

Über Sprechen und Macht in Bildungsinstitutionen – ein Werkstattbericht

VERENA PLUTZAR

Abstract

Der vorliegende Text zeigt, wie die Verbindung von Sprache, Macht und Institution im Rahmen von Workshops sichtbar gemacht werden kann. Entlang von drei Aspekten – des Sprechens zwischen Mehrheiten und Minderheiten, der (partiellen) Sprachlosigkeit im Prozess der Migration sowie der Asymmetrie in institutioneller Kommunikation – werden durch Impulse des Experimentierens, der Imagination und eines Filmausschnitts Machtverhältnisse erfahr- und besprechbar gemacht. Die Rückbindung der im Workshop gemachten Erfahrungen an Modelle und Theorien ermöglicht den Pädagog/inn/en, sich kognitiv zu distanzieren und neue Perspektiven zu gewinnen.

Einleitung

Im vorliegenden Text beschreibe ich, wie ich im Lehrgang HAMEP (Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Elementar- und Primarstufe)¹ das Thema Sprache, Macht und Institution aufgegriffen, erfahr- und besprechbar gemacht habe. Ziel des Workshops war es, Pädagog/inn/en für Machtverhältnisse in Bildungsinstitutionen zu sensibilisieren, die sich (nicht nur) sprachlich manifestieren. Das Thema Macht im Allgemeinen, aber vor allem in Bildungsinstitutionen, ist eines, das bei ihren Vertreter/inne/n² durchaus ambivalente Gefühle und damit zusammenhängend auch Abwehr auslösen kann. Gerade Lehrer/innen, aber auch Elementarpädagog/inn/en, fällt es schwer, sich als mächtig zu erkennen, vor allem auch, weil ihnen die institutionelle Macht, in der sie agieren, nicht bewusst zu sein scheint. Ganz im Gegenteil habe ich in vielen Workshops mit Pädagog/inn/en den Eindruck gewonnen, dass sie sich nicht selten ohnmächtig fühlen, entweder institutionellen Vorgaben oder Schüler/inne/n oder Eltern gegenüber. Welche Rolle Kommunikation dabei spielt, ist kaum Thema und das, obwohl Sprache im Bildungsdiskurs eine zunehmend wichtige Rolle einnimmt, indem mit der „Bildungssprache Deutsch“ ihre Beherrschung und Vermittlung fokussiert wird. Dass die institutionelle Verortung des Sprechens oder auch des Schweigens selbst Machtasymmetrien unterliegt, die gesellschaftliche Benachteiligungen wenn nicht gar produzieren, so zumindest verstärken, bleibt trotz der richtungweisenden

1 HAMEP ist ein 15 ECTS wertiger zweijähriger Pilothochschullehrgang, durchgeführt an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Studienjahren 2018/19 und 2019/20.

2 Damit sind in diesem Zusammenhang sind vor allem Pädagog/inn/en gemeint, aber grundsätzlich gilt das für alle Personen, die ihre Beschäftigung in Institutionen des Bildungssystem gefunden haben.

Studie von Mechtild Gomolla und Olaf Radtke zur institutionellen Diskriminierung im deutschen Bildungssystem 2002 weitgehend im Hintergrund (Gomolla & Radtke, 2002). Die Ausblendung des Institutionellen lässt bei Pädagog/inn/en Ohnmachtsgefühle entstehen, was exemplarisch im Buch der Lehrerin Susanne Wiesinger „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018) zum Ausdruck kommt. Schon der Titel suggeriert, dass zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n ein Kampf ausgetragen werden kann, dessen Ausgang ungewiss ist. Diese Sichtweise ignoriert, über welche Macht Lehrer/innen als Vertreter/innen von Regierungsinstitutionen eigentlich verfügen. Indem Wiesinger ein Buch über „ihre“ Schüler/innen schreibt, ohne dass diese zu Wort kommen und Position beziehen können, vollzieht sie diese Macht. Das Buch wird ein Bestseller und verschafft ihr eine Beratungsfunktion im Ministerium. Melisa Erkurt, die in ihrem Buch „Generation Hamam ‘Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben““ (2020) hingegen von der Ohnmacht von Schüler/inne/n im Bildungssystem schreibt, avanciert nicht zur Beraterin des Ministers, trotz Bestseller. Wessen Darstellung Glauben geschenkt, wessen Stimme gehört wird, mag der aktuelle machtkritische Diskurs unter dem Aspekt des Institutionellen, der im dritten Abschnitt skizziert wird, eine weitere Facette hinzufügen.

Der vorliegende Text versteht sich als Dokumentation meines Beitrags im Lehrgang HAMEP und soll wie die Teilnehmer/innen auch Leser/innen dazu anregen, neue Perspektiven auf Sprache und Macht in Bildungsinstitutionen zu gewinnen.³

Sprechen zwischen Mehr- und Minderheiten

Am Beginn des Workshops steht eine unmittelbare Erfahrung durch ein Experiment, mit dessen Hilfe im Lernraum grundlegende Machtdynamiken zwischen Mehr- und Minderheiten inszeniert werden. Es ist ganz einfach: Eine Innengruppe, die die Mehrheit bildet, bekommt den Auftrag, in verschlüsselter Form über ein Thema zu sprechen, und die sukzessiv zum Gespräch geholten Personen bekommen den Auftrag, daran teilzunehmen. Sie bilden eine Art Außengruppe, die eine Minderheit darstellt. Deswegen „eine Art“, da sie zwar im Warten vor der Türe eine Gruppe gebildet haben, aber dann einzeln bzw. in Paaren zum Gespräch geholt werden. Dieses Experiment habe ich selbst als Teilnehmerin einer Weiterbildung 2005 kennengelernt und dann in weiterer Folge mit unzähligen Gruppen durchgeführt. Auch wenn sich von Gruppe zu Gruppe immer wieder interessante Variationen zeigen, gibt es Dynamiken, die

3 Ich verzichte in der Beschreibung weitgehend auf Quellenangabe zu den theoretischen Grundlagen, weil der Workshop erfahrungsorientiert konzipiert ist. D. h., der gemeinsamen Lernraum ist als Erfahrungsraum gestaltet, in dem Reflexionsprozesse angestoßen werden: über das Erlebte, das Beobachtete und über deren Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Im besten Falle gewinnen die Teilnehmer/innen des Workshops eine im Erleben verankerte neue Perspektive, die ihre Sicht auf das pädagogische Feld und seine Akteurinnen und Akteure nachhaltig verändert. Rahmgebende Theorien des Workshops sind in Bezug auf das soziologische Verständnis von Sprache und Macht jene Pierre Bourdieus (2005). In Bezug auf zentrale soziolinguistische Zusammenhänge von Macht, Sprache und Migration sind die Arbeiten von Bonny Norton (2000), Katharina Brizić (2007) und Brigitta Busch (2021) zentral. Mein Verständnis des Migrationsprozesses stützt sich auf Arbeiten von Carlo Sluzki (1979), Grinberg und Grinberg (1990), Ruth Kronsteiner (2005) und Salman Akhtar (2007). Die Aspekte institutioneller Kommunikation habe ich vor allem den Arbeiten von Volker Hinneken (1985), Sirkant Sarangi und Stefan Slembrouck (1996) sowie Konrad Ehlich und Jochen Rehbein (1997) entnommen. Die grundlegenden Einsichten in die Macht der Institution verdanke ich Michel Foucault (1975).

immer zu beobachten sind. An dieser Stelle möchte ich zwei nennen. Zum einen verraten die Gesprächsteilnehmer/innen den Hinzukommenden den relevanten Code, der es ermöglichen würde, sinnvoll am Gespräch teilzunehmen, nicht. Und auch jene Hinzugekommenen, die sich im Verlaufe des Gesprächs durch Zuhören oder durch eine Teilnahme am Gespräch schließlich das eigentliche Thema erschlossen haben, teilen dieses nicht mit den anderen. Zum anderen werden die Hinzukommenden wenig beachtet, oft ignoriert, ihre Gesprächsbeiträge bleiben weitgehend ungehört, was zu einer sichtlichen Verstörung dieser Personen führt.

Das Spannende und für jegliche weiteren Überlegungen zu Inklusions- und Exklusionsdynamiken Fruchtbare an diesem Experiment ist, dass die Dynamiken lediglich durch das Setting und nicht durch explizite Anleitungen entstehen. In der Nachbesprechung erklären die Teilnehmer/innen, dass sie Missverständnisse in Kauf genommen haben, um „das Spiel“⁴ aufrechtzuerhalten. Ihnen ist gar nicht aufgefallen, dass es keine explizite Anweisung gab, *nicht* zu verraten, worum es eigentlich in dem Gespräch geht. Niemand hat einen Auftrag, den Code nicht preiszugeben, und dennoch folgen alle Personen der Mehrheitsgruppe einer scheinbar inneren Logik des „Spiels“. Personen der Außengruppe können es bei der Reflexion oft nicht glauben, dass die Innengruppe keine explizite Anweisung zur Exklusion hatte. Es wird festgestellt, dass es anstrengend ist, sich an die Regeln zu halten und gleichzeitig mit Personen zu kommunizieren, die man nicht kennt. In jeder Gruppe gibt es aber auch zumindest eine Person der Mehrheitsgruppe, die eingesteht, dass es ihr Lust bereitet habe, zu den „Wissenden“ zu gehören, und die damit in Kauf genommen hat, dass andere Teilnehmer/innen vom Gespräch ausgeschlossen werden. Von sich enttäuschte Teilnehmer/innen trösten sich immer wieder durch den Hinweis, dass es sich ja hier „nur“ um „ein Spiel“ gehandelt habe, in dessen Logik sie sich eingefügt hätten, und im wirklichen Leben würden sie ganz anders agieren. Hier gilt es für mich, einzuhaken und die Frage zu stellen, ob ein inkludierendes Verhalten tatsächlich gelingen kann, vor allem wenn man den gesellschaftlichen oder einen institutionellen Rahmen mitbedenkt. Ich biete eine Deutung des Experiments an, in dem die Akteurinnen und Akteure weniger sich selbst darstellen, in dem Sinne, wie sie „eigentlich“ handeln oder handeln würden, sondern dass sie vielmehr in einem systemischen Feld gehandelt hätten, das zwischenzeitlich im Workshopraum etabliert worden war. Darin haben alle eine Dynamik bedient und Positionen eingenommen, die in ihrer exkludierenden wie auch inkludierenden Form in real existierenden Feldern zu finden sind.⁵ Diese Perspektive ermöglicht es, beim Verstehen der Dynamiken von individuellen und persönlichen Zugängen zu abstrahieren und den Blick auf gesellschafts- und auch institutionenspezifische Aspekte zu richten, die im Rahmen dieses Experiments unmittelbar beobachtbar und erfahrbar sind. Diese Erfahrung kann Anstoß dazu geben, darüber nachzudenken, wie sehr das gesellschaftliche Leben durch explizite, implizite und antizipierte Regeln bestimmt ist, an die wir uns, so gut wir können, halten, um nicht „aus dem Spiel zu geraten“ und den gesellschaftlichen An-

4 Obwohl ich das Setting als „Experiment“ einführe, wird es an dieser Stelle als „Spiel“ umgedeutet.

5 Diese Sichtweise ist der systemischen Strukturaufstellung entnommen (vgl. Daimler, Sparrer & Varga von Kibéd, 2008).

schluss zu verlieren. Und selbstkritisch kann man sich eingestehen, dass man – aus hier nicht näher zu bestimmenden Gründen – vielleicht nicht nur froh, sondern möglicherweise auch stolz ist, zu jenen zu gehören, die die Regeln kennen und „mitspielen“ und das „Spiel“ vielleicht auch dominieren können. Dieses Experiment eröffnet die Möglichkeit, solche exkludierenden Dynamiken ein Stück weit in den Blick zu bekommen. Bei der Frage, wie das Gespräch in eines überführt werden könnte, in dem es eine gemeinsame Gesprächsbasis gibt (ich breche das Experiment relativ kurz nach der Ankunft der letzten Personen der Außengruppe ab, um verschiedene Phasen der Orientierungslosigkeit bei den Hinzukommenden in der Reflexion präsent zu haben), erschließen sich manche Möglichkeiten. Eine ist, die Kommunikationsregeln für Hinzukommende explizit zu machen, eine andere ist, diese zu verändern. Eine dritte ist es, Regeln zu hinterfragen und immer wieder zu überprüfen, ob diese ausdrücklich existieren oder ob sie nicht vielmehr angenommen sind, einer ungeschriebenen Logik folgen, die als solche aber der Entwicklung einer gemeinsamen Verständigungsbasis entgegensteht.

Der Transfer zur pädagogischen Praxis ist leicht hergestellt, wenn über explizite, implizite und antizipierte Regelsysteme, Übereinkünfte und sprachliche Codes pädagogischer Einrichtungen nachgedacht wird. Der institutionell geprägte Alltag einer Bildungseinrichtung ist hochcodiert und ein nicht unbeträchtlicher Teil davon ist für Außenstehende intransparent und uneinsichtig und es ist ein erster Schritt zur Transparenz, wenn diese Übereinkünfte und Codes in gemeinsamer Reflexion gesammelt und damit bearbeitbar werden⁶.

(Partielle) Sprachlosigkeit im Kontext von Migrationserfahrungen

In einem nächsten Schritt des Workshops geht es darum, die Perspektive der Hinzukommenden deutlicher werden zu lassen. Es geht darum, vor allem Ohnmachtserfahrungen in Zusammenhang mit (vorübergehenden) Verlusten sprachlicher Souveränität im Kontext von Migration begreifbar(er) zu machen und diese als Teil eines mehr oder weniger schmerzhaft erlebten Trauerprozesses um vielfältige Verluste durch die Migration zu verstehen⁷. Dazu lade ich die Teilnehmer/innen ein, gemeinsam im Plenum gedanklich den Prozess der Migration zu durchlaufen und sich vorzustellen bzw. sich zu erinnern, welche Erfahrungen und Gefühle die einzelnen Stationen (erster Gedanke an eine mögliche Migration, Entschluss, Vorbereitung, Abschied, Ankunft

6 Die Lehrgangsguppe des HAMEP, zusammengesetzt aus Pädagog/inn/en des Kindergartens und der Volksschule, darunter einige Muttersprachenlehrer/innen, sammelte in gemeinsamer Reflexion folgende Übereinkünfte und sprachliche Codes, die nicht selbstverständlich von Schüler/inne/n und Eltern geteilt werden: die Fachsprache der Institution (in Mitteilungsheften, bei Elterngesprächen), die Bildungssprache, der Dialekt; das Mitteilungsheft als Informationsmedium; die Mitarbeit der Eltern an Bildungsprozessen der Kinder sowie Übernahme von Verantwortlichkeiten; der Lehrplan; das Konzept von Mehrstufenklassen; Sperrungen im Eingangsbereich; Rolle des Schulwirts/der Schulwartin; die Rolle von Hausschuhen; Verschmutzung der Kleider beim Spiel.

7 Ich habe den Zusammenhang zwischen der Migrationserfahrung als Trauerprozess und ihre Auswirkung auf den Prozess der Sprachaneignung im Kontext dieser Erfahrung bereits ausführlich an anderer Stelle dargestellt (Plutzer, 2019a). Implikationen für die institutionelle Begleitung von Kindern und Eltern am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule beschreibe ich in Plutzer (2019b).

und erste Zeit danach, Desorganisation und Integration⁸) begleiten. Ich habe dazu bereits eine Vielzahl an Kärtchen gesammelt, auf denen die von Teilnehmer/inne/n genannten Aspekte von mir aufgeschrieben werden und die ich bei deren Nennung aufpinne, und in jedem Workshop kommen neue Kärtchen dazu. So entsteht in jeder Gruppe ein eigenes Puzzle der Erfahrungen und Gefühle des Migrationsprozesses, das jeweils zwei Pinnwände füllt und mit anderen in den wesentlichen Aspekten übereinstimmt. Im Verlauf dieses Abschnitts entwickeln die Teilnehmer/innen ein komplexes Bild dessen, was die Erfahrung von Migration bedeutet bzw. bedeuten kann. Besonders tiefgreifend wird es, wenn Menschen dabei sind, bei denen Migration ein Teil ihrer Lebenserfahrung ist. Sie bringen Aspekte ein, die für andere, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben, oft überraschend sind. Sie machen sichtbar, dass Migration nicht nur ein Gewinn an Chancen bedeutet, sondern auch mit schmerzhaften Verlusten verbunden ist, von Menschen, Prestige und Möglichkeiten, und dass die Neuorientierung oft Jahre dauert. Deutlich wird in der gemeinsamen Erarbeitung des Prozesses der Migration, dass in bestimmten Phasen Menschen besonders verletzlich sein können. Die Erfahrungen des Ausschlusses, des Nicht-dazu-Gehörens, der Ohnmacht, der Sprachlosigkeit können wütend machen oder auch zum Rückzug führen. Ein wichtiger Schritt im Workshop ist, gemeinsam darüber nachzudenken, was Menschen, die sich in dieser Phase des Migrationsprozesses befinden, unterstützen könnte. In jeder Gruppe werden ganz ähnliche Aspekte genannt: Sicherheit, Orientierung, Perspektiven, Transparenz, Zuwendung und vieles mehr.⁹

Dass in diesem Abschnitt die Erfahrungen und Vorstellungen der Teilnehmer/innen in ein theoretisches Modell des Migrationsprozesses eingefügt werden, macht es für sie leicht(er), ambivalente Aspekte von Orientierungslosigkeit, Ohnmacht und Wiedererlangung von Souveränität als überindividuellen Teil der Migrationserfahrung anzuerkennen. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur theoretisches Verstehen komplexer innerpsychischer Prozesse. Dass die individuell (mit)geteilten Erfahrungen mit einem theoretischen Modell übereinstimmen, ermöglicht eine Distanzierung, die einen professionellen Umgang unterstützt. In unzähligen Workshops konnte ich beobachten, dass Teilnehmer/innen mit eigenen Migrationserfahrungen emotional angerührt waren, weil ihre Erfahrungen in einem Prozessmodell Platz fanden und ihnen damit deutlich wurde, dass ihr (partielles) Versagen nicht individuell, sondern Teil eines beschreibbaren Prozesses ist. Andere fanden Anhaltspunkte, die ihnen das Verhalten ihrer Eltern, die migriert waren, besser verständlich machten. Wiederum andere konnten an bereits durchlaufene Trauerprozesse anschließen, auch wenn sie selbst keinen vordergründigen Migrationshintergrund hatten. Bei vielen öffnen sich also neue Perspektiven auf den Prozess der Migration und das Verhalten von Menschen, die diesen Prozess durchlaufen. Das führt dazu, dass die ansonsten unvermeidliche Diskussion über die Notwendigkeit der Aneignung des Deutsch als *Voraus-*

8 Diese Phasen sind in der psychoanalytischen Literatur gut beschrieben (vgl. Kronsteiner, 2003; Sluzki, 1979). Integration wird hier als innerpsychischer und nicht als gesellschaftlicher Prozess verstanden.

9 Die TeilnehmerInnen des Lehrgangs HAMEP nannten: Sicherheit, Information, Wissen um Regeln, Zeit, Sinn, Ermütigung, Kontinuität, Anerkennung, Begleitung, Solidarität, Respekt, Zuhören, Willkommen/Wohlwollen, Anteilnahme, Vernetzung, Gesehenwerden, Vertrauen, Offenheit, Austausch mit anderen.

setzung für den Aufenthalt in Österreich auf eine andere Ebene gebracht wird.¹⁰ Im Workshop wird nicht darüber gesprochen, was Menschen, die migrieren, alles tun oder tun können und wollen, müssten oder sollten, sondern über Migration als komplexe Erfahrung. In den Blick gerät die Mühe, die „Investition“ (Norton Peirce, 1995), die erbracht wird, wenn eine neue Sprache im Kontext von Migration angeeignet wird, ohne sicher sein zu können, dass diese sich lohnen wird. Nachvollziehbar(er) wird außerdem, wenn die neue Sprache in dem erwarteten oder erhofften Umfang ausbleibt. Mir erscheint das vor allem für jene Pädagog/inn/en wichtig, die überzeugt davon sind, dass sie selbst, wenn sie in einem anderen Land leben würden, selbstverständlich die Sprache des Landes erlernen würden und dementsprechend das Maß, in dem Schüler/innen und ihre Eltern das Deutsch beherrschen, als Maß von Integrationsbereitschaft werten. Es erscheint mir aber auch wichtig für alle jene, die das anders sehen und denen im institutionellen Alltag Argumente fehlen.

Asymmetrie in institutioneller Kommunikation

Nachdem nun Machtdynamiken und Ohnmachtserfahrungen in Zusammenhang von Mehrheiten und Minderheiten und im Kontext des Migrationsprozesses besprechbar und einordenbar(er) wurden, geht es in einem letzten Schritt um die Auseinandersetzung mit Macht in institutionellen Kommunikationssituationen. Um diese Dynamiken zu konkretisieren, setze ich einen Ausschnitt aus dem Film „Entres les murs“ von Laurent Cantet (2008) in der deutschen Fassung „Die Klasse“ ein.¹¹ Der Film basiert auf dem gleichnamigen autobiografischen Roman von François Bégaudeau (2006, in deutscher Übersetzung 2008). Die Handlung umspannt ein Schuljahr in einer 9. Klasse an einer Sekundarschule in einem der Vororte von Paris. Im Vordergrund stehen der Französischlehrer und „seine“ Klasse, im Hintergrund die Schule als Ort des Ringens um Respekt, Anerkennung und Chancen. Durch den Einsatz von Laiendarsteller/inne/n, die tatsächlich Schüler/innen und Lehrer/innen an Schulen in Pariser Vororten sind, durch Improvisationstechniken und durch seine Kameraführung stellt der Film eine Unmittelbarkeit her, die an manchen Stellen beklemmend nah an die schulische Realität heranführt. Sein didaktischer Einsatz bietet in der direkten Rezeption die Möglichkeit einer emotionalen Berührung und Identifikation und in der Nachbesprechung die Gelegenheit zur kognitiven Distanzierung und Einordnung mithilfe theoretischer Konzepte.

Im Folgenden beschreibe ich den gezeigten Ausschnitt¹² im groben Ablauf, damit nachvollziehbar wird, wie diese Sequenz für das Thema der Machtverhältnisse in

¹⁰ Kritik an der politischen Vorgabe, die eben diese Haltung unterstützt, habe ich an anderer Stelle ausführlich geäußert (Plutzer, 2010).

¹¹ In der Synchronisation werden viele Schattierungen dessen, wie Sprache und Sprechen in der Institution Schule erfahren und bewertet werden, nicht transportiert. In der Originalfassung werden die Diskrepanzen zwischen dem sprachlichen Repertoire der Schüler/innen und jenem, was die Institution fordert, weitaus deutlicher. Dennoch lässt sich dieser Film in Bezug auf die Ziele, die ich im Rahmen der Workshops bisher verfolgt habe, einsetzen, da es vor allem um Bedingungen institutioneller Kommunikation geht.

¹² 1:45:27–1:53:45

institutionellen Kommunikationssituationen genutzt werden kann. Im Vorfeld bekommen die Teilnehmer/innen eine kurze Information über den Film. Im besten Fall haben sie ihn gesehen und können den Ausschnitt in die Handlung einordnen. Für jene, die das nicht können, erkläre ich, dass es in der Sequenz um eine Disziplinkonferenz gehen wird, bei der über den weiteren Verbleib eines Schülers an der Schule entschieden wird. Nachdem sich in der Klasse bereits Spannungen zwischen einigen Schüler/innen und dem Lehrer aufgebaut hatten, war es in einer Stunde zu einer emotional geführten Auseinandersetzung gekommen, bei der ein Schüler, der schon länger gegen die verlangte Disziplin verstoßen hatte, wütend die Klasse verließ und dabei mit seiner Tasche unabsichtlich eine andere Schülerin am Auge verletzte. Obwohl der Lehrer unsicher war, ob er den Schüler vor den Disziplinausschuss laden soll, entscheidet er sich auf Anraten des Kollegiums dafür.¹³ Die Disziplinkonferenz findet in der Bibliothek statt, von Büchern umringt stehen Tische in einem Viereck angeordnet. Der Direktor und Vertreter/innen der Lehrer/innen (der betroffene Lehrer nimmt als Lehrervertreter teil), Schüler/innen und Eltern betreten nach und nach den Raum und nehmen Platz. Die Letzten sind der Schüler Suleiman und seine Mutter. Sie setzen sich an den noch frei gebliebenen Tisch. Der Direktor eröffnet die Konferenz und liest den vom Lehrer verfassten Bericht vor. In seinem anschließenden Kommentar übernimmt der Direktor dessen Perspektive und macht damit das Verhalten des Schülers für die Geschehnisse, die zu dem Disziplinausschuss geführt haben, verantwortlich. Die Mutter neigt sich ein paar Worte flüsternd zu ihrem Sohn, der ihr auch etwas zuflüstert. Sie fragt etwas nach. Ihr Sohn schüttelt den Kopf. Nun wendet sich der Direktor an sie, ob sie denn verstehe. Ja, ja, antwortet die Mutter. Gut, so der Direktor, und die Lehrervertreter/innen fordern den Schüler auf, er solle zu seinem gewalttätigen Verhalten Stellung beziehen und seine Position darlegen. Der Schüler wehrt ab: „Es geht mir alles am Arsch vorbei. Ich habe nichts zu sagen. Macht, was ihr wollt“ (1:50:35–1:50:40) und hebt dabei seine Hand. Seine Mutter wendet sich mit erhobener und bestimmter Stimme an ihn. Und als er abwehrt, richtet sie sich an den Disziplinausschuss und hält in einer der Sprachen Malis¹⁴ ein Plädoyer für ihren Sohn. Der Schüler wird aufgefordert zu übersetzen und tut das mit sichtbarem Widerwillen: Dass er ein guter Junge wäre, seine Hausaufgaben mache, seinen Geschwistern und seiner Mutter immer helfe. Der Direktor weist darauf hin, dass nicht in Zweifel gezogen würde, dass der Schüler ein guter Sohn sei. Es ginge hier vielmehr „um seine Leistungen in der Schule“ (1:49:12–13). Da greifen die Elternvertreter/innen ein und kritisieren die Teilnahme des betroffenen Lehrers an der Konferenz, der damit „Partei und Richter in einem“ (1:49:29–35) sei. Der Direktor wehrt diesen Einwurf ab, mit dem Argument, der Lehrer sei ein gewählter Vertreter und der Vorfall habe mit ihm als Person nichts zu tun. Dem entgegnet ein Elternvertreter, im

13 In der Sequenz im Lehrerzimmer, in dem sich der Lehrer mit seinen Kolleg/inn/en berät, wird der innere Konflikt des Lehrers wie auch des Kollegiums im Umgang mit Disziplinierung deutlich. Im Gespräch werden deren Form und Sinn infrage gestellt und dennoch scheint sie unausweichlich, so wie auch der Disziplinausschuss und der daraus folgende Ausschluss festzustehen scheinen. (1:38:53–1:43:30)

14 In Mali werden laut Wikipedia 35 Sprachen gesprochen, 15 davon sind neben dem Französischen als nationale Sprachen anerkannt und können vor Gerichten benutzt werden. Über Hinweise, um welche Sprache es sich in dieser Szene handelt, bin ich dankbar.

Bericht gäbe es auch einen Hinweis auf ein unpassendes Verhalten des Lehrers und das wäre bei der Beurteilung des Vorfalls mitzubedenken. Der betroffene Lehrer entgegnet, seiner Meinung nach habe sein Fehlverhalten nichts mit dem aggressiven Verhalten des Schülers zu tun, und bekommt Unterstützung von einem anderen Lehrervertreter: „Es gibt nichts, das rechtfertigen könnte, dass man einfach seinen Klassenlehrer duzt, außerdem die Klasse beschimpft und dann den Unterricht ohne Erlaubnis verlässt“ (1:50:21–32). Der Schüler wird erneut aufgefordert, Stellung zu beziehen, und lehnt sichtbar resigniert ab: „Was weiß ich, was soll ich sagen, keine Ahnung“ (1:50:36–40). Erneut richtet die Mutter das Wort an die Teilnehmer/innen der Konferenz. Auf die fragenden Blicke „übersetzt“ der Sohn, dass sie das Gleiche noch mal gesagt hätte und nun bitten würde, das Verhalten des Sohnes noch einmal zu entschuldigen. Sie verlassen den Raum. Eine durchsichtige Box wird herumgebracht, in diese werfen die Vertreter/innen ihren Stimmzettel. Der Schüler und seine Mutter werden hereingeholt. Das Ergebnis wird durch den Direktor bekannt gegeben: „Der Disziplinausschuss hat beraten und sich für den endgültigen Verweis Suleimans von der Schule entschieden. Sie erhalten eine Mitteilung über diese Entscheidung per Einschreiben und haben dann acht Tage Zeit, um Berufung einzulegen“ (1:52:39–52). Die Mutter wendet sich dem Sohn zu, dieser „übersetzt“ mit einem Wort. Der Direktor fügt hinzu, dass sie sich bemühen werden, eine andere Schule für den Schüler zu finden. Es ist ein kurzer Moment, in dem die Mutter innehält und den Direktor ansieht. Dann steht sie auf und geht mit einem kurzen Gruß. Ihr Sohn folgt ihr und sie verlassen die Schule.

Nach der Rezeption der Filmsequenz äußern die Teilnehmer/innen meist ein diffuses Gefühl, dass es hier ungerecht zugegangen sei. Ziel ist es im Weiteren, dieses Gefühl, das von Teilnehmer/inne/n immer auch an dem einen oder anderen Detail festgemacht werden kann, in einen theoretischen Rahmen einzuordnen und anhand dieser Sequenz die asymmetrische Machtverteilung in institutionellen Kommunikationssituationen besser zu verstehen. Da diese im aktuellen Diskurs um Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen wenig berücksichtigt wird, möchte ich zentrale Aspekte institutioneller Kommunikation nennen, die ich auch im Workshop als Input zur Verfügung stelle. Institutionelle Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass sie an einem einer staatlichen Organisation zugeordneten Ort stattfindet, durch die die Vertreter/innen der Organisation kontrollieren, weil sie loyal sind (bzw. sein müssen). Eine asymmetrische Machtverteilung in der Kommunikation zeigt sich in zahlreichen institutionellen Settings, dazu gehören u. a. medizinische Einrichtungen, Behörden und eben auch Bildungseinrichtungen. Ihr Merkmal ist die Ausübung von Kontrolle durch vier Aspekte¹⁵: durch die Zuweisung des Platzes, durch die Kontrolle über das Rederecht, durch ungleiches institutionenspezifisches Wissen und durch institutionenspezifische Sprachregister. In der Filmsequenz können alle vier Aspekte aufgefunden werden. Die Zuweisung des Platzes bedeutet nicht nur, dass für den Schüler und seine Mutter der Tisch gegenüber dem Direktor vorgesehen ist und

¹⁵ Die im Folgenden beschriebenen vier Aspekte habe ich in meiner Dissertation zur Kommunikation im Asylverfahren herausgearbeitet (Plutzar, 2009, S. 23–28).

deshalb frei war, sondern auch, dass von Vertreter/inne/n der Institution über das Zutrittsrecht entschieden wird. Der Schüler und seine Mutter werden geladen, hereingeholt und hinausgeschickt. Die Kontrolle des Rederechts während der Disziplinkonferenz übt der Direktor aus, indem er das Verfahren leitet und in einem für institutionelle Kommunikation typischen Frage-Antwort-Schema (Fischer, 1984) agiert. Damit zusammenhängend verfügt er über die Interpretationshoheit und entscheidet, welche Aussagen relevant sind und welche nicht. Im Vorfeld der Disziplinkonferenz nimmt der involvierte Lehrer als Vertreter der Institution sein Rederecht in Anspruch, indem er den Bericht verfasst und damit die Tatsachen diskursiv einseitig herstellt. Der Wahrheitsgehalt seiner Darstellung wird vonseiten der Institutionenvertreter/innen nicht angezweifelt. Die unterschiedliche Teilhabe an institutionenspezifischem Wissen, das zentral ist, um erfolgreich an institutioneller Kommunikation teilnehmen zu können (Ehlich & Rehbein, 1997, S. 343), zeigt sich darin, dass der Direktor und die Lehrervertreter/innen mehr über den Ablauf und die Konsequenzen des Verfahrens wissen als die Eltern- und Schülerinnenvertreter/innen und diese wiederum mehr als der Schüler und seine Mutter. Der Direktor und die Lehrervertreter/innen können daher besser als die anderen die Folgen und Konsequenzen ihrer Aussagen abschätzen und ihre Positionen vertreten. Sie können in institutionenrelevanter Weise argumentieren. Die Elternvertreter/innen können das nur mit geringem Erfolg, ihren Äußerungen wird Relevanz abgesprochen. Dem Schüler und seiner Mutter steht ein solches Wissen nicht zur Verfügung. Die Äußerungen der Mutter sind ebenfalls argumentativ deplatziert und werden nicht ernst und in ihrer Intention nicht wahrgenommen. Die Mutter greift in ihrem Plädoyer außerdem auf eine Sprache zurück, die außer ihrem Sohn niemand versteht und für die auch keine offiziell dolmetschende Person zur Verfügung steht. Dieser Umstand verweist bereits auf den Aspekt der Kontrolle durch spezifische Sprachregister. Sprachliche Kontrolle wird sowohl bei der Falldarstellung (Vorlesen des Berichts) sowie in der Verwendung einer juristischen Fachsprache (Bescheid, Berufung) bei der Verkündung der Entscheidung benutzt. Es ist ein Register, das nur durch Bildung und damit implizit durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht erworben werden kann (vgl. Bourdieu, 2005, S. 41 ff.). Personen, die damit nicht vertraut sind, bleibt es, auch unabhängig von einer Dolmetschung, unverständlich und damit unmöglich, darauf adäquat zu reagieren. Gut beobachtbar ist in dieser Situation auch der „zwangskommunikative Charakter“ (Hinnenkamp, 1985, S. 282), den institutionelle Kommunikationssituationen entfalten können. Im analysierten Disziplinarverfahren ist es nicht vorgesehen, eine gemeinsame Verständigungsbasis zu finden, womit ein „[...] zumindest zeitweilige[r] und situative[r] Ausschluß des Interaktionsunterlegenen aus der Gemeinschaft der interaktions- und kommunikationskompetenten Gesellschaftsmitglieder“ (Hinnenkamp, 1985, S. 284) in Kauf genommen wird. Das Ergebnis wird zwar kommunikativ hergestellt, aber nicht gleichberechtigt, und es war das Ergebnis, das den Vertreter/inne/n der Institution bereits im Vorfeld plausibel und richtig erschien.¹⁶ Diese Situation scheint vom Schüler intuitiv erfasst worden zu sein, wenn er sich während des ge-

16 Vgl. Fußnote 8

samten Ablaufs der Konferenz nicht bereit zeigt, sich auf eine Stellungnahme einzulassen.

Nachdem der Ausschnitt besprochen und auch analysiert wurde, werden meist rege Diskussionen geführt, Beobachtungen ausgetauscht, Erfahrungen geteilt und schließlich Überlegungen angestellt, wo man der Asymmetrie der Kommunikationssituationen in Bildungseinrichtungen, die durchwegs – vom Unterricht über das Lehrer/innenzimmer bis hin zu Elterninformationen und -gesprächen – wirksam ist, begegnen könne und wie sie verstärkt werde, z. B. durch den Druck zur Selektion oder durch diskriminierende und segregierende Maßnahmen. Die Erfahrungen des Experiments zu Beginn können dabei erneut aufgenommen und die Notwendigkeit, sich als Vertreter/innen der Institution aufgrund von institutioneller Macht auch dafür *zuständig* zu fühlen, eine gemeinsame Verständigungsbasis herzustellen, herausgearbeitet werden. Diese setzt voraus, dass institutionelle Abläufe und Entscheidungsmechanismen machtkritisch reflektiert werden, wie es z. B. migrationspädagogische Perspektiven auf Schule anregen (Mecheril, 2016), und vielfältige Wege der Herstellung von Transparenz und Verständlichkeit genutzt werden, wozu selbstverständlich auch der Rückgriff auf verschiedene Sprachen gehört.

Selbstverständlich ist es wichtig, im Blick zu behalten, dass der Ort der Handlung des Filmes Frankreich ist und ein solcher Disziplinarausschuss an einer Schule in Österreich nicht stattfinden würde. Und schließlich handelt es sich um einen Spielfilm, eine Literaturverfilmung, die keine konkrete Wirklichkeit abbildet. Aber genau deshalb ermöglicht diese Sequenz wie auch der Film als Ganzes, über Aspekte von Sprache und Macht an Bildungsinstitutionen nachzudenken, die aus meiner Sicht zu wenig beachtet werden. Es erscheint mir von hoher Wichtigkeit, dass Pädagog/inn/en – wie auch Hochschullehrende – sich ihrer institutionellen Macht und der Macht ihres institutionell verankerten Sprechens, das ein Sprechen der Mehrheit ist, bewusst(er) werden. Dieses machtvolle Sprechen fördert oder behindert Bildungswege, wie Gomolla und Radtke (2002) und auch Brizić (2007) eindrücklich gezeigt haben und wie auch im Film deutlich wird. Ein von allen gleichermaßen geteiltes Sprechen lässt sich in Bildungsinstitutionen nicht verwirklichen. Die Macht der Institution ist auf der Seite der Lehrer/innen, damit verantwortungsvoll umzugehen, ihre Aufgabe.

Literaturverzeichnis

- Akhtar, S. (2007). *Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Wien: Braumüller.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. vollständig aktualisierte und erweiterte Ausgabe). Wien: facultas.

- Daimler, R., Sparrer, I., & Varga von Kibéd, M. (2008). *Basics der systemischen Strukturaufstellungen. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene*. München: Kösel.
- Ehlich, K., & Rehbein J. (1997). Sprache in Institutionen. In H. P. Althaus, H. Henne, & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik* (S. 338–345). Berlin: De Gruyter.
- Fischer, S. (1984). Institutional Authority and the Structure of Discourse. *Discourse Processes a multidisciplinary journal*, 7 (2), 201–224, doi: 10.1080/01638538409544589
- Foucault, M. (2017/1975). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (20. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1990). *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. Wien: Verlag für Internationale Psychoanalyse.
- Hinnenkamp, V. (1985). Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde. In J. Rehbein (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 276–298). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kronsteiner, R. (2003). *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte in psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Frankfurt a. M.: Brandes & Aspel.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim Basel: Beltz.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Harlow et al.: Longman.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Plutzar, V. (2009). *Zwischen „Angst“ und „Zeit“ – zur Kommunikationssituation und Informationsweitergabe im Asylverfahren. Eine empirische Studie in der Erstaufnahmestelle Ost des Bundesasylamts*. Dissertation an der Universität Wien.
- Plutzar, V. (2010). Sprache als Schlüssel zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 121–140). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Plutzar, V. (2019a). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In M. Akbulut, S. Schmöler-Eibinger, & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext des gesellschaftlichen und politischen Wandels nach 2015* (S. 215–228). Münster: Waxmann.
- Plutzar, V. (2019b). Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2019 (1 + 2), 242–259.
- Sarangi, S., & Slembrouck S. (1996). *Language, Bureaucracy and Social Control*. London and New York: Longman.
- Sluzki, C. (1979). Migration and Family Conflict. *Family Process*, 18(4), 379–390.

