

[gestalten, arrangieren und ermöglichen]« (Heinemann und Mecheril 2018, 250; vgl. krit. d. Wimmer 2009).

Anders als bei Ricken, der an einer kritischen Wendung des Bildungsbegriffs innerhalb der Ordnung der Bildung zweifelt oder Kritik selbst als systemfunktional markiert, scheint Mecheril vorrangig die konstituierenden Bedingungen des Subjekts hervorzuheben. Mecheril »wendet« in einem anderen Text die »Macht der Ordnungen« nicht mehr »gegen das Subjekt, sondern [sie] verwirklicht sich durch das Subjekt, das mittels Ordnungen verwirklicht, sich von diesen durchaus absetzen und diese durchaus gestalten kann« (Mecheril 2016, 23). Widerstand im klassischen Sinne scheint mit dieser Perspektive wieder ohne Probleme möglich zu sein. Es scheint bei Heinemann und Mecheril ein klassisches Handlungssubjekt zu entstehen, welches trotz aller Subjekt-Hervorbringung und trotz allen heteronomen Arrangierens von Spielräumen sich dann letztendlich selbst bilden und hervorbringen muss, da »sich das Subjekt« »mittels der Praxis des Subjekts [...] konstituiert« (Mecheril 2016, 23; vgl. krit. d. Wimmer 2016, 371).

Mit den im Vorfeld erarbeiteten Subjektdezentrierungen (und auch mit Blick auf Kapitel 2.9) entsteht mit Blick auf die Formulierung und Anrufung kompetenter und durchsetzungssstarker Lehr- und (Selbst-)Bildungssubjekte oder reflexiv-hermeneutischer Lebensformen in Bezug auf ein deutsches Referenzsystem (Klafki, Meyer-Drawe, Koller etc.) eine kritische Perspektive auf die konzeptionelle Übersetzungsarbeit Heinemanns und Mecherils.

3.8 Eine Schule der radikalen Demokratie und unreinen Vielfalt

Ich habe den Bildungsbegriff mit den bisherigen Rekonstruktionen und Fortschreibungen unter anderem mit einer gewalttätigen und den bzw. die Anderen abwertenden und vernichtenden Subjektivität (Ricken), mit Kolonialismus (Knobloch, Castro Varela) und Nationalismus (Kapitel 2.9) verschränkt. Gegen die »janusköpfigen« Bildungsweisen lässt sich Bildung in kritischer Weise selbst als ein (vorrangig deutsches) epochales Schlüsselproblem qualifizieren, welches auf keine von den Verschränkungen und Erbschaften loslösbar (widerständige) Praxis verweist.

Ich stimme Heinemann und Mecheril in Bezug auf Butler darin zu, dass Handlungsfähigkeit und Unterwerfung sich nicht entgegenstehen und Ricken bestätigt ja gerade den Erfolg und die Produktivität der Macht durch die (monolinguale) Selbst-Bildungssubjektivität. Diese Subjektivität ermöglicht in diesem Sinne Handlungsfähigkeit und bedingt auch Ent-Unterwerfung. Und natürlich steht das Subjekt beispielsweise in der Spur Butlers auch in einer »Verantwortung«, »in einem Antwortverhältnis zu der eigenen Kontingenz und Opazität«. Es sucht »nach Antworten [...] und [probt] diese tentativ«. Es »versucht ein Verhältnis zu finden zu dem ›Gesetz‹« (Heinemann und Mecheril 2018, 250). Doch gleichzeitig lehnen

Dirim und Khakpour im selben Band (2018, 218-224), wie auch Ricken (1999, 169f.) und Wimmer (1996, 2009), Foucault (1994) und Butler (2012) oder Spivak (2015, 2f.) dieses Double-Bind (Unterwerfung und Handlungsfähigkeit) und die zwingende Unterwerfung unter das Gesetz deutlich ab.

In dem Text *Gender and Education* (2012) geht Judith Butler in Bezug auf Spivak beispielsweise auf die für Kritik und Handlungsfähigkeit notwendige und affirmative Haltung gegenüber Unterwerfung, Assimilation und dem Double-Bind ein (vgl. ebd., 26). Gleichzeitig problematisiert sie das Double-Bind und sucht nach anderen »modes of life« (ebd., 27).

»Then the very categories which appear to promise us life take our life away. The point is not to accept such a double bind, but to struggle for new modes of life on the critical edge of the recognizable, and yet still live.« (Butler 2012, 27)

Mit Butler steht das Double-Bind und auch der »Mono-Lingualismus und die damit gestützte Idee von Homogenität und die Bindung an Nationalismus und Rassismus« deutlich zur Disposition (ebd.; eig. Übers.). Der etwas provokative Einspruch in verknappender Kürze: Das Projekt einer widerständigen (Selbst-)Bildung, angestoßen durch eine differenzfreundliche und diskriminierungskritische Pädagogik durch (vorrangig) monolinguale (National-)Staatsdiener:innen scheint der subjektivierungstheoretischen Perspektive im Anschluss an Butler meines Erachtens kaum gerecht zu werden.

Die Dekonstruktion der Bildung stellte in dieser Arbeit bisher eine eingrenzend-provinzialisierende Geste dar, indem die Grenzen, Wirkungsbereiche und Verschränkungen des Bildungsbegriffs in Bezug auf das poststrukturalistische Plädoyer für Differenz mithilfe von fünf verschiedenen bildungstheoretischen Zugängen thematisiert wurden (Kapitel 2.2-2.9). Auch führte die Dekonstruktion uns bereits an die oder eine Grenze der dekonstruktiven Bildungstheorie selbst (Kapitel 2.9) und es wurde über die verschiedenen Dezentrierungen des Selbst ein bildungstheoretischer Streit ums Subjekt eröffnet (Kapitel 3.2-3.6), wobei die Selbst-Dezentrierungen nun durch den Streit um einige Dezentrierungspunkte des Subjekts fortgeschrieben werden. In Abgrenzung zu den Beiträgen der kritischen Erziehungswissenschaft von Heinemann und Mecheril scheint die poststrukturalistische Bildungstheorie ein Instrumentarium und Semantiken entwickelt zu haben, welche es ermöglichen, beispielsweise in Bezug auf den Themenkomplex »Schule, Heterogenität und Sprachen« die Rückwende auf die Bildung Humboldts (Kapitel 2) und das Zentrieren handlungsfähiger, widerständiger und starker Subjekte (Kapitel 3) zu vermeiden.

Infolge (unter anderem) des Poststrukturalismus entstand ein breites Referenzsystem, mit dem sich die Verwendung des Bildungsbegriffs und die Rückwende zu Humboldt oder Schiller einschränken und somit Bildung auch »provinzialisieren«

lässt (vgl. Jašová und Wartmann 2020; vgl. Kapitel 5). Wie bereits geschrieben: Selbst wenn das »humboldtsche Bildungsideal [...] die Schule nach wie vor fest im Griff« hat (Czejkowska 2021, 108) – nicht jedem Thema muss Humboldt, Bildung und ein subjektzentrierter Blick übergestülpt werden.

Ein Startpunkt für diesen sich in der poststrukturalistischen Bildungsphilosophie bereits ankündigenden Weg bildet der Text Wimmers *Vergessen wir nicht – den Anderen!* (2014d). Wimmer problematisiert in diesem Text hegemoniale Heterogenitätsdiskurse, unter anderem in Bezug auf die Institution Schule und den zentralen Referenzpunkt Heinemanns und Mecherils: Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* ([1994] 2006). Wimmer argumentiert nicht ausgehend von einer bildungstheoretischen, sondern eher differenztheoretischen Perspektive, wenn Vielfalt an Schulen zur Ressource verkommt und Heterogenität ökonomisch »umgewertet« wird (Wimmer 2014d, 434f.) oder die klassen- wie genderspezifische Differenz der Ungleichheit (ebd.) sowie radikale (ebd., 436-440) und unreine Differenzfiguren (ebd., 445-447) nach Wimmer in hegemonialen Heterogenitätsdiskursen vernachlässigt, verkannt, vergessen, verdrängt oder verworfen werden.

Zunächst zur Bemühung der Pädagogik der Vielfalt bei Heinemann und Mecheril: Beide halten im Anschluss an Prengel einen »reflexiv anerkennende[n] Umgang mit Differenzen [für] bedeutsam«, damit »benachteiligte« und »missachtete« Leute und Lebensweisen nicht ausgeschlossen werden (Heinemann und Mecheril 2018, 260). Es gehe darum »heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt [anzuerkennen] und ihre Inklusion [anzustreben]« (Prengel 2015, 5; zit.n. ebd.). Dabei knüpfen Heinemann und Mecheril die »Unterstützung von potenziell negativ von Rassismus betroffenen Schüler:innen« nicht nur an die Gerechtigkeit der Bildungsgerechtigkeit (2018, 260), sondern »die anerkennende Berücksichtigung von Unterschieden [ist] grundlegend für schulische Bildung« und »Lernprozesse« (ebd., 260f.). »Anerkennungspädagogiken« haben jedoch nicht nur die Unterstützung der Schüler:innen und eine »Kritik des Ausschlusses marginalisierter Lebensweisen« im Blick, sondern auch »die Veränderung der Schule in Richtung der Revision der bestehenden Organisationsweisen, schulischen Inhalte und Repräsentationsformen« (ebd., 256). Konkrete Beispiele sind nach Heinemann und Mecheril die Präsenz von »Schulleitungen, die ihren Mobilitätsbedürfnissen mit und in einem Rollstuhl nachgehen«, die Art und Weise der Darstellung und Rollenzuschreibung von »Nicht-Weiße[n] Personen im Schulbuch« oder die »impliziten und expliziten« Thematisierungs- und Darstellungsformen des »weiblichen Geschlecht[s] in Schulbüchern des Faches Biologie« (ebd., 257).

In der »Anerkennungspädagogik« Prengels werden die Schüler:innen einerseits als »einander gleichgestellt« positioniert und es werden je nach den »von den Schüler:innen eingebrachten Unterschiede[n]«, je nach ihren »Fertigkeiten, Kenntnisse[n] und Interessen Bildungsprozesse ermöglicht« (Heinemann und Mecheril 2018, 261). Dies geschieht einerseits im Sinne einer Unterordnung unter die in der Ge-

sellschaft relevanten Sprachen und Differenzordnungen (ebd.) und andererseits im Sinne einer in der Unterordnung stattfindenden *Selbst-Bildung*, die sich auch gegen die Ordnungen richten kann und in von Professionellen ausgeloteten Spielräumen stattfindet. Es geht um eine *egalitäre Differenz*, die *Chancengleichheit* und *Bildungsgerechtigkeit* zwischen den heterogenen Schüler:innen anvisiert und auf unterschiedlichsten Ebenen (strukturell, inhaltlich, personell, didaktisch) sollen verschiedenste *Subjektivierungsformen* gestützt werden (vgl. ebd., 261).

Diese Pädagogik der Vielfalt »[läuft] Gefahr [...], Differenz affirmativ zu behandeln« und »Ungleichheitsverhältnisse«, »Hierarchien und Asymmetrien« innerhalb und außerhalb der Schule zu vernachlässigen (ebd., 258). Deshalb erweitern Heinemann und Mecheril die differenzfreundliche Pädagogik um eine diskriminierungskritische, die stärker hinsichtlich »institutionelle[r] Diskriminierung« (ebd., 263) und deutlicher in die (Re-)Produktion der problematischen Differenzordnungen durch die Lehrkräfte selbst interveniert. In eine ähnliche Richtung problematisiert auch Wimmer das implizite Versprechen der Anerkennungspädagogik, »der Hierarchisierung von Differenzen und allen Komplikationen zwischen Gleichheit und Differenz schon entkommen zu sein« (Wimmer 2014d, 440), und führt Prengels Pädagogik als ein Beispiel für den Programmwechsel von der ›Differenz als Ungleichheit‹ hin zu einer ›Gleichheit der Differenz‹ an (Kessl/Plößer 2010, 9; n. Wimmer 2014d, 435).

Im Zentrum von Wimmers Kritik an Prengels Anerkennungspädagogik der Vielfalt steht die Konstruktion der »egalitären Differenz« (Prengel 2001, 96; zit.n. Wimmer 2014d, 438). Die Begriffe »Gleichheit« und »Verschiedenheit« werden nach Wimmer in der *Pädagogik der Vielfalt* so verbunden, »dass die Gleichheit die Verschiedenheit ermöglicht und garantiert, wie im Sinne der Gleichberechtigung (ebd., 35) und dass aber auch von der Verschiedenheit ausgehend die Anerkennung der Gleichheit der Verschiedenen gesichert ist« (Wimmer 2014d, 439). Alle sind einerseits gleich(berechtigt) und können dadurch verschieden sein und andererseits sind alle gleich anders, sie haben verschiedene *Geschlechter*, verschiedene *Herkünfte* etc.

»Erst in Verbindung mit der Wertschätzung für Heterogenität wird Gleichheit wirklich uneingeschränkt gültig. Erst so kann sie ihre befreiende Wirkung entfalten.« (Prengel 2006, 50; zit.n. Wimmer 2014d, 439)

Durch die Anerkennung der (materiellen-diskursiven) Verschiedenheit wird (formale, normative, rechtliche) Gleichheit erzeugt und die Verschiedenheit wie Gleichheit lässt sich zudem bei Prengel nur über einen übergreifenden »Maßstab des Vergleichens« bestimmen (Prengel 2006, 33; zit.n. Wimmer 2014d, 439). Dadurch werden die »qualitative[n] Differenzen im Sinne von Inkommensurabilität«

(ebd., 32; zit.n. Wimmer 2014d, 438) zu relativen Differenzen, die »durch etwas Gleiches« (Wimmer 2014d, 439), wie bestimmte Merkmale¹³ verbunden sind.

Nach Wimmer drohen jedoch, durch relative Differenzkonstruktionen jegliche Differenzen »ausgespart« zu werden, »die nicht im Medium eines Allgemeinen identifiziert und miteinander verglichen werden« können (Wimmer 2014d, 440). Des Weiteren erhebt sich das reflexive Lehrsubjekt zu einem quasi-objektiven und »geschlechtlichen, kulturellen oder religiösen Schiedsrichter«, dem »apriori die Entscheidungskompetenz und Freiheit zugeschrieben wird, ob es den Anderen anerkennen will und welche Heterogenitätsausprägung [es] noch tolerieren kann« (ebd., 442).

Die »Bewegung« geht vom lehrenden Subjekt aus, das intentional »vergleicht, unterscheidet und entscheidet« (ebd.) sowie (diskriminierungskritisch) die Anderen versteht (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 266). Die Bewegung geht nicht beispielsweise wie bei Levinas, Derrida oder Lacan vom Anderen aus (Wimmer 2014d, 442). Das lehrende Subjekt kommt bei Prengel, wie auch bei Heinemann und Mecheril, quasi dem Anderen zuvor und zwingt es ins hegemoniale Allgemeine und »othert« es, noch bevor die Heranwachsenden ins Klassenzimmer kommen. Der Vorwurf mit Wimmer: Es droht in Anerkennungspädagogiken nicht nur die Verkennung der Verschränkung zwischen Heterogenität und Ungleichheit (Heinemann und Mecheril), sondern es findet durch die Verkennung der radikalen Differenzen eine »Negation des Anderen unter dem Deckmantel seiner Anerkennung« statt (ebd., 446). In dieser Problemperspektive droht dann auch die Anerkennung und Erzeugung von alternativen hybriden Neuschöpfungen oder die Anerkennung von geotherten Hybriden, wie in Mecherils *Politik der Unreinheit* (2009), den Anderen nicht gerecht zu werden.

Die Politik der Unreinheit, andere alternative Lebensformen und ihre »Wahrnehmung und Achtung« sind natürlich wichtig und »alles andere als Kleinigkeiten« (Straub 2007, 127; zit.n. Wimmer 2014d, 446) und es geht nicht darum, relative und radikale Differenzen gegeneinander auszuspielen (Wimmer 2014d, 446f.). Denn beide Differenzformen sind nach Wimmer immer in einem Sowohl-als-auch und Weder-noch in einer Art »unreinen Differenz« verknüpft (ebd.; vgl. Derrida 2000, 103). So markiert zum Beispiel ein anderes Geschlecht nicht einfach eine relative oder radikale Differenz. In Bezug auf Rudi Visser verdeutlicht Wimmer, dass die »Geschlechtsmerkmale nicht von sich aus eine Identität mitbringen«; trotzdem sind sie gleichzeitig »aufdringlich bedeutsam, geben ihre Bedeutung aber nicht Preis«. Die Leute sind »nicht identisch mit [ihrem] Geschlecht«, »aber man ist auch ›nicht-ohne‹ diese ›Dinge‹, die keine Dinge sind, aber auch ›nicht Nichts‹« (Wimmer 2014d, 445f.; vgl. Visser 2006, 125). Die radikale Andersheit lässt sich empirisch, etwa über Geschlechtsmerkmale oder geschlechtliche Identitätszuweisung, »nicht fassen und

13 In Bezug auf das Buch Dirims und Mecherils wären das unter anderem »Behinderung«, »Gender«, »Klasse«, »Migrationshintergrund« und »Religion« (Dirim & Mecheril 2018, 6).

erkennen«; gleichzeitig »artikuliert [die Andersheit] sich in diesem eben beschriebenen Verhältnis zu den durchaus bestimmbaren Merkmalen, allerdings in Form einer Äußerlichkeit, Unbestimmtheit und Nicht-Identität« (Wimmer 2014d, 446). Folglich sollte den Ausschlüssen auch über (immer verkennende) relative Differenzen, neue Zuschreibungen und auch immer wieder über neue Differenz-, Verschränkungs-, oder Anderenkonstrukte begegnet werden (vgl. beispielsweise wie bei Mecheril 2009; Forster 2017).

Trotz des immer vorhandenen Sowohl-als-auch und Weder-Noch relativer und radikaler Differenzen gerät nach Wimmer jedoch durch die Hervorhebung oder Zentrierung von relativen Differenzkonstruktionen etwas Entscheidendes aus dem Blick. Das »Othering«, die »Erfindung des Anderen« und Prengels egalitäre Differenz lassen sich bereits als ›Antworten‹ verstehen (Wimmer 2014d, 442). Mit diesen Antworten agiert das Lehrsubjekt oder -phantom nicht intentional oder reflexiv einfach für den Anderen, indem es sein Othering reflektiert und differenzfreundlich agiert. Es kam den Heranwachsenden bereits zuvor und hat bereits auf den bzw. das bzw. die (Nicht-)Anderen sehr gewalttätig und ausschließend reagiert (vgl. ebd.).

Mit Wimmer stellt sich mit Blick auf Heinemann und Mecheril die Frage, ob beispielsweise mit der Reduktion der »Machtformigkeit« des Verstehens auf ein Reflexionsmoment für die professionellen Lehrenden (in einem »Feld struktureller Widersprüche«) die eigentliche Gewalttätigkeit des mit dem Verstehen verbundenen Otherings in den Blick kommt (Heinemann und Mecheril 2018, 266)? Und neben diesem Othering drohen nach Wimmer zudem viele hegemoniale Heterogenitätsdiskurse Differenzen auf der gleichen Ebene und in Bezug auf eindimensionale Systematiken und Semantiken zu verorten. Gender und Klasse sind jedoch nicht einfach zwei (gleiche) Differenzkonstrukte, sondern sie stellen »verschiedene Formen der Verschiedenheit« dar (Wimmer 2014d, 441).

Was bedeutet dies nun für das pädagogische Schulkonzept Heinemanns und Mecherils, wenn ich das Konzept mit der »Frage nach der Möglichkeit von Gerechtigkeit« im Anschluss an Derrida konfrontiere (Wimmer 2014d, 447)? Nach Wimmer lässt sich die »[irreduzible] Heterogenität und [singuläre] Gerechtigkeit [...] kaum professionalisieren« und radikale wie unreine Differenzkonstrukte markieren »eher die Grenze von dem [...], was unter pädagogischer Professionalität verstanden wird, und [beschränken] ihre Möglichkeiten von Anfang an« (ebd., 447). Gleichzeitig eröffnet sich mit alteritätstheoretischen Perspektiven eine andere Konstellation, in der die Lehrer:innen immer schon zu spät kommen, nur an zweiter, dritter oder letzter Stelle stehen und zudem mit nicht kontrollier- und ›bewältigbaren Herausforderungen‹ konfrontiert werden, die sie zur Antwort zwingen und gerade in Deutschland in eine Ver-antwort-ung stellen, in der sie mit dem Druck des »herrschenden Allgemeinen« in besonderer Weise konfrontiert sind (vgl. Adorno 1971, 95). Auch dürfte die differenzfreundliche Perspektive im Anschluss an Derrida die Lehrer:innen er-

muntern, ihre Gastfreundschaft in noch radikalerer Weise als im Sinne der ›Anerkennungspädagogiken‹ anzubieten und sich der Ankunft der Gäste, mit oder ohne Augen (vgl. Barad 2007, 392), »uneingeschränkt aus[zu]setzen, auch wenn man nie vorher wissen kann, ob sich auch der Gast an die Gesetze der Gastfreundschaft halten wird« (Wimmer 2014d, 447).

Jedoch nicht nur in Bezug zu alteritätstheoretischen Zugriffe lässt sich das schulische Lehr- und auch Schüler:innensubjekt dezentrieren und gegenüber den vielen anderen mindestens sekundarisieren, sondern die Subjektverständnisse Heinemanns und Mecherils können auch mithilfe des zweiten Bezugspunkts des Studienbuchs von Dirim und Mecheril, der Sprache, problematisiert werden. Die in dieser Arbeit fokussierten bildungstheoretischen linguistic und medial turn ermöglichen es, den Fokus weg vom Subjekt hin zur institutionellen, diskursiven und medialen Ebene zu verschieben. Erste Ansätze für diese Dezentrierung finden sich bereits in dem Buch Dirims und Mecherils in den Beiträgen *Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen* (Dirim/Knappik/Thoma), *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule* (Dirim/Khakpour) und *Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum* (Mecheril/Shure). Diese Ansätze werden im Folgenden zunächst durchquert.

Historisch betrachtet war die Schule eine »auf Homogenität zielende und mit Homogenität rechnende Schule« (Dirim und Mecheril 2018c, 17), »deren explizite oder ›heimliche‹ Aufgabe in erster Linie in der Bewahrung und Reproduktion des Nationalen« lag (Mecheril und Shure 2018, 67). Gerade über die Schule »erfährt die Imagination von Nation im Laufe der Geschichte immer wieder Stärkung und Verbreitung« (ebd., 66). Und »auch aktuelle wissenschaftliche Analysen [verweisen] auf die nach wie vor geltende Wirkung der Schule als Institution des nationalen Prinzipis [...], in dem ein natio-ethno-kulturell kodiertes Wir gestärkt« wird (ebd., 67) und diejenigen ›abgestraft‹ werden, die »nicht mit den [nationalen] Idealen konform gehen« (Butler 2014, 185; zit.n. Mecheril und Shure 2018, 66).

Und ein, wenn nicht sogar das zentrale Medium dieser Erzeugung einer nationalen »Homogenitätsfiktion« (Dirim und Mecheril 2018c, 17) ist die nationalisierte Sprache »in Schule und Unterricht« (Mecheril und Shure 2018, 67). Ähnlich wie bei Butler (2012) wird auf die Verschränkungen zwischen Nationalismus, Sprache und Rassismus verwiesen. In der »»Durchsetzung der deutschen Sprache« lassen sich Spuren der Durchsetzungsbestrebungen ›völkisch-rassistischer Ideologien‹ finden« (Mecheril und Shure 2018, 67; vgl. Dirim, Knappik und Thoma 2018, 57-60). Der Schule lässt sich im Rahmen der Homogenisierung von Sprache und der homogenen Alphabetisierung der Leute im 18. und 19. Jahrhundert eine wirksame Rolle zuweisen (vgl. Wimmer 2009, 58f.; Kittler 2003). Dabei scheint sich die nationalisierte Sprache bereits sehr tiefgreifend in die Institution Schule eingeschrieben und damit normalisiert zu haben. Die meisten Lehrer:innen in deutschsprachigen Ländern und Landesteilen gehen wie selbstverständlich davon aus, dass sie selbst

und die »Schüler:innen normalerweise Deutsch sprechen« (Dirim und Mecheril 2018c, 18) und deutsch die hegemoniale »Bildungssprache« ist (Dirim und Knappik 2018, 230). Folglich besitzen »Schüler:innen mit unterschiedlich gut ausgebauten Deutschkenntnissen ungleiche Lernmöglichkeiten« und Schüler:innen mit schlechteren Deutschkenntnissen werden auch in nicht-sprachzentrierten Fächern wie Mathematik oder Physik benachteiligt (Dirim und Mecheril 2018, 18).

Das migrationspädagogische Plädoyer für Heterogenität und Mehrsprachigkeit an Schulen visiert damit nicht nur eine Veränderung an Schulen an, um die negative »Auswirkung von ›sprachlicher und sozialer Herkunft‹ auf den Schulerfolg« zu reduzieren (Dirim und Khakpour 2018, 205) oder um benachteiligte wie ausgeschlossene Schüler:innen in ein monolinguales System zu integrieren (Double-Bind), sondern dieses Plädoyer scheint gleichzeitig auch ein anti-nationales Moment zu umfassen und die Entscheidung und das Plädoyer für Mehrsprachigkeit an Schulen »bleibt eine Werteentscheidung« (Gogolin 2006, 7; zit.n. Dirim und Khakpour 2018, 218). Es finden sich in dem Beitrag Dirims und Khakpours einige Stellen und Verweise, die verdeutlichen, dass es auch darum geht, die »Vorherrschaft des Deutschen [...] in Frage« zu stellen (2018, 215f.; vgl. 222). Konkret heißt dies, andere ›Bildungssprachen‹ beispielsweise durch bilinguale Grundschulen zu etablieren (ebd., 215-222) und auch die Sprachen einzubeziehen, die durch die hegemoniale Differenzordnung abgewertet werden (ebd.).

Zu großen Teilen scheint es in den Beiträgen des Studienbuchs jedoch vorrangig um die Integration der Mehrsprachigkeit in den monolingualen Unterricht zu gehen und die meisten angeführten didaktischen und konzeptuellen Beispiele, selbst der Verweis auf die bilingualen Grundschulen in Hamburg, irritieren nicht die Vorherrschaft des Deutschen oder die Vorherrschaft nationaler Sprachen. Lehrende sollen mit diesem Studienbuch qualifiziert werden, sodass ein Unterricht entsteht, in dem die »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [...] die Möglichkeit erhalten, ihre nichtdeutschen Herkunftssprachen im Rahmen ihrer Schulbildung zu nutzen und auszubauen«, um ihren mitgebrachten »Wettbewerbsnachteil« auszumerzen. Gleichzeitig »[sollten] die Kinder ohne Migrationshintergrund [...] die Möglichkeit erhalten, von der sie umgebenden Mehrsprachigkeit zu profitieren« (Dirim und Khakpour 2018, 221f.). Es scheint eine Win-win-Situation zu entstehen, in der mehrsprachige und monolinguale Subjekte friedlich koexistieren. Dirim und Khakpour machen jedoch deutlich, dass durch eine alleinige »[Einbindung] von Migrationssprachen [die] schulleistungsbezogene Schlechterstellungen sowie symbolisch-inferiore Markierungen von Schüler:innen [...] [nicht] überwunden« werden (ebd., 224). Ähnlich wie bei Spivak spielt beispielsweise auch die soziale Herkunft und Klasse eine wesentliche oder noch entscheidendere Rolle, was konzeptionell für einen Schulentwurf bedacht werden

müsste (vgl. Dirim und Khakpour 2018, 203; Mecheril & Khakpour 2018, 134–158; Lehmann-Rommel & Ricken 2004, 18/22; Spivak 2008).¹⁴

Wie schon in dem Beitrag Heinemanns und Mecherils werden auch bei Dirim und Khakpour zwei Differenzfiguren miteinander verbunden: Die Begriffe diskriminierungskritisch und differenzfreundlich verweisen auf die Differenzpaare Ungleichheit und Vielfalt sowie Integration und Inklusion. Die geothernten Kinder mit Migrationshintergrund sollen gleichberechtigt am ›Bildungswettbewerb‹ teilnehmen können (Integration), indem sie einerseits Deutsch lernen (Integration) und andererseits ihre Herkunfts- oder hybriden Sprachen (Mecheril 2009) als ›Bildungssprachen‹ verwenden können (Inklusion). Und auch die geownten Kinder ohne Migrationshintergrund hätten etwas von der Mehrsprachigkeit, wobei Dirim und Khakpour unterschlagen, dass mit diesem Konzept neue, ernst zu nehmende mehrsprachige Bildungs-Wettbewerbsteilnehmer:innen hervorgebracht werden, was monolinguale Subjekte nicht nur begrüßen dürften.

Mit der Frage nach der Mehrsprachigkeit an Schulen gerät ein weiterer wichtiger Streitpunkt in den Blick. Dabei soll es im Folgenden mit der Sprache jedoch nicht um ein weiteres Differenzmerkmal für die Reflexion des professionellen Lehrsubjekts oder den Bildungserfolg des Schüler- bzw. Schülerinnensubjekts gehen. Wie bei Dirim, Khakpour und Mecheril bereits deutlich wird, hat die Forderung nach Mehrsprachigkeit ein politisches und widerständiges Moment gegenüber den hegemonialen Differenzordnungen, welches sich mit den hier fokussierten bildungstheoretischen Rekonstruktionen hervorheben und fortschreiben lässt.

Die bilinguale Schule, mit der deutschen Sprache an erster Stelle (Dirim und Khakpour 2018, 221), und der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den monolingualen Unterricht scheinen in dem Studienbuch Dirims und Mecherils die Grenze des migrationspädagogischen Plädoyers für Differenz zu markieren.¹⁵ Beide konzeptuellen Vorschläge verweisen zunächst ähnlich wie auch die *Politik der Unreinheit* Mecherils auf ein grundlegendes Problem des theoretischen Rahmens, nämlich auf die Differenz zwischen geothernten Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Migrationssprachen (vgl. Heinemann und Mecheril 2018, 264), wobei die

14 Obwohl Khakpour & Mecheril sich in *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (2018) mit dem Klassenbegriff auseinandersetzen, scheint die Schulkonzeption von Mecheril & Heinemann im selben Band die ökonomische Perspektive zu vernachlässigen (2018).

15 Aber auch die Gleichzeitigkeit der impliziten Forderung der konzeptuellen Einbeziehung der Sprachen, die bisher keine Subjektbildungssprachen darstellen, einerseits (216; vgl. 208–210; vgl. 222) und das unkritische Anbringen von Beispielen für mehrsprachige Schulen andererseits, bei denen bilingual deutsch-italienisch, deutsch-portugiesisch, deutsch-spanisch und deutsch-türkisch unterrichtet wird (ebd., 221f.), markiert ein grundlegendes Problem des migrationspädagogischen Plädoyers. Der Verdacht lautet: In der Übersetzung von der theoretischen auf die programmatiche oder konzeptuelle Ebene wird das Sagbare deutlich eingeschränkt.

damit geothernten und gewonten Kinder gleiche Chancen für den ›Bildungswettbewerb‹ in der Schule bekommen sollen.

Dirim und Mecheril fassen Sprache in Bezug zu einem nun durchgängigen Muster wieder einerseits als »Objekt«, »Instrument« und »Ausdruck« der problematischen Differenzordnungen auf. Sprache verstehen sie als ein »Differenzmerkmal«, durch welches »Gruppen konstruiert und gegeneinander hierarchisiert werden und über [welches] Einbezug und Ausgrenzung legitimiert werden« (Dirim, Knappik und Thoma 2018, 51f.). Andererseits ermöglichen (Migrations-)Sprachen als »Bildungssprachen« die gesellschaftliche Teilhabe, Handlungsfähigkeit, Kritik und sie sind eine »gesamtgesellschaftliche Bildungsressource« (Dirim/Doll/Neumann 2011, 130f.; zit.n. Dirim und Khakpour 2018, 222). Dirim und Khakpour schreiben Sprache hier somit genauso wie alle anderen Differenzmerkmale (Geschlecht, Bildung, Klasse, Herkunft etc.) in die Spannungsfelder der diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen Pädagogik ein.

Die Autor:innen des hier bearbeiteten Studienbuchs verstehen Sprache und die Sprachverhältnisse zwar als Teile der vorherrschenden Differenzordnungen; trotzdem unterscheiden sie selbst zwischen deutscher Sprache und anderen Migrationssprachen. Sie weisen Deutsch nicht (beispielsweise) als Sprache der Anderen aus, womit trotz aller Anerkennungsrhetorik und Reflexion dieser Problematik (Knappik und Mecheril 2018, 174f.) die Differenz zwischen Eigenem und Anderem reproduziert zu werden scheint. Ausgehend von dieser dualen Differenz zwischen Eigenem und Anderem und Mecherils *Politik der Unreinheit* lässt sich zwischen

- migrationslosem Monolingualismus,
- migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter der Vorherrschaft der deutschen Sprache,
- migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ohne Vorherrschaft des Deutschen,
- migrationsbedingter Ein- und Mehrsprachigkeit ohne Bezug zur deutschen Sprache
- und migrationsbedingten hybriden (Sprach-)Identitäten unterscheiden.

Nach der diskriminierungskritischen und differenzfreundlichen Pädagogik sollten alle die Möglichkeit haben, deutsch zu lernen (Integration) und gleichzeitig sollten sich alle in ihrer ersten oder ihren ersten Sprache(n) wie in den hybriden Neuschöpfungen bilden können (Inklusion). An der Schule bleibt ein Multilingualismus unter der Vorherrschaft des Deutschen und anderer westlicher nationalisierter Sprachen bestehen. Trotz der markierten Konstruktivität von Sprache und Nationalsprache, trotz aller hybriden Neuschöpfungen, unreinen Mehrfachzugehörigkeiten und pluralen Identitäten, geht es Mecheril um Mehrsprachigkeit von Subjekten im Sinne einer ›natio-ethno-kulturellen‹ Mehrsprachigkeit (Mecheril 2009, 24, 33, 88). Er differenziert mit seiner Politik der Hybridität zwischen Monolingualismus und migra-

tionsbedingter Mehrsprachigkeit oder Reinem und Unreinem, was mir für eine kritische Perspektive auch strategisch sinnvoll zu sein scheint.

Mecheril geht von verschiedenen Sprachen und Formen der Sprachzugehörigkeiten und -identitäten aus und die von allen geteilten Sprachen (meist Deutsch und Englisch) garantieren Verständigung, Teilhabe und Kritik. Zwar sind die (auch sprachlichen) Differenzen Effekte einer von unter anderem Mecheril kritisierten Differenzordnung und dies soll ein durchgängiger Reflexionspunkt für die pädagogische Professionalität bleiben; trotzdem oder gleichzeitig wird bei Mecheril und Dirim in Bezug auf die ›Migrationstatsache‹ und mit Blick auf das Differenzierte eine differenzfreundliche Pädagogik anvisiert. Das bisher Abgewertete und Ausgeschlossene soll als gleichwertig anerkannt werden und auch die Monolingualen wie die gesamte Gesellschaft können die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als wichtige Bildungsressource verstehen. Alle können oder sollen sich bilden und am ›Bildungswettbewerb‹ teilnehmen (vgl. dazu auch die interkulturelle Pädagogik bei Weber 2008, 414).

Schulentwicklung im Anschluss an Butler¹⁶: Butler schreibt zwar selbst, dass nicht ein System oder eine Sprache existiert, welche bestimmt, wer wir sind (vgl. Butler 2012, 19) und es geht auch um mimetische Prozesse (vgl. ebd.), um soziale Relationen (vgl. ebd., 20) und die Reproduktion von Macht und Normen über den Körper (vgl. ebd., 17). Trotzdem positioniert Butler die Sprache immer wieder als den entscheidenden »Orbit« (ebd., 16) und das entscheidende Machtzentrum. Es gehe darum, wie wir Gender-Normen durch und über Sprache leben (vgl. ebd., 16), wie Sprache auf uns einwirkt, bevor wir sprechen können und dass wir uns immer schon im »Orbit der Sprache« bewegen (ebd., eig. Übers.). Butler interessiert sich vorrangig für die Frage, wie wir zu »denkenden und sprechenden Wesen« werden (ebd.: 15, eig. Übers.), wie wir über und durch die Sprache und ihre Normen ein bestimmtes Gender einverleibt, eingeschrieben oder ein bestimmtes Gender anerzogen bekommen (›educated into having a gender‹; ebd., 15). Diese über die Sprache laufende Gender-Edukation beginnt schon lange vor der Schule, findet jedoch auch in der Schule statt. Im Sinne eines geheimen Lehrplans werden wir in der Schule durch Sprache in den »Normen und Konventionen [unterrichtet], die das geschlechtliche Leben regulieren« (ebd., 15; eig. Übers.).

Andere geben uns eine Sprache, mit der wir sprechen können, eine Sprache, in der die Lehrer:innen uns unterrichten. Durch dieses Medium Sprache, durch die Bildung über Sprache können wir nach Butler überhaupt erst als ein lebens-, sozial- und anerkennungsfähiges Ich erscheinen (vgl. ebd., 15). Wenn diese ›Gabe‹ der Sprache (Wimmer 1996) nicht oder nur teilweise gelingt, droht in dieser Perspektive Prekarität und soziale Bestrafung. Eine nicht funktionierende Assimilation hat

¹⁶ Der folgende Teil ist in teils erweiterter, abgewandelter und angepasster Form dem Text *Schon wieder ein ultimatives boytoy?* entnommen (Wartmann 2020).

nach Butler einen nicht zu unterschätzenden Preis. Eine mangelhafte Komplizenschaft, gewollt oder nicht, stellt die eigene Lebensfähigkeit, die sozialen Möglichkeiten des eigenen Fortbestehens und der politischen Teilhabe infrage (vgl. Butler 2012, 21; vgl. Wimmer 1996, Kapitel 3.5). Gleichzeitig unterschreiben und stützen wir mit der Komplizenschaft die mit den Normen einhergehenden sozialen Ausschlüsse und hegemonialen Subjektivitäten (ebd., 21f.). So ermöglicht eine »forcierte Förderung der Sprachkompetenz« in dieser Perspektive zwar eine gesteigerte Handlungsfähigkeit, doch sie bringt »die Gefahr mit sich, die Hegemonie einer homogenen Einsprachigkeit zu bekräftigen und Stereotypen hervorzurufen, die dem normalen Sprachmodell konform sind« (Wimmer 2009, 79).

An der Schule sprechen die Schüler:innen und Lehrer:innen in den meisten Fällen abseits der Fremdsprachenfächer eine Sprache. Es besteht ein Monolingualismus, in den mensch gezwungen wird (Butler 2012, 17). Die Problematik des damit einhergehenden monolingualen Habitus an Schulen ist hier nicht neu (z.B. Gogolin 1994). Die Normen dieser einen Sprache an der Schule bestimmen oder bedingen zumindest, wie wir sprechen und leben, und neben der Übernahme heterosexueller Normen verweist Butler auch auf die Zusammenhänge zwischen Monolingualismus, Homogenität, Nationalismus und Rassismus (Butler 2012, 27). Und gerade innerhalb einer dominanten Sprache sei der lebbare Raum stark codiert und geregelt, sodass mit Butler monolingualer Widerstand schnell an seine Grenzen kommt oder immer wieder droht indirekt Heterosexualität, Nationalismus wie Rassismus zu reproduzieren (vgl. ebd., 16; Lugones 2010, 750-753).

Edukation ist somit nicht einfach ein Gut, dass nur gleichmäßig und gerecht verteilt werden muss (vgl. Butler 2012, 18). Butler versteht sie als eine Form der Unterwerfung, die aber auch politische Handlungsfähigkeit erst ermöglicht. Doch mit Butler sei darauf hingewiesen, dass politisches Agieren gegen die Normen darüber hinaus immer in einem Normensystem stattfindet, die immer schon über/in/mit/durch uns handeln und uns gebrauchen, in einer Art und Weise, die uns nicht bewusst sein muss. Jede intentionale, bewusste und subjektive Souveränität gegen die einverleibten und eingeschriebenen Normen, gegen Autorität, Fremdbestimmung oder Gesellschaft wird in dieser Perspektive durchkreuzt und es stellt sich die Frage, wie überhaupt gegen die Normen vorgegangen werden soll, wenn diese in der Kritik stehenden Normen das Potential der Subversion erst zur Verfügung stellen (vgl. ebd., 27).

Die Leute riskieren ihren sozialen Status, wenn sie gegen die hegemonialen Normen, die sie mittragen, vorgehen; sie riskieren ihre Stimme, die gehört werden und wirksam sein soll oder sogar versucht, neue Vokabeln oder eine neue Sprache zu erzeugen (vgl. ebd., 25). Kritik und Widerstand benötigt oder erzeugt somit Prekarität. Und wenn eine kritische Stimme ihre Macht bewahren will, bleibt sie trotz des Unterlaufens bestehender Vokabeln und Normen auf diese angewiesen. Es geht mit Butler darum, Wege zu finden, um in der anerkannten Sprache zu sprechen und

gleichzeitig ihrer Dominanz, ihrer Macht und ihren monolingualen Auswüchsen, wie den gewalttätigen und ausschließenden Effekten zu widerstehen. Diese Perspektive Butlers und die Kopplung von Widerstand und Prekarität markiert eine weitere Grenze pädagogischer Professionalität.

Im Kontrast zu Dirim und Mecheril lässt sich mit Butler ein weiterer Weg in die Debatte um eine differenzfreundliche Schule einschlagen: Mit Butler geht es um einen Moduswechsel von der Assimilation durch den Monolingualismus zur Praktik des Übersetzens (Butler 2012, 26), der das Double-bind nicht akzeptiert. Dieser Modus des Übersetzens bewegt sich an der Grenze zum Anerkennbaren, ohne das soziale Leben gänzlich aufzugeben. Es geht Butler um eine andere Art des Wirs (»alliance in difference« (ebd., 25)), welches nicht durch Homogenität und Monolingualismus geprägt ist (Butler 2012, 26; vgl. Lugones 2010, 755). Die These lautet: Es gibt Normen, die regeln (»govern«), wie eine Sprache gesprochen wird; jedoch existieren weniger Normen, welche die »Frage nach dem Wie der Übersetzung zwischen Sprachen regeln«, gerade wenn dabei verschiedene Sets »von Normen [...] aufeinander prallen« (»clash«; ebd., 16; eig. Übers.).

Dieses Aufeinanderprallen verschiedener Sprachen sei weniger durch Normen geregelt; beim Übersetzen prallen verschiedene Sets von Normen aufeinander, Wörter bleiben letztendlich unübersetzbare.¹⁷ Dieses Aufeinanderprallen verschiedener Sprachen lässt den monolingualen und auch kolonialen Raum instabil werden (vgl. Lugones 2010, 750f.). Der Begriff der Bildung ist hier ein gutes Beispiel. Dieser Begriff lässt sich kaum von *deutschen* Diskursen lösen (vgl. Kapitel 2.9); die unmögliche Übersetzung oder der Export des Bildungsbegriffs als Eigennamen kann dessen Kontextualität, Gewordensein und Gewalttätigkeit entlarven.

Was könnte dies für die Schule bedeuten, gerade wenn ich zusätzlich noch die von Spivak kritisierte Allianz zwischen liberalem Multikulturalismus, Postkolonialismus und transnationalem Kapitalismus im Auge behalte, also Mehrsprachigkeit nicht per se als gut ausweise. Die »multilingual [...] Situation [...] ändert nichts« (Spivak 2008, 4) und »Liberal multiculturalism is interested, basically, in bottom-line national origin validation« (Spivak 1996, 83). Nach Spivak kann die Mehrsprachigkeit die soziale Ungleichheit auch verschärfen; zudem bedingt nach Spivak die multilinguale Situation nicht notwendig das widerständige Aufeinanderprallen von Sprachen und das Aufscheinen der Unmöglichkeit der Übersetzung. Vielmehr scheint es mit Butler und Spivak darum zu gehen, sich gegen hegemoniale und homogenisierende Bewegungen und auch Bilingualitäten zu wenden, die stark durchcodiert sind und zwei dominante Sprachen (beispielsweise Deutsch und

17 Dieser Gedanke der Unmöglichkeit ist keine Absage an das Übersetzen, sondern nur eine Absage an ein bestimmtes Sprachverständnis, nach welchem verschiedene Sprachen, die mit sich selbst identisch sind, in relativer Differenz zueinander gesetzt werden und bei dem die Wörter verschiedener Sprachen auf die gleichen Signifikate verweisen.

Englisch), damit zwei dominante Homogenisierungsbewegungen (National- und Transnationalisierungsdiskurse), kurzschließen (Butler 2012, 16; hingegen Dirim und Khakpour, 215-222). Mensch müsste eine Mehrsprachigkeit abseits des liberalen Multilingualismus unter der Vorherrschaft einer nationalen Sprache denken, die den homogenen Raum an der Schule wie auch schon vorher in der Primärsozialisation durchkreuzen kann. Mögliche und vorschnelle¹⁸ Übersetzungen in das politische Feld sind schwierig, da beispielsweise längere Auslandsaufenthalte für Schüler:innen wie schon die klassischen Bildungsreisen (vgl. krit. d. Maurer 2021) oder die Schaffung von Unterkünften auf dem Schulgelände für Schüler:innen aus anderen Staaten auch die Wir/Ihr-Dichotomie und nationale Identität stützen können. Trotzdem scheint es sinnvoll zu sein, beispielsweise die Lehramtsausbildung von Migrantisierten sofort zu bewilligen (vgl. Kuklik 2021) und Anreize und Quoten für Lehrer:innenheterogenität zu schaffen. Auch können (wie Dirim und Khakapour dies bereits anregen) bi- oder multilinguale Kindergärten sowie Schulen, in denen die Sprachen der Schüler:innen gesprochen werden, politisch wirksame Interventionen sein.

Der von Butler angesprochene Moduswechsel markiert weniger einen weiteren Orientierungspunkt für ein starkes und reflexives Lehrer:innensubjekt, welches Didaktiken im Modus der Übersetzung entwerfen soll, sondern er verweist auf eine Grenzverschiebung und Erweiterung des Sagbaren in (kritischen) Debatten über Schule, Bildungspolitik und Schulneugründungen. Zwar bedürfen die meisten politischen Kämpfe an und um Schulen zunächst keine diskursiv-inhaltliche Verschiebung, wenn weiterhin (leider) immer noch ernsthaft darüber diskutiert wird, ob auf dem Pausenhof andere Sprachen als deutsch gesprochen werden dürfen, wenn tatsächlich immer noch Leute auf die Idee kommen, mehrsprachig aufgewachsene Kinder von monolingual aufgewachsenen Kindern zu separieren (vgl. krit. d. Erzieren 2021) oder wenn Verlage rechte Eltern-Ratgeber zum vierten Mal auflegen, in denen der Autor vorschlägt, dass jeden Tag mindestens eine Deutschstunde Pflicht werden müsse und niemand Abitur machen dürfe, wenn die- oder derjenige keinen »halben Regalmeter deutsche Literatur gelesen hat und der nicht fünfzehn Gedichte sowie Passagen aus dem ›Faust‹ auswendig kann« (Kraus 2017, 235).

Trotzdem: Mit Butler zeigt sich, dass an die Stelle einer gemeinsamen, nationalisierten und kolonialen Verständigungs- und Verkehrssprache die Übersetzung tritt. Dieser Moduswechsel konnte theoretisch plausibilisiert und begründet werden. Doch es entstehen zunächst zahlreiche Fragen. Wie soll eine Schule im Modus der Übersetzung ohne eine allgemeine Verkehrssprache aussehen? Wer oder was leistet die Übersetzung? Wie organisiert mensch die Übersetzung? Wer oder

¹⁸ Vorschnell, weil durch einzelne Forderungen die Komplexität der Problematik verloren gehen kann und ein Schein entsteht, nach dem diese Forderungen automatisch zum Erfolg führen, was keinesfalls gegeben ist.

was bestimmt, wie übersetzt wird? Ist der Moduswechsel vom monolingualen zum übersetzen den Habitus überhaupt lebbar?

Schulentwicklung mit der Diskurstheorie im Anschluss an Lyotard und dem Übersetzungsdenken Spivaks: Kollers Arbeiten lassen sich in einer Weise lesen, der zufolge nicht nur zwischen den Sprachspielen innerhalb einer Sprache, sondern zwischen den Sprachen radikale Differenzen in Form des Widerstreits auftreten, zumal bei Koller letztendlich jede:r seine bzw. ihre eigene Sprache spricht (vgl. Dirim und Khakpour 2018, 208–210). Neben den Sätzen, Satzfamilien und Diskursarten bildet auch jede Sprache ein sprachliches Universum, das sich nicht direkt in ein anderes übersetzen lässt. Es gibt keine sprachliche Instanz oder einen sprachlichen Schiedsrichter, von der bzw. dem aus die Differenz zwischen den Sprachen aufgehoben werden könnte.¹⁹ Es geht dann mit Koller nicht wie bei Mecheril um ein Sprechen, das sich in erster Linie auf »Verständigung und Teilhabe« (Mecheril 2009, 94) oder einen ›Bildungswettbewerb‹ in Bezug auf ein geteiltes (partikulares) Allgemeines ausrichtet, sondern um die Erzeugung, Bejahung und das Bezeugen des Widerstreits zwischen und innerhalb der Sprachen in der Schule, um beispielsweise die Totalitäten der Meta-Diskurse des transnationalen Kapitalismus und Nationalismus, d.h. auch, die »natio-ethno-kulturelle[n] Identitäts- und Differenzschemata« aufzubrechen (ebd.). Diese Bejahung des Widerstreits zwischen und innerhalb der Sprachen und den Sprachsubjekten bedeutet jedoch nach Koller weder, die einzelnen Sprachen, Sprachzugehörigkeiten und Sprachspiele in der Schule voneinander abzuschotten und in einer Art *Mini-Kultur-Kampf* oder gar in einem radikalen Individualismus zu positionieren, noch, dass Übersetzung und Kommunikation unmöglich wären. Mit Koller lässt sich das migrationspädagogische Plädoyer für Differenz in Bezug auf die Mehrsprachigkeit an Schulen vielmehr konzeptuell erweitern und in das auf Monolingualismus und Homogenität basierende Double-Bind nicht nur differenzfreundlich wie diskriminierungskritisch, sondern auch dissens-orientiert intervenieren.

Es stellt sich wie bei Butler die Frage: Wie kann Verständigung, Teilhabe und Kommunikation abseits von etwas Glechem und Allgemeinen innerhalb der jetzigen Differenzsysteme garantiert werden? Schon die Forderung Dirims und Khakpour nach der Anerkennung Anderer ›wenig prestigereichen‹ Sprachen als gleichberechtigte »Bildungssprachen« müsste konzeptuell dazu führen, dass die nationalisierte Sprache nur eine unter mehreren ist, wenn Gleichberechtigung

19 Hier entsteht mit Blick auf Kapitel 2.9 auch eine kritische Perspektive auf Koller, der die unzähligen »politische[n], gesellschaftliche[n] oder kulturelle[n] Auseinandersetzungen« und »Konflikte« der Postmoderne auf das »Aufeinandertreffen« von Diskursarten oder von »miteinander unvereinbaren Sprachspielen[n]« *innerhalb* einer Sprache zurückführt, wodurch auf der Ebene nationalisierter Sprachen ein sprachlich-homogener Raum konstruiert und performativ gestützt wird (Bad, 95; vgl. Kapitel 3.3).

herrschen soll. Die Frage lautet dann nicht, wie ich gleichzeitig integriere und inkludiere und so an der Vorherrschaft der nationalisierten und nationalen Sprachen und dem Wettbewerbsvorteil des monolingualen Habitus festhalten muss, sondern wie lassen sich Lebensformen jenseits der Vorherrschaft einer nationalen Sprache und damit an der Grenze des Anerkennbaren lebbar machen und welchen Beitrag können pädagogische Institutionen für diese Lebtermachung leisten (vgl. Butler 2012, 27)?

Abseits konkreter Vorschläge kann der Modus der Übersetzung im Anschluss an Spivak mit der Perspektive Kollers zunächst als eine Möglichkeit ausgewiesen werden, den Widerstreit zwischen den Sprachen zu bezeugen, zu erzeugen und zu bejahen. Übersetzen wäre eine nicht nur ›prophetische‹ Praktik, mit der die eine Sprache sich in der anderen auflöst, Verständigung erzeugt und das »Fremde vertraut gemacht« wird, sondern Übersetzung wäre eine ›aktive Arbeit‹, bei der »am Ende nicht mehr klar [ist], ob das Original in eine neue Fassung übersetzt wird, oder vielleicht umgekehrt die Sprache, in die das Original übersetzt werden soll, verändert und ›übersetzt‹ wird« (Nandi 2009, 127).²⁰ Die Differenz zwischen den Sprachen schreibt sich in die Übersetzung ein.

Gleichzeitig bleibt »Übersetzung [...] ein Machtfeld« (Spivak 2008) und das Schreiben in nicht hegemonialen Sprachen und die jeweiligen Übersetzungen (ebd.) erfolgen in einem Feld, welches durch hegemoniale Sprachen durchzogen ist. Viele schreiben schon mit Blick auf die Übersetzbarkeit in der hegemonialen Sprache (Spivak 1996, 82) oder in der Übersetzung besitzt die hegemoniale Sprache die »Autorität« und bestimmt den übersetzten Text (vgl. Spivak 2008). Zumal beim Fehlen tiefgreifender Kenntnisse der anderen Sprachen und dem Fehlen von tiefgreifenden Spracherwerbsmöglichkeiten anderer Sprachen beispielsweise in einem monolingualen System (vgl. ebd.) eine »Übersetzerin stets Gefahr läuft, tradierte Bilder und Klischees von der Anderen Kultur zu reproduzieren«, wodurch »die ohnehin vorhandenen Machtdifferenzen zwischen westlichen und nicht-westlichen Kulturen« gefestigt und fortgeschrieben werden« (Nandi 2011, 127). Die »Übersetzung« droht gerade in einem monolingualen System »hierarchisch« zu bleiben (Spivak 2008).

Folglich bedarf es nach Spivak einer Äquivalenz der Sprachen und es »besteht eine dringende Notwendigkeit, sich Äquivalenz als mögliche erste Sprache unter den Sprachen vorzustellen« (ebd.) und in dieser Spur andere nicht-hegemoniale Sprachen wirklich zu lernen (Spivak 1993, 187, 191f.). Es geht dann nicht nur um eine differenzfreundliche Anerkennung und Gleichwertigkeit anderer Sprachen

20 So »verdreht und hybridisiert [Spivak] die englische Sprache so sehr, dass sie für einen englischen Muttersprachler fast so fremd ist wie Bengali«. Durch die Übersetzung »erscheint [...] das Vertraute plötzlich als fremd« (Nandi 2009, 127).

oder die »[...] [Berücksichtigung der] gesellschaftlichen sprachenbezogenen Anerkennungsverhältnisse«, die auch »in den Klassenraum hineinwirken« (Dirim und Khakpour 2018, 224). Vielmehr müsse nach Spivak »im Bereich der Handlungsmacht [...] an der aufwärts gerichteten Klassenmobilität gearbeitet« (Spivak 2008) und das intensive wie solidarische Lernen von nicht-hegemonialen Sprachen samt der damit verbundenen ›Rhetorizität‹ wie Mehrdeutigkeit und den entsprechenden gesellschaftlichen und diskursiv-hegemonialen Kontexten, gefördert werden (Spivak 1993, 188f.).

Und die »aufwärts gerichtete Klassenmobilität funktioniert, wenn man sich um die Politik lokaler Ökonomien kümmert« (Spivak 2008) und, mit Bezug auf einen früheren Text, um die lokalen Sprachen (Spivak 1993). Lehrer:innen und die Schule beeinflussen mit Blick auf die ökonomischen und politischen Diskurse letztendlich nur in einem sehr geringem Umfang die Aufwertung von Sprachen, was jedoch nicht automatisch heißt, dass die Schule einen unwichtigen Kampfplatz darstellt.

Wenn hier Butlers Vorschlag gefolgt wird und der Modus der Übersetzung und damit auch der Mehrsprachigkeit den der Homogenität ablösen soll, dann müsste über die Schule hinaus daran gearbeitet werden, dass wir die Äquivalenz aller in der Schule gesprochenen Sprachen fördern. Auch müssten die gleichen institutionellen und diskursiven Voraussetzungen in Bezug auf ein sowohl verständnisorientiertes wie auch Widerstreit bejahendes Übersetzen in gleicher Weise angestrebt werden. Und dies müsste in gleicher Weise geschehen, wie dies derzeit die Lehrsubjekte in Bezug auf die selbstverständliche Fähigkeit, alles in deutscher Sprache unterrichten zu können, praktizieren. Wenn beispielsweise auf den Schulhöfen die Schüler:innen deutschlandweit über 200 Sprachen sprechen, dann sollten sich die Politiken der Bildung, die institutionellen Strukturen und Lehramtsausbildungen darauf ausrichten. Äquivalenz der Sprachen, Mehrsprachigkeit jenseits der Vorherrschaft einer nationalisierten Sprache und eine widerstreitende Übersetzung werden so zu Zentren einer anti-hegemonialen Strategie und Gegenerzählung.

Im Anschluss an die radikale Demokratietheorie: Mit den Machtfragen Spivaks, der Widerstreitfigur Lyotards und auch mit der Perspektive Alfred Schäfers im Anschluss an Laclau und Mouffe wird die Vorherrschaft einer Sprache problematisch. Es stellt sich ähnlich wie bei Mecheril und Vorrink (2018) die Frage, »wie [...] Schule als ein öffentliches System einer Pädagogik für alle demokratisch operieren [kann]« (Mecheril und Vorrink, 2018, 27) und wie ein demokratischer Umgang mit den gesprochenen Sprachen und anderen Medien (vgl. Beiler 2022) aussehen könnte? Es stellt sich nicht die Frage, wie die Lehrer:innen gleichzeitig gegen und innerhalb der Differenzordnungen Freiräume für Selbst-Bildung arrangieren können. Vielmehr frage ich, wie sich diese Differenzordnungen verändern lassen und wie die Leute in Bezug auf die verschiedenen gesprochenen Sprachen oder verwendeten Medien den Machtproblemen und den Ausschließungs- und

Verdrängungsmechanismen hegemonialer Diskurse, Institutionen und Praktiken begegnen sollen, ohne dass die Lösung wieder Bildung heißt?

Demokratie an Schulen benötigt differente Teilnehmende, die über ein demokratisches System entgegenstehende und (teils) widerstreitende²¹ Interessen und Positionen in Verhandlung bringen und Entscheidungen generieren. Demokratische Schulen, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung (vgl. Friedrichs 2021, 444f.) oder Schulparlamente sind nun keine Neuheit. Die Entscheidung, den »un-fähigen« Schüler:innen, Lehrer:innen, [...], Hausmeister:innen der Schule die »Fähigkeit zu[zu]sprechen, sich um die Angelegenheiten des Gemeinsamen [oder Verschränkten wie Differenten] kümmern zu können« (Beiler et al. 2014, 18), wurde bereits mehrfach gefällt.

»In the act of wholesale translation into English there can be a betrayal of the democratic ideal into the law of the strongest.« (Spivak 1993, 182)

Mit den bisherigen Problematisierungen stellt sich nun jedoch die Frage, ob die Vorrherrschaft einer nationalisierten Sprache in einer ›Migrationsgesellschaft‹ nicht ein antidemokratisches Element enthält. Die demokratische Kommunikation und Verständigung an den wenigen Demokratieschulen oder im Rahmen demokratischer wie demokratiepädagogischer Elemente an der Schule finden in der Regel in einer nationalisierten Sprache statt und die verschiedenen Sprachen und Medien sind an der monolingualen Demokratie-Schule nicht äquivalent positioniert. Das monolinguale System rahmt von vornherein das Sag-, Denk-, Entscheid- und Institutionalisierbare in Bezug auf die demokratischen Hervorbringungs- und Entscheidungsprozesse an der Schule. Die Ausrichtung auf eine nationalisierte Sprache bestätigt die anderen für die demokratischen Prozesse irrelevanten Sprachen und Medien in ihrer Irrelevanz. Wie die Forderung der Anerkennung der anderen Sprachen als »Bildungssprachen«, also beispielsweise einem Matheunterricht in Twi, kann auch

21 Nach Werner Friedrichs bezieht die Demokratie gerade ihre Legitimität daraus, »möglichst vielen antagonistischen Positionen Geltung [zu] verschaffen« (Friedrichs 2021, 432). Und ähnlich wie in der Lyotardrezeption Kollers steht die Umwandlung der demokratischen Aushandlung in einen Rechtsstreit oder die Ökonomisierung des demokratischen Prozesses dem eigentlichen demokratischen Prozess entgegen. Es geht nach Friedrichs somit in den gegenwärtigen Verhältnissen, in denen die »liberale Demokratie noch nie intakt« war (Lorey 2020, 7; zit.n. Friedrichs 2022, 433), um das Problem, dass »sich das Politische aus der Politik zurückzieht« (Friedrichs 2021, 437) und »die liberale, repräsentative Demokratie in einem Symbioseverhältnis mit dem Konsumkapitalismus steht und insofern eine klare Mitschuld an der sozial-ökologischen Nachhaltigkeitskrise trägt« (Blühdorn 2020, 288; zit.n. Friedrich 2021, 432), d.h. umgekehrt: um eine »Demokratisierung der Demokratie« (Offe 2003; zit.n. Friedrichs 2021, 432).

die Forderung der Anerkennung aller gesprochenen Sprachen und anderweitigen Medien als Teilhabe-Sprachen/-Medien formuliert werden.

Diese Perspektive einer radikalen Demokratietheorie lässt sich über die Sprache hinaus in verschiedenste Richtungen ausweiten. Einerseits betrifft ein radikales Demokratieverständnis auch die Auseinandersetzung um das Demokratische und der jeweils etablierten »Regierungstechnik« selbst (Friedrichs 2021, 433), sodass letztendlich auch an der Schule »die Demokratie [...] keine dauerhaft fixierten architektonischen Formen« annehmen dürfte, sondern die Form(en) der Demokratie bleibt (bleiben) selbst heterogen und beweglich (ebd., 41; vgl. Ahrens und Wimmer 2014, 176). Die Demokratie bleibt »im Kommen« (Derrida) und die Demokratie kommt auch durch ein ›Parlament der Dinge‹ (Latour) oder durch die radikale Demokratietheorie Laclaus und Mouffes nicht bei sich selbst an. Sie ist eine »unendliche Aufgabe« (Friedrichs 2021, 432). Diese demokratische Auseinandersetzung betrifft neben dem Demokratieverständnis selbst andererseits auch die an der Schule angewendeten Pädagogiken im Unterricht, Begriffe und Theorien des Aufwachsens und von Veränderungsprozessen, die implizit und explizit vorherrschenden Menschenfassungen und Lebensformen, verwendeten technisch-medialen Apparaturen (vgl. Wartmann 2020), Praktiken und Diskurse der Psychomacht, Übersetzungsmodi, Kindheitsbilder, Differenzkonstrukte oder Architekturen (vgl. Rieger-Ladich und Ricken 2009). Damit steht auch beispielsweise eine *Bildung in einer Vielfalt von Sprachen* (Koller 1997) zur Disposition, denn eine Bildung als Transformationsprozess gerät selbst in den Hegemoniekampf und lässt sich in dieser Perspektive im Kampf mit anderen Befüllungen des leeren Signifikanten der Bildung, aber auch mit anderen Begrifflichkeiten auch aus anderen Sprachen höchstens als eine partikulare Veränderungsform oder -beschreibung unter anderen markieren. Die Bildung in einer sprachlichen Vielfalt wird zu einer Vielfalt der Diskurse von Veränderungsprozessen.

Wenn Lehrer:innen die ›egalitäre Differenz‹ (Prengel), die differenzfreundliche Pädagogik oder ein Selbst-Bildungskonzept einfach der Schule und dem Unterricht überstülpen, dann ist dies in gewissem Sinne zunächst nicht sehr differenzfreundlich. Andere Differenzkonstrukte scheinen meist ohne jegliche demokratische Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse innerhalb oder außerhalb der Schule verneint, verdrängt und verworfen zu werden (vgl. krit. d. Wimmer 2014d, 445). Die Frage der Macht wird ausgeklammert. Wir haben es zumindest in diesem Zugriff letztendlich mit einem zutiefst unethischen und verantwortungslosen Edukationssystem zu tun, indem die Durchsetzung der jeweiligen Position mit allen Mitteln erfolgt (siehe beispielsweise die Ausführungen zur Psychomacht bei Wimmer 2013).

Wer oder was verantwortet die konkreten Sprachen, Didaktiken, Bildungstheorien, Architekturen, pädagogische Software, Kindheits- und Lebensformen an der Schule? Wo wird verhandelt, was ethisch vertretbar ist und was nicht? Den immer laufenden (pädagogischen) Experimenten an der Schule lässt sich nicht einfach

ein verantwortliches Subjekt zur Seite stellen, welches beispielsweise im Falle der Lehrenden die eigenen pädagogischen Diskurse, Praktiken, angewandten Kindheitsbilder und Differenzkonstrukte reflektiert und kontrolliert oder sogar nach der Einwilligung der Betroffenen fragen würde. Wer oder was trägt die Verantwortung für die immer schon stattfindenden ›Experimente von und mit uns allen‹ in den Familien, Schulen oder Universitäten (vgl. Latour 2007)? Die Schulrektor:innen? Die Lehrer:innen? Die Institution? Unternehmen? Kann mensch einem Foucault'schen Diskurs die Schuld geben? Beginnt das ganze Bildungs-Drama bei Humboldt? Oder in Anlehnung an aktuelle Diskurse: Lässt sich dem für sich selbst verantwortlichen Selbst die Schuld zuschieben? Wie können die Lehr- und Lernphantome den verschiedenen Edukationen, ihren teilweise katastrophalen Effekten und den ethischen Implikationen begegnen? Wo werden die Unterrichtsformen und Kindheitsbilder in den Klassenzimmern und Seminarräumen verhandelt? Werden die Zöglinge, sich bildenden Selbsttheiten, die Lehramts-Studierenden und Schüler:innen gefragt, ob sie so bezeichnet oder in der Art und Weise subjektiviert werden wollen oder an dem Experiment Bildung teilnehmen möchten? Oder bleiben Betroffene ungefragte (und beispielsweise von der empirischen Bildungsforschung beforschte) Versuchskaninchen in einem Experiment mit ungewissem Ausgang?

Eine radikal demokratische Schule scheint ähnlich wie bei der Problematik der Singularität und der unreinen Differenz mit unlösbaren und kaum zu bewältigenden Herausforderungen konfrontiert, die von den direkt Betroffenen und dem Betroffenen einer Schule nicht bewältigt werden können. Doch wie ließe sich eine Demokratisierung der radikalen Bedingtheiten und Verstrickungen der Schule mit bestimmten (medial bedingten) Lebensformen, Pädagogiken, Diskursen, Techniken, Architekturen, Sprachen etc., für die kein Subjekt, auch kein professionelles Lehrsubjekt einfach verantwortlich ist und sein kann, zumindest vorstellbar machen?

Ein wichtiger Anker- und Wegpunkt für diese Demokratisierung könnte der über die Schule hinausgehende bereits teilweise stattfindende »informed dissent« sein (Jasanoff 2002 und 2007; n. Nordmann 2015, 183), d.h. eine »kontrovers diskutierte Wissenschafts- und Technikpolitik« (Nordmann 2015, 183). Diese weite ich hier jedoch einerseits auf die Ebene der in einer Gesellschaft verwendeten pädagogischen wie demokratischen Praktiken, Diskurse, Institutionalisierungen, Materialisierungen und Lebensformen (an Schulen) und anderseits differenztheoretisch durch Dissensfiguren wie den Widerstreit aus. Mit dieser Perspektive benötigt es zunächst, wie in der Technik- und Wissenschaftspolitik gängig(er), mehr Instrumentarien, die dem Ethikrat, »Verbraucherkonferenzen, Nutzerlabore, Fokusgruppen, Bürgerbeteiligungen und Stakeholder-Kommunikationen« entsprechen, die nicht auf »Konsensbildung« zielen, sondern »die Technikentwicklung in das Licht politischer Einflussnahme und Weichenstellung rückt und sie vor allem als steuerbar erscheinen lässt« (ebd.; eig. Herv.). Gleichzeitig muss ich anmerken, dass die Diskurse um die Technikethik am besten zeigen, dass beispielsweise

die Frage nach den »Kriterien für [den] Abbruch [von Realexperimenten]« und die Frage, wie »eine technische Entwicklung zurückgeholt oder eingedämmt werden könnte, nachdem sie einmal in Gang gekommen ist«, bisher keine umsetzbaren Antworten gefunden hat (ebd., 184).²²

Neben Demokratiepädagogik und demokratischen Strukturen an Schulen dürfen für den Anfang trotzdem beispielsweise der Ausbau und die Schaffung von mehr Orten des »informed dissent« innerhalb und außerhalb der Schulen einen gangbaren Weg in eine demokratischere Richtung vorstellbarer machen.

Doch wie lassen sich demokratische Entscheidungsprozesse, ethische Aushandlungsprozesse und ein »informed dissent« im Posthumanismus vorstellbar machen, wenn die Subjekte nicht mehr mit klassischen Subjekten identifiziert werden können? Subjekte lassen sich nicht mehr mit intentionalen und rationalen ›Instanzen‹ identifizieren, »welche das Erkennen und Handeln vernünftig begründen können« (Gamm 1992, 30)? Die Phantome (Wimmer), Aktanten (Latour), die Intra-Aktionen (Barad) wie Interpassivitäten (Pfaller) sind so unterschiedlich wie die vielen Selbst-Dezentrierungspunkte der nicht nur poststrukturalistischen Einsätze. Wenn das Unbewusste, die Sprache, die Schreibmaschine oder Zeichen-technologie, die verschiedensten Verschränkungen, Diskurse, Apparaturen etc. selbst nur auf sehr komplexe Lebensformen verweisen, wer oder was entscheidet dann überhaupt?

Sind wir wieder nur ungefragte Versuchskaninchen in sehr komplexen Ordnungen? Sind das Unbewusste und der Diskurs, die Sprache wie das Smartphone nicht zutiefst undemokratisch? Führt die Subjektdezentrierung nicht wie bei Mecheril und Heinemann nur erneut zu einer unbewältigbaren Anrufung in Richtung des pädagogischen Subjekts, die vielen es durchdringenden oder sogar ausmachenden anderen und Andersheiten mitzudenken, zu reflektieren und damit wieder kontrollierbar und beherrschbar zu machen?

Nach Gerhard Gamm muss die ethische Dimension nicht an eine naturalisierte Identität geknüpft werden, die sich in eine objektive Distanz zur von der Natur getrennten sozialen Welt bringt und die über das Soziale wie in einem Gerichtshof entscheiden muss (vgl. Gamm 1992, 30, 38). Es kündigen sich gerade im Anschluss an den getätigten Iterationen bereits andere imaginär-symbolisch-reale Geflechte (Lacan) oder unter Einbezug des oder eines neuen Materialismus andere ›ethisch-onto-epistem-ologische‹ Apparaturen²³ an (Barad 2013, S. 56; vgl. Kapitel

22 Auch muss wie bei Gamm die Frage gestellt werden, ob dem Ruf nach ethischen Ankerpunkten nicht auch eine problematische und gegenüber dem Spätkapitalismus affirmative und stabilisierende Funktion zukommt (Gamm 1992, 36f.).

23 Barad schließt mit ihrem Apparaturbegriff unter anderem an Foucaults Dispositivbegriff an, der ins Englische auch mit »apparatus« übersetzt wird (Barad 2007, 63). Der Dispositivbegriff wurde in der Auseinandersetzung mit Ricken bereits als eine Art Netz verschiedener Elemente erläutert (vgl. Kapitel 2.2). Im Anschluss an Donna Haraways Immanenzdenken entste-

4.8). In denen geht es darum, das Imaginäre nicht zu naturalisieren (vgl. Wimmer 1988, 247–265; 2013). Macht, Exklusion und Hegemonie rücken »in das Licht des Kontingenzen«²⁴; der Dissens steht über dem Konsens²⁵ und die optischen Metaphern der Reflexion²⁶ und des Schauens durchs geistige Auge²⁷ werden durchkreuzt oder von ihrer hegemonialen Position gestoßen.

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass der Fokuswechsel auf das von klassischen Reinheits- und Subjekt-Objekt-Trennungspraktiken Ausgeschlossene (beispielsweise das Unreine, Verschränkte, Hybride, Subalterne) andere Politiken ermöglicht. Und es scheint gerade in Verschränkung mit aktuellen postkolonialen und posthumanistischen Diskursen eine immer im Kommen bleibende dissens-orientierte und anti-nationale Demokratie in einem ›Mittendrin‹²⁸ und in einer geteilten Welt²⁹ denkbar und erstrebenswert, in der die radikal bedingten (ir-)realen Phantome³⁰, uns heimsuchenden Gespenster und Wiedergänger³¹, Cyborgs, hybriden Aktantanten³² intra-agieren³³.

Nichtidentität der Sprache und Intra-Lingualismus im Anschluss an Derrida: Eine weitere strategische Intervention zur Herstellung der Äquivalenz der Sprachen ist die medientheoretische Fassung der ersten Sprache(n) als Fremdsprache(n) und die Ausweisung des Sprechens als fortwährendes Übersetzen (vgl. Kapitel 2.4, 3.5). Die bereits besprochene Frage nach der widerstreitenden Übersetzung zwischen den Sprachen betrifft mit Lyotard oder hier Derrida auch die Sprachen selbst. Neben der Unmöglichkeit, »zwischen Sprache, Dialekt und Idiom [...] strukturell und mittels interner Kriterien eine klare Unterscheidung^[34] treffen« zu können (Wimmer 2009, 74), stellt Sprache auch bei einer phantasierten Abtrennung und Bereinigung

hen je nach Apparatur andere diskursive wie materielle, aber auch ethische, epistemische und ontologische Effekte. Die Zusammenführung ›ethisch-onto-epistem-ologisch‹ verweist mit Barad auf die Verschränkungen dieser verschiedenen Ebenen (vgl. Scherrer & Wartmann 2021, 149).

24 Ahrens & Wimmer 2014, 195; Ricken 2006, Schäfer 2011a, Dirim & Mecheril 2018a. Die Verweise dieses Satzes und des nächsten Absatzes wurden für eine bessere Lesbarkeit in die Fußnoten verschoben.

25 Vgl. Koller 2012; Beiler et al. 2014, 18f., 28; Ahrens & Wimmer 2014, 193–196.

26 Vgl. Barad 2013, 27f.

27 Vgl. Gamm 1992, 18.

28 Haraway 1995, 98; Scherrer & Wartmann 2021, 150–159.

29 Vgl. Ahrens & Wimmer 2014, 195; Friedrichs 2021, 4–6.

30 Vgl. Wimmer 2013.

31 Derrida; n. Wimmer 2013, 303f.

32 Haraway 1995, 1997.

33 Barad 2007.

34 In Bez. zu Derrida 2003, 21f. Mit Dipesh Chakrabarty ließe sich beispielsweise ganz treffend hier hinzufügen, dass »eine Sprache [...] nichts als ein Dialekt ist, der eine Armee im Rücken hat« (Chakrabarty 2010, 62).

von Dialekt, Idiom und anderen Sprachen keine ursprüngliche oder zu erreichende Identität und Heimat dar (ebd.; vgl. Spivak 1993, 180–183). Dieses Sprachverständnis hat gravierende Konsequenzen für den Spracherwerb (vgl. Wartmann 2020; Kittler 1986) und die Literaturdidaktik (vgl. Blioumi 2014), welche nicht mehr (nur) darauf ausgerichtet wären, dass Lernende einen Sprachcode und Textkanon erlernen und Texte und Wörter feste und immer gleich interpretierbare Bedeutungen zugewiesen bekommen. Zudem irritiert oder problematisiert diese dekonstruktive Fassung der Nicht-Identität von Sprache jede Vorstellung von Multi- oder Inter- und auch Translingualismus. Die Präfixe des Multi-, Inter- und Trans- bedürfen oder fördern die Vorstellung von Sprachidentitäten oder einheitlichen Sprachen als einzelne Entitäten, die nebeneinander (Multi), zwischen und ineinander (Inter-, Trans-) bestehen, was auch der Fall ist, wenn bestimmte von mehreren Entitäten geteilte Sprachelemente oder in Aushandlungsprozessen veränderte Sprachelemente berücksichtigt werden.

Mit Derridas oder auch Spivaks Durchstreichung der *eigenen Sprache* scheint im Anschluss an den neuen Materialismus Barads das Präfix »intra« vielversprechend (vgl. Scherrer und Wartmann 2021). Es lässt sich ein Intra-Lingualismus oder eine intra-aktive Mehrsprachigkeit denken. Die scheinbar voneinander abgrenzbaren Sprachen sind dann nur noch Effekte. »Kulturelle Politiken« (Spivak 1993) wie spezifische Teilungs- und Verschränkungspraktiken bringen diese scheinbaren Entitäten erst hervor. Der Nationalismus aber auch die Demokratie als »Regierungs-technik« können als Beispiele erwähnt werden (Friedrichs 2021, 433), die auf solche Teilungs- und Verschränkungspraktiken verweisen, die bestimmte scheinbar einheitliche Sprachen und Sprachverhältnisse hervorbringen. Damit verschiebt sich die Perspektive weg von ver-einzelten Sprachen, von denen ver-einzelter Schüler:innen einige wenige an der Schule lernen sollen, hin zu den Teilungs- und Verschränkungspraktiken, die bestimmte und hierarchisierte Sprachverhältnisse überhaupt erst hervorbringen, die Sprachen vernichten³⁵ oder fördern und neu erzeugen können.

Zusammenfassend lässt sich nun rekapitulieren, dass ich mit dem Fokus auf den Dezentrierungspunkt Sprache und mithilfe einiger radikalen wie unreinen Differenzfiguren konzeptuelle und programmatiche Be-Zugspunkte erzeugt habe. Die entstandenen Be-Zugspunkte lassen sich mit den Stichworten der Übersetzung, des Widerstreits, der Demokratie und der Intra-Lingualität markieren. Ein wichtiger Ausgangspunkt für diese radikalisierende Dezentrierungsbewegung war

35 Derzeit gibt es noch ungefähr 7000 Sprachen, alle »zwei Wochen stirbt eine Sprache« aus und bis zum Ende des Jahrhunderts werden von den 7000 Sprachen ungefähr 50 % verschwunden (Seyfeddinipur 2016; n. Weber 2016) und 50 % der Bevölkerung sprechen derzeit nur 25 Sprachen (ebd.). Die Hauptursachen des Sprachsterbens in den letzten Jahrhunderten waren Kolonialismus, Nationalismus und die Globalisierung.

einerseits das Kreisen um die (bildungstheoretischen) Subjekt-Dezentrierungspunkte. Dazu gehören insbesondere das Kreisen um Sprache und Medien (Koller und Wimmer), Macht, Diskurs und Hegemonie (Ricken und Schäfer), die radikale Demokratietheorie (Schäfer), die Ablehnung identitätstheoretischer, totalitärer wie monolingualer Gesetze bzw. Double-Binds sowie die Differenzfiguren der Alterität, des Widerstreits und der unreinen Differenz (Schäfer, Koller, Wimmer). Andererseits waren die Verweise auf Butlers Arbeiten (Heinemann und Mecheril 2018, 250) und ihre deutliche Infragestellung des Double-Binds (Butler 2012), wie ihre Bezüge zu Spivaks postkolonialem Übersetzungsdenken wichtige Referenzpunkte.

Mit den vollzogenen bildungstheoretischen Iterationen und der anschließenden Fortschreibung ist ein ziemlich umfangreiches differenztheoretisches Kriterien- und Theoriereservoir entstanden. Ausgehend von der ent-totalisierenden Vielfalt der Sprachen und Sprachspiele (Koller 1997, 1999), der radikalen Ent- und Verfremdung der *eigenen Mono-Sprache* (Wimmer 2009), dem politischen Konflikt um das diskursiv-hegemoniale System und der anvisierten Etablierung humanerer Anthropotechnologien (Ricken 2006) oder gerechterer medial bedingter Lebensformen (Wimmer 2009) konnte eine deutliche Kritik an der monolingualen und auf Homogenität ruhenden Schule und auch eine konzeptionelle Übersetzungsarbeit³⁶ begonnen werden. Ich markiere die hier vorliegende Arbeit damit selbst als einen Ort oder Einsatz im Rahmen eines informierten Dissenses, in dem ich bestehende kritische (Schul-)Modelle und Konzepte diskutiere und die Grenzen des Diskutier-, Denk- und Entscheidbaren verschiebe.

3.9 Zwischenfazit II: Ein Streit um die Dezentrierungspunkte

Es wurden zunächst die Anthropo- und Selbsttechniken, Dispositive und Diskurse, die Zeichentechnologien, die Sprachen und Sprachspiele, das Imaginäre und Reale sowie die unversöhnlichen und hegemonialen Differenzen als Selbst-(Bildungs-)Dezentrierungspunkte iteriert (Kapitel 3.2-3.5). Im Rahmen dieser Iterationen wurden gleichzeitig einige Abgrenzungspunkte zueinander skizziert und anschließend wurden die verschiedenen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Einsätze in einem Streit ums Subjekt und anhand einiger zentraler Spannungsfelder zueinander in Beziehung gesetzt (Kapitel 3.6). Ich habe dann mehrere Möglichkeiten angerissen, um den Streit ums Subjekt weiter zu entfalten oder zu problematisieren.

36 Diese konzeptionelle Übersetzungsarbeit droht in der dargelegten Form die Eigenlogik von Institutionen, Materialitäten und Handlungsformen zu unterschätzen und die Beeinflussbarkeit durch papierreiche Überlegungen zu überschätzen, wodurch die akademischen und ›pädagogischen Machbarkeitsfantasien‹ gestützt werden (vgl. Wimmer 2003).