

Rassismuskritik

Bibliografie:

Susanne Burren, Maritza Le Breton,
Daniel Nacht, Kyra Lenting
und Carolina Toletti (2024).
Berufliche und gymnasiale Bildung
in linguizismuskritischer Perspektive.
Sprachordnungen im Kontext
der Sekundarstufe II.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 101–113.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024>

ISSN 2629-4982

07

*Susanne Burren,
Maritza Le Breton,
Daniel Nacht, Kyra Lenting
und Carolina Toletti*

Berufliche und gymnasiale Bildung in linguizismuskritischer Perspektive. Sprachordnungen im Kontext der Sekundarstufe II

Abstract • Im Beitrag werden Ansätze vorgestellt, die sich mit Linguizismus resp. Neo-Linguizismus als sprachbezogene Formen des Rassismus befassen. Neo-Linguizismus manifestiert sich im Bildungsbereich durch subtile Sprachgebote und -verbote bzw. Effekte der Sprachhierarchisierung mit Bezug auf nationalstaatlich verankerte Sprachgrenzen. Anhand neuerer Fachliteratur sowie erster empirischer Ergebnisse aus einem SNF-Forschungsprojekt zur Sekundarstufe II werden Macht- und Differenzverhältnisse beleuchtet, die im Bildungskontext zur Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Sprache führen können.

Schlagworte/Keywords • (Neo)-Linguizismus, Migration, Sprache, Sekundarstufe II, Macht- und Differenzverhältnisse

Einleitung

Studien zur Schulbildung in der Migrationsgesellschaft verweisen darauf, dass die Thematisierung von Migration oft auf Fragen der Defizitkompensation für migrantisierte¹ Schüler*innen reduziert wird (Mecheril et al., 2010; Karakaşoğlu et al., 2017). Dies verdeutlichen Debatten zur Deutschförderung, welche die dominante Sprache zum Schlüssel gesellschaftlicher Teilhabe hochstilisieren, so dass schulische Sprachordnungen Gefahr laufen, zu einem Instrument für Ab-erkennung und Ausgrenzung zu werden. Dabei bleiben multilinguale Sozialisationsbedingungen unberücksichtigt, die zur Lebensrealität vieler Schüler*innen gehören (Dirim & Khakpour, 2018).

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Frage, welche Sprachen als bildungsrelevant erachtet werden und welche nicht. Der Begriff Linguizismus beschreibt nach Dirim (2010) staatlich legitimierte Praktiken des sprachbezogenen Rassismus, welche die Verwendung bestimmter Sprachen sanktionieren oder abwerten. Dies manifestiert sich im Bildungsbereich nicht ausschließlich in offensichtlichen Sprachgeboten oder -verboten, sondern auch subtil in Auffassungen, die eng mit nationalstaatlichen Vorstellungen sprachlicher Einheit verbunden sind. Lehrkräfte sind an der (Re-)Produktion von linguizistischen resp. neo-linguizistischen Ordnungen in der Schule beteiligt. Daraus lässt sich die Anforderung ableiten, künftige Lehrpersonen im Rahmen einer rassismuskritischen Professionalisierung mit einer Perspektive vertraut zu machen, die sprachbezogene Rassismen thematisiert und zu durchbrechen vermag (Dirim & Mecheril, 2010).

Die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie „Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung: Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen“ (2023–2025) befasst sich mit Bildungsprozessen aus der Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe II.² Unter Bezugnahme auf postkoloniale Theorieansätze steht die Frage im Fokus, wie Jugendliche in den untersuchten Ausbildungsgängen aufgrund von Migration und Geschlecht über Differenzierungsprozesse als ‚Andere‘ hervorge-

1 Mit dem Begriff ‚migrantisiert‘ wird hier auf gesellschaftliche Konstruktionen und Rassifizierungsprozesse Bezug genommen, durch welche Menschen als ‚nicht zugehörig‘ markiert werden (vgl. hierzu El-Mafaalani, 2023).

2 <https://data.snf.ch/grants/grant/212818> (abgerufen am 08.10.2024).

bracht werden und inwiefern dabei bestehende asymmetrische Verhältnisse reproduziert oder auch verschoben werden.

Im vorliegenden Beitrag werden anhand neuerer Fachliteratur sowie erster empirischer Ergebnisse aus dem laufenden SNF-Forschungsprojekt Macht- und Differenzverhältnisse beleuchtet, die im Bildungskontext zu Ausschlüssen und Abwertungen aufgrund von Sprache führen können.

Sprachliche Macht- und Differenzverhältnisse im Bildungsbereich

Gesellschaftliche Machtunterschiede und Differenzordnungen prägen die Institution Schule, während diese gleichzeitig an der (Re-)Produktion von Ungleichheit beteiligt ist. Eine wichtige Rolle ist dabei der Durchsetzung der hegemonialen Sprache als Norm in Bildungseinrichtungen zuzuordnen (Dirim & Mecheril, 2018). Sprache kann folglich als Machtinstrument fungieren, welches „Wir-Ihr-Binaritäten“ bestätigt (Akbaş & Polat, 2022, S. 153) und hierarchische Strukturen festigt. Dies bspw. indem Schüler*innen anhand von Sprachgeboten und -ausgrenzungen als nicht zugehörig identifiziert werden (Heinemann & Dirim, 2016). Dabei stellen in der Schule vermittelte Sprachkenntnisse wie etwa in Englisch oder Französisch Ausnahmen dar, denn diese werden gemäß Knappik und Ayten (2020, S. 249) als „bildungsideole“ Mehrsprachigkeit hochstilisiert, während andere von Schüler*innen und deren Familien gesprochene Sprachen ignoriert oder gar verboten werden. In Ergänzung dazu können dieselben Sprachen, je nachdem wer sie anwendet, im Unterricht zu unterschiedlichen Reaktionen führen. Nach Del Percio und Duchêne (2015, S. 214) werden Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft, sozio-kultureller Verhältnisse oder Hautfarbe als ‚illegitime‘ Sprecher*innen der hegemonialen Sprache abgewertet. In diesem Zusammenhang würden migrantisierte Jugendliche – auch wenn sie die Sprache nach objektiven Kriterien gut sprechen – in ihrer Deutschkompetenz oftmals nicht anerkannt. Historisch betrachtet, trugen sprachwissenschaftliche Klassifikationssysteme dazu bei, Rassismus als Praxis kolonialer Unterwerfung zu verschleiern und zu rechtfertigen (Knappik & Ayten, 2020). Linguistische Hierarchisierungen und Abwertungen bestimmter Sprachen sind jedoch nicht lediglich auf die Vergangenheit beschränkt, sondern

manifestieren sich weiterhin in institutionell verankerten Sprachordnungen. Der Begriff des Neo-Linguizismus bezeichnet mit Bezug auf Dirim (2010) eine Veränderung hin zu verdeckten Linguizismusformen in demokratischen Gesellschaften, in denen offensichtliche rassistische Ausgrenzungen nicht mehr als staatlich legitimierte Praxis toleriert werden. Erwähnenswert im Kontext von Neo-Linguizismus ist eine tendenziell negative Perspektive auf sprachliche Veränderungen angesichts migrationsgesellschaftlicher Bedingungen, was sich auch im bereits von Gogolin (2008) konstatierten „monolingualen Habitus“ der Schule verdeutlicht.

In Abgrenzung zu neo-linguizistischen Perspektiven tritt das Konzept des „Translanguaging“ bewusst Vorstellungen entgegen, die eine Natürlichkeit von Einsprachigkeit postulieren. In diesem Zusammenhang wird eine Bildungspraxis eingefordert, die sich aktiv gegen nationalstaatlich abgestützte Sprachgrenzen wendet und diese dekonstruiert (Ayten & Knappik, 2024; Dirim & Khakpour, 2018). Erst langsam setzen sich wissenschaftliche Erkenntnisse durch, die aufzeigen, dass ein in diesem Sinne sprachdiverser Unterricht das Lernen nicht nachteilig beeinflusst, da von einer positiven gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Sprachen ausgegangen werden kann. Vor diesem Hintergrund fokussieren Ansätze zur Förderung schulischer Mehrsprachigkeit auf „Sprache als Gesamtkonstrukt und nicht als Einzelsprache“ (Ateras et al., 2023, S. 18), wobei davon ausgegangen wird, dass Sprachenlernen generell auch dem Deutschlernen dienlich ist.

Ein empirischer Blick auf die Sekundarstufe II

Das Forschungsprojekt „Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung“ fokussiert Differenzierungs- und Othingprozesse im Kontext der Sekundarstufe II. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse neben anderen Aspekten auch auf sprachliche Normalitätskonstruktionen und daraus resultierende Sprachhierarchien. Datenbasis der Studie bilden Expert*inneninterviews mit Lehrpersonen aus ausgewählten Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen sowie Schwerpunktfächern an Gymnasien.³ Das

3 Insgesamt werden im Rahmen der Studie 66 Expert*inneninterviews umgesetzt. Im Anschluss an die Einzelinterviews sind validierende Gruppendiskussionen mit einem Teil der befragten Berufsschul- und Gymnasiallehrer*innen geplant.

Auswertungsverfahren orientiert sich methodisch am Theoretischen Kodieren der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005), wobei die kategoriale Analyse der Daten anhand mehrerer Teilschritte erfolgt: Zuerst werden die Interviewtranskripte offen kodiert und auf dieser Grundlage Fallcharakterisierungen verfasst. Anschließend erfolgt eine Komprimierung der Daten entlang relevanter thematischer Dimensionen. In einem letzten Schritt werden diese Dimensionen anhand einer vertikalen Analyse zueinander in Verbindung gesetzt resp. kontrastiert.

Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in Zwischenergebnisse der Studie zu den beiden Ausbildungsfeldern *Sozialarbeit und Betreuung resp. Gesundheit* (Berufsfachschule) sowie *Philosophie, Psychologie, Pädagogik* (Gymnasium). Dabei wird die Teildimension der Sprache fokussiert. Die bisher erhobenen Daten deuten auf ein Spannungsfeld unterschiedlicher Muster der Sprachbewertung hin: Aus den Interviews mit den Lehrpersonen geht eine ausgeprägte Deutschfokussierung hervor, die im Kontext einer neo-linguistischen Sprachordnung verortet werden kann. Es zeigt sich aber auch ein kritisches Bewusstsein gegenüber sprachlichen Benachteiligungen und einer fehlenden Repräsentation von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Sowohl die Berufsschul- wie auch die Gymnasiallehrpersonen sprechen sich für eine intensive Deutschförderung auf allen Schulstufen aus. Im Ausbildungsfeld *Sozialarbeit und Betreuung bzw. Gesundheit* werden gute Deutschkenntnisse als entscheidend für den Schul- und Berufserfolg angesehen sowie die zusätzliche Anforderung formuliert, Schweizerdeutsch zu verstehen. Eine Berufsschullehrperson bezweifelt, dass die Erstsprachen ihrer Schüler*innen im Berufsfeld von Nutzen sind: „Es ist die Sprache, die sie zuhause sprechen oder vielleicht mit ihren Freunden oder Bekannten. Aber hier im beruflichen Kontext bringt ihnen diese Sprache relativ wenig. Das ist dann leider keine berufliche Kompetenz.“ (E. D., Z. 535–538) Damit wird auf eine etablierte Sprachordnung Bezug genommen, welche die Ausbildungsrelevanz einer Sprache daran bemisst, „was gesellschaftlich resp. global als wertvolle Sprache angesehen wird“ (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215). Obgleich die aktuelle migrationsgesellschaftliche Realität in der Schweiz – insbesondere auch in der Berufswelt – veränderte Anforderungen an die Sprachfähigkeiten stellen kann, werden Französisch, Italienisch oder Englisch als Zweitsprachkompetenzen weiterhin hoch bewertet, während bspw. Albanisch nicht als berufsrelevant erachtet wird.

Am Gymnasium wird das „einwandfreie“ Beherrschen der deutschen Sprache als Schlüssel zur erfolgreichen Teilhabe am Unterricht betrachtet. So stellt eine Lehrperson des Schwerpunktfachs *Philosophie, Psychologie, Pädagogik* sehr gute Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch als Grundvoraussetzung für den Fachunterricht dar: „Deutsch ist unsere Mathematik, sage ich manchmal, weil um Philosophie, Psychologie, Pädagogik zu betreiben, muss man gut sein in Deutsch.“ (T. N., Z. 168–170) Gute Deutschkompetenzen werden in diesem fachlichen Kontext als besonders bildungsrelevant beschrieben, während im selben Zusammenhang Migrationsbiografien mit möglichen „sprachlichen Defiziten“ (T. N., Z. 171) und daraus hervorgehenden Nachteilen im Unterricht in Verbindung gebracht werden. Gleichzeitig vertreten Gymnasiallehrpersonen eine differenzierte Sichtweise, indem sie geltend machen, dass Schwierigkeiten in Bezug auf Textverständnis und Schreibkompetenzen auch Schüler*innen mit (Schweizer-)Deutsch als Erstsprache betreffen. Einige empfinden das Deutschniveau der Jugendlichen allgemein als niedrig und möchten deshalb nicht zwischen Schüler*innen mit oder ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden.

Zudem werden in beiden untersuchten Ausbildungsbereichen Bestrebungen dargelegt, die darauf abzielen, sprachbedingte Benachteiligungen zu reduzieren. So thematisieren die Lehrpersonen Bemühungen, Leistungsbeurteilungen möglichst von sprachlichen Fähigkeiten zu entkoppeln. Berufsschullehrpersonen treten für pragmatische Herangehensweisen ein, welche die Kommunikationsfähigkeit in Deutsch über Sprachperfektion stellen. Außerdem wird in der beruflichen Bildung die Vielfalt der sozialen und bildungsbezogenen Hintergründe der Lernenden hervorgehoben. Daran anknüpfend lassen sich Ansätze feststellen, Mehrsprachigkeit im Unterricht als Ressource anzuerkennen. Dies manifestiert sich auch im Gymnasium – bspw. darin, dass Lehrpersonen im Unterricht Planungsfenster für Sprachvergleiche, etwa zwischen Türkisch und Deutsch, vorsehen.

Die Datenanalyse legt nahe, dass neo-linguistische Bewertungsmuster persistieren, während gleichzeitig eine Bereitschaft der Lehrpersonen erkennbar ist, Handlungsmuster zu überdenken und nach Veränderungsansätzen zu suchen, die einer migrationsgesellschaftlichen Realität besser entsprechen. Allerdings lassen sich wenig systematische und institutionell abgestützte Bestrebungen in diese Richtung ausmachen.

Fazit und Ausblick: Zur linguizismuskritischen Professionalisierung von Lehrpersonen

Im Zuge der Transformation hin zu einer migrationsgesellschaftlichen Realität ergibt sich an die Professionalisierung von Lehrpersonen die Anforderung, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen. Die bisherigen Ergebnisse unserer Studie legen nahe, dass das Potenzial einer positiven gegenseitigen Beeinflussung verschiedener Sprachen im Sinne eines sprachdiversen Lernens außerhalb der vorgegebenen Schulsprachen im Unterricht eher wenig zum Tragen kommt. In der Fachliteratur wird hervorgehoben, dass sich angehende Lehrpersonen sowohl Basiswissen zu Mehrsprachigkeit aneignen als auch einen anerkennenden Umgang mit sprachlicher Pluralität erlernen sollten (Dirim & Mecheril, 2010).

In Bezug auf die Frage einer professionalisierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist außerdem zu berücksichtigen, dass sich wesentliche Herausforderungen weiterhin im Bildungssystem selbst manifestieren (Ateras et al., 2023, S. 33). So verstehe sich die Schule – laut Heinemann und Dirim (2016) – als Institution, die in der Migrationsgesellschaft für alle zugänglich ist. Das Schulsystem ist jedoch in erster Linie auf Personen ausgerichtet, die den herkömmlichen Normvorstellungen entsprechen. Deshalb ist es erforderlich, dass eine linguizismuskritische Perspektive vermehrt Eingang in die Lehrer*innenbildung aller Schulstufen findet.

Knappik und Ayten (2020, S. 251) empfehlen Lehrkräften, „alle Schüler*innen dazu zu ermutigen, ihr gesamtes Sprachrepertoire im Unterricht als Werkzeug des Denkens, Lernens und Kommunizierens einzusetzen“. Demgegenüber stehen sowohl ein Schulsystem als auch Institutionen der Lehrer*innenbildung, an denen Mehrsprachigkeit eng mit einer defizitären Wahrnehmung migrantisierter Schüler*innen wie auch Studierender und somit angehender Lehrpersonen verbunden ist (Karakaoğlu et al., 2017; Le Breton & Burren, 2021).

Fereidooni und Massumi (2017) betonen die Notwendigkeit, Rassismuskritik als Ausbildungsinhalt der Lehrer*innenbildung zu etablieren. Dabei gehe es nicht zuletzt um eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen und sozialisationsbedingten rassistischen Denkmustern. Zudem ist es unerlässlich, dass Lehrpersonen ihre eigene Verstrickung in diese Strukturen erkennen

und sich dieser bewusst werden (Akbaba & Harteman, 2020). Zur Diskussion stehen Bildungsbenachteiligungen, „die sich aus sprachlicher und kultureller Diversität oder der Annahme bzw. Zuschreibung einer solchen ergeben“ (Huxel, 2016, S. 144). So können Schwierigkeiten entstehen, die Akbaş und Polat (2022, S. 160) als „Tabuisierung des Rassismus-Themas“ bezeichnen: Aus Gründen des Selbst- oder Institutionsschutzes würde die Thematisierung eigener sowie institutioneller rassistischer Praktiken verhindert.

Daher ist eine Perspektive erforderlich, „die zu einem Wissen über die Bedingungen, unter denen gehandelt wird, beiträgt“ (Ivanova-Chessex et al., 2020, S. 67) und gleichzeitig die eigene Involviertheit in rassistische Verhältnisse thematisiert. Einladungen zur Reflexion werden Akbaba und Harteman (2020) zufolge mitunter als Bedrohung oder gar als Angriff wahrgenommen. Mit dieser Abwehrhaltung gilt es, in der Lehrer*innenbildung umzugehen, wo Räume für ein „Verlernen, An-Zweifeln, Kritisch-Befragen, Irritiert-Werden, Infrage-Stellen“ (Ivanova-Chessex et al., 2020, S. 80) entstehen sollten, um entsprechende Kompetenzen zu entwickeln.

Literatur

- Akbaba, Y. & Harteman, H. (2020). Rassismuskritik mit dem Weissen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 21–42). Springer VS.
- Akbaş, B. & Polat, A. (2022). Von „Sprachdefiziten“ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik. In Y. Akbaba, B. Bello & K. Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 159–166). Springer VS.
- Ateras, B., Bucheli, S., Däppen, S. & Kannengieser, S. (2023). *Sprachen inklusiv: Lernen in allen Sprachen*. Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Ayten, A. C. & Knappik, M. (2024). Èşü interveniert. Überlegungen zu einer Didaktik der Linguizismuskritik. In M. Le Breton, S. Burren & S. Bachmann (Hrsg.), *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen* (S. 111–134). Springer Nature.
- Del Percio, A. & Duchêne, A. (2015). Sprache und sozialer Ausschluss. Eine Genealogie des schulischen Berufsintegrationsprozesses jugendlicher MigrantInnen in der Schweiz. In R. Mörgen & A. Schnitzer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 194–216). Juventa.
- Dirim, İ. (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 P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla,

- S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). UTB.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Beltz.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. UTB.
- El-Mafaalani, A. (2023). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 483–500). Springer VS.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Bartsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199–214). Springer VS.
- Huxel, K. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprachliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 143–160). Springer VS.
- Ivanova-Chessex, O., Steinbach, A. & Wolter, J. (2020). Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 67–83). Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. A., Mecheril, P. & Shure, S. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Mercator.
- Knappik, M & Ayten A. C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 233–265). Springer VS.
- Le Breton, M. & Burren, S. (2021). Zugehörigkeit(en) erkämpfen: Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfründer (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 173–186). transcript.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.

Burren, Susanne, Dr.in,
Leiterin der Fachstelle Gleichstellung und Diversity,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Intersektionalität,
Antidiskriminierung und Diversität
an Hochschulen und im Bildungsbereich.

susanne.burren@fhnw.ch

Le Breton, Maritza, Prof.in Dr.in,
Professorin,
Institut für Integration und Partizipation,
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Geschlechter-, Migrations- und postkoloniale Studien,
Differenztheorien, Intersektionalität u. a. im Kontext
der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis.

maritza.lebreton@fhnw.ch

Nacht, Daniel, stud. M. A.,
wiss. Assistent,
Fachstelle Gleichstellung und Diversity,
Pädagogische Hochschule FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
postkoloniale Studien, Intersektionalität,
Antidiskriminierung und Diversität im Bildungsbereich.

daniel.nacht@fhnw.ch

Lenting, Kyra, M. A.,
wiss. Assistentin,
Institut Integration und Partizipation,
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:
Diversität und Othering im Bildungsbereich,
postkoloniale Studien,
Intersektionalität und Visuelle Anthropologie.

kyra.lenting@fhnw.ch

Toletti, Carolina, M. A.,
Doktorandin,
Soziale Arbeit,
Universität Neuenburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Migrationsstudien, Bildungsungleichheit,
Macht- und Differenzverhältnisse.

carolina.toletti@unine.ch