

MEHRSPRACHIGKEIT UND BILDUNG 2

İnci Dirim | Anke Wegner (Hrsg.)

Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*

Verlag Barbara Budrich



Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*

Reihe
Mehrsprachigkeit und Bildung

herausgegeben von

Anke Wegner
İnci Dirim

Band 2

İnci Dirim
Anke Wegner (Hrsg.)

Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0558-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0952-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Druck: WIRMachenDRUCK GmbH, Backnang
Printed in Europe

Inhalt

Einleitung.....	9
<i>Inci Dirim & Anke Wegner</i>	
Migration, Gender und Bildung – und Klasse, Behinderung etc.? Historische und herrschaftskritische Überlegungen	23
<i>Claus Melter</i>	

Kapitel 1: (Re-)Konstruktion fachgeschichtlicher Entwicklungen

Wissenschaftsgeschichte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) als Reflexionsmöglichkeit über seine aktuellen Forschungs- und -praxiskonturen	47
<i>Marina Adams</i>	
Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	66
<i>Claus Altmayer</i>	
Quo vadis, Deutsch als Erst-, Fremd- oder Zweitsprache? Perspektiven und Relevanzen eines universitären Fächerkanons im 21. Jahrhundert	87
<i>Anja Ballis, Nazli Hodaie, Şerife Şanlı & Rebecca Schuler</i>	

Kapitel 2: Positionen zu zentralen Begriffen des Faches

Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs „Fremd“ in Deutsch als Fremdsprache . Inwiefern ist die deutsche Sprache (k)eine fremde Sprache?.....	111
<i>Michael Dobstadt</i>	

„Sprachsensibilität“ – Ent- und Verdeckungslogiken einer Losung
für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. 126
Magnus Frank

Wenn die Erstsprache die Zweitsprache ist, oder umgekehrt?! –
Sprachkompetenzen und Sprachtransfers mehrsprachiger
Schüler/innen 141
Anja Wildemann, Lena Bien-Miller & Muhammed Akbulut

Kapitel 3: Positionen zum Zusammenhang zwischen Deutsch und Mehrsprachigkeit

Beforschte Positionierungen, positionierende Forschung 165
Anna-Katharina Draxl & Clara Holzinger

Überlegungen zur (Nicht-)Berücksichtigung von sprachlichen
Ressourcen bei der (Sprach-)Integration von SeiteneinsteigerInnen
ins deutsche Bildungssystem 184
Irina Ezhova-Heer

Inklusion von neuzugewanderten Schüler*innen durch
mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien?
Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration 210
Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala

„Deswegen habe ich mich dafür entschlossen meine ‚Schreibfehler‘
stehen lassen“: Biographietheoretische Überlegungen zu
studentischem Schreiben an Universitäten in der
Migrationsgesellschaft 228
Nadja Thoma

Biographie und professionelle Entwicklung im Kontext der
Mehrsprachigkeit von Schule und Unterricht 249
Anke Wegner

Kapitel 4: Positionen zu fachlichen Bildungsmaßnahmen und/oder didaktischen Konzepten

Neue Haltungen für neue Realitäten. Reflexive Verortung und das Thema Veränderung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen in einem heterogenen und mehrsprachigen Unterrichtskontext.	279
<i>Heike Gsellmann-Rath</i>	
DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co: Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und Sprachfördermaßnahmen zum Schuleintritt.	298
<i>Renate Hofer-Truttenberger</i>	
Aussprachenormen und ihre reflexiven Verortungen in DaF/DaZ.	330
<i>Ursula Hirschfeld</i>	
Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache).	344
<i>Kristina Peuschel</i>	
Sprache – Macht – Integration: Rassifizierende Machtkonstruktionen im Kontext Sprache(n) lehren/lernen.	363
<i>Doris Pokitsch</i>	
Die sprachlichen Verhältnisse der Schule. Überlegungen zum schulischen Spannungsfeld zwischen neo-linguizistischen und pädagogischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit.	384
<i>Thomas Quehl</i>	
<i>wenn's persönlicher wird würd ich das auf keinen Fall machen –</i> Zur (Be-)Nutzung von Rassismuserfahrungen im Rahmen eines empirischen Forschungsprojekts.	412
<i>Nina Simon</i>	
<i>„Religionsfreiheit (...), das funktioniert nicht mehr“ –</i> Bedeutungsaushandlung, Integration und Sprache in der Praxis der Integrationskurse.	433
<i>Rebecca Zabel</i>	
Autorinnen und Autoren.	457

Einleitung

Inci Dirim & Anke Wegner

Der vorliegende Sammelband geht auf eine internationale Tagung zurück, die am 11. und 12. September 2015 an der Universität Wien durchgeführt wurde¹. Anliegen der Tagung war es, eine Verständigung über die normativen Grundlagen des akademischen Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anzustoßen, die bis zu diesem Datum weitestgehend ausgeblieben war, um auf dieser Basis zu reflektieren, welche Verortungen im wissenschaftlichen Diskurs möglich und sinnvoll erscheinen. Gewissermaßen ging es darum, sich aus dem Fach heraus zu Selbst- und Fremdzuschreibungen des Faches zu positionieren und auch darum, zunächst tentativ auszuloten, welche unterschiedlichen Positionen im Fach existieren. Den einleitenden Artikel beginnen wir mit einer begrifflichen Erläuterung, begründen dann die Notwendigkeit der genannten Auseinandersetzung im Feld, stellen den Call for Papers der Tagung und schließlich die Artikel des Sammelbandes vor.

2. Begriffliches

Eine kurze Bemerkung sei dem ungewöhnlichen Emblem [DaF_DaZ*] gewidmet, das vom Tagungsvorbereitungsteam² entwickelt und in der Tagungsankündigung verwendet wurde. Die eckige Klammer, die die Kürzel DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) umfasst, drückt die Zusammengehörigkeit beider Teildisziplinen aus; der Unterstrich symbolisiert den fließenden Übergang zwischen ihnen (vgl. Springsits 2012). Das Sternchen auf dem Akronym DaZ geht auf eine selbstkritische Diskus-

-
- 1 Die Tagung mit dem Titel ‚Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ‘ wurde vom Institut für Germanistik der Universität Wien, vom Ernst-Klett-Verlag, vom Hueber-Verlag, vom Österreichischen Sprachdiplom (ÖSD), vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) und von Waxmann-Verlag finanziell unterstützt.
 - 2 Die Tagung wurde von Inci Dirim, Michal Dvorecký, Renate Faistauer, Alisha M. B. Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik und Karen Schramm organisiert.

sion zurück, die in den Jahren vor der Tagung an der Universität Wien geführt worden war. Ergebnis dieser Diskussion war die Erkenntnis, dass der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ eine symbolische Unterordnung der Sprecher_innen, die damit adressiert werden, unter Sprecher_innen des Deutschen als Erstsprache konnotiert, i.S.v. des Deutschen weniger und mehr Mächtigen. Zugleich zeigte sich, dass die Adressierung von Sprecher_innen des Deutschen mit dem einen oder anderen der beiden Begriffe eine naturalistische Komponente enthält, weil es nach den epistemischen Denkfigurationen, die hier zum Tragen kommen, nicht möglich ist, von der Kategorie ‚Zweitsprachensprecher_in‘ zur ‚Erstsprachensprecher_in‘ zu wechseln, unabhängig vom Grad der Beherrschung des Deutschen (vgl. Miladinović 2015) – man wird quasi früher bzw. später in die Kategorien ‚hineingeboren‘. Trotz dieser problematischen Zu- und Festschreibungen erscheinen die beiden Begriffe didaktisch notwendig, um spezifische Bildungsangebote organisieren zu können, sodass der Zuschreibungscharakter, so die Schlussfolgerung, nicht vorschnell zum Anlass genommen werden darf, den Begriff aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu ‚verbannen‘. Das Sternchen über dem Akronym DaZ markiert summa summarum den Begriff als einen sozial konstruierten und (inferiore) soziale Konstruktionen erzeugenden.

2. Konstitutives

Als akademisches Fach ist Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kein ‚Elfenbeinturm‘. Das Fach reagiert auf praktische Bedarfe des Deutschlernens in amtlich deutschsprachigen Regionen³ und in Regionen, in denen Deutsch keine Amts- und Umgebungssprache darstellt. Demnach ist es von einem starken Theorie-Praxis-Kontakt geprägt, sodass zumeist erwartet wird, dass die fachlichen Auseinandersetzungen, die an Universitäten und Hochschulen stattfinden, einen direkten Nutzen für die Bildungsmaßnahmen im Zusammenhang der Deutschvermittlung im In- und Ausland erbringen. Zugleich erfordert die Mitgliedschaft im Wissenschaftsbetrieb die Entwicklung einer akademisch-analytischen Distanz zur praktischen Anwendung, um das pra-

3 „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015: 26).

xisbezogene Handeln erfassen, analysieren, bewerten und weiterentwickeln zu können. Hierzu erscheint es uns notwendig eine Kompatibilität an akademische Methodologien zu entwickeln. Zugleich muss auch der Weiterentwicklung der Wissenschaft insgesamt beigetragen werden und dies geht nur dann, wenn an wissenschaftlichen Gepflogenheiten teilgenommen wird. Die bewertende Kommentierung der Praxis stellt vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache eine große Aufgabe und Herausforderung dar, da ‚Deutsch‘ als gegenwärtig zu einer migrationspolitisch bedeutsamen Regulative geworden ist. Um die Akademisierung des Faches gewährleisten zu können, sind stete Auseinandersetzungen mit begrifflichen und methodischen Praktiken auf (wissenschafts-)theoretischer Ebene notwendig. Mindestens die folgenden drei Sachverhalte legen u. E. eine Verständigung bzw. Auseinandersetzung über die Inhalte und Arbeitsweisen des Faches nahe:

- a) **(Unterschiedliche) Vorstellungen zu Zielsetzungen.** Ein Beispiel hierfür wäre die Frage, ob in Deutschkursen für Erwachsene angestrebt werden soll, dass die Teilnehmenden das Deutsche genauso auszusprechen lernen wie Personen, die in einer amtlich deutschsprachigen Region mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind oder ob das absolute Primat des ‚Native‘ eine für die Verständigung irrelevante disziplinierende Zumutung der Teilnehmenden darstellt bzw. Naturalisierungen des Sozialen Vorschub leistet.
- b) **(Unterschiedliche) Forschungsmethod(ologi)en.** In einem interdisziplinären Fach, wie es [DaF_DaZ] darstellt, kann in der Forschung an unterschiedliche Methodentraditionen angeknüpft werden. Eine Frage wäre beispielsweise, ob es ausreicht, mit Diagnoseverfahren zu arbeiten, um den Sprachstand einer Person im Deutschen zu diagnostizieren oder ob es besser wäre, eine Korpuserhebung durchzuführen und das Korpus zu analysieren.
- c) **(Unterschiedliche) Vorstellungen zur Gestaltung des Praxis- und Politikbezugs.** Wie groß soll die Distanz oder Nähe zur Praxis sein? Wie weit soll und kann die ‚Serviceleistung‘ für die Praxis gehen? Ist es beispielsweise notwendig, Sprachförderunterlagen für einzelne Schulklassen vorzulegen oder sollen ‚nur‘ Grundsätze für die Sprachförderung in der Praxis ausgearbeitet werden? Wie weit soll der Kontakt zu politischen Behörden gehen? Was passiert bei einem Wechsel der regierenden Partei? Inwieweit ist es möglich, mit den politischen Institutionen verschiedener Couleur zusammenzuarbeiten?

Die Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Grundsatzfragen erscheint uns für die (weitere) Konstitution des Faches unerlässlich zu sein. Zu diesem

Anspruch sollte die Tagung einen Beitrag leisten, wie aus dem Call for Papers hervorgeht, der im Folgenden dokumentarisch festgehalten wird.

3. Operatives

Im Folgenden wird der Call for Papers der Tagung, auf den der vorliegende Sammelband zurückgeht, in der Originalversion wiedergegeben. Aus dem Call geht unter anderem hervor, dass es ein besonderes Anliegen der Tagung war, ‚Verstrickungen‘ des Faches bzw. seiner Akteure in die gegebenen (gesellschaftspolitischen) Verhältnisse zu reflektieren.

Call for Papers

Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ

Tagung des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien

11./12. September 2015, Wien

DaF und DaZ sind relativ junge akademische Disziplinen, die im Zusammenhang mit praktischen Handlungsbedarfen entstanden sind. Während das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache an unterschiedlichen Orten der Welt stattfindet, sind es im Bereich Deutsch als Zweitsprache die amtlich deutschsprachigen Regionen, die als Wirkungsfeld der theoretischen Auseinandersetzung und deren Implikationen für die Praxis gelten. Deutsch ist dabei Angelpunkt der beiden Bereiche und, wie jede andere Sprache auch, nicht nur Kommunikationsmittel, sondern von sozialer, symbolischer und subjektivierender Bedeutung. Das Lehren und Lernen des Deutschen ist somit immer von gesellschaftlicher und politischer Relevanz. Wissenschaftler_innen wie Praktiker_innen dieses Feldes wird immer wieder deutlich, dass dies – das Lehren und Lernen – nicht in einem neutralen Feld geschieht, dass unser Tun also keine neutrale Praxis ist. So macht es einen Unterschied, ob jemand in Brasilien Deutsch lernt oder lehrt oder dies im Rahmen eines sogenannten Integrationskurses in Österreich tut. Beides positioniert Lerner_innen in unterschiedlicher Weise in hierarchisch strukturierten gesellschaftlichen Zusammenhängen. DaF und/oder DaZ zu lehren, zu lernen oder in diesem Feld zu forschen bedeutet also ebenso, und unvermeidlich, in gesellschaftliche Verhältnisse verstrickt zu sein. Diese Verstrickung zu überwinden erscheint kaum möglich. Allerdings ist es möglich, und hierfür besteht steigender Bedarf, sich dessen im

Sinne einer reflexiven Verortung bewusst zu werden und Konsequenzen für die Gestaltung der eigenen Arbeit zu ziehen. Es geht gewissermaßen um eine Selbstethnographie nach der alten Frage „Was passiert hier eigentlich – in/mit/durch DaF & DaZ?“. Und: Welche Grundannahmen bestimmen unser (professionelles) Handeln?

Wir möchten mit dieser Tagung dazu einladen, gemeinsam über diese Fragen nachzudenken. Es soll hier weniger darum gehen, Antworten auf diese Fragen zu präsentieren, als darum, uns überhaupt auf den Weg zu begeben, unser Handeln grundsätzlich zu befragen. Eine solche fragende Haltung verstehen wir als Hoffnung, Handlungsspielräume für uns als Lehrende, uns als Lernende und für Deutsch-Lernende zu erweitern. Um dieses selbstreflexive „Nachdenken über“ grundlagentheoretisch zu fundieren, aber auch zu erleichtern, können verschiedene Wissenschaftstraditionen, wie beispielsweise rassismuskritische, postkoloniale oder von den Cultural Studies inspirierte Perspektiven zum Einsatz kommen. Diese wurden in letzter Zeit für das Feld DaZ fruchtbar gemacht. Aber auch weitere Analyseperspektiven sind denkbar und willkommen, um den Blick auf die Bedingungen des eigenen Tuns zu richten.

Zur Beteiligung herzlich eingeladen sind Wissenschaftler_innen sämtlicher Qualifikationsstufen sowie in der (Erwachsenen-)Bildung tätige Personen aus den Bereichen DaF, DaZ, Erziehungswissenschaft, der Germanistik und verwandten Gebieten.

Entlang folgender Punkte könnte eine Annäherung an das Thema erfolgen:

- Panel I: Normative Grundlagen des Faches DaF/DaZ

Jede fachliche Auseinandersetzung, aber auch jedes Forschungsdesign und jede Argumentation bezieht sich auf normative Grundlagen, deren Explikation oft ausbleibt. Interessierende Fragen wären u. a.: Welche sprachbezogenen oder kulturbezogenen Positionen transportieren wir durch unsere Texte bzw. welche Positionen sind es, die wir nicht vertreten wissen möchten? Womit begründen wir die Zuarbeit zur Gestaltung von Deutschlernangeboten?

- Panel II: Gesellschaftstheoretische und reflexive Zugänge

Das eigene Tun als situierte Praxis zu verstehen und als solche verstrickt in (post-)koloniale und/oder migrations-)gesellschaftliche Diskurse zu reflektieren, ist Ansinnen dieses Panels. Dafür werden theoretische Analyseperspektiven fruchtbar gemacht. Was tun wir, wenn wir DaF und DaZ lernen, lehren und erforschen? Von welchem Ort aus, mit welcher Geschichte? Welche Räume eröffnen gesellschaftstheoretische Perspektiven auf DaF und DaZ?

• Panel III: Unter „Fremden“ und „Zweiten“. Begriffsexplorationen Sprachfördermaßnahmen, die DEUTSCHförderung meinen, Erst-, Zweit- und Fremdsprachler_innen – Fachtermini machen nicht nur einen differenzierten Austausch möglich, sie (re-)produzieren auch die symbolischen Ordnungen der (Migrations-)Gesellschaften. Welche Bedeutungen und „(K)Erben“ (Arndt/Ofuatey-Alazard 2011) tragen die Begriffe, mit denen wir operieren? Welche Dilemmata sind dem Fach inhärent, welche Alternativen sind denkbar?

• Panel IV: Forschungsethik, methodische und methodologische Fragen Die Forschung in den Bereichen DaF und DaZ hat sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Damit einher geht auch ein stärkerer Bedarf an der Diskussion forschungsethischer Fragen. Dieses Panel bietet Raum für die Reflexion des forschenden Handelns im Feld DaF und DaZ: Welche Kategorisierungen (re-)produzieren wir? Wie ist das Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten zu beschreiben? Welche Konsequenzen haben unsere Ergebnisse?

• Panel V: DaF/DaZ – neu gedacht. Suche nach dem utopischen Moment

Quelle: <http://dafdaz-reflexiv-2015.univie.ac.at/ueber-die-tagung/call-for-papers/>

4. Beiträge

Der vorliegende Sammelband enthält 19 Beiträge, in denen verschiedene Positionen zu Fragen des Feldes zum Ausdruck kommen – Positionen der Autor_innen und/oder Forschungssubjekte. Die Beiträge lassen sich – mit Ausnahme des Gastbeitrags von Claus Melter – vier fachbezogenen thematischen Schwerpunkten zuordnen:

- Positionen zur (Re-)Konstruktion fachgeschichtlicher Entwicklungen
- Positionen zu zentralen Begriffen des Faches
- Positionen zum Zusammenhang zwischen Deutsch und Mehrsprachigkeit
- Positionen zu fachlichen Bildungsmaßnahmen und/oder didaktischen Konzepten

Eröffnet wird der Band mit einem *Gastbeitrag* von Claus Melter, der zwar keine direkte Verbindung zu den Fachzusammenhängen im engeren Sinne enthält, aber auf einer übergeordneten Querschnittsebene sich mit intersektionalen

Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen im migrationsbezogenen pädagogischen Forschungsfeld positioniert. Die Fokussierung auf den Umgang mit dem ‚Migrationshintergrund‘ in der Forschung, aber auch historische Gründe und nationale Erzählungen bewirken, so Melter, dass intersektionale Herrschaftspraxen (in Europa) aus dem Blick geraten. Melter thematisiert, nach einer Darstellung verschiedener Differenz- und Diskriminierungslinien, die Herausforderungen einer diskriminierungs- und herrschaftskritischen Forschung, zu der sich auch Wissenschaftler_innen entscheiden können, die im Bereich ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ tätig sind.

Dem Beitrag von Claus Melter folgen *Positionen zur (Re-)Konstruktion fachgeschichtlicher Entwicklungen* von Marina Adams; Claus Altmayer; Anja Ballis, Nazli Hodaie, Şerife Şanlı und Rebecca Schuler.

Marina Adams widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie ein wissenschaftstheoretischer Zugang zur Geschichte des Faches DaF/DaZ hergestellt werden kann. Der Begründung der Bedeutung dieses Zugangs für den Fachzusammenhang und die „Wissenschaftlersozietät“ (S. 48) des Faches folgt eine Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion der Entwicklung des Teilfaches Deutsch als Fremdsprache, die unter Bezugnahme auf ein qualitatives Interview mit dem DDR-Fachexperten Köhler (Universität Dresden) erfolgt. Es folgen methodologische Überlegungen zur Frage, wie eine systematische historiographische Rekonstruktion der Fachgeschichte geleistet werden kann.

Claus Altmayer befasst sich mit der Frage, inwiefern „grundlegende normative Fragen“ (S. 82) verschiedener Weltregionen, in denen DaF unterrichtet wird, in solche Problemlagen münden, dass das wissenschaftliche Selbstverständnis des Faches „in je spezifischer Weise“ (S. 71) herausgefordert wird. Diese Frage wird am Beispiel postkolonialer Machtkonstellationen, des Umgangs mit dem Thema ‚Holocaust‘ und der Behandlung von Homosexualität im DaF-Unterricht erörtert.

Anja Ballis, Nazli Hodaie, Şerife Şanlı und Rebecca Schuler rekonstruieren aus verschiedenen Perspektiven die Debatte um die Entwicklung der Disziplinen Deutsch als Erst-, Fremd- und Zweitsprache: Wie sind die sich herausbildenden Disziplinen im universitären Kontext zu bestimmen? Welche Themen werden mit welchen Methoden erforscht? Und inwiefern kann in der universitären Lehre kooperiert werden? Dies sind Fragen, die die Autor*innen beschäftigen. Şerife Şanlı widmet sich in einem Teil des Artikels mit einer philosophisch geprägten Begriffserkundung der Diskurslinie um die Begriffe. Rebecca Schuler befasst sich mit der Diskurslinie um Sprache und

Erwerbskontexte, Nazli Hodaie mit der Diskurslinie des Deutsch als Zweitsprach-, „Masterdiskurs[es]“ (S. 98) und Anja Ballis mit der Diskurslinie der (Nicht-)Öffnung des Deutschunterrichts für die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit. Am Ende ihres gemeinsamen Artikels formulieren die Autorinnen drei Thesen über die Relevanz der betrachteten Unterscheidung.

Den Auseinandersetzungen mit den Geschichten des Faches folgen Beiträge von Michael Dobstadt, Magnus Frank und Anja Wildemann, Lena Bien-Miller & Muhammed Akbulut, die *Positionen zu zentrale Begriffen des Faches* herausarbeiten.

In dem Beitrag von Michael Dobstadt wird die Vorstellung von ‚Fremdheit‘, die der Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache innewohnt, nachgezeichnet und im Hinblick auf die dem Fachverständnis inhärente und mit dem Attribut ‚fremd‘ ausgedrückte „binäre Opposition“ (S. 119) von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ kritisch hinterfragt. Als Konsequenz der Kritik plädiert Dobstadt am Ende seines Beitrags für ein „subversiv-selbstironisches Verständnis der Fachbezeichnung Deutsch als Fremdsprache“ (S. 121).

Magnus Frank geht der Vokabel bzw. dem Begriff ‚sensibel‘ nach, die im DaZ-Kontext in verschiedenen Konzepten als handlungsleitende Orientierung in den Vordergrund gestellt wird (u. a. im Konzept des ‚sprachsensiblen Unterrichts‘). Frank analysiert die Konnotationen des Begriffs und seine ‚blinden Flecken‘ aus einer machtkritischen Perspektive.

Anja Wildemann, Lena Bien-Miller und Muhammed Akbulut eruieren in ihrem Beitrag an Hand der Ergebnisse eigener empirischer Studien die Passung der Begriffe (Deutsch als) ‚Zweitsprache‘ und (Deutsch als) ‚Erstsprache‘ als Einordnung des persönlichen Sprachbesitzes von Kindern in der Migrationsgesellschaft. Dabei gehen sie besonders auf das Verhältnis und die Wechselwirkungen der Sprachen im Kontext der dominierenden Umgebungssprache Deutsch ein.

Positionen zum Zusammenhang zwischen Deutsch und Mehrsprachigkeit werden in den Beiträgen von Anna-Katharina Draxl & Clara Holzinger, Irina Ezhova-Heer, Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala, Nadja Thoma und Anke Wegner thematisiert bzw. bezogen.

Ezhova-Heer positioniert sich gegen die Annahme, dass es unnötig sei bei der Deutschförderung die mitgebrachten Sprachen der Seiteneinsteiger_innen zu berücksichtigen. Ihre Position begründet sie mit den Ergebnissen einer

schreibdidaktischen Studie zum deutschsprachigen Schreiben von Jugendlichen Einwander_innen aus der Russischen Föderation.

Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse ihrer empirischen Masterarbeit vor, die sie gemeinschaftlich verfasst haben. Im Rahmen der Untersuchung wurden Lehrkräfte an Wiener Schulen nach ihren Positionen zu Mehrsprachigkeit befragt. Die Daten, die an der Grounded Theory (Strauss 1994) orientiert erhoben wurden, wurden vor allem an das Konzept der Positionierung von Stuart Hall (u. a. 1994) ausgewertet. Ziel der Untersuchung war es, die unterschiedlichen Positionierungen in Bezug auf Sprache im schulischen Kontext explizit zu machen, zu analysieren und eine Reflexion darüber anzuregen.

Argyro Panagiotopoulou, Lisa Rosen und Jenny Strzykala befassen sich in ihrem Artikel mit der Frage, inwieweit mehrsprachige Lehrkräfte in Deutschland die nicht deutschen Sprachen von Schüler_innen berücksichtigen. Die Ergebnisse verschiedener empirischer Erhebungen zeigen, dass der Umstand, dass eine Lehrkraft selbst mehrsprachig ist, nicht dazu führen muss, dass sie die Sprachen der Schüler_innen wertschätzt und in die Lehr- und Lernprozesse einbezieht. Die Autorinnen beziehen diesen Befund auf bildungspolitische Rahmenbedingungen und theoretische Erklärungsangebote.

Nadja Thoma stellt in ihrem Beitrag nach einer theoretisch-methodologischen Verortung eine biographische Form des Schreibens vor, die an einer österreichischen Universität erprobt wurde. An einem Einzelfall zeigt sie auf, wie eine Student_in ihre Sprachbiographie konstruiert und dies mit dem schriftlichen Format der ‚Sprachbiographie‘. Die Student*in positioniert sich schreibend im machtvoll strukturierten Feld der Universität.

Anke Wegner argumentiert aus Sicht der Bildungsgangforschung und veranschaulicht mit einer Einzelfallstudie die Relevanz des je subjektiven Bildungsgangs und individueller Professionalisierung aus (berufs-)biographischer Perspektive. Die Fallanalyse zeigt, dass es im Kontext des wissenschaftlichen Diskurses zum Deutschen als Zweitsprache erforderlich ist, Zusammenhänge von individueller Mehrsprachigkeit und schulischer Monolingualität kritisch zu reflektieren. Die Vermittlung des Deutschen als Schul- und Bildungssprache und ihre Vorrangstellung im Bildungswesen bringen, so die Autorin, teils gravierende Konsequenzen für Heranwachsende und ihr Selbstverständnis mit sich. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft im weithin monolingualen Bildungswesen gehört, so das Fazit, zu den zentralen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen der Schule.

Den letzten und größten thematischen Block bilden die Beiträge von Heike Gsellman-Rath, Renate Hofer-Truttenberger, Ursula Hirschfeld, Kristina Peuschel, Doris Pokitsch, Thomas Quehl, Nina Simon und Rebecca Zabel, die sich zu fachlichen Bildungsmaßnahmen und/oder didaktischen Konzepten positionieren.

Heike Gsellmann-Rath thematisiert in ihrem Beitrag, mit welchen Methoden und Konzepten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eine reflexive Lehrpraxis entwickelt werden kann, um heterogenen und mehrsprachigen Kontexten angemessen unterrichten zu können. Nach der Darstellung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungen im betrachteten Kontext werden verschiedene Reflexionsmethoden und -konzepte vorgestellt. Einen besonderen Schwerpunkt bildet die „Theorie U“ (Scharmer & Käufer, 2014), in der eine Vorgehensweise dazu vorgeschlagen wird, wie Lehrkräfte auf aktuelle Krisen reagieren können.

Renate Hofer-Truttenberger bezieht sich auf die Maßnahme ‚Sprachticket‘, die im Jahr 2006 in Österreich für die frühe Sprachförderung eingeführt wurde. Mit dieser Maßnahme können Kinder, denen in einem vorgezogenen Schuleinschreibungsverfahren zu geringe Deutschkenntnisse für die Teilnahme am deutschsprachigen Schulunterricht bescheinigt wurden, vor der Einschulung im Deutschen gefördert werden. Hofer-Truttenberger stellt die Maßnahme dar und analysiert deren Nützlichkeit aus der Perspektive der Migrationspädagogik (Mecheril u. a. 2010).

Ursula Hirschfeld beschäftigt sich mit der Aneignung der Aussprache des Deutschen und diskutiert die Problematik einer Aussprache, die anderssprachige Einflüsse („Akzente“) erkennen lässt. Die Kritikperspektive „Native Speakerism“ (Holiday 2005) wird dabei als Referenztheorie herangezogen. Hirschfeld thematisiert die prinzipielle Gleichheit verschiedener Ausspracheformen des Deutschen und mögliche Folgen eines Festhaltens an den Aussprachenormen des Deutschen. Schließlich bezieht sie diese Überlegungen auf die Praxis der Deutschvermittlung und schlägt eine Vorgehensweise der Vermittlung bzw. Thematisierung von ‚Akzenten‘ vor.

In dem Beitrag von Kristina Peuschel geht es um die Berücksichtigung der Verknüpfung von Gender und Sprache innerhalb von Deutsch als Fremdsprach- und Deutsch als Zweitsprach*-Konzepten. Peuschel begründet zunächst ihre (normative) Forderung der Berücksichtigung der Genderdimension mit Bezug auf Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft, stellt den Forschungsstand im Hinblick auf die Berücksichtigung der Genderdimension in der DaF/DaZ*-Forschung dar und stellt reflektierte Ideen zur

„Verknüpfung von Gender und Sprache für das Lernen und Lehren von Deutsch als nicht-erster Sprache“ (S. 358) vor. Einen Referenzrahmen für die Reflexion bilden postkolonial argumentierende, migrationspädagogische und genderkritische Positionen im Fachdiskurs.

Doris Pokitsch geht von der Prämisse aus, die sie unter Bezugnahme auf ‚Integrationsregulierungen‘ formuliert, dass es sich bei Deutsch als Zweitsprache nicht nur um einen didaktischen Zugang, sondern auch um ein machtvolleres staatliches Mittel der Ausgrenzung handelt. Im Zusammenhang mit der Deutschvermittlung werden, so die Autorin, Sprecher_innen, die Deutsch lernen, als nicht-zugehörig identifiziert. Pokitsch interessiert Perspektiven der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften, die helfen können, die Nicht-Zugehörigkeitszuschreibungen zu reduzieren. Sie greift die Perspektive der Kritischen Weißseinsforschung (u. a. Arndt 2009) als Analysekategorie auf und arbeitet heraus, wie diese im Rahmen der Deutschvermittlung fruchtbar gemacht werden kann.

Thomas Quehl beschäftigt sich mit der Frage, wie die Auseinandersetzung mit dem (Neo-)Linguizismus (Dirim 2010) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung fruchtbar gemacht werden kann. Dabei fokussiert er insbesondere die Handlungsräume von Lehrkräften im Unterricht und eruiert unter Einbezug rassismuskritischer Forschung (Melter & Mecheril 2009) Möglichkeiten für die Lehrendenfortbildung.

Im Zentrum des Beitrags von Nina Simon steht die Vermittlung von rassistismuskritischem Wissen an Lehramtsstudierende einer „weißen Universität“ (S. 414). Simon stellt im Anschluss an eine theoretische Perspektivierung die Ergebnisse einer theaterpädagogischen Arbeit mit Studierenden vor, in der gesellschaftliche Positionierungen der Lehrkräfte und Studierenden systematisch und experimentell einbezogen werden.

Rebecca Zabel geht es um die Konstruktion von Wirklichkeit im Zusammenhang mit Konzepten von Bedeutungsaushandlung. Sie stellt die Frage in den Mittelpunkt, inwiefern in integrativ-didaktischen Interventionsmaßnahmen Teilnehmende dabei unterstützt werden können, in verschiedener Form, z. B. reproduktiv und/oder reflexiv-kritisch, an gesellschaftlichen Bedeutungsaushandlungsprozessen bzw. Wirklichkeitskonstruktionen teilzuhaben. Nach der Diskussion von Forschungsergebnissen und der Modellierung der eigenen theoretischen Perspektiven wird an Hand eines Datenbeispiels aus Orientierungskursen in Deutschland gezeigt, wer hier wie an der Aushandlung von Bedeutung beteiligt ist und welche sprachlichen Handlungen und Mittel dabei von den Kursteilnehmenden angewendet werden. Abschließend wird aufge-

zeigt, welches Potenzial die von den Teilnehmenden geschaffene Bedeutung im Kursraum für gesellschaftlich-diskursive Bedeutungsaushandlungsprozesse möglicherweise insgesamt besitzt.

Wir danken herzlich Natascha Khakpour für ihre organisatorischen Arbeiten in der Entstehungsphase des vorliegenden Buches.

Literatur

- Arndt, Susan (2009): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie in Europa und Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Unrast, S. 24–28.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“, in: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.
- Holliday, Adrian (2015): Native-speakerism. <http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/01/nism-encyc16plain-submitted.pdf> (20.06.2016).
- Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Miladinović, Dragan (2015): Bildungsgerechtigkeit – der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Leverkusen: Budrich, S. 303–316.
- Scharmer, Claus Otto/Käufer, Katrin (2014): *Von der Zukunft her führen. Von der Ego-system- zur Ökosystem-Wirtschaft*. Heidelberg: Carl-Auer.

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)Eine Grenz-
ziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2012, S. 93–103.

Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse
und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München:
Fink.

Migration, Gender und Bildung – und Klasse, Behinderung etc.? Historische und herrschaftskritische Überlegungen

Claus Melter

Über die Themen „Migration, Gender und Bildung“ zu schreiben, steht in sozialkonstruktivistischer sowie macht- und herrschaftskritischer Perspektive vor vielen zu klärenden Fragen. Begrifflich ist erstens bei den Begriffen Migration, Migrationsgesellschaft, Migrationshintergründe und Migrationsgeschichte über die unterschiedlichen Kategorisierungen zu sprechen, zumal in vielen Studien die formalrechtlichen Trennungen in „Ausländer_in“ und „Staatsbürger_in“ verwendet werden und in anderen Studien sozialwissenschaftliche Kategorien, die soziale Zuschreibungsprozesse und/oder familienbezogene transnationale Migrationspraxen berücksichtigen.

Auch für Mehrheitsangehörige, „Weiße“, Staatsbürger_innen¹ des untersuchten Landes ohne Migrationsgeschichte oder Angehörige der Dominanzgesellschaft gilt es in der Weise Begriffe zu wählen, die ebenso wie bei den Personen mit Migrationsgeschichte unangemessene Homogenisierungen von Klassen-, Behinderungs- und Gender-Fragen reflektieren, zu vermeiden, zu verringern oder zu differenzieren suchen. Zweitens sind auch die soziale Konstruiertheit der Begriffe Geschlecht und Gender und die damit verbundenen Gender-/Gesellschaftsverhältnisse, Einteilungs- und Handlungspraxen zu berücksichtigen. Drittens stellt sich insbesondere im internationalen Kontext die Frage nach dem schwer bis nicht übersetzbaren deutschsprachigen Begriff der „Bildung“ und den inhaltlichen Verständnissen und Aspekten von Bildung. So wird zwischen formaler Bildung, informeller Bildung, non-formaler Bildung sowie einem Verständnis von Bildung als Subjektivierungspraxis und Subjektkonstitution unterschieden (vgl. Seukwa 2007; Rose 2012).

Beim Sprechen über „Bildung, Migration und Gender“ erfolgt oftmals eine begriffliche und damit verbundene auch thematische Reduktion in der Weise, dass ein essentialistisch-biologistisches Verständnis von „weiblich“

1 Die Schreibweise des Unterstrichs (Staatsbürger_innen) verweist auf die Tatsache und Respektabilität von mehr als zwei sozialen und körperlichen Geschlechtern und Begehrenspraxen (vgl. Melter/Schäfferling 2016).

und „männlich“ altersbezogen in Begriffe wie „Mädchen“ und „Jungen“ oder „Schülerinnen“ und „Schüler“ übersetzt wird. Lebenspraxen und Selbstverständnisse von beispielsweise Transgender werden ebenso vielfach nicht berücksichtigt wie die analytische Unterscheidung in „sex“, „gender“ und „Begehren“ sowie die Differenz von rechtlicher und sozialer Kategorisierung gegenüber Selbstverständnissen, Aushandlungspraxen von Geschlechtszugehörigkeit. So findet sich teils eine Dekonstruktion migrationsgesellschaftlicher Begriffe und Subjektpositionen, während Gender als feststehende Kategorie verhandelt wird.

Die migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung in der BRD ist zum einen durch die Verwendung einer Vielzahl unterschiedlicher verwendeter Begriffe und Kategorien gekennzeichnet, was die Vergleichbarkeit von Studien erschwert (vgl. Diefenbach 2010). Thematisch kann beim Komplex „Gender, Migration und Bildung“ gesagt werden, dass der Fokus einer Monodifferenzperspektivierung zugunsten einer – prototypisch verstandenen – zwei Differenzlinien (Gender und Migrationsgesellschaft) berücksichtigenden Betrachtung erweitert wird. Diese insbesondere von feministischen Forscherinnen zu Recht eingeforderte Erweiterung erweist sich zum anderen als ertragreich. Bei der Analyse der Fachdebatten zu diesen Themen zeigt sich jedoch auch, dass Klassen- und Behinderungsverhältnisse in diesen Themenkomplexen ebenso wie institutionelle Organisationsfragen bedeutsam sind.

Die Frage „Wer spricht über wen?“ (Mecheril 1999) über welche Differenzen, kann mit der Forderung der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung „Nichts über uns ohne uns!“ (Köbsell 2006) in ein Spannungsverhältnis gesetzt werden. Und im Sinne einer Kritik des vielfach praktizierten nationalstaatlichen Paradigmas der Migrations- und Genderforschung stellt sich die Frage, was die Untersuchungs-„Territorien“ und Personen sind: Deutschland, die von Deutschland kolonisierten Länder und die dort praktizierte Missions- und Kolonialpädagogik (Adick/Mehnert 2001), amtlich deutschsprachige Länder (Dirim 2015; Thoma/Knappick 2014), die EU und von diesen kolonisierten Länder oder vor allem transnationale, transgeschlechtliche soziale Gruppen(-konstruktionen) und deren Erfahrungen, Deutungs- und Handlungspraxen?

1. Historische Schlaglichter auf Bildungskonstellationen

Historische Erzählungen sind stets von Entscheidungen für bestimmte Aspekte, haben stets einen pädagogischen Anspruch (vgl. Brumlik 2004) und

vermitteln in der Regel logisch erscheinende Bezüge und Kausalitäten. So schildert Susanne Spieker (2015), wie in der BRD publizierte deutschsprachige Erzählungen von Bildungs- und Erziehungswissenschaften das systematische und logische Nachdenken über Fragen von Erziehung und Bildung in der Regel mit der griechischen Antike beginnen, kurz das christlich dominierte Mittelalter streifen, um dann nach der französischen Aufklärung berühmte deutschsprachige Pädagogen zu fokussieren. Danach folgen die vielfach noch als vorwiegend kritisch eingestufte Reformpädagogik (zur Kritik: Kappeler 2000; Ortmeier 2008), die in der Regel nur knapp angedeutete Geschichte der Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus sowie die von Demokratisierung und Gerechtigkeitsbestrebungen gekennzeichnete aktuelle Phase. Spieker thematisiert u. a. die Ausblendung sowohl vieler u. a. jüdischer, muslimischer und atheistischer, agnostischer Theoretiker_innen, Pädagog_innen und Schulen in Europa, (fast) aller Entwicklungen außerhalb von Europa sowie der Verschränkung der ausgeblendeten Richtungen mit den als dominant gesetzten und als singulär behaupteten pädagogischen Institutionen, Praxen und Theorien. Zudem werde nahegelegt, dass eine theoretische Position einzelner Denker an bestimmten Orten auf das zeitgenössische Denken und Handeln in ganz Europa ausgestrahlt habe und zukünftige Entwicklungen kontinuierlich in seiner Bekanntheit beeinflusst habe. Und sie betont die Ausblendung der europäischen Missions- und Kolonialpädagogik in den von europäischen Soldaten, Händlern und Missionaren gewaltsam unterworfenen Kolonien.

2. Historische Schlaglichter und intersektional herrschaftskritische Analysen – Geschichten der Pädagogik

„Europäisch-christlich-aufgeklärte“ Erzählungen von der Pädagogik verorten in vielen Handbüchern und Überblickswerken den Beginn des systematischen Nachdenkens über Fragen von Erziehung zumeist in der griechischen Antike und den Begriff der Pädagogik in der griechischen Sprache. Laut dtv-Atlas der Pädagogik verweist die Wortherkunft des Wortes Pädagogik „von *paidagogike technē*, Knabenführungskunst, bezeichnet die Erziehung von Kindern und Erwachsenen“ (Burkhard/Weiß 2008: 11). Verwiesen wird auch auf die versklavte männliche Person, die den Knaben zum Lehrer führt. Dies wird im Historischen Wörterbuch der Pädagogik vehement bestritten und Winfried Böhm erklärt die Herkunft des Wortes Pädagogik mit der „Lehre und Theorie von der menschlichen Erziehung und Bildung“ (Böhm 2004: 750). Wenn

auch der etymologische Streit um die Herkunft des Wortes umstritten bleibt, so sind doch die Aussagen über die historische Erziehungspraxis übereinstimmend, es wurden ausschließlich Jungen/Knaben von männlichen Erwachsenen unterrichtet – und beide gehörten der Gruppe der nicht-versklavten Personen an und diese wurden nicht als körperlich behindert angesehen.

3. Spanische Kolonisierung und Bildungspolitik und -praxis in Mexiko

Susanne Spieker verortet die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens in der europäischen Expansion und schildert ausführlich die Kolonisierung Mexikos und die ethnographische und pädagogische Arbeit des Franziskaner-Paters Bernardino de Sahagún (vgl. Spieker 2015). Nach der Eroberung Mexikos und der Unterwerfung der in vielen Gebieten dominierenden Nahua durch die Truppen des spanischen Generals Cortez kamen in den 1520er Jahren Franziskaner-Pater mit dem Ziel der Missionierung ins Land. Bekannt geworden ist insbesondere der Pater Bernardino de Sahagún, der die präkolumbischen Sprach- und anderen Lebenspraxen der Nahua sowie deren Sprache durch Gespräche mit den Überlebenden der gewaltsamen Kolonisierung rekonstruierte. Die spanische Sprache galt „als wichtiger Teil der Ausweitung und Homogenisierung des spanischen Herrschaftsbereiches“ (Spieker 2015: 111) und wurde in den Colegios, den weiterführenden Schulen, teils nur für männliche Schüler vermittelt. Die Franziskaner waren zu dieser Zeit die größte Gruppe von Missionaren in dieser Region und sie strebten an, die als besonders klug angesehenen männlichen Kinder in lateinischer Schrift, spanischer Sprache und christlicher Lehre zu unterweisen und bei der Zerstörung von Tempeln der Nahua mitwirken zu lassen. Um effizienter missionieren zu können, wurden auch regionale Sprachen und Gebräuche erlernt, die in die spanische Sprache und christliche Religion transformiert bzw. durch diese ersetzt wurden.

Beim Erlernen der regionalen Sprachen griffen die Priester auf Kinder und Heranwachsende zurück. Die Franziskaner verfolgten damit den Ansatz, den sie schon in früheren Missionen angewandt hatten (...) Kinder sahen sie zudem als einfacher zu beeinflussen an. Sie waren nicht mit den indigenen Riten vertraut, so dass sie den christlichen Glauben eher annahmen (vgl. Hinz 2005: 278 f.). (...). (Spieker 2015: 96)

Die Zerstörung von rituellen Kulturgütern, ebenso wie die Terrorgruppe IS dies in unterworfenen Gebieten aktuell (2015) praktiziert, wurde als Mittel der legitimen Christianisierung gesehen.

Die jungen Indigenen erwarben umfassende Kenntnisse in den inhaltlichen Fächern wie auch in den europäischen Sprachen. Dieser Erfolg wurde aber nicht durchweg positiv aufgenommen. Sowohl Laien als auch Kleriker kritisierten das Curriculum und das Ansinnen der unterrichtenden Priester, Indigene für Positionen innerhalb der kirchlichen Hierarchie auszubilden (...). Man fürchtete die Macht der umfassend in europäischen Wissenschaften ausgebildeten indigenen Eliten, die das *Colegio* unterstützten. (Spieker 2015: 118)

Bildung war also vorgesehen für die unterworfenen Bevölkerung, jedoch stets nur in dem Maße und mit dem Ziel, dass die Herrschaft und die Privilegien der Spanier nicht gefährdet wurden. Die Unterweisung in der christlichen Religion sah Sahagún – laut Spieker – als Chance für die kulturelle Veränderung der Nahuatl. In diesem Beispiel zeigt sich die Gewalttätigkeit der Missionstätigkeit, da die Missionare anstrebten, dass die komplette Bevölkerung christianisiert wurde (vgl. Spieker 2015: 176). Nach der Darstellung von Aspekten der europäisch-lateinamerikanischen Kolonial- und Bildungsgeschichte aus den 1820 und 1830er Jahren sollen nun die 1850er Jahre in Nordamerika thematisiert werden.

4. Widerstand gegen Sklaverei und Frauenunterdrückung

Widerstandspraxen der aus afrikanischen Ländern in die Sklaverei gezwungenen Personen beinhalten neben Klassenaspekten stets auch Positionierungen und Formen von Agency in Geschlechterverhältnissen, wie die folgende Rede von Sojourner Truth aus dem Jahre 1851 deutlich macht (vgl. Brah/Phoenix 2004).

Nun, Kinder, wo so viel Rabatz gemacht wird, muss etwas aus dem Gleichgewicht gekommen sein. Ich glaube, dass zwischen den „Afroamerikaner_innen“² des Südens und den Frauen im Norden, die alle über Rechte reden, der weiße

2 Anmerkung: Entgegen der historischen rassistischen Bezeichnungspraxis (das N-Wort) werden in der Übersetzung nicht verletzend Begriffe gewählt: Schwarze oder Afroamerikaner_innen.

Mann ziemlich bald aufgeschmissen sein wird. Aber von was reden wir hier eigentlich?

Dieser Mann da drüben sagt, dass Frauen in die Kutschen geholfen werden muss, dass man sie über Gräben tragen muss und Ihnen den besten Platz überall überlässt. Niemand hat mir jemals in die Kutsche geholfen, mich über Schlammfüßen getragen oder mir irgendeinen besten Platz gegeben! Und bin ich etwa keine Frau? Schaut mich an! Schaut meinen Arm an! Ich habe gepflügt und gepflanzt, die Ernte in die Scheunen eingeholt und kein Mann konnte das besser als ich! Und bin ich etwa keine Frau? Ich könnte genauso viel wie ein Mann arbeiten, und genauso viel essen wie ein Mann, wenn ich es denn bekommen würde – und genauso gut die Peitschenhiebe aushalten! Und bin ich etwa keine Frau? Ich habe 13 Kinder geboren, und gesehen, wie fast alle in die Sklaverei verkauft wurden, und als ich mit meiner mütterlichen Trauer weinte, hörte mich niemand außer Jesus! Und bin ich etwa keine Frau?

Dann reden sie über dieses Ding im Kopf, wie nennen sie das? [Im Publikum flüstert jemand

„Intellekt“]. Genau das, Süßer! Was hat das mit dem Frauenrechten oder Schwarzenrechten zu tun? Wenn meine Tasse nicht mehr als ein Pint³ fassen kann, und deine fasst ein Quart⁴, wärst du dann nicht gemein, mir nicht meine kleine halb so große Tasse voll zu gönnen?

Dann der kleine Mann in schwarz da: er sagt Frauen können nicht genauso viele Rechte haben wie Männer, weil Christus keine Frau war! Wo kam dein Christus her? Von Gott und einer Frau! Männer hatten überhaupt nichts mit Ihm zu tun. Wenn die erste Frau, die Gott erschuf, stark genug war, alleine die Welt auf den Kopf zu stellen, sollte diese Frauen zusammen in der Lage sein, sie wieder zu-rechtzurücken, wieder mit der richtigen Seite nach oben! Und jetzt, wenn sie danach fragen, es zu tun, sollten die Männer sie das besser tun lassen. Ich bin Ihnen zu Dank verpflichtet, dass sie mich angehört haben, und jetzt hat die alte Sojourner nichts weiter dazu zu sagen. (Sojourner Truth 1851/(Übersetzung Claudio Micale)

Diese Rede der Schwarzen⁵ Feministin, Bürger_innenrechtlerin und Anti-Sklaverei-Aktivistin Sojourner Truth thematisiert u. a. die Arbeits- und Klas-

3 Ein Pint entspricht 0,473 Liter.

4 Ein Quart entspricht 0,946 Liter.

5 Schwarz wird als widerständige Selbstbezeichnung verstanden, die die rassistische Ungleichbehandlung im Gesellschaftssystem des Rassismus kritisiert, und daher mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. Die Bezeichnung „weiß“ ist eine Bezeichnung für im Sys-

senverhältnisse, die in diesem Kontext und zu dieser Zeit untrennbar mit rassistischen und sexistischen Gesellschaftsstrukturen verbunden sind. In dieser historischen Gemengelage kritisiert sie den Widerspruch, dass soziale und formale Frauenrechte nur für als „weiß“ und europäisch angesehene Frauen aus der Mittel- und Oberschicht vorgesehen sind. Und sie verweist auf Kolonialismus und Sklaverei, in die auch die Kinder der Versklavten hineingebohren wurden und die folglich weniger Rechte, Bewegungsmöglichkeiten und Bildungsmöglichkeiten erhielten. Sie spricht als versklavte Schwarze Frau, die 13 Kinder geboren hat und körperliche Arbeit auf den Plantagen verrichten muss und trotz außerordentlicher Arbeitsleistungen nicht von Frauenrechten und Bürgerrechten profitieren soll. Fokussiert werden also von Rassismus strukturierte materiell-finanzielle Klassen- und Produktionsverhältnisse in genderreflexiver und gerechtigkeitsorientierter Perspektive mit der Ambition, die Rechte und Lebenslagen der Angehörigen der von ihr vertretenen Gruppen zu verbessern: Schwarze, Frauen, Plantagenarbeiter_innen und deren Kinder – Letztere werden im Hinweis, dass ihre eigenen Kinder in die Sklaverei verkauft wurden, erwähnt. Ihre Rechte und Ansprüche leitet sie in ihrer intersektionalen Analyse (vgl. Brah/Phoenix 2004; Winker/Degele 2010) u. a. von ihrer Arbeitsleistung ab, woraufhin kommentiert werden kann und sollte, dass alle als Menschen Geborene unabhängig von Leistung alle (Menschen-) Rechte ohne jegliche eigenschaftslogische Zuschreibungen besitzen (vgl. Schulze 2011).

5. Intersektionale Herrschaftspraxen innerhalb Europas

In Europa hatte ab den 1770er Jahren Olympe de Gouges, eigentlich Marie Gouze, sowohl die Frauenrechte u. a. auf Bildung und Wahlrecht vor, in und nach der französischen Revolution öffentlich eingefordert und sich gegen das Unrecht der Sklaverei in den französischen Kolonien gewandt, wo entgegen dem in Frankreich geltenden Code Civil der Code Noir (vgl. Taubira 2015) gegenüber den versklavten Personen u. a. in afrikanischen Ländern galt und durchgesetzt wurde.

Die Schwarze feministische Aktivistin und Politikerin Christiane Taubira, die die gesetzliche Verurteilung der Sklaverei im nach ihr benannten „Lex

tem des Rassismus privilegierte Personen, jedoch keine widerständige Selbstbezeichnung und wird daher kursiv geschrieben, um den Konstruktionscharakter des Begriffes deutlich zu machen.