

Salzmann-Hoang, Nguyen Minh

## The white educator's burdens. Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit

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. 134-147



Quellenangabe/ Reference:

Salzmann-Hoang, Nguyen Minh: The white educator's burdens. Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit - 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. 134-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335839 - DOI: 10.25656/01:33583; 10.35468/6177-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335839>

<https://doi.org/10.25656/01:33583>

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

*Nguyen Minh Salzmann-Hoang*

## ***The white educator's burden: Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit***

### **Abstract**

Der Beitrag behandelt die Folgen des historischen Verhältnisses von (Sprach-) Wissenschaft und Kolonialismus für Lernprozesse von Pädagog\*innen. Dazu wird eine empirische Untersuchung zum diskursiven Positioning (Kayı-Aydar 2019) von Fachkräften in einer Weiterbildung vorgestellt, die aus postkolonialer Perspektive deren Sprechen über Mehrsprachigkeit analysiert. Ausgehend davon, dass der Lernprozess von der eigenen gesellschaftlichen Positionierung geprägt ist, wird diskutiert, wie der Reproduktion der Differenzordnung ‚Sprache‘ in Lernräumen entgegengewirkt werden kann.

**Keywords:** epistemische Gewalt, Positioning Theory, Postkoloniale Theorie, Weiterbildung

### **1 Einleitung**

Die Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt hat Konjunktur. Schließlich erscheint es in einem Verständnis von Migrationsgesellschaft, das sprachlich-kulturelle Heterogenität als soziale Wirklichkeit anerkennt, als selbstverständlich, dass Menschen mehrsprachig sind und aufgrund dieser Mehrsprachigkeit nicht diskriminiert werden sollten. So finden sich in der Lehrer\*innenausbildung im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichem Maße Inhalte, die angehende Lehrkräfte auf die Erfordernisse eines mehrsprachigen Klassenraumes vorbereiten sollen. Diese Inhalte umfassen in der Regel psycholinguistisches Wissen über den Spracherwerb, didaktische Ansätze für die Einbindung und Nutzung im Unterricht und auch Grundlagenwissen über die gesellschaftliche Relevanz der Thematik, welche über die bestehende empirisch nachgewiesene Benachteiligung mehrsprachiger Schüler\*innen begründet wird (vgl. Berkel-Otto et al. 2021; Busse 2020). Für die Pädagog\*innen gilt es dann, nicht nur förderlichen Unterricht zu gestalten, sondern Sprachenvielfalt sichtbar zu machen und wertzuschätzen. Gleichwohl bestehen immer noch gesellschaftliche Diskurse, die den Gebrauch und die Kenntnis bestimmter Sprachen mit Bildung(serfolg) verknüpfen, während andere

Sprachen als weniger komplex oder gar zu weniger intellektueller Schaffenskraft imstande gelten. Solche konstruierten Bilder und systematischen Unsichtbarmachungen, die sich auf das paneuropäische Projekt des Kolonialismus zurückführen lassen, sind wirksam, wo auch immer pädagogische Interventionen auf das Sprachrepertoire mehrsprachiger Personen abzielen: Pädagog\*innen müssen sich zu solchen Diskursen positionieren.

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit bestehen und wie diese ‚verlernt‘ werden können. Zunächst wird dazu das historische fachspezifische koloniale Erbe zusammengetragen. Dann wird eine empirische Forschung zu einer Weiterbildung vorgestellt, die aus einer postkolonialen Perspektive das diskursive Positioning (vgl. Kayı-Aydar 2019) pädagogischer Fachkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und damit verbundener Diskriminierung(en) untersucht. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden im letzten Teil die Bedeutung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung für Lernprozesse und sich daraus ergebende Implikationen für die Gestaltung von Lernräumen diskutiert.

## 2 Koloniale Erbschaften im Verhältnis von Sprache und Wissenschaft

Schulen sind Orte, an denen machtvolle sprachliche Differenzordnungen wirken. Im deutschsprachigen Kontext wird die institutionell verankerte Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm ausgiebig unter dem Stichwort des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) thematisiert: Das schulseitige und damit institutionalisierte Beharren auf Einsprachigkeit im Alltag kann als eine hegemoniale Praxis gesehen werden, die mehrsprachige Schüler\*innen in ihren Bildungschancen beschneidet (vgl. García 2009). Diese systematische Machtausübung auf Subjekte über eine staatliche Regulierung von Sprache durch Bildung hat eine lange koloniale Geschichte, in der die (Sprach-)Wissenschaft eine wichtige Rolle spielt. Im Folgenden werden einige Aspekte dieses besonderen Verhältnisses vorgestellt.<sup>1</sup> Erfolgreiche politische Herrschaft in Verbindung mit der Verwendung von *einer* Sprache zu denken, war bereits leitendes Prinzip bei der Bildung europäischer Nationalstaaten. So gilt als Ziel der Herausgabe der ersten europäischen Volksgrammatik 1492, der ‚Gramaticá Castellana‘, nicht die Literarisierung der spanischen Bevölkerung, sondern vielmehr die Unterbindung von Vernakularsprachen zugunsten einer ‚von oben‘ regulierten Sprache (vgl. Illich 1980; Lüdi 1996). Dieses Prinzip findet sich überall dort wieder, wo Kolonialsprachen wie

1 Für weitere postkolonial-theoretisch informierte aktuelle Analysen von Sprache als Differenzordnung sei hier aus Platzgründen auf die Stichworte Linguizismus (vgl. Dirim 2017) und Native Speakerism (vgl. Khakpour 2016, Knappik 2016) verwiesen.

Französisch, Spanisch, Deutsch, Niederländisch und Englisch durch Kolonialregierungen eingeführt wurden. Ein Augenmerk soll aber hier auf das Wirken der Sprachwissenschaft gelegt werden, die durch Beforschung der indigenen Sprachen einen Grundstein für Missionierung und Kolonialisierung legte. Maßgeblich ist dabei die Konstruktion von Grenzen in einer diversen, zunächst ‚fremden‘ Sprachenlandschaft, mit der die Kategorisierung von Menschen in ethnische Gruppen erfolgte und die europäische Verwaltung der Gebiete erleichtert wurde (vgl. Busch 2021, S. 113ff.). Die frühkoloniale afrikanische Linguistik zu Beginn des 19. Jahrhunderts, maßgeblich durch christliche Missionen vorangetrieben, arbeitete bei der Erfassung, Beschreibung und Systematisierung der afrikanischen Sprachen jedoch oftmals mit Informant\*innen, die im Kindesalter versklavt, verschleppt und Jahre später in weiter Entfernung zu ihren Sprachgemeinschaften Auskunft zu ihren sprachlichen Repertoires gegeben haben. Ohne Berücksichtigung dieser Umstände lieferte die Wissenschaft verzerrte, in sozialer Deixis, Registern und Syntax reduzierte Repräsentationen der beforschten Sprachen, die sich mit europäischen Annahmen von ‚primitiven‘ und ‚einfachen‘ Gesellschaften Afrikas deckten (vgl. Irvine 2008).

Die Untersuchung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Wissensproduktion und gewaltvollen Differenzordnungen ist auch Gegenstand des Orientalismus, der umfangreichen kolonialen Diskursanalyse Saids. Der postkoloniale Theoretiker zeichnet dabei die Verstetigung der Idee islamischer und arabischer Unterlegenheit gegenüber dem Westen als ein Muster nach, das sich durch die Studien der Orientalistik zieht. In deren Abhandlungen würden Familie, Rhetorik und Charakter des Arabischen zwar sehr ausführlich, aber durchgehend abwertend portraitiert:

“And so it is throughout the work of the contemporary Orientalist: assertions of the most bizarre sort dot his or her pages [...]. Orientalist generalizations about the Arabs are very detailed when it comes to itemizing Arab characteristics critically, far less so when it comes to analyzing Arab strengths. The Arab family, Arab rhetoric, the Arab character, despite copious descriptions by the Orientalist, appear de-natured, without human potency, even as these same descriptions possess a fullness and depth in their sweeping power over the subject matter.” (Said 2003[1978], S. 310)

Dieses Denken, für das Said den Begriff des Orientalismus prägt, beruhe auf der ontologischen und epistemologischen Unterscheidung zwischen dem Orient und dem Okzident (ebd., S. 2). Bei dieser Ausgrenzungspraxis, genannt *Veränderung* (englisch: *Othering*), entstehen die ‚Fremden‘, indem ein ‚Wir‘ konstruiert wird, das sich grundlegend von den ‚Fremden‘ unterscheidet. Im kolonialrassistischen Diskurs geschieht dies über Gegensatzpaare: Sind die anderen ‚wild‘, so sind wir ‚zivilisiert‘, sind sie ‚emotional‘, so sind wir ‚rational‘ (Castro Varela & Mecheril 2010). So dient beim Verändern das ‚Fremde‘ als eine Projektionsfläche für „bild-

hafte Mythen“ (Mecheril 2021, S. 220), in deren Abgrenzung die eigene (westliche) Identität definiert (vgl. Hall 1994).

Zusammenfassend zieht sich ein roter Faden durch die Geschichte des Kolonialismus: Von der Rechtfertigung der Maafa durch europäische Philosophen wie John Locke, Thomas Hobbes und Immanuel Kant, die zur Aberkennung der Menschlichkeit von Afrikaner\*innen beitrugen (vgl. Därmann 2020), über die gewaltsame Installation von ausbeuterischen Kolonialapparaten unter dem Vorwand, den Kolonien europäische, erstrebenswerte Tugenden der Rationalität, Humanismus und Moral als ‚Geschenk‘ zu überreichen, bis hin zu Modernisierungstheorien konservativer US-amerikanischer Wirtschaftswissenschaften bis in die 1950er Jahre, die den Globalen Süden für immer in der Position der Aufholenden festlegten (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015) – stets übte die Wissenschaft des Globalen Nordens ihre Deutungsmacht über ‚die Anderen‘ aus und diente damit der Legitimation eigener Interessen.

### 3 Diskursives Positioning zu Mehrsprachigkeit in einer Weiterbildung

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse einer empirischen Arbeit präsentiert, die mit einer postkolonialen Perspektive, d.h. unter kritischer Berücksichtigung kolonialer Erbschaften, pädagogisches Sprechen analysiert. Dabei wird beleuchtet, wie mehrsprachige Personen und ihre Diskriminierung im pädagogischen Diskurs konstruiert und imaginiert werden. Da der betrachtete Diskurs in einem Lernraum außerhalb der klassischen Lehrer\*innenbildung stattfand, werden zunächst Rahmen und Ergebnisse der konkreten Arbeit vorgestellt, bevor in der Diskussion der Kontext erweitert wird.

#### 3.1 Darstellung der Untersuchung

Die verwendeten Daten der Untersuchung entstammen aus der wissenschaftlichen Begleitung einer einjährigen Weiterbildung an der Universität Hamburg. Es handelte sich um eine prozessbegleitende Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte, die in einem sogenannten „Quadratkilometer Bildung“<sup>2</sup> tätig waren. Ihre sozialräumlich ausgerichtete Arbeit bestand dabei in der Vernetzung verschiedener kommunal und pädagogisch agierender Akteur\*innen vor Ort und der Gestaltung von pädagogischen Angeboten.

2 Das Programm ‚Ein Quadratkilometer Bildung‘ wurde 2007 am Standort des Neuköllner Reuterkiezes in Berlin von der Freudenberg Stiftung, der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie initiiert. Seit der erfolgreichen Transformation des medial bekannt gewordenen Campus Rütli in Neukölln wurde der Ansatz von der Freudenberg-Stiftung und von der mittlerweile ausgegründeten „Ein Quadratkilometer Bildung“-Stiftung auf insgesamt 13 Programmorte ausgeweitet.

Ziel der Weiterbildung war die Qualifizierung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte (im Weiteren auch Teilnehmende genannt) zum\* zur ‚Berater\*in für sprachliche Bildung in Netzwerken‘ durch eine Vermittlung von Fach- und Prozesswissen für ihre Arbeit an den Programmstandorten zu den Themen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, dem Zusammenhang von Sprache und Bildungsfolg sowie Netzwerk- und Projektarbeit. Die feste Gruppe bestand aus zehn Teilnehmenden mit heterogenen Sprach- und Berufsbiografien. Während einige monolingual Deutsch aufgewachsen sind, ist die Mehrzahl mehrsprachig, wobei in Bezug auf Sprachenstatus und -prestige sehr heterogene sprachliche Repertoires vorliegen. Das Material wurde durch zwei Gruppendiskussionen zu jeweils zwei Zeitpunkten erhoben: Zum ersten Zeitpunkt (Mitte der Weiterbildung) wurden die Anforderungen an eine\*n Berater\*in für sprachliche Bildung diskutiert; zum zweiten Zeitpunkt (Abschlussveranstaltung) wurde alleinig die Frage gestellt, was sich im vergangenen Jahr bei den Teilnehmenden getan habe. Für die transkribierten Gespräche wurde ein diskursanalytisches Vorgehen unter Rückgriff auf die Positioning Theory (vgl. Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1999; Kayı-Aydar 2019) gewählt und an einer Auswahl von vier Episoden durchgeführt<sup>3</sup>. Die leitende Frage lautete dabei: Wie konstruieren und imaginieren Berater\*innen für sprachliche Bildung mehrsprachige Personen und ihre Diskriminierung?

### 3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich entlang von drei Themenkomplexen zusammenfassen: Die ambivalenten Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit, die mehrsprachige Person als verändertes Gegenüber und die professionelle Rolle der Fachkräfte in Bezug auf mit Mehrsprachigkeit verbundene Diskriminierung.

#### Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit

Im Sprechen über Mehrsprachigkeit existieren verschiedene Vorstellungen. Die Teilnehmenden kennen die gesellschaftlich dominante sprachideologische Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm: Sie erleben sie durch persönliche Erfahrungen und in Arbeitskontexten bei Kolleg\*innen und Behörden in Form von Abwertung, Ausschluss und Benachteiligung, auch wenn sie sich einhellig selbst in ihrer Arbeit und ihren Erzählungen gegen diese Diskurse positionieren. Dabei werden durch die Weiterbildung initiierte Transformationsgeschichten erzählt:

B4: „Wir haben ja unsere Ha-, also ich hab meine Haltung auch geändert, seitdem ich hier bin, ne? Früher hab ich auch gedacht ‚Ach, das Kind kann ja noch gar kein Deutsch‘

3 Dabei wurde das Positioning einer methodischen Operationalisierung durch den *Positioning Diamond* (vgl. Slocum-Bradley 2010) als diskursives Zusammenspiel von vier Facetten analysiert: a) aufgerufene Identitäten, b) attribuierte Rechte & Pflichten, c) vollzogene sprachliche Handlungen, d) rahmende Storylines.

und jetzt ist es so, wie oft ich frag ‚Wie ist es denn in deiner Sprache?‘ Das habe ich früher nie so oft gesagt.“ [B-Z1; 195ff]

Die Person eröffnet damit eine Geschichte zu ihrer Haltungsänderung, in der sie ihre frühere Identität, in der sie mehrsprachige Kinder über ein ‚Deutschdefizit‘ definiert, mit einer neuen pädagogischen Identität aktualisiert, die sehr interessiert an den sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder ist. In einer anderen Episode wird Mehrsprachigkeit zunächst als ‚Potential‘, dann mit Nachdruck als ‚Schatz‘ konzeptualisiert. Die dominierende Metapher von Mehrsprachigkeit als ‚zu bergenden, wertvollen Schatz‘ wird auch in der folgenden Erzählung ersichtlich, die von der Lage in einer Schule mit vielen neuen ‚Flüchtlingskindern‘ handelt:

B4: „NATÜRLICH müssen die miteinander sprechen, damit die Kinder doch auch in der Schule klarkommen, wenn ich dem Kind versuch, was zu erklären, das versteht- versteht mich nicht. Und ich sag: ‚Mensch, X, könntest du einmal übersetzen‘ “  
 B5: „Was haben wir gelernt: Ressourcen nutzen! Die Ressourcen richtig nutzen.“  
 [B-Z1; 249ff.]

Hier wird Mehrsprachigkeit als ‚wertvolle Ressource‘ interaktional bestätigt. Dabei verteilen sich die Rechte und Pflichten um diese Ressource folgendermaßen: Strukturell benachteiligte Schulkinder sollen die Ressourcen zur Überwindung dieser Benachteiligung selbst bzw. füreinander einbringen, indem das mehrsprachige Kind eingespannt wird, um ein neues Kind besser sprachlich zu ‚integrieren‘, was gleichzeitig die Lehrkraft entlastet. Die Institution (Schule) soll sich hingegen im Thema Sprachbildung dahingehend entwickeln, dass sie vorhandene Ressourcen besser (d.h. gezielter, effizienter) ausschöpfen kann.

### Der\*die mehrsprachige „Andere“

Obwohl in der Weiterbildung aktuelle, offene Definitionen von Mehrsprachigkeit vermittelt wurden, nach der alle Teilnehmenden (aufgrund ihrer schulischen Fremdsprachenkenntnisse) selbst als mehrsprachig gelten müssten, wird der Begriff ‚mehrsprachig‘ nur in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und entsprechende Personen verwendet. Diese diskursiv hergestellte Fremdheitsposition dominiert die Gespräche trotz Anwesenheit migrantisch mehrsprachiger Personen.

In der Analyse einer längeren Episode zeichnet sich ab, welche Perspektiven als Teil der Gruppe ‚funktionieren‘ und welche externalisiert werden. So erzählt eine mehrfach marginalisierte<sup>4</sup> Person, A3, in einer schamhaft besetzten Selbstoffenbarung von ihrem Lernprozess:

<sup>4</sup> Es gab im Rahmen der Weiterbildung keine explizit gestalteten Momente, in denen eine Selbstpositionierung der Teilnehmenden entlang von diskriminierungsrelevanten gesellschaftlichen Positionierungen in Bezugssystemen wie Geschlecht, race, Religionszugehörigkeit, formales Bildungs-

A3: „ich mein ich BIN mehrsprachig aufgewachsen und TROTZdem bin ich ganz ähm seh ich das heute anders, ne? Ähm für mich war das auch immer so [...] okay wie erzieht du jetzt deine Kinder? [...] Gerade weil ich Angst hatte, dass sie sonst im Schulischen einfach nicht weiterkommen oder dass sie Probleme haben werden, weil man das doch so immer mitbekommen hat, ne? Und dann hab ich das immer so versucht, ja eigentlich schon Deutsch im Fokus und hab die zweite Sprache das so n bisschen (zögert) doch eigentlich n bisschen vernachlässigt, ne? Wo ich dann heute ganz genau anders drauf gucke“ [A-Z2; 300ff]

Angesichts mehrsprachigkeitsfeindlicher gesellschaftlicher Diskurse reflektiert A3 in dieser Erzählung ihren schmerzhaften Prozess, der ungerechte Erfahrungen mit Sprachtests während Gesundheits- und Einschulungsuntersuchungen an ihrem Kind beinhaltet. Als sie sich an anderer Stelle selbst für eine fehlende Konsequenz in der Weitergabe ihrer Herkunftssprache rügt, wird das Rederecht von einer *weißen*, monolingual deutsch aufgewachsenen Teilnehmerin übernommen, die dann davon spricht, wie sie erfuhr, dass einige der Teilnehmerinnen mehrsprachig aufgewachsen sind:

A5: „Und dann hab ich hier gesessen und ihr habt alle erzählt, wer- also welche Sprachen ihr auch sprecht und ich dachte dann also, ganz ehrlich, das war so ne richtige Erdung [...]“ [A-Z2; 311ff]

Es ist diese zweite Erzählung, die in der Gruppe (mit einem heiteren, zustimmenden Gelächter der anderen einsprachig Aufgewachsenen) Anschluss findet und zeigt, wie die migrantisch mehrsprachige Person ihre negativen Erfahrungen nur unter Dethematisierungswiderständen besprechen kann.

Die symbolische Zurückweisung (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit als Teil der eigenen Gruppenidentität macht weitere exotisierende Narrationen über die ‚andere Gruppe‘ möglich:

B4: „ich denk dann immer an unsere Flüchtlingsfamilien. Das ist ja meistens- ne, das ist oftmals das EINzige, was sie retten konnten. Ihre Sprache. Sonst haben die ja Alles verloren [...] Wir haben jetzt wirklich ganz viele Eltern, hm verschiedensprachig und was da- Da ist eine Energie bei den Müttern“ [B-Z2; 306ff]

Hier wird die mehrsprachige Person als vulnerables, schutzbedürftiges, fragiles Gegenüber konstruiert und gleichzeitig exotisiert. Diese Veränderung ist auf pragmatischer Ebene so wirkmächtig, weil durch die Anschlussfähigkeit an orientalistische Gegensatzpaare wie ‚rational vs. emotional‘ und ‚zivilisiert vs. wild‘ keine weitere Ausführung nötig ist.

---

niveau etc. stattfand. Daher ist die genannte intersektionale Marginalisierung der Person in dieser Analyse eine Fremdzuschreibung durch mich – begründet in meinem ‚Lesen‘ der Identität während persönlicher Begegnungen –, die ich hier an diese Person ohne kommunikative Validierung herantrage.

### Mit Mehrsprachigkeit verbundene Diskriminierung(en) und eigene Rolle als Professionelle

Wie oben erwähnt, ist die Gruppe sich der Benachteiligung von (migrantisch) mehrsprachigen Personen bewusst. In den Diskussionsepisoden um die Verantwortlichkeit ihrer Profession wird als Hauptaufgabe eine individuelle Haltungsänderung gesehen, wahlweise ausgelöst durch eine Rückbesinnung auf ‚Menschlichkeit und Liebe‘ zu Kindern, oder durch Aktualisierung des (Fach-)Wissensstands. Eine Teilnehmerin (selbst mehrsprachig aufgewachsen) formuliert die Macht von akademisch produziertem Wissen auf sie folgendermaßen:

B1: „ich muss sagen, da hat sich auch bei mir viel getan. Auch so zum einen, wie das schon X gesagt hat, wie vieles, was man so unterbewusst sich denkt, so ‚hm ist n bisschen komisch‘ wenn jemand sagt ‚Man darf das nicht sagen‘ und so. Und spätestens, als man da so n wissenschaftlichen Text gelesen hat, dachte ich so (schlägt mit Faust auf Tisch, energisch) ‚Verdammt, es ist wissenschaftlich sogar beLEGT, dass das kein Hindernis ist für Kinder, mehrsprachig aufzuwachsen“ [B-Z2; 367ff]

Weil sie bereits früh ein Unbehagen gegenüber Sprachverboten und anderen Mehrsprachigkeit abwertenden Diskursen verspürte, löste für sie die Legitimation durch wissenschaftlich produzierte Aussagen eine emotionale Reaktion aus; möglicherweise einem Befreiungsschlag gleichend.

Ob sich die Haltungsänderung durch Menschlichkeit oder Auseinandersetzung mit aktuellen wissenschaftlichen Texten vollzieht – Ziel ist in beiden Fällen die Überwindung von abwertenden Annahmen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Personen zugunsten einer wertschätzenden Haltung, die Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource versteht. Aus dieser Haltung heraus gelte es dann, andere ‚anzustecken‘, wie in einer fast feierlichen Abschlusserklärung am Ende einer Gruppendiskussion gemeinsam ausgesprochen wird:

B1: „Wir sind hier. Und wir denken NICHT so wie die anderen.“

B5: „Genau. Und wir wollen unser Denken (0,5) verstreuen, andere damit infizieren.“ (zustimmendes Gelächter)

B2: „und wir haben jetzt Werkzeuge dafür und das Vertrauen, ne? Dieses Selbstbewusstsein, das zu machen.“ [B-Z2; 435ff]

Die erwähnten Werkzeuge und das Selbstvertrauen werden zuvor von A4 beschrieben:

A4: „Da bin ich jedes Mal so glücklich, dass ich wirklich dann in der Praxis arbeite so mit den Familien und denen genau das [dass Mehrsprachigkeit ein ‚Schatz‘ ist, NMSH], wenn ich dann Cafés mache oder so, sagen kann, weil ich merke diese Unsicherheit, diese Fragen und diese Erleichterung, wenn denen jemand dann genau da mal Antworten zu geben kann. Weil die kriegen wirklich von den Kinderärzten, die kriegen Aussagen oder die bekommen da, ähm, so an Meinungen und an Mehrsprachigkeit und dafür find ich's total wichtig.“ [A-Z2; 319ff.]

A4 verdeutlicht hier ihr Selbstverständnis, in dem es ihre sie durchaus erfüllende Aufgabe sei, unwissende und verunsicherte mehrsprachige Familien zum Stand der Wissenschaft aufzuklären und sie damit vermeintlich vom Druck mehrsprachigkeitsfeindlicher Diskurse zu erleichtern. Hier weist die postkoloniale Perspektive jedoch auf eine Leerstelle hin, die diese grundsätzlich sehr wichtige und nötige Haltung gegenüber Diskriminierung außer Acht lässt: die eigene Verstrickung in die (Re-)Produktion von Differenzordnungen. Die Positionierung von mehrsprachigen Personen innerhalb eines Diskriminierungsdiskurses als Opfer, die Hilfe von engagierten Pädagog\*innen benötigen, ist nicht nur eigene Identitätsarbeit, sondern schafft eine Abhängigkeit dieser Opfer und verstetigt beide Positionen. Sie werden – figurativ gesprochen – feste Rollen in einem performativen Theater. Die mehrsprachigen Personen erhalten in dieser Storyline kein *Recht* auf bessere Bedingungen – wohl aber die *Pflicht*, durch Aktivierung eigener Ressourcen auf sie hinzuarbeiten – während die Pädagog\*innen vor allem die Betroffenen aufklären sollen. Fundierte Kritik an Strukturen (diskriminierende Sprachregelungen, Selektionsmechanismen, die Verbreitung veralteter Wissensbestände durch außerpädagogische Autoritäten) bleibt dabei aus, weil dies nicht als Pflicht eines\*einer engagierten Pädagog\*in angesehen wird.

## 4 Diskussion

Die Ergebnisse der Arbeit weisen auf die Beständigkeit kolonialer Bilder (wertvolle Schätze, der\*die exotische ‚Anderer‘, eine aufklärerische Mission) innerhalb des Sprechens über Mehrsprachigkeit hin, das im Rahmen der untersuchten Weiterbildung stattfand. Dadurch stellt sich die Frage, warum sich in diesem Lernraum die Reproduktion gewaltsamer Sprachideologien diskursiv entwickeln konnte und welche Implikationen sich dadurch für die Gestaltung von Lernräumen, wie auch die Lehrer\*innenbildung einer ist, ergeben.

### 4.1 Unterschiedliche Positionierungen – unterschiedliche Lernprozesse

In der Positioning Theory kommt Moral eine besondere Rolle zu. Die Rechte und Pflichten einer Person stehen dabei im Wechselspiel mit ihrer Identität und ihren Handlungen innerhalb einer Storyline, kurzum: sie hängen von der Positionierung der Personen ab. Hier zeichnet sich für die beforschte Gruppe folgendes Bild ab: Sie sind alle als Fachkräfte in einem beruflichen Umfeld tätig, in dem sie eine besondere Verantwortung für andere Menschen tragen und verpflichtet sind, sich gegen Abwertung und Ungerechtigkeit einzusetzen – darin besteht über alle Gruppendiskussionen hinweg kein Zweifel. Nun sind sie im Feld der Mehrsprachigkeit aber unterschiedlich positioniert: Einige Personen wuchsen einsprachig mit Deutsch, einige mit Französisch und Rumänisch auf, während andere mehr-

sprachig mit Deutsch und einer linguizistisch abgewerteten Herkunftssprache (Arabisch) aufwachsen. In den vorgestellten Teilen der Analyse wird ersichtlich, wie die Aktualisierung von Fachwissen (z.B. ‚Mehrsprachiges Aufwachsen ist für den Spracherwerb nicht nachteilig‘) bei den Teilnehmenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen und damit verbundener Erfahrungen auch ganz unterschiedliche Auseinandersetzungsprozesse auslösen kann.

Auf der einen Seite kann es für migrationsbedingt mehrsprachige Personen bedeuten, langjährige Strategien des Umgangs mit machtvollen Strukturen (Nichtnutzung der Herkunftssprache, Kindererziehung, ein Sich-Fügen bei relevanten institutionellen Selektionsmechanismen) hinterfragen zu müssen. Diese besondere Schwierigkeit im Zusammenhang mit Wissen(sbeständen) lässt sich mit dem Konzept der epistemischen Gewalt betrachten, also dem „Beitrag zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisation und Wirkmächtigkeit angelegt ist“ (Brunner 2016, S. 39). Diese Betrachtungsweise nimmt dem Wesen des Wissens die Unschuld und steht damit im Kontrast zur aufklärerischen Tradition, nach der Wissen(schaft) zu Freiheit und Selbstbestimmung führe (vgl. Kluziak & Schlüter 2021). Sehr deutlich wird dies mit Blick auf die Kolonialgeschichte, in der Wissenschaft in ihren Modi des Messens, Benennens und Kategorisierens maßgeblich zur Gewalt des Kolonialsystems beitrug. Ein weiteres Merkmal ist aber, dass

„epistemische Gewalt den Geist in einer Weise formt, dass er gegen die eigenen kollektiven Interessen funktioniert. Dies ist auch der Grund dafür, warum unterdrückte Gruppen häufig nicht gegen ihre eigene Unterdrückung aufbegehren.“ (Heinemann & Castro Varela 2016, S. 3)

Dies wurde u.a. in der Episode mit A3 deutlich, in der sich die Teilnehmende selbst Vorwürfe macht, es ‚nicht besser gewusst zu haben‘ und sich dafür schämt. Auf der anderen Seite steht der Auseinandersetzungsprozess, den Angehörige einer Mehrheitsposition (hier: einsprachig deutsch aufgewachsen, *weiß* positioniert) durchleben: die inspirierende ‚Erdung‘ durch den Kontakt mit Mehrsprachigen, die Bewunderung der ‚Energie‘ mehrsprachiger Mütter und das Glück darüber, in Elterncafés Aufklärungsarbeit zu leisten. In diesen spiegelt sich die Freude an einer *humbling experience*, einer Demut lehrenden Erfahrung wider, die der Kontakt mit der ‚Fremde‘ ermöglicht hat. In diesem exotisierend-orientalistischen Diskurs besteht die Gefahr, die Differenz zum ‚Anderen‘ ins Ästhetische zu überhöhen und schließlich auch als Spiegel für den eigenen Lernprozess zu instrumentalisieren: Die Anwesenheit der anderen mehrsprachig aufgewachsenen Pädagog\*innen ist dann nur deshalb wünschenswert, weil sie die intensive Selbsterfahrung und positive Gefühle ermöglicht. Dies wiederum steht im engen Zusammenhang mit einer weiteren Facette dieser Position, die im Anschluss an Heinemann & Sarabi

(2020) als ‚paternalistisches Wohlwollen‘ bezeichnet werden soll. So verstehen die Fachkräfte ihre Arbeit zum Teil als wohlwollendes Engagement, das ihnen – in der Auseinandersetzung mit konträren, veralteten Haltungen anderer – durchaus Mühen abverlangt, aber sich am Ende lohnt, da es dem höheren Ziel einer Mehrsprachigkeit wertschätzenden Bildungslandschaft dient. Auffällig ist hierbei, dass in dieser Storyline die migrationsbedingt Mehrsprachigen weiterhin das Ziel pädagogischer Adressierungen unter Umkehr der Vorzeichen sind. Wo die Botschaft früher lautete ‚Sprecht nur Deutsch!‘ und sich nun zu ‚Erhaltet eure Herkunftssprachen!‘ oder ‚Seid mehrsprachig!‘ wandelt, bleibt das paternalistische Machtverhältnis zwischen Pädagog\*innen und Adressierten das Gleiche. Wie im lyrischen Aufruf in *The White Man's Burden* (Kipling 1903), wird die aufklärerische Aufgabe der verantwortlichen Fachkraft zu einer Bürde, die sie aus Güte und zur Erlösung der Unterlegenden auf sich nehmen muss, um die eigene Identität als engagierte Pädagogin zu sichern.

#### 4.2 Koloniale Denkmuster verlernen?

Koloniale Kontinuitäten im Kontext einer Weiterbildung für Fachkräfte der Sprachbildung zu finden ist im Licht der sprachwissenschaftlichen Geschichte weder verwunderlich noch per se verwerflich. Es stellt sich jedoch die Frage, wie (Weiter-)Bildung gedacht, gerahmt und gestaltet werden könnte, um das sich wiederholende Muster epistemischer Gewalt zu unterbrechen. So ist die Internalisierung abwertender Ideologien ein mächtiger Prozess, dessen Umkehrung nicht durch ein reines Aktualisieren von Wissen, aber auch nicht durch bloßes Abstreifen ohne Reflexion seiner Historizität erfolgen kann. Diese Historizität ist in zweierlei Weise zu verstehen: Zum einen geht es um die tatsächliche Geschichte des Faches, weil die Auseinandersetzung mit den historisch-politischen Kontexten von Theorie und Methodologie dazu befähigt, die gegenwärtige Ausprägung der Fachpraxis einzuordnen. Zum anderen möchte ich aber dafür argumentieren, sich mit der Historizität von *persönlichem* ‚Wissen‘ auseinanderzusetzen, d.h. die Entstehungsbedingungen der eigenen Haltung vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionierung zu reflektieren. Dazu liefert die postkoloniale Theoretikerin Spivak in ihren Überlegungen zur Bildung eine nützliche Anregung: „My project is the careful project of un-learning our privilege as our loss” (Spivak 1990, S. 9). Spivak irritiert mit dieser Vorstellung des ‚Verlernens‘, dass Privilegien ein geerbter Vorteil seien und diese im Bestreben nach einer gerechteren Welt geteilt oder abgegeben werden sollten. Schließlich seien es die Privilegien, die darin hindern

„andere Horizonte zu erspüren. [...] Wer Privilegien als Verlust reflektiert, wird marginalisierte Gruppen weder viktimisieren noch romantisieren – und gleichzeitig dazu in der Lage sein, die eigenen sozialen Vorteile geschichtlich einzuordnen.“ (Castro Varela 2015, S. 16)

Im Kontext der Weiterbildung würde dies – Castro Varela (2015) spricht hier von ‚strategischem Lernen‘ – bedeuten, dass im Themenfeld von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung unbedingt angeleitete Gelegenheiten für *alle* Teilnehmenden gegeben sein müssen, ihre eigenen sprachlichen Privilegien zu reflektieren<sup>5</sup>. Die Herausforderung besteht darin, dass diese Verstrickung in als ungerecht empfundene Differenzverhältnisse schmerzhaft sein und Widerstände hervorrufen kann, Bildung nach Spivak jedoch nur als „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ („uncoercive re-arrangement of desires“, Spivak 2013, S. 373) funktionieren kann. Gerade dafür böte die Arbeit mit und an der eigenen Sprachbiographie (vgl. Thoma 2022) die Möglichkeit, sich mit dem Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen Verhältnissen mehrdimensionaler und kritischer auseinanderzusetzen. Eine machtsensible Gestaltung eines solchen Lernraums würde auch die Möglichkeit offenhalten, sich der Perspektive marginalisierter Positionen zu öffnen, ohne diese zu instrumentalisieren oder diese ständig durch die Praxis des Veranderns von sich ‚fernzuhalten‘.

## 5 Konklusion

Die Interaktion einer Gruppe von Fachkräften lässt sich nicht als reines Spiegelbild globaler kolonialer Machtverhältnisse untersuchen. Zusammenfassend wird aber ersichtlich, wie die Pädagog\*innen auf Narrative rekurrieren, die in orientalistischen und kolonialen Traditionen fußen und dies im Gespräch nicht hinterfragt wird. Dabei wirken die unterschiedlichen Positionierungen der Teilnehmenden in der gesellschaftlichen Differenzordnung ‚Sprache‘ in die Gruppendiskussionen hinein: Durch das Verdrängen von marginalisierenden und diskriminierenden Praktiken wird Mehrsprachigkeit als ‚problemfrei‘ und wertvolle Ressource konstruiert, die ausgeschöpft werden muss. Die sprachlich hegemonial positionierten pädagogischen Fachkräfte fühlen sich durch das akademische Wissen gestärkt, während Fachkräfte, die selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, mit Scham und Selbstkritik verbleiben.

Zur Vermeidung von Hegemonie reproduzierenden Effekten in Lernräumen stellt sich die Frage nach Ansätzen, die zwangsfrei das Interesse an einer selbstkritischen Arbeit stärken, Privilegien erkennbar und auch negative Gefühle besprechbar machen. In diesem Zusammenhang plädiere ich daher für die Entwicklung und Auswertung von Ansätzen (sprach-)biographischer Arbeit in der Lehramtsausbil-

5 So gab es in der Weiterbildung zwar eine Einheit, in der anhand von Sprachportraits über das eigene Sprachrepertoire gesprochen wurde, doch dominierte in der Gruppe der verkürzte Fachdiskurs ‚Mehrsprachigkeit/viele Sprachen = gut‘. Dieser überspringt gewissermaßen die gesellschaftliche und eigene Realität, in der migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Verschränkung mit rassistischer Diskriminierung mit Nachteilen verbunden ist und weiße Monolingualität als Norm privilegiert wird.

derung, bei der sich Teilnehmende mit ihren Verstrickungen in gewaltvolle Verhältnisse auseinandersetzen können. Dies bildet einen Ausgangspunkt, um koloniale Erbschaften in der Differenzordnung ‚Sprache‘ aktiv zu verlernen, ohne sie zu vergessen.

## Literatur

- Berkel-Otto, Lisa; Hansen, Antje; Hammer, Svenja; Lemmrich, Svenja; Schroedler, Tobias; Uribe, Ángela (2021): Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In: Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen und Tobias Schroedler (Hrsg.): *Preparing teachers to work with multilingual learners*. Bristol/ Blue Ridge Summit: Multilingual Matters (Bilingual education & bilingualism, 130), S. 82–103.
- Brunner, Claudia (2016): Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie. Unter Mitarbeit von Humboldt-Universität zu Berlin, Werner Wintersteiner und Lisa Wolf. In: Werner Wintersteiner und Lisa Wolf (Hg.): *Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven*. Klagenfurt: Drava (Jahrbuch Friedenskultur, Band 10 (2015)), S. 38–53.
- Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Facultas (UTB, 3774).
- Busse, Vera (2020): *Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 287–292.
- Castro Varela, María do Mar (2015): *Strategisches Lernen*. In: LuXemburg. *Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (2), S. 16–23.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript (Cultural Studies, 36).
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2010): *2. Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Sabine Andresen, Klaus Hurrellmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master), S. 23–53.
- Därmann, Iris (2020): *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Erste Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Davies, Bronway; Harré, Rom (1990): *Positioning: The Discursive Production of Selves*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), S. 43–63. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.
- Dirim, İnci (2017): *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität*. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 9.
- García, Ofelia (2009): *Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century*. In: Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty und Minati Panda (Hrsg.): *Social Justice through Multilingual Education: Multilingual Matters*, S. 140–158.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., *Habil.-Schr.*, 1992. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. 1. Auflage, 1.–2. Tausend. Hamburg: Argument Verlag (Argument-Sonderbände, N.F., 226).
- Harré, Rom; Langenhove, Luk van (Hrsg.) (1999): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. First published. Oxford: Blackwell.
- Heinemann, Alisha M. B.; Castro Varela, María do Mar (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen*. In: *Zwischenräume #10*. Verfügbar unter: [https://www.trafo-k.at/\\_media/download/Zwischenraeume\\_10\\_Castro-Heinemann.pdf](https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf).
- Heinemann, Alisha M.B.; Sarabi, Saman A. (2020): *Paternalistic benevolence – Enabling violence*. In: *RELA* 11 (3), S. 309–320. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1712.

- Illich, Ivan (1980): Schattenarbeit oder vernakuläre Tätigkeiten. Zur Kolonisierung des informellen Sektors. In: *Technologie und Politik* (15), S. 48–63.
- Irvine, Judith T. (2008): Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. In: *Language & Communication* 28 (4), S. 323–343. DOI: 10.1016/j.langcom.2008.02.001.
- Kayı-Aydar, Hayriye (2019): *Positioning Theory in Applied Linguistics*. Cham: Springer International Publishing.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Merle Hummrich (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. 1. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 209–220.
- Kipling, Rudyard (1903): The five nations. Leipzig: Tauchnitz (Collection of British authors, 3689).
- Kluziak, Luca; Schlüter, Johan (2021): Epistemische Gewalt. FKF-Kollektiv. Friedens- und Konfliktforschung Blog. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://blogs.fu-berlin.de/fkfkollektiv/2021/07/14/epistemische-gewalt/> (Zugriff: 09.05.2022)
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221–240.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý und Wolfgang Wölck (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 12.1), S. 223–245.
- Mecheril, Paul (2021): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. 3. Auflage. Münster: Unrast, S. 219–228.
- Said, Edward W. (2003[1978]): *Orientalism*. Reprinted with a new preface. London: Penguin Books.
- Slocum-Bradley, Nikki (2010): The Positioning Diamond: A Trans-Disciplinary Framework for Discourse Analysis. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 40 (1), S. 79–107. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2009.00418.x.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (Hg.) (1990): *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/ Massachusetts/ London: Harvard University Press.
- Thoma, Nadja (2022): Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. In: *Language and Education* 36 (5), S. 419–436. DOI: 10.1080/09500782.2022.2085046.

## Autor

**Salzmann-Hoang, Nguyen Minh,**

ORCID: 0009-0007-9916-5874

Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig.

Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Rassismuskritik und Empowerment im Bereich DaZ.

[minh.salzmann-hoang@uni-leipzig.de](mailto:minh.salzmann-hoang@uni-leipzig.de)