

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Erziehung und Bildung: ein
Mehrheitsdiskurs?
-Sprachen verstehen als Weg-**

Verfasserin

Gabriele Andrea Fahn

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die gegenständliche Diplomarbeit selbst verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Wien, im Mai 2011

Gabriele Andrea Fahn

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Stipsits, welcher seit Beginn meines Pädagogikstudiums mein Lehrer ist, sowohl für die Betreuung meiner Diplomarbeit als auch für die Vermittlung eines umfangreichen theoretischen Wissens in den Vorlesungen und Seminaren, das stets eine Anregung zum Weiterdenken und -lesen war.

Bedanken möchte ich mich bei Mag. Florian Träxler und Mag^a. Beata Träxler für das Korrekturlesen meiner Arbeit und für die stets guten Gespräche während meines Studiums.

Bei Herrn HR Dr. Bertram Zottl bedanke ich mich für die Übersetzung meines Abstracts in die englische Sprache.

Meiner Mutter danke ich sowohl für die Unterstützung bei der Erziehung meiner Kinder als auch bei den Dingen des täglichen Lebens. Ohne sie und die Zeit, welche sie meinen Kindern und mir gewidmet hat, wäre dieses Studium nicht möglich gewesen.

Meinen Kindern Anthea, Julia und Maximilian danke ich für die Geduld, welche sie während meines Studiums mit mir hatten und für ihre Bereitschaft den Weg durch das Studium, welchen ich als den schönsten in meinem Leben bezeichne, mit mir zu gehen.

Diese Arbeit widme ich Anthea, Julia und Maximilian.

„Ein Verständnis für die Gesamtheit einer anderen Kultur,
für die Tiefen ihrer Gefühlsstrukturen,
für die kaum wahrnehmbaren Unterschiede in Haltung und Gestik
zu entwickeln, ist im wesentlichen keine andere Aufgabe als die,
eine andere Sprache verstehen zu lernen.“
(Mead, Margaret 1971, S. 59)

„Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.“
(Goethe, Johann Wolfgang v. 2006, S. 188)

„wer in unserer [...] Welt
viele Sprachen spricht, einen Vorteil vor anderen hat.
Wenn er sie so gut lernt, daß er in ihnen
wie in einer Muttersprache denken kann,
hat er [...] den Gewinn der Freiheit
auch der eigenen Sprache gegenüber,
die unser strengstes geistiges Gehäuse ist.“
(Hentig, Hartmut v. 2009, S. 116)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	11
1.1 Forschungsstand.....	13
1.2 Sozialpädagogischer Bezug.....	14
1.3 Herleitung der Forschungsfrage.....	15
1.4 Forschungsmethode.....	17
2. Diskurs	19
2.1 Diskurs als „Metabegriff“	19
2.2 Der Pluralitätsdiskurs – Sprachen als „Ressource“	21
2.3 Sprache als „Merkmal“ oder das „Sprachverbot“ für die Minderheit im Diskurs über Erziehung und Bildung.....	22
2.3.1 Minderheit und hegemoniale Mehrheit – ein nationalstaatliches Konstrukt?.....	24
2.3.2 Exkurs über die Entstehung von Minderheiten im historischen Rückblick.....	26
2.3.3 Die Situation der Minderheit in der Gegenwart.....	26
2.3.4 Die (Außen-)Position der Minderheit und ihrer Sprachen im Diskurs über Erziehung und Bildung.....	28

2.4	Die „Anderen“ im interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung.....	30
2.4.1	Der interkulturelle Diskursraum – ein Diskurs zwischen den „Anderen“ (Sprachen) über Erziehung und Bildung...	32
2.4.2	Interkulturelle Erziehung und Bildung - als diskursive Navigation zwischen Sprachen und Kulturen?.....	35
2.5	Zusammenfassung.....	36
3.	Die Respektierung der Sprachwelten der Minderheit als Weg zur Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung	39
3.1	Die Respektierung der Sprachen der Minderheit als Menschenrecht - eine Entscheidung der hegemonialen Mehrheit?.....	40
3.2	Differenz zwischen Sprachen und Kulturen „verstehen“ - eine Spiegelung der <i>eigenen</i> „Grenze des Verstehens“?	42
3.2.1	Der „Andere“ im „Selbst“	44
3.2.2	Die Respektierung des „Anderen“ im „Selbst“.....	45
3.2.3	Die „Grenze des Verstehens“ als Weg zur Anerkennung von Differenz.....	47

3.3	Die Anerkennung von Differenz – „Verstehen“ von Sprachen und Kulturen im interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung.....	48
3.3.1	Anerkennung von Differenz als Anerkennung „vielfältiger“ „sprachlicher Identitäten“	50
3.3.2	Die Bedeutung der Sprache für die Bildung der Identität..	53
3.4	Zusammenfassung.....	54
4.	Wilhelm von Humboldt und interkulturelle Erziehung und Bildung	58
4.1	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“	58
4.2	„Sprache als Vermittlerin zwischen Ich, Du und Welt“	62
4.2.1	Sprachen verstehen als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“	65
4.2.2	Verstehen von Sprachen – ein Weg zum Dialog in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung.....	69
4.3	Zusammenfassung.....	72

5.	Die Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung	75
5.1	Den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“ verstehen – eine Reflexion des „Eigenen“?	76
5.2	Die Begründung des Verstehens von Sprachen im Respekt – ein Weg zum Dialog.....	81
5.3	Das Verstehen von Sprachen als Weg zur Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung.....	84
6.	Resümee	87
7.	Ausblick.....	92
8.	Definitionen.....	93
9.	Literatur.....	95
10.	Anhang.....	102
	Abstract.....	102
	Lebenslauf.....	106

1. Einleitung

Während des Seminars „Zu Interkulturalität und Minderheiten in der Pädagogik“ im Wintersemester 2008, geleitet von Prof. Stipsits, begann sich mein Interesse für die Thematik der Anerkennung von Differenz im interkulturellen Diskurs zu Fragen der Erziehung und Bildung aus einem sozialpädagogischen Blick zu entwickeln. Eine daraus entstandene Seminararbeit motivierte mich zu weiteren Forschungstätigkeiten und zu gegenständlicher Arbeit. Im gleichen Zeitraum des erwähnten Seminars besuchte ich einen Gastvortrag von Paul Mecheril in Wien, welcher mich dem Thema der Anerkennung von Differenz unter anderem aus Sicht der Sprache als „Merkmal“ nähergebracht hat. Mecheril bezeichnete es als „Rassismus [...] wenn Unterscheidung aufgrund eines Unterschiedes wie [...] Sprache [...] und anderen Merkmalen erfolgt“¹.

Die Thematisierung der Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung ergibt sich aus der Ablehnung des „Anderen“ durch die hegemoniale Mehrheit, welche einer scheinbaren Minderheit gegenübersteht. Minderheit in diesem Sinne bedeutet wie Stipsits (2008)² betont, „nicht im Sinne einer zahlenmäßigen Erfassung, sondern im Sinne von Mitbestimmung und Auftreten im öffentlichen Raum“. Daraus ist zu folgern, dass es seitens der hegemonialen Mehrheit Barrieren gibt „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129). Dieses Postulat rechtfertigt auch den Titel gegenständlicher Arbeit und leitet die Hinterfragung ein, welcher Bedingungen es bedarf, um der Teilhabe und Mitsprache der Minderheit am Diskurs über Erziehung und Bildung Raum zu geben und damit auch dem Anliegen der Sozialpädagogik, für welche „die Kultivierung des Umgangs mit dem Fremden [...] eine Herausforderung [darstellt; d. Verf.]“ (Stipsits 2003, S. 128).

¹ Gastvortrag von Paul Mecheril, Wintersemester 2008, Universität Wien.

² Seminar „Zu Interkulturalität und Minderheiten in der Pädagogik“. Stipsits Reinhold. Wintersemester 2008. Universität Wien.

In gegenständlicher Arbeit wird von der These ausgegangen, dass das Verstehen von Sprachen eine Möglichkeit für die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung darstellt und dass das Verstehen von Sprachen, welches auch das Verstehen von Kulturen bedeutet und „immer zugleich ein Nicht-Verstehen [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439)³, auch den Umgang mit der Differenz spiegelt.

Das Verstehen von Sprachen bedeutet unter anderem, dass „mehrere Sprachen in der That [sic!] mehrere Weltansichten sind“ (Humboldt 1997, S. 75) und im Verstehen der „Weltansichten“ der „Anderen“, welche sich über die Sprache ausdrücken, diese nicht mehr als „bedrohlich“ und fremd erscheinen.

Aber auch im „Respekt für sprachliche Verschiedenheit, für Sprachenrechte für Einzelne und Gruppen“ (Gombos 2007, S. 102), daher in der Anerkennung des „Recht[es; d. Verf.] auf die eigene Herkunftssprache“ (Gombos 2007, S. 54) würde eine Abkehr von der Sicht, dass „Differenz [...] bedrohlich [ist; d. Verf.]“ (Gombos 2007, S. 64), stattfinden, denn „Allein schon die Anerkennung, dass Divergenz vorliegt, kann entlasten und gegenseitiges Verstehen befördern“ (Gombos 2007, S. 113).

Die „Sprachphilosophie“ von Wilhelm von Humboldt wird in gegenständlicher Arbeit als „Folie“ verwendet, um die Argumentation einerseits zu stützen und andererseits das Anliegen Humboldts, welcher „den Begriff der Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt auf die Sprache hin auslegte“ (Benner 2003³, S. 117) zur Thematisierung gegenwärtiger gesellschaftlicher „monolingualer“ (Gogolin) Entwicklungen aus theoretischer Sicht einzubringen.

³ Siehe auch Koller 2003, S. 527.

Der Einbezug seiner Theorien erscheint „unzeitgemäß“, dennoch ist „kaum ein anderer den Fragen der Bildung in der Vielfalt von Kultur und Welt zugewandter Autor so geeignet wie Wilhelm von Humboldt“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 9) um einerseits abseits eines „praktisch-politischen Verwertungszusammenhang“ (a.a.O.) einen „theoretisch [...] erziehungswissenschaftlichen Problemzusammenhang“ (a.a.O.) zu entfalten und andererseits in Bezug auf Erziehung und Bildung, die Bedeutung des Verstehens von Sprachen in einem interkulturell geführten Diskurs, sowohl aus Sicht der Sozialpädagogik als auch aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt 1960, S. 234)⁴, zu betonen.

1.1 Forschungsstand

Gombos diskutiert in seiner Habilitation „Babylon in der Postmoderne. Interkulturelle Bildungsarbeit als neues Paradigma der Bildungsarbeit.“ das Thema „Mehrsprachigkeit“ (Gombos 2004, Online) unter anderem in Bezug auf die „Anerkennung von Differenz“ (Gombos 2007, S. 139). Darin betont Gombos,

„Europa ist de facto mehrsprachig [...] wir müssen den Bürgern helfen, sich auch als solche wahrzunehmen und ein Weg dazu ist die Sprachkompetenz [...] um Kommunikationsmöglichkeiten zu eröffnen, dann können wir einen Bildungsdiskurs führen“ (Gombos 2004, Online)

und postuliert, dass es „weiterer intensiver interdisziplinärer Forschung“ bedarf, „die die Gesellschaft, das Individuum, aber auch verstärkt die Institutionen und ihre systemischen Wirkungen in den Blick nimmt“ (Gombos 2007, S. 139).

⁴ Siehe auch Benner 2003³, S. 130.

Gogolin, welche sich mit dem „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ beschäftigt, beklagt, dass „die Frage des Entstehens und der Funktionen ethnischer bzw. sprachlicher Netzwerke bislang kaum beachtet worden [sind; d. Verf.]“ (Gogolin 2008, S. 15).

Eirnbter-Stolbrink (2005) führt an: „Betrachtet man die erziehungswissenschaftliche Literatur zum Themenfeld der Interkulturalität, so lässt sich gegenwärtig kein eigenständiger erziehungswissenschaftlicher Entwurf einer Theorie der Interkulturalität aufweisen“ (Eirnbter-Stolbrink 2005, S. 25). Hinzugefügt wird das Postulat, dass „Eine [...] erziehungswissenschaftlich zu leistende Reflektion des Zusammenhanges von Sprache und Bildung in der Vielfalt der Kulturen [ausblieb; d. Verf.]“ (Eirnbter-Stolbrink 2005, S. 96).

1.2 Sozialpädagogischer Bezug

Der sozialpädagogische Bezug gegenständlicher Arbeit ist die Thematisierung der Anerkennung von Differenz, welche sich im „Umgang mit den Fremden“ (Stipsits 2003, S. 128) zeigt. Wird Sprache zum „Merkmal“ (Mecheril) und führt dieses zum Ausschluss vom Diskurs über Erziehung und Bildung, wird damit nicht nur dem Anliegen der Sozialpädagogik, „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129) widersprochen, sondern auch der Möglichkeit, durch das Verstehen von Sprachen vielfältige „Weltansichten“ (Humboldt) zu erfahren, welche zur „Bildung des Menschen“ in der „Wechselwirkung [...] mit der Welt“ (Benner 2003³, S. 130), beitragen.

1.3 Herleitung der Forschungsfrage

Im Anschluss an die oben geführte Diskussion wird folgende Hypothese abgeleitet:

Das Verstehen von Sprachen, das auch das Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) bedeutet, ist eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung, da das Verstehen von Sprachen auch das Verständnis für Differenz fördert und die Ablehnung des Fremden vermindert!

Die Forschungsfrage, welche im Anschluss an die Hypothese gestellt wird, lautet:

Wie ist das Verstehen von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung zu bewerten?

Ich nehme die gegenständliche Diskussion und die Bearbeitung der Problemstellung, in vier Kapiteln vor.

Im ersten Kapitel befasse ich mich mit dem Begriff des Diskurses als „Metabegriff“ und lege dabei den Fokus auf die Thematik der interkulturellen Erziehung und Bildung. Dabei thematisiere ich unter Bezugnahme auf die Machtwirkung, welche hegemoniale Diskurse produzieren, die Situation der Minderheit in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache am Diskurs über Erziehung und Bildung und gehe auf Sprache als „Merkmal“ ein.

Im zweiten Kapitel befasse ich mich unter Einbezug von Sprache als „Merkmal“ weiter mit Fragen zur Teilhabe der Minderheit am Diskurs über Erziehung und Bildung. Dabei gehe ich auf die Bedeutung der

Respektierung „sprachliche[r; d. Verf.] Verschiedenheit“ (Gombos 2007, S. 102) und der Anerkennung von Differenz in Bezug auf das Verstehen von Sprachen und Kulturen in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung ein und thematisiere dabei auch den identitätsbildenden Aspekt von Sprachen.

Im dritten Kapitel meiner Arbeit gehe ich auf Wilhelm von Humboldt in Bezug auf interkulturelle Erziehung und Bildung ein, verstanden als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) und „Sprache, [als; d. Verf.] Vermittlerin zwischen Mensch und Welt sowie Ich und Du“ (Benner 2003³, S. 130). Dabei diskutiere ich das Verstehen von Sprachen weiterführend als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) als eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung.

Das vierte Kapitel befasst sich in Resümierung von Kapitel zwei und drei mit der Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung.

Im abschließenden Resümee werden die Ergebnisse aus den Kapiteln eins bis vier zusammengeführt, die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick gegeben.

1.4 Forschungsmethode

Die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt, für welchen „Die Mannigfaltigkeit der Welt und der Umgang mit der Mannigfaltigkeit durch die in der Welt lebenden mannigfaltigen Individuen [...] die zentrale Denkfigur [ist; d. Verf.]“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 10) wird für die Bearbeitung der Problemstellung herangezogen, da Wilhelm von Humboldt, der zwar keine „Theorie der Interkulturalität“ (a.a.O.) entwickelt hat, sich aber dennoch mit seiner „Fragehaltung an die Welt in Bezug auf die Bildung [...] der Fragehaltung der Erziehungswissenschaft an eine interkulturelle Welt und ihre Bildung“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 11) sowie dem „Umgang mit den Fremden“ (Stipsits 2003, S. 128), annähert.

Als Methode zur Bearbeitung der Fragestellung wird „HUMBOLDTs hermeneutische Auffassung des Verstehens“ (Koller 2003, S. 515) als geeignet erachtet, da es für „die Darstellung des Geschehenen“ erforderlich ist, „die genaue, partheilose [sic!], kritische Ergründung des Geschehenen“ (Humboldt 1960, S. 585ff)⁵ zu tätigen. Bei der „Darstellung des Geschehenen“ ist es von Bedeutung, den „ursachlichen Zusammenhang“ (Humboldt 1960, S. 585)⁶ zu erforschen. Dementsprechend wird ein vergleichendes Literaturstudium angewandt, bei welchem die Erkenntnisse daraus einer Deutung zugeführt werden und zirkular die jeweilige Ausgangslage für den weiteren Forschungsprozess bilden.

Obwohl „*Verstehen* [...] für HUMBOLDT noch nicht (wie später für DILTHEY) der zentrale Begriff [ist; d. Verf.], aber immerhin [...] [den; d. Verf.] „zweiten Weg“ der Wahrheitsfindung“ darstellt „die empirischen Einzelheiten so miteinander zu verknüpfen, dass ihr innerer Zusammenhang erkennbar wird“ (Koller 2003, S. 518), wird der Begriff des „Verstehen [...] als Vorgang, bei dem etwas nicht unmittelbar

⁵ Siehe auch Koller 2003, S. 517.

⁶ Siehe auch Koller 2003, S. 517f.

Ersichtliches durch Deutung erschlossen werden muss“ (Koller 2003, S. 518) verstanden, bei welchem „das Auffassen des Geschehenen von Ideen geleitet seyn [sic.!] [muss; d. Verf.]“ (Humboldt 1960, S. 595)⁷.

„Das entspricht einem Grundgedanken der Hermeneutik von SCHLEIERMACHER bis GADAMER, wonach das Verstehen einer Sache immer auf ein ‚Vorverständnis‘ ihres Gegenstandes angewiesen ist“ (Koller 2003, S. 519).

Resümierend ist anzumerken, dass „HUMBOLDTs hermeneutische Auffassung des Verstehens als Methode“ (Koller 2003, S. 515) eine „Beschreibung des (später sogenannten) hermeneutischen Zirkels“ (Koller 2003, S. 520), ist.

⁷ Siehe auch Koller 2003, S. 519.

2. Diskurs

Im nun ersten Kapitel gehe ich auf unterschiedliche Begriffsdefinitionen des Terminus Diskurs ein. Beginnend mit der Bezeichnung des Diskurses als „Metabegriff“ lege ich den Fokus auf die Thematik der interkulturellen Erziehung und Bildung. Dabei thematisiere ich unter Bezugnahme auf die Machtwirkung, welche hegemoniale Diskurse produzieren, die Situation der Minderheit in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache am Diskurs über Erziehung und Bildung und gehe auf Sprache als „Merkmal“ ein.

2.1 Diskurs als „Metabegriff“

Der Begriff Diskurs ist in seiner Eigenschaft ein „Metabegriff“, aus welchem unterschiedliche Begriffe von Diskursen hervorgehen und welche sich sowohl ihrem Anliegen nach als auch in ihrer inhaltlichen Aufladung unterscheiden. Eine von vielen Definitionen findet sich in Krüger-Potratz (2005), demnach „wird unter ‚Diskurs‘ eine institutionalisierte ‚Redeweise‘ verstanden, in der soziale Wirklichkeit in je bestimmter Weise in Sprache und Bildern (re)konstruiert wird“, welche „Machtwirkungen besitzt“ (Jäger 1999 unter Bezug auf Link 1983⁹⁶ zit. in Krüger-Potratz 2005, S. 169).

Ausgehend davon, dass „soziale Wirklichkeit in je bestimmter Weise in Sprache und Bildern (re)konstruiert wird“ (a.a.O.), ist festzuhalten, dass das Sprechen über „soziale Wirklichkeit“ einem bestimmten Verständnis von Kultur unterliegt, welches über die Sprache ihren Ausdruck findet. Erfolgt der Diskurs „monolingual“ (Gogolin) durch die hegemoniale Mehrheit, findet die „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit keine Möglichkeit der Mitteilung im Diskurs und ist damit von der Teilhabe und Mitsprache an diesem ausgeschlossen.

Anders gesagt, „Die Mehrheitsangehörigen setzen die Normen und haben das Urteilsmonopol“ (Auernheimer 2007, S. 109).

Die „Machtwirkung“, welche sich daraus ergibt ist, dass Entscheidungen, wie gegenständlich diskutiert, über Erziehung und Bildung einseitig, „im Sinne von einer Sprache, einer Kultur“ (Gombos 2007, S. 46) getroffen werden und damit die „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit aus Sicht der Hegemonie „im und vom Diskurs hervorgebracht“ (Mecheril 2004, S. 44), wird.

Diesem Verständnis nach ist die „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit ein Konstrukt der hegemonialen Mehrheit, welches „jenseits [...] ihrer diskursiven [...] sprachlichen und sozialen Konstruktion kein inneres [hat; d. Verf.]“ (Bublitz 2003, S. 55)⁸ und somit jeglicher (sozialen) Wirklichkeit eine Absage erteilt. Anders gesagt, dass die „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit im Sinne ihrer gelebten Form realiter keine Beachtung im Diskurs findet. Dieses Konstrukt der „sozialen Wirklichkeit“ der Minderheit durch die hegemoniale Mehrheit scheint nicht nur „monolingual“ (Gogolin) zu erfolgen, sondern scheint in der Folge auch „das Handeln von Menschen [zu; d. Verf.] ermöglichen und verhindern“ (Mecheril 2004, S. 44), das wiederum eine Form der Macht erkennen lässt.

Macht kann im Sinne von Foucault, welcher den Diskurs unter anderem als den „Gegenstand des Begehrens [...] dasjenige, worum und womit man kämpft [...] die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (Foucault 2007, S. 11) bezeichnet, auch als Ausschluss vom Diskurs in Erscheinung treten. Dabei ist „Die sichtbarste und vertrauteste [...] das Verbot“ (Foucault 2007, S. 11).

⁸ Siehe auch Mecheril 2004, S. 44.

2.2 Der Pluralitätsdiskurs – Sprachen als „Ressource“

Einen Gegensatz zu der obigen Definition des Begriffes „Diskurs“ bildet der „Pluralitätsdiskurs“, welcher seinen Fokus auf die „Betonung“ von „Differenz als Recht auf Differenz“ (Krüger-Potratz 2005, S. 175), legt. Damit werden „eurozentrische Normalitätsmuster“ (a.a.O.) hinterfragt. Im „Pluralitätsdiskurs“ wird „Mit Blick auf die politische wie pädagogische Praxis [...] gefordert, die ‚Andersheit‘ [...] als Ressource anzusehen, so z. B. die ‚mitgebrachten‘ Sprachen, die anderen Lebensformen“ (Krüger-Potratz 2005, S. 175f). Anzumerken ist, dass der Terminus „Ressource“ in diesem Fall meint, dass „die Zugewanderten als Subjekte mit spezifischen Kenntnissen [...] gesehen werden [...] unter denen sie diese Ressourcen [...] nutzen können.“ (Krüger-Potratz 2005, S. 176)

Daraus ist zu folgern, dass damit unter anderem die Möglichkeit einer „individuellen Mehrsprachigkeit (oder Plurilingualismus)“ (Gombos 2007, S. 43) eröffnet scheint, im Zuge derer „der Mensch als grundsätzlich vielfältig, plural gesehen wird“ und damit „eine Abkehr von der Konzeption des Menschen als grundsätzlich auf Einheitlichkeit ausgerichtet – im Sinne von einer Sprache, einer Kultur“ (Gombos 2007, S. 45f), stattfindet.

Das würde bedeuten, Abstand von einer „monolingualen“ (Gogolin) Erziehung und Bildung in einer pluralen Gesellschaft zu nehmen und daraus folgernd auch von der „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48), was wiederum die Möglichkeit einer „Demokratische[n; d. Verf.] Mitwirkung“ aufbereitet, denn „Sprachen ermöglichen erst die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen“ (Lüdi 2002, Byram/o`Riagain 1999 in Gombos 2007, S. 52).

2.3 Sprache als „Merkmal“ oder das „Sprachverbot“ für die Minderheit im Diskurs über Erziehung und Bildung

Wird hingegen Sprache zum „Merkmal“, das zum Ausschluss der Minderheit vom hegemonialen Diskurs über Erziehung und Bildung führt, scheint sich ein „Schibboleth“⁹ der Gegenwart aufzubereiten, das wie bereits unter 2.1 erwähnt, auch zum „Verbot“ (Foucault) von Sprachen, anders gesagt zur „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) führen kann. Als Beispiel ist zu erwähnen, dass an einer „Salzburger Schule“¹⁰ Kindern „mit nichtdeutscher Muttersprache“ untersagt wurde, „sich [...] in der Muttersprache [zu; d. Verf.] unterhalten“ (Heigl 2010, S. 9).

Kinder „mit nichtdeutscher Muttersprache“ entwickeln eine „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 2008, S. 16) und sind anders als die „deutschsprachige Majorität“ (a.a.O.) bereit, sowohl in der Muttersprache als auch in der Sprache der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) im „sozialen Feld“ (Bourdieu) zu kommunizieren. Das Kommunizieren in der Muttersprache dient den Kindern dazu „ihre ethnischen Netzwerke herauszubilden [...] teils explizit zum Zweck der Pflege ihres sprachlichen Erbes“ (Gogolin 2008, S. 15). Die Entwicklung einer „Lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ erfolgt zum Zwecke der „Verständigungsmöglichkeiten ihrer Inhaber“ (Gogolin 2008, S. 16).

Damit ist die Bereitschaft der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, im Gegensatz zu der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) in beiden Sprachen zu kommunizieren, „nicht länger eine Geste der Aufgeschlossenheit, sondern [ein; d. Verf] [...] Akt des Gehorsams und der Unterwerfung“ (Maalouf 2000, S. 43).

⁹ „SCHIBBOLETH“ ist die maßgebliche Prüfung, die zur Beurteilung der Fähigkeit einer Person dient. Es war das Lösungswort der „GILEADITEN“, an dem sie wegen anderer Aussprache die EPHRAIMITEN erkannten und einzeln erschlugen“ (Stipsits 2003, S. 136).

¹⁰ „Elisabethinum in St. Johann, eine Höhere[n] Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe der Schulschwestern von Hallein“ (Heigl 2010, S. 9).

Die Anerkennung von Differenz, „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129) und damit andere Sprachen und Kulturen, scheint vor allem der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) schwer zu fallen und wird daher zu einem genuin sozialpädagogischen Thema, da für die Sozialpädagogik unter anderem „die Kultivierung des Umgangs mit dem Fremden [...] eine Herausforderung [darstellt; d. Verf.]“ (Stipsits 2003, S. 128).

Resümierend ist festzuhalten, dass das erwähnte „Sprachverbot“ daraus zu resultieren scheint, dass das „Andere“, welches sich über den Ausdruck einer „anderen“ Sprache mitteilt, als „Ausschluss“ für die „deutschsprachige Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) empfunden wird, das wiederum zur Folge hat, dass ein Verbot für Kinder „mit nichtdeutscher Muttersprache“ ausgesprochen wird, „sich [...] in der Muttersprache [zu; d. Verf.] unterhalten“ (Heigl 2010, S. 9). Es scheint daher die Forderung der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) im Raum zu stehen, „wenn sie mit uns reden wollen, müssen sie deutsch sprechen“ (Otto 1902, S. 8f. zit. in Krüger-Potratz 2005, S. 87). Damit wird die „mitgebrachte Sprache“ nicht als „Ressource“ gesehen, wie im „Pluralitätsdiskurs“ unter 2.2 thematisiert, sondern als „Merkmal“, das zum Ausschluss führt.

Das Paradoxon, welches sich aus dem „Sprachverbot“ ergibt ist, dass jenes „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der Sprache der „Anderen“ als „Ausschluss“ für die „deutschsprachige Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) empfunden wird, welcher wiederum zum Ausschluss führt, diesmal jedoch der „Anderen“ und somit diese in die Position der „Ausgeschlossenen“ versetzt, welchen jedoch als „Minderheit“ seitens der Hegemonie nicht die Position zugestanden wird dagegen „aufzutreten“. Ein Beleg dafür findet sich unter anderem in dem unter 2.1 angeführten Zitat „Die Mehrheitsangehörigen [...] haben das Urteilsmonopol“ (Auernheimer 2007, S. 109).

Das gegenwärtige, nicht zu verleugnende interkulturelle Feld von Erziehung und Bildung scheint damit nicht nur ein Feld zu sein, in welchem „Macht“ und „Ohnmacht“ (Foucault) Subjektpositionen immer wieder neu entstehen lassen, sondern in dem vor allem die Kategorien von Minderheit und hegemonialer Mehrheit durch die handelnden Akteure einem Transparentmachen zugeführt werden und sich dieses im Umgang mit den „Anderen“ im Diskurs über Erziehung und Bildung spiegelt. Das wird damit begründet, dass die Minderheit, unter anderem bedingt durch das „Sprachverbot“, auch keine Möglichkeit der Mitteilung im Diskurs vorfindet und damit auch die unter 2.1 thematisierte gelebte und erfahrene „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit „in der Aufnahmegesellschaft – und damit deren diskriminierende Struktur“ (Gombos 2007, S. 109f), welche auch die Erfahrung mit dem „Sprachverbot“ inhärent hat, keine Berücksichtigung im Diskurs findet.

2.3.1 Minderheit und hegemoniale Mehrheit – ein nationalstaatliches Konstrukt?

Das oben thematisierte „Sprachverbot“ führt in der Folge dazu, den tiefer liegenden Hintergrund zu beleuchten aus welchem die Handlungsweise der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16), vorerst abseits „diskursive[r; d. Verf.] Praktiken“ (Mecheril 2004, S. 45), hervorgeht, ein „Sprachverbot“ für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auszusprechen und diese Kinder der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) zu „unterwerfen“ (Foucault). Dabei wird der Fokus auf den Begriff der hegemonialen Mehrheit gelegt mit der These, dass sich durch diesen nicht nur eine Hinführung zu dem Begriff der Minderheit ergibt, sondern er diesen geradezu aus sich gebärt.

Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei den oben thematisierten Kindern, welche dem „Sprachverbot“ unterworfen werden, um Kinder mit „Migrationshintergrund“¹¹ handelt, das bedeutet, dass diese aus Familien kommen, welche in das Land der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) eingewandert sind und eine „andere Sprache sprechen“ (Kremnitz 1997, 13). Sie bilden daher eine „Minderheit“ gegenüber der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin), welche sich in ihrer Eigenschaft als hegemoniale Mehrheit einräumt, die „Nationalsprache“¹² als „absolut“ zu setzen und bestrebt ist, „alle ihre Sprecher unter ihrer Hoheit zu sammeln“ (Kremnitz 1997, S. 28). Die Folge für die Minderheit ist, die Aufgabe der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität und als Folge daraus „Assimilation“, gemeint als „der Andere habe sich an das Vorhandene anzupassen, bis er oder sie sich von dem Vorgefundenen nicht mehr unterscheidet“ (Stipsits 2003, S. 128).

Wird der Begriff der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) mit dem Begriff der hegemonialen Mehrheit synonym gesetzt, mit der Unterstellung, dass sich die „sprachliche Majorität“ (Gogolin) in diesem Konstrukt wiederfindet und „Macht“ über die Minderheit ausübt, indem sie über diese unter anderem „Verbote“ verhängt und Bedingungen vorgibt, ergibt sich daraus der darunter „verborgene“ Begriff der Minderheit, über welchen sich der Begriff der hegemonialen Mehrheit in seiner sich aufdrängenden Dominanz stellt. Die Minderheit als Adressaten der hegemonialen Mehrheit, daher jene „Anderen“, welche sich den Ansprüchen dieser „anzupassen“ haben „oder Gefahr [laufen; d. Verf.], aus der nationalen Gemeinschaft ausgegliedert zu werden“ (Kremnitz 1997, S. 28) bilden eine Minderheit „im Sinne von Mitbestimmung und Auftreten im öffentlichen Raum“ (Stipsits 2008).

¹¹ Da der Begriff der Migration einer inhaltlich umfangreichen Aufladung unterliegt, wird er eingegrenzt und in Anlehnung an gegenständliche Diskussion entsprechend dem Verständnis verwendet, dass dieser ein „Gegenstand von Diskursen“ ist, welcher spiegelt, „wie eine nationalstaatliche Gesellschaft ihre Grenze festlegt und wie sie innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgeht“ wobei „Grenzen“ als „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ (Mecheril 2004, S. 42) verstanden werden.

¹² Der Begriff „Nationalsprache“ meint, dass „die Sprache des politischen und gesellschaftlichen Zentrums als Symbol für die Identität und Einheit der jeweiligen Nation“ steht und „zum konstitutiven Merkmal der Nation“ (Kremnitz 1997, S. 27f) erhoben wird.

2.3.2 Exkurs über die Entstehung von Minderheiten im historischen Rückblick

Die oben angeführte Erkenntnis weiter zu beleuchten, bedingt einen Exkurs zu der Entstehungsgeschichte von Minderheiten. Rekuriert wird dabei auf Hannah Arendt, welche dazu bemerkt, dass „die Minderheiten das Ergebnis der Friedensverträge von 1919 und 1920 [sind; d. Verf.]“ (Arendt 2009, S. 564) und welche „Minderheiten“ als den „unglücklich verbleibende[n; d. Verf.] Rest, der in dem System [...] keinen Platz hatte“ (Arendt 2009, S. 565) bezeichnet. Das begründet Arendt damit, dass die „neu entstehenden Nationen [...] nach westlichem Muster gebildet, ein natürliches Interesse daran hatten, ihre Minderheiten zu assimilieren“ (Arendt 2009, S. 565)¹³.

Diesen „Minderheiten“, welche nicht zahlenmäßige Minderheiten waren, sondern unter anderem „in der Mehrheit und ein Staatsvolk“ (Arendt 2009, S. 565) wurde ein „nationales Selbstbestimmungsrecht“ in der Tat nicht zugestanden, weshalb „bei der Definition des Begriffs Minderheit [...] das Wort „national“ umgangen wurde und die Betonung unter anderem auf „sprachliche Minderheiten“ (Arendt 2009, S. 565) gelegt wurde, welche „sich als eine Minorität innerhalb des Majoritäts-Volkes fühlen sollte, in welchem es lebte“ (Arendt 2009, S. 566). Gombos merkt dazu an: „Zweisprachigkeit wird als notwendiges Übel auf dem Weg zur Einsprachigkeit gesehen, das Ideal ist Einsprachigkeit“ (Gombos 2007, S. 17).

2.3.3 Die Situation der Minderheit in der Gegenwart

In Bezug auf die Gegenwart spiegelt sich das oben thematisierte „Begehren“ der hegemonialen Mehrheit nach „Einsprachigkeit“ in der

¹³ Siehe auch Gombos 2007, S. 15f.

„Frage der Zwangsverpflichtung zu von privat zu bezahlenden Deutschkursen für Einwanderer“ (Stipsits 2003, S. 128) wieder und wird damit zum „SCHIBBOLETH [...] in der Gesellschaft“ (a.a.O.), welches über Teilhabe und Nichtteilhabe zu entscheiden scheint.

Die Spuren des thematisierten „Sprachverbotes“ scheinen zu einer nach wie vor vorhandenen nationalstaatlichen Haltung zu führen, welche sich wie oben mit Hannah Arendt thematisiert, als „Ergebnis der Friedensverträge von 1919 und 1920“ (Arendt 2009, S. 564)¹⁴ versteht und welche versucht, die Minderheit dem „monolingualen“ (Gogolin) Begehren von „Einsprachigkeit“ zu „unterwerfen“ (Foucault).

Diese Haltung besagt, dass „in jedem Staat [...] eine und genau eine Nation“ (Kremnitz 1997, S. 11) ihren Lebensraum hat und das „Kennzeichen jeder Nation ist [...] ihre gemeinsame Sprache“ (Kremnitz 1997, S. 11). Obwohl es sich bei dem „Prinzip des Nationalstaates“ um einen „Mythos“ handelt, denn es entspricht nicht der Tatsache, dass „es in Europa so viele Sprachen wie Staaten gibt“ (Kremnitz 1997, S. 12) steht das Selbstverständnis im Raum, dass das „Prinzip der Zuordnung von Sprache und Staat bei vielen [...] mechanisch“ (a.a.O.) erfolgt.

Die gegenwärtige Gesellschaft scheint diese Haltung nach wie vor einzunehmen, auch wenn es scheint, dass „die zum Teil gescheiterte Idee der homogenen Nationalstaaten zugunsten einer übergeordneten Form, der Europäischen Union, zumindest tendenziell aufgegeben wird“ (Gombos 2007, S. 17), scheint das am Beispiel des unter 2.3 thematisierten „Sprachverbotes“, nicht der Fall zu sein. Würde hingegen die „Europäische Union“ entsprechend einem „nationalstaatlichen Muster“ vorgehen und sich über eine „Staatsprache“ definieren, würde das bedeuten, dass es eine „Staatsprache“ in „der EU“ gäbe und die Forderung nach „Aufgabe [...] aller anderen Sprachen in einem

¹⁴ Siehe auch Gombos 2007, S. 15.

Staatsgebiet“ gestellt wird und es damit „zu schweren Konflikten käme“ (Gombos 2007, S. 17).

Aus dem bisher Gesagtem ergibt sich, dass „Einwanderer“, daher jene „Anderen“ welche aus einem „Nicht-EU-Land“, in das Land der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) einwandern und in der Folge auch als „*Migrant/Migrantin*“¹⁵ in den Diskursen bezeichnet werden, sich gegenwärtig zu entscheiden haben, die Sprache der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) zu lernen, sich dem kulturellen „Habitus“ (Bourdieu) der hegemonialen Mehrheit anzupassen oder von der Teilhabe und Mitsprache an den Diskursen ausgeschlossen zu werden.

An dieser Stelle sei als Überleitung zu dem folgenden Unterkapitel der Bezug zu der Thematik des Diskurses wieder aufgenommen, da sich aus dem bisher Diskutierten die Erkenntnis ergibt, dass „Hegemoniale Diskurse [...] die gesellschaftlichen Zusammenhänge und sozialen Verhältnisse [produzieren; d. Verf.] [...] und [...] ebenso die Ordnung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse [herstellen; d. Verf.]“ (Yildiz 2009, S. 35) und auch gegenwärtig vor dem Hintergrund einer nationalstaatlich, „monolingualen“ (Gogolin) Einstellung geführt werden, welche sich wiederum in „monolingualen“ Diskursen findet, welche der Minderheit und ihren Sprachen eine (Außen-)Position auferlegen.

2.3.4 Die (Außen-)Position der Minderheit und ihrer Sprachen im Diskurs über Erziehung und Bildung

Unterliegt die Minderheit der hegemonialen Mehrheit einem von dieser „diskursiv formiert[en; d. Verf.] Recht [...] [welches; d. Verf.] Individuen

¹⁵ Der Begriff „*Migrant/Migrantin*“ ist eine Bezeichnung, die von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht wird“ und „den rechtlichen Status“ sowie „eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Mecheril 2004, S. 48), in den Vordergrund stellt.

und Gruppen die Grenzen ihrer Artikulationsmöglichkeiten [auferlegt; d. Verf.]“ (Yildiz 2009, S. 38), als Beispiel sei erneut das oben thematisierte „Sprachverbot“ angeführt, befindet sich die Minderheit im Gegensatz zu der hegemonialen Mehrheit in einer (Außen-)Position im Diskurs.

Das bedeutet für die Minderheit nicht nur, dass dieser in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache „Grenzen“ auferlegt werden, sondern auch, dass „Die hegemonialen Diskurse und von ihnen vorgeprägte[n; d. Verf.] Wahrheiten [...] Subjektpositionen diskursiv [erzeugen; d. Verf.], die die hegemonialen Diskurse reproduzieren und stabilisieren“ (Yildiz 2009, S. 35). Festgelegt werden die Positionen von Innen und von Außen, was einer „Verteilung“ von Teilhabe und Nichtteilhabe und von Mitsprache und Nichtmitsprache entspricht.

Die draußen sind, die „Anderen“ werden mit „Merkmale[n]“ (Mecheril) versehen, welche beanspruchen einen „Unterschied“ zu benennen, als Beispiel sei, wie gegenständlich thematisiert, Sprache erwähnt. Anders gesagt, wird eine Person oder Personengruppe, welche ein „Merkmal“ aufweist, einem „Stigma“ zugeführt, bedeutet das, jemand ist „in unerwünschter Weise anders“ (Goffman 1975, S. 13).

Ein Erziehungs- und Bildungsdiskurs in einer pluralen Gesellschaft, welcher den „anderen“ Teilnehmern in einem Erziehungs- und Bildungssystem eine (Außen-)Position im Diskurs über Erziehung und Bildung zuweist, da diese eine Minderheit „im Sinne von Mitbestimmung und Auftreten im öffentlichen Raum“ (Stipsits 2008) gegenüber der hegemonialen Mehrheit ob des „Merkmales“ Sprache bilden, bringt damit zum Ausdruck, dass den Anliegen der „Anderen“ in Bezug auf Erziehung und Bildung kein Gehör und keine Teilnahme am Diskurs ermöglicht wird und diese damit vom Diskurs ausgegrenzt werden.

Die unter 2.3.4 im Zitat angeführten „Wahrheiten“ (Yildiz 2009, S. 35) welche hegemoniale Diskurse in Bezug auf Erziehung und Bildung erzeugen, erfolgen daher wiederum einseitig, „im Sinne von einer Sprache, einer Kultur“ (Gombos 2007, S. 46).

Das Phänomen der „Ausgrenzung“ steht jenem der „Abgrenzung“ gegenüber. Ausgehend von dem Postulat „Abgrenzung stärkt die eigene Identität“ (Nicklas 2006, S. 124) bedeutet „Ausgrenzung“, dass „Gruppen [...] in zentralen, aber oft auch scheinbar wenig bedeutsamen Normen von der dominanten Kultur abweichen“ (Nicklas 2006, S. 124), zum Beispiel von deren Sprache, und deshalb von dieser (der dominanten Kultur) ausgegrenzt werden.

Bedeutet „Abgrenzung“ eine Haltung gegen Assimilation und betont damit das „Innere“, reichen die Praktiken der „Ausgrenzung“ von der Stigmatisierung durch „Merkmale“ bis zu der Verbreitung von „Vorurteilen“ über die „Ausgegrenzten“ und sind daher „hochgradig vorurteilsgeladen“ (Nicklas 2006, S. 124).

Ausgrenzung scheint eine Antwort darauf zu sein, dass es schwer fällt, „die Differenz zwischen sich und dem Anderen [auszuhalten; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 72). Daher entscheiden sowohl das Subjekt als auch „die gesellschaftlichen Machtstrukturen [...] Normen, Ideologien und Diskurse[n]“ (Wulf 1999, S. 73) über Teilhabe und Nichtteilhabe an den Systemen einer Gesellschaft.

2.4 Die „Anderen“ im interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung

Aus dem bisher Gesagten, bildet die Minderheit gegenüber der hegemonialen Mehrheit jene „Anderen“, welche nicht der „sprachlichen

Majorität“ (Gogolin) angehören und in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache den Vorgaben dieser „unterworfen“ (Foucault) werden.

Die „Anderen“ werden in der Folge von den Diskursen zu „Anderen“ gemacht, anders gesagt „Diskurse [...] machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere“ (Mecheril 2004, S. 45).

Im Verständnis einer „Interkulturellen Pädagogik“ wird für die Definition der „Anderen“ die Kultur der „Anderen“ als „Unterscheidungskriterium“ für Differenz herangezogen (vgl. Mecheril 2004, S. 91) und nicht ein „Merkmal“ (Mecheril) von den Diskursen „produziert“, welches zur Unterscheidung führt. Eine Definition dafür findet sich in Krüger-Potratz (1999):

„das Anderssein sich nicht auf den Paß [sic.!), die andere, nichtdeutsche Staatsbürgerschaft reduzieren lasse [...] sondern daß [sic.!) der andere sprachliche und vor allem *kulturelle* Hintergrund entscheidend sei“ (Krüger-Potratz 1999, S. 155)¹⁶.

Betont wird, dass „Kultur“ nicht spezifisch für eine Gruppe ist“ und einer anderen „Gruppe“ gegenübersteht, daher nicht in Gegenüberstellung der „Dominanzkultur“ (Nicklas) zu den Kulturen der Minderheit, sondern „Kultur“ als „einem totalen Phänomen“ verstanden wird (vgl. Mecheril 2004, S. 91).

Der „Fokus“ einer „Interkulturellen Pädagogik“ richtet sich daher auf „eine Vielfalt kultureller Identitäten“ und damit gerät „der Andere [...] in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt“ (Mecheril 2004, S. 91). Die „Interkulturelle Pädagogik“ versteht „Unterschiede als Differenzen [...] und ist von der Idee der umfassenden wechselseitigen Anerkennung getragen“ (Mecheril 2004, S. 92).

¹⁶ Siehe auch Mecheril 2004, S. 91.

Daraus ist zu folgern, dass ein interkultureller Diskurs über Erziehung und Bildung, welcher, wie im „Pluralitätsdiskurs“ unter 2.2 thematisiert, den „Anderen“ das „Recht auf Differenz“ zugesteht, nicht nur die ‚Andersheit‘ (Krüger-Potratz 2005, S. 175f) der „Anderen“ im Diskurs respektiert, sondern auch davon absieht, Personen vom Diskurs auszuschließen oder die „Grenzen ihrer Artikulationsmöglichkeiten“ (Yildiz 2009, S. 38) zu bestimmen sowie diese mit „Merkmale“ zu versehen und zu stigmatisieren.

Auch wird darauf verzichtet, die „Sprache [...] [als; d. Verf.] ein Instrument politischer Macht, der Hegemonie und des Dominanzstrebens“ (Baur 2009a, S. 17), zu verwenden und darauf geachtet auch den Sprachen der Minderheit Raum zu geben, in welchem diese kommuniziert werden können. Damit ist die Möglichkeit gegeben, den jeweiligen kulturellen „Habitus“ (Bourdieu) der „Anderen“ der Erfahrung zugänglich zu machen und ein Verstehen für andere Sprachen und Kulturen zu entwickeln, das vor allem im „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) den Umgang mit der Differenz als eine Herausforderung darstellen lässt, „die Differenz [...] auszuhalten“ und „Andersheit“ als „Herausforderung und [...] Gewinn“ (Wulf 1999, S. 63), zu sehen.

2.4.1 Der interkulturelle Diskursraum – ein Diskurs zwischen den „Anderen“ (Sprachen) über Erziehung und Bildung

Unter dem Aspekt eines gemeinsamen „Diskursraumes“, verstanden als interkultureller Diskurs, daher ein Diskurs „zwischen“ den Kulturen „zwischen denen (- inter -) es zu vermitteln gelte“ (Krüger-Potratz 2005, S. 176) und welcher von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) Abstand nimmt, ist das „Innen“ und das „Außen“, nicht wie im Punkt 2.3.4 thematisiert, eine vom Diskurs ausschließende Haltung, sondern bedeutet, dass Subjekte mit unterschiedlichen kulturellen Einstellungen, welche

diese im Laufe ihrer Sozialisation entwickelt haben und welche ihr „Inneres“ als einen Teil ihrer Identität bilden, an das „Außen“, an die „Anderen“ über die Sprache im Diskurs herantragen. Waldenfels (1998) merkt dazu an:

„Daß [sic.!] eine bestimmte Lebensform und Weltauffassung bevorzugt ist, weil wir in ihr aufwachsen und weil sie uns, nicht zuletzt in der Gestalt der Muttersprache, erstmalig die Welt der Dinge, der Anderen und des eigenen Selbst erschließt, läßt [sic.!] sich nicht leugnen.“ (Waldenfels 1998, S. 22)

Das „Innen“ bedeutet dem zu Folge auch, dass unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Auffassungen und Einstellungen zu Erziehung und Bildung haben, welche diese in den Diskurs über Erziehung und Bildung einzubringen gedenken, um zur Verhandlung darüber mit dem „Außen“ zu gelangen.

Im gegenseitigen „Aushandeln“ der Vorstellungen von Erziehung und Bildung kommt es zu einem Diskurs, welcher über den Dialog, verstanden als „Gespräch, das durch wechselseitige Mitteilung der Partner ein interpersonales „Zwischen“ [...] stiftet“ (Böhm 2005, S. 155) hinausgeht. Damit bildet der Dialog die Basis der Kommunikation zwischen „Sender“ und „Empfänger“ (Böhm 2005, S. 366), bei welchem es dann zu einem Diskurs kommen kann, wenn sich „Missverständnisse“ in der Kommunikation einstellen, welche dann im Diskurs verhandelt werden können (vgl. Nicklas 1999, S. 23).

Bedingung für ein konstruktives „Aushandeln“ im Diskurs ist jedoch, dass die Beteiligten aller Kulturen die Möglichkeit haben, sich über ihre Sprachen in den Diskurs einzubringen und zu betonen „welchen Normen sie folgen und warum sie diese Normen für gerechtfertigt halten“ (Nicklas 1999, S. 23). Andererseits ist es Bedingung, dass das „Außen“ diese „Einstellungen“ auch „aushält“ und nicht als Bedrohung der eigenen Kultur

betrachtet, sondern über das Verstehen der „Anderen“ zu der Erkenntnis gelangt, dass sich „zwischen Angehörigen verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften [...] Mißverständnisse [sic.!] und Nichtverstehen“ ereignen können (Nicklas 1999, S. 27).

Werden „Nichtverstehen“ und „Missverständnisse“ zum Anlass für ein weiteres „Verhandeln“ genommen, wird damit die Bereitschaft signalisiert mit den „Anderen“ über deren Anliegen weiter kommunizieren zu „wollen“, mit der Möglichkeit des „Verstehens“, aber auch des „Nichtverstehens“, daher die Bereitschaft einzugehen, „zu einem unendlichen Diskurs“ (Nicklas 1999, S. 27). Mit dieser Haltung wird weiters übermittelt, dass die Bereitschaft besteht, „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129), welches wiederum aussagt, dass die Anerkennung von Differenz eingeleitet ist.

Die Bedeutung des oben Gesagten für einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung ist, dass das Einbringen unterschiedlicher Einstellungen zu Erziehung und Bildung, welche unter anderem aus unterschiedlichen „Weltansichten“ (Humboldt) oder mit Waldenfels (1998) gesprochen „Weltauffassungen“ hervorgehen, anders gesagt, dass die „Anderen“ als die „Andersheit [...] die Welt jeweils anders ansehen“ (Borsche 1997, S. 74f), welches über die Sprachen der Beteiligten erfolgt und über diese (die Sprachen) der Erfahrung der „Anderen“, dem „Außen“ zugänglich gemacht wird, Momente der Bildung in einer interkulturellen Erziehung und Bildung, durch das „Einzelne“ für das „Allgemeine“ sowie die Anerkennung von Differenz nach einem sozialpädagogischen Verständnis von Teilhabe am und Mitsprache im Diskurs, mit sich bringt.

2.4.2 Interkulturelle Erziehung und Bildung – als diskursive Navigation zwischen Sprachen und Kulturen?

Wird in Anlehnung an das bisher Diskutierte interkulturelle Bildung verstanden als „Veränderungen von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen“ (Krüger-Potratz 2005, S. 31), daher als eine Abkehr von einer nationalstaatlichen, ethnozentrischen Haltung, welche seitens einer hegemonialen Mehrheit der Minderheit eine Außenposition im Diskurs über Erziehung und Bildung ob des „Merkmals“ Sprache zuweist, findet eine resümierende Hinführung zu dem Postulat von Krüger-Potratz (2005) statt:

„Interkulturelle Bildung zielt auf eine Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen, Strukturen wie sie im Zuge der Herausbildung eines nationalstaatlichen Bildungssystems entwickelt wurden, um unter anderem die Idee von sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität als ‚Normalfall‘ durchsetzen zu können.“ (Krüger-Potratz 2005, S. 31)

Die Herausforderung für eine interkulturelle Erziehung und Bildung und einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung scheint darin zu bestehen, eine Haltung im Sinne von Anerkennung von Differenz einzunehmen, daher für Teilhabe und Mitsprache im Diskurs aller am Erziehungs- und Bildungsprozess teilnehmenden Kulturen und deren Sprachen offen zu sein, das eine „kritische Überprüfung der bisherigen Inhalte und Methoden, sowie die Überprüfung und Veränderung von Einstellungen, Denk- und Wahrnehmungsmustern“ (Krüger-Potratz 2005, S. 34) bedingt, welche unter anderem über hegemoniale Diskurse hervorgebracht werden.

Diese Anforderung bedingt nicht nur ein „navigatorisches“ Geschick aller Teilnehmer in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung,

zwischen den vielfältigen kulturellen Einstellungen und Sprachen einen Diskurs „fließen“ zu lassen, „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) auszuhalten und als produktiv für die Fortsetzung des Diskurses zu erachten um damit einem etwaigen Verstehen Raum zu geben, sondern vor allem „Respekt vor den Unterschieden [...] ohne diese vom Tisch kehren zu wollen“ (Stipsits 2004, Online) für welchen wiederum „einführendes Verstehen notwendig [ist; d. Verf.]“ (a.a.O.).

2.5 Zusammenfassung

Hegemoniale Diskurse über Erziehung und Bildung werden auch gegenwärtig im Verständnis einer „monolingualen“ (Gogolin), nationalstaatlichen Haltung geführt. Diese Haltung definiert sich über die Sprache der „Majorität“ und weist der Minderheit, in den Diskursen auch bezeichnet als „*Migranten/Migrantinnen*“ (Mecheril), welche in das Land der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) eingewandert sind, eine „andere Sprache sprechen“ (Kremnitz 1997, S. 13) und eine Minderheit „im Sinne von Mitbestimmung und Auftreten im öffentlichen Raum“ (Stipsits 2008) ob des „Merkmals“ Sprache bilden, eine Außenposition im Diskurs über Erziehung und Bildung zu und schließt sie von der Teilhabe und Mitsprache am Diskurs aus. Ein Beleg dafür ist, dass Kinder, welche nicht der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) angehören, einem „Sprachverbot“ unterworfen werden, wie in 2.3 thematisiert.

Die „Machtwirkung“, welche von den Diskursen ausgeht ist, dass diese „soziale Wirklichkeit“ und „Subjektpositionen“ diskursiv erzeugen, daher die „Anderen“ in den Diskursen erst zu „Anderen“ gemacht werden und in der Folge die in den Diskursen erzeugten Begriffe auch der inhaltlichen Aufladung dieser unterliegen. Demnach entbehrt das von der hegemonialen Mehrheit diskursiv „erzeugte“ Verständnis der „Anderen“

und ihrer „sozialen Wirklichkeit“, jeglicher gelebten (sozialen) Wirklichkeit sondern versteht sich als ein „diskursives Konstrukt“ der Wirklichkeit, welches Macht über die Minderheit seitens der hegemonialen Mehrheit ausübt und über Teilhabe und Nichtteilhabe an den Systemen einer Gesellschaft entscheidet. (vgl. Mecheril 2004, S. 44 und Bublitz 2003, S. 55)

Dem gegenübergestellt wird das Verständnis eines interkulturell geführten Diskurses über Erziehung und Bildung, welcher „von sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität als ‚Normalfall‘“ (Krüger-Potratz 2005, S. 31) Abstand nimmt, diese Attribute kritisch hinterfragt und versucht, allen am Erziehungs- und Bildungssystem teilnehmenden Kulturen und ihren Sprachen Raum für Mitsprache und diskursives „Aushandeln“ zu geben.

In einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung wird Sprache nicht zum „Merkmal“ erhoben, um „Ausgrenzung“ einer Rechtfertigung zuzuführen, sondern das „Recht auf Differenz“ (Krüger-Potratz 2005, S. 175) der „Anderen“ respektiert und als Herausforderung für eine interkulturelle Pädagogik, in welcher „der Andere [...] in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt“ (Mecheril 2004, S. 91) genommen wird, aufgefasst.

Dabei spiegelt sich besonders im „Verstehen“ (Humboldt) der Sprachen und Kulturen der „Anderen“, welches „immer zugleich ein Nicht-Verstehen [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439) der Umgang mit der Differenz. Hierbei gilt es vor allem das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) des „Anderen“ auszuhalten und es zum Anlass für ein weiteres „Aushandeln“ im Diskurs zu nehmen, bei welchem es wiederum zu einem „Verstehen“ (Humboldt) kommen kann.

Aus dem oben Diskutierten lassen sich bereits erste Spuren zu Wilhelm von Humboldt in Bezug auf einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung und der Thematik des Verstehens von Sprachen und pluralen „Weltansichten“ (Humboldt), welche zur Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung führen können, nachzeichnen.

Dementsprechend wird Humboldt weiterhin als Folie für die Thematisierung der Bedeutung des Verstehens von Sprachen und Kulturen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung herangezogen, da „Humboldts Fragehaltung an die Welt in Bezug auf die Bildung [...] der Fragehaltung der Erziehungswissenschaft an eine interkulturelle Welt und [ihrer; d. Verf.] Bildung“ (Eirnbter-Stolbrink 2005, S. 11) sowie der sozialpädagogischen Frage „wie das Eigene mit dem Fremden zusammenleben kann“ (Stipsits 2003, S. 128) unter dem Verständnis eines kultivierten „Umgangs mit dem Fremden“, entspricht (a.a.O.).

Das leitet zu dem nun folgenden Kapitel über, welches sich weiter mit Fragen zur Teilhabe der Minderheit am Diskurs über Erziehung und Bildung, unter Einbezug von Sprache als „Merkmal“ beschäftigt. Der bereits im vorangegangenen Kapitel eingeleitete Fokus auf einen interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung wird in diesem Kapitel fortgesetzt und dabei die Bedeutung der Respektierung „sprachliche[r; d. Verf.] Verschiedenheit“ (Gombos 2007, S. 102) und der Anerkennung von Differenz in Bezug auf das Verstehen von Sprachen und Kulturen sowie der identitätsbildende Aspekt von Sprachen diskutiert.

3. Die Respektierung der Sprachwelten der Minderheit als Weg zur Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung

Ausgehend davon, dass der Mensch bei seiner Geburt in eine Sprachwelt, in eine Kultur und deren „Weltansichten“ (Humboldt) „geworfen“ (Heidegger) wird und diese durch die Sprache auf das Kind während seiner Sozialisation übertragen werden, „ist die Sprachgebundenheit [...] eine Bedingung für die Bindung von Menschen an ein Zurweltkommen in Sprachgemeinschaften“ (Sloterdijk 1988, S. 160).

Bleiben diese „Sprachgemeinschaften“ homogen, wie im vorangegangenen Kapitel unter dem Aspekt einer „monolingualen“ (Gogolin), nationalstaatlichen Haltung thematisiert, mit der Maxime „den Haß [sic.!] gegen Anderssprachige weiter[zu; d. Verf.]reden“ (Sloterdijk 1988, S. 160) wird damit anderen Sprachen und „Weltansichten“ (Humboldt) sowie der „Bildung des Menschen“ (Humboldt) welche in Auseinandersetzung mit der Welt und der in ihr lebenden Individuen, ihren Sprachen und Kulturen erfolgt, eine Absage erteilt. Die Folge daraus ist, dass die Sprachen der „Anderen“ zu „Merkmalen“ erhoben werden, welche rechtfertigen, die Minderheit und ihre Sprachen als die „Anderen“, wie gegenständlich thematisiert, vom Diskurs über Erziehung und Bildung auszuschließen.

Es wird festgehalten, dass das von der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) erhobene Recht auf ihre Sprache betont und verteidigt wird, wie unter 2.3 mit dem „Sprachverbot“ thematisiert, diese dabei aber außer Acht lässt, dass auch „anderen“ Sprachen und Kulturen das „Recht auf die eigene Herkunftssprache“ (Gombos 2007, S. 54) im Zusammenleben in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft „als Teil der Menschenrechte“ (a.a.O.) zusteht.

Ein Bewusstsein für dieses Faktum zu entwickeln bedeutet „Respekt für sprachliche Verschiedenheit, für Sprachenrechte für Einzelne und Gruppen“ (Gombos 2007, S. 102) zu entwickeln, das unter anderem „eine bewusste Erziehung zum Respekt für Sprachunterschiede“ (Gombos 2007, S. 54) bedeutet welches die „Kooperation der Mehrheit“ (a.a.O.), voraussetzt, aber auch, „daß [sic!] das uneingeschränkte Recht jedes Menschen, seine Muttersprache zu bewahren und sich ihrer frei zu bedienen, klar und eindeutig verankert ist und strikte Beachtung findet.“ (Maalouf 2000, S. 117f)

3.1 Die Respektierung der Sprachen der Minderheit als Menschenrecht – eine Entscheidung der hegemonialen Mehrheit?

Aus dem bisher Diskutierten ist festzuhalten, dass „Mehrheits-/Minderheitssituationen zumeist klaren Dominanzordnungen [unterliegen; d. Verf.] [...], dass ein strukturelles Machtgefälle zwischen der nationalen Mehrheit und der anderssprachigen Minderheit besteht“ (Baur 2000, S. 210). Daraus ist abzuleiten, dass es vor allem von der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) abhängt, welche „die Gruppenrechte der Stärkeren“ beansprucht und „eine hegemoniale Präsenz der dominanten Sprachgruppe“ (Baur 2000, S. 209) bildet, die Sprachen der Minderheit zu respektieren. Diese unterstellte „Abhängigkeit“ widerspricht der Auffassung, dass Sprache ein Menschenrecht per se ist und zeigt, dass auch der Begriff des „Menschenrechtes“ ein Konstrukt von hegemonialen Diskursen zu sein scheint, welcher der inhaltlichen Aufladung dieser unterliegt.

Respekt zu entwickeln, für welchen wiederum „einführendes Verstehen notwendig“ (Stipsits 2004, Online) ist, scheint aus dieser Erkenntnis abgeleitet, „von der grundsätzlichen Entscheidung und Bereitschaft vor allem der dominanten Sprachgruppe [abzuhängen; d. Verf.],

Machtpositionen [...] zu *teilen* [Hervorhebung d. d. Verf.]“ (Baur 2000, S. 211) und damit eine Bereitschaft für das „Verstehen“ der „anderen“ Sprachen und Kulturen zu signalisieren und von dem eigenen „Dominanzstreben“ abzuweichen, welches sich auch, wie in gegenständlicher Arbeit diskutiert, im Diskurs über Erziehung und Bildung spiegelt und über Teilhabe und Mitsprache zu entscheiden scheint.

Es scheinen damit nicht nur die Diskurse ein Feld zu sein in welchem Macht und Ohnmacht (Foucault) immer wieder neu verhandelt und Subjektpositionen erzeugt werden, sondern, es scheint wiederholt die Thematik nationalstaatlichen Denkens im Raum zu stehen, welches über eine „monolingual“ (Gogolin) eingestellte hegemoniale Mehrheit transportiert wird, und welches zwischen Menschen- und Bürgerrechte zu unterscheiden scheint.

Kristeva (1990) merkt dazu an:

„daß [sic.!] man gerade in dem Maß Mensch sein darf, wie man Bürger ist, daß [sic.!] der, der kein Bürger ist, kein voller Mensch ist. Zwischen dem Menschen und dem Bürger klafft eine Wunde: der Fremde. Ist er ein voller Mensch, wenn er kein Bürger ist? Wenn er keine Bürgerrechte genießt, besitzt er dann seine Menschenrechte?“ (Kristeva 1990, S. 106).

Daher leitet sich aus dieser Sicht „das Problem der Fremden“ (Kristeva 1990, S. 107), der „Anderen“ um Teilhabe und Mitsprache, um das Entgegenbringen von Respekt ihrer Sprache und Kultur gegenüber, vor allem von der Bereitschaft „der politischen Gruppe und ihres Gipfelpunktes, des Nationalstaates“ (a.a.O.) ab, „Unterschiede in der Lebensform auszuhalten [...] wie negative Vorurteile der anderen Kultur gegenüber in Grenzen zu halten“ (Baur 2000, S. 207) und ist daher von der „Gunst“ dieser, oder, wie oben erwähnt, von der „Kooperation der Mehrheit“ (Gombos 2007, S. 54), „abhängig“.

Hingegen, eine Respektierung der Sprachen (und damit auch der Kulturen) der Minderheit als Menschenrecht erfolgt dann, wenn von dem „Postulat der Menschenrechte“, als einem Postulat „der Menschenwürde“ seitens der hegemonialen Mehrheit ausgegangen wird, das der „Andersartigkeit des Anderen [...] mit Respekt“ (Lippitz 2003, S. 74) entgegnet und damit zeigt von einer „monolingualen“ (Gogolin), nationalstaatlichen Haltung, von jeglichem „Dominanzstreben“, Abstand zu nehmen und „Erfahrungen [...] der Andersartigkeit des Anderen [...] mit Respekt [zu; d. Verf.] begegnen“ (Lippitz 2003, S. 74). Das würde auch bedingen, von dem unter 2.3 thematisierten „Sprachverbot“ abzuweichen und in der Respektierung der Sprachen und Kulturen der Minderheit zu „zeigen“ (Prange), dass sich ein „Verstehen“ für diese entwickelt hat und im „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) sich die Anerkennung von Differenz einstellt, welche sich wiederum im „Verstehen“, im Respekt, begründet.

Anders gesagt, Respekt, welcher sich damit ausdrückt, dass dieser von der fragwürdigen Rechtfertigung für Ausschluss Abstand nimmt, dass „Differenz [...] bedrohlich“ (Gombos 2007, S. 64) ist und das Bedrohliche mit „Merkmale“ versieht, und bereit ist ein „Verstehen“ für Differenz zu entwickeln, das der Einsicht vorausgeht, „daß [sic.!] *der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), ist die Voraussetzung für „die Anerkennung, dass Divergenz vorliegt, [diese Einsicht; d. Verf.] kann entlasten und gegenseitiges Verstehen befördern“ (Gombos 2007, S. 113).

3.2 Differenz zwischen Sprachen und Kulturen „verstehen“ - eine Spiegelung der *eigenen* „Grenze des Verstehens“?

Ein Verstehen für andere Sprachen und Kulturen und damit Respekt für sprachliche und kulturelle „Unterschiede“ zu entwickeln, scheint zu

bedingen das *eigene* „Verstehen“ und damit sein „Selbst“, daher „die Annahmen, Erfahrungen und Bewertungen [...] über sich selbst [...] sein So-Sein“ (Hutterer 2006, S. 166) zu hinterfragen, mit der Möglichkeit, dass dabei die *eigene* „Grenze des Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) erkannt wird mit der Einsicht, dass das „Selbst“ zu seiner Konstitution des „Anderen“ bedarf.

Am Beispiel des bei Rousseau thematisierten „Wilden“, welcher „mit der ganzen Natur zufrieden [ist; d. Verf.]“ (Weiß 2004, S. 65) ist zu erkennen, dass „Sein Naturmensch [...] noch gar kein ‚Selbst‘ haben [kann; d. Verf.]“ (a.a.O.), denn „mit der ganzen Natur zufrieden“ gibt keinen Hinweis auf ein „selbstzufrieden“ (a.a.O.), das eine Hinführung zu dem Postulat „Denn ohne die Reflexion auf sich und andere lässt sich die Konstituierung von Selbstbewusstsein nicht denken“ (Weiß 2004, S. 65), ergibt.

Ergänzend wird angeführt, dass sich der Mensch, im Gegensatz zu dem bei Rousseau thematisierten „Wilden“, bereits zum Zeitpunkt seiner Geburt mit „Anderen“ in einer sozialen Umwelt, in einer „Sprachgemeinschaft“ (Sloterdijk) befindet, welche auf ihn während der Sozialisation Normen und Einstellungen einer Gesellschaft, einer Kultur über die Sprache überträgt. Es bildet sich daher bis zur Erkennung des „Selbst“, bis zu seiner „Selbstreflexion“ im „Anderen“, welche dazu führt, dass das Kind sein „Ich“ erkennt, (Lacan bezeichnet diesen Vorgang als „Spiegelstadium“)¹⁷, ein „Vorspann“, welcher dem „Selbst“ nicht zugänglich ist, welcher aber zur Bildung seines „Selbst“ beiträgt und sich auch in die „Sprachstrukturen“ des Kindes einschreibt. Anders gesagt, „Es gibt eine Unvordenklichkeit des Individuums, eine *Nichtidentität*“ (Wulf 1999, S. 71).

Mit Bezug auf gegenständliche Diskussion scheint die „Grenze des [eigenen; d. Verf.] Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) an jener Stelle

¹⁷ Siehe dazu: Lacan 1973, S. 61-70.

brüchig zu werden, an welcher der „Andere“ sein „Verstehen“ von sich selbst in der Interaktion in das „eigene“ „Selbst“ überträgt. Das wiederum besagt, dass sich das „Selbst“ in der Interaktion mit dem „Anderen“ nicht nur konstituiert und damit einen Teil des „Selbst“ bildet, welches aus dem „Verstehen“ des „Anderen“ von sich selbst hervorgeht und daher die Möglichkeit besteht, dass es dem *eigenen* Verstehen nicht zugänglich sein kann, denn „Das Selbstverständnis des Anderen bildet für uns [...] die Grenze des Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124), sich aber in das „eigene“ „Selbst“ einschreibt und daher eine Trennung von „Selbst“ und „Anderen“ ob der Hybris welche beide im „Selbst“ bilden, kaum denkbar ist, auch wenn beide einander möglicherweise „Nicht-Verstehen“ (Humboldt).

3.2.1 Der „Andere“ im „Selbst“

Mit Bezug auf das in gegenständlicher Diskussion erwähnte Postulat, dass es schwer fällt „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129) obwohl es wie oben diskutiert einen Teil des „Selbst“ bildet, scheint gerade dieses Faktum der

„Unzugänglichkeit des Eigenen, das sich aus der Perspektive des Anderen heraus konstituiert [...]“ daher „Eigenes und Fremdes Konzepte sind, die sich nur im Lichte des jeweils anderen angeben lassen, [...] damit das Thema eines Selbst bezeichne[n; d. Verf.], das sich nur über die Auslegung im Anderen gewinnt“ (Wimmer/Schäfer 2006, S. 11)

das Begehren nach dem Auffinden des „Eigenen“ im „Selbst“ auszudrücken und das „Andere“ als „störend“ an diesem Prozess der „Selbstfindung“ zu erachten. Dass dieser Prozess jedoch nur über den „Anderen“ möglich ist, wird an dem oben thematisierten Beispiel von Rousseau ersichtlich, denn das „Selbst“ würde sich ohne den „Anderen“

nicht als solches erkennen und konstituieren und sich damit auch nicht das Begehren des „Auffindens“ des „eigenen“ „Selbst“ einstellen.

Dieses Faktum des „Anderen“ im „Selbst“ scheint, wie in der bisherigen Diskussion erfahren, dennoch schwer „auszuhalten“ zu sein, daher, um das „Selbst“ vom „Anderen“ abstrahiert denken zu versuchen, scheint Bedingung zu sein „Der Andere muss anders sein, damit das Selbst sich davon unterscheiden kann“ (Wimmer/Schäfer 2006, S. 12).

Die „Maßnahmen“, welche das Subjekt dazu ergreift reichen „von der Abwertung des Anderen bis [...] [zur; d. Verf.] Sakralisierung des Anderen“ (Wimmer/Schäfer 2006, S. 12).

Damit liegen „die Erhöhung des eigenen Selbst [...] wie im umgekehrten Extrem die [...] Selbstkritik und -erniedrigung“ (a.a.O.) eng beisammen.

Das leitet die Erkenntnis ein, dass im Subjekt sowohl der Wunsch nach „Eigenem“, nach Macht über sich „Selbst“, daher „Herr im eigenen Haus“ (Freud) zu sein, besteht, als auch „narzistische Verschmelzungswünsche mit dem Anderen“ (Wimmer/Schäfer 2006, S. 12) mit der Unterstellung, auch „Herr im Haus“ des „Anderen“ sein zu wollen. Beide lassen vor allem das Streben nach Macht und Kontrolle im „Eigenen“ und im „Fremden“ erkennen, welche sich aber beide unter einem „Dach“ wiederfinden und es in diesem Sinne weder im „Eigenen“ noch im „Fremden“ möglich zu sein scheint, da beide einander bedingen und nicht abstrahiert voneinander zu denken sind.

3.2.2 Die Respektierung des „Anderen“ im „Selbst“

In Bezug auf gegenständliche Diskussion scheinen sich in der Gegenwart die oben erwähnten „Verschmelzungswünsche“ vor allem in dem einseitigen Begehren der hegemonialen Mehrheit nach Assimilation der Minderheit, nach „Einsprachigkeit“ auszudrücken. Eine Assimilierung der Minderheit, im Sinne eines „melting pot“, daher einer Verschmelzung des

„Fremden“ mit dem „Eigenen“ nach den Bedingungen des „Eigenen“, das vor allem eines bedeutet, dass dem „Fremden“ jegliches „Eigene“, zum Beispiel Sprache und Kultur „enteignet“ wird.

Es scheint eine Spirale zu sein, welche sich endlos weiter dreht und bei welcher die Rückkehr zu dem Ausgangspunkt, dass das „Eigene“ ohne dem „Fremden“ nicht zu denken ist, aber dennoch das Begehren im Subjekt besteht dieses zu vollziehen, sich unweigerlich einstellt.

Aus diesem Dilemma den Versuch eines Entkommens gedeihen zu lassen scheint vor allem zu bedingen, das Bewusstsein für dieses zu schärfen und in der Anerkennung des „Anderen“ im „Selbst“, seiner Sprachen und Kulturen diesen zu respektieren, „willkommen zu heißen [...] eine Fähigkeit [...] zu entwickeln, [...] sich selbst in der Vielfalt zu verorten [welche dem „Selbst“ innewohnt; d. Verf.] [...] ein Anderer zu werden ohne aufzuhören, man selbst zu sein“ (Porcher 2006, S. 194).

Das setzt voraus, ein Verstehen für den „Anderen“ zu entwickeln, das wie bereits oben erwähnt, auch die Einsicht bedingt, „daß [sic.!] *der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61) und daher auch das „eigene“ „Selbst“ mit der „Grenze [seines; d. Verf.] Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) konfrontiert ist, da der „Andere“ Teil dieses „Selbst“ ist. Damit scheint der Weg zur Anerkennung von Differenz vor allem im Respekt, welcher „einführendes Verstehen“ (Stipsits 2004, Online) für das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) des „Anderen“ bedingt, seinen Anfang zu nehmen.

3.2.3 Die „Grenze des Verstehens“ als Weg zur Anerkennung von Differenz

Aus obiger Diskussion ist abzuleiten,

„daß [sic.!] man das Andere nur als Eigenes verstehen kann und daß [sic.!] man genau darin die Grenze des Eigenen [Verstehens; d. Verf.], das von dieser Grenze her als Anderes erscheint, begreifen muß [sic.!]“ (Schäfer 1998, S. 125).

Es treffen daher das „Selbstverständnis“ des „Anderen“ mit dem „Selbstverständnis“ des „Eigenen“ aufeinander, welche beide unterschiedlicher Aufladung, bedingt durch die Sozialisation in einer „anderen“ Kultur- und Sprachwelt und der daraus erfahrenen „Weltansicht“ (Humboldt), den Erfahrungen mit der „eigenen“ Kultur und Sprache sowie den Normen der Herkunftsgesellschaft, sind.

Aufgrund von Einwanderung in ein anderes Land trifft das „Selbstverständnis“ des sich bisher konstituierten „Selbst“ auf eine „andere“ Sprache und Kultur und damit auf eine „andere“ Sicht von Welt, welche wiederum das „Selbstverständnis“ der Subjekte im Einwanderungsland bildet. Wie bereits oben thematisiert, entsteht im Aufeinandertreffen des „Selbstverständnis[ses; d. Verf.] des Anderen“ (Schäfer 1998, S. 124) mit dem „Selbstverständnis“ des „Eigenen“ und der „Unmöglichkeit, das Andere aus dessen Perspektive [in uns; d. Verf.] wahrzunehmen“ (a.a.O.), das dazu führt, dass wir den „Anderen“ wiederum nur aus unserer Perspektive wahrnehmen, „die Grenze des Verstehens“, (a.a.O.).

Wird „die Grenze des Verstehens [...] zum Ausgangspunkt der Verständigung“ (Schäfer 1998, S. 124), daher dass im Zulassen des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) die Möglichkeit des weiteren Dialoges ergriffen wird, zeigt sich die Anerkennung von Differenz, welche

jedoch vorab bedingt ein Verstehen für den „Anderen“ zu erbringen und dem „Eigenen“ in der Erkenntnis zugänglich zu machen, „daß [sic!] *der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), wie bereits in 3.2.2 erwähnt.

Dabei gebietet es vorab vor allem den „Anderen“ in seiner „Weltanschauung“, seiner Sprache und Kultur zu respektieren „und zwar unabhängig davon, ob wir sie für wahr oder falsch halten“ (Schäfer 1998, S. 117), anders gesagt auch wenn wir diese „Nicht-Verstehen“ (Humboldt).

3.3 Die Anerkennung von Differenz – „Verstehen“ von Sprachen und Kulturen im interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung

Die Bedeutung der Anerkennung von Differenz in Bezug auf das „Verstehen“ von „anderen“ Sprachen und Kulturen im Diskurs über Erziehung und Bildung scheint zu sein, dass sie sich, wie bisher diskutiert, im Respekt, im Verstehen von Sprachen und pluralen „Weltansichten“ (Humboldt) begründet und im „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) manifestiert. Daher bildet das „Nicht-Verstehen“ jenen Punkt, an welchem es zur Anerkennung von Differenz, eingeleitet über das „Verstehen“, kommt.

Anerkennung meint „eine soziale Struktur, in der es Einzelnen möglich ist, sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen“ (Mecheril 2004, S. 217). Mit Bezug auf obige Diskussion ist festzuhalten, dass an dem Punkt der Anerkennung von Differenz dem „Anderen“ Raum gegeben wird, sein „Selbstverständnis“ auch ob eines differenten „Fremdverständnisses“, wie gegenständlich diskutiert, in den Diskurs über Erziehung und Bildung einzubringen, daher die „Bedingung der Möglichkeit [entsteht; d. Verf.] als Subjekt zu handeln“ (Mecheril 2004,

S. 217) unabhängig davon, ob die „Weltansichten“ und Sprachen beider differieren.

Anerkennung bedeutet demnach auch, „das Recht jedes Menschen [...] seine Muttersprache zu sprechen“ (Maalouf 2000, S. 118) zu *respektieren* und von der Verfügung eines „Sprachverbotes“ wie unter 2.3 thematisiert Abstand zu nehmen, sondern „Sprache[n; d. Verf.] als Maßstab und Mittel menschlicher Bildung“ (Benner 2003³, S. 129) zu erachten, da „mehrere Sprachen in der That [sic.!] mehrere Weltansichten sind“ (Humboldt 1997, S. 75), welche zur „Bildung des Menschen“ in der Auseinandersetzung mit „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) beitragen, und diese Haltung vor allem in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung einzunehmen.

Ein Verstehen von Sprachen und Kulturen zu entwickeln, welches sich wie oben thematisiert im Respekt begründet und durch das „Aushalten“ von „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) die Anerkennung von Differenz spiegelt, meint auch, „die Anerkennung des kulturellen Rahmens“ in welchem die „Anderen“ sozialisiert wurden, daher in welchem „sie ihr grundlegendes Selbstverständnis“ erfahren und „ihre Sprache [...] entwickelt haben“ (Mecheril 2004, S. 218f).

Findet der „kulturelle Rahmen“ der Sozialisation der „Anderen“, welcher sich in ihre Sprache eingeschrieben hat und über diese mitgeteilt wird, keine Beachtung im Diskurs über Erziehung und Bildung „in einer sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft“, welcher in der Folge „national-kulturelle‘ Einengungen von Bildungseinrichtungen“ (Mecheril 2004, S. 219) hervorbringt und welche „als Momente der Missachtung zu verstehen“ (a.a.O.) sind, ein Beispiel dafür ist das unter 2.3 thematisierte „Sprachverbot“, wird damit, dem Verständnis einer interkulturellen Pädagogik nach, eine Absage an die „Anerkennung *gegebener* Differenzen und Identitäten“ (Mecheril 2004, S. 221) und damit auch eine

Absage für Teilhabe und Mitsprache der Minderheit im Diskurs über Erziehung und Bildung, seitens der hegemonialen Mehrheit erteilt.

Die Anerkennung von Differenz im Sinne einer interkulturellen Pädagogik, wie bereits unter 2.4 thematisiert, welche „Unterschiede als Differenzen“ (Mecheril 2004, S. 92) versteht, wobei die Differenz „der andere sprachliche und vor allem *kulturelle* Hintergrund [bildet; d. Verf.]“ (Krüger-Potratz 1999, S. 155)¹⁸ bedeutet daher auch die Anerkennung „eine[r; d. Verf.] Vielfalt kultureller Identitäten“ (Mecheril 2004, S. 91).

Anzumerken ist, dass „Die Sprache [...] die Grundlage der kulturellen Identität [ist; d. Verf.] [...] so wie die sprachliche Vielfalt die Grundlage jeglicher Vielfalt“ (Maalouf 2000, S. 116) ist und damit wiederum der Anspruch des „Verstehens“ von Sprachen und Kulturen, welches auch das „Verstehen“ und „Zulassen“ von pluralen Identitäten meint und welcher auch der interkulturellen Pädagogik in Bezug auf die Anerkennung von Differenz inne wohnt, seine Berechtigung zu finden scheint.

3.3.1 Anerkennung von Differenz als Anerkennung „vielfältiger“ „sprachlicher Identitäten“

Festgehalten wird die Erkenntnis, dass Sprache und Identität nicht abstrahiert voneinander zu denken sind, da sie sich gegenseitig konstituieren und daher „eine Trennung von Sprache und Identität weder denkbar noch erstrebenswert [ist; d. Verf.]“ (Maalouf 2000, S. 116). Damit verhält es sich mit dem Begriff der Identität ähnlich wie mit dem Begriff der Selbsterkenntnis, „Man ist nicht immer schon man selbst“ (Maalouf 2000, S. 26) ein Bewusstsein dafür zu erlangen „wer und was man ist“ entwickelt sich in einem kontinuierlichen Prozess, welcher mit der Geburt seinen Anfang nimmt und mit dem Tode sein Ende zu finden scheint ohne dafür

¹⁸ Siehe auch Mecheril 2004, S. 91.

„restlose“ Aufklärung erhalten zu haben „wer und was man ist“ (Maalouf 2000, S. 26), daher „man kann sich seiner Identität nicht einfach „bewußtwerden“ [sic!], denn man erlangt sie erst nach und nach“ (a.a.O.).

Obwohl „sich die Identität aus vielfältigen Zugehörigkeiten zusammensetzt“ (Maalouf 2000, S. 27) ist sie dennoch „eine Einheit“, welche „ein Ganzes“ im Menschen bildet (a.a.O.). Mit der Identität bildet sich auch „Die betreffende Zugehörigkeit“ zum Beispiel zu einer „Sprache“ (Maalouf 2000, S. 28). Diese Zugehörigkeit bezieht sich auch auf eine „Wir-Gemeinschaft“, auf eine Ethnie und ihre Kultur, mit welcher die Zugehörigkeit zur Sprache geteilt wird.

Als Beispiel wurde unter 2.3 angeführt, dass Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, mit anderen Kindern ihrer Muttersprache kommunizieren, welches unter anderem dazu dient „ihre ethnischen Netzwerke herauszubilden [...] teils explizit zum Zweck der Pflege ihres sprachlichen Erbes“ (Gogolin 2008, S. 15). Diese Kinder sind jedoch auch bereit, in der Sprache der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) mit dieser zu kommunizieren, wie bereits erwähnt. Daher haben sie „das Deutschlernen nie in Frage gestellt“ (Gombos 2007, S. 63). Dies kann unter anderem als ein Hinweis dafür gesehen werden, dass seitens der Minderheit die Bereitschaft besteht, „sich zu [...] vielfältigen Zugehörigkeiten zu bekennen“ (Maalouf 2000, S. 35) und damit auch zu mehreren Sprachen, daher diese ihre „Identität als Summe vielfältiger Zugehörigkeiten begreift, von denen einige mit der Geschichte eines Volkes verknüpft sind und andere nicht“ (Maalouf 2000, S. 31).

Wird Identität hingegen zum „Ethnostress“ (Gombos 2004, Online), daher „Alle, die derselben Gemeinschaft angehören, sind „die Unsrigen“, man zeigt sich solidarisch“ (Maalouf 2000, S. 31) und versucht diese Gemeinschaft gegen die „Anderen“, daher jene welche nicht dazugehören, sondern als Beispiel eine „andere“ Sprache sprechen und einen anderen

„kulturellen Hintergrund“ (Krüger-Potratz) haben und wie in gegenständlicher Arbeit thematisiert eine Minderheit gegenüber der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin), welche die hegemoniale Mehrheit stellt, bilden, zu „verteidigen“, da die „Anderen“, welche in das Land der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) eingewandert sind, möglicherweise „eine Bedrohung für [...] ihre Nation darstellen“ (Maalouf 2000, S. 32), ist das ein Zeichen dafür, dass das „Bedürfnis nach Identität“ im Menschen „nicht mit einer freimütigen und unverkrampften Offenheit verschiedenen Kulturen gegenüber“ (Maalouf 2000, S. 35) einhergeht.

Diese Haltung führt dazu, dass „Der Migrant [...] das erste Opfer der „tribalen“ Auffassung von Identität [ist; d. Verf.]“ (Maalouf 2000, S. 38). Ist es für diesen nicht möglich „sich zu [...] vielfältigen Zugehörigkeiten zu bekennen“, steht damit im Raum, „sich entweder gegen sich selbst oder gegen die anderen [zu; d. Verf.] entscheiden“ (Maalouf 2000, S. 35f). Findet diese Entscheidung nicht statt, führt das dazu, dass die „Anderen“, wie in 2.4 thematisiert, in den Diskursen zu „Anderen“ gemacht werden und mit Zuschreibungen versehen werden, als Beispiel, wie bereits angeführt, mit dem „Merkmal“ (Mecheril) Sprache, welches einen „Unterschied“ kennzeichnen soll und als Rechtfertigung von Ausschluss in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache am Diskurs über Erziehung und Bildung von der hegemonialen Mehrheit herangezogen wird.

In Bezug auf den Fokus der Anerkennung von Differenz ist festzuhalten, „daß [sic!] jeder Mensch das Bedürfnis nach einer sprachlichen Identität besitzt“ (Maalouf 2000, S. 117). Es ist jedoch zu betonen: „Nichts ist gefährlicher als der Versuch, die Nabelschnur zu durchtrennen, die einen Menschen mit seiner Muttersprache verbindet“ (a.a.O.). Daher ist „das uneingeschränkte Recht jedes Menschen, seine Muttersprache zu bewahren und sich ihrer frei zu bedienen“ (Maalouf 2000, S. 117f), welches die „deutschsprachige Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) mit Eindeutigkeit beansprucht, auch für die Minderheit zu respektieren.

Dementsprechend bedeutet die Anerkennung von Differenz in Bezug auf vielfältige sprachliche Identitäten (im Menschen) die Respektierung der Sprachen und damit auch der Kulturen der Minderheit, denn „Die Sprache ist [...] die Grundlage der kulturellen Identität (Maalouf 2000, S. 116). Es bedarf für diese ein „Verstehen“ zu entwickeln und jenes Bewusstsein wach zu halten, dass es letztendlich die Sprache ist, welche zur Bildung der Identität im Menschen und damit zu seiner Individualität führt, daher „Individualität Einheit der Verschiedenheit ist“ (Humboldt 1997, S. 75). Daraus ist abzuleiten, dass „Identität [...] der Grund [ist; d. Verf.] mit keinem anderen Menschen identisch [zu sein; d. Verf.]“ (Maalouf 2000, S. 14) und die Individualität damit zum Ausdruck kommt, wenn diese „Identität als Summe vielfältiger Zugehörigkeiten begreift“ (Maalouf 2000, S. 31), deren Kern die „Individualität“, die Muttersprache, bildet.

3.3.2 Die Bedeutung der Sprache für die Bildung der Identität

Im Anschluss an obige Diskussion wird ergänzend und resümierend das Postulat „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1963, S. 426)¹⁹ aufgenommen, um die Bedeutung der Sprache für die Bildung der Identität im Menschen zu betonen und in die weitere Diskussion in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung einfließen zu lassen.

Wie bereits oben angeführt, wird der Mensch bei seiner Geburt in eine „Sprachgemeinschaft“ (Sloterdijk) „geworfen“ (Heidegger). Da „der Mensch überall Eins mit dem Menschen ist“ (Humboldt 1963, S. 432) aufgrund der Tatsache, dass dieser ein Mensch ist und dieses Faktum mit den anderen Menschen teilt, könnte „die Entwicklung des Sprachvermögens [...] mit Hülfe [sic.!] jedes gegebenen Individuum vor sich gehen“, sie „bedarf“ lediglich „der äusseren [sic.!] Anregung“

¹⁹ Siehe auch Koller 2003, S. 522.

(Humboldt 1963, S. 432f). Aber aufgrund der Tatsache, dass das Kind in eine bestimmte „Sprachgemeinschaft“ (Sloterdijk) bei seiner Geburt „geworfen“ wird, daher in eine bestimmte Kultur, deren Normen, Werte und „Weltansicht“ (Humboldt) über die Sprache „als Organ des Gedanken“ (Humboldt 1963, S. 426) der Mutter, anders gesagt, der sozialen Umwelt des Kindes, auf das Kind während seiner Sozialisation in dieser Kultur übertragen werden, scheint hier der Markstein für die Bildung der „Individualität“ des Menschen in seiner „Muttersprache“, als Kern seiner sich entwickelnden Identität, zu vernehmen sein. In Anlehnung an Maalouf (2000) ist daher festzuhalten, dass „eine Trennung von Sprache und Identität weder denkbar noch erstrebenswert [ist; d. Verf.]“ (Maalouf 2000, S. 116) und damit scheint induziert zu sein, dass eine „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48), eine Absage an Respekt und die „Würde“ (Kant) des Menschen, sowie an die „Bildung des Menschen“ (Humboldt)²⁰ in Auseinandersetzung mit „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130), in welcher „Sprache als Vermittlerin“ (a.a.O.) fungiert, ist.

3.4 Zusammenfassung

Die Respektierung der Sprachen und Kulturen der Minderheit bedingt, diesen „einführendes Verstehen“ (Stipsits 2004, Online) entgegenzubringen. Damit wird die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung eingeleitet, welche sich im „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt), zu welchem es jedoch wiederum über das Verstehen, den Respekt kommt, manifestiert.

Das bedingt auch ein Bewusstsein dafür wach zu halten, dass „*der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), dieser jedoch aufgrund der Konstituierung des „Selbst“ in der Interaktion

²⁰ Siehe auch Benner 2003³, S. 130.

zwischen „Selbst“ und „Anderen“ einen Teil des „Selbst“ bildet, sich dabei mit seinem „Selbstverständnis“ in das eigene „Selbst“ einschreibt und daher nur von dem „eigenen“ Selbstverständnis ausgehend verstanden werden kann und an diesem Punkt „die Grenze des Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124), entsteht.

Wird das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der „Anderen“, wie gegenständlich diskutiert der Minderheit, ihrer Sprachen und Kulturen zum Anlass für ein weiteres Aushandeln im Diskurs über Erziehung und Bildung genommen, ist damit die Anerkennung von Differenz kundgetan, welche sich im Respekt, im „Verstehen“, begründet.

Weiters wird festgehalten, dass es dennoch schwer zu sein scheint, den „Anderen“ im „Selbst“, die Minderheit, ihre Sprachen und Kulturen als das „Andere“ zu respektieren sowie seitens „der dominanten Sprachgruppe, Machtpositionen [...] zu *teilen* [Hervorhebung d. d. Verf.]“ (Baur 2000, S. 211) und der Minderheit „einführendes Verstehen“ (Stipsits 2004, Online) entgegenzubringen und im „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) die Anerkennung von Differenz auszudrücken, wie auch mit dem unter 2.3 thematisierten „Sprachverbot“ gezeigt.

Dabei scheint es vor allem das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) zu sein, welches als „bedrohlich“ aufgefasst wird und welches aussagt, dass diesem kein „Verstehen“ für den „Anderen“ vorangegangen ist, obwohl dieser (der „Andere“) jedem Menschen als Teil seiner „Nichtidentität“ (Wulf 1999, S. 71) innewohnt. Anders gesagt „Nichtidentität führt zur Erfahrung der Selbstfremdheit“ (a.a.O.), welche wie in 3.2 thematisiert, als „Vorspann“ bis zur Erkennung des „Ich“ in der Reflexion mit dem „Anderen“ bezeichnet wird. Daher ist gerade die Erkenntnis des Faktums der „Nichtidentität“ oder des „Vorspanns“ auf dem Weg zum „Selbst“, „eine der wichtigsten Voraussetzungen für den gelingenden Umgang mit

dem Anderen“ (Wulf 1999, S. 71), denn „Sie verweist auf die für die Begegnung mit dem Anderen erforderliche Offenheit“ (a.a.O.).

Das bedeutet auch „Offenheit“, „Verstehen“ gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zu entwickeln sowie ein Bewusstsein dafür, dass „Identität“ die „Summe vielfältiger Zugehörigkeiten“ (Maalouf 2000, S. 31) ist, wobei „Die Sprache [...] die Grundlage der kulturellen Identität [ist; d. Verf.]“ (Maalouf 2000, S. 116) und damit Sprache und Kultur eine Einheit bilden, welche über die Muttersprache zur Bildung der Individualität des Menschen führt, wobei die Muttersprache der Kern seiner sich entwickelnden Identität ist. Eine „Unterdrückung von Sprachen [und Kulturen; d. Verf.]“ (Gombos 2007, S. 48) ist daher „ein Mangel an Ethik, Kenntnis und Respekt vor dem Anderen“ (Porcher 2006, S. 192).

Aus der bisher geführten Diskussion ergibt sich die Erkenntnis, dass das „Verstehen“ der Sprachen und Kulturen der Minderheit die Grundlage für Respekt und der daraus entstehenden Anerkennung von Differenz, welche sich im „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) ausdrückt, in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung ist, welcher Abstand davon nimmt, die Sprachen der Minderheit einem „Merkmal“ zuzuführen, welches zum Ausschluss der Minderheit vom Diskurs über Erziehung und Bildung führt.

Es ergibt sich weiters die Erkenntnis, dass „Die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, dem Anderen [...] im Individuum selbst [...] für Bildung konstitutiv [ist; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 71), da sich der Mensch abseits der „Macht der Diskurse“ (Foucault) in Auseinandersetzung mit der Welt, den ihm begegnenden Individuen, deren Sprachen und Kulturen bildet. Diese Erkenntnis für einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung fruchtbar zu machen, scheint nicht nur ein Überdenken „diskursive[r; d. Verf.] Praktiken“ (Mecheril 2004, S. 45) zu bedingen, welche zum Ausschluss von Teilhabe und Mitsprache der Minderheit ob des „Merkmals“ Sprache führen, sondern vor allem ein Nachdenken in

Bezug auf die „Bildung des Menschen“ (Humboldt) in Auseinandersetzung mit der Welt, den Sprachen und Kulturen, abseits „diskursiv konstruierter Wirklichkeit“²¹, zu erfordern.

Diese Gedanken leiten zu dem nun folgenden Kapitel über, welches auf Wilhelm von Humboldt in Bezug auf interkulturelle Erziehung und Bildung, verstanden als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) und „Sprache, [als; d. Verf.] Vermittlerin zwischen Mensch und Welt sowie Ich und Du“ (a.a.O.), eingeht und versucht mögliche Antworten zu finden.

²¹ Siehe und vgl. dazu Mecheril 2004, S. 44 mit Bezug auf Bublitz 2003, S. 55.

4. Wilhelm von Humboldt und interkulturelle Erziehung und Bildung

In diesem Kapitel wird sowohl auf die „Bildungstheorie“ als auch auf die „Sprachphilosophie“ von Wilhelm von Humboldt in Bezug auf interkulturelle Erziehung und Bildung eingegangen und gelesen als sich bedingende „Einheit“, da Humboldt „seine Sprachphilosophie auf der Grundlage seiner Bildungstheorie [entwarf; d. Verf.], indem er den Begriff der Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt auf die Sprache hin auslegte“ (Benner 2003³, S. 117), und für die weitere Argumentation in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung und die Bedeutung des Verstehens von Sprachen, aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt), herangezogen. Dabei wird das Verstehen von Sprachen als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) diskutiert, welche zur „Bildung des Menschen“ in Auseinandersetzung mit „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) beitragen mit der These, dass das Verstehen von Sprachen und „Weltansichten“ eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung darstellt.

4.1 Interkulturelle Erziehung und Bildung als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“

Wird Erziehung und Bildung in einer gegenwärtig nicht zu verleugnenden interkulturellen Welt in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt verstanden als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130), gelangt damit gegenwärtig zum Ausdruck, wie in Punkt 2.4 diskutiert, dass gemäß dem Verständnis einer „Interkulturellen Pädagogik“ auch „der Andere [...] in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt“ (Mecheril 2004, S. 91) rückt. Dieser ergibt sich daraus, dass der Mensch bei seiner Geburt in eine „spezifische“ Kultur und

Sprachwelt „geworfen“ (Heidegger) wird, wie in Punkt 3 thematisiert, welche in der Folge dem Menschen in seiner Erfahrung mit dieser zugänglich wird und seinen in „der spezifischen Weise“ erfahrenen „Welt- und Selbstbezug“ (Mecheril 2004, S. 91) bildet wobei in diesem „ersten“ Bildungsprozess die „Muttersprache [...] Maßstab und Mittel der Bildung [ist; d. Verf.]“ (Benner 2003³, S. 121).

Bedeutet nun Bildung bei Humboldt „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960, S. 235f)²² wird damit ausgesagt, dass sich der Mensch in Auseinandersetzung mit der Welt, anders gesagt, indem diese seiner Erfahrung zugänglich gemacht wird bildet und „die plurale Vielfalt der Sprachen – das entscheidende Medium dieser bildenden „Wechselwirkung“ zwischen Ich und Welt darstellt“ (Koller 2003, S. 528).

Benner (2003³) merkt in Anlehnung an Humboldt dazu an, dass sich „Bildung als freieste und regeste Wechselwirkung [...] mit der Welt [...] auf einer freien und tätigen Wechselwirkung der Menschen untereinander und [...] an der Welt“ ereignet, bei welcher wir „das Andere [die Welt; d. Verf.] unseres Selbst [erfahren; d. Verf.]“ und „Sprache als Vermittlerin zwischen Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) fungiert.

Gemäß dem oben Gesagten ist festzuhalten, dass sich die Welt, „namentlich Geschichte und Sprache, Länder, Nationen, äussere [sic.!] Verhältnisse, [...] Menschen“ (Humboldt 1981, S. 3)²³ als „das Andere“ im Bildungsprozess, in der Erfahrung dieser in „unser Selbst“ einschreibt und damit Bildung in der Interaktion sowohl mit der „eigenen“ als auch mit „anderen“ Sprachen und Kulturen als „Wechselwirkung der Menschen untereinander“ erfolgt wobei die „Sprache als Vermittlerin“ fungiert, welche wir „als etwas Geschichtliches begreifen können“ (Benner 2003³, S. 130).

²² Siehe auch Koller 2003, S. 528 und Benner 2003³, S. 99.

²³ Seine auch Benner 2003³, S. 20.

Daraus ist zu folgern, dass in der Sprache wie unter 3.3.1 thematisiert, die „Geschichte eines Volkes“ (Maalouf 2000, S. 31) mit der je „spezifischen“ „Weltansicht“ (Humboldt) eingeschrieben ist, welche wiederum über die Sprache des „Ich“ der Erfahrung eines „Du“ zugänglich gemacht werden kann und sich in diesem Prozess nicht nur spiegelt, dass in der „Wechselwirkung der Menschen untereinander“ (Benner 2003³, S. 130), der Sprachen und Kulturen sich das „Andere“ dem „Selbst“ einschreibt, sich das „Selbst“ durch das „Andere“ konstituiert, sondern sich vor allem ausdrückt, dass Humboldt Bildung in „der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung [mit der Welt; d. Verf.]“ (Humboldt 1960, S. 235f) nennt.

Resümierend zu dem oben Diskutierten ist festzuhalten, dass mit Humboldt Bildung und Sprachen eine Einheit bilden, welche nicht abstrahiert voneinander gedacht werden können, da sie sich im Bildungsprozess gegenseitig bedingen. Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1963, S. 426)²⁴, als Mitteilung für Gedachtes, für „Weltansichten“ (Humboldt) von einem „Ich“ zum „Du“ ist nicht nur für die „Bildung des Menschen“ konstitutiv, sondern auch „für die Tätigkeit an der Welt“ (Benner 2003³, S. 130), da sich in der Sprache auch der Umgang mit der Differenz und damit der Umgang mit der Welt, spiegelt.

Werden die Sprachen der Minderheit, wie in 2.3 thematisiert zum „Merkmal“ durch die „sprachliche Majorität“ (Gogolin) erhoben, das zu dem thematisierten „Sprachverbot“, zur „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) führt, wird damit nicht nur der „Würde“ (Kant) und der „Bildung des Menschen“ im Sinne von Wilhelm von Humboldt eine Absage erteilt, sondern die „Welt“ einer spezifisch „sprachlich konstituierte[n; d. Verf.] Weltansicht“ (Koller 2003, S. 528) unterworfen.

²⁴ Siehe auch Koller 2003, S. 522.

Ergänzend dazu ist festzuhalten, dass auch Wilhelm von Humboldt über ein „Sprachverbot“, über die „Verfolgung des Baskischen in den Schulen“ (Humboldt 1986, S. 327)²⁵, berichtet. „Wer ein Wort außer oder in der Schule mit einem anderen Schulknaben baskisch spricht“ wird „abgestraft“ (a.a.O.). Humboldt beschreibt dieses Vorgehen mit den Worten „So wütet man gegen die Natur“ (Humboldt 1986, S. 327). In Bezug auf die Bildung der „Schulknaben“ bedeutet dieses „Sprachverbot“, dass „nur wenige [...] baskisch schreiben können“ denn „Der gemeine Mann selbst läßt [sic.!] sie kastilisch schreiben“ (Humboldt 1986, S. 327). Mit „Der gemeine Mann“ (a.a.O.) bezeichnet Humboldt den „Schulmeister“, welcher das Sprechen der „Schulknaben“ „überwacht“ (Foucault) und jene welche „baskisch“ sprechen „bestraft“ (Foucault), als Folge der Nichtbefolgung des „Sprachverbotes“, welches die Absicht verfolgt, die „Schulknaben“ der kastilischen Sprache und ihrer „Weltansicht“ (Humboldt) zu „unterwerfen“ (Foucault).

Wird hingegen die „Welt“, die Sprachen und Kulturen der „Anderen“ im Bildungsprozess nicht *einer* „sprachlich konstituierte[n; d. Verf.] Weltansicht“ (Koller 2003, S. 528) „unterworfen“ (Foucault), sondern als das „Andere unseres Selbst“ (Benner 2003³, S. 130) begriffen, das „*different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), stellt gemäß dem Verständnis einer interkulturellen Pädagogik die Sprache und Kultur der „Anderen“ eine „Anregung“ (Humboldt 1963, S. 430)²⁶ für den Bildungsprozess des Menschen, verstanden als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) dar, da sie diesem *andere* „Weltansichten“ (Humboldt) über die „Sprache als Vermittlerin“ (Benner 2003³, S. 130) zugänglich macht.

Diese Gedanken führen zu dem nächsten Punkt, in welchem die Bedeutung „der Sprache als Vermittlerin zwischen Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) diskutiert wird, um darauf folgend das Verstehen

²⁵ Siehe auch Koller 2003, S. 530.

²⁶ Siehe auch Koller 2003, S. 524.

von Sprachen als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) zu diskutieren.

4.2 „Sprache als Vermittlerin zwischen Ich, Du und Welt“

Wird Sprache in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt „als etwas Geschichtliches“ (Benner 2003³, S. 130) aufgefasst, wie unter 4.1 thematisiert, in welcher sowohl die Geschichte der „eigenen“ Kultur und die ihr „eigene“ „Weltansicht“ (Humboldt) eingeschrieben ist, aber auch die Geschichte „fremder“ Kulturen und Sprachen und „Wenn man bedenkt, wie auf die jedesmalige [sic.!] Generation in einem Volke alles dasjenige bildend einwirkt, was die Sprache desselben alle vorigen Jahrhunderte hindurch erfahren hat“ (Humboldt 1963, S. 438) und „Des Menschen Wesen aber ist [...] sich erkennen in einem Anderen“ (Humboldt 1981, S. 197) und daher „die Sprache [...] nichts als ein Ausfluss des ganzen Menschengeschlechts ist“ (Humboldt 1963, S. 439) ist daraus abzuleiten, dass sich die Geschichte einer Kultur, eines „Volkes“ sowohl über die Geschichte der „eigenen“ Kultur als auch über die Geschichte der „anderen“ Kulturen, mit welcher die Menschen über die Sprache in Interaktion treten, sowohl konstituiert als auch inhärent hat.

Die Welt zu erfahren und diese Erfahrung an ein „Du“ weiterzugeben, bedingt daher unter anderem der Sprache, welche die Funktion einer „Vermittlerin“ (Humboldt 1981, S. 122)²⁷ einnimmt. Auch ist es die Sprache, durch welche der Mensch die Erfahrung mit der Welt mitteilt, durch welche er die Welt in Sprache hebt, denn „Die Sprache [...] erzeugt [...] die Gegenstände, insofern sie Objecte [sic.!] unsres Denkens sind“ (Humboldt 1981, S. 195). Daher ist gemäß Humboldt (1981) „Die Sprache [...] das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet“ (Humboldt 1981, S. 196).

²⁷ Siehe auch Benner 2003³, S. 119 und Borsche 1997, S. 67.

In Weiterführung dieser Gedanken wird auf das Postulat von Benner (2003³) rekurriert, welcher bemerkt, „Die Welt erscheint nicht in jeder Sprache auf gleiche Weise“ (Benner 2003³, S. 121), sondern „in der sprachlichen Tradition von Welterfahrung und zwischenmenschlicher Verständigung, in der wir leben und denken gelernt haben“ (Benner 2003³, S. 121). Daher wird die Welt in den jeweiligen Sprachen und Kulturen auch unterschiedlich wahrgenommen und gebildet, „da wir immer schon in bestehende Sprachgemeinschaften hineingeboren werden“ (Benner 2003³, S. 131)²⁸, das wiederum zu *spezifischen* „Weltansichten“ (Humboldt) führt.

Wird das „vermittelnde“ und in der Folge bildende Moment der Sprache in der Einsicht begriffen, dass abseits der eigenen „Weltansicht“ auch andere „Weltansichten“ bestehen, welche über die Sprachen der „Anderen“ erfahrbar sind, mit dem Wissen, dass „Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre [denkt; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439), mit der weiteren Erkenntnis, dass dies auch in der „eigenen“ Sprache, anders gesagt, in der Muttersprache, der Fall ist, wie mit der „Grenze des Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) unter 3.2 thematisiert, daher „Alles Verstehen ist [...] immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1963, S. 439)²⁹ ist damit induziert, dass dem „Nicht-Verstehen“ bereits jenes „Verstehen“ für den „Anderen“ vorangegangen ist, dass von der Bereitschaft geleitet ist, über den Dialog zu einem *möglichen* „Verstehen“ zu gelangen und „dass *Ich* und *Du* nicht bloss [sic.!] sich wechselseitig fordernde, sondern [...] wahrhaft identische Begriffe sind (Humboldt 1981, S. 123)³⁰ zwischen denen die Sprache als „Vermittlerin“ fungiert.

Dementsprechend fungiert „Sprache“ als „Vermittlerin [...] zwischen einem und dem andern Individuum“ (Humboldt 1981, S. 122)³¹. Wie bereits

²⁸ Siehe dazu auch Kapitel 2 mit Verweis auf Sloterdijk 1988, S. 160.

²⁹ Siehe auch Koller 2003, S. 527.

³⁰ Siehe auch Benner 2003³, S. 120.

³¹ Siehe auch Benner 2003³, S. 119.

thematisiert, erfolgt mit der „Muttersprache“ die „erste“ Vermittlung „zwischen Mensch und Welt“ (Benner 2003³, S. 130), welche sich ihrerseits geschichtlich in der Auseinandersetzung mit der Welt, den Menschen in dieser, über „Generationen“ konstituiert hat und daher nicht abstrahiert von der ihr eingeschriebenen „mannigfaltigen“ (Humboldt) Welt und ihren Sprachen zu denken ist, mit der Betonung, dass aber aus dieser eine „eigene“ „Weltansicht“ (Humboldt), wie oben thematisiert, hervorgeht. Es scheint daher vor allem die Sprache zu sein, welche als „Bindeglied“ zwischen den Menschen fungiert, die Welt immer wieder auf das Neue zu erfahren, die Gegenstände zu benennen und diese Erfahrung über die Sprache von einem „Ich“ an ein „Du“ weiterzugeben.

Es mutet einem Kreislauf an, dass sich „Ich“ und „Du“ in der Interaktion über die Sprache nicht nur permanent konstituieren, sich gegenseitig bedingen, den „Anderen“ im „Selbst“ bilden und sich daher nicht abstrahiert voneinander denken lassen, sondern sich vor allem, durch die Sprache in einem stetigen Bildungsprozess befinden, welcher ohne die Interaktion mit den „Anderen“, der Welt, zum Stillstand kommen würde.

Das Faktum, das zwischen „Ich“ und „Du“, „zwischen Sprecher und Hörer stets eine Grenze bleibt, ein Spalt [...] möglichen Missverstehens“ (Koller 2003, S. 527), bildet nicht nur die bereits oben erwähnte Erkenntnis ab, dass „*der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61) sondern bildet vor allem die Einsicht, dass sich im „Nicht-Verstehen“ (Humboldt), in der Respektierung des „Anderen“, zu welcher es wiederum durch das Verstehen kommt, die Anerkennung von Differenz manifestiert und daher das „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) den „Moment des Verstehens“ (vgl. Koller 2003, S. 527) bildet.

Wird dieses Moment nicht nur unter einem sozialpädagogischen Aspekt der Anerkennung von Differenz betrachtet sondern auch unter dem Aspekt der „Bildung des Menschen“ (Humboldt), dass in der Erfahrung der

„Weltansicht“ (Humboldt) der „Anderen“, welche sich über die „Sprache als Vermittlerin“ (Benner 2003³, S. 130) mitteilt, sich die eigene „Weltansicht“ erweitert, da „mehrere Sprachen in der That [sic.!] mehrere Weltansichten sind“ (Humboldt 1997, S. 75), ist damit eingeleitet das „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache zu verlassen und „in den Kreis einer andren [Sprache; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 434)³² überzutreten. Die Bereitschaft auch „andere“ „Weltansichten“ der „eigenen“ Erfahrung in der Interaktion mit den „Anderen“ und ihren Sprachen zugänglich zu machen, die Neugierde diese zu erkunden, für diese offen zu sein, bedeutet nicht nur Bildung „zuzulassen“, sondern auch die Abkehr von einer ethnozentrischen Haltung und Hinwendung zur Anerkennung von Differenz.

In diesem Sinne befasst sich das nun folgende Kapitel mit der Bedeutung des Verstehens von Sprachen, welches als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) verstanden wird, mit der These, dass dieses eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung darzustellen scheint.

4.2.1 Sprachen verstehen als das Erweitern und Verstehen von „Weltansichten“

In Weiterführung der obigen Diskussion wird das Postulat „Die Sprache [...] erzeugt [...] die Gegenstände, insofern sie Objecte [sic.!] unsres Denkens sind“ (Humboldt 1981, S. 195) erneut aufgenommen, da es für die Diskussion in diesem Punkt insofern von Bedeutung erscheint, als es unter anderem aussagt, dass jede Kultur in einer „spezifischen“ Weise die „Gegenstände“ in Welt über *ihre* Sprache „erzeugt“, das in der weiteren Folge auch zu einer *spezifischen* „Weltansicht“ (Humboldt) führt.

³² Siehe auch Koller 2003, S. 526.

Dem Gedanken von Humboldt (1963)³³ folgend,

„Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die innerlich und äusserlich [sic.!] auf ihn einwirkende Natur. Er umgiebt [sic.!] sich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen [...] wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Act [sic.!), vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt [sic.!), spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt [sic.!). Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn [sic.!] [...]“ (Humboldt 1963, S. 434),

ist das Erfahren von „anderen“ „Weltansichten“ an die Bereitschaft aus der „eigenen“ Sprache „hinauszugehen“ und sich auf das „Terrain“ von „anderen“ Sprachen und „Weltansichten“ zu begeben, gebunden. Das bedeutet vor allem die Abkehr von einer „monolingualen“ (Gogolin), ethnozentrischen Haltung und die Bereitschaft, die Begegnung mit „anderen“ Sprachen *zuzulassen*.

Das bedingt, der gegenständlichen Diskussion folgend, auch das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) von Sprachen „auszuhalten“ und gerade darin die Möglichkeit zu sehen, zu einem etwaigen Verstehen über den Dialog zu gelangen. Verstehen bedeutet in diesem Sinne den „Anderen“, seine Sprache und Kultur, zu respektieren und dieses in der Anerkennung von Differenz, daher im *Aushalten* des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt), auszudrücken.

³³ Siehe auch Koller 2003, S. 525f.

Die Metapher des „Spinnennetzes“ (Koller) zeigt vor allem auf, wie hinderlich das „Einspinnen“ in *eine* Sprache, in *eine* „Weltansicht“ für die „Bildung des Menschen“ (Humboldt) ist, insofern sich durch dieses Vorgehen „andere“ „Weltansichten“, welche zur „Bildung des Menschen“ beitragen, verschließen. Für Humboldt scheint es, nicht nur im Sinne einer interkulturellen Erziehung und Bildung gelesen, sowohl um die „Freiheit“ als auch um die Erfahrung der „Mannigfaltigkeit“ (Humboldt 1981, S. 111) der „Welt“, welche sich über unterschiedliche „Weltansichten“ über die Sprache mitteilt, im Bildungsprozess des Menschen zu gehen, denn selbst „der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1997, S. 5).

Wird ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) mit der von Humboldt erwähnten „einförmigen Lage“ übersetzt, welche in diesem Sinne bedeutet, dass nur die Sprache der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) gesprochen werden „darf“, wie mit dem Sprachverbot unter 2.3 und 4.1 thematisiert, widerspricht dieses nicht nur dem Bildungsgedanken von Humboldt, da mit dieser Haltung die „Weltansicht“ der „Anderen“, welche über das Verstehen der Sprachen der „Anderen“, über den Dialog mit diesen, welchem auch das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) innewohnt, zu erfahren ist, verschlossen bleibt, sondern mutet auch einem „Schibboleth“, wie unter 2.3 erwähnt, im Sinne eines sozialpädagogischen Verständnisses von Teilhabe und Mitsprache, an. Das wird damit begründet, dass in dem Sinne des oben Diskutierten, „einförmige Lagen“ auch den Gedanken von hegemonialen Machtverhältnissen, hervorrufen.

Hingegen bedeutet das Hinaustreten aus der „eigenen“ Sprache, ähnlich dem „Aufstieg“ aus der „Höhle“ (Platon)³⁴, nicht nur einen ersten Schritt in einen Bildungsprozess mit den „Anderen“, welche sich außerhalb der *Sprachhöhle*, des „Spinnennetzes“ (Koller) der „eigenen“ Sprache und

³⁴ Siehe und vgl. dazu den Dialog zwischen Sokrates und Glaukon im Höhlengleichnis. Entnommen aus: Apelt, Otto (Hrsg.) [1923] (1988): Siebentes Buch. In: PLATON. SÄMTLICHE DIALOGE. BAND V. Der Staat. Hamburg: Felix Meiner. S. 269-309.

Kultur befinden, zu treten, indem dieses ein Zugehen auf „andere“ „Weltansichten“ (Humboldt) bedeutet, sondern auch eine Befreiung von „monolingualen“ (Gogolin) Gegebenheiten und eine Hinwendung zum Dialog mit der Welt, welche sich in den „mannigfaltigen“ „Weltansichten“ (Humboldt) der Erfahrung des „Eigenen“ über die Sprachen dieser zugänglich macht. Dass dieser Prozess, aus einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) herauszutreten „schmerzhaft“ sein kann, da es dabei wie unter 2.1 in Bezug auf die Diskurse thematisiert, vor allem um Macht geht, anders gesagt, wie unter 3.1. erwähnt, um „Machtpositionen [...] zu teilen“ (Baur 2000, S. 211), ist es doch jenem „Licht“ (Platon) gegenüberzustellen, das die „Schmerzen“ (Platon) des Heraustretens aus der „Höhle“ (Platon), aus dem „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache und die Hinwendung zu „anderen“ Sprachen und „Weltansichten“ letzten Endes bedeuten, sich aus „einförmigen Lagen“ (Humboldt) zu befreien, das Bildung zu nennen ist.

Die „Weltansichten“ (Humboldt) der „anderen“ Sprachen und Kulturen zu erfahren bedingt daher ein Heraustreten aus der „eigenen“ Sprache und eine Hinwendung zum Dialog mit den „Anderen“. Vor dieser Einsicht begründet sich jedoch jene Einsicht, dass das Eintreten in einen Dialog mit den „Anderen“ der Respektierung der „anderen“ Sprachen und Kulturen sowie ihrer „Weltansichten“ bedarf, dem Verstehen dieser, welches im „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) die Anerkennung von Differenz ausdrückt.

Diesen Gedanken folgend wird in dem nun folgenden Punkt das Verstehen von Sprachen als ein Weg zum Dialog in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung diskutiert.

4.2.2 Verstehen von Sprachen – ein Weg zum Dialog in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung Bildung

Ausgehend von dem Postulat von Menze (1965), dass

„Sprache im Sinne Humboldts [...] ihrer Natur nach nicht monologisch, sondern dialogisch [ist; d. Verf.]“ denn „Sie verweist auf das Du des anderen und erfüllt sich erst im lebendigen Hin und Her des Gespräches, in dem ständigen Sich-in-Beziehung-Setzen und Vergleichen mit dem anderen“ (Menze 1965, S. 259),

ist daraus im Sinne einer interkulturellen Kommunikation zu folgern, dass einerseits Sprache die Möglichkeit darstellt, „durch die Wahrnehmung des Anderen“ die „Reflektion des eigenen“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 118) zu leisten, daher zu einem „Verstehen“ von sich selbst zu kommen, denn „der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1963, S. 429) und andererseits sich in der Reflexion „mit dem anderen“ (Menze), durch die Sprache, sich das Mitteilen von „Weltansichten“ (Humboldt) einleitet, welches zum Überdenken der „eigenen“ „Weltansicht“, zu einem Gegenüberstellen dieser mit den „Weltansichten“ der „Anderen“ hinführt und damit auch einen reflexiven Einblick in die „eigene“ Sprache und „Weltansicht“ ermöglicht.

Die Reflexion der eigenen „Weltansicht“ in der Reflexion mit der „Weltansicht“ der „Anderen“, welche sich über die Sprache ereignet und sich durch den Dialog mit den „Anderen“ einstellt, ermöglicht daher nicht nur ein Überdenken dieser, welches bereits einen Bildungsprozess darstellt, insofern es ein „Heraustreten“ aus dem unter 4.2.1 diskutierten „Spinnennetz“ (Koller) der eigenen Sprache darstellt, sondern bietet in der Folge auch „einen [...] [Einblick in; d. Verf.] die Individualität sowohl der eigenen als auch der fremden Sprache“ (Benner 2003³, S. 121).

Daraus ist abzuleiten, dass die Auseinandersetzung mit den Sprachen und „Weltansichten“ der „Anderen“, in der Reflexion des „Eigenen“ mit dem „Fremden“, nicht nur Einblick in die „eigene“ Sprache und „Weltansicht“ gewährt, sondern vor allem die Erkenntnis entsteht, dass „in der individuellen Differenziertheit der nationalen Einzelsprachen [...] die Erfahrungen, die Menschen miteinander und an der Welt gemacht haben, gleichsam aufbewahrt“ (Benner 2003³, S. 121) sind.

Das bedeutet wiederum, wie bereits oben in dem Zitat von Menze (1965) erwähnt, dass „Sprache im Sinne Humboldts [...] ihrer Natur nach nicht monologisch, sondern dialogisch [ist; d. Verf.]“ (Menze 1965, S. 259) und sich daher sowohl ein „Verstehen“ von sich selbst als auch ein „Verstehen“ von dem „Anderen“ nur in der Interaktion mit diesem ergibt, wobei das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) des „Anderen“ die „Grenze des [eigenen; d. Verf.] Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) bildet und damit auch den Punkt der Anerkennung von Differenz, daher „Im kommunikativen Umgang [...] der Anspruch der wechselseitigen Anerkennung unter der Maßgabe des Erkennens und der Reflektion des Eigenen“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 119) erforderlich ist.

Damit eröffnet sich der Weg zu einem interkulturellen Dialog im „Verstehen“, welches sich in der Respektierung der „Anderen“ begründet, denn ohne das „Verstehen“ der „Anderen“ würde sich die Möglichkeit eines Dialoges nicht stellen und sich auch ein „Hin und Her des Gespräches“ (Menze 1965, S. 259) nicht ereignen. Dieses bedeutet auch die Bereitschaft, in einen Diskurs mit den „Anderen“ einzutreten, daher das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der „Anderen“ „auszuhalten“ und damit die Anerkennung von Differenz zu signalisieren, mit der Einsicht, dass „gelingendes Verstehen [...] an das Eingeständnis dieser Grenze [des Missverstehens des „Anderen“; d. Verf.] und an die Erinnerung [...] des eigenen Scheiterns gebunden [ist; d. Verf.]“ (Koller 2003, S. 527), da wie unter 3.2.3 thematisiert, der „Andere“ wiederum nur aus dem eigenen

„Selbstverständnis“ wahrgenommen werden kann und sich an diesem Punkt „die Grenze des Verstehens“ ereignet (vgl. Schäfer 1998, S. 124).

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass das Verstehen sowohl des „Eigenen“ als auch des „Fremden“ und seiner *spezifischen* „Weltansichten“ (Humboldt) der Interaktion zwischen beiden bedarf, denn wie bereits oben erwähnt gilt, „der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1963, S. 429) und damit „die Sprache [...] nothwendig [sic.!] [...] zweien angehören [muss; d. Verf.] und [...] ein Eigenthum [sic.!] des ganzen Menschengeschlechts [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 437).

Diese Gedanken in Bezug auf einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung gedacht bedeuten damit, dass „der Andere [...] in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt“ (Mecheril 2004, S. 91) rückt und im Sinne einer interkulturellen Bildung, welche sich als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) versteht, die „eigene“ Sprache und Kultur und die daraus entstehende „eigene“ „Weltansicht“ das Pendant dazu bildet. Dieses bedingt, durch das Verstehen des „Anderen“, seiner Sprache und Kultur, daher in der Respektierung dieser, in den Dialog mit diesem zu treten und dabei das „Aushalten“ des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) sich nicht nur als Ausdruck der Anerkennung von Differenz versteht, welche sich über das Verstehen eingeleitet hat, sondern gleichsam die Bereitschaft signalisiert, in einen Diskurs zwischen den Sprachen und Kulturen und deren „Weltansichten“ (Humboldt) einzutreten.

Koller (2003) merkt dazu an, dass „Bildung aus der Perspektive HUMBOLDTs immer „interkulturell“ in dem Sinne [ist; d. Verf.], dass sie auf der Auseinandersetzung mit anderen sprachlich konstituierten Weltansichten beruht“ (Koller 2003, S. 529) und sich damit der Kreis

schließt, dass das Verstehen von Sprachen sowohl aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt) als auch in Bezug auf die Anerkennung von Differenz, wiederum des Dialoges mit den „Anderen“ bedarf und damit dieses sich als Weg zum Dialog erweist, da es die Respektierung des „Anderen“, das Verstehen seiner Sprache und Kultur, seiner „Weltansicht“ (Humboldt) voraussetzt.

4.3 Zusammenfassung

In einer interkulturellen Erziehung und Bildung, verstanden als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) in Anlehnung sowohl an die „Bildungstheorie“ als auch an die „Sprachphilosophie“ von Wilhelm von Humboldt, gelesen als sich bedingende Einheit, ist das Verstehen von Sprachen, gedacht als das Verstehen und Erweitern von „Weltansichten“ (Humboldt), welches auch den Moment des „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) inhärent hat, konstitutiv für die „Bildung des Menschen“ (Humboldt) in Auseinandersetzung mit der Welt, den Sprachen und Kulturen dieser.

Das wird damit begründet, dass sich der Mensch bei Humboldt in Auseinandersetzung mit der Welt, den Sprachen und Kulturen dieser bildet, wobei die „Sprache“ die „Vermittlerin zwischen Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) ist, da durch die Sprache die Mitteilung von „Weltansichten“ (Humboldt) von einem „Ich“ zum „Du“ erfolgt, das „die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn [sic.!] [kann; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 434)³⁵.

Das bedingt jedoch einerseits das *Zulassen* der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den Sprachen und „Weltansichten“ der „Anderen“ und vor allem das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt), welches als ein „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) zu begreifen ist, auszuhalten und

³⁵ Siehe auch Koller 2003, S. 528.

andererseits aus dem „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache herauszutreten, mit der Bereitschaft die Sprachen und „Weltansichten“ (Humboldt) der „Anderen“ der Erfahrung zugänglich zu machen.

Das Heraustreten aus dem „Spinnennetz“ der „eigenen“ Sprache bietet nicht nur die Möglichkeit im Dialog mit den „Anderen“ die Sprachen und „Weltansichten“ dieser über die Sprache zu erfahren, sondern auch die Reflexion der „eigenen“ Sprache zu leisten und damit einen Einblick in „die Individualität sowohl der eigenen als auch der fremden Sprache“ (Benner 2003³, S. 121) zu erlangen und dabei zu einem „Verstehen“ von sich selbst zu kommen, denn „der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1963, S. 429).

In diesem Zusammenhang wird festgehalten, dass ein Dialog mit dem „Anderen“, nicht nur diesen bedarf, „denn Sprache im Sinne Humboldts ist [...] dialogisch“ (Menze 1965, S. 259), sondern auch der Respektierung des „Anderen“, daher das Verstehen des „Anderen“ bedingt und daher der Weg zum Dialog über den Respekt, das Verstehen der „anderen“ Sprachen und „Weltansichten“ seinen Anfang nimmt, „um Möglichkeiten der [...] Verständigung, um Kommunikationsnetze, tragfähige Brücken zwischen dem Eigenen und dem Fremden und zwischen dem Fremden und dem Eigenen aufzubauen“ (Baur 2009b, S. 430). Dabei drückt das Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) nicht nur die Anerkennung von Differenz aus, sondern gleichsam die Bereitschaft, in einen Diskurs einzutreten.

Damit ist, gelesen mit Wilhelm von Humboldt, „Das Ziel interkultureller Bildung [...] Differenzen auszuhalten und fruchtbar werden zu lassen“ (Koller 2003, S. 530). Mit der Anmerkung, „dass (interkulturelle) Bildung selbst als ein Verstehensprozess aufgefasst werden kann“ (a.a.O.).

In dem nun folgenden letzten Kapitel der Bearbeitung der Problemstellung, welches sich in Resümierung der in Kapitel zwei und drei gewonnen Erkenntnisse mit der Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung befasst, wird versucht, aus den in diesen beiden Kapiteln erlangten Einsichten, weitere Erkenntnisse abzuleiten und dem darauf folgenden Resümee dieser Arbeit zuzuführen.

5. Die Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung

Der Diskussion in den Kapiteln zwei und drei folgend, ergibt sich die Erkenntnis, dass das Verstehen von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz in der Begriffsfolge Respekt↔Verstehen↔Dialog seinen Ausgang nimmt, welche reflexiv zu denken ist, da das Verstehen von Sprachen sich im Respekt begründet und sowohl Respekt als auch Verstehen ein Weg zum Dialog mit den „Anderen“ sind und der Dialog sich daraus folgernd im Verstehen, in der Respektierung der „Anderen“ begründet, welcher in weiterer Folge im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) sowohl die Anerkennung von Differenz als auch die Bereitschaft mit den „Anderen“ in einen Diskurs einzutreten, ausdrückt.

Ein Verstehen sowohl für die Sprachen der „Anderen“ als auch für die „eigene“ Sprache zu entwickeln bedeutet vor allem, den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“ (vgl. Mecheril 2004, S. 91) über die Sprache der Erfahrung des „Eigenen“ zugänglich zu machen, diesen (Bildungs-) Prozess *zuzulassen* und das „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache zu verlassen.

Der Ausgang der rekapitulierenden Überlegungen beginnt daher mit dem „Welt- und Selbstbezug“ (Mecheril) der „Anderen“ in Gegenüberstellung zu dem „Eigenen“. Die folgende Absicht ist, daraus einen Dialog gedeihen zu lassen, welcher sich als Brückenschlag zur Begründung des Verstehens von Sprachen und Kulturen im Respekt und in weiterer Folge zum Verstehen von Sprachen als Weg zur Anerkennung von Differenz über den Dialog erweist.

5.1 Den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“ verstehen – eine Reflexion des „Eigenen“?

Aus dem in Kapitel zwei erwähnten Postulat von Sloterdijk (1988), dass „die Sprachgebundenheit [...] eine Bedingung für die Bindung von Menschen an ein Zurweltkommen in Sprachgemeinschaften“ (Sloterdijk 1988, S. 160) ist und dass ein „entbinden“ daraus voraussetzt, dass „Internationalität zu Internatalität führt, das heißt zu einem Mitwissen über das Zurweltkommen des anderen unter dessen eigenen Bedingungen“ (a.a.O.) ist daraus zu folgern, dass ein Erlangen dieses „Mitwissens“ nicht nur bedeutet, sondern vor allem voraussetzt, sich „selbst“ aus der „nationalsprachlichen Gewalt“ (Sloterdijk 1988, S. 160), aus einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zu befreien, welches zur Folge hat, durch den Akt der „monolingualen“ Befreiung auch die Reflexion des „Eigenen“, in der Auseinandersetzung mit den „Anderen“ einzuleiten und das Medium dazu, wiederum die Sprache ist.

In der Erfahrung der „Weltansicht“ (Humboldt) der „Anderen“, welche mit dieser *ihren* „Welt- und Selbstbezug“ über die Sprache mitteilen, denn „Sprache prägt [...] HUMBOLDT zufolge [...] den gesamten Welt- und Selbstbezug eines Menschen“ (Koller 2003, S. 526) und welchen diese (die „Anderen“) über die Muttersprache erlangt haben und diese wiederum in der Auseinandersetzung sowohl mit der „eigenen“ Kultur als auch mit „fremden“ Kulturen „alle vorigen Jahrhunderte [...] erfahren hat“ (Humboldt 1963, S. 438), liegt daher die Erfahrung der „Sprache [...] als ein Ausfluss des ganzen Menschengeschlechts“ (Humboldt 1963, S. 439).

Daraus ist abzuleiten, dass Sprache nicht als Eigentum einer „Sprachgemeinschaft“ (Sloterdijk) aufzufassen ist und demnach auch kein territorialer Besitzanspruch auf Sprache eine Legitimation in einer pluralen Welt findet, welcher sich dem Ausschluss der Sprachen der „Anderen“

bemächtigt und diesen durch „Sprachverbote“ oder die „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) ausdrückt.

In Bezug auf obige Diskussion wird ein Exkurs über die Unterdrückung von (Fremd-)Sprachen im gegenwärtigen Regelschulsystems als erforderlich erachtet um damit nicht nur die gegenwärtigen Folgen der „Unterdrückung von Sprachen“ kritisch an einem Beispiel zu thematisieren, sondern auch Konsequenzen, welche aus diesem Dilemma hervorgehen, aufzuzeigen. Als Beispiel wird Polnisch als Fremdsprache und in weiterer Folge die polnische Schule in Wien herangezogen.

In der Volksschule des Regelschulsystems in Österreich „ist der Fremdsprachenunterricht ab der ersten Schulstufe für alle SchülerInnen der VS verpflichtend“ und „umfasst [...] Englisch und Französisch [...] die österreichischen Nachbar- und Minderheitensprachen, d.h. Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch“ (bm:ukk, Online).

Der oben genannte Passus, dass der Fremdsprachenunterricht „für alle SchülerInnen der VS verpflichtend“ (bm:ukk, Online) ist, betrifft auch *alle* Kinder mit polnischer Muttersprache, welche die Volksschule des Regelschulsystems besuchen. Da jedoch in Österreich „Die Polen [...] als Volksgruppe nicht anerkannt werden“ (Haar 2011, Online) wird Polnisch auch nicht in den „verpflichtenden“ Fremdsprachenunterricht der Volksschule des Regelschulsystems aufgenommen. Dadurch haben weder die Kinder mit polnischer Muttersprache, noch Kinder mit anderen Muttersprachen, Anspruch auf den Unterricht der polnischen Sprache in der Volksschule des Regelschulsystems. Damit wird nicht nur unterbunden, dass Kindern mit polnischer Muttersprache ihre „eigene“ Sprache und Kultur in der Schule näher gebracht wird, sondern auch den Kindern, welche eine andere Muttersprache haben, verschlossen bleibt. Weiters wird eine Reflexion zwischen den Sprachen und Kulturen

verhindert, ob eines von der Hegemonie nicht zugestandenem Status für eine Sprache, welche damit in der Volksschule des Regelschulsystems keinen Raum bekommt reflektiert zu werden.

Die Folge daraus ist unter anderem, dass die polnische Sprache und Kultur in einer „eigenen“ Schule gesprochen und gelebt wird, welche zusätzlich zur Regelschule an Nachmittagen von Kindern mit polnischer Muttersprache besucht wird und in welcher den Kindern der „Inhalt der polnischen Sprache, der polnischen Geschichte und Geographie“ (Botschaft der Republik Polen in Wien, Online) nähergebracht wird.

Damit führt die „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) nicht nur zur Schaffung homogener (Sprach-)Räume, welche dem oben thematisierten Verharren in der „eigenen“ *Sprachhöhle* entsprechen sondern auch zum Ausschluss von Teilhabe und Mitsprache sowie zu einer Absage an das „Recht auf Mehrsprachigkeit“ (Gombos 2007, S. 55), dass allen Menschen in einer pluralen Welt zusteht, denn dem Gedanken Humboldts folgend ist Sprache „Eigenthum [sic.!] des ganzen Menschengeschlechts“ (Humboldt 1963, S. 437).

Im Anschluss an den oben geführten Exkurs wird nun die Thematik der Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Reflexion des „Eigenen“ wieder aufgenommen.

Die Sprache, welche den „Welt- und Selbstbezug“ einer Kultur eingeschrieben hat und ausdrückt und welcher sich wiederum in der Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen in einem „geschichtlichen“ (Benner) Prozess gebildet hat, sagt vor allem aus, dass „Die Welt [...] nicht in jeder Sprache auf gleiche Weise [erscheint; d. Verf.]“ (Benner 2003³, S. 121), daher dass jede Kultur die Welt, die Erfahrung mit dieser, „die Gegenstände“ *anders* in Sprache hebt (vgl. Humboldt 1981, S. 195), das jedoch nicht aussagt, dass die übrige Welt, die Sprachen dieser,

über welche sich die „eigene“ Sprache in der Interaktion *auch* konstituiert hat, nicht mitgedacht wird.

Daraus ist zu folgern, dass eine Auseinandersetzung mit „anderen“ Sprachen und Kulturen, mit den „Weltansichten“ (Humboldt) der „Anderen“, welche über die Sprache mitgeteilt werden, sowohl Einblick in den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“ als auch in die „eigene“ Sprache und Kultur und damit in den „eigenen“ „Welt- und Selbstbezug“ ermöglicht.

Reflexion mit den „Anderen“ einzuengen bedeutet demnach auch zu keinem Verstehen von sich „selbst“ zu kommen, denn dieses setzt die Bereitschaft für ein Verstehen des „Anderen“ voraus, welches sich im Respekt dem „Anderen“ gegenüber ausdrückt.

Die Bedeutung, welche sich aus dem oben Diskutierten für einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung ergibt ist, dass das Verstehen von Sprachen nicht nur bedeutet sich für „mannigfaltige“ (Humboldt) Sprachen und Kulturen zu „öffnen“, diese „willkommen zu heißen“ (Porcher 2006, S. 194), als den „Anderen“ im „Selbst“, in der „eigenen“ Sprache, welcher sich einem „geschichtlichen“ (Benner) Prozess folgend, weder von dieser noch von dem „Selbst“ abstrahiert denken lässt, sondern auch die Möglichkeit der Reflexion des „Eigenen“ bietet.

Im Verstehen der Sprachen der „Anderen“, ihres „Welt- und Selbstbezuges“, welche die Reflexion des „Eigenen“ im Dialog ermöglichen, leitet sich ein Nachdenken über die „eigene“ Sprache und „Weltansicht“ (Humboldt) ein, daher über den „eigenen“ Umgang mit der Welt nachzudenken. Damit eröffnet sich für einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung vor allem auch, dass dieser eine Abkehr von ethnozentrischen „Normalitätsvorstellungen“ als eines seiner Anliegen

vertritt und sich damit gegen „einförmige Lagen“ (Humboldt 1997, S. 5) und die „Einengung von Bildungseinrichtungen“ (Mecheril 2004, S. 219), und damit auch gegen ein „Sprachverbot“ und gegen die „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) ausspricht.

Der nun folgende Punkt begibt sich einen Schritt zurück, um die Thematik der Respektierung von Sprachen und Kulturen, verstanden wiederum als die Begründung des Verstehens von Sprachen, erneut aufzunehmen, mit dem oben Diskutierten zu verbinden, um im Anschluss daran zu der Bedeutung des Verstehens von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung zu gelangen.

5.2 Die Begründung des Verstehens von Sprachen im Respekt – ein Weg zum Dialog

Wie Stipsits (2004) betont, hat „der Abbau von Feindbildern mit dem Respekt vor dem Anderen und der Achtung des Anderen zu tun“ (Stipsits 2004, Online). Dieses Postulat ist für gegenständliche Diskussion von Bedeutung, als es einen Bezug zu Punkt 3 herstellt und dabei die Erkenntnis entsteht, dass „Feindbilder“ (Stipsits) auch über die Sprache „erzeugt“ werden, indem wie in Punkt 3 thematisiert, „Sprachgemeinschaften [...] den Haß [sic.!] gegen Anderssprachige weiterreden“ (Sloterdijk 1988, S. 160), daher kein Verstehen für Differenz, keinen „Respekt vor den Unterschieden“ (Stipsits 2004, Online) haben und die „Anderen“ mit „Merkmalen“ (Mecheril), als Beispiel Sprache, versehen.

Das bedeutet, dass die Entwicklung von Respekt „einfühlerndes Verstehen“ (Stipsits 2004, Online) für Differenz voraussetzt, wie in 3.1 thematisiert, aber auch die in 4.2 gewonnene Erkenntnis, dass die „Anderen“ mit ihren Sprachen und „Weltansichten“ (Humboldt) als ein Teil des „Eigenen“ zu sehen sind, da sich Sprache ihrerseits „geschichtlich“ (Benner) in der Auseinandersetzung mit „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) konstituiert. Daher bedeutet ein Verstehen der Sprachen und Kulturen der „Anderen“ gleichzeitig ein Verstehen für die „eigene“ Sprache und Kultur zu entwickeln, welches wiederum der Reflexion mit dem „Anderen“ bedarf, denn „der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren [...] geprüft hat“ (Humboldt 1963, S.429). „Feindbilder“ (Stipsits) „gegen Anderssprachige“ (Sloterdijk) aufzubauen bedeutet demnach, sich nicht nur gegen diese, sondern auch gegen die „eigene“ Sprache zu wenden, da *auch diese* „Eigenthum [sic.!] des ganzen Menschengeschlechts“ (Humboldt 1963, S. 437) ist.

Diese Gedanken weiterführend folgt daraus, dass ein Verstehen für die Sprachen der „Anderen“ nicht nur bedeutet, diesen Respekt

entgegenzubringen, sondern auch Respekt gegenüber der „eigenen“ Sprache und Kultur zu haben und in der Reflexion mit den Sprachen der „Anderen“, welche über die Sprache ihren „Welt- und Selbstbezug“ (vgl. Koller 2003, S. 526) der Erfahrung des „Eigenen“ nicht nur zugänglich machen, sondern gleichzeitig eine Reflexion des „eigenen“ „Welt- und Selbstbezuges“ einleiten, daher die Möglichkeit entsteht aus dem „Spinnennetz“ (Koller), der *Sprachhöhle* der „eigenen“ Sprache und „Weltansicht“ (Humboldt) herauszutreten, das Bildung zu nennen ist und „Bildung, insoweit sie [...] reflexiv ist, ohne Sprache nicht möglich ist“ (Huber 1998, S. 195).

Die obige Diskussion resümierend und weitergedacht, ergibt die Erkenntnis, dass der Anfang des Verstehens von Sprachen sich im Respekt begründet, welcher wiederum „einführendes Verstehen“ (Stipsits 2004, Online) für Differenz, daher für den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“, für deren „Weltansicht“ (Humboldt) und damit für die Sprachen der „Anderen“ voraussetzt und damit das Verstehen von Sprachen sowohl in Bezug auf die „Bildung des Menschen“ (Humboldt) als auch in Bezug auf einen sozialpädagogischen Anspruch von Teilhabe und Mitsprache konstitutiv ist, da dieses auch den Umgang mit der Welt spiegelt.

Respekt für die Sprachen und Kulturen der „Anderen“, daher ein Verstehen für Sprachen, für Differenz zu entwickeln, bedeutet ein Öffnen für den „Welt- und Selbstbezug“ der „Anderen“, welchen diese über die Sprache mitteilen, und in der Auseinandersetzung mit den Sprachen, der „Weltansichten“ der „Anderen“ nicht nur „die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ (Humboldt 1963, S. 434) *zuzulassen* sondern abseits eines für Bildung abträglichen Ethnozentrismus, verstanden als „einförmige Lage“ (Humboldt) bereit zu sein

„sich zu dezentrieren, sich in Distanz zu sich selbst zu setzen, um zu lernen, mit der Fremdheit vertraut zu werden, das heißt auf andere Weisen zu fühlen, zu denken, zu träumen, sich etwas vorzustellen, zu leben“ (Porcher 2006, S. 191)

begleitet von der Erkenntnis, dass dieses auch eine Auseinandersetzung mit dem „Selbst“ bedeutet, da dieses den „Anderen“ inhärent hat, sich durch den „Anderen“ konstituiert.

Respekt, Verstehen für die Sprachen und Kulturen der „Anderen“, für Differenz zu entwickeln bedeutet aber auch, ein Verstehen für das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) zuzulassen, wie in Punkt 3.2.2 diskutiert. Ein Verstehen für Differenz im Respekt zu entwickeln bedeutet demnach die Erkenntnis, „daß [sic.!] *der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), denn „Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre [denkt; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439) was auch in der „eigenen“ Sprache und Kultur der Fall ist, wie in 4.2 mit Bezug auf 3.2 thematisiert, der „Andere“ jedoch aufgrund der Konstituierung des „Selbst“ ein Teil des „Eigenen“ ist, dieser sich daher mit seinem „Selbstverständnis“ über die Sprache in das „eigene“ „Selbst“ einschreibt und wir den „Anderen“ wiederum nur durch unser „eigenes“ „Selbstverständnis“ wahrnehmen und an diesem Punkt „Das Selbstverständnis des Anderen [...] die Grenze des [eigenen; d. Verf.] Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124) bildet. Daraus ist abzuleiten, dass das Verstehen von Differenz sowohl in der Sprache und Kultur des „Eigenen“ als auch des „Fremden“ vom „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) begleitet ist, anders gesagt „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1963, S. 439).

Wird das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) des „Anderen“ zum Anlass für den Dialog genommen, welcher jedoch bedingt, dass diesem ein Verstehen für die Sprache und Kultur des „Anderen“, daher für Differenz vorangegangen ist, denn „Der Dialog setzt die Anerkennung der Differenz voraus“ (Auernheimer 1998, S. 167), leitet sich damit die Anerkennung von Differenz im Respekt, im Verstehen von Sprachen über den Dialog mit den „Anderen“ ein und drückt damit die Bereitschaft aus, mit diesen in einen Diskurs einzutreten.

5.3. Das Verstehen von Sprachen als Weg zur Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung

Die oben erwähnte Erkenntnis, dass das Verstehen von Sprachen sowohl den Umgang mit der Differenz als auch den Umgang mit der Welt spiegelt, sei erneut aufgenommen, da diese nicht nur einen Teil der Resümierung der bisherigen Diskussion darstellt, sondern auch Aufschluss bezüglich des Umgangs mit dem „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der „Anderen“ im Diskurs über Erziehung und Bildung gibt.

Wird das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der „Anderen“, ihrer Sprachen und Kulturen ausgehalten und zum Anlass genommen, mit diesen in einen Diskurs einzutreten, ist damit nicht nur die Anerkennung von Differenz kundgetan, welche sich im Respekt, im Verstehen begründet hat und das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) als einen „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) begreift, daher „Differenz [nicht; d. Verf.] [...] als bedrohlich“ (Gombos 2007, S. 64) erachtet, sondern zum Anlass nimmt mit den „anderen“ Sprachen und deren „Weltansichten“ (Humboldt) in einen interkulturellen Diskurs einzutreten, ist damit auch ein respektvoller Umgang mit der Differenz ausgesagt. Dieser transportiert unter anderem die Bereitschaft, Differenz gemäß dem Verständnis einer „Interkulturellen Pädagogik“, daher „der andere sprachliche und [...] *kulturelle* Hintergrund“ (Krüger-Potratz 1999, S. 155)³⁶, wie unter 2.4 thematisiert, anders gesagt die Sprachen und Kulturen der „Anderen“, der Anerkennung zuzuführen und daraus folgernd von der „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48), von einem „Sprachverbot“, Abstand zu nehmen und damit „die Welt“ *nicht* einer „sprachlich konstituierte[n; d. Verf.] Weltansicht“ (Koller 2003, S. 528) zu unterwerfen.

³⁶ Siehe auch Mecheril 2004, S. 91.

Versteht sich daher das Verstehen von Sprachen als Weg zur Anerkennung von Differenz in einem interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung, ist es vor allem von „der wechselseitigen Anerkennung“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 119), des „wechselseitigen Verstehens“ (a.a.O., S. 117) geleitet, wobei der Fokus nicht darauf gerichtet wird „Übereinstimmung herzustellen“ (Koller 2003, S. 527), sondern „Differenzen auszuhalten“ (a.a.O., S. 530) daher „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) als einen „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) zu begreifen „und fruchtbar werden zu lassen“ (a.a.O., S. 530), das in der Folge bedingt in einen interkulturellen Diskurs einzutreten, in welchem unterschiedliche „Weltansichten“ (Humboldt) nicht nur eingebracht, sondern auch „verhandelt“ werden.

Ein interkultureller Diskurs über Erziehung und Bildung, welcher sich unter anderem auch als „Streitschlichtungsverfahren“ (Stipsits 2004, Online) versteht, daher den Fokus auf alle daran teilhabenden Sprachen und Kulturen sowie deren „Weltansichten“ (Humboldt) und damit unterschiedlichen Einstellungen zu Erziehung und Bildung richtet und fordert „dass es jedem möglich sein müsse, den anderen zu verstehen“ (Stipsits 2004, Online), bedingt vor allem, dass diesem die Bereitschaft aller am Diskurs Beteiligten den „Anderen“ verstehen zu *wollen* vorausgeht, das wiederum bedingt diesen Respekt entgegenzubringen und „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) auszuhalten.

„Die Minderheit“, welche wie in 3.3.1 erwähnt, „das Deutschlernen nie in Frage gestellt [hat; d. Verf.]“ (Gombos 2007, S. 63) daher bereit ist, sowohl in der Sprache der „deutschsprachigen Majorität“ (Gogolin 2008, S. 16) als auch in der Muttersprache zu kommunizieren und damit bereit ist sich zu „vielfältigen Zugehörigkeiten zu bekennen“ (Maalouf 2000, S. 35), drückt mit dieser Haltung aus, dass sie die Bereitschaft für das Verstehen von pluralen Sprachen und „Weltansichten“ (Humboldt), für die Respektierung von sprachlicher und kultureller Differenz entwickelt hat

und damit bereit ist, aus dem „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache hervorzutreten, in einen interkulturellen Diskurs einzutreten und Bildung als Interaktion zwischen „Ich, Du und Welt“ (Benner 2003³, S. 130) zu diskutieren.

Daraus ist in Bezug auf einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung zu folgern, dass die Bereitschaft der Minderheit in einen interkulturellen Diskurs einzutreten, auch der Bereitschaft der hegemonialen Mehrheit bedarf aus dem „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache hervorzutreten, das vor allem der Bereitschaft der hegemonialen Mehrheit bedingt, „Machtpositionen [...] zu teilen“ (Baur 2000, S. 211), wie unter 3.1 erwähnt, und Bildung *zuzulassen*.

Daher wird resümierend festgehalten, dass sich das Verstehen von Sprachen, dann als Weg zur Anerkennung von Differenz in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung versteht, wenn diesem die Respektierung der Sprachen der „Anderen“, das Verstehen dieser vorausgeht, wenn „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) nicht als „Bedrohung“ (Gombos) sondern als „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) verstanden wird und sich in der Bereitschaft in den Dialog mit den „anderen“ Sprachen zu treten, welche sich wiederum im Respekt, im Verstehen begründet, sich die Anerkennung von Differenz einleitet, welche sich im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) manifestiert und welches wiederum die Bereitschaft signalisiert, in einen Diskurs einzutreten.

In dem nun folgenden Resümee werden die Erkenntnisse, welche in dieser Arbeit gewonnen wurden der Beantwortung der Forschungsfrage zugeführt. Im Anschluss daran wird ein Ausblick mit weiterführenden Überlegungen gegeben.

6. Resümee

Die gegenständliche Diskussion, welche sich mit der Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung und der Bedeutung des Verstehens von Sprachen sowohl aus Sicht der Sozialpädagogik als auch aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt) auseinandersetzt, legt ihren Fokus auf einen interkulturell geführten Diskurs und thematisiert dabei in Gegenüberstellung die Machtwirkung, welche hegemoniale Diskurse erzeugen und die Bedeutung, welche sich daraus für die Minderheit, welche einer hegemonialen Mehrheit gegenübersteht, ergibt. Dabei wird davon ausgegangen, dass es der hegemonialen Mehrheit schwer fällt, „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129) und dass das Verstehen von Sprachen eine Möglichkeit für die Anerkennung von Differenz in einem interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung ist.

Dabei wird von folgender **Hypothese** ausgegangen:

Das Verstehen von Sprachen, das auch das Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) bedeutet, ist eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung, da das Verstehen von Sprachen auch das Verständnis für Differenz fördert und die Ablehnung des Fremden vermindert!

Die **Forschungsfrage**, welche im Anschluss an die Hypothese gestellt wird lautet:

Wie ist das Verstehen von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung zu bewerten?

In Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den Kapiteln eins bis vier ergeben sich in Beantwortung der Hypothese und der Forschungsfrage folgende Ergebnisse:

Das Verstehen von Sprachen, welches auch das Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) bedeutet und „immer zugleich ein Nicht-Verstehen [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439), bedeutet, dass den Sprachen und Kulturen der „Anderen“, der Minderheit, welche nicht der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) angehören, Respekt entgegengebracht wird, welcher sich wiederum im Verstehen begründet und im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt), welches ein „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) ist, die Anerkennung von Differenz ausdrückt.

Die Bereitschaft mit den „Anderen“ in einen Dialog einzutreten setzt daher das Verstehen der Sprachen und Kulturen dieser und damit die Anerkennung von Differenz, welche sich im Verstehen einleitet und im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) manifestiert, voraus.

Wird das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) als ein „Moment des Verstehens“ (Koller), zum Anlass für einen Dialog mit den „anderen“ Sprachen und Kulturen genommen, welcher im weiteren Aushandeln zu einem Diskurs führt, ist damit induziert, dass das Verstehen von Sprachen eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung ist, da sich im Verstehen von Sprachen und Kulturen die Anerkennung von Differenz einleitet, daher bereits ein „Verständnis“ für Differenz besteht, welches sich im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) manifestiert, sich aber wiederum im Verstehen der Sprachen und Kulturen der „Anderen“, im Respekt begründet und aussagt, dass „Differenz [nicht; d. Verf.] bedrohlich“ (Gombos 2007, S. 64) ist und damit der Ablehnung des Fremden

entgegentritt. Damit ist die zu Beginn der Arbeit gestellte Hypothese einer Bestätigung zuzuführen.

Festgehalten wird, dass in gegenständlicher Arbeit zur Erkenntnis kommt, dass Diskurse über Erziehung und Bildung, entgegen dem Verständnis einer interkulturellen Pädagogik, auch gegenwärtig im Sinne einer „monolingualen“ (Gogolin), nationalstaatlichen Haltung geführt werden, welche den „Anderen“, der Minderheit, welche nicht der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) angehört, eine Außenposition im Diskurs über Erziehung und Bildung ob des „Merkmals“ (Mecheril) Sprache zuweist. Als Beleg dafür ist das erwähnte „Sprachverbot“ für Kinder „mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Heigl 2010, S. 9) zu nennen. Daraus ist abzuleiten, dass diesem kein Verstehen für Differenz, für die Sprache und Kultur der „Anderen“ vorangegangen ist, diese über die Diskurse zu „Anderen“ gemacht werden (vgl. Mecheril 2004, S. 45) und das „Merkmal“ Sprache beansprucht einen Unterschied zu benennen. Die in den hegemonialen Diskursen erzeugte „soziale Wirklichkeit“ der Minderheit, welche auch das „Sprachverbot“ inhärent hat, wird damit aus Sicht der Hegemonie „im und vom Diskurs hervorgebracht“ (Mecheril 2004, S. 44).

Demgegenüber steht die Möglichkeit, den Sprachen der „Anderen“, ihren „Welt- und Selbstbezug“ (vgl. Mecheril 2004, S. 91), welchen diese wiederum über ihre Sprache mitteilen, zu respektieren, daher ein Verstehen für die Sprachen der „Anderen“ zu entwickeln mit der Erkenntnis, dass „*der Andere different und nicht verstehbar* [sein kann; d. Verf.]“ (Wulf 1999, S. 61), das auch in der „eigenen“ Kultur der Fall sein kann, denn „Das Selbstverständnis des Anderen bildet für uns [...] die Grenze des Verstehens“ (Schäfer 1998, S. 124). Wird diese ausgehalten, anders gesagt, wird das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) der „Anderen“ ausgehalten und zum Anlass für den Dialog mit den „Anderen“ genommen, bei welchem es in der Auseinandersetzung mit den „Weltansichten“ (Humboldt) der „Anderen“, welche gegenüber der

„eigenen“ different sein können, zu einem Diskurs kommen kann, ist damit induziert das „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache zu verlassen und in der Reflexion mit den Sprachen der „Anderen“ nicht nur die „eigene“ Sicht von Welt und damit den Umgang mit der Differenz zu überdenken, sondern auch „die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ (Humboldt 1963, S. 434) *zuzulassen*, das Bildung zu nennen ist.

In Beantwortung der Forschungsfrage ist daher festzuhalten, dass das Verstehen von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung eine Voraussetzung für einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung darstellt, da das Verstehen von Sprachen nicht nur bedeutet, dass die Anerkennung von Differenz gegeben ist, sondern auch aussagt, dass die Bereitschaft seitens der hegemonialen Mehrheit besteht, welche wie gegenständlich diskutiert auch die „sprachliche Majorität“ (Gogolin) bildet, mit den „Anderen“, der Minderheit, welche nicht der „sprachlichen Majorität“ angehört, in einen Diskurs einzutreten und „Machtpositionen [...] zu teilen“ (Baur 2000, S. 211).

Mit dieser möglichen Haltung findet eine Abkehr von einem hegemonial geführten Diskurs über Erziehung und Bildung statt, welcher den „Anderen“ eine Außenposition im Diskurs über Erziehung und Bildung „zuweist“, diese mit dem „Merkmal“ (Mecheril) Sprache versieht und „Sprachverbote“ über die Minderheit „verhängt“ und damit die Minderheit und ihre Sprachen *einer* „sprachlich konstituierte[n; d. Verf.] Weltansicht“ (Koller 2003, S. 528), „unterwirft“ (Foucault), das einem „reflexiven“ Verständnis von „Bildung“ (vgl. Huber 1998, S. 195) in einer pluralen Welt widerspricht.

Die Bereitschaft das „Spinnennetz“ (Koller) der „eigenen“ Sprache zu verlassen bedeutet Bildung in Auseinandersetzung mit „Ich, Du und Welt“

(Benner 2003³, S. 130) *zuzulassen*, „Differenzen auszuhalten und fruchtbar werden zu lassen“ (Koller 2003, S. 530), und in der Reflexion mit den „Anderen“ sowohl zu einem möglichen Verstehen der „Anderen“ als auch von sich „selbst“ zu kommen, das ohne den „Anderen“ nicht möglich wäre, denn „der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1963, S. 429) und die Herausforderung darin besteht, „auch die Möglichkeit eines Konfliktes zwischen konkurrierenden Weltansichten in Betracht zu ziehen“ (Koller 2003, S. 530).

Daher ist „interkulturelle Bildung nicht nur als harmonisches Miteinander [...] zu verstehen, sondern [...] auch mit der Möglichkeit des Widerstreits der Weltansichten“ (Ruhloff 1993 zit. n. Koller 2003, S. 530) behaftet, welche wiederum in einem interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung die Möglichkeit haben, verhandelt zu werden und daraus Lernprozesse, auch in Bezug auf den Umgang mit Differenz, anzuregen. Diese Lernprozesse wiederum bedingen ein Verstehen für die Sprachen und Kulturen der „Anderen“ im Respekt zu entwickeln und in der Anerkennung von Differenz, daher im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt), welches ein „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) ist, auszudrücken.

Daraus ist zu folgern, dass „Die Kommunikation in der interkulturellen Welt [...] an die Bedingung des wechselseitigen Verstehens gebunden [ist; d. Verf.]“ (Eirmbter-Stolbrink 2005, S. 117), welches gemäß einer „erziehungswissenschaftlichen Theorieentfaltung von Interkulturalität“ (a.a.O.) zu bedingen scheint, dass diese den Umgang mit der Differenz sowohl aus Sicht der Sozialpädagogik als auch aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt) diskutiert und dabei unter anderem über eine „Erziehung zum Respekt für Sprachunterschiede“ (Gombos 2007, S. 54) nachdenkt, welche sich in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt im Verstehen von Sprachen und „Weltansichten“ begründet.

7. Ausblick

Die nun weiterführenden Gedanken, versuchen Wilhelm von Humboldt in Bezug auf die Gegenwart weiterzudenken und das Verstehen von Sprachen, unter dem Aspekt des Lernens von Sprachen zu diskutieren. Bedeutet das Verstehen von Sprachen und Kulturen, diesen Respekt entgegenzubringen und im Aushalten des „Nicht-Verstehen[s; d. Verf.]“ (Humboldt) die Anerkennung von Differenz auszudrücken, bedeutet es gleichsam aus der *Sprachhöhle* der „eigenen“ Sprache herauszutreten und in der Begegnung mit den Sprachen der „Anderen“ dem Lernen von Sprachen Raum zu geben. Durch die Erfahrung des „anderen“ in Sprache heben von „Gegenständen“ (Humboldt), von Welt, wird die „eigene“ Sicht von Welt erweitert und reflektiert. Dadurch kann „Die Erlernung einer fremden Sprache [...] die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn [sic.!]“ (Humboldt 1963, S. 434). Das Lernen von Sprachen in der Reflexion mit den „Anderen“ bedeutet nicht nur das „eigene“ Verstehen von Welt zu erweitern, zu überdenken sondern auch die Welt als plural, abseits der „eigenen“ *Sprachhöhle*, „verstehen zu lernen“ (Mead 1971, S. 59).

Möge diese Arbeit nicht nur ein kritisches in Sprache heben „monolingualer“ Entwicklungen in unserer Gesellschaft sein, sondern auch eine Anregung zum Weiterdenken in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache aller in einem Kulturraum befindlichen Sprachwelten und das finale Begehren darin bestehen, dass „Sprachverbote“ und die „Unterdrückung von Sprachen“ (Gombos 2007, S. 48) sowohl eine Absage an einen kultivierten „Umgang mit den Fremden“ (Stipsits 2003, S. 128) als auch die „Bildung des Menschen“ (Humboldt) sind und sich damit gegen die „Würde“ (Kant) des Menschen richten, denn „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn [sic.!]“ (Humboldt 1963, S. 11)³⁷.

³⁷ Siehe auch Benner 2003³, S. 134.

8. Definitionen

Erziehung: bedeutet nach einer Definition von Böhm (2005) „jene Maßnahmen und Prozesse [...] die den Menschen zu [...] Autonomie und [...] Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren“ (Böhm 2005, S. 186).

In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt, für welchen „Der wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste [sic!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1997, S. 5) und die „öffentliche Erziehung“ dabei nicht den „Zweck des Menschen [...] aus dem Zweck des Staates [abzuleiten hat; d. Verf.]“ (Benner 2003³, S. 67) richtet sich daher Erziehung vor allem gegen eine „Ausbildung“ von Menschen im Sinne des Staates (vgl. Benner 2003³, S. 70f) und tritt für eine Erziehung ein, welche wie oben erwähnt, vor allem dem Menschen hilft „alle seine Kräfte *und Möglichkeiten* [Hervorhebung d. d. Verf.] zu aktuieren“ (Böhm 2005, S. 186).

Hegemoniale Mehrheit: ist „die zahlenmäßig kleinere, aber machtmäßig überlegene Gruppe“ (Krüger-Potratz 2005, S. 263).

Kultur: Koller (2003) merkt an,

„dass HUMBOLDTs Auffassung der Sprache(n) als je spezifischer Weltansicht(en) eine große Nähe zu dem aufweist, was in den theoretisch orientierten Ansätzen interkultureller Pädagogik unter „Kultur“ verstanden wird.“ (Koller 2003, S. 529).

Der Definition von Nieke (1995) folgend ist „Kultur [...] die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt“ (Nieke 1995, S. 49)³⁸. Koller (2003) fügt hinzu, dass „Kulturen [...] wie die Sprachen bei HUMBOLDT [...] symbolisch bzw. semiotisch verfasste Gebilde [sind; d. Verf.], kraft derer Menschen sich in und zu der Welt verhalten“ (Koller 2003, S. 529).

³⁸ Siehe auch Koller 2003, S. 529 und Gombos 2007, S. 116.

Muttersprache: bezeichnet „Die von Geburt an individuell erworbene und gelernte Sprache; heute zutreffender ersetzt durch die Begriffe Erst- oder Primärsprache.“ (Krüger-Potratz 2005, S. 265)

Nationalstaat: nach einer Definition von Krüger-Potratz (2005) meint einen „Staat mit rechtlich definiertem Territorium und rechtlich fixierten Einwohnern (Staatsbürgern), die sich der Wir-Gruppe [...] **Nation** zugehörig fühlen und/oder dazugerechnet werden“ (Krüger-Potratz 2005, S. 265).

Nation: bezeichnet „ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaates organisiert ist.“ (Heckmann 1992, S. 52f zit. in Mecheril 2004, S. 20)

Sprache: ist in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt „das bildende Organ des Gedanken. Die intellektuelle [sic!] Tätigkeit [sic!] [...] wird durch den Laut in der Rede äußerlich und wahrnehmbar für die Sinne“ (Humboldt 1997, S. 90).

Verstehen: Borsche (1997) definiert den Begriff des Verstehens in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt wie folgt:

„Im Verstehen [...] vollendet sich der Begriff der Sprache als des Mediums der Bildung des Selbstbewußtseins [sic!]. Verstehen ist die Tätigkeit eines Subjekts und verweist notwendig auf andere Subjekte. In ihm bestimmen Subjekte gegenseitig ihre Standpunkte und schaffen dadurch (Zwischen-)Raum für Gegenstände. Nichts ist an sich selbst verständlich, und niemand versteht irgendetwas für sich allein; zwischen uns jedoch wird vieles verständlich“ (Borsche 1997, S. 79).

9. Literatur

Apelt, Otto (Hrsg.) [1923] (1988): Siebentes Buch. In: PLATON. SÄMTLICHE DIALOGE. BAND V. Der Staat. Hamburg: Felix Meiner. S. 269-309.

Arendt, Hannah (2009): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München/Zürich: Piper.

Auernheimer, Georg (1998): ZUM STELLENWERT KULTURELLER DIFFERENZ FÜR DIE PÄDAGOGIK. In: Eichelberger, Harald/ Furch, Elisabeth (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. Innsbruck-Wien: Studien Verlag. S. 161-169.

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Baur, Siegfried (2000): Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Merano/Meran (BZ): ALPHA&BETA.

Baur, Siegfried (2009a): EINLEITUNG. SPRACHENVIELFALT IN EUROPA – MEHRSPRACHIGKEIT IN SÜDTIROL – EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE GESELLSCHAFT. In: Baur, Siegfried/ Mezzalana, Giorgio/ Pichler, Walter: Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen- und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute. Klagenfurt/Celovec: Drava. S. 11-51.

Baur, Siegfried (2009b): REFLEXIONEN FÜR EINE NAHE ZUKUNFT. In: Baur, Siegfried/ Mezzalana, Giorgio/ Pichler, Walter: Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen- und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute. Klagenfurt/Celovec: Drava. S. 429-435.

Benner, Dietrich (2003³): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München: Juventa.

Borsche, Tilman (1997): Denken – Sprache – Wirklichkeit. Grundlinien der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Wicke, Erhard/ Neuser, Wolfgang/ Schmied-Kowarzik, Wolf Dietrich (Hrsg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 65-81.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld. transcript Verlag.

Eirnbter-Stolbrink, Eva (2005): Wilhelm von Humboldt interkulturell gelesen. Nordhausen: Traugott Bautz.

Foucault, Michel (2007): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.

Goethe, Johann Wolfgang v. (2006): Maximen und Reflexionen. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Helmut Koopmann. München: C. H. Beck.

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann.

Gombos, Georg (2004): Im Gespräch mit Univ. Doz. Dr. Mag. Georg Gombos. Verfügbar unter:
http://www.slo.at/zso/wissenschaft_sl_more.php?id=234_0_37_0_M
[15. 10. 2008]

Gombos, Georg (2007): Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer Interkulturellen Mehrsprachigkeit. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Haar, Ania (2011, 5. April): Polen wollen als Volksgruppe anerkannt werden. Die Presse. Verfügbar unter:
<http://diepresse.com/home/panorama/integration/647924/Polen-wollen-als-Volksgruppe-anerkannt-werden?from=suche.intern.portal>
[07.05.2011]

Heigl, Andrea (2010, 15. Juni). Deutschzwang an Salzburger Schule. DER STANDARD, S. 9.

Hentig, Hartmut v. (2009): Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel: Beltz.

Huber, Ludwig (1998): Lingua Franca und Gemeinsprache. Gehört zur Allgemeinen Bildung eine gemeinsame Sprache? In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/ Meinert A., Meyer (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 193-211.

Humboldt, W. v. (1960): Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Humboldt, W. v. (1963): Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Bd. 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Berlin: Rütten & Loening.

Humboldt, W. v. (1981): WILHELM VON HUMBOLDT. Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Bd. 5: Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Humboldt, W. v. (1986): WILHELM VON HUMBOLDT. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Herausgegeben von RUDOLF FREESE. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Humboldt, W. v. (1997): Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh.

Hutterer, Robert (2006): Einführung in die Personenzentrierte Psychotherapie. Skriptum & Materialien zur Vorlesung. Studienjahr 2006/2007. Universität Wien.

Koller, Hans-Christoph (2003): „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Wilhelm von HUMBOLDTs Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4/2003, S. 515-531.

Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster u. a.: Waxmann.

Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jahrg., Heft 2/1999, S. 149-165.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster u. a.: Waxmann.

Lacan, Jacques (1973): DAS SPIEGELSTADIUM ALS BILDNER DER ICHFUNKTION. In: SCHRIFTEN I. Ausgewählt und herausgegeben von Norbert Haas. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter. S. 61-70.

Lippitz, Wilfried (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Maalouf, Amin (2000): Mörderische Identitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mead, Margaret (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: A. Henn.

Nicklas, Hans (1999): Vom kommunikativen Handeln zum Diskurs: Zur Struktur interkulturellen Lernens. In: Dibié, Pascal/ Wulf, Christoph (Hg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt/New York: Campus. S. 19-28.

Nicklas, Hans (2006): Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften. In: Nicklas, Hans/ Müller, Burkhard/ Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt / New York: Campus. S. 121-130.

Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.

Porcher, Louis (2006): Sprachenlernen und interkulturelle Kompetenz. In: Nicklas, Hans/ Müller, Burkhard/ Kordes, Hagen (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt / New York: Campus Verlag. S. 189-195.

Schäfer, Alfred (1998): Universalität und Differenz. Zur Ambivalenz modernen Selbst- und Fremdverständnisses. In: Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/ A. Meyer, Meinert (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 115-126.

Sloterdijk, Peter (1988): Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stipsits, Reinhold (2003): SOZIALPÄDAGOGIK ALS „THEORIE SOZIALER BEWEGUNGEN“. In: Lauermann, Karin/ Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt: Hermagoras. S. 124-137.

Stipsits, Reinhold (2004): Respekt entwickeln. Verfügbar unter:
<http://www.iufe.at/respect20041130.php> [17.09.2010]

Stipsits, Reinhold (2008): Seminar „Zu Interkulturalität und Minderheiten in der Pädagogik“. Wintersemester 2008. Universität Wien.

Waldenfels, Bernhard (1998): Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weiß, Gabriele (2004): Bildung des Gewissens. Wiesbaden: VS Verlag.

Wimmer, Michael/ Schäfer, Alfred (2006): Einleitung: Zwischen Fremderfahrung und Selbstauslegung. In: Schäfer, Alfred/ Wimmer, Michael (Hrsg.): Selbstauslegung im Anderen. Münster u.a.: Waxmann. S. 9-26.

Wulf, Christoph (1999): Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibie, Pascal/ Wulf, Christoph (Hg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt/New York: Campus. S. 61-75.

Yildiz, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag.

Internetquellen:

bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf [05.05.2011]

Botschaft der Republik Polen in Wien

<http://www.wien.polemb.net/index.php?document=117> [07.05.2011]

10. Anhang

Abstract

Die gegenständliche Diplomarbeit erfolgte als Abschlussarbeit meines Pädagogikstudiums, im Schwerpunkt Sozialpädagogik, unter der Betreuung von Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und diskutiert die Thematik der Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung und die Bedeutung des Verstehens von Sprachen sowohl aus Sicht der Sozialpädagogik als auch aus der Sicht der „Bildung des Menschen“ (Humboldt). Dabei wird der Fokus auf einen interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung gelegt und in Gegenüberstellung die Machtwirkung, welche hegemoniale Diskurse erzeugen, diskutiert sowie die Bedeutung, welche sich daraus für die Minderheit in Bezug auf Teilhabe und Mitsprache am Diskurs über Erziehung und Bildung aufgrund des „Merkmals“ Sprache, ergibt.

Die Minderheit steht einer hegemonialen Mehrheit gegenüber, welche ihrerseits die „sprachliche Majorität“ (Gogolin) bildet und es wird davon ausgegangen, dass es Barrieren gibt „das Fremde als das Andere auszuhalten“ (Stipsits 2003, S. 129) und dass das Verstehen von Sprachen, das auch das Verstehen von „Weltansichten“ (Humboldt) bedeutet und „immer zugleich ein Nicht-Verstehen [ist; d. Verf.]“ (Humboldt 1963, S. 439), eine Möglichkeit für die Anerkennung von Differenz in einem interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung darstellt, da das Verstehen von Sprachen auch das Verständnis für Differenz fördert und die Ablehnung des Fremden vermindert. Dabei wird sowohl auf die Sprachphilosophie als auch auf die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt rekurriert und die These vertreten, dass das Verstehen von Sprachen eine „Bedingung der Möglichkeit“ des Dialoges in einem interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung ist. Diese These kann in gegenständlicher Diplomarbeit einer Bestätigung

zugeführt werden. Im Zuge der Diskussion kommt zur Erkenntnis, dass Diskurse über Erziehung und Bildung, entgegen dem Verständnis einer interkulturellen Pädagogik auch gegenwärtig im Sinne einer „monolingualen“ (Gogolin), nationalstaatlichen Haltung geführt werden, welche der Minderheit, welche nicht der „sprachlichen Majorität“ (Gogolin) angehört, eine Außenposition im Diskurs über Erziehung und Bildung ob des „Merkmals“ (Mecheril) Sprache zuweist. Beleg dafür ist, dass an einer Salzburger Schule Kindern „mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Heigl 2010, S. 9) ein „Sprachverbot“ auferlegt wird, daher kein Verstehen für „andere“ Sprachen und damit auch keine Anerkennung von Differenz erkannt werden kann.

Es ergibt sich das Fazit, dass das Verstehen von Sprachen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz im Diskurs über Erziehung und Bildung eine Voraussetzung für einen interkulturell geführten Diskurs über Erziehung und Bildung ist, da das Verstehen von Sprachen nicht nur bedeutet Respekt vor Differenz, vor den Sprachen der Minderheit zu haben, sondern vor allem die Anerkennung von Differenz ausdrückt, daher das „Nicht-Verstehen“ (Humboldt) als einen „Moment des Verstehens“ (Koller 2003, S. 527) auszuhalten und damit die Bereitschaft signalisiert in einen interkulturellen Diskurs über Erziehung und Bildung einzutreten.

Abstract

The existing diploma thesis originated and was written as a final paper of my pedagogic studies under the supervision of Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits at the Institute of Pedagogy and Educational Science of Vienna University. Special emphasis was put and focussed on social pedagogic issues and the paper analyses and discusses the recognition and acceptance of differences in discourses concerning child rearing and education and the significance of understanding languages looked upon on the one hand from a social pedagogical angle and on the other hand with a view of a person's education. Special focus is put on the intercultural discourse concerning the bringing up of children and education and in contrast to it the influence resulting from hegemonic discourses and the then resulting consequences as to participation and the voice of the minority in the discourse on child rearing and education with special emphasis of the importance of the feature "language" are discussed.

The minority faces a hegemonic majority, which on its part represents the "language majority" (Gogolin). It is assumed that there are barriers or resentments "to stand the alien as the foreign" (Stipsits 2003, p. 129) and that the command of languages, which also means the understanding of "cultural attitudes" (Humboldt) is "non-understanding" at the same time (Humboldt 1963, p. 439). This represents a possibility for the recognition of difference and different attitudes in the intercultural discourse of bringing up children and education, since the command of languages also furthers the understanding for differences and reduces the resentments towards the alien and foreign. In this process both the language philosophy as well as the educational theory of Wilhelm of Humboldt are appealed to and it is assumed that the command of languages is a "pre-condition for the capability and possibility" of a dialog in the intercultural discourse on child rearing and education.

This assumption is backed by this available diploma thesis. In the course of the discussion and analyses it was recognized that discourses concerning child rearing and education are still widely conducted in a “monolingual“ (Gogolin) national state-like way” in contradiction to the assumption of an intercultural pedagogic approach. This corners the minority which does not belong to the “language majority” (Gogolin) in an outsider position in the discourse concerning the bringing up of children and education as to the “language-feature” (Mecheril). Proof for this can be found in the fact that children of foreign languages (Heigl 2010, p. 9) are forbidden to use their languages resulting in the fact that no understanding for “foreign” languages and difference can be recognized and developed.

The result is that the command of languages with reference to the recognition of differences is a pre-condition in the intercultural discussion and discourse concerning the bringing up of children and education, since the command and understanding of languages expresses recognition and respect for the intercultural differences of languages of minorities. Most of all it expresses the recognition of difference, by which entails to bear a “non-understanding” (acc. to Humboldt) as a “moment of understanding” (Koller 2003, p. 527). Thus the readiness for entering an intercultural discourse concerning the bringing up of children and education is signalled.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Gabriele Andrea Fahn
Geburtstag, -ort: 29. Jänner 1963, Wien
Familiäres: 3 Kinder (2004, 1998, 1996)

Bildungsweg

2006 – dato Studium der Pädagogik
Universität Wien
Abschluss 1. Studienabschnitt, 10. Oktober 2008

Schwerpunkte:
- Sozialpädagogik
- Theoretische Erziehungswissenschaft
- Erwachsenen Aus- und Weiterbildungsforschung

2003-2006 Bundeshandelsakademie u. –schule,
2500 Baden
Berufsreifeprüfung, 16. Juni 2006

Weiterbildung

2009 Literatur und Psychotherapie
Propädeutikum Personenzentrierte
Psychotherapie und Personenzentrierte Beratung
(15 Stunden/Theorie)

Praktische Erfahrungen

2009-2010

- Praktikum im Landesjugendheim Pottenstein
- Praktikum bei der Jugendwohlfahrt Mödling
- Praktikum beim AMS Baden
- Forschungsassistentin bei Dr. Katharina Brizic
Forschungsprojekt „Multilingual Cities“
Spracherhebungen in den
3. und 4. Volksschulklassen in Wien