

Rassismuskritik

Bibliografie:

Gizem Evin Dağ und M Knappik (2024).
Sprache und *race* in der Schule.
Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (4), 92–101.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-06>

Gesamtausgabe online unter:

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

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2024

06

*Gizem Evin Dağ
und M Knappik*

Sprache und *race* in der Schule. Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften

Abstract • Der Beitrag geht der Frage nach, in welchen Formen Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte rassistischen Linguizismus in der Schule erfahren und wie dieser durch die Institution Schule bedingt ist. Anhand von Interviewdaten wird gezeigt, dass Abwertungen, Disziplinierungen und die Unterstellung von Normübertretungen, die die Lehrkräfte erfahren, mit Bezug auf Sprache artikuliert werden, aber tatsächlich die rassialisierten Körper der Lehrkräfte betreffen. Insbesondere das Lehrer*innenzimmer wird hier zu einem Ort *weißer* Normativität. Eine Auseinandersetzung mit Linguizismus wird im Ausblick als wichtiger Gegenstand der Lehrer*innenbildung benannt.

Schlagworte/Keywords • Linguizismus, raciolinguistic perspective, Lehrkräfte, Heritage-Sprachen, *race*

Linguizismus prägt Schule und Bildungsbiografien

Linguizismus ist sprachbezogene Diskriminierung. Im vorliegenden Beitrag werden Formen von Linguizismus fokussiert, in denen die Verschränkung von Sprache und *race* (Dirim, 2010; Rosa, 2019) den zentralen Mechanismus von Abwertung, Ausgrenzung und deren Legitimation darstellt. Rassistischer Linguizismus wurde empirisch für eine Vielzahl von Bildungsinstitutionen und Akteur*innen nachgewiesen: Kita-Kinder (Thomauske, 2017), Schüler*innen (Dean, 2019; Rühlmann, 2023), Studierende (Thoma, 2018), *pre-service teachers* (Cushing, 2023) und Lehrkräfte (Fereidooni, 2016) erfahren Sanktionen ihrer Äußerungen und Abwertungen ihrer Kompetenzen entlang einer Relevanzsetzung ihrer vermeintlichen Herkunft. Trotz seiner Allgegenwart wurde dieses Phänomen für Lehrkräfte jedoch noch nicht genauer untersucht. Daher gehen wir anhand von Interviews der Frage nach, wie Lehrkräfte rassistischen Linguizismus erfahren, welche Formen er hat und wie diese durch die Institution Schule bedingt sind. Nach einer Einführung in zentrale Begriffe sowie Erläuterungen zum methodischen Vorgehen werden die Ergebnisse vorgestellt. Der Text schließt mit einem Plädoyer für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Linguizismus in der Lehrer*innenbildung.

Sprache und *race* im Fachdiskurs

Das Verhältnis von sprachlicher Diskriminierung und Rassismus wird international unter verschiedenen Begriffen untersucht. 1987 beschrieb Anzaldúa in Südtexas die sprachliche Unterdrückung von spanischsprachigen Xicanx¹ auf Grundlage von rassifizierenden Sprachideologien. Sie waren „linguistic terrorism“ (Anzaldúa, 1987, S. 80) ausgesetzt, der sich in psychischen und physischen Bestrafungsformen ausdrückte und das Ziel verfolgte, die einsprachig-englischsprachige Norm der Mittelklasse durchzusetzen. Im europäischen Kontext benennt Skutnabb-Kangas (1988) mit dem Begriff *linguicism* Ideologien, Strukturen und Praktiken, die auf Grundlage von Sprache zu einer Ungleichverteilung von Ressourcen und Macht führen. Dirim (2010, S. 91f) erweitert diese

¹ Anzaldúa verwendet die älteren, binären Begriffe Chicanos und Chicanas. Wir verwenden hier den im neueren Diskurs gebräuchlichen Begriff Xicanx (Rodriguez, 2020).

Definition, indem sie Linguizismus als „eine spezielle Form des Rassismus“ analysiert. Eine subtilere Form stellt dabei Neolinguizismus dar, welcher sich in scheinbar harmlosen Sprachgeboten wiederfinden lässt (Dirim, 2010). Mena (2023, S. 124) bezeichnet dies in Anlehnung an Anzaldúa als „soft linguistic terrorism“.

Unter dem Begriff *raciolinguistics* wird im US-amerikanischen Raum (Alim et al., 2016)² die wechselseitige Konstitution von Sprache und *race* beforscht. Hierbei geht es darum, wie Vorstellungen von *race* Sprache(n) und ihre Verwendung und Wahrnehmung beeinflussen und wie umgekehrt Sprache(n) zur Konstruktion von *race* verwendet wird bzw. werden. Dabei sind *race* und Sprache als Kategorien in koloniale Hierarchisierungs- und Unterdrückungslogiken und ihre Historie eingebettet. Die *raciolinguistische* Perspektive nimmt weniger die Sprechpraktiken rassifizierter Subjekte in den Blick, sondern rückt das *white listening subject* in den Fokus, welches die dominante *weiße* Sichtweise auf die sprachlichen und kulturellen Praktiken rassifizierter Gruppen privilegiert (Flores & Rosa, 2015). Rassialisierten Körpern kommt in der *raciolinguistischen* Perspektive eine besondere Bedeutung zu: Mit der Formulierung „Looking like a language, sounding like a race“, dem Titel von Rosa (2019), wird deutlich, dass es die Körper rassialisierter Menschen sind, denen ein abgewertetes Sprechen unabhängig von den tatsächlich gewählten Artikulationsformen zugeschrieben wird.

Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage dieses Artikels bilden fünf von 14 Interviews mit Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte³, die im Rahmen der Masterthesis von Gizem Evin Dağ erhoben wurden und im Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ (2024–2025, Fördergeber: FORIS-BUW) re-analysiert werden⁴. Die Masterthesis widmete sich der Frage, warum Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre ‚Heritage-

² Zur Frage, in welchem Verhältnis Linguizismus und *raciolinguistics* als Begriffe und Diskurse zu Rassismus stehen, siehe Füllekruss und Rühlmann (2023).

³ ‚Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte‘ ist die Bezeichnung, mit der die Lehrkräfte im Rahmen des Samplings adressiert wurden. Da wir nicht wissen, welche Selbstbezeichnung sie verwenden, wurde diese Bezeichnung beibehalten.

⁴ Aus forschungsökonomischen Gründen wurden in der Masterthesis lediglich die ersten fünf der insgesamt 14 Interviews ausgewertet.

Sprache(n)⁵ in der Schule (nicht) einsetzen. Die Interviews zeigten einen großen Bedarf der Lehrkräfte, über Linguizismuserfahrungen zu sprechen, was als spezifisches Thema im Rahmen der Masterthesis nicht ausreichend bearbeitet werden konnte. Daher verfolgt das an diese Studie anknüpfende Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ das Ziel, das Phänomen der Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften in seiner Bedingtheit durch die Institution Schule genauer zu erfassen. Die interviewten Lehrkräfte unterrichten an verschiedenen großstädtischen Schulen in Nordrhein-Westfalen und verfügen über ein bis vier Jahre Unterrichtserfahrung. Sie sprechen nach eigenen Angaben alle Türkisch als eine ihrer ‚Heritage-Sprache(n)‘. Die Interviews sind von einem hohen Maß an Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet, was vermutlich auf die Nähe der Positionalität der Interviewerin mit den interviewten Personen hinsichtlich geteilter migrationsgeschichtlicher Hintergründe und ‚Heritage-Sprache(n)‘ zurückgeführt werden kann. Die Re-Analyse der in der Masterthesis erhobenen Interviews im Projekt ‚Linguizismus. Macht. Schule.‘ fokussiert die erzählten Linguizismuserfahrungen der interviewten Lehrkräfte und geschieht durch die Autor*innen gemeinsam, d. h. aus der Perspektive einer Forschenden of Color und einem*einer *weißen* Forschenden. Die Analyse erfolgt entlang der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), wobei die induktiv aus den Datenauszügen gewonnenen Interpretationen durch die linguizismustheoretischen Perspektiven der Literatur gezielt irritiert und ergänzt werden und umgekehrt die Auseinandersetzung mit den Datenauszügen dazu dient, die theoretischen Perspektiven zu prüfen. Die gebildeten Kategorien lauten: Aberkennungspraktiken, Linguizisierung, Neolinguizisierung und Selbst-Neolinguizisierung.

5 Der Begriff ‚Heritage-Sprache‘ (Boas & Wiese, 2023), angelehnt an *heritage language* (Montrul, 2016), verweist darauf, dass Sprecher*innen diese Sprache als Erbe (*heritage*) ihrer Familie sprechen. Im Gegensatz zu ‚Herkunftssprache‘ oder ‚Familiensprache‘ deutet ‚Heritage-Sprache‘ nicht auf eine ausländische ‚Herkunft‘ ihrer Sprecher*innen hin. Gleichzeitig enthält der Begriff mit seiner Einbettung von Sprachen in Familienbiografien und in das moralisch aufgeladene Konstrukt des ‚Erbes‘ Konnotationen, die Druck für die Sprecher*innen erzeugen können. Auch sollte verdeutlicht werden, dass Sprecher*innen von ‚Heritage-Sprache(n)‘ oftmals mehrere ‚Heritage-Sprachen‘ sprechen, zwischen denen ein komplexes Verhältnis von Majorisierung und Minorisierung bestehen kann (Uçan, 2022). Daher verwenden wir im Text die Form ‚Heritage-Sprache(n)‘.

Ergebnisse

In den Interviews kommen die Linguizismuserfahrungen der Lehrkräfte durch die Thematisierung von Aberkennungspraktiken und die Zuschreibung eines unerwünschten Sprachgebrauchs zum Ausdruck. Außerdem lässt sich das Phänomen der Selbst-Neolinguisierung beschreiben.

Aberkennungspraktiken

Linguizismuserfahrungen werden von den interviewten Lehrkräften als Aberkennung fachspezifischer und sprachlicher Kompetenzen thematisiert. Dies geschieht durch *weiße* Kolleg*innen, die die interviewten Lehrkräfte als „ältere“ (L2, Z. 610; L3, Z. 365f; L4, Z. 208f; L5, Z. 211f) Kollegen oder Kolleginnen bezeichnen. Die Aberkennung betrifft Lehrer*innen mit internationaler Familiengeschichte im Schulfach Deutsch besonders:

„Es passiert auch mal ganz oft, dass Kolleginnen oder Kollegen, junge, v. a. Referendare blöde Sprüche abkriegen und sagen: ‚Hey und DU unterrichtest jetzt Deutsch? Kannst du überhaupt selber Deutsch?‘“ (L1, Z. 327–329)

Den solcherart adressierten Lehrkräften wird die fachliche und sprachliche Qualifikation abgesprochen, das Fach Deutsch zu unterrichten. Die scheinbare Überraschung, dass „DU [...] jetzt Deutsch [unterrichtest]“ (L1, Z. 328–329), ist an etwas nicht weiter Expliziertes geknüpft, das den so adressierten Personen zugeschrieben und nun zum scheinbar legitimen Ausgangspunkt von geäußelter ‚Verwunderung‘ wird. Auch oder gerade weil dieser Ausgangspunkt nicht benannt wird, wird das praktizierte Othering als persönliches Merkmal des mit „Hey und DU [...]?“ adressierten Gegenübers konstruiert. Mit der nächsten Frage „Kannst du überhaupt selber Deutsch?“ werden Deutschkompetenzen und damit die fachliche Eignung pauschal abgesprochen. Auch Schüler*innen (L4, Z. 228–237) und Eltern praktizieren diese Aberkennung: L4 beschreibt, dass Eltern hierarchisch übergeordnete Kolleg*innen „offen ansprechen“ (L4, Z. 110) und die betroffene Lehrperson diskreditieren:

„Natürlich nicht bei der Lehrerin, sondern bei der Abteilungsleiterin sich zum Beispiel beschweren und sagen: ‚Wie kann das denn sein, dass die Deutschlehrerin eine Deutschtürkin ist?‘“ (L4, Z. 110–112)

Auch für bestimmte weitere Fächer wird Lehrer*innen mit internationaler Familiengeschichte ihre Eignung aberkannt:

„Und man ihnen [Lehrer*innen mit internationaler Familiengeschichte] auch nicht so viel zutraut, vor allem, wenn es um solche Fächer geht, wie Deutsch und Geschichte [...] zu diesen Fächern gibt es ja ganz besondere Voraussetzungen. Man braucht da eine ganz bestimmte Lese / Sozialisation dafür. Sprachbarrieren müssen überwunden werden. Also das merke ich.“ (L4, Z. 119–123)

L4 thematisiert hier eine „bestimmte Lese / Sozialisation“ und zu überwindende „Sprachbarrieren“ als Argumentationsfigur gegen migrationsandere Lehrkräfte; da es aber gerade um gesellschaftswissenschaftliche Fächer geht, die der demokratischen und politischen Bildung dienen, liegt nahe, dass noch weitere intersektionale Aberkennungspraktiken relevant werden, die antimuslimischen Rassismus und/oder die klassistische Unterstellung von ‚Bildungsferne‘ in Verschränkung mit Rassismus und Linguizismus betreffen könnten.

Linguizisierung, Neolinguizisierung und Selbst-Neolinguizisierung

Die interviewten Lehrkräfte berichten davon, dass sie sich selbst in ihrem Gebrauch von ‚Heritage-Sprache(n)‘ einschränken, wenn „nicht türkischsprachige Personen im Raum sind“ (L3, Z. 75). Türkischsprechen wird von den Teilnehmenden als u. a. „unangenehm“ (L3, Z. 76) empfunden.

L3 schildert eine Zufallskonstellation mit fünf türkischstämmigen Lehrer*innen in einem Raum, die sich über ihre Berufswahl austauschen (L3, Z. 98–113), und betont, dass sie sich „auf Deutsch unterhalten“ (L3, Z. 105–106), woraufhin eine Kollegin in einer Leitungsposition den Raum betritt. Diesen Moment beschreibt L3 folgendermaßen:

„Und dann kam sie rein und der erste oder der erste Satz war / und sie hat ja nur das Bild gesehen, fünf Türkischstämmige stehen zusammen in einer Gruppe, unterhalten sich recht interessiert / ‚Hier wird aber nicht Türkisch geredet oder?‘“ (L3, Z. 109–112)

Die Personen im Raum werden hier von der dominanzsprachlich einsprachigen (*weißen*) Person rassistisch homogenisiert (Rommelspacher, 2011). Ihnen wird eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben, was Rösch (2019) als Lingualisierung benennt. Wir möchten

hier den Begriff *Linguizisierung* vorschlagen, um darauf hinzuweisen, dass die Zuschreibung einer bestimmten Sprachverwendung mit einem Sprachverbot und einer Kriminalisierung (vgl. Cushing, 2023; Rühlmann, 2023) einhergeht. Die hinzukommende Lehrkraft stellt die Norm auf – oder verstärkt sie –, dass das Lehrer*innenzimmer ein ausschließlich deutschsprachiger Raum sein müsse. Den linguizisierten Kolleg*innen wird eine Normüberschreitung unterstellt.

Die interviewten Lehrer*innen vermeiden es bewusst, im Lehrer*innenzimmer Türkisch zu sprechen. L1 führt aus: „[Es] wird dann schon mal geguckt. [...] Im Lehrerzimmer wird nicht immer alles [...] sehr offen kommuniziert. Das wird nicht gesagt, das spürst du“ (L1, Z. 207–214). L1 beschreibt hier, wie ihr subtil zu verstehen gegeben wird, dass sie als Andere wahrgenommen wird. Dies führt dazu, nicht Türkisch sprechen zu wollen oder zu können. Diese Praxis möchten wir als *Neolinguizisierung* bezeichnen.

Eine Interviewpartnerin thematisiert eine mögliche punktuelle Umkehrung von Machtverhältnissen durch den Gebrauch einer Sprache, die ein Gegenüber nicht versteht:

„Also ich finde, das ist dann auch so anstandslos, wenn man das so mitten im Raum macht und [sich] so mächtig fühlt, dass man das [...] auf der anderen Sprache ausdrücken [kann] und der Gegenüber weiß das nicht.“ (L3, Z. 80–83)

L3 benennt zwei Punkte als „anstandslos“: die Einnahme einer zentralen Position „mitten im Raum“ und das Gefühl von Macht. Damit reproduziert L3 die Zuschreibungen und Wertungen, die einer Linguizisierung und Neolinguizisierung durch andere, wie in den oben beschriebenen Beispielen, entsprechen. Im Unterschied dazu benennt sie jedoch sehr deutlich, dass es bei der Kontrolle des migrationsanderen Sprechens um die Aufrechterhaltung von hierarchischen Machtverhältnissen und den Verweis von migrationsanderen Sprecher*innen an den Rand geht. L3 erlegt sich dies nun selbst auf. Dieses Phänomen möchten wir als *Selbst-Neolinguizisierung* bezeichnen.

Diskussion

Die Aberkennung fachlicher Qualifikation, welche in anderen Studien für Studierende (Thoma, 2018) und *pre-service teachers* (Cushing,

2023) beschrieben wurde, bleibt also auch für ausgebildete Lehrkräfte zentral. Intersektionen mit anderen Unterdrückungskategorien in Verbindung mit *race* scheinen hier zudem relevant zu sein, v. a. die Verbindung mit antimuslimischem Rassismus und Klassismus. Die Formen des erlebten Linguizismus sind sowohl offen und direkt als auch subtil. Dass das Lehrer*innenzimmer einen zentralen Raum bei der Herstellung und Aufrechterhaltung der linguizistischen Ordnung darstellt, schließt an frühere Befunde (Ayten & Knappik, 2023; Fereidooni, 2016, S. 264–265) an.

Ein Ergebnis, das über den bisherigen Forschungsstand hinausgeht, ist das Phänomen der Selbst-Neolinguizisierung, also die Übernahme der gewaltvollen linguizistischen Logik und deren Wendung gegen sich selbst. Hierin spiegelt sich die linguizistische und rassistische symbolische Ordnung der Schule selbst wider. Es zeigt sich außerdem, dass es rassialisierte Körper sind, gegen die sich die fachliche Abwertung, die Verweisung an den Rand und die Kontrolle der Sprachverwendung richtet. Sie sprechen (die unerwünschte, abgewertete Sprache) nicht und werden dennoch raciolinguistisch kontrolliert und diskriminiert: Das *white listening subject* muss gar nicht hören, es sieht. Somit wird deutlich, dass es bei Linguizismus nicht um Sprache(n) geht, sondern um die Kontrolle eines *weißen* Raums, um die Aufrechterhaltung von „normative whiteness“ (Cushing, 2023, S. 899).

Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Unsere Ergebnisse zeigen, wie notwendig Linguizismus als Thema für die Lehrer*innenbildung ist, sowohl in seiner strukturellen als auch in seiner individuellen Dimension. Lehramtsstudierende kommen aus linguizistischen Strukturen, absolvieren ihre Ausbildung in linguizistischen Strukturen und münden in linguizistische Strukturen ein. An allen Stellen des Bildungssystems, an denen Menschen in pädagogischer sowie in beurteilender Funktion tätig sind, müssen diese Personen eine linguizismuskritische Grund- und Weiterbildung erhalten, um nicht oder zumindest weniger zu diskriminieren. Ebenso bedeutsam ist es, sich der langfristigen Folgen der (neo-)linguizistischen Logik, die zu Spracherosionen und -verlusten v. a. von ‚Heritage-Sprache(n)‘ beiträgt, bewusst zu werden und durch mehrsprachigkeits- und spracherhaltungsdidaktische Ansätze entgegenzuwirken (Gürsoy, im Druck).

Anknüpfend an dekoloniale Bildungsarbeit könnte es in der Lehrer*innenbildung um ein Verlernen gehen (Ayten & Knappik, i. E.), d. h. um die Bewusstmachung dessen, wie sehr linguizistische Strukturen die eigene Bildungsbiografie geprägt und zu Privilegierung und Deprivilegierung geführt haben, um ein Lernen über die koloniale Verbindung rassistischer und sprachenbezogener Hierarchisierung und ihre Funktionen in (post-)kolonialen und migrationsbezogenen Unterdrückungsverhältnissen und um die Entwicklung kollektiver Strategien zum Abbau linguizistischer und rassistischer Verhältnisse an Schulen. Der letzte Punkt öffnet den Horizont für den Bereich linguizismuskritischer Schulentwicklung, der den Bereich der Lehrer*innenbildung ergänzen muss, um systemische Veränderung zu erreichen.

Literatur

- Alim, H. S., Rickford, J. R. & Ball, A. F. (Eds.). (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la Frontera: The New Mestiza* (2nd ed.). Aunt Lute Books.
- Ayten, A. C. & Knappik, M (2023). *Ist Verstehenwollen rassistisch?* eurac research. Abgerufen am 02.08.2024, unter <https://www.eurac.edu/en/blogs/connecting-the-dots/ist-verstehenwollen-rassistisch>
- Ayten, A. C. & Knappik, M (i. E.). Èşù interveniert: Vorarbeiten zu einer Didaktik der Linguizismuskritik. In M. Le Breton, S. Burren & S. Bachmann (Hrsg.), *Differenzkritisches Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen*. Springer.
- Boas, H. C. & Wiese, H. (2023). „Ein Land – eine Sprache?“. In U. Freywald, H. Wiese, H. C. Boas, K. Brizić, A. Dammel & S. Elspaß (Hrsg.), *Deutsche Sprache der Gegenwart* (S. 71–112). J. B. Metzler.
- Cushing, I. (2023). „Miss, can you speak English?“. Raciolinguistic ideologies and language oppression in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 896–911.
- Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1+2), 54–67.
- 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. 81–112). Waxmann.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer Fachmedien.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language appropriateness in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

- Füllekruss, D. & Rühlmann, L. (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, 34–57.
- Gürsoy, E. (im Druck). Spracherhaltsdidaktik. In K. F. Cantone, H. Olfert, L. Di Venanzio, T. Schroedler, P. Wolf-Farré & E. Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mena, M. (2023). Soft linguistic terrorism: 21st century re-articulations. *Educational Linguistics*, 2(2), 123–144.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Rodriguez, L. J. (2020). A Note on Terminology. In L. J. Rodriguez, *From Our Land to Our Land: Essays, Journeys, and Imaginings from a Native Xicanx Writer*. Seven Stories Press.
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 1. Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 25–38). Wochenschau.
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race. Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Oxford University Press.
- Rösch, H. (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden* (S. 179–194). Waxmann.
- Rühlmann, L. (2023). *Race, Language, and Subjectivation: A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Springer Fachmedien.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9–44). Multilingual Matters.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. transcript.
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Springer.
- Uçan, Y. (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Springer.

Dağ, Gizem Evin,
wiss. Mitarbeiterin,
Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Rassismus- und Linguizismuskritik im schulischen Kontext.
dag@uni-wuppertal.de

Knappik, M, Dr.,
wiss. Mitarbeiter*in,
Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Mehrsprachigkeit,
Sprachaneignung und sprachliche Bildung als soziale Praxis,
Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer*innenbildung.
knappik@uni-wuppertal.de