
„Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“

Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem

Alisha M. B. Heinemann und İnci Dirim

„Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Ein Satz, der aus dem Mund von Lehrer_innen, Arbeitskolleg_innen, Mitreisenden in öffentlichen Verkehrsmitteln und anderen immer wieder zu vernehmen ist, wenn in ihrer Hörweite eine der gesellschaftlich delegitimierten Sprachen gesprochen wird und sie selbige nicht verstehen. Delegitimierte Sprachen sind in diesem Kontext solche, die nicht wie das Französische, Englische und teilweise auch Spanische einen Ausdruck der stauenden Bewunderung für die Sprachkompetenz der Sprecher_innen bei den Zuhörenden hervorrufen, sondern eher als fremd und störend wahrgenommen werden, wenn sie im öffentlichen Raum gesprochen werden. Es sind solche Sprachen, wie das Polnische, Arabische, Vietnamesische, Bosnische und weitere, die in den amtlich dominant deutschsprachigen, aber faktisch mehrsprachigen Gesellschaften als sogenannte Migrant_innensprachen gelten und deren Sprecher_innen über verschiedene hegemoniale diskursive Praxen ein gesellschaftlich marginalisierter Status zugewiesen wird (vgl. etwa Dirim/Mecheril 2010; Castro Varela/Mecheril 2010).

Je nach gesellschaftlicher Position derjenigen, die beim Zuhören die Vermutung äußern, dass (schlecht) über sie gesprochen würde, zieht diese Praxis der Gleichsetzung: „Jemand spricht nicht Deutsch = dieser jemand spricht (schlecht) über mich“ – unterschiedliche Konsequenzen nach sich. Gerade in Bildungsräumen, in denen einerseits die Mehrsprachigkeit ihrer Nutzer_innen alltägliche Normalität

ist, und andererseits davon relativ unbeeindruckt institutionell weiter ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) gepflegt wird, spiegeln sich die möglichen Konsequenzen in Deutsch-Sprech-Geboten, inferiorisierenden Adressierungen und – in weiterer Folge – einer Ungleichverteilung der Sprecher_innen in institutionalisierten Bildungsräumen wieder. Um diese Prozesse analytisch nachvollziehen und strukturell einordnen zu können, ist es weiterführend, diese Annahme, die das Sprechen nicht-hegemonialer Sprachen mit einer beleidigenden und damit aggressiven Praxis gleichsetzt, genauer unter eine linguizismuskritische (vgl. Dirim 2010) Lupe zu nehmen.

Dies soll im Folgenden in drei Schritten geschehen. In einem *ersten* Schritt wird der moralisierende und gleichzeitig linguizistische Gehalt der Sprachenfrage betrachtet. Gehört es sich in bestimmten Kontexten bestimmte Sprachen zu sprechen? Wer bestimmt, was sich gehört und wer hat dabei (k)ein Mitspracherecht? Welche analytischen Ebenen sind zu betrachten, um nachvollziehen zu können, welche hegemonialen Praxen der Unterscheidung die Grundlage für Sprachverbote in bestimmten Räumen bilden? Anhand welcher Merkmale werden also Sprachen zu solchen, die als verbotbar gelten?

In einem *zweiten* Schritt werden die möglichen subjektivierenden Folgen für die Sprecher_innen betrachtet, denen die Legitimität ihres Sprechens abgesprochen wird. Welche Auswirkungen können Zuschreibungen haben, die Personen unterstellen, dass, wann immer sie eine andere Sprache als die Dominante sprechen, sie gleichzeitig etwas „Unanständiges“ tun? Welche Wahrnehmungen werden befördert, wenn Mehrsprachigkeit von Personen nicht als wertvolle Ressource anerkannt wird, die produktiv in pädagogische Prozesse eingebunden werden kann, sondern als etwas behandelt wird, was es zu unterbinden und zu verbieten gilt? Und warum wird potentieller Widerstand im pädagogischen Raum eigentlich per se als etwas zu Unterbindendes gehandhabt? Gehört es nicht auch zu einer umfassenden und politischen Subjektwerdung dazu, für diesen Widerstand pädagogische Räume zu haben, in denen Kinder und Jugendliche diesen auch gestalten können? Wieso muss das immer auf Deutsch geschehen?

Im *dritten* und letzten Schritt wird die räumlich-strukturelle Perspektive in den Vordergrund gestellt, mit welcher diskutiert werden kann, wie es aufgrund der gesprochenen Sprachen und damit verbundenen Exklusionsmechanismen durch die Mehrheitsgesellschaft zu einer räumlichen Verteilung von leiblichen Schüler_innensubjekten im Bildungssystem kommt. Diese lässt sich sowohl auf der Mikroebene im Klassenraum als auch auf der Mesoebene bezogen auf Schulen/ Bildungsinstitutionen und auf der Makroebene für ganze Stadtteile zeigen.

Ziel dieser dreischrittigen Analyse ist es, ein Verständnis der Sprachverbote als Sprechverbote und als hegemoniale Praxis zu entwickeln, die Diskriminierungen

und Ungleichheiten reproduziert und verfestigt. Es wird folglich darum gehen, ein Plädoyer für eine pädagogische Praxis zu formulieren, die sich von einer Disziplinarpraxis verabschiedet, welche eine möglichst umfassende Kontrolle über Sprechakte fordert. Vielmehr sollte der Fokus auf Gemeinschaft und gemeinsame Lernziele gelegt werden, in denen die Mehrsprachigkeit aller am Lernprozess Beteiligten als Ressource und nicht als Gefahr (an)erkannt wird.

1 Die moralisierende Legitimation der Sprachgebote im Kontext einer monolingualistischen Sprach(en)-ordnung

Mit welchen Fragen kann in Bezug auf „Sprache“ und „Sprechen“ darüber nachgedacht werden, was sich „gehört“? Einige Vorschläge wären: Gibt es Sprachen, die als höflicher und angemessener gelten als andere? Tatsächlich wird in verschiedenen Kontexten immer wieder der Appell wiederholt, doch Deutsch zu sprechen, weil es unhöflich sei, wenn nicht alle das Gesprochene verstehen und weil die Sorge besteht, dass Personen „schlecht über andere reden könnten“, wenn sie nicht auf Deutsch miteinander sprechen. Doch wer bestimmt – zum Beispiel im schulischen Kontext –, was sich gehört und wer hat dabei (k)ein Mitspracherecht? Für gewöhnlich sind es die Repräsentant_innen der Mehrheitsgesellschaft, die mit Macht ausgestattete relevante Positionen besetzen, von denen aus sie normativ bestimmen können, zu welchem Zeitpunkt es angemessen ist, diese oder jene Sprache zu nutzen. Es sind Lehrer_innen, Schuldirektor_innen, Bildungspolitiker_innen und sie alle sind zu weiten Teilen Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen – oder auch Eltern – werden weder gefragt, in welchen Kontexten sie welche Sprache nutzen, noch mit einbezogen in der Frage, wie ein pädagogischer Raum sinnvoll zu gestalten wäre, in dem alle am Lernprozess Beteiligten ihre vorhandenen Sprachressourcen für die gemeinsame Kommunikation und das Lernen einsetzen können.

Stattdessen werden entweder rigide Sprachverbote aus einzelnen machtvoll besetzten Positionen heraus erlassen, wie beispielsweise im Fall der Vienna Business School in Wien, in der Schüler_innen auf dem gesamten Schulgelände per Direktoratsschreiben ein Sprechverbot für andere Sprachen als das Deutsche verhängt wurde und der im März 2015 großes Aufsehen erregt hat (Standard 2015a) oder im Fall der Freiheitlichen Partei Österreichs, die regelmäßig parlamentarische Anträge einbringt, welche das Ziel haben, Deutsch sogar in der Schulpause als einzige legitime Sprache durchzusetzen (vgl. ÖVP/FPÖ 2015: 31). Kaum zufällig erinnern diese Eingriffe an die von Said (2009 [1978]) beschriebene Zivilisierungsmission.

Die normative Durchsetzung von monolingualen Räumen dient immer auch der Herrschaftssicherung. Bhabha (1994) erläutert supplementierend hierzu, inwieweit Migration die hegemonialen Zugehörigkeits- und Identitätsvorstellungen irritiert. Freud bemüht sich er von dem „Unheimlichen“ – im Gegensatz zum Heimlichen –, das von den Migrant_innen ausgeht, die, übertragen auf unser Beispiel, Deutsch verstehen *und* andere Sprachen sprechen, die die Mehrheit nicht versteht. Wie schon Freud (1999 [1919]: 262) ausführt, können Menschen dann unheimlich werden, wenn ihnen „böse Absichten“ zugetraut werden. Diese Einblicke in die Verunsicherung gewähren nicht nur einen Einblick in das gewählte Verunsicherungsmanagement: Verbote, Restriktionen, Sanktionen etc., sondern lassen auch die Folgen für die Subjekte erahnen, die solchermaßen unterworfen werden, weil sie (ungewollt) die heimliche Nation anzugreifen scheinen.

Alternativ dazu finden einzelne Pädagog_innen jeweils eigene „Lösungen“ für das scheinbare Problem. Ein Beispiel dafür, welche Strategien hier gefunden werden, wurde wenige Tage vor dem Verfassen dieses Artikels im Rahmen einer Lehrer_innenfortbildung zu Mehrsprachigkeit berichtet. Das Thema der Fortbildung war der „Umgang mit Sprache im Fach“ und ein Heranführen der teilnehmenden Lehrer_innen an die verschiedenen Möglichkeiten, Themen sprachlich so aufzubereiten, dass Schüler_innen mit verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen, gleichermaßen die fachlichen Inhalte erarbeiten und erfassen können. Eine Lehrerin berichtete dabei, welche Strategie sie im Umgang mit Mehrsprachigkeit einsetze. *Die Kinder in ihrer Klasse dürften in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen sprechen, allerdings nur dann, wenn kein Kind sie hören könne, das diese Sprache nicht verstehe und wenn sie selbst, als Lehrerin, diese Kinder nicht hören könne.*¹

Welche Implikationen hat eine solche Strategie, die hier beispielhaft für viele andere Vorgehensweisen steht, die in den Strategien teilweise variieren, aber im Kern die gleichen Haltungen besitzen und vermitteln? Unseres Erachtens kann diese Vorgehensweise der Lehrerin als „Incident“, also als typische Situation oder „Schlüsselsituation“ für wiederkehrende (Handlungs-)Situationen gelten, weshalb wir sie im Folgenden als stellvertretend für viele andere ähnlich geartete analysieren möchten (vgl. Sjaak/Kroon 2002).

Zunächst einmal scheint die Lehrerin einen guten Kompromiss gefunden zu haben, da sie nicht mehr ausschließlich über ein rigides Sprachverbot agiert, das bestimmte Sprachen kategorisch ausschließt, sondern über den Kontext ansetzt. Die Kinder dürfen allerdings nur dann in anderen Sprachen als der Legitimen spre-

1 Der Bericht stammt aus einer Fortbildung, die von einem Mitglied des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien durchgeführt wurde.

chen, wenn sie nicht gehört werden. Abgesehen davon, dass ein solches „Gebot“ zu einem beständigen Stress für die betroffenen Kinder wird, die ständig überprüfen müssen, wer ihnen gerade zuhört, um nicht gegen die Regel zu verstoßen, legt diese Regel unter pädagogischen Gesichtspunkten zwei Vermutungen nahe:

Die Lehrerin geht erstens davon aus, dass für sie als Leitung der Gruppe und für Schüler_innen im Raum, die die gesprochenen Sprachen nicht verstehen, ein Problem entsteht, wenn sie „hören“ müssen, dass da gesprochen wird und sie gleichzeitig nicht verstehen, worüber. Und sie unterstellt zudem, dass es in der Klasse zu ungünstigen gruppendynamischen Prozessen kommen könnte, wenn es Kinder gibt, die untereinander eine Verbindung über Sprache aufbauen, der sich andere nicht anschließen können.

Anders als bei anderen (teilweise frei wählbaren und/oder austauschbaren) Merkmalen, die bestimmte Kinder miteinander verbinden und andere ausschließen, wie beispielsweise ein bestimmter Musikgeschmack, besondere Hobbies, ein eigener Kleidungsstil etc. wird der Ausschluss dann, wenn er über Sprache passiert, in einer Art problematisiert, die nahelegt, dass von dieser Art des Ausschlusses eine besondere Problematik, gar eine Bedrohung, ausgeht.

Bedroht wird dabei, wenn wir dies aus einer postkolonialen Perspektive heraus betrachten, bspw. die Imagination des einheitlichen monolingualen Wir. Ein Wir, das Deutsch spricht und sich als Nation wahrnimmt. Nationen und ihre „Grenzen“ können mit Said (2009 [1978]) als imaginierte geographische Konstrukte (imaginative geography) beschrieben werden. Denn eine Nation stellt – anders als beispielsweise ein Klassenraum – keinen materiell getrennten Raum dar, der Wände und Türen hat, die sich abschließen lassen. Nationale Grenzen sind eher Dispositive, die zum einen über materielle Mauern und Zäune markiert werden, aber eben auch diskursiv hervorgerufen und stabilisiert werden. Das Grenzdispositiv wird gesichert durch Elemente wie Pässe, nationale Gesetze, aber auch die permanent wiederholte Rede von einer „eigenen“ (Leit-) Kultur und dem Bestehen auf die gemeinsame(n) „Amtssprache(n)“. Wird die Homogenität und Einheitlichkeit der so konstruierten Nation durch gesellschaftliche Veränderungen in Frage gestellt – zum Beispiel durch Migrationsbewegungen –, wird in der Kommunikation im Klassenzimmer dann eben nicht nur die Fachdidaktik herausgefordert, sondern die *Nation* als solches.

Die Konstruktion wird transparent, die Sicherheit, die diese gibt infrage gestellt (vgl. Mecheril 2011: 49). Ein solches In-Frage-stellen verunsichert und führt zu unterschiedlichen Abwehrreaktionen. Unter anderem führt es zu einem umfassenden Misstrauen einiger Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, das sich auf die Kinder überträgt. Diesen wird nun unterstellt, nicht nur eine delegitimierte Sprache zu sprechen, sondern gleichzeitig die Zugehörigkeitsregeln zu verletzen,

indem sie der Mehrheit scheinbar keinen gebührenden Respekt entgegenbringen. Die Vorstellung: „*Sie* sprechen über *uns!*“ – unterstellt die Respektlosigkeit, deutet aber auch auf eine subjektiv empfundene Bedrohung. Bhabha (1994) hat in seinen Schriften mit Rekurs auf Freud und Lacan pointiert beschrieben, warum und wie eine hegemoniale Gruppe zutiefst verunsichert wird, wenn die Marginalisierten in einer Sprache sprechen – oder Codes nutzen –, die sie selbst nicht verstehen. Im Grunde spiegelt sich in dieser Verunsicherung, ein Wissen um das Beteiligten an Ausgrenzung, welches in einem Widerspruch zum eigenen liberalen Ideal gerät. Weswegen die gewählten Strategien oftmals irritierend, skurril und auch gewalttätig erscheinen. Um den Verunsicherungen den Raum zu entziehen, wird diskursiv der Druck nur eine gemeinsame Sprache zu sprechen erhöht, was sich an den „Integrationsanforderungen“, die sich etwa auf das Erlernen der deutschen Sprachen beziehen, gut ablesen lässt. Wirkliche Teilhabe sei nur dann möglich, wenn Deutsch gelernt wird und die Ein- und Ausschlusskriterien für die Vergabe von begehrten und machtvollen gesellschaftlichen Positionen – inklusive der Staatsbürger_innenschaft – werden ebenfalls daran festgemacht, auf welchem Niveau die gemeinsame Sprache beherrscht wird. Betrachten wir diesen größeren gesellschaftlichen Kontext, fügt sich die Strategie und Argumentationslogik der Lehrerin in einen größeren sozialen Rahmen ein. Dieser Rahmen ist einer, der bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt, eben ein linguizistischer.

Unter Linguizismus ist „eine spezielle Form des Rassismus zu verstehen, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91). Solche Vorurteile und Sanktionen erfahren hier eben auch jene Kinder, die bei einem für sie hilfreichen Gebrauch anderer Sprachen als des Deutschen [oder anderer Sprachen, die aus unterschiedlichen Gründen einen so hohen Legitimitätswert haben, dass sie sogar im Fächerkanon aufgenommen wurden (u.a. Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch)], sofort mit Ver- und Geboten konfrontiert werden, wobei sie über moralisierende Implikationen legitimiert werden. Presinger und Dorostkar sprechen von einem „linguistischen Moralismus“, den sie in einem Zusammenhang mit dem linguistischen Paternalismus verorten:

„Dieser linguistische Paternalismus („Migrant_innen sollen in ihrem eigenen Interesse Deutsch lernen“) überschneidet sich oft mit einem linguistischen Moralismus, der sich auf die Aufrechterhaltung der Moral als gesellschaftliche Kohäsionskraft beruft („Migrant_innen sollen Deutsch lernen – PUNKT“). Das Deutschlerngebot muss hier nicht mehr begründet werden, weil es als selbstverständlich gilt, dass sich Migrant_innen den moralisch-kulturellen Normen und Sitten ihres ‚Aufnahmelandes‘ unterwerfen, zu denen eben auch die Beherrschung und Verwendung der Lan-

deutsche Sprache zählt. Das betrifft nicht nur mündlichen Sprachgebrauch, sondern auch Aufschriften: Zweisprachige deutsch-slowenische Ortstafeln rufen etwa ebenso Empörung hervor wie zweisprachig deutsch-türkisch beschriftete Milchverpackungen“ (Preisinger/Dorostkar 2012: o.S).

Die Argumentation von Preisinger und Dorostkar bezieht sich nicht auf das Geschehen in einem pädagogischen Handlungsraum, kann aber auf diesen übertragen werden: In einer Schulklasse ist ein von einer Lehrkraft ausgehender und auf die Schüler_innen ausgerichteter Paternalismus als verständlich ansehbar (vgl. AG Sprache. Bildung & Rassismuskritik 2012). Allerdings äußert sich dieser Paternalismus auf eine Weise, dass Schüler_innen, die Migrationssprachen verwenden, im Vergleich zu solchen, die dies nicht tun, in ihrer Selbstartikulation mittels Sprache eingeschränkt werden, was mit einer moralisierenden Argumentation begründet wird. Diese nun als Abwehrreaktionen zu interpretierende Strategie schließt und reglementiert den Bildungsraum, statt Raum zur freien, selbstbestimmten Entwicklung zu lassen, die eigentlich genuines Ziel von subjektorientierter pädagogischer Arbeit sein sollte – wie im reglementierten Handlungsraum der Schule maximal möglich und unter Nutzung der Spielräume, die Lehrer_innen haben (vgl. Holzbrecher 1999). Schüler_innen brauchen dazu eine wertschätzende Anerkennung ihrer mitgebrachten Ressourcen und Voraussetzungen und die Möglichkeit diese einzubringen, ohne dass ihnen mit Misstrauen begegnet wird. Damit wäre Wertschätzung mehr als ein alleiniges Lippenbekenntnis darüber, dass es sehr schön sei, dass die Schüler_innen Migrationssprachen sprechen und oberflächliche Aktivitäten wie „Willkommenshilder“ in verschiedenen Sprachen. So wäre es Teil pädagogischer Professionalität, vertrauensvolle Räume zuzulassen, in denen nicht alle alles verstehen und in dem Pädagog_innen sich selbst von dem Anspruch der kompletten Überwachung aller Sprechakte zu verabschieden.

Mecheril und Quehl betonen: „Ob Lernprozesse gelingen oder nicht, hängt in wesentlichem Maße davon ab, ob die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Disponiertheiten in die schulischen Lernprozesse einzubringen bzw. ob es umgekehrt der Institution Schule gelingt, sich auf die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schüler/innen einzustellen“ (Mecheril/Quehl 2015: 151). Eine Lösungsstrategie wie die im vorliegenden Incident von der Lehrerin gewählte, ist damit eine, die solche Kinder, denen ein Rückgriff auf das gesamte Sprachrepertoire bei der Bewältigung der Aufgabe geholfen hätte, eindeutig benachteiligt und die verschobene, moralisch aufgeladene Vorstellung von einer idealen Lehrperson nährt, die jederzeit alles im Blick beziehungsweise im Ohr haben muss, damit Unterricht gelingen kann. Lehrer_innen in verschiedenen Gegenden der Welt haben gezeigt, dass es möglich ist, Kontrolle abzugeben bzw. mit Schüler_innen

unter Nutzung von Sprachen zusammen zu arbeiten, die sie selbst nicht oder weniger ausgebaut als die Schüler_innen beherrschen. In Kanada, um ein Beispiel zu nennen, dessen Varianten in den amtlich deutschsprachigen Regionen oft Verwunderung hervorrufen, gibt es zahlreiche Projekte des Einbezugs von gelebter Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Besonders interessant erscheint für Lehrer_innen in den deutschsprachigen Schulen die von Löser in Ontario erfasste Praxis, dass Schüler_innen im Plenumsgespräch etwas, was sie nicht auf Englisch ausdrücken können, in einer ihrer anderen Sprachen sagen. Das Gesagte wird in gemeinsamer Arbeit aller übersetzt, sodass auch Lehrer_innen und Schüler_innen, die die verwendete Sprache nicht beherrschen, die Gelegenheit erhalten, sich über eine Frage des Unterrichtsgegenstands (tiefer) bewusst zu werden (vgl. Löser 2010: 148f).

In einer Untersuchung des Sprachgebrauchs in einer Hamburger Primarstufenklasse zeigte sich, dass die Schüler_innen von der expliziten Ermutigung Deutsch *und* Türkisch zu sprechen, rege Gebrauch machten. Die Schüler_innen nutzen die Sprachen vor allem während der Gruppenarbeit und entwickelten ein großes Fingerspitzengefühl dafür, in welchen Situationen sie Deutsch sprechen sollten, damit das Gesagte allen zugänglich wird und wie sie das Türkische auch ins Plenumsgespräch einbringen können, ohne die Mitschüler_innen und die Lehrerin, die kein bzw. wenig Türkisch konnten, zu überfordern (vgl. Dirim 1998). Mit Özyalı und Ortner (2015) möchten wir vor der genaueren Betrachtung der subjektivierenden Auswirkung von Sprechgeboten, mit denen der fruchtbare methodische Einbezug der Migrant_innensprachen in den konzeptionell monolingualen Unterricht verunmöglicht wird, diesen ersten Abschnitt mit folgendem Hinweis schließen: „Pädagogisch professionell wäre, begründet entscheiden zu können, wann der Rekurs auf sprachliche Normen institutionell gefordert oder in Hinblick auf Kenntnisse der Norm pädagogisch sinnvoll ist, und wann dieser Rekurs zugunsten von handelnder Teilhabe aller ausgesetzt werden muss“ (Özyalı/Ortner 2015: 212).

2 Die Entstehung von Widerstandsräumen – Zur subjektivierenden Wirkung von Sprechgeboten

Judith Butler (1997: 29) beschreibt am Beispiel des Säuglings, dem schon bei der Geburt eine Zuschreibung durch die Anrufung der Hebamme widerfährt, wenn diese das Kind sieht und ruft: „Es ist ein Mädchen“, wie Menschen im Laufe ihres Lebens durch immer wiederholte Anrufungen dieser Art zu dem werden, was gesellschaftlich als „Mädchen“ beziehungsweise als „Junge“ konstruiert wird. Diese Art der Formung, der Subjektivierung durch Anrufungen, die auch mit indirekten und subtileren Adressierungen realisiert werden, so unsere These, lässt sich auch

auf andere Bereiche übertragen. Subjekte werden dabei immer im Kontext von gegebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen konstituiert und nicht außerhalb dieser, so dass es zwar Räume gibt, in denen gegen diese Anrufungen Einspruch eingelegt werden kann, aber letztlich kann auch dies nur in den durch Machtverhältnisse vorstrukturierten Räumen geschehen (vgl. Rose 2015: 332).

Auf Grundlage dieser Vorannahmen, lässt sich die weiterführende These aufstellen, dass eine wiederholte Ansprache von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen als solche, die beim Sprechen einer anderen Sprache als der Deutschen, stets wichtige Regeln verletzen, die Eigen- und Fremdwahrnehmung der so ange-rufenen Schüler_innen in eine bestimmte Richtung lenkt. Das Sprechen von Sprachen, die durch machtvolle Sprecher_innenpositionen delegitimiert werden, scheint gleichsetzbar zu sein mit einem unhöflichen und aggressiven Akt, einem Akt der Sabotage. Sowohl für die Sprecher_innen selbst als auch für die pädagogischen Fachkräfte, die restriktive Sprachregelungen durchsetzen (müssen) oder sich beständig persönlich angegriffen fühlen, wenn sie hören, dass in einer Sprache, die sie selbst nicht verstehen, gesprochen wird, ist die beständige Reproduktion von diesen abwertenden Zuschreibungen ein subjektivierender und damit bedeutsamer Prozess. Gerade mit Sprache hängen dabei gewichtige Ebenen der Handlungsfähigkeit zusammen. Mecheril und Quehl führen dazu aus:

„Die Handlungsfähigkeit, die der/die Einzelne durch die Aneignung einer Sprache erlangt, ist dabei mehrschichtig: Sie hat eine soziale Komponente, insofern die/der Einzelne das Vermögen erlangt, sich mitzuteilen und in diesem Prozess die Erfahrung macht, in sozialen Verhältnissen an-erkannt und geachtet zu werden. Sprache ist aber auch sozial in dem Sinne, dass sie den Einzelnen vorgängig ist. Das Erlernen der Wörter ist immer auch ein sich zunehmend ausdifferenzierendes Erlernen von Bedeutungen, Deutungsmustern und Norminhalten, und im Zuge dessen wird individuelle und soziale Handlungsfähigkeit erlangt“ (Mecheril/Quehl 2015: 157).

Es sind also relevante Komponenten wie Handlungsfähigkeit, die Anerkennung in sozialen Verhältnissen, das Erlernen von Bedeutungen und Norminhalten sowie das Vermögen sich mitzuteilen, die mit Sprache verknüpft sind.

Schüler_innen, die mit linguizistischen Sprachregelungen oder Zuschreibungen konfrontiert sind, lernen nun, dass ein Teil der Kompetenzen, über die sie verfügen, als Bedrohung – oder eben Respektlosigkeit – erlebt wird. Gleichzeitig wird das Sprechen der deutschen Sprache als potentiell ungefährlich und anerkendend eingestuft. Dies ist argumentativ nicht logisch darstellbar, denn auch auf Deutsch, Französisch, Englisch und sogar auf Latein lassen sich schlechte Rede formulieren, Konflikte erzeugen oder Ablenkungen vom Unterricht herstellen. Genauso ist es in allen Sprachen möglich, Lernen, wertschätzende Kommunikation und ein

positives Miteinander in der Gruppe zu gestalten. Dennoch würden Lehrer_innen, dann wenn zwei Kinder auf Latein miteinander sprechen würden, diese Kommunikation nur sehr unwahrscheinlicherweise als beleidigend und bedrohlich wahrnehmen – ganz unabhängig von dem tatsächlichen Inhalt (vgl. Mecheril 2013). Anders ist es, wenn das gleiche Gespräch beispielsweise auf Albanisch stattfindet. Während nun schon diese Lernerfahrung eine ist, die solche Kinder erzeugt, die fraglos anerkannt sind mit ihren sprachlichen Voraussetzungen und solche, die sich immer wieder ihre Anerkennung in einem wertschätzenden Sinne erarbeiten müssen, gibt es noch eine zweite Überlegung, die aus pädagogischer Perspektive zum Nachdenken über Sprachverbote anregen kann. Nämlich die Frage, warum potentieller Widerstand im pädagogischen Raum eigentlich per se als etwas zu Unterbindendes gehandhabt wird? In einem Staat, in dem Menschen zu demokratiefähigen Bürger_innen heranwachsen sollen, muss doch auch das Nein-Sagen und der Widerstand und die Subversion eingeübt werden. Wieso muss dies immer auf Deutsch geschehen?

Kinder und Jugendliche schaffen es auch dann, wenn sie monolingual Deutsch aufwachsen, Widerstandsräume innerhalb des Klassenraums zu schaffen, die sich der Kontrolle der Lehrkräfte entziehen. Teilweise werden diese dann auch über bestimmte Varianten der deutschen Sprache formiert, wie zum Beispiel über verschiedene Formen der multilingualen Jugendsprachen (vgl. Dirim/Knappik 2014), die für die Lehrkräfte nicht verständlich sind. Diese Widerstandsräume sind notwendig und finden sich zu allen Zeiten in allen pädagogischen Kontexten und in allen Altersstufen wieder. Mit diesen Räumen einen entspannteren Umgang zu finden, muss Teil der pädagogischen Professionalität werden, wenn Ängste und Sorgen der Pädagog_innen nicht zur „selbsterfüllenden Prophezeiung“ werden sollen. Mit Butler ließe sich an dieser Stelle formulieren, dass Schüler_innen dann, wenn ich sie immer wieder als respektlose Subjekte anrufe, auch zu respektlosen Subjekten werden. Das heißt, dass der Widerstand gegen das Gebot des Deutschsprechens dem Gebot bereits innewohnt. Die Frage ist, in welche Richtung der Protest gelenkt wird? Gegen die Lehrkraft oder gegen monolingualistisch-linguizistische gesellschaftliche Sprach(en)ordnungen?

Im nun folgenden Abschnitt wird darüber nachgedacht, welche weiteren Folgen diese linguizistischen Praxen haben können, insbesondere bezogen auf die leibliche Verteilung der mehrsprachigen Schüler_innen innerhalb der Bildungsinstitutionen.

3 Die leibliche Ordnung der Körper – Sprache als Verteilungsmaßstab in institutionalisierten Bildungsräumen

Nach der Raumsoziologin Martina Löw (2010) werden „Gruppen von Menschen [...] als Klassen, Geschlechter und Ethnien nicht nur in ihren alltäglichen Praktiken, Problemlagen und Identitätspolitiken in Städten analysiert, sondern Räume auch als das relationale Produkt vielfältiger Interessenskämpfe, Ausgrenzungs- und Anerkennungsstrategien ergründet“ (Löw 2010: 605). Aus dieser Perspektive sollen im Folgenden die räumlichen und institutionellen Gegebenheiten der Schule in drei analytischen Ebenen betrachtet werden. So wird zunächst die Mikroebene des Klassenraums, die Mesoebene des Schulgebäudes und schließlich die Makroebene der Institutionenlandschaft und der Stadtteile, in denen sich die jeweiligen Schulen befinden, in den Fokus der Analyse genommen, wobei es letztlich um die Personen geht, die darin durch soziale Praxen Räume formen und nicht um die geographisch gegebenen Räume, Gebäude oder Stadtteile.

Mikroebene: Klassenraum

Paul Willis (2011 [1979]) kann mit seiner in Großbritannien in den Jahren 1972 – 1975 durchgeführten Untersuchung über die Übergangsphase proletarischer männlicher Jugendlicher in die Erwerbsarbeit zeigen, auf welche Weise die Jungen sich die Schule mit ihren einzelnen Klassenräumen, Fluren und sogar der der Schule gegenüberliegenden Straße(n) als eigenen Raum aneignen und wie die von ihnen antizipierte Vorstellung dessen, was für eine Form der Erwerbsarbeit sie nach der Schule erwarten würde, ihr (Bewegungs-)Verhalten, ihren gesamten Habitus, während der Schulzeit beeinflusst, ohne dass dies explizit von den Schülern so benannt werden würde. Sie halten sich nicht an die normativen Vorgaben und konstruieren ihre eigenen Räume innerhalb der vorgegebenen. So ähnliche Beobachtungen scheinen Lehrkräfte zu machen, die gegenwärtig die heterogenen Zusammensetzungen in ihren Klassenzimmern als solche erfahren, in denen sich Personen mit bestimmten Merkmalen als Gruppe verstehen oder zumindest als Gruppe wahrgenommen werden und sich damit von den hegemonialen Gruppen abgrenzen. Wenn dieses über das Merkmal „Sprache“ geschieht und noch verstärkter, wenn dieses Merkmal gleichzeitig mit einer bestimmten unteren Klassenzugehörigkeit korreliert, werden diejenigen, die sich da als Gruppe im Raum bewegen, als potentieller Konflikt- und Widerstandsort wahrgenommen und dementsprechend schlechter gestellt. Gleichzeitig werden solche Abgrenzungstheorien üblicherweise nicht aufgestellt, wenn sich mehrere Kinder freundschaftlich als Gruppe zusammenschließen, die alle Deutsch sprechen.

Springsits (2015) betont: „In linguizistischen Argumentationen wird die Schuld an der Schlechterstellung dem Individuum, dessen Eigenschaften als nicht passend konstruiert werden, zugeschoben. Der Kontext und die rassistischen Handlungen dieser Person gegenüber müssen so nicht verändert werden. Ob die der Person zugeschriebenen Eigenschaften tatsächlich vorhanden sind, ist dabei zweitrangig“ (Springsits 2015: 93f). Oftmals wird dabei das Sprechen anderer Sprachen als der Deutschen mit bestimmten (fehlenden) Sprachkompetenzen im Deutschen gleichgesetzt, oder von den „eigenen“ Sprachen von Kindern „mit Migrationshintergrund“ gesprochen, wobei damit nur andere Sprachen als die Mehrheitssprache gemeint sind, und damit die Schlechterstellung der so als *anders* markierten begründet (ebd).

Im Sinne reflexiver pädagogischer Professionalität wäre hier eine wertschätzende Anerkennung der gegenseitigen Unterstützung, Verbindung und Freundschaft, die sich in bestimmten Gruppen findet, nötig. Noch immer wird zu schnell einseitig negativ von einer „Isolation“ und „Abgrenzung“ gesprochen. In einem zweiten Schritt können dann auch methodische Vorgehensweisen im Unterricht Einsatz finden, die eine breitere Koalition zwischen den verschiedenen im Raum vorhandenen Gruppen ermöglichen. Diese Gruppen können dabei eben nicht nur über das Merkmal Sprache als solche bestehen, sondern auch durch andere lebensweltlich relevante Themen wie Musik, bestimmte Spiele, bestimmte Kleidungsstile konstituiert sein können.

Mesoebene: Bildungsinstitution

Der Bildungsraum Schule ist konstituiert mit klaren hierarchischen Einteilungen. Während die Kinder auf ihren Stühlen sitzen, besetzt die Lehrkraft i.d.R. den Raum vorne, dies meist stehend. Lehrkräfte verfügen über ein Lehrerzimmer, in dem Schüler_innen für gewöhnlich nicht zugelassen sind. Hier formiert sich Widerstand der Lehrenden den Schüler_innen gegenüber, in einem geschützten, abgeschlossenen Raum. Hier lässt sich selbiger Widerstand durch gemeinsame professionelle Auseinandersetzungen über die pädagogische Arbeit auch wieder auflösen. Als monolingual deutsch konstituierter Ort ist die Institution, die zwar prinzipiell für alle Kinder und Jugendlichen konzipiert sein sollte, ein Ort, der traditionell doch eher für solche Personen ausgerichtet ist, die in das erwartete Normbild passen. In dieser Norm leben die Kinder in meist heterosexuell konstituierten Familien, in denen zu Hause Standarddeutsch gesprochen und gelesen wird und zumindest ein Elternteil genug Zeit für die schulische Förderung ihres Kindes hat. Viele Kinder passen nicht mehr in dieses Bild. Das Konzept hat sich jedoch kaum geändert.

Gibbons (2013) schreibt dazu sehr treffend, dass jedes Unternehmen, das feststellt, dass bestimmte Produkte nicht mehr nachgefragt werden, diese aus dem Programm nimmt und neue entwickelt, um dem Bedarf der Kund_innen gerecht zu werden. Nicht so das Bildungssystem. Hier sind neue Bedarfe entstanden, das System bleibt das gleiche – auch wenn viele Lehrkräfte versuchen die neuen Umstände angemessen zu berücksichtigen. Es verstärkt Ungleichheiten eher noch (vgl. Gibbons 2013: 487). Auch wenn sich der Bildungsraum selbstverständlich nicht mit dem auf Profit ausgerichteten Wirtschaftsfeld gleichsetzen lässt, bleibt trotzdem die Frage offen, warum hier eigentlich so wenig möglich scheint und es sich als so dermaßen umständlich erweist, wenn es darum geht, sich den verändernden Umständen anzupassen. So lässt sich unter anderem fragen, für welche Kinder und Jugendlichen ist der Raum Schule eigentlich einer, in dem sie sich wirklich zugehörig fühlen können? Und für wessen Eltern und Geschwister ist eine aktive Teilhabe am Schulgeschehen wirklich möglich und wer bleibt oder muss draußen bleiben? In welcher Sprache sind Elternbriefe verfasst, welche Feste werden in der Schule gemeinsam mit Eltern gefeiert? Ist das Basteln von Weihnachtsschmuck wirklich für alle Eltern ein passendes Angebot des Einbezugs?

Makroebene: Verteilung auf die verschiedenen Institutionen und Stadtteile

Der Soziologe Pierre Bourdieu betont, dass „der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben“ (Bourdieu 1991: 25 zit. n. Löw 2010). Auch auf der Makroebene wird recht deutlich, dass die Schlechterstellung, die durch linguizistische/rassistische Zuschreibungen geschieht, eine ist, die mit dazu beitragen kann, dass vermehrt Personen mit nicht deutscher Erstsprache auf Schulen gehen und in Stadtteilen wohnen, die gesellschaftlich marginalisiert sind. So sind im Schuljahr 2014/15 beispielweise lediglich 14,4 Prozent aller Schüler_innen der Gymnasialstufe in Hamburg, solche mit nicht deutscher Familiensprache. Ihr Anteil in der „Sonderschule“ beträgt im gleichen Zeitraum 27,6 Prozent (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2015: 16). Diese Zuschreibungen dürfen dabei natürlich nicht allein betrachtet werden, sondern stehen in beständiger Wechselwirkung mit sozio-ökonomischen Faktoren wie dem Einkommen, Berufsstand und Bildungsabschluss der Eltern sowie mit dem sozial zugeschriebenen Geschlecht der Schüler_innen und ihren jeweils individuellen Migrationsgeschichten. Auch die Frage, ob Schüler_innen in Bildungsinstitutionen sind, in denen bereits ein reflexives Bewusstsein und eine pädagogische Kompetenz für den Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Klasse vorherrscht, ist für die Frage von Förderung und den Bildungserfolg mehrsprachiger Kinder nicht unerheblich.

4 Fazit

Mehrsprachigkeit muss nicht nur durch das Bildungssystem begegnet werden. Sie verändert auch das Bildungssystem selbst, auch wenn recht konsequent versucht wird, dies zu ignorieren. Überlastete und überforderte Lehrende, mehrsprachige Lehrende, die beständig mit „Feuerwehreinsätzen“ belastet werden, Eltern, die durch mangelndes Eingehen auf ihre sprachlichen Voraussetzungen rausgehalten werden, Schüler_innen und Lehrer_innen, die widerständig handeln – sie bilden gemeinsam den Raum, in dem Bildung gegenwärtig stattfinden. Den Sprachen kommt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung dieses Raums zu. Das Berücksichtigen und das Ausgrenzen von Sprachen beinhaltet gleichermaßen subjektivierende Effekte. Über Sprachengebote erfahren Schüler_innen, ob sie zugehörig sind oder nicht. Sie erfahren sich als Migrant_innen oder Nicht-Migrant_innen (vgl. Mecheril/Quehl 2008).

Die Aufhebung von Sprachgeboten wäre ein Schritt in Richtung Entwicklung einer Schule der mehrsprachigen Gesellschaft. Gleichzeitig plädieren wir einerseits für ein pädagogisches „Loslassen“ und für ein „Vertrauen“ in die Selbstverantwortung der pädagogischen Subjekte und andererseits für eine Hinterfragung der sprachlichen Normierungen und nationalstaatlichen Imaginationen. Beides kann es Lehrenden möglich machen, Schüler_innen Räume für das Nutzen ihrer mehrsprachigen Ressourcen zu geben, ohne sich dabei hilflos und ohnmächtig fühlen zu müssen. Die vollständige Kontrolle über Sprechräume abzugeben, führt letztlich zu mehr Freiheit und dadurch zu einem erweiterten Lernraum – für alle am Lernprozess beteiligten Subjekte.

Literaturverzeichnis

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung in: *Die Gaste*, Ausgabe 21. März 2012, Online abrufbar unter: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html>, letzter Aufruf 22.12.2015.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: Statistische Veröffentlichung der Behörde für Schule und Berufsbildung. Schuljahr 2014/2015. Online abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4463056/data/2014-15-hamburger-schulstatistik.pdf>, letzter Aufruf 26.01.2016.
- Bourdieu, Pierre: Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum in: Martin Wentz (hrsg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen*, Frankfurt a.M./New York, 1991, S. 25-34.
- Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. (Edition Suhrkamp 1737 = n.F., Bd. 737). 1. Aufl. Frankfurt am Main 1997.

- Bhabha, Homi: *The Location of Culture*, London/New York, 1994.
- Castro Varela, María d. M.: „Was heißt hier Integration“: Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In: Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit (Hrsg.): *Fachtagung Alle anders – alle gleich?*, 2008, S. 77–87.
- Castro Varela, María d. M./Mecheril, Paul: *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, 2010, S. 23–53.
- Dirim, İnci: „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster 1998.
- Dirim, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, München [u.a.] 2010, S. 91–112.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena: *Kiezdeutsch als Mimikry? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld 2014, S. 223-238.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim 2010, S. 99–120.
- Freud, Sigmund: „Das Unheimliche“. In: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 12, *Werke aus den Jahren 1917-1920*, Frankfurt am Main 1999 [1919], S. 229-268.
- Gillborn, David: *Interest-divergence and the colour of cutbacks: race, recession and the undeclared war on Black children*. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 2013, 34:4, S. 477–491. Online abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.822616>. 10.07.2015, letzter Aufruf 26.01.2016.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (Internationale Hochschulschriften). Münster 1994.
- Holzbrecher, Alfred: *Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen*, in: H.G.Holtappels, M.Horstkemper (Hg), *Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens*, *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 5.Beiheft, Frankfurt a.M., 1999, S. 141-168.
- Kroon, Sjaak/Sturm, Jan F.: ‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, C/Knapp, W. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. (pp. 96-114). Hohengehren 2002, S. 96-114.
- Löser, Jessica M.: *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt a.M. 2010.
- Löw, Martina: *Stadt- und Raumsoziologie*. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch spezielle Soziologien*, 2010, S. 605–622.
- Mecheril, Paul: *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. In: APuZ, H. 43, 2011, S. 49–54.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas: *Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache*. In: Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (Hrsg.): *Sprache und*

- Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. 1. Aufl. Bielefeld 2015, S. 151–177.
- Mecheril, Paul: Audiomitschnitt des Vortrags: „Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung. Rassismuskritische Perspektiven auf die Bildungseinrichtungen der Zukunft“, Vielfalt leben – Zukunft gestalten Interkulturalität, Diversität, Antidiskriminierung, Fachtagung München, 26./27. Februar 2013. Online abrufbar unter: <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=199>, letzter Aufruf 28.01.2016.
- ÖVP/FPÖ: Mit Mut und Entschlossenheit – Oberösterreich weiter entwickeln. Arbeitsübereinkommen 2015 bis 2021. Online abrufbar unter: https://www.ooevp.at/fileadmin/ooevp/dateien/2015/O%C3%96_weiter_entwickeln_Arbeits%C3%BCbereinkommen_O%C3%96VP_u_FP%C3%96.pdf, letzter Aufruf 26.01.2016.
- Özaylı, Günay/Ortner, Rosemarie: Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. 1. Aufl. Bielefeld 2015, S. 205–219.
- Preisinger, Alexander/Dorostkar, Niku: Integration durch Leistung. In: www.migrazine.at. Online magazine von migrantinnen für alle. Ausgabe 1/2012, Abrufbar unter: www.migrazine.at/node/653, Ausgabe 2012/1, letzter Aufruf 22.12.2015.
- Rose, Nadine: Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. (Interkulturelle Studien) 2015, S. 323–342.
- Said, Edward W.: Orientalismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2009 (1978).
- Springsits, Birgit: „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“. In: Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. 1. Aufl. Bielefeld 2015.
- Standard: Mödlinger Schule verbot Fremdsprachgebrauch abseits des Unterrichts. Abrufbar unter: <http://derstandard.at/2000013023612/Moedlinger-Schule-verbot-Fremdsprach-Gebrauch-abseits-des-Unterrichts>, letzter Aufruf 25.01.2016.