



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

4/2025

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial..... 1

Kevin Niehaus

„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion..... 9

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt 29

“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence 47

Tatjana Atanasoska

Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium..... 65

Denise Büttner

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung..... 85

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken 106

Anja Kaschek

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgeben“ – Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen 125

Lisa Höfler

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs 147

Rainer Hawlik

Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185

Mona Schwitzer

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 205

Kamila Bonk¹, Gizem Evin Dağ¹, M Knappik² & Viviana Sánchez Linz¹

Affiliation: ¹Bergische Universität Wuppertal, Deutschland, ²Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland

E-Mail: kbonk@uni-wuppertal.de; dag@uni-wuppertal.de; m.knappik@uni-goettingen.de; viviana.sanchez_linz@uni-wuppertal.de

„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag geht es um die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit sog. internationaler Familiengeschichte. In der Analyse einer Interviewsequenz zeigt sich, wie ein Raum erkundet und hergestellt wird, in dem eine Annäherung an das Besprechbarmachen von Linguizismuserfahrungen stattfindet. Dieses Geschehen interpretieren wir als Resultat epistemischer Gewalt.

Schlagwörter: *Linguizismus, Linguizismuserfahrungen, Lehrkräfte, Besprechbarkeit, epistemische Gewalt*

Abstract English

This article deals with the (non-)sayability of experiences of linguisticism by teachers with a transnational family history. We explore this phenomenon by an in-depth analysis of an interview sequence that shows how a space is explored and co-constructed in which talking about experiences of linguisticism begins to seem possible, albeit tentatively. Drawing on a theoretical framework of feminist and decolonial perspectives, we interpret this phenomenon as a result of epistemic violence.

Keywords: *linguicism, experiences of linguisticism, teachers, sayability, epistemic violence*

1. Einleitung

In jüngster Zeit hat sich die Linguizismusforschung – in der Sparte, die mit İnci Dirim (2010) sowie Nelson Flores und Jonathan Rosa (2023) Linguizismus als eine Form von Rassismus untersucht¹ – verstärkt der Untersuchung von Linguizismuserfahrungen zugewandt (Corona & Block, 2020; Rühlmann, 2023; Cushing, 2023; Dağ & Knappik, 2024; Fallas-Escobar, 2024; Ayten, 2024). Dabei zeigt sich bei den Forschungssubjekten eine gewisse Zurückhaltung, Linguizismus als solchen zu benennen und zu besprechen. Es sind zumeist die Forschenden, die die berichteten Erfahrungen als Linguizismuserfahrungen deuten und diese als Rassismuserfahrungen einordnen, selten die Forschungssubjekte selbst. Am deutlichsten als Gewalterfahrung werden Linguizismuserfahrungen von Forschungssubjekten artikuliert, die aufgrund einer Selbstpositionierung als Black oder Person of Colour (Rühlmann, 2023) oder als stark institutionell marginalisierte Lehrkraft, nämlich als Lehrkraft des Herkunftssprachlichen Unterrichts (Ayten, 2024), nie die Möglichkeit hatten, einem ‚Versprechen‘ von *white adjacency* durch eine verinnerlichte (Selbst-)Disziplinierung, einer Selbst-Neolinguizisierung (Dağ & Knappik, 2024, S. 98), zu folgen. Eine explizite Benennung der Erfahrungen als Linguizismus durch Forschungssubjekte selbst ist bisher nur in Autoethnographien von Linguizismusforschenden zu beobachten (Quadros, 2023; Zhang-Wu & Goodman, 2025). Angesichts der Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen, und insbesondere, dies in schulischen Kontexten zu tun (Doğmuş & Steinbach, 2024), erscheint eine ähnliche Schwierigkeit beim Sprechen über Linguizismus naheliegend. In besonderem Maße könnte dies für Lehrkräfte gelten, die qua Amt innerhalb eines von Linguizismus geprägten Systems agieren. In unserem Artikel gehen wir daher der Frage nach, inwiefern Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre Erfahrungen selbst als Linguizismuserfahrungen deuten und besprechen.

¹ Unter dem Begriff Linguizismus werden, häufig unter Bezugnahme auf die weite Definition von Tove Skuttnab-Kangas (1988) auch andere Diskriminierungsverhältnisse untersucht, z.B. in der Verknüpfung der Abwertung von Sprache(n) und Sprechweisen mit Klassismus oder Ableismus und Audismus (der Privilegierung von Lautsprachen und hörenden Sprecher:innen). Eine Möglichkeit, rassismusspezifischen Linguizismus zu benennen, wäre die Nutzung des englischen Begriffs *raciolinguistic perspective* auch im Deutschen. Wir haben uns für diesen Text für die Nutzung des Begriffs Linguizismus mit Verweis auf die rassismusspezifische Definition von Dirim (2010) entschieden, möchten jedoch festhalten, dass die Arbeit an der Schärfung des Begriffs in der Forschungsgemeinschaft derzeit rege im Gange ist und unsere Begriffsverwendung keinen Anspruch auf dauerhafte Gültigkeit ausdrückt. Wir danken Kay Busch und unseren Kolleg:innen im Netzwerk Linguicism in (Language) Education (LiLe) für die anregenden Diskussionen zum Begriff Linguizismus, welche zum Teil bereits Eingang in diesen Artikel gefunden haben.

Als theoretischen Rahmen für die Analyse des Phänomens der (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen stellen wir die Begriffe epistemische Ungerechtigkeit (Fricke, 2007), epistemische Gewalt (Spivak, 1988; Brunner, 2020) und *racialized haunting* (Phoenix, 2024) vor. Im Methodenteil gehen wir auf die spezifische Interviewsituation ein, in der die interviewende und die interviewte Person bestimmte Erfahrungen von Positioniertheit teilen, andere jedoch nicht, und reflektieren diese Situation in Hinblick auf die Frage, inwiefern sie einen Raum der Besprechbarkeit eröffnen kann. Wir analysieren eine Interviewsequenz und diskutieren diese aus der Perspektive des Begriffs der epistemischen Gewalt. Schließlich formulieren wir Möglichkeiten und Grenzen des Besprechbarmachens von Gewalterfahrungen im Rahmen von Forschung.

2. Epistemische Gewalt als theoretischer Rahmen zur Analyse der (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen

Epistemische Gewalt ist ein Begriff, der in feministischer, in post- und in dekolonialer Theoriebildung erarbeitet wurde.² Er „macht Zusammenhänge zwischen Wissen, Gewalt und Herrschaft im globalen Maßstab erkennbar, benennbar und plausibel“ (Brunner, 2020, S. 12). Es handelt sich hierbei um einen weiten Gewaltbegriff, weil nicht physische Gewalt gemeint ist, sondern die Gewalt, die davon ausgeht, wenn Wissensbestände ausgelöscht oder marginalisiert werden und die einzigen Wissensbestände, die zur Selbstdeutung zur Verfügung stehen, jene derer sind, die über Jahrhunderte hinweg machtvollen Positionen besetzt haben. Im Begriff epistemischer Gewalt ist aber auch enthalten, dass die Auslöschung oder Marginalisierung dieser Wissensbestände ein Resultat physischer Gewalt ist: so benennt Ramón Grosfoguel (2013) vier Genozide in der Frühphase des Kolonialismus, die jeweils mit der Auslöschung von Wissen der verfolgten und ermordeten Menschen einhergingen.

² Die Begriffsgeschichte (vgl. Brunner, 2020, S. 77–146) ist vielschichtig und weitläufig, zumal die im Begriff epistemische Gewalt ausgedrückte Verflechtung von Machtverhältnissen und Wissensproduktionen von vielen Autor:innen bearbeitet wurde, ohne dass sie notwendigerweise immer mit dem Begriff epistemische Gewalt benannt wurde. In der postkolonialen Theoriebildung wurde dieses Verhältnis umfassend durch Edward Said (1978) als Konstruktion des Orients als das Andere des Westens – zur fortwährenden Legitimation dessen Unterwerfung – analysiert. Gayatri Chakravorty Spivak (1988) entwickelte in feministischer postkolonialer Auseinandersetzung den Begriff der epistemischen Gewalt weiter, indem sie die doppelte Ausschließung weiblicher indischer Subjekte sowohl vom kolonialen patriarchalen Diskurs des British Empire als auch vom patriarchalen hinduistischen Diskurs herausarbeitete.

Im Folgenden erläutern wir eine Reihe von Begriffen, die Claudia Brunner (2020) unter dem Begriff epistemische Gewalt subsumiert: Hermeneutische Marginalisierung, Zeugnisungerechtigkeit, hermeneutische Ungerechtigkeit (Fricker, 2007) sowie den Begriff epistemische Gewalt selbst. Miranda Fricker (ebd., S. 150ff.) zeichnet nach, wie der Begriff *sexual harassment* erst gefunden werden musste, um die Erfahrungen sexueller Belästigung von Frauen benennbar und besprechbar zu machen. Fricker zeigt, dass diese Schwierigkeit, für ein Unrecht Worte zu finden und für die gefundenen Worte dann ein Verstehen des Gegenübers zu erreichen, das Resultat einer langanhaltenden hermeneutischen Marginalisierung ist, also einer Verweigerung der Teilhabe an Prozessen der sozialen Bedeutungsproduktion aufgrund der Marginalisierung der eigenen Gruppe. Als Zeugnisungerechtigkeit bezeichnet Fricker die Situation, dass Menschen, die über erlittenes Unrecht Zeugnis ablegen, häufig nicht geglaubt wird, was eine direkte Folge der hermeneutischen Marginalisierung ist. Dadurch wird die Erfahrung der Zeugnisablegenden – aber nicht Gehörten – weiterhin von sozialer Bedeutungsproduktion ausgeschlossen, und es wird für die Sprechenden noch schwieriger, ihre Situation zu deuten und verstehbar zu machen. Insgesamt bezeichnet Fricker dieses Phänomen als epistemische Ungerechtigkeit.

Aus Perspektive dekolonialer Theoriebildung kann hermeneutische Marginalisierung als Resultat epistemischer Gewalt verstanden werden. Indem somit der Prozess der hermeneutischen Marginalisierung im Kolonialismus und der anhaltenden Kolonialität verortet wird, wird es möglich, die Macht- und Gewaltverhältnisse, die diesen Prozess strukturieren, sowie die Mechanismen, die ihn stützen, in seiner historischen und systematischen Dimension zu erfassen. Mit Brunner (2020) lässt sich epistemische Gewalt auf drei Ebenen verorten: auf der Makroebene der Kolonialität der Macht, auf der Mesoebene der Kolonialität des Wissens und auf der Mikroebene der Kolonialität des Seins (vgl. ebd., S. 37ff.). Diese drei Ebenen greifen ineinander: Dort, wo auf der Mikroebene Menschen von epistemischer Gewalt betroffen sind, indem ihr Sprechen nicht gehört und ihr Wissen nicht anerkannt wird, sind diese zwar als Menschen in ihrem Sein betroffen; der Wirkmechanismus epistemischer Gewalt geht jedoch weit über die individuelle Ebene hinaus, da er Folge bestimmter Wissensproduktionen und -distributionen ist, die sowohl lokal hergestellt als auch global und über Jahrhunderte hinweg mit Macht versehen wurden und werden. So hält Brunner fest:

„Das nicht Gesagte, das Gesagte, aber nicht Gehörte, das Gehörte, aber nicht Verstandene, das Verstandene, aber nicht Anerkannte sind wiederkehrende Artikulationen epistemischer Gewalt, die keinesfalls allein auf der Mikroebene begründbar sind, aber genau dort, in den konkreten Erfahrungen von Menschen, wirksam werden.“ (ebd., S. 278)

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die Bedingungen der Deut- und Besprechbarkeit nicht nur in ihrer subjektbezogenen Dimension (also einer Mikroebene) zu analysieren, sondern auch in ihrer Verbindung mit der Frage, welche Wissensbestände von wem autorisiert und distribuiert werden (also einer Mesoebene); und dies wiederum in Verbindung mit der Betrachtung globaler Machtverhältnisse (also einer Makroebene). Ann Phoenix' (2024) Begriff des *racialized haunting* bezeichnet genau diese Aufladung gegenwärtiger Erfahrung durch die Geschichte des Rassismus, eine Aufladung, die bereits gespürt werden kann, bevor sie rational erfasst und gedeutet werden kann.

3. Methodisches Vorgehen

Im Projekt ‚Linguizismus.Macht.Schule.‘ (2024–2025, Fördergeber: FORIS-BUW) werden Interviews in Hinblick auf Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte re-analysiert. Die Datengrundlage bilden 14 leitfadengestützte Interviews, die im Rahmen der Masterthesis von Gizem Evin Dağ erhoben wurden. Dağ untersuchte, inwiefern Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre Sprache(n) in Schulen gebrauchen oder auch nicht gebrauchen (können). Obwohl in den Interviews nicht explizit nach Linguizismus gefragt wurde, thematisierten die Teilnehmenden entsprechende Erfahrungen, weshalb die Re-Analyse der Daten im Projekt bewusst im Fokus steht.

Die Auswahl der Teilnehmenden der Studie erfolgte über ein Schneeballsystem, bei dem gezielt Lehrkräfte ‚mit internationaler Familiengeschichte‘ adressiert wurden. Der Name der Interviewerin war bekannt und in Vorgesprächen schrieb sich die Interviewerin die Adressierung auch selbst zu. Die Stichprobe setzt sich ausschließlich aus weiblichen Lehrkräften zusammen.

Daraus ergab sich eine Interviewsituation, in der Interviewende und Interviewte einen vermuteten gemeinsamen Erfahrungsraum teilten – wie etwa ähnliche sprachliche Repertoires und damit verbundene ähnliche Erfahrungen, wenngleich dies in einem Spannungs-

verhältnis zu den Rollen im Forschungssetting und den aus diesen resultierenden hierarchischen Verhältnissen steht: die Interviewerin als akademisch Forschende und die Interviewten in der Rolle der Beforschten.

Die Sequenz wurde ausgewählt, weil sich darin zentrale Themen unserer Fragestellung in verdichteter Form zeigen, deren Analyse nicht nur Erkenntnisse in Hinblick auf die Besprechbarkeit von Gewalterfahrungen ermöglicht, sondern auch maßgeblich zur Entwicklung der Fragestellung beigetragen hat. Die ausgewählte Sequenz befindet sich am Ende eines Interviews und beginnt mit einem Impuls in Form einer Wortwolke. Diese beinhaltet unterschiedliche Begriffe (etwa Diskriminierung, Identität, Selbstwirksamkeit, Migration), die in verschiedenen Farben (z.B. rot, grün, blau) abgebildet sind, sowie Begriffsgruppen in Form von weniger prominenten Mindmaps, die in kleinerer Schriftgröße dargestellt werden (z.B. Schule: Kollegium, Schulleiter:innen, Schüler:innen, Arbeit, Professionalität). Sowohl die farbige Markierung der Begriffe als auch ihre Anordnung wurden von der interviewenden Person vorgenommen. Durch die Auswahl, Anordnung und Farbwahl der Begriffe in der Wortwolke setzt die interviewende Person gezielt Impulse, die bestimmte Wörter in den Vordergrund rücken und die interviewte Person lenken, weshalb sie nicht als neutral gedeutet werden können. Gleichzeitig bleibt der interviewten Person ausreichend Spielraum, eigene Schwerpunkte und Assoziationen einzubringen.

Entsprechend unseres Interesses, inwiefern Linguizismuserfahrungen (nicht-)besprechbar sind oder werden, achteten wir bei der Analyse besonders auf die Ko-Konstruktion von Räumen der Sagbarkeit durch die Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewten. Damit verorten wir unseren Ansatz in einem *interactional/performative model* (Frost, 2011), der sowohl die inhaltliche als auch die diskursive Ebene des Gesagten, also die Ebenen des Erzählten sowie des Erzählens einschließt. Vor dem Hintergrund der Perspektive von epistemischer Gewalt haben wir diesen Ansatz um ein Bewusstsein dafür angereichert, dass möglicherweise Dinge nicht oder nur schwer erzählt oder gedeutet werden können. Daher war für uns von besonderem Interesse, wo sich beginnende Möglichkeiten von Besprechbarkeit zeigen und wodurch diese gekennzeichnet sind. Wir haben daher darauf geachtet, wie das Erzählte diskursiv eingebettet wurde und wie Interviewerin und Interviewte in ihrer Interaktion möglicherweise gemeinsam Räume der Besprechbarkeit hergestellt haben.

In diesem Zusammenhang haben wir die Positioniertheit der Interviewerin und der (Selbst-)Positionierungen von Interviewerin und interviewter Person wiederholt reflektiert und in der Forschungsgruppe positionenintern und -übergreifend (Wagner & Akbaba, 2024) interpretiert.

4. Sequenzanalyse

Die bisherigen Ergebnisse der Interviewstudie von Gizem Evin Dağ verweisen auf vielfältige linguizistische Erfahrungen von Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte, insbesondere in Form von Aberkennungspraktiken, (Selbst-)(Neo-)Linguizisierung³ und der Reproduktion sprachbezogener Machtverhältnisse im schulischen Kontext (vgl. Dağ & Knappik, 2024). Im vorliegenden Interview wurden zunächst sprachbiographische Erfahrungen sowie der Gebrauch verschiedener Sprachen im schulischen Alltag thematisiert. Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, konkrete Situationen mit schulischen Akteur:innen zu schildern, in denen sie ihre Herkunftssprache (nicht) gebrauchen. Anschließend wurden die Teilnehmerinnen eingeladen, sich zu einer migrationspolitischen Aussage zu äußern. Den Abschluss des Interviews bildete ein visueller Impuls in Form einer Wortwolke, die als Gesprächsanlass diente, um eine abschließende Reflexion über das Interview zu ermöglichen. Der folgende Materialauszug stammt aus dem abschließenden Teil des Interviews.

4.1 Herantastende Herstellung eines Raums der Besprechbarkeit

Zur besseren kontextuellen Nachvollziehbarkeit beginnt die ausgewählte Sequenz mit der Aussage der interviewten Person unmittelbar vor dem Sprecher:innenwechsel.

L: [...] Du kommst ja irgendwie / kannst ja auch nur irgendwie mit dem arbeiten, was quasi an den Markt kommt. Und so viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind es ja auch nicht. Also ich würde sagen, dass bei mir an der Schule noch geht. (.) Stell dir mal vor, du bist Schüler an einer Schule, wo es gar niemanden gibt im Kollegium. Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl.

I: Verstehe. Ich habe eine Wortwolke mit Begriffen mitgebracht als Impuls. [...]

³ Mit dem von Gizem Evin Dağ entwickelten Begriff Linguizisierung ist die rassialisierende Zuschreibung einer (abgewerteten) Sprache an Personen gemeint, unabhängig davon, ob sie diese tatsächlich sprechen. Häufig basiert dies auf Aussehen oder Namen und führt zur Unterstellung, ein sprachliches Gebot oder Verbot verletzt zu haben. Mit dem Begriff Selbst-(Neo-)Linguizisierung ist die Internalisierung dieser Ordnung mit dem Resultat gemeint, sich selbst ein Sprachverbot aufzuerlegen.

Die Formulierungen „Du kommst.../Stell dir mal vor.../Da fühlst du dich...“ zeigen an, dass die interviewte Person anredend und der interviewenden Person zugewandt spricht. Sie führt die zuhörende Person in ihre eigene Darstellung ein, wodurch die Interviewerin ein Teil davon, hier: der erinnerten Erfahrung, wird. Das ‚anredende‘ Sprechen ermöglicht ein Herantasten in den Erfahrungsraum der interviewenden Person, ohne eine direkte ‚Unterstellung‘ an sie, dargestellte Situationen so miterlebt zu haben. Dennoch weist der hypothetische Charakter des „Du“ auf eine vage ausgesprochene Kollektivität des Erlebten hin, zu dem die zuhörende Person von der sprechenden Person mitgezählt wird. Obwohl aufgrund der Interviewsituation von einer vermuteten geteilten Bildungs- und Familienbiographie ausgegangen werden kann, also eine Schülerin, Studentin, (angehende) Lehrkraft mit internationaler Familiengeschichte zu sein, und der vermutlich existenten Wissensbasis über Gewalterfahrungen migrantisierter Personen im bildungsinstitutionellen Kontext, bleibt hier die (geteilte) Erfahrung als ein Gewaltakt unbenannt, sondern vielmehr wird eine vorsichtige, relativierende Formulierungsart dafür („Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl“) gewählt. Mit dem „Du“ als Anredeform wird das Angedeutete nahbar gemacht und zugleich die Möglichkeit eröffnet, sich in die interviewte Person hineinzusetzen und damit einen gemeinsamen Aushandlungsraum für Sagbares zu finden. Gleichzeitig kann die Nicht-Benennung von Gewalt auf eine Infragestellung deren Existenz und somit deren Nachvollziehbarkeit im akademischen/wissenschaftlichen Kontext, aus dem die zuhörende Person kommt, hindeuten.

Das daraufhin gesagte „Verstehe“ bestätigt die Nachvollziehbarkeit des gerade Angedeuteten und verunmöglicht zugleich die Fortführung der Darstellung. Mit dem „Verstehe“ scheint alles verstanden und gesagt zu sein. Somit bleibt das Wissen über die Gewalt für beide Personen im Abstrakten verortet; dort, wo für sie keine Wortfindung und ggf. deren Klärung nötig oder gewollt ist. Die Gewalt(erfahrung) scheint an dieser Stelle nicht besprechbar sein zu müssen; sie ist möglicherweise spürbar und dadurch per se ausreichend nachvollziehbar. In der Bestätigung der Nachvollziehbarkeit der zuhörenden Person für das herantastende und vorsichtige Sprechen über eine Gewalterfahrung („Du bist Schüler an einer Schule, wo es gar niemanden gibt im Kollegium. Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl.“) wird die Gewalt sichtbar, obwohl sie noch nicht klar als solche benennbar und somit besprechbar ist.

4.2 Der eigene Erfahrungsraum als Zugangspfad zur Besprechbarkeit

Im weiteren Interviewverlauf, nach der 40 Sekunden dauernden Erkundung der Wortwolke, fokussiert die interviewte Person den Begriff „Schulleiter“, der als einer der Unterbegriffe im eher unauffälligen unteren Teil der Wortwolke erscheint, und äußert dazu:

L: Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist, wenn ich jetzt das Wort Schulleiter lese, dann fällt mir nur folgender Gedanke ein. Dass ich irgendwie vor allem im Gespräch mit Schulleitung, das kann auch ein ganz banales Gespräch auf dem Flur sein oder so, dass ich das Gefühl habe, ok, ich muss jetzt wirklich sehr gutes und hochgestochenes Deutsch reden, weil / ja / nicht, dass die irgendwie denken, ich kann kein Deutsch oder so oder ich kann mich nicht eloquent ausdrücken.

Das Wort „Schulleitung“ verknüpft die Lehrperson mit „Gedanken“, im direkten Gespräch mit ihr „sehr gutes und hochgestochenes Deutsch reden“ zu müssen, verbunden mit dem „Gefühl“, dass gleichzeitig als Sorge gedeutet werden könnte, dass „die irgendwie denken“, sie könne kein Deutsch sprechen oder sich „eloquent ausdrücken“. Bevor sie dieses Gefühl jedoch in Worte fasst, relativiert sie von vornherein ihre Aussage, indem sie angibt, dass dies möglicherweise ein individueller Fall sei („Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist“). Damit entkräftet sie nicht nur die (mögliche) Aussagekraft der Darstellung ihrer gewaltvollen Erfahrung, sondern lässt darüber hinaus offen, ob es sich hier um ein strukturelles oder individuelles Phänomen handelt. Denn obwohl ein gegenseitiges Verstehen zwischen der Interviewerin und ihr als ein (ähnlicher) Erfahrungsraum möglich scheint, repräsentiert die interviewende Person kontextgebunden gleichzeitig die akademische Perspektive als Forschende und damit ein bestimmtes Interesse am Gesagten. Die Relativierung wirkt dadurch auf zwei Weisen: einerseits wie eine Art Absicherung, sodass die Lehrkraft ihre Gewalterfahrungen bei Bedarf und fehlender Bestätigung der interviewenden Person als rein individuelle Gedanken darstellen kann und nicht als Konsequenzen von strukturellem Linguizismus. Andererseits kommt hier auch eine Unsicherheit zum Vorschein, über solche Gewalterfahrungen im schulischen Kontext überhaupt sprechen zu können. Es wird deutlich, dass eine Unsicherheit darüber bestehen könnte, inwieweit ein geteilter Erfahrungsraum vorhanden ist und wie weit dieser trägt; dass aber dennoch vermutet wird, dass ein solcher geteilter Erfahrungsraum bestehen könnte.

Dennoch gelingt es der interviewten Person nach dem Impuls und der damit einhergehenden Öffnung des Raumes durch die Interviewerin für die Erfahrungen der Lehrkraft, die

Konsequenzen der Linguizismuserfahrungen ins Visier zu nehmen, die sie in der Schule erlebt. Sie hebt dabei vor allem ihre gewaltvollen Erfahrungen hervor, die von der Schulleitung ausgehen und die die Machthierarchie in der Schule widerspiegeln. Die Schulleitung verkörpert hier den Kopf einer Institution der Wissensvermittlung und beeinflusst, *was*, aber vor allem *wie* in der Schule gesprochen werden muss, wodurch sie Linguizismus und somit Gewalt ausübt. Das führt dazu, dass sich die Lehrkraft im Gespräch mit der Schulleitung, und sei es nur in einem „ganz banale[n] Gespräch im Flur“ automatisch unter Druck setzt, in perfektem Deutsch zu performen. Das „ich muss jetzt wirklich“ unterstreicht dabei die Alternativlosigkeit der Lehrkraft in solchen Situationen und die Dringlichkeit, sich den Regeln zu beugen.

4.3 Einordnung der eigenen Erfahrung als Rassismuserfahrung

Die interviewte Person beginnt nun, das Berichtete zu deuten und einzuordnen:

L: Einfach weil, ja / das ist vielleicht auch mein eigenes Vorurteil behaftetes Denken bzw. das geht ein bisschen Richtung Alltagsrassismus. Man ist ja viel damit konfrontiert, dass man ja nicht ursprünglich Deutsch ist oder so. Auch in so kleinen Nebenbemerkungen, dass das Deutsch, das man spricht, das ist ja super, usw. Also immer unterschwellig, diese kleinen Bemerkungen, die wahrscheinlich dazu geführt haben, dass ich selber so dieses Denken auch angenommen habe. [...]

In der Formulierung „ja / das ist vielleicht auch mein eigenes Vorurteil behaftetes Denken“ zeigt sich zunächst eine Entnennung und Anwendung der erlittenen Gewalt gegen sich selbst, bevor eingeordnet wird, wenn auch vage, dass es sich dabei um Alltagsrassismus handelt. Durch diese Einordnung macht sie deutlich, dass sie auf einen wissenschaftlichen oder medialen Diskurs zu Rassismus zurückgreifen kann, und dadurch ihre Gefühle rationalisiert. Auch diese Rationalisierung kann als ein Weg der Herstellung von Besprechbarkeit betrachtet werden. Dennoch formuliert sie diesen Prozess durch Aussagen wie „vielleicht“, „das geht ein bisschen Richtung“ und „wahrscheinlich“ sehr vorsichtig, was die Unansprechbarkeit von Gewalt – trotz belegtem Wissen auf der diskursiven Ebene – zum Ausdruck bringt. Der Linguizismus bleibt als solcher jedoch unbenannt. In den folgenden Formulierungen „Man ist ja viel damit konfrontiert, dass man Deutsch ist oder so. [...] dass das Deutsch, das man spricht, das ist super“ fällt die Verwendung des Pronomens „man“ auf, während davor von einem „ich“ gesprochen wurde. Dadurch wird veranschaulicht, dass sie ihre zuvor als individuelle Einzelfälle relativierten Erfahrungen sehr wohl als Teil eines kollektiven Erfahrungsraums sieht – gleichzeitig bewegt

sich die interviewende Person damit auch von der Darstellung ihrer Erfahrung als persönliche Erfahrung weg. Ihr Erleben – und vermutlich den Grund für ihr Gefühl, perfekt performen zu müssen – sortiert die Lehrkraft sodann als Ergebnis ihrer Erfahrungen mit Alltagsrassismus ein („diese kleinen Bemerkungen, die wahrscheinlich dazu geführt haben, dass ich selbst so dieses Denken auch angenommen habe“), denn sie antizipiert ein Gedankengut, das sie selbst oft am eigenen Leib erlebt hat.

Insgesamt zeigt sich in der Sequenz, dass – ausgehend von einem herantastenden Herstellen eines Raums der Besprechbarkeit aufgrund einer vermutlich geteilten (Gewalt-)Erfahrung – die Lehrperson der Interviewerin einen Einblick in ihren eigenen Erfahrungsraum mit dem Fokus auf die Gewalt gestattet, die als solche zwar (noch) nicht expliziert wird; dennoch wird sie durch Versprachlichung(sversuche), auch wenn noch vage oder relativierend, nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die Interviewerin als Adressatin nahbar gemacht und schließlich als Rassismuserfahrung eingeordnet.

5. Diskussion

In der hier analysierten Sequenz lassen sich zwei Suchbewegungen beobachten: zum einen die schrittweise und hindernisreiche Herstellung eines Raums, in dem Linguizismuserfahrungen besprochen werden können; zum anderen die ebenfalls herantastende, sehr vorsichtige Einordnung der eigenen Erfahrung als Alltagsrassismus, die vorher noch ins Gegenteil verkehrt und gegen sich selbst gerichtet wurde. In diesem Artikel widmen wir uns gerade dem Tastenden, Vorsichtigen, Vagen und Suchenden. Es ist unser Ziel, das Phänomen des Nicht-Leicht-Besprechbaren sowie die Wege, es doch besprechbar zu machen, zu beschreiben. Ein solches Ziel steht vor der Herausforderung, für etwas, das nicht oder noch kaum benannt wird, Worte zu finden, ohne ihm Worte überzustülpen.

Die Interviewsituation stellt prinzipiell eine Möglichkeit dar, Zeugnis abzulegen; und die Umstände während des Samplings zeigen deutlich, dass es ein großes Bedürfnis der angesprochenen Gruppe gab, dies zu tun: Es meldeten sich immer mehr Teilnehmende, die gerne interviewt werden wollten. Durch den Namen der Interviewerin lässt sich für die Beteiligten vermuten, dass es zwischen den Interviewpartnerinnen und der Interviewerin eine geteilte Erfahrung familialer Migration und geteilte biographische Berührungspunkte mit dekapitalisierten Sprachen gibt. Und dennoch zeigt sich – exemplarisch in der analysierten Sequenz – wie schwierig es ist, für das erlittene Unrecht Worte zu finden

und einen Raum herzustellen, in dem es besprechbar wird. Aus der Perspektive epistemischer Gewalt ist dieses Phänomen nicht als eine individuelle Schwierigkeit zu betrachten, sondern als Resultat des Ineinanderwirkens von Wissens- und Machtverhältnissen auf der Ebene der Kolonialität des Seins, des Wissens und der Macht, also auf einer Mikro-, einer Meso- und einer Makroebene.

Der Schulleiter kann mit Flores und Rosa (2023) als *white listening subject* benannt werden. Dies bedeutet, seine Position und die Wirkung, die er als *white listening subject* auf die hier sprechende Lehrerin hat, ebenfalls nicht allein auf einer individuellen Ebene zu verorten, sondern deren weitere Bezüge aufzuzeigen: Das Verhältnis zwischen einem *white listening subject* und einer Person, die durch dessen Erwartungen – und/oder deren Verinnerlichung – diszipliniert wird, hat eine Geschichte und entfaltet gerade dadurch eine solche gewaltvolle Macht: Einerseits auf der Mikroebene, die Geschichte der berichteten Erfahrungen der Lehrkraft an der Schule und die Geschichte der eigenen Bildungsbiographie. Es gibt andererseits aber auch auf der Mesoebene die Geschichte des von Hierarchisierung und Dekapitalisierung geprägten Umgangs deutscher Bildungsinstitutionen mit Sprachen im Kontext von Migration. Die Perspektive epistemischer Gewalt legt zudem nahe, diese schulische und nationale Sprachenpolitik als Ausdruck globaler kolonialer Machtverhältnisse zu sehen und Migration im Kontext und als Folge von anhaltender Kolonialität zu verorten. Dazu gehört die Superiorisierung westeuropäischer Sprachen, die über Jahrhunderte hinweg in enger Verwobenheit mit der Superiorisierung von *whiteness* und der Dehumanisierung von Menschen in Rassekonstrukten (Knappik & Ayten, 2020) hergestellt wurde. Das so dringliche Bemühen, in „hochgestochenem Deutsch“ zu performen, ist also aufgeladen mit dem *racialised haunting* (Phoenix, 2024) all dieser historischen und gegenwärtigen gewaltvollen Verhältnisse, es wird ‚heimgesucht‘ von der Kolonialität der Macht.

In der Disziplinierung der sprechenden Lehrerin durch dieses *white listening subject* zeigt sich Gewalt; das, was wir hier aber als epistemische Gewalt deuten möchten, zeigt sich vor allem darin, wie schwer es ist, diese Gewalt in Worte zu fassen und als solche zu deuten. Das herantastende Sprechen, die vielen kleinen Schritte, die nach dem Vorhandensein eines geteilten Erfahrungsraums suchen und diese abklären, und die in diesem Tasten einen Raum der Besprechbarkeit nach und nach herstellen, verweisen auf die Schwierigkeit, für die Gewalterfahrung des Linguizismus Worte zu finden und darauf

vertrauen zu können, dass diese Gehör finden: selbst bei einem Gegenüber, bei dem das Vorhandensein eines geteilten Erfahrungsraums vermutet werden kann. Darin äußert sich die Macht epistemischer Gewalt; sie bringt Betroffene zum Schweigen, erschwert die Wortfindung und damit ihre ‚Auffindbarkeit‘ – das, wofür es keine Worte gibt, existiert nicht; es lässt sich nicht beweisen. Mit Fricker (2007) lässt sich dieser Zusammenhang als Resultat hermeneutischer Marginalisierung deuten.

Der Macht epistemischer Gewalt ist auch eine Ohnmacht inhärent, weil sie trotz der Schwierigkeit, Worte für sie zu finden, nicht ignoriert werden kann: Ihre Wirksamkeit hinterlässt ‚Spürbarkeit‘ und ‚Nachvollziehbarkeit‘ bei den Betroffenen. Das, was wirkt, muss also existent sein. So lässt sich in dieser Sequenz, im Prozess der Suchbewegung bzw. Findung des geteilten Erfahrungswissens, das Unausgesprochene oder vage Gesagte, das dennoch Nachvollziehbare als Hinweis für die Existenz der Gewalt und des impliziten Wissens der Betroffenen darüber interpretieren. Wir müssen also auf beides hinweisen: auf die Schwierigkeit, die Gewalt als solche zu deuten und besprechbar zu machen sowie auf die Widerständigkeit, die sich gerade daraus ergibt, dass die Gewalt den Leib erfasst und dass sie leiblich spürbar ist. Diese leibliche Ebene legt zuerst, im Spüren („dass ich das Gefühl habe“), Zeugnis einer erlebten Situation ab; der dann folgende Prozess ist ein Tasten nach Worten und nach einem zwischen Interviewerin und interviewter Person ko-konstruierten Raum, in dem diese Worte nicht nur gesagt, sondern auch verstanden werden können.

Eine naheliegende Limitation unserer Deutung der (Nicht-)Deutbarkeit und (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt ergibt sich aus der veränderten Fragestellung im Rahmen der Re-Analyse der Interviews. Denn ursprünglich wurde nicht direkt nach Linguizismuserfahrungen gefragt, sondern nach einer Praxis des (Nicht-)Sprechens von anderen Sprachen als Deutsch durch Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte. Diese Limitation muss bei unseren Überlegungen reflektiert werden. Es ist jedoch fraglich, ob leichter über Linguizismus gesprochen werden kann, wenn direkt danach gefragt wird, da dies sehr belastend sein kann. Indem nicht direkt danach gefragt wurde, konnten die Interviewten selbst entscheiden, ob und inwieweit sie diese Erfahrungen teilen wollten oder nicht, was ein wichtiger forschungsethischer Aspekt ist.

Die methodologischen Rahmenbedingungen qualitativer Interviews, insbesondere das Gebot der Zurückhaltung und der Verzicht auf bewertende oder bestätigende Reaktionen (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009), können in bestimmten Interviewsituationen als begrenzend und potenziell gewaltvoll wirken. In der hier analysierten Interviewsituation zeigte sich dies besonders deutlich: Auf die Schilderung einer möglicherweise gewaltvollen Erfahrung wurde seitens der Interviewerin lediglich mit einem „Verstehe“ reagiert. Eine darüber hinausgehende, empathische Antwort, etwa durch Rückgriff auf geteiltes Erfahrungswissen, war aufgrund der methodologischen Anforderungen nicht vorgesehen. Diese notwendige Zurückhaltung diente der Wahrung wissenschaftlicher Neutralität, brachte jedoch zugleich eine Form epistemischer Gewalt mit sich. Das Ausbleiben einer empathischen Resonanz auf gemeinsam geteiltes Wissen oder Erleben kann in solchen Situationen als Distanzierung wirken oder zu Verunsicherung führen und steht exemplarisch für die Ambivalenz forschender Praxis in vermeintlich geteilten Erfahrungsräumen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bestehende Herangehensweisen an die Interviewführung im Hinblick auf Forschungssituationen mit geteilten Erfahrungsräumen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um Formen epistemischer Gewalt zu vermeiden und eine forschende Praxis zu ermöglichen, die relationaler Verantwortung (Haraway, 1988) gerecht wird.

6. Fazit und Ausblick

In der titelgebenden Formulierung „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist“ wird deutlich, dass das Ansprechen von Gewalterfahrungen von einer tiefen Ambivalenz begleitet ist: zwischen individueller Verunsicherung und dem Bedürfnis nach kollektiver Verständigung. In diesen Suchbewegungen, im vorsichtigen Herstellen eines Raums für Sagbarkeit, wird epistemische Gewalt deutlich; gerade im Unausgesprochenen, im Nicht-Gehörten oder im Nicht-Anerkannten (vgl. Brunner, 2020, S. 278). Diese Dynamik weist darauf, dass Gewalt nicht nur auf der Mikroebene der Individuen spürbar und wirksam wird, sondern in ein machtvolles Gefüge aus schulischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Wissens- und Machtordnung (Meso- und Makroebene) eingebettet ist und alle Ebenen ineinander verschränkt sind. Dies zeigt sich in der Macht des *white listening subjects*, das zwar von der Schulleitung verkörpert wird, sich jedoch in seiner Wirkung keinesfalls durch die Schulleitung als Person allein erklären lässt.

Für zukünftige Forschungsvorhaben ergibt sich aus diesen Erkenntnissen die Notwendigkeit, stärker die Mikro-, Meso- und Makroebenen von Gewalt und ihre (Nicht-)Besprechbarkeit herauszuarbeiten und diese Ebenen analytisch miteinander zu verschränken. Die Perspektive der epistemischen Gewalt bietet dafür ein vielversprechendes Analyseinstrument. Darüber hinaus verweist die Analyse auf die zentrale Bedeutung geteilten Erfahrungswissens für die Ermöglichung von Sagbarkeit, Deutbarkeit und Besprechbarkeit. Wo Erfahrungsräume geteilt werden – sei es über Migration, Sprache oder auch weitere Differenzkategorien, wie beispielsweise Geschlecht, kann Besprechbarkeit entstehen, ohne dass sie immer vollständig versprachlicht werden muss. Für andere Konstellationen stellt sich hingegen die Frage, wie Wissen über Gewalt vermittelt, geteilt oder überhaupt anerkannt werden kann, wenn diese geteilten Erfahrungsräume fehlen. Hierin liegt ein zentrales Desiderat.

Schließlich lässt sich aus den Beobachtungen die Forderung ableiten, Räume der Sensibilisierung für Linguizismus und seine Besprechbarkeit zu schaffen und zugleich Professionalisierung als fortgesetzte Form von Sensibilisierung zu denken. Besprechbarkeit muss als Ziel professionellen Handelns verstanden werden, nicht als sein Ausgangspunkt, und es birgt eine besondere Bedeutung für die Lehrer:innenausbildung über alle Phasen hinweg. Erst dort, wo das Sprechen über Gewalt zugelassen und geteilt werden kann, lässt sich der „Verlust von Dialogfähigkeit“ (ebd., S. 278) produktiv irritieren und vielleicht sogar durchbrechen.

Literaturverzeichnis

- Ayten, Aslı C. (2024). Abjekte und Zugehörigkeitsdisziplinierung – Spannungsräume für Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll & Assimina Gouma (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/muttersprachlichen Unterricht*. Unter Mitarbeit von Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma und İnci Dirim (S. 101–126). Wiesbaden: Springer.
- Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839451311

- Corona, Víctor & Block, David (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (7), 778–788. doi: 10.1080/13670050.2020.1713046
- Cushing, Ian (2023). „Miss, can you speak English?“. raciolinguistic ideologies and language oppression in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44 (5), 896–911. doi: 10.1080/01425692.2023.2206006
- Dağ, Gizem Evin & Knappik, M (2024). Sprache und *race* in der Schule: Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung*, 4, 92–102. doi: 10.25656/01:32375
- 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 Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 81–112). Münster: Waxmann.
- Doğmuş, Aysun & Steinbach, Anja (2024). Krisenkonstellationen schulischer Transformation – Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. *ZeM* 3 (1+2), 90–106. doi: 10.3224/zem.v3i1-2.07
- Fallas-Escobar, Christian (2024). Raciolinguistic Metacommentary: Examining Latina/o Bilingual Teacher Candidates’ Everyday Experiences with Raciolinguistic Ideologies. *International Multilingual Research Journal*, 18 (1), 34–49. doi: 10.1080/19313152.2023.2216512
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27 (5), 421–427. doi: 10.1111/josl.12643
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/analys/anp028
- Frost, Nollaig (2011). *Qualitative Research Methods In Psychology. Combining Core Approaches*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Grosfoguel, Ramón (2013). The structure of knowledge in westernized universities. *Human Architecture*, 11 (1), 73–90.

- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599. doi: 10.2307/3178066
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.25656/01:18626
- Knappik, M & Ayten, Aslı C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 207–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-26344-7_9
- Phoenix, Ann (2024). The Psychosocial and Racialized Hauntings. In Stephen Frosh, Marita Vyrigioti & Julie Walsh (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Psychosocial Studies* (S. 1–17). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-031-30366-1_25
- Quadros, André de (2023). Can I Speak, When and How? Colonization, Subalternity, and Contested Practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22 (3), 107–121. doi: 10.22176/act22.3.107
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-43152-5
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (Hrsg.), *Minority education: from shame to struggle* (S. 9–44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Spivak, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana: University of Illinois Press. doi: 10.1007/978-3-531-93453-2_9
- Wagner, Constantin & Akbaba, Yalız (2024). Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wer will, wer darf, wer hat noch nicht? *Migration und soziale Arbeit*, 3, S. 237–244. doi: 10.3262/MIG2403237

Zhang-Wu, Qianqian & Goodman, Bridget (Hrsg.). (2025). *Autoethnographic Explorations of Lived Raciolinguistic Experiences Among Multilingual Scholars: Looking Inward to Move Forward*. Bristol/Jackson: Multilingual Matters. doi: 10.21832/ZHANG7304

Kurzbiografien

Kamila Bonk arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Linguizismus(kritik) und Mehrsprachigkeit in der Schule.

Dr. M Knappik arbeitet als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in am Center for Global Migration Studies (CeMig) der Georg-August-Universität Göttingen. Aktuelle Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Rassismus- und Linguizismus(kritik), Migrationszukünfte, Sprachaneignung, Mehrsprachigkeit und Translanguaging sowie ethnographische Forschungsmethoden.

Gizem Evin Dağ arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule des Instituts für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer*innenausbildung.

Viviana Sánchez Linz arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Sprache und Migration sowie Rassismus- und Linguizismuskritik.