

„Ich finde das voll unfair!“ - Zu Fragen der (Un)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit

1. Einleitung: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Deutschland

„Weil die Kinder in der Schule Deutsch sprechen. In Deutschland ist die offizielle Sprache Deutsch. Ihr wollt dass wir Deutsch sprechen.“¹

So beginnt 2020 eine mehrsprachige Drittklässlerin aus Baden-Württemberg die in der Aufgabenstellung als „Strafarbeit“ betitelte Bearbeitung der Aussage „Warum wir in der Schule Deutsch sprechen!“. Auf dem Schulhof hatte sie Türkisch gesprochen, was auf diese Weise geahndet wurde und anscheinend von ihr überdacht werden soll. Die Schülerin begründet in der Strafarbeit das Sprachverbot der Lehrkraft damit, dass die Kinder in der Schule Deutsch sprechen und Deutsch die offizielle Sprache sei. Möglicherweise wurde der Schülerin das Sprachverbot so erklärt und/oder aber sie antizipiert die mögliche Erklärung der Lehrkraft. Aus der Strafarbeit geht das monolinguale Selbstverständnis der Schule hervor. Erkennbar wird der Versuch eines Ausblendens von Mehrsprachigkeit bzw. des Verbannens aus dem schulischen Raum, in dem die Nutzung nicht-deutscher Sprachen sanktioniert wird. Damit verschließt sich die Schule gegenüber der mehrsprachigen Realität der Schüler*innen und ordnet diese als unangemessen ein.

Mehrsprachigkeit stellt allerdings in Deutschland einen konstitutiven Bestandteil der Gesellschaft dar. Obwohl seit 2017 im Mikrozensus nach Sprachen gefragt wird, liegen keine belastbaren Zahlen darüber vor, wie viele Menschen in Deutschland mehrsprachig sind, weil im Zensus nur nach „der vorwiegend gesprochenen Sprache im Haushalt“ (Statistisches Bundesamt 2020, 489) gefragt wird. Hieraus geht ein monolinguales Verständnis von Sprachgebrauch hervor, dass der Lebensrealität mehrsprachiger Personen in den seltensten Fällen entspricht (vgl. zur Kritik an der Erhebung Adler 2018). Wenngleich also keine konkreten Zahlen vorliegen, ist davon auszugehen, dass viele in Deutschland lebende Menschen mehrsprachig sind. Das zeigt sich darin, dass beispielsweise 46,4% der 4-Jährigen in Hamburg mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch sprechen (ifbq 2020, 24)². Der Datensatz des ifbq gibt weiterführend Auskunft darüber, dass der Anteil der Familien, der Zuhause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch spricht, nur 5,5% beträgt. Das verweist auf die Kritik an der Erhebung durch den Mikrozensus, da der Gebrauch mehrerer Sprachen und Sprachmischungen zum Alltag mehrsprachiger Familien gehören (vgl. hierzu auch Gogolin 2004).

¹ Der Anwalt der Eltern des Kindes hat dem Spiegel-Magazin das Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt. Im Spiegel-Beitrag ist ein Ausschnitt des Arbeitsblattes einsehbar (Unterberg, 2020).

² Im Rahmen des „Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen“ werden die sprachlichen Fähigkeiten aller Hamburger Kindergartenkinder von Eltern und Fachkräften eingeschätzt, um ggf. Fördermaßnahmen zu empfehlen.

Dieser faktisch mehrsprachigen Gesellschaft gegenüber steht der monolingual ausgerichtete Nationalstaat Deutschland, dessen staatliche Einsprachigkeit sich in öffentlichen Institutionen, wie z.B. Bildungs- und Betreuungsinstitutionen zeigt. Strafarbeiten oder Sprachverbote, wie wir sie eingangs aufgezeigt haben, sind in Schulen keine Seltenheit. Das im Titel genannte Zitat „Ich finde das voll unfair“³ ist eine Aussage des Viertklässlers Burak aus Hamburg, der an seiner Schule auf ähnliche Weise wie die eingangs zitierte Schülerin Sprachverbote und (die Androhung von) Strafarbeiten erlebt. Er erkennt darin eine Ungerechtigkeit, denn es steht ihm nicht frei, zu entscheiden, welche Sprache(n) er in der Pause nutzt.

Deutlich wird an beiden Beispielen, dass wir, wenn wir über Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit sprechen, v.a. auch über Mehrsprachigkeit und Ungerechtigkeit sprechen müssen. Piller argumentiert: „our ideas about justice are formed by the experience of injustice“ (2016, 5). Wir diskutieren in unserem Beitrag Fragen sprachbezogener (Un)Gerechtigkeit in Schulen. Während eine bestimmte Mehrsprachigkeit anerkannt und gefördert wird, werden Kenntnisse in sogenannten Migrationssprachen in Schule und Gesellschaft abgewertet. Wir plädieren für einen mehrsprachigkeitsanerkennenden Umgang durch eine (selbst-)reflexive Thematisierung von Fragen um (Il)Legitimität verschiedener Sprachen wie auch durch eine formale Anerkennung sprachlicher Ressourcen, z.B. in Form von herkunftssprachlichem Unterricht als Äquivalent zu gängigen Schulfremdsprachen. Wir positionieren uns als *weiße*⁴ Personen, denen i.d.R. keine ‚illegitimen‘ Sprachen zugesprochen werden, und sehen uns in der Verantwortung, uns sowohl in unserer Forschung als auch Lehre selbstreflexiv zu unserer Positionierung im Kontext Mehrsprachigkeit zu verhalten.

2. Perspektiven auf Gerechtigkeit: Der sprachliche Markt

Eine „normative Durchsetzung von monolingualen Räumen dient immer auch der Herrschaftssicherung.“ (Heinemann/Dirim 2016, 202)

³ Das Zitat stammt aus einem Interview im Rahmen der Masterarbeit Liesa Rühlmanns. Im Juli 2016 wurden für die Arbeit acht Interviews mit Schüler*innen der vierten Klasse zwei verschiedener Schulen von ihr erhoben. Bei den hier genannten Namen handelt es sich um von den Schüler*innen gewählte Pseudonyme. Einige der in diesem Artikel verwendeten Zitate finden sich ebenfalls im Artikel von Rühlmann, Dirim und Dönmez (im Ersch.).

⁴ Da die Begriffe Schwarz und *weiß* keine biologischen Eigenschaften beschreiben, sondern als soziale Konstruktionen und Positionierungen in einer von Rassismus geprägten Gesellschaft wirksam sind, nutzen wir diese jeweiligen Schreibweisen, um diesem Umstand Nachdruck zu verleihen. Wir schließen uns damit der häufig im deutschsprachigen rassismuskritischen Diskurs genutzten Schreibweise an. Schwarz wird großgeschrieben, um herauszustellen, dass der Begriff eine Selbstbezeichnung darstellt, die sich von Fremdbezeichnungen abgrenzt. Auch die Kursivschreibung von *weiß* soll auf die soziale Konstruiertheit ebendieser Positionierung verweisen, die im rassistischen System mit Privilegierung einhergeht (Kelly 2019, 14).

Eine im Diskurs um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vielfach angewandte theoretische Perspektive, um Fragen nach Gerechtigkeit nachzugehen, ist die kultursoziologische Theorie des sprachlichen Marktes nach Bourdieu. Sie eignet sich in besonderer Weise „als Grundlage dafür, die Zusammenhänge zwischen Sprache, sozialer Schichtung und sozialen Machtverhältnissen zu beleuchten“ (Fürstenau/Niedrig 2011, 69). Grundlegend ist die Annahme Bourdieus, dass „jegliche Kommunikation in soziale Hierarchie- und Machtverhältnisse eingebunden“ (ebd.) ist und sich diese Machtverhältnisse in Kommunikationssituationen zeigen und niederschlagen.

Anhand der Metapher des *sprachlichen Marktes* zeigt Bourdieu durch seine Untersuchungen der 1970er Jahre in Frankreich auf, dass verschiedene Sprachformen auf dem sprachlichen Markt untereinander abgewägt und beurteilt werden. Die „obligatorische Staatssprache“ werde für „offizielle Räume“, z.B. in staatlichen Einrichtungen wie der Schule, „zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden“ (Bourdieu 1982/1990, 21). Die Dominanz der offiziellen Staatssprache ist auf die Nationalstaatenbildung europäischer Nationen im Laufe des 19. Jahrhunderts zurückzuführen, in der die „Vorstellung der Einheit von ‚Volk‘, ‚Sprache‘ und ‚Nation‘“ galt, obwohl diese „nie der Realität entsprochen hat“ (Dirim/Khakupour 2018, 208). Eine Sprachform – und zwar die der gesellschaftlich herrschenden Gruppe – wurde zum Zwecke der Vereinheitlichung zur dominanten Sprachform durchgesetzt, die den sprachlichen Markt bestimmte und damit zur „legitimen Sprache“ oder zum „legitimen Sprachgebrauch“ wurde (Bourdieu 1982/1990, 20). Der Schule als offizieller, staatlicher Institution kam die entscheidende Aufgabe der Propaganda und Durchsetzung der offiziellen Staatssprache zu. Gleichzeitig galt es, abweichende Sprachpraxen „zu entwerten“ (ebd., 25), um die Vorrangstellung der Nationalsprache zu verbreiten. Durch die genannten historisch geschaffenen sprachlichen Machtverhältnisse stellt folglich die offizielle Nationalsprache auf dem sprachlichen Markt die ‚theoretische Norm‘ dar, an der andere Sprachformen und -praxen gemessen werden. Sprachpraxen, die der theoretischen Norm nicht entsprechen, werden abgewertet oder in extremen Fällen verboten, um die Durchsetzung der Nationalsprache zu verfolgen. Übertragen auf den deutschsprachigen Kontext werden Sprachen „demnach immer im Verhältnis zur hegemonialen Sprache Deutsch“ (Dirim/Khakupour 2018, 217) bewertet.

Sprache wird durch diese Bewertungsprozesse auf dem sprachlichen Markt kulturelles und soziales Kapital zugeschrieben. Der Wert von einzelnen Sprachen hängt von gesellschaftlichen Zuschreibungen ab: „So gilt Deutsch zu verwenden, wie auch Englisch und Französisch, als wertvolle, legitime und autorisierte Sprachpraktik, deren Sprachkompetenz als sprachliches Kapital eine besondere Form des kulturellen Kapitals darstellt“ (Knappik/Ayten 2020, 249). Die Nutzung der türkischen Sprache der Grundschülerin zu Beginn unseres Beitrags hingegen wird geahndet. Während Kompetenzen in Sprachen wie z.B. Englisch und Französisch in Deutschland gesellschaftlich als „elite multilingualism“ (Barakos/Selleck 2019) bewertet werden, stellen Sprachen wie Türkisch oder Russisch in Deutschland eine sogenannte ‚migrationsbedingte

Mehrsprachigkeit' dar, die weniger Anerkennung findet. Knappik und Ayten weisen kritisch darauf hin, dass „auch der Faktor ‚Migration‘ [...] die Unterscheidungslinie nicht scharf genug“ (2020, 249) markiert. Daher plädieren die Autorinnen mit Verweis auf Bourdieu für eine Unterscheidung von Mehrsprachigkeit „entlang ihrer kapitalisierten und dekapitalisierten Form“ (ebd.). Sie verweisen damit einerseits auf den Konstruktionscharakter von (ökonomischen, sozialen, kulturellen) Werten, die Sprachen zugesprochen werden und andererseits auf die Auswirkungen der Bewertung von Sprachen für ihre Sprecher*innen.

In Bewertungen und im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist ebenfalls bedeutsam, wie gesprochen wird und wer spricht. Dieses ‚Wie‘ wird u.a. dann wirksam, wenn bspw. Akzente und Dialekte abgewertet werden (Dirim 2016, 198). Das ‚Wer‘ tritt insbesondere dann in Erscheinung (mitunter in Verbindung mit dem ‚Wie‘ oder Annahmen eines ‚Wie‘), wenn Menschen rassialisiert und ihnen keine oder schlechte Sprachkenntnisse zugesprochen werden. Dies äußert sich bspw. dadurch, dass Schwarze Menschen und Personen of Color⁵ häufig als nicht oder schlecht deutschsprachig wahrgenommen werden, unabhängig davon, ob sie überhaupt nicht-deutsche Sprachen sprechen (Bollwinkel 2019, Rühlmann i. V.).

Nicht nur Annahmen davon, wer (nicht) gut Deutsch spricht, sondern auch die „Ungleichmachung von Sprachen ist historisch und gegenwärtig eng verbunden mit der Rassialisierung und Hierarchisierung ihrer Sprecher*innen“ (Knappik/Ayten 2020, 233). Im Kolonialismus wurden durch *weiße* Menschen nicht nur vermeintliche biologische Unterschiede bedeutsam gemacht, um Über- und Unterlegenheiten zu konstruieren und koloniale Taten zu rechtfertigen. Auch über Sprache wurden Differenzlinien erzeugt, wobei koloniale Sprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch als fortschrittliche Sprachen konstruiert wurden, die für Entwicklung und Bildung standen und afrikanische Sprachen bspw. als „primitiv“ eingeordnet wurden (Cyffer 2011). Solche Einschreibungen in Sprachen und Sprecher*innen sind im Diskurs um Mehrsprachigkeit zu bedenken, da ebendiese gewaltvollen, unterdrückenden, historischen Bilder sich machtvoll manifestiert haben und noch heute Einfluss nehmen – häufig auch unbewusst. Es ist davon auszugehen, dass diese historisch gewachsenen und von Bourdieu theoretisierten sprachlichen (II)Legitimitäten auch auf aktuelle Sprachverbote Einfluss nehmen bzw. diese erzeugen. Wie eine Nicht-Berücksichtigung bzw. Ablehnung von Mehrsprachigkeit in Form einer „Kapitalvernichtung“ (Krumm 2016, 67) sprachlicher Ressourcen von Schüler*innen erlebt wird, stellen wir im folgenden Kapitel für den Kontext Schule dar.

3. Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit am Beispiel von Sprachverboten in der Schule

⁵ Dieser Begriff stellt eine Selbstbezeichnung von Rassismus betroffener Menschen dar. Mit „of Color“ wird nicht die (Haut-)Farbe, sondern die gemeinsame Erfahrung, die mit der Geschichte des Rassismus einhergeht, fokussiert“ (Kelly 2019, 7).

„Eigentlich sind sie nicht wichtig. [lauter:] Für mich sind sie schon wichtig“

Danach gefragt, wo seine in der Familie gesprochenen Sprachen wichtig sind, ist dies die Antwort von Can, der in Hamburg eine vierte Klasse besucht und Zuhause neben Deutsch auch Türkisch spricht. Mit dieser Aussage wollen wir auf zweierlei verweisen: Zunächst wird forschungsperspektivisch deutlich, dass es nicht nur möglich, sondern auch besonders wichtig ist, mit Kindern und Jugendlichen zu sprechen, anstatt lediglich *über* sie zu forschen und andere Personen (z.B. Lehrkräfte) über sie sprechen zu lassen. Anhand dieses Auszugs wird nämlich deutlich, dass Schüler*innen im schulischen Raum nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen erlangen und dies auch wahrnehmen und artikulieren können. In der Schule, einem „Raum der Normierung“ (Mecheril/Shure 2018, 84) erfahren sie, was die Norm ist, was als davon abweichend verstanden wird, und in Zusammenhang damit, welche Sprachen als (il)legitim gelten. Can erkennt demnach, dass Türkisch „nicht wichtig“ ist, wenngleich er für sich persönlich eine Wichtigkeit in der Sprachnutzung sieht, was er mit dem Austausch mit seiner Familie begründet. Schüler*innen lernen in der Schule somit, „dass Sprache nicht gleich Sprache ist“ (Dirim/Mecheril 2017, 458). Durch Cans Aussage wird deutlich, wie machtvoll Ideen von der (Nicht-)Bedeutsamkeit verschiedener Sprachen auf Schüler*innen Einfluss nehmen. Wir sehen darin eine Ungerechtigkeit, denn Schüler*innen und ihre Fähigkeiten sollten in der Schule gestärkt und nicht abgewertet werden.

Aus weiteren Interviews mit Schüler*innen in Hamburg geht hervor, wie das implizite Wissen, das sie in der Schule erwerben, Einfluss darauf nimmt, inwiefern sie es als etwas „Unbotmäßiges zu tun [wahrnehmen], wenn sie Migrations Sprachen sprechen“ (Dirim/Mecheril 2017, 459). Deutlich wird, dass Sprachverbote hierbei stark bestimmen, ob Schüler*innen es als (un)rechtmäßig wahrnehmen, wenn nicht-deutsche Sprachen genutzt werden. Die acht befragten Schüler*innen besuchen zwei Schulen; eine, an der es in der Pause Sprachverbote gibt und eine, an der die Schüler*innen in der Pause (wohl aber teilweise im Unterricht) keine solchen Verbote erleben. Dina und Lina, die in der Pause u.a. Türkisch sprechen und dies in einem ‚rechtmäßigen‘ Raum tun, gehen in den jeweiligen Interviews darauf ein, wie nicht-türkischsprechende Schüler*innen reagieren, wenn sie Türkisch sprechen: „Die sagen eigentlich nichts“ (Dina) und „Die (..) machen eigentlich fast gar nichts“ (Lina). In der anderen Schule hingegen, in der Verbote signalisieren, welche Sprachen (nicht) gesprochen werden dürfen, lernen Schüler*innen, dass es unbotmäßig ist, bestimmte Sprachen zu sprechen. Die Schüler*innen beziehen sich ebenfalls auf die Nutzung der türkischen Sprache und Defne äußert z.B., dass sie manchmal mit einer Freundin Türkisch spricht und folgendes passieren kann: „dann petzen die anderen Kinder das und dann verbietet uns unser Lehrer das“.

Die betroffenen Schüler*innen entwickeln Handlungsstrategien, um mit diesen Verboten umzugehen. Burak spricht, wenn er in der Pause die türkische Sprache nutzt, „ganz leise, damit

man das nicht merkt". Auch für Schüler*innen, die in der Pause die deutsche Sprache sprechen, ergeben sich durch die Verbote Handlungsweisen, denn sie scheinen sich in der Pflicht zu sehen, es Lehrkräften zu melden, wenn Schüler*innen entgegen der Regeln Türkisch sprechen. Sie sind dann in der Funktion der Ordnungshüter*innen (vgl. hierzu auch Plöger i.V.), während diejenigen, die ‚verbotene‘ Sprachen nutzen, kriminalisiert werden. So wird das „Interesse der sozial Privilegierten weitgehend aufrecht“ (Fürstenau/Niedrig 2011, 79) erhalten, weil Deutschgebote „als Verteidigung des Gedankens der (sprachlichen) Einheit der Nation“ (Knappik/Ayten 2020, 248) fungieren.

Dass die Regeln nicht demokratisch entschieden wurden, ist daran erkennbar, dass bspw. Burak darauf verweist, dass er die Verbote als „voll unfair“ empfindet, was darauf schließen lässt, dass er an der Verabschiedung dieser Regeln nicht beteiligt war. Auch ist erkennbar, dass die Schüler*innen zwar um das Verbot wissen, nicht aber darüber informiert sind, warum es überhaupt existiert. So äußert Burak auf die Frage, warum er in der Schule kein Türkisch sprechen darf: „Weiß ich nicht. Ich glaube, weil wir hier in Deutschland sind“. Defne erklärt zwar, dass ihre Lehrkräfte „sagen, dass man in der Schule nur Deutsch sprechen darf“; die Nachfrage, ob erklärt wurde warum, verneint sie jedoch. Die Regeln sind in ihrer Begründung demnach nicht nur intransparent, sondern es wird auch deutlich, dass seitens der Schule ein Deutschgebot so selbstverständlich scheint, dass dieses nicht einmal begründet wird. Diese Annahme, auch wenn sie nicht ausführlich artikuliert wurde, führt dazu, dass die Schüler*innen begründen, in Deutschland müsse Deutsch gesprochen werden.

Wir halten Sprachgebote und -verbote für pädagogisch nicht angemessen und sehen auch die Beziehungen zwischen Schüler*innen in Gefahr, da es zu Spaltungen zwischen Schüler*innen kommen kann, wie durch die von Burak genannte Notwendigkeit des Leisesprechens aufgrund von Petzen deutlich wird. Auf der einen Seite gibt es dann die den Regeln angepassten, deutschsprechenden Schüler*innen, die petzen können, auf der anderen Seite, die Schüler*innen, die auch nicht-deutsche Sprachen nutzen, sich damit nicht gemäß der Regeln verhalten und auf Handlungsstrategien wie bspw. leises Sprechen, zurückgreifen müssen, um vor den Schüler*innen, die sie verpetzen könnten, sicher zu sein. Sprachverbote verstärken auf diese Weise Bilder von „uns“, der Norm, und den „anderen“, die nicht dieser Norm angehören. Es finden also binäre Grenzziehungen statt: Die der Personen, die als gute Deutschsprecher*innen positioniert werden und die Gruppe der „anderen“, die (nicht nur sprachlich) als defizitär positioniert wird. Mecheril (2010, 17) hat den Begriff der ‚Migrationsanderen‘ geprägt, um darauf zu verweisen, dass durch ebensolche konstruierten und dennoch sehr wirkmächtigen Differenzziehungen und künstliche Herstellungen von Gruppen Ideen über als „anders“ markierte Personen (re-)produziert werden, die mit Abwertung einhergehen. Durch ebensolche Differenzziehungen und einem Übernehmen ebendieser durch Schüler*innen wird deutlich, dass in der Schule „nicht nur Wissen über Welt, sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der

Welt [vermittelt wird]“ (Bjegač/Pokitsch 2019, 224). Es entstehen Bilder derer, die über die „anderen“ wachen und die der „anderen“, die als kriminell Handelnde konstruiert werden. Für einen gemeinschaftlichen Raum sind Sprachverbote demnach hinderlich und grenzen aus, da Machtverhältnisse (re-)produziert werden, die Gefahr laufen, zu weiteren Stereotypisierungen beizutragen. Dass bspw. Burak von einer Ungerechtigkeit spricht, macht deutlich, dass bereits junge Schüler*innen erkennen, dass unterschiedliche Regeln für Schüler*innen bestehen und eine Ungleichbehandlung stattfindet.

Wie wir zeigen konnten, werden die Sprachverbote den Kindern oft nicht erklärt. Eine gängige Argumentation ist jedoch, dass es für den Deutschspracherwerb wichtig sei, möglichst viel und ausschließlich Deutsch zu sprechen. Diese Argumentation wird als „Time-on-Task-Hypothese“ bezeichnet, die davon ausgeht, dass sich Sprachkenntnisse in der Zweitsprache verbessern, je mehr Zeit für diese Sprache aufgewendet wird. Die These konnte für das Erlernen einer Mehrheitssprache von Sprecher*innen einer Minderheitensprache widerlegt werden (Cummins 2000). Dennoch hält sie sich im Alltagsverständnis über Spracherwerbstheorien, weshalb Grosjean sie als einen „myth about bilingualism“ (2010) bezeichnet. Dieser Umstand zeigt auf, dass Lehrpersonen und auch Lehramtsstudierende mehr Zugang zu soziolinguistischem Wissen, machtkritischen Reflexionen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Handlungskompetenzen erhalten müssen, um wirksame stereotype Annahmen über Mehrsprachigkeit zu hinterfragen und schlussendlich im schulischen Kontext zu bedenken. Sie müssen lernen, wie sie Sprachen in ihren Unterricht einbeziehen können, die sie selbst nicht sprechen und wie sie die damit einhergehende Ungewissheit aushalten (vgl. hierzu Plöger/Fürstenau 2021).

4. Ausblick: Veränderung des sprachlichen Marktes der Schule

„Das fände ich eigentlich ganz schön nett von den Lehrern und ich würde dann gut mitmachen, weil ich das ja auch gut kann.“

Durch diese Äußerung Buraks auf die Frage, wie er es fände, an einem Türkischunterricht teilzunehmen, wird deutlich, dass er ein solches Angebot nicht als selbstverständlich, nicht als sein Recht versteht. Uns Dirim und Wegner (2016, 15) anschließend sehen wir es als notwendig an, dass herkunftssprachlicher Unterricht als Äquivalent zu bestehendem Fremdsprachenunterricht eingerichtet wird. Eine solche Forderung beinhaltet auch die Notwendigkeit der Reflexion und Umbenennung des einen Unterrichts als *Fremdsprachenunterricht* und des anderen als *Herkunftssprachenunterricht*, da auch diesen Bezeichnungspraxen binäre Bewertungslogiken inhärent sind, die positiv hervorheben bzw. abwerten. Anzustreben ist demnach ein Sprachenunterricht, der nicht Kapitallogiken von

„nützlichem“ vs. „nicht-nützlichem“ Sprachunterricht folgt, sondern in der Nutzung aller Sprachen einen Wert sieht und jedes sprachliche Kapital gleichermaßen anerkennt.

Im Beitrag konnten wir aufzeigen, dass viele Schüler*innen im schulischen Raum als „sprachlich anders“ (Rühlmann/McMonagle 2019) und defizitär eingeordnet werden, was mitunter in Form von implizitem Wissen seine Wirkung zeigt. Lehrkräfte sind in diese implizite Wissensvermittlung insofern eingebunden, als dass sie, wie alle Menschen, ihre Haltungen nicht im luftleeren Raum entwickeln, sondern in dem, was sie als Norm(alität) verstehen von Diskursen beeinflusst werden. Dieser Vorgang, der demnach ganz natürlich ist, sollte gerade deshalb aber selbstreflexiv betrachtet werden. Es ist notwendig, dass Lehrpersonen ihr Handeln und ihr Denken hinterfragen, insbesondere mit Blick auf Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen, die auch unbeabsichtigt und unbewusst stattfinden. Mit Blick auf Mehrsprachigkeit gilt es sich als Lehrperson zu fragen:

- Schätze ich alle Sprachen und Sprecher*innen in gleichem Maße und unterstütze sie im gleichen Umfang? Warum (nicht)?
- Welche Sprachen halte ich für förderungswürdig und welche nicht? Warum?
- Darüber hinaus sollte im Sinne eines demokratiepädagogischen Ansatzes reflektiert werden: „Wer bestimmt, was sich gehört und wer hat dabei (k)ein Mitspracherecht?“ (Heinemann/Dirim 2016, 200)

Im Sinne einer kritischen Pädagogik sollten „Lehrende [...] ihre Aufgabe nicht nur darin sehen, Lernende mit Wissen anzufüllen, sondern sie auch zu kritischem Denken erziehen“ (Kazeem-Kamiński 2016). Es ist demnach empfehlenswert, Schüler*innen in Lern- und Reflexionsprozesse einzubeziehen. Sie sollten Zugänge zu kritischen Reflexionen bestehender Herrschaftsdynamiken erhalten, die Einfluss auf Klassifizierungen und Abwertungen von Sprachen nehmen. Dies kann ihnen ermöglichen, ihre eigene Positionierung in diesen Strukturen zu verstehen. Dadurch kann erreicht werden, dass Ungleichheiten nicht reproduziert werden, sondern ein „Beitrag zu ihrer Transformation“ (Dirim/Mecheril 2017, 460) geleistet wird. In einem Artikel formulieren Knappik und Aytan einen Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe I und II, der eine „kritische Auseinandersetzung der Schüler*innen mit bestehenden Sprachordnungen und deren Konsequenzen“ (2020, 252) zum Ziel hat.

Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit muss aktiv angestrebt werden. Alle – und nicht nur bestimmte – Sprachen sollten wertgeschätzt und anerkannt werden, um damit individuell und strukturell Teilhabe und Anerkennung zu ermöglichen. Die diskursive Relevanz von Ungleichbehandlung von Sprachen verweist darauf, dass dies nicht ohne ein Einbeziehen von Hierarchiestrukturen gelingen kann und eine kritische Reflexion der eigenen Verstrickungen in diese Strukturen durch Lehrende angestrebt werden muss. Gleichzeitig braucht es eine Schul- und

Unterrichtsentwicklung, die es ermöglicht, alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen auf dem sprachlichen Markt der Schule einzubringen und diesen dahingehend zu verändern, dass der Wert aller Sprachen gleichermaßen anerkannt wird – sowohl ideell als auch formal.

5. Literatur

Adler, Astrid (2018): Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017. Institut für deutsche Sprache.

Barakos, Elisabeth/Selleck, Charlotte (2019): Elite multilingualism: Discourses, practices, and debates. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), S. 361-374.

Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35, S. 224-241.

Bollwinkel, Tsepo (2019): Die R-Wort Bombe oder: Jetzt bin ich aber tief verletzt! In: *Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen*, 4. Auflage, Münster: Unrast, S. 112-115.

Bourdieu, Pierre (1982/1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Wilhelm Braumüller.

Cummins, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: *Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 23)*.

Cyffer, Norbert (2011): Gibt es primitive Sprachen – oder ist Deutsch auch primitiv? In: *Stolz, Thomas/Vossmann, Christina/Dewein, Barbara (Hg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft*, Berlin: Akademie, S. 55-74.

Dirim, İnci (2016): "Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen". Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Dirim, İnci/Freitag, Christine: Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, Wiesbaden: Springer, S. 191-207.

Dirim, İnci/Khakupour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: *Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201-225.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: *Fereidooni, Karim/El, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer, S. 447-462.

Dirim, İnci/Wegner, Anke (2016): Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: *Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 11-27.

Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: *Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 69-87.

Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 55-61.

Grosjean, François (2010): Bilingual. Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press.

Heinemann, Alisha M. B./Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ - Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal: Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer, S. 199-214.

ifbq (2020): Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20. Vorgestellt von Meike Heckt & Britta Pohlmann. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/14751450/e687da1a197a41c1dd9054cc4f6cd620/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf> [10.02.2021].

Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: Zaglossus.

Kelly, Natasha A. (2019): Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind! Eine Einleitung. In: Kelly, Natasha A: Schwarzer Feminismus – Grundagentexte. Münster: Unrast, S. 7-14.

Knappik, Magdalena/Ayten, Aslı Can Ayten (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina: Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer, S. 233-265.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Barbara Budrich, S. 59-68.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/ Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63-89.

Piller, Ingrid (2016): Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics. New York: Oxford University Press.

Plöger, Simone (i.V.): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Dissertation. Universität Hamburg.

Plöger, Simone/Fürstenau, Sara (2021): Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: ZISU, Schwerpunkt „Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns“, (in Druck).

Rühlmann, Liesa (i.V.): Intersections of Race and Language in Germany's Classrooms – A Retrospective Approach [Arbeitstitel]. Dissertation. Universität Hamburg.

Rühlmann, Liesa/Dirim, İnci/Dönmez, Ali (im Ersch.): ‚Sprachliche Identität‘ - ein Ergebnis von Adressierungen. In: Struger, Jürgen/Pissarek, Markus (Hg.): sprache.macht.bildung. Berlin: Frank&Timme.

Rühlmann, Liesa/McMonagle, Sarah (2019): Germany's Linguistic 'Others' and the Racism Taboo. *Anthropological Journal of European Cultures*, 28 (2), S. 93-100.

Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Fachserie 1, Reihe 2.2. [file:///C:/Users/WissMit.DESKTOP-AHR9MBB/Downloads/migrationshintergrund-2010220197004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WissMit.DESKTOP-AHR9MBB/Downloads/migrationshintergrund-2010220197004%20(1).pdf) [10.02.2021].

Unterberg, Swantje (2020): Deutschpflicht an Grundschule in Baden-Württemberg. Eltern wehren sich gegen Strafarbeit für Drittklässlerin. In: *Spiegel Panorama* v. 04.08.: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/deutschpflicht-an-grundschule-eltern-wehren-sich-gegen-strafarbeit-fuer-drittklaesslerin-a-c235f4e0-e8f4-47a3-b890-b13b3275e23e> [10.02.2021].