

utb.

Jörg Meier | Verena Blaschitz |  
İnci Dirim (Hrsg.)

# Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe

Interdisziplinäre Zugänge



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



### *Die Herausgeber:innen*

Prof. Dr. Jörg Meier ist Professor für Deutschdidaktik am Institut für Sekundärpädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol und Professor für Germanistische Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Košice.

Dr. Verena Blaschitz ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sowie am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien.

Prof. Dr. İnci Dirim ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik und Mitglied des Zentrums für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien.

Jörg Meier  
Verena Blaschitz  
İnci Dirim  
(Hrsg.)

# Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe

Interdisziplinäre Zugänge

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © alien 185/adobe stock.

Foto İnci Dirim auf S. 2: © Martin Lifka Photography, 2018.

Einbandgestaltung: Atelier Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6306

ISBN 978-3-8385-6306-0 digital

ISBN 978-3-8252-6306-5 print

# Inhalt

## Einleitung

- Interdisziplinäre Zugänge zu Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe: Einleitung .....9  
 Jörg Meier, Verena Blaschitz und İnci Dirim

## [1] Grundlagen

### [1.1] Soziale Teilhabe

- 1 Soziale Teilhabe aus bildungsphilosophischer Perspektive .....21  
 Krassimir Stojanov
- 2 Soziale Teilhabe in der postmigrantischen Gesellschaft: zwischen kultureller  
 Hegemonie und Widerstand .....30  
 Florian Ohnmacht und Erol Yıldız

### [1.2] Mehrsprachigkeit

- 3 Formen und Funktionen der Mehrsprachigkeit .....45  
 Claudia Maria Riehl
- 4 Große und kleine Sprachenordnungen in der Welt der Mehrsprachigkeit(en):  
 politische und gesellschaftliche Grundlagen .....60  
 Volker Hinnenkamp und Elena Scharpe
- 5 Innere Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe .....73  
 Rupert Hochholzer
- 6 Kognitive Aspekte des Spracherwerbs und der sozialen Teilhabe .....84  
 Klaus-Börge Boeckmann
- 7 Mehrschriftlichkeit .....99  
 Claudia Maria Riehl

## [2] Disziplinäre und pädagogische Perspektiven

- 8 Didaktik der Mehrsprachigkeit .....117  
 Anke Wegner und Eva Vetter
- 9 Mehrsprachigkeit in den Curricula .....130  
 Hans-Jürgen Krumm
- 10 Interkulturelle Kommunikation in der Migrationsgesellschaft .....141  
 Ursula Esterl
- 11 Testen und Bewerten mehrsprachiger Kompetenzen .....157  
 Barbara Hinger

12 Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik .....	170
Marion Döll	
13 Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung.....	184
Thomas Fritz	
14 Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung und im Beruf .....	197
Matthias Prikoszovits	
15 Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation.....	207
Thorsten Roelcke	
16 Dem Unaussprechbaren Sprache(n) geben – Mehrsprachigkeit und Trauma .....	225
Daniel Wutti	
17 Literarische Mehrsprachigkeit bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts .....	238
Primus-Heinz Kucher und Simona Bartoli Kucher	

### [3] Historische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

18 Staat, Nation, Sprache und Bildung. Eine (vor allem) europäische Perspektive.....	253
Ingrid Gogolin	
19 Deutsch als Fremdsprache in Europa – Mehrsprachigkeit und Sprach(en)kontakte im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit .....	264
Jörg Meier	
20 Mehrsprachigkeit in der historischen deutschsprachigen Presse Mittel- und Osteuropas .....	274
Jörg Meier	
21 Mehrsprachigkeit in der Habsburgermonarchie .....	285
Stefan Michael Newerkla, Katharina Prochazka und Agnes Kim	
22 Die Berücksichtigung und Organisation von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit am Beispiel der österreichisch-ungarischen Armee, 1867-1914 .....	299
Tamara Scheer	
23 Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im Europa des 20. Jahrhunderts .....	313
Tilman Reuther	
24 Migration und Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet.....	325
Jörg Meier	

### [4] Regionale, überregionale und nationale Formen von Mehrsprachigkeit

25 „Österreichisches Deutsch“ – Paradoxien und Perspektiven der deutschen Standard- bzw. Unterrichts- und Bildungssprache in Österreich.....	343
Manfred Michael Glauninger	
26 Minderheitensprachen im österreichischen Schulsystem .....	355
Rudolf de Cillia	

27	Herkunftssprachunterricht in Deutschland .....	366
	Tanja Rinker und Erkam Ekinici	
28	Mehrsprachigkeit in Deutschland: Die Mühen des Erfassens und Anerkennens .....	379
	Volker Hinnenkamp	
29	Koexistenz und Kohärenz der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in der Schweiz.....	391
	Edina Krompák	
30	Translanguaging in frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Luxemburg – mehrsprachiges Handeln von Kindern und Pädagoginnen .....	404
	Claudine Kirsch, Simone Mortini und Valérie Kemp	
31	Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Großregion – ein europäisches Projekt .....	415
	Anke Wegner und Julia Frisch	
32	Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ungarn – Tradition – Herausforderungen und Bildungschancen.....	429
	Elisabeth Knipf-Komlósi und Marta Müller	
33	Mehrsprachigkeit in der Slowakei .....	442
	Jörg Meier	
34	Leben als Kurdisch sprechender Mensch in der Türkei .....	454
	Kemal İnal	
35	Mehrsprachigkeit in Kanada .....	461
	Tanja Tajmel	

## [5] Anwendungen und Methoden

36	Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung .....	471
	Friederike Dobutowitsch	
37	Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabeprozesse in der Bildungspraxis – methodische Hinweise .....	478
	Catherine Carré-Karlinger	
38	Mehrsprachige Subjekte – Sprachbiografien als intersubjektive Konstruktion.....	490
	Judith Purkarthofer und Brigitta Busch	
39	Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung .....	501
	Vesna Bjegač und Doris Pokitsch	

## Schlusswort

40	Schlusswort: Erträge des Handbuchs – Aufgaben und Perspektiven .....	513
	Jörg Meier, Verena Blaschitz und İnci Dirim	

<b>Autor:innenverzeichnis</b> .....	519
-------------------------------------	-----



## Interdisziplinäre Zugänge zu Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe: Einleitung

Jörg Meier, Verena Blaschitz und İnci Dirim

Bei ‚Sprache‘ handelt es sich nicht nur um ein Kommunikationsmittel; über und mit Sprache werden in komplexen Zusammenhängen Fragen sozialer Teilhabe verhandelt und reguliert. Unter sozialer Teilhabe verstehen wir einen vielschichtigen Sachverhalt, der Zugang zu und Partizipation an sozialen Strukturen umfasst. Hierbei kommt es weltweit zu Ungleichstellungen von verschiedenen Gruppen in nationalstaatlichen Funktionssystemen. Inwiefern Zugang zu Arbeit, Lohn, Bildung, dem Gesundheitssystem und weiteren sozialen Systemen gerecht verteilt ist, ist eine wissenschaftlich und medial dauerhaft behandelte gesellschaftlich und individuell bedeutende Frage. Dass beispielsweise nationale Bildungssysteme nach Gender, Sprache und Herkunft unterscheiden und damit Chancenungleichheit (re-)produzieren, wurde in den letzten Jahrzehnten häufig untersucht und belegt. Im vorliegenden Handbuch werden Grundlagen und Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Sprache und sozialer Teilhabe mit Blick auf Mehrsprachigkeit zusammengestellt. Damit wird an eine Tradition angeschlossen, in der untersucht wird, welche Rolle Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften politisch bzw. diskursiv zugetragen wird, um darüber soziale Wirklichkeiten zu konstituieren. Eine der wegweisenden Arbeiten in diesem Kontext ist die Studie und Publikation „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ von Ingrid Gogolin (1994), mit der sie bereits vor 30 Jahren zeigte, dass der Glaube an die Normalität der Einsprachigkeit Lehrkräfte daran hindert, mit Mehrsprachigkeit im Bildungssystem fruchtbar umzugehen. Dass es sich um die Vorstellung der Normalität des Deutschen handelt, ergibt sich aus der Rolle des Deutschen im Rahmen der Entwicklung des deutschen Nationalstaats (ebd.). Folge des monolingualen Habitus ist u. a., dass Schüler:innen, die mit anderen Sprachen als Deutsch und Deutsch als Zweitsprache beschult werden, im Vergleich zu Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache im deutschsprachigen Unterricht in der Regel sprachliche Schwierigkeiten erleben. In den vergangenen Jahren entstanden zahlreiche Qualifikationsarbeiten, die sich verschiedenen Facetten dieses Zusammenhangs widmen. In diesen Arbeiten wird Sprache als Differenzmerkmal in den Blick genommen. Es wurde u. a. gezeigt, dass es mit intersektionalen Differenzsetzungen einhergeht, ob jemand als „legitim:e:r“ Sprecher:in einer Sprache betrachtet wird (vgl. Thoma 2018; Rühlmann 2023), oder dass Deutsch-Können nicht nur die Kompetenz, das Deutsche zu verwenden bedeutet, sondern ein Signifikant ist, der im sozialen Raum in Machthierarchien dazu eingesetzt wird, Ressourcen und Zugänge zuzuweisen oder abzulehnen (Khakpour 2022). Insgesamt wird deutlich, dass Prozesse der Konstruktion von Anderen bzw. des „Nicht-Wir“ (Mecheril 2004) mit Bezug auf Sprachen stattfinden. Um genauer zu fassen, wie diese Prozesse stattfinden, sind Analysen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten sinnvoll. So sind in Deutschland und Österreich beispielsweise Kenntnisse des Paschto für den Bildungserfolg im monolingual deutschsprachigen Bildungssystem weitgehend irrelevant und für Schüler:innen, die mit dieser Sprache aus Afghanistan immigrieren, sind vielmehr ihre Deutschkenntnisse für den Bildungserfolg (mit) entscheidend. In der Türkei, um ein weiteres Beispiel zu geben, war es jahrelang verboten, im öffentlichen Raum Kurdisch zu sprechen, obwohl Millionen von Menschen sich diese Sprache aneignen – aus politischen Gründen ist es das Türkische, das einen viel größeren sprachlichen

„Marktwert“ (Bourdieu 1982/2005) besitzt. Menschen, die in der Türkei mit Türkisch aufwachsen und in Deutschland mit Deutsch, können im Gegensatz zu Menschen mit Paschto und Kurdisch ihre Familiensprachen problemlos in allen Bereichen des Lebens verwenden und ausbauen.

Diese Beispiele sollen zeigen, dass die Kenntnis dominanter und legitimer Sprachen ‚Türen öffnet‘, während Menschen, die diese Sprachen weniger kompetent sprechen, an der barrierefreien Teilhabe an vielen Lebenskontexten gehindert werden. Auch ist die technisch-virtuose Beherrschung der dominanten Sprachen noch kein Grund für das Aufgeben der minorisierten Sprachen, wie es die Erfahrung zeigt. Menschen werden mit einer Minorisierung und Illegalisierung von Sprachen mehr oder weniger intensiv dazu gedrängt, diese zu verschweigen und im Verborgenen zu verwenden (vgl. Brizić 2007). Es gibt einen Zusammenhang zwischen der (Un-)Kenntnis dominanter/legaler/prestigereicher Sprachen oder unterdrückter/illegal(isiert)er/prestigeärmer Sprachen und sozialer Teilhabe.

Ein wesentliches Anliegen des vorliegenden Handbuchs ist es daher, den Zusammenhang „Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ aus verschiedenen Blickwinkeln und in Bezug auf unterschiedliche Kontexte zu thematisieren. Zentrale Fragen der Mehrsprachigkeitsforschung werden auf diesen Zusammenhang bezogen dargestellt und ein Grundlagenwissen für das Studium sprachbezogener Lehre zur Verfügung gestellt. Im Zentrum des Handbuchs stehen die Menschen, Sprache wird also nicht losgelöst vom Menschen betrachtet. Ein Thema wie z. B. Verdrängung von Sprachen aus dem öffentlichen Raum wird bezogen auf die Situation von Menschen, die diese Sprachen sprechen, reflektiert.

Wichtige Arbeitsbereiche und Desiderata der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung werden in dem Handbuch interdisziplinär aufgearbeitet, und wissenschaftstheoretische Grundlagen sowie methodologische Orientierungen werden auf die Problematik der ‚sozialen Teilhabe‘ bezogen thematisiert. Dabei werden u. a. folgende Fragen in den Blick genommen und Ursachen für identifizierte Problemlagen diskutiert:

- Welche Sprachen haben ein hohes Prestige und welche nicht?
- Welche Sprachen sind in welchen Kontexten/Ländern erlaubt und welche verboten? Was bedeutet das für die Sprecher:innen dieser Sprachen?
- Welche Sprachen ‚lohnt‘ es sich aus welchen Gründen zu lernen und welche nicht?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Sprache und Staat? Was bedeutet dieser Zusammenhang etwa für staatenlose sprachliche/ethnische Minderheiten?
- Warum können an Schulen manche Sprachen gelernt und verwendet werden und andere nicht?
- Welche Rollen spielen verschiedene Arten von Sprachenpolitiken bei der Konstruktion von Nationalstaaten?
- Wie werden nationale und gesellschaftliche Normalitätsordnungen mit politischem Zugriff auf Sprache (re-)produziert?
- Warum werden Sprachkontaktphänomene wie Code-Switching oft negativ angesehen?

Ein Schwerpunkt des Handbuchs liegt auch in der Darstellung der Situation unterschiedlicher europäischer Länder im Hinblick auf die oben genannten Themen; andere Kontinente werden aus Platzgründen nur in Überblicksartikeln behandelt. Es geht hierbei nicht um Vollständigkeit nach dem ‚Landkarten-Modell‘, sondern eher darum, spezifische Probleme am Beispiel von einzelnen Ländern exemplarisch zu thematisieren, z. B. die Frage des Unterschieds der Beherrschung allochthoner und autochthoner Sprachen am Fall des ungarischen Bildungssystems. Nichtsdestotrotz sind wir uns der Problematik bewusst, mit diesem geographischen Zuschnitt

die bestehende hegemoniale Ordnung zu reproduzieren und hoffen, mit weiteren Publikationen die Landkarte der Darstellung zu ergänzen. Ob es dabei sinnvoll wäre, vergleichbar z. B. mit dem internationalen Handbuch „Sprachkulturen in Europa“ (Janich & Greule 2002), zukünftig für alle Länder Europas „Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ systematisch zu betrachten, oder eher eine großräumigere, regionale Perspektive zu wählen, lässt sich kaum abschließend beantworten.

Mit dem vorliegenden Handbuch wird erstmalig ein möglichst umfassender Überblick über den Gegenstand, die Geschichte, die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und den Stand der Mehrsprachigkeitsforschung aus der Perspektive sozialer Teilhabe gegeben. In mehreren Hauptkapiteln fokussieren ausgewiesene Fachleute der nationalen und internationalen Forschungsgemeinschaft Grundlagenfragen des Themenfeldes; Unterkapitel dienen dazu, spezifische Fragen und Differenzierungen in den Blick zu nehmen. Um der Komplexität der Themenstellung gerecht zu werden, werden unterschiedliche sprachwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche sowie interdisziplinäre Aspekte der internationalen Forschung in den einzelnen Kapiteln berücksichtigt. Neben der Einleitung gliedert sich das vorliegende Handbuch in weitere fünf Kapitel. Zwei einführende Artikel dienen im ersten Kapitel als allgemeine Grundlage für das Verständnis der Perspektive „soziale Teilhabe“ (Stojanov; Ohnmacht & Yıldız). Weitere vier Artikel eröffnen den fachlichen, gesellschaftlichen und politischen Blick auf Mehrsprachigkeit (Hinnenkamp & Scharpe; Hochholzer; Riehl; Boeckmann).

Im zweiten Kapitel werden Grundlagen des Themenfelds „Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ vorgestellt. Zunächst geht es im ersten Unterkapitel um bildungswissenschaftliche Grundlagen des Konzepts „soziale Teilhabe“, das im Handbuch mit sprachbezogener Perspektivierung behandelt wird.

Krassimir Stojanov stellt in einem bildungsphilosophischen Beitrag soziale Teilhabe als Voraussetzung für gelungene Bildung dar. Dabei geht er von einem neu-hegelianischen Verständnis von Bildung als sozial-vermittelte Selbst-Verwirklichung bzw. Selbstartikulation eines Individuums aus und thematisiert, inwiefern im Migrationskontext Kindern und Jugendlichen die dafür notwendigen Anerkennungsbeziehungen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung gewährt werden.

Florian Ohnmacht und Erol Yıldız stellen die „postmigrantische Gesellschaft“ in den Mittelpunkt. Sie thematisieren, inwiefern es für Schüler:innen, denen ein Migrationshintergrund zugewiesen wird, im Spannungsfeld von kultureller Hegemonie und Machtverhältnissen möglich sein kann, an schulischer Bildung zu partizipieren.

Im zweiten Unterkapitel dieses Kapitels sind Beiträge zu Mehrsprachigkeit versammelt, die für eine Erarbeitung des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe benötigte Grundlagen bereitstellen.

Konzepte individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit werden in dem Beitrag von Claudia Maria Riehl vorgestellt. Die Autorin stellt eine Übersicht zu diesen und weiteren in der Forschung zu Mehrsprachigkeit entwickelten begrifflich-theoretischen Konzeptualisierungen von Mehrsprachigkeit bereit.

Auch Volker Hinnenkamp und Elena Scharpe setzen sich mit Konfigurationen von Mehrsprachigkeit differenziert auseinander. Dabei nehmen sie die den Einfluss von Mobilität, Globalität und Lokalität sowie Temporalität auf die Dynamik der Entstehung und Veränderung von Formen von Sprachigkeit in den Blick; in dem Beitrag werden Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlicher, philosophischer und (sozio-)linguistischer Forschung in Bezug auf die genannten Ebenen zusammengeführt, wobei eine machtkritische Perspektive eingenommen wird.

Den Zusammenhang von innerer Mehrsprachigkeit und sozialer Teilhabe nimmt Rupert Hochholzer in den Blick. Dabei wird innere Mehrsprachigkeit als ein Varietätenkontinuum

verstanden, zu dem auch die äußere Mehrsprachigkeit gehört. In diesem Beitrag wird außerdem das Erlernen des Deutschen innerhalb der Varietäten des Deutschen thematisiert.

In Klaus-Börge Boeckmanns Grundlagenartikel werden wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spracherwerb in einem mehrsprachigen Kontext in ein Verhältnis zur Kognition gesetzt. Dieser Zusammenhang wird anschließend im Hinblick auf Verflechtungen zur sozialen Teilhabe bewertet.

Kapitel drei ist „Disziplinären und pädagogischen Perspektiven“ gewidmet. Zunächst beschreiben Anke Wegner und Eva Vetter eine „Didaktik der Mehrsprachigkeit“, die für sie als Teil einer *multilingual education* Ausgangspunkt und Ziel von Bildungsvorhaben ist. In ihrem Beitrag stellen die Autorinnen die vier Gruppen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, den interkulturellen Ansatz, Sprachenbewusstheit, integrierte Sprachendidaktik und epistemische Mehrsprachigkeit, vor.

Hans-Jürgen Krumm behandelt Mehrsprachigkeit in den Curricula, die – wie er in seinem Beitrag nachzeichnet – meist fehlt oder nur oberflächlich bzw. deklamatorisch thematisiert wird. Anhand von drei Beispielen illustriert Krumm, wie Mehrsprachigkeit in Lehrplänen sinnvoll verankert werden kann.

Ursula Esterl befasst sich in ihrem Beitrag mit interkultureller Kommunikation in der Migrationsgesellschaft mit besonderem Blick auf pädagogische Kontexte. Dafür nähert sie sich zunächst den Begriffen „interkulturelle Kommunikation“ und „Kultur“ (kritisch) an und behandelt den Zusammenhang zwischen Sprache(n) und Kultur(en). Anschließend rückt sie die Schule als „einen besonders sensiblen Anwendungsbereich interkultureller Kommunikation“ ins Zentrum ihrer Ausführungen.

Claudia Maria Riehl referiert in ihrem Beitrag über Mehrschriftlichkeit und geht ausführlich auf aktuelle diesbezügliche Forschungsergebnisse ein. Sie zeigt eindrücklich die vielen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Sprachen und Sprachsystemen auf, die im Bereich der Mehrschriftlichkeit bestehen. Riehl resümiert, dass mehrsprachigen Kindern die Möglichkeit geboten werden sollte, schriftliche Kompetenzen in allen ihren Sprachen aufzubauen, da die Kinder in vielfacher Weise davon profitieren können. Der Erwerb von Mehrschriftlichkeit inklusive Textkompetenz, der einen Anschluss an inter- und transnationale Kommunikationsräume und vielfältige kulturelle Deutungsmuster ermöglicht, wäre auch im Sinne der sozialen Teilhabe wichtig und sinnvoll.

Barbara Hinger betrachtet das Thema Testen und Bewerten mehrsprachiger Kompetenzen aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst gibt sie einen kurzen Überblick über die Ursprünge des Sprachtestens, um danach ausführlich auf wichtige Aspekte des Überprüfens mehrsprachiger Kompetenzen, des Feststellens des plurilingualen Repertoires von Testteilnehmer:innen sowie auf den Aspekt Testfairness einzugehen. In ihrem Beitrag beschreibt sie auch mögliche Formen des Überprüfens mehrsprachiger Kompetenzen im schulischen Kontext.

Mit Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik beschäftigt sich auch Marion Döll in ihrem Beitrag. Sie beleuchtet das Thema jedoch aus einer anderen Perspektive, indem sie zunächst auf die Bedeutung von sprachlicher Bildung und Sprachdiagnose für soziale Teilhabe eingeht. Im Anschluss gibt sie einen Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand hinsichtlich Gütekriterien und Verfahrensarten und präsentiert ein Prozessmodell für die „anlassangemessene Verfahrenswahl“. In ihrem Beitrag fokussiert sie jedoch anders als Hinger Verfahren für die Diagnose von Deutschkompetenzen zwei- und mehrsprachiger Schüler:innen.

Thomas Fritz thematisiert Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung aus einer sprachpolitischen und machtkritischen Perspektive. Er beschreibt eine Vielzahl an österreichischen Initiativen zur Berücksichtigung und Etablierung von Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung und kritisiert insbesondere die Beendigung der finanziellen Förderung für entsprechende

Projekte durch das österreichische Bildungsministerium im Jahr 2018. Im letzten Teil seines Beitrags behandelt er die mehrsprachige Realität der Lernenden in österreichischen Deutschals-Zweitsprachekursen und benennt wichtige Desiderate für die österreichische Erwachsenenbildung (im Kontext von Deutsch als Zweitsprache).

Matthias Prikoszovits lenkt seinen Blick auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung und im Beruf. Dabei thematisiert er die Schnittstelle von einerseits Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung sowie im Berufsleben und von andererseits sozialer Teilhabe bzw. im Gegensatz dazu sozialer Isolation in arbeitsweltlichen Kontexten. Prikoszovits kritisiert, dass die Verankerung von Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung bis heute kaum gelungen ist. Insbesondere problematisch erachtet er die fehlende Anerkennung und Wertschätzung von Migrationssprachen im beruflichen Kontext.

Thorsten Roelcke schließt direkt an Matthias Prikoszovits' Beitrag an, indem er den Themenbereich berufliche Kommunikation fortführt, sich aber dem spezifischen Thema „Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation“ widmet. Roelcke bietet einen systematischen Überblick über den Gegenstand, wobei er sowohl äußere und innere als auch außer- und innerfachliche Mehr- und Vielsprachigkeit in ihren diversen Konstellationen berücksichtigt. In seinem Beitrag plädiert Roelcke für eine bewusste Gestaltung seitens Sprachenpolitik, Sprachdidaktik und Sprachmittlung, da Mehrsprachigkeit in der Fachkommunikation vielmehr als ein Potential denn als ein Problem angesehen werden sollte.

Daniel Wutti behandelt das Thema Mehrsprachigkeit und Trauma und rückt dabei insbesondere gesellschaftlich-soziale Phänomene anhand von praktischen Beispielen in den Vordergrund. In seinem Beitrag gibt er zunächst einen Überblick über die verschiedenen diagnostischen Aspekte des Traumabegriffs, wobei er erläutert, dass im medizinischen Traumadiskurs soziale und humanistische Zugänge ausgeblendet werden. Anhand von Beispielen aus Kärnten/Koroška veranschaulicht er im Anschluss die Verknüpfungen von Mehrsprachigkeit und Trauma.

Dem Thema Literarische Mehrsprachigkeit ist der von Primus-Heinz Kucher und Simona Bartoli Kucher verfasste Beitrag gewidmet. Die Autor:innen benennen zunächst Felder der literarischen Mehrsprachigkeit, um danach auf literarische Übersetzung, Mehrsprachigkeit und kulturelle Transfers, Sprachmischung und Sprachwechsel einzugehen. Mehrsprachige Literatur wird anhand zahlreicher Beispiele illustriert. Der Beitrag schließt mit einem Abschnitt über (mehrsprachige) Literatur im Exil und Postexil.

Das vierte Kapitel des Handbuchs widmet sich historischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Im ersten Teil ihres Beitrags „Staat, Nation, Sprache und Bildung“ stellt Ingrid Gogolin Argumentationslinien genauer vor, die sich in der Epoche der Vorbereitung auf den Nationalstaat im europäischen Verständnis um die Rolle der Sprache entfalteten. Im zweiten Teil stehen Transformationen der Sicht auf Sprache und Bildung im Mittelpunkt, die sich in jener Epoche der Umwälzungen herausbildeten und letztlich im entstehenden öffentlichen Schulsystem manifest wurden.

Mehrsprachigkeit und Sprach(en)kontakte spielten in Europa auch im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit bereits eine große Rolle, wie Jörg Meier in seinem Beitrag anhand von Beispielen aus zahlreichen Ländern, die in den letzten Jahren in einer Reihe von internationalen Projekten untersucht wurden, darstellt. Dabei wird Deutsch(lernen) in verschiedenen Regionen und Ländern, die Stellung der deutschen Sprache in Europa sowie Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit näher betrachtet.

Mit deutsch- und mehrsprachigen Tages- und Wochenzeitungen, die in vielen Regionen und Städten des multilingualen östlichen Europas bis zum Zweiten Weltkrieg selbstverständlich zum Alltag der Menschen gehörten, beschäftigt sich der zweite Beitrag von Jörg Meier. Anhand vieler Beispiele werden der aktuelle Forschungsstand sowie vielfältige Perspektiven und Aufgaben für

Forschung und Lehre aufgezeigt sowie eine Reihe von Impulsen für zukünftige interdisziplinäre Forschungen geboten.

Im Beitrag von Stefan Michael Newerkla, Katharina Prochazka und Agnes Kim wird die Mehrsprachigkeit in der Habsburgermonarchie näher betrachtet. Im ersten Kapitel „Sprache(n) und Staat“ werden, nach einem geschichtlichen Abriss bis 1867, die gesetzlichen Regelungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ab 1867 vorgestellt. Mit den verschiedenen Sprachen in der Habsburgermonarchie um 1900 befasst sich das zweite Kapitel. In den folgenden Teilen des dritten Kapitels werden Sprache und Prestige in der Bildungsdomäne, nationale Segregation im Bildungswesen, Sprachkenntnis als Weg zu sozialer Teilhabe, Mehrsprachigkeit und Nationalisierung sowie konstruierte Einsprachigkeit dargestellt.

Am Beispiel der österreichisch-ungarischen Armee (1867-1914) nimmt Tamara Scheer die Berücksichtigung und Organisation von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit genauer in den Blick und betrachtet dabei das Sprachensystem der Armee, die Einschränkungen des Sprachrechts der Wehrpflichtigen, die Spracherhebung in der gemeinsamen Armee, das Sprachensystem in der Ausbildungspraxis sowie Mischsprachen als Ergebnis von Sprachkontakt.

Der Beitrag von Tilmann Reuther beschäftigt sich mit Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im Europa des 20. Jahrhunderts. Dieser Zeitraum wird dann überschritten, wenn es um Ursachen für Gegebenheiten des 20. Jahrhunderts aus davorliegenden Zeiten oder um Umstände in der Gegenwart geht. Mehrsprachigkeit wird sowohl individuell als auch gesellschaftlich verstanden und Sprachenpolitik sowohl regional als auch staatlich und überstaatlich. Besonders aktuell sind Detailstudien zu einerseits Österreich als Teil der Europäischen Union und andererseits der Ukraine als Nicht-EU-Land, das angesichts des russischen Aggressionskrieges im Mittelpunkt des europäischen Interesses steht. In Verbindung mit diesen Länderstudien wird ein Raster zur Beurteilung der Sprachenpolitik auf einem konkreten Territorium vorgestellt.

Das Ruhrgebiet, als größter Ballungsraum Deutschlands und fünftgrößter in Europa, wird im Beitrag von Jörg Meier näher behandelt. Die Region war lange Zeit durch Industrialisierung und Bergbau geprägt. Mit den schnell wachsenden Unternehmen wuchs seit dem 19. Jahrhundert auch die Bevölkerung des Ruhrgebiets stetig an, und durch die Migration aus verschiedenen Teilen Europas stieg auch der Anteil der mehrsprachigen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen und im Ruhrgebiet. Neben der Geschichte der Migration wird im Beitrag sowohl die innere und äußere Mehrsprachigkeit als auch die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre an den Universitäten im Ruhrgebiet ausführlich dargestellt.

Im fünften Kapitel des Handbuchs werden regionale, überregionale und nationale Formen von Mehrsprachigkeit näher behandelt.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Manfred Glauninger steht das Konstrukt „österreichisches Deutsch“, das seit etwa drei Jahrzehnten innerhalb der germanistischen Soziolinguistik und Sprachdidaktik als nationale (Standard-)Varietät der (plurinational-)„plurizentrisch“ interpretierten deutschen Sprache verankert ist. In diesem Zusammenhang werden auch andere sprachwissenschaftliche Ansätze und Positionen zu einem standard- und bildungssprachlichen „österreichischen“ Deutsch kritisch in den Blick genommen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, wo anzusetzen wäre, um dem hauptsächlich im Plurizentrik-Kontext verorteten einschlägigen Diskurs auf Basis bislang nicht erreichter – oder auch ausgesparter – Problemerkahrungen neue Impulse zu verleihen.

Wenngleich die große Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen deutschsprachig ist, ist Österreich ein mehrsprachiges Land, in dem sowohl seit Jahrhunderten ansässige sprachliche Minderheiten leben als auch in den letzten Jahrzehnten im Zuge von Arbeitsmigration und Fluchtmigration zugewanderte Sprachminderheiten. Der Beitrag von Rudolf de Cillia behandelt die Regelungen für die ersteren, verfassungsmäßig anerkannten, autochthonen Minderheiten.

Dazu werden zunächst kurz Befunde zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in Österreich beleuchtet und im Anschluss daran die gesetzlichen Regelungen für die Minderheiten im Allgemeinen, bevor konkret auf die Situation in den Schulen eingegangen wird.

Mit dem seit Jahrzehnten in Deutschland existierenden sogenannte Herkunftssprachunterricht (HSU), der überwiegend separat vom Regelunterricht durchgeführt wird, beschäftigt sich der Beitrag von Tanja Rinker und Erkam Ekinci. Dabei wird ein Überblick über Hintergründe und Stand des HSU in Deutschland gegeben. Um die aktuelle migrationssprachliche Heterogenität in Deutschland zu betrachten, werden Zahlen und Fakten aus ausgewählten Bundesländern präsentiert. Darüber hinaus wird auf die Perspektive der Eltern, Schüler:innen und Lehrkräfte auf den HSU eingegangen sowie HSU und Fremdsprachunterricht (FSU) bzw. bilingualer Fachunterricht kontrastiert.

Mit den Mühen des Erfassens und Anerkennens von Mehrsprachigkeit in Deutschland befasst sich der Beitrag von Volker Hinnenkamp. Dabei geht es darum, zu versuchen, sinnvolle Kategorien einer Mehrsprachigkeitsordnung zu erfassen sowie einen Blick auf die unterschiedlichen Gruppen zu werfen, die in erster Linie sowohl gesellschaftlich als auch in ihren unterschiedlichen lebensweltlichen Praxen unter die Kategorie der mehrsprachigen Teilhabe fallen. Neben einer sprachpolitischen Skizze der institutionellen Verfasstheit von Sprache werden auch die statistischen Mühen erläutert, sich einen repräsentativen Überblick über mehrsprachige Haushalte zu verschaffen. Außerdem werden unterschiedliche Ansätze aus der qualitativen soziolinguistischen Ungleichheitsforschung präsentiert, die den Kampf um sprachliche Teilhabe – aller Sprachen – exemplifizieren.

Der Beitrag von Edina Kropák hat zum Ziel, die Koexistenz und Kohärenz der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der Schweiz aufzuzeigen und dabei die Frage zu beantworten, welche Mehrsprachigkeitsdiskurse die Sprachenpolitik und sprachlichen Praktiken auf der gesellschaftlichen und individuellen Ebene prägen. Sowohl die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und ihre Erscheinungsformen mit besonderem Fokus auf die Deutschschweizer Diglossie und den Spracherhalt des Rätomanischen werden thematisiert, als auch die zunehmende individuelle Mehrsprachigkeit.

Im Beitrag von Claudine Kirsch, Simone Mortini und Valérie Kemp werden die mehrsprachige pädagogische Praxis in einer Kita und einer Schule in Luxemburg beschrieben, wobei besonders die Kinder fokussiert werden. Dabei wird der komplexe mehrsprachige Kontext in Luxemburg vorgestellt, bevor Beispiele von mehrsprachigem Handeln von Kindern und Pädagoginnen in einer Kita und einer Vorschule präsentiert und auf der Basis des Translanguaging und der Theorie der Interpretativen Reproduktion näher diskutiert werden.

Der Beitrag von Anke Wegner und Julia Frisch befasst sich mit der Frage der individuellen Mehrsprachigkeit heranwachsender Bürger:innen in der Großregion und damit, wie diese in Schule und Unterricht adäquat ausgeschöpft und gefördert werden kann. Es werden zentrale, die Großregion prägende bildungspolitische Entwicklungen dargelegt, die sich auf Fragen des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung beziehen. Außerdem wird auf den Status quo des sprachlichen Repertoires der Bürger:innen, speziell der Schüler:innenschaft, in der Großregion sowie auf das damit einhergehende „sprachliche Kapital“ in der Großregion eingegangen. Ausgehend davon werden Kernaspekte der Bildungsgerechtigkeit angeführt, die die Grundlage des Konzepts zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Großregion bilden.

Trotz der auf dem Territorium des Landes teilweise seit mehreren hundert Jahren lebenden und staatlich anerkannten, historischen, autochthonen Minderheiten, gilt Ungarn im allgemeinen Bewusstsein der Menschen eher als einsprachiges Land. Im Beitrag von Elisabeth Knipf-Komlósi und Marta Müller werden die Traditionen, Herausforderungen und Bildungschancen der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ungarn dargestellt. Dabei wird auf die soziohistorischen Faktoren

der Mehrsprachigkeitssituation, die Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenkenntnisse der Gesamtbevölkerung, die Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit bei autochthonen Minderheitengruppen sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungssektor näher eingegangen. Die Slowakei war seit dem Mittelalter zu allen Zeiten ihrer geschichtlichen Entwicklung, durch ihre Zugehörigkeit zunächst zu Ungarn, dann zu Österreich-Ungarn, schließlich zur Tschechoslowakei, bis hin zur seit 1993 selbständigen Slowakei, ein multiethnisches und multilinguales Land, in dem zwar überwiegend Slowak:innen, aber auch viele andere Nationalitäten lebten. Im Beitrag von Jörg Meier werden zunächst die historische Mehrsprachigkeit auf dem Gebiet der heutigen Slowakei, danach die Sprach(en)kontakte und Mehrsprachigkeit der deutschsprachigen Minderheit und schließlich exemplarisch die spezifische Situation in der heutigen Hauptstadt Bratislava näher beleuchtet. Darüber hinaus werden die Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei sowie die Sprachen und Sprach(en)politik in der heutigen Slowakei behandelt.

Im Beitrag von Kemal İnal werden zunächst rechtliche, soziale, pädagogische und politische Mechanismen thematisiert, die die Verwendung des Kurdischen in der Türkei behindern. Diese führen in der Frage des Kurdischen die strukturellen Einflüsse vor Augen und zeichnen die historischen und aktuellen Gründe des Problems seit dem Osmanischen Reich bis heute nach. Außerdem wird im Rahmen der sogenannten „Kurd:innenproblematik“ auf positive Entwicklungen im Bereich des Sprechens von Kurdisch hingedeutet und argumentiert, dass das Sprechen von Kurdisch unabhängig vom historischen Verlauf auf dem Weg einer relativen Befreiung ist und das Kurdische einen „Lebensraum“ findet.

Wenngleich Kanada als Land der gelebten Mehrsprachigkeit gilt, existiert das Thema Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration im öffentlichen Diskurs praktisch nicht, und ebenso wenig werden Migrationserfahrungen thematisiert. Der Beitrag von Tanja Tajmel bietet einen Abriss über Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Kanada. Als spezieller Fall wird die Sprachenpolitik der Provinz Québec dargestellt, da sie Anlass für die am vehementesten geführten sprachpolitischen Debatten der jüngeren Geschichte Kanadas liefert.

Kapitel 6 des vorliegenden Handbuchs fokussiert Forschungsmethoden des Felds „Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“.

Friederike Dobutowitsch nimmt einen erziehungswissenschaftlich informierten Standpunkt ein und stellt methodische Zugänge zu Untersuchungen dar, die dem Zusammenhang „Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um ein Bündel von Forschungsmethoden, die sich aus sozial- und sprachwissenschaftlichen sowie sprachdidaktischen Untersuchungen und deren Methoden speisen.

Den Transfer von Forschung auf Praxismethoden nimmt der Beitrag von Catherine Carré-Karlinger in den Blick. Die zentrale Frage ist dabei, mit welchen aus der Forschung abgeleiteten Methoden der Unterricht im Hinblick auf Mehrsprachigkeit so gestaltet werden kann, dass soziale Teilhabe von benachteiligten Gruppen erhöht und für eine größere (Bildungs-)Gerechtigkeit gesorgt wird.

Judith Purkarthofer und Brigitta Busch nehmen eine methodologische Perspektive auf Sprachbiografien ein und zeigen den Ertrag auf, den poststrukturalistische Zugänge auf ebendiese ergeben. Die Reflexion von Sprachenporträts im Sinne einer forschungsmethodischen Umsetzung dieses Zugangs rundet den Beitrag ab.

Auch Vesna Bjeđač und Doris Pokitsch stellen das Subjekt ins Zentrum ihres Beitrags. Zunächst stellen sie einen machtkritischen Subjektbegriff dar, der in der in den letzten Jahren in der bildungswissenschaftlichen Forschung entwickelt wurde und wenden diesen dann auf Mehrsprachigkeitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft an.

## Danksagung:

Für die Ermöglichung der Publikation des vorliegenden Handbuchs danken wir dem Verlag Julius Klinkhardt und herzlich dem Verleger Andreas Klinkhardt, der die Idee zum vorliegenden Band entscheidend mitentwickelte. Unser großer Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für die sehr gute Zusammenarbeit und ihre große Geduld auf dem – aus mancherlei Gründen – längeren Weg bis zur Drucklegung. Nicole Irmeler unterstützte tatkräftig die organisatorischen Arbeiten am Handbuch, wofür wir ihr ebenfalls herzlich danken!

## Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1982/2005): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Brizić, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster und New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Janich, N. & Greule, A. (Hrsg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Narr: Tübingen.
- Khakpour, N. (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Rühlmann, L. (2023): Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany. Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, N. (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen. Bielefeld: Transkript.



## [1] Grundlagen

[1.1] Soziale Teilhabe

[1.2] Mehrsprachigkeit



# 1 Soziale Teilhabe aus bildungsphilosophischer Perspektive

Krassimir Stojanov

## 1 Einführung

Oft wird in Bildungspolitik und Pädagogik die Frage gestellt, wie Bildung zur sozialen Teilhabe befähigen kann. Dabei wird institutionalisierte Bildung – zurecht – als Mittel für soziale Teilhabe und diese wiederum als zentrales Ziel von Bildung postuliert. Demnach fragt man sich, wie institutionalisierte Bildung sowohl auf die Ebene des gesamten Bildungssystems wie auch auf die Ebenen der einzelnen Bildungseinrichtung und des konkreten Unterrichts gestaltet werden soll, damit sie die Educand:innen zur sozialen – vor allem zu wirtschaftlichen und zu politischen – Teilhabe befähigen kann.

Die umgekehrte Frage allerdings, inwiefern soziale Teilhabe ihrerseits Voraussetzung für gelungene Bildung ist, wird in den einschlägigen Diskussionen weitgehend vernachlässigt. In diesem Aufsatz greife ich primär diese Frage auf, die ich für ein wichtiges Desiderat nicht nur der Bildungspolitik und der Pädagogik, sondern auch der Bildungsforschung halte. Ihre Behandlung erfordert aus meiner Sicht in erster Linie eine bildungsphilosophische Herangehensweise, und zwar aus zwei Gründen: Erstens, um zu eruieren, inwiefern und in welchem Sinne soziale Teilhabe eine Voraussetzung für Bildung ist, müssten wir zuerst imstande sein, zumindest in groben Zügen bestimmen zu können, was Bildung an sich und für sich ist. Denn ihr Begriff ist alles anders als klar und eindeutig. Bildung wird mal als selbstbezweckte Beschäftigung mit hochkulturellen Inhalten, die alltägliche gesellschaftliche Verhältnisse und Aufgabe transzendieren, und mal als Vorbereitung für die Ausführung vorgegebener ökonomischer und politischer Funktionen durch das Individuum verstanden. In beiden Fällen ist es nicht ersichtlich, wie und in welchem Sinne Bildung soziale Teilhabe *voraussetzen* soll. Allerdings, wie ich im Folgenden zeigen werde, reduzieren die beiden erwähnten Verständnisse von Bildung ihren philosophiegeschichtlich gewachsenen Bedeutungsreichtum stark. Insbesondere verfehlen sie die Bedeutung von Bildung als *Bildung der Person* – eine Bildung, die nicht außerhalb ihrer sozialen Beziehungen und Handlungen gedacht werden kann.

Zweitens erfordert die Darlegung von sozialer Teilhabe als Voraussetzung von Bildung die Rekonstruktion der konkreten sozialen Praktiken und ihrer Normen, die Bildung ermöglichen, und daher an Bildungsinstitutionen zu implementieren sind. Es handelt sich also hierbei um eine *normative Rekonstruktion* von sozialen Bedingungen von Bildung – und normative Rekonstruktionen sind eine klassische Domäne der Praktischen Philosophie.

Die Gliederung dieses Aufsatzes richtet sich auf diese zwei bildungsphilosophischen Aufgaben in ihrer genannten Reihenfolge aus. Im ersten Teil des Aufsatzes rekonstruiere ich den Begriff der Bildung, und zwar aus einer neu-hegelianischen Perspektive. Sie hat den kaum zu unterschätzenden Vorteil, dass aus ihr heraus Bildungsprozesse als eingebettet in den sozialen Beziehungen und Handlungen der Individuen erscheinen, ohne dass sie dabei zu bloßen Ausführer:innen von wirtschaftlichen oder politischen Funktionen reduziert werden – und ohne Bildung auf Vorbereitung auf diese Funktionen zu verkürzen. Vielmehr stellt sich der Bildungsprozess, hegelianisch gesehen, als sozial vermittelte Selbst-Verwirklichung heraus, in deren Kern die begriffliche Selbst-Artikulation des/der Einzelnen steht. Für diese stellt übrigens Mehrsprachigkeit ein

kostbares Potenzial dar, das jedoch pädagogisch und bildungspolitisch nach wie vor weitgehend missachtet wird.

Bildung qua Selbst-Verwirklichung setzt die Teilnahme des Individuums an Formen wechselseitiger sozialer Anerkennung voraus. Der Rekonstruktion dieser Formen, ihnen zugrundeliegender moralischen Normen sowie der Missachtungspraktiken, die diesen Normen widersprechen, widmet sich der zweite Teil dieses Aufsatzes. In seinem dritten Teil thematisiere ich schließlich solche Missachtungspraktiken im Rahmen von Bildungsinstitutionen, die speziell heranwachsenden Menschen mit Migrationsgeschichte und zwei- oder mehrsprachiger Sozialisation betreffen, ihre soziale Teilhabe einschränken, und dadurch ihre Bildung erschweren.

## 2 Bildung als sozial vermittelte Selbst-Verwirklichung und als begriffliche Selbst-Artikulation

„Selbstverwirklichung“ ist ein Begriff, der lange Zeit als durchweg positiv und wünschenswert galt, und von dem gerne viel und oft in unterschiedlichsten Kontexten als Bezeichnung für das übergeordnete Ziel eines individuell-unabhängigen Lebensstils Gebrauch gemacht wurde. In den letzten Jahren ist allerdings der bislang ganz überwiegend emphatische Verwendungssinn von „Selbstverwirklichung“ etwas in Wanken geraten. Nicht wenige Autor:innen verbinden dieser Begriff mit einer egozentrischen und tendenziell narzisstischen bis arroganten Haltung. So beinhaltet nach Andreas Reckwitz „Selbstverwirklichung“ als Leitmaxime der so genannten (urban-kosmopolitischen) „neuen Mittelklasse“ einen Zug zur „Singularisierung“, zu einer ich-zentrierten Authentizität, die gleichwohl subtil als eine Art Überlegenheit über die anderen demonstriert wird, insbesondere über diejenigen, die einen traditionellen Lebensstil pflegen (vgl. Reckwitz 2020, 90-96).

Wir sollen jedoch nicht außer Acht lassen, dass „Selbst-Verwirklichung“ eigentlich meint, sich selbst zur (objektiven) Wirklichkeit zu machen, d.h. über sich hinauszugehen.<sup>1</sup> Selbst-Verwirklichung ist demnach nicht mit einer Ich-Zentriertheit gleichzusetzen, und sie ist mit der Konstruktion eines atomistischen, in sich geschlossenen, von der materiellen und sozialen Wirklichkeit abgetrennten Selbsts strukturell nicht vereinbar.

Die offene, die wirklichkeitsbezogene Struktur des Selbst ist ein zentrales Dauermotiv der Begriffsgeschichte von Bildung spätestens seit Wilhelm von Humboldt. Nach ihm ist Bildung nämlich als eine „allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung“ zwischen dem Ich und der Welt zu verstehen (vgl. Humboldt 1980, 235f.), wobei die Welt eben als „NichtMensch“ gilt (ebd., 237). Mit anderen Worten ist die Welt nicht einfach dem Ich außenstehend, sondern sie ist sein Gegenteil, mit dem das Ich interagieren muss, damit es sich bildet. Dabei ist die Welt gerade *nicht* die unmittelbare Umwelt des Einzelnen, sondern ein „Gegenstand“, der die unendliche „Allheit“ und „Mannigfaltigkeit“ aller Dinge umfasst, und daher sperrig und nur annähernd zu fassen ist; ein Gegenstand, der das Individuum veranlasst, die Sphäre des Selbstverständlichen und des unmittelbar Bekannten zu verlassen (vgl. ebd., 236f.).

Dass die Bildung des Selbst ein Ausgang aus der engen Sphäre des Unmittelbar-Natürlichen darstellt und durch die Begegnung mit Fremdheit und Andersheit ausgelöst wird, ist der Kerngedanke von Hegels Bildungsphilosophie. Nach ihm wird der Bildungsprozess des Einzelnen überhaupt erst durch die Entfremdung des Individuums von dem „unmittelbar natürlichen Geist“ der Lebensform der Familie initiiert, wozu auch die erweiterte Familie des Volkes, der ethnischen Herkunftsgemeinschaft zählt (vgl. Hegel 1822/2005, 159; Hegel 1821/1986, 338).

<sup>1</sup> Um diese semantische Dimension des fraglichen Begriffs zu betonen, schreibe ich ihn als „Selbst-Verwirklichung“ (und nicht als „Selbstverwirklichung“).

Diese Entfremdung vollzieht sich in der Moderne im Zuge des Eintritts des Einzelnen in diejenige Form des wirtschaftlichen und des politischen Zusammenlebens, die Hegel „bürgerliche Gesellschaft“ nennt. In dieser interagieren individualisierte Subjekte mit je unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Interessen und Wertevorstellungen aufgrund von explizit festgeschriebenen und kritisierbaren Normen miteinander. Damit dies möglich ist, muss jeder und jede ihre oder seine Interessen und Werte so in eine rationale, argumentative und letztlich allgemeingültige Form transformieren, dass sie von allen anderen Gesellschaftsmitgliedern nachvollzogen und akzeptiert werden können, die sich durch ihre je individuelle Andersheit auszeichnen (vgl. Hegel, 1821/1986, 339-360).

Wie ich woanders ausführlicher dargelegt habe, ist die *begriffliche Selbst-Artikulation*, die an dieser Stelle als die subjektive Seite der Partizipation an differenzierten sozialen Kooperationsverhältnissen angesprochen wird, der Kern jedes Bildungsprozesses (vgl. Stojanov 2018, 81-91). Demnach ist diese weder als Aneignung eines hochkulturellen Kanons, noch als bloße Anpassung des Individuums an die äußerlichen Anforderungen der sozialen Umwelt auszudeuten – die beiden Deutungen verfehlen die Verwirklichung des Selbst als die übergreifende Funktion von Bildung bzw. diese Verwirklichung wird überindividuellen Zielen untergeordnet, oder diesen gar geopfert. Voraussetzung und zugleich zentraler Modus seiner Verwirklichung ist die erwähnte begriffliche Artikulation des Selbst, die seine zwei zentralen Bestandteile gleichermaßen umfasst, nämlich seine Bedürfnisse und seine Ideale.<sup>2</sup> Die Bedürfnisse des Individuums müssen in der „bürgerlichen Gesellschaft“ in das arbeitsteilige, kooperative System ihrer Befriedigung eingeschlossen werden; dazu sollen sie eine für die Anderen klar sichtbare Form einnehmen, d. h. sie müssen *ge-bildet* werden. Dies setzt es allerdings voraus, dass das Individuum über genug Selbstvertrauen verfügt, um zu seinen Bedürfnissen zu stehen und sie klar zu kommunizieren. Zugleich entwickelt und artikuliert das Individuum im Rahmen seiner Teilnahme an der kooperativen und arbeitsteiligen Bedürfnisbefriedigung gesellschaftlich nützliche Fähigkeiten, die ihm Anerkennung durch die anderen bringen. Und Anerkennung ist wiederum *das* Grundbedürfnis des menschlichen Individuums (vgl. Hegel 1821/1986, 346-353; Hegel 1822/2005, 181-192).

Die Ideale des Einzelnen entstehen nach Heinz Kohut zunächst durch die Idealisierungen von Bezugspersonen; Idealisierungen, die dann das Individuum von diesen Personen entkoppelt, um sie zu eigenen Vorstellungen vom guten Leben und richtigem Handeln zu transformieren (vgl. Kohut 1977, 171-191). Dabei erscheinen die Ideale zunächst in einer narrativen Form; gewissermaßen als „Tagträume“ von wünschenswerten Situationen, die das Individuum mit einem Gefühl des Wohlbefindens erfüllen. Die Ideale erhalten allerdings erst dann eine dauerhafte, situationsunabhängige Gestalt und Wirklichkeit, wenn sie zu Werten artikuliert werden, welche das Individuum mit Anspruch auf objektive Gültigkeit versehen, und welche für das Individuum *commitments* darstellen, d. h. etwas, für das es sich in der Gesellschaft einsetzt. Die Verwendung von *commitment* in diesem Aufsatz lehnt sich an die Art und Weise an, wie dieser Begriff von Robert Brandom in seiner Theorie von sprachlich-begrifflicher Artikulation als soziale Praxis eingeführt und dargelegt wird (vgl. Brandom 1994, XIV; 159-172). Der Einsatz für *commitments* besteht in erster Linie in der Bemühung, das objektive Gute des Wertes, der Gegenstand des

<sup>2</sup> Die Herausstellung der Bedürfnisse und Ideale als die beiden Kernkomponenten des Selbst entnehme ich aus Heinz Kohuts Konzept der bipolaren Struktur des Selbst. Das Selbst als das unabhängige Zentrum der Intentionen und der Wahrnehmungen, das die Kohärenz der Handlungen und der Erlebnisse des Individuums sichert, besteht demnach zum einen aus dem Pol der Bedürfnisse des Individuums nach Spiegelung und Bewunderung durch die Anderen, und zum anderen aus dem Pol der Ideale. Die letzteren nehmen –wenn artikuliert– die Form von Werten des Individuums ein, für deren Verwirklichung es bereit ist, seine eigenen Wünsche und Interessen zurückzunehmen, sie sogar unter Umstände zu opfern (vgl. Kohut 1977, 171-191, insb., 177; Stojanov 2018, 86-89).

jeweiligen *commitment* ist, herauszustellen und zu begründen, und zwar unter Berücksichtigung der realen oder virtuellen Einwände gegen den postulierten Wert. Daher setzt die Artikulation des Pols der Ideale des Selbst, ihre *Ver-Wirklichung* in handlungsanleitenden Wertsetzungen mit Anspruch auf Objektivität und gesellschaftliche Relevanz, die Teilhabe des Individuums an der sozialen Praxis der Argumentation, die unter anderem von Robert Brandom als das Spiel des Gebens von und Verlangens nach Gründen bezeichnet wird (vgl. Brandom 1994, 183; 188; 496-497). Diesbezüglich lässt sich Bildung zugespitzt als die Entwicklung der (kognitiven) Fähigkeit des/der Einzelnen bezeichnen, dieses Spiel kompetent und unter Einbeziehung seiner eigenen Persönlichkeit zu spielen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildung qua Selbst-Verwirklichung durch die Teilhabe des Individuums an zwei großen sozialen Praxisfeldern geschieht. Es handelt sich hierbei zum einen um die Sphäre der kooperativen Bedürfnisbefriedigung durch die Übernahme von spezifischen Tätigkeiten im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Die Ausführung dieser Tätigkeiten geht mit der Entwicklung von Fähigkeiten einher, die soziale Anerkennung für die Einzelnen voraussetzen und zugleich generieren und somit einem zentralen Antrieb ihres Selbst entsprechen. Zum anderen findet die Verwirklichung des Selbstpols der Ideale des Individuums durch seine *Teilnahme an Wertediskursen* statt. Es liegt nahe, dass auch diese Anerkennung generiert und zugleich voraussetzt: Um sich an solchen Diskursen zu beteiligen, braucht man offenkundig ein gewisses Maß an Selbstvertrauen und Selbstachtung, die ohne Ermutigung und Respekt durch die Anderen wohl kaum zu entwickeln sind.

Freilich muss man den hier nun angedeuteten Zusammenhang zwischen Bildung, sozialer Teilhabe und Anerkennung nun systematischer und differenzierter darlegen. Es gilt zu eruieren, welche konkreten Formen von Anerkennung jene erwähnten Praktiken von sozialer Partizipation ermöglichen, die Bildungsprozesse antreiben.

### 3 Bildung, Soziale Teilhabe und Anerkennung

Im vorherigen Abschnitt wurde die These dargelegt, dass Bildung die begriffliche Artikulation zum einen der Bedürfnisse des Einzelnen im Rahmen der Partizipation an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, und zum anderen seiner Ideale im Rahmen seiner Teilnahme an argumentativen Wertediskursen sowie die Entwicklung seiner praktischen und kognitiven Fähigkeiten durch die beiden Partizipationspraktiken bedeutet. Die Ausführung dieser Partizipationspraktiken, d. h. die aktive Teilnahme des Individuums sowohl an dem System kooperativer Bedürfnisbefriedigung, als auch an der diskursiven Artikulation und Bestimmung von Werten, setzt wiederum Erfahrungen intersubjektiver Anerkennung voraus. Aktive soziale Partizipation in ihren unterschiedlichen Facetten erfordert nämlich ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, die das Individuum nur durch die Teilhabe an Anerkennungsverhältnissen aufbauen kann.

Davon müssen wir jedenfalls ausgehen, wenn wir die Hegelianische Grundprämisse der Anerkennungstheorie, in Axel Honneths prominenteste Fassung von ihr, teilen, dass die Individuen nur dann zu einem positiven Selbstverständnis gelangen können, wenn sie sich von ihren Interaktionspartner:innen in ihren Eigenschaften bestätigt sehen (vgl. Honneth 1992, 111, 139, 148). Dabei unterscheidet Honneth zwischen drei verschiedenen Anerkennungsformen in den modernen Gesellschaften (Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung), die unterschiedliche Persönlichkeitsdimensionen adressieren, wobei die dazu komplementären Formen von Missachtung die Entwicklung von Motivation und Fähigkeiten zur sozialen Partizipation der betroffenen Personen erschweren, oder gar verunmöglichen:

*Empathie*, die insbesondere für die ersten Stadien der Subjektivitätsentwicklung im Kindesalter von immenser Bedeutung ist, bezeichnet eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche. Ihre Spiegelung und Bestätigung durch die Bezugspersonen ist die Voraussetzung dafür, dass das (werdende) Individuum überhaupt einen Zugang zu diesen Grundzügen seiner Persönlichkeit findet – und dieser Zugang ist logischerweise die basale Voraussetzung für ihre Artikulation und Verwirklichung.

Hingegen bezieht sich die Anerkennungsform des *Respekts* nicht auf besondere, personalisierende Eigenschaften des Einzelnen, nicht auf seine spezifischen Bedürfnisse und Wünsche, sondern auf seinen universellen Status, allen anderen Menschen formell gleichgestellt zu sein, und über die gleichen Grundrechte zu verfügen. Die übergreifende Norm des Respekts besteht darin, jeden Menschen als ausgestattet mit Würde, d. h. mit der Fähigkeit zur Selbstbeziehung und zum autonomen Handeln zu betrachten und zu behandeln, wobei man von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen abstrahiert. Nur unter dieser Voraussetzung kann der/die Einzelne auch die Motivation und die kognitive Kompetenz entwickeln, den Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen, was ihm oder ihr ermöglicht, sich an argumentativen Diskursen zu beteiligen. Diese Beteiligung ist wiederum die Voraussetzung für Bildung qua begrifflicher Selbst-Artikulation. Schließlich stellt die *soziale Wertschätzung* eine Art Synthese dar zwischen dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem Universalismus der Anerkennungsform des Respekts. Die Norm der Wertschätzung besagt nämlich, dass spezifische Persönlichkeitsmerkmale in der Form von Fähigkeiten, Kenntnissen oder Moralvorstellungen des Einzelnen anerkannt werden sollen: allerdings nur solche, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne seine Fähigkeiten, Kenntnisse und Moralvorstellungen aktiv in der Form von Beiträgen für die Gesellschaft verwirklichen (vgl. Honneth 1992, 148-211, sowie Stojanov 2006, 123-140).

Negativ ausgedrückt bedeutet dies, dass ein heranwachsender Mensch, der keine Empathie von seinen Bezugspersonen erfährt, es schwierig haben wird, einen Zugang zu seinen Bedürfnissen und Wünschen zu finden und sie zu kommunizieren. Er wird kaum das Selbstvertrauen entwickeln können, das ihm erlauben würde, nicht nur die eigenen Bedürfnisse klar zu formulieren, sondern auch eigene Ideale auszubilden. Ein Mensch wiederum, der zwar Empathie, aber keinen kognitiven Respekt erfährt, würde zwar seine Bedürfnisse bestimmen und Ideale ausbilden, aber diese Bedürfnisse und Ideale nicht begrifflich-diskursiv zu eigenen Interessen und Wertevorstellungen artikulieren können, für die er sich öffentlich einsetzt. In diesem öffentlichen Einsatz für eigene *commitments* verkörpert sich die Selbstachtung des Individuums, die durch fehlendes oder mangelhaftes Erfahren von Respekt schwer beschädigt werden dürfte. Wenn die Fähigkeiten und die Wertevorstellungen der Person dauerhaft mit Ignoranz oder Geringschätzung durch die Mitmenschen begegnet werden, dann wird sie diese Fähigkeiten und Wertevorstellungen wohl kaum selbst ausreichend schätzen können, um sie in Beiträgen für die gesellschaftliche Güterproduktion sowie für den Wertehorizont und das moralische Wissen der Gesellschaft zu verwirklichen.

Diese Beschreibung von Missachtung als Verletzung von Anerkennungsnormen, die den modernen demokratischen Gesellschaften inhärent sind, und als Behinderungsquelle von sozialer Partizipation und Bildung, klingt an dieser Stelle vielleicht noch viel zu abstrakt. Die bislang grob skizzierten Missachtungsformen werden aber dann eine konkrete Gestalt einnehmen, wenn man sich empirisch beobachtbaren sozialen Praktiken der Vernachlässigung, der Diskriminierung bzw. der Exklusion und der Geringschätzung bzw. der Ignoranz vor Augen führt. Im Folgenden werde ich einige solche Praktiken thematisieren, die Personen mit Migrationsgeschichte und zwei- bzw. mehrsprachiger Sozialisation in ihren Bildungsbiographien erleben bzw. erlebt haben.

#### 4 Institutionelle Missachtungspraktiken in Bezug auf Schüler:innen mit Migrationsgeschichte als Teilhabe- und Bildungsbarrieren

Vor wenigen Jahren wurde die Twitter-Plattform „MeTwo“ errichtet, auf der Menschen mit Migrationsgeschichte über ihre Diskriminierungserfahrungen berichten. Es ist bezeichnend, dass sich der Großteil dieser Berichte auf Schulerlebnisse bezieht. Dabei wiederholt sich immer wieder ein zentrales Motiv, wonach Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, die später erfolgreiche Karrieren in Wirtschaft, Politik oder Kultur absolvierten, in die Hauptschule hineingedrängt wurden, und zwar alleine aufgrund der Einschätzung des „Migrationshintergrunds“ als negativem Bildungsfaktor an sich. So beschreibt die bekannte Musikjournalistin Miriam Davoudvandi das folgende Erlebnis in einem Tweet:

„4. klasse, es geht um weiterführende schulen. ich bin klassenbeste. lehrerin empfiehlt hauptschule, damit ich „unter gleichgesinnten“ bin. eltern können kaum deutsch und vertrauen lehrerin. bekannte greift zum glück ein. 5. klasse: ich bin klassenbeste auf dem gymnasium“.

Bemerkenswert ist auch der Tweet von einer Person mit dem Akronym „HRT“:

„7.Klasse Elternsprechtag, 1er-Schüler: Meine Mutter wird v.d. Lehrerin nach meinem Berufswunsch gefragt. Auf „Arzt“ erwiderte d. Lehrerin, als Ausländerkind solle ich mir d. abschminken. 27 Jahre später bin ich leitender Oberarzt u. ärgere mich noch immer über sie.“ (Metzker 2018).

Eine ähnliche Erfahrung musste im Übrigen auch der Entwickler des Biontech-Impfstoffes gegen COVID 19 Prof. Dr. Uğur Şahin machen, der Sohn türkischer Arbeitnehmer:innen ist. Nach seinen Angaben wollte sein Lehrer ihn in die Hauptschule schicken. Erst durch das Einschreiten des deutschen Nachbarn konnte Şahin auf das Gymnasium gehen (vgl. Rossmann & Samsami 2021).

Sind dies vielleicht Einzelfälle? Vielleicht nur in dem Sinne, dass die erwähnten Personen Diskriminierung abwehren konnten – viele anderen Betroffenen durften diesbezüglich angesichts der massiven und fest verwurzelten Diskriminierungsstrukturen kaum so erfolgreich sein. Man muss sich vor Augen führen, dass die Nachkommen von Einwander:innen auch noch in der dritten Generation strukturell unter der Kategorie des „Migrationshintergrunds“ klassifiziert werden, der zumindest tendenziell, aber fast immer ganz eindeutig als ein bildungsbezogenes Persönlichkeitsdefizit betrachtet und behandelt wird. Bildungspolitiker:innen, Bildungsexpert:innen und auch empirische Bildungsforscher:innen machen regelmäßig die Kinder „mit Migrationshintergrund“ als die Hauptschuldigen für das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den PISA-Studien aus. Ein Beispiel jüngeres Daums hierfür ist ein Zeitungs-Interview mit der aktuellen Leiterin des deutschen Teils der PISA-Studie, Kristina Reiss, und dem bekannten empirischen Bildungsforscher Olaf Köller. In Hinblick auf die Verschlechterung der Ergebnisse der PISA Studie 2018 in Deutschland im Vergleich zu den vorherigen PISA-Studien sprechen die beiden von einem Zuwachs der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulsystem sowie von einer Verkleinerung des Anteils der Einwandererfamilien, die zu Hause Deutsch sprechen. Auf die darauffolgende Frage der Interviewer: „Sind die schlechteren PISA-Ergebnisse also der wachsenden Zahl von Einwandererkindern geschuldet?“, antwortet Köller indirekt bejahend, indem er behauptet, dass deutlich bessere PISA-Ergebnisse erzielt werden könnten, wenn „wir“ die Deutschkenntnisse dieser Kinder „hartnäckig und systematisch“ verbessern würden (Kerstan & Spiewak 2019).

Damit knüpfen Reiss und Köller an ein verbreitetes Narrativ an, das spätestens 2007 mit dem „Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit“ des Aktionsrates Bildung der Vereinigung der Bayeri-

schen Wirtschaft in Gang gesetzt wurde. Dieses Narrativ kreist um ein angebliches generelles „Kompetenzproblem von Migrantenkindern“, dem man mit einer verpflichtenden, bewusst freiheitseinschränkenden „konsequenten Akkulturation“ entgegenwirken soll. Dazu gehöre das Praktizieren der deutschen Sprache im öffentlichen und im privaten (sic!) Raum, das von den „Migrantenkindern“ eingefordert werden soll (vgl. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007, 136; 146).

Rechtfertigen die Ergebnisse der PISA-Studien das Postulat eines generellen „Kompetenzproblems“ bei den Kindern „mit Migrationshintergrund“? In der Tat stellt die PISA 2018 einen Leistungsrückstand der 15-jährigen Schüler:innen „mit“ gegenüber diejenigen „ohne“ von 63 Punkten fest, welche etwa 1,5 Jahre Schulzeit entsprechen sollen. Berücksichtigt man allerdings nach PISA 2018 den sozioökonomischen Status der Schüler:innen (also etwa Beruf, finanzielle Lage oder Bildungsstand der Eltern), dann verringert sich dieser Leistungsrückstand auf lediglich 17 Punkte (OECD 2019, 1).

Sind nun diese 17 Punkte, oder etwas weniger als ein halbes Schuljahr Rückstand primär mit als migrationsspezifisch angesehenen Faktoren wie angeblichen Sprachdefiziten oder „kulturellen Differenzen“ zu erklären? Oder ist dieser Rückstand nicht eher als ein Ergebnis erlebter Diskriminierung und Stigmatisierung zu betrachten, die sich auch in den Aussagen von manchen Politiker:innen und Bildungsexpert:innen reproduziert, und die sich verheerend auf die Bildungsmotivation der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken müssen?

Zu diesem Schluss muss man jedenfalls kommen, wenn man sich die Anerkennungstheoretischen Prämissen zu eigen macht, die ich im letzten Abschnitt kurz skizziert habe. Vor dem Hintergrund dieser Prämissen erscheint die Betrachtung und die Behandlung von „fremdkultureller Herkunft“ als ein Bildungsdefizit, oder als eine Bildungerschwernis per se zunächst als ein klarer Verstoß gegen die Anerkennungsnorm des *moralischen Respekts*, deren Einhaltung entscheidend für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der (heranwachsenden) Individuen ist. Ihre Betrachtung und Behandlung als determiniert durch ihre Herkunft, oder als bloße Vertreter:innen einer Kultur, die obendrein als „defizitär“, „abweichend“, oder zumindest „fremd“ gilt, widerspricht der Anerkennung ihres Selbststimmungspotenzials. Dieses verwirklicht sich unter anderem in der Fähigkeit, sich reflexiv und argumentativ auf die eigene „Herkunftskultur“ zu beziehen, dabei sich selektiv zu ihr zu verhalten, sich bewusst und anhand von Gründen zu ihr zu bekennen, oder sich gänzlich von ihr zu emanzipieren. Diese Missachtung des Selbststimmungspotenzials der betroffenen Kinder und Jugendlichen, ihre Betrachtung und Behandlung als Marionetten einer fremden Kultur, überhaupt ihre Diskriminierung und Exklusion müssten zwangsläufig großes psychisches Leiden bei ihnen verursachen. Das fehlende Gespür für dieses Leiden und die damit einhergehende Ignoranz, so wie sie etwa in den Beiträgen auf der Plattform „MeTwo“ von vielen Betroffenen zum Vorschein kommen, sind wiederum als Verstöße gegen die Anerkennungsnorm der *Empathie* zu werten. Ferner, der Umstand, dass praktizierte Zweisprachigkeit von Kindern und Jugendlichen als ein Defizit angesehen wird, dem man unter anderem dadurch gegensteuern soll, dass man diese Kindern und Jugendlichen auffordert, oder gar verpflichtet, ausschließlich Deutsch auch in ihrem privaten Bereich zu sprechen, bezeugt eindeutig *fehlende Wertschätzung* für die gesamtgesellschaftlich relevante Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachspielen zu übersetzen – eine Fähigkeit, deren Entfaltung bereits von Humboldt als Grunddimension von Bildung dargelegt wurde.

Eine andere Form von sozialer Geringschätzung für Personen mit Migrationsgeschichte findet sich in der Ignoranz gegenüber ihren Wertevorstellungen und Wertebiographien wieder, die darin besteht, dass diese Personen im herkömmlichen Integrationsverständnis ausschließlich zu Objekten der Vermittlung eines angeblichen fixen Wertekanons, einer „Leitkultur“ der Mehr-

heitsgesellschaft gemacht werden.<sup>3</sup> Dadurch werden die betroffenen Personen aus den Wertediskursen der Gesellschaft ausgeschlossen. Wie in den vorherigen Abschnitten bereits ausgeführt, ist jedoch die Teilhabe an diesen Diskursen eine Grundvoraussetzung von Bildungsprozessen, und die öffentlich-argumentative Artikulation der eigenen Wertevorstellungen ist eine zentrale Dimension von ihnen. Dabei könnten gerade Menschen mit Migrationsgeschichte eine Reihe von spezifischen Beiträgen für die Erweiterung des Wertehorizonts der Gesamtgesellschaft leisten: Viele von ihnen haben großen Mut und Risikobereitschaft unter Beweis gestellt, um ein Leben in Freiheit führen zu können, und sie führen vor unseren Augen vor, wie wichtig der Wert der Freiheit ist, die für die meisten von uns selbstverständlich geworden ist. Wiederum andere zeigen, wie bereichernd das Leben in zwei oder mehreren Sprachen sein kann, oder wie beengend die Vorstellung von einer monokulturellen Identität ist – um nur zwei Beispiele zu nennen. Nur: diese potenziellen Wertebeiträge können unter den Bedingungen des vorherrschenden Integrationsparadigmas nicht realisiert werden, da es Menschen mit Migrationsgeschichte zu passiven Objekten von angeblich wertebezogenen Anpassungsmaßnahmen macht und dadurch ihre gleichberechtigte Teilhabe an Wertediskursen verunmöglicht. Dadurch behindert das Integrationsparadigma paradoxerweise die Bildungsprozesse ihrer Adressat:innen.

## 5 Fazit

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen in diesem Aufsatz war das neu-hegelianische Verständnis von Bildung als sozial-vermittelte Selbst-Verwirklichung, in deren Kern die begriffliche Selbstartikulation des Individuums steht. Diese Selbst-Verwirklichung bzw. Selbstartikulation setzt die Teilhabe des Individuums zum einen an der gesellschaftlichen und kooperativen Bedürfnisbefriedigung, und zum einen an argumentativen, öffentlich ausgerichteten Wertediskursen voraus, in die die persönlichen Erfahrungen und Biographien der Einzelnen hineinfließen. Damit die Einzelnen zu der so verstandenen sozialen Teilhabe befähigt werden, müssen sie dauerhaft und substantiell in Anerkennungsbeziehungen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung eingeschlossen werden. Genau dies bleibt aber sämtlichen Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte durch das vorherrschende Integrationsverständnis versagt, das Erfahrungen der Diskriminierung und der Geringschätzung für sie strukturell generiert und dadurch die Bildung der betroffenen Kinder und Jugendlichen behindert.

---

3 Besonders bezeichnend für dieses Verständnis ist der Vorstoß des bayerischen Ministerpräsidenten Markus Söder vor einigen Jahren, dass Grundschüler:innen aus Einwandererfamilien in separaten Klassen verbindlichen Wertekunde-Unterricht bekommen, in dem deutsche Werte vermittelt werden. Die betroffenen Schüler:innen sollen erst dann in den Regelunterricht aufgenommen werden dürfen, wenn sie die Wertekurse in diesen „Deutschklassen“ erfolgreich absolviert haben. Dabei spricht Söder ganz im Einklang mit dem Bayerischen Integrationsgesetz im gleichen Atemzug von „Werten, Sitten und Gebräuchen“, an welche sich die Eingewanderten anzupassen hätten (vgl. Zeit-Online 2018; Bayerisches Staatskanzlei 2016, Präambel; Art.1). Auch im „50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ des damaligen österreichischen Bundesministers für Europa, Integration und Äußeres Sebastian Kurz aus dem Jahre 2015 ist von einem „fest etablierten“, „nicht verhandelbaren“ „Wertekanon“ Österreichs die Rede, der nicht nur aus „Grundwerten des Zusammenlebens“ bestehen soll, sondern auch aus „Umgangsformen und Verhaltenskodizes“ sowie „erwarteten Verhaltensmustern“. Diesen Wertekanon müsse man in speziellen Wertekurse bzw. in Wertevermittlungsanteilen von Sprachkursen den Eingewanderten beibringen (Bundesministerium der Republik Österreich für Europa, Integration und Äußeres 2015,14).

## Literaturverzeichnis

- Bayerische Staatskanzlei (2016): Bayerisches Integrationsgesetz (BayIntG) vom 13. Dezember 2016. Online unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayIntG>true>. (Abrufdatum: 17.01.2022).
- Brandom, R. B. (1994): *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundesministerium der Republik Österreich für Europa, Integration und Äußeres (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Online unter: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan\\_final.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf). (Abrufdatum: 17.01.2022).
- Hegel, G. W. F. (1821/22): *Die Philosophie des Rechts. Vorlesungen von 1821/22*. Hrsg. von Hansgeorg Hoppe (1822/2005). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hegel, G. W. F. (1821/1986): *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (G. W. F. Hegel Werke 7). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, W. v. (1980): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: A. Flitner & K. Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234-240.
- Kerstan, T. & Spiewak, M. (2019): „Anlass für Alarm“ (Interview mit Kristina Reiss und Olaf Köller, in *Zeit Online* vom 3. Dezember 2019. Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/pisa-studie-schulleistungen-oecd-risikoschueler-schulsystem>. (Abrufdatum: 14.01.2022).
- Kohut, H. (1977): *The Restoration of the Self*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metzker, J. (2018): *Schluss mit der Meinungsmache! So machen wir aus #MeTwo eine echte Rassismus-Debatte*. In: *Perspective Daily* vom 7. August 2018. Online unter: <https://perspective-daily.de/article/589/probiere>. (Abrufdatum: 13.01.2022).
- OECD (2019): *Deutschland –Ländernotiz – Ergebnisse PISA 2018*, S. 1. Online unter: [http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018\\_CN\\_DEU\\_German.pdf](http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf). (Abrufdatum: 14.01.2022).
- Reckwitz, A. (2020): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (6. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Rossmann, E. D. & Samsami, B. (2021): *Gemeinsam Denken*, in *der Freitag*, Ausgabe 12/2020. Online unter: <https://www.freitag.de/autoren/behrang-samsami/gemeinsam-denken>. (Abrufdatum: 13.01.2022).
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung*, Wiesbaden: VS.
- Stojanov, K. (2018): *Education. Self-consciousness and Social Action. Bildung as a Neo-Hegelian Concept*. London and New York: Routledge.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) [Wiss. Koordination D. Lenzen, Vorsitzender des Aktionsrates Bildung] (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Zeit Online (2018): *Markus Söder: Wertekunde für Zuwandererkinder in Bayern*, in *Zeit Online* vom 08.04.2018. Online unter: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-04/markus-soeder-wertekunde-grundschule-bayern>. (Abrufdatum: 17.01.2022).