

Nadja Thoma

# Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen

## Forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Text befasst sich mit forschungsethischen und pädagogischen Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit und Dominanzkritik. Zunächst werden Positionen der deutschsprachigen Forschung zu ‚Dominanzkultur‘ und ‚Dominanzkritik‘ nachgezeichnet und dann der terminologische Vorschlag einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘ begründet. Im Anschluss werden anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen pädagogischen Kontexten und Forschungsprojekten spezifische Herausforderungen, Paradoxa und Ambivalenzen einer Beschäftigung mit und Kritik an Dominanzverhältnissen rekonstruiert. Dies wird entlang von drei Themen konkretisiert, die für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht relevant sind: Bezeichnungspraxen, Fragen von Repräsentation sowie Versuchen einer Transformation von Dominanzverhältnissen. Abschließend werden zentrale Argumente zusammengefasst und offene Fragen und Forschungsperspektiven zu Mehrsprachigkeit in der und für die Deutschdidaktik formuliert.

Schlagwörter: Pädagogische Dilemmata, Mehrsprachigkeit, Repräsentationsverhältnisse, Transformation, Forschungsethik

The text deals with research ethical and pedagogical dilemmas in the context of multilingualism and dominance criticism. First, it traces positions in German-language research on 'dominance culture' and 'dominance critique' and then justifies the terminological proposal of a 'critique of dominance relations'. Subsequently, specific challenges, paradoxes and ambivalences of dealing with and criticising dominance relations are reconstructed on the basis of selected empirical examples from various educational contexts and research projects. This is concretised along three topics that are relevant for multilingualism in German lessons: Labelling practices, questions of representation and attempts to transform dominance relations. Finally, central arguments are summarised and open questions and research perspectives on multilingualism in and for German didactics are formulated.

Keywords: pedagogical dilemmas, multilingualism, representation, transformation, research ethics.

### 1 | Einleitung<sup>1</sup>

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Texten publiziert, die sich mit dominanzkritischen Zugängen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht beschäftigen. Häufig präsupponieren die Autor\*innen dabei ein geteiltes Verständnis sowohl von ‚Dominanz‘ als auch von ‚Kritik‘ und verzichten auf eine theoretische Fundierung ihrer Ideen. Ich nehme diese Leerstelle zum Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen und gehe dabei in drei Schritten vor: Zunächst zeichne ich Positionen der deutschsprachigen Forschung zu ‚Dominanzkultur‘ und ‚Dominanzkritik‘ nach und begründe dann meinen Vorschlag einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘. Im

<sup>1</sup> Ich danke Naima Tahiri und Verena Platzgummer für ihre hilfreichen Anmerkungen zur Interpretation eines Transkripts in diesem Text.

Anschluss zeige ich anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen pädagogischen Kontexten und Forschungsprojekten, welche Herausforderungen, Paradoxa und Ambivalenzen eine Beschäftigung mit und Kritik an Dominanzverhältnissen mit sich bringt. Dies konkretisiere ich entlang von drei Themen, die für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht relevant sind: Bezeichnungspraxen, Fragen von Repräsentation sowie Versuchen einer Transformation von Dominanzverhältnissen. Abschließend fasse ich zentrale Argumente zusammen und formuliere offene Fragen und Forschungsperspektiven zu Mehrsprachigkeit in der und für die Deutschdidaktik.

## 2 | Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen – eine theoretische Verortung

Sofern in Texten, die das Label ‚Dominanzkritik‘ verwenden, auf theoretische Grundlagen verwiesen wird, geschieht dies zumeist mit Bezug auf Rommelspachers wegweisende Arbeiten zu ‚Dominanzkultur‘ (Rommelspacher, 1998). Rommelspacher bezieht sich in ihren Arbeiten auf ‚westliche Gesellschaften‘ und versteht soziale Verhältnisse zentral als Verhältnisse der Über- und Unterordnung und als „ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* [...], die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd., S. 23, Herv. i. O.). Ihre Analysen, die Sexismus und Rassismus in den Mittelpunkt stellen, aber auch andere Machtverhältnisse, beispielsweise sozioökonomische Hierarchien, in den Blick nehmen, sind nach wie vor prägend für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema (siehe Attia et al., 2015; Terstegen, 2023). Zudem eignen sich ihre Überlegungen zu Dominanzkultur als Analyseinstrumentarium, mit dem querschnittartig verschiedene Ausformungen von ‚Kultur‘, etwa Schulkultur, Hochkultur, Jugendkultur etc., in ihrer Komplexität besser verstanden werden können.

Doch was bedeutet ausgehend von diesen Überlegungen ‚Dominanzkritik‘ und wie lassen sich ‚dominanzkritische‘ Zugänge verstehen? Basierend auf Rommelspachers oben skizzierter Konzeptualisierung verstehe ich dominanzkritische Zugänge als solche, die gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung kritisch in den Blick nehmen. Mein Kritikbegriff ist dabei zudem inspiriert von der Kritischen Diskursanalyse (Wodak & Meyer, 2009) und Zugängen kritischer Pädagogik (Dirim & Mecheril, 2018). Diese Formen der Kritik sind nicht auf text- oder diskursimmanente und soziodiagnostische Kritik beschränkt (De Cillia et al., 2020, S. 4), sondern es wohnt ihnen auch eine prospektive Kritik inne (ebd.), die mit einer „Analyse von Möglichkeiten und Formen der Verschiebung und Veränderung von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen sowie des Widerstands gegen sie“ (Mecheril & Polat, 2019, S. 57) verbunden ist. Im Kontext globalisierter Gesellschaften und im Zusammenhang dieses Sammelbands ist diese Frage vor allem mit Bezug auf sprachbezogene Über- und Unterordnungen und Machtverhältnisse relevant.

Obwohl Sprachenrechte in mehreren internationalen Dokumenten festgehalten sind<sup>2</sup>, zeigen Forschungen übereinstimmend, dass Kenntnisse der jeweiligen Nationalsprache zunehmend

<sup>2</sup> Sowohl die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als auch die Europäische Menschenrechtskonvention verbieten eine Diskriminierung aufgrund von Sprache. Zudem gibt es eine Reihe weiterer Dokumente mit jeweils spezifischen Zielen, etwa die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat, 1992).

zur Voraussetzung für Einreise, Aufenthalt und Staatsbürger\*innenschaft innerhalb der ‚Festung Europa‘ (vgl. van Avermaet, 2009) gemacht werden (vgl. Hogan-Brun et al., 2009). Entsprechende Gesetze werden mit immer höherer Geschwindigkeit erlassen (Flubacher, 2021; van Avermaet, 2009, S. 22) und unterscheiden sich hinsichtlich der von Migrant\*innen geforderten Sprachkenntnisse zum Teil stark (McNamara, 2009). Forschungen in verschiedenen nationalstaatlichen Kontexten kritisieren seit über einem Jahrzehnt, dass in für Migrant\*innen ohne EU-Staatsbürgerschaft verpflichtenden ‚Integrations‘- und Sprachkursen koloniale und eurozentrische Bilder reproduziert (Ha, 2009; Heinemann, 2017) sowie Infantilisierungen vorgenommen werden (Deiß & Thoma, 2023; Harbisch, 2023). Zudem ist die Implementierung entsprechender Kurse, auch wenn diese mit Labels wie ‚empowerment‘ versehen werden, an eine Überwachungslogik geknüpft (vgl. van Hoof et al., 2020), die Über- und Unterordnungsverhältnisse perpetuiert. Im deutschsprachigen Raum führt der Fokus auf das Erlernen der Nationalsprache zu einer Separierung von Schüler\*innen (vgl. Dausien et al., 2020; Karakayalı et al., 2017; Oester & Lems, 2019; Panagiotopoulou et al., 2018), die die Herstellung von Zugehörigkeit erschwert und mit einer Hierarchisierung von Bildungsbedürfnissen verbunden ist.

Allerdings sind die oben angesprochenen Über- und Unterordnungsverhältnisse weder naturgegeben noch statisch. Patrick verweist in ihren Überlegungen zu Sprachdominanz auf komplexe soziale Prozesse, die innerhalb von Nationalstaaten und darüber hinaus geschehen und die bestimmte Minderheitengruppen mit weniger politischer, ökonomischer und sozialer Macht als dominante Gruppen konstruieren, und konstatiert:

Dominant or minority status is, thus, attributed not on the basis of numbers of speakers, but rather on the basis of the social positioning of particular social groups within a hierarchical social structure (Patrick, 2010, S. 176).

Patricks Begriff der Minorisierung drückt die Dynamik solcher Prozesse aus und impliziert darüber hinaus, dass es sich um Prozesse handelt, die von sozialen Akteur\*innen *gemacht* werden. Dominanz ist also nicht statisch, vielmehr werden Dominanz- und Minoritätsstatus innerhalb einer hierarchischen Sozialstruktur *vergeben* und sind *veränderbar*. Im Kontext von Minderheitenregionen kann das dazu führen, dass Kritik an Dominanzverhältnissen verwendet wird, um neue Dominanzverhältnisse zu schaffen und die Privilegien einer rechtlich geschützten sprachlichen Minderheit gegenüber anderen (nicht geschützten) Minderheiten zu wahren (Thoma, 2022).

Auf einen weiteren Aspekt der Komplexität von Dominanzverhältnissen verweisen demokratietheoretische Arbeiten. Lessenich betont in seiner „Dialektik der Demokratie“:

Der gesellschaftlichen Bewegung hin zu ‚mehr Demokratie‘ ist zugleich eine Gegenbewegung eingelagert, eine gegenläufige Bewegung der Begrenzung und Beschränkung demokratischer Teilhabe (Lessenich, 2019, S. 15).

Einem solchen Verständnis nach ist die Dynamik von Öffnungs- und Schließungsprozessen in Demokratien dadurch gekennzeichnet, dass mit einer Öffnung, etwa der Einführung des Wahlrechts, immer auch Schließungen verknüpft sind.<sup>3</sup> Ähnliche Mechanismen des Ein- und Ausschlusses lassen sich in Bezug auf Bildungsteilhabe feststellen: Trotz der formalen Öffnung über

<sup>3</sup> In der altgriechischen Demokratie etwa waren Frauen, Sklav\*innen und Bewohner\*innen ohne Bürgerstatus vom Wahlrecht ausgeschlossen. Im Schweizer Kanton Appenzell wurde das Frauenwahlrecht erst 1990 einge-

ein Schulrecht für migrierte/geflüchtete Jugendliche kommt es aufgrund separierender und segregierender Beschulungsmaßnahmen in sogenannten Deutschlern-, Förder- oder Übergangsklassen zu Einschränkungen von Teilhabemöglichkeiten (Alpagu et al., 2019b; Emmerich et al., 2017; Füllekruss & Dirim, 2020; Panagiotopoulou et al., 2018), wenn sogenannte ‚Seiteneinsteiger\*innen‘ räumlich, temporär, bezogen auf Lerninhalte und sozial exkludiert und marginalisiert werden.

Daher ist es notwendig, bei der Verwendung des Begriffs ‚Dominanzkritik‘ jedenfalls die Dynamik von Dominanzverhältnissen als Über- und Unterordnungsverhältnissen mit ihren komplexen Öffnungs- und Schließungsprozessen mitzudenken. Mein Vorschlag ist daher, von einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘ zu sprechen, da dieser Begriff stärker auf die Vielschichtigkeit und dynamische Struktur solcher Verhältnisse verweist und hilfreich sein kann, um Dominanzverhältnisse nicht vorschnell auf eine einzige (als stabil konstruierte) Dimension zu reduzieren.

### 3 | Kritik an Dominanzverhältnissen – Herausforderungen und Dilemmata

In dem nun folgenden empirischen Kapitel gehe ich der Frage nach, was die oben aufgeworfenen theoretischen Überlegungen für Mehrsprachigkeit und für einen dominanzkritischen Deutschunterricht bedeuten. Dies mache ich exemplarisch anhand dreier Themen: Bezeichnungspraxen, Repräsentationsverhältnissen und Versuchen, Dominanzverhältnisse zu transformieren. Die empirische Basis für meine Überlegungen bilden folgende Kontexte: a) ‚lose‘ Notizen auf einer internationalen Tagung, b) ein ethnographisches Protokoll und die Transkription eines Gesprächs, die im Rahmen des ethnographischen Forschungsprojekts ‚Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in Südtiroler Kindergärten (MeBiK)‘<sup>4</sup> (2021-2023) entstanden sind, c) Schüler\*innentexte und ein ethnographisches Protokoll aus dem partizipativen Projekt ‚ZwischenWeltenÜberSetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule‘<sup>5</sup> (2017-2019). Die ‚losen‘ Notizen zu Beginn stammen nicht aus einer Ethnographie; allerdings verbindet sie mit den ethnographischen Protokollen das Ziel einer ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ (Amann & Hirschauer, 1997), konkret: das Anliegen, Beobachtetes zu verbalisieren, um Distanzierung und Befremdung und in einem weiteren Schritt Reflexion und Analyse zu ermöglichen (vgl. Breidenstein, 2012; Emerson et al., 2011).

#### 3.1 | Bezeichnungspraxen und komplexe Dominanzverhältnisse

Die Auseinandersetzung mit Bezeichnungen im Kontext von Migration geht auf Hannah Arendts 1943 auf Englisch erschienenen (und erst 1986 ins Deutsche übersetzten) Essay ‚We Refugees‘

führt (vgl. Wanger, 2004) – in Wien war bei der letzten Gemeinderatswahl 2020 etwa ein Drittel der Wohnbevölkerung, nämlich Personen ohne EU-Staatsbürger\*innenschaft, von der Wahl ausgeschlossen (vgl. Tagwerker, 2020).

<sup>4</sup> Gefördert von der Autonomen Provinz Bozen (Mobilitätsprojekte, Nr. 18021/2020). Projektbeschreibung: <https://www.eurac.edu/mebik>

<sup>5</sup> Sparkling Science Projekt SPA06-229, gefördert vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Projektbeschreibung: <https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at/>

zurück, der mit dem folgenden Satz beginnt: „In the first place, we don't like to be called ‚refugees‘“ (Arendt, 1994, S. 110). Neuere Studien, etwa zur sog. „Gastarbeiter\*innenmigration“ oder zu Fluchtmigration (vgl. u.v.a. Alpagu, 2019; Doppler, 2020) analysieren auf sehr differenzierte Weise Unterschiede in Selbst- und Fremdpositionierungen<sup>6</sup> von Menschen, die ihr Herkunftsland verlassen haben. Sie verweisen auch darauf, dass manche dieser Begriffe ein verdinglichendes Sprechen über Menschen kennzeichnen und darauf, „dass die Diskussion um Begriffe vielleicht manches Mal eine eher notwendige Diskussion um Strategien überlagert hat“ (Doppler, 2020, S. 243).

Gesellschaftspolitische und pädagogische Diskussionen fokussieren häufig auf ‚Political Correctness‘ und die Verwendung ‚richtiger‘, nicht verletzender Begriffe (vgl. Büniger & Czejkowska, 2020). Allerdings wird dabei häufig die Kontext- und Textsortenabhängigkeit (vgl. Kienpointner, 2005) von Begriffen übersehen. Zudem ist die Praxis ‚politisch korrekten Sprechens‘ in pädagogischen Situationen immer auch mit bildungsinstitutionellen Verhaltenserwartungen vermittelt: Erste ethnographische Forschungen zum Thema zeigen, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit (vermuteten oder tatsächlichen) Erwartungen an Begriffsverwendung bildungsinstitutionelle Verhaltenserwartungen irritieren oder versuchen, diese im Sinne eines ‚doing good student‘ zu erfüllen, auch wenn die (vermuteten) Anforderungen einer ‚politisch korrekten‘ Sprache in Konflikt mit den sprachlichen Anforderungen einer Lernsituation geraten können (Postner & Thoma, 2023).

Doch welche Relevanz haben diese Diskussionen für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht? Die folgende Notiz ist nach der Diskussion zu einem Panel zu Mehrsprachigkeit und Professionalisierung bei einer internationalen Tagung entstanden:

Die Diskutantin schlägt im Vergleich der Vorträge vor, Bezeichnungen<sup>7</sup> zu verwenden, die auf gesellschaftliche Hierarchisierungen im Kontext von Migration verweisen. Eine Vortragende verweist darauf, dass sie das wegen der Lehrer\*innen nicht mache. Lehrer\*innen seien meistens nicht besonders sensibel und hätten darüber hinaus auch keine Lust, sich mit Sprache zu beschäftigen.

Interessant ist die Verteidigungsstrategie der Wissenschaftlerin: Zunächst sind eine wissenschaftliche Tagung und die Kooperation mit Lehrer\*innen zwei getrennte Räume, und es wäre möglich, in beiden Räumen unterschiedliche Bezeichnungen zu verwenden. Davon unabhängig begründet die Wissenschaftlerin ihre Sprachwahl auf der Tagung mit der vermeintlich fehlenden Sensibilität und Motivation von Lehrer\*innen. Dies lässt sich mit einem Phänomen, das als „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken, 2007) beschrieben wurde, erklären, eine Form der Abwertung, die auch in der Wissenschaft verbreitet ist und mit der aus einer „vermeintlich höhere[n] Werte“ (ebd., S. 17) über pädagogisch Professionelle und ihre oder die ihnen zugeschriebenen pädagogischen Praktiken und Positionen geurteilt wird.

<sup>6</sup> Beispiele für solche Positionierungen zeigen sich in Begriffen wie „Flüchtlinge“, „Schutzsuchende“, „Asylbewerber\*innen“, „Papierlose“, „Geduldete“, „Non-Citizens“, etc.

<sup>7</sup> Konkret geht es um Bezeichnungen wie „nicht-deutsche Muttersprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ versus Bezeichnungen wie „nicht-dominante Sprache“ und „marginalisierte Sprache“.

Der folgende Auszug aus einem ethnographischen Protokoll, das nach einem Treffen mit pädagogisch Professionellen im Kontext des oben skizzierten Forschungsprojekts zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung in Südtiroler Kindergärten (MeBiK)<sup>8</sup> entstanden ist, stellt eine solche Perspektive in Frage:

Iris Gamper [eine Pädagogin, N.T.] meint, dass sie vor Kurzem eine Sendung [...] gesehen habe, 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.

Die Perspektive der Pädagogin verweist erstens auf ein Bewusstsein für die Bedeutung von Begriffen, zweitens auf eine damit verbundene Unsicherheit und drittens auf ein Interesse an wissenschaftlichen Positionen dazu. Die beim Treffen anwesenden Wissenschaftler\*innen werden als in begrifflichen Fragen kompetentere Expert\*innen adressiert. Das Beispiel zeigt, dass ein fortlaufender Austausch (nicht nur) über die (Weiter-)Entwicklung von Begriffen in der Wissenschaft und in der Praxis dringend notwendig ist. Allerdings sind Fortbildungen, in denen wissenschaftliches Wissen top-down an Lehrer\*innen weitergegeben wird, für die Gestaltung von Räumen, in denen Unsicherheiten artikuliert werden können, nicht notwendigerweise ausreichend oder ideal. Hierfür sind längerfristige Kooperationen notwendig (vgl. Thoma, 2023).

Im Vergleich der beiden ethnographischen Protokolle erweisen sich soziale Hierarchisierungen, mit denen Begriffe und die dahinterliegenden Konzepte verknüpft sind, als zentral. Allerdings zeigen beide Beispiele, dass die kontextgebundene Bedeutung von Begriffen keine eindeutige Bewertung mit ‚richtig‘/ ‚passend‘ oder ‚falsch‘/ ‚unpassend‘ ermöglicht. Zudem wird deutlich, dass es nicht nur zu einer *migrationsgesellschaftlichen Hierarchisierung* kommt, die mittels Verwendung bestimmter Begriffe vorgenommen wird. Sowohl die Kritik an der Verwendung bestimmter Begriffe im ersten Beispiel als auch die Fragen nach der ‚richtigen‘ Verwendung im zweiten Beispiel verweisen auch auf eine *Hierarchisierung professioneller Beschäftigung mit Pädagogik*.

### 3.2 | Vom Sprechen ‚über andere‘ hin zu Räumen für biographische Selbstthematizierungen

Ein weiteres Themenfeld, das im Zusammenhang mit Dominanzverhältnissen im mehrsprachigen Deutschunterricht relevant ist, sind Sprechpositionen und Repräsentationsverhältnisse. Die Frage, wer über wen mit welchem sprachlichen Repertoire spricht und wie die Sprecher\*innen in Dominanzverhältnisse eingebunden sind, wird in der dominanzkritischen Forschung zunehmend reflektiert (Mecheril, 2014; Messerschmidt, 2010; Wegner & Dirim, 2021). Entsprechend entstanden in den letzten Jahren etliche Arbeiten, in denen die Perspektiven marginalisierter Personen(gruppen) in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Im Projekt *ZwischenWeltenÜberSetzen* (vgl. Dausien et al., 2020) kooperierten wir mit geflüchteten Schüler\*innen einer sogenannten ‚Übergangsklasse‘ in Wien. Dabei wurden ihre biographischen Erfahrungen und Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt sowie ihre Perspektiven auf das österreichische Bildungssystem und Sprachaneignungsprozesse fokussiert. Das folgende empirische Material stammt aus einem Workshop zum Thema ‚Mein erster Tag an einer

<sup>8</sup> Im Projekt wurde der in Südtirol für Bildungseinrichtungen für Kinder von 3-6 Jahren offizielle Begriff ‚Kindergarten‘ verwendet.

Schule in Österreich“, in dem die Schüler\*innen gebeten wurden, einen Brief an eine (fiktive) Person zu schreiben und vom ersten Tag an einer österreichischen Schule zu erzählen. Die Wahl der Sprache(n) wurde den Schüler\*innen freigestellt. Es entstanden 14 Briefe, von denen 13 in Deutsch verfasst wurden und einer in zwei Versionen (Dari und Deutsch).<sup>9</sup>

Die Person, die den folgenden Brief verfasst hat, wollte anonym bleiben:

Ich Schribe heute über meine erstmal  
in die Schule. als Ich die erste mal in die  
Schule gegangen War Ich Sehr föhre. Wo Ich in  
die Schule gegangen die Schule heiß NMS V-Bezirk.  
dort habe Ich eine Sehr nett  
Lehere können gelernt er heiß Matthias. und auch  
viele frundie. Wir waren in eine Klässe mit  
20 Flüchtlinge und die Lehrer war mit uns sehr  
Nett. Dass fröhe mich Sehr dass neue Sprache gelernt  
habe. Wir habe gedacht dass Wir Wie Österreichesche  
Leute in eine normale Klasse sind aber  
hatte mich nicht Sehr gefühlt dass wir  
nicht ein nörmale Klässen waren

anonym

Insgesamt können in diesem Brief sowohl Freude als auch die Erfahrung von Besonderung rekonstruiert werden. Die Freude, (wieder) in die Schule zu gehen, dort ‚nette‘ Menschen kennenzulernen und eine „neue Sprache“ lernen zu dürfen, ist mit der Betonung verknüpft, dass „die Lehrer“ „sehr Nett“ waren, und erinnert an die Figur der Dankbarkeit, die bereits in anderen Kontexten rekonstruiert werden konnte (Dausien et al., 2020, S. 24–25). Gleichzeitig wird die Erfahrung deutlich, nicht in eine ‚normale‘ und unmarkierte Klasse gehen zu dürfen. Das schreibende Ich kritisiert die Besonderung der Klasse innerhalb der Dominanzverhältnisse an der Schule, die wir als „exkludierende Inklusion“ (Alpagu et al., 2019b) bezeichnet haben<sup>10</sup>, nicht explizit. Allerdings wird deutlich, dass es eine Differenz zu den „nörmale Klässen“ wahrnimmt.

Der zweite Brief wurde von Haifa<sup>11</sup> verfasst:

Mein erste Schultag in Österreich war im Jahr 2016:  
Im Jahr 2016 habe ich die polytechnischeschule  
besucht und in ersten Tag war sehr schwierig für  
mich die manche waren deutscher und ich könnte keine paar  
Wörter und niemand redet mit mir, ich setze immer alleine  
und wenn jemand mit mir redet verstehe ich nie,  
die Lehrerinnen waren sehr nett mit mir aber einem  
Lehrer war starker Rasismus gegen die Flüchtlinge.  
im meine Klasse gibt es viele Araber und  
Sie sind hier geboren außer ich, wenn er mich sieht  
er nervt mich sehr oder schreit einfach und egal  
wenn ich ruhig bin er mag mich nicht sehen.  
immer wenn ich Schule habe weine ich, ich mag nicht zur

<sup>9</sup> Der Versuch, das gesamte mehrsprachige Repertoire der Schüler\*innen während des gesamten Projekts sichtbar und hörbar zu machen, stand in einem Spannungsverhältnis zum Ziel der meisten Schüler\*innen, möglichst gut und schnell Deutsch zu lernen (vgl. Alpagu et al., 2019a).

<sup>10</sup> Oester und Lems sprechen in ähnlicher Weise von einer „inklusive Exklusion“ (Oester & Lems, 2019)

<sup>11</sup> Alle Namen sind pseudonymisiert.

Schule gehen wenn ich der Y-Fach-Lehrer habe, Ich hasse ihm sehr, Es hat mir sehr weh getan. Ich habe gedacht dass die Europisches Länder sind sehr nett aber leider, als ich hier gekommen bin nicht alle sind sehr nett, Ich habe immer angst wenn ich neue Schule besuche und wenn ich wie der Y-Fach-Lehrer treffe und jetzt gottseidank ich könnte die deutschsprache gut.

Haifa

Haifa beginnt ihren Brief mit den sprachbezogenen Schwierigkeiten, die sie daran festmacht, dass manche in der Klasse „deutscher“ waren und sie „keine paar Wörter“ kannte, was zur Folge hatte, dass sie in der Klasse isoliert war. Auch Haifa betont, dass die Lehrer\*innen „sehr nett“ waren, aber sie kritisiert den „starke[n] Rassismus gegen die Flüchtlinge“ von Seiten eines Lehrers. Daraufhin erwähnt sie, dass es in der damaligen Klasse „viele Araber“ gab, dass diese aber im Unterschied zu ihr in Österreich geboren wurden, und damit nicht in die Gruppe der vom Rassismus des Lehrers betroffenen „Flüchtlinge“ fielen. Haifa schreibt, dass sie an den Tagen, an denen sie Unterricht beim Y-Fach-Lehrer (vermutlich den mit rassistischen Perspektiven) hat, der sie „nervt“ und „[herum]schreit“, nicht in die Schule gehen möchte. Ganz explizit benennt sie ihren Hass („Ich hasse ihm sehr“) und begründet diesen damit, dass der Lehrer sie sehr verletzt habe. Daraufhin stellt sie diese Erfahrung in einen größeren Zusammenhang, nämlich mit ihrer Vorannahme, dass „die Europisches Länder [...] sehr nett“ seien, eine Erwartung, die nach ihrer Ankunft in Österreich enttäuscht wurde. Sie erwähnt nun auch die regelmäßige „Angst“, wenn sie auf den Y-Fach-Lehrer traf. Der Brief endet mit der Feststellung, dass sie „gottseidank [...] die deutschsprache gut“ könne. Die erreichten Deutschkompetenzen bilden in diesem Brief den vorläufigen Endpunkt des Ankommens im österreichischen Bildungssystem und ermöglichen erweiterte Handlungsspielräume im Kontext lokaler Dominanzverhältnisse.

Fallübergreifend geben die Briefe der Schüler\*innen Einblick in Bildungswege in der Migrationsgesellschaft in Österreich und in zum Teil sehr unterschiedliche Interpretations- und Umgangsweisen der Schüler\*innen mit diesen. Wie die beiden Briefe zeigen, ermöglicht biographisches Schreiben es, eigene Erlebnisse und Erfahrungen in eine sinnhafte Ordnung entlang eigener Relevanzstrukturen zu bringen und – bezogen auf den Kontext Flucht – die eigene Positionierung innerhalb der Migrationsgesellschaft zu reflektieren. Biographische Dokumente wie diese erlauben nicht nur Einblicke in individuelle Bildungswege, sondern auch in Dominanzverhältnisse in Bildungsinstitutionen, da die Verschränkung von sozialen Strukturen und der jeweils individuellen Auseinandersetzung mit ihnen in den Blick gerät. Auch mit Blick auf Mehrsprachigkeit sind die Briefe interessant: Trotz des Bemühens, im Projekt einen ‚mehrsprachigkeitsfreundlichen‘ Raum in der Klasse zu etablieren und das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler\*innen sicht- und hörbar zu machen, entschieden sich die Schüler\*innen meistens für eine Sprachproduktion in der dominanten Sprache Deutsch. Dies deutet nicht nur ihr Interesse am Sprachenlernen an, sondern auch ihr Wissen um die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen für ihren weiteren Bildungsweg und berufliche Möglichkeiten in Österreich sowie um sprachbezogene Hierarchien in der Migrationsgesellschaft (vgl. Alpagu et al., 2019a).

### 3.3 | Von Versuchen, Dominanzverhältnisse zu transformieren

Dieses Unterkapitel stellt Versuche, (sprachliche) Dominanzverhältnisse zu transformieren, ins Zentrum. Die bereits vorher sichtbar gewordene Schwierigkeit, institutionellen (überwiegend monolingualen) Sprachenordnungen fehlerfreundliche und mehrsprachige Räume gegenüberzustellen, wird hier anhand zweier Beispiele noch einmal genauer betrachtet.

Im zuvor beschriebenen Projekt wurde versucht, einen Projektraum zu etablieren, der eine Alternative zum monolingualen Sprachregime der Schule sein sollte. Der folgende Protokollausschnitt<sup>12</sup> einer Forscherin verdeutlicht, mit welchen Herausforderungen dies verbunden war. Er ist in einem Workshop entstanden, in dem Schüler\*innen einen zuvor von ihnen selbst in einer anderen Sprache verfassten Text ins Deutsche übersetzten:

Als ich im Raum herumgehe, werde ich von Najiba angesprochen. Sie möchte gern, dass ich ihren Text korrigiere. Ich sage ihr zunächst, dass es nicht um Korrektheit geht und dass wir am Inhalt ihrer Geschichte interessiert sind. Sie scheint unzufrieden mit meiner Antwort und bittet meine Kollegin, ihr zu helfen. Als ich wenig später wieder an Najibas Tisch vorbeikomme, stellt sie mir wieder Fragen. Sie hat Unsicherheiten sowohl im Bereich Vokabeln als auch mit Orthographie und Syntax. Meinen wiederholten Hinweis darauf, dass es nicht um Korrektheit geht, ignoriert sie und stellt einigermaßen hartnäckig Fragen, auf die sie auf ihrem Smartphone bisher keine Antworten gefunden hat.

Das Protokoll verweist auf einen Bruch mit einer pädagogischen Gewohnheit: Die Schülerin erwartet von der Workshopleiterin, dass sie ihre Fragen zu Normen der deutschen Sprache beantwortet. Deren Hinweis darauf, dass es nicht um Korrektheit gehe, führt dazu, dass sie sich Unterstützung bei einer anderen kompetenten Person sucht. Trotz zweifacher ‚Ablehnung‘ ihrer Bitte fordert Najiba erneut, Unterstützung beim Verfassen eines möglichst normgerechten Textes zu bekommen. Dieser Ausschnitt zeigt exemplarisch mehrere Phänomene, die für das Projekt und den Versuch, einen Raum zu eröffnen, in dem (sprachliche) Dominanzverhältnisse irritiert werden und produktiv bearbeitet werden können, typisch sind: Die Aufforderung, einen Text zu schreiben, in dem Fehler keine Rolle spielen, führt im schulischen – nicht besonders ‚fehlerfreundlichen‘ – Kontext zu Irritationen und Unverständnis und kann auch als Verweigerung von Unterstützung im Deutschlernprozess interpretiert werden. Die Arbeit mit den Schüler\*innen im Verlauf des Projekts hat gezeigt, dass sie es gewohnt sind, sich beim Schreiben an Normen zu orientieren, und zwar in allen bisher gelernten Sprachen und in allen Schulsystemen, die sie auf ihren transnationalen Bildungswegen durchlaufen haben. Zum anderen sind sie es gewohnt, dass die im Raum Schule anwesenden Erwachsenen als Auskunftspersonen zu sprachbezogenen Fragen ‚taugen‘. Beide Gewohnheiten und damit verbundenen Erwartungen wurden durch die Handlungsorientierungen und Reaktionen des Projektteams laufend gebrochen und irritiert. In dem Versuch, einen ‚Projektraum‘ zu etablieren, der andere Ziele hat und anderen Regeln folgt als schulischer Unterricht, wird die Macht der schulischen Ordnung und der ihr inhärenten Dominanzverhältnisse auch für das Projektteam spürbar. Erfahrbar wird ein Spannungsfeld von komplexen Dominanzverhältnissen (in Hinblick auf die Positionierung in der Migrationsgesellschaft, in der Sprachhierarchie und in der Altersordnung).

Das zweite Beispiel stammt aus dem Projekt MeBiK. Neben teilnehmender Beobachtung (Breidenstein, 2006), im Rahmen derer Audiofiles sowie Protokolle zu Gesprächen von und mit Kin-

<sup>12</sup> Dieser Protokollausschnitt wurde bereits in Alpagu et al. (2019a) interpretiert.

dern, Pädagog\*innen und Eltern entstanden, wurden auch Interviews mit Eltern und Gruppenreflexionen mit Pädagog\*innen durchgeführt (vgl. Thoma & Platzgummer, 2023). Gemäß der Perspektive der *linguistic ethnography* (Copland & Creese, 2015; Tusting, 2020) führt die Teilnahme an sprachlichen Praktiken von Seiten der Forscher\*innen im Feld notwendigerweise zu einer Veränderung der beforschten Praktiken (Tusting & Maybin, 2007, S. 578–579). Damit werden nicht nur die sprachlichen Praktiken der Menschen im Feld, sondern auch diejenigen der Forscher\*innen zum Gegenstand von Reflexion und Analyse. Die nachfolgend präsentierten und analysierten Daten wurden in einem Kindergarten mit Deutsch als Unterrichtssprache<sup>13</sup> erhoben, konkret in einer Gruppe, in der drei Kinder Deutsch als (eine) Familiensprache hatten und die anderen Kinder zu Hause Italienisch und/oder eine Migrationssprache sprachen. Die Lingua franca der Kinder untereinander war Italienisch, die Kommunikationssprachen zwischen Pädagoginnen und Kindern sowie zwischen Ethnologinnen und Kindern waren Deutsch und Italienisch. Das folgende Transkript einer Audio-Datei ist auf der Terrasse des Kindergartens entstanden: Zwei Kinder (Ruba und Gianluca) spielen mit Plastikobst und -gemüse, und die Ethnologin schaut zu und bringt sich ins Gespräch ein<sup>14</sup>.

Eth Ruba, weißt du, wie die auf Italienisch heißen?

Rub Mh...

Eth Das (zeigt auf eine Plastikbanane)

Rub Ja, ich weiße

Eth Sagst du's mir?

Rub Mmm... Banana

Eth Und auf Arabisch?

Rub Ähm... (2) Auf - Arabisch?

Eth Ja... موز?

Rub (unverständliches verneinendes Geräusch)

Eth Nein? Wie?

Rub Mmm... Das! (zeigt auf eine Plastiktomate)

Eth Und wie heißt das auf Arabisch?

Rub Das! Das?

Eth Wie? Ja.

Rub Ähm... (3)

Eth (lachend) Weißt du nicht?

Rub (lachend) Ich weiß

Eth Das heißt بندورة, oder?

(Unterbrechung durch kurzes Gespräch mit Gianluca).

Eth Wie heißt das? Heißt es nicht موز?

Rub Verneinender Laut.

Eth Nein?

<sup>13</sup> Das Südtiroler Bildungssystem besteht aus drei getrennt verwalteten Systemen mit unterschiedlichen Unterrichtssprachen, die jeweils an einer der drei rechtlich anerkannten Sprachen (Italienisch, Deutsch, Ladinisch) orientiert sind.

<sup>14</sup> Aufgrund von Gesprächen mit Eltern und Pädagog\*innen wusste die Ethnologin über andere in den Familien gesprochene Sprachen Bescheid, beispielsweise darüber, dass Rubas Familiensprache Arabisch ist.

Eth Weißt du, ich kann nicht so gut Arabisch. Ich lerne das gerade. Musst du mir ein bisschen helfen. (2) Magst du mir ein bisschen helfen?

Rub Ich wollte nicht sagen.

Eth (überrascht) Warum nicht?

Rub Ich wollte nicht.

Eth (überrascht, lachend) Du wolltest nicht sagen? Warum nicht? Aber ich möchte es wissen. Ich weiß es nicht, wie man das auf Arabisch sagt, Banane. (lachend) Und magst du's mir nicht sagen? Nein? Aber das heißt بندورة, oder? (1) Stimmt das?

Rub O.K. (...) ich sagen.

Eth O.K.? Ja, sag!

Rub (atmet aus). Ich hab Angst.

Die Ethnographin fragt Ruba zunächst nach dem italienischen Wort für ‚Banane‘, was in dieser Kindergartengruppe eine übliche Form metasprachlicher Kommunikation darstellt. Als die Ethnographin nach der arabischen Bezeichnung fragt, verweist Rubas Reaktion „Ähm... (2) Auf - Arabisch?“ darauf, dass das keine übliche Frage ist, und sie holt die Bestätigung der Ethnographin ein, dass diese wirklich das *arabische* Wort hören will. Die Ethnographin schlägt nun den arabischen Begriff موز vor, der allerdings von Ruba abgelehnt wird. Nachdem sich das Gespräch über Bezeichnungen für ‚Tomate‘ auf ähnliche Weise wiederholt, positioniert sich die Ethnographin Ruba gegenüber als eine, die nicht so gut Arabisch kann und daher Wörter von ihr lernen möchte. Ruba stellt klar, dass sie das arabische Wort nicht sagen möchte, was die Ethnographin mit Verweis auf ihren eigenen Wissensdurst nicht gelten lässt. Mit dem „Ich möchte es aber wissen“ verschiebt sich das Gespräch in die Richtung einer Prüfungssituation, die pädagogisch als Lernsituation für die Ethnographin gerahmt wird. Schließlich deutet Ruba an, doch ein Wort auf Arabisch sagen zu wollen. Auf die Aufforderung der Ethnographin atmet sie zunächst ein, wie um sich Mut zu machen, und sagt dann, dass sie Angst habe.

Der Transkriptausschnitt kann als Versuch der Ethnographin gedeutet werden, über die Verwendung einer gemeinsamen Sprache an der Forschungsbeziehung mit Ruba zu arbeiten (vgl. Knappik et al., 2024) und/oder der institutionellen Sprachhierarchie einen mehrsprachigen Raum entgegenzusetzen<sup>15</sup>. Den Ethnographinnen fiel gleich zu Beginn der Feldforschung auf, dass kaum jemals andere Sprachen als Deutsch und Italienisch zu hören waren und dass auch Kinder mit gemeinsamen anderen Familiensprachen in der Regel Italienisch miteinander sprachen. Gemäß den sprachlichen Dominanzverhältnissen im Kindergarten ist also Deutsch die Unterrichtssprache und Italienisch eine zusätzliche legitime Sprache, aber kaum andere Sprachen werden gehört. Der Versuch der Ethnographin, Arabisch als Sprache im Kindergarten zu legitimieren – zumindest auf der Ebene der Kommunikation in einer Kleingruppe –, läuft ins Leere, nachdem Ruba die von der Ethnographin vorgeschlagenen Wörter als falsch zurückge-

<sup>15</sup> Zu methodisch-forschungsethischen Fragen, die mit Interventionen von Ethnograph\*innen verbunden sind, vgl. Dennis (2009) und Puttick (2017).

wiesen und Arabischsprechen mit Verweis auf ihre Angst abgelehnt hat. Worauf Ruba sich dabei bezieht, lässt sich im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht klären.<sup>16</sup> Die Ethnographin versucht weiterhin, Ruba auf ihre sprachlichen Kompetenzen hinzuweisen, die aber mehrfach betont, dass sie nicht auf Arabisch sprechen möchte.

Im Zuge der Interpretationen des Exzerpts erfährt die Ethnographin von einer marokkanischen Kollegin, dass die Begriffe, die im marokkanischen Dialekt, der Familiensprache Rubas, für ‚Banane‘ und ‚Tomate‘ verwendet werden, sich stark von den syrischen/hocharabischen Varianten, die die Ethnographin verwendet hat, unterscheiden (لبنان versus موز und مطيشا versus بندورة). Somit wäre ein ‚Wiedererkennungseffekt‘ für Ruba unmöglich gewesen.

Beide Beispiele in diesem Unterkapitel verweisen auf die Herausforderungen, die damit verbunden sind, sprachliche Dominanzverhältnisse in bildungsinstitutionellen Räumen zu hinterfragen, zu verschieben oder zu transformieren. Die Macht sprachlicher Dominanzverhältnisse, die in die Institution und die Sprachverwendung der Individuen hineinwirken, können durch kritische Forschung nicht einfach aufgehoben werden. Eine weitere Herausforderung liegt im limitierten sprachlichen Repertoire der Forscher\*innen, die immer nur eine mehr oder weniger große Schnittmenge mit den Repertoires der Forschungsteilnehmer\*innen haben.

#### 4 | Conclusio

Die empirischen ‚Probepfeile‘ zu Dominanzverhältnissen und deren Kritik haben gezeigt, dass sich Dominanzverhältnisse durch komplexe Über- und Unterordnungsverhältnisse auszeichnen. Ebenso wurde deutlich, dass pädagogische Interventionen in Dominanzverhältnissen diese nicht außer Kraft setzen können, weil gesamtgesellschaftliche Konstellationen in pädagogische Kontexte und in Identitätskonstruktionen von Lernenden hineinwirken. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich für den Kontext Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik weitere Forschungsperspektiven ableiten:

Aus *theoretischer* Perspektive zeigt sich, dass Bezeichnungen innerhalb von Dominanzverhältnissen nicht auf einen entlang ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Begriffe sortierten Katalog formaler Anforderungen reduziert werden können. Vielmehr müssen Bezeichnungen in ihrem jeweiligen soziohistorischen und bildungspolitischen Kontext und vor dem Hintergrund von Bedeutungsverschiebungen diskutiert werden. Vor allem ist Vorsicht geboten, wenn Wissenschaftler\*innen die (vermuteten) Bezeichnungspraxen von pädagogisch Professionellen (vorschnell) kritisieren und damit weiter zur Abwertung deren Professionalität beitragen. Um in einen intensiven Austausch über Bezeichnungspraxen in unterschiedlichen Kontexten treten zu können, sind auf längere Zeit angelegte Wissenschafts-Praxis-Kooperationen notwendig. Ein Forschungsdesiderat in diesem Zusammenhang ist die Beschäftigung mit Übersetzungen von Bezeichnungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher historischer, gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Rahmenbedingungen in verschiedenen nationalen, regionalen und sozialen

<sup>16</sup> Aus Gesprächen mit Kindern und Eltern wird die Ethnographin später erfahren, dass manche Eltern ihren Kindern Anweisungen geben, nur Deutsch im Kindergarten zu sprechen. Ob das der Grund für Rubas Angst ist, bleibt allerdings unklar. Möglicherweise befürchtet sie auch, dass ihre Familiensprache ‚ausgestellt‘ oder dass sie aufgrund nicht ausreichender Arabischkenntnisse bloßgestellt werden könnte.

Kontexten, in denen Schüler\*innen und Lehrer\*innen sozialisiert wurden und die im Unterricht relevant werden.

Aus *methodischer und forschungspraktischer* Perspektive ist es notwendig, in mehrsprachigen Teams zu arbeiten und/oder in bestimmten Phasen der Erhebung und Auswertung von Daten mit Menschen, die bestimmte sprachliche Repertoires und Kenntnisse haben, zu kooperieren. Auf diese Weise können Missverständnisse wie das im Transkriptauszug zu einem Gespräch zwischen einer Ethnologin und einem Kind entweder in situ vermieden oder in der nachträglichen Analyse interpretierend nachvollzogen werden. Allerdings können auch mehrsprachige und (selbst-)reflexive Teams im Versuch, mehrsprachige und/oder fehlerfreundliche Räume zu gestalten, nationale und institutionelle Sprachregime, die auf Lernende einwirken, nicht außer Kraft setzen. In diesem Zusammenhang wäre es besonders ertragreich, sich zukünftig der Frage zu widmen, wie Forscher\*innen in einen Dialog mit ihren Forschungspartner\*innen treten und deren Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten im Kontext der jeweiligen dominanzkulturellen Sprachregime stärken können.

Aus *forschungsethischer* Perspektive scheint es mir zentral, dass sich Forschung zu Dominanzverhältnissen nicht auf binäre Täter-Opfer-Schemata beschränkt (vgl. auch Knoll et al., in Arbeit). Auch wenn die Forschung zu Lehr-Lern-Situationen, u.a. aus der Perspektive der Subjektivierungsforschung, den Fokus zunehmend auf ein breites Handlungsspektrum von Lernenden, u.a. auch auf deren widerständige Praktiken, gelegt hat und so ein weit differenzierteres Bild als das passiver ‚Opfer‘ zu zeigen vermag, ist die Forschung zu pädagogisch Professionellen häufig noch stark auf deren Darstellung als diskriminierende Akteur\*innen beschränkt. Deren Verantwortlichmachung für das Fehlen sprachbildungspolitischer Maßnahmen, die darauf abzielen würden, zu gleichberechtigten Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu führen, ist nicht nur forschungsethisches, sondern auch wissenschaftspolitisch schwierig und steht in der Gefahr – wenn auch ungewollt – die „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken, 2007) wissenschaftlich fortzuschreiben.

## Literatur

- Alpago, F. (2019). 'I am doing well in Austria!'. Biography, photography and migration memories of a 1970s guest worker. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, LX(1), 47–74.
- Alpago, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019a). Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer "Übergangsklasse" für geflüchtete Jugendliche. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 207–223.
- Alpago, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019b). Exkludierende Inklusion - eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. *Schulheft* (176), 51–63.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Suhrkamp.
- Arendt, H. (1994). We refugees. In M. Robinson (Hrsg.), *Altogether Elsewhere: Writers on Exile* (S. 110–119). Faber and Faber.
- Attia, I., Köbsell, S., & Prasad, N. (Hrsg.). (2015). *Dominanzkultur reloaded*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430613>

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2)
- Bünger, C., & Czejkowska, A. (Hrsg.). (2020). *Jahrbuch für Pädagogik 2018. Political Correctness und pädagogische Kritik*. Peter Lang.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- Dausien, B., Thoma, N., Alpagu, F., & Draxl, A.-K. (2020). *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1115870>
- De Cillia, R., Wodak, R., Rheindorf, M., & Lehner, S. (2020). *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Springer VS.
- Deiß, H., & Thoma, N. (2023). Deutsch- und Wertekurse als Ort sprachlicher und politischer Bildung? Perspektiven junger Geflüchteter in der österreichischen Migrationsgesellschaft. In D. Harion, N. Morys, & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 199–209). Wochenschau Verlag.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Klinkhardt.
- Doppler, L. (2020). Begriffliches Denken als Widerstand: Selbstbezeichnungen in der Refugee-Bewegung. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings. Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 229–245). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04974-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04974-2_14)
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekariisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS - Die Deutsche Schule*, 109(3), 209–222.
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://rm.coe.int/168007c089>
- Flubacher, M.-C. (2021). The ‘politics of speed’ and language integration policies: on recent developments in Austria. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1954387>
- Füllekruss, D., & Dirim, İ. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68–84). Beltz Juventa.
- Ha, K. N. (2009). Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In G. Dietze, C. Brunner, & E. Wenzel (Hrsg.), *GenderCodes - Transkriptionen zwischen Wissen und Geschlecht: Vol. 8. Kritik des Okzidentalismus: Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht* (S. 137–150). transcript.

- Harbisch, A. (2023). Children or productive adults? Infantilisation and exploitation of refugees in Germany and Austria. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2166908>
- Heinemann, A. M. B. (2017). The making of ‘good citizens’: German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 177–195. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1453115>
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Hrsg.). (2009). *Discourses on Language and Integration*. John Benjamins Publishing Company.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 223–235.
- Kienpointner, M. (2005). Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik. *Aptum. Zeitschrift Für Sprachkritik Und Sprachkultur*, 1(3), 193–219.
- Knappik, M., Schnitzer, A., & Thoma, N. (2024). Forschungsbeziehungen in linguistic ethnographies: Überlegungen zur Erforschung von Sprache(n) und Macht in Bildungssettings. In J. Budde, A. Wischmann, M. Meier-Sternberg, & G. Rissler (Hrsg.), *What’s New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft* (S. 61–83). Barbara Budrich.
- Knoll, A., Thoma, N., & Kuhn, M. (in Arbeit). Thesen zur kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik. In K. Jergus, S. Koch, L. Schildknecht, B. Lochner, & M. Hübenthal (Hrsg.), *Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik*.
- Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem*. Reclam.
- McNamara, T. (2009). Language tests and social policy. A commentary. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (S. 153–163). John Benjamins Publishing Company.
- Mecheril, P. (2014). Was ist das X im Postmigrantischen? *S U B \ U R B a N. Zeitschrift für Kritische Stadtforschung*, 2(3), 107–112.
- Mecheril, P., & Polat, A. (2019). ‚Richtige‘ (sozial-)pädagogische Forschung in ‚falschen‘ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker, & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration* (S. 47–61). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5_4)
- Messerschmidt, A. (2010). Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (S. 223–235). Springer VS.
- Oester, K., & Lems, A. (2019). Recht auf Bildung? Unbegleitete Minderjährige zwischen Inklusion und Exklusion. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (Vol. 20, S. 239–258). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_12)

- Panagiotopoulou, A., Rosen, L., & Karduck, S. (2018). Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. Einblicke in die pädagogische Praxis einer sogenannten Vorbereitungsklasse für geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem marginalisierten Quartier von Köln. In R. Ceylan, M. Ottersbach, & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 115–131). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_8)
- Patrick, D. (2010). Language Dominance and Minorization. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Hrsg.), *Handbook of Pragmatics Highlights: Vol. 7. Society and Language Use* (Vol. 7, S. 176–191). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.12pat>
- Platzgummer, V. (2021). *Positioning the self: A subject-centred perspective on adolescents' linguistic repertoires and language ideologies in South Tyrol* [Doctoral dissertation]. University of Vienna.
- Postner, A. C., & Thoma, N. (2023). „Müssen wir gendern?“ „Politisch korrekte“ Sprache als Problem sprachbezogener Erwartungen in pädagogischen Situationen. In U. Binder, A. Böhmer, & J. Oelkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 151–166). Waxmann.
- Puttick, S. (2017). Performativity, guilty knowledge, and ethnographic intervention. *Ethnography and Education*, 12(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1110039>
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven* (S. 15–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2nd ed.). Orlanda Frauenverlag.
- Terstegen, S. (2023). *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41441-2>
- Thoma, N. (2022). The hierarchization of educational rights of minorities. A critical analysis of discourses on multilingualism in South Tyrolean preschools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1(2), 134–150. <https://doi.org/10.3224/zem.v1i2.04>
- Thoma, N. (2023). Pedagogy and research cooperations in the neoliberal politics of speed. Reflections for critical pedagogical professionalization in migration societies. In S. Krause, M. Proyer, & G. Kremsner (Hrsg.), *The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities* (S. 85–101). Bloomsbury Publishing.
- Thoma, N., & Platzgummer, V. (2023). “It’s a bit contradictory”: teachers’ stances to (practiced) language policies in German-language ECEC in Italy. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1319–1335. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2237061>
- Tusting, K. (Hrsg.). (2020). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge.
- Tusting, K., & Maybin, J. (2007). Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 575–583.
- van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (Vol. 33, S. 15–44). John Benjamins Publishing Company.
- van Hoof, S., Nyssen, S., & Kanobana, S. (2020). “If they could, they would put them on a drip with Dutch”: Language learning and the professional integration of migrants in Flanders. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(264), 73–94. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2094>

- Wegner, A., & Dirim, İ. (2021). Einführung - Deutsch als Zweitsprache in inter- und transdisziplinärer Perspektive. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 9–18). Verlag Barbara Budrich.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Hrsg.). (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE.