DLLB

DaZ

2

Digitale Lehr-Lern-Bausteine
Deutsch als Zweitsprache

VESNA BJEGAČ &
DORIS POKITSCH

»Die Schulen sind Deutsch.«

Sprachbezogene Diskurse und Diskriminierung in der Schule

DOI: *doi.org/10.5282/ubm/epub.125559*

»Die Schulen sind Deutsch.«

Sprachbezogene Diskurse und Diskriminierung in der Schule

(Zum Navigieren bitte auf die Kapitel klicken.)

1 Einleitung

2 Strafarbeit »Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«: Einfluss sprachbezogener Diskurse auf Fremd- und Selbst-Positionierungen

2.1 »Weil die Kinder in der Schule Deutsch sprechen.«: Der monolinguale Habitus

2.2 »In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist«: Bezugnahme auf die Nationalsprachenideologie

2.3 »Ihr wollt dass wir Deutsch sprechen. Die Schulen sind Deutsch«: Othering

2.4 »Wenn wir Türkisch sprechen, verstehn die Kinder uns nicht. Wir dürfen die Muttersprache nicht sprechen.«: (Neo-)Linguizismus

2.5 »Damit wir besser deutsch sprechen können.«: Mythen der Sprachaneignung

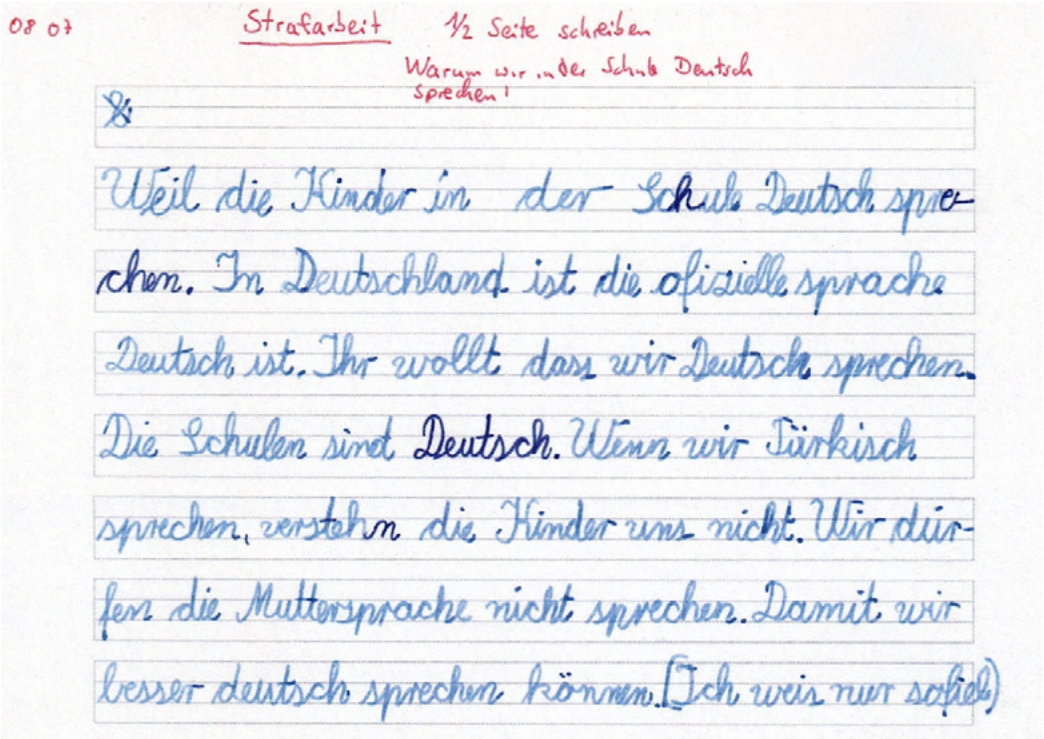
2.6 »(Ich weis nur sofiel)«: Diskurse über Sprache(n) oder sprachbezogene Diskurse

3 Sprache(n), Schule und Diskriminierung

3.1 (Institutionelle) Diskriminierung

3.2 Zusammenhang zwischen sprachbezogenen Diskursen, Selbst- und Fremd-Positionierungen sowie Diskriminierung in der Schule

4 Fazit: Warum wir in der Schule auch, aber nicht nur Deutsch sprechen (sollten)



08 07 Strafarbeit ½ Seite schreiben

Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!

Weil die Kinder in der Schule Deutsch sprechen. In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist. Ihr wollt dass wir Deutsch sprechen. Die Schulen sind Deutsch. Wenn wir Türkisch sprechen, verstehn die Kinder uns nicht. Wir dürfen die Muttersprache nicht sprechen. Damit wir besser deutsch sprechen können. [Ich weis nur soviel]

Abbildung 1:
Strafarbeit »Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«[1]

1 Einleitung

Der obenstehende Text wurde von einer Drittklässlerin verfasst, die sich auf dem Schulhof mit einer Freundin auf Türkisch unterhalten hatte. Als Reaktion darauf erteilte ihr die Lehrerin die Aufgabe, eine Strafarbeit zu verfassen. Thema: »Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«.

Sowohl die Aufgabe der Lehrerin als auch der Text der Schülerin machen deutlich, dass Sprache in der Schule weit mehr ist als ein neutrales Werkzeug des Lehrens und Lernens. Vielmehr wird bestimmten Sprachen, Registern und Varietäten ein legitimer Platz im schulischen Raum zugewiesen, während andere ausgeschlossen oder abgewertet werden. Der von der Schülerin verfasste Text verdeutlicht darüber hinaus, dass Sprache auch als Marker von Differenz und Zugehörigkeit dient. Anhand der Kategorie ›Sprache‹ wird ausgehandelt, wer innerhalb der schulischen Gemeinschaft als ›zugehörig‹ gilt und wer als ›anders‹ markiert wird. Diese Prozesse der Legitimation, der Differenzierung und der Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeit offenbaren spezifische gesellschaftliche und institutionelle Wissensbestände, die historisch gewachsen sind und im schulischen Alltag fortgeschrieben werden.

Ausgehend von der Strafarbeit wollen wir in diesem Beitrag den Fragen nachgehen, welche sprachbezogenen Wissensbestände in der Schule vorzufinden sind. Dafür klären wir zunächst die Begriffe ›Sprachideologie‹ und ›sprachbezogene Diskurse‹ (**Kapitel 2**). Darauf aufbauend diskutieren wir, wie Akteur*innen in der Schule auf Sprachideologien und sprachbezogene Diskurse zurückgreifen, um bestimmte sprachliche Praktiken zu (de-)legitimieren, sich selbst als Sprecher*innen zu bilden (Selbst-Positionierungen), aber auch um anderen bestimmte Positionen zuzuweisen (Fremd-Positionierungen) (**Kapitel 2.1** bis **2.5**). Abschließend setzen wir uns mit der Frage auseinander, inwieweit diese sprachbezogenen Fremd- und Selbst-Positionierungen im schulischen Kontext diskriminierend wirken können (**Kapitel 3**).

2 Strafarbeit »Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«:

Einfluss sprachbezogener Diskurse auf Fremd- und Selbst-Positionierungen

Wenn man den von der Lehrerin formulierten Schreibauftrag »Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!« aus einer Perspektive betrachtet, die sich an Sprachideologien oder sprachbezogenen Diskursen orientiert, ist es naheliegend, danach zu fragen, welche kollektiv geteilten Vorstellungen, Wissensbestände und Überzeugungen über Sprache(n) diesem Auftrag zugrunde liegen.

Ein zentraler Ansatz dafür ist das Konzept der **›Sprachideologien‹.** Alan Rumsey beschreibt Sprachideologien 1990 beispielsweise als "shared bodies of common sense notions about the nature of language in the world". [2] In der kritischen Soziolinguistik gibt es jedoch eine zunehmende Tendenz, anstelle des Begriffs der Ideologie auf den (Foucaultschen) Diskursbegriff zurückzugreifen. Alastair Pennycook betont 2001, dass der Diskursbegriff eine Alternative bietet, um die oft polarisierende Gegenüberstellung von Ideologie und Wahrheit zu vermeiden. Stattdessen rückt mit dem Diskursbegriff in den Fokus, dass auch die Kritik an bestehenden sprachlichen Strukturen oder Wissensordnungen immer in größere diskursive Zusammenhänge und Machtverhältnisse eingebettet ist. [3]

Sowohl der Begriff ›Sprachideologien‹ als auch der Begriff **›sprachbezogene Diskurse‹** stellen trotz einiger Unterschiede den Konstruktcharakter von Sprache(n) heraus. Das bedeutet, dass Sprache(n) und kollektiv geteilte Annahmen über Sprache(n) nicht einfach ›da sind‹ und/oder ›es immer schon so war‹. Vielmehr haben sich bestimmte Wissensbestände über Sprache(n) zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten historischen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen und Machtverhältnissen durchgesetzt. So beruht der Arbeitsauftrag, den die Lehrerin für die Strafarbeit formuliert, auf der Annahme, dass Schule einen einsprachigen – genauer gesagt ausschließlich deutschsprachigen – Raum darstellt und die Verwendung anderer Sprachen sanktioniert werden muss/kann. Dass es sich hierbei nicht um die Annahme einer einzelnen Lehrperson oder einer einzelnen Schule handelt, wird in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt.

Aus einer an Diskurstheorien orientierten Perspektive wird zudem betont, dass in Diskursen über Sprache(n) auch Vorstellungen über Sprecher*innen hergestellt werden. In sprachbezogenen Diskursen werden somit auch **Subjektpositionen** prozessiert, die u. a. festlegen, »was in welchen Kontexten Anerkennung erfährt, wie Ressourcen verteilt werden und wem ein Recht auf Existenz zu- oder abgesprochen wird«. [4] Derartige Subjektpositionen können im Sinne von »Identitätsschablonen« [5] durchaus auch brüchig und uneindeutig sein.

In der Schule greifen beispielsweise Lehrpersonen auf sprachbezogene Diskurse und die in darin prozessierten Subjektpositionen zurück, wenn sie

in konkreten Interaktionen Kinder und Jugendliche als bestimmte Sprecher*innen im schulischen Kontext adressieren und positionieren (z. B. als einsprachige oder mehrsprachige Kinder, als Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache). In diesem Zusammenhang kann auch von **Fremd-Positionierungen** [6] gesprochen werden, also von »Auseinandersetzungen […], die stattfinden, wenn Menschen durch normativ-symbolische Ordnungen und dispositive Arrangements adressiert, identifiziert und positioniert werden.« [7] In dem Arbeitsauftrag für die Strafarbeit legt die Lehrperson nicht nur fest, dass die Schule ein einsprachiger Raum ist, sondern zeigt mit der Verwendung des Personalpronomens »wir« auch an, welche Positionierung als Sprecher*in in diesem Raum legitim ist: Anerkennung erfährt nur, wer sich als deutschsprachig versteht bzw. verstehen kann.

Sprachbezogene Diskurse haben jedoch nicht nur einen Einfluss auf Fremd-, sondern auch auf **Selbst-Positionierungen.** [8] Brigitta Busch (2021) unterstreicht diesen Aspekt, wenn sie schreibt: »Selbst die Art und Weise, in der sie sich selbst als sprechende Subjekte wahrnehmen und wie sie ihr eigenes sprachliches Repertoire bewerten, orientiert sich in einem hohen Grad an gängigen Ideologien und Diskursen.« [9] Es wird also davon ausgegangen, dass sprachbezogene Selbst-Positionierungen auf diskursive Subjektpositionen, also auf etwas, das in Diskursen konstruiert wird, Bezug nehmen. Zugleich können Selbst-Positionierungen auch über die Diskurse hinausgehen und diese verschieben. [10] Wie die Verfasserin der Strafarbeit die an sie herangetragenen Fremd-Positionierungen interpretiert und wie sie sich zu diesen verhält bzw. im Rahmen einer Strafarbeit verhalten kann, wird im Folgenden näher betrachtet.

2.1 »Weil die Kinder in der Schule Deutsch sprechen.«: Der monolinguale Habitus

Die Strafarbeit beginnt mit einer Antwort auf die von der Lehrperson gestellte Frage. Es handelt sich dabei um keine offene Frage, da die Norm des Deutschsprechens in der Schule von der Lehrerin gesetzt ist und mit dem Fragewort »warum« lediglich eine Rechtfertigung verlangt wird (»Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«). Das Ausrufezeichen anstelle des zu erwartenden Fragezeichens unterstreicht den belehrenden Charakter der Frage bzw. Aussage und signalisiert, dass keine alternative Sichtweise erwünscht ist. Wenn die Drittklässlerin die in der Strafarbeit gestellte Aufgabe erfüllen möchte, bleibt ihr kaum eine andere Wahl, als in ihrer Antwort die vorgegebene Norm zu bestätigen und zu begründen. Mit der Entgegnung »Weil die Kinder in der Schule Deutsch sprechen.« bekräftigt sie die Einsprachigkeit der Institution Schule. Interessanterweise legitimiert sie diese institutionelle Einsprachigkeit durch die vermeintliche Einsprachigkeit der Schüler*innen selbst. Diese Gleichsetzung von institutioneller und individueller Einsprachigkeit wirkt auf den ersten Blick widersprüchlich: Die Verfasserin der Strafarbeit ist selbst Teil der Schüler*innenschaft und spricht offenbar nicht ausschließlich Deutsch. Wäre dies der Fall, hätte sie den oben genannten Text vermutlich gar nicht verfassen müssen. Dieser vermeintliche Widerspruch lässt sich mithilfe des Konzepts des **›monolingualen Habitus‹** erklären, das Ingrid Gogolin 1994 [11] in Anlehnung an Pierre Bourdieus Habitus-Begriff entwickelte.

Monolingualer Habitus

Der ›monolinguale Habitus‹ beschreibt handlungsleitende Selbstverständnisse von Personen und Institutionen, die auch Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata prägen. In diesem Sinne handelt es sich bei dem ›monolingualen Habitus‹ um ein Selbstverständnis, bei dem von der Einsprachigkeit als Normalfall ausgegangen wird. Damit gehen auch die Annahmen einher, dass der deutschen Sprache eine Zentralstellung in der Schule zukommt, dass nahezu die gesamte schulische Bildung in dieser zu erfolgen habe und dass Schüler*innen in der Schule ›im Normalfall‹ über ›muttersprachliche Deutschkenntnisse‹ verfügen. Mehrsprachigkeit erscheint hingegen als Abweichung und Problemfall.

Anna Schnitzer zeigt in ihrer 2017 veröffentlichten Dissertation »Mehrsprachigkeit als soziale Praxis«,[12] dass monolinguale Logiken selbst in bilingualen Schulen fortbestehen. Am Beispiel eines von ihr untersuchten Gymnasiums in der Schweiz lässt sich insbesondere auf der Ebene der Schulorganisation und der Lehrer*innen eine klare Trennung von Sprachen und Sprecher*innen erkennen. So werden Schüler*innen, die sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch unterrichtet werden, von Lehrpersonen weiterhin selbstverständlich in ›französischsprechende‹ und ›deutschsprechende‹ unterteilt. Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als integrierte sprachliche Kompetenz verstanden, sondern vielmehr als ›doppelte Einsprachigkeit‹. Mit diesen Kategorisierungen gehen auch Zuschreibungen einher, die Schüler*innen Defizite in der Sprache unterstellen, der sie nicht zugeordnet werden. Schnitzer resümiert daher, dass ein »›einsprachiges Verständnis‹ von Zweisprachigkeit«[13] vorherrscht, bei dem Mehrsprachigkeit nur anerkannt wird, wenn Personen in jeder ihrer Sprachen einsprachige Kompetenzen nachweisen können.

Sowohl Schnitzers Untersuchung als auch andere Studien (wie z. B. die empirischen Subjektivierungsforschungen von Vesna Bjegač 2020[14] oder Doris Pokitsch 2022[15]) zeigen, dass Schüler*innen solche Differenzmarkierungen, Kompetenzerwartungen und Zugehörigkeitskonstruktionen übernehmen. Unter bestimmten Bedingungen gelingt es ihnen jedoch, diese Zuschreibungen auch in ihren eigenen Selbst-Positionierungen zu unterlaufen.

Trotz der in Studien aufgezeigten Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen, monolinguale Vorstellungen zu modifizieren oder abzulehnen, darf deren Wirkmacht nicht unterschätzt werden. Einsprachigkeitsorientierte Annahmen sind tief verwurzelt und erweisen sich als besonders resistent gegenüber Veränderungen, weil sie als ›naturgegeben‹ und daher unhinterfragbar erscheinen.[16] Dabei wird übersehen, dass monolinguale Annahmen und Selbstverständnisse historisch gewachsene Produkte sind, die sich unter bestimmten sozio-historischen Bedingungen durchgesetzt haben (vgl. ›Nationalsprachenideologie‹ in **Kapitel 2.2**). Ihre Kontingenz – also die Tatsache, dass sie nicht notwendig sind – gerät dabei aus dem Blickfeld. Dies führt dazu, dass die Vorstellung verdrängt wird, dass sich auch alternative Selbstverständnisse und Sprachverhältnisse hätten etablieren können oder künftig etablieren könnten.

Angesichts der Wirkmacht monolingualer Selbstverständnisse im schulischen Kontext lässt sich der erste Satz der oben abgedruckten Strafarbeit nicht als Widerspruch deuten. Vielmehr stellt er eine Selbst-Positionierung der Schülerin dar. Sie scheint die Einsprachigkeit als schulische Norm zu akzeptieren, wodurch sie sich aufgrund ihrer praktizierten Mehrsprachigkeit in der Strafarbeit

außerhalb dieser Norm verortet. Entsprechend kann sie sich nicht zu den Kindern zählen, die »in der Schule Deutsch sprechen«, und muss daher eine Differenzierung zwischen einem ›Wir‹ und ›den Anderen‹ vornehmen (s. ›Othering‹ in **Kapitel 2.4**).

2.2 »In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist«: Bezugnahme auf die Nationalsprachenideologie

Die im Text der Schülerin vorgenommene Unterscheidung in ein ›Wir‹ und ›die Anderen‹ wird nicht nur anhand der Kategorie ›Sprache‹ (›einsprachig – mehrsprachig‹ bzw. ›deutschsprechend – türkischsprechend‹) vorgenommen, sondern auch in Anlehnung an nationale Kategorien. Mit dem Satz »In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist.« wird eine Verbindung von Sprache und einer territorialen Einheit reproduziert, die in der **›Nationalsprachenideologie‹** in einer Gleichsetzung mündet.

Nationalsprachenideologie

Wie für andere sprachbezogene Diskurse kann auch für die ›Nationalsprachenideologie‹ nachgezeichnet werden, dass die Vorstellung ›eine Nation bzw. ein Volk eine Sprache‹ nicht seit jeher etabliert war. Laut Brigitta Busch (2021) handelt es sich bei Nationalsprachen vielmehr um eine »europäische Erfindung«, [17] die sich im Zuge der Nationalstaatsbewegungen durchgesetzt haben und die »immer dazu gebraucht und missbraucht [wurden], um Differenz zu konstruieren und ethnische oder nationale Abgrenzungen zu legitimieren«. [18]

Am Beispiel Deutschlands soll das konkretisiert werden: Deutschland wird 1871 als Nationalstaat gegründet. Zuvor gab es wechselnde Zusammenschlüsse von Staaten, die sich nicht nur in der Größe ihrer Territorien, sondern auch in ihren Herrschaftsstrukturen mitunter stark unterschieden und deren Grenzen sich im Laufe der Zeit immer wieder veränderten. Unter dem Begriff ›Kleinstaaterei‹ wurde dieser Zustand vielfach kritisiert, insbesondere von denjenigen, die die Idee eines deutschen Nationalstaates verfolgten. Ein Instrument zur Durchsetzung der Nationalstaatsidee war – wie Marianne Krüger-Potratz (2011) [19] ausführt – die Konstruktion *einer* deutschen Sprache. Indem in den (Volks-)Schulen eine Varietät des Deutschen zum Zentralfach erhoben wurde, sollten territoriale, ethnische, aber auch sprachliche Unterschiede in den Hintergrund rücken und über die *eine* deutsche Sprache ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt werden.

»Allen Kindern sollte das Gefühl vermittelt werden, Mitglieder eines gemeinsamen Ganzen, eines deutschen Volkes, zu sein, das sich von anderen (fremden) Völkern durch eine spezifische Geschichte und Kultur, die sich gerade auch in der einen Sprache spiegele, unterscheidet.« [20]

Dieser Prozess sprachlicher Vereinheitlichung, der spezifische historische Kontext und die politischen Absichten dahinter wurden allmählich ausge-

blendet. Die Idee, eine standardsprachliche Varietät des Deutschen als alleinige Nationalsprache eines monolingual konzipierten Staates zu betrachten, wurde hingegen zunehmend als selbstverständlich angesehen und als ›natürlich‹ akzeptiert. Über die Zeit verfestigte sich also das sprachideologische Wissen, dass es »›die deutsche Sprache‹ […] damit schon immer in dem Zustand […] gegeben [hat]«. [21]

Wie selbstverständlich und allgegenwärtig diese Gleichsetzung von einer Nation und einer Sprache ist, verdeutlicht Susanne Becker 2018 in ihrer (sprach-)ethnographischen Untersuchung »Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten produziert«. [22] Vor einem Fahrkartenautomaten stehend stellt sie sich die Frage: »Wieso kann ich, ohne bewusst darüber nachdenken zu müssen, an einem Fahrkartenautomaten die Sprache wechseln, wenn ich Nationalflaggen sehe?« [23]

In diesem Beispiel zeigt sich deutlich, wie dominant die Vorstellung von einer Nationalsprache und eines »sprachlich homogenen nationalen ›Wir‹« [24] ist. Wie eng also je eine (und nur eine) Sprache mit je einem Land verbunden ist, sodass ein nationalstaatliches Symbol, wie eben eine Flagge als bildliches Synonym für Sprache (an)erkannt wird.

Auch die Verfasserin der Strafarbeit bezieht sich mit ihrer Aussage »In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist.« auf das Wissen, dass in einer Nation nur eine Sprache, die Nationalsprache, gesprochen wird, um die Einsprachigkeit der Schule und die Einsprachigkeit der Kinder, die sie im vorherigen Satz erwähnt hat, zu erklären.

Abbildung 2: ein Fahrkartenautomat [25]

2.3 »Ihr wollt dass wir Deutsch sprechen. Die Schulen sind Deutsch«: Othering

In der Strafarbeit wird deutlich, dass über Sprache(n) zwei voneinander abgegrenzte Gruppen konstruiert werden. Die eine Gruppe (»Ihr wollt«) wird dabei von der Schülerin als zu Schule zugehörig verstanden sowie als Gruppe, die Sprachregelungen ausgeben darf. Auf der anderen Seite reproduziert die Schülerin eine Gruppe, die Paul Mecheril 2010 als **»Migrationsandere«** [26] bezeichnet und in der sich die Schülerin auch selbst verortet. Damit ist sie direkte Adressatin eines Deutschsprechgebots, das sie zunächst erneut über den bereits genannten monolingualen Ha-

bitus der Schule erklärt (»Die Schulen sind Deutsch.«). Wie sich hier deutlich zeigt, geht die Konstruktion einer ›Wir-Gruppe‹ (*die Deutschen, die Deutsch-Muttersprachler*innen*) in Abgrenzung zu einer Gruppe ›der Anderen‹ (*die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch*) mit Hierarchisierungen einher. Die ›Wir-Gruppe‹ ist im Beispiel der Strafarbeit jene Gruppe von Schüler*innen, die in einer ›deutschen Schule‹ als ›normal‹ positioniert ist. Sie verfügt über einen größeren Handlungsspielraum als die Gruppe ›der Anderen‹, wird sie doch als Teil der Mehrheitsgesellschaft gesehen, die auch darüber bestimmt, welche Sprachen in der Schule (nicht) erlaubt sind. ›Die Anderen‹ müssen sich den Sprachgeboten beugen oder haben Sanktionen zu befürchten (wie etwa eine Strafarbeit).

Dabei ist nicht eindeutig, ob sich die Aussage der Schülerin »Die Schulen sind Deutsch.« nur auf sprachliche Aspekte bezieht oder hier neben einem Deutsch-Sprechen auch ein Deutsch-Sein gemeint ist. Dass ›die Schulen Deutsch sind‹, kann hier auch so interpretiert werden, dass Schule Teil eines nationalstaatlichen (deutschen) Bildungssystems ist, das eine »dominanzsprachliche Einsprachigkeit« [27] als Bildungsvoraussetzung und Bildungsziel setzt. In ›deutschen Schulen‹ müssen sich Migrationsandere also den Logiken, Praktiken und Sanktionen eines monolingualen Habitus unterwerfen. Diese machtvolle Gruppenunterscheidung ist eine Form des **›Otherings‹,** also eine Zuschreibungs- und Positionierungspraxis, die Personen oder Gruppen zu ›Anderen‹ [28] macht. Diese machtvolle Unterscheidung wird nicht nur von außen an Personen herangetragen, sondern kann von diesen auch übernommen bzw. internalisiert werden, wie sich deutlich in der Strafarbeit zeigt.

Othering

Die Praxis der ›verAnderung‹ (›Othering‹) wurde erstmals 1979 von Edward Said in seinem Werk »Orientalism« [29] beschrieben. Der Literaturwissenschaftler zeigt darin auf, wie die wissenschaftliche Disziplin der (europäischen) Orientalistik seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ›den Orient‹ als Bild des geographischen und kulturellen ›Anderen‹ konstruierte und dieses Wissen in andere Diskursbereiche und Wissensformen weitergab. ›Der Orient‹ wurde dabei exotisiert (etwa die Erzählungen »1001 Nacht«), als mystisch oder bedrohlich dargestellt und so zum europäischen Phantasma eines prototypischen ›Anderen‹ stilisiert. Gleichzeitig konnte dadurch ›der Westen‹ oder auch ›der Okzident‹ in Abgrenzung konstruiert und begründet werden, der als »überlegen im Vergleich zu allen nicht-europäischen Menschen und Kulturen« [30] dargestellt wurde. ›Othering‹ meint also einerseits die Konstruktion eines minorisierten ›Anderen‹ ausgehend von einem machtvollen ›Wir‹. Andererseits lenkt ›Othering‹ den Blick auch auf die Bedeutung, die eine Abgrenzung zu vermeintlich ›Anderen‹ für die Konstruktion eines überlegenen ›Wir‹ hat. Zentral ist die kontinuierliche Produktion und Reproduktion von (stereotypen) Wissensbeständen über ›die Anderen‹, eine immer wieder erzählte »Single Story« [31] darüber, wie ›die Anderen‹ sind und warum sie schlechter sind als ›Wir‹. Diese machtvollen Grenzziehungen werden auf Dauer (re-)stabilisiert und damit Ausgrenzungen und Diskriminierung vermeintlich legitimiert.

Die Schülerin der Strafarbeit hat durch die (Re-) Produktion von sprachbezogenen Diskursen über legitime und illegitime Sprachen und Sprecher*innen gelernt, was es heißt, selbst Sprecherin einer Migrationssprache in Deutschland zu sein, welche Positionierung damit einhergeht (eine *Migrationsandere* zu sein) und welche Handlungsoptionen dadurch ausgeschlossen werden (eine freie Sprachwahl in der Schule). Sprache wird damit zu einer **Differenzkategorie,** durch die Personen verschiedenen Gruppen zugeteilt werden (z. B.: *deutsch-einsprachige Schüler*innen/ DaZ-Schüler*innen*), die jeweils homogenisiert (z. B.: *Alle DaZ-Schüler*innen sind gleich.*) und zueinander hierarchisch positioniert werden (z. B.: *Einsprachige Schüler*innen sind besser in der Schule als DaZ-Schüler*innen.*). Mit dem Begriff *Differenzkategorie* wird also darauf aufmerksam gemacht, dass in der Gesellschaft Unterschiede nicht einfach vorhanden sind, sondern dass sie durch ihre Relevanzsetzung erst geschaffen bzw. konstruiert werden. Welche Unterschiede gesellschaftlich eine Rolle spielen, ist von Machtverhältnissen abhängig. Differenzkategorien geben somit Aufschluss darüber, was in welchen Kontexten (nicht) legitim ist und welche Folgen das für Individuen hat. [32]

2.4 »Wenn wir Türkisch sprechen, verstehn die Kinder uns nicht. Wir dürfen die Muttersprache nicht sprechen.«: (Neo-)Linguizismus

Das in der Strafarbeit angesprochene Deutschgebot wird von der Schülerin nicht nur als Regel (an)erkannt, sondern darüber hinaus auch ›begründet‹: »Wenn wir Türkisch sprechen, verstehn die Kinder uns nicht«. Dabei folgt sie einer Argumentationslinie, die ein Bedrohungsszenario für mehrheitsgesellschaftlich positionierte Schüler*innen zeichnet: Durch die Nutzung von Migrationssprachen würden diese sozial ausgeschlossen und Gefahr laufen, Opfer von Mobbing zu werden – ein Topos, der in dominant deutschsprachigen Ländern immer wieder auch politisch aufgegriffen wurde und wird, wie etwa in einem Wahlplakat der österreichischen Rechtspartei »FPÖ« (s. Abbildung 3).

Abbildung 3: FPÖ-Wahlplakat: Deutsch als Pausensprache [33]

Im Wahlplakat wird die erläuterte Trennung zwischen *Wir/die Anderen* (vgl. **Kapitel 2.3**) anhand von zwei Differenzkategorien vollzogen: race und Sprache.

Eine *weiße* Schülerin ist im Vordergrund des Bildes alleine zu sehen. Sie wirkt nachdenklich, vielleicht auch unglücklich. Im Hintergrund ist eine Dreiergruppe von Schwarzen Schüler*innen bzw. Schüler*innen of Color verschwommen zu erkennen. Sie lachen und eine Schülerin zeigt mit dem Finger auf die Schülerin im Vordergrund des Bildes (Differenzkategorie *race*). Durch die schriftliche Botschaft »Deutsch als Pausensprache. Damit Du

(Neo-)Linguizismus

Der Begriff ›Linguizismus‹ wurde erstmals in den 1980er Jahren von Tove Skutnabb-Kangas im Kontext von Sprache(n), Migration und Bildung verwendet. Sie versteht darunter "ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources [...] between groups which are defined on the basis of language." [37] Analog zu anderen Diskriminierungsformen (Rassismus, Sexismus, Ableismus etc.) werden demnach Vorurteile, Sanktionen und Ausschlüsse von Menschen über Sprache(n) legitimiert. Dabei kann das Sprechen einer »bestimmte[n] Sprache bzw. eine[r] Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise« [38] im Fokus stehen, aber auch Fremd-Positionierungen als Sprecher*in spezifischer Sprachen. Menschen werden demnach auch Sprachgruppen zugeordnet, »denen eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben wird [...], selbst wenn die Kompetenzen in den Sprachen völlig falsch eingeschätzt werden«. [39] ›Linguizismus‹ ist damit ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen. Er steht in engem Zusammenhang mit Kolonialismus und kann auch als eine zentrale »Legitimationslegende« [40] verstanden werden, um die Ausbeutung, Versklavung und Ermordung von Menschen im Zuge der europäischen Kolonialherrschaft insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert vor der eigenen Bevölkerung zu begründen. Darüber hinaus war Linguizismus selbst Mittel der Unterwerfung. Afrikanische Sprachen wurden als ›minderwertig‹ deklariert, zurückgedrängt oder gar verboten, während die jeweiligen europäischen Kolonialsprachen insbesondere in Bildungskontexten als die einzig richtigen und wichtigen Sprachen gesetzt wurden. [41] Linguizismus ist jedoch nicht nur »eine Unterwerfungspraxis des Kolonialismus, sondern [...] ein Konglomerat machtvoller Praxen, die den Kolonialismus überdauerten und weiterhin Unter- und Überordnungen konstruieren und legitimieren«. [42]

In heutigen Migrationsgesellschaften findet sich ›Linguizismus‹ häufig in subtilen Formen, worauf der Begriff ›Neo-Linguizismus‹ aufmerksam macht, der von İnci Dirim 2010 eingeführt wurde. [43] So ist es beispielsweise nicht gesetzlich verboten, Türkisch zu sprechen, es wird den Schüler*innen aber mitunter rigide nahegelegt, nur Deutsch zu sprechen. Der ›Neo-Linguizismus‹ operiert daher eher mit Geboten (im Sinne von *Wir wollen hier alle Deutsch sprechen.*) statt mit expliziten Verboten.

auch verstehst, was über Dich geredet wird.« wird einerseits klar, wer hier (nicht) angesprochen wird. Andererseits wird Sprache bzw. konkreter die Verwendung einer bestimmten Sprache (Deutsch) zum trennenden Gruppenmerkmal stilisiert (Differenzkategorie *Sprache*). Deutsch wird dabei als normale und alleinige Sprache im Bildungskontext präsentiert und die ausschließliche Verwendung des Deutschen als Lösung für Ausgrenzungs- oder gar Mobbingerfahrungen inszeniert. Die Reduktion komplexer sozialer Praktiken und Phänomene auf Sprache, die sich hier sehr deutlich zeigt, fasst Niku Dorostkar 2014 [34] als **»Lingualisierung«.** (Der Begriff ›Lingualisierung‹ wird auch von Heidi Rösch 2019 [35] verwendet, allerdings mit einer anderen Bedeutung. Rösch betont damit, dass Sprachen, Sprachverwendungen und Sprachkompetenzen Personen häufig aufgrund anderer Differenzkategorien zugesprochen werden, ohne dass dies zwingend der Realität entsprechen muss, vgl. auch **Kapitel 2.5**).

In diesem Beispiel werden soziale Phänomene allerdings nicht nur auf Sprache reduziert, sondern darüber hinaus wird das Sprechen anderer Sprachen als die Nationalsprache auch negativ attribuiert. Den drei Schülerinnen wird zugeschrieben, dass sie in einer anderen Sprache als Deutsch ›schlecht‹ über andere Schüler*innen sprechen würden. Die hier klar erkennbare Praktik der Abwertung von Personen, die unerwünschte Sprachen sprechen, kann als **›Linguizismus‹,** also als eine Form eines sprachlichen Rassismus verstanden werden. [36]

Die gesamte Strafarbeit beruht auf einem neolinguizistischen Sprachgebot (»Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!«; vgl. **Kapitel 2.1**), das von der Schülerin schriftlich begründet werden soll. Diese gibt hier auch deutlich die Logik des Neo-Linguizismus wieder: Das eigentliche Sprachverbot (»Wir dürfen die Muttersprache nicht sprechen.«), benennt sie nicht als Unrecht, sondern gibt stattdessen ein ›Deutschsprechen im Wohle aller‹ als Begründung an. Damit sie als Sprecherin einer Migrationssprache immer und überall von allen verstanden wird (»Wenn wir Türkisch sprechen, verstehn die Kinder uns nicht.«), scheint es notwendig, dass alle Kinder ausschließlich die deutsche Sprache in allen Kommunikationssituationen verwenden. Die Schülerin macht damit deutlich, dass sie die neo-linguizistische Begründung für sprachliche Ausgrenzungen bereits internalisiert hat.

2.5 »Damit wir besser deutsch sprechen können.«: Mythen der Sprachaneignung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, welches machtvolle Wissen aus sprachbezogenen Diskursen die Schülerin bereits in der Grundschule gelernt hat und wie sie es dafür einsetzt, um ihr eigenes ›Vergehen‹, nämlich das Sprechen einer Migrationssprache in der Schule, als falsch zu begründen. Am Ende der Strafarbeit führt sie ein weiteres Argument an, das vor allem in Alltagsdiskursen, aber auch in medialen und bildungspolitischen Diskursen regelmäßig vorgebracht wird: »Damit wir besser Deutsch lernen.«

Das Deutschgebot, das bei Nichteinhaltung sanktioniert wird, wird nun aus einer anderen Richtung begründet; es erscheint nicht länger als Strafe für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, sondern als Unterstützungsangebot, damit diese ihre vermeintlich schlechten Deutschkenntnisse

verbessern können. Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen werden dabei als homogene deutschförderbedürftige Schüler*innengruppe verstanden, deren Deutschaneignung durch das Sprechen von Migrationssprachen ›bedroht‹ ist. Ein Deutschgebot an der Schule komme dieser Logik folgend daher insbesondere dieser Schüler*innengruppe zugute, da sie dadurch ›besser Deutsch lernen‹ könnten. Hier zeigen sich drei machtvolle sprachbezogene Wissensbestände, die wir im Folgenden näher diskutieren möchten:

a) Zuschreibungen bestimmter Sprachkompetenzen bei Schüler*innen mit einer anderen ›Muttersprache‹ als Deutsch;

b) die Bedeutung der Sprachkategorie ›Muttersprache‹ als Differenzkategorie;

c) eine alltagsweltliche Vorstellung davon, wie Sprachen angeeignet werden.

Ein Beispiel für die Zuschreibung bestimmter Sprachkompetenzen ist die Klasseneinteilung nach ›Muttersprache‹ an einer Schule in Sachsen-Anhalt, über die 2021 in der Zeitschrift DER SPIEGEL berichtet wurde.[44] In der genannten Schule wurden alle Kinder, deren Eltern bei der Einschreibung angaben, dass Arabisch die sogenannte ›Muttersprache‹ sei, einer gemeinsamen Klasse zugeteilt. Die Grundannahme war, dass diese Kinder eine besondere Deutschförderung brauchen und daher am besten gemeinsam unterrichtet werden sollten. Hinzu kam, dass der zugewiesene Klassenlehrer selbst neben dem Deutschen auch Arabisch sprach und eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache hatte. Dementsprechend gingen die Verantwortlichen davon aus, dass sie durch die Zuteilung ideale Deutschförderbedingungen für die Kinder geschaffen hatten und damit positiv auf ihre Bildungsteilhabe einwirken konnten. Allerdings wurden die tatsächlichen Deutschkompetenzen der Kinder niemals erhoben. Der zugesprochene Deutschförderbedarf wurde stattdessen einzig und alleine daraus abgeleitet, dass es sich um Kinder ›mit einer anderen Muttersprache als Deutsch‹ handelte. Die Sprachkategorie der ›Muttersprache‹ wurde für diese Kinder also bereits vor dem Schuleintritt zum Stigma, zum vermeintlichen Marker für Deutschdefizite.

In derartig sprachbezogenen Zuschreibungspraxen sieht Heidi Rösch eine »Essentialisierung von Sprache(n) als zentrales Personen- oder Gruppenmerkmal.«[45] Sie macht darauf aufmerksam, dass sprachliche Zugehörigkeiten oder Sprachkompetenzen von Personen häufig antizipiert würden, ohne dass es ein Wissen über tatsächliche Sprachpraxen, -kompetenzen oder -zugehörigkeiten gebe. Im genannten Beispiel wurden die Kinder aufgrund ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu ›Anderen‹ gemacht (vgl. **Kapitel 2.3**), die sich von ›normalen Schüler*innen‹ hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der bildungsdominanten Sprache unterscheiden und daher eine besondere sprachliche Förderung benötigen, um an Bildung teilhaben zu können. Eine konstruierte »Anderssprachigkeit«[46] wurde dabei zur Abweichung von der monolingualen Norm und mit Vorstellungen von Deutschdefiziten verbunden. Diese Vorstellungen werden in vielen Diskursbereichen kontinuierlich wiederholt und damit als sprachbezogener Wissensbestand gefestigt, wie etwa in den Studien von Miriam Sitter 2016[47] oder Patricia Stošić 2017[48] zur diskursiven Wissensproduktion im Kontext der PISA-Studien eindrücklich herausgearbeitet wird. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der Sprachkategorie ›Muttersprache‹ und damit verbunden der sogenannten **›Muttersprachenideologie‹** zu.

Muttersprachenideologie

Die Vorstellung davon, dass jede Person über eine und zwar nur eine ›Muttersprache‹ verfüge, zu der sie zeitlebens eine besonders enge Beziehung habe und in der sie über stabil hohe Sprachkompetenzen verfüge, ist eine dominante Sprachideologie. Die ›Muttersprachenideologie‹ ist an die Idee geknüpft, dass über Sprache auch Charaktereigenschaften festgelegt werden, Menschen also durch ihre ›Muttersprache‹ (und nur durch diese Sprache) zu dem werden, der*die sie sind.

So beschreibt beispielsweise Johann Gottfried Herder bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts die Bedeutung der ›Muttersprache‹ folgendermaßen:

»Hat also eine jede Sprache ihren bestimmten Nationalcharakter, so scheint uns die Natur bloß zu unsrer Muttersprache eine Verbindlichkeit aufzuerlegen, da diese vielleicht unsrem Charakter angemessener ist, und unsre Denkungsart ausfüllet.« [49]

Auch wenn es möglich ist, sich mehrere Sprachen anzueignen, so wird bei Herder dennoch deutlich, dass nur eine Sprache »unsre Denkungsart ausfüllet«. [50] Die hier angesprochene Natürlichkeit in dieser Verbindung ist zu diesem Zeitpunkt bereits ein etabliertes sprachbezogenes Wissen. Seit dem Mittelalter wurde immer wieder eine Mutter-Kind-Metaphorik bzw. ein Laktationsmythos erzählt und beschrieben, bei dem zunächst die Amme und später die Mutter die ›Muttersprache‹ an das Kind über die Muttermilch weitergibt. [51] Noch heute wird beispielsweise im Deutschen darauf verwiesen, dass eine Person etwas ›mit der Muttermilch aufgesogen habe‹, wenn diese in einem Bereich besonders hohe Kompetenzen hat. Dies gilt auch für die Zuschreibung von Sprachkompetenzen: So gilt eine Person, die eine Sprache ›als Muttersprache spricht‹ etwa nach Noam Chomsky als "ideal speaker-listener [...] who knows its language perfectly". [52]

Native Speakerism

Das Konzept ›Native Speakerism‹, das erstmals von Adrian Holliday 2006 [53] formuliert wurde, macht in diesem Zusammenhang kritisch darauf aufmerksam, dass die Idealisierung von ›Muttersprachler*innen‹ mit der Imagination eines nativen Sprachgefühls einhergeht, das nicht erlernt werden kann. So werden z. B. weiterhin in den verschiedensten Bereichen Native Speaker für Übersetzungen, Korrekturen oder die Sprachvermittlung gesucht, ohne dass diese über die dafür nötigen Expertisen verfügen müssen. Der Status ›Muttersprachler*in sein‹ qualifiziert offenbar ausreichend. [54] ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ hingegen bleiben dieser Ideologie folgend dauerhaft auf der Position der Lernenden. Ihre Sprachkompetenzen erscheinen limitiert und fragil. Aufgrund eines vermeintlich fehlenden Sprachgefühls müssen sie kontinuierlich in die Sprache ›investieren‹, um diese nicht wieder zu verlernen. [55] Die Verwendung weiterer Sprachen wird für sie damit zur Gefahr.

Dieses sprachideologische Wissen fließt auch in alltägliche Vorstellungen darüber ein, wie Sprachen im menschlichen Gehirn verarbeitet und gespeichert werden. Ausgehend von einer Setzung von Einsprachigkeit als Normalfall zeigen sich hier beispielsweise Ideen als dominant, die davon

ausgehen, dass normalerweise nur eine Sprache im Gehirn gespeichert wird (die ›Muttersprache‹) und demnach mehrere Sprachen zu Problemen führen, da sich die Sprachen den Platz im Gehirn teilen müssen (vgl. Abbildung 4). Dementsprechend wird als Konsequenz von einer Investition in eine Sprache ein Kompetenzverlust in der anderen Sprache erwartet.

Abbildung 4:
»Sprachluftballons im Kopf« [56]

Schüler*innen in Deutschland, die Sprachen abseits der bildungsdominanten Sprache Deutsch nutzen, laufen dieser Vorstellung folgend Gefahr, dass ihre Deutschkompetenzen dadurch entweder stagnieren oder abnehmen – eine Argumentation, die häufig im Zusammenhang mit Migrationssprachen hervorgebracht wird, jedoch kaum im Zusammenhang mit Prestigesprachen zur Anwendung kommt. [57] Diese naive, aber dennoch wirkmächtige Vorstellung von Mehrsprachigkeit als potentielle kognitive Überforderung ist ein Beispiel für Alltagsmythen im Bereich der Sprachaneignung, die sich trotz gegenteiliger empirischer Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung hartnäckig halten. [58] Sprachgebote oder Sprachverbote, wie in der diskutierten Strafarbeit, werden dem folgend nicht als Strafe, sondern als Unterstützung für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen gerahmt.

2.6 »(Ich weis nur sofiel)«: Diskurse über Sprache(n) oder sprachbezogene Diskurse

Die Strafarbeit beendet die Schülerin mit der Formulierung »Ich weis nur sofiel«. Dieser Satz könnte als Eingeständnis gelesen werden, dass sie nicht viel weiß. Doch die obigen Ausführungen legen nahe, dass das Gegenteil der Fall ist. Ihr Text, der zwar nur eine halbe Seite umfasst, zeugt von einem Bewusstsein für machtvolle sprachbezogene Wissensbestände: Die Schülerin ist in der Lage, den monolingualen Habitus der Schule, wie in dem Arbeitsauftrag gefordert, (an)zu erkennen, und durch Bezüge zur Nationalsprachenideologie (»In Deutschland ist die ofizielle sprache Deutsch ist.«) zu legitimieren. Sie argumentiert, dass eine Schule, in der lediglich die deutsche Sprache zugelassen ist, sowohl das Wohl Anderer (Sprechen anderer Sprachen als potenzielle Gefahr für Ausschluss und Mobbing) als auch ihr eigenes Wohl (damit sie besser Deutsch lernt) sicherstellt. Damit reproduziert sie gängige Argumentationsmuster, die (neo-)linguizistische Praktiken rechtfertigen. Sie nimmt in ihrem Text auch Bezug zur Muttersprachenideologie, da sie weiß, dass die Zuordnung zu einer nicht-deutschen ›Muttersprache‹ nicht nur mit unterschiedlichen Vorstellungen von Sprachkompetenzen, sondern auch von Zugehörigkeiten einhergeht. Sie ist zudem im Bilde darüber, dass sie aufgrund der Zuschreibung als ›Türkisch-Muttersprachlerin‹ nicht zur Gruppe der kompetent-deutschsprechenden Schüler*innen gezählt wird, weshalb sie sich auch selbst nicht zu dieser zählen kann. Die Schülerin weiß also sehr viel.

Sie, so lässt sich zusammenfassen, weiß bereits in der Grundschule, dass »Schule […] nicht nur Wissen über Welt, sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der Welt [vermittelt]«. [59] Und sie versteht, dass Sprache »nicht nur Medium des Lernens und Lehrens, sondern […] auch als Differenzkategorie relevant gesetzt [wird], um Sprecher*innengruppen zu konstruieren, die Schüler*innen unterschiedliche Subjektpositionen zuweisen«. [60] In diesem Zusammenhang erkennt die Schülerin auch, welcher Platz für sie vorgesehen ist und welche Konsequenzen sie daraus für ihr sprachliches Handeln in der Schule ableiten muss.

3 Sprache(n), Schule und Diskriminierung

Die zentrale Frage, die sich nun stellt, lautet: Inwieweit kann man bei der Strafarbeit von Diskriminierung sprechen? Um dieser Frage nachzugehen, werden wir zunächst darlegen, was unter Diskriminierung verstanden werden kann (**Kapitel 3.1**). Anhand ausgewählter Studien zeigen wir sodann auf, inwieweit sprachbezogene Diskurse und die mit ihnen einhergehenden Fremd- und Selbst-Positionierungen in schulischen Kontexten diskriminierend wirken können (**Kapitel 3.2**).

3.1 (Institutionelle) Diskriminierung

Albert Scherr und Helen Breit definieren ›Diskriminierung‹ 2020 wie folgt:

»Unter Diskriminierung wird hier die Verwendung gesellschaftlich verfügbarer Unterscheidungen von Personenkategorien (etwa: körperlich und psychisch voll Leistungsfähige vs. Menschen mit Behinderungen) und Gruppenkategorien (etwa: Einheimische und Menschen mit Migrationshintergrund, Christen und Muslime) zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Zugehörigkeiten, Privilegierungen und Benachteiligungen verstanden.« [61]

In ihrer Definition stellen Scherr und Breit heraus, dass ›Diskriminierung‹ darauf beruht, dass anhand von gesellschaftlich relevanten Differenzkategorien Menschen bzw. Gruppen voneinander unterschieden werden. Im schulischen Kontext ist unter anderem die Unterscheidung von Kindern und Jugendlichen anhand sprachlicher Differenzkategorien (›Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache‹ vs. ›Schüler*innen mit Deutsch als Mutter-/Erstsprache‹) üblich. Dabei wird äquivalent zur Nationalsprachenideologie diese Unterscheidung häufig synonym gesetzt mit einer Differenzierung anhand ›mit/ohne Migrationshintergrund‹.

Derartige Praktiken des Unterscheidens und die damit verbundenen Diskriminierungen beruhen somit »auf in Diskursen und Ideologien sozial konstruierten Unterscheidungen«. [62] Diskriminierung

bezieht sich dementsprechend nicht in erster Linie auf real existierende Gruppen, sondern vielmehr auf die **diskursive Konstruktion imaginärer Gruppen,** die nur durch kollektive Annahmen aufrechterhalten werden, dass diese Gruppen bestimmte Gemeinsamkeiten hätten und sich durch ein Zusammengehörigkeitsgefühl auszeichnen würden.

Diskriminierten Gruppen werden dabei **negative Eigenschaften zugeschrieben,** die sie von einer als ›normal‹ betrachteten Gruppe abgrenzen, beispielsweise in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten. Dass in der Schule ausgehend von einem monolingualen Habitus einsprachig deutschsprechende Schüler*innen als ›normale‹ Schüler*innen gelten, zeigt sich unter anderem darin, dass die sprachliche Kompetenz dieser Gruppe als Maßstab für den schulischen Erfolg gilt. Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen erfahren häufig eine besondere, außerhalb des Regelunterrichts liegende Förderung, die sie von ihren Mitschüler*innen abgrenzt und sie als ›besonders förderbedürftig‹ markiert. [63] Diese separate und additive Förderung kann zwar potentiell die Aneignung des Deutschen unterstützen, führt aber zugleich dazu, dass sie in eine periphere Rolle gedrängt werden, die ihre Zugehörigkeit zur ›normalen‹ Schüler*innengruppe infragestellt.

Dieses Beispiel verweist auf ein grundsätzliches **Dilemma von schulischer Diskriminierung,** nämlich dass sowohl die Anerkennung von unterschiedlichen Dispositionen als auch die Nicht-Anerkennung dieser diskriminierend wirken können.

Die Nicht-Anerkennung von Differenzen kann diskriminierend sein, wenn sie dazu führt, dass individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen von Schüler*innen ignoriert werden. Ein ›Alle-sind-gleich-und-sollen-gleich-behandelt-werden‹-Ansatz übersieht oft strukturelle Ungleichheiten und spezifische Herausforderungen. Die Problematik dieser Haltung wird in der berühmten Karikatur von Hans Traxler aus dem Jahr 1975 besonders eindrücklich dargestellt:

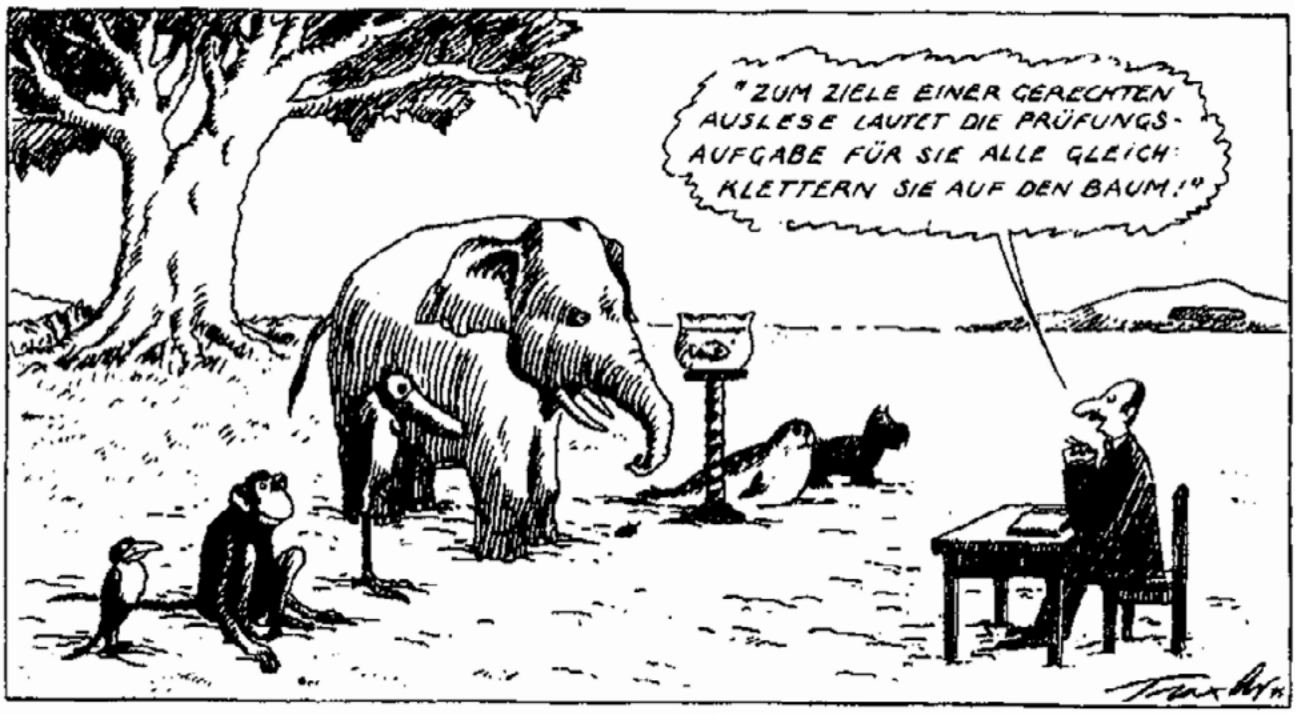


Abbildung 5: Traxler ›Chancengleichheit‹ [64]

Der monolinguale Habitus (vgl. **Kapitel 2.1**) der Schule ignoriert die Tatsache, dass das sprachliche Repertoire mehrsprachiger Schüler*innen nicht angemessen mit einsprachigen Maßstäben beurteilt werden kann.[65] Barbara Herzog Punzenberger verweist in ihrer 2023 neu aufgelegten Studie zu Migration und Mehrsprachigkeit[66] beispielsweise darauf, dass migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen etwa doppelt so häufig vom Phänomen der Überidentifikation von Lernschwierigkeiten (im Sinne von fehldiagnostizierten Lernstörungen) betroffen sind.[67] Wenn die spezifischen sprachlichen Dispositionen mehrsprachiger Schüler*innen nicht berücksichtigt werden, kann dies also dazu führen, dass Schüler*innen nicht bildungserfolgreich sein können; sei es, weil sie Schwierigkeiten haben, an einem Unterricht teilzunehmen, der Einsprachigkeit als Norm setzt, oder sei es, weil ihnen Schwierigkeiten zugeschrieben werden und davon ausgehend keine Empfehlungen für weiterführende Schulformen ausgesprochen werden.

Problematisch ist die Annahme, dass alle Schüler*innen gleich sind, insbesondere dann, wenn zugleich davon ausgegangen wird, dass alle Schüler*innen die gleichen Chancen haben, bildungserfolgreich zu sein, wenn sie sich nur genug anstrengen. Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron sprechen 1971[68] in diesem Zusam-

Institutionelle Diskriminierung

Der Begriff ›institutionelle Diskriminierung‹ wurde von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke 2006 durch ihre gleichnamige Studie in den Diskurs zu Sprache, Migration und Bildung eingeführt. ›Institutionelle Diskriminierung‹ verweist darauf, dass Selektionsentscheidungen an Bildungsübergängen von normierten und normierenden Wissensbeständen geprägt sind und dementsprechend »Schulerfog oder -mißerfolg nicht nur von den eigenen Leistungen der SchülerInnen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen abhängen, die in ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen eingelassen sind«.[71] Besonders Übergänge im Bildungsbereich (Elementarbereich – Primarstufe – Sekundarstufe) werden durch Mechanismen institutioneller Diskriminierung zum ›Nadelöhr‹ oder auch zur unüberwindbaren Barriere für deprivilegiert positionierte Schüler*innen, wie etwa für sogenannte Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Dabei ist zwischen ›direkter‹ und ›indirekter institutioneller Diskriminierung‹ zu unterscheiden.

Eine ›direkte institutionelle Diskriminierung‹ liegt dann vor, wenn ungleiche Normen und Regeln, die negative Konsequenzen nach sich ziehen, auf zuvor konstruierte soziale Gruppen angewandt werden. ›Direkte institutionelle Diskriminierung‹ kann auf verschiedenen Ebenen (rechtlich, administrativ, organisatorisch etc.) stattfinden und wird meist als ›intentionale Diskriminierung‹ identifiziert.

›Indirekte institutionelle Diskriminierung‹ verweist hingegen auf die Anwendung gleicher Normen und Regeln bei unterschiedlichen Voraussetzungen. Hierbei handelt es sich häufig um »Formen verdeckter und nicht-intentionaler Diskriminierung, die […] Akteur[*innen] nicht bewusst sein müssen«.[72]

menhang von einer »Illusion der Chancengleichheit« und beziehen ihre Argumentation primär auf klassen- und schichtspezifische Unterschiede. Die Diskriminierungsforschung zeigt, dass aber nicht nur soziale und ökonomische Faktoren zu Ungleichheit führen, sondern »auch diskriminierende Unterscheidungen von Gruppen- und Personenkategorien […] nachweisbar zu folgenreichen Ungleichheiten der Lebensbedingungen und Chancen [führen können]«. [69]

Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke beschreiben Anfang der 2000er Jahre unterschiedliche Mechanismen der Benachteiligung, die in Bildungseinrichtungen wie Schulen wirken können, erstmals als **›institutionelle Diskriminierung‹.** [70]

Institutionelle Diskriminierung verweist also darauf, dass Diskriminierung in der Schule auch dann stattfindet, wenn Schüler*innen aufgrund einer Zuordnung zu einer imaginären Gruppe (z. B. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, Schüler*innen mit Migrationshintergrund) als ›anders‹ und ›defizitär‹ betrachtet und ihnen feste, typische Eigenschaften aufgrund dieser Zuordnung zugewiesen werden. Im Folgenden wollen wir anhand einiger, exemplarisch ausgesuchter Studien diese zweitgenannte Form von Diskriminierung durch das Festschreiben von Differenzen konkretisieren.

3.2 Zusammenhang zwischen sprachbezogenen Diskursen, Selbst- und Fremd-Positionierungen sowie Diskriminierung in der Schule

Wie sich insbesondere Unterscheidungspraktiken anhand natio-ethno-kultureller Kategorien auf die Bewertung von sprachlichen Kompetenzen auswirken und diskriminierend wirken können, verdeutlicht eine Studie von Meike Bonefeld und Oliver Dickhäuser (2018). [73] In dieser Studie bekamen 204 Lehramtsstudierende einer Pädagogischen Hochschule in Deutschland ein Diktat zur Beurteilung vorgelegt. Eine Gruppe der angehenden Lehrpersonen bekam ein Diktat zur Benotung vorgelegt, das mit dem Namen »Max« versehen war, während die andere Gruppe das identische Diktat, nun unter dem Namen »Murat« benotete. Obwohl die Anzahl der erkannten Fehler in beiden Fällen gleich war, vergaben die Lehramtsstudierenden unterschiedliche Noten – dabei schnitt »Murat« schlechter ab. Die Notenvergabe wird somit – wie die Autor*innen resümieren – weniger durch die tatsächlich gefundenen sprachlichen Fehler als durch die Information beeinflusst, ob der Schüler einen vermeintlichen Migrationshintergrund hat oder nicht. [74]

Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden Schüler*innen allein aufgrund eines Namens einen Migrationshintergrund zuschreiben und damit ein bestimmtes ›Wissen‹ verknüpfen. In sprachbezogenen Diskursen werden – wie bereits ausgeführt – natio-ethno-kulturelle Differenzierungen, wie sie sich etwa im Begriff ›Migrationshintergrund‹ manifestieren, häufig mit bestimmten Annahmen über sprachliche Kompetenzen verknüpft. So gingen die Studierenden hier offenbar auch davon aus, dass ein Schüler mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat.

Natio-ethno-kulturelle und natio-ethno-linguale Zugehörigkeit

Paul Mecheril führte 2010 den Begriff »natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit«[75] in Bildungsdiskurse ein. Der bewusst ›sperrige‹ Begriff verweist darauf, dass die drei Konzepte (Nation, Ethnie, Kultur) sowohl alltagssprachlich als auch wissenschaftlich nicht immer getrennt werden können, mehr noch, häufig sogar ineinander verschmelzen. Nation, Ethnie und Kultur als Konzepte, die Zugehörigkeiten zu mittelgroßen oder großen Gruppen erzeugen, ergänzen einander, überlappen sich und bauen aufeinander auf. Wird etwa in Bildungskontexten von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund gesprochen, ist unklar, worauf sich ›türkisch‹ bezieht: Wird hier eine nationale Zugehörigkeit (zur Türkei) ausgedrückt, auf eine ethnische Zugehörigkeit (etwa in Abgrenzung zu einem kurdischen Migrationshintergrund) referiert oder steht eine vermeintliche ›türkische Kultur‹ im Vordergrund? Möglich ist auch, dass hier zusätzlich die türkische Sprache eine Rolle spielt, also das Sprechen des Türkischen oder die Zuschreibung zur Gruppe von Türkisch-Sprecher*innen. Die Bedeutung, die Sprache innerhalb dieser in sich verstrickten Zuschreibungspraktiken erhält, hat Nadja Thoma 2018 in der Erweiterung des Konzeptes von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zu »natio-ethno-lingualer Zugehörigkeit«[76] betont. Damit rückt auch die Markierung von sprachlicher (Nicht-)Zugehörigkeit in den Blick. Schule in der Migrationsgesellschaft kann daran anschließend auch als Aushandlungsraum ›natio-ethno-lingualer Zugehörigkeiten‹ gefasst werden.

Christine Riegel und Thomas Geisen verweisen 2010 in diesem Zusammenhang darauf, dass zwar »die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten für alle Menschen von Relevanz ist«,[77] sich diese Auseinandersetzungen jedoch unterschiedlich gestalten – »je nach (Zugehörigkeits-)Kontext und je nach gesellschaftlich-sozialer und biografischer Positionierung«. Sie betonen: »Für diejenigen, deren Zugehörigkeit als selbstverständlich angesehen wird, spielt die Frage der Zugehörigkeit eine andere Rolle als für diejenigen, deren Zugehörigkeit umstritten ist oder gar abgelehnt wird.«[78]

Die von den Studierenden vorgenommene Fremd-Positionierung, bei der diese auf Wissensbestände zurückgreifen, die in sprachbezogenen Diskursen prozessiert werden, beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung des Schülers und können – wie die unterschiedliche Benotung zeigt – zu diskriminierenden Effekten führen.

Da eine derartige Diskriminierung nicht auf Handlungen einzelner Personen zurückgeführt werden kann, sondern sich durch Routinen, Gewohnheiten und organisatorische Abläufe der Schule vollzieht, die auf homogenisierenden Abgrenzungs- und Zuordnungspraxen beruhen, kann dies als Beispiel für institutionelle Diskriminierung (vgl. **Kapitel 3.1**) verstanden werden. Wie subtil und unbemerkt sich institutionelle Diskriminierung vollziehen kann, betont Mechthild Gomolla, wenn sie schreibt:

»Institutionelle Diskriminierung kann sogar im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen. Bei solchen eher indirekt und subtil wirkenden Mechanismen, die von den beteiligten Personen – auch von den Betroffenen – oft nicht wahrgenommen werden (z. B. weil sie aus Prak-

tiken resultieren, die für selbstverständlich gehalten werden oder aus der Verkettung von Praktiken in unterschiedlichen Institutionen), ist die Zuweisung von persönlicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung ein besonders heikles Problem.« [79]

Sprachbezogene Diskurse wirken jedoch nicht nur auf die (Leistungs-)Wahrnehmung von Lehrpersonen, sondern auch auf die Schüler*innen selbst. Auch die Schülerin in der diskutierten Strafarbeit (vgl. **Kapitel 2.1** bis **2.5**) hat bereits ein Selbst-Bild entwickelt, das ein Defizit in der bildungsdominanten Sprache Deutsch beinhaltet. Die von ihr vorgebrachte Argumentation »Damit wir besser Deutsch sprechen können.« ist nur dann nachvollziehbar, wenn davon ausgegangen wird, dass sie bisher noch nicht gut genug oder ausreichend Deutsch gelernt hat. Eine Annahme, die auf Basis der Strafarbeit sprachkompetenzdiagnostisch nicht haltbar ist. Die Übernahme dieses negativen Bildes von mehrsprachigen Schüler*innen kann innerhalb des psychologischen Phänomens des *Stereotype Threats* eingeordnet werden.

Stereotype Threat

›Stereotype Threat‹ bezeichnet ein psychologisches Phänomen, bei dem Menschen Angst haben, ein negatives Stereotyp über eine soziale Gruppe, der sie zugeordnet werden bzw. der sie sich selbst zuordnen, zu bestätigen. Diese Angst kann ihre Leistung und ihr Verhalten in einer Weise beeinträchtigen, die tatsächlich dazu führt, das Stereotyp scheinbar zu bestätigen. Der Begriff wurde erstmals von Claude Steele und Joshua Aronson 1995 [80] eingeführt und fand in Folge insbesondere im Zusammenhang mit zwei sozialen Gruppen Anwendung: einerseits mit Schwarzen Personen und Personen of Color, die sich mit einer Vielzahl an Vorurteilen und Zuschreibungen in verschiedenen Lebensbereichen konfrontiert sehen (Differenzkategorie *race*) und andererseits mit Mädchen und Frauen vor allem im Zusammenhang mit mathematischen Fähigkeiten (Differenzkategorie *gender*).

Claude Steele und Joshua Aronson führten unter anderem eine Studie durch, in der *Schwarze* und *weiße* Studierende kognitive Tests absolvieren sollten. Dabei manipulierten sie den Testrahmen, um die Wirkung von Stereotypen zu untersuchen. In der sogenannten stereotypaktivierenden Bedingung wurde den Teilnehmenden mitgeteilt, dass der Test ihre intellektuellen Fähigkeiten misst, was das Stereotyp geringerer intellektueller Fähigkeiten bei *Schwarzen Personen* aktivieren konnte. In der nicht-stereotypaktivierenden Bedingung wurde kein Bezug zu intellektuellen Fähigkeiten gemacht. Den Teilnehmenden wurde stattdessen mitgeteilt, dass es sich um einen Test handelt, der Problemlösungsfähigkeiten misst. Die Ergebnisse zeigten, dass *Schwarze* Studierende in der stereotypaktivierenden Bedingung signifikant schlechter abschnitten als *weiße* Studierende, während es in der nicht-stereotypaktivierenden Bedingung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gab. Darüber hinaus berichteten afroamerikanische Teilnehmende in der stereotypaktivierenden Bedingung von höherem Stress und einer stärkeren Auseinandersetzung mit negativen Stereotypen. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die bloße Aktivierung eines negativen Stereo-

typs ausreicht, um die Leistung von Personen zu beeinträchtigen.

Fremd-Positionierungen sowie Zuschreibung von Leistungen und Fähigkeiten spielen eine bedeutende Rolle dafür, wie Personen mit ›Stereotype Threats‹ umgehen. Im schulischen Kontext werden in der Bildungspsychologie in diesem Zusammenhang zwei Effekte beschrieben: Der *Pygmalioneffekt* verweist auf den positiven Einfluss hoher Leistungserwartungen auf die tatsächlich erbrachten Leistungen, das heißt wenn Lehrkräfte ihren Schüler*innen mehr zutrauen, sind diese häufig auch in der Lage, mehr Leistung zu erbringen. Im Gegensatz dazu verweist der *Golemeffekt* darauf, dass Schüler*innen niedrige Leistungserwartungen in ihr Selbst-Bild inkludieren und zunehmend schlechtere Leistungen erbringen, als sie eigentlich erbringen könnten. [81]

4 Fazit: Warum wir in der Schule auch, aber nicht nur Deutsch sprechen (sollten)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sprachbezogene Diskurse einen Einfluss auf die Fremd- und Selbst-Positionierungen von Schüler*innen haben und potentiell diskriminierend wirken können. Insbesondere Schüler*innen, die als Deutsch als Zweitsprache-Sprecher*innen positioniert werden oder einen Migrationshintergrund zugeschrieben bekommen, werden durch derartige Mechanismen auf vermeintliche Defizite reduziert, was ihre Chancen auf Bildungserfolg nachhaltig beeinträchtigen kann. Um derartige Diskriminierungen zu minimieren, ist eine kritische Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Diskursen sowie den damit einhergehenden Positionierungen und Zuschreibungen unerlässlich.

Eine kritisch-professionelle Reflexivität kann insbesondere dann Wirkung entfalten, wenn nicht nur das individuelle pädagogische Handeln, sondern auch die zugrunde liegenden Wissensbestände sowie die institutionellen Strukturen daraufhin befragt werden, »inwiefern sie zu einer Ausschließung des und der Anderen und/oder zu einer Herstellung der und des Anderen beitragen«. [82] Dies erfordert ein Bewusstsein dafür, dass Reflexivität kein neutraler Prozess ist, sondern selbst in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden bleibt. Hierbei kann es helfen, sich folgende Fragen zu stellen:

- Wie werde ich als Sprecher*in positioniert? Wie positioniere ich mich selbst?
- Was weiß ich (nicht) über welche Sprecher*innen? Auf welche sprachbezogenen Diskurse baut dies auf?
- Welche Normen und Regeln herrschen in meinem beruflichen Kontext/Umfeld vor? Auf welche sprachbezogenen Diskurse bauen diese auf?
- Welche Konsequenzen kann all das für

  a) mein pädagogisches Handeln haben?
  b) meine Schüler*innen und ihre Bildungsteilhabe haben?

Eine Verankerung individueller Reflexivität in einem reflexiven Umfeld kann helfen, diskriminierende Mechanismen sichtbarer zu machen und alternative Handlungsoptionen im pädagogischen Alltag zu entwickeln.

Eine professionelle Reflexivität berücksichtigt dabei auch das Dilemma, dass zur Reduktion von Diskriminierung Differenzen gleichzeitig anerkannt und kritisch hinterfragt sowie dekonstruiert werden. Dadurch kann das Dilemma der (Nicht-) Anerkennung nicht vollständig aufgelöst werden, da strukturelle Ungleichheiten und normative Erwartungen tief in die Organisation von Bildung eingebettet sind. Aber eine solche Praxis kann dazu beitragen, aktuell dominante soziale Ungleichheiten abzubauen und den schulischen Raum Schritt für Schritt inklusiver zu gestalten.

Die Relevanz professioneller Reflexivität zeigt sich besonders deutlich, wenn konkrete schulische Situationen auf ihre pädagogische und rechtliche Tragweite hin untersucht werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die in diesem Beitrag thematisierte Strafarbeit, die nicht nur die Grenzen pädagogischer Erziehungsmaßnahmen aufzeigt, sondern auch grundlegende Fragen nach Persönlichkeitsrechten und Machtverhältnissen im schulischen Kontext aufwirft. Gegen die in diesem Beitrag diskutierte Strafarbeit wurde schließlich rechtlich vorgegangen, wie DER SPIEGEL 2022 berichtete. [83] Nachdem die Lehrperson nicht glaubhaft vermitteln konnte, dass es sich bei dem Deutschgebot um eine gemeinsam mit den Kindern erarbeitete Schulregel gehandelt habe, klagte die Mutter der Schülerin und bekam zwei Jahre später recht: Die Strafarbeit, so das Urteil, war rechtswidrig, da sie die allgemeinen Persönlichkeitsrechte der Schülerin verletzt hatte. Gerade diese Begründung erscheint uns für das Handlungsfeld ›Deutsch als Zweitsprache‹ ein wichtiger Denkanstoß, denn die Frage danach, ob es sich bei der Strafarbeit um eine angemessene oder sinnvolle pädagogische Aufgabe gehandelt habe, stand laut Urteilsspruch nicht im Fokus der Verhandlung. Stattdessen wurde betont, dass »die allgemeinen Persönlichkeitsrechte der Schülerin mehr im Vordergrund [stehen], als die Ermächtigung zur Anwendung pädagogischer Erziehungsmaßnahmen«. [84]

Reflexionsaufgaben

- **Wie werden Sie als Sprecher*in positioniert? Wie positionieren Sie sich selbst? Begründen Sie!**

- **Was haben Sie im Rahmen Ihres Studiums bzw. Ihrer Arbeit über Sprecher*innen, denen Deutsch als Zweitsprache zugeschrieben wird, gelernt? Auf welche sprachbezogenen Diskurse baut dieses Wissen auf?**

- **Welche Konsequenzen kann dieses Wissen für**

  a) Ihr (künftiges) pädagogisches Handeln haben?
  b) Ihre (künftigen) Schüler*innen und deren Bildungsteilhabe haben?

  Gehen Sie dabei auf verschiedene Formen der Diskriminierung ein!

Weiterführende Literatur

Dirim, İnci & Mecheril, Paul unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, M Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink (Hrsg.) (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, İnci (2021): *»Neo-Linguizismus«,* Vortrag im Rahmen der Reihe »Macht. Sprache. Unterschiede« am 01.10.2021 an der Universität Wien, ***www.youtube.com/watch?v=FhAOsHae064*** [abgerufen am 09.01.2025].

Autorinnen

Dr.in Vesna Bjegač
Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache

Ludwig-Maximilians-Universität München

Vesna.Bjegac@germanistik.uni-muenchen.de

HS-Prof.in Dr.in Doris Pokitsch
HS-Professorin für Migrationspädagogik mit dem Schwerpunkt sprachliche Diversität am Institut für Inklusive Pädagogik

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

doris.pokitsch@ph-ooe.at

1 Vgl. Technoseum (2021): *Arbeit und Migration. Geschichten von hier. Materialen für den Unterricht,* ***www.technoseum.de/fileadmin/media/pdf/mupaed-material/Arbeit___Migration_Lehrerheft.pdf*** [abgerufen am 09.01.2025], hier S. 52.

2 Rumsey, Alan (1990): Wording, Meaning and Linguistic Ideology, in: *American Anthropologist,* Heft 92, S. 346–361, hier S. 346.

3 Vgl. Pennycook, Alastair (2001): *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction.* Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 84 ff.; siehe auch Becker, Susanne (2018): *Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten produziert,* Wiesbaden: Springer VS, S. 54 ff.

4 Brodersen, Folke; Spies, Tina & Tuider, Elisabeth (2021): Geschlecht und Sexualität zwischen Diskurs und Selbst-Positionierung. Methodologische Implikationen einer empirischen Subjektivierungsforschung, in: Susann Fegter; Antje Langer & Christine Thon (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft,* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 25–37, hier S. 28.

5 Bosančić, Saša (2019): Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse, in: Alexander Geimer; Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse,* Wiesbaden: Springer VS, S. 43–54, hier S. 49.

6 Vgl. Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht. Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft,* Wiesbaden: Springer VS, S. 169 ff.

7 Bosančić, Saša (2017): Selbst-Positionierung zwischen Reflexivität, Eigen-Sinn und Transformationen, in: Stephan Lessenich (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg,* ***publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/632/pdf_193*** [abgerufen am 09.01.2025], S. 1–10, hier S. 3.

8 Vgl. ebd.

9 Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit,* 3. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage, Wien: facultas, hier S. 86.

10 Vgl. Bjegač, Vesna & Pokitsch, Doris (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive, in: *ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,* Jahrgang 35, S. 224–241; Brodersen/Spies & Tuider 2021 (s. Endnote 4), S. 32.

11 Vgl. Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule,* 2., unveränderte Auflage, Münster u. a.: Waxmann.

12 Vgl. Schnitzer, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext,* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

13 Ebd., S. 342 [Herv. i. O.].

14 Vgl. Bjegač, Vesna (2020): *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext,* Opladen u. a.: Barbara Budrich.

15 Vgl. Pokitsch 2022 (s. Endnote 6).

16 Vgl. Gogolin 2008 (s. Endnote 11), S. 101 f.

17 Ebd., S. 109.

18 Ebd.

19 Vgl. Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte, in: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit,* Wiesbaden: Springer VS, S. 51–68.

20 Ebd., S. 54.

21 Ahlzweig, Claus (1994): *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache,* Opladen: Westdeutscher Verlag, hier S. 166 [Herv. i. O.].

22 Vgl. Becker 2018 (s. Endnote 3).

23 Ebd., S. 147.

24 Ebd., S. 151 [Herv. i. O.].

25 Vgl. ebd., S. 147.

26 Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Paul Mecheril; María do Mar Castro Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik,* Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22, hier S. 15.

27 Rösch, Heidi (2019): Linguizismus(kritik) in der Lehrkräftebildung, in: Sabine Schmölzer-Eibinger; Muhammed Akbulut & Bora Bushati (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration,* Münster: Waxmann, S. 179–194, hier S. 181.

28 Vgl. Siouti, Irini; Spies, Tina; Tuider, Elisabeth; von Unger, Hella & Yildiz, Erol (Hrsg.) (2022): *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis,* Bielefeld: transcript.

29 Vgl. Said, Edward (1979): *Orientalism,* New York: Vintage Books.

30 Ebd., S. 5, Übersetzung VB/DP.

31 Vgl. Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): *The Danger of a Single Story,* ***www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg*** [abgerufen am 09.01.2025].

32 Vgl. Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018): Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse, in: İnci Dirim & Paul Mecheril unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, M Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 39–45.

33 Vgl. Dirim, İnci (2021): »Neo-Linguizismus«, Vortrag im Rahmen der Reihe »Macht. Sprache. Unterschiede« am 01.10.2021 an der Universität Wien, ***www.youtube.com/watch?v=FhAOsHae064*** [abgerufen am 09.01.2025], o. S.

34 Vgl. Dorostkar, Niku (2014): *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs,* Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.

35 Vgl. Rösch 2019 (s. Endnote 27), S. 181.

36 Vgl. Ayten, Aslı Can & Knappik, M (2024): Èsù interveniert. Überlegungen zu einer Didaktik der Linguizismuskritik, in: Maritza Le Breton; Susanne Burren & Susanne Bachmann (Hrsg.): *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten, Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung,* Wiesbaden: Springer, S. 111–134; Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril; İnci Dirim; Mechthild Gomolla; Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung,* Münster: Waxmann, S. 91–112; Rühlmann, Liesa (2023): *Race, Language and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspecitve on Schooling Experiences in Germany,* Wiesbaden: Springer.

37 Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?,* New York: Routledge, hier S. 30; vgl. auch Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities,* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

38 Dirim 2010 (s. Endnote 36), S. 91.

39 Springsits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizimus, in: Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis,* Bielefeld: transcript, S. 89–109, hier S. 87.

40 Ayten & Knappik 2024, (s. Endnote 36), S. 114.

41 Vgl. ebd.; Knappik, M & Ayten, Aslı Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichachtung von Sprachen, in: Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 233–265.

42 Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld »Deutsch als Zweitsprache«, in: *OBST*, Themenheft: Phänomen ›Mehrsprachigkeit‹: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 13–32, hier S. 20; vgl. auch Dirim, İnci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität, in: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik,* Jahrgang 9, Nr. 1, S. 7–17.

43 Vgl. Dirim 2010 (s. Endnote 36).

44 Vgl. DER SPIEGEL (2021): *Kinder nach Muttersprache sortiert – Schulamt entschuldigt sich,* ***www.spiegel.de/panorama/bildung/burg-in-sachsen-anhalt-kinder-nach-muttersprache-sortiert-schulamt-entschuldigt-sich-a-fbebdd92-fd04-4986-bb37-e21ba23b6625*** [abgerufen am 09.01.2025].

45 Rösch 2019 (s. Endnote 27), S. 181.

46 Vgl. Sitter, Miriam (2016): *PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie,* Wiesbaden: Springer VS, hier S. 292.

47 Vgl. ebd.

48 Vgl. Stošić, Patricia (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems,* Wiesbaden: Springer VS.

49 Herder, Johann Gottfried (1877 [1764]): Über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen, in: Bernhard Suphan (Hrsg.): *Herders Sämmtliche Werke.* Berlin: Weidmansche Buchhandlung, S. 1–6, hier S. 3.

50 Vgl. ebd.

51 Vgl. Pokitsch, Doris & Bjegač, Vesna (2022): Die Sprache(n) des Subjekts - Subjektivierung durch, in und über Sprache, in: Saša Bosančić; Folke Brodersen; Lisa Pfahl; Lena Schürmann & Boris Traue (Hrsg.): *Positioning the Subject. Perspektiven der Subjektivierungsforschung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 89–114; Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker,* New York: De Gruyter, hier S. 74 ff.

52 Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax,* Cambridge: MIT Press, hier S. 3.

53 Vgl. Holliday, Adrian (2006): Native Speakerism. English Language Teaching, in: *ELT Journal,* Heft 60, Nummer 4, S. 385–387.

54 Vgl. auch Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel ›Native Speaker‹, in: İnci Dirim; Christine Freitag; Merle Hummrich & Nicole Pfaff (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen,* Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.

55 Vgl. Polizio, Daniele & Pokitsch, Doris (i. E.): Can't stop the feeling. Das Sprachgefühl von ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹, in: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik (ZIG).* Themenheft: Muttersprache/Native Speaker – Interdisziplinäre (Neu-)Verhandlungen eines ambivalenten Konzepts. Hrsg. von Esther Kilchmann & Nina Simon, erscheint Frühjahr 2025.

56 Baker 1996, S. 146, zit. nach Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit, in: Marianne Krüger-Potratz; Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit,* Münster: Waxmann, S. 269–288, hier S. 271.

57 Vgl. Bjegač & Pokitsch 2019 (s. Endnote 10).

58 Vgl. Woerfel, Till (2022): *Mehrsprachigkeit in Kita und Schule.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, ***bimm.at/wp-content/uploads/2022/04/mehrsprachigkeitinkitaundschule.pdf*** [abgerufen am 09.01.2025]; Tracy, Rosemarie (2007): Einführung in die Thematik des Kongresses von Prof. Rosemarie Tracy, in: LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg gGmbH (Hrsg.): *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim,* ***www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Bildung/Bildung_SMW_-_Fruehe_Mehrsprachigkeit_Nr._28.pdf*** [abgerufen am 09.01.2025], S. 10–14.

59 Bjegač & Pokitsch 2019 (s. Endnote 10), S. 224.

60 Ebd.

61 Scherr, Albert & Breit, Helen (2020): *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position,* Weinheim & Basel: Beltz, Juventa, hier S. 23 f.

62 Ebd. (s. Endnote 61), S. 24.

63 Vgl. exemplarisch Sitter 2016 (s. Endnote 46); Stošić 2017 (s. Endnote 48).

64 Zit. nach Schroedel @ktuell (2001): *Gleichheit oder Fairness. Die Karikatur von Trakler,* ***www.grundschul-paedagogik.uni-bremen.de/archiv/traxler+karikatur+gleichheit+freiheit.pdf*** [abgerufen am 09.01.2025], hier S. 1.

65 Vgl. Grosjean, François (1985): The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 6, S. 467–477.

66 Vgl. Herzog-Punzenberger, Barbara (2023): *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt. Policy Brief #6: Selektion in der Bildungslaufbahn,* Neuauflage. Wien: AK.

67 Vgl. ebd., S. 4.

68 Vgl. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs,* Stuttgart: Ernst Klett.

69 Scherr & Breit 2020 (s. Endnote 61), S. 17.

70 Vgl. Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2006): Institutionelle Diskriminierung. *Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule,* 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

71 Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung an der Schule, in: Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung,* Opladen: Leske & Budrich, S. 321–341; hier S. 334.

72 Ebd., S. 326.

73 Vgl. Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes, in: *Frontiers in Psychology* 9, ***madoc.bib.uni-mannheim.de/43204/1/bonefeld-dickhaeuser.pdf*** [abgerufen am 09.01.2025], S. 1–14.

74 Vgl. ebd., S. 9.

75 Mecheril (2010) (s. Endnote 26), S. 14.

76 Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen,* Bielefeld: transcript, hier, S. 14.

77 Riegel, Christine & Geisen Thomas (2010): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung, in: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen,* Wiesbaden: Springer VS, S. 7–23, hier S. 8.

78 Ebd.

79 Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung, in: Albert Scherr; Aladin El-Mafaalani; Emine Gökçen Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155, hier S. 136.

80 Vgl. Steele, Claude M. & Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology,* Heft 69, S. 797–811.

81 Vgl. Fischer, Natalie & Rustemeyer, Ruth (2007): Förderung der Erfolgserwartungen im Unterrichtsfach Mathematik, in: Peter H. Ludwig (Hrsg.): *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule,* Weinheim und München: Juventa, S. 83–102.

82 Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umrisse einer migrationspädagogischen Orientierung, in: Paul Mecheril; María do Mar Castro Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik,* Weinheim und Basel: Beltz, S. 179–191, hier S. 190.

83 Vgl. DER SPIEGEL (2022): *Strafarbeit für Drittklässlerin wegen Türkisch auf Schulhof war rechtswidrig,* ***www.spiegel.de/panorama/bildung/gerichtsprozess-strafarbeit-fuer-drittklaesslerin-wegen-tuerkisch-auf-schulhof-war-rechtswidrig-vergleich-a-19c3b0c0-5e60-46ef-ad9f-1fa0205774ec*** [abgerufen am 09.01.2025].

84 Vgl. ebd.

Lizenzhinweis

Die Texte dieser Publikation stehen unter der Lizenz ***Creative Commons BY 4.0.***
Coverdesign, Layout und alle Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.
Eine Bearbeitung ist ohne Zustimmung der jeweiligen Rechteinhaber nicht gestattet.

Empfohlene Zitierweise

Bjegač, Vesna und Pokitsch, Doris (2025): *»Die Schulen sind Deutsch.« Sprachbezogene Diskurse und Diskriminierung in der Schule. Digitale Lehr-Lern-Bausteine Deutsch als Zweitsprache (DLLB DaZ),* Bd. 2. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
DOI: ***https://doi.org/10.5282/ubm/epub.125559***