

Mecheril, Paul; Natarajan, Radhika

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen

Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 56-64



Quellenangabe/ Reference:

Mecheril, Paul; Natarajan, Radhika: Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen - In: Konz, Britta [Hrsg.]; Schröter, Anne [Hrsg.]: *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 56-64 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-245213 - DOI: 10.25656/01:24521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-245213>

<https://doi.org/10.25656/01:24521>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Britta Konz
Anne Schröter
(Hrsg.)

DisAbility in der Migrationsgesellschaft

Betrachtungen an der Intersektion
von Behinderung, Kultur und Religion
in Bildungskontexten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.n. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © MASAHIRO_NOGUCHI_NY / istock;

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5937-0 digital doi.org/10.35468/5937
ISBN 978-3-7815-2497-2 print

Inhaltsverzeichnis

Britta Konz und Anne Schröter

Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration,
Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten.
Einführung in den Sammelband9

I Grundlegende Theoretisierungen22

Eine Anfrage an Differenznarrative22

Susanne Gerner

Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen –
interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik
und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft23

Tatjana Zimenkova und Verena Molitor

Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und
Exklusionspotential42

Paul Mecheril und Radhika Natarajan

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen56

DisAbility und die Konstruktion von Behinderung 65

Carla Wesselmann

Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung66

Clemens Dannenbeck

Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies80

Zur Intersektion von Migration und DisAbility92

Robel Afeworki Abay

Rassismus und Ableism: Same, Same but Different?
Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit
in der Dominanzgesellschaft93

Miklas Schulz

Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration.111

II (Selbst)Verortungen von Kindern und ihren Familien an der Schnittstelle von DisAbility und Migration125

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 125

Wolfgang Dworschak und Anna Selmayr

Zur Intersektionalität von Behinderung und Migration. Eine soziobiographische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung126

Perspektiven von Familien und Gemeinden 138

Britta Konz und Anne Schröter

Vulnerabilität, „family resilience“ und religiös motivierte Deutungsmuster von Eltern behinderter Kinder139

Eva Okuna, Mark Krasnov, Anna Pendler, Dinah Kohan

„Kulam arewim se la se.“ Inklusion in jüdischen Gemeinden in Deutschland im Wandel der Zeit156

Mai-Anh Boger und Michelle Proyer

Perspektiven auf Buddhismus und Behinderung zwischen Reproduktion von Ableismus und subversiven Lesarten170

Perspektiven der Kinder und Eltern in Kontexten sozialer Arbeit 184

Jan Jochmaring

Migration als ‚inklusive Herausforderung‘ der Behindertenhilfe bei der Gestaltung von Freizeitangeboten185

Stella Rieger

Selbsthilfe als ‚Brücke zur Schule‘? – Selbsthilfestrukturen im Kontext von Migration und Behinderung und ihre Bedeutung für Partizipation in der Schule in der Migrationsgesellschaft199

Pawel Mehring, Cornelius Lätzsch und Negin Shah Hosseini

Geflüchtet, be*hindert, vulnerabel? Wie Soziale Arbeit von Betroffenen diskriminierender Verhältnisse lernen und Handlungsfähigkeit (unter)stützen kann212

III Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen in schulischen und medizinischen Handlungsfeldern226

Diversitätskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern 226

Thomas Eppenstein

Pädagogische Kompetenzen im ‚Zwischen‘: Interkulturell, intersektionell, interreligiös, inklusiv227

Ulrike Witten

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive245

Christine Funk

Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern259

Athina Paraschou und Regina Soremski

Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung270

Analysen institutioneller Strukturen285

Kathrin Winkler

Doing Difference in post-migrantischen Gesellschaften – Pädagogische Praktiken der Unterscheidung anhand von DisAbility, Kultur und Religion286

Thorsten Knauth und Silke Reindl

Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung300

Sophia Falkenstörfer

Inklusion braucht Demokratie – Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten314

Diversitätskompetenz in medizinisch-therapeutischen Handlungsfeldern 326

Interview mit Meryam Schouler-Ocac: Kultursensible Psychiatrie und Psychotherapie.327

Informationen zu den Autor*innen337

Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen

Kala spricht und handelt

Kala ist Reinigungskraft in einer Grundschule¹. Sie trägt einen roten Punkt auf der Stirn, die auf ihrer dunklen Haut zu erkennen ist, und denjenigen, die das zu deuten wissen, zu verstehen gibt, dass der sich vermutlich auf den indischen Subkontinent und die hinduistische Religion bezieht. Nach mehreren Begegnungen zu Nachmittagsstunden, als Kala ihrem Beruf nachging, entstand eine Reihe von Steggreiferzählungen und daraufhin Interviews. In einem solchen Gespräch schilderte Kala ihre Erfahrung in der Kindertagesstätte ihres ersten Kindes, das mittlerweile wie ihr zweites Kind aufs Gymnasium geht. Das Kindergartenkind sprach die Familiensprache Tamil und ebenfalls die Verkehrssprache Deutsch. Bei ihm wurde eine Sprachstörung diagnostiziert und eine Deutschförderung angeboten, die an einem anderen Ort als der Kindertagesstätte mit ähnlich Förderbedürftigen durchgeführt wurde. Erwähnenswert und anerkennenswert fand Kala hierbei, dass der benötigte Transport ebenfalls mitorganisiert wurde und nicht privat zu bewerkstelligen war. Auf jeden Fall nahm die Mutter, die neben ihrer geringfügigen Beschäftigung zudem ehrenamtlich als Sprachlehrerin in der tamilischen Samstagsschule engagiert war, dieses Angebot wahr, und zwar nicht nur für ihr erstes Kind. Nach eigenen Angaben meldete Kala zu gegebener Zeit sogar freiwillig das um einige Jahre jüngere Kind für das Deutschförderprogramm an, ungeachtet dessen, ob ihr Kind es zu dem damaligen Zeitpunkt nötig gehabt hätte. Die Logik ihres Handelns lässt sich dabei so wiedergeben: besser, *irgendeine* Förderung als *keine*, zumal ihres Erachtens in deutschen Kindergärten, anders als es wichtig und geraten wäre, den Kindern kaum etwas (aktiv) beigebracht werde. In weiteren Ausführungen über ihr eigenes Leben, ihre deutschsprachlichen Bemühungen und ihren rechtlichen Status schilderte Kala zum einen den regelmäßigen Deutschkursbesuch in der Volkshochschule und einer privaten Sprachschule vor und nach der Geburt ihres ersten Kindes Mitte der 1990er-Jahre und zum anderen das familiäre Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft nach der Änderung des Gesetzes zu Beginn des neuen Jahrtausends.

1 Diese Vignette geht zurück auf von Radhika Natarajan im Rahmen ihres Promotionsprojektes ethnographisch erhobene Daten (vgl. Natarajan 2019).

Wer hat das Sagen?²

Die Frage, wie in Sprachordnungen in der Migrationsgesellschaft Handlungsfähigkeit entwickelt werden kann, bedarf eines Bezugs auf den Zusammenhang von Sprechen und Macht. Wir gehen diesem Zusammenhang in der Frage nach, wer das Sprechen in der Migrationsgesellschaft hat und beziehen uns dabei auf die an Überlegungen aus den Cultural Studies (vgl. etwa Grossberg 1999; Hall 1999) anschließende³, migrationspädagogische Perspektive (vgl. Mecheril 2016).

Für die Grundlegung eines entsprechenden Verständnisses von praktischer Wirksamkeit⁴, ist zunächst von Bedeutung, dass das Phänomen der praktischen Wirksamkeit hier postsouverän gedacht wird: Nicht das unabhängige, autonome Subjekt ist Zentrum und Ausgangspunkt des eigenen Handelns, vielmehr ist praktische Wirksamkeit von gesellschaftlichen Bedingungen (etwa Normen und Machtverhältnisse) vermittelt, die mittels der Handlungspraxis reproduziert werden. Als Mutter wirksam in der Erziehung der eigenen Kinder sein zu können, ist abhängig auch von institutionellen Normen etwa, wie Kalas Beispiel deutlich macht, der Feststellung von Defiziten auf Seite des eigenen Kindes, die im pädagogischen Handlungsvollzug der Mutter in ihrer Macht bestätigt werden.

Das ‚klassische‘, soziale Prozesse und sich selbst (qua Rationalität) beherrschende Subjekt gewann seine Souveränität darin, dass es das Sagen hatte bzw. sein rationales Reflexionsvermögen nicht einsetzte, um sich klarzumachen, dass es über das Sagen nicht verfügt. Mit der Infragestellung dieses gewissermaßen einfachen Subjekts beginnt ein Prozess, der häufig als Dezentrierung bezeichnet wird. Die negativen Attribute, die dem dezentrierten, zerstreuten Subjekt zugesprochen werden⁵, sind bekannt. Es ist weder autonomer Agent der eigenen Geschichte noch Zentrum des eigenen Tuns, weder „Herr im eigenen Hause“ (Freud) noch privilegiert durch die Möglichkeit eines instrumentellen Gebrauchs von Sprache usw. (z.B. Hall 1994a, 193ff.). Bei dem Sprechen – Stuart Hall bezieht sich in seinem Text vor allem auf die sprachtheoretischen Konzepte von de Saussure, Lacan und Derrida – handelt es sich nicht um einen planvollen und überlegten Gebrauch von Sprache durch ein ‚sprachkompetentes‘ Subjekt. Die Einzelnen sind nicht Autor*innen ihres Sprechens, sondern Sprache/Sprechen ist in zweierlei Weise

2 Dieser Abschnitt geht auf eine Passage aus einem bereits veröffentlichten Text zurück (Mecheril 2006).

3 „Obviously, within cultural studies, the question of agency involves more than a simple question of whether people control their own actions through some act of will” (Grossberg 1996, 99).

4 Wir nutzen hier die Ausdrücke ‚praktische Wirksamkeit‘ und ‚Handlungsvermögen‘ als deutschsprachige Äquivalente zu ‚agency‘; der Begriff Wirksamkeit wurde an anderer Stelle expliziert (vgl. Mecheril 2003, 161-217).

5 Dass die Annahme eines ursprünglichen oder zukünftigen Zustandes der Souveränität nicht überzeugend ist, kommt darin zum Ausdruck, dass hier nicht vom ‚entfremdeten Subjekt‘ die Rede ist.

„selbständig“. Sie ist als ein den einzelnen Sprecher*innen gegenüber vorgängiger Zusammenhang von Regeln und Optionen ein vor-subjektiver Rahmen, in dem der Prozess der Formierung der Subjekte stattfindet. Zum anderen ist der Zusammenhang einer Sprache keiner, in dem Bedeutungen eindeutig festgelegt sind. Dem Gebrauch der Worte eignet ein Mangel: Bedeutungen sind nicht endgültig, sie sind kontextualisierte und sich in der Wiederholung stetig verschiebende Bezüge auf eine Realität, die nicht erreichbar ist, sie sind in ‚sich‘ instabil und durchlässig. Sprache/Sprechen ist vorläufig. In der Tradition dieser sprachtheoretischen Position lautet die Antwort auf die Frage, wer das Sagen hat: niemand. Denn die Sprache hat das Sagen und ‚hat‘ damit ihre Subjekte. ‚Handlungsvermögen‘ ist insofern keine Eigenschaft, keine Kompetenz der Einzelnen, sondern kommt ihnen, sie konstituierend, in einem vorgängig strukturierten Feld zu, das an ihnen ‚handelt‘ und sie dadurch zu Handlungssubjekten macht.

Die Frage, die danach fragt, wer das Sagen hat, ist mit der Antwort ‚niemand‘ aber nur zu einem Teil beantwortet. Bei diesem Teil stehen zu bleiben, bedeutete in einer sozusagen strukturalistischen Einseitigkeit Verhältnisse der Über- und Unterordnung nicht zu thematisieren. Das Sagen haben heißt nach dem Universalwörterbuch der deutschen Sprache, dem ‚Duden‘, eine Stellung innehaben, auf Grund derer man Anordnungen, Entscheidungen treffen, anderen Vorschriften machen kann. Wer das Sagen hat, verfügt über jene Ressourcen rechtlicher, materieller und symbolischer Art, die sein oder ihr Stellungnehmen, das einen affirmierbaren Widerhall findet, möglich, legitim und wirkungsvoll macht. An diesem Punkt zeigt sich, dass die Aussage „Niemand hat das Sagen“ auch das Potenzial besitzt, materielle und symbolische Dominanzverhältnisse, die die *Resource des Sagens* systematisch ungleich verteilen durch die universalistische Anlage des (sprach-)theoretischen Ansatzes, die die Aussage hervorbringt, zu verschleiern. Wenn wir die Frage nach dem Sagen-Können auf das Verhältnis von Herr und Knecht beziehen, muss die Antwort *zunächst* lauten: der Herr. Das Thema praktischer Wirksamkeit wird folglich verfehlt, solange die Dimension der symbolischen und materiellen Über- und Unterordnung nicht in einem *strengen Sinne* Berücksichtigung findet.

Lawrence Grossberg hebt die Bedeutung dieser Verteilungsverhältnisse hervor: “[...]n broader cultural terms, questions of agency involve the possibilities of action as interventions into the processes by which reality is continually being transformed and power enacted” (Grossberg 1996, 99). Die Möglichkeiten, in den Fluss der Transformation von Realität einzugreifen, handelnd Teil dieses Transformationsprozesses zu sein, ergeben sich in Abhängigkeit von symbolisch-materiellen Orten, Ressourcen und Positionen, die den Einzelnen zukommen, weil sie von diskursiven Zusammenhängen ‚angerufen‘ werden und weil sie sich in der ‚Erwiderung‘ als Subjekte konstituieren. Wer über Zugänge zu Ressourcen verfügt, um in der allgemeinen Non-Souveränität des Subjekts eine Souveränität zu

gewinnen und für wen damit auch die Bedingung der Möglichkeit gegeben sind, diese Souveränität (wieder und wieder) zu verlieren, der und die konstituiert sich im wiederholten Vollzug praktischer Wirksamkeit. Die gewonnene und verlorene Souveränität bleibt ihrer Herkunft und ihrer inhaltlichen Gegenwart nach gebunden an Non-Souveränität als die notwendige Voraussetzung von Souveränität. Texte, die, zurecht, auf die Nicht-Souveränität des Subjektes verweisen, können so gelesen werden, dass ein implizit idealistisches Verständnis von ‚Souveränität‘ zu Tage tritt; denn insofern behauptet wird, dass das Subjekt nicht im ‚klassischen‘ oder ‚idealistischen‘ Sinne souverän sei, wird die Möglichkeit der Idee von Souveränität als einem außersozialen Ermöglichtsein zum Handeln in einer latenten Sehnsucht bestärkt: das schroffe Zurückweisen der souveränen Möglichkeit setzt diese Möglichkeit erneut in die Welt; nun kann sie Sehnsüchte binden und arbeitet still dem Eindruck zu, dass etwas schmerzlich verloren gegangen sei.

Insofern Non-Souveränität in diesem Sinne Voraussetzung und auch Konsequenz von Souveränität ist, ist praktische Wirksamkeit nicht anders denn als ‚Machtphänomen‘ zu verstehen. „Im Zentrum gegenwärtiger kritischer Theorie steht die Erkenntnis, daß Erfahrung selbst ein Produkt der Macht ist und daß deshalb das, was am offensichtlichsten ist und am wenigsten in Frage gestellt wird, oft am stärksten von Machtbeziehungen durchdrungen ist“ (Grossberg 1999, 52). ‚Macht‘ wird hierbei durchaus ambivalent, mit Bezug auf zwei Verständnisse gefasst. Diese Machtverständnisse korrespondieren den Antworten auf die Frage „Wer hat das Sagen?“: a) „niemand“, b) „der Herr“. Macht ist einerseits ein nicht suspendierbares allgemeines Charakteristikum von Diskursen: „Das Wissen, das ein Diskurs produziert, konstituiert eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘“ (Hall 1994b, 154). Diese ‚jenen‘, über die etwas gewusst und über die durch Wissen Macht ausgeübt wird, sind nun prinzipiell *alle*. Denn Macht ist total, sie ist eine Konstitutionsbedingung des Sozialen und Voraussetzung der Konstituierung der Subjekte. ‚Jene‘, über die etwas gewusst und über die darin Macht ausgeübt wird, sind aber immer auch *bestimmte*. Denn, dass Macht total ist, schließt nicht aus, dass sie auch spezifisch sein kann und in dieser Spezifität spezifisch repressiv ist, also mit unterschiedlichen und unterscheidenden Formen der Zubilligung und Verwehrung von Handlungsmöglichkeiten einhergeht.

Wichtig ist nun, ‚Macht‘ nicht einseitig als entweder totales oder spezifisches Phänomen zu verstehen. Negativ formuliert: Auch wenn vieles dafürspricht, die Konstituierung des Subjektes allgemein als einen unabweislich von Machtbeziehungen und -verhältnissen vermittelten Prozess zu verstehen, so darf diese allgemeine Perspektive doch nicht den Blick auf spezifische Subjekt-Macht-Konstellierungen verstellen.

Rassismus beispielsweise kann als Bündel zentrierter und dezentrierter diskursiver Praxen verstanden werden, in denen Subjektpositionen ‚offeriert‘ und ‚zugewiesen‘ werden. Wenn Rassismus als eine spezifische artikulative Bedingung der

Möglichkeit von Subjektivität betrachtet wird, dann kann der Prozess der rassistischen Subjektivierung im Lichte eines allgemeinen Verständnisses von Subjektivierung als ermöglichendem und restringierendem Vorgang verstanden werden. Rassismus stellt aber auch eine spezifisch repressive Form der Ermöglichung beschränkter Identitäten dar.

Migrationsgesellschaftliche Sprachordnungen

Sprache ist nicht nur ein ‚technisches‘ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung. Wer ist befugt wann, wie und zu wem und über wen zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen gelten (in der Gesellschaft, in der Schule, im Jugendzentrum) als legitime Sprachen? Wer gilt als legitime*r Sprecher*in einer Sprache? Welche Sprachen und Sprachformen besitzen hohes, welche eher geringes Prestige? Sollte pädagogisches Handeln diese ‚Prestigehierarchie‘ bestätigen und damit bejahen? Welche Möglichkeiten eines nicht allein gegebene ‚Prestigehierarchien‘ bejahenden pädagogischen Handelns gibt es? Mit Hilfe solcher Fragen kommt die gesellschaftliche (Macht-)Dimension des Themas Sprache, Sprechen, Sprachen in den Blick; die kritische professionelles Handeln begründende Reflexion dieser Dimension gehört zum Fundament einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Sprache stellt einen zentralen Weg der Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar. Das Individuum eignet sich Sprache in der täglichen Interaktion aktiv an und erweitert im Prozess der Aneignung von Sprache seine individuelle, soziale und schließlich politische Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig schafft Sprache für den Einzelnen eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der sozialen Kontexte, deren Mitglied er ist. In sprachlich-kommunikativen Prozessen wird dieser soziale Rahmen einerseits beständig reproduziert und modifiziert, andererseits muss der Einzelne seine „eigene Stimme“ finden, mit der er für sich selbst und für andere unterscheidbar wird (vgl. Mecheril & Quehl 2006).

Jede Beschäftigung mit den sprachlichen Verhältnissen einer Gesellschaft muss berücksichtigen, dass Sprache ein Raum ist, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen. Sprache bezeichnet ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich zunächst unterschiedliche Sprachen, Sprachvarianten und Kommunikationsformen finden. Allerdings sind diesen Sprachen und Varianten ganz unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet. Alle Kinder erwerben an den Orten ihres Aufwachsens auf eine sehr ähnliche Weise, zunächst in der Interaktion mit Bezugspersonen, Sprache(n). Inwiefern sich die Kinder in den weiteren sozialen

Umgebungen, in die sie eintreten, *Gehör* verschaffen können, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie weit ihr Sprachverständnis gediehen ist, wie differenziert ihre Äußerungen sind und wie weit ihr Wortschatz ausgefächert ist. Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die ‚Sprache‘, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt ist (vgl. Bourdieu 1990).

Das Vermögen zu sprechen ist also nicht hinlänglich erfasst, wenn man lediglich fragt, ob jemand eine Sprache spricht. Unter Bedingungen einer monolingualistischen Gesellschaft, d.h. einer alltagsweltlich viel- und mehrsprachigen Gesellschaft, für die das weitgehend für legitim gehaltene Vorherrschen einer Sprache kennzeichnend ist, wird von konkreten Sprecher*innen noch etwas anderes verlangt: Sie sind gehalten jene Sprache zu sprechen, die in einem gesellschaftlichen Kontext die dominante Sprachweise darstellt, sei es in der diskursiven Konzeptionalisierung als Verkehrssprache oder als Nationalsprache. Aus diesem Grund heißt es mit Bezug auf Schüler*innen, die als Schüler*innen mit Migrationshintergrund gelten, selbst in wissenschaftlichen Studien, nicht selten, ihre ‚Sprachfertigkeiten‘ sei gering. Dass damit nicht Sprachkompetenz an sich, sondern das Vermögen dieser Schüler*innen, die legitime Sprache zu sprechen, gemeint ist, wird unterschlagen und so werden, gelegentlich auch im wissenschaftlichen Diskurs, Machtverhältnisse bekräftigt, statt aufgeklärt. ‚Sprachinkompetenz‘ ist, in einem totalen Sinn, zumeist nicht gegeben. Allerdings nimmt unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Bilingualität die Anzahl der Sprachpraxen und -verständnisse zu, die von der dominanten Sprache abweichen und für die ein Verhältnis zwischen Sprechvermögen und vorherrschender Sprache charakteristisch ist, in dem erfahrene und zugeschriebene Fraglichkeit bedeutsam ist. Die Anforderung, die oder eine anerkannte Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften zu sprechen, verlangt somit einen doppelten Selektions- bzw. Bildungsschritt: Wahl und Erwerb einer oder, in monolingualistisch orientierten Gesellschaften wie Deutschland, der legitimen Sprache sowie Wahl und Erwerb der legitimen Sprechweise der legitimen Sprache.

Was nun die Sprachen in der Schule anbelangt, wird grundsätzlich nach einer widersprüchlichen Logik agiert: Mehrsprachigkeit gilt als Ressource, wenn es sich um mitgebrachte Prestigesprachen oder um den schulisch zu erzeugenden, unterrichtlichen Zugang zu Erst-, Zweit- und weiteren Fremdsprachen handelt, doch anscheinend ein großes Hindernis bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Diese Janusköpfigkeit fand bereits durch die Einführung der Schulpflicht mit Bezug auf Sprache im vielsprachigen Kaiserreich ihren Niederschlag (vgl. Krüger-Potratz 2000). Einerseits musste die Einheit der Nation durch die schulische Bildung auf Deutsch und die unausgesprochene Treue zu dieser sich territorial stets neu konstituierenden nationalstaatlichen, vordergründig deutschsprechenden, Entität

hergestellt werden, wohingegen „ausländische“ Kinder andererseits derzeit explizit noch „vom Besuch der öffentlichen Volksschule ausgeschlossen“ (Krüger-Potratz 2020, 343) waren. Eine vorsichtig gezogene Linie dieses Gedankens kann über die Generationen der Kinder der Gastarbeitenden in den 1960er-, 1970er- und 1980er-Jahren bis zu den Kindern der Geflüchteten und Neuzugewanderten des aktuellen Jahrzehnts insofern gezogen werden (vgl. Hummrich 2017, 338f.), als jene aus der Ära des sogenannten Wirtschaftswunders als Ausländer*innen betrachtet wurden. Sie sollten in der jeweiligen Landessprache der Eltern mit Unterricht annähernd fit gehalten werden, damit ihnen eine Rückkehr in die ‚Heimat‘ und ein Einstieg in das dortige Schul- und Arbeitsleben ermöglicht blieb (vgl. Gogolin et al. 2020). Bei der langen Geschichte der deutschen Sprache in ihrem Zustandekommen und Gewordensein vom 17. bis zum 20. Jahrhundert, der spezifischen Entwicklung und dem Werdegang des Sprachnationalismus deutscher Art über Herder und Humboldt bis in die Zeiten des Nationalsozialismus hinein zeigt Anja Stukenbrock (2005) das mit stetiger Veränderung versehene Weiterleben des Konstrukts ‚Sprache‘ als eines der wenigen, wenn nicht gar einzigen, Überbleibsel auf, das relational zum empfundenen Abbruch bzw. zur selbst auferlegten Distanzierung der geschichtlichen Diskontinuitäten im Raum steht. Der bis heute währende, widersprüchliche Umgang mit Ein- und Mehrsprachigkeit lässt sich zum einen in der Haltung und dem Selbstbild einer schulischen Einsprachigkeit (vgl. Gogolin 1994), zum zweiten in der Missachtung der Rolle von Sprache als Medium, nicht nur Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Anliegens (vgl. Koller 2020) sowie zum dritten in der Übersichtbarkeit und Aufwertung der schulisch zu bildenden ‚prospektiven‘ Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Unsichtbarkeit bzw. Unterinklusion und Abwertung des ‚retrospektiven‘ und lebensweltlichen Sprachenvermögens feststellen (vgl. Hufeisen 2011; Natarajan 2021).

Kala spricht

Der Umgang der Erziehungsberechtigten Kala kann nicht nur als Akzeptanz der Prämissen eines sonderpädagogischen Sprachförderbedarfs, sondern zugleich als ein aktives Handeln ausgelegt werden. Hier findet gewissermaßen eine Umdeutung statt, die nicht mit der Infragestellung, sondern mit der Akzeptanz der strukturierenden – separierenden, doch zugleich fördernden – Maßnahme der vorschulischen Bildungsinstitution einhergeht. Die erlebte Sonderpädagogisierung sieht die Initiative ergreifende Mutter als Möglichkeit und Chance an, sich auf ihre Weise mit der auf Defizite schauenden und Mängel feststellenden Bildungsstätte (derzeit Kindergarten, später wohl das Schulwesen) zurechtzufinden. Wichtiger noch deutet sie – für sich wohl rückblickend richtig – die Lage so, dass dies ih-

ren Kindern trotz einer gewissen Verbesonderung und zeitweiligen räumlichen Trennung einen vergleichsweise besseren Start in die Grund- und weiterführende Schule ermöglichen könnte. Es bedarf eines Mindestmaßes an kulturellem Kapital, um ein ambivalentes Bildungsangebot als solches zu erkennen, es für das eigene Kind zu wollen und es zudem in seiner begünstigenden bzw. nicht-schädlichen Wirkung insofern einzusehen, als es auch für ein weiteres Kind anzufordern.

Die vorschulische Deutschförderung zielt darauf, für einen möglichen besseren Start ins Schulleben zu sorgen. Die Ungleichbehandlung durch ein gezieltes Unterstützen und Förderangebot folgt dieser Zielsetzung. Nachdem bis zur Anerkennung der Migrationstatsache Anfang des 21. Jahrhunderts eine Politik des Nicht-förderns und nicht explizit Unterstützens vorherrschend war, ist die Maßnahme, mit der Kala konfrontiert wird, durchaus als Teil einer gesellschaftlichen Überkorrektur zu verstehen, wobei die Förderung nur gelingt, indem dieser eine Diagnose vorausgeschaltet und ein krankhafter Zustand attestiert wird: Pathologisierung und strukturelle Demütigung gehen mit dem Versuch einher, eine Aufhebung und Änderung des sprachlichen Zustandes anzustreben. Inklusion, so Mai-Anh Boger (2017), findet in einem trilemmatischen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion statt, bei der zu jedem gegebenen Zeitpunkt nur zwei der drei Elemente zu erfüllen sind und automatisch das dritte, welches es jeweils auch sein mag, nicht erfüllt und ausgeschlossen bleibt. Kala ist mit einem Zusammenhang konfrontiert, in dem eine Art Empowerment durch Normalisierung und durch angebotene Wege der Normalisierung in Aussicht gestellt ist, die Dekonstruktion sprachlicher Unterscheidungshierarchien jedoch ausgeschlossen ist und diese damit intakt bleiben.

Literaturverzeichnis

- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 1. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Grossberg, L. (1996): Identity and Cultural Studies: Is That All There Is? In: S. Hall & P. du Gay (Hrsg.): Questions of cultural identity. Los Angeles, New York: SAGE, 87-107.
- Grossberg, L. (1999): Was sind Cultural Studies? In: K. H. Hörning & R. Winter (Hrsg.): Widerpenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Suhrkamp: Frankfurt a.M., 476–513.
- Hall, S. (1994a): Die Frage der kulturellen Identität. In: U. Mehlum et al. (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument, 180-222.

- Hall, S. (1994b): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: U. Mehlem et al. (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument, 137-179.
- Hall, S. (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: J. Engelmann (Hrsg.): *Die kleinen Unterschiede*. Frankfurt a.M./New York: Campus, 99-122.
- Hufeisen, B. (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 106-119.
- Hummrich, M. (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, 337-352.
- Koller, H.-Ch. (2020): Sprache. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 271-280.
- Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Wiesbaden: Springer, 365-384.
- Krüger-Potratz, M. (2020): Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit. Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In: I. Gogolin; A. Hansen; S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 341-346.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: H. Keupp & J. Hohl (Hrsg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript, 119-141.
- Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik: ein Projekt*. In: P. Mecheril (Hrsg.): *Handbuch: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8-31.
- Mecheril, P. (2016): *Migrationspädagogik. Ein Handbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 355-381.
- Natarajan, R. (2019): *Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache*. Dissertation. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. doi: <https://doi.org/10.15488.9189>.
- Natarajan, R. (2021): Prolog: Sprachenbewusst, gendersensibel und bildungsgerecht. Einleitende Anmerkungen. In: R. Natarajan (Hrsg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, 1-26. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_1.
- Stukenbrock, A. (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin: de Gruyter.