

Hans-Joachim Roth

Differenz – Entwicklung – Inklusion. Perspektiven für eine aufbauende sprachliche Bildung

Eröffnungsvortrag auf dem 17. Kolloquium Deutschdidaktik – Köln, 16. September 2008

Hinweis: Der folgende Text lag meinem Vortrag zugrunde. Da ich nur nach Stichworten gesprochen und einiges gekürzt habe, sind die Formulierungen nicht identisch.

0. Einleitung

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich freue mich sehr und fühle mich geehrt, heute an dieser Stelle sprechen zu können. Wie ich während der Vorbereitung bemerkte, haben die Veranstalter mit dem Thema des Symposions Differenz, Entwicklung, Inklusion ein großes Thema gewählt; mein erster Entwurf für den Vortrag, der Ihnen ja als Abstract vorliegt, war daher sehr optimistisch. Und wenn ich dann als Erziehungswissenschaftler mit einem Schwerpunkt auf der interkulturellen Pädagogik auf die sprachwissenschaftliche Tradition schaue, kann ich das nur bewundern: der Reichtum an theoretischem Wissen zum Verstehen von Differenz und an feinen analytischen Instrumenten, um dem Reichtum des Sprechens und der Sprachen auf die Spur zu kommen, ist immens. Dessen können sich andere Disziplinen bedienen, so auch die Erziehungswissenschaft. Und sie können sich bedienen, ohne dass etwas verloren geht. Es ist ein paradoxes Verhältnis im Bedienen am Tisch der sprachlichen Wissenschaften: je mehr man wegnimmt, desto mehr Neues entsteht. Der Reichtum der sprachlichen Wissenschaften beruht auf dem Reichtum der Sprachen und des Sprechens und deren unentwegt strömenden Kreativität. Die Grenzen zwischen Fachdisziplinen haben den Vorteil, dass man sie überschreiten kann, ohne aufgehalten zu werden. Man kann sich bereichern, ohne bestraft zu werden. Auf diese Weise entsteht Diversität: Nicht aus dem rationalen Wirtschaften der Produktion nach Marktgängigkeit, sondern aus dem Prinzip der irreduziblen und sich immer permanent erweiternden und verästelnden Fülle der Wissenschaft und des freien Austausches. In diesem Sinne möchte ich Sie bitten meine nun folgenden Ausführungen zu verstehen.

Dieses paradoxe Phänomen der Mehrung durch Wegnehmen ist eines, das Georges Bataille als ein Prinzip des Lebens verstanden hat: die Überfülle und das Überschüssige, das zu „unproduktiver Verausgabung“ und „Überschreitung“ führt. Das Leben ist in seinem Wesen nicht in Zweck-Mittel-Relationen und die Rationalität von Angebot und Nachfrage eingebunden, sondern so reich, dass es in *einem* Leben nicht verausgabt werden kann. Dieses Prinzip gilt wohl auch für die Sprache: In der Semantik kennen wir spätestens seit Karl Bühler die Prinzipien der Über- und Untersummativität – auch als Unter- oder Überdeterminierung –, was zuweilen als Problem des Zuviel und des Zuwenig, der mangelnden Schärfe und der Mühe der Verständigung wahrgenommen wird. Bereits Bühler sah hierin die „Freiheitsgrade der Bedeu-

tungssphären“; die beiden Prinzipien sind eigentlich eines, nämlich das des Reichtums der „Produktivität der Sprache“ (Bühler, 1965, 350). In der Lexik kennen wir die unendlich offene Menge der Wörter, die der abgeschlossenen Menge an grammatischen Einheiten gegenübersteht, und auf diese Weise einen jeden in die Lage versetzt, unendlich viele verschiedene Sätze und Äußerungen zu bilden (M.A.K Halliday). Aus dem Spracherwerb kennen wir die unendliche Plastizität und Offenheit zur Bildung aller möglichen Laute, die sich dann im Verlauf des Spracherwerbs auf die Lautung einer bzw. einiger Sprachen konzentrieren. Sprache und Sprechen gehen mit dem Phänomen der Fülle einher – Fülle nicht im Sinne eines Voll-Seins, was dem anderen Sprechen wie dem Sprechen des Anderen keinen Platz mehr einräumt (Roland Barthes), sondern Fülle als ein reichhaltiges und sich permanent erneuerndes Reservoir an Möglichkeiten des Sprechens – und damit als Quelle von Diversität.

Ich werde im Folgenden zunächst aus der Perspektive der interkulturellen Pädagogik die Frage der Differenz im Kontext der beiden anderen Leitbegriffe Entwicklung und Inklusion entfalten, mich dabei allerdings auf den Begriff der Differenz konzentrieren. Zunächst betrachte ich den geschichtlichen Hintergrund unserer Diskussion, spricht die Herausbildung des Nationalstaats, um von dort aus die Normalität des Aufwachsens in mehrsprachigen Lebenskontexten als Herausforderung an die Bildung und ihre Organisation zu entwerfen. Als Erklärungsmodell werde ich daran anschließend die Weiterentwicklung des Differenzansatzes zur Intersektionalität anbieten, um am Schluss einige Perspektiven einer aufbauenden interkulturellen sprachlichen Bildung zu präsentieren.

1. Zum geschichtlichen Hintergrund: Nationalstaat und Sprachenpolitik

Betrachtet man die Entwicklung der Sprache des Menschen historisch, so stellt man schnell fest, dass es zu keiner Zeit normal war, lediglich mit einer Sprache zu tun zu haben. Solange wir sprachliche Zeugnisse zurückverfolgen können, gab es immer verschiedene Sprachen. In der christlich sozialisierten Wahrnehmung mag es aus logischen Gründen schwerfallen, Mehrsprachigkeit als Grund und Beginn menschlicher Sprachen zu betrachten. Warum sollten Adam und Eva im Paradies und seiner harmonischen Eintracht verschiedene Sprachen gesprochen haben? Als in der christlich abendländischen Tradition sozialisierter Mensch ist man es ja gerade gewohnt, dass die Zerstreuung des Menschen als Wurzel der Mehrsprachigkeit Folge der Sünde ist. So ist der Turmbau zu Babel ein berühmtes Synonym für die Hybris des Menschen, sich von Gott „einen Namen zu machen“ (Gen. 11,4), was mit der sog. Sprachverwirrung bestraft wird. Gott ist der Einheitspunkt, der Kraft seiner Sprache die Welt und die Menschen erschaffen hat – „Gott sprach ...“ – warum sollte er mehrere Sprachen gesprochen haben?

Doch sollte man vielleicht den biblischen Beginn der Menschheit nicht nach den Regeln der Logik befragen – denn erstens muss man sich dann ja fragen, warum Gott überhaupt über eine Sprache verfügt haben soll, hatte er doch niemanden, mit dem er reden konnte. Und

zweitens ist ja nun auch nicht zu übersehen, dass die Kommunikation im Paradies auch bereits erheblich gestört war. Was wir aus diesem Bild mitnehmen können, ist eine meines Erachtens typische Paradoxie des europäischen Umgangs mit der Differenz der Mehrsprachigkeit: die Wirklichkeit war immer eine vielfältige und differenzierte, das Denken über diese Wirklichkeit hingegen tendiert traditionell auf Einheitlichkeit und Homogenisierung von Differenzen – mit dem Ergebnis, permanent neue Differenzen zu erzeugen.

Ein Beispiel dafür ist die Herausbildung des Nationalstaats, der in Europa neben den Institutionen Militär, Schule und Verwaltung ganz wesentlich über die Vereinheitlichung des Kommunikationsmediums, die Sprache, konstituiert war und ist. Nur auf diese Weise konnte die für die Industrialisierung wichtige Arbeitsteilung und Mobilität der Arbeitskräfte gewährleistet werden.¹ Die Herausbildung des Nationalstaats ist demnach nicht nur unter einer politischen Perspektive zu analysieren, sondern auch und vor allem in einer (national)ökonomischen (vgl. Gellner 1995). Welche Bedeutung hat das für die Entwicklung der Sprachenpolitik: Alle, die einen kleinen Einblick in die Sprachgeschichte genommen haben, wissen, dass Mehrsprachigkeit eine historische und auch aktuelle Normalität ist und dass es bis ins 18. und 19. Jahrhundert keine einheitlichen Sprachen gegeben hat². Es herrschte eine Vielfalt von Sprachen, Dialekten, Geheim- und Fachsprachen sowie soziokulturellen Register – die Herausbildung der Standardsprachen ist erst das Produkt einer historischen Entwicklung und nicht etwa Ursprung. Einerseits brauchte der Nationalstaat die Vereinheitlichung der Sprachen für seine Entwicklung und Durchsetzung, andererseits bewirkten Formierung und Stabilisierung des Nationalstaats die Vereinheitlichung der vielfältig stratifizierten Sprachen zu Standardsprachen.

Für das Deutsche ist diese Entwicklung seit langem sehr gut aufgearbeitet. Wenn man weiter zurückgreift, in die frühmittelalterlichen Bewegungen der deutschen Sprache, so begegnet uns der nicht ganz unbekannteste Aspekt, dass das Wort „deutsch“ selbst wahrscheinlich gar nicht i.e.S. deutschen Ursprungs ist – Sie entschuldigen bitte, wenn ich hier jetzt Stoff aus dem Althochdeutschproseminar präsentiere – mit Sicherheit nachweisen lässt sich lediglich ein lateinisches Lehnwort: „theodiscus“, das von germ. **Þeudō* hergeleitet wird, was soviel heißt wie ‚zum Volke gehörig‘. Im Mittelalter sind wir noch sehr weit von dieser Position der einheitlichen Sprache entfernt – das mittellateinische Moratorium des Wortes „deutsch“ als Bezeichnung für diese Sprache zeigt das sehr deutlich: Zunächst war es Jahrhunderte lang in der lateinischen Variante „theodiscus“ bekannt – manchen vielleicht noch in Erinnerung als die erste Bezeichnung für die sprachliche Gestalt der Formel Karls des Kahlen bei seinem – übrigens nicht lange gehaltenen – Schwur mit seinem Bruder Ludwig dem Deutschen – gerichtet gegen den Anspruch des dritten Bruders Lothar, den sog. Straßburger Eiden:

¹ Die ökonomischen Bedingungen des Nationalstaats richten sich dann später gegen ihn bzw. verschieben die Gewichte auf eine Diversifizierung hin, indem sie zur Anwerbung von Arbeitern im Ausland führen.

² Vgl. auch hierzu die parodistische Darstellung der Entwicklung der ruritanischen Dialekte zur Nationalsprache bei Gellner (1995, 91).

*Karl der Kahle: In godes minna ind in thes christanes folches ind unser bedhero gehalnissi fon thesemo dage frammordes so fram so mir got geuuizci indi mahd furgibit so haldih thesan minan bruodher soso man mit rehtu sinan bruodher scal in thiu thaz er mig so sama duo indi mit ludheren in nohheiniu thing ne gegango the minan uillon imo ce scadhen uuerdhen.*³

Das „Volk“ wird hier ausdrücklich nicht ethnisch oder sprachlich markiert, sondern religiös: *thes christanes folches*. Die Selbstbezeichnung des Deutschen als „*theodiscus*“ stammt aus einer anderen Sprache, dem Lateinischen, und ist in den ersten Jahrhunderten auch nur in lateinischer Sprache überliefert. Damit ist eine Situation der Differenz bezeichnet: sprachlich sowie politisch. Denn von früh an waren Sprachenfragen auch politische Fragen. Der Stamm der Franken verfügte demnach nicht über eine einheitliche Sprache, sondern über mehrere. Diese war bei den Enkeln Karls des Großen bereits nach politischen, wenngleich noch nicht exakt gezogene territorialen Machtverhältnissen verteilt; aufgrund dessen wählten die Heerführer das Ritual, jeweils in der Sprache der anderen den Eid zu schwören, um auf diese Art und Weise die trennende Differenz der Sprachen und Machtverhältnisse zu überwinden. Feststellbar ist allerdings, dass die sprachliche Differenzierung zur Verfestigung tendiert, denn letztlich haben sich daraus zwei verschiedene Nationen entwickelt: Frankreich und Deutschland. Der Versuch, über die Differenzierung der Sprachen Ordnung zu schaffen, führt zu einer Festlegung – Differenz schafft Wirklichkeit, schreibt sie fest, legitimiert sie. Sie ist aber erst sekundär – ein Zweites⁴: Die sprachliche Situation der Franken ist heterogen und nicht einheitlich, eben mehrsprachig, und wird erst durch die begriffliche Festlegung im Kontext politischer Entwicklungen zur Geburtsstunde sich dann später als jeweils einheitlich definierenden Nationen, für die jeweils die Sprache das zentrale identitätsstiftende Merkmal ist. Der Unterschied besteht darin, dass eine der Nationen auf dem fremden Wort als Identitätsmerkmal ‚sitzen geblieben‘ ist, die andere die ursprüngliche sprachliche Bezeichnung, die im Deutschen noch im pejorativen ‚welsch‘ oder auch ‚rotwelsch‘ überlebt hat, gegen die politische Bezeichnung des Volksstammes ausgetauscht hat: ‚französisch‘. Vielleicht erklärt sich die Verspätung der deutschen Nation (Hellmuth Plessner) auch daher, denn immerhin musste im 19. Jahrhundert das Deutsche gegen das Französische als der Sprache de Adels erst durchgesetzt werden.

Die Sprachgeschichte ist der Spur der Differenz weiter gefolgt: Mit der Entstehung der europäischen Territorialstaaten und ihrer Ausprägung als Nationalstaaten entstanden auch Nationalsprachen, deren Aufgabe es war und ist, nationale Einheit im Medium der Kommunikation zum Ausdruck zu bringen. Für das 16. Jahrhundert werden häufig Luthers Bibel-Übersetzung und das Verwaltungswirken der meissnischen Kanzlei genannt; im 17. Jahrhundert entwickel-

³ Für die Liebe Gottes und des christlichen Volkes und unser aller Erlösung, von diesem Tage an, soweit mir Gott Wissen und Können gibt, werde ich meinem Bruder Karl beistehen, sowohl in der Hilfeleistung als auch in jeder anderen Angelegenheit, so wie man seinem Bruder beistehen soll, auf dass er mir genauso tue, und ich werde niemals ein Abkommen mit Lothar treffen, das willentlich meinem Bruder Karl zum Schaden sei.

⁴ Mit Alain Badiou (2003, 38) ließe sich auch diese Setzung wiederum als letztlich mathematisches Problem auflösen; nach ihm beginnt die Ontologie vor der Vielheit oder dem Einem.

ten sich die Literaturen stärker auf die Sprache und das Territorium hin⁵ – was man später „Nation“ – nannte⁶, in denen die Autoren ihr Leben führten. Gleichzeitig bildete sich eine Vorstellung einheitlicher, scharf gegeneinander abgegrenzter Sprachen heraus, und es entstand die Idee der Sprachpflege – bekanntestes Beispiel ist die Fruchtbringende Gesellschaft, zu der auch Andreas Gryphius gehörte, deren selbsternanntes Ziel war, *unsre edle Muttersprache, welche durch fremdes Wortgepränge wässerig und versalzen worden, hinwieder in ihre uralte gewöhnliche und angeborne deutsche Reinigkeit, Zierde und Aufnahme einzuführen, einträchtig fortzusetzen und von dem fremd drückenden Sprachenjoch zu befreien*⁷. Im 18. Jahrhundert verstärkte sich mit dem Übergang der kulturellen Hegemonie vom Adel auf das Bürgertum und der Herausbildung der „Gesellschaft“ die Vorstellung von Territorium und Sprache als eine Einheit und wurde über den Begriff der Nation weltanschaulich zur „alten Dreieinigkeit“ (Hannah Arendt 1986, 560) überhöht. Mit dem Begriff der Nation erhielt das gesellschaftliche Zusammenleben im sich herausbildenden rationalen Verwaltungsstaat einen ideologischen Zusammenhang, in der die Einheitlichkeit einer Lebensform, einer Kultur und einer Sprache als konstitutive Größe gesetzt wurde. Dem *Vaterland* entspricht so eine *Muttersprache*.

Wie kam dieser Mythos der Muttersprache zu Stande. Wenn wir historisch an die Sache herangehen, werden wir feststellen, dass die Idee der Muttersprache einige 1000 Jahre Menschheitsgeschichte brauchte, um hervorgebracht zu werden. Wenn „Muttersprache“ aber eine zentrale anthropologische Kategorie sein soll, müsste sie zumindest bei griechischen Autoren wie Platon und Aristoteles auftreten – denn von ihnen leiten wir Europäer traditionsgemäß unsere anthropologischen Kategorien her. Bei den Athenern findet man Ansätze dessen, so unter den Neuregelungen des Perikles, die nur den Vollbürgern das Wahlrecht zuerkannte – sprich denjenigen, deren beide Elternteile in Athen geboren wurden; auch die Sprache wurde seinerzeit zu einem Distinktionsmerkmal.⁸

⁵ Vgl. Benedict Anderson (1988, 27), der die Bildung der territorialen Nationalstaaten und ihrer Nationalsprachen im Zusammenhang mit dem Niedergang des Lateinischen verknüpft.

⁶ Im Deutschen ist der Begriff seit dem 14. Jahrhundert ‚eingebürgert‘. Im Mittelalter schrieben sich z.B. die seinerzeit traditionell ‚transnational‘ orientierten Studierenden nach „nationes“ an der Universität ein. Norbert Elias (1981, I, 36ff.) sieht den nationalen Zug in der Selbstdefinition mit dem Aufstieg des Bürgertums zur gesellschaftlichen Macht im 18. Jahrhundert verbunden. Ein erstes Aufflackern des Nationalen lässt sich bei Walther finden in *Ir sult sprechen willekomen* finden, der Ausdruck „tiutsch“ wird hier nicht nur auf die Sprache bezogen, sondern auch auf die Bevölkerung („*Tiusche man*“) und zumindest im Kontext eines Reichsterritoriums verwendet („*Von der Elbe unz an den Rin / und her wider unz an Ungerlant*“); hier sieht Buschinger (xxx) bereits bei der ersten Äußerung eines – in diesem Fall gegen das Papsttum gerichteten – Nationalgefühls den Nationalismus und bestätigt damit die These Gellners, dass der Nationalismus Nationen hervorbringe und nicht umgekehrt (Gellner 1995, 87)

⁷ Der Teutsche Palmbaum: Das ist, Lobschrift Von der Hochlöblichen/ Fruchtbringenden Gesellschaft Anfang/ Satzungen/ Vorhaben/ Namen/ Sprüchen/ Gemähen, Schriften und unverwelklichem Tugendruhm / Der Unverdrossene. - [Electronic ed.]. - Nürnberg : Endter, 1647. Permalink: <http://diglib.hab.de/drucke/166-13-eth/start.htm>). („Heldensprache“, S. 30.) Historisch sollte berücksichtigt werden, dass in der Zuwendung der deutschen Sprache auch ein emanzipatorischer Aspekt gegenüber der Vorherrschaft des Französischen als Sprache der Macht steckte.

⁸ Eine Reinheitsdiskurs ist erst seit dem 1. Jh. v. Chr. belegt (Attizismus); dieser führte zur bis ins 20. Jahrhundert beibehaltenen Diglossie.

Die Idee der Muttersprache als Kriterium der Einheit und Einheitlichkeit eines Staats ist aber wohl erst später geformt worden: So sprach Dante von der Sprache des Volkes – „de vulgari eloquentia“. Bei ihm taucht die Idee der Muttersprache als der Sprache des Volkes als einem der ersten auf – lange bevor sie von Sprachwissenschaftlern wie Leo Weisgerber ethnonational aufgeladen wurde⁹. Die Konstruktion der *einen* und einheitlichen Sprache wurde – wie hinlänglich bekannt ist – im Kontext der Entstehung und Legitimation der Nationalstaaten produziert. Deren Entstehung und Entwicklung war – und dieser Aspekt wird häufig übersehen – in einen intellektuellen Diskurs eingebunden: Und zwar den Diskurs über die Autonomie des Denkens und die Souveränität des denkenden Subjekts. Dieser Diskurs, den wir traditionell mit dem Begriff der Aufklärung verbinden, hat seinen Ursprung in der Renaissance – so eben bei Dante. Die Intellektuellen besetzten damals das Feld der Sprache und sie besetzten es mächtig. Gerade die Dichter und Intellektuellen waren es, die seit Dante, später Herder und andere, das Volk über die angebliche Einheitlichkeit der Volkssprache erfanden, und somit den biopolitischen Diskurs nicht nur sachlich argumentierten, sondern auch ästhetisch verzierten. Wie weit die Erfindungen reichten, wie ungesichert die konstruierte Homogenität von Sprache und Kultur war, zeigen einige literarische Ereignisse im 18. und 19. Jahrhundert, so die Fälschung des Ossian als gälisch-irischer Ursprungsdichtung durch James MacPherson, die Erhebung des Nibelungenliedes zum Ursprung der deutschen „Nationalliteratur“ oder die Tarnung literarisch durchgearbeiteter Texte als so genannte Volksmärchen durch die „Gebrüder Grimm“.¹⁰

Das Postulat der Einsprachigkeit konnte sich also erst spät durchsetzen und – so muss man nun sagen – auch nicht lange halten, denn die sprachliche Normalität gerade der europäischen Nationalstaaten ist inzwischen – wieder oder immer noch, darauf möchte ich mich an dieser Stelle nicht festlegen – durch eine nicht mehr hintergehbare Diversität gekennzeichnet: zwar haben die Dialekte an Bedeutung im alltäglichen Leben abgenommen oder sie haben sich als Regionalsprachen etabliert, wie etwa das Katalanische. Daneben haben wir eine starke Diversifizierung in Soziolekten zu verzeichnen. Und schließlich – und das ist die große Neuerung – ist auf dem Boden der Nationalstaaten eine durch starke Einwanderung bedingte Mehrsprachigkeit entstanden, die zum einen zu neuen Varietäten führt und zum anderen über die Sprachkontaktsituation mit dem Deutschen auch zu Mischformen führt, die seit einigen Jahren auch gewinnbringend die Unterhaltungsbranche bereichert (Erkan und Stefan usw.). Ich will das jetzt im Einzelnen nicht ausführen – die Phänomene sind Ihnen bekannt. Immerhin ist aus dieser Situation der Einwanderung eine eigene Sprachdidaktik entstanden, die des Deutschen als Zweitsprache.

⁹ Vgl. Anja Stukenbrock: Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945). (= Studia Linguistica germanica.) Berlin: De Gruyter, S. 382ff.

¹⁰ Eine parodistische Variante dazu findet sich in Ernest Gellners kurzer Skizze der Nationenbildung Ruritaniens in Anlehnung an Romane Anthony Hopes (Gellner 1995, 90ff.).

Für die Entwicklung von Sprachen zu nationalen Sprachen kann man neben Dichtern und Literaten die anstrengenden Arbeiten von Grammatikern und Literaten heranziehen – immerhin waren zunächst einsame Mönche in den Bibliotheken ihrer Klöster ein paar 100 Jahre lang damit beschäftigt, mühevoll vor allem lateinische Texte in eine sich nur mühsam fügende ‚deutsche‘ Sprache zu übersetzen und dabei eine Reihe von stilistischen und syntaktischen Phänomenen zu erfinden, die das ausmachen, was wir heute Schriftsprache nennen (Passiv, Nominalstil usw.).

Weiterhin müssen politische Entwicklungen in Betracht gezogen werden. So war es insbesondere die französische Revolution, die der Entwicklung der nationalen Sprachen ihre wohl endgültige Wendung gab: Verkörperte im Absolutismus noch der Körper des Königs die Macht und die Souveränität und damit auch die Einheit eines Staates, so fiel dieser Körper mit der Hinrichtung Ludwigs des 16. als Projektionsfläche staatlicher Einheit weg. Die Idee der Nation nahm diesen Platz ein: „der König ist tot, lang lebe die Republik“. Der Königskörper wurde durch den Volkskörper ersetzt (Manow 2008,47 ff.). Die reale Einheitlichkeit der Glieder dieses Körpers, des Volkes also, wird über die Identität der Sprache repräsentiert. Das Reale der Nation sind die Institutionen der Sprache, der Verwaltung, des Militärs und des Bildungswesens. Die „Erfindung der Nation“ (Anderson 1996) begann mit der Herausbildung einer poetischen Sprache auf der Grundlage von volkshafter Ursprünglichkeit und Reinheit und wurde mit der Französischen Revolution im Zentrum europäischer Politik verankert.¹¹

2. Normalität des Aufwachsens in mehrsprachigen Lebenskontexten als Herausforderung an Bildung und ihre Organisation

Ich komme zum nächsten Schritt meiner Überlegungen und springe um 200 Jahre: Inzwischen sind wir – wie bereits gesagt – in einer Situation angekommen, die durch sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit charakterisiert ist. Als Folgen von Einwanderungsprozessen lassen sich seit 1945 die o.g. Tendenzen feststellen: zum einen ist tatsächlich eine Tendenz der Homogenisierung des Deutschen erkennbar – die Dialekte haben mehr und mehr an lebenspraktischer Bedeutung verloren, da durch die zunehmende räumliche Mobilität der Menschen größere und sich überlagernde gesellschaftliche Räume entstanden sind. Ein Beispiel dafür ist die Aufnahme vieler Flüchtlinge aus den deutschen Ostgebieten direkt nach dem Zweiten Weltkrieg, ein anderes die Besiedlung des Ruhrgebiets mit Menschen zunächst aus Polen bzw. preussische Staatsbürger polnischer Herkunft, später aus ganz verschiedenen Regionen und Ländern, die zu einer großen Anzahl an vollständig ohne dialektale Wurzeln aufwachsenden Menschen führte. In dieser Situation hinein kam die massenhafte Anwerbung von Arbeitskräften aus verschiedenen Ländern seit Mitte der fünfziger Jahren, die Einwanderung von Aussiedlern aus ehemals von deutschsprachigen Menschen besiedelten Gebieten in Russland,

¹¹ Die Ablösung des Französischen als Herrschaftssprache in Deutschland und damit die ‚Freilassung‘ der deutschen Sprache ist somit Folge der Französischen Revolution.

Polen und anderen Ländern, die verschiedene z.T. historische Varietäten des Deutschen mitbrachten, sowie die Fluchtmigration aufgrund von Bürgerkriegen und Verfolgung. Auf diese Weise entstand eine Situation kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität, deren Bedeutung als Ansatzpunkt z.B. auch für die Schul- und Bildungspolitik seit einigen Jahren bekannt und auch bereits in bildungspolitischen Programmen umgesetzt ist – aktuell möchte ich z.B. auf das letzte große Modellversuchsprogramm der inzwischen abgeschafften Bund-Länder-Kommission „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) hinweisen. In den urbanen Räumen Deutschlands – und dabei handelt es sich um ein weltweit zu beobachtendes Phänomen – liegt die Quote der mit mehr als einer Sprache aufwachsenden Kinder, die in das Bildungssystem eintreten, bei 40 Prozent und mehr.

Ein schlaglichtartiges Beispiel soll meinen nun folgenden Blickwechsel auf die schulische Situation im Umgang mit sprachlicher Diversität verdeutlichen: Die Schule, die ich in Duisburg nach Abschluss der Grundschulzeit besuchte, hatte 1970 nach meiner Erinnerung keine Schülerinnen und Schüler, für die man Angebote in Deutsch als Zweitsprache hätte bereitstellen müssen. Im Jahr 2004 – mit Beginn des zuvor genannten BLK-Programms FÖRMIG – waren es fast 80% aller Schüler; die Schule hatte sich längst auf den Weg gemacht, spezielle Programme anzubieten, die der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler besser entspricht. Neben interkulturelle Elternarbeit, der Einbeziehung von Eltern als Sprachmittler, der Beteiligung am bundesweiten Programm „Schule ohne Rassismus“, der Einführung von Türkischunterricht, DaZ-Kursen und anderem mehr beteiligte sich die Schule auch an Förmig.

Die Lehr- und Lernbedingungen für die sprachliche Bildung befinden sich permanent mit der Aufgabe konfrontiert, eine Balance suchen zu müssen: es sind die Anforderungen der Verkehrssprache, die Bildung und gesellschaftliche Partizipation in der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht, auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Familiensprachen, deren Bildung nicht nur eine Frage der Anerkennung von Andersheit und Identität ist, sondern auch eine Frage des sprachdidaktisch sinnvollen und effektiven Wegs sprachlicher Bildung. Für eine sprachliche Bildung, die sich eben nicht nur schlicht als outputorientierte Instruktion definiert, sondern am ganzheitlichen Anspruch des Bildungsbegriffs festhalten möchte – nicht nur aus programmatischen, sondern durchaus auch aus Gründen der Nachhaltigkeit des sprachlichen Lernens – ist die Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eine konstitutive Bedingung.

Eine zusätzliche Komplexion der Situation ist darin zu sehen, dass sich die sprachliche Bildung in der Schule bis in die Sekundarstufe hinein seit einigen Jahren zunehmend mit dem Phänomen von Sprachen in Entwicklung konfrontiert sieht; diese Situation bewirkt nicht nur eine Steigerung der Heterogenität von Lernausgangslagen, sondern auch einen z.T. gravierenden Veränderungsdruck auf didaktische Konzeptionen. Was heißt das? Konnte man in den fünfziger und beginnenden sechziger Jahren in der Regel noch davon ausgehen, dass die in

die Schule eintretenden Schülerinnen und Schüler über Kerngrammatik und Grundwortschatz im Deutschen verfügten, so änderte sich in dieser Situation mehr und mehr dahingehend, dass Schüler mit anderen Herkunfts- und Familiensprachen und sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus im Deutschen in die Schule kommen. Der Anfangsunterricht muss sich hinsichtlich der Differenzierungsnotwendigkeiten auf eine Situation beziehen, die darüber zu charakterisieren ist, dass eine Reihe von Schülern über Sprachstände verfügen, die eine mehr oder weniger starke Entwicklungsdynamik aufweisen. Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur über Kompetenzen und Wissen im Bereich des Erstlesens und Erstschreibens – des Sprache Lehrens und Lernens also – verfügen, sondern ebenso über Erwerbsprozesse, den Verlauf des Erwerbs von zwei Sprachen gleichzeitig oder sukzessive, dessen Auswirkung auf die Alphabetisierung usw. usw. Das muss ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen – dieses Symposium wird noch ausreichend Gelegenheit geben, darüber zu sprechen.

Die Inklusionsleistung der Schule muss also mindestens in zwei Richtungen gehen: Horizontal die Verschiedenheit von Sprachen, Varietäten und Registern, und vertikal die Verschiedenheit von Entwicklungsstufen und -verläufen berücksichtigen.

3. Zum Bedeutung der Kategorie Differenz in der Interkulturellen Pädagogik und darüber hinaus

Wie lässt sich nun der Begriff Differenz in diesem Feld fassen? Welche theoretische Kraft kann er entfalten? Und worin besteht diese Fülle theoretischen Wissens zur Beschreibung und zum Verstehen von Differenz als einer Leitkategorie heutiger Denkmodelle, wonach ich bereits am Anfang gefragt hatte?

In der interkulturellen Pädagogik spielt der Begriff der Differenz eine wichtige, aber durchaus auch umstrittene und diskutierte Rolle. Zunächst kann man feststellen, dass kaum ein Text ohne den Begriff der Differenz auskommt und dass er in der Regel affirmativ gebraucht wird, so dass der Eindruck einer hohen Übereinkunft und Normalität entsteht. Wenn man genauer hinschaut, lässt sich feststellen, dass er auf ganz verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bedeutungsspielarten verwendet wird – meist als selbstverständlich vorausgesetzt und im eigentlichen Sinne nicht theoretisiert wird. Man könnte auch sagen, der Ausgangspunkt der Differenz für Theorie, Didaktik und Praxis der Interkulturellen Pädagogik ist derart selbstverständlich, dass man eine eigene theoretische Reflexion gar nicht mehr als fehlend erachtet. Auf welchen Bedeutungsebenen aber wird der Begriff der Differenz verwendet?

Deskription, Klassifikation, Analyse

Jede wissenschaftliche Beschreibung von Unterschieden produziert auch eine Klassifikation – nicht unbedingt eine hierarchische, aber eben eine Systematik der gesetzten Differenzen. Die

Klassifikation ethnischer Gruppen anhand eigenschaftsartiger Merkmale wurde in früheren Zeiten bis hin in ethnische Charakterologien (vgl. z.B. Bingemer/Meistermann-Seeger/Neubert 1970) getrieben; dieses wurde seit den 80er Jahren als prorassistische Essentialisierung¹² kritisiert und wird seitdem nicht weiter verfolgt.¹³ Stattdessen dominiert in der Interkulturellen Pädagogik seitdem ein Blick auf die systemstrukturellen Bedingungen von Klassifikation durch Differenzsetzung. Annedore Prengel ordnet Differenzen z.B. nach dem soziologisch geläufigen Schema von Makro-, Meso- und Mikroebene zur Wahrnehmung von Heterogenität als Gruppen, in den Gruppen und im Individuum (Prengel 1993, 182). Marianne Krüger-Potratz (2005, 66ff.) beschreibt Differenzen bereits als Linien zur Vermessung des thematischen Feldes der Interkulturellen Pädagogik: Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Kultur. Paul Mecheril (2004, 94) rekonstruiert die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik – oder wie er vorschlägt: der Migrationspädagogik – in Ansehung der Kritik an der defizitorientierten „Ausländerpädagogik“ nach dem Umgang mit kulturellen Differenzen: So klassifiziert er nach ‚differenzempfindlichen‘ und eher ‚differenzunempfindlichen‘ Zugängen. Neben dem klassifikatorischen Zugriff auf den Differenzbegriff wird dieser als gesellschaftliche Grunderfahrung als Ausgangspunkt für alle weitere pädagogischen Überlegungen beschrieben: „Differenzerfahrung wird als generelle Grunderfahrung der Mitglieder von heterogenen Gesellschaften verstanden“, formulieren Gogolin und Krüger-Potratz (2007, 126).

Dekonstruktion, Kritik, Reflexion

Der analytische Bezug auf Differenzen zielt zumeist auf kritische oder dekonstruktive Analysen, die sich auf Ausgrenzungspraxen beziehen, so z. B. in der Unterscheidung von dominanten und dominierten Gruppen wie Männern und Frauen, Behinderten und Nichtbehinderten (Prengel 1993, 182), Migranten und Deutschen. „Differenz“ steht in diesem Zusammenhang im Gegensatz zum Begriff des Defizits. Mit der Betonung von Differenzen werden Unterschiede auf eine wertneutral beschreibende Ebene zurückgeholt, die in den 60er/70er Jahren (und z.T. noch bis heute) mit der Ineinssetzung von Differenzen mit Defiziten als Ursachenzuschreibung an die Betroffenen fungierte. So warnt auch Auernheimer vor der Kulturalisierung von Differenzen und spricht von „problematischen Zuschreibungen“ (Auernheimer 2003, 34). Aus seiner Sicht – und diese wird weitgehend geteilt – ist in der Praxis „die Tendenz verbreitet, soziale Kategorisierungen zu vermeiden, kulturelle Differenzen zu bestreiten – oder aber festzuschreiben“ (ebd., 132).

¹² Hinsichtlich der Sprachen ist die Zurückhaltung traditionell größer. Seit den gescheiterten Versuchen der Konstruktion eines determinierenden Parallelismus kultureller Orientierungen und Sprachen als „Weltansichten“ (Humboldt), als Prinzip sprachlicher Relativität (Whorf) oder „Weltauffassung“ eines „Volkes“ (Weisgerber, Muttersprache u. Geistesbildung 1929, 99f.)

¹³ Mit der Umkehrung der Ergebnisse von Boas' Schädelvermessungen in den USA wird aber wohl eine neue Diskussion aufkommen.

„Differenz“ wird häufig nicht als Merkmal aufgefasst, sondern als ein diskursives Werkzeug, mit dem Unterschiede hergestellt, legitimiert oder verfestigt werden. Auf dem Hintergrund dessen steht ein Perspektivenwechsel, der 1988 maßgeblich durch eine Arbeit Wolf-Dietrich Bukows und Roberto Llaryoras mit dem harmlos-schlichten Titel „Mitbürger aus der Fremde“ angeregt wurde. Statt einer freundlich-unverbindlichen interkulturellen Einladung an Migranten sezierten die Autoren das seinerzeit vorherrschende Interpretationsschema zu aus dem Ausland eingewanderten kulturellen Differenzen als Abwehrstrategie einer integrationsunfähigen Gesellschaft – seitdem sprechen wir von Ethnisierung oder Kulturalisierung von Differenzen. Zeitgleich findet man auch in anderen Einwanderungsländern ähnliche Analysen (vgl. Miles), die den Umgang mit kulturellen Unterschieden primär als Anpassungsschwierigkeit der Aufnahmegesellschaften situieren. Auf diesem Hintergrund werden Differenzen als diskursive Werkzeuge betrachtet, die insbesondere in der Fremdzuschreibung, also in der Bezeichnung von Anderen als Herrschaft ausüben. Die Macht der Sprache als Instrument zur Herstellung symbolischer Ordnung verläuft über die Bezeichnungshoheit: Wer hat das Recht, wem einen Namen zu geben?

Der Differenzbegriff wird also in verschiedenen Funktionen verwendet – darin unterscheidet sich die Interkulturelle Pädagogik nicht von anderen Disziplinen. Allerdings spielt er in dieser eine größere Bedeutung, da sie sich an ihm abarbeiten musste und muss. Insbesondere die frühe Phase des pädagogischen Umgangs mit Migrantenkindern, in der man weitgehend unreflektiert von der Wirkung kultureller Differenzen als quasi-natürlicher Prägungsmächte im Leben der Menschen ausging, führte in eine lange und bis heute lebendige Debatte. So fasst Paul Mecheril (2004, 110) zusammen: „Nicht mehr die schlichte Bejahung von Differenz, sondern *Dilemmata und Paradoxien der Thematisierung von Differenz* [gelten] als Ausgangspunkt des Nachdenkens über pädagogisches Handeln unter Bedingungen von Differenz“.

Ähnlich wie der Kulturbegriff, den z.B. bei Ingrid Gogolin eines eigenen Inhalts vollständig entleert und nur mehr als Reflexionsgegenstand aufgefasst sehen will, wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Differenz wenig konkretisiert: Die Beschreibung von Unterschieden in der Lebensführung wird eher als Lebensstile oder kulturell Praxen in sich vorgenommen, um der Gefahr einer hierarchisierenden Klassifizierung zu entgehen. Niemand wird etwas dagegen einzuwenden haben, wenn ein Begriff reflexiv wird, zur Reflexion anregt – problematisch wird es aber dann, wenn ein Begriff in der Reflexion weggesperrt und aus der Empirie verbannt wird. Von daher versuche ich abschließend ganz kurz eine systematische Zusammenfassung des Differenzbegriffs aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik:

Programm, Präskription

Auernheimer schließt aus seinen kritischen Überlegungen unter Berücksichtigung der Gefährdungen eines unaufgeklärten Differenzbegriffs die „Notwendigkeit, dass Pädagog(inn)en ihr Verhältnis zur kulturellen Differenz klären“ (ebd.). Aus der theoretischen und kritisch-

dekonstruktiven Beschäftigung mit dem Differenzbegriff resultiert demnach die Notwendigkeit einer Bildung der Bildner, die mehr ist als kritische Reflexion. Es ist eine Aufforderung zur Differenzoffenheit, verbunden mit dem Verzicht auf vollkommene Verständlichkeit, Kommensurabilität und Kompatibilität. Differenzoffenheit verlangt vom Pädagogen die Bereitschaft, die Ambiguität des Anderen und der Fremdheit als nicht einholbare, letztlich absolute („losgelöste“) oder freie Differenzen nicht nur zu ertragen, sondern zum Ansatzpunkt von Bildung, Entwicklung und Lernen zu nehmen. Differenzoffenheit bedeutet in diesem Sinne nicht das schlichte Anderssein des Anderen zu akzeptieren und anzuerkennen¹⁴, sondern in dieser Anerkennung gleichzeitig die Grundsätzlichkeit der Fremdheit und des Missverstehens zu bejahen, d.h. Differenz als primäre Seinsweise der Existenz anzunehmen, für die alle Identität immer nur nachgeordnet erscheint (Roth 2002; vgl. als theoretische Grundlegung: Deleuze 2007).

Dennoch spielt auch der Identitätsbegriff in der Interkulturellen Pädagogik als Kompagnon des Differenzbegriffs eine wichtige Rolle; besondere Betonung findet der Identitätsbegriff bei Auernheimer (2003). Er gehört zu denjenigen, die kulturelle Differenzen bei aller Vorsicht als konkrete, empirisch gegebene Phänomene betrachtet, die einer pädagogischen Bearbeitung bedürfen. Wie gesagt nicht nur in der Reflexion, sondern auch im Alltag der Lebensführung. Umgang mit kultureller Differenz gehört für ihn daher zu den zentralen Lernzielen, woran er auch bei Sympathien für einen breiteren Diversity-Ansatz als Aufgabe Interkultureller Bildung festhält.

Die Interkulturelle Pädagogik hat noch einen weiteren Strang, in dem das Thema Identität eine bedeutende Rolle spielt: Aus z.B. den Cultural Studies und einer Reihe von Minderheitenbewegungen wurde eine Vorstellung von kultureller Identität übernommen, die diese als Recht von Minderheiten auf Selbstbestimmung definiert. An dieser Stelle lassen sich direkt juristische „Anerkennungskämpfe“ (Honneth 1992) anschließen, die auf die Sprachenpolitik zielen: die Anerkennung anderer Sprachen als Programmatik Interkultureller Pädagogik.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Differenz“ in der Interkulturellen Pädagogik schwerpunktmäßig als Kategorie der Anerkennung von Minderheitenrechten verwendet wird – allerdings immer mit der reflexiven Vorsicht vor der essentialisierenden Wirkung; man kann also sagen, dass die Interkulturelle Pädagogik etwas unternimmt, was nach den Denkern der Heterologie eigentlich gar nicht möglich ist (z.B. Deleuze 2007): das Zusammenhalten von Differenz- und Identitätsdiskurs als Dialog und Herausforderung. Das analytische Gerüst und die theoretische Durchformulierung der Differenz bedient sich verschiedener theoretischer Quellen, vor allem den Cultural Studies, dem Poststrukturalismus, der Theorie sozialer Ungleichheit sowie heterologen Denkern wie Michel Foucault, Gilles Deleuze u.a. Bereits früh wies Annedore Prengel mit ihrem Buch „Pädagogik der Vielfalt“ einen Weg in die Rich-

¹⁴ In diesem Punkt fokussieren einige Autoren stärker das Individuum (z.B. Holzbrecher 1997), andere stellen die gesellschaftliche Perspektive in den Vordergrund (z.B. Gogolin/Krüger-Potratz 2007).

tung eines breiteren Diversity-Ansatzes (vgl. Auernheimer 2003, 135); auch für sie ist ein normativ-politischer Differenzbegriff – sie spricht von „demokratischer Differenz“ (Prenzel 1993, 181) mit den Funktionen Beschreibung, Analyse und Kritik sowie einem Fokus auf dem Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten verbunden: „Differenz ist nicht einfach da, sondern die nicht zur dominierenden Kultur gehörenden Lebensformen sind zum Schweigen gebracht, verdrängt, ausgegrenzt, entwertet, ausgebeutet. Indifferente Lebensweisen sind darum immer neu zu entdecken, zur ihnen eigenen Sprache zu bringen und in ihrem Wert anzuerkennen. Die Option für Differenz ist eine Option gegen Hegemonie“ (Prenzel 1993, 182f.). Prenzel fasst Differenz demnach vom heterologischen Gesichtspunkt aus und bahnt damit als erste den Weg zum Intersektionalitätsansatz, in dem „Differenzen in ihrer räumlichen und zeitlichen Diskontinuität und Differenzen in den Differenzen durch Überschneidungen und Überlagerungen oder aber als gegenseitige Verstärkungen erkennbar bleiben“ (Krüger-Potratz 2005, 152).

Ich möchte aber an dieser Stelle zunächst noch einen kurzen Moment auf meine Eingangsbeobachtungen zurückgreifen, um die theoretischen Überlegungen zum Differenzbegriff etwas zu vertiefen und auf die Sprache beziehen: Mit Georges Bataille hatte ich als Ausgangspunkt auf das Prinzip der Fülle und ihrer nie endenden Verausgabung hingewiesen. Das Leben und seine Ökonomie sind nach Bataille nicht über den Mangel, sondern über die Fülle und den Überfluss charakterisiert. Mit der Sprache aber wird die Unmittelbarkeit dieses Zustandes unterbrochen: Die Sprache bringt Trennung, Spaltung, Differenz. Bataille nennt es philosophisch „Diskontinuität“, als existenzielle Erfahrung einen „Abgrund“, denn „keine Kommunikation zwischen uns wird die ursprüngliche Differenz beseitigen können“ (Bataille 1994, 15). Die Differenz setzt das Eine und Andere, das Selbe und das Gleiche.

Warum Bataille? Bataille gilt als einer der Denker des Anderen, der Heterologie. Damit aber ist die Kernfrage einer jeden Reflexion berührt, die sich als interkulturell versteht. Das Denken des Anderen, des Fremden ist die zentrale Aufgabe einer theoretischen Reflexion im Kern dessen, was interkulturelle Arbeit ausmacht. Darüber könnte man mehr als einen Vortrag halten. Ich beschränke mich daher im Folgenden auf einige knappe Überlegungen, die aus meiner Sicht einen theoretischen Rahmen für eine aufbauende sprachliche Bildung bereit stellen.

Bei Bataille entspringt die Differenz der Fülle des Lebens. In der altathenischen Mythologie steht dafür Hegemone, einer der drei Grazien, die später als Thalia, die Fruchtbringende, bekannter werden sollte. Diese Fülle des Lebens ist ungeschieden, nicht differenziert – die Bibel spricht vom Tohuwabohu oder dem Chaos, das erst durch das *Wort Gottes* differenziert und strukturiert wird. Sprache und Sprechen bringen die Differenz in die Welt. Von Bedeutung scheint mir, dass diese primäre Matrix keine Einheit ist, sondern etwas Amorphes, Ungeschiedenes eben, aus der Differenz entspringt: als Wort, als Individualität, als Einzelnes. Bei Bataille und einer Reihe anderer Denker entsteht daraus die Angst des Menschen, denn es ist der Tod, der diese Ungeschiedenheit, die differenzlose Differenz zum Leben, diese absolute

Differenz bringt. Der Mensch strebt also dahin, immer wieder Kontinuität herzustellen, nicht abreißen zu lassen, keine Differenzen entstehen zu lassen, um der letzten, absoluten Differenz zu entgehen – aber überlassen wir diese Spekulation den Philosophen.

Worauf es mir ankommt, ist, den Grund der Differenz zu bestimmen, der eben nicht in der Einheit liegt, sondern in etwas Amorphem, in einem noch jenseits aller Bestimmung liegenden Zustand. Bereits die griechische Philosophie hat diesen Beginn in die Frage hineingezogen, was der Mensch als handelndes, als politisches Wesen ist. Für Aristoteles besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen *zōé* und *bíos*: *zōé* ist das materielle Leben als fleischlichem Körper; *bíos* ist das politische Leben der sozialen Handlung und der Partizipation. Der Mensch kommt vom *zōé* zum *bíos* durch Sprache. Denn Sprache setzt die Bedeutung, die erst Differenz herstellt. Die Bezeichnung ‚stellt etwas fest‘, d.h., die Sprache und das Sprechen bringen die Differenz in die Ungeschiedenheit des Seins, indem sie es im Fluss künstlich anhalten. Bei Aristoteles bereits wird dieses Verhältnis auf Sprache und Sprechen übertragen: Er unterscheidet zwischen der *phōné* und dem *lógos*. Die *phōné* ist die körperliche Lautlichkeit als Stimme – der *lógos* die durch die Ratio bedeutende Sprache. Die Sprache ist also die Konkretion der Differenz. Im Sprechen wird der Fluss der Zeit unterbrochen und gleichzeitig aufgehoben. Jacques Derrida verwendet für diesen Zustand den Ausdruck der „différance“, d.h. der Gegenwärtigkeit des Vergangenen im Gegenwärtigen. Gilles Deleuze arbeitet dieses Prinzip der Einschließung von Vergangenheit und Zukunft in die Gegenwart bei Leibniz heraus und rekonstruiert einen primären theoretischen ‚Naturzustand‘ freier Differenzen vor dem Auseinandertreten von Identität und Differenz. Wir sehen: Die Theorie der Differenz tendiert auf ihre eigene Überschreitung hin. Oder anders: Mit der Sprache wird Differenz gesetzt, weil Bezeichnungen als Bedeutung Seiendes ‚feststellen‘ und somit aus dem Fluss herausheben, gleichzeitig kündigt sich in der Überschreitung der Gegenwart und der zeitweisen Aufhebung der Zeit im Sprechen die Überwindung der Differenz als Diversität an.

Genau das leistet die Sprache als *lógos*. Der politische Mensch ist der sprechende Mensch. Sprechen ist Handeln – und über das Handeln gewinnt die Sprache ihre Macht. Die Hinführung zur Politik und gesellschaftlichen Partizipation führt über die Bildung der Sprache und des Sprechens. Darin liegt der Grund für die hohe Bedeutung sprachlicher Bildung und ihrer didaktischen Organisation. Doch es stellt sich die Frage: Wann und wie wirkt sprachliche Bildung inklusiv? Wie muss sie organisiert sein, dass sie zum Bildungserfolg von Kindern besser beiträgt als sie es zurzeit tut? Welche Sprachen müssen eigentlich berücksichtigt werden? Wir sind somit auf das Feld sprachlicher Diversität zurückgeworfen, das ich schon an früherer Stelle betreten hatte.

Wie kommen wir von der Differenz zur Diversität? Die Antwort liegt m.E. in einem theoretischen Ansatz, der über die gender studies bekannt geworden ist: den Intersektionalitätsansatz¹⁵. Was ist damit gemeint:

„Intersektionalität“ ist ein Versuch, in der Sache liegende Differenzen begrifflich neu zu fassen; letztlich geht es um die Überwindung einer Differenzorientierung, die Unterschiede und Gegensätze als substantielle begreift, sprich als von Natur aus bestehende Unterschiede. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang Judith Butlers Weiterdenken der Kategorie Geschlecht über Simons de Beauvoirs Unterscheidung von natürlichem und sozialem Geschlecht (sex und gender) dahingehend, dass die Differenz eigentlich schon früher ansetzt als an der über die Sozialisation verlaufende Verleihung einer sozialen Geschlechtsrolle, und dass man das Subjekt eigentlich ohne die Kategorie Geschlecht gar nicht denken könne: Nicht das Subjekt geht dem Geschlecht voraus, sondern das Subjekt entsteht erst in der Anrufung als Geschlecht habendes. In einem weiteren Schritt ist zu sehen, dass in der fortgeschrittenen Gendertheorie „Differenz“ nicht als ‚kleiner Unterschied‘ von weiblich und männlich gedacht wird, sondern dass mit der Kategorie Differenz soziale, sexuelle, ethnische u.a. Unterschiede *„innerhalb“* derselben Genderkategorie“ aufgefasst werden (Lutz 2001, 220). Das Subjekt der Moderne wird hier durchgängig als ein durch Differenz gekennzeichnetes verstanden, nicht als einheitliches.

Nun trägt der Differenzbegriff das Problem einer paradoxen Wirkung mit sich herum: Auch wenn er darauf zielt, Einheitsdenken zu dekonstruieren und die Naturalisierung von Kategorien aufzuheben, so führt die Betonung von Differenz und Unterschiedlichkeit gerne selbst wieder in Festschreibungen von Gruppen und ihren Merkmalen. Das reicht bis hin zum Rassismus. Oder umgekehrt: zur Dethematisierung geschlechtsbedingter Unterdrückung und Gewalt schwarzer Frauen auf dem Hintergrund der Unterdrückung der Schwarzen durch die Weißen. Wie das bis hin in naturalisierende Vorstellungen von der Andersartigkeit der schwarzen Frau zur Legitimierung einer quasi natürlichen Suprematie des schwarzen Mannes führen kann, hat Kimberly Crenshaw (1995) herausgearbeitet. Von daher sahen sich Minderheitengruppen vor dem Problem, zum einen ihre Rechte auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung über differenztheoretische Argumente durchzusetzen, aber zum anderen danach die die Differenzen auf Festschreibung als natürliche tendieren. Damit ist die dilemmatische Situation jeder Identitätspolitik gekennzeichnet. Weiterhin besteht die Gefahr der Neutralisierung von Differenz durch permanente Generierung neuer Differenzen, also Egalisierung (‚alle sind anders‘).

¹⁵ Der Begriff „intersection“ war bereits in der amerikanischen Ethnizitätsforschung bekannt, so beschrieb bereits Gordon (1964) „the intersection of the ethnic group with the social class“ zwar graphisch als konzentrische Kreise, in seiner Beschreibung aber auch bereits als räumlich angeordnete Linien: „I propose, then, that we refer to the subsociety created by the intersection of the vertical stratification of ethnicity with the horizontal stratifications of social class as the *ethclass*“ (Gordon 1964, 51; zit. nach Bös 2005, 151); den Hinweis verdanke ich Charis Anastasopoulos.

Der Ansatz der Intersektionalität versucht dem entgegenzutreten, indem er erstens das Spannungsverhältnis von Differenzen nicht mehr als diskretes Phänomen eines Gegensatzes (entweder – oder, ja – nein, man – Frau usw.), sondern als kontinuierliches Phänomen versteht, dass die Verbindung zwischen den Gegensätzen aufrecht herhält und daher von Differenzlinien spricht.¹⁶ Damit ist zweitens verbunden, dass Differenzen nicht als statische Entitäten aufgefasst werden, sondern als dynamische Wirkungen sozialer Produktion. D.h., sie sind nicht einfach da, sondern werden sozial konstruiert, immer wieder im gesellschaftlichen Diskurs verschoben, neu definiert usw. Drittens geht man davon aus, dass diese Differenzen eben nicht nur Verbindungen zwischen ihren Enden aufweisen, sondern dass sie auch untereinander Berührungspunkte aufweisen. Das heißt, sie schneiden und durchkreuzen sich. Von diesem Bild her stammt der Begriff „Intersektionalität“. Die Intersektionalitätsanalyse untersucht dann wie „Menschen im Schnittpunkt (intersection) dieser Kategorien positioniert sind und ihre Identitäten, Loyalitäten und Präferenzen entwickeln“ (Crenshaw 1993, zit. n. Lutz 2001, 222). Da der Ansatz aus der Minderheitenforschung kommt, konzentrieren sich Intersektionalitätsanalysen überwiegend auf Fragen von Diskriminierung und Ausgrenzung.

Der Intersektionalitätsansatz ist im Versuch, einer Erstarrung des Differenzansatzes zu entgehen mit dem Diversity-Ansatz von der Zielsetzung, aber auch strukturell verwandt. Der Vorteil des Intersektionalitätsansatzes, dass er Differenzen nicht in einer amorphen Pluralität von diversity¹⁷ aufgehen lässt, sondern diese als mächtige Werkzeuge gesellschaftlicher Prozesse an sich und in ihrem Zusammenwirken zu beschreiben versucht. Axeli-Knapp begreift dementsprechend die klassischen Kategorien race, class und gender als „relationale Begriffe“, die jeweils sowohl in ihrer Spezifika als auch in ihren multidimensionalen Zusammenhängen gesehen, analysiert und behandelt werden müssten. Mit Collins spricht sie von einer „both/and-strategy“ (Axeli-Knapp 2005, 74).¹⁸

An dieser Stelle komme ich wieder auf unsere Fragestellung der Sprache zurück. In der Diskussion über Intersektionalität spielt die Sprache keine bedeutende Rolle. Erst Helma Lutz, Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning haben sie aus interkultureller Perspektive in verschiedenen Veröffentlichungen als weitere Differenzlinie hinzugefügt. Zum jetzigen Zeitpunkt der Diskussion läge es nahe, die „both/and“-Strategie folgendermaßen übertragen: Die Familiensprachen der Migranten und das Deutsche wären die Enden der Differenzlinie; das „and“ wäre die Erweiterung um die Zweisprachigkeit, da sich diese ja eben nicht in der Addi-

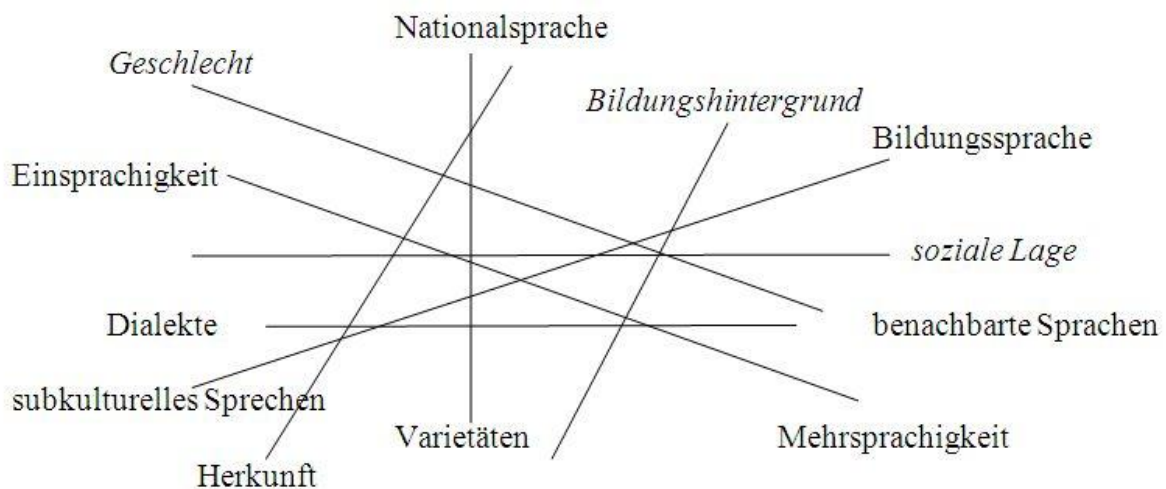
¹⁶ Ich fokussiere an dieser Stelle anders, als Lutz es tut. Sie hält an der Bipolarität von Differenzlinien fest (vgl. Lutz/Wenning 2001, 13), einer „Logik hierarchischer Grunddualismen, die als Norm bzw. als Abweichung von der Norm funktionalisiert werden können“ (Lutz 2001, 227).

¹⁷ Zur Klarheit möchte ich mich in diesem Zusammenhang aber auch explizit von der Kritik abgrenzen, der diversity-Diskurs verschiebe den Fokus von Ungleichheit auf Verschiedenheit, anstatt am Zusammenhang der Konstruktion von Differenz und Ungleichheit als Gesellschaftskritik festzuhalten (Axeli-Knapp 2005, 69).

¹⁸ Ideengeschichtlich könnte man darauf verweisen, dass damit die Aristotelische Unterscheidung von Differenz bzw. Unterschied und Verschiedenheit bzw. Andersheit versöhnt wird (Metaphysik X, 4 u. 9): Der große Unterschied des Gegensatzes bzw. die Enden der Differenzlinien werden im Blick behalten und gleichermaßen ihre kleinen Unterschiede, die man in Ähnlichkeiten wahrnimmt.

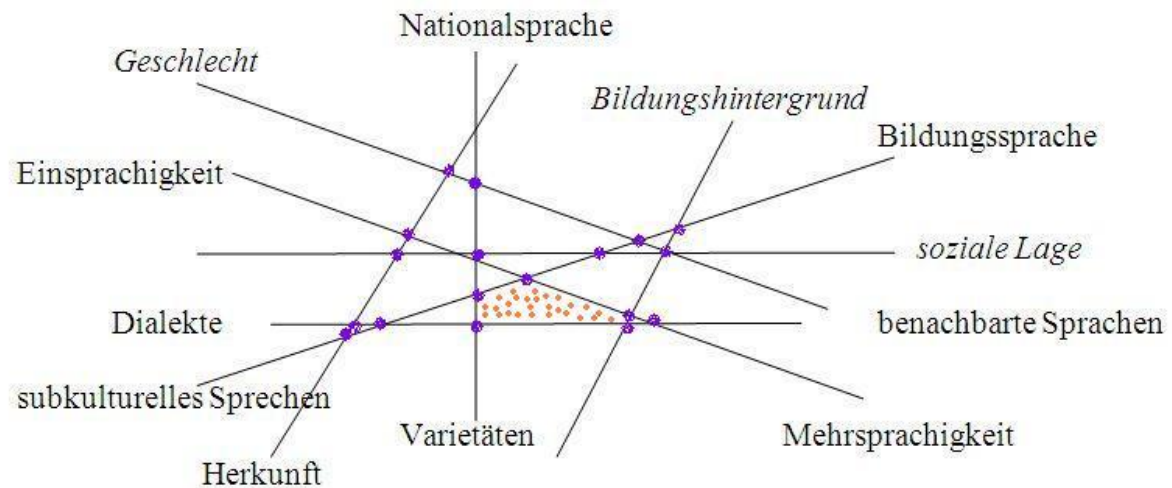
tion zweier Sprachen erschöpft, sondern eine eigene Dimension. Genauer betrachtet wäre es wohl sinnvoller, den schon politischen Antagonismus von Deutsch und Familiensprache nicht weiter zu vertiefen – zumal ein Gegensatz logischerweise nicht zwischen einer konkreten und allen anderen Sprachen bestehen kann – und die Polarität wäre zwischen Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit anzusiedeln, die eben kein echter Gegensatz sind, sondern letztlich immer nur graduell unterschiedliche Ausprägungen des Sprachvermögens von Menschen.

Wie ist sprachliche Diversität über ein intersektionales Modell zu erfassen? Zunächst lassen sich zwei Differenzlinien als Ausgangspunkt für die sprachliche Bildung erkennen: Neben einer Differenzlinie nebeneinander bestehender Sprachen und Varietäten (Dialekte) entsteht eine Linie zwischen den Polen Mehr- und Einsprachigkeit. Als dritte Linie hat sich seitdem eine ebenfalls hierarchisch strukturierte Linie entwickelt, die innerhalb der jeweiligen Landessprache schichtspezifische und subkulturelle Kodes auf der einen Seite und eine entfaltete Bildungssprache auf der anderen Seite erkennen lässt, über die die Legitimität des Sprechens markiert wird (Pierre Bourdieu). Aus der Entwicklungsperspektive lässt sich die sprachliche Diversität viertens als Lernersprachenlinie zwischen Vorläuferfähigkeiten und entfaltetem Sprachvermögen abbilden. Dieses alles ergibt dann eingebunden in die bekannten Wirkfaktoren Geschlecht, Bildung und soziale Lage der Familie, Herkunft inklusive der sprachlichen Praxen in der Familie ein differenziertes Geflecht.



Betrachtet man die Differenzlinien unter dem besonderen Gesichtspunkt von Benachteiligung und Diskriminierung, so wird sich das für einzelne Individuen und Gruppen lokalisieren lassen. So kann man z.B. mit der Situierung einer Sektion zwischen Lernersprache, Entwicklungsstand in der Erstsprache und dem soziokulturellen Code die Benachteiligungssituation analytisch rekonstruieren und didaktisch in die Planung sprachlicher Bildung einbeziehen. Das Modell der Intersektionalität ist flexibel, d.h. die Linien verschieben sich im gesellschaftlichen Raum und lassen sich für jedes Individuum anordnen bzw. rekonstruieren. So lässt also Entwicklung beschreiben und Sektoren spezifischer Benachteiligung erkennen und Gegen-

strategien entwerfen. Auf diese Weise werden Differenzen als dynamische in Entwicklungen begriffene Phänomene nicht festgelegt, sondern hinreichend frei gelassen, um inkludierende Wirkungen entfalten zu können. Wie das im Einzelnen aussehen kann, werde ich heute nicht mehr ausführen können.



4. Einige empirische Beispiele zur Plausibilisierung des theoretischen Modells

Ich hatte vor, an dieser Stelle einige Ergebnisse aus Untersuchungen zu bilinguale Grundschulen in Hamburg und Kindertagesstätten in Köln zu präsentieren, die aus meiner Sicht zeigen können, was der Intersektionalitätsansatz als analytisches Werkzeug für den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit leisten kann. Ganz eindeutig ist es, dass Sprache als Differenzlinie im Zusammenhang mit sozialer Lage, Bildung, Geschlecht ein Erklärungsmodell für Bildungsbenachteiligung bildet; diese kann ja seit der ersten PISA-Studie als auch empirisch belegt gelten. Da sowohl die Bildungsadministration, die Bildungsinstitution wie die Pädagog(inn)en an der sozialen Lage von Schülerinnen und Schülern, ihrem und dem Bildungsstatus der Eltern nichts ändern kann, bleibt die Sprache. An dieser Stelle haben wir durchaus die Möglichkeit, einiges zu ändern und damit ggf. die Anordnung des gesamten Geflechts zu verschieben. Keiner wird glauben, damit eine Egalisierung der Bedingungen und Ergebnisse erzeugen zu können, aber eine Verbesserung der Bildungschancen können wir nicht ausschließen, sondern begründet erwarten.

In diesem Zusammenhang wäre es mir darauf angekommen das Geflecht von Kreuzungen der sprachlichen Bildung anhand bilingualer Modelle zu zeigen. Als mich dann letzte Woche die Mitteilung erreichte, dass es in diesem Raum für einen herkömmlichen Beamer nicht möglich sein würde, eine akzeptable Präsentation zu zeigen, habe ich mich entschlossen – wie Sie bereits bemerkt haben –, den theoretischen Zugang etwas stärker auszubauen. Ich gehe damit direkt zu meinem kurzen letzten Teil über, in dem ich aus dem zuvor Gesagten im Verein mit dem jetzt nicht Gezeigten einige Perspektiven formuliere.

5. Perspektiven einer aufbauenden sprachlichen Bildung

1. Unabhängig von der Frage, ob Differenz als Grund des Seins anzunehmen ist oder nicht, so ist die in jedem Fall Motor von Entwicklung; Differenzen stellen neue Herausforderung und treiben die Entwicklung an. Differenzerfahrungen verstören beruhigende Zufriedenheiten und nötigen auf diese Weise zu Neuerungen, sprich zur Erzeugung neuere Differenzen. Der Zusammenhang von Differenz und Entwicklung ist so gesehen eine Art infiniten Prozess. Aus der Sicht der Sprachentwicklung können wir das sehr gut nachvollziehen. Wer will sagen, hier jemals an ein Ende zu kommen? Diese kreative und produktive Beunruhigung sollten wir mit in den Bildungsprozess hineinnehmen.

2. Es kann nicht übersehen werden, dass die Weise, wie ich hier Differenz als Entwicklungsmotor formuliert habe, auch dieselbe Wurzel hat, aus der Diskriminierung und Ausgrenzung erwachsen. „Der Unterschied beunruhigt“ – mit diesem einfachen Satz erklärt Memmi das Phänomen Rassismus. Das bedeutet, dass der Motor bewusst angetrieben werden muss, er bedarf eines Habitus, eines Willens – einer interkulturellen Sensibilität, die ich mit dem Begriff Differenzoffenheit gefasst habe. Wie jede Form interkulturelle Arbeit muss auch sprachliche Bildung offen sein wollen für sprachliche Differenzen und diese nicht nur wahrnehmen, sondern auch anerkennen. Das bedeutet nun nicht, dass man sie einfach lässt, wie sie sind, sondern vielmehr, dass man sie in den Bildungsprozess einbindet.

3. Als Ziel für einen solchen Bildungsprozess benennt Ingrid Gogolin immer wieder mit trefend einfachen Worten: „sich in mehrsprachigen Situationen kompetent bewegen können“. Das meint, dass es eben nicht darauf ankommt, alle jeweils in einer Situation vertretenen Sprachen selbst – am besten noch korrekt – sprechen zu können. Nein, das Ziel der Mehrsprachigkeitserziehung ist für sie zunächst die Vermittlung einer Kompetenz, kommunikativ erfolgreich sein zu können. Es handelt sich dabei um Mehr und Weniger als die Beherrschung von Sprachen, sondern um einen sprachlicher Diversität angemessenen fluiden Habitus, den glücklichen Moment, den Kairos der Kommunikation, erfassen zu wollen und zu können. Von Hans Reich habe ich für die Haltung den Ausdruck „Sprachmut“ gelernt.

4. Voraussetzung für diese Kompetenz mehrsprachiger Kommunikation ist die Anerkennung der Zweisprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess. Dabei geht es nicht nur um das einzelne Kind in seinem Bildungsprozess und die Eröffnung von Optionen, sich als ein-, zwei-, mehr- oder hybridsprachig zu entwerfen und ggf. auch wieder zu verwerfen, sondern auch um eine gesellschaftliche und staatliche Anerkennung. Das bedeutet, dass die Gesellschaft die Bereitschaft entwickeln muss, auch sprachbezogene Identitätspolitiken zuzulassen und auch die Ressourcen bereitzustellen. Bistlang gibt es das nur für die sog. alten Minderheiten wie Sorben, Dänen und Friesen, für die neuen Sprachminderheiten ist die Berechtigung, an eigenen Sprache als Identitätsmerkmal festhalten zu können (was ja nicht alle tun) nicht gesichert – im Gegenteil werden Angebote wie z.B. der muttersprachliche Unterricht (bei allen seinen

Problemen) immer mehr zurückgefahren. Es dominiert ein auf Anpassung orientiertes Integrationsverständnis.

Vielleicht hilft uns der Blick in die eigene Geschichte und die mühselige und Jahrhunderte währende Identitätspolitik des Deutschen, die letztlich immer wieder ‚differente‘ Einwirkungen von außen aufnehmen musste, um sich als Standardsprache zu etablieren. An dieser Stelle können wir aus der Nationalstaatsentwicklung lernen, Identitätspolitiken wertzuschätzen und die darüber entstehende sprachliche Diversität als neue Entwicklungsstufe anzunehmen, statt kulturkritisch zu bedauern und der „Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft“ beizutreten. Den radikalen Polyglottismus Seyla Benhabibs erleben wir bereits in der U-Bahn; noch nicht im Bildungswesen.

5. Der Nationalstaat hat uns auch in anderer Hinsicht die Möglichkeit in die Hände gelegt, die Situation benachteiligter Gruppen und Minderheiten zu verbessern: Bei aller Kritik am Bildungssystem darf ja nicht übersehen werden, dass diese Entwicklung zu einer Erreichung (fast) aller geführt hat. Bei allem Bedauern gegenüber der starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems muss man ja auch sehen, dass die Erreichung aller eine relativ junge Errungenschaft ist. Und auf dieser Grundlage gilt es die Verbesserungen voranzutreiben.

6. Konkret bedeutet das aus (nicht nur) meiner Sicht: einen Ausbau von mehrsprachigen Angeboten vorzusehen, wie sie z.B. über bilinguale Lernarrangements möglich sind. Bilinguale Bildungseinrichtungen haben zwar den Nachteil, dass sie die Mehrsprachigkeit nie abbilden können, aber zumindest für zwei Sprachen bereits inklusive Bildungschancen bereit halten, in denen interkulturelle Differenzoffenheit besonders gut gelingt: So können in diesen Einrichtungen, sofern sie die Migrantensprachen einbeziehen, Kinder und Jugendliche ihre familiensprachlichen Ressourcen nutzen, ausbauen und in eine aktive Zweisprachigkeit nicht nur in der Mündlichkeit, sondern auch in der Schriftlichkeit im gemeinsamen Lernen mit Kindern, die diese Sprachen ganz neu erwerben, entwickeln. Durch die hochgradig heterogene Situation sprachlicher Kompetenzen als Ausgangssituation in solchen Lernarrangements wird die o.g. Fähigkeit, sich in mehrsprachigen Situationen bewegen zu können und nicht zu verstummen, in besonderer Weise gefördert. Aber das gelingt nicht von allein durch die Situation, sondern bedarf eines didaktischen Arrangements der Koordination des Sprachenlernens und entsprechend ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer bzw. Erzieherinnen.

7. Daneben müssen die Anstrengungen einer aufbauenden sprachlichen Bildung im Bereich des Deutschen als Zweitsprache intensiviert werden. Nach wie vor handelt es sich um ein z.T. hochspezialisiertes Wissen insbesondere bei den Lehrkräften in sog. Vorbereitungsklassen. Diese enden aber nach ein- bis anderthalb Jahren mit der ja auch wichtigen Integration der neu zugewanderten Kinder in die Regelklassen. Alle in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch im Alltag bereits in unterschiedlicher Weise erworben haben, werden davon nicht erfasst. Hinzu kommt, dass dieses spezialisierte Wissen nicht auf-

bauend und entwicklungsorientiert ist, sondern sich auf den Aufbau von elementaren Sprachkompetenzen beschränkt, deren weiterer Aufbau in der Bildungskarriere der Kinder unterbleibt, weil hierzu die entsprechenden Ressourcen und das entsprechende zweitsprachdiaktische Wissen insbesondere bei den Fachlehrern, aber auch bei vielen Sprachlehrern nicht vorhanden ist. An dieser Stelle ist auch die Wissenschaft gefordert, das Wissen über Zweitspracherwerbsverläufe unter den Bedingungen hoher Heterogenität und die Wirkung methodisch-didaktischer Arrangements wie etwa Kleingruppenförderung, Gruppenunterricht, Lehrerinstruktion oder das in der letzten Zeit verstärkt diskutierte Scaffolding zu untersuchen. Dasselbe gilt für den ressourcenorientierten Einsatz der Erst- oder Familiensprache im Aufbau der Zweitsprache Deutsch.

8. Wie es die Verfasser der Bildungsstandards gefordert haben, ist auch für die sprachliche Bildung für Kinder und Jugendliche mit der Zweitsprache Deutsch Kumulativität im Lernprozess anzubieten. Davon sind wir noch ziemlich weit entfernt. Auch an dieser Stelle ist aus meiner Sicht die wissenschaftliche Didaktik als forschende und fordernde Instanz von entscheidender Bedeutung. Wie Sie aus meinen Darstellungen zur Interkulturellen Pädagogik wissen, gehören in diesem Feld Deskription und Präskription, Forschung und Stellungnahme, zusammen. Darüber kann man die kritisch-rationale Nase rümpfen. Als Pädagogen und Didaktiker kommen wir m.E. da nicht herum. Aus der Sicht der Forschung müssen wir besser herausbekommen, wie sprachliche Bildung insbesondere auch im Fachunterricht erfolgreich zu implementieren ist und das Lernen der Schüler und damit in der Regel auch die Zufriedenheit der Lehrer verbessert. Auf der präskriptiven Ebene wird es nicht anders gehen, den Gedanken von „sprachlicher Bildung als Aufgabe aller Fächer“ immer wieder machtvoll vorzutragen und Wirkung zu verschaffen.

9. Der Hintergrund ist wieder die Einsicht in die sprachliche Diversität: Lange Zeit war es eine Spezialwissen von Sprachwissenschaftlern und Sprachdidaktikern, dass Sprache nicht gleich Sprache ist, sondern dass die Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit gerade für den Bildungsprozess von großer Bedeutung ist, und dass – und diese Erkenntnis beginnt sich langsam stärker auszubreiten – konzeptionelle Schriftlichkeit der Schlüssel zum Erfolg ist. Wer in der Lage ist, konzeptionelle Schriftlichkeit auch in der gesprochenen Sprache zu verwenden, sprich, wer die konzeptionellen Unterschiede begriffen und verfügbar hat, hat einen – vielleicht *den* entscheidenden Schritt zum Erfolg hin getan. Hierfür aber ist die Kooperation der Unterrichtsfächer notwendig, denn gerade auch die Spezifik von Fachsprachen befördert das, was wir Pädagogen etwas weniger fachlich „Bildungssprache“ nennen.

10. Dieses alles braucht Zeit und Koordination. Beim Zweitspracherwerb rechnet man zwischen sechs und zehn Jahren; der Aufbau der Bildungssprache sicherlich ebenfalls. Wenn Differenzen Bildungseffekte entwickeln sollen, sprich wenn sie zu Bildungserfolg und Inklusion führen sollen, muss man ihnen auch den Raum einer freien Entwicklung geben. Erst dann

entfalten sie die Fülle und den Reichtum, aus dem wir schöpfen können, ohne dass er jemals erschöpft wird. Das bedeutet nicht, dass man sich auf einen natürlichen sprachlichen Bauplan und die kindlichen Selbstregulationskräfte verlässt; das bedeutet schon didaktische Planung und Organisation, die an der Entwicklung orientiert ist und daher Sprache bis zur Handlungsfähigkeit aufbaut. Nur so wird sich Inklusion verwirklichen lassen: in dem sie Diversität als Funktion von Differenz und Entwicklung zulässt.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2002): *Homo sacer*. Die Souveränität und das nackte Leben. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2004): *Kindheit und Geschichte*. Zerstörung der Erfahrung und Ursprung der Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2005): *Stanzien*. Das Wort und das Phantasma in der abendländischen Kultur. Zürich, Berlin: diaphanes.
- Agamben, Giorgio (2007): *Die Sprache und der Tod*. Ein Seminar über den Ort der Negativität. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Anderson, Benedict: *Die Erfindung der Nation*. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt u. New York: Campus, 1996.
- Arendt, Hannah (1986): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. 12. Aufl., München u. Zürich: Pieper, 2008.
- Aristoteles (2003): *Politik*. Schriften zur Staatstheorie. Übers. u. hrsg. v. Franz F. Schwarz. Stuttgart: Reclam.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. 3. überarb. u. erg. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Axeli-Knapp, Gudrun (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: *Feministische Studien* 2005, Heft 1, S. 68-81.
- Badiou, Alain (2003): *Das Sein und das Ereignis*. Berlin: diaphanes.
- Barthes, Roland (2006): *Das Rauschen der Sprache*. (Kritische Essays IV.) Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Bataille, Georges (1994): *Die Erotik*. München: Matthes u. Seitz.
- Benhabib, Seyla (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit*. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Horkheimer-Vorlesungen. Frankfurt am Main: Fischer, 1999.
- Bingemer, Karl, Edeltrud Meistermann-Seeger u. Edgar Neubert (1970): *Leben als Gastarbeiter*. Geglückte und mißglückte Integration. 2. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bös, Mathias (2005): *Rasse und Ethnizität*. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, 2005.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt hier Sprechen?* Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie*. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer.
- Bukow, Wolf-Dietrich u. Roberto Llaryora (1997): *Mitbürger aus der Fremde*. Soziogenese ethnischer Minderheiten. 3., überarb. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Buschinger, Danielle (2005): Einige Bemerkungen zum Begriffsfeld ›Nation‹ im Mittelalter. Von der *natio* zur Nation. In: *IABLIS Jahrbuch für europäische Prozesse*. http://www.iablis.de/iablis_t/2005/buschinger05.html (13.9.2008)
- Crenshaw, Kimberly (1995): Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Dies., Neil Gotanda [et al.] (Ed.): *Critical Race Theory*. The Key Writings that Formed the Movement. New York: The New York Press, S. 357-383.
- Deleuze, Gilles (2007): *Differenz und Wiederholung*. 3. Aufl., München: Fink.
- Deleuze, Gilles (2000): *Die Falte*. Leibniz und der Barock. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Der Teutsche Palmbaum*: Das ist, Lobschrift Von der Hochlöblichen/ Fruchtbringenden Gesellschaft Anfang/ Satzungen/ Vorhaben/ Namen/ Sprüchen/ Gemähen, Schriften und unverwelklichem Tugendruhm / Der Unverdrossene. - [Electronic ed.]. - Nürnberg : Endter, 1647. Permalink: <http://diglib.hab.de/drucke/166-13-eth/start.htm>).
- Derrida, Jacques (1983): *Grammatologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1981): *Über den Prozeß der Zivilisation*. Soziogenetische u. psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- Gellner, Ernest (1995): *Nationalismus und Moderne*. Hamburg: Rotbuch.
- Gogolin, Ingrid u. Marianne Krüger-Potratz (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen u. Farmington Hills: UTB.
- Halliday, Michael Alexander K. (1989): *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hellmuth Plessner (1985): *Die verspätete Nation*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften in zehn Bänden*. Hrsg. V. Günther Düx, Odo Marquard u. Elisabeth Ströker. Bd. VI.
- Hinz, Andreas: *Heterogenität in der Schule*. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg, 1993.
- Holzbrecher, Alfred: *Wahrnehmung des Anderen*. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. (= Schule u. Gesellschaft, 14.) Opladen: Leske u. Budrich, 1997.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung*. Eine Einführung. Münster: Waxmann
- Krüger-Potratz, Marianne; Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: *Tertium Comparationis*. Jg. 8, Nr. 2: Kultur – Nation – Differenz. Theoretische Konstrukte und ihre Operationalisierung in erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hrsg. v. Hans-Joachim Roth u. Norbert Wenning, S. 81–92.
- Lutz, Helma (2001): *Differenz als Rechenaufgabe*: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz/Wenning 2001, S. 215-230.
- Lutz, Helma; Davis, Kathy (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung. Intersektionalität als biographische Ressource. In: Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228–241.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001) (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Leske + Budrich).
- Manow, Philipp (2008): *Im Schatten des Königs*. Die politische Anatomie demokratischer Repräsentation. Frankfurt: edition suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel
- Memmi, Albert (1992): *Rassismus*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Miles, Robert (1992): *Rassismus*. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich, 1993.
- Roth, Hans-Joachim (2002): *Kultur und Kommunikation*. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich. (= Interkulturelle Studien 10.)
- Stukenbrock, Anja: *Sprachnationalismus*. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617-1945). (= Studia Linguistica germanica.) Berlin: De Gruyter
- Walther von der Vogelweide (1984): Ir sult sprechen willekomen. In: Ders.: *Sämtliche Lieder*. Mit einer Einführung in die Liedkunst Walthers herausgegeben u. übertragen v. Friedrich Maurer. 4. Aufl., München: Fink, S. 80.
- Weisgerber, Leo (1929): *Muttersprache und Geistesbildung*. Göttingen: Vandenhoeck u. Rupprecht.