



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Anerkennung von Vielfalt im schulischen Kontext“

Verfasserin

Mujezin Minela

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Französisch UF Italienisch

Betreuerin:

Univ. Prof. Dr. Mag. Eva Vetter

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Ich versichere außerdem, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Februar 2015

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich beim Erstellen meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt deshalb meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für ihre sehr freundliche Begleitung in dieser Zeit und dafür, dass sie mir stets mit Rat und Tat zu Seite stand.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, Ramiz und Amira, die mir mein Studium ermöglicht und mich auf diesem Weg bedingungslos unterstützt haben.

Ferner möchte ich mich noch bei meiner Schwester Medina bedanken, die viele Stunden damit verbracht hat, diese Arbeit Korrektur zu lesen und mir dadurch eine sehr große Stütze und Hilfe war.

Merci. Hvala. Danke.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	1
Einleitung.....	2
1. Gang der Forschung.....	6
1.1. Vorgehensweise.....	6
1.2. Literaturwahl und Begründung.....	6
ZUSAMMENFASSUNG.....	9
2. Anerkennung	10
2.1. Etymologie und Wortgebrauch.....	10
2.2. Die Entwicklungen im 18. Jahrhundert.....	11
2.3. Jean Jacques Rousseau und seine „Revolution“ des Anerkennungsbegriffs.....	12
ZUSAMMENFASSUNG.....	15
3. Der deutsche Idealismus – Seine Bedeutung für den Anerkennungsbegriff und für die moderne Gesellschaft.....	16
3.1. Immanuel Kant und die Anfänge des deutschen Idealismus	16
3.2. Kants Verständnis von Anerkennung	20
3.3. J.G. Fichte und sein Beitrag zum Anerkennungsbegriff.....	23
3.4. G.W.F. Hegel – Sein Anerkennungsmodell und seine Kritik an Fichte..	30
3.5. Die Auswirkungen der idealistischen Anerkennungstheorien auf Axel Honneth und seinen „Kampf um Anerkennung“	36
ZUSAMMENFASSUNG.....	43
4. VIELFALT – SCHULE – ANERKENNUNG	44
4.1. Gleichheit, Verschiedenheit und Pluralität als wichtige Begriffe für die heutige Pädagogik.....	44
4.3. A. Prengels Verständnis einer Interkulturellen Pädagogik	48
4.4. Wie ist eine Pädagogik der Vielfalt möglich?	53
4.5. Probleme einer Pädagogik der Vielfalt	59
4.5.1. (Un)mögliche Vielfalt	59

4.5.2. Anerkennung von Hierarchie	60
ZUSAMMENFASSUNG.....	61
 5. SCHAUPLATZ SCHULE: Möglichkeiten und Barrieren des Schulsystems im Umgang mit Anerkennung von Vielfalt.....	62
5.1. Anerkennungsverhältnisse und die Kultur der Anerkennung von Vielfalt in der Schule	62
5.2. Leistungsforderung und Selektion als Barriere für Anerkennung von Vielfalt	67
5.3. Der Umgang mit Anerkennung von Vielfalt im österreichischen Schulsystem.....	71
ZUSAMMENFASSUNG.....	76
 6. Anerkennung von Vielfalt als Chance im Fremdsprachenunterricht	77
6.1. Mehrsprachigkeit - eine pädagogische Herausforderung?.....	77
6.2. Die Entwicklungen der europäischen Sprachenpolitik	83
6.3. Das Language Awareness Konzept.....	84
6.3.1. Language Awareness und die Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.....	86
6.4. Interkomprehension als Chance für Anerkennung von Vielfalt im Fremdsprachenunterricht.....	88
6.4.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension	89
6.4.2. Der interkomprehensive Spracherwerb	90
6.4.3. Transferbasen für Interkomprehension	91
6.4.4. Die möglichen Neuerungen für den Fremdsprachenunterricht.....	93
6.4.5. Die möglichen Neuerungen für Lehrkräfte	95
6.4.6. Das Potenzial der Interkomprehension und der Language Awareness für die Frage der Anerkennung	96
ZUSAMMENFASSUNG.....	97
 CONCLUSIO	98
 7. Résumé en langue française	102
 LITERATURVERZEICHNIS	117
DEUTSCHES ABSTRACT	131
CURRICULUM VITAE der VERFASSERIN	133

Vorwort

„Es ist normal verschieden zu sein.“ (Prenzel 1999, 90)

Wir leben in einer Gesellschaft, in der sowohl kulturelle, als auch soziale und vor allem sprachliche Unterschiede immer mehr Aufmerksamkeit erfahren. Insbesondere machen sich diese Unterschiede im Bereich der Pädagogik bemerkbar, auch wenn dies nicht auf den ersten Blick sichtbar ist. Hier treffen viele junge Menschen aufeinander, die von Grund auf verschiedene Persönlichkeiten sind. Sie bringen individuelle Voraussetzungen für die Schule und den Unterricht mit. Geprägt werden Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Kultureinflüsse, verschiedene Muttersprachen, ihre Erziehung und die sozialen Unterschiede des Umfeldes in dem sie aufwachsen. Es ist eben diese individuelle Vielfalt, die unsere Gesellschaft prägt und immer stärker ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen tritt. Vor allem Kindergärten und Schulen sind diejenigen Institutionen, die die Aufgabe und Herausforderung zu bewältigen haben, diese Vielfalt anzuerkennen und wertzuschätzen, damit jedes Kind, jede Schülerin und jeder Schüler, entsprechend ihren/seinen individuellen Möglichkeiten, bestens gefordert und gefördert wird. Aus diesem Grund soll das oben angeführte Zitat von Annedore Prenzel als Basis für diese Arbeit gelten.¹ (vgl. Prenzel 2007a, 209)

¹ Hier ist zu erwähnen, dass das Zitat nicht von Prenzel selbst ist. Dieser Satz stammt grundsätzlich aus einer Rede des damaligen deutschen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker, der sich am 1. Juli 1993 in Bonn für das Zusammenleben von Menschen mit- und ohne Behinderungen einsetzte. Prenzel nimmt diesen Begriff in ihren Werken 1993 und 1999 auf und setzt sich für eine Pädagogik der Vielfalt und Anerkennung ein.

Einleitung

Anerkennung ist wichtig für das ganze Leben. Um es mit den Worten von Blaise Pascal auszudrücken „Das ganze Streben der Menschen besteht darin, bei anderen Ansehen zu genießen“ (Wüst 2010, S. 60) Vor allem in der Schule werden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte täglich mit diesem Thema konfrontiert. Der Begriff der Anerkennung soll in dieser Arbeit ausführlich bearbeitet und weiters zu seinen Wurzeln und der Einbeziehung in die Pädagogik zurückverfolgt werden.

Österreich ist eine Migrationsgesellschaft und somit verändert sich auch die Bevölkerung immer mehr. Schulen und Kindergärten sind geprägt von einer großen sprachlichen, kulturellen und sozialen Vielfalt. Diese Institutionen sind die ersten Orte an denen Kinder mit dieser Vielfalt konfrontiert werden und lernen damit umzugehen. (vgl. Jäggle/Krobath 2010, 53) „Wenn Kinder eingeschult werden, treffen sie hier nicht nur auf die institutionellen Strukturen und Erwachsene, sondern vor allem auch auf viele andere Kinder.“ (Prengel 2005a, 25) Gerade in der Schule wird deutlich, wie unterschiedlich Kinder in Wirklichkeit sind. Ein wesentlicher Unterschied ist die kulturelle Herkunft der Eltern, die auch sprachliche Unterschiede mit sich bringt. Ebenfalls gibt es große Unterschiede in den ökonomischen Lebenssituationen der Familien der Kinder. Dazu kommt noch, dass Kinder meist unterschiedlich sozialisiert sind, und sich manche schneller in einer Gruppe einleben als andere. Jedes Kind bringt unterschiedliche Voraussetzungen für das Lernen mit sich, was natürlich auch etwas mit der individuellen Entwicklung zu tun hat. (vgl. Prengel 2007a, 209) „[...] Entwicklung ist [...] ein von Kind zu Kind höchst unterschiedliches Geschehen.“ (Prengel 2007a, 209) Ob ein Kind anerkannt wird oder nicht, hängt auch von seinen Leistungen in der Schule ab. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben oftmals eine bessere soziale Stellung in der Klasse, durch welche sie Selbstbewusstsein entwickeln können. (vgl. Petillon 1993, 182)

Werden Kinder von ihren Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern anerkannt, so bedeutet das, „[...], dass ihr Selbstvertrauen wächst, sie selbstständig lernen, produktiv teilhaben und in Situationen interagieren wollen, die durch Heterogenität geprägt sind.“ (Wenzel/Meinz 2010, 32) Genau aus diesem Grund ist Anerkennung so bedeutsam für Schule und Unterricht. „Kinder, die mit Freude lernen und in ihrer Heterogenität, das heißt auch in ihrer kreativen Art zu fragen und zu denken,

anerkannt werden, können auch auf der kognitiven Ebene erfolgreicher sein.“ (Hüther/Gebauer 2001 zitiert nach Prengel 2005a, 28)

Schule muss sich immer mehr in die Richtung entwickeln, dass Vielfalt als Basis für eine gute Schulkultur gesehen wird. (vgl. Jäggle/Krobath 2010, 55) „Wir brauchen eine Schule des gemeinsamen Lernens an Unterschieden.[...] Unsere Intention ist eine Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung.“ (Jäggle/Krobath 2010, 55)

Nichtsdestotrotz muss gesagt werden, dass unser Schulsystem geprägt ist von Leistungsdruck und Selektion der Lernenden, welche ein wesentliches Problem in Bezug zur Anerkennung darstellen. „Stehen SchülerInnen in erster Linie unter dem Druck ökonomisch relevanter Leistungsnachweise und weniger im Zentrum von Bildungsprozessen, dann geraten Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Schichten, stärker unter die Räder eines auf Selektion ausgerichteten Ausbildungssystems.“ (Jäggle/Krobath 2010, 55) Kinder müssen zuerst Anerkennung erfahren, damit sie ihr Können entfalten können. Es ist von enormer Relevanz ob und wie sie von ihrer Lehrkraft gefördert, gefordert und anerkannt werden. „Eine auf Wissensvermittlung und Fachkompetenz reduzierte Schulbildung wird den Kindern und Jugendlichen nicht das geben, was sie am dringendsten brauchen: das Gefühl, angenommen zu sein.“ (Jäggle/Krobath 2010, 61) Anerkennung ist somit die Voraussetzung, dass ein Lernprozess überhaupt stattfinden kann. „Wir brauchen eine Pädagogik der Empathie, der Empfindsamkeit, der Zuwendung. Sie braucht Raum im so fein auf das abfragbare Wissen abgestimmten Curriculum. Nur sie erzieht. Sie vermittelt die gültigen sozialen Normen und die Fähigkeit zu ihrer Kritik und Weiterentwicklung.“ (Anheim 2009, zitiert nach Jäggle/Krobath 2010, 61)

Heterogenität wird immer mehr zu einem wichtigen Bestandteil der heutigen Schule. Die Unterschiede der Schülerinnen und Schüler resultieren aus ihrer kulturellen Herkunft, den unterschiedlichen Muttersprachen und der Sozialisation. Gerade diese Merkmale werden in einer Gruppe, in der junge Menschen aufeinander treffen, neben vielen anderen Merkmalen, durch die sie sich ähneln (z.B. ihr Alter, ihre Interessen), als diejenigen deutlich, durch die sie sich voneinander unterscheiden. (vgl. Prengel 2007a, 209)

Die Themenwahl der vorliegenden Diplomarbeit lässt sich so erklären, dass ich während meines Studiums die Erfahrung gemacht habe, wie wichtig Anerkennung für

Schule wirklich ist. Im Zuge eines Seminars für Schulentwicklung unter dem Titel „Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung“ im WS 2012/2013 wurde mir durch die Bearbeitung zahlreicher Texte (z.B. von Annedore Prengel) und Diskussionen in der Gruppe klar, von welcher Relevanz Anerkennung von Vielfalt für unser Schulsystem ist. Dieses Seminar und der Begriff der Anerkennung in Bezug zu unserem heutigen Schulsystem haben mich nachhaltig beschäftigt. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschlossen, mich für meine Diplomarbeit wissenschaftlich mit diesem Thema auseinander zu setzen.

Die Forschungsfrage, die die vorliegende Diplomarbeit behandeln soll, lautet folgendermaßen:

„Wie ist Anerkennung auf kultureller, sprachlicher und sozialer Ebene in der Schule möglich, wenn durch das Schulsystem Leistungsanforderung und Selektion von Schülerinnen und Schüler fast unumgänglich erscheint? Welche Leitlinien lassen sich für die Schule (insbesondere für den Fremdsprachenunterricht am Beispiel Französisch) formulieren, wenn Anerkennung von Vielfalt als Chance in der Pädagogik bzw. Didaktik betrachtet wird?“

Indem das Thema dieser Diplomarbeit aufgegriffen wird, soll gezeigt werden, wie sich Anerkennung von Vielfalt im Schulsystem durchsetzen kann. Der Stand der bildungswissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiet soll erläutert werden. Weiters ist ein Blick auf den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, vor allem für Französisch. Ziel ist es hier zu klären, wie Anerkennung von Vielfalt auch im Fremdsprachenunterricht realisierbar ist.

Das erste Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wird den Gang der Forschung beschreiben. Aufgrund zahlreicher Literatur, die ich während meiner Recherche gefunden habe, wird diese Arbeit eine rein theoretische Forschungsarbeit.

Das zweite Kapitel ist ein wichtiger und großer Teil der Arbeit, in dem unter anderem der Schlüsselbegriff *Anerkennung* erörtert wird. Es wird darauf eingegangen, wie sich der Begriff und seine Bedeutung im Laufe der letzten Jahrhunderte entwickelt haben.

Es folgt im dritten Kapitel ein historischer Überblick über die anerkennungstheoretischen Ansätze einiger bedeutender deutscher Philosophen in der Zeit des deutschen Idealismus. Von Immanuel Kant über Johann Gottlieb Fichte, bis hin zu Georg Wilhelm Friedrich Hegel und zu Axel Honneth. Das sind die nennenswerten Namen jener Philosophen, deren Theorien und Werke diese Arbeit bereichern werden.

Das darauffolgende vierte Kapitel wird den Begriff der Vielfalt näher erläutern. Hier soll ein Zusammenhang von Schule, Anerkennung und Vielfalt dargestellt werden. Annedore Prengel und ihre Pädagogik der Vielfalt, die sich auf die Theorie von Axel Honneth stützt, und die Bedeutung der Anerkennung für die Pädagogik, die von Vielfalt geprägt ist, werden herausgearbeitet.

Das fünfte Kapitel dieser Diplomarbeit wird die Bedeutung von Anerkennungsverhältnissen in der Schule behandeln. Hier wird aufgezeigt welche Anerkennungsverhältnisse für die Schule wichtig sind und auf welchen Ebenen sie stattfinden. Weiters thematisiert dieses Kapitel den Gegensatz zwischen Anerkennung und Leistungsforderung und Selektion unseres Schulsystems. Es wird auch ein Blick auf das österreichische Schulsystem und den Umgang mit Anerkennung von Vielfalt hierorts geworfen.

Das letzte Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigt sich damit, wie Anerkennung von Vielfalt als Chance im Fremdsprachenunterricht gesehen werden kann. Dadurch, dass vor allem durch die Europäische Union Mehrsprachigkeit gefordert wird, soll untersucht werden, ob und wie die didaktischen Ansätze der Language Awareness und der Interkomprehension, durch Anerkennung von Vielfalt, das Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen können.

Abschließend folgen eine Conclusio und die Zusammenfassung der vorliegenden Diplomarbeit auf Französisch.

1. Gang der Forschung

Vielfalt und Diversität sind zentrale Merkmale der heutigen Schule. (vgl. Prengel 2007a, 211) Pädagogik der Vielfalt in Bezug auf Anerkennung erlebt seit dem 20. Jahrhundert einen deutlichen Aufschwung. (vgl. Prengel 2007a, 204) Deshalb ist es wichtig zu klären, wie Anerkennung zu einem bedeutenden Begriff in der Pädagogik geworden ist und wie er sich in der heutigen Schule im Unterricht durchsetzen lässt. Um das zu erforschen, bedarf es eines Forschungsgangs, der im Folgenden beschrieben werden soll.

1.1. Vorgehensweise

Die Literaturrecherche für die vorliegende Diplomarbeit hat ergeben, dass vor allem ab den sechziger Jahren zu diesem Thema sehr viel publiziert wurde und sich immer mehr Bildungsforscher und Philosophen damit auseinandergesetzt haben. Die Geschichte der hier angeführten Thematik lässt sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Die Theorien von damals sind ausschlaggebend für das Verständnis und die Weiterentwicklung des Anerkennungsbegriffs in der Pädagogik. Aus diesem Grund wird für diese Arbeit die Literatur ab dem 18. Jahrhundert bis heute verwendet, um so ausreichend Antworten auf die Forschungsfrage zu finden.

Durch die Literaturrecherche haben sich viele Werke und Texte gefunden, die für das Verfassen dieser Arbeit hilfreich sein könnten. Bei der zu bearbeitenden Literatur handelt es sich sowohl um aktuelle Werke, als auch um jene aus der Vergangenheit. Nichts desto trotz beinhalten alle Werke unterschiedliche Meinungen und Auffassungen zu dem Themengebiet. Um genau diese Meinungen und Denkweisen zu filtern, zu interpretieren und so zusammenzufassen, dass Antworten auf die Forschungsfrage gefunden werden können, bietet sich an, diese Arbeit rein theoretisch zu verfassen. Die ausgewählte Literatur soll dazu dienen im Zuge dieser Arbeit auf Antworten und Thesen in Hinblick auf die Forschungsfrage zu kommen.

1.2. Literaturwahl und Begründung

In dem folgenden Unterkapitel soll erläutert werden, welche Literatur ausschlaggebend für die vorliegende Arbeit ist. Dadurch, dass diese Arbeit eigentlich in zwei Teile gegliedert ist, einmal der historische Rückblick über die Entwicklung des

Anerkennungsbegriffs und die heutige, aktuelle Situation der Anerkennung in unserem Schulsystem, gibt es hier unterschiedliche Werke, die sich aus der Literaturrecherche herausfiltern ließen und diese Arbeit bereichern.

Für den historischen Teil sind ältere, philosophische Werke von großer Relevanz. Versucht wird, die Sicht diverser Philosophen auf den Anerkennungsbegriff zusammenzufassen. Weiters soll mit Hilfe von Sekundärliteratur versucht werden, zu interpretieren und genauer zu erläutern, wie die Theorien dieser Philosophen zu verstehen sind. Das Ziel des ersten Teils ist es, einen roten Faden durch die Entwicklung des Anerkennungsbegriffs mit Hilfe dieser Literatur ziehen zu können. Es soll chronologisch aufgebaut werden, wie der Begriff entstanden ist und wie sich dessen Verständnis über die Jahrzehnte entwickelt und verändert hat.

Damit genau das möglich ist, werden für den ersten Teil dieser Arbeit vor allem Werke bedeutender deutscher Philosophen von großer Bedeutung sein. Für den Überblick und die Zusammenfassung der Entwicklung des deutschen Anerkennungsbegriffs sind die Werke „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und „Kritik der praktischen Vernunft“ von Immanuel Kant relevant. Danach werde ich mich mit dem Werk von Johann Gottlieb Fichte „Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre“ beschäftigen. Den Abschluss des Kapitels über die Theorien der deutschen Philosophen wird Georg Wilhelm Friedrich Hegel machen, der mit seiner Theorie einen wichtigen Beitrag zur Überleitung in das heutige Verständnis des Anerkennungsbegriffs beigetragen hat. Diese drei Philosophen bauen auf die Theorien des jeweils anderen auf. Es ist wichtig, dass das im Verlauf der Arbeit klar zum Vorschein gebracht wird.

Um einen Übergang zu dem heutigen Verständnis von Anerkennung zu schaffen, bietet sich das Werk „Kampf um Anerkennung“ von Axel Honneth an, ein bekannter deutscher Sozialphilosoph, der 1992 mit diesem Buch großen Erfolg genoss. Er stützt sich auf die Theorie von Hegel, und präsentiert so, indem er dessen Auffassungen kommentiert, seine Eigene.

Im weiteren Verlauf des zweiten Teils dieser Arbeit wird das Werk von Annedore Prengel „Pädagogik der Vielfalt“ eine große Rolle spielen. Sie war eine der ersten, die sich mit Anerkennung von Vielfalt in der Pädagogik befasst hat. Ihre Ansichten und Erläuterung sind meines Erachtens für die Beantwortung der Forschungsfrage

unumgänglich und von großer Bedeutung. Auch einige Aufsätze von Annedore Prengel, u.a. „Ohne Angst verschieden sein“ oder „Heterogenität in der Bildung“, sind von großer Relevanz.

Um genauer auf die Anerkennung von Vielfalt im heutigen aktuellen schulischen Kontext eingehen zu können, werde ich mich auf Texte von bedeutenden Erziehungswissenschaftlern beziehen. Die wichtigsten dieser Pädagogen, wie meine Literaturrecherche ergeben hat, sind u.a. Annedore Prengel, Wolfgang Schönig, Werner Helsper, Sabine Sandring, Till-Sebastian Idel, Isabel Neto Carvalho und Anna Schütz. Ziel ist es, auf dem ersten Teil, d.h. dem historischen Rückblick, aufzubauen und einen Überblick über den heutigen Forschungsstand anhand dieser Literatur zu schaffen. Es soll beantwortet werden, wie Anerkennung auf sozialer, sprachlicher und kultureller Ebene trotz des auf Leistung und Selektion ausgerichteten Schulsystems möglich ist. Dafür möchte ich die Sichtweisen der genannten Erziehungswissenschaftler filtern und erläutern.

Im weiteren Verlauf werde ich Literatur verwenden, die sich vor allem auf den Fremdsprachenunterricht konzentriert. Mein Schwerpunkt liegt hier auf dem Französischunterricht. Ziel ist es, Leitlinien für einen Unterricht zu formulieren, der auf die Anerkennung von Vielfalt bedacht ist. Selbstverständlich möchte ich mich hier auf aktuelle Literatur fokussieren. Ich möchte auf Eric Hawkins eingehen, der mit seiner „Awareness of Language“ einen wichtigen Beitrag zum Thema interkulturelle Pädagogik geleistet hat. Darauf folgend möchte ich mit dem Beitrag von Willis Edmondson „Sprachlernbewußtheit und Motivation bei Fremdsprachenlernen“ zeigen, welche positiven Aspekte sich durch Language Awareness für den Fremdsprachenunterricht ergeben.

Weitere wichtige Werke, die dazu dienen sollen Antworten auf den zweiten Teil meiner Forschungsfrage zu finden, sind vor allem jene Autoren, die sich mit der Interkomprehension als didaktischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht beschäftigt haben. Von großer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang unter anderem Marcus Bär „Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik“, Christine Reissner „Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge“ und auch Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried „Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen“.

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, ausreichend Aussagen und Antworten auf die in diesem Kapitel angeführte Forschungsfrage zu finden. Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine rein theoretische Arbeit. Nach einer ausgiebigen Literaturrecherche und Auswahl, sollen für dieses Thema relevante Aussagen und Theorien zusammengefasst und kommentiert werden. Zunächst wird der Begriff der Anerkennung im Wandel der Zeit beleuchtet, um somit seine Bedeutung für die heutige Pädagogik zu verdeutlichen. Danach soll die Verbindung von Schule – Vielfalt – und Anerkennung erläutert werden. Weiters soll die Problematik geschildert werden, die durch das vorherrschende Schulsystem durch Leistungsforderung und Selektion der Schülerinnen und Schüler entsteht, wenn es um soziale, kulturelle und sprachliche Anerkennung geht. Ein wichtiger Teil dieser Arbeit wird ebenfalls der letzte Teil der Arbeit sein, indem der Umgang mit Anerkennung von Vielfalt im Fremdsprachenunterricht geschildert werden soll.

2. Anerkennung

Es kann die Behauptung aufgestellt werden, dass Anerkennung den meisten Menschen ein Begriff ist. Oft wird der Begriff mit Respekt, Akzeptanz oder Wertschätzung in Verbindung gebracht. Wichtig ist zu verstehen, dass jeder Mensch Anerkennung braucht, um sich in seinem Tun bestätigt zu fühlen.

Vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogik scheint dieser Begriff aktuell unumgänglich zu sein und wird als ein Grundbegriff sozialer Interaktion betrachtet. (vgl. Frischmann 2009, 146)

Im diesem Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit soll geklärt werden, was tatsächlich unter Anerkennung verstanden wird, wie sich das Verständnis für diesen Begriff im Laufe der Zeit verändert hat und welche Bedeutung sich daraus für die Pädagogik ergeben hat.

2.1. Etymologie und Wortgebrauch

Der Begriff der Anerkennung, so wie wir ihn heute kennen und verwenden, hat eine lange Entwicklung hinter sich. Seine Wurzeln liegen im 16. Jahrhundert. (vgl. Kluge 2002, 39) Laut Kluge (vgl. 2002, 39) hat sich das Wort „anerkennen“ aus dem Wort „erkennen“ herausentwickelt und wie es Jacob und Wilhelm Grimm in ihrem Wörterbuch der deutschen Sprache formuliert haben, auch aus den lateinischen Begriffen „agnitio“ (Anerkennung im Sinne der Anerkenntnis von etwas), „apperceptio“ (Anerkennung im Sinne von Wahrnehmung und Auffassung) und „approbatio“ (Anerkennung im Sinne der Billigung und Genehmigung von etwas). (vgl. Grimm/Grimm 1854-1960, Bd. I. zitiert nach Balzer/Ricken 2010, 43)

Der erste Eintrag zur aktuellen Begriffserklärung im Duden lautet „Würdigung, Achtung, Lob, Respektierung“. (Duden Online WB) Dies bedeutet also eine Person, mehrere Personen oder eine Sache werden bestätigt oder bekräftigt, indem man sie erkennt und wahrnimmt. (vgl. Balzer/Ricken 2010, 39)

Doch nicht nur die Art der Anerkennung, wenn etwas wahrgenommen wird, ist von Bedeutung, noch viel wichtiger ist, die Form der Anerkennung, wenn eine Person oder eine Sache als jemand oder als etwas bestätigt wird. Halbig (2006, zitiert nach Balzer/Ricken 2010, 40) skizziert hierzu ein dreistelliges System der Anerkennung,

und zwar erkennt x y als z an. Ein Beispiel: Ein Mann wird in seiner Vaterrolle als „Vater“ aufgrund seiner Fähigkeiten und Taten von seiner Frau wertgeschätzt, sein Tun in seiner Rolle wird von ihr als positiv empfunden und bestätigt, somit wird er von ihr in seiner Vaterrolle anerkannt. „Insbesondere weil etwas oder jemand in der Anerkennung nicht bloß bestätigt, sondern auch als z bestätigt wird, hat Anerkennung Bedeutung für und Effekte auf die Sache oder die Person, die mit ihr bestätigt wird.“ (Balzer/Ricken 2010, 40) Daraus ist zu schließen, dass Anerkennung eben nicht nur etwas oder jemanden bestätigt als etwas, „sondern aus ihr (erst) eine Tatsache bzw. einen Sachverhalt macht.“ (Balzer/Ricken 2010, 40).

2.2. Die Entwicklungen im 18. Jahrhundert

Es ist unumstritten, dass jeder Mensch Anerkennung braucht. Nothdurft 2007 formuliert Anerkennung als Grundbedürfnis jedes Menschen. Im 18. Jahrhundert kommt es zu einer bedeutenden Entwicklung des Anerkennungsbegriffs. Für diese Entwicklung sind laut Nothdurft (2007) die folgenden drei parallel ablaufenden gesellschaftlichen Prozesse ausschlaggebend: „die Entwicklung einer Vorstellung sozialer Identität, [...] die Debatte um die Natur des Menschen, die in dieser Zeit eine neue Wende erfährt; die Entwicklung eines Leitbildes sozialer Interaktion, [...]“ (Nothdurft 2007, 111)

Zu dieser Zeit kommt es zu einer der wichtigsten Veränderungen, die den Begriff der Anerkennung geprägt hat. Bis dahin erfolgte nämlich Anerkennung durch den Begriff „Ehre“ nach klar definierten Kriterien von „ehrwürdig“ und „ehrlos“. (vgl. Nothdurft 2007, 111) „„Ehrwürdig“ und „ehrlos“; diese Unterscheidung war maßgeblich für die Gewährung oder Versagung sozialer Anerkennung.“ (Nothdurft 2007, 111)

Die schon angesprochene bedeutende Veränderung ist die Aufspaltung des Begriffs „Ehre“. Diese Aufteilung des Begriffs erfolgt folgendermaßen: Aus „Ehre“ entsteht einerseits der Begriff „Würde“, der allen Menschen gleichermaßen entgegengebracht werden sollte und andererseits eine neuerschaffene Annahme von individueller Identität. (vgl. Nothdurft 2007, 111)

Unter dem Begriff „Identität“ versteht man grundsätzlich wer ein Mensch ist und wie er ist, mit seinen inneren und äußeren Merkmalen, die ihn einerseits anderen Menschen gleichen lassen, ihm andererseits aber auch die Möglichkeit geben, sich von ihnen zu unterscheiden und sich somit individuell wiedererkennbar zu machen.

(vgl. Rosa 2007, 47) „Das Identitätsgefühl erst ermöglicht es einem Subjekt, sich durch die Zeit und über wechselnde soziale Kontexte hinweg als einheitliches, sich gleich bleibendes Selbst zu erfahren.“ (Rosa 2007, 47) Unter Identitätsgefühl kann man die Begriffe „[...] Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung [...]“ (Rosa 2007, 52) zusammenfassen. Das Identitätsgefühl ermöglicht dem Menschen sich selbst treu zu bleiben und sich wertzuschätzen. Es ist eben dieser Gedanke, der das 18. Jahrhundert dermaßen geprägt hat, indem man verstanden hat, dass individuelle Unterschiede von Bedeutung sind, und jeder eine individuelle Identität hat, die sowohl durch die Sprache, die der jeweilige Mensch spricht, aber auch durch die Kultur und durch seine Mitmenschen geprägt wird. „Die soziale Geltung der Einzigartigkeit einer Person muss in Prozessen sozialer Anerkennung errungen werden“. (Nothdurft 2007, 111) Der einzelne Mensch soll demnach Anerkennung und Achtung durch die Gesellschaft erfahren, vor allem aufgrund der selbsterschaffenen Individualität. Vor dem 18. Jahrhundert war es noch unvorstellbar, dass die individuelle Vielfalt der Menschen so stark in den Vordergrund von sozialen Prozessen rücken würde. Damit man sich in einer Gesellschaft wohl fühlt und sich frei entfalten kann, muss man von den Mitmenschen in seinem Tun und Sein bestätigt und anerkannt werden. Leider ist es nicht selten der Fall, dass Anerkennung und Achtung von der Gesellschaft verweigert wird oder scheitert. (vgl. Nothdurft 2007, 111)

2.3. Jean Jacques Rousseau und seine „Revolution“ des Anerkennungsbegriffs

Keinem geringeren als dem berühmten französischen Schriftsteller und Philosophen Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ist es gelungen, das Verlangen nach Anerkennung als Mittelpunkt des menschlichen Lebens zu formulieren. „Rousseau betrachtet das Bedürfnis nach Anerkennung als konstruktiven Bestandteil der Natur des Menschen.“ (Nothdurft, 2007, 111) Mit Rousseau kommt es zu dem oben angesprochenen Wendepunkt in Bezug auf die Diskussion um die Natur des Menschen.

Bis zum 17. Jahrhundert wurden das Verlangen und die Suche nach Akzeptanz und Achtung durch andere eher negativ belichtet, indem man darin entweder einen Moment der Schwäche sah, oder aber auch egoistische Triebe der Menschen dahinter vermutete. (vgl. Balzer/Ricken 2010, 44) Bis zu diesem Zeitpunkt hätte sich

niemand vorstellen können, dass dies später als konstruktiver Bestandteil unserer Natur geltend gemacht werden könnte. Der bekannte französische Moralist Francois de la Rochefoucault spricht in seiner Theorie des 17. Jahrhunderts von „amour propre“, die als egoistischer Trieb verstanden werden kann, und laut Nothdurft (2007, 111), „[...] Eigenliebe oder Selbstsucht.“ bedeutet. Zweifelsohne merkt man die negative Konnotation der Begriffe. Mit dem Ansatz von Rousseau soll sich das rasant ändern.

Die große Revolution, wie sie Tzvetan Todorov (1996, 23, zitiert nach Nothdurft, 111) beschreibt, besteht bei Rousseau durch die Aussage, dass jeder Mensch die Achtung und Anerkennung durch einen anderen Menschen braucht, um überleben und existieren zu können.

Die Auffassung, die durch Rousseau erstmal zur Sprache gebracht wird, dass das Streben nach Anerkennung in unserem Innersten verankert ist und somit ein großer Teil unserer Natur ist und wir es brauchen, um wir selbst sein zu können, gilt als Meilenstein für die Philosophie des Anerkennungsbegriffs im 19. und auch im 20. Jahrhundert. Viele bekannte Philosophen dieser Zeit, wie zum Beispiel Hegel, haben die Theorie von Rousseau in ihren Werken aufgegriffen und weiterentwickelt. (vgl. Neuhouser 2009, 27)

Rousseau setzt sich mit dem von La Rochefoucault beschriebenen Begriff des „amour propre“ auseinander und kommt zu einer wichtigen Unterscheidung. (vgl. Nothdurft 2007, 111) Er differenziert den Begriff „amour propre“ in drei Teile: l'amour de soi, l'amour propre und kreiert „l'idée de la considération“. (vgl. André 2013, 9)

„ [...] l'amour de soi est une notion positive, et correspond au simple instinct de conversation de tout être; l'amour propre est par contre un sentiment négatif, proche de la vanité, qui nous pousse à nous comparer aux autres, et à nous vouloir supérieurs à eux. Mais le mérite de Rousseau est de ne pas réduire le besoin de relations sociales à ces sentiments de rivalité. Il décrit ce qu'il appelle „l'idée de la considération“, qui passe par le regard: „Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même“[...]“ (André 2013, 9)

Beides, sowohl die „amour de soi“; als auch die „amour propre“ sind Formen der Liebe zu sich selbst. Die „amour de soi“ ist ein ganz natürliches Gefühl der Selbstliebe, die uns veranlasst, uns um uns selbst und unser Wohl zu kümmern. Anders ist die „amour propre“ aber eine Form der Eigenliebe, die eher künstlich und

im Unterschied zur „*amour de soi*“ nicht natürlich hergestellt wird. Laut Rousseau geschieht das durch die Gesellschaft, denn wir möchten uns mit den anderen vergleichen und uns gegenüber unseren Mitmenschen erheben, um Ansehen und Ehre in der Gesellschaft zu erfahren. (vgl. Neuhouser 2009, 28)

André (vgl. 2013, 9) beschreibt in seiner Zusammenfassung der Theorie von Rousseau, wie sich jener nicht nur auf die *amour propre* und *amour de soi* beschränkt, sondern eben weiterdenkt und beschließt auch ein Grundbedürfnis des menschlichen Seins und der gesellschaftlichen Bedürfnisse zu formulieren. Seine *idée de la considération* ist zu dieser Zeit fast schon revolutionär, denn ihm gelingt es hiermit, eine neue Theorie für die Natur des Menschen zu definieren. Es ist die Basis unserer Natur, dass wir nach Anerkennung streben und dass Wichtigste dabei ist, dass wir unsere Mitmenschen anerkennen, denn somit können auch wir von ihnen in unserer Natur und in unserem Sein geachtet und akzeptiert werden. Die Theorie von Rousseau entfernt sich durchaus bewusst von den egoistischen Trieben der Menschen und der Eigenliebe, denn es kristallisiert sich immer deutlicher heraus, dass Menschen einander brauchen, um sich vollkommen zu fühlen. Sinn der menschlichen Natur soll es nämlich nicht sein, dass man sich gegenüber einander erhöht und versucht besser zu sein als der Rest und somit nur auf sich selbst fixiert ist. Wichtig ist es, dass man in seinem Tun und Sein von der Gesellschaft anerkannt und geachtet wird. Es würde uns nichts nützen, wenn wir Erfolg hätten, der von unseren Mitmenschen nicht anerkannt werden würde. Somit erklärt es sich fast von selbst, dass jeder Mensch danach strebt und es in unserer Natur liegt, dass wir die Anerkennung und Achtung durch Andere brauchen. „Erst die Achtung durch Andere verleiht dem Individuum ein Gefühl seiner Existenz. Das Subjekt bedarf der Achtung durch Andere, um sich als Subjekt erleben zu können.“ (Nothdurft, 2007, 111) Nothdurft (2007) unterstreicht meine Erklärung und verstärkt sie noch, indem er sagt, dass sich ein Mensch erst als solcher fühlt, wenn er Anerkennung durch andere erfährt. Man fühlt sich also damit erst vollkommen bestätigt in seiner Existenz. Natürlich bedeutet das auch, dass Menschen voneinander abhängig sind. Nur so ist es eigentlich erst möglich, dass eine Gesellschaft funktioniert. Es liegt in unserer Natur, denn von der Liebe zu uns selbst könnten wir auf Dauer nicht leben, vor allem weil Egoismus immer eine negative Seite hat und der Mensch als Einzelner auf sich allein gestellt ist und weder glücklich sein, noch überleben könnte.

Rousseau hat demnach einen wichtigen, wenn nicht den wichtigsten Beitrag überhaupt zur Entwicklung von anerkennungstheoretischen Überlegungen geleistet. Viele spätere Philosophen haben sich an seine Theorie gestützt und sie weiter in ihren Interpretationen ausgearbeitet. Darauf werde ich in dem nächsten Abschnitt dieser Arbeit genauer eingehen.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass sich die Wurzeln des Anerkennungsbegriffs, bis in das 16. Jahrhundert unserer Zeitrechnung zurückverfolgen lassen. Aus dem Lateinischen hat sich der Begriff „Anerkennung“ bzw. „anerkennen“, wie man ihm heute im deutschen Sprachgebrauch begegnet, herausentwickelt. Ab dem 18. Jahrhundert verstand man, dass individuelle Unterschiede der Menschen in einer Gesellschaft von Bedeutung sind und dass man sie anerkennen muss. Jean Jacques Rousseau war der erste, der Anerkennung als Basis für das menschliche Leben gesehen hat. Mit seiner Aussage, dass jeder Mensch Anerkennung durch seine Mitmenschen braucht, hat er das Verständnis des Anerkennungsbegriffs revolutioniert. Er unterscheidet in seiner Theorie zwischen „amour de soi“ und „amour propre“. Aus diesen zwei Formen der Liebe, entsteht schlussendlich die „idée de la considération“, die ein komplett neues Licht auf die Natur des Menschen wirft. Bis dahin wurde der Mensch nämlich oft durch egoistische Triebe gekennzeichnet. Seine Theorie besagt, dass Menschen einander brauchen, sich gegenseitig anerkennen und wertschätzen, um überleben zu können. Indem dieser Prozess geschieht, ist es möglich, dass eine Gesellschaft entsteht und Menschen zusammen glücklich leben können. Der Mensch als Einzelner könnte nicht alleine existieren.

3. Der deutsche Idealismus – Seine Bedeutung für den Anerkennungsbegriff und für die moderne Gesellschaft

Es ist unumstritten, dass der Begriff der Anerkennung eine lange Entwicklung durchgemacht hat. Mit Beginn der Revolutionierung dieses Begriffs durch Rousseau, begannen auch einige wichtige deutsche Philosophen, unter ihnen beispielsweise Johann Gottlieb Fichte, sich mit dessen Ausarbeitung im deutschen Sprachraum zu beschäftigen. Es kann gesagt werden, dass die Epoche des deutschen Idealismus ebenso von Bedeutung für den Anerkennungsbegriff war, wie die Auffassung von Rousseau. Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Entwicklung geben, die der Begriff von Immanuel Kant weg, über Johann Gottlieb Fichte, bis hin zu Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Axel Honneth hatte.

3.1. Immanuel Kant und die Anfänge des deutschen Idealismus

Als deutscher Idealismus wird eine der wichtigsten Zeitspannen für die Geschichte der Philosophie beschrieben. Ihre Blütezeit hat diese Epoche ungefähr 60 Jahre lang, zwischen 1770 bis 1830. Durch das Wort „Idealismus“ wird schnell deutlich, dass in dieser Zeit eine ideale Lebensweise angestrebt wird. Es geht vor allem um höhere spirituelle und kunstvolle Lebensformen. (vgl. Reichenbach 2007, 113)

1781 erscheint das Schlüsselwerk des deutschen Idealismus, nämlich Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft*. Kant ist sich schon damals der Tatsache bewusst, dass er mit diesem Werk einen bedeutenden Schritt für die Entwicklung der Geschichte der Philosophie geleistet hat. Es ist der Beginn der modernen Philosophie. Er versucht mit seinem Werk die bisherige Philosophie zu revolutionieren und durch seine neue Auffassung kritisch zu beleuchten. Kant, der durch seine Lehrer als Rationalist erzogen wurde, begann nach und nach dieses System zu hinterfragen. Jahre später entschloss er sich, in der Kritik der reinen Vernunft die „[...] metaphysischen Systeme des Rationalismus und der Schulphilosophie des 18.Jhs., der Schule von Wolff und Baumgarten, [...]“ (Reis in Philosophie Online WB) kritisch zu hinterfragen.

Laut Kant ist es für den Menschen unumgänglich metaphysisch zu denken, denn es ist Teil eines jeden von uns. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn wir über Gott

nachdenken. Metaphysisch oder auch transzendent, wie es bei Kant heißt, bedeutet im Duden „die Grenzen der Erfahrung und der sinnlich erkennbaren Welt überschreitend; übersinnlich, übernatürlich“. (Duden Online WB) Man kann also behaupten, dass Metaphysik die Erkenntnis ist, die man mit Erfahrung nicht mehr erlangen kann. Für Kant gibt die bis dahin definierte Metaphysik jedoch keine Sicherheit für die Philosophie. Genau aus diesem Grund widmet er sich über ein Jahrzehnt hinweg seiner *Kritik über die reine Vernunft*. (vgl. Reis in Philosophie Online WB)

Die Basis seines Werkes beruht auf der Frage, ob es eine Erkenntnis gibt, die ohne Erfahrung stattfindet. (vgl. Kant 1976 , 45) Kant möchte beweisen, dass der Mensch Erkenntnisse auch ohne Erfahrung erlangen kann, nämlich durch die Vernunft. Zum Titel muss gesagt werden, dass die *Kritik* nicht unbedingt negativ zu verstehen ist, denn Kant möchte vielmehr eine Überprüfung der Metaphysik vollziehen.

Kant unterscheidet in seinem Werk zwischen Erkenntnissen „a priori“ (dt. im Vorhinein) und „a posteriori“ (dt. im Nachhinein). Erkenntnisse die „a priori“ sind jene, die vollkommen ohne Erfahrung stattfinden und eben nur auf Vernunft basieren. „A posteriori“ sind wiederum die Erkenntnisse, die ausschließlich durch Empirie, also Erfahrung möglich sind. Erfahrung bedeutet bei Kant, dass bestimmte Eindrücke vorhanden sind, die die Sinne berühren und in unseren Gedanken aufgenommen werden. (vgl. Kant 1976, 45) Kant unterscheidet diese zwei Formen der Erkenntnistheorie, der er noch eine Mischform hinzufügt. Es ist die Erkenntnis, die sowohl durch Vernunft, als auch durch Erfahrung entsteht. (vgl. Kant 1976, 46)

Die moderne Philosophie von Kant führt dahin, dass es ihm gelingt die Metaphysik neu zu definieren und zur Transzendentalphilosophie überzuleiten. Diese Entwicklung nennt sich auch die kopernikanische Wende nach Kant. (vgl. Rehfus in Philosophie Online WB)

„>Transzendental< bedeutet für Kant immer die Bedingung der Möglichkeit betreffend. Die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung sind die reinen Vorstellungs- bzw. Anschauungsformen Raum und Zeit, sowie die reinen Stammbegriffe des Verstandes (Kategorien). Erst durch sie gibt es überhaupt Gegenstände, aposteriorische Inhalte des Bewusstseins.“ (Rehfus in Philosophie Online WB)

Jene Gegenstände, die zu unserer Welt gehören, können zwar ohne uns existieren, wir können sie aber nur dann wahrnehmen, wenn wir sie durch unsere a priori Erkenntnis erkennen können. Vor Kant ging man davon aus, dass die Gegenstände die subjektive Erkenntnis bestimmen. Doch für ihn war es nach diesem System nicht möglich Erkenntnisse a priori über die Gegenstände zu machen. Genau aus diesem Grund versucht er, wie Kopernikus in seiner Wende, die Sonne als Mittelpunkt unseres Universums, das Subjekt als Mittelpunkt der Erkenntnistheorie zu sehen. Ob das Subjekt einen Gegenstand erkennt oder nicht, hängt ausschließlich von dessen individuellen Voraussetzungen für die Erkenntnis ab. (vgl. Rehfus in Philosophie Online WB) Dies bedeutet also, würde man sich nach den Gegenständen richten, so könnte man keine Erkenntnis a priori erlangen, wenn es aber umgekehrt der Fall ist, ist dies laut Kant sehr wohl möglich. Somit steht in der Theorie von Kant das Individuum oder Subjekt als Mittelpunkt für das Objekt. Durch diese neue Denkweise und Wende in der Philosophie war es möglich, die Metaphysik als sichere Wissenschaft anzuerkennen. Es ist ihm gelungen durch seine Überlegungen und neue revolutionäre Auffassungen der Erkenntnistheorie, seine Ausgangsfrage, nach der möglichen Erkenntnis, die nur auf Vernunft basiert, zu überprüfen und zu bestätigen.

Einige Jahre nach der Veröffentlichung der *Kritik an der reinen Vernunft*, widmet sich Kant der praktischen Philosophie. Er möchte untersuchen, wie vernünftiges Handeln zustande kommt und wie der Mensch frei sein kann, d.h. ob eine Freiheit des Menschen überhaupt existiert. (vgl. Baumanns 2000, 15)

Der Begriff der Freiheit steht als Basis für die praktische Philosophie bei Kant. Sein Ziel ist es, „ (...) daß seine logische Möglichkeit, seine Denkbare auf gezeigt wird.“ (Baumanns 2000, 15) Kant sagt aus, dass die Freiheit des Menschen mit seiner Vernunft zusammenhängt. Man kann sie nicht an der empirischen Erfahrung des Menschen festsetzen, sondern sie gehört zur übersinnlichen Vernunft. „Reine Vernunft gibt sich im Praktischen selbst nach ihren eigenen Maßstäben das Gesetz; sie ist in diesem Sinne autonom.“ (Reis, in Philosophie Online WB) Um einen Leitspruch für das durch Vernunft geprägte Handeln und die damit verbundene Freiheit zu formulieren, beschreibt Kant in Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und seiner berühmten Kritik der praktischen Vernunft den kategorischen Imperativ. (vgl. Reis, in Philosophie Online WB)

„Das oberste Prinzip der Kantischen Ethik ist die reine praktische Vernunft, d. i. die Vernunft, die unter der Form eines kategorischen Imperativs das menschliche Handeln ursprünglich normiert.“ (Baumanns 2000, 40) Kant meint mit seiner Aussage, dass die Vernunft für alles zuständig ist, denn sie steuert unser Verhalten. Der Mensch soll davon Gebrauch machen, damit er sich nicht von anderen verleiten und beeinflussen lässt. Kants Philosophie und sein Denken haben die Menschheit verändert und weiters einen wichtigen Schritt in Richtung Aufklärung gemacht.

Seine Leitformel formuliert Kant folgendermaßen: „handle nach der Maxime, die sich selbst zugleich zum allgemeinen Gesetz machen kann.“ (Kant 1968a, 436f.) Das Handeln muss also so erfolgen, dass es für alle Menschen anwendbar sein kann. Um seinen Leitspruch zu verstehen, ist es wichtig, die Begriffe der Pflicht und des moralischen Handels zu erläutern.

Kant ist der Ansicht, dass Handeln ohne Neigung erfolgen muss, denn sobald Neigung eine Rolle spielt, handelt man nicht aus Pflicht. Somit ist dieses Handeln unmoralisch. (vgl. Baumanns 2000, 48) Der Mensch fühlt sich erst dann frei, wenn er moralisch handelt und den Leitspruch von Kant befolgt. Leider muss man an diesem Punkt sagen, dass Menschen oft nicht objektiv bleiben können und Gefühle und Neigungen eine entscheidende Rolle in Bezug auf Handlungen und Taten spielen. Kant ist der Überzeugung, dass man nur objektiv bleiben müsste, um sich von nichts und niemandem beeinflussen zu lassen, und somit aus reiner Vernunft zu handeln. Kants Theorie und Vorstellung mag zwar plausibel klingen und sicherlich gut durchdacht sein, dennoch ist die Umsetzung nicht immer so einfach. Ein Beispiel hierzu wäre, wenn man bei einem Bettler auf der Straße vorbeigeht. Man gibt ihm Geld, weil man von seinen Gefühlen überwältigt wird und Mitleid verspürt. Der Mensch handelt in dieser Situation nicht ausschließlich aus Pflicht, sondern Neigung spielt eine entscheidende Rolle, also ist es nicht moralisch.

Das Handeln muss allgemein gültig sein und von allen anderen als ein Handlungsprinzip, das jeder anwenden würde, anerkannt werden. Wenn ein Subjekt so handelt, dann ist es durch Pflicht geleitet und moralisch richtig, und jedes andere Subjekt kann und darf so handeln. Durch das beschriebene Prinzip des Handels unter Beachtung des kategorischen Imperativs, kann der Mensch frei sein.

Abschließend zu Kants Philosophie und Moraletik kann gesagt werden, dass drei Dinge von äußerster Wichtigkeit für des deutschen Idealismus waren:

„1. die Suche nach einer angemessenen Theorie der Subjektivität; 2. die Ausarbeitung einer adäquaten Systemform der Philosophie mit einem widerspruchsfreien Konzept des Absoluten; 3. die Verbindung der Prinzipien der theoretischen und praktischen Philosophie.“ (Reis, in Philosophie Online WB)

Kant hat den Grundstein für viele weitere Philosophen gelegt. Die Aufarbeitung seiner Philosophie in diesem Kapitel, und vor allem sein kategorischer Imperativ sind von großer Bedeutung für diese Arbeit, weil die Philosophen, deren Theorien im weiteren Verlauf beleuchtet werden, sich auf Kant stützen, sein Denken weiterführen oder ihn kritisieren. Um auf den Begriff der Anerkennung zurückzukommen, möchte ich im nächsten Kapitel auf Kants Verständnis davon eingehen. Denn es war kein geringerer als er, der neben Rousseau, wesentlich zur Verbreitung und Entwicklung des Anerkennungsbegriffs beigetragen hat.

3.2. Kants Verständnis von Anerkennung

Kants Bedeutung für den deutschen Idealismus ist in dem letzten Abschnitt dieser Arbeit sehr deutlich geworden. Er hat es geschafft die deutsche Philosophie mit seinem Denken zu bereichern; ebenso auch den Anerkennungsbegriff im deutschsprachigen Raum. Neben Kant, sind Fichte und Hegel, die zwei bedeutendsten Philosophen des deutschen Idealismus, die sich mit dem Begriff der Anerkennung zu ihren Lebzeiten nachhaltig auseinandergesetzt haben. Nichts desto trotz war es Kant, der seinen Kollegen eine Basis geliefert hat, auf der sie aufbauen konnten. Sie hatten die Möglichkeit an sein Denken anzuknüpfen und daraus Parallelen zu ihrem Eigenen zu ziehen.

„In der Philosophie bei Kant wird die Anerkennung als quasi-moralisches und zudem als formal-rechtliches Prinzip erörtert, während sie bei Fichte und Hegel zum Akt des Selbstbewusstseins und zum Grundsatz des Rechts führt. Diese beiden Sphären können erst dann zusammenfallen, wenn es zum praktischen bzw. gemeinschaftlichen Selbstbewußtsein kommt.“ (Nowak-Juchacz 2003, 75)

Laut diesen drei Philosophen, kommt es zur Anerkennung wenn Freiheit eine entscheidende Rolle spielt und wenn sich das jeweilige Subjekt selbst anerkennt.

Obwohl Kant nie den Begriff „Anerkennung“ wörtlich in seinen Werken verwendet hat, ist seine Philosophie ausschlaggebend für den heutigen Anerkennungsbegriff. Schon in dem bereits erwähnten kategorischen Imperativ ist von einem Anerkennungsprinzip die Rede. Das Subjekt muss darauf achten so zu handeln, dass es für alle möglich wäre, dasselbe zu tun. Die Mitmenschen werden geachtet, es soll darauf geschaut werden, dass moralisch gehandelt wird, um es allen ermöglichen zu können, genauso zu handeln. Nur so hat das Individuum die Möglichkeit frei zu sein.

Bei Kant kristallisiert sich der Begriff der Achtung heraus, der mit dem Anerkennungsbegriff gleichgesetzt werden kann. „Ein jeder Mensch hat rechtmässigen Anspruch auf Achtung von seinen Nebenmenschen, und wechselseitig ist er dazu auch gegen jeden Anderen verbunden.“ (Kant 1968b, 462)

Kant macht deutlich, dass jedes Subjekt seine Mitmenschen braucht und von deren Achtung (Anerkennung) abhängig ist. Ebenso muss dieses Subjekt die Anderen achten, damit ein Gleichnis entsteht und somit ein Leben miteinander ermöglicht wird.

Weiters sagt Kant über den Menschen „(er) ist verbunden, die Würde der Menschheit an jedem anderen Menschen praktisch anzuerkennen, mithin ruht auf ihm eine Pflicht, die sich auf die jedem anderen Menschen nothwendig zu erzeugende Achtung bezieht.“ (Kant 1968b, 462) Unter Würde versteht Kant hier die Persönlichkeit eines jeden Menschen, die einzigartig ist, und die jeden Einzelnen von den Anderen erhebt. Diese individuelle Persönlichkeit ist es, die anerkannt werden soll und von der man profitieren soll. (vgl. Kant 1968b, 462)

Kant hat nicht nur einen bedeutenden Schritt in Richtung Anerkennungstheorie gemacht, sondern er hat auch wesentlich zur Definition der Menschenwürde beigetragen. In seinem Werk *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* wird deutlich, dass ein Mensch nicht nur als Mittel von seinen Mitmenschen betrachtet werden darf, sondern auch immer als Zweck:

„Nun sage ich: der Mensch und überhaupt jedes vernünftige Wesen existiert als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen, sondern muss in allen seinen sowohl auf sich selbst, als auch auf

andere vernünftige Wesen gerichteten Handlungen jederzeit zugleich als Zweck betrachtet werden.“ (Kant 1968a, 428)

Der Mensch darf also laut Kant nie nur ausschließlich als Mittel zum Zweck verwendet bzw. gesehen werden. Es ist nicht richtig den Willen eines anderen Subjekts zu unterdrücken und ihm somit Achtung und Wertschätzung zu verwehren. Dies würde die Menschenwürde verletzen und wäre nicht rechtmäßig.

Um noch einmal auf den Begriff der Achtung zurückzukommen, soll in weiterer Folge genauer erläutert werden wie Kant den Begriff aufgeteilt hat. Achtung kann mit vielen Bedeutungen in Verbindung gebracht werden. Bei Kant werden drei Arten moralischer Achtung unterschieden. (vgl. Köhl 1990, 119)

Der erste bedeutende Punkt ist die „Achtung als Rücksichtnahme bzw. Respekt.“ (Köhl 1990, 119) Um einander achten zu können, ist es wichtig, dass Rücksicht auf andere genommen wird. Erst wenn man seine Mitmenschen respektiert, kann man sie moralisch anerkennen. „ (...) ein gewisses (näher zu bestimmendes) Maß an Rücksichtnahme aufeinander ist der Inbegriff und der Kernbereich moralischen Verhaltens.“ (Köhl 1990, 119) Achtung ist bei Kant ein Verhalten, und kein Gefühl. Es ist eine Einstellung, die allgemein für Rücksichtnahme gelten kann. Genau das drückt Kant auch mit seinem kategorischen Imperativ aus. (vgl. Köhl 1990, 119)

Die zweite Art moralischer Achtung ist nach Kant die „Achtung als moralische Hochschätzung.“ (Köhl 1990, 119) Hier geschieht Achtung indem die moralischen Taten von Subjekten geschätzt werden. Obwohl erwartet wird, dass alle Personen moralisch handeln ist das aber nicht immer der Fall. Somit erfahren diejenigen, die aber so handeln, umso mehr Wertschätzung von ihren Mitmenschen.

Die dritte Art der Achtung nach Kant ist die letzte und gleichzeitig aber auch die bedeutendste. Es ist die „Achtung als moralisches Gefühl.“ (Köhl 1990, 120) Diese Art von Achtung kann nicht mit den ersten zwei genannten gleichgesetzt werden. Das moralische Gefühl unterscheidet sich von der Einstellung, die in der ersten Art vorkommt, denn hier geht es um Triebe, die den Menschen zu respektvollen Verhalten bringen sollen. Es hat aber auch nicht direkt mit der Hochschätzung einer Person durch ihr moralisches Verhalten zu tun. Wenn sich das moralische Gefühl entwickelt, soll dabei nämlich nicht zwischen Menschen und ihren Taten unterschieden werden. (vgl. Köhl 1990, 120) „Die Achtung als moralische Triebfeder

muß unabhängig von der moralischen (oder sonstigen) Wertschätzung anderer Personen sein.“ (Köhl 1990, 120)

Vor allem hat sich Kant mit dem moralischen Gefühl in seinen Werken *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und *Kritik an der praktischen Vernunft* beschäftigt. In dem Band *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*, der zur *Grundlegung* gehört, widmet sich Kant einer Definition des moralischen Gefühls.

Das moralische Gefühl ist die „Empfänglichkeit für Lust oder Unlust bloß aus dem Bewußtsein der Übereinstimmung oder des Widerstreits unserer Handlung mit dem Pflichtgesetze.“ (Kant 1968a, 399)

Das moralische Gefühl ist das Bewusstsein über die Achtung in ihrer noch nicht realisierten Form, das jeder Mensch besitzt. Dieses Bewusstsein kann den Menschen jederzeit in die Lage versetzen Achtung zu verspüren und dadurch moralisch zu handeln.

3.3. J.G. Fichte und sein Beitrag zum Anerkennungsbegriff

Johann Gottlieb Fichte war ein deutscher Philosoph und einer der wichtigsten Vertreter und Denker des deutschen Idealismus. Er gilt als Schüler und Nachfolger von Kant, denn er hat seine Ethikauffassungen weitergeführt. Er machte es sich zur Aufgabe, die Theorie von Kant für die Menschen verständlicher zu machen, sie neu und ausführlich zu begründen und somit seine eigene Wissenschaftslehre herauszubilden.

Im nachfolgenden Teil dieser Arbeit wird auf eines der wichtigsten Werke Fichtes eingegangen. Es handelt sich um die 1796 veröffentlichte „Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre“, die als Nachfolgewerk der 1794 erschienen „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ gilt, und zu den wichtigsten Werken des deutschen Idealismus gehört. Um Fichtes Anerkennungsprinzip herauszuarbeiten, ist eine Interpretation und Auslegung des ersten Teils seines Naturrechts, welches sich neben einer Einleitung in drei Hauptstücke und 5 Lehrsätze gliedert, von großer Bedeutung. Auf jeden Lehrsatz von Fichte folgt ebenfalls ein Beweis, indem er genauestens erläutert, wieso sein Lehrsatz gilt.

Fichte war der erste, der den Begriff der Anerkennung zur Beschreibung von Beziehungen zwischen Personen verwendete. Er interpretiert Rechte als Formen der Anerkennung. Das bedeutet, Rechte existieren nicht an sich, es sind Vereinbarungen, die auf zwischenmenschlicher Anerkennung beruhen. (vgl. Frischmann 2009, 150) „Demnach besitze ich ein Recht nur insofern, als mir Andere einen bestimmten Status, nämlich den eines Individuums, verleihen, indem sich mich auf gewisse Art behandeln und mir begegnen.“ (Bernstein 2009, 53) Kein Mensch besitzt Rechte, sie werden von den Mitmenschen verliehen. Das Individuum erfährt Anerkennung, wenn ihm ein Recht zugeteilt bzw. gewährt wird. (vgl. Bernstein 2009, 53) Damit ein Mensch selbstbestimmt handeln kann, ist es wichtig, dass er von den Menschen, die er als frei und vernünftig anerkennt, auch als freies und vernünftiges Individuum anerkannt wird. Erst wenn der Mensch Anerkennung erfährt, ist er vollkommen. (vgl. Bernstein 2009, 53) „Rechte sind Formen der Anerkennung, da sie meine Stellung als ein selbst bestimmendes Subjekt sichern, das wiederum ein Produkt des Anerkanntwerdens und der Anerkennung ist.“ (Bernstein 2009, 53)

Fichte war es, der verstanden hat, dass ein Individuum die Anerkennung von seinen Mitmenschen braucht, damit die eigene Persönlichkeit vollkommen ausgebildet werden kann. Um Fichtes Verständnis von Anerkennung näher zu erläutern, ist es wichtig zu erwähnen, dass der Begriff der Person bzw. des Individuums im Mittelpunkt seiner Theorie steht. (vgl. Frischmann 2009, 150)

„Eine philosophische Entdeckung Fichtes, auf das er seine Rechtsphilosophie aufbaut, ist die konstitutive Bedeutung von Leiblichkeit und Interpersonalität für das Bewußtsein einer Person von sich selbst als eines der Vernunft und der Freiheit fähigen Wesens.“ (Mohr 2005, 187) Um Fichtes Verständnis von Vernunft und Freiheit zu erläutern, muss man sie mit dem Begriff des „Ich“ gleichsetzen. In seiner Einleitung sagt Fichte, dass „der Charakter der Vernünftigkeit“ (NR, 1)² darin bestehen würde, „dass das Handelnde und das Behandelte Eins sey“ (NR, 1). Das vernünftige Ich soll demnach sowohl das handelnde Subjekt sein, als auch das Objekt darstellen, welches behandelt werden soll. Weiter führt Fichte an, dass das handelnde Ich, sich auf sich selbst beziehen soll, und sich somit zum Handeln zu bewegen. (vgl. NR, 1) „Das vernünftige Wesen *ist*, lediglich inwiefern es sich *als*

² Fichte, J.G.: Grundlage des Naturrechts (1796), Einleitung I, S.1 - Verweise auf dieses Werk werden fortlaufend mit NR im Text abgekürzt

seyend setzt, d.h. inwiefern es seiner selbst sich bewusst ist.“ (NR, 2) Erst indem dieses „setzen“ erfolgt, kann das Individuum über sich selbst und sein Handeln reflektieren, sich moralisch verhalten und ein Selbstbewusstsein entwickeln. Fichte beschäftigt sich in diesem Werk, mit dem Ich als endliches Vernunftwesen. Endlichkeit ist zu verstehen, als Leiblichkeit. Der Mensch ist endlich in seiner leiblichen Existenz. (vgl. Frischmann 2009, 151)

Ziel und Ausgangspunkt der Rechtslehre von Fichte ist, zu erforschen, unter welchen Umständen, sich ein endliches Vernunftwesen seiner selbst als handelndes bewusst wird. (vgl. Mohr 2005, 187)

Im ersten Hauptstück seines Werkes bemüht sich Fichte um die „Deduction des Begriffes vom Rechte“. Sein erster Lehrsatz lautet: „Ein endliches vernünftiges Wesen kann sich selbst nicht setzen, ohne sich eine freie Wirksamkeit zuzuschreiben“ (NR, 17) Dadurch, dass sich ein vernünftiges Wesen nur im Wollen wahrnimmt und das Wollen auch als der Charakter der Vernunft bezeichnet wird, muss sich das Wesen die Freiheit als Grundvoraussetzung des eigenen Willens zuschreiben. (vgl. NR, 20f.) Das vernünftige Wesen soll nach selbst gesetzten Zwecken bzw. Zielen, handeln wollen.

Auf den ersten Lehrsatz folgt ein Folgesatz: „Durch dieses setzen seines Vermögens zur freien Wirksamkeit setzt und bestimmt das Vernunftwesen eine Sinneswelt ausser sich.“ (NR, 23) Es wird eine Welt bestimmt, die „unabhängig vom Ich“ (NR, 24) existiert.

Der zweite Lehrsatz lautet: „Das endliche Vernunftwesen kann eine freie Wirksamkeit in der Sinneswelt sich selbst nicht zuschreiben, ohne sie auch anderen zuzuschreiben, mithin auch andere endliche Vernunftwesen ausser sich anzunehmen“. (NR, 30) Ein endliches Vernunftwesen muss, um sich selbst frei setzen zu können, auch anderen Vernunftwesen die freie Wirksamkeit in der Sinneswelt zuschreiben, und überhaupt muss angenommen werden, dass andere endliche Vernunftwesen existieren. Um zur eigenen Freiheit zu gelangen, braucht das endliche Vernunftwesen zu anderen endlichen Vernunftwesen. Damit Menschen existieren können, müssen es mehrere Menschen sein, um sich gegenseitig zu erziehen.

„Der Mensch (so alle endliche Wesen überhaupt) wird nur unter Menschen ein Mensch; und da er nichts Anderes seyn kann, denn ein Mensch, und gar nicht seyn würde, wenn er dies nicht wäre – sollen überhaupt Menschen seyn, so müssen es mehrere seyn.“ (NR, 39)

„Nur freie Wechselwirkung durch Begriffe und nach Begriffen, nur Geben und Empfangen von Erkenntnissen, ist der eigenthümliche Charakter der Menschheit, durch welchen allein jede Person sich als Menschen unwidersprechlich erhärtet.“ (NR, 40)

Fichte sagt, dass der Mensch eine Welt braucht, die sich zusammensetzt aus endlichen Vernunftwesen und vernunftlosen Objekten. Damit sich das Selbstbewusstsein entwickeln kann bedarf es einer realen Welt. (vgl. NR, 40)

Der dritte Lehrsatz ist von enormer Bedeutung für Fichtes Anerkennungsprinzip. Er lautet folgendermaßen:

„Das endliche Vernunftwesen kann nicht noch andere endliche Vernunftwesen ausser sich annehmen, ohne sich zu setzen, als stehend mit denselben in einem bestimmten Verhältnisse, welches man das Rechtsverhältnis nennt.“ (NR, 41)

Fichte formuliert mit diesem Lehrsatz das Verhältnis der gegenseitigen Anerkennung, im Rechtsverhältnis. „Das Verhältniss freier Wesen zu einander ist [...] das Verhältniss einer Wechselwirkung durch Intelligenz und Freiheit.“ (NR, 44) Es müssen sich beide Vernunftwesen gleichmäßig als freie und vernünftige Wesen anerkennen und auch als solche gegenseitig behandeln. Erst wenn ein endliches Vernunftwesen das selbst tut, kann es von seinem Gegenüber dasselbe erwarten. (vgl. NR, 44) Daraus kann geschlossen werden, dass sich das Bewusstsein bzw. Selbstbewusstsein endlicher Vernunftwesen erst mit der wechselseitigen Anerkennung herausbildet. Fichte sagt deutlich, dass nur indem ich jemanden als vernünftiges Wesen behandle, handelt es sich um „gemeingültiges Anerkennen“. (NR, 47)

Die Schlussfolgerung dieses Lehrsatzes formuliert Fichte in seinem Rechtssatz.

„Ich muss das freie Wesen ausser mir in allen Fällen anerkennen als ein solches, d.h. meine Freiheit durch den Begriff der Möglichkeit seiner Freiheit beschränken.“ (NR, 52)

Die eigene Freiheitssphäre muss beschränkt werden, damit das Gegenüber seine Freiheitssphäre haben kann. Es handelt sich um eine wechselseitige Zuschreibung von Freiheitssphären, von denen das Gegenüber jeweils ausgeschlossen wird. (vgl. Mohr 2005, 189) Das endliche Vernunftwesen setzt sich frei in seiner eigenen Sphäre, ohne einem anderen vernünftigen Wesen die Möglichkeit zu nehmen, sich ebenfalls frei zu setzen. Es besteht eine Einschränkung auf beiden Seiten, dennoch hat jeder die Möglichkeit der Freiheit. Grundsätzlich geht es hier um eine Einigung über den Gebrauch der Freiheit. (vgl. Frischmann 2009, 153)

Menschen müssen sich kennen und anerkennen, damit ein solches Rechtsverhältnis nach Fichte zustande kommen kann. (vgl. NR, 56)

Fichte schlussfolgert, dass der Begriff des Rechts aus der reinen Vernunft, also a priori, deduziert ist, und selbst auch die Bedingung des Selbstbewusstseins ist. Es kann kein endliches Vernunftwesen ohne den Rechtsbegriff und das Rechtsverhältnis existieren. (vgl. NR, 52f.) „Der Rechtsbegriff ist der Begriff eines Verhältnisses zwischen Vernunftwesen.“ (NR, 55)

Nur durch Handlungen und Äußerungen der Vernunftwesen in der Sinneswelt, können sie in Wechselwirkung und das Rechtsverhältnis kommen. Die Dinge, die sich im Inneren der jeweiligen vernünftigen Wesen abspielen, gehören laut Fichte zur Moral, dazu gibt es keine Rechte. „Es ist daher nichtig von einem Rechte auf Denkfreiheit, Gewissensfreiheit, u.s.f. zu reden.“ (NR, 55)

Mit dem dritten Lehrsatz und der Formulierung des Rechtssatzes endet das erste Hauptstück von Fichtes Grundlage des Naturrechts. Es folgt darauf das zweite Hauptstück, welches sich mit der „Deduction der Anwendbarkeit des Rechtsbegriffs“ (NR, 56) auseinandersetzt und zwei weitere Lehrsätze erläutert.

„Das vernünftige Wesen kann sich nicht, als wirksames Individuum, setzen, ohne sich einen materiellen Leib zuzuschreiben, und denselben dadurch zu bestimmen.“ (NR, 56)

Der vierte Lehrsatz besagt, dass das vernünftige Wesen einen Körper braucht, um sein Handeln und Wollen zu vollziehen. Der Körper ist die Bedingung dafür, dass das Wesen seinen Willen in die Tat umsetzen kann. Es handelt sich um einen materiellen Körper, der als Sphäre der frei gesetzten Handlungen gilt. „Der abgeleitete materielle Körper ist gesetzt, als Umfang aller möglichen freien Handlungen der Person; und

nichts weiter.“ (NR, 59) Daraus ergibt sich, dass eine Beschränkung der Freiheitssphären von endlichen Vernunftwesen nur möglich ist, wenn es sich um Handlungssphären von materiellen Körpern handelt.

„Ein Körper, [...] an dessen Fortdauer und Identität wir die Fortdauer und Identität unserer Persönlichkeit knüpfen; den wir als ein geschlossenes articulirtes Ganzes, und uns in demselben als Ursache unmittelbar durch unseren Willen setzen, ist dasjenige, was wir *unseren Leib* nennen; [...]“ (NR, 61)

Hier knüpft Fichte seinen fünften Lehrsatz an, der ausschlaggebend ist, für das Prinzip der Interpersonalität. (vgl. Mohr 2005, 189)

„Die Person kann sich keinen Leib zuschreiben, ohne ihn zu setzen, als stehend unter dem Einflusse einer Person ausser ihr, und ohne ihn dadurch weiter zu bestimmen.“ (NR, 61)

Eine Person kann sich nur einen materiellen Leib zuschreiben, wenn sie davon ausgeht, dass es auch andere Personen außer ihr gibt, die sie anerkennt und von denen sie ebenfalls anerkannt wird. Es fällt auch auf, dass Fichte plötzlich das endliche vernünftige Wesen, eine Person nennt. Indem sich das vernünftige Wesen nämlich einen Leib zuschreibt, sich und andere als frei wirksame Vernunftwesen setzt, und eine äußere Sinneswelt annimmt, handelt es sich um eine Person. (vgl. Mohr 2005, 189)

Damit die Anwendung seines Rechtsbegriffes möglich ist, widmet sich Fichte einem Beweis, der aussagt, dass die Person frei und nur abhängig von ihrem Willen sein soll. Weiters soll eine Person in wechselseitigem Einfluss mit anderen Personen stehen, und somit nicht nur von sich selbst abhängig sein. (vgl. NR, 85) Fichte stellt sich die Frage, ob eine Gemeinschaft freier Wesen möglich ist. Er möchte herausfinden, wie es möglich ist, dass Menschen zusammenleben, und dennoch individuell frei sein können. Das ist ein wichtiger Punkt in seiner Theorie, denn bis jetzt hat er sich nur mit dem Individuum beschäftigt.

Nur wenn alle den Willen für eine Gemeinschaft haben, kann diese auch realisiert werden. Es kann dann die Rechtsformel – „beschränke deine Freiheit so, dass der Andere neben dir auch frei seyn könne, zum Gesetze seines Willens und seiner Handlungen machen sollte.“ (NR, 89) - gelten. Ein jeder muss es sich zum Gesetz machen, damit ein wechselseitiger Einfluss von freien Vernunftwesen zustande

kommen kann. „Es ist dargethan, dass, wenn dieses Gesetz wirklich gelte und in Ausübung komme, dies nur dadurch gesehen könne, dass jeder fortdauernd sich selbst mit Freiheit es zum Gesetze mache.“ (NR, 91)

Mit dieser Erläuterung sieht Fichte seine Theorie als bestätigt und die Anwendbarkeit seines Rechtsbegriffes als bewiesen. Sein Anerkennungsprinzip besteht in der Tatsache, dass wechselseitige Anerkennung nur möglich ist, wenn ich mein Gegenüber ebenfalls als ein vernünftiges Wesen anerkenne. Ein vernünftiges Wesen ist laut Fichte, wenn es die Fähigkeit besitzt sein freies Wollen in ein Handeln umzusetzen. Indem dies geschieht entwickelt der Mensch Selbstbewusstsein. Wechselseitige Anerkennung kann nur zwischen gleichen Individuen passieren. Es muss angenommen werden, dass jedes menschliche Wesen dazu fähig ist, Vernunft und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Hier sieht Fichte den größten Unterschied zwischen Mensch und Tier. Der Mensch hat die Möglichkeit sich zu formen, zu bilden, zu entwickeln. Ein Tier ist in diesem Sinne viel eingeschränkter und festgelegt auf seine Verhaltensweisen. „Jedes Thier ist, was es ist: der Mensch allein ist ursprünglich gar nichts. Was er sein soll, muss er werden: und da er doch ein Wesen für sich seyn soll, durch sich selbst werden.“ (NR, 80) Ein Mensch wird bei seiner Geburt, als solcher erkannt und als Vernunftwesen anerkannt. Ohne das Umfeld und seine Mitmenschen, könnte ein Neugeborenes nie Vernunft und Selbstbewusstsein entwickeln. Es muss von Beginn als vernünftiges Wesen behandelt werden, damit es sich gut entwickeln kann. Um das Kind zu seiner Fähigkeit zu erziehen, sein Wollen in ein Handeln umzusetzen, muss man es dazu auffordern. Diese Aufforderung geschieht aber nicht direkter Form, sondern eher in passiver, indem man ihm eine Freiheitssphäre gewährt, in der es frei tätig werden kann. „Das Kind ist nicht das Objekt der Erziehung, sondern Subjekt seiner eigenen Weltansicht und seines praktischen Handelns.“ (Frischmann 2009, 158) Indem Kleinkinder ihr eigenes Selbstbewusstsein entwickeln, entwickeln sie auch das Bewusstsein dafür, dass es eine Welt mit noch anderen selbstbewussten und vernünftigen Wesen gibt. Intersubjektivität ist in Anerkennungsprozessen ein unumgänglicher Faktor, ohne den niemand Vernunft und Selbstbewusstsein erwerben könnte. Anerkennung ist für Fichte die Basis jeder zwischenmenschlichen Beziehung von Personen.

3.4. G.W.F. Hegel – Sein Anerkennungsmodell und seine Kritik an Fichte

So bedeutend wie Kant und Fichte für die Philosophiegeschichte sind, ist es auch Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Mit seinem Werk „Phänomenologie des Geistes“, das 1807 erstmals herausgegeben wurde, hat er einen der wichtigsten und einflussreichsten Beiträge zur Philosophiegeschichte geliefert. Ausschlaggebend für den Anerkennungsbegriff von Hegel ist das Kapitel „Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit des Selbstbewusstseins; Herrschaft und Knechtschaft“. Dieses Kapitel ist eines der wichtigsten des genannten Hauptwerkes und behandelt Hegels Anerkennungstheorie als „Bewegung des Anerkennens“. (PhG, 146)³ Hegel hat Fichte nicht in diesem Sinne kritisiert, dass er seine Theorie widerlegt hat, vielmehr er hat sie weitergeführt und vollendet. Der größte Unterschied zwischen den Theorien dieser beiden Philosophen liegt in ihrer Auffassung, wie es zu wechselseitigen Anerkennung kommen kann. Hegel sieht Fichtes Theorie als nicht vollendet, denn er hat sich nicht mit den Konsequenzen und der weiterführenden Situation während eines Anerkennungsverhältnisses zwischen zwei Personen auseinandergesetzt. Fichte konstruierte dennoch eine gute Ausgangsbasis für Hegel.

Hegel definiert zwei Stufen seines Anerkennungsverhältnisses. Zuerst geschieht das formelle Anerkennen, das bedeutet, dass sich ein Wesen als absolut betrachtet. Es handelt sich hier um eine formelle Lebendigkeit. (vgl. Hegel 2002, 27) Damit es zur wirklichen Lebendigkeit kommt, erfordert es Bestimmtheit und eben diese entwickelt sich aus dem Verhältnis zu einem anderen Wesen. Indem diese Person mit einer anderen in ein Anerkennungsverhältnis kommt, wird die Absolutheit dieser Wesen aufgelöst und mit Selbstbewusstsein ersetzt. (vgl. Karásek 2011, 238f) „Das Selbstbewußtsein ist *an* und *für sich*, indem und dadurch, daß es für ein Anderes an und für sich ist; d.h. es ist nur als ein Anerkanntes.“ (PhG, 145) Diesen Prozess beschreibt Hegel als Bewegung des Anerkennens.

Im Gegensatz zu Fichte, bemüht sich Hegel auch um die Beschreibung eines asymmetrischen Anerkennungsverhältnisses, welches schon im Titel des Kapitels, zwischen Herr und Knecht passiert. Ein asymmetrisches Anerkennungsverhältnis ist aber kein Intersubjektives. Zwischen Herrn und Knecht gibt es kein intersubjektives

³ Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes, 1996. Weitere Verweise auf dieses Werk werden fortlaufend im Text PhG abgekürzt.

Verhältnis, somit ist ihre Anerkennung einseitig und deshalb in einem Ungleichgewicht. (vgl. PhG, 152) Hegel untersucht aber in seiner Phänomenologie des Geistes wie ein Anerkennungsverhältnis als symmetrisch verstanden werden kann. Damit das Anerkennungsverhältnis auch ein Intersubjektivitätsverhältnis schaffen kann, ist es wichtig, dass beide Personen dieses Verhältnis zu gleichen Maßen für sich selbst und für das Gegenüber sind. „Jedes Relat der symmetrischen Anerkennungsrelation muss für sich selbst und *zugleich* so für das andere Relat sein, wie das andere Relat für es ist, nämlich als das jeweils andere Relat anerkennend.“ (Karásek 2011, 245) Hegel spricht hier davon, dass sie sich anerkennen, „als sich gegenseitig anerkennend.“ (PhG, 147) Die Personen, die in einem Anerkennungsverhältnis zueinander stehen, müssen das auch wissen. Sie müssen über das Bewusstsein verfügen, dass sie sich anerkennen als sich gegenseitig anerkennend. (vgl. Karásek 2011, 246) Das ist auch das Prinzip der Bewegung der Anerkennung bei Hegel, denn die eine Person muss die andere auch als andere anerkennen. Es reicht in diesem Fall nicht, dass die andere Person nur als andere existiert, sie muss als solche auch anerkannt werden.

Wie schon erklärt, kommt es zu einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis, durch den Prozess der Bewegung des Anerkennens. Hegel beschreibt diese Bewegung anhand einer verdoppelten Einheit des Selbstbewusstseins. Laut Hegel besteht Selbstbewusstsein nur dann, wenn es als Anerkanntes existiert. Es existiert aber als Anerkanntes für sich und aber gleichzeitig auch für das andere Selbstbewusstsein, von dem es anerkannt wird. (vgl. Karásek 2011, 256) Kurzzeitig existiert also eine Verdoppelung des Selbstbewusstseins, die aber aufgehoben werden muss, damit das Selbstbewusstsein sich selbst wieder erhalten kann. Hegel erklärt diese Verdoppelung folgendermaßen:

„Es ist für das Selbstbewußtsein ein anderes Selbstbewußtsein; es ist *außer sich* gekommen. Dies hat die gedoppelte Bedeutung: *erstlich*, es hat sich selbst verloren, denn es findet sich als ein *anderes* Wesen; *zweitens*, es hat damit das Andere aufgehoben, denn es sieht auch nicht das Andere als Wesen, sondern sich *selbst* im *Anderen*.“ (PhG, 146)

Hegel beschreibt also, dass sich das Selbstbewusstsein in einem anderen Selbstbewusstsein verloren hat. Das hat zur Konsequenz, dass es zu sich selbst ein negatives Verhältnis hat. Das Selbstverhältnis ist deshalb negativ, weil es sich nur

durch die Verbindung zum anderen, zu sich selbst verhält. Durch das negative Selbstverhältnis, kann es auch kein Verständnis für die Andersheit aufbauen, denn es ist unselbstständig und versteht nicht „was es heißt, ein anderes Selbstbewusstsein als anderes zu sein.“ (Karásek 2011, 257) Indem sich das Wesen im Anderen selbst sieht, kann es keine Bestätigung der Selbstständigkeit finden. Das negative Selbstverhältnis muss überwunden werden, damit das Selbstbewusstsein in der Lage sein kann das andere Selbstbewusstsein auch als solches anzuerkennen und die Andersheit zu verstehen. (vgl. Karásek 2011, 258) Somit muss das eine Wesen das andere Wesen negieren, damit es Selbstständigkeit erlangen kann. Durch diesen Schritt verhindert es aber auch die Bestätigung durch das Gegenüber. (vgl. Siezer/Wiezorek 2005, 107) Damit sich ein Wesen seines selbst bewusst wird, muss es das andere Wesen negieren, sein Anderssein im Anderen negieren und sich selbst verlieren. „*erstlich*, es muß darauf gehen, *das andere* selbstständige Wesen aufzuheben, um dadurch *seiner* als des Wesens gewiß zu werden; *zweitens* geht es hiermit darauf, *sich selbst* aufzuheben, denn dies Andere ist es selbst.“ (PhG, 146) Diese Negation muss von beiden Seiten erfolgen, damit eine gegenseitige Bestätigung der Selbstständigkeit erfolgt: „*erstlich* erhält es durch das Aufheben sich selbst zurück, denn es wird sich wieder gleich durch das Aufheben *seines* Andersseins; *zweitens* aber gibt es das andere Selbstbewußtsein ihm wieder ebenso zurück, denn es war sich im Anderen, es hebt dies *sein* Sein im Anderen aus, entläßt also das Andere wieder frei.“ (PhG, 146) Diese Bewegung muss also wechselseitig geschehen. „Die Bewegung ist also schlechthin die gedoppelte beider Selbstbewußtsein(e).“ (PhG, 146) Nur wenn beide dasselbe tun, kann es dazu kommen, dass sich anerkennen, „als gegenseitig sich anerkennend.“ (PhG, 147)

Das eine Wesen soll sich nicht nur sich selbst bewusst werden, sondern auch seines Gegenüber und vice versa. Somit erlangen die Selbstbewusstsein(e) laut Hegel Wahrheit. (vgl. PhG, 148) Doch zunächst ist das Selbstbewusstsein ein „einfaches Fürsichsein, sichselbstgleich durch das Ausschließen alles anderen aus sich;“ (PhG, 147) Für Hegel entsteht diese Wahrheit nur durch die Negativität der beiden Wesen. Nur so kann es zu einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis kommen. Somit ist die Kritik an Fichtes Theorie, dass Hegel sie nicht als vervollständigt sieht. Es reicht ihm nicht nur, dass sich zwei selbstbewusste Wesen als solche wahrnehmen, sie müssen in die Bewegung der Anerkennung kommen. (vgl. Karásek 2011, 261)

Indem beide Wesen den Akt der Negation durchführen und somit die Bewegung der Anerkennung vollenden, entsteht zwischen ihnen ein Raum. Dieser Raum wird von Hegel als „Mitte“ bezeichnet. (PhG, 147) In diesem Raum können sich die beiden Wesen gegenseitig anerkennen. „Die Mitte ist das Selbstbewußtsein, welches sich in die Extreme zersetzt; und jedes Extrem ist diese Austauschung seiner Bestimmtheit und absoluter Übergang in das entgegengesetzte.“ (PhG, 147) Für Hegel ist also die Mitte das Selbstbewusstsein, welches sich aufteilt in Extreme. Mit Extrem meint Hegel die selbstbewussten Wesen. (vgl. Karásek 2011, 265). „Jedes ist dem Anderen die Mitte, durch welche jedes sich mit sich selbst vermittelt und zusammenschließt, und jedes sich und dem Anderen unmittelbares für sich seiendes Wesen, welches zugleich nur durch diese Vermittlung so für sich ist.“ (PhG, 147) Jedes selbstbewusste Wesen bildet für sein Gegenüber die Mitte und umgekehrt, so sind sie Teile eines gemeinsamen Raums und bilden eine Art Gesellschaft. In dieser Ansicht ähneln sich die Theorien von Fichte und Hegel, denn beide sind der Ansicht, dass erst durch ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis eine Gemeinschaft entstehen kann. (vgl. Karásek, 265)

Hegel definiert seine Ansicht einer Gesellschaft in dem Kapitel „Selbstbewußtsein – Die Wahrheit der Gewißheit seiner selbst“ in seiner Phänomenologie. Er bezeichnet die Gesellschaft als „Geist“ (vgl. PhG, 145) Der Geist wird beschrieben als „[...] absolute Substanz, welche in der vollkommenen Freiheit und Selbstständigkeit ihres Gegensatzes, nämlich verschiedener für sich seiender Selbstbewußtsein[e], die Einheit derselben ist; *Ich*, das *Wir*, und *Wir*, das *Ich* ist.“ (PhG, 145) Es existiert also laut Hegel ein Selbstbewusstsein für die Gesellschaft, welches dann aus weiteren einzelnen Selbstbewusstseinen, die Hegel eben als „Extreme“ bezeichnet, konstruiert wird. Die wechselseitige Anerkennung der beiden Wesen kann nur in diesem gemeinsamen Raum stattfinden. (vgl. Karásek 2011, 266)

Obwohl Hegel es geschafft hat seine Theorie einer wechselseitigen symmetrischen Anerkennung genau zu beschreiben, endet sein Kapitel über diese Thematik mit dem Beispiel eines asymmetrischen Anerkennungsverhältnisses, welches oben schon angesprochen wurde und abschließend noch genauer erläutert werden soll. Fichte hat sich nicht mit einem ungleichen Anerkennungsverhältnis beschäftigt, eben da liegt auch eine Kritik Hegels an seinem System. Fichte ist nämlich immer von der Situation ausgegangen, dass sich beide Wesen gleichwertig anerkennen.

Im Gegensatz zu normaler wechselseitiger Anerkennung, zeigt der im zweiten Teil des hier bearbeiteten Kapitels den „Kampf um Leben und Tod“, welcher ein ungleiches Anerkennungsverhältnis schildert. (vgl. PhG, 149) Es kann gesagt werden, dass es sich hier um einen Kampf handelt, der aus dem Streben nach Anerkennung der eigenen Existenz zwischen zwei selbstbewussten Wesen resultiert. „Sie müssen in diesem Kampf gehen, denn sie müssen die Gewißheit ihrer selbst, *für sich zu sein*, zur Wahrheit an dem Anderen und an ihnen selbst erleben.“ (PhG, 149) Daraus entsteht eben der „Kampf um Leben und Tod“. Denn obwohl sich die Selbstbewusstseine nur in ihrer Existenz bestätigt fühlen wollen, müssen sie jetzt ihr Gegenüber ausschalten, um sich ihrer selbst zu vergewissern. (vgl. PhG, 146)

Aus diesem sogenannten Kampf den Hegel beschreibt entwickelt sich folglich die Situation einer Herrschaft und Knechtschaft. Die Wesen bestehen „[...] als zwei entgegengesetzte Gestalten des Bewußtseins; die eine das selbstständige, welchem das Fürsichsein, die andere das unselbstständige, dem das Leben oder das Sein für ein Anderes das Wesen ist; jenes ist der *Herr*, dies der *Knecht*.“ (PhG, 150) Aus dem Kampf gehen der Herr und der Knecht hervor. Die Bedeutung der von Hegel in diesem Zusammenhang gewählten Begriffe zeigt schon zu Beginn die Unterordnung des Knechts gegenüber dem Herrn. Der Herr ist nach dem Kampf „Fürsich“ und selbstständig, der Knecht hingegen ist nur für ein „Anderes“, also für den Herrn und somit unselbstständig. „Der Herr bezieht sich auf den Knecht mittelbar durch das selbstständige Sein; denn eben hieran ist der Knecht gehalten; es ist seine Kette, von der er im Kampfe nicht abstrahieren konnte und darum sich als unselbstständig, [...] erwies.“ (PhG, 151)

Doch diese ungleiche Beziehung zwischen Herr und Knecht erreicht durch die Arbeit, die der Knecht vollbringt, einen Wendepunkt. Sie ist der Schlüssel zu seiner Loslösung vom Herrn. Der Knecht arbeitet nämlich für den Herrn, durch seine Arbeit erst, gelingt es dem Herrn einen Bezug zur Welt herzustellen. (vgl. Karásek 2011, 267) „Ebenso bezieht sich der Herr mittelbar durch den Knecht auf das Ding; [...]“ (PhG, 151) „[...] daß dies Tun des zweiten das eigene Tun des ersten ist; denn was der Knecht tut, ist eigentlich Tun des Herrn; diesem ist nur das Fürsichsein, das Wesen; [...]“ (PhG, 152)

Erst durch die Arbeit vom Knecht, bekommt der Herr seinen Bezug zum Leben, somit ist er abhängig von ihm. Hier zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Herr und

Knecht eigentlich ein umgekehrtes ist. Es ist der Knecht der in Wirklichkeit über seinen Herrn herrscht. Zunächst ist der Herr für den Knecht noch „ [...] das selbstständige für sich seiende Bewußtsein [...]“ (PhG, 153)

Durch die Arbeit, die der Knecht für den Herrn erfüllt, wird er sich seiner Stellung bewusst, und dass der Herr abhängig ist von ihm.

„Die Arbeit hingegen ist *gehemmte* Begierde, *aufgehaltenes* Verschwinden, oder sie bildet. Die negative Beziehung auf den Gegenstand wird zur *Form* desselben und zu einem *Bleibenden*, weil eben dem Arbeitenden der Gegenstand Selbstständigkeit hat. Diese *negative* Mitte oder das formierende *Tun* ist zugleich *die Einzelheit* oder das reine Fürsichsein des Bewußtseins, welchen nun in der Arbeit außer es in das Element des Bleibens tritt; das arbeitende Bewußtsein kommt also hierdurch zur Anschauung des selbstständigen Seins *als seiner selbst*.“ (PhG, 154)

Arbeit ist für Hegel also eine gehemmte Begierde und sie bildet das Wesen. Der Knecht schafft es durch sein eigenes Tun selbstständig zu werden und sich somit auch seiner selbst bewusst zu werden. Er ist nicht mehr abhängig vom Herrn. Er kann durch Arbeit ein freies Wesen sein. „Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst.“ (PhG, 154) In dem Produkt seiner Arbeit erkennt sich der Knecht wieder und „in dem Bilden wird das Fürsichsein als *sein eigenes* für es, und es kommt zum Bewußtsein, daß es selbst an und für sich ist.“ (PhG, 154)

Hegel gelingt es zu zeigen, dass der Knecht das einseitige Anerkennungsverhältnis aufheben kann. Der Knecht war davor nämlich nur für ein Anderes, und nicht für sich selbst - mit seiner Arbeit ändert sich das. Der Knecht hat jetzt die Voraussetzungen in eine vollkommene Bewegung der Anerkennung zu gelangen und vom Herrn anerkannt zu werden. Vor seiner Entwicklung durch die Arbeit war das nicht möglich. Der Herr aber, der nur Fürsich ist, erkennt das nicht. Für ihn hat sich nach der Situation des Kampfes nicht viel geändert. Erst wenn der Herr anfangen würde, an seiner Existenz zu zweifeln, indem er versteht, dass er seinen Bezug zur Außenwelt nur durch den Knecht bekommen hat, könnte es zu einer Bewegung kommen, dass er auch Fürsich und für den Anderen ist. Solange das nicht der Fall ist, bleibt der Herr abhängig vom Knecht. (vgl. Karásek 2011, 267f.) „Um also diesen Mangel zu beheben, muss das Selbstbewusstsein seinen unmittelbaren Bezug zur Welt wieder herstellen, d.h. für ein Anderes werden; [...]“ (Karásek 2011, 268) Nur dadurch kann

es dem Herrn in diesem Fall gelingen einen neuen Bezug zu sich selbst herzustellen und ein anderes Wesen als solches anzuerkennen.

Im Gegensatz zu Fichte zeigt Hegel in seiner Ausarbeitung einer Anerkennungstheorie, dass es auch ungleiche Anerkennungsverhältnisse geben kann und beschreibt diese auch. Er geht in dem Sinn einen Schritt weiter und vervollständigt Fichtes Theorie. Fichte war zwar der erste, der sich genauer mit der Intersubjektivität beschäftigte, dennoch hat auch Hegel mit seiner Beschreibung der Anerkennung als Bewegung nachhaltig zu diesem Thema beigetragen, wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen soll.

3.5. Die Auswirkungen der idealistischen Anerkennungstheorien auf Axel Honneth und seinen „Kampf um Anerkennung“

Um den historischen Rückblick der vorliegenden Diplomarbeit abzuschließen und einen Bezug zur Pädagogik herzustellen, ist es wichtig das Werk „Kampf um Anerkennung“ von Axel Honneth genauer zu beleuchten. Axel Honneth ist ein Sozialphilosoph, der dieses Werk 1994 veröffentlichte. Auf Seite 2 der 7. Auflage, welche ich für diese Arbeit verwendet habe, steht, dass das Ziel dieses Werkes ist, „die Grundlagen einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie zu entwickeln-“. (Honneth 2012, 2) Das schafft Honneth, indem er das Denkmodell von Hegel bearbeitet und weiterführt. Dadurch gelingt es Honneth seine eigene Anerkennungstheorie aufzustellen, die für eine moderne Gesellschaft gilt. Es ist eine der aktuellsten und detailliertesten Ausarbeitungen zu diesem Thema. (vgl. Kaletta 2008, 21) Sein Werk setzt sich zusammen aus drei Teilen, wobei er im ersten Teil die Theorie von Hegel rekonstruiert und kommentiert. Diese Rekonstruktion führt dann in den zweiten Teil des Werkes, der der eigentlichen Anerkennungstheorie Honneths gewidmet ist. Im dritten Teil des Werkes werden dann die Perspektiven der Gesellschaft im Bezug zu seinem Anerkennungsmodell aufgezeigt.

Die Bearbeitung dieses Werkes ist vor allem für das pädagogische Handeln, welches im weiteren Verlauf in Verbindung mit Anerkennung erläutert werden soll, von Bedeutung, denn die Frage danach, wie denn eine Gesellschaft und das Miteinander von ungleichen Personen funktioniert, ist für die Schule unumgänglich. Einen

wichtigen Beitrag dazu hat eben Honneth mit seiner Theorie einer dreiteiligen Form der Anerkennung geleistet.

Bevor ich in diesem Kapitel genauer auf die Theorie von Honneth eingehe, möchte ich auf eine seiner Stellungnahmen aus dem Jahr 2012 verweisen, die er in einem Interview für das deutsche Soziologiemagazin gegeben hat. Auf die Frage was denn Anerkennung für Honneth ist und warum sie eine zentrale Rolle in seiner Theorie hat, antwortet er folgendermaßen:

„Anerkennung heißt ja zunächst nur nichts anderes als die Befürwortung oder die Wertschätzung von Subjekten in unterschiedlichen Hinsichten. Welche Hinsichten das sind, so war ich eigentlich recht früh überzeugt, wird jeweils durch die gesellschaftliche Produktionsform und Organisationsweise festgelegt. [...] Seither bin ich zutiefst davon überzeugt, dass Anerkennung ein geeigneter Schlüssel ist, um sowohl Integration von Gesellschaften zu verstehen als auch deren gewissermaßen dauerhafte Konfliktualität. Alle Gesellschaften integrieren sich durch sei es selektive, sei es symmetrische Formen der Anerkennung. Alle Gesellschaften aber kennen auch dauerhaft Konflikte um die angemessene Auslegung und Interpretation dieser Anerkennungsprinzipien.“ (Honneth 2013, Interview Online)

Anerkennung ist also die Voraussetzung für ein Gesellschaftsmodell, sie ist der Schlüssel, wie Honneth sagt, zum Zusammenleben. Doch es gibt auch immer Konflikte um Anerkennung, wie er hier schildert. In seinem Werk „Kampf um Anerkennung“ hat er sich ebenfalls ausführlich mit den Schattenseiten beschäftigt, wenn Anerkennung nicht stattfindet. Doch bevor ich darauf eingehe, gilt es zunächst seine Anerkennungstheorie zu erklären.

Honneth geht, wie Hegel, von dem Grundsatz aus, dass „der Imperativ einer reziproken Anerkennung“ (Honneth 2012, 148) notwendig ist, damit sich eine Gesellschaft entwickeln kann, „[...] weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen.“ (Honneth 2012, 148) Honneth unterscheidet für seine Anerkennungstheorie drei Formen, die er auch als Stufen bezeichnet: Liebe, Recht und Solidarität. „[...] von der emotionalen Zuwendung, wie wir sie aus Liebesbeziehungen und Freundschaften kennen, sind die rechtliche Anerkennung und die solidarische Zustimmung als gesonderte Anerkennungsweisen abgehoben.“ (Honneth 2012, 151) Je nachdem auf welcher

Stufe sich ein Subjekt im Anerkennungsverhältnis befindet, umso größer ist auch seine Autonomie. (vgl. Honneth 2012, 151) Honneth widmet sich in seinem Werk einer detaillierten Ausarbeitung dieser drei Kategorien.

„Liebe“ ist der Begriff der die erste Stufe seiner Anerkennungstheorie ausmacht. Honneth sieht in diesem Begriff alle Beziehungen zwischen wenigen Personen, die durch eine starke Bindung durch die Gefühlswelt entstehen. Es geht also nicht um rein sexuelle Beziehungen zwischen Mann und Frau, sondern auch um die Liebe zwischen Eltern und Kindern, oder um Freundschaften. (vgl. Honneth 2012, 153) Honneth beschreibt Anerkennung in diesem Zusammenhang als „affektive Zustimmung und Ermutigung“ (Honneth 2012, 153), denn die Menschen, die in einer solchen Beziehung zueinander stehen, sind von ihrem Gegenüber abhängig und brauchen deren Bestätigung. Liebe ist als ein Verhältnis zu verstehen, das eine wechselseitige Anerkennung als Basis haben soll. Honneth nennt diese Form der Anerkennung wohl als erste, weil Liebe von Geburt an eine wichtige Rolle spielt. Das Neugeborene braucht beispielsweise eine gute Bindung zur Mutter. Dies wird als symbiotisches Verhältnis zwischen Mutter und Kind beschrieben. Es bedeutet die totale Abhängigkeit des Kindes von Mutter, nicht nur physisch, sondern auch psychisch. (vgl. Kaletta 2008, 22) Es ist ein wichtiger Prozess in der Entwicklung des Kindes, sich mit der Zeit von der Mutter loszulösen und sich als eigenständige Person zu betrachten und sich selbst lieben zu lernen. Doch auch die Mutter muss bereit sein, sich vom Kind ein Stück zu entfernen. Beide müssen also zur Unabhängigkeit gelangen. (vgl. Honneth 2012, 161) Durch seine kognitive Entwicklung kommt das Kind immer mehr in den Ablösungsprozess von der Mutter, auch weil diese wieder beginnt in den Alltag vor der Geburt zurückzufinden. (vgl. Honneth 2012, 161) Das Kind lernt, „[...] daß es auf die liebevolle Zuwendung einer Person angewiesen ist, die unabhängig von ihm als ein Wesen mit eigenen Ansprüchen existiert.“ (Honneth 2012, 164)

Honneth stellt in diesem Zusammenhang die Hypothese auf, dass der Mensch später nach Liebesbeziehungen strebt, weil er wieder in eine Symbiose, wie diese zwischen Mutter und Kind gelangen will. Er möchte mit einem anderen Menschen verschmelzen. Die Voraussetzung dafür, damit das möglich ist, ist, dass man sein Gegenüber als unabhängige Person anerkennt. (vgl. Honneth 2012, 169) Verschmelzung in diesem Sinne wäre in einer Freundschaft ein tiefgründiges

Gespräch zum Beispiel, oder der Liebesakt zwischen zwei sich liebenden Menschen. Honneth sagt, [...] daß die Liebesbeziehung idealerweise eine durch Anerkennung gebrochene Symbiose darstellt;“ (Honneth 2012, 172) Man erkennt einen Menschen aber nicht nur aufgrund seiner Unabhängigkeit an, sondern auch weil man eine gewisse Anziehung und Neigung zu ihm verspürt. (vgl. Kaletta 2008, 22)

„Jedes Liebesverhältnis, ob nun das zwischen Eltern und Kind, der Freundschaft oder der Intimbeziehung, ist dadurch an die individuell unverfügbare Voraussetzung von Sympathie und Anziehung gebunden; über den sozialen Kreis von primären Sozialbeziehungen hinaus läßt es sich, weil positive Gefühle gegenüber anderen Menschen unwillkürliche Regungen sind, nicht beliebig auf eine größere Zahl von Interaktionspartnern übertragen.“ (Honneth 2012, 173f)

Nur dadurch kann es dem Menschen gelingen am öffentlichen Leben teilzuhaben. Basis für jedes Liebesverhältnis ist die Anziehung, die selbstverständlich individuell ist. An diesem Punkt beendet Honneth seine Theorie zur Stufe der Liebe. Er fährt fort mit dem Begriff des „Rechts“. (vgl. Kaletta 2008, 22)

Die zweite Stufe der Anerkennung, die bei Honneth als die des „Rechts“ bezeichnet wird, ist ebenso bedeutend für die Gesellschaft, wie die Liebe. Es ist die rechtliche Anerkennung zwischen zwei Personen, wenn man sich einigt, dass man normative Verpflichtungen gegenüber dem jeweils anderen einhält. (vgl. Honneth 2012, 174) In seiner Auffassung von rechtlicher Anerkennung, löst sich Honneth von den traditionellen Ansichten und geht über zur Moderne. Hier wird „das Rechtssystem [...] von nun an als Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden [...], so daß es seinem Anspruch nach keine Ausnahmen und Privilegierungen mehr zulassen darf.“ (Honneth 2012, 177) Diese Art der rechtlichen Anerkennung, wie sie Honneth beschreibt, beinhaltet auch eine neue Form der Wechselseitigkeit. „Die Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, daß sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen.“ (Honneth 2012, 177) Diese neue Form der Reziprozität ist ein Resultat des Überganges in die Moderne. Die Menschen, die in einer Gesellschaft zusammen leben, sollen ihre Mitmenschen nicht nur aufgrund ihrer Leistung oder der Wertschätzung, die sie ihnen entgegenbringen, anerkennen, wie es bis dahin der Fall war, sondern sie als Rechtspersonen anerkennen um normative Verpflichtungen

einzuhalten. (vgl. Kaletta 2008, 22f) Auf die soziale Wertschätzung geht Honneth in seiner dritten Stufe näher ein. Jetzt versucht er zu erläutern, wie sich die Anerkennung einer Person von der Wertschätzung derselben unterscheidet. (vgl. Honneth 2012, 183) Laut Honneth handelt es sich bei rechtlicher Anerkennung, um die Form der Anerkennung der allgemeinen Eigenschaften, die ein Wesen zu einer Person macht. Die Eigenschaften schildert Honneth nicht genau, da sie immer in Zusammenhang mit der Veränderung der Gesellschaften steht.

„Die Festlegung der Fähigkeiten, die den Menschen konstitutiv als Person auszeichnen, ist [...] abhängig von Hintergrundannahmen darüber, welche subjektiven Voraussetzungen zur Teilnahme an einer rationalen Willensbildung befähigen: je anspruchsvoller ein solches Verfahren gedacht wird, desto umfassender müssen die Eigenschaften sein, die zusammengekommen die moralische Zurechnungsfähigkeit eines Subjektes ausmachen.“ (Honneth 2012, 185)

Mit „moralischer Zurechnungsfähigkeit“ beschreibt Honneth folgendes Prinzip: Wenn sich in einem Rechtssystem umso mehr Menschen reziprok anerkennen, desto mehr Eigenschaften gibt es um die Menschen als Personen zu bezeichnen. (vgl. Kaletta 2008, 23)

In diesem Zusammenhang der Veränderung der Gesellschaft lehnt sich Honneth an die von T.H. Marshall festgesetzten „Grundrechte der modernen Gesellschaft“ (1963). Diese Grundrechte haben sich aus der Annahme entwickelt, dass alle Menschen gleich sind und ihnen die gleichen Rechte zustehen. Es sollen somit auch keine Privilegierungen mehr entstehen. (vgl. Honneth 2012, 187) „Unabhängig von Unterschieden im Maß der ökonomischen Verfügungsgewalt stehen jedem Mitglied der Gesellschaft all die Rechte zu, die ihm zur gleichberechtigten Wahrnehmung seiner staatsbürgerlichen Belange verhelfen.“ (Honneth 2012, 187) Aus dem Anspruch auf Gleichberechtigung aller Menschen, haben sich in den Rechtswissenschaften dann drei Arten von Rechten herausgebildet: liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte und soziale Wohlfahrtsrechte. (vgl. Honneth 2012, 186)

Der Durchbruch der T.H. Marshall mit seiner Theorie gelingt, ist, dass er allen Menschen die gleichen Rechte zuspricht, obwohl manche von ihnen vielleicht davor ausgeschlossen wurden, weil sie nicht den gleichen ökonomischen Standard aufweisen konnten, wie andere. Es besteht also der von Hegel erläuterte „Kampf um

Anerkennung“ auch in der rechtlichen Form der Anerkennung. (vgl. Honneth 2012, 191) Alle Menschen sollen demnach als „freie und gleiche Wesen“ (Honneth 2012, 177) anerkannt werden.

Abschließend zur zweiten Stufe der Anerkennungstheorie von Honneth ist zu sagen, dass durch rechtliche Anerkennung eine positive Selbstbeziehung des Menschen ermöglicht wird. „ [...] so gewinnt das erwachsene Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können.“ (Honneth 2012, 192)

Auf der dritten Stufe seines Anerkennungsmodells befindet sich die „soziale Wertschätzung“. Ob ein Mensch heutzutage soziale Wertschätzung von seinen Mitmenschen erfährt, hängt von seiner individuellen Leistung ab. Doch dies war nicht immer so. Früher erfuhr man soziale Wertschätzung nur dann, wenn man zu einer bestimmten Statusgruppe dazugehörte. Die Wertschätzung innerhalb einer solchen Gruppe war für alle Mitglieder gleich, wobei unter den Gruppen große Unterschiede erkennbar waren. (vgl. Kaletta 2008, 24)

Diese Form der Anerkennung unterscheidet sich deshalb stark von der rechtlichen Anerkennung, weil es hier um den einzelnen Menschen geht, der individuelle Eigenschaften besitzt, die von seinen Mitmenschen geschätzt werden. Laut Honneth können „[...] Ego und Alter [...] sich wechselseitig als individuierte Personen nur unter der Bedingung wertschätzen, daß sie die Orientierung an solchen Werten und Zielen teilen, [...].“ (Honneth 2012, 196) Diese Werte und Ziele sind in der Gesellschaft, in der sich diese Personen befinden, verankert, und verändern sich auch mit dem Veränderungsprozess der Gesellschaft. (vgl. Kaletta 2008, 24)

Laut Honneth „[...] sind es nicht mehr kollektive Eigenschaften, sondern die lebensgeschichtlich entwickelten Fähigkeiten des einzelnen, an denen die soziale Wertschätzung sich zu orientieren beginnt.“ (Honneth 2012, 203) Die Menschen werden also nicht mehr wertgeschätzt aufgrund von allgemein gültigen Eigenschaften, sondern es handelt sich um die individuellen Eigenschaften, die sich jeder Mensch selbst erarbeiten muss. (vgl. Kaletta 2008, 24) Der soziale Wert eines Menschen bestimmt sich demnach durch seine Leistung. (vgl. Honneth 2012, 203)

Indem ein Mensch soziale Wertschätzung erfährt, gelingt es ihm auch zu Selbstwertschätzung zu gelangen. Das Individuum kann die Achtung, die es durch die anderen für seine Leistungen bekommt, positiv auf sich selbst beziehen und sich somit selbst wertschätzen. Durch diese positive Erfahrung entwickelt sich die sogenannte gesellschaftliche Solidarität. (vgl. Honneth 2012, 209) Solidarität einer Gesellschaft entsteht nur durch die symmetrische Wertschätzung zwischen den Personen.

Nachdem Honneth die drei Stufen seines Anerkennungsmodells beschrieben hat, widmet er sich einer anderen Dreiteilung, jener der Missachtung. Er stellt Liebe, Recht und soziale Wertschätzung der Vergewaltigung, Entrechtung und Entwürdigung entgegen. Es handelt sich hier um Verletzungen auf den Unterschiedlichen Stufen der Anerkennung. Die Missachtung der Liebe wäre die Vergewaltigung. Er spricht hier nicht nur von dem rein körperlichen Schmerz, der einer Person dadurch zugefügt wird, sondern vor allem von der Verletzung der Psyche. Der Mensch ist durch diesen Akt dem Willen eines anderen ausgeliefert. (vgl. Kaletta 2008, 24f)

„Die physische Mißhandlung eines Subjekts stellt einen Typ von Mißhandlung dar, der das durch Liebe erlernte Vertrauen in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers nachhaltig verletzt; daher ist die Folge ja auch, gepaart mit einer Art von sozialer Scham, ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, der bis in die leiblichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Subjekten hineinreicht.“ (Honneth 2012, 214)

Das Gegenteil von rechtlicher Anerkennung ist die Entrechtung, das bedeutet, dass ein Subjekt ausgeschlossen wird von Rechten in einer Gesellschaft. Dem Subjekt wird somit gezeigt, dass es nicht gleichberechtigt ist, wie die anderen. „Das Besondere an solchen Formen der Mißachtung, [...], (ist) deren Verknüpfung mit dem Gefühl, nicht den Status eines vollwertig, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen; [...].“ (Honneth 2012, 216)

Die Erniedrigung, welche der sozialen Wertschätzung von Honneth entgegengesetzt wird, ist die Entwürdigung. Das passiert indem die individuelle Leistung eines Menschen nicht anerkannt wird. Der Person wird „die soziale Zustimmung zu einer Form von Selbstverwirklichung“ (Honneth 2012, 127) entzogen.

Mit Honneths Theorie, die die genannten drei Kategorien beinhaltet, hat er beschrieben, wie Gesellschaft funktionieren kann – nämlich durch Anerkennung. Seine Theorie findet sich auch in der Pädagogik wieder, vor allem in Bezug auf die Pädagogik der Vielfalt. Er bemüht sich in seiner Ausarbeitung stets um die Gleichstellung aller Akteure einer Gesellschaft. Somit hat seine Theorie auch für Pädagogik große Bedeutung. Die drei Formen der Anerkennung „sind eng an bestimmte Institutionen gekoppelt, ohne die sie keinen Sinn hätten.“ (Honneth/Stahl 2013, 290) Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die Schule als Institution eingegangen, in der Anerkennung unumgänglich ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Der historische Rückblick dieser Arbeit hat gezeigt, wie sich die Theorien um einzelne Wesen die sich anerkennen, bis hin zur Bedeutung einer Gesellschaft entwickelt haben. Anerkennung kann heute als Grundbedürfnis der Menschen postuliert werden. (vgl. Taylor 1993, 15) Doch die Entwicklung, die zu dieser Schlussfolgerung führte, war eine lange. Für den deutschen Sprachraum war der Idealismus von großer Relevanz. Beginnend bei Immanuel Kant und seinem kategorischen Imperativ. Moralisches Handeln ist wichtig und richtig, damit das zum allgemeinen Gesetz werden kann. Für Kant bedeutet das Freiheit. Fichte hat als Erster den Begriff der Anerkennung verwendet. Er formuliert das Rechtsprinzip als Form der Anerkennung. Dies besteht in der Aufforderung der Einschränkung der eigenen Freiheit, damit das andere Wesen auch frei sein kann. Hegel führt Fichtes Theorie, die er als unvollständig betrachtet, weiter und beschreibt die Bewegung der Anerkennung. Er erklärt auch ein asymmetrisches Anerkennungsverhältnis mit seiner Herr und Knecht Theorie, das aus einem Kampf um Anerkennung resultiert. Viele Jahre später hat sich Honneth mit den Auffassungen von Hegel beschäftigt und sie als Basis für eine Anerkennungstheorie der modernen Gesellschaft genommen, die sich aus Liebe, Recht und Wertschätzung zusammensetzt.

4. VIELFALT – SCHULE – ANERKENNUNG

*„Die Wertschätzung von Vielfalt bedeutet,
ohne Angst verschieden sein zu können.“*

(Adorno 1976, 130)

Unsere Gesellschaft ist geprägt von Vielfalt. Dennoch steht die Gleichheit der Menschen in starker Verbindung zu Vielfalt. Es ist ein Grundprinzip, das sich aus dem Wandlungsprozess zur modernen Gesellschaft herausgebildet hat. Alle Menschen haben nämlich ein Recht darauf, gleich, mit Respekt und Würde, behandelt zu werden. Man kann es als Grundrecht einer modernen Gesellschaft formulieren. Die Menschen, die aufgrund ihrer Herkunft oder Sprache verschieden sind, sollen trotzdem als gleichwertig behandelt werden. (vgl. Dann, Vorwort in Prengel 1995, 7ff) Heutzutage geht es um den Aufbau einer Gesellschaft mit „Gleichberechtigung wie auch Anerkennung ihrer Verschiedenheit.“ (Dann, Vorwort in Prengel 1995, 9) Diese Vielfalt, die unsere Gesellschaft ausmacht, zeigt sich vor allem, wenn Kinder eingeschult werden. Wie wichtig der richtige Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik ist, welche Bedeutung die Anerkennung hat, und welche Probleme die Pädagogik der Vielfalt haben kann, wird in diesem Kapitel behandelt.

4.1. Gleichheit, Verschiedenheit und Pluralität als wichtige Begriffe für die heutige Pädagogik

Für diese Arbeit möchte ich mich nun auf den bildungstheoretischen Begriff der Vielfalt konzentrieren. Vielfalt im schulischen Bereich hat eine sehr weite Bandbreite. Sie erstreckt sich beispielsweise über sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt. Es geht aber auch um den Geschlechterunterschied, um Menschen mit Behinderungen, die alle in der Schule zusammentreffen und lernen müssen, dass diese Unterschiede, die sie mitbringen, normal sind und sich somit gleich behandeln. Alle haben nämlich ein Recht auf Bildung. (vgl. Prengel 1995, 11)

Annedore Prengel gilt als eine der Begründerinnen der Feministischen Pädagogik und ebenfalls als wichtige Akteurin im Prozess der Gleichberechtigung von Verschiedenheit im Erziehungswesen. (vgl. Kunert-Zier 2004, 16, 93) Sie widmete sich aus diesem Grund der Ausarbeitung des Konzepts ihrer Pädagogik der Vielfalt. Diese Pädagogik der Vielfalt beschäftigt sich stark mit dem Thema der Heterogenität

und der Inklusion von Gleichheit und Diversität in der Bildung. Ich möchte für dieses Kapitel mit Prengels Aussagen arbeiten und die wichtigsten Auffassungen herausfiltern, die für meine Arbeit von Bedeutung sind.

„All den verschiedenen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren je unterschiedlichen Lebenslagen sollen die Einrichtungen des Bildungswesens gerecht werden.“ (Prengel 1995, 11) Schule muss sich also laut Prengel bemühen, alle Unterschiede, die die Lernenden mitbringen, aufzufassen und anzuerkennen, um sie richtig zu fordern und zu fördern. Um ihre Pädagogik der Vielfalt zu definieren, widmet sich Prengel zuerst einmal den Begriffen Gleichheit und Verschiedenheit. (vgl. Prengel 1995, 29) Sie stützt sich für eine Definition dieser Begriffe, auf eine Aussage von Wilhelm Windelband aus dem Jahr 1910 „Gleichheit ist ein Verhältnis worin Verschiedenes zueinander steht.“ (Wilhelm Windelband 1910, zitiert nach Prengel 1995, 29) Hier stellt sich klar heraus, dass die beiden Begriffe in einem starken Verhältnis zueinander stehen und ein Begriff ohne den anderen erst gar nicht richtig definiert werden könnte. „Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit.“ (Prengel 1995, 30)

Prengel bemüht sich trotzdem darum, eine getrennte Definition zu finden. Wenn von Gleichheit die Rede ist, kann man nie nur von einzelnen Dingen oder Menschen sprechen. „Gleichheit bezeichnet [...] eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen.“ (Prengel 1995, 30) Es gibt demnach nie eine absolute Gleichheit, denn sie steht stets in Zusammenhang mit Verschiedenheit. (vgl. Prengel 1995, 30)

Ist von Verschiedenheit die Rede, dann geht es ebenfalls um Zusammenhänge zwischen Dingen und Personen. Verschiedenheit wird von Menschen immer mit gewissen Einschränkungen wahrgenommen. Nimmt man beispielsweise wahr, dass ein Mensch eine andere Sprache spricht, als man selbst, dann geht es in erster Linie um die Feststellung, dass es sich um eine Sprache handelt. Es geschieht ein Vergleich indem man nach einem gemeinsamen Merkmal sucht. (vgl. Prengel 1995, 31) „Ohne die Gleichheit eines Kriteriums, auf das wir uns beziehen, sind genaue Aussagen über Verschiedenheit nicht möglich.“ (Prengel 1995, 31) Hier wird wieder deutlich, wie stark Gleichheit und Verschiedenheit in Verbindung stehen. Deshalb ist es laut Prengel immer wichtig einen Vergleich aufzustellen, inwiefern sich Dinge oder Personen gleichen und wie sie sich wiederum voneinander unterscheiden. Welcher Aspekt ausgewählt wird und dem Vergleich unterzogen wird, hängt immer von der

Individualität der Personen ab, die einen solchen Vergleich vollziehen. Der Vergleich muss für Außenstehende nicht objektiv nachvollziehbar sein. (vgl. Prenzel 1995, 33)

Die Bedeutung dieser beiden Begriffe ist für die Pädagogik vor allem seit dem 20. Jahrhundert zu erkennen. Es geht um eine neue Bewegung, die es sich zum Ziel gemacht hat, Menschen Gleichberechtigung entgegen zu bringen, indem ihre Verschiedenheit anerkannt wird. Vielfalt wird somit eine der wichtigsten Rollen in der Pädagogik der Gegenwart zugeteilt. (vgl. Prenzel 1995, 45ff)

Weiters geht Prenzel im Zusammenhang mit Gleichheit und Verschiedenheit auf Pluralität – also Vielfalt - in der Pädagogik ein. „Pluralität in der Pädagogik ist, [...] eine gegenwärtig bewußt gewordene genuin pädagogische Herausforderung.“ (Prenzel 1995, 49) Vielfalt muss also als zentraler Begriff der Pädagogik betrachtet werden. Die Akteure der Schule müssen demnach einen Weg finden, richtig damit umzugehen. Wie sich Annedore Prenzel das vorstellt, zeigt sie im weiteren Verlauf ihres Buches. Wird die Vielfalt geschätzt, so schätzt man auch die Verschiedenheit der Menschen. Die Auffassung, dass Vielfalt ein wichtiger Faktor unserer Gesellschaft ist, hat sich Schritt für Schritt aus dem Gleichheitsdenken, vor allem aus der Zeit der Französischen Revolution, herausentwickelt. (vgl. Prenzel 1995, 49)

In dem 2005 erschienenen Sammelwerk von Karin Bräu und Ulrich Schwerdt unter dem Titel „Heterogenität als Chance“, hat sich Annedore Prenzel in ihrem Beitrag dem Begriff der Heterogenität als zentralem Punkt in der Bildung gewidmet. Das Wort „heterogen“, das Anklang im Bildungswesen gefunden hat - als Weiterentwicklung von den bereits erwähnten Begriffen der Verschiedenheit und Gleichheit - kommt aus dem Altgriechischen „heterogenés“ und setzt sich zusammen aus „heteros“ (verschieden) und „gennáo“ (erzeugen). Heterogenität ist also ein Synonym für Verschiedenheit. Zu dieser Erklärung liefert Prenzel auch eine dreigeteilte Definition des Begriffs. Einmal die der Verschiedenheit, wie sie schon oben erklärt wurde. Weiters bedeutet Heterogenität auch eine Veränderlichkeit. Heterogenität bleibt demnach nicht immer gleich, sie ist dynamisch und entwickelt sich. Letztlich bedeutet Heterogenität auch Unbestimmtheit. Das bedeutet, dass der Vorgang, wie sich Heterogenität entwickelt nicht vorhersehbar ist. Vor allem die Vorgänge und die Entwicklung von Lernenden in der Schule sind unvorhersehbar und immer mit der Kreativität und individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler verbunden. (vgl. Prenzel 2005b, 20ff) Prenzel macht hier auch klar, dass die egalitäre Differenz,

also die bereits beschriebene wechselseitige Verbindung zwischen Verschiedenheit und Gleichheit, der Kern ihrer Pädagogik der Vielfalt ist. (vgl. Prengel 2005b, 22) Prengels Begriff der egalitären Differenz wendet sich stark gegen jegliche Hierarchisierung. Alle sollen gleichermaßen anerkannt werden. (vgl. Prengel 1995, 181f) Durch das Wertschätzen von Heterogenität, kommt auch ein Wertschätzen der Freiheit der anderen zustande. Jedem Kind sollte dadurch das Recht auf Bildung und Freiheit gewährt werden. Durch Gleichberechtigung kann es sich gut entwickeln und eine eigenständige Persönlichkeit werden. Es soll Freiheit für Vielfalt gewährt werden. (vgl. Prengel 2010, Vortrag Online)

4.2. Die Bedeutung von anerkennungstheoretischen Diskursen für eine Pädagogik der Vielfalt

Die Anerkennungstheorie von Axel Honneth ist sehr bedeutend für die Pädagogik. Hiermit lässt sich der Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem und der Pädagogik der Vielfalt erklären.

„Handlungsfähige Subjekte verdanken der Erfahrung der wechselseitigen Anerkennung die Möglichkeit, eine positive Selbstbeziehung auszubilden: ihr praktisches Ich ist, weil es nur aus der Perspektive der zustimmenden Reaktionen von Interaktionspartnern sich selber zu vertrauen und zu achten lernt, auf intersubjektive Beziehungen angewiesen, in denen es Anerkennung zu erfahren vermag.“ (Honneth 1990, zitiert nach Prengel 1995, 60)

Damit ein Mensch lernt, sich selbst zu respektieren und zu achten, bedarf es der Anerkennung seines Tuns durch andere Subjekte. Die Intersubjektivität und Anerkennung zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft ist eine Basis, auf der die Pädagogik der Vielfalt aufbaut.

Institutionen des Bildungssystems haben die Aufgabe, allen Mitgliedern die gleichen Chancen aufzuzeigen. Es muss Gerechtigkeit für alle herrschen. Das liegt beispielsweise in der Verantwortung der Schule. „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schule und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt „intersubjektive Anerkennung“ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ (Prengel 1995, 61) Die Pädagogik der heutigen Schule muss so aufgebaut sein, dass alle Akteure gleichwertig anerkannt werden. Es darf nicht über die Verschiedenheit

hinweggesehen werden. Ziel der Schule soll es sein „eine anerkennende Pädagogik für alle zu entwickeln.“ (Prenzel 1995, 61)

Ziel dieser Pädagogik der Vielfalt, die für alle gelten soll, ist es, die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler im Bildungsprozess zu fördern. Durch die intersubjektive Anerkennung aller Schüler und Schülerinnen soll versucht werden, dass Missachtung in der Schule keinen Platz mehr hat. Durch diese neue Form der Pädagogik soll von dem auf Leistung und Selektion aufgebautem Schulsystem Abstand genommen werden. (vgl. Prenzel 1995, 62). Wie sich intersubjektive Anerkennung im Bildungssystem realisieren lässt, soll nun anhand der Ausarbeitung von Prenzels „Interkultureller Pädagogik“ gezeigt werden.

4.3. A. Prenzels Verständnis einer Interkulturellen Pädagogik

„Interkulturelle Pädagogik versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unser Bildungswesen von Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien besucht wird.“ (Prenzel 1995, 64) Es ist darauf hinzuweisen, dass Prenzel hier das deutsche Bildungswesen meint, dennoch kann man das ebenfalls auf Österreich beziehen, denn unser Land hat eine Migrationsgesellschaft (zwei Drittel der Bevölkerung sind Migranten). (vgl. Jäggle/Krobath 2010, 53) Ich habe mir am Anfang dieser Arbeit die Frage gestellt, wie man kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt anerkennen kann. Eben aus diesem Grund ist die Ausarbeitung von Prenzels Verständnis der Interkulturellen Pädagogik von großer Relevanz.

Der Bedarf einer Interkulturellen Pädagogik hat sich also daraus entwickelt, dass in unser Land immer mehr Menschen eingewandert und sesshaft geworden sind. Prenzels Verständnis der Interkulturellen Pädagogik geht klar in die Richtung der Anerkennung von kultureller Diversität. Der richtige Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Kulturen und das Streben nach einer Gleichwertigkeit gehören zu ihren Zielen. (vgl. Prenzel 1995, 82f) Die Kultur jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin ist wichtig und darf nicht negiert werden. „Für die Kinder und Jugendlichen aus jeder Kultur geht es darum, ihre kulturelle Herkunft, ihre Geschichte, ihre Normen, Symbole und Werte, ihre Schwächen und Stärken sich bewußt zu machen und diese zu reflektieren.“ (Prenzel 1995, 84) Die eigene kulturelle Identität soll somit verstärkt und gefördert werden. (vgl. Prenzel 1995, 85) .

Die Interkulturelle Pädagogik hat sich im Laufe der achtziger Jahre entwickelt und bemüht sich darum, Angehörige anderer Kulturen als gleichwertig zu behandeln. Vorreiter der Interkulturellen Pädagogik war die Ausländerpädagogik, die man auch unter dem Begriff der Assimilationspädagogik in der Literatur findet. (vgl. Prengel 1995, 75)

„Das Dilemma dieser Assimilationspädagogik besteht darin, daß sie einerseits im Interesse der Überlebenschancen der Eingewanderten unverzichtbar ist, daß sie aber zugleich auf einem monokulturellen Weltbild basiert, welches die Heimatkulturen, aus denen die Kinder kommen und die Migrantenkulturen, in denen sie inzwischen leben, ausblendet, ignoriert und damit auch entwertet.“ (Prengel 1995, 76)

Dieses monokulturelle Weltbild der Ausländerpädagogik war es, das eine kritische internationale Diskussion in den achtziger Jahren auslöste, die ein Umdenken im Umgang mit kultureller Vielfalt in der Pädagogik forderte. Aus dieser Diskussion resultierte die Interkulturelle Pädagogik, die es sich zum Ziel machte, eine Verbindung zwischen den Kulturen der Zuwanderer und der Einheimischen zu schaffen. Hier lassen sich zwei Richtungen dieser Pädagogik: universalistisch und kulturelrelativistisch. (vgl. Prengel 1995, 77) Die universalistische Richtung steht im Gegensatz zu jener kulturelrelativistischen, die sich um Anerkennung von Vielfalt bemüht und der sich Prengel ganz klar anschließt.

Zu den wichtigsten Vertretern der universalistischen Richtung der Interkulturellen Pädagogik gehören Michele Borrelli und Karl-Heinz Dickopp. Dieser pädagogischen Richtung geht es darum, die Gemeinsamkeiten der Kulturen zu finden, die universell gültig sind. Borrelli versteht Kultur als universalistisch und formuliert seine Denkweise folgendermaßen: (vgl. Borrelli 1986, S.9)

„Die zentrale Aufgabe interkultureller Erziehung besteht darin, sich aus der verallgemeinerten Form ontologischer Befangenheit, das trifft für alle Schüler und alle Menschen in allen Ländern zu, aus der Befangenheit gesellschaftlichen Seins in etablierter Historizität, d.h. in etablierter Macht und Herrschaft, in dem Sein und Bewußtsein involviert sind, zu befreien im Sinne des Bewußtwerdens dieses in Historizität befangenen Denkens und gesellschaftlichen Tuns. Die pädagogische Hoffnung läßt sich so konkretisieren: möge diese Befreiung Menschen zur Selbstentscheidung, zur Mitentscheidung am kritischen Prozeß von Denken und Tun, verhelfen.“ (Borrelli 1986, zitiert nach Prengel 1995, 78)

Daraus resultiert natürlich, dass sich alle Schülerinnen und Schüler, aber vor allem jene mit Migrationshintergrund, von ihren Kulturen und den damit verbundenen Traditionen distanzieren sollen und somit eine neue Denkweise entwickeln. Nur so wäre es in der Pädagogik möglich, universalistische kulturelle Gemeinsamkeiten zu thematisieren. (vgl. Borrelli 1986, 13ff.)

Auch Dickopp beschäftigt sich mit der Befreiung des Menschen von kulturellen Traditionen. Er beschreibt dies als einen Entwicklungsprozess, der zum autonomen Denken und Handeln führt. Er sieht diese Entwicklung als Stufen, die nacheinander zu erreichen sind, um zu einer selbstbestimmten Person zu werden, die sich nach den universalistischen Prinzipien und Normen orientiert.

„Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich in Stufen, von denen er jede einzelne erst mühsam erklimmen und einnehmen muß, um zur jeweils nächsten Stufe voranschreiten zu können. Um auf die letzte Stufe einer souveränen, selbstmächtigen und prinzipienorientierten Persönlichkeit zu gelangen, müssen notwendigerweise alle vorausgehenden durchschritten und in ihrer Struktur ausgeprägt sein.“ (Dickopp 1986, 45)

Laut Dickopp soll das Ziel eines jeden Menschen sein, sich durch interkulturelle Erziehung, die in dem Entwicklungsprozess hilft, zu einer selbstständigen Persönlichkeit zu entwickeln, die nicht abhängig ist von kulturellen Grenzen oder Regeln. (vgl. Dickopp 1986, 45)

Die universalistische Richtung der Interkulturellen Pädagogik wurde stark kritisiert. Dieser Kritik schließt sich Prengel ebenfalls an. Der bedeutendste Kritikpunkt ist der, dass dieser Richtung die Förderung von Eurozentrismus vorgeworfen wird, denn sie wolle europäische Werte und Normen als pädagogische Ziele vermitteln. (vgl. Prengel 1995, 81ff.) Es geht um Versuche, „[...] aus der europäischen Sicht für alle hier lebenden Kulturen oder sogar für alle global existierenden Kulturen, gültige Aussagen zu treffen.“ (vgl. Prengel 1995, 82) Aus diesem Grund steht der universalistische Ansatz der kulturellrelativistischen Richtung gegenüber, die im Folgenden skizziert werden soll.

Es gilt zunächst eine Definition des Begriffs „Kultur“ zu finden. Prengel zitiert Ina-Maria Greverus 1978: „Kultur im weitesten Sinne ist das, was dich zum Fremden macht, wenn du von daheim fort bist“ (Greverus 1978, zitiert nach Prengel 1995, 84) Wenn Menschen ihre Heimat verlassen und ein neues Leben in einem fremden Land

beginnen, fühlen sie sich fremd und anders. Die Kulturunterschiede sind teilweise enorm und es dauert einige Zeit, bis sich Menschen in ihrer neuen Heimat einleben. Man kann diesen Vorgang als Kulturschock bezeichnen. (vgl. Prengel 1995, 84f) Um es allen Beteiligten einfacher zu machen, bedarf es eben einer Interkulturellen Pädagogik, die auf Kulturrelativismus beruht.

„Aus der Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen sowie ihrer Prozeßhaftigkeit leitet Interkulturelle Pädagogik die Aufgabe her, das Bewußtsein eigener kultureller Identität zu fördern. Das bedeutet nun nicht etwa isoliertes Nebeneinanderleben, sondern mit der Kenntnis der eigenen Kultur soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kulturen unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt werden, [...]“ (Prengel 1995, 85)

Der Unterricht soll allen Lernenden im Umgang mit kultureller Vielfalt Unterstützung bieten. Kulturelle Vielfalt bringt meistens auch sprachliche Vielfalt mit sich, denn Sprache ist ein wichtiger Kulturträger. Aus diesem Grund müssen vor allem Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass diese Lernenden eine neue Sprache erlernen. Doch dabei bleibt es nicht, denn das Ziel ist die Mehrsprachigkeit dieser Kinder zu fordern und zu fördern. Durch die neue Sprache werden ihnen die Türen zu einer neuen Kultur geöffnet und sie können in ihrer neuen Heimat Fuß fassen. Es ist natürlich auch erforderlich, dass alle anderen Gegenstände zu einer Sensibilisierung der vielen anderen Kulturen verhelfen. (vgl. Prengel 1995, 85f) Kinder mit anderen Kulturen leben oft in einem Zwiespalt zwischen Schule und Zuhause. Die Unterschiede zwischen der Kultur, der sie in der Schule begegnen und der vertrauten Kultur, die sie Zuhause erwartet, ist enorm groß. Oftmals werden sie bei der Integration in der neuen Heimat und dem Kennenlernen der neuen Kultur von ihren Eltern nicht unterstützt. Diese Eltern sind fundamentalistisch geprägt, nicht zuletzt durch religiöse Ansichten. Sie möchten ihren Kindern (oft nur ihren Mädchen) nicht die Möglichkeiten geben, irgendwann selbst Entscheidungen zu treffen und zu Unabhängigkeit zu gelangen. Eben das soll sich mit Interkultureller Pädagogik ändern, die sich somit auch um die sozialen Unterschiede der jungen Menschen kümmert. (vgl. Prengel 1995, 92f.)

„Interkulturelle Pädagogik kann nur verstanden werden als eine Pädagogik, die am Veränderungsprozeß der Kulturen teil hat, indem sie Kindern und Jugendlichen Raum läßt, sich auch als Subjekte dieses Prozesses zu fühlen und ihn aktiv mitzugestalten. [...] Im Konfliktfall zwischen Eltern und Kindern, wenn Eltern auf Kulturtraditionen

beharren und Kinder Veränderungen anstreben, kann Pädagogik nur auf Seiten der Kinder stehen, indem sie sie Gewinn- und Verlustseiten der Neuerungen reflektieren lässt und zu verantwortlichen Entscheidungen für das ganze Leben ermutigt.“ (Prenzel 1995, 93)

Pädagogik soll laut Prenzel an den Veränderungen, die für die Lernenden eintreten, unterstützend teilhaben und ihnen die Bereicherung durch die neuen Lebensumstände reflektierend vor Augen führen. Durch die „Begegnung mit Anderem“ (Prenzel 1995, 93) kommt es zu Veränderungen und Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen, die normal sind und den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, sich in der neuen Umgebung zu integrieren.

Durch die Interkulturelle Pädagogik sollen sich Kinder besser kennenlernen, sie sollen mehr über andere Kulturen erfahren. Es ist wichtig, dass sie sich von Vorurteilen befreien, sich ihre eigene Meinung bilden, indem sie neue Menschen kennenlernen und vielleicht eine Sympathie für diese so anders wirkende Kultur entwickeln. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, dass Kinder sich ihrer eigenen Kultur bewusst werden. Niemand soll sich verstellen und dieses Bewusstwerden führt zu einer Veränderung im Schulwesen, die für alle Beteiligten von Bedeutung ist. Kinder müssen respektvoll mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern umgehen, sich gegenseitig wahrnehmen und anerkennen, denn so ermöglichen sie sich ein gutes Schulklima. (vgl. Prenzel 1995, 93) Dieses gute Schulklima lässt sich nur erreichen, wenn sich die Lernenden von rassistischen Denkweisen entfernen. In der heutigen Gesellschaft ist es nicht selten der Fall, dass vor allem die Schule ein Ort ist, an dem es zu rassistischen Anfeindungen seitens Schülerinnen und Schülern kommt, die der dominanten Kultur angehören. So viel Arbeit die Interkulturelle Pädagogik mit Angehörigen anderer Kulturen hat, die hier bei uns ein neues Leben beginnen, genauso viel Handlungsbedarf hat sie auch bei Angehörigen der vorherrschenden Kultur. Schule muss sich mit Rassismus auseinandersetzen, der sich vor allem gegen die Kulturzugehörigkeit vieler junger Menschen richtet. Die Gleichberechtigung von Vielfalt könnte zu einem Rückgang dieses kulturorientierten Rassismus führen. (vgl. Prenzel 1995, 94 + 73f)

Prenzel ist der Meinung, dass es nicht zur Debatte steht ob die universalistische oder die kulturrelativistische Richtung richtig sei, weil der Mensch an sich ethnozentrisch geprägt ist, d.h. sein ganzes Tun und Denken ist kulturell geprägt, und das lässt sich

nun einmal nicht durch universalistische Ansprüche verdrängen. (vgl. Prenzel 1995, 92)

4.4. Wie ist eine Pädagogik der Vielfalt möglich?

In dem letzten Kapitel ihres Werkes „Pädagogik der Vielfalt“ hat sich Annedore Prenzel der Auflistung von 17 unterschiedlichen Thesen gewidmet, die aus den drei Anerkennungsstufen von Axel Honneth resultieren. Er hat in seinem Werk „Kampf um Anerkennung“ folgendes zusammengefasst:

„[...] (es sind) die drei Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der Wertschätzung, die erst zusammengekommen die sozialen Bedingungen schaffen, unter denen menschliche Subjekte zu einer positiven Einstellung gegenüber sich selber gelangen können; denn nur dank des kumulativen Erwerbs von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertschätzung, wie ihn nacheinander die Erfahrung von jenen drei Formen der Anerkennung garantiert, vermag eine Person sich uneingeschränkt als ein sowohl autonomes wie auch individuiertes Wesen zu begreifen und mit ihren Zielen und Wünschen zu identifizieren.“ (Honneth 2012, 271)

Die folgenden Thesen fassen die wichtigsten Elemente der Pädagogik der Vielfalt zusammen und zeigen, wie Prenzel auf den Stufen der Anerkennung von Honneth aufgebaut hat und für das Schulklima interpretiert hat.

1. „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ (vgl. Prenzel 1995, 185f): Gleich die erste These stellt die Basis der Pädagogik der Vielfalt dar. Sich selbst mit Respekt zu behandeln führt dazu, dass man auch einen anderen Menschen ebenso anerkennen kann. Die einzelne Persönlichkeit zu respektieren soll ein Ziel der Bildung sein. In der Schule wird das Lernklima davon bestimmt und es müssen auch die unterschiedlichen Lernniveaus, sowie unterschiedliche Stile und der unterschiedliche Zeitaufwand, den ein jeder zur Bewältigung der Aufgaben braucht, anerkannt werden.
2. „Übergänge: Kennenlernen der Anderen“ (vgl. Prenzel 1995, 186f): Dies ist die These der Intersubjektivität. Junge Menschen lernen einander kennen, durch ihre Neugierde werden sie dazu ermutigt, sich für die Anderen zu interessieren. Dazu könnte es aber nicht kommen, wenn davor keine Selbstachtung stattgefunden hätte. Sie bilden einen Übergang von sich selbst zur Gemeinsamkeit.

3. „Entwicklungen zwischen Verschiedenen“ (vgl. Prenzel 1995, 187): Immer dann, wenn verschiedene Menschen aufeinander treffen, entwickeln sie sich durch dieses Kennenlernen. Manche Kinder können beispielsweise etwas besser als andere, und umgekehrt. Diese Situation ermöglicht ihnen voneinander zu lernen und sich kognitiv und emotional zu entwickeln. Dieser Zustand ist aber nicht von Natur aus so gegeben, sondern er trifft erst ein, wenn von den Lehrkräften ein gutes Schulklima, welches die Anerkennung von Vielfalt fördert, geschaffen wird. Ist das nicht der Fall, dann bleiben die Entwicklungen der Kinder, eingeleitet durch ihre Verschiedenheit, aus und es kann sogar zu rassistischen Anfeindungen in der Klasse/Schule kommen.
4. „Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen“ (vgl. Prenzel 1995, 188f): Hauptüberlegung dieser These ist eine Pädagogik der Kollektivität, die sich mit Gruppenbildungen in der Schule beschäftigt. Es geht um unterschiedlichste Gruppierungen zwischen jungen Menschen, die aufgrund von gleichen oder ähnlichen Erfahrungen, die sie gemacht haben, Gemeinsamkeiten finden und eben eine Gruppe bilden. In den Gruppen soll aber keine Hierarchie entstehen, indem einige Mitglieder unterdrückt werden, sondern es sollen alle gleichermaßen die Möglichkeit haben, sich zu entwickeln oder zu verändern.
5. „Innerpsychische Heterogenität“ (vgl. Prenzel 1995, 189f): So verschieden, wie Kinder auf den ersten Blick sind, so verschieden ist auch ihre Psyche. Manche sind gut in Englisch, dafür schaffen sie es in Mathematik nicht, zufriedenstellende Ergebnisse zu liefern. Manche Kinder bleiben in einer bestimmten Situation ruhig, in einem anderen Zusammenhang reagieren sie aber aggressiv. Es geht immer um unterschiedliche Empfindungen der Lernenden. Manchmal zeigen Menschen eine andere Seite von sich, die man nicht gewöhnt ist, sie weinen oder sind wütend. Es ist ganz wichtig, dass sich die Pädagogik der Vielfalt auch mit innerpsychischer Heterogenität auseinandersetzt, damit die Persönlichkeiten der unterschiedlichen Kinder nicht ausgeschlossen werden.
6. „Begrenztheit und Trauerarbeit – Entfaltung und Lebensfreude“ (vgl. Prenzel 1995, 190): Diese These ist für den Entwicklungsprozess von jungen Menschen von großer Bedeutung. Sie müssen über Begrenztheit und Trauer Bescheid wissen. Wenn sie die Erfahrung von Scheitern und Einschränkungen

erleben, können sie darauf aufbauen und realisieren, welche Möglichkeiten sie dennoch haben. Die Pädagogik der Vielfalt kann diese Grenzen und die Trauer nicht entfernen, aber sie kann die jungen Menschen dabei unterstützen, ihre Potenziale zu erkennen.

7. „Prozeßhaftigkeit“ (vgl. Prengel 1995, 190f): Die Lernprozesse sind individuell und jedes Kind braucht unterschiedlich lange für die Bewältigung von Aufgabenstellungen des Lehrstoffes. Der Prozess soll durch Eltern oder Lehrkräfte nur begleitet und unterstützt werden, damit die natürliche Lernbereitschaft der Kinder nicht gestört wird.
8. „Keine Definitionen“ (vgl. Prengel 1995, 191): Die Pädagogik der Vielfalt bemüht sich darum, die Menschen nicht zu bestimmen. Es geht ihr nicht darum, zu sagen was jemand ist, einen Menschen zu definieren, z.B.: ein Junge, ein Mädchen, ein Türke, ein Ex-Jugoslawe. Solche Definitionen sollen nicht zur Charakterisierung einer Person gehören, sondern vielmehr ihr Entwicklungsfortschritt oder ihr Bezug zur Umwelt.
9. „Keine Leitbilder“ (vgl. Prengel 1995, 191): Den Schülerinnen und Schülern sollen keine Leitbilder von den Pädagoginnen und Pädagogen präsentiert werden, die aus der älteren Generation resultieren. Vielmehr ist es wichtig, ihnen ihre eigenen Wege zu ermöglichen, damit sie das werden können, was sie wollen, und nicht was ihnen vorgezeigt wird. Dies kann geschehen, indem Pädagoginnen und Pädagogen es sich zum Ziel machen, junge Menschen so zu unterstützen, dass sie zu eigenständigen und mündigen Personen heranwachsen, die ihren eigenen Weg gehen.
10. „Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte“ (vgl. Prengel 1995, 192): Wichtiger Punkt der Pädagogik der Vielfalt, ist die Frage „Wie bin ich geworden, was ich jetzt bin?“ (Prengel 1995, 192). Man kann natürlich auch Fragen, wie die Gesellschaft das geworden ist, was sie ist. Damit man sich diese Fragen beantworten kann, ist es erforderlich, dass junge Lernende über ihre eigenen lebensgeschichtlichen Hintergründe, sowie über die Geschichte der Gesellschaft in der sie leben, Bescheid wissen
11. „Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen“ (Prengel 1995, 192): Die politische Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil der Pädagogik der Vielfalt. Die Kinder sollen über ökonomische und politische Demokratie Bescheid wissen und ein Gefühl dafür entwickeln, dass ohne

dieses System, ein Zusammenleben und die Anerkennung von Vielfalt nicht möglich wären.

12. „Achtung vor der Mitwelt“ (vgl. Prenzel 1995, 192f): Hier geht es um die Wertschätzung der ökologischen Welt. Die Kinder sollen zu ökologischem Lernen, durch Achtung unserer Natur, erzogen werden.
13. „Didaktik des Offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte“ (vgl. Prenzel 1995, 193): Prenzel präsentiert in dieser These die Möglichkeiten einer Didaktik der Pädagogik der Vielfalt. Es handelt sich hier um eine Didaktik, die den Lernenden ihren Freiraum lässt und einen offenen Unterricht präferiert. Diese Form der Didaktik gibt den jungen Menschen die Möglichkeit, sich eigenständig zu entwickeln, doch es gibt Grenzen und Strukturen, die einen Rahmen für die Lernprozesse darstellen und ihn erleichtern sollen. Es geht vor allem darum, die individuellen Interessen und Potentiale der Lernenden zu fördern und zu fordern. Für diese Art der Didaktik müsste man von Noten und Zeugnissen wegkommen. Wichtiger wären in Wort gefasste Beschreibungen des Wissenstandes der Kinder.
14. „Grenzen, Rituale und Regeln“ (vgl. Prenzel 1995, 193f): Damit sich die in These 13 beschriebene Didaktik des offenen Unterrichts realisieren lässt, bedarf es genauer Regeln. Transparenz ist ein ganz wichtiger Faktor dieses Unterrichts, der in Verbindung mit Grenzen für Lernende und Lehrende steht. Es ist wichtig, dass Lernende diese Grenzen kennen und sie respektieren. Dies gehört nämlich zu den Bildungszielen der Pädagogik der Vielfalt. Auf diesem Ziel baut die Anerkennung gegenüber sich selbst und Anderen erst auf und lässt sich realisieren.
15. „Kinderelend oder ‚Störungen als Chance‘?“ (vgl. Prenzel 1995, 194): So unterschiedlich wie die Kinder untereinander sind, so verschieden sind auch ihre Probleme. Ein weiteres Ziel von Pädagogik der Vielfalt ist es, Kindern dabei zu helfen nach Lösungen zu suchen bzw. sie zu unterstützen. Die Probleme erstrecken sich von Verhaltensstörungen bis hin zur Aggressivität. Diese Probleme können durch ein schwieriges familiäres Verhältnis, Armut oder auch durch Missbrauch auftreten. Kinder können nicht mit ihren Schwierigkeiten allein gelassen werden. Pädagogik hat die Aufgabe, den Lernenden Sicherheit, durch Aufmerksamkeit und Vertrauen, zu geben. Dies kann beispielsweise durch Peer-Groups geschehen, durch Einzelgespräche

oder auch durch mehrere Lehrende in einer Klasse, damit es leichter ist, auf Kinder, die Hilfe brauchen, aufmerksam zu werden. Nur wenn Lernende sich ein stabiles Verhältnis in der Schule aufbauen, können sie zu maximalen Lernerfolgen gelangen.

16. „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer“ (vgl. Prengel 1995, 194f): Die Basis der Pädagogik der Vielfalt, welche die Selbstachtung und die Anerkennung der Anderen ausmacht, gilt natürlich nicht nur für Lernende, sondern für alle Akteure der Pädagogik, somit auch für Lehrende. Lehrerinnen und Lehrer sollen ihre Aufgaben klar von denen der Schülerinnen und Schüler abgrenzen und ihre Schützlinge darüber informieren. Lehrende stehen in Machtpositionen und können das auch, wenn notwendig, deutlich aussprechen.
17. „Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe“ (vgl. Prengel 1995, 195f): So wichtig wie die einzelnen Bemühungen der Lehrkräfte sind, sind es auch die institutionellen Vorgaben. Vor allem die institutionellen Einrichtungen, die für Schule und Pädagogik zuständig sind, sollen sich darum bemühen, eine Pädagogik der Vielfalt realisierbar zu machen. Eine Zusammenarbeit mit allen Bildungseinrichtungen ist ein wichtiger Faktor dafür.

Annedore Prengel hat sich mit diesen Thesen folgendes Ziel gesetzt:

„[...] für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. Dieses Ziel [...] gilt für alle Einrichtungen des Bildungswesens.“ (Prengel 1995, 185)

Mit diesem Ziel kann eine Schule als Gemeinschaft entstehen, in der Pädagogik der Vielfalt gelebt wird, wo alle Mitglieder gemeinsam gleichberechtigt den Weg der Bildung gehen können. (vgl. Prengel 1995, 196) Die pädagogischen Institutionen sollen sich um eine Kultur der Anerkennung in allen Bereichen bemühen und somit von Hierarchisierung wegkommen. (vgl. Prengel 2007a, 215) Die Anerkennung von Vielfalt ist eine der wichtigsten Stufen der demokratischen Erziehung junger Menschen. Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe, sich darum zu bemühen, dass alle Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer Vielfalt, die gleichen

Möglichkeiten und Anforderungen durch den Unterricht erfahren. (vgl. Prengel 2005b, 27) Um die Pädagogik der Vielfalt wirklich im Schulalltag realisieren zu können, beschäftigt sich Annedore Prengel mit der „guten Ordnung“ als Struktur. (vgl. Prengel 2005b, 27f) Zuerst passiert Selbstachtung auf individueller Ebene, welche für beide, sowohl für Lehrende als auch Lernende gilt. Dies ist die Voraussetzung für die intersubjektive Ebene, auf welcher das Anerkennen der Verschiedenheit des Gegenübers stattfindet. Der respektvolle Umgang unter den Mitgliedern einer Schulgemeinschaft ist unumgänglich, somit müssen Lehrende sich bemühen, dass sich bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickelt. Auf der Ebene der Didaktik sollen Lernende vor allem frei arbeiten können. Jedes Kind soll individuell an seinem Können gefördert werden. Auf der Ebene der Klassengemeinschaft soll es bestimmte Rituale geben, die die Demokratie des Schulklimas verdeutlichen. (vgl. Prengel 2005b, 29) Rituale dieser Art können beispielsweise ein Gespräch im Kreis oder ein Freiheitsspiel sein. Dies sind pädagogische Beispiele einer Pädagogik der Vielfalt. Das erste Spiel besteht aus einem Kreis, in dem sich alle Kinder befinden. Jedes Kind hat das gleiche Recht etwas zu sagen, unabhängig von der Vielfalt. Das zweite Spiel besteht aus vielen Ebenen in der Klasse, (Tische, Teppich etc.) auf denen Kinder alleine oder in Gruppen die Freiheit besitzen, sich Spiele zu wählen und sie auf einer der Ebenen alleine oder mit anderen Kindern zu spielen. Beides sind pädagogische Formen eines auf Anerkennung von Vielfalt basierendem Unterricht von Anfang an. (vgl. Prengel 2007b, 49) Auf der institutionellen Ebene plädiert Prengel für Regelungen, die einen gemeinsamen Unterricht für alle ermöglichen. Alle Kinder der Volksschule sollen gemeinsam unterrichtet werden, weiters sollen auch alle Jugendlichen, abgesehen von ihrem Alter, gemeinsamen Unterricht in Gesamtschulen erfahren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Ebene der Bildungspolitik und der Verwaltungen von Schulen. Gerade auf die Unterstützung dieser Ebene sind Schulen sehr stark angewiesen. Es muss dafür gesorgt werden, dass Schule als Ort der Begegnung und Zusammenarbeit einer vielfältigen Gemeinschaft gesehen wird und alte Vorstellungen der Schule mit Frontalunterricht endlich aus den Köpfen der Gesellschaft entweichen. Die Bildungspolitik kann einen wichtigen Beitrag zu dieser Veränderung beitragen.

4.5. Probleme einer Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt stellt ein Konzept dar, das zum Nachdenken anregt, aber nicht die Lösung aller Probleme der heutigen Pädagogik ist. Aus dieser Überzeugung hat sich die Begründerin der Pädagogik der Vielfalt, auch mit ihren Problemen auseinander gesetzt. Laut Annedore Prengel gibt es zwei unterschiedliche Probleme, die man ihrer Pädagogik unterstellen könnte. (vgl. Prengel 2007b, 60)

4.5.1. (Un)mögliche Vielfalt

Das erste Problem nennt Prengel „Unmögliche Vielfalt und Struktur“. (vgl. Prengel 2007b, 60) Der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sind keine Grenzen gesetzt. Es können Unterschiede zwischen den Lernenden auf vielen verschiedenen Ebenen festgestellt werden. Obwohl man so viele Unterschiede feststellen kann, sind die Erkenntnisse über dieselben begrenzt. Ebenso sind auch die pädagogischen Handlungsmuster beschränkt. Natürlich bemüht sich die Pädagogik der Vielfalt um eine Würdigung und Anerkennung der Heterogenität der Lernenden, dementsprechend werden auch Formen des Unterrichts entwickelt, die ihnen die Freiheit bieten, so zu lernen, wie es ihnen gefällt und individuell ihren Leistungsstand verbessern zu können. Doch diese Didaktik der Pädagogik der Vielfalt hat nicht die Möglichkeit, allen Unterschieden der Kinder gerecht zu werden. Sie schafft es nur zu einem kleinen Teil die Vielfalt der Kinder zu erkennen und darauf aufzubauen. Dies mag zwar nach den oben aufgelisteten Thesen der Pädagogik der Vielfalt ernüchternd klingen, aber man kann nichts versprechen, was nicht einzuhalten ist. Das ist auch die Gefahr der Pädagogik der Vielfalt, dass die Gesellschaft sich etwas erwarten könnte, was nicht realisierbar ist. Für die Didaktik bedeutet das, dass die Freiheit für die Kinder begrenzt werden muss. Jede Didaktik erfordert eine pädagogische Form, nach der gelehrt wird und durch diese wird eben die Freiheit eines jeden Kindes eingegrenzt - somit kommt es auch zu einer begrenzten Anerkennung von Vielfalt. (vgl. Prengel 2007b, 60f)

Wie Prengel diese Grenzen der Freiheit und Anerkennung meint, lässt sich mit den Beispielen des Gesprächs im Kreis und dem Freispiel erklären. Es ist klar, dass diese Formen pädagogischen Handelns um eine Anerkennung von Vielfalt bemüht sind, dennoch ist das Gespräch im Kreis zum Beispiel abhängig von den Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Das Freispiel hängt von dem

Repertoire an Spielen in der Klasse, der Zeit, die dafür eingeplant wird, und den räumlichen Möglichen ab. (vgl. Prengel 2007b, 61) „Vielfalt wird immer nur lebbar unter der Bedingung von Begrenzungen und Strukturierung.“ (Prengel 2007b, 61) Jede Bildungsinstitution muss eine Struktur haben, die wiederum die Vielfalt eingrenzt und nur teilweise darauf eingehen kann. Ein wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang ist die Transparenz der Leistungsstandards, ohne die Anerkennung von Vielfalt gar nicht möglich wäre. Die Pädagogik der Vielfalt soll den Lernenden eine Stütze sein, auch in schwierigen Zeiten, wenn es schulische Probleme gibt. In so einer Situation dürfen Kinder keinesfalls ausgegrenzt werden. An Schulen in den USA wird oft der Schulslogan „Celebrate Diversity“ verwendet, wobei das gar nicht so stimmt, denn das sind Schulen, die ihre Schüler vor die Tür setzen, sobald ein Verstoß gegen die Hausordnung der Schule besteht. Diese Schulen machen demnach nur Werbung für ihre Einrichtung, sind aber keinesfalls bemüht, dem was der Slogan aussagt gänzlich gerecht zu werden. (vgl. Prengel 2007b, 62)

4.5.2. Anerkennung von Hierarchie

Prengel möchte mit ihrer Theorie der Pädagogik der Vielfalt eine Gleichberechtigung für alle Schülerinnen und Schüler erreichen. Demnach richtet sich dieses System der Pädagogik gegen eine Hierarchisierung von Vielfalt. Alle sollen gleichwertig behandelt werden und die Vielfalt soll von der Gemeinschaft anerkannt werden. Dennoch gibt es aber in pädagogischen Institutionen nicht immer die Möglichkeit, Hierarchien gänzlich aus dem Schulsystem zu streichen. „Mit Hierarchiekritik geht eine *Anerkennung von Hierarchie* in bestimmten Hinsichten einher. Vielfaltsrhetorik verschweigt in der Regel die partielle Hierarchieanerkennung, die unter der Oberfläche wirksam ist.“ (Prengel 2007b, 62) Pädagogik der Vielfalt kann beispielsweise die Selektionsfunktion, die später in dieser Arbeit genauer thematisiert wird, von Schule nicht ausblenden. Es gibt nur die Möglichkeit einer Anerkennung der Hierarchie von Leistungen in der Schule. Hier schließt sich der Kreis einmal mehr mit dem Punkt der Transparenz im Bezug zur Leistungshierarchie. Die Lernenden müssen über diese hierarchische Struktur Bescheid wissen und diese auch anerkennen, damit alle die gleichen Chancen auf Schulerfolg haben können. (vgl. Prengel 2007, 62f) „Nur um den Preis des Verzichts auf Chancengleichheit könnte die Pädagogik der Vielfalt die Anerkennung von Hierarchie verweigern.“ (Prengel 2007b, 63)

Pädagogik der Vielfalt steht für eine Erschaffung von Freiheit für alle Lernenden, für eine Kultur der Anerkennung, in der alle gleichermaßen wertgeschätzt werden und lernen sich selbst zu achten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen. Nichtsdestotrotz muss Schule den Spagat zwischen Freiheit und Leistungshierarchien schaffen. Gemeinsam in unterschiedlichen Gruppen ist das möglich, wenn Anerkennung die Basis für den Lernprozess ist. Je mehr Lernende in ihrer Einzigartigkeit unterstützt werden, umso bessere Leistungen können sie erreichen. (vgl. Prengel 2007b, 63f) Das folgende Kapitel wird sich mit der Praxis beschäftigen, welche Anerkennungsverhältnisse es in der Schule gibt und wie unser Schulsystem mit Anerkennung von Vielfalt umgeht.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Bildungswesen wird die Thematik rund um Vielfalt immer wichtiger, denn alle Kinder haben das gleiche Recht auf Bildung, unabhängig davon woher sie oder ihre Eltern kommen und welche Sprache sie sprechen. Prengel ist die erste, die sich mit Gleichheit und Verschiedenheit im Bezug zur Pädagogik beschäftigt hat. Sie gilt als die Begründerin der Pädagogik der Vielfalt, die sich für die Freiheit der Lernenden einsetzt und mit ihrer egalitären Differenz Abstand zu jeglicher Hierarchisierung nimmt. Sie formuliert 17 unterschiedliche Thesen, die eine Pädagogik der Vielfalt ermöglichen sollen. Ihre Thesen baut sie auf dem Anerkennungsprinzip von Axel Honneth auf. Die Anerkennung gilt als Basis für all das, was sich in der Schule abspielt. Es ist auch Annedore Prengel selbst, die sich mit den Problemen der Pädagogik der Vielfalt beschäftigt, denn sie ist keineswegs als Lösung aller Probleme im Bildungswesen gedacht.

5. SCHAUPLATZ SCHULE: Möglichkeiten und Barrieren des Schulsystems im Umgang mit Anerkennung von Vielfalt

„Mit der Kategorie der Anerkennung wird ein weitreichender Horizont geöffnet, der zentrale Facetten des menschlichen Zusammenlebens betrifft.“ (Prenzel 2005a, 16)

Anerkennung ist ein Wunsch, den jeder Mensch in einer Gruppe zum Zusammenleben verspürt und braucht. Ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis zwischen Menschen, die sich in einer gemeinsamen Gesellschaft befinden, ist die Voraussetzung und die Basis für alle menschlichen Handlungen. (vgl. Prenzel 2005a, 16) Welche Anerkennungsverhältnisse sich in der Schule herauskristallisieren und wie Anerkennung von Vielfalt trotz Selektion und Leistungsdruck möglich ist, wird in diesem Kapitel thematisiert. Weiters soll ein Einblick in das österreichische Schulsystem in Hinblick auf Anerkennung von Vielfalt gegeben werden.

5.1. Anerkennungsverhältnisse und die Kultur der Anerkennung von Vielfalt in der Schule

Wenn heutzutage die Rede von einer guten Schule ist, Bedarf diese auf jeden Fall einer Kultur der Anerkennung. Das Lehrpersonal ist dafür verantwortlich, mit den Schülerinnen und Schülern zu kooperieren, sodass sich diese Kultur verbreitet und manifestiert. (vgl. Brägger/Posse 2007, 111f) „Schulentwicklung ist angewiesen auf eine Kultur kollegialer Anerkennung, in der sich die Professionellen als Gleiche und als Verschiedene immer schon wertschätzen und die von ihnen fortwährend als soziomoralische Infrastruktur reproduziert und transformiert werden muss.“ (Idel/Carvalho/Schütz 2012, 55f) Hier werden auch gleich die ersten zwei Ebenen der schulischen Anerkennungsverhältnisse klar: das Anerkennungsverhältnis zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften, aber auch das Verhältnis des Kollegiums zueinander. (vgl. Bertram/Helsper/Idel 2000, zitiert nach Prenzel 2005a, 17) Die gegenseitige Anerkennung der Verschiedenheit und die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum respektvollen Umgang mit ihren Mitmenschen, müssen zunächst auf der Ebene der Lehrkräfte und der Schulleitung fixiert sein und stattfinden. (vgl. Brägger/Posse 2007, 119)

Eine weitere Ebene der schulischen Anerkennungsverhältnisse ist die der Beziehung zwischen den Personen unterschiedlicher pädagogischer Berufe. Dies sind beispielsweise Lehrkräfte, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern anderer pädagogischer Abteilungen zeigt sich ein deutlicher Unterschied, denn während Lehrkräfte sich darum bemühen sollen, ihr Wissen an Lernende zu vermitteln und sie damit zu Schulerfolg zu führen, sind es oftmals die Angehörigen der anderen pädagogischen Professionen, die sich um die Psyche der Lernenden, um ihre Person und nicht um ihre Leistung, kümmern. Die Angehörigen aller pädagogischen Berufe an einer Schule müssen sich gegenseitig anerkennen, und sich keine Vorwürfe bezüglich des pädagogischen Handelns machen. Alle Seiten sollen zusammenarbeiten und mit wechselseitigem Respekt die Arbeit des Gegenübers unterstützen. (vgl. Idel/Carvalho/Schütz 2012, 56f)

Die letzten zwei Ebenen schulischer Anerkennungsverhältnisse bilden die Ebene zwischen Lehrkräften und Lernenden und die Ebene zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander. (vgl. Bertram/Helsper/Idel 2000, zitiert nach Prengel 2007a, 205) Damit ein guter Unterricht stattfinden kann ist es von äußerster Notwendigkeit, dass sich jedes Kind in seiner Verschiedenheit respektiert fühlt. (vgl. Brägger/Posse 2007, 120) Wichtig ist, dass Vielfalt von den Lehrkräften als positiv kommuniziert wird und dass in der Klasse direkt darauf eingegangen wird. Weiters müssen auch Vorurteile gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, die beispielsweise aus einem anderen Land stammen und noch eine andere Sprache sprechen, kommuniziert und abgelehnt werden. Die Lehrkraft hat eine Vorbildfunktion gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. (vgl. Brägger/Posse 2007, 120) Wichtig ist es, Probleme, die es bezüglich der Diskriminierung aufgrund der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gibt, anzusprechen und die Kinder für eine Kultur der Anerkennung aufzuklären. Es ist wichtig, dass Kinder darüber Bescheid wissen, dass sie alle die gleichen Chancen auf Bildung haben, dass sie gleichwertige Menschen sind und jeder Einzelne bzw. jede Einzelne wichtig für die Klassengemeinschaft ist, abgesehen davon welche Augenfarbe sie haben, welche Sprache sie sprechen, wie groß sie sind oder welchen Freundeskreis sie haben. Vielfalt hat viele Facetten und Kinder sollen lernen miteinander anstatt gegeneinander zu lernen. (vgl. Brägger/Posse 2007, 120ff)

Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wird in der Schule immer deutlicher und stellt die Lehrkräfte vor eine große Herausforderung. Sie sind es, die täglich direkten Kontakt zu den Kindern haben und diese Vielfalt, soweit es ihnen möglich ist, respektieren. Schulen werden immer vielfältiger, somit müssen auch Lehrkräfte diese unterstützen und Sensibilität dafür entwickeln. Alle Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, individuell in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen zu werden. (vgl. Macchia 2007, 45)

Damit auf allen Ebenen der schulischen Intersubjektivitätsverhältnisse Anerkennung möglich ist, ist es wichtig, dass ...:

„Differenzen als solche wahrgenommen werden, ohne ihnen zugleich eine unproduktive, oppositional-verhindernde Wirkung zu unterstellen,

Lösungswege durch Austausch gefunden werden, die diese Differenzen nicht zwangsläufig zu glätten streben, sondern Kompromisse formulieren, die dem einzelnen nicht abverlangen, sich einer Mehrheit um jeden Preis anzupassen,

Differenzen nicht ausschließlich als Hürden, Hemmnisse von Entwicklungsprozessen oder als Bedrohung von Harmonie, sondern vielmehr als produktiv angesehen werden, [...]“ (Idel/Carvalho/Schütz 2012, 65f)

Damit eine Kultur der Anerkennung in der Schule entstehen kann, gibt es drei unterschiedliche Dimensionen, abgeleitet von der Anerkennungstheorie von Honneth, auf welchen Anerkennung stattfinden kann und für alle Angehörigen der Schulgemeinschaft gilt. Die drei Dimensionen – Vertrauen, Partizipation und soziale Wertschätzung der individuellen Fähigkeiten - bilden die Struktur der Anerkennungsverhältnisse. (vgl. Idel/Carvalho/Schütz 2012, 57-60). Die Stufe der Liebe bei Honneth ist für die Schule das Vertrauen. Dieses emotionale Verhältnis ist natürlich in der Familie vielmehr ausgeprägt als im schulischen Kontext, dennoch gibt es auch in der Schule Situationen, in denen emotionale Anerkennungsverhältnisse wichtig sind. Beispielsweise dann, wenn Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern klar machen, dass sie für sie Vertrauenspersonen darstellen, an die sie sich jederzeit wenden können, wenn sie Probleme haben. (vgl. Sandring 2013, 249) Damit das Vertrauen innerhalb des Kollegiums verstärkt wird, kann mit gegenseitigen Hospitationen im Unterricht gearbeitet werden oder aber das Arbeiten in Teams zur gemeinsamen Behandlung didaktischer Themen. Vertrauen ist ein wichtiger Faktor in

allen Bereichen der Schule und unter allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft. (vgl. Idel/Calvalho/Schütz 2012, 58)

Die zweite Dimension schulischer Anerkennungsverhältnisse ist die der Partizipation. Nur durch ein gelungenes Anerkennungsverhältnis, das auf Vertrauen basiert, kann sich die Anerkennung durch Partizipation entwickeln. Partizipation kann auch als Mittelpunkt schulischer Anerkennung betrachtet werden. (vgl. Sandring 2013, 249) „Gelungene Formen moralischer Anerkennung bilden die Grundlage für die schulischen AkteurInnen, sich in Klärungs- und Entscheidungsprozessen Gehör zu verschaffen, Einfluss zu nehmen, Argumente und Begründungen vortragen zu können und damit beteiligt zu sein.“ (Idel/Calvalho/Schütz 2012, 59) Alle sollen sich am Schulgeschehen beteiligen. Auf Ebene des Kollegiums soll jede/r die Möglichkeit haben, seine/ihre Meinung mit einzubringen, seine/ihre Ideen weiterzugeben, an Entscheidungen teilzuhaben und von den anderen gehört zu werden. (vgl. Idel/Calvalho/Schütz 2012, 60)

Nicht nur für das Kollegium ist die Anerkennung durch Partizipation ein wichtiger Punkt, ebenso ist es für Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, sich an der Institution Schule zu beteiligen. Es sind in diesem Zusammenhang zwei Aktionsfelder zu nennen; erstens die Mitgestaltung an der Schule im Allgemeinen, darunter fallen beispielsweise die Organisation von Schulveranstaltung oder das Gestalten des Schulgebäudes. Zweitens betrifft die Partizipation auch den Unterricht, wobei hier die Möglichkeiten der Mitgestaltung oftmals sehr gering sind. Partizipation ist für Schülerinnen und Schüler sehr bedeutend, denn dadurch fühlen sie sich gebraucht und geachtet. Ihnen wird klar, dass sie nicht nur zur Wissensvermittlung da sind, sondern sich auch aktiv am Schulleben beteiligen können. Damit es mehr Möglichkeiten zur Partizipation im Unterricht gibt, ist es wichtig, dass die Lehrkraft sich selbst aus dem Mittelpunkt nimmt und mit anderen Methoden wie Gruppen- oder Partnerarbeit versucht, die Schülerinnen und Schüler zum zentralen Punkt des Unterrichts zu machen. (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, 321) Die demokratische Schule muss es sich zur Aufgabe machen, die Schülerinnen und Schüler mehr in die Mitgestaltung von Schule einzubeziehen und zwar auf beiden genannten Ebenen. Durch die gelungene Partizipation steigt das Empfinden der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, 322) Die aktive Partizipation der Schülerinnen

und Schüler am Schul- und Unterrichtsgeschehen verleiht ihnen Achtung und Anerkennung, abgesehen von ihrer Vielfalt, denn alle haben die gleichen Möglichkeiten und werden gleichwertig behandelt. (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, 324) Jede Schule geht mit dem Thema der Partizipation individuell um, somit kann man von großen Unterschieden auf Ebene der Anerkennungsverhältnisse. (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring, 324) Es ist sehr wichtig zu berücksichtigen, dass man Lernende nicht zur Partizipation zwingen soll. Es bedarf vielmehr einer Aufforderung und Erklärung, wieso es notwendig ist, sich zu beteiligen. Würde eine Lehrkraft aber sagen, dass die Partizipation nur freiwillig ist, gäbe es viele unter den Schülerinnen und Schülern, die sich der Beteiligung entziehen würden, weil ihnen der Sinn dahinter nicht klar wäre. (vgl. Helsper/Böhm-Kasper/Sandring, 336f)

Die letzte Dimension, auf der Anerkennungsverhältnisse stattfinden, ist die der Anerkennung von Differenz. Es geht hier um die gegenseitige Achtung der individuellen Einzigartigkeit und der individuellen Leistungen. (vgl. Idel/Calvalho/Schütz 2012, 61) Diese Dimension betrifft ebenfalls alle Akteurinnen und Akteure des Schulwesens. Alle Anerkennungsverhältnisse von Schule sollten auch durch soziale Wertschätzung geprägt sein. Innerhalb des Kollegiums ist es enorm wichtig, dass die Differenz der pädagogischen Handlungsmuster der einzelnen Lehrkräfte, mit all ihren positiven und negativen Seiten, anerkannt wird. (vgl. Idel/Calvalho/Schütz 2012, 61) Für Schülerinnen und Schüler ist diese Art der Anerkennung besonders wichtig. „Die Wertschätzung betrifft [...] die Fähigkeiten als Schülerinnen und Schüler, die durch Leistungsbewertung Anerkennung erfahren, zum anderen ihre Anerkennung als Person aufgrund der konkreten Eigenschaften.“ (Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009, 381) Die Lernenden sollen, abgesehen von ihrer Vielfalt und ihren schulischen Leistungen, wertgeschätzt werden. So können sie auch ein positives Selbstwertgefühl aufbauen. Es ist auch wichtig, dass die individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler gefördert werden um bestmögliche Leistungen zu erbringen. (vgl. Knörzer 2012, 584) Wenn keine soziale Wertschätzung zustande kommt, sind Entwürdigung und Scham die Folge. (vgl. Marks 2005, 8) „Die Negation dessen besteht in der sozialen Beschämung und Entwertung, durch die die besondere Art zu sein, sich darzustellen und sich zu präsentieren, zurückgewiesen wird.“ (Idel/Calvalho/Schütz 2012, 61) Durch Scham sinkt die Selbstachtung der Lernenden und sie können nicht die Leistungen

erbringen wie zuvor. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wertschätzen und sie gleichwertig behandeln, damit sich niemand diskriminiert fühlt. Lehrende müssen sich um eine Kultur der Anerkennung bemühen.

„Eine Kultur der Anerkennung ist [...] durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie macht Wertschätzung deutlich, zeigt positive Zuwendung und schenkt Zeit; sie fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, lebt eine stärkenorientierte Pädagogik und basiert auf einem respektvollen und höflichen Umgang miteinander. Darüber hinaus achtet und schätzt sie Vielfalt, ermutigt Menschen und ist die Basis zur Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit.“ (Knörzer 2012, 584)

5.2. Leistungsforderung und Selektion als Barriere für Anerkennung von Vielfalt

Die Frage, die sich der heutigen Pädagogik stellt, ist, wie denn die Heterogenität der Kinder, die zweifelsohne immer größer wird, mit dem leistungsfordernden Prinzip der Schule, das auf einem System des Vergleichs basiert, zu vereinbaren ist. (vgl. Prengel 2007a, 206) Leistungsbeurteilung und die Kultur der Anerkennung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler stehen in einem Gegensatz zueinander. „Im Kern geht es der Leistungsbeurteilung nicht um das Subjekt, sondern um die Klassifizierung und Hierarchisierung von Leistungsprodukten.“ (Schönig 2010, 169) Dabei orientiert sich die Kultur der Anerkennung nur an dem Subjekt und seiner Vielfalt. Obwohl diese beiden Faktoren auf den ersten Blick als Gegensätze aufeinander treffen, muss beachtet werden, dass so unterschiedlich wie die Schülerinnen und Schüler sind, so unterschiedlich sind auch ihre Leistungen und ihre Begabungen. Aus diesem Grund ist Heterogenität der Leistungen ein wichtiges Thema. „Es kann also kein Zweifel daran bestehen, dass die Vielfältigkeit der Personen und Prozesse in der Schule vielfältige Leistungen nach sich zieht. Demgegenüber ist der schulisch als relevant angesehene Leistungsbegriff sehr stark eingeengt.“ (Carle 2005, 55) Lehrkräfte prüfen das ab, was sie zuvor an die Lernenden als Input weitergegeben haben und teilweise reicht das Notensystem nicht aus, um eine begründete Leistungsbeurteilung abzugeben. (vgl. Carle 2005, 55)

Das auf Leistungsbeurteilung ausgerichtete Schulsystem verunsichert viele Lernende, es macht Angst und kann auch zu diskriminierendem Verhalten führen.

Wenn kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt sich mit Leistungsvielfalt verbindet, kann es in den schlimmsten Fällen dazu kommen, dass diese dazu benutzt werden, um Schülerinnen und Schüler schlecht dastehen zu lassen und „ihnen Anerkennung vorzuenthalten“. (Prenzel 2007a, 208) Dies führt zur starken Selektion der Lernenden, durch die sie sich gedemütigt fühlen. (vgl. Prenzel 2007a, 209)

Durch die kulturelle und soziale Vielfalt eines Großteils der Schülerinnen und Schüler, kommt es auch zu unterschiedlichen Entwicklungen in der Schule. Jedes Kind hat eine andere Ausgangsposition wenn es eingeschult wird. Es ist wichtig, dass dieser Zustand als Normalität aufgefasst wird und dass Lehrkräfte diese Vielfalt anerkennen und nicht erwarten, dass alle Kinder dieselben Leistungen erbringen können. (vgl. Prenzel 2007a, 209f)

Das größte Problem, das sich in Bezug zur Leistungsbeurteilung zeigt, ist ein Wettstreit der Schülerinnen und Schüler um gute Noten. Es ist ein Konkurrenzkampf, der nur dahin orientiert ist, wer die bessere Note bekommt, dabei geht das Wissen, das vermittelt wurde und im Vordergrund stehen sollte, teilweise unter. Kinder lernen nicht, weil sie Wissensdurst verspüren und Interesse an den Dingen haben, sondern nur für die gute Beurteilung. (vgl. Schönig 2010, 170)

Die Selektionsfunktion von Schule, die sich im 19. Jahrhundert entwickelt hat, geht dahin, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, ungefähr gleichen Alters, verglichen werden können. Positiv ist für die Lernenden, dass sie dadurch die Möglichkeit haben sich mit Gleichaltrigen auszutauschen, doch ihre Einzigartigkeit und Vielfalt wurde nicht beachtet. Selektion und Leistungsbeurteilung sind nicht nur dazu da, die Lernenden zu vergleichen und zu bewerten, sie führen sie zu einer neuen Identitätsbildung. Schule hat nämlich einen strengen Ablauf. Durch die genaue Festsetzung von Prüfungsterminen und zeitliche Abläufe im Unterricht, passen sich Lernende immer mehr an das System an, müssen lernen dem Druck standzuhalten und werden neu sozialisiert. (vgl. Schönig 2010, 171f) „Schüler erfahren täglich, dass es nicht um sie persönlich geht. [...] Das Unverwechselbare und Eigene der individuellen Leistung wird zurückgedrängt.“ (Schönig 2010, 172) Durch dieses System von Schule ist es sehr schwierig, eine Kultur der Anerkennung von individueller Vielfalt, die jedes Kind in die Schule mitbringt, zu schaffen. (vgl. Schönig 2010, 173)

Vielfalt der Schülerinnen und Schüler muss als etwas Positives gesehen werden, Lehrkräfte dürfen das nicht übersehen, sondern mit der Besonderheit eines jeden Kindes arbeiten und sie individuell fördern. Dieser Ansatz muss in das Denken und die Überzeugung der Lehrkräfte und ganzer Schulen übergehen. Eine Lehrkraft alleine wird mit diesem Denken nicht viel bewegen können. Es ist wichtig Anklang und einen gemeinsamen Weg in der Schulkultur zu finden, um den einzigartigen Lernenden in ihrer Vielfalt Chancengerechtigkeit gewähren zu können. (vgl. Prengel 2007a, 211; vgl. Schönig 2010, 177) In Zukunft ist es wichtig, trotz der vorherrschenden Leistungshierarchie und des Notensystems, eine Kultur der Anerkennung jeder Leistung zu schaffen, in der Vielfalt geschätzt und geachtet wird. Hier lassen sich fünf unterschiedliche Perspektiven unterscheiden. (vgl. Prengel 2007a, 212)

„Jedes Kind ist gleich wertvoll, unabhängig von seiner sozialen Herkunft und Leistungsfähigkeit.“ (Prengel 2007a, 212) Die erste Perspektive ist die der Achtung der Menschenrechte, denn unabhängig von kulturellen, sprachlichen oder sozialen Unterschieden oder der individuellen Leistung, muss jede Schülerin und jeder Schüler als Mensch respektiert werden. Es ist nicht zu dulden, dass Schülerinnen und Schüler verspottet, erniedrigt oder verachtet werden. (vgl. Prengel 2007a, 212)

Die zweite Perspektive ist die der Zugehörigkeit. Kein Kind darf aufgrund seiner kulturellen Herkunft oder dem Leistungsstand aus der Gruppe ausgeschlossen werden. Jedes Kind hat das Recht darauf, Mitglied der Klassengemeinschaft zu sein. Jedes Kind wird in seiner Vielfalt anerkannt und lernt so auch seine Mitschülerinnen und Mitschüler anzuerkennen. (vgl. Prengel 2007a, 212)

Die dritte Perspektive orientiert sich stark an der Lehrkraft. Diese muss sich nämlich einen Überblick über die individuellen Lernprofile ihrer Lernerinnen und Lerner machen. Man muss abklären, welche Lernausgangsposition ein Kind hat, welche Vielfalt es in den Unterricht mitbringt, und wie sich diese erkennbar macht. Weiters ist es wichtig zu sehen, wie viel Unterstützung das Kind braucht und wie man es weiter fördern könnte. (vgl. Prengel 2007a, 213)

Die schon angesprochene Form des Wettbewerbs um gute Noten mündet in der Perspektive der fairen Konkurrenz. Lernende sollen die Möglichkeit haben gegeneinander zu konkurrieren, dabei ist es jedoch wichtig, dass sie sich in ihren

Interessen und Fähigkeiten ähneln. (vgl. Prengel 2007a, 213) „Pädagogik der Vielfalt schließt also Möglichkeiten zu konkurrieren nicht aus, sondern sollte Fairness kultivieren.“ (Prengel 2007a, 213)

Die letzte Perspektive beschäftigt sich mit dem aktuellen Leistungsstand der Lernenden. Dieser soll mit den Vorgaben des Lehrplans verglichen werden. Die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb einer Klasse auch verglichen werden. Diese Perspektive führt dann schlussendlich zur Notenvergabe. (vgl. Prengel 2007a, 213f) Es ist enorm wichtig, dass sich alle Perspektiven im Unterricht wiederfinden um eine „mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen“ (Prengel 2007a, 214) zu erreichen.

„Einer um die Gefahr der Illusionen der Vielfalt aufgeklärten Pädagogik der Vielfalt stellt sich die Aufgabe, an einer Kultur der Anerkennung zu arbeiten, in der Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität wertgeschätzt werden und zugleich respektvoll Rückmeldungen über ihre Leistungen, auch im Vergleich mit anderen erhalten.“ (Prengel 2007a, 215)

Pädagogik soll demnach nicht beschönigen, sie soll aber auch nicht verachten. Alle Kinder sind gleichwertig und müssen auch die gleichen Chancen auf Bildungserfolg haben. Leistungsforderung, Selektion und die Anerkennung von Heterogenität stehen zwar in einem Gegensatz zueinander, dennoch müssen sich Lehrkräfte darum bemühen, die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu sehen und sie in ihrer Vielfältigkeit anerkennen, um sie ausreichend fördern und fordern zu können. Vielfalt darf nicht als Hürde betrachtet werden, sondern als Bereicherung, denn sie ist in der heutigen Schule - mehr denn je - präsent. (vgl. Prengel 2007a, 211)

Jedes Kind bringt unterschiedliche Voraussetzungen zum Lernen mit, sie sind nicht nur ein leeres weißes Blatt Papier, welches mit Wissen beschriftet wird und „frei von den Spuren biographischer Umwege (ist).“ (Kahl 2011, 17) Erst, wenn sich eine Schule um eine Gemeinschaft durch individualisierten Unterricht bemüht, dann handelt es sich um eine gute Schule. (Kahl 2011, 17) Man darf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler nicht unbeachtet lassen. „Wer die Vielfalt negiert, weil er glaubt, individualisierter Unterricht sei nicht realisierbar, der hat als Pädagoge kapituliert, damit aber die Vielfalt unter den Kindern nicht aus der Welt geschafft.“ (Largo 2010, zitiert nach Kahl 2011, 17) Individualisierter Unterricht für alle

Schülerinnen und Schüler darf für Lehrkräfte keine Option sein, sondern eine Priorität. Dies heißt natürlich nicht, dass es zur Vereinsamung der einzelnen Schülerinnen und Schüler kommt, ganz im Gegenteil, alle sollen durch ihre Individualität die Schul- und Klassengemeinschaft stärken und sich am gemeinsamen Lernen erfreuen. (vgl. Kahl 2011, 17)

5.3. Der Umgang mit Anerkennung von Vielfalt im österreichischen Schulsystem

Österreich hat zweifelsohne eine Migrationsgesellschaft, die sich ungefähr ab den 1960er Jahren mit den ersten Zuwanderungen von sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern, vor allem aus der Türkei und den Balkanstaaten (ehem. Jugoslawien), herausgebildet hat. Später, mit dem Zerfall Jugoslawiens Anfang der 1990er Jahre, kam ein weiterer Strom an Migrantinnen und Migranten nach Österreich. Heute leben sowohl Migrantinnen und Migranten der ersten, als auch der zweiten und dritten Generation in Österreich. Daraus resultiert, dass natürlich auch die Schülerschaft in Österreich sehr heterogen ist. Der Großteil der heutigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehört schon der zweiten Generation an. Sie sind demnach schon in Österreich geboren, haben aber einen Migrationshintergrund. Obwohl nur knapp 10 Prozent (vgl. Biffi/Skrivanek 2011, 4ff) der Schülerinnen und Schüler in Österreich im Schuljahr 2009/2010 eine andere Staatsbürgerschaft besaßen als die österreichische, sind die Prozentsätze einer anderen Umgangssprache als Deutsch deutlich höher. Im Schnitt waren es im Schuljahr 2012/2013 in ganz Österreich 20,3 Prozent Schülerinnen und Schüler, die eine andere Umgangssprache haben, in Wien sogar 45,6 Prozent. (vgl. BMBF: Informationsblätter Migration und Schule Nr.2/2013-14)

Diese Prozentsätze machen also deutlich, wie unterschiedlich unsere Gesellschaft ist und welche große Aufgabe das Bildungswesen hat. Migrantenkinder bringen sehr vielfältige kulturelle, sprachliche und soziale Unterschiede mit in den Unterricht und wollen ebenso anerkannt werden und lernen wie die einheimischen Schülerinnen und Schüler. „Das bedeutet [...], dass der Unterricht von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht eine isolierte und auf eine kleine Spezialistengruppe beschränkte Aufgabe, sondern vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Alltagsrealität der LehrerInnen ist.“ (Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2010, 8)

Österreich bemüht sich seit den 1990er Jahren um eine Anerkennung der Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“, das auch heute noch im Lehrplan zu finden ist. Doch dieses Unterrichtsprinzip ist alt und unterstellt den Kindern heutzutage die Zugehörigkeit zu einer Kultur, die ihnen in vielen Bereichen total fremd ist, denn vor allem Kinder der zweiten oder dritten Generation sind nicht in dem Herkunftsland ihrer Eltern geboren worden und aufgewachsen. Natürlich bekommen sie Grundzüge der Kultur durch die Sprache, die Familie zuhause oder wenn sie die Ferien in dem Heimatland der Eltern verbringen, vermittelt. Was beispielsweise zuhause gegessen wird und welche Sprache gesprochen wird sind kulturell bedingte Sachen, dennoch soll Schule die Schülerinnen und Schüler nicht darauf reduzieren, sondern ihnen die Möglichkeit geben, sich individuell zu entwickeln und ihre Vielfalt als etwas Positives zu betrachten. Das Unterrichtsprinzip des „Interkulturellen Lernens“ müsste reformiert werden und es gibt zwei wichtige Punkte, die dabei zu beachten sind. Als ersten Punkt nennt das Bundesministerium für Bildung und Frauen den professionellen Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Klassen. Der zweite Punkt ist die Vermeidung von Kränkungen und Verletzungen der Schülerinnen und Schüler durch Zuschreibungen von Dingen, die gar nicht der Fall sind. Man kann keinen Schüler und keine Schülerin als Ausländer bezeichnen, wenn sie schon hier geboren und aufgewachsen sind. Es gilt also sowohl die Lehrkräfte, als auch die Lernenden für dieses Thema zu sensibilisieren. (vgl. BMBF Interkulturalität)

Fleck (2013) widmet sich drei wichtigen Punkten der Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler in Österreich: 1. Deutsch als Zweitsprache, 2. Der muttersprachliche Unterricht und 3. Das interkulturelle Lernen. Die Fördermaßnahme durch den Deutsch als Zweitsprache Unterricht soll Lernenden mit Migrationshintergrund dazu verhelfen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Doch diese Unterrichtsform befindet sich laut Fleck in einem Spannungsfeld. (vgl. Fleck 2013, 13) Oftmals wird nämlich deren Notwendigkeit für die Lernenden außer Acht gelassen und es werden nur 2-3 Stunden pro Woche angeboten, was nicht zuletzt etwas mit dem Mangel an Personal zu tun hat. Im Schuljahr 2006/07 wurde dieses Problem schließlich erkannt und es wurden neue Lehrerdienstposten für diese Unterrichtsform besetzt. Die maximale Besuchsdauer des Förderkurses wurde von einem Jahr auf zwei Jahre erhöht und die maximale Stundenanzahl pro Woche beträgt 11. (vgl. Fleck 2013, 13f.) Der zweite Punkt mit dem sich Fleck beschäftigt ist

der muttersprachliche Unterricht. „Die Tendenz zur Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist seit Jahren leicht steigend.“ (Fleck 2013, 15) Die Lehrpläne sind sehr offen und können somit auf alle Sprachen angewendet werden. Das hat den Vorteil, dass nicht für jede „neue“ Sprache ein neuer Lehrplan gestaltet werden muss. In Österreich wurden im Schuljahr 2010/11 21 verschiedene Sprachen aus aller Welt als muttersprachlicher Unterricht angeboten, u.a. Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chinesisch, Russisch, Tschetschenisch, etc. (vgl. Fleck 2013, 15) Der dritte Punkt, den Fleck anführt, hat nicht direkt etwas mit Sprachförderung zu tun, sondern es geht um das Interkulturelle Lernen, welches Teil von allen Unterrichtsgegenständen sein sollte. Interkulturelles Lernen darf nicht mit Deutsch als Zweitsprache verwechselt werden. Indem man sich im Unterricht mit der lebensweltlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzt, kann dies zur Anerkennung und Sensibilisierung und zur Auffassung von Vielfalt als Normalität führen. (vgl. Fleck 2013, 15f.)

Die OECD veröffentlichte 2011 einen weiteren Bericht für Österreich unter dem Titel „The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria“ von Krause/Liebig. In diesem Bericht wird ebenfalls auf die Situation der sprachlichen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich eingegangen. Ein Ziel von Krause/Liebig (2011, 6) ist: „Provide more structured German language training to the children of immigrants and re-consider the current focus on „mother-tongue“ education.“ Die Linguistinnen und Linguisten von „Verbal“ (Verband für Angewandte Linguistik) in Österreich haben 2012 zu diesem Bericht und der Aussage über den „Fokus auf Muttersprachlichen Unterricht“ im österreichischen Bildungssystem, Stellung genommen. Die von Boeckmann/de Cillia verfasste Stellungnahme erklärt, dass dieser Fokus im österreichischen Bildungssystem nicht existiert und der muttersprachliche Unterricht eher ein „Randphänomen“ ist. (vgl. Boeckmann/de Cillia für Verbal 2012, 1) In Österreich besuchten im Schuljahr 2012/13 18,4 Prozent der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler den Muttersprachlichen Unterricht. Die verwendete Statistik macht einen Rückgang von 0,4 Prozent zum Vorjahr deutlich. (vgl. BMFM: Informationsblätter Migration und Schule Nr.5/2013-14) Zu dem Fakt, dass nur knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit nicht Deutsch als Erstsprache, einen Muttersprachlichen Unterricht besuchen, kommt, dass nicht alle Schulen das Angebot haben, keine Noten vergeben werden und die Lehrkräfte nicht die richtige Ausbildung dafür haben. (vgl. Boeckmann/de Cillia für Verbal 2012, 1) Es

ist also keineswegs in Österreich der Fall, dass der Fokus auf Muttersprachlichem Unterricht liegt, der zu überdenken wäre. Boeckmann/de Cillia (vgl. für Verbal 2012, 2) führen weiter an, dass jedes Kind mit Migrationshintergrund ein Recht darauf hat, auch in seiner Muttersprache unterrichtet zu werden, natürlich nur unter der Voraussetzung, dass es das will. „Die Diskriminierung von Sprachen und Kulturen und damit der Menschen, die ihnen angehören, widerspricht internationalem Recht.“ (Boeckmann/de Cillia für Verbal 2012, 2) Die Stellungnahme weist ebenfalls darauf hin, dass es nicht richtig ist zu behaupten, wenn weniger auf die Muttersprache eingegangen wird, dass die Resultate in der Nationalsprache besser werden – im Gegenteil – zeigt die Förderung der Muttersprache, auch positive Ergebnisse für die Nationalsprache. Alle Sprachen sind wichtig, auch für den Arbeitsmarkt, wo immer mehr Menschen gefragt sind, die mehrsprachig sind. Der Muttersprachliche Unterricht könnte hier junge Menschen unterstützen und ihre sprachlichen Qualifikationen für den Arbeitsmarkt stärken. (vgl. Boeckmann/de Cillia für Verbal 2012, 3)

Ein Verbesserungsvorschlag des OECD Berichts von 2010 (Nusche et al.) galt der Ausbildung der Lehrkräfte. Hier war es wünschenswert, eine konsequente und kontinuierliche Sensibilisierung für den Umgang mit Vielfalt zu schaffen. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2010, 30) In Österreich hat sich seit 2009 in dieser Hinsicht einiges getan. Es wurde aktiv an dem bildungspolitischen Projekt „PädagogInnenbildung NEU“ gearbeitet. Es handelt sich um ein neues Konzept für die Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich, mit einem Bologna-Studienplan, der zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmt ist. Dieses neue Ausbildungskonzept startet im Schuljahr 2015/16 für die Primarstufen und ein Jahr später für die Sekundarstufen. Als eine der Kernkompetenzen, die in der neuen Ausbildung allen Pädagoginnen und Pädagogen vermittelt werden sollen, ist die „Inklusive und interkulturelle Kompetenz“ (BMBF: PädagogInnenbildung NEU), die die angehenden Lehrkräfte für die Vielfalt ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler sensibilisieren soll. (vgl. BMBF: PädagogInnenbildung NEU)

Das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen bemüht sich auch mit Projekten auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede der Schülerschaft aufmerksam zu machen. Im Schuljahr 2013/2014 wurde zum achten Mal das Projekt

„Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“ durchgeführt. Alle Schulen in ganz Österreich wurden aufgefordert, ihre Projekte mit einem eigenen Thema einzuschicken. Obwohl sehr viele Schulen mitgemacht haben, wird das Projekt in diesem Schuljahr nicht weitergeführt, wegen allgemeiner Sparmaßnahmen. (vgl. Schule Mehrsprachig)

Ein weiteres Projekt ist der „Vielfalter“. Hier geht es auch um einen Wettbewerb, bei dem es um kulturelle und sprachliche Vielfalt geht und an dem alle Bildungsinstitutionen teilhaben können. Es geht um die Sensibilisierung für die Themen Heterogenität, Chancengerechtigkeit und Partizipation in der Bildung. (vgl. Vielfalter)

Derzeit gibt es die Diskussion um die Reforminitiative „Neustart Schule“ in Österreich, die von der Industriellenvereinigung ins Leben gerufen wurde und eine Reform des kompletten österreichischen Bildungssystems fordert. Sie fordert unter anderem Chancengleichheit für alle, individuelle Förderung von Fähigkeiten, Motivation und Sicherheit auf Bildungserfolg. Aktuell versucht die Initiative Anklang in der Gesellschaft zu finden, dennoch ist das nicht so einfach, denn nicht alle sehen das System als reformbedürftig. (vgl. Zins im Interview 2014)

Abschließend kann gesagt werden, dass unser Schulsystem Veränderungen benötigt, die die Bildungspolitik schon erkannt hat und daran arbeitet. In einer Migrationsgesellschaft, wie es in Österreich der Fall ist, muss Vielfalt als Normalität aufgefasst werden. Es muss Sensibilisierung und Anerkennung von Vielfalt auf allen Ebenen des Bildungswesens erfolgen. Trotz Selektionsfunktion und Leistungsdruck unseres Schulsystems müssen Schülerinnen und Schüler mit kulturellen, sprachlichen und sozialen Unterschieden erkannt und anerkannt werden, denn sie sind genauso leistungsstark, wie Lernende ohne Migrationshintergrund. Es ist wichtig, diese Lernenden richtig zu fördern, sie gleichwertig zu behandeln und ihnen die gleichen Chancen auf Bildung zu geben. Man muss sie wertschätzen und ihnen das Gefühl geben, dass sie Vertrauen in ihre Lehrkräfte entwickeln können. Sie sollen sich als gleichwertige Mitglieder der Klassen- und Schulgemeinschaft fühlen, deren Diversität als eine Bereicherung verstanden wird. Damit das möglich ist, sind eine Professionalisierung der Lehrkräfte und die richtigen Aus- und Fortbildungen von großer Relevanz. Erst wenn sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt anerkannt und geachtet fühlen, können sie die besten Schulleistungen erbringen.

ZUSAMMENFASSUNG

Jede Schule braucht heutzutage eine Kultur der Anerkennung, vor allem in unserem Land. Anerkennung muss in der Schule auf unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen erfolgen. Das erste Anerkennungsverhältnis, das so eine Kultur der Anerkennung ausmacht, ist jenes zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Die zweite Ebene bilden die Akteure und Akteurinnen unterschiedlicher pädagogischer Handlungsbereiche in der Schule, dies können beispielsweise Psychologinnen und Psychologen sein. Weiters gibt es die Ebene der Anerkennung zwischen Lehrkräften und Lernenden, sowie der Lernenden unter sich. Die drei unterschiedlichen Ebenen der Anerkennungsverhältnisse finden statt in den drei Dimensionen des Vertrauens, der Partizipation und der sozialen Wertschätzung, welche sich aus der Anerkennungstheorie von Honneth herausgebildet haben. Durch das leistungs- und selektionsorientierte System unserer Schulen ist es nicht einfach die Kultur der Anerkennung von Vielfalt durchzusetzen. Leistungsbeurteilung kann zum Ausschluss bestimmter Schülerinnen und Schüler führen, wenn ihnen Anerkennung vorenthalten wird. So unterschiedlich wie die Lernenden sind, so unterschiedlich sind auch ihre Interessen und Leistungen. Prengel (2007) formuliert fünf Perspektiven, die die Anerkennung jeder Leistung trotz Vielfalt ermöglichen. Es handelt sich um die Achtung der Menschenrechte, die Zugehörigkeit, die individuellen Lernprofile, die faire Konkurrenz und den Leistungsstand und die damit verbundenen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler. Vor allem in Österreich hat die Bildungspolitik seit Jahrzehnten die Aufgabe sich mit Migration und Vielfalt der Lernenden auseinander zu setzen. Auf allen Ebenen bedarf es einer Sensibilisierung für den Umgang mit Vielfalt, dies muss vor allem in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte geschehen.

6. Anerkennung von Vielfalt als Chance im Fremdsprachenunterricht

„Le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception“

(Lüdi/Py 2002, 1)

Heterogenität ist ein Faktor, der zum Bildungswesen gehört - dennoch muss verdeutlicht werden, dass die sprachliche Vielfalt der Lernenden heutzutage eine der wichtigsten Erscheinungen ist, mit der sich vor allem der Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen muss. Wie das Zitat von Lüdi/Py (2002) bestätigt, wird Einsprachigkeit als Ausnahme aufgefasst und Mehrsprachigkeit als Normalität. Mehrsprachigkeit und der Umgang mit vielen verschiedenen Sprachen in der Schule und dem Sprachenunterricht sind ein zentrales Thema, wenn es um Bildungsprozesse geht. In diesem Kapitel soll gezeigt werden, wie Anerkennung von Vielfalt als Chance für den Fremdsprachenunterricht gesehen werden kann und welche Leitlinien sich daraus für die Didaktik formulieren lassen. Es gilt ein besonderer Bezug zum Französischunterricht. Um Leitlinien für die Fremdsprachendidaktik formulieren zu können, soll in diesem Kapitel gezeigt werden, welche Bedeutung die Ansätze der Language Awareness und der Interkomprehension für den Fremdsprachenunterricht haben können.

6.1. Mehrsprachigkeit - eine pädagogische Herausforderung?

Ist von Mehrsprachigkeit die Rede, dann ist es schwierig eine absolut exakte Definition zu finden. Die Erklärung hängt immer von der Person, ihrem Umfeld, ihrer Familie und dem Land, in dem sie aufwächst, ab. Ein Mensch, der zwei oder mehr Sprachen gleichermaßen perfekt beherrscht, ist eine Idealvorstellung, die so nicht existiert bzw. sehr selten ist. Dies ist so zu erklären, dass man in einer Sprache in bestimmten Bereichen immer stärkere Kenntnisse aufweist, als in einer anderen. (vgl. De Rosa 2007, 11f) Vetter (vgl. 2008, 95) nennt zwei wichtige Punkte, die eine Definition von Mehrsprachigkeit erschweren: Erstens stellt sich die Frage, ob man zwischen den zwei Formen der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit unterscheiden soll und zweitens die Frage nach dem Zeitpunkt, ab dem ein Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden kann.

Fakt ist jedoch, dass unsere Gesellschaft immer vielfältiger in Bezug auf Sprachen wird. (vgl. de Cillia 2010, 245) Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, welche Definitionsansätze und Konzepte sich für die Mehrsprachigkeit herausfiltern lassen und welche Bedeutung sie für die Pädagogik haben.

Viele Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben sich mit dem Phänomen der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit beschäftigt, verwenden dafür jedoch manchmal unterschiedliche Begriffe. De Cillia (vgl. 2001, 2) beschreibt die individuelle Mehrsprachigkeit als die Ebene der sprachlichen Kenntnisse des einzelnen Individuums. Er zählt hierzu auch die muttersprachliche Mehrsprachigkeit und alle Sprachvarietäten, denn somit sind laut seiner Erklärung fast alle Menschen mehrsprachig. Ein Beispiel nach de Cillia: Neben Hochdeutsch kann eine gute Sprecherin/ein guter Sprecher meistens noch einige regionale Varietäten und gilt somit als mehrsprachig. De Cillia weist auch auf das Phänomen der Halbsprachigkeit hin. Es handelt sich dabei um einen nicht vollständigen - eben „halben“ - Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache. Oftmals passiert das bei Kindern mit Migrationshintergrund, deren Kenntnisse in ihrer Erstsprache/Muttersprache nicht vollständig erworben sind und die dann hier in der Schule beginnen gleich Deutsch zu lernen. Es kommt zur doppelten Halbsprachigkeit, wenn sich das Kind in keiner der beiden Sprachen richtig ausdrücken kann, aufgrund der fehlenden Kenntnisse. Eben aus diesem Grund muss auf einen gut organisierten Muttersprachlichen Unterricht Wert gelegt werden. (vgl. de Cillia 2001, 2)

Ebenso wie einsprachige Menschen eher die Ausnahme sind, so sind es auch Gesellschaften. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass in einem Staat beispielsweise zwei oder sogar mehr Sprachen nebeneinander verwendet werden, um sich zu verständigen. Ist dies der Fall, spricht man von Diglossie. (vgl. de Cillia 2001, 3)

Hufeisen (vgl. 2004, 77) spricht ebenfalls von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Neuner (vgl. 2004, 173) stimmt zwar mit der Bedeutung der zwei Formen von Mehrsprachigkeit mit Hufeisen und de Cillia überein, verwendet dennoch andere Begriffe: Multilingualität und Plurilingualität. Mit Multilingualität verbindet er die sprachliche Vielfalt, die in einer Gesellschaft vorgefunden wird. Plurilingualität bezieht sich daher auf die Sprachsituation eines Individuums. Neuner geht auch auf

die Unterscheidung von „innerer“ und „äußerer“ Mehrsprachigkeit im Bereich der individuellen Mehrsprachigkeit ein. Die innere Mehrsprachigkeit besitzt jeder Mensch dadurch, dass man bestimmte Sprachvarietäten der eigenen Sprache beherrscht. Die äußere Form der individuellen Mehrsprachigkeit beschreibt das Erlernen von weiteren Sprachen im Laufe des Lebens. (vgl. Wandruszka 1979, zitiert nach Neuner 2004, 174)

Lüdi (vgl. 1996, 134) unterscheidet gleich 4 Formen der Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale, soziale und institutionelle Mehrsprachigkeit. Die individuelle Mehrsprachigkeit definiert er so wie bereits beschrieben. Die territoriale Mehrsprachigkeit bedeutet die Existenz zweier oder mehr Sprachen auf einem Territorium. Unter sozialer Mehrsprachigkeit versteht Lüdi die Existenz von mehreren Sprachen in der Gesellschaft, die aber unterschiedliche Funktionen haben. Die institutionelle Mehrsprachigkeit beschreibt Verwaltungsinstitutionen, die mehrere Sprachen für ihre Arbeit verwenden.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist: ab wann bezeichnet man einen Menschen als mehrsprachig und welche Herausforderungen bilden sich daraus für die Pädagogik?

Laut Lüdi (1996, 234) „ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, [...]“. Lüdi spricht hier das sprachliche Phänomen des code switching und code mixing an, welches jedoch nicht als negativ zu betrachten ist, sondern von mehrsprachigen Menschen bewusst eingesetzt wird. (vgl. de Florio-Hansen 2003, 81)

Die Meinungen über den Zeitpunkt, ab wann jemand als mehrsprachig bezeichnet wird, gehen in der Wissenschaft auseinander. Vor allem darüber, ob ein Unterschied zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit gemacht wird ist ein großes Thema. Lüdi geht davon aus, dass jemand ab zwei Sprachen schon mehrsprachig ist und schließt sogar alle Varietäten einer Sprache mit ein. Oksaar (vgl. 2003, 26f.) ist ebenfalls der Meinung, dass sich Mehrsprachigkeit von Einsprachigkeit abgrenzt, aber gleichgesetzt werden kann mit Zweisprachigkeit.

Hufeisen (2004) weist darauf hin, dass für sie sehr wohl ein Unterschied zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit besteht. „Mehrsprachigkeit ist für mich die (positiv besetzte) Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen, [...]“ (Hufeisen 2004, 77) Christ (vgl. 1991, 26) verdeutlicht ebenfalls ganz klar, dass erst ein dreisprachiger Mensch als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Auch de Florio-Hansen (2003, 80) ist ebenfalls dieser Meinung: „Mehrsprachigkeit geht über Zweisprachigkeit hinaus und beinhaltet anwendungsbezogene Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen.“ In diesem Zusammenhang scheint es notwendig den Unterschied zwischen Zweitsprache und Fremdsprache zu erklären. Der größte Unterschied liegt in der Erwerbssituation der beiden Sprachen. Die Zweitsprache wird kurz nach der Erstsprache erworben und gelernt, es handelt sich also um einen sukzessiven Vorgang und die Sprache ist Teil der Lebenswelt eines Individuums. Dieser Prozess des Erwerbs erfolgt ungesteuert. Im Gegensatz dazu steht das Erlernen einer Fremdsprache, das im institutionellen Bereich stattfindet, ein gesteuerter Prozess ist und nicht Teil der Lebenswelt der Lernenden ist. (vgl. Dietrich 2004, 312f.)

Auch die Ansicht über das Niveau der jeweiligen Sprachbeherrschung hat sich im Laufe der Jahre verändert. Bloomfield forderte beispielsweise in den 30er Jahren die perfekte Beherrschung zweier Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. (vgl. Bloomfield 1933, 56) Aus der Vorstellung, dass ein zweisprachiger Mensch beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau bzw. perfekt beherrschen muss hat sich folgende Definition entwickelt, denn die Wissenschaft hat sich im Laufe der Jahre immer mehr von dem Idealbild der perfekten Sprachbeherrschung entfernt.

Franceschini (2002, 47) erläutert, dass „das Schwergewicht nicht mehr auf der perfekten, völlig ausgeglichenen Beherrschung der Sprachen liegt. [...] Teilkompetenzen in der einen oder der anderen Sprache zu haben, ist [...] der Normalfall. Als tragende Definition von Mehrsprachigkeit wird deshalb vermehrt die *funktional differenzierte Beherrschung* angenommen, so dass als zwei-resp. mehrsprachig gilt, wer im Alltag in seinen Sprachen (Gebärdensprache eingeschlossen) situationsadäquat kommunizieren kann.“

Auch Bertrand/Christ (1990, 208, zitiert nach Christ 2004, 31) sehen keine perfekte Sprachbeherrschung als Maßstab:

„Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen

entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können.)“

Christ (vgl. 2004, 31) erklärt, dass diese „eingeschränkte Kenntnis“ sehr wohl erweitert werden und vervollständigt werden kann. Doch es ist zu keinem Zeitpunkt eine Aussage über das Maß an Mehrsprachigkeit eines Menschen zu treffen. „Das „mehrsprachige Individuum“ ist nicht zu vermessen.“ (Christ 2004, 31)

Die Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft zeigt sich natürlich ganz deutlich in pädagogischen Institutionen. Demnach stieg das pädagogische Interesse an dem Phänomen der Mehrsprachigkeit enorm in den letzten Jahrzehnten. De Cillia (vgl. 2008, 247) unterscheidet in Bezug auf Schule drei Formen der Mehrsprachigkeit, die zu beachten sind: 1. Innerliche Mehrsprachigkeit, 2. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und 3. Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Die Definition der ersten Form geht auf die bereits erwähnte Form der „inneren“ bzw. „muttersprachlichen“ Mehrsprachigkeit von Wandruszka (1979) zurück. Vor allem im germanischen Sprachraum gibt es viele Varietäten der Standardsprache, die heutzutage nicht wirklich beachtet werden. (vgl. de Cillia 2010, 248) Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit gliedert sich in die autochthonen Minderheitensprachen und die Mehrsprachigkeit, die sich durch den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern herausbildet. Autochthone Minderheiten sind geschützte Sprachen im bildungspolitischen System. In Österreich gibt es 6 Minderheitensprachen, die anerkannt sind, wobei es für Slowenen, Burgenlandkroaten und Ungarn die Regelung und Möglichkeit für Kinder und Jugendliche gibt, zweisprachig ausgebildet zu werden, sogar bis zur Reifeprüfung. Für Roma/Sinti, Tschechen und Slowaken gibt es diese bildungspolitischen Regelungen jedoch nicht. (vgl. de Cillia 2010, 248) Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bilden den zweiten Zweig der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Es ist Standard, dass diese Schülerinnen und Schüler in der Staatssprache gefordert und gefördert werden, um so schnell wie möglich ein zufriedenstellendes Niveau zu erreichen. Der muttersprachliche Unterricht existiert zwar in Österreich, ist aber freiwillig und meist nur mit wenigen Wochenstunden belegt. In der Vergangenheit wurde Migrantinnen und Migranten oft nahegelegt, ihre Sprache nicht mehr zu sprechen, vor allem nicht mit den Kindern, weil dies als Barriere für den Spracherwerb in der Schule betrachtet wurde. Der gute

Erwerb und die Stärkung der Erstsprache dürfen von der Schule nicht ignoriert werden. „Die Erstsprache eines Kindes prägt sowohl sein sprachliches Wissen als auch sein Weltwissen einschließlich seiner Annahmen, Gedanken und Äußerungen.“ (Scharff Rethfeldt 2013, 34)

Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit gehört zu den wichtigsten Faktoren von Europas Schulen. Fremdsprachen werden vor allem an Schulen erlernt. (vgl. de Cillia 2010, 249) Viele europäische Länder forcieren nach wie vor die Zweisprachigkeit, mit der Förderung der eigenen Staatssprache und Englisch als Fremdsprache, obwohl es Ziel der europäischen Bildungspolitik ist, dass alle europäischen Bürgerinnen und Bürger zwei Fremdsprachen in der Schule lernen (vgl. de Cillia 2010, 249)

Vetter (vgl. 2013, 241f.) beschreibt den großen Unterschied in der Legitimation zwischen der lebensweltlichen und der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Hierzu gibt es in Österreich sehr deutliche Grenzen, welche Sprachen als legitim betrachtet werden, und welche eben nicht. Gefördert werden Lernende beispielsweise in den Prestigesprachen Englisch oder Französisch im Fremdsprachenunterricht. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird hierorts außer Acht gelassen, oder sogar als negativ empfunden. „Die Institution Schule weist den Sprachen ihren Wert zu und die geschätzte, herzeigbare und legitime Mehrsprachigkeit ist zweifellos die der Elite, die hoch bewerteten Sprachen und somit die traditionellen Fremdsprachen.“ (Vetter 2013, 242)

Im Jahr 2008 hat sich die Kommission der europäischen Gemeinschaften das Ziel gesetzt „[...] das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern.“ (BMBF: Mehrsprachigkeit EU Kommission 2008, 5) Um dieses Bewusstsein zu stärken besteht die pädagogische Herausforderung darin, dass es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt, die mit einem Konzept arbeitet, das vor allem die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und sie als Vorteil für das Erlernen der Fremdsprachen in der Schule betrachtet. Luchtenberg (1998, 139) beschreibt die Mehrsprachigkeitserziehung als ein Konzept, das „[...] der Öffnung für Vielfalt und Akzeptanz der Diversität auch im sprachlichen und sprachkulturellen Bereich [...]“ dienen soll. De Cillia (vgl. 2008, 250) spricht von einem „Paradigmenwechsel in den Wissenschaften von der Sprache für einen neuen, integrativen Zugang zum

Sprachenlernen an den Schulen, um die sprachlichen Ressourcen unserer Gesellschaft optimal zu nutzen und gleichzeitig eine möglichst große Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Es geht also letztlich um eine komplette Neuorientierung, denn die gesellschaftlich gegebene Vernetztheit von Sprachen im Spracherwerb und Sprachlernprozess sollte in einer dementsprechenden Vernetzung der Sprachen in den Schulen ihren Ausdruck finden, [...].“

Der weitere Verlauf dieser Arbeit soll zeigen, wie das Konzept der Language Awareness und der Interkomprehension durch die Anerkennung und den Einbezug der sprachlichen Vielfalt im Unterricht, den Sprachlernprozess fördern und somit Mehrsprachigkeit zur Praxis in Schulen wird.

6.2. Die Entwicklungen der europäischen Sprachenpolitik

Die europäische Sprachenpolitik geht ganz deutlich in Richtung einer Mehrsprachigkeitsentwicklung und Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in ganz Europa. Neben der Muttersprache, sollen EU-Bürgerinnen und Bürger zwei weitere Sprachen dazulernen. (vgl. Weißbuch EU 1995, 62)

„Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren „Geist“ versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht.“ (Eco 1994, 355)

Ziel der europäischen Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, die Menschen dazu zu bringen, sich in mehreren Sprachen verständigen zu können. Dabei muss man nicht alle Sprachen in Wort und Schrift perfekt können, es reicht, wenn man die eigenen rezeptiven Kompetenzen nutzt, um sie zu verstehen. Im europäischen Weißbuch 1995 setzte die Europäische Union fest, dass jeder Bürger und jede Bürgerin drei Gemeinschaftssprachen können sollen. Die Sprachen sollen die Brücke zu kultureller und sprachlicher Vielfalt in Europa bilden. Diese Vielfalt meint nicht nur die Prestige-Sprachen Englisch und Französisch, sondern schließt auch alle Migrantensprachen mit ein. (vgl. Weißbuch EU 1995, 62f.) Die sprachliche und kulturelle Vielfalt soll beim Sprachenlernen bewusst miteinbezogen werden und es soll davon profitiert werden.

Lernende müssen demnach ein Sprachbewusstsein entwickeln und lernen ihr Vorwissen so zu aktivieren, dass es ihnen beim Erlernen von weiteren Sprachen hilft.

Aus diesem Grund soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit geklärt werden, welche Leitlinien sich für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts formulieren lassen, wenn man die Ansätze der Language Awareness und der Interkomprehension als Möglichkeit für die Anerkennung von Vielfalt in der Pädagogik bzw. Didaktik betrachtet.

6.3. Das Language Awareness Konzept

Aus der Überlegung, Kinder und Jugendliche für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, hat sich der Sprachforscher Eric Hawkins in den 80er Jahren der Beschreibung des Language Awareness Konzepts gewidmet. (vgl. Hu 2003, 45) Language Awareness bedeutet auf Deutsch so viel wie Sprachenbewusstsein (engl. awareness – dt. Bewusstsein). (vgl. Pons Online WB)

„Within such a programme our aim is to offer an approach to language teaching that will bring teachers together across disciplines and school frontiers to plan and teach it, while helping all pupils, but especially the slower learners, to make sense of what is too often a fragmented and haphazard linguistic apprenticeship.“ (Hawkins 1984, 3f. zitiert nach Hu 2003, 45)

Im Grunde genommen geht es Hawkins darum, auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler hinzuweisen und diese als positives Merkmal von Schule zu verstehen und so auch den Sprachenunterricht zu verbessern. (vgl. Hu 2003, 45) Indem diese Vielfalt aktiv in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen wird, erfahren Lernende Anerkennung und lernen durch Sprachenbewusstsein auch die Vielfalt anderer als positiven Faktor anzuerkennen.

Das Konzept von Language Awareness wurde in Großbritannien entwickelt und zwar als Folge von sehr schlechten Sprachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn. Dieses Konzept widmet sich der Sensibilisierung für Sprache und sprachliche Vielfalt. (vgl. Luchtenberg 1998, 142) Carl James und Peter Garrett (1992) definieren Language Awareness folgendermaßen: „Language awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of Language and of its role in human life.“ (Donmall 1985, 7 zitiert nach James/Garrett 1992, 4)

Ziel der Language Awareness in einer multilingualen und multikulturellen Klasse soll es sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur über die eigene Sprache nachdenken, sondern sich auch der anderen Sprachen, die ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mitbringen, bewusst werden. „There is a concentration on learning about all the languages present in the LA group, on their differences and what is common on them.“ (James/Garrett 1992, 6) Es soll ein direkter Bezug zur sprachlichen Vielfalt in der Klasse hergestellt werden, und zwar zu allen Sprachen. Dies soll dazu dienen, dass Schülerinnen und Schüler sich der Unterschiede bewusst werden, ihr Interesse für andere Sprachen und das Sprachenlernen an sich verstärken. Der Vergleich von Sprachen und Sprachsystemen ist ebenfalls ein wichtiger Faktor der Language Awareness. Indem Lernende über die Unterschiede zwischen ihrer Herkunftssprache und der im Unterricht zu erlernenden Sprache nachdenken, entwickeln sie ein Feingefühl für sprachliche Merkmale. (vgl. Gürsoy 2010, 2)

Der Language Awareness Ansatz kann als ein holistisches Konzept verstanden werden. Ganzheitlich in dem Sinn, dass alle Sprachen in einer Klasse berücksichtigt werden, und zwar nicht nur auf Ebene der Grammatik und des Wortschatzes, sondern auch auf weiteren vier Ebenen, wie sie u.a. auch James und Garrett (1992) beschreiben:

- Affektive Ebene: Diese Ebene bildet den zentralen Punkt der Language Awareness. Man lernt nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen, deshalb ist die emotionale Einstellung zu Sprache von großer Bedeutung. „[...] the possession of internal criteria is a potent factor in determining success or failure in language learning.“ (James/Garrett 1992, 13) Die innere Einstellung hat demnach sehr viel damit zu tun, ob jemand Erfolg hat beim Sprachenlernen. (vgl. James/Garrett 1992, 12f.)
- Soziale Ebene: Wie schon aus dem einführenden Zitat in dieses Kapitel von Lüdi und Py (2002) hervorgeht, ist Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit eher eine Seltenheit in unserer heutigen Gesellschaft geworden. Auf sozialer Ebene ist es notwendig, Anerkennung und Toleranz gegenüber allen sprachlichen und kulturellen Unterschieden aufzubauen, denn sie sind Teil der heutigen Gesellschaft und Schule. (vgl. James/Garrett 1992, 13f.)
- Ebene der Macht: Sprache kann oftmals als Manipulationsmittel verwendet werden. Vor allem in der Politik und in den Medien wird diese Art der Manipulation

nicht selten verwendet. (vgl. James/Garrett 1992, 13) Eine erweiterte Form der Sprache als Manipulationsmittel ist die Sprache als Diskriminierungsakt. (vgl. Luchtenberg 1998, 145) Luchtenberg (1998) nennt hier als Beispiel Schimpfwörter oder Stereotypisierungen, die verwendet werden, um die Herkunft von Menschen zu beschreiben. (Beispiele: Spaghettifresser für Italien, das Baguette als Erkennungsmerkmal für Frankreich). (vgl. Luchtenberg 1998, 144f.)

- Kognitive Ebene: Auf dieser Ebene spielt sich die Sensibilisierung und Wahrnehmung von der sprachlichen Struktur (Bsp.: Regeln) eines Sprachsystems ab. Es geht darum, die Fähigkeit zu besitzen, diese Struktur zu beschreiben und darüber nachdenken zu können. (vgl. Luchtenberg 1994, 5)

„Children should be made aware of the forms of language. But the functions are not to be overlooked either, for LA is not in any sense a return to the arid, decontextualized grammar-grind of pre-war parsing. [...] language study should be based upon a model of language in use.” (James/Garrett 1992, 15)

Man soll sich demnach unter dieser Ebene der Language Awareness keineswegs einen Rückgang zum Grammatiklernen außerhalb jeglichen Kontextes vorstellen. Vielmehr spielt das Bewusstsein über die Form und Struktur der Sprache eine Rolle. Lernende sollen aus dem Sprachgebrauch heraus lernen und nicht nach aus dem Kontext gerissenen Aufgabenstellungen.

- Performanz Ebene: Diese Ebene ist im Grunde genommen die Bedeutendste. Auf dieser Ebene zeigt sich, wie gut die Language Awareness der Lernenden ist und wie gut sie ihr Wissen anwenden können. (James/Garrett 1992, 17)

6.3.1. Language Awareness und die Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

Edmondson (1997) stellt den Grundgedanken auf, dass Language Awareness, in seiner Übersetzung „Sprachenbewusstheit“ einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernverhalten hat. Language Awareness soll in diesem Zusammenhang bewirken, dass durch die Reflexion über sprachliche Strukturen und Systeme, die Motivation für das Fremdsprachenlernen steigt. (vgl. Edmondson 1997, 88) „Unter Motivation verstehe ich allgemein die Bereitschaft, über einen längeren Zeitraum Zeit, Energie und weitere persönliche Ressourcen zu investieren, um ein bestimmtes Ziel – hier selbstverständlich den Fremdsprachenunterricht – voranzutreiben.“ (Edmondson 1997, 89)

Es können drei Elemente der Motivation durch Language Awareness genannt werden. Edmondson (1997) unterscheidet zwischen den Gründen, wieso man eine Sprache lernt, die Intensität mit der man sich mit einer Sprache beschäftigt und die persönliche Einstellung gegenüber der Sprache. (vgl. Edmondson 1997, 89) Eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache kann eine Lernmotivation und einen Lernfortschritt mit sich bringen. Zu dieser Einstellung kann es beispielsweise durch ein Feedback der Lehrkraft oder durch eine Selbstevaluierung kommen. Die Reflexion über die persönlichen Kenntnisse in der bestimmten Fremdsprache könnte weiters dazu führen, dass man bemerkt, was man noch nicht kann und sich weiter anstrengt, um besser zu werden. Es kann aber auch dazu kommen, dass man merkt, wie gut man ist und es demnach nicht mehr für notwendig hält, weiter zu lernen. Das Bewusstwerden der eigenen Kenntnisse steuert folglich auch die Intensität mit der man sich mit der Sprache beschäftigt. Wenn es um die Motive geht, wieso Lernerinnen und Lerner eine Fremdsprache lernen, könnte man meinen, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler selbstständig ihre Gedanken dazu macht. Das ist aber in der Praxis nicht sehr oft der Fall. Language Awareness bildet sich nicht heraus, indem Lehrkräfte darauf hinweisen, wie wichtig eine Fremdsprache in der Zukunft sein kann. (vgl. Edmondson 1997, 107f.) Aus diesem Grund ist es unbedingt notwendig, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, über die Gründe für das Erlernen der Fremdsprache nachzudenken. Diese Motive können der Schlüssel zu Motivation und Lernerfolg sein. Die Vermittlung von Wissen ist nicht mit Language Awareness gleichzusetzen. (vgl. Edmondson 1997, 107f.)

Volgger (2012) hat sich ebenfalls mit Language Awareness und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Volgger (vgl. 2012, 91f.) vertritt die Meinung, dass Language Awareness stark in Verbindung zur Mehrsprachigkeit steht und sich von einsprachigen Konzepten entfernt. „Der schulische Fremdsprachenunterricht, insbesondere jener zweiter und weiterer Fremdsprachen, ist [...] keine rein monolinguale Angelegenheit.“ (Volgger 2012, 92) Gegenseitige Sprachenbewusstheit kann als eine „Lernanregung“ (Volgger 2012, 92) betrachtet werden, die die Lernenden zu besseren Fortschritten im Fremdsprachenunterricht führt. Somit stimmt sie überein mit Edmondson (1997), der diese Lernanregung als Motivation beschreibt, wie oben schon beschrieben wurde. Hülk/Nieweler (vgl. 2000, 310 zitiert nach Volgger 2012, 92) betrachten das Language Awareness Konzept als eine Basis für den Fremdsprachenunterricht, der die Mehrsprachigkeit zum Ziel hat

und somit alle Sprachen im Unterricht anerkennen soll. Indem sprachliche Vielfalt aktiv in den Unterricht miteinbezogen wird, können Lernende dafür sensibilisiert werden, dennoch kristallisiert sich ein Problem heraus, das nicht zu übersehen ist: Die Lehrpersonen können bzw. verstehen die meisten Sprachen nicht, die die Lernenden in den Unterricht miteinbeziehen. Doch dieses Problem lässt sich gut beheben, indem sich die Lehrkraft etwas zurückzieht und die Lernenden in den Vordergrund stellt. Lehrende sehen Lernende nun „als ExpertInnen“ (Volgger 2012, 92), und geben ihre Rolle als Lehrer oder Lehrerin als die Schüler und Schülerinnen ab. Daraus lässt sich schließen, dass Lernende Vertrauen durch die Lehrperson erfahren, welches sie zusätzlich motiviert und sie sich in ihrer Vielfalt anerkannt fühlen und spüren, dass ihre Vielfalt für das Unterrichtsgeschehen wichtig ist und nicht negiert wird.

6.4. Interkomprehension als Chance für Anerkennung von Vielfalt im Fremdsprachenunterricht

Europa fordert, wie schon erwähnt, eine Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger. Diese Forderung richtet sich klar an das Bildungswesen. (vgl. Bär 2004, 13) Schulen sind diejenigen Institutionen, die von Grund auf durch individuelle sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler geprägt sind. Das Ziel der Mehrsprachigkeit bedeutet auch Multikulturalität. Lernende müssen sich darüber im Klaren sein, dass jede weitere Sprache, die sie in der Schule erlernen, den Kontakt zu einer weiteren Kultur bedeutet. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass man sich der individuellen Vielfalt bewusst ist, denn für die Didaktik des Fremdspracherwerb sind alle Vorkenntnisse, sowohl sprachliche als auch kulturelle, aller davor erworbenen Sprachen von Bedeutung. (vgl. Meißner 1998, 20) Der Fremdsprachenunterricht erzieht die Lernenden zur Mehrsprachigkeit. (vgl. Meißner 1998, 20) Eine neue Sprache lernen bedeutet, an das eigene Sprachwissen anzuknüpfen und dieses zu erweitern. Jeder neue Spracherwerb wird durch die bereits erworbenen Sprachen beeinflusst. (vgl. Reinfried 1998, 23) Mehrsprachigkeit ist eine Goldgrube, die oft außer Acht gelassen wird oder aber als Problemfall abgestempelt wird. (vgl. Bär 2004, 15) „Mehrsprachigkeit ist daher das Gebot der Stunde; alles spricht für eine breite individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.“ (Bär 2004, 15) Sie öffnet demnach Türen zu neuen Kulturen, neuen Lebensweisen und Geschichten, die zuvor unbekannt waren.

Ziel ist es, von der Einsprachigkeit und dem Englischen als Lösung für alle Sprachbarrieren wegzukommen. (vgl. Bär 2004, 15) Englisch ist die Handelssprache unserer Welt. (vgl. Bär 2004, 59) „Nur naive Zeitgenossen können glauben, daß sich die Europäische Sprachenfrage allein über die Konstruktion einer *lingua franca* wird lösen lassen.“ (Meißner/Reinfried 1998, 9) Auf Dauer funktioniert nur eine Weltsprache deshalb nicht, weil sie ausschließlich der oberflächlichen Kommunikation dient und keine Kultur übermittelt. (vgl. Meißner/Reinfried 1998, 10)

Mehrsprachigkeit bedeutet nicht zwangsläufig, sich in mehreren Sprachen ausdrücken zu können, sondern in erster Linie mehrere Sprachen zu verstehen. Dies kann man erreichen, indem man sich auf die individuellen Vorkenntnisse stützt und versucht, durch Sprachvergleich ein Verständnis zu erreichen. Vor allem im Unterricht erfordert der Umgang mit Mehrsprachigkeit Professionalität der Lehrkräfte. In keinem anderen Fach ist die Vielfalt der Kinder so wichtig, wie im (Fremd)Sprachenunterricht. (vgl. Meißner 1998, 94) Diese darf keinesfalls unter den Tisch gekehrt werden, sondern muss als ausschlaggebender Faktor behandelt werden. Für Lernende sind alle Sprachen, die sie erworben oder erlernt haben, miteinander verbunden. (vgl. Bär 2004, 67)

In Hinblick auf die enorme Bedeutung aller Sprachen, die vor dem Fremdsprachenunterricht erworben werden, soll nun versucht werden zu klären, ob die didaktische Form der Interkomprehension als Chance für den Unterricht und die Mehrsprachigkeitserziehung betrachtet werden kann.

6.4.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension

„Interkomprehension ist die Fähigkeit, in einer Gruppe von Sprachen, die einen gemeinsamen Ursprung haben, kommunizieren zu können.“ (Klein/Reissner 2002, 19) Interkomprehension ist ein didaktischer Ansatz, der sich vor allem um das Verständnis der drei Sprachfamilien (germanische, romanische und slawische Sprachen) in Europa bemüht. (vgl. Reissner 2007, 1) Der Interkomprehensionsansatz distanziert sich weitgehend von der bisherigen Fremdsprachendidaktik. Ist die Rede vom Fremdsprachenunterricht, denkt man automatisch an eine neue Sprache, die von Null weg in der Schule erlernt wird. Der Punkt ist, dass die Schülerinnen und Schüler nie von Null weg lernen, sondern sofort ihre Vorkenntnisse aktivieren und sich viele Dinge herleiten können. Sie kennen alle

schon das Schema nach dem eine Fremdsprache in der Schule erlernt wird. Der Unterricht der ersten Fremdsprache unterscheidet sich nicht von dem Unterricht der zweiten Fremdsprache etc. (vgl. Reissner 2007, 6) „Der interkomprehensive didaktische Ansatz beruht auf dem Nutzen bereits vorhandener Kenntnisse der Lerner, auf deren Sensibilisierung für das (Wieder-) Erkennen und Anwenden des bereits zuvor erworbenen Wissens.“ (Reissner 2007, 7) Die positiven Aspekte dieses Ansatzes sind eine verstärkte Lernmotivation und Lernerautonomie. Die interkomprehensive Didaktik beschränkt sich zunächst auf die rezeptiven Kompetenzen, die den Lernenden ermöglichen, unterschiedliche Texte zu lesen und sich zu erschließen. Es geht also zunächst nur um das Verstehen der Sprache, die Sinnerfassung von Texten ohne Detailverstehen. (vgl. Reissner 2007, 7f) Wie es zu einem interkomprehensiven Spracherwerb kommt und welche Faktoren dabei eine wichtige Rolle spielen, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit geklärt werden.

6.4.2. Der interkomprehensive Spracherwerb

Zwei besonders wichtige Phänomene für den interkomprehensiven Spracherwerb sind der Transfer und der Erschließungsprozess. Die interkomprehensive Didaktik blendet das Vorwissen der Lerner nicht aus, sondern verwendet es zur Vernetzung mit den Strukturen der neuen Sprache. Das Vorwissen der Lerner kann sehr unterschiedlich sein und ist geprägt durch das Umfeld in dem sie aufgewachsen sind oder durch ihre Herkunft. Eine wichtige Rolle spielt natürlich die Muttersprache oder Erstsprache, die weiteren erworbenen Fremdsprachen, aber auch die Allgemeinbildung der Lerner ist von enormer Bedeutung für den Erwerb einer dritten oder vierten Fremdsprache. (vgl. Reissner 2007, 55f) Transfer bedeutet demnach nichts anderes, als die Übertragung des gesamten Vorwissens auf den neuen Spracherwerb. Jedes neue Lernen wird von dem vorangegangenen Lernen beeinflusst. (vgl. Reissner 2007, 56f)

„Der Vergleich des vorhandenen Wissens mit den neuen Informationen setzt einen Prozess in Gang, in dessen Verlauf Bekanntes wiedererkannt, eingeordnet und übertragen wird, aber auch Neues mit dem Vorhandenen in Beziehung gesetzt und vernetzt wird. Auf diese Weise konstruiert der Lerner Beziehungen zwischen den ihm disponiblen sprachlichen Informationen und mentalen Repräsentationen, er kreiert ein zwischen- und translinguales Netzwerk, das *Intersystem*.“ (Reissner 2007, 59)

Das Zurückgreifen auf bereits vorhandenes Wissen ist im Fremdsprachenunterricht keineswegs eine alltägliche Sache, ganz im Gegenteil - es wird meist vermieden, über andere Sprachen einen Bezug zur neuen Sprache herzustellen.

Es wird grundsätzlich zwischen einem positiven und einem negativen Transfer unterschieden. Der negative Transfer wird auch als Interferenz bezeichnet. Der positive Transfer ist dann eingetroffen, wenn sich das Vorwissen der Lernenden unterstützend und hilfreich für den Lernprozess erweist. Der negative Transfer hingegen ist dann der Fall, wenn das Vorwissen den Lernprozess verlangsamt und ihn hemmt. (vgl. Doyé 2003, 34) Die didaktische Aufgabe ist es, von dem positiven Transfer so gut wie nur möglich zu profitieren und den negativen Transfer so gut es geht zu verringern. (vgl. Doyé 2003, 35)

Interferenzen sind Fehler, die den Lernenden passieren, wenn ein interkomprehensibler Transfer erfolgt. Ein bekanntes Beispiel von Interferenz wäre das Code-Switching, das sich vor allem bei Migrantinnen und Migranten deutlich zeigt. (vgl. Reissner 2007, 72) Eine Form von Interferenzen sind die sogenannten falschen Freunde. Falsche Freunde entstehen durch Wortpaare aus verschiedenen Sprachen, die sich zwar in ihrer Form ähneln aber dennoch unterschiedliche Bedeutungen haben. Ein Beispiel dafür wäre das Wort „burro“, das auf Spanisch „Esel“ bedeutet und auf Italienisch die „Butter“ ist. (vgl. Reissner 2007, 73) Wenn es um eine Texterschließung anhand des Vorwissens geht, dann können Lehrende ihre Lernenden im Vorhinein schon auf solche Fehler – falls sie überhaupt vorkommen – hinweisen und somit den negativen Transfer verhindern. (vgl. Reissner 2007, 75f)

6.4.3. Transferbasen für Interkomprehension

Ein Transfer braucht ein gewisses Vorwissen der Lernenden. Welche Faktoren dabei eine Rolle spielen, soll im Folgenden geklärt werden. Die unterschiedlichen Wissenreservoirs, die ein jeder Lerner besitzt, werden als Transferbasen bezeichnet. (vgl. Reissner 2007, 78) Dabei ist zu beachten, dass alle Sprachen, die die Lernenden in ihrem Leben erworben oder erlernt haben, einen Einfluss haben und je größer die Ähnlichkeit der Sprachen ist, umso besser funktioniert der Transfer. (vgl. Reissner 2007, 80) Die Anerkennung und Auseinandersetzung mit allen Sprachen und den damit verbundenen Kulturen der Lernenden im Sinne einer

Interkomprehension kann als Chance für den Fremdsprachenunterricht gesehen werden.

Muttersprachliches Vorwissen

Wie schon in Kapitel 5.3. verdeutlicht, hat ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler in Österreich eine andere Muttersprache als Deutsch. Dies trifft aber auch für andere Länder Europas zu. Aus diesen Fakten lässt sich schließen, dass die muttersprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden sehr unterschiedlich sind. Die deutsche Sprache ist die Alltagssprache der Jugendlichen. (vgl. Bär 2004, 74) Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hat großes Potenzial als Basis für die Mehrsprachigkeit Europas zu gelten. (vgl. Bär 2004, 75) Lehrende sollen andere Sprachen in ihrem Unterricht zulassen und auch dadurch die Diversität der Schülerinnen und Schüler anerkennen. Wenn das der Fall ist, können Lernende als Vertreter und Experten für ihre eigene Sprache gelten. (vgl. Krumm 1997, 15) „Es macht keinen Sinn, beim Spracherwerb die Muttersprache auszuschalten.“ (vgl. Bär 2004, 76) Die Muttersprache hat eine große Bedeutung für das weitere Sprachenlernen und das sind die wichtigsten Kenntnisse für den Transfer. Wann auch immer jemand eine neue Sprache lernt, aktiviert das Gehirn sofort das allgemeine Wissen über Sprache, das er durch seine Muttersprache kennt. Ein wichtiger Beitrag dazu ist, dass Lernende angeregt werden, ein Bewusstsein (language awareness) über Sprachen und sprachliche Möglichkeiten zu entwickeln, um ihr Vorwissen richtig einsetzen zu lernen. (vgl. Reissner 2007, 80) In keinem Fall darf die sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler unbeachtet für den Fremdsprachenunterricht bleiben. „Je besser ein Lerner die eigene Sprache kennt und beherrscht, je umfangreicher damit auch sein metasprachliches Wissen ist, desto besser kann er diese Kenntnisse auch auf eine andere, fremde Sprache übertragen.“ (Reissner 2007, 92) Vor allem Migrantensprachen, müssen gestärkt werden, denn je besser das Niveau der Muttersprache ist, umso besser funktioniert auch der Transfer in einer anderen Sprache. (vgl. Reissner 2007, 92)

Vorkenntnisse aus Zweit- und/oder Drittsprachen

Der Großteil der heutigen Schülerschaft verfügt beim Fremdsprachenlernen nicht nur über muttersprachliche Kenntnisse, sondern auch schon über anderes sprachliches Wissen. (vgl. Reissner 2007, 81) Entweder sind diese Lernenden zweisprachig aufgewachsen oder sie haben die Sprachen in der Schule gelernt. Alle diese Vorkenntnisse sollen und können bei der Interkomprehension verwendet werden. Je

mehr sprachliche Vorkenntnisse jemand hat und je besser diese Kenntnisse sind, umso besser kann auch der Transfer erfolgen. Ist man ein guter Sprachlerner/eine gute Sprachlernerin, so kann man auf alle Vorkenntnisse zurückgreifen und einen Nutzen daraus für das neue Sprachenlernen ziehen. (vgl. Reissner 2007, 81) Je näher sich die Sprachen sind, umso besser funktioniert der Transfer. Lernt man beispielsweise Französisch und hat zuvor Latein gelernt, so kann man sich auf einige Ähnlichkeiten stützen und sie für das Verständnis aktivieren. Dasselbe gilt für Italienisch nach Französisch.

Brückensprache

Die Brückensprache ist die Sprache einer Sprachfamilie, die dabei hilfreich sein soll eine andere Sprache dieser Familie zu verstehen. Geht man von der romanischen Sprachfamilie aus, dann bietet sich das Französische für die Lernenden gut an. Französisch kann demnach die Brücke zu allen anderen romanischen Sprachen bilden. (vgl. Bär 2004, 129f) Besonders die lexikalische Ebene des Französischen kann sich positiv auf den Transfer auswirken. Ein weiterer Punkt ist die Unterscheidung zwischen dem *code oral* und dem *code écrit*. (vgl. Reissner 2007, 87)

„Das geschriebene Französisch ist im Rahmen der romanischen Schreibkonventionen als sprachgeschichtliches Wandelprodukt des Lateinischen erkennbar wie jedes andere Idiom der Familie und daher panromanisch erschließbar. Die gesprochene Sprache ist wesentlich weiter von den panromanischen Gemeinsamkeiten entfernt und weist auch andere typologische Merkmale auf. Sprachen, die an zwei typologischen Systemen partizipieren, sind besonders zur Brückensprache in einer nahverwandten Gruppe prädestiniert.“ (Klein 2002, 48)

Vergleicht man den *code écrit* mit dem *code oral* des Französischen mit anderen romanischen Sprachen, ist anzumerken, dass sich der *code écrit* panromanisch definieren lässt, wobei der *code oral* sich sehr weit von den panromanischen Merkmalen entfernt hat. (vgl. Reissner 2007, 87)

6.4.4. Die möglichen Neuerungen für den Fremdsprachenunterricht

Sprachenunterricht und die Auswahlmöglichkeiten in den Schulen müssen deutlich mehr an Bedeutung gewinnen. Damit sich das europäische Ziel der Mehrsprachigkeit durchführen lässt, erfordert es ein Umdenken im Bereich des

Fremdsprachenunterrichts. (vgl. Bär 2004, 156) Damit es zu einer Mehrsprachigkeitserziehung aller europäischen Bürgerinnen und Bürger kommt, ist ein System erforderlich, das den Lernenden vom Kindergarten weg mit neuen Sprachen in Kontakt bringt und bis in das Erwachsenenalter begleitet. (vgl. Bär 2004, 156) Damit es zu einer Veränderung kommt, ist es notwendig, dass sich die Methoden des Spracherwerbs ändern. Einerseits ist eine „curriculare Mehrsprachigkeit“ (Bär 2004, 156) notwendig. Dies würde bedeuten, dass es Sprachkurse gibt, die immer aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Die Lernenden sollen ein Bewusstsein für das Sprachenlernen entfalten und für ein lebenslanges Sprachenlernen motiviert werden. (vgl. Bär 2004, 156f) Andererseits muss erkannt werden, dass es nicht notwendig ist, eine Sprache perfekt zu erlernen. Mit Hilfe der Interkomprehension können Lernende an ihr bisheriges Sprachwissen anknüpfen, sie können ihre rezeptiven Kompetenzen nutzen, um sich eine neue Sprache zu erschließen. Das wäre eine realistische Anforderung an den Fremdsprachenunterricht. (vgl. Bär 2004, 157) „Mehrsprachigkeit ist nur zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen.“ (Bär 2004, 157) Eben diese Mehrsprachigkeit öffnet viele Türen zu Europa und der Welt.

Ein weiterer wichtiger Punkt des Fremdsprachenunterrichts - wenn Interkomprehension als Ansatz verwendet wird - ist die richtige Auswahl der Texte für den Unterricht. Es soll von den Texten aus den Lehrbüchern Abstand genommen werden, denn die Autoren haben nicht die Möglichkeit, immer aktuelle Themen hineinzubringen und die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu befriedigen. Aus diesem Grund bieten sich beispielsweise Tageszeitungen sehr gut an, um authentische Texte für den Unterricht zu finden.

„Erfahrungsgemäß sind [...] die folgenden Textsorten für einen motivierenden Einstieg geeignet: die mit vielen graphischen Symbolen und einer Karte versehene Wettervorhersage; die Fernsehprogrammseite; die amüsanten Horoskoptexte; Kurznachrichten über Personen des Show-business oder des Sports; Berichte von Fußball oder Tennis oder einer anderen den Leser besonders interessierenden Sportart; der Anzeigeteil mit Verkaufsanzeigen, Bekanntschaftsanzeigen, Ferienangeboten oder Werbeanzeigen ganz allgemein. [...] Je stärker der Zeitungsartikel oder die Zeitungsnotiz mit internationalem Wortschatz arbeitet oder dem Leser bekannte Zusammenhänge betrifft, um so leichter ist das lesende Erschließen.“ (Klein/Stegmann 1999, 155f)

Die Texte sollen die Schülerinnen und Schüler stark fordern, sie sollen ihre Lernerautonomie und ihre Motivation für das Sprachenlernen wecken. Ist der Text aktuell und für die Lernenden interessant, dann stärkt das noch zusätzlich ihre Motivation. Durch authentische Texte sind Lernende näher an der Praxis und können verstehen, wieso sie eine Sprache lernen und wie wichtig sie für ihr weiteres Leben ist.

Bekommen Lernende einen Text in einer fremden Sprache vorgelegt, dann aktivieren sie automatisch ihr Vorwissen in anderen Sprachen. Wichtig ist, dass nicht darauf hingearbeitet wird, gleich alles ins Detail zu verstehen. Es können Wörter beispielsweise ausgelassen werden. Konzentrieren soll man sich darauf, die wichtigen Informationen von den weniger wichtigen zu unterscheiden und sich nicht auf einzelnen Wörtern aufzuhängen. (vgl. Bär 2004, 160ff)

Durch die Verknüpfungen der unterschiedlichen Sprachen, bekommen Lernende ein besseres Sprachgefühl und Bewusstsein für Sprache – language awareness. Dadurch steigern sie zumal auch ihre Lernmotivation, wie im vorherigen Kapitel erläutert wurde. Zusätzlich dazu entwickeln Lernende im Laufe der Zeit ein Wissen über ihr Lernen, die sogenannte learning awareness. Sie kennen ihre Lernstrategien und können sie bei anderen Sprachen anwenden. (vgl. Bär 2004, 162)

Es wäre eine Überlegung wert, den Fremdsprachenunterricht so zu reformieren, dass mehrere Sprachen einer Sprachfamilie gleichzeitig unterrichtet werden. Es würde die Schülerinnen und Schüler in dem Sinn motivieren, dass sie viele Dinge wiedererkennen würden und sie hätten das Gefühl viel mehr gelernt zu haben, als nur eine einzelne Fremdsprache. (vgl. Bär 2004, 163) Durch diese neue Form des Sprachenunterrichts in der Schule, würde Lehrkräften eine neue Aufgabe zukommen.

6.4.5. Die möglichen Neuerungen für Lehrkräfte

Die heutigen Sprachlehrerinnen und Lehrer konzentrieren sich ausschließlich auf die eine Sprache, die sie unterrichten. Würde man das System aber überdenken und sich dazu entschließen beispielsweise die romanischen Sprachen nicht mehr getrennt zu unterrichten, sondern als Sprachfamilie mit Schwerpunkt auf den rezeptiven Kompetenzen, so würden den Lehrkräften neue Aufgaben zukommen. Ein wichtiger Faktor dabei wäre, dass sich alle Beteiligten darüber im Klaren sein

müssen, dass jede Schülerin jeder Schüler und auch die Lehrkraft über ein unterschiedliches Vorwissen verfügen. Lehrkräfte sollen sich nicht mehr darauf konzentrieren, welche Fehler die Lernenden machen, sondern versuchen sie durch das Aktivieren ihres Vorwissens zu motivieren und zum Verständnis einer neuen Sprache zu führen. (vgl. Bär 166ff)

Ob es in der Praxis jemals zu so einem Sprachunterricht kommen wird, ist derzeit nicht zu sagen. Nichtsdestotrotz wäre es möglich Elemente der Interkomprehension im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, um so die Motivation der Lernenden zu heben, indem man ihnen bewusst macht, dass ihre individuellen Vorkenntnisse (Muttersprache, andere Fremdsprachen) wichtig sind und sie in der „neuen“ Sprache davon profitieren können. Vor allem zu Beginn des Lernens einer neuen Sprache, könnte man authentische Texte verwenden, um das Vorwissen zu aktivieren, die auch dem Interesse der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

„Die Motivation der Lernenden ist [...] der Schlüssel zum Erfolg.“ (Bär 2004, 169)

Diese Motivation lässt sich vor allem dann erreichen, wenn man Lernende in ihrer sprachlichen und kulturellen Vielfalt anerkennt, sie dafür sensibilisiert und es ihnen ermöglicht, diese im Unterricht zu verwenden. Sie öffnet ihnen Türen zu neuen Sprachen und Kulturen, über die sie schon mehr wissen, als es ihnen bewusst ist.

6.4.6. Das Potenzial der Interkomprehension und der Language Awareness für die Frage der Anerkennung

Vor allem für den Fremdsprachenunterricht ist es enorm wichtig, dass Schülerinnen und Schüler vor allem Anerkennung ihrer sprachlichen Vielfalt erfahren, denn „Fehlende sprachliche Anerkennung bedeutet Diskriminierung und Ausübung sprachlicher hegemonialer Macht. Die Legitimierung von Sprachen hingegen ist als Teil einer Anerkennung auf allgemeiner Ebene anzusehen.“ (Hu 2003,11) In diesem Zusammenhang zeigt sich durch die Interkomprehension großes Potenzial, Anerkennung von Vielfalt als Chance für den Fremdsprachenunterricht zu betrachten. Durch den didaktischen Ansatz der Interkomprehension werden Lernenden komplett neue Wege des Fremdsprachenlernens aufgezeigt. Dies geschieht auf der Basis der Anerkennung aller davor erworbenen bzw. erlernten Sprachen (Herkunftssprachen etc.), indem explizit von der Lehrkraft gefordert wird, das eigene Vorwissen zu aktivieren. Somit erfahren Lernende möglicherweise

unbewusst, dass sie in ihrer Vielfalt wertgeschätzt und anerkannt werden, als Expertinnen und Experten der eigenen sprachlichen Vielfalt gelten und diese im Unterricht anwenden können. Mehrsprachigkeit kann durch Interkomprehension erzielt werden, indem sich den Lernenden ein neuer Horizont des Fremdsprachenlernens eröffnet, welcher als Basis die Anerkennung von Vielfalt hat, ohne die dieser didaktische Ansatz so nicht funktionieren könnte. Dies gilt ebenso für die Language Awareness, bei der es nicht nur darum geht, sich der eigenen sprachlichen Vielfalt bewusst zu werden, sondern auch derer der Mitschüler und Mitschülerinnen. Es kann nur dann möglich sein, sich die Unterschiede zu den Sprachen anderer bewusst zu machen und Merkmale verschiedener Sprachsysteme herauszufiltern und davon zu profitieren, wenn man dazu bereit ist, die Vielfalt der anderen anzuerkennen. Daraus entwickelt sich das Interesse für die Vielfalt der Mitschülerinnen und Mitschüler und somit für andere Sprachen.

ZUSAMMENFASSUNG

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Dadurch, dass Mehrsprachigkeit als wichtiges Ziel der EU formuliert wurde, muss sich der Unterricht immer mehr mit Vielfalt beschäftigen. Dieser Teil der Arbeit hat gezeigt welche Leitlinien sich ergeben, wenn Anerkennung von Vielfalt als Chance für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts gilt. Die didaktischen Ansätze der Language Awareness und der Interkomprehension zeigen, wie Vielfalt im Unterricht anerkannt werden kann und wie dadurch der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden kann. Lernende entwickeln sich am besten, wenn sie in ihrer Vielfalt anerkannt werden. Wenn sie ein Sprachbewusstsein entwickeln, steigert sich dadurch ihre Motivation für den Unterricht. Ebenso wichtig ist es, dass Lernende ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt für den Unterricht einsetzen können und sich dadurch eine neue Sprache durch ihre rezeptiven Kompetenzen erschließen können.

CONCLUSIO

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es durch theoretisches Forschen zu zeigen, wie Anerkennung von Vielfalt in der Schule stattfinden kann und welche Bedeutung sie hat. Im Laufe dieser Arbeit hat sich deutlich gezeigt, dass Anerkennung als Grundbedürfnis für alle Menschen gelten kann, ohne die eine Gesellschaft, die geprägt ist durch Vielfalt, gar nicht zustande kommen könnte.

Die Aufarbeitung des Anerkennungsbegriffs im ersten Teil der Arbeit hat gezeigt, dass sich viele namhafte Philosophen ungefähr ab dem 18. Jahrhundert mit dessen Bedeutung für die Gesellschaft auseinandergesetzt haben. Anerkennung, so wie der Begriff heutzutage bekannt ist und verwendet wird, hat sich aus dem Begriff der Ehre und Würde entwickelt. Durch Würde wurde vor allem die Akzeptanz der individuellen Identität der Menschen beschrieben. Die Identität der Menschen wurde ab diesem Zeitpunkt als Merkmal für Vielfalt betrachtet und somit für zwischenmenschliche Verhältnisse in einer Gesellschaft relevant. Jean Jacques Rousseau hat einen der wichtigsten Beiträge zur Entwicklung des Anerkennungsbegriffs geleistet. Er beschreibt Anerkennung als ein Verlangen, das die Basis des Menschseins darstellt, ohne die man nicht überleben könnte. Die Auffassung von Rousseau war die Vorlage für die Theorien im deutschsprachigen Raum und die deutschen Idealisten. Kant, Fichte und Hegel sind die bedeutenden Idealisten, deren Theorien aufeinander aufbauen und von dem reinen Erkennen einer Person als „andere“, bis hin zu einer Bedeutung der Anerkennung für die Gesellschaft führen. Hegel, der die Theorie einer Bewegung der Anerkennung formuliert, in der sich beide Subjekte anerkennen, als sich gegenseitig anerkennend, bildet die Grundüberlegung für Honneth, der mit seiner Theorie viele Jahre später einen großen Beitrag dazu geleistet hat, welche Bedeutung die Anerkennung in der Pädagogik hat. Sein drei Stufen Modell der Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) findet Einklang in Prengels Pädagogik der Vielfalt.

Prengel baut auf der Theorie von Honneth auf und setzt sich für das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf gleiche Bildung ein, die unabhängig von ihrer Vielfalt ist. Sie formuliert 17 unterschiedliche Thesen, mit Honneths Theorie als Basis, die als Leitlinien für einen gleichberechtigten Weg der Schule für alle gelten können. Anerkennung von Vielfalt muss als wichtige Aufgabe von Schule gesehen werden,

aus diesem Grund braucht jede Schule eine Kultur der Anerkennung. Die Kultur der Anerkennung muss kommuniziert werden und Schülerinnen und Schüler sollen für dieses Thema sensibilisiert werden.

In der Schule lassen sich Anerkennungsverhältnisse zwischen allen Akteurinnen und Akteuren der Schule feststellen. Beispielsweise zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften und den Lernenden. Die Anerkennungsverhältnisse passieren in drei verschiedenen Dimensionen – Vertrauen, Partizipation und soziale Wertschätzung – die sich von Honneths Anerkennungstheorie herableiten lassen.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Frage gestellt, wie denn Anerkennung von Vielfalt in einem Schulsystem möglich ist, das auf Leistungsforderung und Selektion aufgebaut ist. Die theoretische Forschung hat gezeigt, dass die Kultur der Anerkennung in einer Schule im Gegensatz zu diesem System steht. Weiters wurde aufgezeigt, dass Anerkennung keinesfalls als Option im Schulwesen gelten darf, sondern ein wichtiger Bestandteil davon sein muss, damit das Miteinander von unterschiedlichen jungen Menschen funktionieren kann. Damit das auf Leistungsforderung und Selektion aufgebaute Schulsystem mit einer Kultur der Anerkennung parallel funktionieren kann, muss jedes Kind in erster Linie, trotz seiner individuellen Unterschiede (Leistung, Herkunft, Sprache) als Mensch respektiert werden. Weiters muss jedes Kind als Mitglied der Klassengemeinschaft in seiner Vielfalt akzeptiert werden und niemand darf ausgeschlossen werden. Eine wichtige Aufgabe kommt den Lehrkräften zu, die einen enormen Beitrag zur Kultur der Anerkennung leisten können, indem sie sich über die individuellen Lernprofile ihrer Lernerinnen und Lerner bewusst werden. Alle Lernenden sind unterschiedlich und brauchen unterschiedlich viel oder wenig Unterstützung. Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, in einem fairen Wettstreit gegeneinander zu konkurrieren. Natürlich spielt auch die Notenvergabe eine wichtige Rolle. Lehrkräfte sollen die Stärken und Schwächen abwägen und die Leistungsbeurteilungen respektvoll vermitteln. In keinerlei Hinsicht darf es durch das Vorenthalten von Anerkennung zu Verachtung kommen. Lehrkräfte sollen schon in ihrer Ausbildung und durch Fortbildungen für das Thema der Anerkennung von Vielfalt sensibilisiert werden, mit verpflichtenden Seminaren, die ihnen den Umgang damit vermitteln, damit sie nicht erst in der Praxis damit konfrontiert werden.

Es galt in der vorliegenden Diplomarbeit nicht nur, Leitlinien für die Anerkennung der Vielfalt in der Schule trotz Leistungsforderung zu formulieren, sondern auch für die Chance der Anerkennung von Vielfalt im Fremdsprachenunterricht. Dadurch, dass Mehrsprachigkeit ein Ziel der europäischen Union ist, muss sich vor allem die Schule mit Mehrsprachigkeitserziehung beschäftigen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Erstsprache oder Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, wie die Forschung gezeigt hat. Sie ist besonders wichtig für das weitere Sprachenlernen. Durch Mehrsprachigkeitserziehung der Schule sollen Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt gefördert werden. Es soll aufgezeigt werden, wie wichtig die Erstsprache ist und es muss mehr Angebote zur Stärkung der Erstsprachen geben. Unabhängig davon, um welche Erstsprache es sich handelt, alle Sprachen müssen gleichwertig als positiver Faktor und Bereicherung für die Gesellschaft und Schule kommuniziert werden.

Durch den Language Awareness Ansatz, also das Sprachbewusstsein, können Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt in der Klasse sensibilisiert werden. Das Nachdenken über Sprachen und der Sprachvergleich können dazu beitragen, die Motivation für den Fremdsprachenunterricht zu steigern. Ganz wichtig ist dabei, die Lernenden dazu zu führen über die Gründe wieso sie eine Sprache lernen, mit welcher Intensität sie das tun und wie ihre persönliche Einstellung dazu ist, nachzudenken. Die Lehrkräfte selbst können mit Feedback und Anregungen zum Nachdenken diese Motivation fördern.

Ein weiterer didaktischer Ansatz, der als Chance für Anerkennung von Vielfalt gesehen werden kann, ist die Interkomprehension. Jeder neue Spracherwerb wird durch das Vorwissen und andere Sprachen gesteuert und beeinflusst. Die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler kann dazu verwendet werden, durch rezeptive Kompetenzen, zum Verständnis einer neuen Sprache zu führen. Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ist vor allem für den Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend und darf keinesfalls außer Acht gelassen werden. Haben Lernende die Möglichkeit, ihr eigenes Vorwissen zu aktivieren und für den Erschließungsprozess in einer neuen Sprache einzusetzen, verstärkt das die Lernmotivation und sie fühlen sich in ihrer Vielfalt akzeptiert und dürfen sie anwenden und somit Erfolg haben. Vor allem für den Anfang in einer neuen Sprache, könnten Lehrkräfte die positive Wirkung der Interkomprehension nutzen, um

Schülerinnen und Schüler für eine Sprache zu begeistern. Durch authentische Texte ließe sich beispielsweise zeigen, wie viel sie mit Hilfe ihres Vorwissens schon verstehen und was sie sich alles ableiten können. Weiters könnten sie durch diese Methode für lebenslanges Lernen motiviert werden, mit dem Hinweis, dass Französisch beispielsweise als Brückensprache für andere romanische Sprachen gilt, die sie dadurch auch schnell verstehen lernen können. Es ist äußerst wichtig, Freude am Lernen zu haben und sich in der Schule wohl zu fühlen. Die genannten Ansätze und Leitlinien könnten dazu beitragen das Schulwesen und den Unterricht zu verbessern, vor allem im Fremdsprachenunterricht, wenn man bedenkt, dass durch Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler, die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit in der Schule gefördert werden kann. Ziel des Fremdsprachenunterrichts muss es sein, alle Sprachen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, als positive und hilfreiche Ressource für die zu erlernende Sprache anzuerkennen und im Unterricht zuzulassen. Anerkennung und Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt sind somit das Fundament, auf dem der Fremdsprachenunterricht in unserem Schulwesen aufbauen sollte, ohne Angst vor dem Kontakt mit vielen unterschiedlichen Sprachen – denn sie können nur eine Bereicherung sein.

7. Résumé en langue française

Le but de ce mémoire est de montrer l'importance de la reconnaissance de la diversité pour l'école en général et surtout pour les cours de langues étrangères. Les recherches de ce travail se sont concentrées sur les questions suivantes :

Comment peut-on réaliser la reconnaissance au niveau culturel, linguistique et social à l'école, même si la pression des notes et la sélection du système scolaire semblent être inévitables ? Quelles lignes directrices peuvent être formulées particulièrement pour l'enseignement des langues étrangères, si la reconnaissance de la diversité est considérée comme une chance pour la pédagogie et la didactique ?

Pour comprendre comment et pourquoi le sujet de la reconnaissance est devenu si important pour l'école et pour la société de nos jours, ce travail est séparé en deux parties. La première partie présente la reconnaissance au contexte historique. Le concept-clé du travail – l'étymologie du mot allemand « Anerkennung » - est discuté et ramené jusqu'à ses racines, datées du 16^e siècle. L'idéalisme allemand et ses philosophes renommés, entre eux le plus connu Immanuel Kant, étaient certainement d'une grande importance pour la compréhension et le développement de la reconnaissance dans les pays germanophones. La deuxième partie de ce travail se concentre sur l'école et la pédagogie qui inclut la reconnaissance de la diversité pour améliorer les résultats des élèves. Annedore Prengel et d'autres pédagogues montrent pourquoi les écoles d'aujourd'hui ont besoin d'une culture de la reconnaissance. Puis, le travail présente aussi la possibilité de la reconnaissance de la diversité en utilisant les approches didactiques de « Language Awareness » et de l'intercompréhension.

Nous pouvons affirmer que la reconnaissance n'est pas une notion nouvelle pour la plupart des gens. Frischmann (2009) explique que ce mot est considéré actuellement comme mot-clé de l'interaction sociale dans le domaine de la pédagogie. Le début de ce travail décrit le développement de ce terme pendant les derniers siècles jusqu'à son importance pour les sciences de l'éducation. Le mot allemand « anerkennen » est dérivé des mots latins « agnitio », « approbatio » et « apperceptio ». La définition actuelle du terme « Anerkennung » est la reconnaissance, le respect et les félicitations. Le point principal de la reconnaissance est de reconnaître et par conséquent de confirmer une personne ou une chose en

tant que telle. Halbig (2006) décrit un système de la reconnaissance à trois couches. Il utilise x y et z. X reconnaît y et le/la confirme dans z. Halbig (2006) l'explique avec l'exemple du père qui s'occupe de son enfant. En raison de ses compétences sa femme (x) le reconnaît comme « père » (y) et elle le confirme dans son rôle de père (z).

Pendant le 18^e siècle il s'est établi une toute nouvelle façon de penser, car les humains commençaient à attacher de l'importance à la reconnaissance. Balzer/Ricken (2010) expliquent que jusqu'au 17^e siècle la demande de la reconnaissance et du respect de l'autre a été entendu dans un sens négatif. On pensait alors qu'il s'agissait des moments de faiblesse ou des intérêts égoïstes de l'humanité. Quelques dizaines d'années plus tard l'identité individuelle commence à jouer un rôle important pour les êtres humains. On comprend que quel que soit la diversité humaine, elle doit être acceptée. Surtout en raison de cette individualité chaque individu a le droit d'être reconnu et accepté par la société, pour se sentir bien et pour s'épanouir librement. Jean Jacques Rousseau était le premier qui a révolutionné le besoin de la reconnaissance. Selon Rousseau la reconnaissance fait partie de la nature humaine, sans laquelle on ne pourrait pas exister. L'aspiration à la reconnaissance est le centre de la vie de chacun parce que ce besoin est profondément ancré en nous. La philosophie de Rousseau est considérée comme une étape importante pour l'histoire de la reconnaissance. Rousseau présente sa théorie en faisant la différence entre trois sentiments : « l'amour de soi », « l'amour propre » et « l'idée de la considération ». Les premiers deux notions représentent les différentes formes de l'amour de soi. D'un côté il explique « l'amour de soi » avec une connotation tout à fait positive, c'est un sentiment tout naturel qui amène l'individu à s'occuper de son bien-être. De l'autre côté « l'amour propre » est décrit comme une notion négative, qui est plutôt un sentiment artificiel, qui sert à se comparer aux autres et à se placer au-dessous des autres. Avec son « idée de la considération » il décrit le besoin des individus d'être reconnus par les autres pour exister. Rousseau s'éloigne de manière consciente des instincts égoïstes et de l'amour-propre des individus avec ses pensées. Grace à sa philosophie il devient de plus en plus évident que les gens ont besoin les uns des autres pour se sentir complets. Nothdurft (2007) renforce l'idée de Rousseau en disant que l'individu se sent seulement en tant que tel et aussi confirmé dans son existence, quand il est

reconnu par un autre. On constate que la reconnaissance est le point central de notre société sans lequel le vivre ensemble ne serait pas possible.

En ce qui concerne les pays germanophones, l'idéalisme allemand était l'époque la plus signifiante pour la compréhension de la valeur de la reconnaissance des individus. Dans ce contexte cette mémoire de maîtrise donne une vue d'ensemble sur les conceptions des philosophes de l'idéalisme qui ont énormément contribué au développement de l'importance de la reconnaissance et sur ses répercussions sur la société moderne. Immanuel Kant fut le premier des idéalistes allemands qui se pencha durablement de son vivant sur ce sujet. Il explique sa conception de la reconnaissance avec son impératif catégorique. L'impératif catégorique de Kant est une formulation qui sert aux gens de commande en décrivant le processus de la reconnaissance. Avec son impératif catégorique Kant voulait dire que chacun doit agir de telle manière que la maxime de cette action pourrait devenir une loi universelle. Chaque individu doit veiller à agir d'une façon réfléchie, pour qu'il soit possible que les autres agissent de la même manière. En suivant le principe de Kant, l'individu est capable d'agir moralement et en conséquence de se sentir libre et satisfait. Par la conception de Kant se clarifie la notion de « Achtung » (fr. respect) qui pourrait être mise au même niveau que la reconnaissance. La notion de respect chez Kant est distinguée en trois types : 1. Le respect mutuel, 2. L'estime morale, 3. Le respect comme sentiment moral. Le respect mutuel n'est pas un sentiment mais plutôt un comportement de l'individu. Il s'agit d'une attitude avec laquelle chacun peut respecter et reconnaître les autres. La deuxième forme du respect chez Kant signifie que l'on doit estimer de tous ceux qui agissent de façon morale. La dernière forme du respect se concentre seulement aux sentiments d'individu et elle n'est pas comparable aux formes précédentes. Le sentiment morale se distingue clairement du comportement parce qu'il s'agit seulement de la conscience individuelle qui nous pousse à ressentir le respect et à agir moralement. Ce sentiment apparaît chez chaque individu lorsque celui-ci est en interaction avec d'autres personnes. Kant comprend rapidement que le respect parmi les individus doit être réciproque pour que la société puisse fonctionner. L'impératif catégorique et la définition du sentiment morale peuvent être considérés comme les deux choses les plus importantes en ce qui concerne la philosophie de Kant. Ses pensées furent une base pour plusieurs autres philosophes surtout pendant la période de l'idéalisme allemand, qui ont développé le terme de « la reconnaissance ».

Pour poursuivre l'aperçu historique de la reconnaissance nous nous sommes concentrés sur quelques autres philosophes importants. Parmi eux, Johann Gottlieb Fichte, dont la théorie et la compréhension de la reconnaissance étaient significatives pour l'humanité. Fichte était aussi l'un des principaux représentants de l'idéalisme allemand. En plus il est considéré comme le disciple et le successeur de Kant puisqu'il a poursuivi sa conception éthique. Fichte prend à tâche de rendre la théorie de Kant plus compréhensible en se consacrant à sa propre théorie de la science. Son œuvre « Fondement du droit naturel selon des principes de la doctrine de la science », publié en 1796, compte parmi les œuvres les plus importantes de l'idéalisme allemand. Dans cette œuvre il présente son conception de la reconnaissance. Il fut le premier à utiliser la notion de « Anerkennung » pour décrire les relations entre personnes. Il présente les droits comme formes de la reconnaissance. Frischmann (2009) explique que ces droits n'existent pas vraiment mais qu'il s'agit des accords entre les personnes à cause de la reconnaissance. L'individu fait l'expérience de la reconnaissance du moment quand lui est accordé un droit. Pour qu'un individu puisse agir à soi-même, il est nécessaire qu'il soit reconnu d'autrui comme raisonnable et indépendant. Cette reconnaissance doit être réciproque, pour atteindre la perfection de la cohabitation. Fichte a compris que l'individu a besoin de la reconnaissance des autres pour former complètement la propre personnalité. Au centre de sa théorie se situe la notion de « l'individu raisonnable fini ». Fichte a échaudé une théorie du droit : Pour reconnaître quelqu'un il faut limiter sa propre liberté par la possibilité de la liberté d'un autre individu. Les individus raisonnables doivent parvenir à un accord sur les sphères de la liberté. Un individu raisonnable peut être considéré comme quelqu'un qui possède la capacité de mettre sa volonté libre en action. Par conséquent l'individu développe la conscience de sa propre valeur. Il faut donc supposer que chaque être humain soit capable de développer la raison et la conscience de sa propre valeur, pour que la reconnaissance réciproque puisse être réalisée. Fichte a fait valoir sa conception du droit aussi pour la société. La cohabitation peut fonctionner seulement si tous les individus raisonnables se limitent dans leurs propres libertés.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel appartient aussi aux philosophes les plus connus de l'idéalisme allemand. En 1807 est parue son œuvre « La phénoménologie de l'esprit ». Dans le chapitre « Indépendance et dépendance de la conscience – la domination et la servitude » Hegel présente sa conception avec « le mouvement de

la reconnaissance ». La théorie de Fichte fut la base pour Hegel, qui s'est fixé l'objectif de la compléter. Contrairement au Fichte, Hegel fait des efforts pour décrire aussi la situation d'un rapport de reconnaissance asymétrique, en présentant la situation entre le maître et l'esclave. Dans ce cas, la reconnaissance est partielle (le serviteur reconnaît son maître), alors il s'agit d'un déséquilibre sans un rapport intersubjectif des deux individus. Pour cette raison Hegel présente une théorie pour un rapport de la reconnaissance symétrique. Pour que deux êtres soient dans un rapport symétrique ils doivent se retrouver dans le mouvement de la reconnaissance. Ça veut dire de reconnaître et d'être reconnu en même temps pour développer la conscience de soi en acceptant l'indépendance de l'autre et vice versa. Pendant ce mouvement il s'établit un espace « le centre » dans lequel les êtres peuvent se reconnaître et être reconnus. C'est un espace commun qui se compose de tous les êtres conscients qui forment donc une société. La reconnaissance réciproque peut avoir lieu seulement dans cet espace.

À la fin de sa théorie de la reconnaissance, Hegel a décrit précisément le rapport asymétrique de deux êtres. Il peut arriver que la reconnaissance réciproque ne réussisse pas. Par exemple, quand un être ne reconnaît pas l'indépendance de l'autre, alors il s'agit d'une reconnaissance partielle. Dans ce contexte Hegel décrit un véritable combat à outrance entre le maître et le serviteur qui résulte du besoin de reconnaissance. Après le combat le maître est « pour soi », ça veut dire qu'il est indépendant, mais le serviteur est « pour un autre » alors il est dépendant du maître. Le serviteur doit travailler pour son maître et de cette façon le maître établit une relation avec la vie. Cela confirme que le maître est dépendant du serviteur et non pas inversement. En travaillant, le serviteur a la possibilité de se former, de devenir indépendant et de devenir conscient de soi-même. Par conséquent il n'est plus dépendant du maître et donc aussi « pour soi » et « pour un autre ». Contrairement à Fichte, Hegel a montré qu'il y a aussi des rapports asymétriques de la reconnaissance. Il a donc fait un pas en avant en décrivant son mouvement de la reconnaissance.

La théorie de la reconnaissance la plus signifiante pour la pédagogie est celle d'Axel Honneth. Avec son œuvre « Lutte pour la reconnaissance », publiée en 1994, il a réussi à présenter une toute nouvelle théorie qui est valable pour notre société moderne en adaptant le modèle théorique de Hegel.

L'élaboration précise de cette œuvre est très importante pour le travail pédagogique en relation avec la reconnaissance, car la question d'une société et d'une cohabitation des personnes inégales qui s'acceptent est l'une des caractéristiques principales de l'école d'aujourd'hui.

Dans son œuvre Honneth a présenté une théorie de la reconnaissance qui se compose de trois parties. Honneth constate que la reconnaissance est la clé de la cohabitation des individus. Il distingue donc la forme de l'amour, du droit et de la solidarité (de l'estime sociale) comme formes de l'interaction sociale. Il décrit ces formes comme sphères dont la première est celle de l'amour. La sphère de l'amour est le niveau élémentaire de toutes les relations sociales qui se constituent de l'univers affectif. Hegel (2012) explique que dans ce contexte il ne s'agit pas seulement des relations sexuelles, mais aussi de l'amour dans la famille ou l'amitié dans le cercle d'amis. Tous ceux qui se retrouvent dans une telle relation d'amour sont dépendants de leurs vis-à-vis et ont besoin de leur reconnaissance. La base de l'amour est en fait la reconnaissance réciproque, parce que nous reconnaissons quelqu'un et ressentons de l'amour et de l'affection pour celui-ci. L'affection et l'amour sont individuels et ils nous permettent de participer à la vie sociale.

La sphère du droit dans la théorie de Honneth a la même valeur pour la société, que l'amour. Il s'agit de la reconnaissance juridique entre deux personnes, qui se mettent d'accord sur le fait de remplir des engagements normatifs l'un par rapport à l'autre. Évidemment cette forme de la reconnaissance doit être aussi réciproque et cette réciprocité se manifeste comme résultat du passage à l'époque moderne.

La troisième sphère de la reconnaissance chez Honneth est la solidarité ou l'estime sociale. De nos jours, elle dépend de la performance individuelle si quelqu'un fait l'expérience de l'estime sociale. Honneth (2012) explique qu'il y a une grande différence entre la sphère de la solidarité et du droit, parce que la reconnaissance par l'estime sociale se concentre seulement sur l'individu avec ses qualités individuelles qui sont reconnues par ses semblables. Avec l'estime sociale, l'individu est capable d'accéder à l'estime de soi. Grâce à cette expérience positive, il développe la solidarité sociale qui résulte de l'estime mutuelle des individus.

Honneth (2012) présente en plus trois formes de mépris qu'il oppose à l'amour, le droit et l'estime sociale : la violence physique, la privation des droits/exclusion sociale

et l'avilissement. La lutte pour la reconnaissance est surtout une lutte contre le mépris social. Honneth s'est concentré dans son œuvre pour présenter une théorie qui incluse l'égalité absolue de tous les êtres humains. C'est pourquoi nous retrouvons sa théorie aussi dans des contextes pédagogiques, particulièrement chez Annedore Prengel et son conception d'une « pédagogie de la diversité », avec laquelle commence la deuxième partie de ce mémoire.

Nous remarquons la diversité de la société surtout à l'école et pour cette raison il est inévitable de sensibiliser les enseignants à la reconnaissance de cette diversité. Malgré cette diversité tous les enfants ont le même droit à l'enseignement et à la formation. Annedore Prengel est considérée comme l'une des participantes les plus importantes du processus de l'égalité concernant le système éducatif. Dans son œuvre « Pédagogie de la diversité » Prengel (1995) se concentre sur l'hétérogénéité et sur l'inclusion de la diversité et les similitudes de la population scolaire. Pour exiger des performances des élèves et les encourager, il est nécessaire de reconnaître toutes leurs différences. Selon Prengel c'est la tâche primordiale de l'école d'aujourd'hui. Elle constate que la diversité et les similitudes des élèves sont en relation directe et pour cette raison elle décrit son concept de « l'égalité des différences » que l'on peut comprendre comme l'égalité des chances pour tous qui s'oppose totalement au système de la hiérarchie. En proposant une égalité des chances pour tous les élèves en les reconnaissant, nous leur offrons de la liberté pour le développement de leurs personnalités autonomes. La pédagogie de la diversité se base sur l'intersubjectivité et sur la reconnaissance réciproque entre les membres de la société. Les institutions du système éducatif doivent garantir une pédagogie qui a pour but l'encouragement des intérêts individuels en respectant les différences des élèves.

Dans son œuvre Prengel (1995) présente 17 thèses de la pédagogie de la diversité qui résultent de la théorie des trois sphères chez Honneth. Elle a interprété sa théorie de la reconnaissance pour l'école de nos jours en présentant les éléments les plus importantes de la pédagogie.

1. Le respect de soi même et des autres : C'est le but du système éducatif et la base de la pédagogie de la diversité.
2. Faire la connaissance des autres : Il s'agit de l'intersubjectivité avec l'intérêt et par simple curiosité pour les autres.

3. Le développement des individus différents : En faisant la connaissance des autres les individus se développent au niveau cognitif et l'émotionnel.
4. La communauté : Il s'agit des élèves qui forment des groupes à l'école à cause de leurs expériences semblables.
5. L'hétérogénéité intrapsychique : Les différences entre les élèves concernent plutôt leur psyché.
6. Le caractère limité et le travail de deuil : C'est important que les élèves fassent l'expérience de l'échec et des restrictions pour reconnaître et développer leur propre potentiel.
7. Processualité: Les processus d'apprentissage sont très individuels. Les parents et les pédagogues ont pour tâche de les accompagner et de les encourager pendant ce processus.
8. Pas de définitions/caractérisations : La pédagogie de la diversité s'efforce de ne pas définir les élèves superficiellement.
9. Pas de modèles : Nous ne devons pas présenter des modèles des générations précédentes aux élèves. Chaque élève doit suivre sa propre voie pour devenir une personne autonome et responsable.
10. L'attention à l'histoire individuelle et collective : C'est important que les élèves soient au fait des contextes de leurs propres histoires, mais aussi de l'histoire de leur société.
11. L'attention aux conditions sociales et économiques : L'éducation politique est un élément essentiel de la pédagogie de la diversité. Sans la démocratie politique et économique il ne serait pas possible d'obtenir la cohabitation et la reconnaissance de la diversité.
12. Le respect des contemporains : Il s'agit de l'estime du monde écologique.
13. La didactique de l'enseignement ouvert : Pour encourager les intérêts et compétences individuelles des élèves nous devons nous efforcer d'offrir plus de liberté d'action avec un apprentissage ouvert.
14. Limites, règles, rituels : Pour que nous puissions réaliser l'enseignement ouvert nous avons besoin des règles pour tous. La transparence représente un facteur très important pour l'éducation.
15. Les troubles considérés comme chance?: Les troubles ou problèmes des élèves sont d'une grande diversité (des troubles comportementaux jusqu'à l'agressivité).

La pédagogie doit s'occuper de ces problèmes pour que les élèves établissent une relation de confiance.

16. Le respect de soi-même et des autres au niveau des enseignants : la reconnaissance réciproque ne concerne pas seulement les élèves mais bien sûr aussi les enseignants.

17. L'égalité des chances comme tâche institutionnelle : L'effort pour une reconnaissance de la diversité doit être fixé dans les objectifs des institutions du système éducatif.

Il faut que s'établisse une « culture de la reconnaissance » dans tous les domaines des institutions pédagogiques. La reconnaissance de la diversité est l'une des phases les plus importants de l'éducation démocratique des jeunes. En prenant en considération les 17 thèses présentées nous pouvons réaliser une pédagogie de la diversité, qui permet l'inclusion de toutes et tous.

Prengel (2007b) constate aussi que sa proposition d'une pédagogie de la diversité contient aussi des problèmes, car elle ne présente pas la solution à toutes les difficultés de l'école. Le premier problème qu'elle explique est que la diversité est (im)possible. Cela veut dire que l'école et la didactique de la diversité n'ont pas la possibilité de tenir compte de toutes les différences individuelles des élèves. Nous ne pouvons pas attendre que l'école s'occupe de toute la diversité scolastique, ce n'est pas réalisable. Tout au contraire la pédagogie peut se concentrer seulement à une petite partie de la diversité, et pour cette raison il est inévitable que nous limitions la liberté des élèves en choisissant une forme didactique. L'autre problème est celui de la reconnaissance de la hiérarchie. Le système de la pédagogie que Prengel propose est totalement contre la hiérarchie, mais quelque fois il n'est pas possible d'éviter la hiérarchie dans tous les contextes des institutions d'éducation. Nous ne pouvons pas par exemple ignorer la fonction de la sélection de l'école. Dans ce contexte il y a seulement la possibilité de reconnaître la hiérarchie des performances scolaires. Pour qu'il s'établisse une situation d'égalité des chances pour tous les élèves, ils doivent être mis dans la confiance de cette structure hiérarchique et la reconnaître.

Nous avons déjà constaté que la reconnaissance réciproque présente la base pour notre société commune et elle est aussi la condition pour les actions humaines. Ce mémoire étudie aussi les relations de reconnaissance concernant l'école et comment

nous pouvons réaliser la reconnaissance de la diversité malgré la sélection et la pression des notes. Pour réaliser une culture de la reconnaissance dans les écoles nous avons besoins de la reconnaissance à chaque niveau des relations scolaires :

- Entre la direction de l'établissement scolaire et les enseignants
- Entre les personnes des métiers pédagogiques divers (enseignants, psychologues, etc.)
- Entre les enseignants et les élèves

Puis, il y a trois différentes dimensions (se basant sur la théorie de Honneth) qui forment la structure des relations de reconnaissance scolaire.

- L'amour chez Honneth est la confiance pour l'école. La confiance est un facteur important dans tous les domaines de l'école et entre tous les membres de la communauté scolaire.
- Le droit chez Honneth est la participation pour l'école. Selon Sandring (2013) la participation peut être considérée comme le point principal de la reconnaissance scolaire, parce que tout le monde doit participer à la vie scolaire.
- La solidarité chez Honneth est la reconnaissance de la différence pour l'école. Il s'agit de l'estime réciproque des caractères uniques et des performances individuelles.

En ce qui concerne la sélection de l'école et la pression des notes nous devons préciser que la culture de la reconnaissance est clairement en contradiction avec ces deux problèmes de l'école. La pression des notes rend beaucoup d'élèves incertains, parce qu'elle fait peur et peut aboutir à des comportements discriminatoires. Dans le pire des cas il est possible que la pression des notes vienne à être utilisée pour refuser ou priver la reconnaissance aux élèves. Prengel (2007a) présente cinq différentes perspectives avec lesquelles la culture de la reconnaissance est réalisable dans notre système scolaire malgré la fonction de la sélection et la pression des notes :

1. Le respect des droits de l'homme : chaque élève doit être respecté comme être humain indépendamment de la diversité ou performance.

2. L'appartenance : Personne ne doit être exclus en raison de sa diversité individuelle. Chaque élève possède le droit d'être membre de la classe. Ils apprennent à reconnaître leurs camarades et à être reconnu par eux.
3. Le profil d'apprentissage individuel : C'est la perspective qui se concentre sur les enseignants qui doivent se faire des idées d'ensemble des profils d'apprentissage des élèves. C'est très important pour l'encouragement et le support correct.
4. L'équité concurrentielle : Les élèves doivent avoir la possibilité d'être en concurrence avec les autres, c'est seulement important qu'ils aient presque les mêmes intérêts et compétences.
5. Le niveau des élèves : Il est nécessaire de comparer souvent le niveau actuel des élèves avec les exigences des programmes scolaires. Cette perspective conduit finalement à l'attribution de notes.

La pédagogie d'aujourd'hui ne doit pas ni embellir ni mépriser. Tous les élèves sont égaux et doivent donc tous avoir les mêmes perspectives de réussite scolaire. Même si notre système scolaire se base aussi sur la sélection et la pression des notes, les enseignants ont pour tâche de respecter la diversité des élèves, et puis de les encourager et les supporter. La diversité ne doit pas être considérée comme un obstacle mais plutôt comme un grand enrichissement pour l'école d'aujourd'hui.

En particulier en Autriche où nous avons une communauté scolaire très diverse. L'Autriche a une société migratoire qui s'est développée depuis les années soixante. Aujourd'hui la plupart des élèves issus de migration appartiennent à la deuxième génération. Ils sont alors déjà nés en Autriche mais leurs parents ont une origine différente. Pendant l'année scolaire 2012/13 20,4 % des élèves en Autriche ont eu un autre langage courant que l'allemand (Vienne : 45,6%). Les élèves issus de migration représentent donc un grand groupe de la communauté scolaire, qui apporte des différences culturelles, linguistique et sociale à l'école. Depuis les années quatre-vingt-dix l'Autriche fait des efforts pour la reconnaissance de cette diversité, surtout avec le principe d'enseignement « apprentissage interculturel », que nous retrouvons jusqu'à aujourd'hui dans les programmes scolaires. Malheureusement ce principe n'est plus au goût du jour parce qu'il prête souvent une appartenance culturelle aux élèves, mais qu'ils considèrent comme totalement étrangère. C'est pourquoi on devrait réformer et actualiser ce principe d'enseignement. L'Autriche doit se concentrer sur une approche professionnelle en

ce qui concerne la diversité linguistique. Fleck (2013) mentionne trois différents aspects pour un soutien linguistique. Premièrement l'allemand comme langue secondaire : les élèves issus de migration ont besoin d'un soutien approfondi pour améliorer leurs compétences de l'allemand. Deuxièmement elle présente l'aspect de l'enseignement dans la langue maternelle : L'Autriche doit s'occuper d'offrir une formation très vaste en ce qui concerne les langues maternelles des élèves et de les motiver pour ces cours. En Autriche l'enseignement dans la langue maternelle est plutôt un « épiphénomène » (Boeckmann/de Cillia 2012) et par conséquent notre système scolaire doit s'occuper de ce point faible. Troisièmement Fleck (2013) est d'avis que nous devons intégrer l'apprentissage interculturel dans toutes les matières pour sensibiliser les élèves pour la normalité de la diversité en la reconnaissant.

Le projet « PädagogInnenbildung Neu » présenté par la politique de l'éducation est un nouveau concept pour la formation des pédagogues qui contient comme une des compétences principales « la compétence inclusive et interculturelle ». Cette compétence peut aider les enseignants à se préparer au contact avec la diversité qui est prédominante à l'école. Il y a plein de choses à reformer et à changer concernant le système scolaire autrichien, mais la politique de l'éducation s'est déjà aperçu des points principales et il reste à voir quels changements nous amène l'avenir.

La partie finale de ce mémoire montre des lignes directrices pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en considérant la reconnaissance de la diversité comme chance pour la didactique. Pour formuler ces lignes directrices nous nous sommes concentrés sur deux approches didactiques : le concept de « Language Awareness » et de « L'intercompréhension ». L'école d'aujourd'hui doit s'occuper plutôt de la diversité linguistique et tenter d'intégrer toutes les langues présentes. Le plurilinguisme représente un thème central dans des institutions de notre système scolaire. Dans ce contexte ce travail a montré qu'il a des difficultés de trouver une définition exacte pour le plurilinguisme, qui est devenu un grand défi pédagogique. Vetter (2008) explique qu'il y a deux points qui ne permettent pas facilement de trouver une définition du plurilinguisme : Il se pose d'abord la question de savoir si nous devons distinguer le plurilinguisme individuel du plurilinguisme social et à partir de quel point l'homme est considéré plurilingue. Les linguistes (de Cillia et al.) dont les définitions que nous avons considérées, se distinguent entre la forme sociale et individuel (sauf Lüdi, qui présente 4 formes du plurilinguisme. Le

plurilinguisme individuel se réfère à toutes les langues d'un individu alors que le plurilinguisme social fait seulement référence aux langues d'un territoire. Neuner (2004) utilise la même définition comme de Cillia, Hufeisen etc., mais avec les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme ». Le multilinguisme représente la diversité linguistique d'une région et le plurilinguisme représente les langues d'un individu. En ce qui concerne le point à partir duquel l'homme doit être considéré comme plurilingue, nous avons montré que les linguistes forment deux côtés de définitions. Oksaar (2003) explique que le plurilinguisme se différencie totalement du monolinguisme mais qu'il peut être assimilé avec le bilinguisme. Hufeisen (2004) et al. sont en revanche d'avis que le plurilinguisme commence avec la troisième langue que nous apprenons (la langue maternelle et deux langues étrangères). Quant au plurilinguisme les linguistes d'aujourd'hui sont d'accord que le niveau des compétences linguistiques ne doit pas être supérieur. Il est considéré comme normal d'avoir des compétences partielles dans la deuxième et troisième langue. Christ (2004) explique qu'il y a bien sûr la possibilité de perfectionner ces compétences au cours de la vie.

Nous avons montré dans ce mémoire que le plurilinguisme sociale se constitue clairement dans les institutions éducatives. De Cillia (2008) distingue dans ce contexte trois formes du plurilinguisme qu'il considère comme importantes pour l'école d'aujourd'hui. 1. Le plurilinguisme interne – comprend tous les variétés d'une langue qui connaît le locuteur d'une certaine langue. 2. Le plurilinguisme quotidien dans la vie individuelle (dt. « lebensweltliche Mehrsprachigkeit ») – représente les langues minoritaires autochtones, comme par exemple les Slovènes ou les Croates du Burgenland, et le plurilinguisme des élèves issus de l'immigration. 3. Le plurilinguisme des langues étrangères – est l'un des éléments principaux des écoles européennes, car l'apprentissage de ces langues a lieu surtout à l'école. Vetter (2013) explique qu'en Autriche il y a une différence énorme entre ces deux dernières formes en ce qui concerne leur légitimation dans le contexte scolaire. Les langues prestigieuses comme l'anglais ou le français sont évidemment favorisées par les institutions éducatives, et par contre les langues de la vie individuelle sont souvent ignorées.

L'Union Européenne s'est consacré dans les dernières années à une didactique du plurilinguisme qui prévoit l'encouragement de la diversité linguistique et culturelle.

Tous les citoyens en Europe doivent parler à côté de la langue maternelle encore deux autres langues. Le but principale est que les citoyens peuvent se comprendre et communiquer avec les autres, sans savoir parler parfaitement leurs langues mais en activant leurs compétences réceptives. L'intégration de toutes les langues qu'un/e locuteur/locutrice a appris pendant sa vie facilite l'acquisition d'autres langues. Pour cette raison il est inévitable que l'école reconnaisse et légitime toutes les langues amenées par les élèves pour en profiter dans l'enseignement des langues.

Dans ce contexte ce mémoire présente le concept didactique de «Language Awareness», lancé par Eric Hawkins. Language Awareness s'occupe d'une sensibilisation des langues, avec l'intention de considérer la diversité linguistique et culturelle comme un aspect positif et d'en profiter. Le but de ce concept est de rendre les élèves conscientes de leur propre diversité et de celle-ci aux autres. En prenant conscience de cette diversité, ils peuvent comparer toutes les langues et trouver des différences, c'est-à-dire qu'ils développent une sensibilité du langage. Edmondson (1997) constate que ce concept est d'une grande importance pour l'acquisition des langues à l'école, parce-qu'il stimule la motivation des apprenants. Il décrit trois motifs qui forment cette motivation : les raisons pour lesquelles quelqu'un apprend une langue, l'intensité avec laquelle il/elle l'apprend et l'attitude personnelle à cette langue. En réfléchissant à ces motifs, nous pouvons trouver la clé pour la motivation et pour le succès d'apprentissage à long terme. Selon Hülk/Nieweler (2000) Language Awareness pourrait être considéré comme la base pour l'acquisition des langues, qui vise à atteindre le plurilinguisme et par conséquent la reconnaissance de toutes les langues présentes.

L'autre approche plurilingue est celle de l'intercompréhension linguistique. Cette approche se concentre clairement aux compétences réceptives des élèves. Meißner (1998) est d'avis que notre société ne peut seulement obtenir le plurilinguisme global si les apprenants s'appuient sur leurs compétences préalables. Bär (2004) explique que ces compétences sont d'une importance déterminante pour l'acquisition des langues parce que les langues sont toutes connectées pour les apprenants. L'intercompréhension offre une toute nouvelle approche d'enseignement des langues qui ne part pas de zéro quant à l'apprentissage d'une langue. Il y a deux phénomènes importants quant à l'intercompréhension : le transfert et puis trouver la signification à l'aide du contexte. Le transfert signifie la transmission de toutes ses

compétences à la nouvelle acquisition de langue. Plus les langues se rassemblent, mieux fonctionne le transfert. Les linguistes distinguent trois différentes bases du transfert : les compétences de la langue maternelle, les compétences de la deuxième ou troisième langue et la « langue-pont » (C'est la langue d'une famille des langues qui nous aide à comprendre plus facilement une autre langue de la même famille. Pour la famille des langues romanes, c'est le français.) Bär (2004) constate qu'il serait important de repenser la didactique actuelle des langues étrangères pour atteindre le but de l'Union Européenne. Une approche différente apporterait aussi plusieurs changements, d'un côté pour les apprenants et de l'autre côté pour les enseignants. Avec la reconnaissance de la diversité (surtout linguistique) nous avons la possibilité d'améliorer les cours de langues et de stimuler la motivation des apprenants en leur montrant qu'ils comprennent déjà beaucoup de choses dans une nouvelle langue seulement en activant les compétences réceptives. Les apprenants peuvent seulement utiliser leurs compétences si elles sont reconnues par les enseignants.

Ce mémoire a montré finalement que la reconnaissance a un grand potentiel pour l'apprentissage de langues étrangères à l'école, (si la didactique utilise de nouvelles approches comme l'intercompréhension), car elle peut être considérée comme la base pour le développement du plurilinguisme global. Si l'on exige des apprenants d'utiliser toutes leurs langues individuelles (la langue maternelle etc.), ils reçoivent inconsciemment de la reconnaissance des enseignants qui leur ouvre un nouvel horizon d'apprentissage, basé sur la reconnaissance de la diversité.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, Theodor W. (1976): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- ANDRÉ, Christophe (2013): *La reconnaissance: Des revendications collectives à l'estime de soi*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- ANHEIM, Fritz Erich (2009): Kein Frühlingserwachen im Blindungspark? In: *Deutsches Pfarrerblatt*, Heft 109, S. 189-191.
- BÄR, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, Bd. 18)
- BALZER, Nicole/RICKEN, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, S. 35-87)
- BAUMANN, Peter (2000): *Kants Ethik. Die Grundlehre*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- BERNSTEIN, J.M. (2009): Anerkennung und Verleiblichung. Überlegungen zu Fichtes Materialismus. In: Schmidt am Busch, Hans Christopher/Zurn, Christopher F.(Hg.): *Anerkennung*. Berlin: Akademie Verlag, S. 53-90.
- BERTRAM, Mechthild/HELSPER, Werner/IDEL, Till-Sebastian (2000): *Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz.
- BERTRAND, Yves/CHRIST, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, S.208-213.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): *Language*. New York: Holt.
- BORRELLI, Michele (1986): Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: Borrelli,

- Michele (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 8-36.
- BRÄGGER, Gerold/POSSE, Norbert (2007): *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule*. Bern: H.e.p. Verlag.
- CARLE, Ursula (2005): *Leistungsvielfalt im Unterricht*. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT 2005, S. 55-70.
- CHRIST, Herbert (2004): *Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik*. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 30-38.
- DE CILLIA, Rudolf (2010): *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. In: de Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyzanowski, Michal/Menz, Florian (Hg.): *Diskurs – Politik – Identität. Discourse – Politics – Identity*. Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2003): *Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56.2, S. 80-87.
- DE HOUWER, Annick (1995): *Bilingual Language Acquisition*. In: Flechter, Paul/MacWhinney, Brian (Hg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Wiley, S. 219-250.
- DE ROSA, Raffaele (2007): *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern: Haupt Verlag.
- DICKOPP, Karl-Heinz (1986): *Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik*. In: Borrelli,

- Michele (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 37-48.
- DIETRICH, Rainer (2004): Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft Band 1.1.*. Berlin: de Gruyter, S. 311-314.
- DONMALL, Gillian B. (1985): *Language Awareness*. London: CILT.
- DOYÉ, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: Meißner, Franz Joseph/Picaper, Ilse (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Tübingen: Narr, S. 32-48.
- ECO, Umberto (1994): *Die Suche nach der vollkommenen Sprache*. München: Beck.
- EDMONDSON, Willis J. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Henrici, Gert/Zöfgen, Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Bd. 26*. Tübingen: Narr, S. 88-110.
- FLECK, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: de Cillia, Rudolf/Vetter, Eva (Hg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang, S. 9-28.
- FICHTE, Johann Gottlieb (1971): Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. Fichte, Immanuel Hermann (Hg.): *Fichtes Werke Bd. 3*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- FRANCESCHINI, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia Maria (Hg.): *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, S. 45-62.
- FRISCHMANN, Bärbel (2009): Zum Begriff der Anerkennung. Philosophische Grundlegung und pädagogische Relevanz. In: *Soziale Passagen. Journal für Theorie und Empirie der Sozialen Arbeit 1, Heft 2*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145-161.

- GREVERUS, Ina-Maria (1978): *Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*. München: Beck Verlag.
- GRIMM, Jacob/GRIMM, Wilhelm (1854-1960): *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel Verlag.
- HALBIG, Christoph (2006): Art. Anerkennung. In: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha H. (Hg.): *Handbuch Ethik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S.303-307.
- HAWKINS, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1996): *Phänomenologie des Geistes*. Moldenhauer, Eva/Michels, Karl Markus (Hg.): *Werke*, 3. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2002): *System der Sittlichkeit: (Critik des Fichteschen Naturrechts)*. Brandt, Horst D. (Hg.). Hamburg: Meiner.
- HELSPER, Werner/BÖHM-KASPER, Oliver/SANDRING, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Fritzsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicole (Hg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 319-339.
- HELSPER, Werner/KRAMER, Rolf-Torsten/HUMMRICH, Merle/BUSSE, Susann (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- HONNETH, Axel (1990): Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: *Merkur* 501, Heft 12. Stuttgart: Klett-Cotta, S.1043-1054.
- HONNETH, Axel (2012): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- HONNETH, Axel/STAHL, Titus (2013): Wandel der Anerkennung. Überlegungen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive. In: Honneth, Axel/Lindemann,

- Ophelia/Voswinkel, Stephan (Hg.): *Strukturwandel der Anerkennung*. Frankfurt a. Main: Campus, S. 275-300.
- HU, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 77-87.
- HÜLK, Julia/NIEWELER, Andreas (2000): Language Awareness – ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. In: Aguado, Karin/Hu, Adelheid (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Fachkongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Dortmund 4.-6. Okt. 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 6), S. 301-313.
- HÜTHER, Gerald/GEBAUER, Karl (2001): *Kinder brauchen Wurzeln*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- IDEL, Till-Sebastian/CARVALHO, Isabel Neto/SCHÜTZ, Anna (2012): Kollegiale Anerkennung und Schulentwicklung. Über Voraussetzungen schulischer Veränderungsbemühungen. In: Kosinár, Julia/Leineweber, Sabine/Hegemann-Fonger, Heike/Carle, Ursule (Hg.): *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 54-68.
- JAMES, Carl/GARRETT, Peter (1992): The Scope of Language Awareness. In: James, Carl/Garrett, Peter (Hg.): *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, S. 3-20.
- JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas (2010): Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. Ein Beitrag zum Schulentwicklungsdiskurs in Österreich. In: *Amt und Gemeinde*, 61. Jahrgang, Heft 1, S. 51-63.

- KALETTA, Barbara (2008): *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KANT, Immanuel (1976): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- KANT, Immanuel (1968a): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: *Kants Werke, Bd. IV*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- KANT, Immanuel (1968b): Die Metaphysik der Sitten. In: *Kants Werke, Bd. VI*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- KARÁSEK, Jindrich (2011): *Sprache und Anerkennung. Philosophische Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbstbewusstsein, Intersubjektivität und Personalität*. Göttingen: V&R unipress.
- KLEIN, Horst. G. (2002): Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung. In: Kischel, Gerhard (Hg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker. (Editiones EuroCom, Bd. 8)
- KLEIN, Horst G./REISSNER, Christina (2002): *EuroComRom: Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag.
- KLEIN, Horst G./STEGMANN, Tilbert D.(1999): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag. (Editiones Eurocom, Bd. 1)
- KLUGE, Friedrich/SEEBOLD, Elmar (Hg.) (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- KNÖRZER, Martina (2012): Anerkennung und Wertschätzung. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 582-586.
- KÖHL, Harald (1990): *Kants Gesinnungsethik*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1997): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer II/1997 (Trends 2000)*, S. 11-16.
- KUNERT-ZIER, Margitta (2004): Geschlechterdemokratie und pädagogische Professionalität. Vom Umgang mit Gleichheit und Vielfalt in der

- geschlechterbewussten Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-102.
- LARGO, Remo (2010): *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. Hamburg: Edition Körber.
- LUCHTENBERG, Sigrid (1994): Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. In: *Festschrift für Fremdsprachenforschung 1/1994*, S. 1-25.
- LUCHTENBERG, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-) Unterricht. In: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach Verlag, S. 137-156.
- LÜDI, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Groebl, Hans/Nelde, Peter/Zdenek, Stary/Wölck, Wolfgang (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 12.1.* Berlin: De Gruyter, S. 233-245.
- LÜDI, Georges/PY, Bernard (2002): *Être bilingue*. Wien/Bern: Lang.
- LÜDI, Georges (2008): Mehrsprachigkeit als Konfliktquelle und/oder als Chance? In: Lüdi, Georges/Seelmann, Kurt/Sitter-Liver, Beat (Hg.): *Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt*. Fribourg: Acad. Press Fribourg, S. 1-14.
- MACCHIA, Vanessa (2007): Die pädagogische Herausforderung im Konzept der „Besonderen Normalität“ in einer Schule für alle Kinder. In: Kosinár, Julia/Leineweber, Sabine/Hegemann-Fonger, Heike/Carle, Ursule (Hg.): *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41-53.
- MARKS, Stephan (2005): Von der Beschämung zur Anerkennung. In: *Bildung & Wissenschaft 10*, S. 6-13.

- MEISSNER, Franz-Joseph (1998): Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 93-108.
- MEISSNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Günter Narr Verlag, S.9-22.
- MOHR, Georg (2005): Recht und Staat bei Fichte. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): *Handbuch Deutscher Idealismus*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 187-194.
- NEUHOUSER, Frederick (2009): Rousseau und das menschliche Verlangen nach Anerkennung. In: Schmidt am Busch, Hans Christopher/Zurn, Christopher F.(Hg.): *Anerkennung*. Berlin: Akademie Verlag, S.27-52.
- NEUNER, Gerhard (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 173-180.
- NOTHDURFT, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 110-121.
- NOWAK-JUCHACZ, Ewa (2003): Das Anerkennungsprinzip bei Kant, Fichte und Hegel. In: Girndt, Helmut/Traub, Hartmut (Hg.): *Praktische und angewandte Philosophie. Fichte Studien 23*. Amsterdam/New York: Rodopi Verlag, S. 75-84.
- OKSAAR, Els (2003): *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- PETILLON, Hanns (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz Verlag.

- PRENGEL, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- PRENGEL, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- PRENGEL, Annedore (2005a): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S.15-34.
- PRENGEL, Annedore (2005b): Heterogenität in der Bildung. Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT, S. 19-35.
- PRENGEL, Annedore (2007a): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 203-221.
- PRENGEL, Annedore (2007b): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hg.): *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag, S. 49-67.
- REICHENBACH, Roland (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- REINFRIED, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Günter Narr Verlag, S.93-108.
- REISSNER, Christine (2007): *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.

- ROSA, Hartmut (2007): Identität. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 47-55.
- SANDRING, Sabine (2013): *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHARFF RETHFELDT, Wiebke (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Schrey-Dern, Dietlinde/Lauer Norina (Hg.). Stuttgart: Thieme Verlag.
- SCHÖNIG, Wolfgang (2010): Demokratisierung der Schule durch eine pädagogisch akzentuierte Leistungsbeurteilung? Überlegungen zur Arbeit am Leistungsethos der Schule. In: Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 166-182.
- SITZER, Peter/WIEZOREK, Christine (2005): Anerkennung. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-132.
- TAYLOR, Charles (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- TODOROV, Tzvetan (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- TRACY, Rosemarie (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa (Hg.): *How tolerant is Universal Grammar: Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer, S. 1-34.
- VETTER, Eva (2008): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Wien: Univ.-Habil.
- VETTER, Eva (2013): Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für*

sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

VOLGGER, Marie-Luise (2012): Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen). In: Frings, Michael/Klump, Andreas (Hg.): *Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

WANDRUSZKA, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München u.a.: Piper.

WENZEL, Sascha/MEINZ, Marike (2010): Anerkennung in der Schule. Ein Instrument zur Bilanzierung und Reflexion der Anerkennungskultur. In: *Pädagogik 2/10*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 32-35.

WINDELBAND, Wilhelm (1910): *Über Gleichheit und Identität*. Heidelberg: o.V.

WÜST, Hans Werner (2010): *Zitate & Sprichwörter*. München: Bassermann.

Internetquellen:

BIFFL, Gudrun/SKRIVANEK, Isabella (2011): Schule-Migration-Gender.

https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender_eb_21041.pdf?4dzi3h, [19.01.2015]

BMBF: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr.2/2013-14.

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-13-14.pdf, [19.01.2015]

BMBF: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 5/2013-14.

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-13-14.pdf, [19.01.2015]

BMBF: Interkulturalität: Leben in der Migrationsgesellschaft (2015).

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html>,

[19.01.2015]

BMBF: Kommission der europäischen Gemeinschaften. Mehrsprachigkeit:

Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (2008).

https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/mehrsprachigkeit2_17459.pdf?4dzi3h, [19.01.2015]

BMBF: Pressekonferenz „Pädagog/innenbildung NEU“. Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder (2013).

<https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.html>, [08.02.2015]

BOECKMANN, Klaus-Börge/DE CILLIA, Rudolf (2012): Verbal Stellungnahme zum OECD Bericht 2011.

http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_2012_OECD_31.1.12.pdf, [08.02.2015]

DE CILLIA, Rudolf (2001): Sprachen in Österreich.

<http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/sprachen.pdf>, [08.02.2015]

DUDEN ONLINE: Wörterbuch der deutschen Sprache (2015):

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Anerkennung>, [19.01.2015]

DUDEN ONLINE: Wörterbuch der deutschen Sprache (2015):

<http://www.duden.de/rechtschreibung/transzendent>, [19.01.2015]

EU (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen.

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, [19.01.2015]

GÜRSOY, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit.

<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, [19.01.2015]

HONNETH, Axel (2013): Interview: Theorie der Anerkennung als kritische Theorie der Gesellschaft? <http://soziologieblog.hypotheses.org/4000>, [19.01.2015]

KAHL, Reinhard (2011): Der Vorteil verschieden zu sein. In: NDS. Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft, 5/2011, S. 17-18.
<http://www.reinhardkahl.de/pdfs/nds%205-Thema-Kahl.end.pdf>, [19.01.2015]

KRAUSE, Karoline/LIEBIG, Thomas (2011): The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria, OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 127, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/els/mig/50498928.pdf>, [08.02.2015]

NUSCHE, Deborah/SHEWBRIDGE, Claire/LAMHAUGE RASMUSSEN, Christian (2010): OECD-Länderprüfung Migration und Bildung: Österreich.
<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/44584913.pdf>, [19.01.2015]

PONS ONLINE WÖRTERBUCH:

<http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=awareness&l=deen&in=&lf=de>,
[19.01.2015]

PRENGEL, Annedore (2010): Vortrag an der Potsdamer Universität: Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik.
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf, [19.01.2015]

REHFUS, Wulff D. (2015): Online Wörterbuch der Philosophie. Kopernikanische Wende. [http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwbpphilosophie_main\[entry\]=495&tx_gbwbpphilosophie_main\[action\]=show&tx_gbwbpphilosophie_main\[controller\]=Lexicon&cHash=b0c1df9a8391e097b8386ce1b4f03c5f](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwbpphilosophie_main[entry]=495&tx_gbwbpphilosophie_main[action]=show&tx_gbwbpphilosophie_main[controller]=Lexicon&cHash=b0c1df9a8391e097b8386ce1b4f03c5f), [19.01.2015]

REIS, Guido (2015): Online Wörterbuch der Philosophie. Deutscher Idealismus.
[http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Deutscher%20Idealismus&tx_gbwbpphilosophie_main\[entry\]=991&tx_gbwbpphilosophie_m](http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Deutscher%20Idealismus&tx_gbwbpphilosophie_main[entry]=991&tx_gbwbpphilosophie_m), [19.01.2015]

SCHULE MEHRSPRACHIG (2015): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=4>, [19.01.2015]

VIELFALTER (2015): Vielfalt als Chance. Möglichkeiten schaffen durch Bildung und Integration. <http://www.viel-falter.org/start.asp>, [19.01.2015]

ZINS, Isabella (2014): Muss das Schulsystem reformiert werden?
<http://kurier.at/lebensart/familie/streitgespraech-muss-das-schulsystem-reformiert-werden/97.537.337>, [19.01.2014]

DEUTSCHES ABSTRACT

Die vorliegende Diplomarbeit beginnt mit einem Vorwort und einer Einleitung, die das Forschungsinteresse der Verfasserin und die Aktualität dieser Thematik beschreiben. Die Arbeit, die sich dann in zwei Teile aufteilen lässt bietet zunächst in Kapitel 2 und 3 einen genaueren historischen Überblick über die etymologische Entwicklung des Anerkennungsbegriffs und dessen Bedeutung, die sich aus den Theorien der Vertreter des deutschen Idealismus für unsere Gesellschaft entwickelt hat. Nicht zuletzt hat diese Entwicklung für einen neuen Blickwinkel auf das Zusammenleben und die Gesellschaft gesorgt. Aus den Theorien des deutschen Idealismus, so zeigte diese Arbeit, hat sich ein pädagogisches Interesse an dem Thema der Anerkennung herauskristallisiert. Im vierten Kapitel wird deshalb die Verbindung von Anerkennung und Pädagogik von Bildungswissenschaftlerin Annedore Prengel deutlich, indem die Arbeit auf ihre „Pädagogik der Vielfalt“ eingeht, die als Basis die Anerkennung von Diversität hat. Im weiteren Verlauf hat diese Arbeit gezeigt, welche Anerkennungsverhältnisse in der Schule vorhanden sind bzw. notwendig sind, damit eine „Kultur der Anerkennung“ zustande kommen kann. Ebenso wurde in diesem Kapitel aufgezeigt, in welchen Dimensionen sich diese Anerkennungsverhältnisse abspielen müssen, damit wirklich wechselseitige Anerkennung zwischen den Mitgliedern der Schulgemeinschaft entsteht. Es folgte in diesem Zusammenhang ein Bezug zum österreichischen Schulsystem in Hinblick darauf, wie in unserem Land mit Vielfalt umgegangen wird. Das letzte Kapitel baute eine direkte Verbindung zum Fremdsprachenunterricht auf, indem untersucht wurde ob Anerkennung von Vielfalt als Chance für das Erlernen von Sprachen betrachtet werden kann. Es wurde aufgezeigt, welche Möglichkeiten und Vorteile der Fremdsprachenunterricht haben kann, wenn die Ansätze der „Language Awareness“ und der „Interkomprehension“ in der Didaktik verwendet werden. Abschließend wurde gezeigt, welches Potenzial diese beiden Ansätze haben, um Anerkennung von Vielfalt im Fremdsprachenunterricht geltend zu machen. Diese Arbeit endete mit der Conclusio, in der die Antworten und Ergebnisse auf die zu Beginn gestellte Forschungsfrage, zusammengetragen wurden.

CURRICULUM VITAE der VERFASSERIN

Persönliche Daten

Name	Minela Mujezin
Adresse	Apostelgasse 29-31/30, 1030 Wien
Geburtsdatum	01.10.1990
Geburtsort	Sarajevo, Bosnien und Herzegowina
Staatsbürgerschaft	Österreich
Muttersprache	Bosnisch

Ausbildung

2004/2005 – 2008/2009	Bundesgymnasium Hagenmüllergasse, Wien 3 Abschluss: Matura
seit Oktober 2009	Lehramtsstudium UF Französisch / UF Italienisch Universität Wien

Auslandsaufenthalte

03/2008	Sprachwochen in Rennes und Paris als Schüleraustausch mit dem Lycée Joliot Curie in Rennes
08/2011	Au Pair in Coutances, Normandie