



Katrin Süßebecker

# **Sprache Macht Anerkennung**

Ein Praxiskonzept zur Förderung  
von Sprachbewusstheit

**BELTZ** JUVENTA

Katrin Süßebecker  
Sprache · Macht · Anerkennung



Katrin Süßebecker

# **Sprache Macht Anerkennung**

Ein Praxiskonzept zur Förderung  
von Sprachbewusstheit

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Katrin Süßebecker ist Abgeordnete Lehrkraft am Institut für Pädagogik, Abteilung Sozialpädagogik, der CAU Kiel.

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6011-9 Print

ISBN 978-3-7799-5284-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

1.	Einleitung	7
<b>I</b>	<b>Theoretische Grundlegung</b>	<b>15</b>
2.	Die Pädagogik der Vielfalt und das Problem der Anerkennung	15
2.1	Gleichheit und Verschiedenheit: Annedore Prengel	15
2.2	Vom Kampf um Selbsterhaltung zum Kampf um Anerkennung: Axel Honneth	27
2.3	Anerkennungsverhältnisse in pädagogischen Beziehungen	32
3.	Sprache: Linguistische Grundlagen	35
3.1	Gegenstand der Linguistik und Funktionen von Sprache	35
3.2	Sprache schafft Wirklichkeit	38
3.3	Strukturprinzipien der Linguistik im engeren Sinne	49
4.	Soziolinguistik und Sprachstile	68
4.1	Sprache und Sozialisation: Basil Bernstein	70
4.2	Frauensprache – Männersprache	82
5.	Sprache und Macht: Pierre Bourdieu	94
5.1	Die Grundkonzepte	95
5.2	Die Sprachsoziologie Pierre Bourdieus	101
5.3	Bourdieu's Kritik am Bildungssystem: Die Illusion der Chancengleichheit	107
5.4	Zur Rezeption Bourdieus in der Pädagogik	111
5.5	Die Bedeutung des Bourdieu'schen Ansatzes für die Pädagogik der Vielfalt	116
6.	Macht und Diskursanalyse	117
6.1	Diskurse der Macht – Die Macht der Diskurse: Michel Foucault	117
6.2	(K)ein Exkurs: Utz Maas' Historische Argumentationsanalyse	127
6.3	Konsequenzen für die Pädagogik der Vielfalt	133
6.4	Siegfried Jäger und das Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung	136
6.5	Wissenssoziologische Diskursanalyse: Reiner Keller	143
7.	Sprache macht Anerkennung: Sprachphilosophische Grundlegung	153
7.1	Sprechakttheorie: Austin und Searle	153
7.2	Performativität und Ethik der Anerkennung: Judith Butler	159
7.3	Die Rezeption der Butler'schen Sprachphilosophie in Deutschland	171
7.4	Konsequenzen für die Pädagogik der Vielfalt: Ein Kreis wird geschlossen	174

<b>II Pädagogisch-didaktische Überlegungen und Praxiskonzept</b>	175
8. Sprachbewusstheit: Klärung des Begriffs und seiner Anwendung in dieser Arbeit	175
9. Selbstbefremdung: Erste didaktische Überlegungen und Entscheidungen	180
9.1 Das Fremde	182
9.2 Fremdheit als pädagogische Kategorie	184
10. Konzeptentwicklung, didaktische Grundlagen und methodische Konsequenzen für ein Seminar „Sprachbewusstheit für Pädagog*innen“	187
10.1 Probelauf: Hauptseminar „Gerechte Sprache“ im Sommersemester 2009	187
10.2 Grundlegende Annahmen einer themenzentrierten rhizomatischen Didaktik	194
10.3 Zum Begriff der Haltung und meiner Haltung als Lehrende	198
10.4 Überzeugungen	203
10.5 Didaktische Gestaltung	207
10.6 Die konkrete Seminarplanung	214
11. Schluss: Rückblick und Ausblick	220
11.1 Rückblick	220
11.2 Ausblick	223
 <b>Literaturverzeichnis</b>	 225
 <b>Anhang</b>	 236
Anhang 1	236
Anhang 2	237
Anhang 3	257

# 1. Einleitung

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

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

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

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

---

1 Beck 1986

2 a.a.O., S. 37

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

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

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

---

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

4 Pease & Pease 2010

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

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

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

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

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

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

---

7 A.a.O., S. 119

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

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

10 vgl. Borrelli 1986; Nieke 2000

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

und Gewinne dieser drei Ansätze im Hegel'schen Sinne dreifach aufhebt<sup>12</sup>. Ihr Ansatz ist damit besonders geeignet, den oben von Beck formulierten Herausforderungen der „Weltrisikogesellschaft“ *pädagogisch* zu begegnen.

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

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

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

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

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

---

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

13 Prenzel <sup>2</sup>1995, S. 27 f.

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

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

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

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

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

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

---

14 Lamp 2007, S. 218 f.

15 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

Das *siebente* und letzte *Kapitel* des Theorieteils schließlich wendet sich der Sprachphilosophie bzw. der *Sprachpragmatik* zu. Zentraler Ansatz dieser Perspektive auf Sprache ist, dass *Sprechen Handeln ist und eine Wirkung hat*. Je nachdem, was oder wie ich etwas sage, bewirke ich etwas in der Welt und bei meinem Gegenüber. Dargestellt werden zunächst die Ausarbeitungen dieser These durch ihre Begründer John L. Austin und John R. Searle. Daran anschließend wird die Weiterführung dieser These von Judith Butler vorgestellt. Sie betont in ihren Arbeiten, dass die elementare *Bedeutung von Sprache für die Entstehung des Subjekts* auch die Gefahr birgt, verletzend, beschränkend oder ausgrenzend zu wirken. Dieser Aspekt der verletzenden Worte wurde in Deutschland von Herrmann, Krämer und Kuch aufgenommen und in die Philosophie eingearbeitet. Butler entwickelte aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit Sprache und dem ihr inne liegenden Handlungsaspekt und Verletzungspotenzial schließlich eine eigene Anerkennungstheorie, die am Ende dieses Kapitels mit den in Kap. 2 vorgestellten Anerkennungstheorien Honneths und Prengels kontrastiert wird, so dass der Kreis von der Darstellung der Konzepte und Theorien zum Zusammenhang von Sprache, Macht und Anerkennung geschlossen werden kann.

Alle Kapitel des Theorieteils haben die gleiche Binnenstruktur: Auf die Beschreibung des jeweiligen Konzepts bzw. der jeweiligen Sprachtheorie folgt (soweit vorhanden) eine Darstellung der Rezeption dieser Theorie im deutschsprachigen Raum. Auch dies kann nur nach o. g. Auswahlkriterien erfolgen. Im Anschluss an wichtige Rezeptionen oder Adaptionen werden jeweils mögliche *Konsequenzen für die Pädagogik der Vielfalt* bzw. das zu planende Seminar formuliert, um immer wieder zu verdeutlichen, dass es um den Nutzen dieser Konzepte für die Pädagogik geht, und ihre Darstellung kein Selbstzweck ist.

Der Praxisteil beginnt mit dem *achten Kapitel*, in dem der Begriff der *Sprachbewusstheit* ausgeführt wird, bevor im *neunten Kapitel* die Bedeutung der *Selbstbefremdung* für die Entwicklung von Sprachbewusstheit herausgearbeitet und im *zehnten Kapitel* auf dem Hintergrund der rhizomatischen TZI-Hochschuldidaktik modifiziert nach Bischoff das eigene didaktische Konzept entwickelt wird. Für die Planung des hier vorgestellten Seminars wird im Rahmen der didaktischen Überlegungen noch ein ‚Probelauf‘ aus dem Sommersemester 2009 ausgewertet, und die Ergebnisse werden in die aktuelle Planung überführt.

Nach der Vorstellung des Semesterplans und der Grundstruktur der einzelnen Sitzungen werden beispielhaft vier Einzelsitzungen präsentiert, um zu veranschaulichen, wie einzelne Kapitel des Theorieteils hier didaktisch-methodisch umgesetzt bzw. vermittelt werden. Ein Vorschlag für ein ganzes *Modul* zur Entwicklung von Sprachbewusstheit für Pädagog\*innen schließt den Praxisteil.

Die Arbeit endet mit einem *Rückblick und Ausblick*, in dem insbesondere notwendige weitere Schritte für eine Entwicklung von Sprachbewusstheit und

die Erforschung der Bedeutung von Sprache, Macht und Anerkennung in der Pädagogik aufgezeigt werden.

Der Sprachstil der Arbeit mag für eine wissenschaftliche Untersuchung gelegentlich ungewöhnlich wirken, da ich mich bemüht habe, auch komplexe Theorien anschaulich und verständlich darzustellen. Denn wissenschaftliche Sprache ist einerseits Herrschaftsinstrument, dokumentiert und reproduziert den Herrschafts- und Deutungsanspruch einer gebildeten Elite, was hier nicht gewollt sein kann, andererseits kann gerade in Anbetracht der Rede von Bewusstheit im Titel dieser Arbeit auf die „Anstrengung des Begriffs“<sup>16</sup> nicht verzichtet werden. Ob dieser Spagat zwischen Verständlichkeit und inhaltlicher Genauigkeit immer gelungen ist, mag der\*die geneigte Leser\*in entscheiden.

---

16 Hegel in der „Vorrede“ zur „Phänomenologie des Geistes“ (1986, S. 56)

# I Theoretische Grundlegung

Alles Gescheite ist schon gedacht worden,  
man muss nur versuchen,  
es noch einmal zu denken.

*J.W. Goethe* (aus: Wilhelm Meisters Wanderjahre)

\*

Alles Gescheite mag schon siebenmal  
gedacht worden sein.  
Aber wenn es wieder gedacht wurde,  
in anderer Zeit und Lage, war es nicht mehr dasselbe.  
Nicht nur sein Denker,  
sondern vor allem das zu Bedenkende  
hat sich unterdes geändert.  
Das Gescheite hat sich daran neu  
und selber als Neues zu bewähren.  
*Ernst Bloch* (1952, S. 479)

## 2. Die Pädagogik der Vielfalt und das Problem der Anerkennung

Utopie wäre über der Identität und über dem Widerspruch,  
ein Miteinander des Verschiedenen.

*Th. W. Adorno* (1966, S. 153)

### 2.1 Gleichheit und Verschiedenheit: Annedore Prengel

Prengel beginnt ihre Untersuchung mit einem Abriss über „Theorie und Geschichte von Gleichheit und Verschiedenheit“<sup>17</sup>. Um dies leisten zu können, untersucht sie zunächst den semantischen Gehalt der beiden Begriffe sowie ihre Anwendung in Argumentationen und Aussagen und kommt zu der

---

17 Prengel 1995, S. 29

[...] wesentliche[n] Einsicht [...], daß sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit ausschließlich in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie die generelle Beziehung in allen Aspekten zu machen. Darum ist es erforderlich, einen Maßstab des Vergleichens, die Hinsicht, in welcher etwas gleich oder verschieden sei, zu bestimmen. Es muss ein ‚tertium comparationis‘ klar definiert werden.

Die Festlegung des vergleichsentscheidenden Merkmals obliegt dem Urteil der Menschen, es existiert nicht etwa unabhängig schon vor einem menschlichen Urteil. Nur urteilende Subjekte können darüber entscheiden, welches Kriterium als tertium comparationis bei einem Vergleich Gültigkeit haben soll. Damit hängt es von Standpunkten und Gesichtspunkten von Personen ab, wie sie vergleichsentscheidende Kriterien auswählen, ihre Gültigkeit hat keinen objektiv wahren Grund, sondern kann immer auch umstritten sein, da unterschiedliche Personen ganz unterschiedliche Aspekte als wesentlich erkennen.<sup>18</sup>

Diese Standpunkte und Gesichtspunkte, die „umstritten“ sein können, erfordern also *Aushandlungsprozesse*, *Verständigungsprozesse* und *reflexive Prozesse*. Diese letzteren erst ermöglichen, selbst zu begründen und darzustellen, was der eigene Standpunkt überhaupt ist. Und zu dieser Reflexion gehört auch, zu überlegen und zu entscheiden, wie ich meine Position *sprachlich vermitteln* will.

Die geschichtliche Entwicklung der Begriffe *Gleichheit* und *Verschiedenheit* soll hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit ist jedoch wichtig festzuhalten, dass Gleichheit häufig als eine Gleichheit unter den Mächtigen verstanden wurde, die von vornherein bestimmte Gruppen aus dieser Gleichheit ausschloss. Die Gruppe der Mächtigen hat durch Verschriftlichung ihrer Theorien das je eigene Weltbild als ‚naturgegeben‘ dargestellt, argumentativ ausgeführt und den ‚Sprachlosen‘ so die Welt erklärt. Das bedeutet, dass Gleichheit hier faktisch eine *Ungleichheit* war, die ein wirklich humanistisches und/oder demokratisches Menschenbild und Wertgefüge vermissen lässt.<sup>19</sup> Prengel schließt diesen Abschnitt ihrer Untersuchung mit dem Fazit:

Die Macht dieser gedanklichen Legierung von Differenzvorstellungen mit den Elementen hierarchischer Systeme ist aus historischen Gründen nach wie vor so überwältigend, daß demokratische Differenztheorien selten sind und daß die wenigen existierenden Theorien dieser Art starken Anfeindungen und Anschuldigungen als undemokratisch, irrational und dergleichen ausgesetzt sind.<sup>20</sup>

---

18 A.a.O., S. 33 (ohne Fußnoten). – Hier wie in der gesamten Arbeit wird bei Zitaten die dort verwendete (alte) Rechtschreibung (z. B. „daß“) beibehalten.

19 Vgl. a.a.O., 33 ff.

20 A.a.O., S. 47 f.

Auch diese Abwertungen sind *Sprachhandlungen*, mit denen ein Kampf um die Definitionsmacht ausgefochten wird. Es wird also deutlich, dass die Definitionsmacht über Begriffe wie „Gleichheit“, „Gerechtigkeit“, „Verschiedenheit“, „Differenz“ etc. immer auch als sprachlicher Ausdruck des Kampfes um Machtverteilung, Einflussnahme, Hierarchien verstanden werden muss. *Sprachliches Handeln wird damit politisches Handeln*. In der Linguistik sind solche Zusammenhänge gut erforscht. Die großen Komplexe „Sprache und Politik“ und „Sprache und Herrschaft“ sind vor allem in der Auseinandersetzung mit und Forschung über Sprache in totalitären Systemen geleistet worden, für den deutschen Sprachraum hauptsächlich zur „Sprache im Nationalsozialismus“.<sup>21</sup>

Prengel selbst formuliert den Zusammenhang von sprachlichem Handeln und politischem Handeln nicht so deutlich; die Bedeutung von Sprache schwingt jedoch kontinuierlich in ihrer Arbeit mit. Ein weiteres Beispiel dafür ist ihre Aussage:

All jene Tendenzen, die monistisch, hegemonial, totalitär die Gleichberechtigung der Differenzen zu zerstören trachten, können aus pluraler Sicht nur bekämpft werden. Insofern ist Vielfalt nicht verwechselbar mit positionsloser Beliebigkeit, sie realisiert sich vielmehr erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. *Die Wertschätzung von Pluralität bedeutet nicht eine Haltung der Indifferenz sondern der Wertschätzung von Differenz.*<sup>22</sup>

Das wiederum bedeutet, dass nicht nur Macht, Hierarchien oder Abwertungen ihre sprachliche Gestaltung finden, sondern dass es auch möglich sein muss, Wertschätzung, Achtung und Anerkennung sprachlich zu gestalten. Wie genau das passiert oder passieren könnte, sagt Prengel nicht. Sie betont aber an anderer Stelle:

Anderssein ist nicht bedrohlich, sondern weckt den Wunsch nach Kommunikation. Gerade weil die oder der Andere anders ist, brauchen wir Kommunikation.

In der Wechselbeziehung zwischen Verschiedenen wird das Anderssein belassen, der andere wird nicht unter die Wünsche und Bilder des einen subsumiert, es werden nicht die gleichen Handlungserwartungen unterstellt. Beide Seiten treten in einen offenen Prozess ein, dessen Ausgang ungewiss ist, dessen Ziele unbestimmbar sind. In diesem prozeßhaften Wechselbezug aber ändert sich Jedes [sic!] in der Kommunikation mit dem Anderen.<sup>23</sup>

---

21 Für einen Überblick über diese Forschung vgl. Süßebecker 1991.

22 Prengel 1995, S. 49; Hervorheb. K.S.

23 A.a.O., S. 56

Die so beschriebene Offenheit in der Begegnung mit dem Anderen bedarf nicht nur einer abstrakten inneren Haltung oder einer ‚political correctness‘, sondern eines konkreten sprachlichen Handelns, dass solche Offenheit möglich macht. Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang in Prengels Rezeption der Honneth’schen Anerkennungstheorie. Sie zitiert z. B.:

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 Reaktion von Interaktionspartnern sich selber vertrauen und zu achten lernt, auf intersubjektive Beziehungen angewiesen, in denen es Anerkennung zu erfahren vermag.<sup>24</sup>

Prengel fasst ihren Überblick über Geschichte und Theorie von Gleichheit und Verschiedenheit in einer Bestimmung der PdV wie folgt zusammen: „[...] Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen.“<sup>25</sup> Eine solche Anerkennung kann zwar auch durch eine zugewandte Körperhaltung, Blicke, Lächeln usw. ausgedrückt werden. Es scheint jedoch evident, dass auch die sprachliche Gestaltung der Interaktion einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob das Gegenüber Anerkennung als Anerkennung erfährt oder nicht.

Im weiteren Gang ihrer Untersuchung analysiert Prengel die Ansätze der Feministischen, der Interkulturellen und der Integrationspädagogik. Auch in diesen Kapiteln wird die Funktion von Sprache eher indirekt oder am Rande erwähnt, obgleich die Bedeutung sprachlicher Gestaltungen und Zuschreibungen durch den ganzen Text hindurch wie ein unterirdischer Flusslauf mit-schwingt.

In der Darstellung der *Interkulturellen Pädagogik* geht Prengel z. B. näher auf den biologischen und kulturellen *Rassismus* ein. Beide Formen sind Konstruktionen von Macht- und/oder Herrschaftsansprüchen, die immer auch sprachlich gestaltet werden, um ökonomische oder andere Formen von Ausbeutung bis hin zur Vernichtung zu legitimieren.<sup>26</sup>

---

24 Honneth 1994; hier zit.n. Prengel 1995, S. 66

25 Prengel 1995., S. 62; Hervorh. K.S. – Entwürfe einer Pädagogik der Anerkennung stellen auch Hafenecker, Henkenborg und Scherr als Herausgeber in dem Aufsatzband „Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder“ (2007) vor. Ein ausgearbeitetes Konzept, wie Prengel es vorgelegt hat, findet sich hier jedoch nicht.

26 So wird seit jeher und vor allem in Kriegen oder bei Folterungen Sprache gezielt zur „Entmenschlichung und moralischen Abkoppelung“ (Zimbardo 2008, S. 295 ff.) eingesetzt, um Grausamkeiten überhaupt möglich zu machen und zu legitimieren. Menschen werden als ‚Ungeziefer‘, ‚Un(ter)menschen‘ etc. dargestellt, so dass die Hemmschwelle für körperliche Übergriffe sinkt.

Über den (auch 1995) aktuellen Rechtsradikalismus schreibt Prengel: „Sie behaupten und legitimieren die Höherwertigkeit der eigenen Gruppe und leiten daraus das Recht auf Herrschaft, Privilegien und Expansion ab.“<sup>27</sup> Im Anschluss an diese Aussage gibt sie die Titelzeile eines rechtsradikalen Flugblatts wieder und analysiert kurz die Wirkweise der zitierten Aussage. In ihrem Beispiel geht es dabei nicht nur um klar erkennbare sprachliche Abwertungen wie „Ausländer“, sondern um eine syntaktische Verknüpfung zweier verschiedener Aussagen, die einen Zusammenhang herstellt, der eigentlich nicht gegeben ist. Solche subtileren Formen sprachlicher Definitionsversuche und Wirklichkeitskonstruktion bleiben oft unerkannt oder werden nur vage bewusst, weil das dahinterstehende Funktionsprinzip nicht erkannt wird bzw. nicht bekannt ist. Bei der zitierten Zeile „Ausländer-Integration ist Völkermord. Das Verbrechen an den ausländischen Volksgruppen und dem deutschen Volk“<sup>28</sup> ist der Maßstab des politisch Korrekten unklar. Niemand will Völkermord. Also keine Integration?<sup>29</sup> Die Sprachgestaltung solcher rechtsradikalen Veröffentlichungen mag exotisch bis abwegig wirken. Prengel stellt im Fortgang ihrer Untersuchung jedoch fest, dass die Ausprägung des sog. „Kultur-Rassismus“ nach wie vor an vielen Stellen unseres Lebens wirksam ist. Dabei handelt es sich um

[...] all jene Formen von Zuschreibungen, die sich nicht mehr biologischer Argumente bedienen, sondern die Minderwertigkeit anderer Kulturen mit eher soziokulturell gefärbten Motiven behaupten. Solche Höherwertigkeitsvorstellungen sind tief verankert im Selbstbild der okzidentalen dominierenden Kulturen und wir müssen davon ausgehen, daß sie die Strukturen von Persönlichkeiten und Institutionen mitbestimmen und sich auswirken auf Handlungsweisen und Maßnahmen. Die Entwertung anderer Kulturen ist so sehr Bestandteil der Geschichte der Gesellschaften, daß in Verbindung mit aktuellen gesellschaftlichen Faktoren wie Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt, Ausländerrecht und Ausländerpolitik neben der manifesten Gewalt mit einer permanenten und latent wirksamen kulturellen Arroganz zu rechnen ist, die wissenschaftliche, bürokratische und alltägliche Denk- und Verhaltensmuster bestimmt.<sup>30</sup>

---

27 Prengel 1995, S. 72

28 Auernheimer 1984; zit.n. Prengel 1995, S. 72

29 Eine hervorragende Untersuchung zu solchen manipulierenden Verknüpfungen ist nach wie vor Utz Maas' Untersuchung „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand“ (1984). Er untersucht Alltagstexte aus der Zeit des Nationalsozialismus und weist in ausführlichen Analysen nach, wie bestehende gesellschaftliche Widersprüche aufgegriffen, umgedeutet und als „Führen ins Bewusstsein“ benutzt wurden, um die nationalsozialistische Ideologie im Denken und Werten der Menschen zu verankern (s. Kap. 6.2).

30 Prengel 1995, S. 73; in Anlehnung an den französischen Philosophen Finkielkraut

Gut zu beobachten waren und sind solche kulturellen Abwertungen besonders seit dem 11. September 2001, dem Anschlag auf das World-Trade-Center in New York. Die daran anschließende mediale und politische Gleichsetzung von Muslimen mit Islamisten/Fundamentalisten/Terroristen prägt unsere Vorstellung von muslimischen Menschen bis heute negativ.<sup>31</sup> Ein anderes Beispiel ist das Schlagwort vom „Clash of Civilizations“ oder „Kampf der Kulturen“<sup>32</sup>, das suggeriert, dass es notwendig einen Kampf geben müsse. Auch das ist eine ideologische Setzung, die sprachlich ‚in die Welt gebracht‘ und nahezu als Naturgesetz postuliert wird. Auch so kann mit Sprache also eine Wirklichkeit hergestellt werden, die über Hierarchien hinaus auch ganz bestimmte Lebensvorstellungen (Kampf) und Menschenbilder (Konkurrenz) transportiert.<sup>33</sup>

Pregel macht in ihrem Abschnitt über die Interkulturelle Pädagogik deutlich, dass über alle Phasen der „Ausländerpädagogik“ hinweg keine wirkliche Gleichheit in dem von ihr geforderten Sinne erreicht wurde, weil kulturelle Praxen auch immer Deutungspraxen sind und die *Dominanzkultur*<sup>34</sup> ihre Dominanzpraxen selten konsequent hinterfragt hat oder sich gar von ihr verabschieden wollte. Michele Borrelli, einer der frühen Theoretiker der Interkulturellen Pädagogik, der noch ein sehr viel radikaleres Verständnis hatte und u. a. die Denkbewegungen der Hegel’schen Dialektik aufnahm, um die *Denk-Negation* der je eigenen kulturellen Gedankenstrukturen zu fordern, begriff den interkulturellen Dialog tatsächlich noch als ein beiderseitiges Geschehen, in dem auch Einheimische/Eingeborene sich selbst befremden und von sich entfremden sollen, um die gewohnten Selbstverständlichkeiten zu erschüttern und

---

31 So ist mir als Dozentin in mündlichen Prüfungen zum Thema „Interkulturelle Pädagogik“ in den letzten Jahren aufgefallen, dass die Studierenden die Begriffe „Moslem“ und „Islamist“ und davon abgeleitete Wörter zunehmend synonym verwenden. Dieses Phänomen beobachte ich inzwischen (2017) auch bei Schüler\*innen und Erwachsenen immer häufiger. – Zur Entwicklung der *Islamophobie* in Deutschland vgl. die Heitmeyer-Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ (2001–2011); für einen ersten Überblick vgl. die Presseinformation des IKG (2011).

32 Huntington 1996

33 Die Reihe der Beispiele für „aktiven kulturellen Rassismus“ ließe sich beliebig fortsetzen. Nur ein Beispiel noch: Wird eine muslimische Frau von einem männlichen Angehörigen getötet, weil sie ein selbstbestimmtes Leben leben wollte, wird von „Ehrenmord“ gesprochen und damit eine kulturell bedingte obsoletere frauenfeindliche Haltung muslimischer Männer transportiert. Wird eine deutsche Frau (mit oder ohne Kinder) von ihrem (Ex-)Mann ermordet, weil sie die Trennung wollte oder ein selbstbestimmtes Leben, wird von „Familiendrama“ gesprochen, weil unsere Kultur modern und aufgeschlossen ist und Frauen längst gleichberechtigt sind – so zumindest die Botschaft hinter dem „Familiendrama“.

34 Diesen Begriff hat Rommelspacher 1998 geprägt und erläutert.

neue Gedanken, Wertungen usw. überhaupt erst wahrnehmen zu können.<sup>35</sup> Das erfordert auch das Aufgeben der Deutungshoheit. Dieser Schritt aber ist im weiteren Verlauf der Interkulturellen Pädagogik nicht vollzogen bzw. weiterverfolgt worden.

„Aufgrund ihres symbolischen Charakters ist jede Kultur [...] mehrdeutig und [...] das Feld des Kampfes um Bedeutungen und kulturelle Hegemonie, und zwar besonders in Zeiten gesellschaftlicher Umwälzungen, wenn die Transformation kultureller Bedeutungen ansteht.“<sup>36</sup> Prengel selbst führt dazu weiter aus:

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 Nebeneinanderherleben, sondern mit der Kenntnis der eigenen Kultur soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kultur unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt [sic!] werden, daher der Name Interkulturelle Pädagogik.<sup>37</sup>

Die daraus folgenden „institutionell-organisatorische[n] und didaktische[n] Innovationen“<sup>38</sup> sind jedoch nur in Ansätzen geleistet worden. Die Befremdung des eigenen Denkens und Wertens scheint eine große Hürde auch für Pädagog\*innen zu sein und wird häufig mit Widerstand bedacht. Insofern kann der Interkulturellen Pädagogik ein Scheitern nachgewiesen werden, denn das Konzept der Dominanzkultur und seine kritische Brechung hat sie nicht deutlich genug für sich entdeckt und verfolgt, sondern in einer weiteren Bewegung, dem Kulturrelativismus, sogar postuliert, dass jede Kultur halt ihre Rechte habe und so tatsächlich der Eindruck von Gleichgültigkeit und Beliebigkeit entstehen konnte. Prengels Absicht ist es jedoch, die Prozesshaftigkeit des Kulturbegriffs und kulturelle Differenzen im gegenseitigen Miteinander lebendig und fruchtbar zu halten und dafür eigene Ausdrucksformen zu gestalten. Die Erhaltung und Würdigung kultureller Differenz ist auch „Erhaltung von Widerstandspotentialen gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft“<sup>39</sup>.

---

35 Vgl. Borrelli 1986; eine pädagogische Umsetzung des Prinzips der „Selbstbefremdung“ wird in Kap. 9 der vorliegenden Arbeit vorgestellt (vgl. auch Süßebecker 1993).

36 Borrelli; hier zit.n. Prengel 1995, S. 85 (Quellenangabe in der Fußnote unklar)

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Berendt 1988, S. 19; zit.n. Prengel 1995, S. 95

Der zweite große Bereich, mit dem Prengel sich auseinandersetzt, ist der der *Feministischen Pädagogik*<sup>40</sup>. Sie begründet diese Wahl damit, dass die „aus der Frauenbewegung hervorgegangene Feministische Pädagogik Initiatorin einer neuen Aufmerksamkeit für die patriarchalischen Strukturen des Bildungswesens und die großen Unterschiede in der Erziehung von Mädchen und Jungen“<sup>41</sup> war. – Die Ausgestaltung der Hierarchie zwischen den Geschlechtern hat in den abendländisch-christlichen Gesellschaften eine jahrhundertealte Tradition, die gleichsam in Wellenbewegungen mal entspanntere (z. B. Romantik), mal rigide (wilhelminische Kaiserzeit) Ausformungen hatte.<sup>42</sup> Die Hierarchisierung und davon ausgehende Polarisierung von Mann und Frau bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit ist daher tief in unserem Denken und Fühlen und in unserer Sprache verankert. Die Zuschreibung bestimmter Merkmale zu den vermeintlichen „Geschlechtscharakteren“<sup>43</sup> schafft eine Gegensätzlichkeit, mit der (auch? noch? immer seltener?) eine eindeutige Wertung verbunden ist:

Das Aussagesystem der ‚Geschlechtscharaktere‘ polarisierte die Frauen und Männern zukommenden Eigenschaften und Tätigkeiten durch Komplementbildungen (d. i. Gegensatzpaare). Aktivität wird polarisierend ergänzt durch Passivität, Rationalität durch Emotionalität, Geist durch Natur, Vernunft durch Sinnlichkeit, Stärke durch Schwäche, Kreativität durch Plastizität, Form durch Materie etc. Es entstand so ein System, aufeinander abgestimmter Symmetrie, in der Weibliches und Männliches sich spiegelbildlich ergänzen. Die Symmetrie des Spiegelbildes ist dabei insofern verzerrt, als die eine Seite gesetzt und die andere abgeleitet und als inferiöre dieser unter-stellt [sic!] wird.<sup>44</sup>

Dieses System ist ohne Sprache nicht zu denken bzw. wird selbstverständlich sprachlich gestaltet. Gerade hier wird die enge Beziehung von Sprache und Weltbild (Ideologie) besonders deutlich. Prengel nennt viele Beispiele aus der Geschichte, die die (auch) sprachliche Konstruktion der Geschlechterhierarchie deutlich machen.

In unserer Epoche der parlamentarischen Demokratie wurde – auch wegen der Forderungen der zweiten Frauenbewegung – Abstand genommen von so offensichtlicher Hierarchisierung und ihren sprachlichen Ausdrucksformen. Die Rede ist nun von „geschlechtsneutraler“ Sprache, in der zwar die männliche

---

40 Der Begriff scheint heute veraltet, es wird eher von „Genderpädagogik“ gesprochen. Hier wird gleichwohl weiter der Begriff der „Feministischen Pädagogik“ verwendet, so wie Prengel ihn auch zur Bezeichnung eines historischen Phänomens benutzt.

41 Prengel 1995, S. 96

42 Vgl. a.a.O., S. 100, insbes. Anm. 13

43 vgl. als prominentestes Beispiel Otto Weininger: *Geschlecht und Charakter*, erstmals 1903, mit zahlreichen Neuauflagen bis heute (!)

44 Prengel 1995, S. 101

Form benutzt, die weiblichen Menschen aber „mitgemeint“ seien. Prengel führt zu „der übergangenen Geschlechterdifferenz“<sup>45</sup> aus, wie wenig diese vermeintlich „neutralisierende Sprache“ den Lebenswirklichkeiten von Männern und Frauen gerecht werden kann: „Das in neutralisierender Sprache sich artikulierende Bewusstsein verstärkt hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses den schlechten Status quo, weil es die Situation von Männern und Frauen in ihrer Spezifik weder erkennt, noch benennt und Veränderungsprozesse nicht initiieren kann.“<sup>46</sup>

Die umfangreiche Forschung der 80er Jahre zu „*Frauensprache – Männer-sprache*“, in der Linguist\*innen die genauen Wirkmechanismen der vermeintlich neutralen Sprechweise hinterfragten und als durchaus weiterhin hierarchisierend aufdeckten, wird von Prengel nur am Rande erwähnt.<sup>47</sup> Diese Auslassung ist einerseits nachvollziehbar, weil das Thema so komplex ist und so tief in unserer Sprache und damit in unserem Denken verwurzelt ist, dass Prengel ihren Fokus verlassen müsste. Andererseits stellt sich gleichwohl auch in diesem Dominanzverhältnis die Frage, wie Gleichheit und Anerkennung hergestellt werden sollen/können, wenn die sprachliche Gestaltung dieses Verhältnisses und der damit verbundenen Auf- und Abwertungen nicht genauer untersucht und hinterfragt wird. Diese Lücke versucht die vorliegende Arbeit zu schließen. Denn Prengels Forderung, „den Lebensweisen von Frauen Wert [zu] verleihen“<sup>48</sup> kann nicht auf die Erforschung von (von ihr sogenannter) „Schlüsselthemen“, wie z. B. Geschichte der Frauen, weibliches Arbeitsvermögen oder weibliche Beziehungsformen<sup>49</sup>, beschränkt bleiben, sondern muss sich notwendig auch mit der jeweiligen sprachlichen Gestaltung dieser einzelnen „Schlüsselthemen“ beschäftigen. Gut einsehbar ist das z. B. am Konzept der Mütterlichkeit, das zwar ein weibliches Schlüsselthema ist, aber immer wieder stark ideologisiert und patriarchal geformt und gedeutet wurde. Dabei geraten Frauen in ein Paradoxon, das Prengel anhand der Irigaray’schen Diskussion um die „Konstruktion weiblicher Gegenbilder“<sup>50</sup> kurz anreißt: Unser Denken, unsere Sprache, unsere Symbole im weitesten Sinne sind aus einer patriarchalen Herrschaftsstruktur entstanden. Die Konstruktion weiblicher Gegenbilder kann also immer nur in Abgrenzung von diesen Bildern und Symbolismen erfolgen, d. h. *re-aktiv*. Ein weiblich geprägter Gegenentwurf zu patriarchal geprägter Sprache ist noch schwieriger, weil wir erstens nicht aus unseren Sprach- und Denkstrukturen heraus können – wir denken in Sprache – und zweitens, weil

---

45 a.a.O., S. 110 ff.

46 A.a.O., S. 111

47 Vgl. a.a.O., S. 112, Fußnote 55; s. dazu Kap. 4.2

48 so eine Kapitelüberschrift a.a.O., S. 116

49 vgl. ebd.

50 a.a.O. S. 123; vgl. Irigaray 1991

sprachliche Gestaltungen, die eine bewusste Abkehr von patriarchal dominier-tem Sprechen verfolgen, schnell in Gefahr geraten hermetisch zu werden, d. h. nur noch für einen eingeweihten Kreis verständlich und mit Außenstehenden nicht mehr kommunikabel bzw. verstörend für sie.<sup>51</sup>

Prenzel führt ihre Untersuchung fort mit einer Diskussion der *Androgyni-tätspädagogik*, die sie folgendermaßen definiert:

Androgynitätspädagogik erkennt den in den Lebensweisen beider Geschlechter dominierenden Verhaltensmöglichkeiten Wert zu. Sie orientiert sich dabei an den Polarisierungen der bürgerlichen ‚Geschlechtscharaktere‘ (s. o.), indem sie in jedem Geschlecht beide Pole vereinigt sieht. Frauen entwickeln ihre ‚männlichen Anteile‘, das heißt sie werden aktiv, durchsetzungsfähig, aggressiv. Männer entwickeln ihre ‚weiblichen Anteile‘, werden also auch passiv, emotional und fürsorglich.<sup>52</sup>

Dieser heute (wieder/noch) sehr populäre Ansatz wurde inspiriert durch C. G. Jungs *Animus-Anima-Prinzip*<sup>53</sup> und erlebt besonders in esoterisch-spirituellen Kreisen eine neue Renaissance, die letztlich aber die Festschreibung der alten Geschlechterzuschreibungen beibehält<sup>54</sup> und z. T. sogar wieder verschärft. Ein wirklich emanzipatorischer Ansatz ist hier auf den zweiten Blick nicht erkennbar, wie Prenzel in dem folgenden Zitat sehr deutlich macht:

Läßt sich wirklich sagen, dass eine Frau, wenn sie z. B. öffentlich auftritt oder wenn sie sexuell aktiv ist, ihre ‚männlichen Anteile‘ zur Geltung bringt? Läßt sich wirklich sagen, dass ein Mann, wenn er weint oder liebevoll sein Kind versorgt, seine ‚weiblichen Anteile‘ auslebt? In solchem Verständnis setzen sich die alte Polarisierung und die damit einhergehenden Enteignungen nur fort.

Eine sexuell aktive Frau, eine aggressive Frau, so ließe sich doch viel naheliegen-der sagen, realisiert sich selbst, also ihre Weiblichkeit. Ein weinender oder fürsorglicher Mann wird doch auch sich selbst und damit seiner Männlichkeit gerechter.

Für die Pädagogik ist diese Unterscheidung, die zunächst nur wie eine rein begriffliche Unterscheidung wirken mag, von großer Bedeutung. [...] Das Weinen eines Jungen ist männliches Weinen, männliche Tätigkeit, nicht irgendwie weiblicher Anteil und im Grunde also weibliche Tätigkeit. Die aggressive Handlung eines Mäd-

---

51 Zu solchen Versuchen sprachlicher Gegenentwürfe s. auch die Darstellung von Dalys Arbeit in Pkt. 3.2.3.

52 Prenzel 1995, S. 125

53 vgl. Jung 2001

54 vgl. Prenzel 1995, S. 127

chens ist ebenso eine weibliche Tätigkeit und nicht männlicher Anteil, der plötzlich aus dem Mädchen spricht.<sup>55</sup>

Das Dilemma der Feministischen Theorie und Pädagogik, entweder patriarchale Zuschreibungen, Polarisierungen und Hierarchisierungen zu reproduzieren oder in einer Öffnung für Vielfalt und Heterogenität (auch weiblicher Lebensentwürfe) in eine „scheinbare [...] Positionslosigkeit“<sup>56</sup> zu fallen, wird in den folgenden Abschnitten der Prengel'schen Untersuchung zur Feministischen Pädagogik weiter ausgeführt. Ein eindeutig bestimmtes Fazit formuliert sie am Ende dieses Abschnitts nicht, sondern schließt diesen Untersuchungsbe- reich mit dem Satz: „Dabei ist Feministische Pädagogik der Geschlechterdemokratie verpflichtet und stellt mit ihren verschiedenen Positionen ein Feld des Ringens um die Ausgestaltung dieser Demokratie dar.“<sup>57</sup> Dass dieses „Ringens“ auch in sprachlichen Aushandlungsprozessen geschehen muss, in denen die Macht- und Hierarchisierungsstrukturen der Sprache selbst durchdrungen werden müssen, sagt Prengel zwar nicht, es lässt sich aus ihren Ausführungen dennoch ableiten und soll in der vorliegenden Arbeit weiterverfolgt werden.

Den dritten großen Bereich, den Prengel vorstellt, die *Integrationspädagogik*, hat sie in erster Linie wegen seiner praktischen Dimension der Aussonderung bzw. Integration von Menschen mit Behinderungen gewählt. Hier geht es also mehr um konkrete Strategien. Die Sprache spielt in diesem Abschnitt eine untergeordnete Rolle, obwohl sie natürlich auch hier wirksam ist.<sup>58</sup> Das Verständnis und die sprachliche Einbettung von Behinderung als „biologisch-statische“<sup>59</sup> Tatsache z. B. wurde zur Legitimierung von Aussonderung, Einsperren usw. benutzt. Der aus Bubers Dialogtheorie<sup>60</sup> entnommene Begriff der „Einigungssituation“ wird später in der Integrativen Didaktik aufgenommen, um den neuen Ansatz von Schule als Institution mit Rahmenvorgaben zu

---

55 Ebd.

56 a.a.O., S. 130

57 A.a.O., S. 138

58 Der Begriff der „Behinderung“ z. B. wird von Prengel 1995 nur indirekt problematisiert, obwohl Alternativen für die Benennung (z. B. „Handicap“) oder Selbstbezeichnungen des betroffenen Personenkreises zur Verfügung stehen. Für den deutlich positiveren englischen Ausdruck z. B. für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen „people with physical challenges“, zu übersetzen etwa mit „Menschen mit körperlichen Herausforderungen“, gibt es im Deutschen keine gebräuchliche Wendung. – Zur Problematik bzw. den „Gefahren des Behinderungsbegriffs“ vgl. z. B. Haerberlin 2005, S. 67–82, 84 f.

59 Prengel 1995, S. 148

60 vgl. Buber 1984; zu seiner Rezeption besonders in der Heil- bzw. Behindertenpädagogik vgl. v.a. Haerberlin 2005.