



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Bildung in der Migrationsgesellschaft: Deutsch
als Fetisch“

verfasst von / submitted by

Daniela Messeritsch, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Oktober 2019

Daniela Messeritsch

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Entstehung der Fragestellung	2
1.2 Beweggründe, Fragestellung und Aufbau	3
2 Allgemeines über den Begriff 'Fetisch'	4
2.1 Der Fetisch-Begriff bei Marx	4
2.2 Marx' Kapitaltheorie und Bourdieu – der Fetisch des inkorporierten Kapitals	8
2.3 Marx' Fetisch und das Subjekt bei Foucault – Warum der Fetischismus von der Konstruktion der Subalternen profitiert	17
2.4 Der Staatsfetisch	21
2.5 Der Prozess des Othering und der Fetisch des 'Wir'	23
3 Fetisch und Sprache - Die Fetischisierung der Nationalsprache Deutsch.....	26
3.1 Der (Neo-)linguizismus und das Primat des Deutschen.....	27
3.2 Der Lingualitätsdiskurs	29
3.2.1 Die Idee der Muttersprache.....	30
3.3 Lingualismus und der Fetisch des native speakerism	33
3.3.1 Migrationsspezifische vs. dialektale Sprachverwendung in Bezug auf den Fetisch des deutschen Native-Speakerism.....	40
4 Der Sprachfetisch innerhalb der Institution Schule: Monolinguale Bildungsstrukturen	45
4.1 Der Habitus	46
4.2 Sprache und Prestige: Kapitalien am sprachlichen Markt	50
4.3 Die Fetischisierung der Standardsprache und seine Folgen für Spracherwerb und Bildungserfolg.....	55
5 Dokumentenanalyse: Über die Bildungspläne der türkis-blauen Bundesregierung - Die Fetischisierung des Deutschen als Programm	59
5.1 Segregation	59
5.2 Zeitgemäß und gendersensibel?	62

5.3 Überwachen – Strafen und Sanktionen	63
5.4 Der Talente-Check und die Fetischisierung der Rangliste	66
5.5 Die „Notenwahrheit“	67
5.6 Deutsch vor Regelunterricht	72
5.7 Resümee über die Bildungspläne.....	74
6 Conclusio und Ausblick	79
7 Bibliographie.....	87
8 Anhang.....	93
8.1 Zusammenfassung.....	93

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der scheinbar unumgehbaren Notwendigkeit, in Österreich die deutsche Sprache auf hohem oder – besser noch – 'muttersprachlichem' Niveau zu beherrschen. Die Gründe, die hierfür genannt werden sind zahlreich, oftmals jedoch mit Argumenten verbunden, die sich bei näherer Betrachtung als haltlos erweisen oder wenig bis gar nicht logischer Natur sind. Gerade innerhalb einer Migrationsgesellschaft, wie es sie in Österreich gibt, irritiert der Umstand eines unanfechtbaren Primats des Deutschen. Dieser Problematik möchte ich im Folgenden nachgehen um zu versuchen, versteckte und verschleierte Mechanismen aufzudecken, die zu dieser scheinbaren Notwendigkeit führen.

Es wird dabei davon ausgegangen, dass in unserer heutigen kapitalistischen Gesellschaft alles zur Ware geworden ist, auch der Mensch selbst, was das allseits gebräuchliche Wort, 'Humankapital' anschaulich darzustellen vermag. Was den Menschen zu einem großen Teil ausmacht, ist seine Sprache. Mit ihr wird nicht nur gedacht, ja, sogar geträumt, mit ihr drückt man sich aus, man teilt *sich* anderen mit und verbindet sich so mit ihnen, auf seine ganz eigene Weise. Die Sprache ist somit sehr viel, sie ist etwas zutiefst Persönliches und Allgemeines zugleich. Und somit ist nicht nur die Sprache, die jemand spricht, sondern auch *wie* er oder sie sie spricht, und das vielleicht noch umso mehr, von großer Bedeutung.

Wenn also bedauerlicher Weise von der 'Ware Mensch' die Rede ist, dann immer auch von seiner oder ihrer Sprache. Worauf läuft das hinaus? Dieses persönliche, seiner Eigenart gemäß zu schützende Gut wird ebenso zur Ware der wertverwertenden Gesellschaft. Welche Sprachen man spricht und vor allem wie gut man die Landessprache Deutsch in Österreich beherrscht, ist maßgeblich für den Marktwert einer Person innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft. Dieser Umstand wird als Hauptgrund für die erwähnte scheinbare Notwendigkeit angenommen. Ein Hauptaugenmerk im Horizont des bisher Gesagten wird auch auf den Umständen liegen, wie Deutsch hierzulande vermittelt und gelehrt wird bzw.

laut des Bildungsprogramms der türkis-blauen Bundesregierung¹ unter Kanzler Sebastian Kurz und Vizekanzler Heinz-Christian Strache vermittelt und gelehrt werden soll. Dabei wird ermittelt, ob bzw. inwiefern das Deutschlehren und die damit einhergehende Art und Weise Deutsch an österreichischen Schulen lernen zu müssen, wie es die Regierung ÖVP-FPÖ fordert, ebenso als kapitalistischer Fetisch verstanden werden kann, wie das Standarddeutsche selbst. Hierzu wird das Bildungsprogramm vor dem Hintergrund der zuvor erstellten Analyseperspektive zu untersuchen sein.

Meine Hypothese für die dann erfolgende Dokumentenanalyse lautet, dass gemäß dem Bildungsprogramm der türkis-blauen Regierung nicht im eigentlichen Sinne an (Deutsch-)Bildung gelegen ist, sondern vielmehr daran, Klassendenken zu forcieren, *Othering* voranzutreiben und das kapitalistische System zu schützen und zu stützen.

1.1 Entstehung der Fragestellung

Die Idee, dieses Thema für meine Diplomarbeit zu wählen, entstand im Zuge eines Seminars, in welchem ich mich unter anderem mit dem Prestige von Sprachen auseinandersetzte. Hier entwickelte sich mein Bewusstsein darüber, dass im bildungspolitischen Diskurs einige Sprachen mehr Wert zu sein scheinen als andere. Die Frage, warum dies so ist, führte mich unweigerlich zur Erkenntnis, dass manche Sprachen einen höheren Marktwert innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft haben als andere und ihnen somit mehr Prestige zugeschrieben wird. So entwickelte sich in Gesprächen auch die Frage danach, welchen Wert es eigentlich hat, perfekt Deutsch zu sprechen und warum dies so ist, bzw. ob es nicht auch anders sein könnte. Ich wollte somit diese scheinbare Notwendigkeit des

¹Im Jahr 2017 wurde die rechts-konservative Partei ÖVP ('türkis') mit Obmann Sebastian Kurz bei der österreichischen Nationalratswahl stimmenstärkste Partei und Herr Kurz wurde mit der Regierungsbildung beauftragt. Nach den Koalitionsverhandlungen ging die populistische rechts-außen Partei FPÖ ('blau') als Regierungspartner hervor und Heinz-Christian Strache, Obmann der FPÖ, wurde Vizekanzler. Die Regierung war jedoch nur bis Mai 2019 im Amt, das Regierungsprogramm wäre eigentlich bis 2022 vorgesehen gewesen.

Deutschlernen-Müssens und das Primat des Standarddeutschen radikal hinterfragen und mich mit möglichen Alternativen bzw. anderen Sichtweisen befassen. Auch die Art und Weise, wie diese Regierung es einfordert, Deutsch zu lernen, irritiert einigermaßen, denn bei intensiverer Beschäftigung kommt man zu dem Schluss, dass es vielleicht gar nicht darum geht „gleiche Chancen für alle zu schaffen“, sondern paradoxer Weise genau um das Gegenteil dessen. Dass das nämlich ein wichtiger Bestandteil des Funktionierens des kapitalistischen Systems ist, lässt sich, wie später gezeigt werden wird, nicht leugnen.

1.2 Beweggründe, Fragestellung und Aufbau

Es soll also der Frage nachgegangen werden, ob man eine Sprache, bzw. das perfekte Beherrschen derselben und im Falle dieser Arbeit Deutsch, als kapitalistischen Fetisch betrachten kann einerseits und andererseits welche Chancen gemäß der Art der Deutschvermittlung, wie sie die Bundesregierung fordert, Menschen angesichts dieser Tatsache haben, falls sie sich bewahrheitet. Es wird auch zu beleuchten sein, wie sich dies innerhalb der Gesellschaft auswirkt und ob es vielleicht gewollt ist, dass manche, ‚die Anderen‘, eben gerade nicht über das symbolische Kapital Standarddeutsch verfügen, das gleichzeitig zu einem Fetisch erhoben wird.

Zu diesem Zweck wird zunächst der Begriff 'Fetisch' und mit ihm in Zusammenhang stehende Verhältnisse zu untersuchen sein, um Klarheit darüber zu schaffen, mit welchem Hintergrund das daran Anschließende zu beleuchten ist. Darauf folgt eine Untersuchung des Begriffs Fetisch in Bezug auf Sprachen. Im darauffolgenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich ein Sprachfetisch innerhalb der Institution Schule erkennen lässt. Anschließend werden hinsichtlich des bis dahin Diskutierten prägnante Textpassagen des Bildungsprogramms erläutert und es soll gezeigt werden, ob sich meine Arbeitshypothese bestätigt oder nicht. Zum Abschluss erfolgt eine Conclusio sowie einem Ausblick.

2 Allgemeines über den Begriff 'Fetisch'

Dem Begriff Fetisch begegnet man dieser Tage oft. Meistens wird er allerdings im Sinne Freuds als sexueller Fetisch verstanden. Zur Wortherkunft lässt sich sagen, dass es im 18. Jahrhundert dem Französischen *fétiche*, das wiederum auf das portugiesische *fetico* zurückgeht, entlehnt wurde, und mit Zauber bzw. Zaubermittel übersetzt werden kann. (vgl. Dunzendorfer 2015: 635) „Die im Spanischen, Portugiesischen und Französischen daraus entstandenen Wörter bezeichnen Dinge wie Täuschungen, Fälschungen, Künstlichkeit, Schminke oder auch Schmuck.“ (Grigat 2007: 25) Neben dem sexuellen Fetisch und der Art des Fetischs, wie er für diese Arbeit relevant ist, nämlich in Marx' Sinne als Waren-, Geld- und Kapitalfetisch, war es zunächst der religiöse Fetisch, der in seiner Begrifflichkeit historisch als erster der Fetischbegriffe aufgetreten ist und ein unmittelbares Resultat des Kolonialismus darstellt. (vgl. ebd.) Wie der Ursprung des Wortes schon sagt, handelt es sich dabei um eine Bedeutung, die einer Sache hinzukommt, sie größer und wichtiger erscheinen lässt, als sie von Natur aus eigentlich ist. Das ist das „Zauberhafte“ daran – ein Gegenstand oder auch ein Abstraktum erfährt eine Erhöhung und es werden ihm Kräfte zugesprochen, die es von sich aus nicht hat.

2.1 Der Fetisch-Begriff bei Marx

Marx' Werke zur politischen Ökonomie sowie seine Kritik an der wertverwertenden Gesellschaft sind in einem Ausmaß umfangreich und komplex, dass es den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem sprengen würde, in jener Sorgfalt auf sie einzugehen, wie es ihnen eigentlich zustünde. Somit gilt es den Versuch zu unternehmen, auch wenn es hier unmöglich ist dem Gesamtwerk annähernd gerecht zu werden, in der nötigen Kürze die prägnantesten und für diese Arbeit relevanten

Teile herauszufiltern um ein möglichst tragfähiges Gerüst für das in Folge zu Diskutierende bereiten zu können.

Wie erwähnt entwuchs der Fetischbegriff zunächst einer aus der Zeit der Kolonialisierung stammenden, abwertenden Bezeichnung für kulturelle Götzen, die nicht-christlicher Natur waren und kennzeichneten eine Abgrenzung zum christlich geprägten, 'bürgerlichen' Europa. Der Fetisch wurde hier als das Fremde, Andersartige verstanden, dem gegenüber sich 'aufgeklärte' Europäer als überlegen sahen. „Was [jedoch] Hegel an diesem Fetischismus kritisiert, ist genau das, was ihn vom Fetischismus in der kapitalistischen Gesellschaft, den Marx später beschreiben wird, in gewissem Sinne positiv abhebt. Der archaische Fetisch hat den Menschen zu dienen. Tut er es nicht, verabschiedet man sich von ihm. Die Fetische der entwickelten Warengesellschaft hingegen lassen sich nicht beliebig auswählen und austauschen. Je weniger sie dem Menschen nutzen, desto verbissener wird ihnen alle Macht zugesprochen.“ (Grigat 2007: 28)

Marx erfand den Begriff für seine Zwecke quasi neu, indem er ihn als Geld-, Waren und Kapitalgötzen auf die kapitalistische Gesellschaft ummünzte. „Während Hegel im Fetischismus eine Sackgasse sieht, in die sich „*anderswo* die 'Neger' verrannt haben“ handelt es sich für Marx [...] beim Fetischismus um eine Struktur, eine Haltung, eine Handlung oder ein Bewußtsein, „die sich *hier* und *jetzt* in der europäischen bürgerlichen Gesellschaft beobachten“ lassen.“ (ebd.: 29) Hieraus wird ersichtlich, dass „[d]er ethnologische und kolonialistische Fetischbegriff [...] eine Form der unbewussten Projektion [ist], und [...] als solcher mit einer „sexistische(n) und rassistische(n) Hypothek belastet [ist]. Bei Marx hingegen wird diese unbewußte Projektion in bewußte Selbstreflexion übertragen.“ (ebd.: 31f) Der Fetischbegriff zieht sich in weiterer Folge durch Marx' Werke: „In den *Grundrissen* bezeichnet Marx Fetischismus als eine gesteigerte Form des „groben Idealismus“, der, ohne sich dessen bewußt zu sein, „Dingen gesellschaftliche Beziehungen als ihnen immanente Bestimmungen zuschreibt und sie so mystifiziert.“ [...] In der [...] Schrift *Zur Kritik der politischen Ökonomie* ist von der „verzauberten Gestalt“ der Ware die Rede und die Ambivalenz fetischistischen Bewußtseins wird angesprochen.“ (ebd.: 38f) In Marx Hauptwerk, dem *Kapital*, wird der Begriff des Fetischs und des Fetischismus explizit verwendet

und umfassend ausformuliert. Stephan Grigat schreibt dazu in seinem Werk *Fetisch und Freiheit*: „Der von Marx kritisierte Fetischismus ist nicht archaischen Ursprungs. Er ist schwerer zu durchschauen und durchdringt die Gesellschaft stärker als der archaische Fetischismus. Dennoch erscheint im Fetischismus immer 'ein gesellschaftliches Menschenverhältnis als Eigenschaft und Verhalten des Dinges und die Dinge scheinen menschenähnlich zu sein' (Erckenbrecht 1976, 111). Wenn [...] von Fetischismus die Rede ist, meint dieser Begriff die unbegriffene Verdinglichung sozialer Verhältnisse, die in den Verkehrungen der politischen Ökonomie und ihrer alltagsbewußten Rezeption ihre Grundlage hat, sowie die Realität fetischistischer Praxis.“ (ebd.: 237) In kurzer und prägnanter Form erklärt Grigat was das Wesen des Fetischismus ausmacht so:

Die konstitutiven Elemente des Fetischismus sind der Fetischcharakter und die Fetischisierung. Der Fetischcharakter bezeichnet einen objektiven Zustand und einen Prozeß zugleich. Die Fetischisierung ist subjektives Verhalten und Bewußtsein. Die Fetischisierung entspringt dem Fetischcharakter ist aber zugleich ein Moment seiner Fortdauer. Fetischcharakter und Fetischisierung gemeinsam konstituieren den Fetischismus - den aus der zugleich realen wie scheinhaften Verkehrung gesellschaftlicher Verhältnisse in quasi naturhafte Dinge resultierenden objektiven wie subjektiven Mystizismus der kapitalisierten und staatlich organisierten Gesellschaft. (ebd.: 71)

Seinen Ausgangspunkt nimmt dieser Prozess nach Marx zunächst ganz trivial bei der Ware. Genauer gesagt dann, wenn einem Gegenstand nicht nur ein Gebrauchswert, sondern auch ein Tauschwert zugestanden wird. Dieser Tauschwert ist jedoch wiederum nur ein abstrakter Wert, der im gesellschaftlichen Bewusstsein aber als konkreter Wert erscheint: „Wesen und Existenzbedingung des Warenfetischismus ist es, von den Individuen nicht als solcher wahrgenommen zu werden. Ihr Wert scheint den Dingen, sobald man sie als Ware betrachtet, von Natur aus anzuhängen.“ (ebd.: 50) Nun ist es so, dass diese Mystifizierung des Tauschwerts eines Gegenstandes, sich im Geld- und vor allem im Kapitalfetisch potenziert. Der Arbeitsprozess ist auch eine Wertform wobei es sich dabei nicht – und das ist der erwähnte Beginn allen Übels - um tatsächliche Arbeitszeit handelt, sondern um jene, die in einer Gesellschaft als 'normal', bzw. durchschnittlich gilt

und ist somit ein abstrakter Wert, der im gesellschaftlichen Bewusstsein aber als konkreter Wert in Erscheinung tritt und der dann wesentlicher Bestandteil der Ware ist. (vgl. ebd.: 45) „Der Tauschwert ist strenggenommen keine Eigenschaft der Ware, sondern nur die Erscheinungsform des Werts. Da der Wert von sich aus keine Gegenständlichkeit besitzt, bedarf er der realen Gegenständlichkeit des Tauschwerts und des Gebrauchswerts als stofflichem Träger des Tauschwerts.“ (ebd.) Das ist in weiterer Folge „der „Keim der Geldform“ (ebd.: 48), denn „[w]enn im Wertausdruck, in der Äquivalentform, der stoffliche Warenkörper den rein gesellschaftlichen Wert [durchschnittlicher Wert, abstrakt, Anm. DM] einer Ware ausdrückt, wenn also der Gebrauchswert zur Erscheinungsform von Wert wird, so verkehrt sich auch die im Gebrauchswert erscheinende konkrete zur Erscheinungsform von abstrakter Arbeit, und die konkrete Arbeit, die als Privatarbeit verausgabt wurde, wird zu 'Arbeit in unmittelbar gesellschaftlicher Form'.“ (ebd.) Da diese Verkehren, die Marx als die drei Eigentümlichkeiten der Äquivalentform einführt, bereits in der einfachen Wertform angelegt sind, ist diese der „Keim der Geldform“. Es sei an dieser Stelle auch kurz erwähnt, dass im Markt der kapitalistisch geprägten Gesellschaft dem Tauschwert eine umso größere Bedeutung zukommt, als dieser über Angebot und Nachfrage zusätzlich gesteuert wird. Es spielt dann nicht mehr bloß die abstrakte Arbeitszeit, die zur Anfertigung eines Gegenstandes benötigt wird, eine Rolle, sondern der Wert steigert oder verringert sich durch das Verhältnis des Bedarfs und des zur Verfügung-stehens einer Ware.

Im Geld findet sich die Art der Ware, die das ultimative Äquivalent zu allen anderen Waren darstellt. Welche Eigenschaften diese Ware Geld aufweist, ist weniger relevant, solange sie gesellschaftlich anerkannt ist. „Theoretisch ist jedes Ding, sobald es die gesellschaftlich anerkannte Qualität hat, Wert auszudrücken, Geld. Es bräuchte dafür nicht zwangsläufig selbst Wert besitzen. Es ist in der Allgemeinheit der Äquivalentform logisch angelegt, daß die Geldfunktion ökonomisch vom Geldmaterial abgekoppelt sein kann.“ (ebd.: 49) Die aufgeladene, fetischisierte Daseinsform des Geldes ist dadurch begründet, „[dass] die Werte vergegenständlichte Arbeit repräsentieren und das Geld all diese Werte ausdrücken kann. [Dadurch] erscheint es als unmittelbare Inkarnation aller menschlichen Arbeit. Daher die Magie des Geldes.“ (ebd.: 57) Insofern ist also klar, warum der

Fetischisierungsgrad im Geld zunimmt. Die Entfremdung von der konkreten Eigentlichkeit, wie sie im Gebrauchswert gegeben ist, hat hier im Gegensatz zur fetischisierten Warenform noch zugelegt. Diese Entfremdung spitzt sich im Kapital, als der Anhäufung und Vermehrung von Geld zu: „Seine endgültig mystifizierte Form erhält das Geld, wenn es sich in Kapital verwandelt. [...] Geld wird zu Kapital, wenn es mit der Absicht in den Zirkulationsprozeß eingeht, am Ende als mehr Geld wieder hervorzukommen.“ (ebd.) Die Personifikationen des Kapitals sind Unternehmer, also Menschen die Produktionsprozesse leiten um davon zu profitieren. Einen wichtigen Faktor bilden hierbei natürlich die Arbeitskräfte, die sich selbst weniger Wert zumessen dürfen, als der Ware, die sie produzieren. „Die Arbeitskräfte sind Waren und haben als solche einen Gebrauchswert und einen Tauschwert.“ (ebd.: 58) Dies ist nach Marx einer der wichtigsten Gründe für den Klassenkampf. Es geht darum, seine Arbeitskraft hoch im Kurs zu sehen, um dafür entsprechend entlohnt zu werden.

Somit ist klar, dass der Waren- Geld- und Kapitalfetisch auch vor der 'Arbeitskraft Mensch' nicht haltmacht. Ein Mensch wird innerhalb des kapitalistischen Systems als Ware angesehen, die sich Kapital in unterschiedlichsten Formen aneignen kann, um ihren Wert zu steigern.

2.2 Marx' Kapitaltheorie und Bourdieu – der Fetisch des inkorporierten Kapitals

Auch Bourdieu stellt fest, dass die Wirtschaftstheorie oftmals Gefahr läuft, alle Formen sozialen Austausches zu nicht-ökonomischen Beziehungen zu erklären. „Damit erklärt die Wirtschaftstheorie implizit alle anderen Formen sozialen Austausches zu nicht-ökonomischen, uneigennützigen Beziehungen.“ (Bourdieu 1992: 50f) Er kommt zu dem Schluss, dass noch andere Kapitalarten, als jene des ökonomischen Kapitals, existieren müssen:

Das Kapital kann auf drei grundlegende Arten auftreten. In welcher Gestalt es jeweils erscheint, hängt von dem jeweiligen

Anwendungsbereich sowie den mehr oder weniger hohen Transformationskosten ab, die Voraussetzung für sein wirksames Auftreten sind: Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das *soziale Kapital*, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder „Beziehungen“, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln. (ebd.: 52f)

Alle Kapitalsorten sind oder können gleichsam Teil des symbolischen Kapitals sein, das jedoch wiederum mehr ist, als die Summe seiner Teile. Der Begriff des symbolischen Kapitals ist vielschichtig und lässt sich nicht so leicht fassen. Am ehesten lässt er sich aber mit dem Begriff 'Prestige' erklären. So können auch Sportler oder Künstler Prestige erlangen und somit ihr symbolisches Kapital steigern.

Das kulturelle Kapital ist also ein Teilaspekt des symbolischen Kapitals, das sich nicht in direkter Art auf Geld im Sinne eines finanziellen oder ökonomischen Kapitals bezieht, sondern auf ein Humankapital, das aber wiederum in Geld umgesetzt werden kann, insofern hier der Faktor der Arbeitskraft bzw. -zeit eine Rolle spielt. „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form. Wird Kapital von einzelnen Akteuren oder Gruppen privat und exklusiv angeeignet, so wird dadurch auch die Aneignung sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit möglich.“ (ebd.: 49) Die gesellschaftlich anerkannte Form von Arbeitskraft ist – hat man symbolisches Kapital – gesteigert. Ob dieses im Kapitalismus als Humankapital diesem Wert entspricht ist, verhält sich in potenziierter Form zu der Frage wieviel Wert eine Ware hat. Es kann nicht um die Frage der Eigentlichkeit gehen, da diese ja ihren Sinn schon beim Tauschwert der Ware verliert. Es geht also darum, welcher Wert in diese Ware Arbeitskraft mit symbolischem Kapital vom gesellschaftlichen, fetischisierten Bewusstsein gewissermaßen zugestanden wird. Wie auch die Zirkulation des Geldes und dessen relativer Wert (Inflation) mag sich dieser

Umstand einer ständigen Veränderung unterworfen sehen. So lässt sich sagen, dass dem symbolischen Kapital ein ebenso mystifizierter und fetischisierter Charakter innewohnt, wie dem ökonomischen Kapital und „[e]s ist nur möglich, der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, wenn man den Begriff des *Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen* einführt, nicht nur in der aus der Wirtschaftstheorie bekannten Form.“ (ebd.: 50) Die Unterscheidung liegt hier nur in der Logik der Sache, dass das symbolische Kapital insofern nicht den Status des Geldkapitals hat, als es erst die Möglichkeit der Veräußerung zu eben jenem in sich trägt.

Weil die sozialen Bedingungen der Weitergabe und des Erwerbs von kulturellem Kapital viel verborgener sind, als dies beim ökonomischen Kapital der Fall ist, wird es leicht als bloßes symbolisches Kapital aufgefaßt; d.h. seine wahre Natur als Kapital wird verkannt, und es wird stattdessen als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt, die auf allen den Märkten [...] zum Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet. Des Weiteren ergibt sich aus dieser wahrhaft „symbolischen Logik“, daß der Besitz eines großen kulturellen Kapitals als „etwas Besonderes“ aufgefaßt wird und deshalb zur Basis für weitere materielle und symbolische Profite wird [...]. (ebd.: 57)

Hier sei daran erinnert, dass sich der Fetischismus in unserer kapitalistischen Gesellschaft zu etwas Umfassenderem ausgewachsen hat, wie Grigat resümiert, und längst weit über die klassische Ökonomie hinausreicht:

Auf dieser Ebene der Mystifikation, deren Grundlage der Fetischcharakter der Waren darstellt, entstehen neue, von Marx nicht explizit thematisierte Formen des Fetischismus, die über den Bereich der Ökonomie hinausgehen und die Gesellschaft in ihrer Totalität als mystifizierten Zusammenhang zeigen. Waren-, Geld- und Kapitalfetisch liefern die Grundlage für die Existenz der kapitalistischen Gesellschaft und deren fortdauernde Existenz ist zugleich die Voraussetzung des Fetischismus. Die Wirkung des Fetischs greift in alle gesellschaftlichen Bereiche und beherrscht das gesellschaftliche Bewusstsein hinein bis in den privatesten, individuellen Bereich. (Grigat 2007: 63)

Das inkorporierte kulturelle oder umfassender - symbolische - Kapital ist ebenso von dieser Fetischisierung und diesem Fetischcharakter betroffen, wie das

ökonomische Kapital. Wenn die Rede davon ist, dass die Wirkung des Fetischs sogar bis in den individuellen, privaten Bereich hineinwirkt, zeigt sich diese als ubiquitär. Das symbolische Kapital kann also als eine Art inkorporierter kapitaler Veranlagung verstanden werden, welches ebenso einen Fetischcharakter aufweist, wie das ökonomische Kapital. Die Gemeinsamkeit liegt in der relativen Arbitrarität dessen, was gerade 'hoch im Kurs' steht. Dass der Begriff Bildung also im Zusammenhang mit Kapital ein sehr enger ist, zeigt sich daran, dass nur das bildungswert erscheint, was auf dem Markt innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft verwertet werden kann: „Bei Bildung geht es in einer kapitalistischen Gesellschaft [...] nicht darum, Autonomie zu erzeugen und Selbstbildung zu ermöglichen, um sich selbst zu vervollkommen und zu verwirklichen. Vielmehr besteht das Bildungsziel in der kapitalistischen Gesellschaft darin, eine möglichst verwertbare Ware herzustellen und bestenfalls ein Subjekt zu produzieren, dass sich selbst als Ware versteht und sich in einem ganzheitlichen Sinne als diese identifiziert. Statt ganzheitliche Bildung: ganzheitliche Verwertung.“ (Tilch 2018: 353f) Im fetischisierten Bewusstsein der Gesellschaft ist Bildung also nichts, das etwas mit persönlichen Interessen oder Talenten zu tun hat, sondern allein ein Mittel um einen Markt- und Mehrwert erzielen zu können. Auch Liessmann resümiert über die sogenannte Wissensgesellschaft, deren Bildungsideal zu einem Sich-möglichst-gut-verkaufen-können verkommen ist, negativ: „Das Wissen wird von einem integralen Moment eines Menschenbildungsprozesses zu einem Mittel im Kampf um Märkte und industrielle Zukunftschancen. Radikal ausgedrückt: Der Leitcode der Wissenschaften, den Niklas Luhmann durch den Dual wahr/falsch gekennzeichnet hat, wird zunehmend überlagert und ersetzt durch den Code der Ökonomie: zahlen/nicht zahlen.“ (Liessmann 2006: 147) Damit zielt Bildung, wie sie heute verstanden wird, völlig vorbei an früheren Bildungsidealen, wie sie noch im humanistischen Konzept gedacht wurden, wo vor allem das Wohl des Menschen im Sinne einer günstigen Entwicklung um seiner selbst willen im Vordergrund stand: „[...] Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewußten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte.“ (ebd.: 54) Einer Gesellschaft mit derartig kapitalistisch aufgeladenen Werten und dem damit in Zusammenhang stehenden fetischisierten

Bewusstsein, kann also gar nicht daran gelegen sein, dass sich ein Individuum möglichst frei und gut im Sinne einer Entwicklung seiner persönlichen Eigenart, entfalten kann. Im Gegenteil geht es darum, Subjekte zu produzieren, die dann ein möglichst gut funktionierender Teil eben jenes Systems werden.

Da die sogenannte Chancengleichheit bezüglich des symbolischen Kapitals eine zusätzliche Rolle spielt, scheinen manche dazu verdammt zu sein, nur verlieren zu können. Es wird zwar vorgegaukelt, wenn sich nur jeder und jede fit für den Markt macht und dafür ihre oder seine eigentlichen Interessen opfert, könnte 'etwas aus ihnen werden', das ist aber falsch. Denn wie sich in weiterer Folge zeigen wird, kann einem kapitalistischen System in Wahrheit nur daran gelegen sein, wahrhaft gleiche Chancen und Möglichkeiten gar nicht erst zu erzeugen.

Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er „bildet sich“. Das setzt voraus, daß man „mit seiner Person bezahlt“, wie man im Französischen sagt. [...] Daraus folgt, daß vor allen Maßen für kulturelles Kapital diejenigen am wenigsten ungenau sind, die die Dauer des Bildungserwerbs zum Maßstab nehmen – selbstverständlich unter der Voraussetzung, daß dabei keine Reduktion auf die bloße Dauer des Schulbesuches vorgenommen wird. Auch die Primärerziehung in der Familie muß in Rechnung gestellt werden, und zwar je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß. (Bourdieu 1992: 55f)

Als doppelt verlorenen Zeit, so sei hier noch anzumerken, ist dies besonders in Bezug auf diese Arbeit auch deshalb anzusehen, weil - wie später noch ausführlicher diskutiert werden wird – das Register des migrationsspezifischen Deutsch, im Gegensatz zur beispielsweise dialektalen Varietät, als von der Norm abweichender wahrgenommen wird. Da das symbolische Kapital wie erwähnt mit einer Art Prestige gleichzusetzen ist und hier auch der Aspekt des kulturellen Kapitals hinzukommt, kann gesagt werden, dass dem Standarddeutschen – im besten Falle noch mit einem bildungssprachlichen Register ausgestattet - in der Wahrnehmung der kapitalistischen Gesellschaft der höchste Wert, das höchste Kapital zugesprochen wird: „Hinzu kommt der eloquente Umgang mit der Sprache,

der nach der Kapitaltheorie Bourdieus den Gesetzen des „sprachlichen Markts“ folgt und in inkorporierter Form den Mitgliedern bestimmter sozialer Schichten zur Verfügung steht.“ (Dirim/Döll/Knappik 2013: 45) Das heißt, dass im Gegensatz zu dialektal aufwachsenden Kindern, Kinder mit migrationsspezifischer Varietät innerhalb des sprachlichen Marktes in eine noch schlechtere Position gebracht werden. Hier kommen der sozioökonomische Status der Eltern und der Migrationshintergrund der Familie als zwei im Kapitalismus als unvorteilhaft wahrgenommene Komponenten zusammen. Somit geht es nicht nur darum, Deutsch zu lernen, sondern ein ganz bestimmtes Deutsch. Entsprechend der Theorie des sprachlichen Markts, müssen Kinder ein Deutsch lernen, das über sprachliche Elemente wie syntaktische Mittel hinausgeht, indem „[...] sie 'die soziale Fähigkeit der adäquaten Anwendung dieser Kompetenz in einer bestimmten Situation' (Bourdieu 1990: 12) erwerben. Das heißt, dass jene Kinder im Prozess der Aneignung der Bildungssprache mehrfach Hürden zu überwinden haben, auch wenn sie zu Hause Deutsch sprechen und in eine Schule eingeschult werden, in der das Deutsche Unterrichtssprache ist.“ (Dirim/Döll/Knappik 2013: 45)

Dass man für Bildung „mit seiner Person bezahlt“ streicht einerseits besonders ihren Marktwert heraus und andererseits dass es sich dabei nicht um Interessen oder Vorlieben handelt, denn für die würde man nicht mit seiner Person bezahlen, sondern man würde seine Person bzw. seine Persönlichkeit um ihrer selbst willen bereichern, aber „[i]m Kapitalismus gelten nur jene Menschen als nützlich, gut und wertvoll, die sich dazu bereiterklären, sich der Verwertbarkeitslogik des Kapitalismus zu unterwerfen, sich als Ware auf dem Markt anzubieten, tatsächlich einer Nachfrage gegenüberzustehen und sich in Lohnarbeit zu begeben. [...] Es zählt nur noch das Verwertbar-Sein und nicht mehr das Selbst-Sein.“ (Tilch 2018: 355) Somit sind nicht nur erst am Arbeitsmarkt, sondern schon in der Zeit der Bildung im institutionalisierten, schulischen Sinne persönliche Interesse und ein Selbst-Sein völlig uninteressant. Dass man 'mit seiner Person dafür bezahlt' ist geradezu das Gegenteil dessen, was man ein positives Bildungsideal nennen kann. Schon in der Schule könnte man nun festhalten, wird ausschließlich dem Kapitalfetisch Rechnung getragen, der zugleich die stärkste selektive Kraft ist.

Ein weiterer interessanter und für diese Arbeit relevanter Aspekt bei Bourdieu ist seine Verwendung des Begriffs 'Einsetzungsriten'. Von ihm stammt der Satz: „[d]as Diplom gehört genauso zur Magie wie die Amulette.“ (Bourdieu 2005: 113) Hier deutet er ganz konkret etwas an, das stark an Marx' Fetischbegriff erinnert, nämlich die eigentümliche Mystifizierung von Dingen. Das Diplom an sich ist selbstverständlich nichts Magisches, das Magische daran ist der Glaube, der an das Diplom geknüpft ist und ebenso auch der Glaube an die Natürlichkeit dieser eigentlichen 'Magie' im Sinne einer Mystifizierung. Des Weiteren ist interessant, dass Bourdieu sich im Gebrauch seines Begriffs ebenfalls auf einen Kultus bezieht, der häufig als lächerlich betrachtet wird, da er beispielsweise den Glauben an eine Wirkung von Amuletten beinhaltet. In Wahrheit ist aber der Glaube an ein Diplom ebenso lächerlich, insofern daran wie im letzten Kapitel dargestellt, umso verbissener festgehalten wird, je weniger wahrhaftigen Nutzen es den Menschen bringt. Das ist dasselbe, das Marx mit seiner Verwendung des Fetischbegriffs aufzeigen wollte. Es geht Bourdieu hierbei um Rituale, die soziale Grenzen markieren, und Menschen bestimmten sozialen Orten zuweisen. Dabei zielt der Ritus darauf ab, dass eine willkürliche Grenze nicht als willkürlich erkannt, sondern als legitim und natürlich anerkannt wird. Bourdieu stellt diese scheinbare Natürlichkeit genauso radikal in Frage wie Marx es bezüglich des Werts von Ware, Geld und Kapital macht und kommt schließlich zu der Erkenntnis: „Das wahre Wunder, das die Einsetzungsriten vollbringen, dürfte darin bestehen, dass sie die rituell eingesetzten Individuen glauben machen, ihr Dasein sei gerechtfertigt und zu etwas nutze. Aber, als läge ein Fluch auf ihr, bewirkt die ihrem Wesen nach diakritische, differentielle, distinktive Natur der symbolischen Macht, dass das Eintreten der distinguierten Klasse in das Sein unvermeidlich seinen Widerpart im Sturz der komplementären Klasse in das Nicht oder das mindere Sein hat.“ (ebd.: 119) Damit zeigt Bourdieu einerseits die Sinnlosigkeit und (willkürliche) Differenzsetzung dieses den Einsetzungsriten anhaftenden Fetischs auf, der sich auch auf eine Art von Narzissmus bezieht, der im Kapitel 'Staatsfetisch' noch weiter zu diskutieren sein wird, und andererseits die Macht, die mit dem symbolischen Kapital einhergeht. Diese wird uns im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit Foucault auch noch näher beschäftigen. Auch in einer anderen Textstelle erinnert Bourdieus Zugang zu dem Begriff der Einsetzungsriten an die des Fetischs, der seine Referenz bei Marx ja, wie bereits erwähnt, in einem kultisch-religiösen

Ursprung hat: „der Akt der Grenzziehung [...] ist ein religiöser Akt, vollzogen von der Person mit der höchsten Autorität [...]: das Festlegen von Regeln, die dem Existenz verleihen, was sie verkünden, das Sprechen mit Autorität, das Vorher-Sagen – im Sinne eines unmittelbar rechtswirksamen Sprechens, das ins Leben ruft, was es ausspricht -, das Herbeiführen der Zukunft, die er ausspricht.“ (ebd.: 122) Es ist klar, dass die Person mit der höchsten Autorität auch über ein entsprechendes Maß an symbolischem Kapital und somit symbolischer Macht verfügt. In weiterer Folge wird bei Bourdieu klar, was es mit der Religiosität dieses Akts auf sich hat, nämlich dass diese einer Person bzw. Personengruppe entstammt, die über einen Grad an symbolischem Kapital verfügt, der sie dazu befähigt, Grenzssetzungen bzw. Einsetzungsriten zu vollziehen: „Dadurch, dass er die Dinge mit Autorität ausspricht, öffentlich und offiziell, entreißt er sie der Willkür, schreibt sie fest, heiligt, bestätigt sie, lässt sie existieren als etwas, das zu existieren wert, der Natur der Dinge gemäß, „natürlich“ ist.“ Es lässt sich hier sehr gut das fetischisierte Bewusstsein erkennen, das eben jenen Autoritäten diese Macht überhaupt erst zuerkennt. Einsetzungsriten haben nämlich die Wirkung, über die Vorstellung von der Wirklichkeit die Wirklichkeit selbst zu beeinflussen bzw. zu kreieren. Der Einsetzungsakt verleiht jemandem Identität, indem ihm mit Autorität mitgeteilt wird, was er ist und was er zu sein hat: „Werde, was du bist“. (ebd.: 115) Ebenso sei daran erinnert, dass der Begriff des Fetischs, wie Marx ihn geprägt hat, eben jene 'künstliche Natürlichkeit' meint, die hier auch Bourdieu anspricht, insofern kann im Falle dieser Einsetzungsriten von einem Fetisch gesprochen werden. „Die Grenze, Ergebnis eines rechtlichen Grenzziehungsaktes, produziert den kulturellen Unterschied und ist zugleich sein Produkt: Man braucht nur an die Wirkung des Bildungssystems im Bereich der Sprache zu denken, um zu sehen, dass politischer Wille aufheben kann, was Geschichte geschaffen hat.“ (ebd.: 123)

Die erwähnte Prestigeträchtigkeit oder auch -losigkeit von Sprachen wäre hierfür ein gutes Beispiel. Denn nicht nur Deutsch in seiner 'muttersprachlichen' Standardvarietät, sondern natürlich auch Fremdsprachen besitzen Prestige und somit auch symbolisches Kapital. Dass aber die bekannten, in den Schulkanon aufgenommenen Sprachen wie Französisch, English und Spanisch jene sind, die das größte symbolische Kapital versprechen, ist gerade durch die österreichische Geschichte nur schwer zu erklären, in welcher Französisch, English oder Spanisch

nie Teil der Amts- oder Migrationssprachen waren. Die an österreichischen Schulen vornehmlich unterrichteten Sprachen haben ihren Status also aufgrund wirtschaftlicher und politischer Interessen und nicht, weil es historisch naheliegend wäre.

Bezüglich des Fetischs, des damit in Zusammenhang stehenden (anerkannten und legitimen) Wissens und damit symbolischen Kapitals sei an dieser Stelle aber auch an die enorme Bedeutung der Arbeitszeit erinnert, die zugleich den Tauschwert der Ware bestimmt. Diese ist bei Marx ein gesellschaftliches Abstraktum das letztendlich auch den Fetischierungsprozess in Gang bringt, bzw. für diesen konstitutiv ist. In unserer heutigen Gesellschaft ist insofern Wissen von größtem Wert, da es sich so gut wie kaum etwas Anderes zu Geld machen lässt. Aber kann man dann wirklich noch von Wissen sprechen, wenn es dabei letztlich nur um eine Ware geht? Liessmann spricht von allgemeiner Unbildung, die mit dem zur Ware degradierten Wert des Wissens einhergeht: „Unbildung heute ist weder ein individuelles Versagen noch Resultat einer verfehlten Bildungspolitik: Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist.“ (2006: 10) Diese Kapitalisierung des Geistes, wie Liessmann es nennt, ist nichts anderes, als die Fetischisierung des symbolischen Kapitals in Form von Bildung, oder besser gesagt: Ausbildung.

Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob Bildung wie sie innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft verstanden wird, schon per se als Fetisch angesehen werden kann. Ein Aspekt dieses fetischisierten Bewusstseins ist ja die Verdinglichung: „Es ist also die beständige Reproduktion derselben Verhältnisse ..., die sie nicht nur als gesellschaftliche Formen und Resultate dieses Prozesses erscheinen lässt, sondern zugleich als seine beständigen *Voraussetzungen*.“ [...] Die Verhältnisse ‚nehmen dingliche Gestalt an‘. Sie werden verdinglicht.“ (Grigat 2007: 63f) Dies ist umso schwieriger zu durchleuchten, als dieser Prozess nicht etwas ist, das außerhalb des Bewusstseins der Einzelnen stattfindet, und den man insofern beobachten könnte, sondern er ist den Menschen zutiefst immanent geworden. „Da der Fetischismus zugleich Momente des Seins und des Bewußtseins bezeichnet, sind der Waren-, Geld- und Kapitalfetisch nicht nur ‚Symptome, an denen sich die Irrationalität der herrschenden gesellschaftlichen Praxis offenbart‘,

wie es sich am ehesten von der Ideologie sagen ließe, sondern sie sind die Realität dieser Irrationalität und das falsche Bewußtsein von ihr zugleich.“ (ebd.: 72) Grigat zeigt hier die Radikalität des mit dem kapitalistischen Gesellschaftssystem einhergehenden Bewusstseins auf, welchem sich zu entziehen als schwierig bis unmöglich erscheint.

2.3 Marx' Fetisch und das Subjekt bei Foucault – Warum der Fetischismus von der Konstruktion der Subalternen profitiert

Dass Bildung innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft leider auch viel mit Klassen-Bildung zu tun hat, konnte anhand des letzten Kapitels kurz skizziert werden. Und was mit Marx natürlich viel zu tun hat, hier aber bisher zugegebener Maßen wenig Erwähnung fand, sind die Klassenkämpfe, die nach Marx durch den Wert der Ware Arbeitskraft entstehen. Dem arbeitenden und lohnverdienenden Menschen muss daran gelegen sein, dass er einen Wert besitzt, der gut entlohnt wird, denn so wird sein Humankapital gesteigert und er kann einer 'Klasse' angehören, der auch symbolisches Kapital innewohnt. An diesem Punkt setzt auch Bourdieu an und ebenso beleuchtet er Machthaber des symbolischen Kapitals, jene, die aufgrund von Grenzziehungen und erwähnten, so genannten Einsetzungsriten künstlich erzeugte 'Wahrheiten' schaffen. Auch er bedient sich des Begriffs Diskurs, der bei Foucault in vollem Umfang seiner Bedeutung als eine seiner Kernthesen angesehen werden kann. So schreibt Bourdieu: „Die Wirkung des perfor-mativen Diskurses, der den Anspruch erhebt, das Gesagte mit dem Akt des Sagens herbeizuführen, ist so groß wie die Autorität dessen, der spricht [...].“ (Bourdieu 2005: 125)

Foucault möchte vor allem die Bewegungen von Machtverhältnissen innerhalb einer Gesellschaft als etwas verstehen, das durch Diskurse geprägt ist, bzw. die Macht ergründen, die diese Diskurse bedingen und vice versa. Dabei ist bei ihm wesentlich, dass sich (machtvolle) Diskurse auch an Widerständen erkennen lassen. Doch was genau kann man unter solcher Art Diskursen wie Foucault sie ausformuliert verstehen? Im Sinne Foucaults ist der Diskurs „nicht bloß das, was

die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht.“ (Foucault 1996: 11) Der Diskurs ist also schon per se etwas Machtvolles an dem partizipiert wird und je nachdem, wo man sich positioniert bzw. positioniert wird, Anteil an dieser Macht hat oder nicht. Er stellt eine Bedingung dar, in der wir uns schon auf Grund unseres Mensch-Seins befinden. Man kann davon ausgehen, dass für Foucault unser gesamtes Leben von Macht bestimmt ist. Woran bestimmte Machtverhältnisse und -gefälle zu erkennen sind, zeigt er in *Die Ordnung der Diskurse* auf, insofern er davon ausgeht, „dass in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere bedrohliche Materialität zu umgehen.“ (ebd.: 10) Hier ist einerseits zu erkennen, dass sich Diskurse auch wie erwähnt an Widerständen gegen sie erkennen lassen, und andererseits, dass Diskurse erzeugt und vorangetrieben, aber auch gebremst und/oder umgelenkt werden, bzw. dies zumindest versucht wird. Des Weiteren ist daraus zu schließen, dass Widerstände gegen gängige Diskurse als eine Macht verstanden wird, die Realitäten aufzeigt und auf eine Umkehr von Machtverhältnissen ausgerichtet ist. Anders ausgedrückt kann davon ausgegangen werden, dass danach gestrebt wird, Auflehnungen gegen das gängige System bzw. die machtvolle Seite des Diskurses im Zaum zu halten, um so gängige hierarchische Ordnungen beizubehalten; Ein Umstand, der dazu führt, dass Menschen in verschiedenen Bereichen ihres Lebens und Alltags (inferior) subjektiviert werden, was so viel heißt, dass ihnen diverse Identitäten mehr oder weniger aufgezwungen werden. „Subjektivierung bedeutet den Prozess der Subjektwerdung. Damit ist bei Foucault und Butler kein autonomes, souveränes Subjekt gemeint, sondern ein Subjekt, das als Produkt bestimmter Diskurse entsteht und durch sie bis zu einem gewissen Grad bestimmt ist.“ (Knappik 2016: 239) Angesichts dessen wird davon ausgegangen, dass diesen Diskursen und der damit in Zusammenhang stehenden Macht per se ein fetischisiertes gesellschaftliches Bewusstsein zu Grunde liegt und daher – bei der Beschäftigung mit der Diskurstheorie immer mitgedacht werden muss. Aus Foucaults Sicht ist die Marxsche Theorie eine Wissenspraxis, in deren Horizont er sich bewegt, an die er kritisch anschließt und die er verändern will, um die

Subalternen in ihren Kämpfen um Emanzipation zu stützen. (vgl. Demirovic 2008: 184) Die 'Subalternen' sind bei Foucault jene, die von den 'Mächtigen' des Systems unterdrückt werden. Er unterstreicht Marx' Bestrebungen dahingehend, dass den Mächtigen, also jenen, die der mächtigen Klasse angehören, diese Macht genommen werden muss. Dazu fragt Foucault sich zunächst, was der Kampf eigentlich genau ist, wenn man von Klassenkampf spricht. (vgl. ebd.) „Da man ‚Kampf‘ sagt, handelt es sich um Konflikt und Krieg. Aber wie entwickelt sich dieser Krieg? Was ist sein Ziel? Was sind seine Mittel? Auf welchen rationalen Eigenschaften beruht er? Worüber ich gerne im Ausgang von Marx diskutieren würde, ist nicht das Problem der Soziologie der Klassen, sondern die strategische Methode, die den Kampf betrifft. Dort ist mein Interesse an Marx verankert, und von dort aus möchte ich gerne die Probleme stellen.“ (Foucault 1978b, 761).“ (ebd.: 189) Bei Marx setzte der Gedanke bezüglich des Klassenkampfes da an, das Eigentum zu hinterfragen, da es in Zusammenhang mit dem Waren- Geld und Kapitalfetisch das Medium ist, das zu Ungerechtigkeit und Unterdrückung führt. Bourdieu schließt dann wie erwähnt insofern an Marx an, als er dessen Begriff des Kapitals in ökonomischer Form auf andere Bereiche ausweitet. Nach Foucault ist es aber nicht möglich, Machtverhältnisse gänzlich abzuschaffen, da er sie als der Gesellschaft zutiefst inhärent sieht, er stellt lediglich in Aussicht, Verschiebungen innerhalb dieser Machtverhältnisse als möglich zu erachten:

In Gesellschaft leben bedeutet: Es ist stets möglich, dass die einen auf das Handeln anderer einwirken. Eine Gesellschaft ohne ‚Machtbeziehungen‘ wäre nur eine Abstraktion. [...] denn dass es keine Gesellschaft ohne Machtbeziehungen geben kann, bedeutet keineswegs, dass die bestehenden Machtbeziehungen notwendig sind oder dass Macht innerhalb der Gesellschaft ein unabwendbares Schicksal darstellt, sondern dass es eine ständige politische Aufgabe bleibt, die Machtbeziehungen und den ‚Agonismus‘ zwischen ihnen und der intransitiven Freiheit zu analysieren, herauszuarbeiten und in Frage zu stellen, ja dass dies sogar die eigentliche politische Aufgabe jeglicher sozialen Existenz darstellt. (Foucault 1982, 289 zitiert in Demirovic 2008: 191)

Erinnert man sich nun an die Verdinglichung menschlicher Verhältnisse, bedingt durch den Fetischismus, fällt auf, dass dieses Hinterfragen der bestehenden

Herrschaftsverhältnisse, das Foucault als politische Pflicht jedes Menschen erachtet, nur sehr schwer zu erreichen sein dürfte, da das Bewusstsein der Menschen per se vom Fetischismus eingenommen ist. Die Fetischisierung und der Fetischcharakter bilden, wie erwähnt, den Fetischismus, der den durch die Verkehrung gesellschaftlicher Verhältnisse in quasi naturhafte Dinge resultierenden Mystizismus der Gesellschaft darstellt. Die Fetischisierung ist das subjektive Verhalten und Bewusstsein der Menschen. (vgl. Grigat 2007: 71) Dazu schreibt Demirovic, wie sich Foucault auf diese scheinbar naturhaften Phänomene bezieht: „Dort, wo Marx als natürlich erscheinende, wie naturgesetzlich gegebene Phänomene durch Begriffe als gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt, unter denen Menschen frei handeln, die sie als solche aber nicht gewählt haben und die deswegen immer noch Naturgeschichte sind – eben dort geht die Anstrengung Foucaults dahin, Machtbeziehungen erkennbar werden zu lassen.“ (Demirovic 2008: 190) Diese mystifizierten, quasi naturhaften Dinge und Verhältnisse, die im fetischisierten Bewusstsein aber als natürlich erscheinen, will Foucault sichtbar und zugänglich machen. Dazu zeigt er Arten von Machtverhältnissen auf, die man anhand von Widerständen, die sich gegen gewisse Klassen, Institutionen, Eliten, etc. richten, erkennen kann. Sein Bestreben geht dahin, diese als normal angenommenen und hingenommenen Ordnungen zu hinterfragen: „Die Ordnung der Dinge, die Normalität, die Klassifikationen, mit denen wir die Gegenstände, die Verhaltensweisen, die Praktiken bezeichnen, einordnen, beobachten, bewerten – alles das erweist sich als Ergebnis von Kämpfen und Machtbeziehungen. Diese gilt es, Foucault zufolge, in ihrer Ereignishaftigkeit wieder zugänglich zu machen, um die Möglichkeiten der Freiheit neu zu erschließen. Von Kampf und Strategie zu sprechen, bedeutet, die Offenheit, den Zufall, das Unwahrscheinliche, die Widerstände zur Geltung zu bringen.“ (Foucault 2008: 190)

Foucault schreibt aber auch von einer allgemeinen, schwer einzugrenzenden Machtform, die ungreifbarer und umfassender ist: „Diese Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Individualität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt Individuen in Subjekte.“ (Foucault 2005: 245) Es wird davon ausgegangen, dass hierbei besonders jene Seite eines (alltäglichen)

Diskurses aufgezeigt wird, in der diverse Arten von Zuschreibungen und damit in Zusammenhang stehend auch Unterdrückung selbstverständlich geworden sind, bzw. innerhalb derer sich Machtbeziehungen sehr gut hinter weitestgehend allgemein akzeptierten Verhaltensweisen verbergen. Menschen subjektivieren und werden subjektiviert, wir ordnen uns und andere machtvollen Diskursen unter. Weiters lässt sich hierbei eine Art Zugeständnis an jenes fetischisierte Bewusstsein erkennen, das nicht mehr greifbar ist.

Nach Demirovic macht Foucault sich daran, die Auswirkungen des Fetischismus der kapitalistischen und staatlich organisierten Gesellschaft zu untersuchen. Auch wenn es nach dem hier bisher Diskutierten nicht möglich sein sollte, das fetischisierte Bewusstsein gänzlich zu erkennen bzw. zu verändern, kann man mit Foucault versuchen, Machtverhältnisse innerhalb dieser Gesellschaft zu ergründen und offenzulegen. Insofern ist bei Foucault zu lesen, dass Machtbeziehungen in unterschiedlichen Ausprägungen anzutreffen sind, so z.B. im System der Differenzierungen, "[...] das es gestattet, auf das Handeln anderer einzuwirken: rechtliche oder traditionsbestimmte Unterschiede im Status und in den Privilegien; ökonomischen Unterschiede in der Aneignung materieller Güter; [...] sprachliche oder kulturelle Unterschiede [...] usw. Jede Machtbeziehung arbeitet mit Differenzierungen, die für sie zugleich Voraussetzung und Wirkung sind.“ (ebd.: 259) Auch hier ist ein Konsens mit den Kapitalien nach Marx und Bourdieu zu erkennen, denn diese zeigen ebenso ein System der Differenzierungen und Differenzsetzungen auf, die Unterdrückung und Machtbeziehungen erhalten und fördern. Frappante Ähnlichkeiten zeigen sich hier vor allem zu Marx' Fetischismus insofern, als dieser ebenso gleichzeitig Voraussetzung und Wirkung des fetischistischen gesellschaftlichen Bewusstseins ist.

2.4 Der Staatsfetisch

Es lässt sich entsprechend auch zeigen, dass der diskutierte Fetischismus ebenso dafür verantwortlich ist, dass Menschen nicht nur ein stark ausgeprägtes

Klassenempfinden entwickeln, sondern auch der Nationalismus aus ihm erwächst, was ja wiederum nichts Anderes ist, als 'nationale' Klassenkämpfe auf jene auszuweiten, die zunächst aus anderen Gründen nicht über Kapital verfügen, das als wertvoll gilt und deshalb nicht zu einem hohen Status taugt, nämlich die so genannte *andere* Herkunft. Insofern kann auch von einem *Staatsfetisch* die Rede sein: „Im Staatsfetisch tritt den Menschen die von ihnen wie unbewußt auch immer geschaffene Organisation als fremde Macht gegenüber. Im fetischistischen Alltagsbewußtsein erscheint der Staat als anthropologische Konstante, als eine Art nicht hinterfragbares Naturereignis. In anderer Art und Weise als beim Waren-, Geld- und Kapitalfetisch versuchen die Subjekte aber sich dieser fremden Macht anzudienen, was seinen Ausdruck unter anderem im Nationalismus findet.“ (Grigat 2007: 248) Ein Glücksgriff für das kapitalistische System, denn nun hat man mehr Auswahl an jenen, die die Polarisierung, die für die Aufrechterhaltung dieses Systems so dringend gebraucht wird, ergänzen und stützen und die so dringend benötigte Schieflage stärken. Dass aber die Bildung von Nationalstaaten überhaupt ein vergleichsweise junges Phänomen ist, wird dabei nur allzu gerne vergessen. Dass ihre Bildung nicht natürlich gewachsen, sondern künstlich herbeigeführt wurde, ist auch nichts Neues, was den Begriff des Fetischs im Hinblick darauf anbelangt aber umso mehr von Interesse, denn „[w]enn die künstliche Entstehung des Staates im Prozeß der Staatsbildung verschwindet, wenn seine 'künstlichen Nabelschnüre' absterben, erscheint der Staat als naturhaft und wird in eben diesem Sinne zum Fetisch.“ (ebd.: 247) So gesehen ist Nationalismus gleichfalls eine Art von Fetisch. Die Nation, ein künstliches Konstrukt, wird so zu etwas erhoben, das einerseits eben jene Künstlichkeit vergessen lässt und andererseits als identitätsstiftendes Moment wirkt. Diese Identitätsstiftung geht aber nur insofern auf als sie einem beständigen Kampf diese zu behaupten verhaftet ist, der letztendlich innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft nie zur ersehnten Befriedigung des Selbst-Seins führen kann. Im Gegenteil treibt der Kapitalismus die Individuen in einen Narzissmus, der wiederum nur durch eine Überidentifikation mit dem Nationalstaat aufrechterhalten werden kann: „Aus der gesellschaftlichen Verfasstheit resultiert die permanente Erfahrung von Ohnmacht. Diese steht im Widerspruch zum Narzißmus. Die Dialektik des Narzißmus besteht darin, daß einen die Gesellschaft zur narzißtischen Besetzung der eigenen Person nötigt und die Möglichkeit dazu zugleich beschädigt. Gelöst wird dieser

Widerspruch im Nationalismus. Nationalismus und damit auch die Tendenz zur Barbarei sind demnach nicht zur kapitalistischen Produktionsweise *zufällig* Hinzutretendes.“ (ebd.: 253) Basisbildend für diesen Narzissmus ist ja der Waren-Geld und Kapitalfetisch, in dem die Bürger*innen als Konsument*innen und 'Waren' im Sinne ihres Humankapitals stets wie Esel mit der Karotte vor der Nase sich nur dann als wertvoll empfinden, wenn sie ihr fetischisiertes Bewusstsein einigermaßen befriedigen können. Genau deshalb unterstreicht Grigat, dass der Nationalismus nichts dem Kapitalismus hinzutretendes ist, sondern gleichsam von ihm miterschaffen wird:

Dagegen gilt es, die Bewußtseinsformen der bürgerlichen Subjekte als notwendigen Ausdruck der fetischistischen Wertverwertung, der unbegriffenen Kapitalanhäufung, der nicht verstandenen und sich hinter dem Rücken der Beteiligten und doch durch ihr Handeln durchsetzenden Vergesellschaftung zu dechiffrieren, um davon ausgehend Nationalismus nicht, wie es das bürgerlich-demokratische Bewußtsein praktiziert, als Wahn einiger Nazis, oder, wie es das linksdemokratische und linksradikale Bewußtsein betreibt, als Verschleierungstechnik der Herrschenden zu verharmlosen, sondern als objektiven Wahn der wertverwertenden Gesellschaft zu kritisieren. (ebd.: 251)

Es wird angenommen, dass eine gewisse Verschleierungstaktik der Herrschenden dennoch nicht ganz wegzudenken ist. Der objektive Wahn der wertverwertenden Gesellschaft nährt sich gleichsam daran, dass von Seiten der Politik zumindest nichts unternommen wird, das diesem Wahn entgegenstünde. Im Gegenteil, scheint dieser sogar noch forciert zu werden.

2.5 Der Prozess des Othering und der Fetisch des 'Wir'

Bezüglich Subjektivierung und Staatsfetisch innerhalb von Gesellschaften beschreibt der Begriff *Othering* einen Prozess, der Personen betrifft, die vor allem

durch ihren ethno-nationalen Hintergrund von weiten Teilen der sogenannten Mehrheitsbevölkerung als *Anderere* wahrgenommen und als solche in einem „Wir–Nicht-Wir –Kontinuum“ (Mecheril 2010) konstruiert werden.

Die Konstruktion des *Anderen* sind somit Handlungsformen jeglicher Art, vor allem diskursive Praxen, die Subjekte in bestimmte Positionen stellen oder festigen. Es gibt dabei immer eine starke (powerful) und eine untergeordnete (subjugated) Position, die den jeweiligen Gruppen zugeschrieben wird. Die daraus entstehenden Subjekte befinden sich im *Wir – Nicht-Wir – Kontinuum*, also jeweils in der übergeordneten oder untergeordneten Position. Diskursive Praxen lassen aus Individuen Subjekte werden, die als plausibel wahrgenommen werden. Hier spricht man von Othering als Subjektivierung bzw. Subjektivierungspraxen. (vgl. Miladinovic 2014: 16)

Im Gegensatz zu Angehörigen der Nicht-Wir-Gruppe, wird die Wir-Gruppe mit positiven Eigenschaften versehen und so dieses Wir erst durch entsprechende Abgrenzung erschaffen und aufrechterhalten. (vgl. ebd.) An dieser Stelle sei auch an den von Foucault beschriebenen Machtdiskurs und daran erinnert, dass diese Prozesse oftmals völlig unbewusst ablaufen und weitertradiert werden, häufig sogar trotz eigentlich besseren Wissens. Die konstruierten Subjekte gliedern sich in die entstandene hegemoniale Ordnung ein und sind mehr oder weniger dazu verdammt, ein inferior subjektiviertes Schattendasein zu führen, das jenseits ihrer eigentlichen Ressourcen und Möglichkeiten liegt.

Es lässt sich bisher soweit zusammenfassen, dass – ausgehend von Marx' Theorie zum Kapital – dem Warenfetisch eine Vielzahl von anderen Fetischformen folgen, die das Bewusstsein der heutigen, kapitalistischen Gesellschaft nicht nur zu eigen sind, sondern es gewissermaßen formen und von Grund auf konstituieren. Diese *Verdinglichung menschlicher Verhältnisse* macht ebenso wenig vor Bildung und Sprache halt. Im Gegenteil: Sieht Bourdieu in der Bildung schon ein Kapital an sich, dem, wie gezeigt wurde, ebenso ein Fetisch zu eigen ist wie dem ökonomischen Kapital - wird das in Zusammenhang von Sprache und Nationalität noch gesteigert. Denn hier fallen dann der Fetisch des symbolischen Kapitals und der Staatsfetisch zusammen, da die Nationalsprache eines Landes in einem nahen

Verhältnis dazu steht, was als Staatsfetisch bezeichnet werden kann. Foucault greift die Thematik dann von Seiten seiner Diskurstheorie auf, in der er sich insofern auf Marx bezieht, als er eine Analyse dessen vornimmt, wie sich hegemoniale Verhältnisse in einem breiten, gesellschaftlichen Spektrum innerhalb von Diskursen zeigen. Der Begriff *Othering* beschreibt hierbei die Konstruktion von Subjekten innerhalb solcher Diskurse, die Ausgrenzungen seitens der Mehrheitsgesellschaft erfahren. Dass hierbei der sogenannten Muttersprache eine bedeutende Rolle zukommt, ist nicht weiter zu hinterfragen. Es werden deshalb nun im folgenden Kapitel 3 Erscheinungsformen und Wirkungsweisen bezüglich des gesellschaftlichen 'Anders-seins' hinsichtlich Sprache und Sprachvarianten diskutiert.

3 Fetisch und Sprache - Die Fetischisierung der Nationalsprache Deutsch

In engem Zusammenhang mit der Idee und dem Bewusstsein Staatsbürger*in einer Nation zu sein, ist die so genannte Muttersprache, also jene Sprache, die innerhalb dieser Nation als Amtssprache gilt. Somit kann sie als eine der konstitutiven Differenzmerkmale des Eigenen und des *Anderen* wahrgenommen bzw. instrumentalisiert werden.

In Europa hat sich im Zuge der Entwicklung von Nationalstaaten im 18. Jahrhundert „eine Homogenitätsideologie verfestigt, nach der Einheimische ihre Einheimischkeit und Einsprachigkeit als eine anthropologische Grundkonstante betrachten.“ (Krumm 2009: 235) Diese monolinguale Ausrichtung hat sich hierbei insbesondere durch die schulische Praxis verfestigt. Ingrid Gogolin spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „sprachlichen Reinheitsgebot“: „Die heute noch herrschenden sprachlichen Marktverhältnisse stehen in zeitlich und konzeptuell allerengstem Kontext mit der Herausbildung der Nation als Staatsform, bei der die Vorstellung von Einsprachigkeit als quasi natürlichem staatsgesellschaftlichen Normalfall zustandekam.“ (Gogolin 1998: 80)

Nun ist die Frage, wie sich das bisher Diskutierte auf den Umstand umlegen lässt, dass die Basis der Bildung bzw. des Gebildet-Seins hierzulande auf Deutschkenntnissen bestenfalls muttersprachlichen Niveaus beruht. Hierzu wird unter anderem auf den Ligualitätsdiskurs und den Ligualismus zurückzugreifen sein und es wird der Frage nachgegangen, ob Deutsch auf 'muttersprachlichem' Niveau als inkorporierter kapitaler Wert einen Fetisch für sich darstellt. Es gilt zu untersuchen, wie sich die Fetischisierung der gemeinhin angenommenen 'Nationalsprache' im Bereich der Bildungspolitik und auch in ganz praktischen Fällen aufzeigen lässt. Es soll in den ersten Schritten dargestellt werden, wie Kategorisierungen „der Sprache der *Anderen*“ und diesbezügliche Konnotationen von der sogenannten Mehrheitsgesellschaft vorgenommen werden – Differenzsetzungen, die sich in einem Dunstkreis von Mystifizierungen bewegen und dort genährt und aufrechterhalten werden. Wie können diese Mystifizierungen,

die im Phänomen des Linguizismus zu erkennen sind, ergründet werden? Weiteren Aufschluss kann der Liguaitätsdiskurs hinsichtlich des Lingualismus darüber geben. Es soll im folgenden Kapitel auch primär um die Frage gehen, warum das be- und abwerten von anderen Sprachen als Deutsch bzw. Varietäten des Deutschen innerhalb von Subjektbildungsprozessen einer kapitalistischen Gesellschaft unablässig ist, um das System aufrecht erhalten zu können. Die Idee und der wörtlich genommene Begriff der Muttersprache soll hier ebenso beleuchtet werden, wie der Fetisch der Nationalsprache als notwendige Folge des Staatsfetischs.

3.1 Der (Neo-)linguizismus und das Primat des Deutschen

İnci Dirim hält bezüglich Linguizismus fest, dass es sich dabei um eine „spezielle Form des Rassismus“ handelt, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim 2010: 92) Linguizismus äußerte sich beispielsweise in der Zeit des Nationalsozialismus im brutalen Vorgehen gegen die Verwendung des Französischen im Elsass: „Dabei fand eine von offiziellen Organen vorangetriebene Abwertung der französischen Sprache bis hin zu Bücherverbrennungen statt; für den Gebrauch der französischen Sprache wurden Strafmaßnahmen angedroht.“ (ebd.: 93)

Der Unterschied zwischen den Begriffen Linguizismus und Neo-Linguizismus liegt im oftmals schmalen Grad des offenen oder verdeckten Auslebens dieser Form des Rassismus und es „scheint ein Begleitphänomen der Entwicklung zu demokratischen Staaten zu sein, deren Selbstverständnis die Existenz des Rassismus und damit auch die des Liguizismus nicht zulässt.“ (Dirim 2010: 95) Der Neo-Linguizismus, der heute anzutreffen ist, ist im Gegensatz zum Linguizismus offiziell illegitim, aber dennoch existent. (vgl. Miladinovic 2014: 26)

„Die Amtssprache bzw. Amtssprachen eines Landes besitzen dabei immer die höchste Anerkennung und haben die höchste Position inne. Neo-Linguizismus ist als bewusstes und/oder unbewusstes Handeln zu verstehen, das 'gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als 'native Speaker' sprechen.' (Dirim 2010: 97) Es ist jene Handlungsform, 'durch die Anderssprachige in Deutschland [und Österreich] diskreditiert und ausgegrenzt werden.' (ebd.: 98)“ (ebd.: 22) Es wird insofern davon ausgegangen, dass sprachliche Zuschreibungen Menschen inferior subjektivieren und sie so in prekäre Lagen versetzen können, was auch das soziale Leben der damit Adressierten beeinflusst. (vgl.: ebd.)

Auf Bildung und Schüler*innen bezogen ist hier bei Sara Fürstenau zu lesen, dass im Falle von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern aus sprachlichen Minderheiten diese Mehrsprachigkeit als Bildungsziel weltweit nur äußerst selten verankert ist: „Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen und sozialen Minderheiten sind in der Regel ‚assimilationsorientiert‘, das heißt, sie zielen auf eine Anpassung an die gesellschaftlich dominanten sprachlichen und kulturellen Normen.“ (Fürstenau 2011: 34)

Auf Grund dieser Tatsache lässt sich erkennen, dass die Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten von ‚DaZ-Sprecher*innen‘ stark determiniert bzw. eingeschränkt sind. Dass aber schon allein die Bezeichnung ‚DaZ-Schüler*in‘ eine sehr vage bis schlichtweg unwahre ist, die sich dem machtvollen Diskurs der Kategorisierungen und der damit in Zusammenhang stehenden Abwertung verdankt, ist insofern ersichtlich, als es oftmals schlichtweg nicht möglich ist, eine Erst- oder Zweitsprache ausfindig zu machen, da Kinder häufig parallel mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. „Eine ‚normalerweise zu Hause verwendete‘ Sprache (wie in der PISA-Studie 2000 erfragt) war da in vielen Fällen gar nicht benennbar, ebenso wenig wie eine eigentliche 'Erstsprache' (wie in der offiziellen Wiener Schulmatrik erfragt). (Brizić 2009: 139) Auch Dirim und Knappik stehen der Verwendung des Begriffs im Hinblick auf Studierende mit Migrationshintergrund kritisch gegenüber: „Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die Übergangsperspektive, die den Begriffen ‚Deutsch als Zweit- und Fremdsprache‘ immanent ist, eine angemessene Perspektive auf die Sprache von

Studierenden darstellt, für die Deutsch eine familiär und bildungsbiografisch verankerte Migrationssprache ist.“ (Dirim/Döll/Knappik 2013: 43) Dennoch scheint die strikte Trennung zwischen deutschen 'Muttersprachler*innen' und so genannten 'DaZ-Schüler*innen' ein geeignetes Mittel zu sein, um Menschen inferior zu subjektivieren. Die Bezeichnung und Kategorisierung, sowie die Einleitung entsprechender Schritte, die bi- und multilinguale Schüler*innen in eine Ecke drängen, die sie oftmals als 'Schwer-vermittelbar' hinsichtlich ihres Zugangs zu Wissen (und somit Kapital) definieren, erzeugt eine Kettenreaktion an äußerst unvorteilhaften Positionierungen innerhalb des kapitalistischen Systems. Das Paradoxe daran ist, dass diesen auserkorenen 'Opfern' im gleichen Atemzug mit der Abwertung, die das System ja so dringend braucht um fortbestehen zu können, eben jene dafür aber selbst verantwortlich gemacht werden. Linguizismus ist ein hervorragendes Mittel um Exklusion und Klassenbildung zu fördern: „Dadurch, dass der moderne Kapitalismus so sehr wie noch nie zuvor von Wissen angetrieben wird und der Zugang zu Wissen immer über Sprache stattfindet, scheinen Linguizismen ganz besonders gut geeignet zu sein, um diese Exklusion zu produzieren.“ (Tilch 2018: 363)

3.2 Der Lingualitätsdiskurs

Das Verhältnis von Sprache und Identität spielt für die Subjektbildung eine wesentliche Rolle. Durch das Ausschließen anderer Sprachen, nämlich der Herkunftssprachen der Schüler*innen in der schulischen Praxis, wird eine Hierarchisierung der Sprachen konstruiert, in der Standarddeutsch an höchster Stelle steht. Den Herkunftssprachen und migrationsspezifischen Registern der Kinder wird somit ein „meist geringeres Prestige zugeschrieben.“ (Huneke/Steinig 2011: 226)

3.2.1 Die Idee der Muttersprache

Heute wird der Begriff Muttersprache in der Wissenschaft weitestgehend durch den Begriff Erstsprache oder L1 ersetzt, da Ersterer mit Heimat und Identität verknüpft werden kann, was sehr häufig aber nicht den Tatsachen entspricht. Die Frage, was Schüler*innen als vermeintliche Erst- oder Zweitsprachler*innen kategorisiert, ist nach Knappik mit dem historisch bedingten Lingualitätsdiskurs zu beantworten, welcher es sowohl 'Muttersprachler*innen' als auch 'Nicht-Muttersprachler*innen' zu verunmöglichen scheint, sich ihm zu entziehen. In Analogie zu Butlers Konzept der Subjektivierung, die in Relation zur heterosexuellen Matrix und somit in Relation zu einem dem Subjekt vorangehenden Diskurs geschieht, diskutiert Knappik den Diskurs um Lingualität: „Personen, die migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsen, [treffen] bereits sehr früh auf einen komplexen gesellschaftlichen Diskurs um Lingualität [...], in dem das gleichzeitige oder sukzessive Aufwachsen mit mehreren Sprachen als ‚Sonderfall‘ betrachtet wird, als Abweichung zu einem Subjekt, das als ‚native speaker‘ oder ‚MuttersprachlerIn‘ gelten kann.“ (Knappik 2016: 222)

'Nicht-Muttersprachler*innen' kann es nach Knappik also zwar gelingen, Deutsch als Zweitsprache auf einem hohen Niveau zu beherrschen, jedoch können diese Subjekte niemals zur Gruppe der 'Muttersprachler*innen' gehören. Schließlich haben diese die Sprache von der Mutter. Aber warum wird dem so ein hoher Stellenwert beigemessen? Die Sprache wird ja an diversen Orten und ebenso im Umgang mit diversen Personen und Medien erlernt. Der Grund dafür ist, dass der Lingualitätsdiskurs mit einer Hierarchisierung von Erst- und Zweitsprachler*innen (zugunsten Ersterer) einhergeht und auf einem ins Vergessen geratenen Ursprung basiert, welcher von Knappik mittels des Konzepts der 'Sedimentation' von Laclau erläutert wird. Diese Sedimentation der „Rassialisierung von Sprachen“ wird anhand von zwei Metaphern dargestellt: Sie diskutiert zunächst die „Überhöhung einer Sprachvariante, die qua Geburt zu einer Nation zugehörigen SprecherInnen zugeschrieben wird“ (ebd.) entlang der „Mutter/Kind-Metaphorik“ (ebd.). In dieser Metapher wird das Erlernen einer Sprache eng mit der Geborgenheit der Mutter verwoben und es wird zugleich auch

ein traditionelles Bild der Frau und der Familie impliziert. Zentral ist jedoch die Idee des „Hineingeborenwerdens“ in eine Sprache, eine Identität und auch eine Nation. So wird mit der Muttermilch die Muttersprache und eine natio-ethno-kulturelle Identität weitergegeben. Hiermit wird auch „die Funktion einer Biologisierung der Vorstellung von Sprache und Sprachaneignung, die als organischer, körperlicher Vorgang gedacht wird“ (ebd.: 231) erfüllt. Andererseits diskutiert Knappik auch die aus der Philologie des 18. Jahrhunderts stammende „Baum/Organ-Metaphorik“. Auch entlang dieser Metapher werden Bilder der fruchtbaren Erde, der Wurzeln, Pflanzen und Stämme, die allesamt zu einer Nation gehören hervorgerufen. Aus diesen Vorstellungen heraus haben sich schließlich die Beschreibungen der morphologischen Elemente der Sprache, wie zum Beispiel „Wortstamm“ und „Wurzel“ herausentwickelt. (vgl. ebd.: 232) Diese „Sedimentation“ und damit in Vergessenheit geratene Verknüpfung von Sprache und Nation treibt sein Unwesen weiter in allen gesellschaftlichen Bereichen, und besonders auch in der monolingualen Schule mit dem leidigen Thema des Deutschsprechens auf muttersprachlichem Niveau. Dabei sollte Zwei- oder Mehrsprachigkeit durchwegs als Potenzial in den Unterricht eingehen und nicht wiederholt als Defizit behandelt werden. „Diese Superiorisierung [...] wird begünstigt und reproduziert durch die Bezeichnungspraxis „Erstsprache/Zweitsprache“, die nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine qualitative Reihung vornimmt.“ (Knappik und Dirim 2013 in Kahkpour 2016: 215) Mecheril schlägt für den Aufbruch dieser Grundannahmen eine Kritik der Machtverhältnisse, die durch einen pluralistischen Ansatz möglich ist, vor. (Mecheril 2015: 47) Für Mecheril liegen die Potenziale einer kritischen Migrationspädagogik, ganz im Sinne Foucaults, in der „Analyse migrationsgesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen, jener Strukturen, die die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freien Existenz behindern [...] und sie entmutigen.“ (ebd.)

Da diese Konstruktion von Erst- und Zweitsprachler*innen des Deutschen oftmals einer Täuschung unterliegt, bietet sich der Begriff der 'muttersprachlichen Mehrsprachigkeit' an, da davon ausgegangen werden kann, dass jeder Mensch, egal ob ein- zwei- oder mehrsprachig über mehrere Register verfügt und somit bei jedem und jeder per se eine Heterogenität von Sprachen vorliegt. (vgl.: Dirim/Mecheril

2010: 104) Somit wäre dann die Einteilung auch hinsichtlich des Deutschsprechens in muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Kompetenz obsolet. „[D]er Übergang zwischen Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit [kann] aus Sicht des 'repertoire view' (Denison 1994) als fließend angesehen werden [...].“ (Dirim/Mecheril 2010: 104) Sprache ist somit ein „komplexes Geflecht, das spezifische Mittel für unterschiedliche Kommunikationssituationen bereithält. Im Falle von Zwei- und Mehrsprachigkeit geht die interaktive Gestaltung eines Kontextes mit der Wahl der passenden Sprache oder Sprachkombination einher.“ (ebd.)

Auch in ihrem Artikel *Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung* stellen Dirim, Döll und Knappik fest, dass ein migrationsspezifisches Deutsch nur eines von vielen, dem Deutschen immanenten Registern ist, das sich ebenso wenig wie dialektale Varietäten dem Standarddeutschen beugen muss: „Wie oben angedeutet, gehen wir davon aus, dass es genauso wie bei Dialekten und Soziolekten der Fall ist, dass sich in Folge von internationaler Migration Sprechweisen des Deutschen entwickeln, die unter dem Einfluss der Migrationssprachen zu Stande kommen und die – wie bei Dialekten etwa – relativ konstante (und gruppenspezifisch ausgefächerte) Merkmale aufweisen (vgl. Cindark 2010); solche wie sie in der Literatur beispielsweise unter dem Begriff „Ethnolekt“ (Dirim & Auer 2004) oder „Türkendeutsch“ (Keim 2001, Kern & Selting 2006a, 2006b; Hinnenkamp 2004) beschrieben worden sind.“ (Dirim, Döll, Knappik 2013: 44) Auf Grund dieser These gehen Dirim, Döll und Knapp auch zurecht von der Gleichwertigkeit von Dialekten und Soziolekten aus (vgl. ebd.) und sehen wie ich keine Notwendigkeit in einer Assimilation unter das Standarddeutsche. Dennoch ist es leider so, dass „die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt [ist]. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (Bourdieu 2005: 60)

Sprache wird somit als Mittel der Macht bzw. der Entmachtung instrumentalisiert. Erst so kann die Fetischisierung – in diesem Fall des Deutschen – stattfinden und den für den Kapitalismus so wichtigen Faktor des Ausschlusses herstellen und

aufrechterhalten. „Die Schule kann dabei gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren oder – so der Anspruch jedes pluralistisch-demokratischen Bildungswesens – bestrebt sein, sie zu überwinden.“ (Dirim/Mecheril 2010: 105)

Sieht man sich aber später die in Kapitel 5 diskutierten Bildungspläne der blau-türkisen Bundesregierung an, stellt sich die Frage, ob diese bestrebt ist, das Bildungswesen pluralistisch-demokratischen zu gestalten. Im Gegenteil wird wiederholt gefordert, Segregation, Differenzsetzungen und somit Ausschluss voranzutreiben.

3.3 Lingualismus und der Fetisch des native speakerism

In einem Artikel von Natascha Khakpour greift die Autorin das Thema der Muttersprachlichkeit an Hand eines Inserates auf, das die Übersetzungstätigkeit seiner Mitarbeiter*innen bewirbt, und zwar mit dem expliziten Hinweis, dass nur native speaker in der Lage seien, eine Sprache in vollem Ausmaß fehlerfrei zu beherrschen. Khakpour analysiert in Folge dessen, dass die Argumente, die vorgeben die sprachliche Unfehlbarkeit der 'Muttersprachler*innen' zu begründen, letztlich jeder echten Grundlage entbehren. Es handelt sich dabei genau um jene „[ü]berhöhung einer Sprachvariante, die qua Geburt zu einer Nation zugehörigen SprecherInnen zugeschrieben wird“ (Knappik 2016: 230) entlang der „Mutter/Kind-Metaphorik“ (ebd.) wie Knappik sie lokalisiert. Somit sind es Mystifizierungen, die bei genauer Analyse entlarvt werden. „Damit wird von einer mystifizierten Vorstellung von Sprachkompetenz ausgegangen, die ausschließlich „natürlich“, also durch die Geburt, erlangt werden kann und sich allen anderen Aneignungsprozessen entzieht.“ (Khakpour 2016: 210) Hier wird eine gravierende Differenzsetzung innerhalb des Diskurses bezüglich (National-)Sprache sichtbar, die ein Ziel vorgibt, das innerhalb des Kontinuums von Zeit niemals erreicht werden kann. Es stellt somit eine Ware im Sinne einer human resource dar, die durch nichts erworben werden kann. „Diese vermeintlich eindeutig feststellbare und dem Subjekt anhaftende Eigenschaft steht zudem in einem positiven (wenn anwesend) und negativen (wenn abwesend) Verhältnis nicht nur zum

zugewiesenen Grad an Professionalisierung in Sprachbeherrschung, sondern auch hinsichtlich der Ausübung eines Berufes – in diesem Fall einer Übersetzerin/eines Übersetzers.“ (ebd.)

Die diskutierte Rolle der Muttersprache tritt hier in einem empirischen Beispiel in allen Facetten der Mystifizierung zu Tage. Erinnert man sich nun an den besprochenen Staats- und Nationalfetisch, der sich auch in jener von der Mehrheitsbevölkerung gesprochenen Sprache finden lässt, ist dieser Umstand zwar nicht logisch begründbar, kann aber nicht weiter verwundern. Denn Klassismus ist eine der stärksten Säulen des Kapitalismus, und dieser wiederum lebt von der Konstituierung der 'Anderen': „Die Instrumentalisierung der Sprache (Sprachnorm) dient auch hier dazu, einem gewissen Teil der Menschen einen Zugang zu gewähren und einem anderen, größeren Teil eben diesen Zugang zu verwehren, um das Schiff des Kapitalismus auf Kurs halten zu können.“ (Tilch 2018: 362) Wo immer sich Klassifizierungen und damit in Zusammenhang stehende Abwertungen finden lassen, werden sie instrumentalisiert und zum Zwecke der Aufrechterhaltung des kapitalistischen Systems willkommen geheißen. Diese absurde Form der Abwertung kommt in diesem Fall als relativ gut kaschierter Rassismus daher, der im gesellschaftspolitischen Diskurs entweder gar nicht, oder als harmlos wahrgenommen wird. Genau das ist aber leider eine seiner (unerkannten) Stärken, denn das System der Differenzsetzungen lebt sehr gut gerade von Rassismen solcher Art, die sich als Teil einer 'neutralen' linguistischen Diskussion tarnen, wie auch Dirim feststellt: „Latente, subtile und verdeckte Formen von Rassismus, die alltäglich und weitverbreitet und nicht immer bewusst sind, teilweise unbedacht hervorgebracht werden und teilweise nicht intendierte, jedoch folgenreiche Auswirkungen haben, werden im Verhältnis dazu kaum thematisiert, genauso wie Formen von Rassismus, die Routinen, Regelungen, Anordnungen und Abläufen in Institutionen folgen.“ (Dirim 2016: 200)

In einem Artikel geht sie auf einen Auszug des deutschen BAMFs ein, der sich mit dem Umgang von mehrsprachigen Schüler*innen befasst. Dirim streicht hier das Phänomen des Lingualismus heraus, was bedeutet, dass mit bi- und multilingualen Sprecher*innen gesellschaftliche Kategorisierungen vorgenommen werden, die von Natur aus nicht vorhanden sind. Dies hat für die Betroffenen

verstörende Auswirkungen und negative Konsequenzen für die Positionierung innerhalb gesellschaftlicher Diskurse. Sie kritisiert, dass beim BAMF die Rolle der Sprache als Differenzmerkmal nicht angesprochen wird: „Auch generell, in bisher veröffentlichten wissenschaftlichen Arbeiten, wird der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit, Macht und Bildung eher selten thematisiert. Sowohl der erziehungswissenschaftliche als auch der sprachdidaktische Diskurs, die sich auf Sprachförderung im Deutschen und sprachliche Bildung (im Deutschen) beziehen, dethematisieren weitestgehend die Frage, inwiefern die eigenen Vorgehensweisen hegemoniale und die Zielgruppen inferiorisierende Effekte bewirken.“ (Dirim 2016: 195) Dirim kritisiert also ferner, dass in diesem Bereich auf eine Weise gearbeitet wird, als wäre Sprache unberührt von Macht und Differenz, was wiederum dazu führt, dass hegemoniale Ordnungen reproduziert werden.: „Es entsteht damit das Bild einer Gesellschaft bzw. eines Klassenraums als Teil der Gesellschaft, in dem Sprachen technische Instrumente und Lerninhalte darstellen, die völlig unabhängig von gesellschaftlichen Kämpfen [...] [sind].“ (ebd.) Sie nennt dahingehend nur einige wenige Phänomene des alltäglichen Lebens, wie „Sprachgebote[n]‘ auf Schulhöfen, die das Sprechen von bestimmten Sprachen geradezu kriminalisieren, normative Erwartungen aus den sogenannten ‚Herkunftsländern‘, die Migrationssprachen entwerten, etc. [...].“ (ebd.)

Auch Dorostkar beschäftigt sich in seiner Doktorarbeit mit dem Phänomen des Lingualismus. Er geht noch einen Schritt weiter und sieht darin ein bewusstes Aufgreifen von Seiten der Politik hinsichtlich eines Instrumentalisierens von und daran anschließendes polemisieren aufgrund von Sprache. Er stellt fest, dass „[d]ie Verschleierung der diskursiven Konstruktion von Sprache [...] eine spezifische Modellierung [...] des Konstrukts Sprache zu Zwecken der politischen Instrumentalisierung [begünstigt], etwa zur Rechtfertigung problematischer sozialer Praktiken wie Diskriminierung und Rassismus. Sprache erweist sich dadurch als vielseitig und flexibel einsetzbares Konstrukt, das u.a. als ›Surrogat‹ Anwendung findet, d.h. als Ersatzmittel für gesellschaftlich problematisierte Konzepte wie ›Rasse‹ oder ›nationale Identität‹ und dabei gleichzeitig am unsystematischen und teils widersprüchlichen Alltagswissen über Sprache anzuknüpfen vermag.“ (Dorostkar 2014: 22)

Gerade in Bezug auf Kapitalismuskritik lässt sich sagen, dass mit und durch den Lingualismus eine Karte ausgespielt wird, die Anlass dazu gibt, das fetischistische Bewusstsein der Gesellschaft dahingehend zu befragen, ob hier ein besonders raffiniertes Konzept unter harmlosen Schleiern verdeckt wird, denn „auch die Kategorie Sprache [wird] als Differenzmerkmal herangezogen, um mit Hilfe dessen rassistische Unterscheidungen vorzunehmen. Daher kann in Anlehnung an Leiprecht (2001) von ‚Sprache als Sprachversteck für Rasse‘ gesprochen werden.“ (Dirim 2016: 204). Das ist besonders problematisch, wenn man bedenkt, dass sich Diskurse fortwährend wechselseitig prägen, wie auch Dorostkar bezüglich des Diskurses über Sprache festhält: „Dies entspricht der diskurstheoretischen Prämisse, wonach Diskurse sowohl gesellschaftlich konstituiert als auch gesellschaftlich konstitutiv sind, d. h. die Gesellschaft produziert Diskurse, die auf sie prägend zurückwirken.“ (Dorostkar 2014: 16f) Er bezieht sich hierbei auf die im Vorfeld diskutierte Diskurstheorie von Michel Foucault, die wie erwähnt insofern mit der Theorie des Fetischs übereinstimmt, als sie den Kreislauf von Voraussetzungen und Fortsetzungen eines Diskurses und einer (fetischistischen) Wahrnehmung begründet, die sich innerhalb derer selbst bestätigt und stärkt. Ebenso verhält es sich mit Sprache oder genauer gesagt mit der so genannten Muttersprache. Diese wird im Diskurs mit vielen anderen Attributen als ihrer reinen Funktion als Kommunikationsmittel konnotiert und verstanden. Wer Deutsch als Muttersprache spricht, wird innerhalb des Systems als 'dazugehörig' und als 'Experte' der Sprache angenommen, diejenigen die das nicht tun, sind die 'Anderen' und können angesichts des bisher Diskutierten auch niemals zu echten Experten werden. Hier sieht man, dass den so genannten 'Nicht-Muttersprachler*innen' von vornherein viele Türen verschlossen bleiben, da sie ebenso wie die Sprache selbst mit Attributen behaftet werden, die bei genauerem Hinsehen jeglicher wahren Grundlage entbehren. Dorostkar bringt das sehr anschaulich auf den Punkt, wenn er schreibt: „Was (eine) Sprache ist, wird nicht so sehr dadurch bestimmt, wie wir sprechen, sondern wie wir über Sprache sprechen – oder anders formuliert: Sprache wird, als konstitutiver Bestandteil sozialer Wirklichkeit, diskursiv konstruiert.“ (ebd.: 22) Bezogen auf den Titel und den primären Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sei festzuhalten, dass es sich in der Fetischisierung des Deutschen, bzw. wie das Beherrschen dieser Sprache hierzulande gehandhabt wird, dementsprechend verhält wie Grigat bezüglich des

Fetischismus herausstellt: Der Fetischcharakter bezeichnet einen objektiven Zustand und einen Prozeß zugleich. Die Fetischisierung ist subjektives Verhalten und Bewußtsein. Die Fetischisierung entspringt dem Fetischcharakter ist aber zugleich ein Moment seiner Fortdauer. (vgl.: Grigat 2007: 71)

Das bedeutet ebenso, dass nicht nur die Bedeutung von Sprachen diskursiv konstruiert wird, sondern auch die Individuen, die sie sprechen. Und wenn dann jemand Deutsch nicht als Erstsprache spricht, wird dieser Mensch in Zusammenhang mit *Othering* oftmals inferior subjektiviert, das heißt, seine oder ihre Position wird innerhalb des Diskurses geschwächt: „Die Unterscheidung von native und nonnative Speaker sieht er [Alan Davis, Anm. DM]] wie alle Majoritäts-Minoritäts Beziehungen von größerer Relevanz für die Konstruktion von Identitäten als für die rein linguistische Diskussion.“ (Khakpour 2016: 211)

Der Prozess des *Otherings* gründet ja im Kolonialismus und im Postkolonialismus besteht er weiter. Er ist somit das Erbe einer Zeit, in der Diskurspraktiken, die Menschen unterdrücken und als minderwertig darstellen, ganz offen ausgelebt und wenig bis gar nicht kritisiert wurden. Die Fortdauer seiner Essenz ist aber nach wie vor präsent und wirksam, nur eben wesentlich verdeckter, was die Sache weder besser macht, noch ihr auf den Grund zu gehen und sie abzuschaffen erleichtert: „Durch die Unterscheidung von native und nonnative Speakers werde die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie bzw. „Selbst“ und „Anderes“ reproduziert, womit auf das auf Diskursen von Orientalismus und den Postcolonial Studies stammende Konzept des *Otherings* (Spivak 1984) referenziert wird. Sie kritisieren dabei besonders die Fixierung von Identitäten durch das Konstrukt, dem durch die Verhaftung im Binären nicht entkommen werden kann.“ (ebd.: 212)

Wie bereits erwähnt ist es genau dieses *Othering*, das die 'Anderen' erschafft, um das Eigene zu erhöhen. Somit ist die Idee der Muttersprache ein äußerst probates Mittel, um jene Unterschiede als natürlich erscheinen zu lassen, die eigentlich nur künstlich sind. „Mit dieser psychoanalytischen Wendung ergänzt und kontextualisiert Bonfiglio die Frage nach dem Native Speaker nicht nur um historische und politische Bezüge zu nationalstaatlichen, sondern auch um eine

psychologische Komponente, die durch die Existenz von Ängsten und durch Projektion auf Sprache übertragen werden und so Grundlage der Begrenzungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden werden.“ (ebd.: 213f) Die Angst um die narzisstisch besetzte Identität, die durch die besprochene Identifizierung mit einer Nationalität einhergeht, wird bedroht. Die Lösung ist, den Staats- und Nationalfetisch durch die Illusion des Eigenen und des Fremden zu forcieren: „Hinzu kommt, dass dieses als dem Eigenen zugehörig betrachtete Wir als exklusive Besitzer*innen „ihrer“ Sprache, nämlich der jeweiligen Landessprache affirmiert werden. Dafür verwendet Bonfiglio den Begriff der 'ethnic ownership of language' (Bonfiglio 2013), also dem ethnisch „begründeten“ Besitzanspruch auf Sprache.“ (ebd.: 214) Hierbei ist zu sehen, wie das Konzept des Fetischs aufgeht: Es ist nicht nur der Staatsfetisch der hier zum Tragen kommt, sondern auch die Idee des Besitzes. Liest man das nun im Hinblick auf eine kapitalismuskritische Theorie, wird klar, dass Sprache und diesem Fall Deutsch nicht nur als eine Krücke und ein Substitut einer beschädigten Identität herhält und sondern gleichermaßen als Ware verstanden werden kann, über die man aber nur über eine Art Geburtsrecht verfügen kann. Der Preis wird somit in eine unbezahlbare Höhe getrieben, denn Abstammung kann mit keinem wie auch immer gearteten Kapital erworben werden. Es scheint also fast so, als würde man hier auf 'Nummer Sicher' gehen und eine Kategorie der Differenzsetzung schaffen, die sich einerseits wunderbar hinter ihrem vermeintlich harmlosen 'So-Sein' verstecken kann und -was noch effektiver ist – die innerhalb des Diskurses der auf Nationalstaatlichkeit beruht und diese als natürlich voraussetzt absolut unveränderlich ist.

„Die 'Spaltung der Welt in ihre binären Gegensätze' (Hall 2000, S. 14) ist auch in der dichotomischen Unterscheidung von Native- und Nonnative-Speaker oder Erst- und Zweitsprachler*innen zu finden, bei der nicht eine Positionierung in einem Kontinuum von Sprachkompetenz vorgenommen wird, sondern eine, die vor allem konstitutiv für einen Zugehörigkeitsstatus ist, der weder Raum für Hybridität noch für Selbstbezeichnung anbietet. Ein Wechsel von der Kategorie Nonnative- zur Native-Speaker ist ebenso wenig möglich, wie das innerhalb von anderen sozial konstruierten Differenzkategorien ist, die im Gewande der Natürlichkeit daherkommen.“ (ebd.: 217)

Dem Problem mit dem 'Gewande der Natürlichkeit' wurde bereits weiter oben Raum geboten, als von der eingebildeten Natürlichkeit der Nationalstaaten die Rede war. Es ist damit genau jener Schein, jene Mystifizierung gemeint, die der Begriff des Fetischismus beinhaltet. Es ist nur zu verständlich und logisch, dass sich dieser Fetisch sich weiter bis zum Phänomen der innerhalb eines Nationalstaates gesprochenen Sprache fortpflanzt und dort weiter sein Unwesen treibt. Begünstigt wird dies leider zusätzlich durch die Instrumentalisierung wie sie innerhalb der Politik vorangetrieben wird. Dieser Umstand zeigt sich – wie später noch dargestellt werden wird – besonders deutlich in den Bildungsplänen der Bundesregierung blau/türkis.

„[...] Wer nämlich nicht erkennt, dass Sprache ein Feld systematischer Unterscheidungen bezeichnet, in dem sich nicht nur unterschiedliche Sprachvarianten und -formen finden, sondern diesen Varianten vielmehr ganz unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet sind, verkennt das sozialpraktische und hegemoniale Wesen der Sprache und bestätigt es dadurch“ (dies. 2006: 360). Heike Niedrig (2015) befasst sich mit der Schwierigkeit, die hegemonialen Sprachenordnungen zu überwinden und identifiziert ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Kenntnis‘ und ‚Anerkenntnis‘ der hegemonialen Sprache: 'Die Rolle der nationalen Bildungsinstitutionen in diesem Zusammenhang lässt sich, ausgehend von Bourdieus Analyse, wie folgt darstellen: Sie haben offiziell und dem eigenen Anspruch nach die Aufgabe, kulturelles und sprachliches Kapital zu vermitteln, also Kenntnisse S. 197[Herv. i.O.] zu erweitern. In gewissen Grenzen tun sie dies auch. Doch erfüllen sie vor allem eine weitere, nicht explizit gemachte Aufgabe, nämlich die Förderung der allgemeinen Anerkenntnis [Herv. i. O.] der im jeweiligen Kontext ‚legitimen Sprache‘ [Herv. i.O.] und somit unausweichlich die Abwertung vielfältiger lebensweltlicher Sprachressourcen der Schüler_innen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, adressieren sie die Kinder in einer Weise, die ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum zuweist. Indem sie sich dran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, ‚richtiges

Deutsch‘ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen‘ (Niedrig 2015, S. 78). (Dirim 2016: 198)

3.3.1 Migrationsspezifische vs. dialektale Sprachverwendung in Bezug auf den Fetisch des deutschen Native-Speakerism

Dass es nicht nur wie im letzten Unterkapitel besprochen zu einer schlechteren Positionierung innerhalb des Systems kommt, wenn Abweichungen vom Standarddeutschen bei Sprecher*innen verortet werden, sondern dass es auch innerhalb des Gefüges von Varietäten zu unterschiedlichen Bewertungen kommt, soll in diesem Unterkapitel erläutert werden. Basisbildend hierfür ist ein im Jahr 2013 erschienener Artikel, der sich damit befasst, wie Dozent*innen an Pädagogischen Hochschulen innerhalb Österreichs die Chancen und Möglichkeiten von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund bzgl. Studium und in weiterer Folge Beruf im Vergleich zu sprachlich dialektal geprägten Studierenden einschätzen. Interessant ist hierbei zunächst, dass sich aus den Gesprächen mit den Lehrenden ergab, dass diese kaum zwischen einer Eignung für das Studium und einer Eignung für den Beruf von Studierenden mit migrationsspezifischen Registern unterscheiden, da sie ihnen wenig wissenschafts- und fachbezogenes Entwicklungspotenzial im Laufe des Studiums zutrauen. (vgl. Dirim/Döll/Knappik 2013: 53f) Weiters führen die Autorinnen aus: „Hier unterscheidet sich die Betrachtungsweise der InterviewpartnerInnen von ihrer Einschätzung der sprachlichen Probleme von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache (s. 5.1 und 5.2) stark: In Bezug auf migrationsspezifische Register erscheinen Abweichungen von einer standardsprachlichen Norm als nicht bewältigbares Problem, während in Bezug auf Studierende mit Deutsch als Erstsprache, die dialektsspezifische Register ausgebildet haben, morphosyntaktische und orthografische Probleme zwar stark betont, jedoch insgesamt als überwindbar eingeschätzt werden.“ (ebd.)

Auffallend ist hierbei auch, wie der in dieser Arbeit diskutierte Staatsfetisch zu tragen kommt: „Neben den Bedenken, die im Kontext der Sprachbeherrschung geäußert werden, werden von wenigen Interviewpartnerinnen auch Bedenken nichtsprachlicher Art artikuliert. Diese beziehen sich vor allem darauf, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ein als „österreichische Kultur“ bezeichnetes Konstrukt nicht mehr ausreichend vermitteln könnten.“ (ebd.: 54) Daran ist einerseits zu erkennen, wie sehr der Staatsfetisch und der damit in Zusammenhang stehende Fetisch der Sprache dieses Staates untrennbar miteinander verbunden sind. Dies wurde auch schon im Kapitel über Muttersprache diskutiert und zeigt sich empirisch an Hand dieser Befragung. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung wird nicht nur den Standardabweichungen des Deutschen unterschiedliches Entwicklungspotenzial zugesprochen, sondern es wird auch angenommen, dass Sprecher*innen eines migrationsspezifischen Registers, im Gegensatz zu jenen mit dialektaler Sprachvarietät, keine bzw. keine ausreichenden Kenntnisse über 'österreichische Kultur' besäßen. Was auch immer unter diesem Konstrukt verstanden wird, hier wird davon ausgegangen, dass es sich um im gesellschaftlichen Bewusstsein wahrgenommene 'Werte' und 'Traditionen' handelt. Insofern könnte man auch Werte und Traditionen als eine Art von Diskursen betrachten. Den Begriff 'Werte' hier einmal außen vor gelassen, lässt sich bezüglich 'Tradition' und somit österreichischer Vergangenheit sagen, dass diese Aussage besonders überraschend ist wenn man bedenkt, dass die hiesige geographische Lage schon seit jeher mit Menschen besiedelt war und ist, die sich von unterschiedlichen Teilen Europas und der Welt eingefunden haben und man deshalb mit Fug und Recht behaupten kann, dass genau das ein wesentlicher Teil 'österreichischer Kultur' ist. Diese Fluidität und Beweglichkeit ist mit dem Staatsfetisch jedoch nur sehr schwer verträglich. Die besprochenen 'künstlichen Nabelschnüre', die sich oftmals und für viele jedoch so natürlich anfühlen, sehen sich genau durch diese Beweglichkeit und Fluidität bedroht. Es wird angenommen, dass das einer der Gründe ist, warum von den Befragten angenommen wurde, 'österreichische Kultur' sei von Sprecher*innen mit migrationsspezifischer Varietät nur schwer vermittelbar.

Andererseits zeigt sich, dass es wie ein gordischer Knoten im Kopf mancher zu sein scheint, dass sie das migrationsspezifische Register schon von Haus aus nicht

als ebenbürtig mit dialektalen Registern ansehen und darüber hinaus Sprecher*innen des Ersteren auch weniger zutrauen, sich dem Standarddeutschen anzunähern: „Die Ergebnisse der im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ durchgeführten qualitativen Studie geben Hinweise darauf, dass die Gefahr besteht, dass es im Falle von Abweichungen von einer standardsprachlichen Norm des Deutschen in den studentischen Leistungen in den Bewertungen der DozentInnen zu einer Hierarchisierung dieser Abweichungen kommen kann.“ (ebd.: 55) Dass es sich hierbei um eine in dieser Arbeit schon häufig diskutierte Mystifizierung des Native-Speakerism handelt, wird abermals klar, da es für diese Annahmen keine logisch stichhaltige Erklärung gibt, denn sowohl dialektal, als auch migrationsspezifisch geprägte Sprecher*innen müssen sich das Deutsche als Wissenschaftssprache erst aneignen: „Das in den Interviews abgebildete Erfahrungswissen der DozentInnen deckt sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen der linguistischen Forschung zu wissenschaftlicher Schreibentwicklung: das Register Wissenschaftssprache ist für alle Studierenden ein neues Register, dessen Besonderheiten und Funktionalität sie in einem mehrere Jahre andauernden Prozess erlernen müssen.“ (ebd.) Dennoch wird hierbei unterschieden, zu Ungunsten der Sprecher*innen mit migrationsspezifischem Register. In den Interviews zeigte sich klar, dass von Seiten der Dozent*innen eine Hierarchisierung von sprachlichen Abweichungen vom Standarddeutschen stattfindet, wenn es um deren Bewertung im Studium geht.: „Abweichungen, deren Ursache in migrationsspezifischen Registern ausgemacht werden (können), werden eher als Indiz für eine fehlende Studieneignung oder eine fehlende Eignung für den Lehrberuf gewertet als solche Abweichungen, die eine dialektbedingte Interferenz vermuten lassen bzw. als solche angesehen werden.“ (ebd.: 56)

Knappik hat sich dieser Thematik auch in Ihrem Artikel 'Ist Autor*innenschaft möglich' gewidmet. Darin geht es primär um die Frage, wie Schreiber*innen mit migrationsspezifischem Register innerhalb der Institution Universität positioniert werden. Sie diskutiert darin unter anderem auch *Sagbarkeitsfelder*, welche sie in Bezug auf Studierende mit Migrationshintergrund als stark eingeschränkt betrachtet. So zeigte sich in einem Interview, dass sich eine Studentin mit creolischem Hintergrund nicht in der Lage sah, ihre Gedanken bezüglich

Darstellungen der creolischen Kultur in Worte zu fassen, trotzdem sie dies eigentlich als Notwendig erachtete. Darüber hinaus kommt sie zu einem ähnlichen Ergebnis wie in der weiter oben besprochenen Studie, wobei sie konkret von einer Subjektivierung von Autor*innen spricht: „Diese Daten erweitern die Überlegungen zu Subjektivierung und Autor*innenschaft innerhalb einer monolingualen Bildungsinstitution um die Facette, was es heißt, wenn Studierende nicht nur an einer erstsprachlichen Norm gemessen werden, sondern wenn ihre Normabweichungen hierarchisiert werden, je nachdem, ob ihre Abweichungen als dialektspezifisch oder als migrationsspezifisch eingeordnet werden.“ (Knappik 2016: 236) Knappik gibt darüber hinaus zu bedenken, dass auch 'Norm' (und diesem Fall Sprachnorm) selbst kein absolutes Maß darzustellen vermag, da es sich dabei immer nur um eine subjektive Größe handelt, die allemal aushandelbar ist und sein muss. Im Falle von migrationsspezifischen Registern sieht sie Abweichungen von dieser 'Norm' aber als noch weniger aushandelbar, als solche anderer Register: „Nicht nur der tolerierte Spielraum in der Abweichung von einer sprachlichen Norm differiert je nachdem, ob Sprecher*innen als „native speaker“ eingeschätzt werden oder nicht; auch die Bereitschaft, eine sprachliche Norm als etwas Aushandelbares anzusehen oder als etwas einzuschätzen, das der Sanktionierung bedarf, variiert je nach dem dem/der SprecherIn zugeschriebenen Status innerhalb der Differenzordnung.“ (ebd.)

Argumentiert wird dies laut Knappik mit dem Selbstverständnis der Hochschule als monolingualer Institution, die das Beherrschen des wissenschaftssprachlichen Registers des Deutschen von allen Beteiligten einfordert und Abweichungen davon sanktioniert. (vgl. ebd.: 242) „[J]edoch in unterschiedlichem Maße, je nachdem, ob die Abweichung in einer Zuschreibung eines ‚Einheimischenstatus‘ oder eines ‚Zugezogenenstatus‘ resultiert.“ (ebd.: 242) Hierarchisierungen die hier zu Gunsten der dialektalen Normabweichungen stattfinden sind innerhalb eines monolingualen Habitus leider im wahrsten Sinne des Wortes 'normal'. Es sollte aber gezeigt werden, dass dies jeder echten Grundlage entbehrt. Im nächsten Kapitel wird auch noch zu diskutieren sein, wie sich Hierarchisierungen bezüglich Sprache – nicht nur im Sinne von Varietäten, sondern auch in Form von Nationalsprachen selbst – innerhalb der Institution Schule zeigen.

Abschließend sei zu diesem Kapitel noch zu sagen, dass Dirim und Knappik es wie auch ich für sinnvoll halten, „den verschiedenen sprachlichen und konzeptionellen Abweichungen – seien sie dialekt- oder migrationsspezifisch – innerhalb des Lern- und Erwerbsprozesses des Registers Wissenschaftssprache den gleichen Respekt entgegenzubringen.“ (Dirim/Döll/Knappik 2013: 61)

4 Der Sprachfetisch innerhalb der Institution Schule: Monolinguale Bildungsstrukturen

Wie erwähnt gehört es zu den Normalitätsannahmen, dass Deutsch hier zu Lande perfekt zu beherrschen und zu sprechen ist, worauf sich der monolinguale Habitus an österreichischen Schulen gründet. Dirim und Mecheril gehen hierbei ebenfalls davon aus, dass dieser Umstand nicht natürlich gewachsen, sondern künstlich herbeigeführt wurde:

„Die Gleichsetzung von 'Volk', 'Sprache' und 'Nation' im monolingual verfassten Nationalstaat führt zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung.“ (Dirim/Mecheril 2010: 108)

Diese Verfasstheit und vor allem der Aspekt der vermeintlichen 'Bedrohung' durch andere Sprachen verfestigen den Anspruch auf Monolingualität als Ausdruck des diskutierten Staatsfetischs. Bedrohung scheint hier der richtige Begriff zu sein, da, wie erwähnt, die Angst, die entsteht, wenn die Identifikation mit dem Staat und allem, was diesen vermeintlich ausmacht, als Substitut für die Befriedigung narzisstischer Bedürfnisse erhalten muss bedroht ist, existentiell zu sein scheint.

„Das Konzept, das 'die eine Nation' mit 'der einen Sprache' verknüpft, hat neben Deutschland [und Österreich, Anm. DM] auch für andere Nationalstaaten wie Frankreich oder die Türkei Gültigkeit. In diesen Staaten, wenn auch in unterschiedlicher Weise und vor unterschiedlichen historischen Hintergründen, ist Monolingualität ('unsere Sprache') ideologisch besetzt.“ (ebd.) Dass Deutsch in Österreich ideologisch besetzt ist, heißt auch, dass einerseits wie erwähnt die Bedrohung derselben befürchtet wird, sollte der monolinguale Habitus nicht aufrecht erhalten bleiben. Andererseits – und das ist nur 'die andere Seite der Medaille' – wird diese 'unsere' Sprache zu einem Fetisch erhoben. Die Sprache, vor allem in 'muttersprachlicher' Form gleicht einem Kapital, das in anderen Ländern so nicht vorgefunden werden kann: „Der Monolingualität in der dominanten Sprache kommt hier auch alltagskulturell abgesicherter Vorrang zu, und dieser

Vorrang gilt als legitim, seine Infragestellung empört. Für Nationalstaaten mit mehrsprachigem Selbstverständnis wie Südafrika ist das Konzept nicht oder nur eingeschränkt kennzeichnend.“. (ebd.)

Dieses nationalstaatliche und monolinguale Selbstverständnis greift auch in die Institution Schule ein. Wie schon erwähnt, ist oftmals von 'unserer' Sprache die Rede was zwangsläufig zu einem 'euch', den 'Anderen', führt und bewirkt, „durch kulturelle Vereinheitlichung zur nationalen Kohärenz beizutragen.“ (Reich 1994: 51) Dazu gehört unter anderem die monolinguale Ausrichtung der Schule und die Bindung des Lehramtes an die Staatsangehörigkeit. Somit stellt die nationalstaatliche Struktur des Bildungssystems einen Rahmen der Unterscheidung zwischen 'eigen' und 'fremd', zwischen 'wir' und 'Nicht-Wir' dar. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 124)

4.1 Der Habitus

Der Begriff *Habitus* von Bourdieu und die mit ihm in Zusammenhang stehenden Diskurspraktiken geben ebenso einigen Aufschluss darüber, wie schwierig es ist, hier bestehenden Wert- und Normvorstellung bezüglich Sprache und sprachlicher Phänomene entgegenzutreten.

Die Bedeutung des Begriffs ‚Habitus‘, einer Ableitung aus dem lateinischen Grundbegriff ‚habere‘ (haben), erschließt sich, wenn man andere Ableitungen in diversen europäischen Sprachen heranzieht, wie ‚habituel‘ (frz.: gewohnt, üblich) oder ‚habit‘ (engl.: Gewohnheit) bzw. ‚habitual‘ (engl.: gewohnheitsmäßig). BOURDIEU spricht auch von „Dispositionen“ (d.h. Anlagen oder Neigungen). [...] Der Habitus bezeichnet also Dispositionen von Akteuren unterschiedlicher sozialer Lage, die sich im sozialen Milieu ihrer Herkunft entwickelt haben und die ihr Denken, Urteilen und ihren Geschmack zwar nicht determinieren, aber doch in gewissen Grenzen vorhersehbar machen. (Fürstenau/Niedrig 2011:73)

Bezüglich Sprache definiert, bedeutet der *Habitus*, dass „[d]ie allgemeine gesellschaftliche Anerkennung der ‚offiziellen Sprache‘ als einzig ‚legitime Sprache‘ in allen offiziellen Räumen wie Bildungswesen, öffentliche Verwaltungen, politischen Institutionen [...] demnach weder das Ergebnis direkten Zwangs noch das Ergebnis einer freien Willensentscheidung, sondern auf den ‚sprachlichen Habitus‘ der jeweiligen Mitglieder der nationalen ‚Sprachgemeinschaft‘ zurückführen [ist].“ (ebd.: 77f) Bourdieu weist darüber hinaus auf die Erwartungshaltung bezüglich des Habitus hin, wie er in verschiedenen Gruppen, Gemeinschaften und Institutionen anzutreffen ist und zeigt auf, dass ein 'unpassender' Habitus innerhalb dieser als inakzeptabel angesehen wird: „Mehr noch als die dem Körper äußerlich bleibenden Signale, also alles, was man „Manieren“ nennt – die Art und Weise zu sprechen (der Akzent), zu gehen oder sich zu geben (Gang, Haltung, Auftreten), zu essen usw. - und der Geschmack als Grundlage der Produktion aller Praktiken, die mit oder ohne Absicht über das Spiel der distinktiven Unterschiede etwas, und zwar die soziale Position, bedeuten sollen, dazu bestimmt, zur Ordnung zu rufen und jeden, der es – der sich – etwas vergessen könnte, an den Platz zu erinnern, auf den er durch Instituierung verwiesen ist.“ (Bourdieu 2005: 117)

Hier wird ersichtlich, dass Bourdieus Ansatz des Habitus an den Charakter des machtvollen Diskurses bei Foucault erinnert. Während es bei Foucault um Partizipation an Macht geht, also Teil der Wir-Gruppe zu sein und die Nicht-Wir Gruppe zu konstruieren, gleichzeitig abzuwerten und somit zu unterwerfen anstatt unterworfen und subjektiviert zu werden, geht es beim Habitus von Bourdieu darum, wie diese Diskurse in Form von gewohnheitsmäßigen Abläufen zu Tage treten. So tritt der Habitus als besonders manifest gewordene Diskurspraxis in Erscheinung, wie sie beispielsweise an Institutionen wie der Schule vorzufinden ist. „Darüber hinaus werden in der Schule der Habitus der Migrationsanderen und der Habitus der Nicht-Migrationsanderen profiliert und bekräftigt. [...] Das deutsche [und österreichische, Anm. DM] Schulsystem muss insofern als Beitrag zur Erzeugung der Migrationsanderen verstanden werden, die nicht nur anders, sondern auch in einer deklassierten und, mit Bezug auf die Teilhabewege des gesellschaftlichen Raumes, deplazierten Weise 'anders' sind.“ (Dirim/Mecheril 2010: 123) Als besonders erschwerend hinsichtlich Möglichkeitsräume von bi- und

multilingualen Sprecher*innen kommt hinzu, dass „[d]ie im Habitus liegenden Praktiken und Praxisformen es [...] ihren Inhabern [ermöglichen], unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten. Zugleich impliziert das Konzept die Tendenz des Habitus zur Stabilisierung seiner selbst, auch unter veränderten Bedingungen.“ (Gogolin 1994: 31) Ingrid Gogolin bemerkt des Weiteren bezüglich des Habitus: „Bourdieu's Theorie zur Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Sozialwelt dreht sich darum, die spannungsvolle Wechselbeziehung zwischen strukturellen Bedingungen einer Existenz einerseits, individuellen Dispositionen als Produkt der Sozialisation unter diesen Bedingungen andererseits und schließlich der „unendlichen und zugleich strikt begrenzten“ Handlungsfähigkeit des Einzelnen aufzuklären. (ebd.: 30)

Was die Konstruktion und Subjektivierung von „DaZ-Schüler_innen“ sowie deren Aufrechterhaltung im Diskurs der Institution Schule betrifft ist zu sagen, dass „[...] auch die jeweilige Einstellung zu ‚Bildung‘, im Sinne des Erwerbs desjenigen kulturellen Kapitals, dem eine hohe gesellschaftliche Anerkennung zukommt und das Bourdieu daher auch als ‚legitimes Kulturkapital‘ bezeichnet“ (Fürstenau/Niedrig 2011: 74) vom gängigen Habitus insofern bestimmt wird, als dieser selbst dringend notwendigen Änderungen beharrlich im Weg zu stehen scheint. Zusätzlich wird „[d]ie Produktion legitimer und illegitimer Sprachen durch die Schule [...] organisiert von einer Grundorientierung, die monolinguale Virtuosität zum Normalfall erhebt.“ (Dirim/Mecheril 2010: 109) Auf das Handeln und Sprechen Schüler*innen mit migrationsspezifischem Register des Deutschen wird oftmals derart eingewirkt, indem ihnen vermittelt wird, dass ihre Eigenart sich auszudrücken als inakzeptabel angesehen wird, da es – wie in der Gesellschaft allgemein - den Normalitätsannahmen der *Wir-Gruppe* nicht entspricht. So werden z.B. Neologismen, das Alternieren zwischen Sprachen oder Akzente ihrer Legitimität beraubt, anstatt kreative Ressourcen darin verorten zu können.

Der Schule kommt Bourdieus Untersuchungen zufolge eine wichtige Rolle [...] bei der Durchsetzung der allgemeinen Anerkennung der sozial dominanten Sprache (bzw. Sprachform) zu. Dem Anspruch nach besteht die zentrale Aufgabe des Bildungswesens in der Verbreitung von Kenntnissen der legitimen Sprache und des legitimen kulturellen Kapitals. BOURDIEU'S Analyse zeigt aber, dass in der Schule vor allem

die von den Kindern bereits ‚mitgebrachten‘ sprachlichen und kulturellen Ressourcen bewertet werden. Die Schule ist gleichzeitig sehr erfolgreich darin, die allgemeine Anerkennung der sozial dominanten Sprache bzw. Sprachform zu fördern. (Fürstenau/Niedrig 2011: 85)

Somit spielt die Schule häufig eine wesentliche Rolle beim Erschaffen eines Wir- Nicht-Wir-Kontinuums, das Identitätszuweisungen stiftet, die den betroffenen Personen auch über ihren Schulbesuch hinaus anhaftet. „Es findet ein komplexer Prozess der Zuweisung zu „schlechteren“ Positionen statt mit der Konsequenz, dass sich an diesen schlechter positionierten symbolischen und institutionalisierten Orten Habitusformen bilden, die nicht nur die Schlechterstellung widerspiegeln, sondern sie auch zu bestätigen scheinen.“ (Dirim/Mecheril 2010: 130)

Es ist also nicht nur so, dass schon die wie auch immer ‚mitgebrachten‘ Sprachen von bi- und multilingualen Schüler*innen in diesem System der Bewertungen eher schlecht abschneiden, sondern darüber hinaus auch ein kreatives Mischen der vorhandenen Sprachen und individuelle Sprechakte nur ungern an Schulen gesehen werden. Dieser Umstand wird von den Kindern und Jugendlichen sehr bewusst wahrgenommen, was natürlich negative Auswirkungen auf ihre Selbstwahrnehmung hat. Sie tendieren dazu, jene Position einzunehmen, die das System – oder in diesem Fall die Institution – für sie übriglässt, die der ‚Anderen‘. Im Falle eines Mädchens aus Hamburg, dessen Familie portugiesischer Herkunft ist, beschreibt Ingrid Gogolin die Situation folgendermaßen: „Das Deutsche und das Portugiesische verschmelzen in Claudias informeller Sprache mit Gleichaltrigen ihrer Herkunft zu einem Jargon. Diese Ausdrucksformen werden von Menschen, die einen monolingualen Habitus besitzen - und das sind hierzulande die meisten - als befremdlich und als inkorrekt betrachtet.“ (Gogolin 2003²) Sie führt des Weiteren aus, dass das Problem eben jenes ist, das bereits diskutiert wurde: Das Befremdende – das schon das Wort ‚Fremd‘ und somit das ‚Andere‘ beinhaltet.

Es fehlt im kapitalistisch-fetischistischen Bewusstsein an Anerkennung dessen, was nicht einer künstlich geschaffenen Norm entspricht - was bleibt ist die Grenze

² http://www.migrationonline.de/beitrag_aWQ9MTUwNA_.html

zwischen 'Wir' und den 'Anderen': „Diese Ausdrucksformen besitzen aber einen legitimen Geltungsbereich im Bereich derjenigen, die sie gemeinsam benutzen: das ist die Gemeinschaft der Gewanderten. Im Moment kann man leider nur feststellen, dass dieser Geltungsbereich diesen Formen des Ausdrucks Legitimität nicht sichert, sondern eher die Zuerkennung von Legitimität behindert.“ (ebd.) Auch an österreichischen Schulen lässt sich beobachten, dass Lehrpersonen einen individuellen Sprachgebrauch oftmals nicht dulden. Durch den Umstand, dass Schüler*innen kein oder zumindest nur wenig Raum geboten wird, sich gemäß ihrer eigenen Art und Weise auszudrücken, werden sie vom gängigen Diskurs mit seinem monolingualen Habitus an Schulen inferior subjektiviert.

4.2 Sprache und Prestige: Kapitalien am sprachlichen Markt

Man müsste eigentlich annehmen, dass es sich bei legitimem Kulturkapital z.B. um das Beherrschen jeder *beliebigen* Fremdsprache handelt und somit bi- und multilinguale Sprecher*innen hinsichtlich ihrer Position in der Gesellschaft und innerhalb von Institutionen wie der Schule von vornherein geradezu überprivilegiert sind. Dass dem aber nicht so ist, zeigt sich auf Grund einiger Faktoren, die hier im Weiteren erläutert werden. So gibt es Sprachen die im deutschsprachigen Raum als wesentlich prestigeträchtiger gelten als andere und somit auch ein unterschiedlich wertvolles 'Kulturkapital' darstellen. „Die Beherrschung solcher [prestigeträchtiger, Anm. DM] Sprachen gilt als Bildungswert; das ist der Grund für ihre Legitimität. Mehrsprachigkeit mit solchen Sprachen ist akzeptiert und geachtet. Aber Mehrsprachigkeit ist keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt.“ (ebd.)

Die gesellschaftliche Anerkennung von Sprachen hängt – und das ist wenig überraschend – mit dem von einer Gesellschaft konstruierten, symbolischen Kapital zusammen.

Englisch ist in Deutschland [und auch in Österreich, Anm. DM]
als sprachliche Zusatzqualifikation zurzeit unumstritten, aber was

gehört noch dazu: Französisch oder Spanisch? [...] Die Gruppen mit den höchsten Positionen im sozialen Raum, d.h. mit dem größten Kapitalvolumen, haben in diesem Kampf um die Legitimität von sprachlichen (und anderen kulturellen) Ressourcen die besten Chancen, diejenigen Bewertungskriterien durchzusetzen, die für ihre eigenen Ressourcen besonders günstig sind. (Fürstenau/Niedrig 2011:79)

Es zeigt sich also, dass bezüglich Legitimität und Prestige einer Sprache, die soziale Stellung der Mehrheit ihrer Sprecher bzw. das Kapital der Länder, in denen diese als Amtssprachen fungieren, eine wesentliche Rolle spielt. Hierbei ist auch zu erkennen, dass das symbolische Kapital, das einer Person zu eigen ist, schon allein durch Herkunft und ergo ihres 'sprachlichen Kapitals' in engem Zusammenhang mit dem konkret ökonomischen Kapital des jeweiligen Landes in Verbindung zu stehen scheint. Ihr Wert steht somit weder mit der Zahl jener in Zusammenhang, die über sie verfügen, noch mit der sich daraus ergebenden Notwendigkeit und unmittelbaren Plausibilität, diese Sprachen in einen anerkannten Fremdsprachenkanon aufzunehmen. Worin die Gründe liegen, dass diese Notwendigkeit und Plausibilität nicht eingesehen werden, kann damit argumentiert werden, dass Sprachen nur dann als wertvoll erachtet werden, wenn sie einen kapitalistischen Wert darstellen und ein dementsprechender Nutzen aus ihnen zu ziehen ist. Es ist also die Fetischisierung des Kapitals, und somit die Mystifizierung an dieser Stelle besonders gut zu erkennen: Der 'Gebrauchswert' also der eigentliche und nicht-fetischisierte Wert einer Sprache spielt kaum eine Rolle. Des Weiteren führt auch Ingrid Gogolin aus, dass

[d]ie Bedingungen, die für die Anerkennung nötig sind, [...] speziell von Zuwanderern, die in mehreren Sprachen leben, meist nicht ohne weiteres erfüllt werden [können]. Die mitgebrachten Sprachen der Zuwanderer unterliegen nämlich in Deutschland [und Österreich, Anm. DM] üblicherweise nicht den traditionell legitimierenden und damit zugleich marktwert erhöhenden Mechanismen. Diese Sprachen besitzen weder einen besonderen rechtlichen Status, durch den sie Legitimität erlangen würden, wie etwa das Sorbische oder das Dänische, noch haben sie das Glück gehabt, in den Kanon der schulischen Fremdsprachen aufgenommen und dadurch legitimiert zu werden. (Gogolin 2003)

Angesichts des bisher Diskutierten soll auch nicht unerwähnt bleiben, was es mit der Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union auf sich hat, bzw. mit dem deklarierten Ziel der Dreisprachigkeit von EU-Bürger*innen. Dieses Ziel wird im deutschsprachigen Raum nämlich mehrheitlich mit Blick auf die sogenannten prestigeträchtigen Sprachen diskutiert (vgl.: Fürstenau 2011: 40), wobei „theoretisch und perspektivisch die Möglichkeit [besteht], in diesem Rahmen auch den Minderheitensprachen einen neuen Platz in einem Gesamtsprachenkonzept zu verschaffen. (vgl. Europäische Kommission 2005). 2006 weist die KMK (2006) darauf hin, dass die Entwicklung einer ‚Didaktik der Mehrsprachigkeit‘ und von ‚Konzepten(n) für die Sprachförderung im Fachunterricht‘ eine Zukunftsaufgabe sei.“ (ebd.) Im deutschen und österreichischen Bildungssystem ist aber ein Ausbau der sprachlichen Kompetenzen von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten insgesamt und in umfassendem Rahmen nicht vorgesehen, insofern Minderheitensprachen nur in Ausnahmefällen unterrichtet werden. (vgl. ebd.) „Mit Blick auf die Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern lässt sich die Normalität in deutschen [und österreichischen, Anm. DM] Schulen ungefähr so zusammenfassen: ‚In der Breite (...) herrscht ein wenig koordiniertes Nebeneinander von Regelunterricht, Zweitsprachförderung und Herkunftssprachenunterricht‘ (REICH/ROTH 2002, S. 42).“ (ebd.: 37)

Es lässt sich soweit also festhalten, dass bi- und multilinguale Schüler*innen einerseits Ausgrenzungen erfahren, die ihre Eigenart zu sprechen und sich auszudrücken betreffen, andererseits ihre Ressource der Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag kaum Raum für Anerkennung und Weiterbildung findet. Dieser *verschenkte Reichtum*, wie Ingrid Gogolin es treffend formuliert, wird einem Habitus untergeordnet, in dem jene Schüler*innen mehr als 'Sorgenkinder' denn als junge Menschen mit besonderen, über das Normalmaß hinausgehenden (sprachlichen) Fähigkeiten betrachtet und inferior subjektiviert werden. Ihre Handlungs-, Partizipations- und Entfaltungsmöglichkeiten sind somit stark dezimiert, denn „[o]bwohl im Gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs in Deutschland [und Österreich, Anm. DM] aktuell immer häufiger von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als ‚Ressource‘ die Rede ist, spielt der Unterricht in den Sprachen eingewanderter Minderheiten an deutschen Schulen nach wie vor eine untergeordnete Rolle.“ (Fürstenau/Niedrig 2011: 79) Wissen ist

also auch hinsichtlich Sprachen nur dann von Nutzen, wenn ihnen ein Wert zugesprochen werden kann, der das Potential hat, sich letztendlich in ökonomisches Kapital umsetzen zu lassen. Liessman resümiert diesbezüglich folgendermaßen: „Man könnte die These riskieren, daß in der Wissensgesellschaft das Wissen gerade keinen Wert an sich darstellt. Indem das Wissen als ein nach externen Kriterien wie Erwartungen, Anwendungen und Verwertungsmöglichkeiten hergestelltes Produkt definiert wird, ist es naheliegend, daß es dort, wo es diesen Kriterien nicht entspricht, auch rasch wieder entsorgt werden muß.“ (Liessmann 2006: 144) Entsorgt oder – im Sinne von gesellschaftlich-kapitalistischen Interessen – gar nicht erst legitimiert. Dass diese fehlende Legitimation aber nicht eine Schwäche des Systems ist, sondern bei genauerem Hinsehen eine seiner großen 'Stärken', ist dadurch ersichtlich, dass sich der Kapitalismus unter anderem wesentlich durch das Prinzip der Exklusion aufrechterhalten kann. Dass die Kraft und Notwendigkeit der Exklusion innerhalb der 'aufgeklärten Gesellschaft' nicht als solche wahrgenommen werden soll, ist klar, deshalb ist es auch wichtig, die so genannte Chancengleichheit als reales Faktum darzustellen, welche aber natürlich nur scheinbar existiert: „Die 'Illusion der Chancengleichheit' (Bourdieu/Passeron 1971) besteht darin, dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem 'gleichen Wettbewerb unter Ungleichen'.“ (Dirim/Mecheril 2010: 128)

Außerdem sind Bildungsangebote im Rahmen von Herkunftssprachenunterricht hierzulande häufig derart konzipiert, dass sie weniger Chancen und zusätzliche Perspektiven eröffnen, als vielmehr „Strategien der Abwehr und des Kleinhaltens von schulisch illegitimem Wissen“ (Fürstenau/Niedrig 2011: 79) darstellen. Erschwerend kommt hinzu, dass auch soziale Stellungen oftmals mit scheinbar wohlmeinenden Absichten verfestigt und Schüler*nnen somit nachteilig determiniert werden, denn „[o]ft haben gerade Fördermaßnahmen für sozial benachteiligte Kinder den Effekt, die sozialen und sprachlichen Hierarchien zu stabilisieren.“ (ebd.: 85)

Daraus wird ersichtlich, dass häufig auch ambitionierte Versuche, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auszubalancieren und bestehende Strukturen zu verändern sich leider oft selbst unterlaufen und das Gegenteil ihres eigentlichen Ziels erreichen. Gogolin kam durch Unterrichtsbeobachtung zu der Feststellung, dass dadurch die „[d]ie monolinguale Orientierung der Lehrerschaft [...] als eine habituelle Praxisform zu begreifen [ist], die es ermöglicht, Geschehen besser zu verstehen, das bei isolierter Betrachtung einzelner Aspekte – Einstellungen, Wissensbestände, Handlungsbedingungen – eher unerklärlich bleibt, weil es in sich so widersprüchlichen Züge zeigt.“ (Gogolin 1994: 30) Ungünstige Unterrichtsmethoden und -formen, deren Anwendung dem monolingualen Habitus geschuldet sind, scheinen nicht einfach 'wegzureflektieren' zu sein, da ihre Verankerung im fetischisierten Bewusstsein zu stark ist. „Das heißt, mit Bourdieu gesprochen, dass gesellschaftliche Ordnungen in vielen unterschiedlichen Denk- und Verhaltensformen habitualisiert werden, also in jedem Individuum, auch in Lehrkräften, handlungsleitend verfestigt (Bourdieu 1979) sind.“ (Dirim 2016: 201) Insofern kann man auch LehrerInnen häufig als 'Gefangene des Systems' beobachten, deren (schon rein gedanklicher) Möglichkeitsraum ebenfalls stark eingeschränkt ist. Nicht zuletzt hängt dieser Umstand mit dem tief ins Bewusstsein eingeschriebenen Gedanken des Nationalstaates zusammen. Die Wirkmacht der erwähnten, künstlichen Nabenschnüre ist umso größer, je mehr jene Künstlichkeit völlig ins Vergessen geraten ist. „Der Zwang eines auf den Einzelstaat abgestimmten sozialen Habitus erscheint vielen Menschen heute so überwältigend stark und unabwendbar, dass sie ihn wie etwas Naturgegebenes, wie Geburt und Tod als etwas Selbstverständliches hinnehmen. Man reflektiert nicht darüber' (Elias 1996, S. 303). Dies gleicht 'einer Welt, die da war, bevor sie geboren wurden, und da sein wird, nachdem sie gestorben sind' (Berger/Luckmann 2013, S. 111). Die Orientierung an der 'kollektiven Wesenheit' (Elias 1989, S. 190) der Nation verhindert demnach, dass soziale Verbindlichkeiten reflektiert werden, die um der Nation willen bestehen.“ (Anastasopoulos 2016: 57) Der (unbewusste) Staatsfetisch ist ein zutiefst kapitalistisches Phänomen, dessen System sich nur durch Ausgrenzungen aufrechterhalten kann. Diesem Umstand und der wesentlichen Struktur des Kapitalismus, die in immerwährenden Konkurrenzkämpfen besteht, ist es geschuldet, dass ein System zum Erblühen kommt, dass sich aus inferiorer

Subjektivierung und Unterdrückung einerseits sowie Machtgier und skrupellosem Aufstieg andererseits speist: „Diejenigen, die nicht die richtigen Kapitalien und den richtigen Habitus haben, nicht den richtigen Arbeitsplatz einnehmen und deren „Wert der Ware Arbeitskraft“ nicht anerkennungswürdig ist, werden in einer dichotomen Unterscheidung gleichzeitig erschaffen. Erst durch diesen Gegensatz wird Herrschaft und Unterdrückung möglich.“ (Tilch 2018: 359)

4.3 Die Fetischisierung der Standardsprache und seine Folgen für Spracherwerb und Bildungserfolg

In *Das geheime Leben der Sprache* stellt Brizić eine jener raren Studie vor, die sich mit der Thematik befassen, wie der Spracherwerb des Kindes, dessen Bildungserfolg und die Herkunftssprache der Eltern in Zusammenhang miteinander stehen. Aus ihrer Forschungsarbeit geht hervor, wie der Status der eigenen Varietät bzw. der Minderheitensprachen im Herkunftsland und das damit zusammenhängende sprachliche Selbstbewusstsein der Eltern hier eine wesentliche und wohl viel zu lange übersehene Rolle spielen: "Wenn, wie diese Ergebnisse nahe legen, tatsächlich ein derart enger Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Bildungserfolg besteht, dann dürften Brüche in der Sprachweitergabe, sprachliche Assimilation und ein negatives Selbstbild möglicherweise für den Spracherwerb und den Bildungserfolg verhängnisvoll sein." (Brizić 2007: 172) So zeigt sich, dass Kinder, deren Eltern aus einem Land stammen, in dem sie aufgrund restriktiver politischer Maßnahmen auf ihre Muttersprache verzichten mussten und in dieser weder gefördert wurden noch gesellschaftliche Akzeptanz erfahren haben, am schlechtesten bei Lernstandsdiagnosen abschnitten. (vgl. ebd.: 171f) Brizić zeigt mit dieser Studie empirisch, was hier bereits mehrfach als Fetischisierung des Deutschen diskutiert wurde und natürlich auch auf die Nationalsprachen anderer Länder anwendbar ist.

Die in diesem Zusammenhang abgewertete eigentliche Familiensprache von Menschen, scheint eine Verletzung des Verhältnisses zu Sprache allgemein zur

Folge zu haben. Was damit den Kindern ebenso vermittelt wird, ist eine gewisse sprachliche Unsicherheit und vage sprachliche Identität.

Eine weitere psycho-linguistische Studie, die während der Jahre 1999 bis 2003 an sechs Grundschulen in Wien durchgeführt wurde, bestätigte zunächst das häufig schlechte Abschneiden in Deutsch-Testungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. Mit Hilfe einer Begleitstudie, die im Jahr 2003 begonnen wurde und ua. Tiefeninterviews mit Lehrer*innen und Eltern beinhaltete, wollte man der Sache auf den Grund gehen und die Hintergründe dieses schlechten Abschneidens erforschen. (vgl. Brizić 2009: 135) „Gerade bei den in Deutsch schwachen Kindern zeigte sich eine ebenfalls schwache Erstsprachkompetenz (ebd.; S. 333 f.) bei gleichzeitig besonders hoher Bildungs- und Deutschmotivation der Kinder und Eltern (ebd.; S. 321 ff.); das genaue Gegenteil also zur mancherorts vermuteten 'Tendenz der Eltern zur Pflege der elterlichen Sprache' (vgl. Esser 2006; S. 219 ff. bzw. 543).“ (ebd.: 136) Hier zeigt sich also einmal mehr das vorhin Diskutierte und dass offenbar viel weniger Zusammenhang als bisher angenommen zwischen dem 'Deutschsprechen zu Hause', also der allgemein im Familienbund bestehenden Motivation Deutsch zu sprechen und dem tatsächlichen Vermögen die Sprache zu beherrschen, besteht. Auch in dieser Studie konnte nachgewiesen werden, dass vielmehr ein sprachlich komplexer Hintergrund, der einen oftmals bereits im Herkunftsland durchlaufenen Sprachwechsel von der abgewerteten Minderheitensprache hin zur angesehenen Mehrheits- bzw. Standardsprache inkludiert, das Verhältnis der Proband*innen zu Sprache im Allgemeinen beschädigt haben dürfte:

Was in der offiziellen „Wiener Schulmatrik“ als relativ uniforme Gruppen mit bosnisch/ kroatisch/ serbischer bzw. türkischer Erstsprache verzeichnet war, präsentierte sich in den Interviews als eine weitaus komplexere Kombination an Sprachen – sowohl an Mehrheitssprachen der beiden Herkunftsländer (Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Slowenisch und Makedonisch) als auch an vordem „unentdeckt“ gebliebenen Minderheitensprachen (Kurdisch und Griechisch im türkischen Sample, Albanisch, Vlahisch, Romanes, Rumänisch und Bulgarisch im Sample ex-jugoslawischer Herkunft). Ohne Tiefeninterviews aber vollends unentdeckt geblieben wäre ein Phänomen, das in der linguistischen Literatur vielfach untersucht, in der

Migrationsforschung jedoch bisher weitgehend unbeachtet geblieben ist:
das Phänomen des Sprachwechsels. Und dieses betraf unser türkisches
Sample viel stärker als die Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien.
(ebd.)

Angesichts dieser Studien lässt sich sagen, dass der Sprachwechsel innerhalb einer Familie zu einer besonders prekären Lage der Schüler*innen hinsichtlich des Aneignens anderer Sprachen zu führen scheint. Es sind hierfür noch nicht einmal restriktive, politische Maßnahmen von Nöten, um eine derartige sprachliche und somit auch persönliche Irritationen auszulösen. Schon der allgemeine gesellschaftliche Diskurs, der die eigene Sprache abwertet reicht aus, um Bildungserfolgen kontinuierlich im Weg zu stehen. Der Sprachfetisch der die jeweilige Amts- und Standardsprache einer Nation betrifft, ist ein Medium der Unterdrückung und inferioren Subjektivierung. Somit ist es nicht weiter verwunderlich, wenn „umfassende Literatur zum Phänomen des Sprachwechsels zeigt: Es fällt nicht leicht, über die eigene sprachliche Herkunft zu sprechen, wenn deren Verschweigen den gesellschaftlichen Aufstieg erst denkbar macht (vgl. dazu Beiträge in Andrews 1989).“ (ebd.: 137)

Hieraus ist ersichtlich, wie wichtig und schützenswert die für einen Menschen eigene, persönlich bevorzugte Sprache ist. Das Verhältnis zu ihr legt den Grundstein dafür, welches Verhältnis man auch zu anderen Sprachen aufbauen kann. Man kann sagen, dass das Verhältnis, dass man zu seiner eigenen Sprache hat, gleichzeitig eine Parallelität zu allen anderen Sprachen und somit zu den Möglichkeiten, diese zu erlernen, herstellt. Eine (von außen aufgezwungene) vage sprachliche Identität scheint also die Basis dafür zu ebnet, sich in keiner Sprache wirklich zu Hause zu fühlen. Sie hat eine gewisse sprachliche 'Verlorenheit' zur Folge und vielleicht sogar ein angespanntes, negativ konnotiertes Verhältnis zu Sprachen und zum Sprechen insgesamt. Der gesellschaftliche Diskurs, der andere Sprachen abwertet scheint also fatale Voraussetzungen der Betroffenen für das Sprachenlernen darzustellen, zumal „man nicht allzu früh eine 'herkunftssprachliche Orientierung' vermuten muss (Esser 2006; S. 219 ff. und 543), wo vielleicht gar keine besteht, und sie auf fehlende Deutschmotivation zurückführen muss (ebd.), wo diese Motivation vielleicht gar nicht fehlt.“ (ebd.: 139)

5 Dokumentenanalyse: Über die Bildungspläne der türkis-blauen Bundesregierung - Die Fetischisierung des Deutschen als Programm

Sieht man sich im Hinblick auf die bisher erfolgte Analyseperspektive das Bildungsprogramm³ der türkis-blauen Bundesregierung an, fällt auf, dass sich zwar schon in den ersten Zeilen das Bekenntnis findet, dass „jede Schülerin und jeder Schüler in diesem Land über unterschiedliche Talente und Begabungen verfügt, besondere Interessen und möglicherweise in gewissen Bereichen Förder- und Aufholbedarf hat.“ (Regierungsprogramm 2017-2022 S.59), jedoch lassen sich andererseits keine Stellen finden, in denen es tatsächlich darum geht, persönliche Interessen von Schüler*innen im Sinne eines nicht rein wirtschaftlich-kapitalistischen Bildungsideals ausfindig zu machen und diese speziell zu fördern. Vielmehr wird der wirtschaftliche Faktor von Wissen im Sinne von Ausbildung (und somit auch Klassen-Bildung) wiederholt erwähnt, wie zum Beispiel hier: „Die pädagogischen Inhalte, die in den Bildungseinrichtungen vermittelt werden, sollen sich stärker als bislang an den heutigen Anforderungen der Berufswelt orientieren.“ (ebd.: 64)

Ebenso wie wirtschaftliches Denken und ein Ausbilden im Sinne eines angestrebten, guten Funktionierens innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft, steht auch die Segregation von Kindern mit bi- oder multilinguaalem Hintergrund ganz oben auf der türkis-blauen Agenda. In Auseinandersetzung mit den Bildungsplänen wird dann auch klar, dass in weiterer Folge ebendiese mit dem harmlos und neutral klingenden Begriff des 'Förder- und Aufholbedarfs' gemeint ist.

5.1 Segregation

³ Siehe z.B. hier: https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf

So resümieren auch Forschende und Lehrende im Bereich DaZ der Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg in einer Stellungnahme zum Bildungsprogramm: „Das Bildungsprogramm der neuen Bundesregierung ist aus sprachdidaktischer und pädagogischer Sicht in vielen Punkten ein Rückschritt und mit dem aktuellen Stand internationaler Forschung unvereinbar.“⁴ Ein Rückschritt deshalb, weil – wie bereits auch diskutiert - es keinen Gewinn, sondern vielmehr einen Verlust an Bildung, Zeit und nicht zuletzt an vorteilhafter Positionierung innerhalb der kapitalistisch orientierten Gesellschaft darstellt. Weiters wird in dieser Stellungnahme festgestellt, dass das Trennen von Fach- und Sprachlernen erwiesenermaßen keinen Vorteil für die Schüler*innen bringt: „Das Trennen des Sprachlernens vom Fachlernen erschwert den Spracherwerb und ist nicht wie im Regierungsprogramm angenommen förderlich (Gogolin u.a. 2011). Bildungssprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache werden vielmehr vor allem dann ausgebildet, wenn der Sprachgebrauch in fachliche Kontexte eingebettet und mit dem Sachlernen verschränkt ist (u.a. Vollmer & Thürmann 2010 und 2013).“ (ebd.)

Der Plan der Einrichtung von eigenen Deutschförderklassen lässt einen angesichts der Analyseperspektive dieser Arbeit einigermaßen irritiert zurück. Es ist hier nicht nur eine exkludierende Haltung, sondern auch eine konkrete Forderung nach Exklusion zu erkennen. Auch dies wird von Expert*innen bestätigt: „Schüler*innen mit Deutschlernbedarf sollen laut Bundesminister Heinz Faßmann nicht einer Regelklasse mit zusätzlicher Deutschförderung, sondern eigenen „Deutschförderklassen“ zugeordnet werden. Es liegt seitens des Bundesministeriums bisher kein Konzept vor, wie trotz der Einrichtung von „Deutschförderklassen“ mit hoher Wochenstundenanzahl der soziale Zusammenhalt in der Schule gewährleistet werden kann.“ (ebd.) Es wird aber nicht nur ein sozialer Zusammenhalt gestört, sondern es kommt dadurch auch zu erwähnter Schieflage. Die Fetischisierung des Deutschen zeigt sich daran, wie zwischen denjenigen getrennt wird, die die 'normalen' Klassen besuchen (dürfen) und jenen die die 'schlechteren' Deutschförderklassen besuchen. Das Prinzip der Inferiorisierung ist hier klar zu erkennen, und es soll bereits sehr früh eingesetzt

⁴ <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

werden. Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, fördert das Trennen von Schüler*innen anhand von Förderklassen das Empfinden von sozialen Gefällen. Die Inferiorisierung findet also insofern durch eine Fetischisierung des Deutschen statt, als das symbolische Kapital bei den einen als hoch und bei den anderen als niedriger postuliert und so auch konstruiert wird, was bedeutet, dass ein Bewusstsein darüber geschaffen wird, sowohl bei den Betroffenen, als auch bei jenen, die dann scheinbar über ein höheres symbolisches Kapital verfügen, wie dieses Kapital verteilt ist und man fügt sich beiderseits dem Glauben, dass man innerhalb des Systems eine starke bzw. schwache Position einnimmt. Ganz abgesehen davon, dass also dem Deutschen eine Macht und ein Kapital zugesprochen wird, das per se natürlich gar nicht vorhanden ist oder vorhanden sein müsste, haftet dann diesem fragwürdigen Kapital auch noch der Fetisch, die Mystifizierung an, die es gleichermaßen zu einem unerreichbaren Gut werden lässt. Mit Bourdieu gesprochen, wird hier von der türkis-blauen Regierung etwas gefordert, das eine 'Natürlichkeit' erst schafft und nicht an diese – wie vorgegeben – 'anknüpft': „Das soziale Sosein ist die Gesamtheit jener vom Einsetzungsakt geschaffenen sozialen Attribute und Attribuierungen, ein feierlicher Akt der Kategorienbildung, der dazu dient, zu erzeugen, was er bezeichnet.“ (Bourdieu 2005: 114) Somit ist das „Werde wer du bist“ eine Formel, die der performativen Magie aller Einsetzungsakte zugrunde liegt. (vgl. ebd.: 115) Der nicht zu überbietende Zynismus der dieser Einsetzungsakte und seiner zugrundeliegenden Aufforderung „Werde-wer-du-bist“ innewohnt, besteht in der Tatsache, dass dadurch niemand wird, 'wie er oder sie ist', sondern so, wie es das System vorgibt, wie ein Individuum kategorisiert werden soll und es auf seinen oder ihren (vermeintlichen) Platz verweist und bis zu einem gewissen Grad festnagelt. Dass also „[d]as allenfalls nötige Erlernen der Unterrichtssprache außerhalb der Schulpflicht [erfolgt]“ (Regierungsprogramm 2017-2022 S. 64), ist genau jene Strategie, jemandem einen Platz zuzuweisen, der bereits vorgibt, wer jemand ist, nämlich nicht zu einem Wir, sondern zu 'den Anderen' gehörend. Bourdieu gibt Aufschluss darüber, wie hinsichtlich dieses Platzzuweisens in einer noch deutlicheren Form beispielsweise Titel darüber entscheiden, wie Personen innerhalb der Gesellschaft wahrgenommen werden bzw. welchen Platz sie dadurch einnehmen: „Genauso denkt man, wenn der Polytechnikums-Absolvent nicht rechnen kann, er tue das mit Absicht oder habe seine Intelligenz auf Wichtigeres

verwendet. Der deutlichste Beleg für die Autonomie der *ascription* gegenüber dem *achievement* [...] des sozialen Seins gegenüber dem Tun, liegt in der Möglichkeit, Strategien der Herablassung zu benutzen, mit denen das Dementi der sozialen Definition sehr weit getrieben werden kann, ohne dass sie etwa dahinter verschwände.“ (Bourdieu 2005: 117) Das Ganze von der anderen Seite betrachtet lässt erkennen, dass Kinder, die schon früh innerhalb der Institution Schule Segregation erfahren, lernen, einen Platz 'unterhalb des Durchschnitts' einzunehmen, sie müssen gefördert werden um 'so gut' wie die anderen, 'das Wir' zu werden. Sie erfahren damit auch, dass ihnen etwas anhaftet, das bewirkt, dass ihnen weniger Können und Wissen zugetraut wird. Der Fetisch der an dem Kapital der deutschen Sprache haftet, wird somit schon früh dem Bewusstsein der Kinder zugänglich gemacht, um nicht zu sagen eingepflegt.

5.2 Zeitgemäß und gendersensibel?

„Es [das Bildungssystem, Anm. DM] muss [...] Wissen [...] in geeigneter, moderner Art und Weise vermitteln und für alle offen sein.“ (Regierungsprogramm 2017-2022 S. 59) - Dass dieses Bildungsprogramm allerdings selbst alles andere als zeitgemäß ist, geschweige denn 'Offenheit für alle' proklamiert, zeigt sich nicht nur an der bisher diskutierten und kritisierten Segregation, sondern auch an der häufigen Weigerung gendersensible Ausdrücke zu verwenden und in der reaktionären Weise, das Notensystem zu „reformieren“ wie an späterer Stelle noch genauer besprochen werden wird. Dass nur von Schülern, nicht aber von Schülerinnen gesprochen wird, verwundert dann nicht weiter, wenn man auf Seite 65 des Regierungsprogramms liest, dass zwar „In den Schulbüchern auf eine symmetrische Präsenz von Frauen und Männern zu achten ist, sofern nicht sachliche Gründe dagegen sprechen. Geschlechtergerechte Sprache darf jedoch nicht auf Kosten der Verständlichkeit praktiziert werden.“ Auf Kosten der Verständlichkeit geht in den Bildungsplänen vieles, aber bestimmt nicht die geschlechtergerechte Sprache, die zum Großteil ausgespart wird, ohne dafür hinreichende Gründe finden zu können.

Dass Menschen, die keinem der binären Ordnung entsprechenden Geschlecht angehören, in diesem Text sprachlich völlig ausgespart werden, verwundert insofern nicht weiter. Dass es aber für die Entwicklung von Kindern wichtig ist, alle menschlichen Varietäten in ihre Lebenswelt miteinzubeziehen (wozu auch die Schule gehört), wird hier nicht erwähnt. Stattdessen wird mit einem schwammigen „nicht auf Kosten der Verständlichkeit praktizieren“ dazu ermutigt, sich doch eher an traditionellen Praktiken zu orientieren und somit hinderliche, nicht der Realität entsprechende Bilder von Rollen und Geschlechtlichkeit zu transportieren.

5.3 Überwachen – Strafen und Sanktionen

Gleichzeitig kann man sich schon auf der ersten Seite des Eindrucks nicht erwehren, dass dieses Bildungsprogramm ganz unter dem Motto: Überwachen und Strafen steht– ein Eindruck der sich bis zur letzten Seite erhärtet und bestätigt.

Einige Beispiele: „Festschreibung von Kontrollen der Qualitätsstandards – rasches Eingreifen und Konsequenzen bei Missständen sicherstellen.“ (S. 60) „Verstärkte Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten der öffentlichen Hand bei Missachtung der durch die Vereinbarung vorgegebenen Regeln [...]“ (ebd.) „Prüfung einer Grundsatzbestimmung für schulische Verpflichtungen und öffentliche Zuwendungen: - Bindung der Sozialleistungen an die Einhaltung von [schul]gesetzlichen Verpflichtungen. - Generelle Kopplung des Bezugs von Sozialleistungen an die Einhaltung der aus der Schul- bzw. Bildungspflicht resultierenden Auflagen und Vorgaben. - Sanktionen bei Sozial- und Transferleistungen für Eltern und Erziehungsberechtigte im Fall einer Missachtung von Aufgaben und Pflichten.“ (S. 62)

Ein besonders zu kritisierender Punkt ist hier, dass es bei Missachtung von Aufgaben und Pflichten zu Sanktionen und bei Sozialleistungen für die Familien kommen soll. Es ist erstens wieder eine sehr vage Bezeichnung, denn was genau bei dieser Missachtung gemeint ist, erschließt sich einem nicht. Außerdem kann

dieser Zusammenhang einen enormen Druck auf Familien ausüben, deren Existenz von Sozialleistungen abhängt. Dass dieser Druck für ein Lernklima nicht förderlich ist, steht außer Frage.

Ganz abgesehen davon wird diese Art der Bestrafung, bei der das ohnehin oftmals schon sehr geringe Einkommen der Familie noch weiter gekürzt wird, wohl kaum zu einer 'Besserung' der Situation, sondern vielmehr zu einer Verschlechterung selbiger führen. Dirim und Merechil sprechen hierbei von einer *unspezifischen Benachteiligung* im Rahmen einer Schlechterstellung innerhalb des Bildungssystems als gesellschaftlichen Aspekt. Diese Art der Benachteiligung beruht nicht auf dem Migrationsstatus, sondern auf dem sozioökonomischen Status der Eltern. Die *spezifische Benachteiligung* wiederum trifft Kinder aufgrund ihres Migrationsstatus. (Vgl. Dirim/Mecheril 2010: 124f) Die spezifische Benachteiligung betrifft Kinder dadurch, dass die kulturell und lingual einseitige Praxis der deutschen und österreichischen Schule für eine Großzahl von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund unangemessen ist und Bildungsverläufe, sowie die daraus resultierende Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen be- und verhindern. (vgl. ebd.: 127) Treffen nun diese beiden Arten der Benachteiligung aufeinander, kann von einer doppelten Benachteiligung gesprochen werden, die im Fall der diskutierten neuen Beschlüsse der Bundesregierung forciert werden. Es ist selbstredend, dass es sich bei dieser (drohenden) doppelten Benachteiligung um Faktoren handelt, die die Schullaufbahn sehr ungünstig beeinflussen können. „Ein niedriges Haushaltseinkommen verringert allgemein die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungserfolges, da bei der schulischen Unterstützung von Kindern durch ihre Familien Geld direkt (Kauf von Büchern, Ermöglichung von Nachhilfe) oder indirekt (Wohnfläche und Zimmeranzahl; [...]) Rahmenbedingungen schafft, die oft nachteilig auf Lern- und Bildungsprozesse wirken.“ (ebd.: 126) Auch Dirim, Döll und Knappik halten fest, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die häufig in prekären sozialen Lagen leben, in den monolingualen Bildungssystemen vor der doppelten Herausforderung stehen, sich die dort ‚legitime Varietät der legitimen Sprache‘ (Mecheril/Quehl 2006: 364f) aneignen zu müssen. (vgl. Dirim/Döll/Knappik 2013: 47) Ich würde hier sogar von einer 'dreifachen' Benachteiligung ausgehen, denn diese Kinder

müssen dann nicht nur Deutsch, sondern Bildungssprachliches Deutsch lernen und das Ganze mit einem oftmals vor einem prekären sozioökonomischen Hintergrund.

Angeichts dieser doppelten, bzw. vielfachen Benachteiligung, die die Bundesregierung türkis-blau durch erwähnte 'Strafen' zu forcieren scheint, sei auch noch einmal festzuhalten, dass die erwähnte 'spezifische Benachteiligung' etwas ist, das hinsichtlich des Systems hierzulande äußerst schwer zu beheben bzw. zu nivellieren ist, denn „[es] geht [...] um die Beherrschung des Deutschen, aber nicht nur die Beherrschung des Deutschen, sondern die Beherrschung eines bestimmten Deutsch; eines Deutsch, das die Eltern, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist und die über wenige Ressourcen verfügen, diesen Mangel zu kompensieren, nur schwer in der Lage sind zu vermitteln, auch wenn sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen.“ (Dirim/Mecheril 2010: 108)

Ein weiterer Aspekt, der erschwerend hinzu kommen kann wenn die Eltern betroffen sind, ist der Beschluss der Bundesregierung türkis-blau, dass Menschen mit Sprachkenntnissen des Deutschen unter dem Niveau B2 nun um 300 Euro weniger Mindestsicherung zusteht, als jenen die höheren Sprachkenntnisse nachweisen können⁵. Es bleibt an dieser Stelle auch zu erwähnen, dass mit dem Erlernen und Nachweisen von Sprachkenntnissen Bereiche einhergehen, die nicht berücksichtigt werden, so wie z.B. Trauma bedingte Lernbeeinträchtigung (beispielsweise durch Flucht aus einem Kriegsgebiet), keine Vorbildung auf Grund der Lebensbedingungen des Herkunftslandes oder Prüfungsangst. Zusätzlich sei an dieser Stelle an Kapitel 4.3 erinnert, indem der Spracherwerb dahingehend diskutiert wurde, dass die Möglichkeiten und Chancen eine neue Sprache zu erlernen schon durch negative Erfahrungen bezüglich Sprache im Herkunftsland beschädigt bzw. verringert sein kann. Diese als 'fair' verkaufte Strategie der Bundesregierung („man erst eingezahlt haben um etwas ausgezahlt zu bekommen“) ist dabei alles andere als das. Es wird dabei ganz bewusst eine Gruppe von ‚Anderen‘ geschaffen, die dem Staat offenbar ganz konkret weniger Wert ist als die restliche Bevölkerung. Sie hat die 835 Euro schlechterdings nicht verdient, auf Grund ihres geringeren Werts bedingt durch die (ev. scheinbar) schlechteren

⁵ Siehe beispielsweise: <https://www.diepresse.com/5538879/arbeitsmarktservice-streicht-grossteil-der-deutschkurse>

Sprachkenntnisse des Deutschen. Das hier wieder die Fetischisierung des Deutschen erkennbar ist, lässt sich auch darauf zurückführen, dass dem Deutschen hier nicht nur ein sozialer oder kultureller, sondern ein ganz konkret ökonomischer Wert zugemessen wird, der auf reiner Mystifizierung beruht. Eine Mystifizierung, die wiederum ihrem eigenen Fortbestehen zuspielt. Nicht nur indem die Eltern stigmatisiert und inferior subjektiviert werden, sondern – um auf den Ausgangspunkt hier wieder zurückzukommen – vor allem ihren Kindern der gleiche Weg umso mehr vorgegeben wird.

5.4 Der Talente-Check und die Fetischisierung der Rangliste

Als nächstes fällt der „standardisierte Talente-Check für Volksschüler am Ende der 3. Klasse Volksschule“ (S. 62) ins Auge. Es wird hierbei jedoch darauf verzichtet, näher darauf Bezug zu nehmen, welche Talente hier 'gecheckt' werden sollen. Des Weiteren ist die Sinnhaftigkeit eines solchen Checks fraglich, denn bei neunjährigen Kindern beginnen sich Talente häufig erst zu entwickeln. Nachdem nun einige Punkte der Bildungspläne fixiert worden sind, und auch der Bildungsminister festgestellt hat, dass dies mit Pädagogik wenig zu tun hätte („Bildungsminister Heinz Faßmann hat in einem Interview bekannt, dass das Paket nicht auf erziehungswissenschaftlich gesicherter Evidenz, sondern auf "Politik" beruht.“) schreibt der Standard, dass eine solcher Check in der dritten Klasse Volksschule nichts aussagender und zugleich verwirrender nicht sein kann, "[da] die für eine weitreichende Schullaufbahnentscheidung erforderlichen Fähigkeiten und Interessen in diesem Alter oft noch nicht ausreichend entwickelt sind [...] und [...] Merkmale der Schülerinnen und Schüler gemessen werden, die durch den Besuch von Schule und Unterricht überhaupt erst entwickelt und gefördert werden sollen."⁶ Pintar sieht ein Kind im Alter von etwa 11 Jahren am Ende eines Entwicklungsabschnittes, bei dem das kognitive Lernen gerade einmal beginnt und bezieht sich dabei auf Kenntnisse der Gehirnforschung, "die besagen, dass im Laufe der Entwicklung des kindlichen Gehirns mehrere Wachstumsschübe

⁶ <https://www.derstandard.at/story/2000094262440/miserables-weihnachts-paedagogikpaket>

stattfinden, ein letzter und entscheidender [...] im Alter von 10, 12 Jahren. [...] Mit etwa 11 Jahren ist also das Kind fähig und bereit, auf andere als rein sinnlich-konkrete Weise zu lernen, die Verständnismuster sind aufgebaut [...] nun beginnt das kognitive Lernen [...] Kinder, die nicht zu früh in für sie unverständliche abstrakte Denksysteme gedrängt und somit überfordert werden, behalten Neugier und Lust am Lernen, ja ihr Gehirn drängt sie [...], das ihnen innenwohnende Potenzial weiter zu entfalten." (Pintar 2005: 182) Wenn man also bedenkt, dass die Grundlage für das kognitive Lernen gerade erst mit etwa elf Jahren völlig ausgereift ist und das Gehirn zuvor noch einen Wachstumsschub erfährt, kann man die Sinnlosigkeit eines solchen Talente-Checks erkennen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit sich eine Konfrontation mit Tests und Checks bei Kindern in einem so jungen Alter eventuell negativ auf die angeborene Freude am Lernen und daran, die Welt zu entdecken, auswirkt.

Darüber hinaus ist in erwähnter Stellungnahme DaZ Forschender und Lehrender zu lesen, dass „[d]as „differenzierte Schulsystem“, das bereits im Alter von zehn Jahren eine frühe Trennung von Kindern vornimmt, sich nicht bewährt [hat]. Vielmehr verstärkt es die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial und ökonomisch prekären Verhältnissen. Dieses System zu erhalten und gar auszubauen, erhält bestehende institutionelle Diskriminierung und fördert Bildungsungerechtigkeit.“⁷

5.5 Die „Notenwahrheit“

„Die Notenwahrheit muss wiederhergestellt und die Leistung kontinuierlich überprüft werden.“ (S.64)

Um welche *Wahrheit* geht es? Ist ein 'Sehr gut' weniger „wahr“, wenn ein(e) Schüler*in sich im Rahmen seiner oder ihrer Möglichkeiten bemerkenswert

⁷ <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

gesteigert hat, als beispielsweise am Durchschnitt an einer Klasse gemessen? Wie es zu einer Note kommt, und welche Probleme und Nachteile das Beurteilen in Zusammenhang mit Ziffernnoten mit sich bringt, soll hier erläutert werden.

„Ja, es gibt Kinder, die aufgrund ihrer familiären Sozialisation und persönlichen Lerngeschichte nicht jene Leistungen erbringen, die der Lehrplan erwartet, aber diese Kinder brauchen zum Aufbau von Lernbereitschaft, Selbstvertrauen und Erfolgsszuversicht nicht Fünfer, Sitzenbleiben und Ausgrenzung, sondern das Engagement kompetenter Lehrpersonen und die Geborgenheit und Solidarität einer Klasse, die allemal heterogen ist.“ Im bereits zitierten Standardartikel hier die Einsicht, dass 'schwarze Pädagogik' und Segregation einer Haltung entsprechen, die für ein Lernklima nicht förderlich ist. Daraus lässt sich nicht automatisch schließen, dass Kinder, die z.B. auf Grund ihrer familiären Sozialisation, unbedingt einen Nachteil in ihrer späteren Laufbahn erfahren werden, aber gewiss auch keinen Vorteil. Fakt ist, dass die Schulzeit eine prägende ist und auch wenn man später für den freien Markt ausreichend ausgebildet zur Verfügung steht, ist es dennoch eine Art und Weise der Bildung, die erwähnten Bildungsidealen, die von 'Menschwerdung' sprechen, keine Rechnung tragen. Des Weiteren gibt es andere Modelle der Leistungsbeurteilung, als jene, danach zu bewerten, ob alle vorgegebenen Lernziele im Sinne des Lehrplans erreicht wurden. Vor allem die Idee, in der Volksschule wieder verpflichtend Ziffernnoten einzuführen ist reaktionär und widerspricht jedem Ergebnis pädagogischer Forschung.

Wie schwammig schon allein die Formulierung 'die Notenwahrheit muss wiederhergestellt werden' tatsächlich ist, wird klar, wenn man sich damit beschäftigt, wie Noten eigentlich zustande kommen, denn Leistungsbeurteilung setzt sich wesentlich aus drei verschiedenen Komponenten zusammen: Beurteilt wird sowohl die individuelle Entwicklung, als auch die Entwicklung der Schüler*innen bezüglich des Lernziels und der Vergleich der Leistungen innerhalb einer Schüler*innengruppe. (vgl. Brügelmann 2018: 446) Zu diesen drei Aspekten der Beurteilung lässt sich wiederum sagen: „Als „Leistung“ wird dabei jeweils etwas anderes verstanden: Im ersten Fall steht im Vordergrund, was eine Person unter gegebenen Bedingungen aus ihren Möglichkeiten macht, dokumentiert z.B. in Form eines Entwicklungsberichts; im zweiten wird geprüft, ob die Leistung ein

extern gesetztes Kriterium erfüllt (PKW-Führerschein) bzw. wie weit sie ihm gerecht wird (Sportabzeichen); bei der Auslese dominiert dagegen (ggf. auch: darüber hinaus) die Bewertung im Blick auf eine „Bezugsgruppe“. Ihre Konkurrenz hat [...] Auswirkungen auf die Erhebung von Leistungen und auch auf deren Darstellung, wie sich am Beispiel der vieldiskutierten Bewertung mit Ziffernnoten zeigen lässt.“ (ebd.) Angesichts dessen wird klar, dass es sich bei den Verfassern des Bildungsprogramms wohl kaum um Expert*innen gehandelt haben dürfte. Viel zu komplex ist hierfür das Thema der Leistungsbeurteilung um glaubhaft von einer 'Notenwahrheit' sprechen zu können. Die Probleme, die sich durch die einzelnen Aspekte des Benotens ergeben, sprechen hier für sich. So haben einerseits standardisierte Tests und Checks ihre groben Schwächen, die im Weiteren noch besprochen werden, und ebenso auch die subjektiven Einschätzungen der jeweiligen Lehrkraft: „Andererseits zeigt die Forschung, wie fehleranfällig die persönliche Wahrnehmung von Leistungen und deren Bewertung durch die Lehrer*innen ist. Seit vielen Jahrzehnten gibt es Untersuchungen zu den mit Ziffernnoten verbundenen Ansprüchen bzw. Erwartungen [...]. [...] Die Grundlagen von Noten sind nicht objektiv. Sie hängen in hohem Maße von dem persönlichen Urteil der Lehrperson ab. Diese wird beeinflusst durch Sympathie und andere leistungsfremde Merkmale (z.B. das Sprachniveau einer fachlichen Antwort).“ (ebd.: 448) Darüber hinaus ist „das Lehrerurteil ist auch nicht verlässlich. Selbst dieselbe Lehrperson bewertet dieselbe Leistung zu verschiedenen Zeitpunkten oft unterschiedlich, z.B. in Anhängigkeit von aktuellen Kontextbedingungen.“ (ebd.) Dieser Umstand des 'unverlässlichen Lehrerurteils' hat sich in anderer Art auch schon in Kapitel 3.3.1 gezeigt, als dargestellt wurde, dass Dozent*innen an pädagogischen Hochschulen den migrationsspezifischen Sprecher*innen weniger Erfolg im Studium zutrauen würden als jenen mit dialektalem Register. Es scheint für Lehrende innerhalb dessen was subjektiv als Norm verstanden wird, einen stärkeren Regelverstoß darzustellen, wenn von Studierenden oder, wie hier, Schüler*innen mit migrationsspezifischer Varietät Normabweichungen ('Fehler') produziert werden. Man kann also davon ausgehen, dass diese Erwartungshaltung, die dann wohl auch häufig zur 'self-fulfilling prophecy' wird, ebenso an Schulen und ihren Lehrer*innen anzutreffen ist. Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch, dass in Großbritannien, an der University of Warwick beispielsweise, Arbeiten von Studierenden mit Englisch als

Zweitsprache ausschließlich inhaltlich bewertet werden. (Vgl. Dirim/Döll/Knappik 2013: 57) Dies wäre in Österreich ebenfalls wünschenswert, sowohl in der Schule als auch an den Unis und Hochschulen.

Insgesamt ergeben die Befunde zur Aussagekraft von Noten, dass diese nicht vergleichbar sind. Die Ansprüche und damit auch die Bewertung orientieren sich in der Regel an der Leistungsverteilung in der aktuellen Bezugsgruppe. (vgl. Brügelmann 2018: 447) Wenn ein Kind also Pech hat, sitzt es einfach in der falschen Klasse und seine Bildungslaufbahn wird dadurch eventuell maßgeblich beeinflusst. Von einer wie auch immer gearteten Wahrheit kann hier keinesfalls gesprochen werden. Darüber hinaus sind Ziffernnoten informationsarm, da sie unterschiedliche Leistungsaspekte undifferenziert zusammenfassen. So können sich hinter derselben Note stark variierende Leistungen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen verbergen (z.B. in Deutsch: Lesefähigkeit, Rechtschreibung, mündliche Argumentationsfähigkeit). (vgl. ebd.: 448)

Dass Ziffernnoten in der Volksschule wiedereingeführt werden sollen, ist insofern hinsichtlich pädagogischer Forschungsergebnisse ein krasser Rückschritt. Die starken Mängel, die sich hier aus dem System der Ziffernnoten erschließen lassen, machen sich vor allem im Grundschulalter negativ bemerkbar. Denn Ziffernnoten sind nicht nur informationsarm, sondern auch unfair, da beispielsweise schon allein die Spanne der Entwicklungsjahre der Kinder bei ihrer Einschulung eine Spanne von drei Jahren umfasst. (vgl. ebd.)

Wer meint, dass Schule, Bildung und die dafür benötigte Motivation Ziffernnoten braucht, irrt sich. Das lässt sich anhand zahlreicher Studien belegen, die besagen, dass Noten für die zu erbringende Anstrengung, Lernziele zu erreichen, nicht ausschlaggebend sind. Im Gegenteil können sie sogar eher negative Folgen haben, was die Selbstmotivation betrifft:

„Noten sind nicht erforderlich, um Schüler*innen zum Lernen zu motivieren und ihre Anstrengungsbereitschaft aufrecht zu erhalten. In internationalen Leistungsstudien wie PISA haben sich keine Vorteile für Schulsysteme ergeben, die früh benoten. Auch Schulversuche in Deutschland und vor allem die Leistungserfolge von Reformschulen, die

auf Noten verzichten, zeigen, dass die sekundäre Motivation durch Noten nicht erforderlich ist, um die Anstrengungsbereitschaft von Schüler*innen aufrecht zu erhalten. [...] Es besteht [...] die Gefahr, dass Schüler*innen sich vom Fremdurteil abhängig machen. So lernen sie nicht, sich um der Sache willen anzustrengen, sich selbst Ziele zu setzen und realistisch einzuschätzen. Besser zu sein als andere ist wichtiger, als das eigene Potenzial möglichst weit auszuschöpfen.“ (ebd.: 449)

Dass zurzeit aber überhaupt eine große Affinität bezüglich Noten, Punkten und Testergebnissen – kurz: Ranglisten – besteht, bestätigt auch Liessmann, wenn er feststellt: „Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnde Urteilskraft.“ (Liessmann 2006: 83) Wenn die Bildungspläne aber gerade dazu auffordern, nämlich die Leistung von Schüler*innen engmaschig zu kontrollieren und in Form von Ranglisten zu sortieren, verweist das auf einen Mangel an Bildung und somit einen Mangel an Expert*innen-Wissen seitens jener, die dies fordern. Liessmann resümiert über diese 'Fetischisierung der Rangliste' und lässt damit nicht viel Raum für Hoffnung auf Besserung, wenn er schreibt: „Wer einmal dem Mechanismus der Reihung verfallen ist, entwickelt rasch Symptome, die an den aus der Psychoanalyse bekannten Zwangscharakter erinnern.“ (ebd.) Die Fetischisierung der Rangliste, die nach Liessmann jeder Logik entbehrt, mündet schließlich innerhalb eines 'imaginären Marktes', (Ein Begriff, der meiner Meinung nach sehr treffend ist, und auch auf Ziffernnoten bezogen werden kann) in der 'Fetischisierung des Akzidentiellen':

Der in den europäischen Wissenschafts- und Universitätstraditionen seit deren Anfängen immer vorhandene Wettbewerb, der sich als Auseinandersetzung um bessere Theorien und attraktivere Lehrer dargestellt hatte, wird nun neu erfunden und auf einen imaginären Markt bezogen, der überhaupt erst durch die in eine Reihung gebrachten Evaluations- und Testergebnisse erzeugt wird. In dieser Verschiebung zeigt sich ein generelles Moment aller Unbildung: die Fetischisierung des Akzidentiellen. Was unter bestimmten Bedingungen durchaus sinnvoll sein kann, wird verabsolutiert und zum alleinigen Kriterium stilisiert. (ebd.: 81f)

Diese Fetischisierung des Akzidentiellen, so folgert Liessmann, wird also überhaupt erst durch den 'Wahn' der überall anzutreffenden Reihung hervorgerufen. Hier könnte man auch annehmen, dass die Reihung Muttersprachler*in, Nicht-Muttersprachler*in, migrationssprachliches bzw. dialektales Register usw. ebenso auf einer derartigen Reihung beruht. Dass Vergleich und somit Reihung innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft eine zwingende Folge darstellen, muss nicht näher hinterfragt werden, da diese Gesellschaftsform dadurch konstituiert und aufrechterhalten werden kann. Der Wahn der Reihung und die Fetischisierung des Akzidentiellen sind dem Kapitalismus zutiefst inhärent. Eine besonders paradoxe Form nimmt das Ganze dann an, wenn genau diese Fetischisierung des Akzidentiellen, als Bildung verstanden wird. Hier kommt natürlich auch das kulturelle Kapital ins Spiel und es scheint, als würde diesem in einem doppelten Sinn der Schein zukommen, der für den Fetisch namensgebend ist. Denn einerseits wird nicht nur das Deutsche mit seinem absoluten und unantastbaren Primat fetischisiert, sondern auch die Vorgehensweise, wie diese Sprache vermittelt und gelehrt werden soll und wie dann mit dem vermeintlichen Kenntnisstand des Deutschen verfahren wird – durch Testen, Reihen, Checken usw. An Hand dieser 'Ergebnisse' darf dann ermittelt werden, inwiefern der oder die Einzelne dazu im Stande ist, dem Fetisch des Deutschen Rechnung zu tragen. Das kulturelle bzw. symbolische Kapital, zu dem das Beherrschen des Standarddeutschen, bestenfalls noch auf ‚muttersprachlich‘-bildungssprachlichem Niveau, wie kaum eine andere Fertigkeit gezählt werden kann, erfährt hier in der angestrebten Form ihrer Aneignung und Bewertung somit eine Hürde, die selbst als ein Fetisch verstanden werden kann.

5.6 Deutsch vor Regelunterricht

Ein weiterer wichtiger Punkt für diese Arbeit ist folgender: „Deutsch vor Regelunterricht unter Berücksichtigung folgender Eckpunkte: -Standardisierte und harmonisierte Sprachstandserhebung für alle Neueinsteiger ins Regelschulwesen. - Eigene Deutschklassen für Schüler [nicht gegendert, Anm. DM] die die

Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen.“ (S.66) Das ist ein sehr exkludierender Ansatz und nicht förderlich laut FörMig. Ebenso hinderlich für eine 'freie Partizipation' an der Mehrheitsgesellschaft ist der schon erwähnte Förderunterricht: „Einrichtung von Förderklassen für jene, die bis zum Ende der 9. Schulstufe die Standards der Bildungspflicht nicht ausreichend erfüllen“. (ebd.) Hier ist also erneut von Standards die Rede, deren Schwächen bereits weiter oben diskutiert wurden. Des Weiteren liest man von „Strengen Kriterien im Hinblick auf den Übertritt ins Regelschulwesen“. (ebd.) Was das nun genau bedeuten, und wie diese Kriterien genau aussehen sollen bleibt – wie auch vieles anderes in diesem Programm- offen. Dass diese strengen Kriterien einen pessimistischen Charakter aufzuweisen scheinen, ist jedoch zu erkennen, was ebenfalls alles andere als förderlich für die Kinder ist: „Am Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule arbeiteten die meisten FörMig-Basiseinheiten. Reich (2008a, S. 31) weist auf ein Spannungsverhältnis an diesem Übergang hin. Er rühre daher, dass Erwartungen an das Niveau der Deutschkenntnisse bei Schuleintritt die Praxis der Sprachförderung im Elementarbereich in sehr viel stärkerem Maße prägten, als Haltungen optimistischen Vertrauens in die Kräfte sprachlicher Selbstbildung des Kindes.“ (Dirim/Gogolin/Klinger ua. 2011: 30) Des Weiteren wird beim Drängen und Zwingen der Kinder, einen Kriterienkatalog an Deutschkenntnissen erfüllen zu müssen, außer Acht gelassen, dass es wie bereits diskutiert, keine 'böswillige' Absicht wie 'Integrationsunwilligkeit' ist, wenn Schüler*innen nicht über die verlangte Souveränität im Deutschen verfügen, sondern dass die Sprachgeschichte dabei häufig eine (nachteilige) Rolle spielt:

Um die zentralen Resultate der soziolinguistischen Studie zusammenzufassen: Besonders häufig zum Sprachwechsel tendierten jene Eltern unseres Samples, deren Spracherwerb (in welchem der beiden Herkunftsländer auch immer) von besonders schwierigen gesellschaftlich-politischen Bedingungen geprägt war. Wenn Familien aber (welcher Herkunft auch immer) einen solchen Sprachwechsel durchlaufen hatten oder durchliefen, waren ihre Kinder in der Erstsprache und in Deutsch in unserer Studie besonders schwach. Demgegenüber erwies sich der Beibehalt der „alten“ Sprachen als günstig für die Erstsprach- und Deutschkompetenz der Kinder (vgl. Brizić 2007; S. 316 ff.).

Darüber hinaus ist in erwähnter Stellungnahme zu lesen:

Die Forderung „Deutsch vor Schuleintritt“ und „das ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache als Schulreife Kriterium“ werden den pädagogischen Möglichkeiten des Umgangs mit Mehrsprachigkeit nicht gerecht und entsprechen nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern. Die ausschließliche Betonung des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch ignoriert, wie wichtig es im Sinne der Komplexität von Sprachenlernen ist, das gesamte sprachliche Repertoire von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.⁸

5.7 Resümee über die Bildungspläne

Es lässt sich aus den Bildungsplänen also schließen, dass es jenen, die aus bereits dargelegten Gründen ohnehin schon Probleme haben, sich der Mehrheitsgesellschaft zugehörig zu fühlen, nun noch schwerer gemacht wird, nicht inferior subjektiviert zu werden. Was hierbei ersichtlich ist, ist das Bemühen um die Aufrechterhaltung einer Hegemonie, die darauf beharrt, die ungerechte Verteilung der Kapitalien nach Bourdieu aufrechtzuerhalten und zu forcieren, denn der Kapitalfetisch gründet ja selbst in der Idee des Klassenbewusstseins, oder um es mit Foucault zu sagen, von der Partizipation an Macht. Macht könnte aber in diesem Sinne gar nicht existieren, wenn es Wertigkeiten in dieser Form von Klassifizierungen nicht gäbe. Die Schwierigkeit dieses System der Wertigkeiten aufzulockern, bestehen vor allem darin, dass das institutionalisierte Anerkennen dieser nicht weiter hinterfragt wird, bzw. es keine Bemühungen dahingehend gibt, überhaupt ein Bewusstsein dafür zu schaffen. „Obwohl [...] das Sozialkapital nicht unmittelbar auf das ökonomische und kulturelle Kapital eines bestimmten Individuums oder auch der Gesamtheit derer, die mit ihm verbunden sind, reduziert werden kann, ist es doch niemals unabhängig davon; **denn die in den Tauschbeziehungen institutionalisierte gegenseitige Anerkennung setzt das**

⁸ <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

Erkennen eines Minimums von „objektiver“ Homogenität voraus [Hervorhebung DM]; außerdem übt das Sozialkapital einen Multiplikatoreffekt auf das tatsächlich verfügbare Kapital aus.“ (Bourdieu 1992: 64)

Dass manche also scheinbar dazu verdammt sind, Misserfolge statt Erfolge zu verzeichnen, liegt im Interesse des Systems. Wenn man sich nun ansieht, welche Werte die aktuelle Koalition vertritt, verwundert es nicht, dass der Regierung nicht weiter daran gelegen sein kann, tatsächlich möglichst gleiche Chancen für alle zu schaffen. „Der Erfolg des einen ist der Misserfolg des anderen. Leistungssteigerung führt – später oder früher, dort oder hier – zu Leistungsversagen. Dieses Leistungsversagungsgesetz ist das fundamentale Paradox der Wettbewerbsgesellschaft, eine Fortschrittsfalle, aus der es kein Entrinnen gibt. [...] Die Gesellschaft muss ja sagen zum Leistungsversagen!“ (Herrmann 2016: 90)

Dass es also mehr denn je darum geht, sich selbst als Ware zu betrachten, sich auf den kapitalistischen Arbeitsmarkt gut vorzubereiten um sich dementsprechend anbieten zu können, scheint genauso im Zentrum dessen zu stehen, wie sich die türkis-blaue Regierung Bildung und Zukunft in Österreich vorstellt, wie das Gegenteil, nämlich gleichzeitig jene zu schaffen, die später in der kapitalistischen Gesellschaft nichts anzubieten haben, und auf deren Rücken das fetischistische kapitalistische Bewusstsein ausagiert werden kann. Über Humankapital soll eben nicht jeder verfügen können. Die, die es schaffen, sich am Arbeitsmarkt anzubieten und dabei möglichst gut aussteigen können, profitieren insofern von ihrer Ausbildung, als das produzierte Humankapital „dann in Form eines Setzkastens mit den darin befindlichen und in Form von Modulen bestehenden Kompetenzen zur Schau gestellt [wird]. Die Arbeitgeber_innen können individuell, je nach dem was sie gegenwärtig an Kompetenzen benötigen, Setzkästen auswählen.“ (Tilch 2018: 354) Diese sogenannte Wissensgesellschaft, die sich mit zunehmender Bildung rühmt, hinterfragt aber nicht, ob ihr dieses angehäuften Wissen überhaupt nutzt. Es scheint aber auch keine Rolle zu spielen, so lange es nur verwertbar ist: „Eher [als von einer Wissensgesellschaft, Anm. DM] wäre von einer Zeit zu sprechen, in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie, die nur dort dem Wissen gegenüber freundlich agieren wird, wo dieses

entweder unmittelbar verwertet werden kann oder zumindest kostenneutral nicht weiter stört, endgültig vollzogen wird.“ (Liessmann 2006: 48f)

Wissen ist kulturelles und symbolisches Kapital. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass es innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft als erstrebenswert angesehen wird, 'richtiges' -im Sinne von gut verwertbarem - Wissen anzuhäufen und so seinen Marktwert zu steigern. Da Wissen insofern zur begehrten Ware geworden ist, entsteht ein regelrechter Kampf um diese. „Die Menschen kämpfen mehrheitlich nicht nur um Wissen, sondern auch um das 'richtige', 'verwertbare' Wissen.“ (Tilch 2018: 357) Doch, so resümiert Tilch weiter, ist es nicht nur Teil des Systems, gut verwertbares Wissen nicht allen zukommen zu lassen, sondern auch, das Wissen über die Funktionsweise desselben bewusst unter Verschluss zu halten. Das ist es auch, was Foucault damit meint „die Macht in Zaum zu halten“ denn würde dieses Wissen z.B. schon an der Schule gelehrt werden, würden revolutionäre, auflehrende Ideen und Handlungen das kapitalistische System bedrohen. „Für die Ökonomie [ist es] konstitutiv, Menschen zu haben, die dieses Wissen nicht haben, da sie sich sonst nicht derartig regieren lassen würden. Die Entmachtung von derartigem Wissen ist demnach ebenfalls konstitutiv für den Kapitalismus.“ (Tilch 2018: 361) Auch Liessmann fragt nach dem Wert von Wissen innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft: „Daß niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muß.“ (Liessmann 2006: 10)

Im Grunde genommen sagen die Bildungspläne der türkis-blauen Regierung in erster Linie aus, zunächst Humanressourcen zu verorten, dieses geschickt zu 'drillen' um später das entsprechende Humankapital in den Schlund des Kapitalismus werfen zu können. „Wer sich auf der Höhe der Zeit wähnt, spricht deshalb heute nicht mehr von Bildung, die sich immer an einem Individuum und an der Entfaltung seiner Potentiale orientiert, sondern von „Wissensmanagement“. Nicht um Bildung geht es, sondern um ein Wissen, das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll, es geht [...] um ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den

Arbeitsprozeß flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten.“ (ebd.: 53) Tilch spricht deshalb in diesem Zusammenhang auch den Begriff 'knowledge driven economy' an, der dieses Phänomen beschreibt. Je mehr Stückwerkwissen man am Markt anbieten kann, desto mehr Wert hat das eigene Humankapital. Dass der kapitalistischen Gesellschaft wie der unseren aber auch daran gelegen sein muss, dass nicht alle über dieses anzubietende Stückwerkwissen verfügen, erschließt sich wie erwähnt daraus, dass Exklusion für den Fortbestand des Kapitalismus ein wichtiger Faktor ist. „Der Kapitalismus profitiert von der Exklusion, da er in Abhängigkeit zu einer gewissen Arbeitslosigkeit steht. Diese darf niemals zu groß zu sein, aber auch nicht zu klein, da es bei Vollbeschäftigung zu dem 'Dilemma' käme, dass kein freies Humankapital mehr zur Verfügung stünde und die Arbeitgeber_innen in einer starken Abhängigkeit zu den gegenwärtig Angestellten stünden, was diesen eine größere Macht zuspräche als es den Arbeitnehmer_innen lieb wäre.“ (Tilch 2018: 361) Im Falle dieser Arbeit sollte unter anderem untersucht werden, ob in diesem Sinne die Deutsche Sprache als ein Ausschlussfaktor für die vom Kapitalismus benötigte Exklusion angesehen werden kann und wie gezeigt wurde, hat sich diese Hypothese bestätigt. Wie Exklusion und dafür benötigte Klassenbildung funktioniert, zeigt auch Bourdieu sehr deutlich, wenn er beschreibt, wie Menschen und Gruppen 'Individualität' verliehen wird: „Es geht bei diesen Kämpfen in der Tat um die Macht, Prinzipien der sozialen Gliederung (di-vision) und mit ihnen eine bestimmte Vorstellung (vision) von der sozialen Welt durchzusetzen, die, wenn sie für eine ganze soziale Gruppe verbindlich werden, ihr einen Sinn und jenen Konsens über den Sinn und vor allem über die Identität und Einheit der Gruppe geben können, der die Realität dieser Gruppeneinheit und -identität ausmacht.“ (Bourdieu 2005: 122)

Dabei ist besonders hervorzuheben, welche Macht natürlich Politiker, und dadurch deren Bildungspläne haben, nicht nur in der Form ihrer konkreten Durch- und Umsetzung, sondern auch im Schaffen von Bewusstsein, das Realität wird: „Die Wirkung des perfor-mativen Diskurses, der den Anspruch erhebt, das Gesagte mit dem Akt des Sagens herbeizuführen, ist so groß wie die Autorität dessen, der spricht [...].“ (ebd.: 125) Und dass die Autorität, die einer Bundesregierung von weiten Teilen der Bevölkerung zuerkannt wird, kaum zu überbieten ist, steht wohl außer Frage.

Ebenso schlägt sich der Staatsfetisch, der die Nationalsprache als Teil der Identität und Zugehörigkeit mystifiziert, in den Bildungsplänen nieder. Denn hier ist bezüglich Bildung und Pädagogik allzu oft nur etwas über Deutschlernen zu lesen, wenig aber über andere methodische und pädagogische Vorgehensweisen. Bei Bildung und Gebildetsein, liegt der Hauptaugenmerk auf wirtschaftlichem Interesse und Denken. Sprache wird insofern instrumentalisiert, als damit ein Wir–Nicht-Wir -Kontinuum geschaffen wird.

Wie sehr im Diskurs innerhalb des fetischistischen Bewusstseins der kapitalistischen Gesellschaft das Gebot das Standarddeutsche auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, gleichzeitig aber die Art, wie Deutsch beigebracht werden soll jeglichem aktuellen linguistischen Forschungsstand widerspricht, zeigte sich im bisher Diskutierten. Auch dass die Sprachen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund für das kapitalistische System einen niedrigen Stellenwert hinsichtlich eines kulturellen Kapitals darstellen, wurde ersichtlich.

Es sollen im nächsten, abschließenden Kapitel noch kurz Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung gezeigt werden, die dem Spannungsfeld des monolingualen Habitus an österreichischen Schulen einerseits und dem Umstand einer multilingualen Migrationsgesellschaft andererseits Rechnung tragen. Es kann natürlich noch kein Hoffen darauf bestehen, dass sich dadurch allein der Fetisch des Kapitals und das damit in Zusammenhang stehende fetischisierte Bewusstsein grundlegend aus ihren Mystizismen befreien ließe, aber es könnte zumindest etwas an den Diskursen ändern, die diesbezüglich an der Institution Schule existieren.

6 Conclusio und Ausblick

Unumstritten in Fachkreisen ist, dass es angesichts einer Migrationsgesellschaft den dringenden Bedarf gibt, Schule und Unterricht von Grund auf zu reformieren um an die gegebenen Bedingungen angepasst werden zu können. Angesichts der analysierten Bildungspläne sind politische Bemühungen in diese Richtung aber nicht vorgesehen, was als Rückschritt angesehen werden kann, denn „[u]m die kulturelle, linguale und nationale Zentriertheit des Bildungswesens und die mit ihr verbundenen ethnozentrischen Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen, bedarf es einer grundlegenden Umorientierung (Krüger-Potratz 2001, S. 34). Drei zentrale Ebenen dieser Um- und Neuorientierung können unterschieden werden: die Ebene der Ausbildung der Lehrer/innen, die didaktische und curriculare Ebene sowie die schulorganisatorische Ebene.“ (Dirim/Mecheril 2010: 137) Eine solche Umorientierung ist nicht zu erkennen, vielmehr lassen sich einige Stellen als reaktionär bezeichnen, wie im letzten Kapitel klar wurde. So wäre beispielsweise ein Ausbau von Mehrsprachigkeit innerhalb von österreichischen Schulen zwar wünschenswert, da bilinguale Modelle gezeigt haben, „dass erhebliche Potenziale in der Mehrsprachigkeitskonstellation von Schulklassen liegen“ (Naumann 2009: 327), dies scheint aber noch in weiter Ferne zu liegen, denn im Bildungsprogramm ist diesbezüglich zwar Folgendes zu lesen: „Angewandten bilingualen Unterricht durch dafür ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer ausbauen.“ (Regierungsprogramm 2017-2022 S. 65), es stellt sich hier jedoch die Frage, welche Sprachen für diese Art des Unterrichts in Betracht gezogen werden – eine Antwort darauf gibt das Bildungsprogramm nicht, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass es sich um die sogenannten prestigeträchtigen Sprachen handelt, denn davon, dass eine oder mehrere Migrationssprachen offiziell in die österreichische Schulmatrik miteinbezogen werden sollen, findet sich nichts. Mehrmals wird dafür erwähnt, dass „Wirtschaftliche Kompetenz und unternehmerisches Denken als Teil der Lehrpläne [etabliert]“ (ebd.) werden sollen. Dieser häufige Verweis, auf welche 'Werte' es anzukommen scheint, legt einmal mehr die Vermutung nahe, dass es sich beim angedachten bilingualen Unterricht um die kapitalistisch gut verwertbaren Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch usw. handelt. Dabei bietet bilingualer Unterricht der hinsichtlich eines

Migrationskontextes ausgerichtet ist, viel Potential für Schüler*innen. Da aber der Fetisch bezüglich Sprachen als Gefälle vorgestellt werden kann, bei dem Deutsch an höchster Position steht, gefolgt wird von den erwähnten 'prestigeträchtigen Sprachen' und an letzter Stelle dann die so genannten Migrationssprachen rangieren, ist es für das kapitalistische System auch nicht von Interesse, dass diese an österreichischen Schulen unterrichtet werden. Dabei stünden hier Ressourcen zur Verfügung, die sich nicht nur positiv auf den Bildungserfolg auswirken, sondern auch persönlich von großem Nutzen sein könnten. Wie weiter oben erwähnt, ist innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaft aber kaum jemandem daran gelegen, Chancen tatsächlich gerecht zu verteilen, da dies dem Funktionieren des Systems abträglich wäre. Im Gegenteil wird dieser Sprachfetisch mit all seinen inferiorisierenden Momenten dringend benötigt.

Bilingualer Unterricht ist aber innerhalb der Migrationsgesellschaft gerade dann förderlich, wenn das Gefälle prestigeträchtig - weniger prestigeträchtig (hohes – niedriges symbolisches Kapital) außen vor gelassen wird. Es hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass daraus viele Ressourcen zu schöpfen sind und er hinsichtlich der (sprachlichen) Entwicklung von Schüler*innen sehr vorteilhaft ist: „Zweisprachigkeit eines Kindes und die Mehrsprachigkeit der meisten Schulklassen muss sich weder als Hindernis für den Schulerfolg, noch deren Förderung als überflüssige Investition erweisen. Vielmehr bedeutet ihre ausdrückliche Berücksichtigung eine pädagogische Chance [...]“. (Neumann 2009: 329) Der Fokus soll hierbei darauf liegen, die Sprache nicht wie im klassischen Unterricht als Selbstzweck zu erachten, sondern sie spielerisch, 'nebenbei' zu erlernen. „Alle Modelle bilingualer Erziehung gehen nämlich von einer Grundannahme aus: Sprache werde dann am besten gelernt, wenn sie zu inhaltlichen Zwecken und nicht nur als solche gelernt werde (vgl. Schmölzer-Eibinger 2005; S.39).“ (ebd.: 321)

Wichtig ist hierbei, dass, wie bereits erwähnt, nicht die klassischen Fremdsprachen des Schulkansons im Vordergrund stehen, sondern die von den Kindern mitgebrachten Sprachen:

Es wird angestrebt, die Kinder in Deutsch und der ausgewählten zweiten Sprache so zu unterrichten, dass sich ihre mitgebrachten Sprachen altersgerecht weiterentwickeln und die jeweilige Zweitsprache mündlich und schriftlich sicher erwerben. Ziel ist die individuelle Bilingualität, jedoch werden die beiden beteiligten Sprachen nicht ganz gleichgewichtig berücksichtigt. Die deutsche Sprache soll in dem Maß gelernt werden, wie es der erfolgreiche Besuch einer weiterführenden Schule der Sekundarstufe I erfordert. (ebd.: 322)

Auch FörMig, eine Initiative zur Förderung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, kam durch umfassende Forschung zu dem Ergebnis, dass es förderlich ist, „wenn sich Erkenntnisse aus dem Deutschunterricht als nützlich für den schriftlichen Ausdruck in den Naturwissenschaften erweisen; oder: wenn eine in der Familiensituation angelegte Zweisprachigkeit auch im Bildungssystem anerkannt wird“ (Dirim/Gogolin/Klinger ua. 2011: 52) Es zeigt sich also, dass es vor allem der Umgang mit Sprache ist, indem die Sprache nicht selbst im Vordergrund steht, sondern Mittel zu einem Zweck ist, der zielführend im Prozess der Sprachaneignung ist. Ein weiterer Vorteil dieser Art des bilingualen Unterrichts ist es, dass sich Schüler*innen metasprachliches Wissen aneignen und so besser verstehen können, wie Sprachen funktionieren. „Grundsätzlich eröffnet das Konzept des bilingualen Unterrichts die Möglichkeit des Vergleichens und Kontrastierens, wodurch die gemeinsame Arbeit an der Sprache nicht Selbstzweck ist, sondern der Sache, einem fachlichen Zusammenhang, den es zu erschließen gilt, dient (Wolff 2005).“ (Neumann 2009: 324) Es scheint also einerseits von Bedeutung zu sein, die Kinder quasi vergessen zu lassen, dass sie eine Sprache lernen, was auch impliziert, dass sie nicht den Eindruck haben, Wissen auf eine vorgegebene Art erwerben zu müssen und ihnen andererseits Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, sich spielerisch mit dem Funktionieren von Sprachen auseinanderzusetzen. Es fällt dadurch ein gehöriger Druck weg, was sich positiv auf die Sprachaneignung und das Sprachverständnis auswirkt. Es verwundert somit nicht weiter, „dass es didaktisch unumstritten ist, dass ein integriertes Sprach- und Sachlernen [...] zu besseren Ergebnissen führt als ein rein grammatikorientierter Fremdsprachenunterricht einerseits und ein ausschließlich inhalts-orientierter Immersionsansatz andererseits.“ (ebd.: 321)

Bezüglich Methoden im bilingualen Unterricht sind kreativen Herangehensweisen keine Grenzen gesetzt, solange den bisher diskutierten Komponenten in vollem Maße Rechnung getragen wird.

„Als besonders förderlich und geeignet für die Unterstützung des Erwerbs komplexerer Redemittel scheint [jedoch] das Lernen in Projekten und Werkstätten zu sein, wenn in den Aufgabenstellungen auch explizit sprachliche neben inhaltlichen Zielen verfolgt wurden. Die Klassen, in denen didaktische Arrangements, die Lernstrategien und Sprachbewusstheit fördern, zu beobachten waren, haben [...] die besseren Voraussetzungen für die Entwicklung von Zweisprachigkeit geschaffen als Klassen, in denen stärker getrennt monolinguale sowie übungs- und trainingsorientierte Unterrichtsverfahren bevorzugt wurden.“ (Naumann 2009: 327)

Des Weiteren zeigt der bilinguale Unterricht sprachförderliche Potenziale, die in einem schüleraktivierenden Unterricht liegen. Vgl. ebd.: 329 „Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehr Gelegenheit, die zu erwerbenden Sprachen zu benutzen, was vor allem für die mündliche Sprachproduktion eine wichtige Rolle spielt. Voraussetzung ist eine höhere Toleranz gegenüber Fehlern, wenn der Anspruch seitens der Lehrpersonen aufgegeben wird, alle Schüleräußerungen zu kontrollieren und sprachlich zu korrigieren.“ (ebd.)

Wenn nun aber das Erlernen von Sprachen, wie in Kapitel 5.4 dargestellt wurde, ständig untrennbar mit Überprüfungen, Tests und 'Checks' in Verbindung steht, fällt ja gerade diese Voraussetzung weg. Dann geht es darum, auf Fehler zu achten, sie zu vermeiden, an sie zu denken. Nicht das Lernen, sondern Fehler, die es zu vermeiden gilt, stehen dann im Vordergrund. Die positiven Ressourcen des bilingualen Unterrichts würden so unnötig geschmälert werden.

Statt Talente-Checks und standardisierter Tests schlägt Dirim zur Sprachstandsdiagnostik ein Beobachtungsverfahren - die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) – vor, um Schüler*innen in allen Unterrichtsfächern gezielt fördern zu können: „Den Ergebnisdokumentationsbogen des Verfahrens USB DaZ können Lehrkräfte aller Fächer nach einer Phase der Einarbeitung im Unterricht „mitlaufen lassen“ und

Schüler_innen damit unbemerkt während der Unterrichtsaktivitäten beobachten. Die Dokumentation zeigt auf, welche Erwerbsstufe Schüler_innen als Nächstes angehen können, sodass die Lehrkräfte mit geeigneten Aufgaben und Übungen diesen Prozess begleiten können.“ (Dirim 2017: 117)

Leider ist es aus heutiger Sicht, und gerade mit Hinblick auf die analysierten Bildungspläne, sehr unrealistisch, dass Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen auf eine Weise berücksichtigt wird, wie es einer Migrationsgesellschaft eigentlich geschuldet wäre. Der monolinguale Habitus steht Bestrebungen die in diese Richtung führen beharrlich im Weg. Somit bleibt zu fragen, welche Modelle der Deutschförderung für bi- und multilinguale Schüler*innen die zielführendsten sind, um eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu ermöglichen.

Außer Frage steht natürlich, dass DaZ-Schüler*innen auch an einer monolingualen Schule ihre Ausbildung erfolgreich abschließen können. Oftmals haben Kinder einfach Glück und treffen auf die richtige Lehrperson, von der sie auf eine behutsame, förderliche und auf ihre persönlichen Bedürfnisse bezogene Art und Weise unterrichtet werden. Auf dieses Glück aber einfach zu hoffen ist zu wenig, deshalb gilt es ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was guten Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer ausmacht.

İnci Dirim, die auch Mitbegründerin des Projekts FörMig ist, zeigt hier die Wichtigkeit der durchgängigen Sprachbildung auf. Bildungssprache zu beherrschen ist eines der Ziele, die für eine erfolgreiche Schullaufbahn unentbehrlich sind: „Derzeit weitgehend unbestritten ist im deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachdiskurs die Position, dass die deutschsprachige Monolingualität des Regelunterrichts unumgänglich und es daher unter den gegebenen Bedingungen notwendig sei den Schülerinnen und Schülern, die nicht solche Kompetenzen im Deutschen besitzen wie von der Schule erwartet, die Unterrichtssprache bzw. Bildungssprache Deutsch so gut wie möglich zu vermitteln, um erwartbare Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren.“ (Dirim 2016: 192) Die Durchgängigkeit der Sprachbildung bezieht sich dabei sowohl auf über die Institution Schule hinausgehende Bereiche, als auch innerschulisch darauf, dass Sprachbildung in allen Fächern stattfinden soll, da es für die Bildungslaufbahn

mit am Wichtigsten ist, bildungssprachliche Register verstehen und anwenden zu können. Um nur ein Beispiel zu geben, kann man sich nicht nur im Deutsch- sondern auch im Physik- oder Biologieunterricht mit Passivkonstruktionen befassen. (vgl. Dirim 2017: 117)

Was guten Unterricht ausmacht, ist daran zu erkennen, in welchem Umfang der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer Rechnung getragen wird bzw. wie sinnvoll und nach dem aktuellen Stand der Forschung Deutschförderung Anwendung findet. Die Dokumentenanalyse des Bildungsprogramms zeigt dabei, dass von Seiten der türkis-blauen Regierung keine dieser Komponenten berücksichtigt wird. Wie erwähnt wurde selbst von Heinz Faßmann bestätigt, dass es sich hierbei nicht um pädagogisch wertvolle Konzepte, sondern vielmehr um populistisch motivierten Zynismus handelt⁹. Das lässt sich daran erkennen, dass Deutschförderung unter anderem und vor allem in Hinblick auf Segregation und einer primär additiven Sprachförderung stattfinden soll, Modelle, die, so wurde dargestellt, nicht erfolgversprechend sind. Im Gegenteil lässt sich von der Beibehaltung eines längst überkommenen Schulsystems sprechen, das unserer Migrationsgesellschaft nicht gerecht wird und Leistungsversagen geradezu heraufbeschwört. Angesichts einer mehrsprachigen Lebenswelt, ist das Festhalten an Homogenität fatal, gehört aber zu den Grundmustern des Systems Schule: „Die Schule tritt hier als Normalisierungsmacht auf, die Prozesse der Homogenisierung einleitet und kontinuierlich weiterführt [...]. In diesem Prozess der Homogenisierung wirkt das System zugleich individualisierend, in dem es Abstände misst, Niveaus bestimmt und Besonderheiten fixiert und aus der Norm fallenden Schülerinnen und Schülern, aber auch allen anderen Beteiligten [...] den Eindruck vermittelt, dass sie aufgrund eigener Leistungsmängel bzw. geringerer Begabung für ihr Scheitern selbst verantwortlich sind.“ (Leiprecht/ Lutz 2015: 283)

Was das Thema und die Hypothese dieser Arbeit anbelangt, nämlich ob das Deutsche auch hinsichtlich eines Bildungskontexts als fetischistisch angesehen werden kann, kommt man zu dem Schluss, dass dies in Anbetracht der Bildungspläne türkis-blau der Fall ist, denn erstens wird darauf abgezielt eine

⁹ Vgl. dazu: <https://www.diepresse.com/5651468/fassmann-zu-brennpunktschulen-jammern-ist-abseits-der-realita>

möglichst frühe Trennung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund vorzunehmen und somit ein Wir-Nicht-Wir-Kontinuum zu schaffen. Hier werden Individuen inferior subjektiviert, indem der Staatsfetisch und der mit ihm in Zusammenhang stehende Sprachfetisch des Deutschen weitertradiert werden. Dieser Fetisch ist etwas, das den meisten Menschen nicht bewusst ist, weil er so tief im gesellschaftlichen Bewusstsein verankert ist und weiters steht er für die Mystifizierung von Dingen: in diesem Fall der Bedeutung des Deutschen innerhalb Österreichs. Die Sprache und ihre (bestenfalls 'muttersprachlichen') Sprecher, erhalten einen übersteigerten 'Wert' (bzw. eine bevorteilte Position innerhalb des Systems), dessen Grundlage bei genauerem Hinsehen nicht existiert. Zweitens zeigt sich die Fetischisierung in einer ineffektiven Sprachförderung. Einerseits werden also Kinder durch die Segregation schon sehr früh auf einen unvorteilhaften Platz verwiesen und andererseits bewirkt dann die mangelhafte Deutschförderung ein Verhaften in dieser ungünstigen Position. Wie Volker Pispers einmal gesagt hat: Im Kapitalismus kann es jeder nach oben schaffen, aber nicht alle. Genau darauf scheinen die Bildungspläne hinauszulaufen, denn hier wird schon von früh an dafür gesorgt, dass es einige eben nicht nach oben schaffen (sollen). Wäre es ein Anliegen der Regierung, dass tatsächliche alle Kinder eine Chance auf gute Bildung bekommen, sähe das Programm wohl anders aus. So scheint es nur Mittel zum Zweck zu sein, Deutsch weiter zu fetischisieren, und Manchen den Zugang zu dieser Sprache zu erschweren. Der Kapitalismus wird durch diese Art der Ausgrenzung, wie gezeigt wurde, aufrechterhalten und gestärkt.

Unumstritten ist, dass wir in einer kapitalistischen Gesellschaft leben, in der die Leistung – zu der auch das Beherrschen der deutschen Sprache und alle damit in Zusammenhang stehenden Hürden und Chancen gehört – als ein Fetisch verstanden werden kann, der mit unterschiedlichen Kapitalien in Verbindung steht oder in diese umgewandelt werden kann. Auch wenn ein anderes, faires Gesellschaftssystem wünschenswert wäre, können wir dieses als Einzelne*r nur bedingt verändern. Wir befinden uns also innerhalb eines Spannungsfeldes, dass dieses System einerseits als ungerecht und voll von fragwürdigen Werten angesehen werden kann, wir uns aber andererseits damit arrangieren müssen. Hat man nicht geerbt, in der Lotterie gewonnen oder ein außergewöhnliches Talent im sportlichen oder künstlerischen Bereich, ist beinahe nur durch gesellschaftlich

anerkannte Bildung ein Mindestmaß an Wohlstand zu erreichen, das die Basis eines selbstbestimmten Lebens erst ermöglicht. In dieser Arbeit ging es ebenso um eine Art Spurensuche nach einem schmalen Grat, der die Problematiken der kapitalistischen Gesellschaft, mit besonderem Hinblick auf Bildungsinstitutionen innerhalb der Migratiosgesellschaft, aufzeigt und gleichzeitig nach Möglichkeiten sucht, wie in dieser Gesellschaft trotzdem bestanden werden kann. Wenn man eine günstige Position innerhalb des kapitalistischen gesellschaftlichen Diskurses erreichen möchte, scheint es unumgänglich zu sein, die deutsche Sprache auf einem relativ hohen Niveau zu beherrschen. Deshalb war es auch wichtig aufzuzeigen, wie die Position innerhalb des Diskurses bei Kindern gestärkt werden kann – Die Bildungspläne der Bundesregierung blau-türkis tragen weder dazu bei, noch ist ihr Konzept Deutsch zu vermitteln eines, das Erfolg verspricht.

7 Bibliographie

ANASTASOPOULOS, Charis: *Der Gruppismus und die Grenzen seiner Dekonstruktion*. In: DIRIM, İnci/ FREITAG, Christine/ HUMMRICH, Merle/ PAFF, Nicolle (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 57-66

BOURDIEU, Pierre: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller 2005

BOURDIEU, Pierre: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verl. 1992

BRIZIC, Katharina: *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb*. Münster: Waxmann 2007

BRIZIC, Katharina: *Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken*. In: GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 133-143.

BRÜGELMANN, Hans: *Formen der Leistungsbeurteilung*. In: BORNEMANN, Stefan/ BUROW, Olaf-Axel (Hg.): *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*. Köln: Carl Link 2018

DEMIROVIC, Alex: *Das Wahr-Sagen des Marxismus*. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 06/01/2008, Vol.38, S. 179-201

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: DIRIM, İnci / GOMOLLA, Mechthild/ HORNBERG, Sabine/ MECHERIL, Paul/ STOJANOV, Krassimir

(Hg.): *Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann 2010 S. 91-114

DIRIM, İnci / MECHERIL, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL Paul u.a. (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 2010 S. 99-120

DIRIM, İnci: „*Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen*“. *Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. In: DIRIM, İnci / FREITAG, Christine/ HUMMRICH, Merle/ PAFF, Nicolle (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS 2016, S.191-208

DIRIM, İnci: *Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere*. In: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Hg.): *Ide: Informationen zur Deutschdidaktik; Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Wien: VWGÖ-Verlag 2017

DOROSTKAR, Nicu: *(Mehr-) Sprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R Unipress 2014

DUNZENDORFER, Jan: 'Fetisch'. In: ARNDT Susan/ OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag 2015, S. 635

FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1996

FOUCAULT, Michel: *Subjekt und Macht*. In: *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005

FÜRSTENAU, Sara: *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften 2011, S. 25-50

FÜRSTENAU, Sara; NIEDRIG, Heike: *Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt*. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften 2011, S. 69-88

GOGOLIN, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994

GOGOLIN, Ingrid: *Sprachen rein halten – eine Obsession*. In: GOGOLIN, Ingrid/ Graap, Sabine/ List, Günther (Hg.): *Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag*. Thübingen: Stauffenberg Verlag 1998 S. 71-98

GOGOLIN, Ingrid/ DIRIM, İnci/ KLINGER, Thorsten/ LANGE, Imke/ LENGYEL, Drorit/ MICHEL, Ute/ NEUMANN, Ursula/ REICH, Hans H./ ROTH, Hans-Joachim/ SCHWIPPERT, Knut: *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann 2011

GRIGAT, Stephan: *Fetisch und Freiheit: Über die Rezeption der Marxschen Fetischkritik, die Emanzipation von Staat und Kapital und die Kritik des Antisemitismus*. Freiburg: ca ira-Verlag 2007

HERRMANN, Ulrike: *Der Sieg des Kapitals. Wie der Reichtum in die Welt kam: Die Geschichte von Wachstum, Geld und Krisen*. Frankfurt/Main: Westend Verlag 2013

HUNEKE, Hans-Werner /STEINIG, Wolfgang: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Neuburg an d. Donau: Erich Schmidt Verlag 2011.

KHAKPOUR, Natascha: *Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“*. In: DIRIM, İnci/ FREITAG, Christine/ HUMMRICH, Merle/ PAFF, Nicolle (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 209-220

KNAPPIK, Magdalena/ DIRIM, İnci/ DÖLL, Marion: *Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung*. In: VETTER, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider 2013, S. 42-61

KNAPPIK, Magdalena: *Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘*. In: DoğmuşDOGMUS, Aysun/KarakaşoğluKARAKASOGLU, Yasemin/ MECHERIL, Paul (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer 2016, S. 221–240.

KNAPPIK, Magdalena: *Ist Autor*innenschaft möglich? Subjektivierungsreflexive Unterstützung von Studierenden im Prozess der Aneignung wissenschaftlichen Schreibens*. In: DIRIM, İnci / FREITAG, Christine/ HUMMRICH, Merle/ PAFF, Nicolle (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 235-246

KRUMM, Hans-Jürgen: *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 233-245.

LEIPRECHT, Rudolf/ LUTZ, Helma: *Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen*. In: LEIPRECHT, Rudolf/ STEINBACH, Anja (Hg.): *Schule in der*

Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015

LIESSMANN, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* Wien: Paul Zsolnay Verlag 2006

MECHERIL, Paul: *Migrationspädagogik.* Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 2010

MECHERIL, Paul: *Das Anliegen der Migrationspädagogik.* In: LEIPRECHT, Rudolf/ STEINBACH, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch.* Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015, S. 25-53.

MILADINOVIC, Dragan: *Deutsch ist meine Zweitsprache? Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle.* Dipl. Arbeit, Universität Wien 2014

NEUMANN, Ursula: *Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation.* In: GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 317-332

PINTAR, Regina: *Selbstbestimmtes Lernen in Adalbert Stifters Erzählungen das Haidedorf und Kalkstein.* In: Lachinger, Johann; Pintar, Regina; Schacherreiter, Christian u. Sturm, Martin (Hg.): *Sanfte Sensationen Stifter 2005. Beiträge zum 200. Geburtstag Adalbert Stifters.* StifterHaus, Linz, Verlage und BeiträgerInnen 2005

TILCH, Andreas: *Über gesellschaftliche Teilhabe unter Bedingungen von Linguizismus und Kapitalismus.* In: DIRIM, Inci/ IRKCILIGI, Dil/ KÖCK, Johannes/ SPRINGSITS, Birgit (Hg.): *Linguizismus.* Istanbul: 2018, S. 347-367

Internetquellen:

<https://www.derstandard.at/story/2000094262440/miserables-weihnachts-paedagogikpaket> Stand: 20.9.2019

<https://www.diepresse.com/5538879/arbeitsmarktservice-streicht-grossteil-der-deutschkurse> Stand: 15.10.2019

<https://www.diepresse.com/5651468/fassmann-zu-brennpunktschulen-jammern-ist-abseits-der-realita> Stand: 20.10.2019

GOGOLIN, Ingrid (2003): Sprachenvielfalt – Ein versteckter Reichtum. Online: http://www.migration-online.de/beitrag._aWQ9MTUwNA_.html Stand: 24.6.2019

<https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf> Stand: 13.8.2019

https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf Stand: 24.10.2019

8 Anhang

8.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwieweit die deutsche Sprache innerhalb Österreichs im Sinne eines Kapitals als fetischisiert angenommen werden kann. Dafür wird zunächst untersucht, was der Begriff des Fetischs, wie Marx ihn verstand und anwandte, eigentlich meint. In Hinblick darauf wird der Versuch unternommen, die nicht-ökonomischen Kapitalarten, wie sie bei Bourdieu zu finden sind, mit Marx' Kapitalfetisch in Verbindung zu setzen. Es zeigt sich dadurch, dass Bildung und Wissen heute mehr denn je daran geknüpft sind, eine 'human-ressource' zu sein, um in ökonomisches Kapital umgewandelt werden zu können. Da der Kapitalismus Exklusion und Leistungsversagen Mancher braucht, um bestehen zu können, soll herausgearbeitet werden, wie bi- und multilinguale Menschen mit vermeintlich ungenügenden Deutschkenntnissen systematisch Zuschreibungen erfahren, die ihre Position innerhalb des Systems schwächen und Chancen auf das Erlangen von Kapitalien von vornherein verringern. Diese Vorgehensweise soll vor allem am Beispiel des Bildungsprogramms der türkisch-blauen Regierung in Österreich (2017-2019) gezeigt werden.