

»Seht, wie sie gelernt hat.«

Zur schulischen Mikropraktik des Lebens im Licht hegemonialer Verhältnisse

Natascha Khakpour

Einleitung

Einen Ausgangspunkt meines Beitrags stellt das programmatische Missverhältnis von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und der weiterhin konzeptuell monolingualen deutschsprachigen Schule dar (vgl. Dirim 2015: 25f.). Das Attribut konzeptuell verweist »darauf, dass die Schule zwar auf der Ebene der Unterrichtsangebote keine ›rein‹ deutschsprachige Institution ist«, dass »andere Sprachen als Deutsch allerdings nur auf eine solche Art und Weise in die monolinguale Schule Eingang finden, welche die Vorherrschaft des Deutschen nicht in Frage stellt« (Dirim/Khakpour 2018: 215). Das ist zwar durchaus kein neuer Befund, aber einer, der immer noch von Bedeutung ist. Dies wird in den sich ausdifferenzierenden machtkritisch fundierten Arbeiten zu sprachlichen Verhältnissen in der Schule deutlich. Besondere Aufmerksamkeit erfahren Subjektivierungsprozesse von Schüler*innen im Zusammenhang mit sprachbezogenen Positionierungen. So zeigt Vesna Bjegač unter einer zugehörigkeitsinteressierten Perspektive, dass es sich um ein komplexes Spannungsverhältnis von (Selbst-)Positionierungen als Deutsch-Sprecher*innen und jener im Kontext einer (idealisierten) Mehrsprachigkeit handelt (vgl. Bjegač 2020: 187ff.). Doris Pokitsch (2022: 402) stellt in ihrer Studie heraus, dass sich in diesem Zusammenhang »sprachbezogene Subjektivierungsprozesse zwischen VerÄnderung und Normalisierung« vollziehen. An diesen beiden Arbeiten lässt sich exemplarisch zeigen, dass ein Abweichen davon, was schulisch als sprachliche Norm gesetzt ist, durchaus mit benachteiligenden Konsequenzen für die sprechenden Schüler*innensubjekte verbunden sein kann. Was auf der Ebene des schulischen Positionierungsgeschehens interaktiv in der Klasse in der Matrix symbolischer Zugehörigkeit verhandelt wird, äußert sich auf der Ebene der Schulorganisation potenziell auch in der Regulation formaler Teilhabe an (regulärem) schulischem Unterricht (Karakayalı 2020; Massumi 2019). Dass bestimmte Sprachkenntnisse oder Sprechweisen herangezogen werden, um Ausschlüsse oder

Schlechterstellungen zu legitimieren, wurde für den schulischen Kontext mehrfach diskutiert. In meinem Beitrag schließe ich an Arbeiten an, die an Normalität und deren Aushandlung und Konsequenzen interessiert sind, möchte mich aber der Frage zuwenden, was geschieht, wenn Schüler*innen aufgrund ihres Sprechens *gelobt* werden. Das Interesse an Loben als schulischer Mikropraktik liegt in der Annahme begründet, dass die Reproduktion von gesellschaftlichen Ordnungen nicht nur über drohenden formalen Ausschluss, sondern auch über Normen und verinnerlichte Bewertungsmaßstäbe vonstattengeht. In meinem Beitrag verfolge ich eine doppelte Zielsetzung. Zunächst markiere ich mit der Perspektive *hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse* die theoretischen Grundlagen und Umrisse der hier eingenommenen machtkritischen Perspektive. Deutsch-Können verstehe ich nicht als vermeintlich objektiv mess- und vergleichbaren »Sprachstand« im Deutschen, sondern als *natio-ethno-kulturell kodierte Signifikationspraxis*¹, wie ich ausführen werde. Unter dieser Perspektivierung will ich auf den schulischen Kontext und die angesprochenen Konsequenzen für schülerische Subjekte eingehen. Im Spiegel ihrer Erfahrungen diskutiere ich anhand eines empirischen Beispiels, wie die Bedeutungsgebung *Deutsch-Können* verhandelt wird und welche Positionierungen damit verbunden sind. Diese steht in enger Verknüpfung mit einer legitimen Anwesenheit in der Schule. Gerade um zu besprechen, dass die Perspektive, sprachliche Verhältnisse als hegemoniale zu verstehen, nicht nur Dominanz und Ausschluss bedeutet, will ich mich einer Szene interpretativ annähern, in der von erfahrenem Zuspruch erzählt wird. Es wird deutlich werden, dass es sich dabei um eine ambivalente Bestärkungspraxis handeln kann.

Hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse

Dass es sich beim Deutschen um die hegemoniale Sprache in jenen Gebieten und Regionen handelt, in denen das Deutsche als Amtssprache² etabliert wurde, scheint gegenwärtig ein breit geteilter Befund zu sein. Zuweilen entsteht der Eindruck, dass der Bezug auf Hegemonie vor allem die Funktion erfüllt, zu markieren, dass es sich um eine ganz allgemein machtkritische Perspektive handelt (vgl. Castro Varela et al. 2023: 9). Dies allein bliebe jedoch hinter dem kritischen Potenzial zurück, das sich mit der Auseinandersetzung damit verbindet, mit welcher spezifischen Form

1 Mit der Begriffskonstellation schließe ich an Mecheril (2003: Kap. IV) an.

2 Die Formulierung »amtssprachlich deutsche Regionen« wurde von İnci Dirim in den Diskurs eingebracht und dient zur Vermeidung der Gleichsetzung von Nation und Sprache in dem Sinne, das damit auf die lebendige Existenz mehrerer Sprachen und Sprechweisen verwiesen ist (vgl. Dirim 2015: 26).

der Macht- und Herrschaftsverhältnisse wir es zu tun haben. Dazu würde der Begriff der Hegemonie jedoch anregen. Die Beantwortung der Frage, ob das Deutsche nun hegemonial ist, ist für eine gesellschaftskritische Perspektive auf sprachliche Verhältnisse zwar wichtig, kann aber nicht pauschal beantwortet werden. Weil, wie ich zuspitzen möchte, »das Deutsche« an sich nicht existiert, sondern weil es eine kontingente Klammer legitimer Sprechweisen darstellt – es ist eher das Ein- und Ausklammern, das als hegemonialer Prozess beschrieben werden kann. Hegemonie lässt sich im Anschluss an Antonio Gramsci als ein spezifischer Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften verstehen, in denen Herrschaft über die Organisation von materieller und symbolischer Zustimmung stabilisiert wird. Um Herrschaft zu erlangen und auch zu erhalten, muss auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in einem längeren Prozess eine Verallgemeinerung der eigenen Interessen verankert werden, die nicht nur die Führung mit und durch politische Programmatik benötigt, sondern die Herausbildung historisch kontingenter Lebensweisen und Gewohnheiten, Alltagspraktiken und Empfindungsweisen ausbildet und kompromisshaft verallgemeinert, also zum Maßstab für alle wird (vgl. ebd.: 21). Hierin besteht für Gramsci die zugleich erhaltende und erneuernde erzieherische Funktion des Staates, die zum Ziel hat, einen neuen »Menschentypus« (Gramsci 1991–2002, H 22 § 3) zu schaffen, was im historischen Kontext des Vormarsches der fordistischen Produktionsweise zu verstehen ist. Das wird auch in dem vielzitierten Satz »Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (Gramsci 1991–2002, H 10 § 44) deutlich. Hegemonie als Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften ist keine abgegrenzte Sphäre der Herrschaft, sondern umfasst die gesamte Gesellschaft ausgehend von ihrer staatlichen Organisation und hat eine materielle Grundlage. Nicht nur ist jedes Verhältnis von Hegemonie in Gesellschaften ein pädagogisches. Auch pädagogische Verhältnisse und Beziehungen formieren die Bildung von Hegemonie. In der *questione della lingua* (Sprachenfrage) beschäftigte sich Gramsci mit dem Prozess der sprachlichen Vereinheitlichung des Risorgimento, in der historischen Phase der Herausbildung von Italien als Nation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In dem Zusammenhang entstand auch das für das italienische *nation building* zentrale Zitat »Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani«, also »Italien ist gemacht, nun muss man nur noch die Italiener machen« (Hom 2013: 1ff.). Das Etablieren einer *einheitlichen Sprache* als zentraler Prozess der Herstellung einer imaginierten Gemeinschaft, wie Benedict Anderson beschreibt (1991: 6), findet zu diesem Zeitpunkt in einer Region statt, die von großer sprachlicher Heterogenität und von einer äußerst niedrigen Literalisierungsrate geprägt war (vgl. DeMauro 1991: 36f.). Die Benachteiligung des italienischen Südens ist etwa in Hinblick auf den Zugang zu formaler Bildung noch einmal deutlich größer. Zum nationalen sprachlichen Standard wird die Sprechweise des toskanischen Nordens erhoben, wodurch die gesellschaftlichen Ungleichheitsbeziehungen aufgerufen und verstärkt werden. So

wird der italienische Süden noch weiter von der Teilhabe an formaler Bildung und demokratischen Prozessen entfernt. Wie in anderen europäischen Kontexten ist das Schulsystem eines der wichtigsten Instrumente der Implementierung einer neuen Sprachpolitik (vgl. etwa für Frankreich Bourdieu 2005). Neue Wörterbücher und Grammatiken entstehen und Lehrer*innen aus der toskanischen Region werden in alle Regionen Italiens entsandt, um den neuen sprachlichen Standard vermitteln (vgl. Ives 2009: 665f.). Neben diesen sprachpolitischen Fragen diskutierte Gramsci Sprache aus einer ideologiekritischen Perspektive in ihrer Funktion für die Bewusstseinsbildung als »Ausdruck einer Weltauffassung« (Gramsci 1991–2002, H 5 § 131; vgl. ausführlicher Khakpour/Strasser 2023: 275). Gramsci geht hier von der Zentralität des Alltagsverstandes (*senso comune*) aus, die er nicht im Gegensatz zu einem etwa wissenschaftlich »gebildeten« Verstand konzipiert, sondern als innere Landkarte, mit der wir Sinn aus den gesellschaftlichen Verhältnissen und unserer Position darin produzieren; es ist »the basic landscape within which individuals are socialized and chart their individual life courses« (Crehan 2016: 43).

Es kann also festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit Sprache im Anschluss an Gramsci mehrere Ebenen adressiert: die gesellschaftliche Verfasstheit der Bedeutung von Sprache(n) wird als *Verhältnisse* verstanden, in denen die Privilegierung bestimmter Sprechweisen stets relational mit der Deprivilegierung anderer einhergeht. Dies lässt sich in ihrer Bedeutsamkeit für den nationalen Rahmen bestimmen, ebenso wie es in verschiedenen Institutionen aufgerufen und vor allem an diesen Orten reproduziert und verallgemeinert wird. Schule stellt einen Apparat dar, durch den die Hegemonie sprachlicher Verhältnisse hergestellt und aufrechterhalten wird, ebenso ist Schule selbst ein Terrain, auf dem um Hegemonie gerungen wird (Khakpour 2021). Dies zeigt sich beispielsweise daran, welche Formen der Schulorganisation durchgesetzt werden (also etwa frühe Selektion versus möglichst lange gemeinsame Beschulung), welcher Kanon unterrichtet wird, welche Unterrichtsformen sich durchsetzen oder als angemessen gelten – und schließlich damit auch, für welchen Schüler*innenhabitus diese leichter anschlussfähig sind. Mit den gesellschaftlichen und institutionellen Ordnungen verknüpft sind jene des sprechenden Subjekts. Was Gramsci mit Alltagsverstand bezeichnet, könnte nicht nur hinsichtlich dessen, wie Sprache die (Sicht auf) Welt formt, adressiert werden, sondern mit Blick darauf, wie sich zu ihr in ein Verhältnis gesetzt werden kann. Während sich Gramsci auf geografisch und historisch spezifische Vorgänge bezieht, sind ähnliche Perspektiven auf sprachliche Verhältnisse auch aktueller – insbesondere diskurstheoretisch fundiert – entwickelt worden. Auf die migrationsgesellschaftliche mehrsprachige Realität wird von İnci Dirim (2016) in der Analyse migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse eingegangen. Damit wird betont, dass es sich um ein wechselseitiges Verhältnis von machtvollen Ordnungen von (sprechenden) Subjekten mit Bezug auf Sprache und Sprechweisen handelt und dass Sprache auch »zum Zwecke der Abwertung von Gruppen eingesetzt wird«

(Dirim/Pokitsch 2018: 21). »Sprache« wird damit nicht nur als Abstraktum in einer angenommenen Universalität verstehbar, sondern als konkretes Formwerden von Repräsentationsverhältnissen, in denen es buchstäblich einen Unterschied macht, wer wo wie spricht oder als welche*r Sprecher*in angesehen wird. So geht es mit- hin nicht nur darum, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden, sondern als Spre- cher*in aner kennbar, intelligibel zu sein (vgl. Spivak 2007: 50ff.).

Mit dem Blick auf hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse suche ich, an jene Perspektive anzuschließen, jedoch im Anschluss an Gramsci stärker nach dem Hegemonialen der Verhältnisse zu fragen und damit eine Verstrickung von Spra- che(n) in *spezifische* Herrschaftsverhältnisse auszuweisen. Diese erweitert den Blick von einem eher die Funktionalität von Sprache betonenden Ansatz und verschiebt den Gegenstand zur Frage, wie es dazu kommt, dass jene abgewerteten Personen oder Gruppen solche Zuschreibungen als plausibel annehmen und somit ihrer ei- genen Unterdrückung zustimmen. Mit der Ergänzung des »Sprech-« in den mich interessierenden Verhältnissen betone ich den Aspekt ihrer performativen Hervor- bringung ebenso wie ich damit auf begrifflicher Ebene aufgreife, dass es sich nicht um eine Engführung auf National- oder Einzelsprachen handelt (vgl. dazu Dirim 2016). Die Erweiterung der Sprachverhältnisse zu Sprach- und *Sprech*verhältnissen sucht einerseits auf begrifflicher Ebene zu verdeutlichen, dass es sich nicht nur um voneinander unterscheidbare Nationalsprachen handelt, sondern um verschiedene Sprechweisen, auf deren Grundlage unterschieden wird, die nicht nur natio-ethno- kulturell kodiert sind, sondern auch klassenspezifische Distinktion ermöglichen. Zudem verweise ich damit auf ein stärker performativitätstheoretisches Verständ- nis von Sprechen. Dies ist produktiv, da sich über den Begriff der Performanz der Blick vom Wahrheitsgehalt des Gesagten hin zu seinen (Gelingens-)Bedingungen verschiebt (vgl. Wirth 2015: 10). Judith Butler verknüpft das Konzept der Performa- tivität mit der »Macht des Diskurses, das hervorzubringen, was er benennt« (Butler 1997: 309), wodurch die performative Äußerung als »Nexus von Macht und Diskurs« verstehbar wird und damit der Iterabilität unterworfen ist.

Deutsch-Können als floating signifier – Positionierungsgeschehen im Kontext hegemonialer Bedeutungsstrukturen

Nach der Markierung des grundlegenden Verständnisses von sprachlichen Verhält- nissen soll nun konkretisiert werden, wie sich darin Deutsch-Können verstehen ließe. Deutsch-Können als Ausdruck eines bestimmten Sprachstandes im Deut- schen geht mit der Problematik des dichotomen Kategorisierens in Können oder Nichtkönnen einher (vgl. Busch 2013: 47) und birgt die Gefahr einer essenzialisieren- den Perspektive auf Sprachkompetenz, die »Deutsch sprechen zu können« als dem

Körper anhaftende Eigenschaft konzipiert. Die hier zum Einsatz kommende herrschaftskritische Perspektive auf sprachliche Verhältnisse entwirft demgegenüber Deutsch-Können als machtvoll, hierarchisierende und kontingente *Signifizierungspraxis*. Ein solches Verständnis lässt sich im Anschluss an Stuart Halls Konzept des *floating signifiers* entwickeln. Mit dem Konzept eines *floating signifiers*, wie es Stuart Hall für die Analyse von Rassismus verwendet, wird beschreibbar, dass ein Begriff oder eine Bezeichnungspraxis nicht feststehend ist, sondern in einem permanenten, wenngleich nicht unbegrenzten und beliebigen, Wandel befindlich ist. In der Bedeutungskonstruktion von *race* findet sich nichts Feststehendes oder Unveränderliches: »It changes all the time. It shifts and slides« (Jhally/Hall 1997: 1). *Race* ist »one of those major concepts, which organize the great classificatory systems of difference, which operate in human society« (ebd.: 6). Nicht als eine biologische oder genetische Kategorie, sondern als soziohistorische diskursive Kategorie muss *race* demnach begriffen werden. Damit ist eine diskurstheoretisch fundierte Wendung hin zur Bedeutungskonstruktion und zu *race* als Signifizierungspraxis vollzogen und damit zu einem System, das Differenzen produziert, das »Menschen stillschweigend, aber dezidiert in Gruppen unterteilt« (Du Bois zit.n. Hall 2018: 57). Rassismus als Bedeutungssystem zu verstehen, ermöglicht, nach den Funktionsweisen und Kontingenzen zu fragen, aber auch dessen Effekte zu berücksichtigen:

»[...] materielle Effekte in Bezug darauf, wie Macht und Ressourcen verteilt werden, symbolische Effekte darauf, wie Gruppen im Verhältnis zueinander hierarchisiert werden, und psychische Effekte, die den Innenraum der Existenz jedes Subjekts bilden, das von ihr konstituiert wird und ins Spiel ihrer Signifikanten verstrickt ist.« (Hall 2018: 90)

Vor diesem Hintergrund ist Deutsch-Können als Signifizierungspraxis zu verstehen: ein diskursiv vermittelter, machtvoller Prozess, in dem Bedeutung hergestellt und fixiert wird. Dabei handelt es sich aber nicht um einen einmaligen, feststehenden Akt, sondern um einen Prozess, der geschichtlich und geografisch spezifisch und hegemonial umkämpft ist. Wer als Deutschsprecher*in gelten kann, hat vielmehr damit zu tun, welche Sprechweisen als anerkenbar gelten.

Was Halls Konzeption besonders geeignet macht für die Analyse von sprachlichen Verhältnissen, ist seine Emphase auf das Flottieren, mit dem er sich auf Ernesto Laclau bezieht. Laclau unterscheidet flottierende Signifikanten von leeren oder tendenziell leeren Signifikanten, wobei er die Etablierung von letzteren als zentralen Aspekt von Hegemoniebildung versteht, weil diese es schaffen, das Partikulare als das Universale zu repräsentieren (vgl. Laclau 2013: 73). Eine Dimension der hegemonialen Beziehung wäre also, dass sie die Produktion von tendenziell leeren Signifikanten erfordert, »die, während sie die Inkommensurabilität zwischen Uni-

versalem und Partikularem aufrechterhält, Letzterem ermöglicht, die Repräsentation des Ersteren zu übernehmen« (ebd.). Dies setzt voraus, dass Signifikanten nicht völlig festgelegt sind, sondern sich potenziell verschiedentlich mit Bedeutung »füllen« lassen. Bedeutung entsteht so nicht auf Grundlage einer Essenzialität, sondern im Gleiten der Beziehungen der Differenz zu anderen Konzepten und Ideen. Dieses Gleiten der Bedeutung, von dem Hall hier spricht, nicht im Sinne einer Beliebigkeit, sondern immer im Bezug auf ein konstitutives Außen, ist grundlegend für das Verständnis der »Arbeit von« *race* (vgl. Hall 1997). Auf die Parallele des Prozesses von Rassialisierung und des Subjektwerdens in Sprache weist auch Rey Chow (2014: 15) in *Not a Native Speaker* hin. Die Perspektive *floating signifier* stellt einen analytischen, nicht essenzialisierenden Blick auf die Konstruktion, Veränderlichkeit und potenziell subjektivierende Konsequenzen von Deutsch-Können dar.

Deutsch-Können und die Erfahrung ambivalenter Bestärkung in der Schule

Während mit dem Absprechen legitimen Deutsch-Könnens oftmals die fraglose legitime Anwesenheit in der Schule verknüpft ist, möchte ich ein empirisches Beispiel diskutieren, in welchem Deutsch-Können einer Schülerin Anlass ist, von der Lehrerin gelobt zu werden. Das Interesse an jener Szene liegt darin begründet, auch jene schulischen Praktiken in ihrer Qualität als Herrschaftspraktiken zu verstehen, die den herrschenden Maßstab und dessen Verallgemeinerung organisieren – eine zentrale Funktion von schulischer Hegemonieproduktion. Das Datenmaterial stammt aus meinem Dissertationsprojekt (Khakpour 2023). Darin habe ich mich mit Artikulationen von Deutsch-Können und migrationsgesellschaftlicher Differenz im schulischen Kontext befasst. In einer im Forschungsstil an der Grounded Theory Methodologie (Breuer et al. 2019) angelehnten transnationalen Anlage habe ich narrativ orientierte Interviews (Schütze 1983; Witzel 2000) mit insgesamt 17 Jugendlichen aus Deutschland und Österreich geführt. In einem interpretativen, modellierenden Vorgehen (Mecheril 2003) konnte ich Deutsch-Können als *kontingente Signifikationspraxis* herausarbeiten, die sowohl in schulischen Verfahren als auch im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen relevant wird. Unter einer hegemonietheoretisch informierten Perspektive verstehe ich beide analytisch voneinander getrennten Ebenen als unterschiedlich sedimentiertes schulisches Ringen um Hegemonie. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit der Funktion von Schule für die Reproduktion gesellschaftlicher und insbesondere staatlicher Ordnungen (vgl. Khakpour 2023: Kapitel 3.1). So wird deutlich, dass sich Signifikationspraktiken in institutionell vermittelten Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen artikulieren. Das empirische Beispiel wird zunächst näher am Text und in weiterer Folge in Rückbindung zum theoretischen Horizont diskutiert.

»Seht, wie sie gelernt hat.«

Shire besuchte eine Schule im sogenannten Außerordentlichen Status. So wird in Österreich der Schulbesuch für Jugendliche organisiert, die aufgrund von Flucht*Migration ihre Schullaufbahn andernorts begonnen haben und »mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache« (SchUG § 3 Abs. 1 lit. b) aufweisen. Aufgrund dieser schulorganisatorischen Klassifizierung verbrachte Shire einen Teil der Unterrichtszeit in der Regelklasse, während sie in einigen Stunden parallelen Unterricht erhielt. Im Interview mit Shire wird öfter eine Lehrerin zum Thema, mit der Positives verbunden wird.

Ja (.) einmal, sie war soo (.), äh, glücklich auf mich. Ich weiß nicht, weil, ich habe//wir hatten Test. [I: mhm] und diese Test war, man musste auswendig lernen. So war eine Geschichte [I: mhm] und dann hab ich das//ich war, glaub ich, ich und andere haben das so gemacht (.) und dann hat sie (.) mir herausgeholt und//ich war Deutschkursraum. Aber sie hat mir in die Klasse gebracht und gesagt: »Du musst diese Geschichte erzählen andere Schüler.« Und das hab ich erzählt, obwohl ich (unverständlich). Und sie hat gesagt: »(unverständlich) ist ur fleißig. Seht, wie sie gelernt hat. Ihr müsst auch so lernen!« #00:10:57-8#

Die Einleitung der Sequenz »einmal, sie war soo (.), äh, glücklich auf mich« ruft eine positive affektive Bezugnahme der Lehrerin auf Shire auf. Beschrieben wird eine schulische Prüfungssituation, die sich auf das Auswendiglernen einer Geschichte bezieht, wobei weniger deren Inhalt als ihre als gelungen dargestellte sprachliche Reproduktion im Vordergrund steht. »Und dann hat sie mir herausgeholt« verstehe ich als schulisches »jemanden herausholen« durch die Lehrerin, also jemanden aus dem Klassenverband in eine exponierte Position bringen, etwa an die Tafel. Während diese räumliche Praxis in anderen Kontexten oftmals mit der Erfahrung von Scham und Beschämung verbunden ist, wird sie in diesem Zusammenhang mit der Einleitung, in der Glücklich-Sein nahegelegt wird, als positive Hervorhebung verstehbar. Nach einem Satzabbruch wird die Chronologie der Ereignisse zusammengefasst: »ich war Deutschkursraum. Aber sie hat mir in die Klasse gebracht«. Daraus wird noch einmal deutlicher, dass es sich um einen Deutschkurs handelt, der innerhalb der Regelschulzeit stattfindet. Es fällt auf, dass zunächst nur von »ich« die Rede ist, also nicht »wir waren im Kursraum«, und dann wird mit »aber« ein Wechsel dieses Zustandes eingeleitet. Mit »sie hat mir in die Klasse gebracht« hat dieses Gebracht-Werden eine starke Körperlichkeit, wobei Initiative und Agens bei der Lehrerin liegen (es ist kein gemeinsames Hingehen). »Du musst diese Geschichte erzählen andere Schüler« ist verstehbar als Aufforderung der Lehrerin, noch einmal das Auswendiggelernte vor allen wiederzugeben. Dem kommt Shire nach. »Seht,

wie sie gelernt hat. Ihr müsst auch so lernen!« wird zur Aufforderung für die anderen Schüler*innen.

Die bildende Kraft des Lobens

Es wird in dem Beispiel ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem fleißigen Auswendiglernen und dem Umstand, durch die Praxis des Lobens zum Vorbild für andere zu werden. Dem möchte ich vor dem Hintergrund des einführend aufgespannten theoretischen Hintergrundes in einem Dreischritt der Diskussion nachgehen: 1. Fleißiges Auswendiglernen und meritokratisches Versprechen, 2. Zum-Vorbild-Werden als vermeintliche Verkehrung schulischer Machtassymmetrien und 3. Loben im Kontext schulischer hegemonialer Mikropraktiken.

Fleißiges Auswendiglernen und meritokratisches Versprechen

In der Szene berichtet Shire, dass sie sich angestrengt habe, eine schulische Aufgabenstellung zu bewältigen. Diese Anstrengung habe zum Gelingen geführt. Sowohl Gelingen als auch ihre Anstrengung seien von der Lehrerin gesehen und als solche (an-)erkannt worden. Erzählt wird eine Erfolgsgeschichte, in der – nicht zuletzt durch die institutionell vermittelte Autorität der Lehrerin (vgl. Audehm/Niggemann 2022: 342) – der »Glaube an das *meritokratische Prinzip*« (Brake/Büchner 2012: 47f.) aufgerufen wird. Durch Shires Erfolgsgeschichte, aus der sie vor dem Hintergrund ihrer biografischen Konstruktionen durchaus bestärkt hervorgeht, wird deutlich, dass es mit viel Anstrengung zu schaffen sei. Und damit gleichzeitig aber auch, dass es nicht zu schaffen vielleicht daran liegen könnte, nicht (ausreichend) fleißig gewesen zu sein. Damit wird potenziell nicht nur Erfolg, sondern auch Scheitern individualisiert und weniger die strukturelle Ebene bedacht, in der sozial bedingte Ungleichheiten in »vorhandene Fähigkeiten und erbrachte Leistungen umgedeutet werden« (ebd.).

Zum-Vorbild-Werden als vermeintliche Verkehrung schulischer Machtassymmetrien

Im Sinne eines kleinen Schauspiels, in dem Shire angehalten wird, ihre Leistungen noch einmal vor Publikum vorzutragen, wird ihre große Anstrengung positiv sanktioniert. Die Besonderheit der Szenerie erwächst auch daraus, dass Shire zum Vorbild wird für jene, die qua schulischer Organisation vermeintlich näher an der Norm positioniert sind als sie selbst: für die Schüler*innen der »Klasse«, also der in ihrer Normalität unmarkierten Klasse, die den schulischen Gegenentwurf zum »Deutschkursraum« darstellt, wie Shire in ihrer Erzählung aufgreift. Sie berichtet

von einem konkreten Anlass, gelobt zu werden, aber nicht nur in einer Interaktion zwischen der Lehrerin und ihr, sondern vor der »normalen« Klasse, also nicht »nur« der Deutschklasse, wo sie ihre auswendig gelernte Geschichte noch einmal für alle aufsagen muss. Die Erhöhung ihrer Leistung wird durch den räumlichen *Aufstieg* in die Klasse der Deutsch-Könnenden symbolisiert (vgl. Khakpour 2023: 188ff.; Akbaba/Buchner 2023). Dieser Aufstieg ist, wie vermutet werden kann, nur temporärer Art, denn was nicht berichtet wird, ist, dass Shire, nachdem sie den Text aufgesagt hat, wieder in den Deutschkursraum zurückkehrt. Zwar wird die Erfahrung von Shire als bestärkend beschrieben, eine Übersetzung in eine institutionelle Zertifizierung oder strukturelle Gleichstellung mit den Schüler*innen der »normalen Klasse« bleibt aber aus.

Loben im Kontext schulischer hegemonialer Mikropraktiken

»Seht, wie sie gelernt hat.« So gelernt, dass es positive Aufmerksamkeit verdient, in diesem Fall, eine Geschichte auswendig aufzusagen. Die lobenswerte Leistung besteht also nicht darin, in einer Weise sichtbar zu werden, die mit einer selbst *produzierenden*, geschweige denn kritischen Praxis in Verbindung gebracht würde, sondern legitimes Deutsch-Können bestmöglich zu reproduzieren. Das Verhältnis von herrschender Norm oder herrschendem Standard und dem Versuch, diese durch Anstrengung mittels Nachahmung zu erreichen, wurde im Zusammenhang mit dem formalen Bildungssystem ebenso wie darüber hinausgehende anerkennbare Bildungsperspektiven der Kolonialherren in den Kolonien diskutiert. Die Kolonialherren setzten etwa die »englischen Werte« als erstrebenswerte Norm, die es für die Kolonisierten galt zu erreichen, wobei diese niemals gänzlich erreichbar ist: »Die Anerkennung dieser Differenz stellt sich als Herrschaft stabilisierendes Moment heraus, denn das Wissen um den Unterschied zwischen den »wahren« Engländern und denen, die diese lediglich nachahmten, sicherte die Unterdrückung Letzterer« (Castro Varela/Dhawan 2015: 232). Während dieser Differenz auch das Potenzial zu Handlungsmacht und Widerständigkeit inne ist (vgl. Bhabha 2000: 87), sehe ich in der diskutierten Szene eher Shires Anstrengung, anerkennbare Leistung zu erreichen im Vordergrund, in einer Konstellation, in der kaum berücksichtigt wird, welche Interessen die Schüler*innen mitbringen. Stattdessen soll sie zu einer möglichst perfekten Imitation und Reproduktion führen, eine Perfektion, die natürlich nie erreicht werden kann.

Rey Chow beschreibt, dass sie auf einen Test in der *graduate school* ein A bekam mit der Notiz, dass sie einen klaren Schreibstil habe, was der Kolonialerziehung zu verdanken sei; nun wurde sie jemand, »who has learned to use the colonizer's language without apparent confusion and infelicity« (Chow 2014: 36). Damit wird nicht nur der herrschende Standard in der Bewertung des Schreibstils ratifiziert, sondern ihr auch eine bestimmte Subjektposition zugestanden: Nicht nur wird eine Paralle-

le zwischen Klarheit und Kolonialismus hergestellt, sondern auch sie, die Schreiberin, als dessen menschliche Verkörperung positioniert im Kontext eines »coercive mimeticism« (vgl. ebd.), in der bestimmten – ethniserten – Gruppen ein bestimmtes kollektives Verhalten nahegelegt wird. Darüber hinaus wird eine Aussage über den Unterricht getroffen, wie in dem Beispiel von Shire. Nicht nur ruft die Lehrerin einen Bedeutungshorizont über den Fleiß und die schulisch-organisatorisch vermittelte migrationsgesellschaftliche Positionierung Shires auf, sondern auch über die Effektivität ihres eigenen Unterrichts, der diese Leistung mit hervorbringt, ähnlich wie das Chow für das koloniale Bildungssetting beschreibt. Chow fasst zusammen: »If linguistic clarity may be deemed a positive quality under other circumstances, in this case it was the manifest symptom of successful political and ideological subjugation« (ebd.). Und so kann auch Shires geschilderte Szenerie nicht nur als Bestärkung gelesen werden, selbst wenn dies plausibel scheint. Shire beschreibt die Erfahrung, sich sehr angestrengt und damit Erfolg gehabt zu haben – auch im Kontext der Unterwerfung unter den herrschenden Standard des Deutsch-Könnens. Die erzählte Episode von Shire kann als eine Ratifizierung des herrschenden Standards verstanden werden, im positiven Sinne wird hervorgehoben, dass Shire sich diesem über das Auswendiglernen möglichst getreu annähert.

Fazit

Zunächst habe ich Deutsch-Können als Signifikationspraxis im Kontext hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse konzipiert. Zentral hierbei ist, dass es sich um keine feststehende, essenzialistisch gedachte Eigenschaft handelt, sondern um das mehr oder weniger umfängliche Zugestehen, legitime*r Sprecher*in zu sein. Dies funktioniert nicht (nur) über drohenden Ausschluss, sondern auch darüber, dass Sprecher*innen die ihnen entgegengebrachten Zuschreibungen als plausibel an- und in ihre Selbstpositionierungen übernehmen und somit ihrer eigenen Unterdrückung zustimmen. Anhand eines empirischen Beispiels habe ich die schulische Praxis des Lobens vor diesem theoretischen Hintergrund diskutiert. Im Spiegel der Erfahrung einer Schülerin wurde gezeigt, dass es sich um eine durchaus ambivalente Praxis handelt. Während die Erfahrung von der Schülerin als eine bestärkende, positive beschrieben wird, kann aus der erzählten Ansprache durch die Lehrerin sowie der erzählten Praxis der räumlichen Sortierung auch die Verknüpfung mit der Regulation von Zugehörigkeit gesehen werden. Deutsch-Können wird performativ hervorgebracht zum floating signifier, der zeigt, dass Räume sich öffnen, wo fleißig gelernt und gelegentlich gelobt wird. Das Lob wird zum Türsteher des Zugangs zur temporär weniger fraglosen Anwesenheit in der Schule. Dies wird in der Gleichzeitigkeit deutlich, dass Shire in der Klasse der Nicht-Deutsch-Könnern*innen beschult wird, aber aufgrund ihres fleißigen Nachahmens von Deutsch-Können in die »nor-

male« Klasse als Vorzeigesubjekt geführt wird. Gelobt zu werden, beschreibt sie als bestärkende Erfahrung, gleichzeitig kann jedoch die beschriebene Praxis des Lebens vor dem Hintergrund der Produktion »fleißiger«, also nicht hinterfragender und reproduzierender Schüler*innensubjekte gesehen werden. Nicht zuletzt sei auf die institutionelle Hervorbringung der diskutierten Szene verwiesen: Als legitime*r Deutsch-Könnern*in zu gelten und damit eher fraglos legitim anwesend in der Schule zu sein, ist verknüpft mit dem möglichen Erlangen formaler Bildungsabschlüsse, die den Anschein einer neutralen, vergleichbaren Bescheinigung von Leistung erwecken und die Wirkungsweise von Schule verdecken, Ungleichheit zu reproduzieren und meritokratisch verbrämt zu legitimieren.

Literatur

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London: Verso.
- Audehm, Kathrin/Niggemann, Jan (2022): »Pädagogische Autorität«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98(3), S. 337–350.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen: Stauffenburg.
- Bjegač, Vesna (2020): *Sprache und (Subjekt-)Bildung*, Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Aufl., Wien: New Academic Press.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023). *Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ›Deutschförderklasse‹*, in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 2.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*, Stuttgart: UTB.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. 2. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (2023): »Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakupour/Jan Niggemann (Hg.), *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–34.

- Chow, Rey (2014): *Not like a native speaker: on languaging as a postcolonial experience*, New York: Columbia University Press.
- Crehan, Kate A.F. (2016): *Gramsci's common sense: inequality and its narratives*, Durham: Duke University Press.
- DeMauro, Tullio (1991): *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari: Laterza.
- Dirim, İnci (2015): »Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci (2016): »Sprachverhältnisse«, in: *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 311–325.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): »Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–226.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): »(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ›Deutsch als Zweitsprache‹«, in: OBST, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93: Phänomen »Mehrsprachigkeit«*. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 13–32.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hg. von Klaus Bochmann/Wolfgang-Fritz Haug/Peter Jehle, Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1997): »Subjects in History: Making Diasporic Identities«, in: Wahneema Lubiano (Hg.), *The House That Race Built*, New York: Vintage Books, S. 289–299.
- Hom, Stephanie Malia (2013): »On the Origins of Making Italy: Massimo D'Azeglio and ›Fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani‹«, in: *Italian Culture* 31(1), S. 1–16, <https://doi.org/10.1179/0161462212Z.00000000012>.
- Ives, Peter (2009): »Global English, Hegemony and Education: Lessons from Gramsci«, in: *Educational Philosophy and Theory* 41(6), S. 661–683, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00498.x>.
- Jhally, Sut/Hall, Stuart (1997): *Race: the Floating Signifier*, Northampton, MA: Media Education Foundation.
- Karakayalı, Juliane (Hg.) (2020): *Unterscheiden und Trennen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha (2021): »Schools as the terrain for struggles over hegemony«, in: Lydia Heidrich/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril/Saphira Shure (Hg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden: Springer VS, S. 125–144, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Khakpour, Natascha/Strasser, Magdalena (2023): »Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakpour/Jan Niggemann (Hg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267–281.
- Laclau, Ernesto (2013): »Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken«, in: Judith Butler, Ernesto Laclau und Slavoj Žižek (Hg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien: Turia + Kant, S. 57–112.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, <https://doi.org/10.3726/b15983>.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster/New York: Waxmann.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien: Turia + Kant.
- Wirth, Uwe (2015): »Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Idenkialität«, in: Uwe Wirth (Hg.), *Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–60.
- Witzel, Andreas (2000): »The Problem-centered Interview«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.