

Thoma, Nadja

## Language education policies in Migrationsgesellschaften. Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 119-133*



Quellenangabe/ Reference:

Thoma, Nadja: Language education policies in Migrationsgesellschaften. Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 119-133* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335828 - DOI: 10.25656/01:33582; 10.35468/6177-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335828>

<https://doi.org/10.25656/01:33582>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Nadja Thoma*

## ***Language education policies in Migrationsgesellschaften. Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive***

### **Abstract**

Auf der theoretischen Basis postkolonialer, soziolinguistischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze widmet sich dieses Kapitel der Frage, wie angehende Lehrer\*innen auf die komplexen Herausforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit an Bildungsinstitutionen in Migrationsgesellschaften vorbereitet werden können, und konkreter: wie die (selbst-)kritische Reflexion von *language education policies* und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogischen (und schuladministrativen) Praxis vor dem Hintergrund einer Dekolonisierung sinnvoll angeleitet und unterstützt werden kann.

**Keywords:** Language education policies, Sprachideologien, Dekolonisierung, Sprachpolitik, Bildungspolitik

### **1 Einleitung**

Im Kontext der zentralen Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen globalisierter Gesellschaften geraten *language education policies* (Jaspers 2018) zunehmend in den Blick. Zu diesen gehören neben den offiziellen und in Gesetzestexten und Curricula materialisierten Gesetzen auch implizite Normen, die – mehr oder weniger intentional – Eingang in pädagogische und sprachbildnerische Praktiken finden. Lehrer\*innen sind dabei mit unterschiedlichen Normen sowie Erwartungen konfrontiert (etwa Curricula, bildungswissenschaftliche Perspektiven, Vorstellungen von Schulleitungen, Eltern, Schüler\*innen). Auf der theoretischen Basis postkolonialer Ansätze (Messerschmidt 2010; Niedrig 2015) sowie soziolinguistischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze, die Mehrsprachigkeit in einem Zusammenspiel sprachlicher Ressourcen, Praktiken und Ideologien begreifen (Androutsopoulos 2018), widmet sich dieser Beitrag der Frage, wie angehende Lehrer\*innen auf die komplexen Herausforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit an Bildungsinstitutionen in Migrationsgesellschaften vorbereitet werden können, und konkreter: wie die (selbst-)kritische Reflexion von *language education policies* und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogi-

schen (und schuladministrativen) Praxis vor dem Hintergrund einer Dekolonisierung sinnvoll angeleitet und unterstützt werden kann.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Einführung in die Beziehungsgeschichte von Postcolonial Studies, Bildung und Sprache wird die theoretische Fruchtbarkeit von Forschung zu *language education policies* für die Lehrer\*innenbildung in postkolonialen Kontexten nachgezeichnet. Im empirischen Teil werden drei relevante Facetten von Sprachideologien in der Lehrer\*innenbildung rekonstruiert, nämlich die epistemische Kontinuität der Pathologisierung von Mehrsprachigkeit, die Hierarchisierung von (Bildungs-)Sprachen, und die Konstruktion sprachbezogener Eindeutigkeiten in postkolonialen (Bildungs-)Räumen. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und weiterführende Überlegungen angestellt.

## 2 Postcolonial Studies, Bildung und Sprache – Einführung in eine komplexe Beziehungsgeschichte

Postcolonial Studies gewinnen als transdisziplinäre Analyseperspektive international zunehmend an Bedeutung. Ihr Interesse richtet sich „sowohl auf die spezifische historische Periodisierung des Kolonialismus als auch auf die diskursiven Auswirkungen über ihn hinaus“ (Baquero Torres 2009, S. 335). Dass eine solche Perspektive unabhängig vom (ehemaligen) Besitz von Kolonien notwendig ist, zeigt eindrücklich der von Purtschert, Lüthi und Falk (2012) herausgegebene Sammelband zur Postkolonialen Schweiz, in dem ein „Postkolonialismus ohne Kolonien“ (Randeria 2012) theoretisiert wird. Auch für Deutschland und Österreich wurde nach einer langen Phase der Nichtthematisierung der kolonialen Geschichte die Fruchtbarkeit postkolonialer Perspektiven nachgewiesen. Entsprechende Arbeiten verweisen nicht nur auf historische Verstrickungen in koloniale Verhältnisse (u.v.a. Feichtinger, Prutsch & Csáky 2003; Steyerl 2002), sondern auf eine bis in die Gegenwart andauernde, von Asymmetrien und Machtverhältnissen gekennzeichnete Beziehungsgeschichte. In postnationalsozialistischen Kontexten nimmt das komplexe Verhältnis von Kolonialismus, Antisemitismus und anti-muslimischem Rassismus ganz besondere Bedeutsamkeit ein (u.v.a. Edthofer 2015; Messerschmidt 2008).

Für die Erziehungswissenschaft ist die Perspektive der Postcolonial Studies aus mehreren Gründen wichtig: Die Pädagogik spielte für europäische Expansionsbestrebungen während der Kolonialzeit eine zentrale strategische Rolle (vgl. u.a. Castro Varela 2016). Der Aufbau von Bildungsinstitutionen zur ‚Zivilisierung‘ und Unterweisung der ‚Anderen‘ verfolgte das Ziel, einen ideologischen und kulturellen Konsens zwischen der kolonialen Autorität und den von ihnen kolonisierten Menschen herzustellen, und trug zur Festigung der kulturellen, wirtschaft-

lichen und politischen Hegemonie der Kolonialmächte bei (Ha 2010, S. 161). Postkoloniale Perspektiven ermöglichen es, epistemologische Ordnungen und Wissensproduktionsprozesse zu rekonstruieren, die auf die Stärkung westlicher hegemonialer Strukturen abziel(t)en und als ‚Andere‘ konstruierte kolonisierte Gruppen als inferior abwerte(te)n (Mbembe 2016; Said 2009 [1978]; Spivak 2015). Sie laden auch zu einer Neubefragung des Konzepts Bildung ein, nämlich im Sinne einer Reflexion darüber, welches und wessen Wissen es wert war und ist, verbreitet zu werden (vgl. Thielsch 2020). Darüber hinaus sind sie für die Analyse aktueller Hierarchisierungs- und Exklusionsprozesse in Bildungssystemen globalisierter Migrationsgesellschaften fruchtbar (Danielzik 2013; Heinemann & Castro Varela 2017; Messerschmidt 2010).

Sprache spielte in der Kolonialpädagogik von Anfang an eine entscheidende Rolle und war mit zwei zentralen kolonialen Strategien verbunden: erstens dem Beschreiben, Erlernen und dem Gebrauch der Sprachen kolonisierter Gemeinschaften, um Menschen „zu christianisieren und besser in koloniale Hegemonien integrieren zu können“ (Storch 2016, S. 161f.), und zweitens der Errichtung von Kolonien, in denen die Nationalsprache der Kolonialmacht zur dominanten Sprache wurde (Böhm 2003, zitiert nach Kellermeier-Rehbein 2016, S. 215). Beiden Strategien gemeinsam war die Erhaltung und Stabilisierung der europäischen Kolonialherrschaft (vgl. u.a. Adick & Mehnert 2001, S. 259). In der sprachlichen Kolonisierung zeigt sich besonders deutlich die Doppelgesichtigkeit von Herrschaft, die Gramsci in seiner Hegemonietheorie ausbuchstabiert, in der Zwang und Konsens aufeinander bezogen sind und die notwendigerweise pädagogischen Charakter hat (vgl. Becker, Candéias, Niggemann & Steckner 2013). Am Beispiel der Institutionalisierung des englischen Literaturunterrichts im Zuge der Kolonisierung Indiens arbeitet etwa Viswanathan (2014 [1989]) heraus, auf welche komplexe Weise die humanistischen Ideale der Aufklärung mit einer Pädagogik der sozialen und politischen Kontrolle koexistierten. Die aktuellen Nachwirkungen kolonialer *language education policies* in ehemals kolonisierten Regionen werden kontrovers debattiert (u.v.a. Kaschula & Wolff 2020; Lin & Martin 2005; Prah 2017).

### 3 Language Education Policies in der Lehrer\*innenbildung in postkolonialen Kontexten

Die Forschung zu *language education policies* geht von einer konzeptuellen Differenz zwischen der Politik und dem Politischen (vgl. Marchart 2019) aus. Das Politische ist dabei nicht auf berufspolitische Praktiken, parteipolitische Formationen oder bestimmte Orte beschränkt, sondern in prinzipiell allen sozialen und kulturellen Kontexten anzutreffen, die „Schauplätze ideologisch-hegemonialer (Artikulations- und Anerkennungs-)Kämpfe“ (Blasch 2020, S. 65) sind. Bildungsräu-

me können – vor allem in Hinblick auf Sprache – als solche Schauplätze gelten, da Sprache Medium der Kommunikation sowie Gegenstand und Mittel von Instruktion in Bildungseinrichtungen ist und, weil über sprachliche Praktiken hegemoniale Diskurse zu Migration reproduziert werden (Knappik, Thoma 2015, S. 10f.). Daher hebt die Forschung zu *language education policy* nicht in erster Linie auf Sprachgesetze oder die Bedeutung von Sprache in der Bildungsgesetzgebung ab, sondern vor allem auf die Frage, wie kodifizierte Formen von Sprachregelung in je konkreten Bildungskontexten umgesetzt werden. *language education policies* lassen sich damit als historisch und regional gerahmte, komplexe und vielschichtige Prozesse beschreiben, in denen verschiedene soziale Akteur\*innen Sprachideologien und -hierarchien perpetuieren, in Frage stellen oder transformieren.

Pädagog\*innen sind in diesem Kontext zentrale Akteur\*innen: García and Menken bezeichneten den Ort, an dem sie agieren, als ‚Epizentrum‘ von Sprachgesetzimplementierungsprozessen (vgl. García & Menken 2010). Auch wenn diese Metapher Gefahr läuft, soziale Prozesse zu naturalisieren, ist sie geeignet, um die Aufmerksamkeit auf das Ineinandergreifen gesellschaftspolitischer, institutioneller und biographischer Kraftfelder zu lenken, innerhalb derer Pädagog\*innen laufend Wege finden müssen, um kodifizierte Formen von Sprachenpolitik unter Bedingungen von Handlungs- und Zeitdruck (vgl. Thoma 2023) in ihre pädagogische Praxis zu übersetzen. Bezugnehmend auf Blommaerts Arbeiten zu Sprachideologie (vgl. Blommaert 1999) können Pädagog\*innen als *ideology brokers* definiert werden (vgl. Goltsev, Olfert & Putjata 2022), da sie Ideologien zum Wert bestimmter Sprachen, sprachlicher Repertoires und Sprecher\*innen vermitteln. Lehrende in der Lehrer\*innenbildung können in dieser Logik als doppelte *ideology brokers* (Darling-Hammond 2006, zitiert in ebd., S. 439) gelten, da sie Sprachideologien vermitteln, die von den zukünftigen Lehrer\*innen weiter verbreitet werden und sich auf die eine oder andere Weise in deren pädagogischen Praktiken materialisieren.

Auf die besondere Bedeutsamkeit der Lehrer\*innenbildung in postkolonialen Gesellschaften verweisen diverse neuere Publikationen (u.a. Akbaba, Buchner, Heinemann, Pokitsch & Thoma 2022; Krause, Proyer & Kremsner 2023). Sie belegen, dass eine (bildungs-)institutionelle Selbstdarstellung, die mit einer „celebration of diversity“ (Piller 2016, S. 19) in Hinblick auf Mehrsprachigkeit umschrieben werden kann, nicht notwendigerweise solche machtreflexiven und differenzfreundlichen (vgl. Dirim & Mecheril 2018) Praktiken hervorbringt, die ein multilingual turn in der Lehrer\*innenbildung (vgl. Putjata, Brizić, Goltsev & Olfert 2022) dringend erfordert. Daher ist Linguizismuskritik als analytische Blickrichtung für die Lehrer\*innenbildung hilfreich: Sie ermöglicht es zu untersuchen, inwiefern „in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschied-

den, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (Dirim 2016, S. 198). Entsprechende inferiorisierende Praktiken sind sehr vielschichtig und betreffen an Sprache gebundene Selektionsmechanismen, sprachbezogene Normen und Normativitätsverständnisse, sprachliches pädagogisches Handeln in mehrsprachigen Kontexten und sprachlich gebundene Repräsentationsverhältnisse.

## 4 Mehrsprachigkeit und Sprachideologien in der Lehrer\*innenbildung in postkolonialer Perspektive

Die folgenden Unterabschnitte gehen mittels empirischer Probebohrungen der Frage nach, welche sprachbezogenen Fragen, Phänomene und Probleme aus einer postkolonialen Perspektive in der Lehrer\*innenbildung im dominant deutschsprachigen Raum relevant sind.

### 4.1 Zur epistemischen Kontinuität der Pathologisierung von Mehrsprachigkeit

Im Oktober 2022 wurden über einen E-Mail-Verteiler einer österreichischen Universität ‚österreichische Probanden‘ für ein Experiment zu ‚innerer Sprache‘ gesucht. In der Ausschreibung wurden folgende Ausschlusskriterien formuliert: Bitte nimm \*nicht\* an der Studie teil, wenn [du]

- \* zweisprachig erzogen wurdest
- \* bei dir eine akute oder chronische psychiatrische/neurologische Erkrankung diagnostiziert wurde
- \* bei dir eine Leseentwicklungsstörung (z. B. Legasthenie) diagnostiziert wurde
- \* du regelmäßige psychotrope Medikamente (z. B. Antidepressiva) einnimmst

Die Reproduktion der native speaker-Ideologie (vgl. Bonfiglio 2010; Knappik & Dirim 2013) über die Suche nach ‚muttersprachlichen‘ Personen in bestimmten (Sub-)Disziplinen und die damit verbundene Ausblendung empirisch belegter soziolinguistischer Komplexität ist nicht neu. In diesem Beispiel allerdings wird zweisprachiges Aufwachsen – jenseits eines über ‚österreichische Probanden‘ formulierten naturalisierenden Zusammenhangs von Nation und Sprache – auf der gleichen Ebene wie psychiatrische und neurologische Erkrankungen sowie ‚Leseentwicklungsstörungen‘ thematisiert. Nicht als monolingual konstruierte Personen werden damit nicht nur von der Teilnahme an der Studie ausgeschlossen, sondern zusätzlich pathologisiert. Dieser – aus einem linguistischen Kontext stammende – Text verdeutlicht eine äußerst selektive Wahrnehmung des

Forschungsstandes zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu mehrsprachiger Sozialisation im Besonderen. Darüber hinaus ist er ein Beispiel für die unreflektierte epistemische Gewalt in bestimmten (Sub-)Disziplinen. Die Perpetuierung einer monolingualen Normalität, die dem Forschungsdesign dieses Experiments zugrunde liegt, ist zudem ein Beispiel für das Festhalten an einem bereits vor drei Jahrzehnten am Beispiel von Schulen beschriebenen monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008 [1994]) trotz mehrsprachiger Realität.

Forschungen zu pädagogischen Studiengängen haben gezeigt, dass sprachliche Praktiken von Student\*innen „vor allem auf einem konjunktiven Erfahrungsraum [basieren], der vom gegenwärtigen Zeitgeist, den gesellschaftspolitischen Situationen und Diskursen geprägt ist“, und der „den studiumsbezogenen und wissenschaftlichen Erfahrungsraum, in dem die akademische Sozialisation erfolgt, zu überlagern und zu dominieren [scheint]“ (Klinger 2015, S. 124). Sie verweisen ebenso darauf, dass biographisch angeeignete Sprachbewertungsmuster auf vielschichtige Weise mit institutionalisierten (linguistischen) Wissensbeständen verknüpft werden, und dass die Reibungen, die dabei entstehen, Teil von Professionalisierungsprozessen sind (vgl. Thoma 2018). Das empirische Beispiel oben zeigt, dass Student\*innen an der Universität nicht nur mit kritischen soziolinguistischen, sondern auch mit Mehrsprachigkeit pathologisierenden wissenschaftlichen Zugängen in Berührung kommen. Gerade im Hinblick auf die marginalisierte Stellung von Studieninhalten und Lehrveranstaltungen, die zukünftige Lehrer\*innen aller Fächer auf ihre Arbeit in mehrsprachigen Kontexten vorbereiten, verweist dieser Befund auf die Notwendigkeit einer Professionalisierung, die nicht nur gesellschaftspolitische und biographisch angeeignete Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, sondern gerade auch unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge, denen Studierende im Rahmen ihres Studiums begegnen, zum Gegenstand kontinuierlicher Reflexion macht.

#### 4.2 Zur Hierarchisierung von (Bildungs-)Sprachen in der Lehrer\*innenbildung

Das folgende Beispiel stammt aus einer Studie zu Sprachbiographien migrantisch positionierter Student\*innen in Österreich (vgl. Thoma 2018), konkret aus einer Erzählung von Katharina Peck, die als einzige Interviewpartnerin im Sample der Studie keine internationale Migrationserfahrung hat. Das folgende Exzerpt ist Teil eines längeren Abschnitts, in dem Katharina Peck die Abwertung von Dialekten im akademischen Raum skandalisiert:

[...] Grod in so an, i sog imma/(schmunzelnd) „sprach\_ sprachsensiblen Master“/, dir wird des gelernt dass du auf sowos ned so reagierst oiso (2) dir wird des eingetrichtert, dass dass du sensibl auf... ah... „Interkulturalität“ i sog jetzt amol obwol i des Wort ned mog wal i find jo es/(lacht) gibt ned so/vü also ma suit des ned so Ernst nehman so Untaschiede. Ahm, und ebm (2) ma muaß, also es wird da eingetrichtert dassd mit

Mehrsprachigkeit umgeh muafst, dass schießegal is wo de Leid jetzt hea san und wias redn und wöchan Akzent das hom oda wöche sprachliche äh Ausprägung wos hom, und daun kemma owa söliche Mödungen, so auf die Oat wie „wennst an Dialekt redst, kaunst nid untarrichtn, oda wannst an Akzent host deafst ned untarrichtn“ und des is hoid daun scho... hm. Mua es is, san Einzelfälle owa es kummt vor und i finds schlimm eigentlich dass dass so is (2) jo.

Die Erzählerin argumentiert, dass der Kontext, in dem sich häufige Abwertungen von Dialekt zutragen, diese eigentlich in besonderer Weise verbieten müsste: Mit ‚sprachsensiblen Master‘ ist nicht der Inhalt des Studienganges, sondern der Umgang mit Sprachen darin angedeutet. Diesen fasst die Erzählerin mit einer Sensibilität für ‚Interkulturalität‘ zusammen, die den Student\*innen ‚eingetrichtert‘ werde, was an ein ‚Einflößen‘ von Lerninhalten ohne Beteiligung der Lernenden und deren aktive Auseinandersetzung erinnert. In einer Forderung nach Gleichbehandlung von Personen und Gruppen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren sprachlichen Repertoires kritisiert Katharina Peck ‚Meldungen‘, die sie als Aberkennen der Eignung für den Lehrberuf aufgrund eines Dialekts oder Akzents begreift. Vor dem Hintergrund der Gesamtstruktur der Erzählung Katharina Pecks liegt die Interpretation nahe, dass sie die Abwertung des Dialekts als soziale, nicht nur als eine innerhalb der Hierarchie nationalstaatlicher Varietäten wahrnimmt. Insgesamt verweist das Beispiel darauf, dass beobachtete sprachliche Praktiken der Student\*innen im Studium als Gradmesser für vermutete zukünftige (sprach-)pädagogische Praktiken in der Schule konstruiert werden. Es legt auch die intersektionale Verwobenheit von Sprache mit Klasse offen und zeigt, dass Sprache als Index zu einer bestimmten sozialen Zugehörigkeit gesehen wird, die in diesem konkreten Fall als nicht mit bildungsbürgerlichen Vorstellungen für den Lehrberuf kompatibel gesehen wird.

Die oben referierte Studie verweist insgesamt darauf, dass im universitären Raum komplexe sprachbezogene Hierarchisierungsmuster relevant sind, die entlang verschiedener Parameter (sichtbare Zeichen einer nicht-christlichen Religion am Körper, ‚nicht-deutsch‘ markierte Eigennamen, Akzente etc.) Wirksamkeit entfalten. Während die Interviewpartner\*innen relativ unabhängig von ihren sprachlichen Repertoires und den damit verbundenen spezifischen Abweichungen von einem im wissenschaftlichen Kontext erwarteten Register Abwertungen erfahren, verweisen andere Studien darauf, dass Register hierarchisiert werden und migrationspezifische Register „eher als Indiz für eine [...] fehlende Eignung für den Lehrberuf gewertet“ (Knappik, Dirim & Döll 2013, S. 55) werden als dialektbedingte Abweichungen. Entsprechende Hierarchisierungsprozesse sind auch am zukünftigen Arbeitsort von Lehramtsstudent\*innen relevant. Studien verweisen auf Othingprozesse und strukturelle Diskriminierung migrantisch positionierter Lehrer\*innen im schulischen Kontext (vgl. Akbaba 2017; Mai 2020), auf deren Benachteiligung hinsichtlich Bezahlung und allgemeinen Vertragsbedingun-

gen (Ayten & Atanasoska 2020), und auf deren Einsatz als Dolmetscher\*innen und Übersetzer\*innen (Schmidt, Terhart, Mc Daid & Proyer 2023). Insgesamt ergibt sich dadurch ein komplexes Bild der Hierarchisierung von Lehrer\*innen entlang deren tatsächlicher oder vermuteter sprachlicher Repertoires.

### 4.3 Zur Konstruktion sprachbezogener Eindeutigkeiten in postkolonialen (Bildungs-)Räumen

Das folgende Beispiel stammt aus einer länger andauernden Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Rahmen eines Forschungsprojekts. Im Protokoll einer Wissenschaftlerin, das nach dem ersten Treffen zwischen dem wissenschaftlichen und dem pädagogischen Team entstand, steht:

Iris Gamper meint, dass sie vor kurzem eine Sendung gesehen habe (ich meine mich zu erinnern, dass sie einen deutschen Sender genannt hat), und es ging u.a. auch um den Begriff ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘. Sie meint, dass man diesen Begriff ja nicht mehr verwenden solle – oder ob man ihn nicht mehr verwenden solle? Ob wir dazu etwas sagen können (vgl. auch Thoma in Druck).

Die Pädagogin bezieht sich hier auf Wissen, das sie in einem journalistischen Beitrag zu Migration erfahren hat, konkreter auf einen in diesem Kontext häufig verwendeten Begriff. Das zweifach verwendete Modalverb „solle“ in ihrem Beitrag verweist auf ihr Wissen um eine Norm der sprachlichen Konstruktion sozialer Gruppen und damit über ‚political correctness‘ (vgl. Albert 2020). Andererseits scheint sie von dieser Norm nicht ganz überzeugt und fragt nach einer wissenschaftlichen Einschätzung deren Gültigkeit. Das zweifache „nicht mehr“ verweist auf die Vorstellung eines unilinearen historischen Fortschreitens in der Benennung bestimmter Gruppen. Im Kontext des ersten Treffens beider Teams lässt sich dieser Beitrag als Einüben in eine Hierarchie der Expertisen verstehen, innerhalb derer dem wissenschaftlichen Team höhere Kompetenz in der Verwendung von Begriffen zugeschrieben wird. Gleichzeitig lässt sich die Frage als Versuch lesen, den konzeptionellen Rahmen abzustecken, in dem sich die Zusammenarbeit entfalten wird, und vielleicht auch darauf, die sprachbezogenen Erwartungen von Seiten der Wissenschaftlerinnen besser zu verstehen. Ohne hier auf den weiteren Verlauf des Protokolls und der Zusammenarbeit eingehen zu können, zeigt das Beispiel, dass in der Lehrer\*innenbildung eine Form der Begriffsarbeit notwendig ist, in der die Verwendung von Begriffen jenseits eindeutiger, allgemeingültiger und kontextunabhängig anzuwendender Normen und Regeln reflektiert wird (vgl. Postner & Thoma 2023). Dazu gehört die Reflexion von Begriffen vor dem Hintergrund ihrer historischen Genese, des je konkreten Verwendungs- und Argumentationszusammenhangs, der Textsorte, sowie der bezeichneten und der an der jeweiligen Kommunikation beteiligten Personen(gruppen).

Das folgende Beispiel ist als Kontrast zum vorigen angelegt und beschäftigt sich mit dem Versuch, die Komplexität mehrsprachiger Realität im akademischen Raum mittels sprachlicher Regulierung ‚in den Griff‘ zu bekommen. Es stammt aus einem Treffen an einem Institut einer österreichischen Universität:

N.N. [ein Professor] berichtet, dass in seinem Arbeitsbereich bald eine neue Mitarbeiterin beginnen werde, die aus Land X komme und noch nicht Deutsch könne. In diesem Zusammenhang wolle er, N.N., auf die Gefahr sprachlicher Diskriminierung hinweisen. Es sei unangemessen, neue Kolleg\*innen durch Deutschsprechen auszuschließen. Er schlage deshalb vor, Institutsversammlungen ab sofort auf Englisch abzuhalten.

Zum einen zeigt sich hier ein Bewusstsein des Professors, dass das Verwenden bestimmter Sprachen mit der Möglichkeit verbunden ist, Kommunikationsteilnehmer\*innen ein- oder auszuschließen. Was in der Argumentation für die Verwendung einer globalen lingua franca allerdings nicht sichtbar wird, ist, dass Englisch nicht für alle Forschenden oder Lehrenden an Hochschulen im dominant deutschsprachigen Raum eine Sprache ist, die sie fluently und mit derselben Selbstsicherheit sprechen wie Deutsch. Ein Wechsel der Kommunikationssprache würde also eine Form der sprachlichen Machtausübung durch eine andere ersetzen. Der mit Sicherheit gut gemeinte Vorschlag, die Kommunikation auf Englisch ‚umzustellen‘, ist von einem instrumentellen Verständnis von Sprache geprägt und von der Vorstellung, es gäbe eine ‚richtige‘ Form sprachlicher Praktiken für alle Gelegenheiten, Räume und Kommunikationsteilnehmer\*innen, die es lediglich zur Umgangssprache zu machen gilt, um niemanden mehr auszuschließen. Die (moralische) Überzeugung, das Richtige zu fordern, wird hier über handlungspraktische Fragen und über sprachliche und soziale Komplexität, die jeder Form von Kommunikation innewohnt, gestellt. Zudem wird das Problem ausgeblendet, dass die ‚Domestizierung von Sprache‘ (Suzina 2021, S. 171) auch zu einer ‚epistemologischen Domestizierung‘ (ebd.) bzw. zur Zerstörung einer gesamten ‚epistemologischen Infrastruktur‘ (Bennett 2013, S. 169) führen kann. Paradoxerweise reibt sich der Wunsch, eine möglichst inklusive Sprache – nämlich Englisch – zu finden, mit deren kolonialer Geschichte und ihren Nachwirkungen, die an dieser Stelle nicht reflektiert werden.

## 5 Dekolonisierung der Lehrer\*innenbildung? Abschließende Reflexionen und Desiderata

Mit den empirischen Probebohrungen in diesem Text wurde gezeigt, dass *language education policies* in der Lehrer\*innenbildung nicht auf normierte und in Gesetzestexten kodifizierte Formen beschränkt sind: Vielmehr sind in der Hochschule eine Reihe von Sprachideologien relevant, die den Erfahrungsraum von Lehramtsstudent\*innen auf verschiedenen Ebenen mitprägen und die als

*practiced language policies* (vgl. Bonacina-Pugh 2012) gesehen werden können. Als solche führen sie nicht nur zu Hierarchisierungsprozessen innerhalb von Lehramtsstudent\*innen, sondern laufen, wenn sie nicht reflektiert werden, Gefahr, ungebremst Eingang in deren spätere pädagogische und sprachbildnerische Praktiken zu finden. Die analysierten Stellen haben gezeigt, dass eine Beschäftigung mit Sprachideologien und der mit ihnen verbundenen epistemischen Gewalt notwendig ist, und zwar für zukünftige Lehrer\*innen aller Fächer. Nur so können Lehramtsstudierende darin bestärkt und unterstützt werden, ihre pädagogische und schulfachbezogene Expertise für eine Dekolonisierung schulischer Räume einzusetzen. Allerdings wurde ebenso deutlich, dass die Frage, welche Formen sprachlichen Handelns in welchem Kontext angemessen sind, nicht auf einfache und vermeintlich kontextunabhängig anwendbare Normen und Regeln beschränkt werden kann, sondern im jeweiligen Kommunikations- und Argumentationszusammenhang und vor dem Hintergrund historischer, gesellschaftspolitischer und bildungsinstitutioneller Rahmenbedingungen und damit in ihrer gesamten Komplexität reflektiert werden muss. Daher stellt sich die Frage, wie *language education policies* in der Lehrer\*innenbildung dekolonisiert werden können:

Zukünftige Lehrer\*innen müssen in die Lage versetzt werden, die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit in bildungspolitischen Dokumenten und in Curricula einzuschätzen. Dies betrifft sowohl die Position von mit unterschiedlichem Prestige ausgestatteten Sprachen in der Fächerhierarchie (vgl. Ayten & Atanasoska 2020; Thoma 2015) als auch Mehrsprachigkeit und Translanguaging (vgl. García & Lin 2017) im Unterricht. Zudem ist es notwendig, dass Lehrer\*innen die Bedeutung von Deutschgeboten und von Verboten von Migrationssprachen im Unterricht und in Pausen (vgl. Dirim & Mecheril 2017) einschätzen lernen und auch Exklusionsmechanismen, die mit der Verteilung von Schüler\*innen entlang natio-ethno-lingualer Kategorien in unterschiedliche Schulen und Schulklassen verbunden sind, reflektieren können. Da – analog zu den im empirischen Teil dieses Textes analysierten Beispielen – auch in der Schule *language education policies* nicht auf offizielle Gesetze und Normen beschränkt sind, ist eine Reflexion darüber, welche Subjektivierungsangebote (verschiedene Gruppen von) Schüler\*innen in Zusammenhang mit ihren (zugeschriebenen) sprachlichen Repertoires und sprachlichen Praktiken erhalten (vgl. Pokitsch & Bjegač 2022), essentiell. Um all dies zu erreichen, ist das Einüben eines ethnographischen Blicks auf an koloniale Muster anschließende pädagogische und sprachliche Praktiken hilfreich. Da Lehrer\*innen selbst an der Reproduktion kolonialer Muster beteiligt sind, würde ein solcher Blick auch die Reflexion der eigenen Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2016) in deren Reproduktion erleichtern. Da die Ethnographie allerdings ein äußerst voraussetzungsreicher und komplexer Forschungszugang ist, der weder im Rahmen eines Semesters noch in Massenlehrveranstaltungen vermittelt werden

kann, sind auch theorie- und methodologiepolitische Reflexionen zur Profilierung und epistemischen Gewichtung von Studiengängen und Lehrstühlen/Professuren (vgl. auch Jergus 2017, S. 304) notwendig. Abschließend ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Dekolonisierungsprozessen im Kontext von *language education policies*, dass sich auch Hochschullehrer\*innen, die sich bislang nicht mit postcolonial studies oder Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben, (selbst-)reflexiv auf dieses Thema einlassen.

## Literatur

- Adick, Christel & Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M. B.; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.) (2022): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer.
- Albert, Georg (2020): "Political Correctness" – eine Problemskizze. In: Albert, Georg; Bluhm, Lothar & Schiefer Ferrari, Markus (Hrsg.): Political correctness: Kultur- und sozialgeschichtliche Perspektiven. Baden-Baden: Tectum, S. 9–16.
- Androutsopoulos, Jannis (2018): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva & Schlobinski, Peter (Hrsg.): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 193–217.
- Ayten, Asli C. & Atanasoska, Tatjana (2020): "Turkish is a Stepchild". A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany, In: *Heritage Language Journal*, 17, H. 2, S. 156–178.
- Baquero Torres, Patricia (2009): Postkoloniale Perspektiven zur Reflexion von Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft: die Interdependenz sozialer Kategorien als neuer Denkansatz. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, S. 335–349.
- Bärfuss, Lukas (2008): Hundert Tage. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Becker, Lia; Candeias, Mario; Niggemann, Janek & Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bennett, Karen (2013): English as a Lingua Franca in Academia. In: *The Interpreter and Translator Trainer*, 7, H. 2, S. 169–193.
- Blasch, Lisa (2020): Politiker\*innen als Figuren in der digitalen Mediengesellschaft. Ein diskurslinguistischer Untersuchungsrahmen. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Blommaert, Jan (1999): The debate is open. In: Blommaert, Jan (Hrsg.): *Language Ideological Debates*. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 1–38.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012): Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis, In: *Language Policy*, 11, H. 3, S. 213–234.
- Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Castro Varela, María d. M. (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, H. 1, S. 26–33.

- Dirim, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–207.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karin & El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edthofer, Julia (2015): Gegenläufige Perspektiven auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus im post-nationalsozialistischen und postkolonialen Forschungskontext, In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 40, H. 2, S. 189–207.
- Feichtinger, Johannes; Prutsch, Ursula & Csáky, Moritz (Hrsg.) (2003): Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis. Innsbruck/ Wien/ München: Studien-Verlag.
- García, Ofelia & Lin, Angel M. Y. (2017): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel M. Y. & May, Stephen (Hrsg.): Bilingual and Multilingual Education. Cham: Springer, S. 117–130.
- García, Ofelia & Menken, Kate (2010): Moving Forward: Ten Guiding Principles for Teachers. In: Menken, K. & García, O. (Hrsg.): Negotiating language policies in schools. Educators as policy-makers. New York: Routledge, S. 262–268.
- Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Aufl. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Goltsev, Evghenia; Olfert, Helena & Putjata, Galina (2022): Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. In: Language and Education, H. 36, S. 437–450.
- Ha, Kien N. (2010): Integration as Colonial Pedagogy of Postcolonial Immigrants and People of Colour: A German Case Study. In: Gutierrez Rodriguez, Encarnacion; Boatcă, Manuela & Costa, Sérgio (Hrsg.): Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches. London/ New York: Routledge, S. 161–177.
- Heinemann, Alisha M. & Castro Varela, María d. M. (2017): Contesting the imperial agenda. Respelling hopelessness. Some thoughts on the dereliction of the university. In: Tijdschrift voor Genderstudies, 20, H. 3, S. 259–274.
- Jaspers, Jürgen (2018): Language Education Policy and Sociolinguistics. Toward a New Critical Engagement. In: Tollefson, James W. & Pérez-Milans, Miguel (Hrsg.): The Oxford Handbook of Language Policy and Planning. Oxford: Oxford University Press, S. 704–724.
- Jergus, Kerstin (2017): „Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Thompson, Christiane; Schenk, Sabrina; Sanders, Olaf; Hörster, Reinhard; Pongratz, Ludwig A.; Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph; Wimmer, Michael; Balzer, Nicole; Brinkmann, Malte; Puh, Kirsten; Rieger-Ladich, Markus; Krüger, Jens Oliver; Forster, Edgar; Mayer, Ralf; Bünger, Carsten; Jergus, Kerstin; Miendorff, Johanna; Neumann, Sascha; Schröder M.A., Sabrina; Wittig, Steffen; Wrana, Daniel; Kojima, Erika & Braungart, Anna (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Brill, Schöningh, S. 297–311.
- Kaschula, Russell & Wolff, H. Ekkehard (Hrsg.) (2020): The transformative power of language: From postcolonial to knowledge societies in Africa. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellermeier-Rehbein (2016): Sprache in postkolonialen Kontexten II. Varietäten der deutschen Sprache in Namibia. In: Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H. & Schmidt-Brücken, Daniel (Hrsg.): Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 213–234.

- Klinger, Sabine (2015): Die (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien im Verhältnis akademischer Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Diskurse. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse studentischer Gruppendiskussionen. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine & Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2013): „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 3, S. 20–23.
- Knappik, Magdalena, Dirim, İnci & Döll, Marion (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 42–61.
- Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja, & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 9–23.
- Krause, Sabine; Proyer, Michelle & Kremsner, Gertraud (Hrsg.) (2023): *The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities*. London/ New York: Bloomsbury Publishing.
- Lin, A. & Martin, P. W. (eds.) (2005): *Decolonisation, globalisation. Language-in-education policy and practice*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Mai, Hanna H. A. (2020): *Pädagog\*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Marchart, Oliver (2019): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille J. (2016): Decolonizing the university: New directions. In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 15, H. 1, S. 29–45.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie*, 109/110, S. 42–60.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, Regina & Dungs, Susanne (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: Springer, S. 223–235.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 59–70.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69–86.
- Piller, Ingrid (2016): *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Pokitsch, Doris & Bjegač, Vesna (2022): Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 38, 1–2, S. 83–98.
- Postner, Amos C. & Thoma, Nadja (2023): „Müssen wir gendern?“ „Politisch korrekte“ Sprache als Problem sprachbezogener Erwartungen in pädagogischen Situationen. In: Binder, Ulrich; Böhmer, Anselm & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Sprache und Pädagogik*. Münster/ New York: Waxmann, S. 149–163.
- Prah, Kwesi K. (2017): The Centrality of the Language Question in the Decolonization of Education in Africa. In: *Alternation Interdisciplinary Journal for the Study of Arts and Humanities in Southern Africa*, 24, H. 2, S. 226–252.
- Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (Hrsg.) (2012): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.

- Putjata, Galina; Brizić, Katharina; Goltsev, Evghenia & Olfert, Helena (Hrsg.) (2022): Towards a Multilingual Turn in Teacher Professionalization. Special Issue in Language and Education, 36, H. 5.
- Randeria, Shalini (2012): Verflochtene Schweiz. Herausforderungen eines Postkolonialismus ohne Kolonien. In: Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (Hrsg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. 2. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 7–12.
- Said, Edward W. (2009 [1978]): Orientalismus. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Schmidt, Clea; Terhart, Henrike; Mc Daid, Rory & Proyer, Michelle (2023): Unravelling the nuanced experiences of multilingual internationally educated teachers in bridging programmes. In: Proyer, Michelle; Krause, Sabine & Kreamsner, Gertraud (Hrsg.): The Making of Teachers in the Age of Migration. London: Bloomsbury Publishing, S. 102–118.
- Spivak, Gayatri C. (2015): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick & Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. London: Routledge, S. 66–111.
- Steyerl, Hito (2002): Can the Subaltern speak German? Postkoloniale Kritik. <https://transversal.at/transversal/0902/steyerl/de>.
- Storch, Anne (2016): Sprachideologien in kolonialen Kontexten. Sprachideologien in Afrika. In: Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H. & Schmidt-Brücken, Daniel (Hrsg.): Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 147–168.
- Suzina, Ana C. (2021): English as lingua franca. Or the sterilisation of scientific work, In: Media, Culture & Society, 43, H. 1, S. 171–179.
- Thielsch, Angelika (2020): Listening out and dealing with otherness. A postcolonial approach to higher education teaching, In: Arts and Humanities in Higher Education, 19, H. 3, S. 227–243.
- Thoma, Nadja (2015): Ein „neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist“? Zur Bedeutung der („Bildungs“)Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft. In: Thoma, Nadja & Knapplik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 179–203.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2022): Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. Raciolinguistic Ideologies als theoretische Perspektive auf Bildung in Differenzverhältnissen. In: Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M. B.; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer, S. 67–85.
- Thoma, Nadja (2023): Pedagogy and research cooperations in the neoliberal politics of speed. Reflections for critical pedagogical professionalization in migration societies. In: Krause, Sabine; Proyer, Michelle & Kreamsner, Gertraud (Hrsg.): The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities. London/ New York: Bloomsbury Publishing, S. 85–101.
- Thoma, Nadja (in Druck): Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen. Forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Becker, Karina (Hrsg.): Mehrsprachiger und dominanzkritischer Deutschunterricht. Wochenschau-Verlag.
- Viswanathan, Gauri (2014 [1989]): Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India. 25. Aufl. New York: De Gruyter.

## **Autorin**

**Thoma, Nadja**, Dr.in

ORCID: 0000-0001-9084-9638

Assistenzprofessorin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Forschungsschwerpunkte: Bildung und pädagogische Professionalisierung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und sozialer Ungleichheit, sowie Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung. Sie leitet derzeit die beiden internationalen Projekte „Researching and Transforming Multilingual Spaces“ und „Educational Transitions in the Context of Linguistic Minoritization“.

nadja.thoma@uibk.ac.at