



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Eine Kooperation des Herder-Instituts
mit dem Institut für Bildungswissenschaften



**„Auf dem Weg in die Sprachschule“:
*Ein Medienpaket für die diversitätsreflexive Lehrpersonenbil-
dung mit Fokus auf doing class.***

Erstellt von

Lisa Höfler

Das Medienpaket stellt ein geprüftes, durch das Projektteam weitgehend unverändertes Studierendenprodukt dar.

Das Medienpaket entstand im Kontext des Projektes **DAWLS - Diversitätsreflexive Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen mithilfe animierter Schulzenen** gefördert durch das Digital Fellowship-Programm des Staatsministeriums für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) für die Weiterentwicklung der digitalisierten Hochschulbildung an den sächsischen Hochschulen

Projektverantwortliche:

**Jun.-Prof. Dr. Nina Simon, Jun.-Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg,
wissenschaftlicher Mitarbeiter: Korcan Yeşil**
<https://www.uni-leipzig.de/dawls/>



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Kontextinformation zur Weiterbildungsreihe	1
2.1 Relevanz	1
2.2 Klassismus(kritik).....	3
2.3 Möglicher Aufbau der Weiterbildungsreihe.....	4
2.4 (primäre) Zielgruppe.....	5
3. Das Fortbildungskonzept aus praktischer & theoretischer Perspektive	5
3.1 Übergreifende Ziele	6
3.2 Ablauf & Aufgaben	7
Phase 1: Erfahrung	8
Phase 2: Simulation.....	9
Phase 3: Reflexion	12
Phase 4: Input.....	13
Phase 5: Anwendung.....	13
Phase 6: Diffraction	15
Literatur	17
Anhang	19
A) Fortbildungskonzept (tabellarisch).....	19
B) Privilegentest	21
C) Transkript.....	22
D) Linksammlung.....	24

Handreichung „Diskriminierungskritisches DaZ!? – Fokus Klassismus“

1. Einleitung

Seit einiger Zeit werden die Wirkmächtigkeit von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus oder Sexismus – auch bzw. vor allem in Bildungskontexten – verstärkt diskutiert und unterschiedliche Weiterbildungsmöglichkeiten wie auch Unterrichtsmaterialien konzipiert und angeboten (vgl. u.a. Mörsch 2018; Al-Addous/Özcan 2022; Fereidooni/Simon 2022). Während Rassismus oder Sexismus in den vergangenen Jahren sehr häufig thematisiert wurden, steht eine vertiefte Beschäftigung mit Klassismus, also der Diskriminierung aufgrund einer (zugeschriebenen) *Klasse* (vgl. Kemper/Weinbach 2022: 9) noch aus. Diesem Desiderat möchte das vorliegende Fortbildungskonzept begegnen, welches sich zum Ziel gesetzt hat, dass sich Lehrkräfte der (strukturellen und diskursiven) Wirkmächtigkeit von klassistischen Wissensressourcen sowie ihrer Involviertheit in diese bewusst werden. Außerdem soll dafür sensibilisiert werden, dass ein unterrichtliches Handeln innerhalb dieses Differenzverhältnisses immer ein dilemmatisches ist.

Die Handreichung „Diskriminierungskritisches DaZ!? – Fokus Klassismus“ richtet sich (primär) an Fortbilder:innen, die mit tätigen Lehrkräften im Bereich der Erwachsenenbildung des Deutschen als Zweitsprache arbeiten. Sie gibt zunächst relevante Kontextinformationen, d.h. einen Überblick über die Relevanz der Beschäftigung mit Klassismus im Kontext der DaZ-Lehrer:innenaus- und -weiterbildung, einen theoretischen Abriss zum Klassismus(kritik)begriff, einen Vorschlag für eine Einbettung der Fortbildung in eine größere, dreiteilige Weiterbildungsreihe sowie Informationen zur (primären) Zielgruppe. Anschließend wird die konzipierte Fortbildung, bestehend aus sechs Phasen, vorgestellt. Jeder einzelne Abschnitt besteht aus einer Beschreibung der möglichen Umsetzung mit didaktischen Hinweisen, Aufgabenvorschlägen (grau hinterlegte Kästchen) sowie – teils theoretisch-konzeptuell, teils methodisch-didaktisch ausgerichtet – vertiefenden Informationen (blau hinterlegte Kästchen). Die zu den einzelnen Phasen zugehörigen Materialien sind im Anhang zu finden.

2. Kontextinformation zur Weiterbildungsreihe

2.1 Relevanz

Differenzverhältnisse wie Sexismus, Rassismus oder Klassismus bündeln tief in Gesellschaft verwurzelte Wissensressourcen und Denkmuster. Sie werden in Diskursen konstruiert und reproduzieren sich auf institutioneller wie auch auf struktureller Ebene, beeinflussen somit auch

das Denken und Handeln von Individuen. Auf machtvoller Weise werden durch sie Subjekte positioniert, positionieren sich selbst, bilden und formen sich bzw. werden geformt. Die gezielte Betrachtung der Verhältnisse sowie deren Wirkmächtigkeit in Bildungskontexten ist notwendig, um sie allmählich dekonstruieren zu können, sie kontinuierlich zu verlernen (u.a. Simon 2022).

Lehrer_innenhandeln ist aus dieser Perspektive immer auch das Handeln von in Differenzordnungen der Migrationsgesellschaft Verorteten; etwa als Sprecher_innen der hegemonialen Sprache gegenüber Sprecher_innen, die in delegitimierten Sprachen kompetenter sind als in Deutsch oder denen ein solcher Kompetenzunterschied zugeschrieben wird. Diese Verortungen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen anzuerkennen bedeutet auch, von einem Involviert-Sein in die Herstellung von Ungleichheit und in Diskriminierung, etwa in die Reproduktion von Linguizismen (vgl. Dirim 2010), auszugehen. (Özayli/Ortner 2015: 205)

Für das vorliegende Fortbildungskonzept wurde das Differenzverhältnis Klassismus ausgewählt. Vor allem im Zuge der Corona-Pandemie hat *Klasse* im Bereich der schulischen Bildung mehr Aufmerksamkeit bekommen, wenn es beispielsweise um den Zugang von Schüler:innen zu für das HomeSchooling notwendige Räume, technische Geräte etc. ging. Damit einhergehend wurde nicht nur herausgearbeitet, welche diskriminierenden Auswirkungen die ungleiche Verteilung von unterschiedlichen Ressourcen (für das Individuum) zur Folge hat, sondern auch welche diskriminierenden Mechanismen auf institutioneller und struktureller Ebene mit der Zuschreibung fehlender Ressourcen wirkmächtig sind und wie wiederum dies Diskurse beeinflusst und entsprechend Subjekte bildet (vgl. u.a. Heinemann 2022; Khakpour/Mecheril, Paul 2018). Klassismus jedoch ist nicht nur im schulischen Bildungsbereich, sondern gleichermaßen in der Erwachsenenbildung wirksam, beispielsweise strukturell in der Beschaffenheit der Kurse (wer muss an den Kursen teilnehmen und wer wird als Zielgruppe mit welchen Eigenschaften / Ressourcen imaginiert) sowie diskursiv innerhalb der Lehrwerke (wer wird wie positioniert dargestellt, was wird als (nicht) normal dargestellt etc.). Die Fortbildung soll demnach einen Beitrag dazu leisten, ein Bewusstsein für die Wirkmächtigkeit von Differenzverhältnissen zu schaffen, damit einhergehende scheinbar selbstverständliche Wissensressourcen und Handlungsmuster kritisch zu reflektieren und nach Möglichkeit zu dekonstruieren. „Deutlich werden soll, dass ein durch machtkritische Perspektiven inspiriertes Nachdenken über (eigenes) pädagogisches Handeln ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten eröffnet.“ (Özayli/Ortner 2015: 206)

2.2 Klassismus(kritik)

Unter Klassismus wird „das individuell, strukturell und diskursiv (re-)produzierte Abgeschnittensein oder -werden von Ressourcen“ (Abou 2017: 80) bezeichnet, wobei unter ‚Ressourcen‘ „Bildung, Geld, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe“ gefasst werden (ebd.)“ (Simon 2022: 34). Unter diesen Ressourcen, mit Bourdieu als Kapital bezeichnet, werden nicht nur ökonomische (i.d.R. Geld, finanzielle Sicherheit) gefasst, sondern gleichermaßen auch kulturelle sowie soziale. Unter sozialem Kapital werden beispielsweise Beziehungen oder der Zugang zu gesellschaftlichen Gruppen definiert (vgl. Bourdieu 1983: 185 zit. nach Lehner 2017: 84). Unter kulturellem Kapital wird beispielsweise Bildung (inkorporiertes Kapital) oder Abschlüsse/Diplome (institutionalisiertes Kapital) verstanden, also solches, welches nicht im klassischen Sinne vererbbar ist, sondern mittels z.B. Zeitinvestition erwerbbar ist (vgl. Bourdieu 1983: 185 zit. nach ebd. 85). Argumentiert wird zuweilen auch, dass *Sprache* einen Teil jenes kulturellen Kapitals darstellt (z.B. Lehner 2017). Davon wird in diesem Fall – auch im Sinne der Intersektionalität – ausgegangen: Einerseits auf theoretischer Ebene, da auch Sprache im Sinne von sprachlichem Kapital (vgl. Bourdieu 2012 [1982] zit. nach ebd. 85) verstanden werden kann; andererseits strukturell, indem bspw. durch die Durchsetzung einer Nationalsprache sozioökonomische Verhältnisse aufrechterhalten werden (vgl. Heinemann 2022: 356). Es zeigt sich gleichwohl praktisch, da ein Subjekt aufgrund ‚fehlender‘ sprachlicher Ressourcen sowohl linguizistische als auch klassistische Diskriminierung erfahren kann und damit marginalisiert positioniert wird – oder mit Bourdieu gesprochen: „Diejenigen Sprecher_innen, die nicht über dieses erforderliche sprachliche Kapital verfügen, müssen sich einerseits bemühen und werden – im Extremfall – durch Zensureffekte zum Schweigen gebracht“ (vgl. Bourdieu 1993 [1980]: 125 zit. nach Lehner 2017: 87). Damit einher geht, dass der Besitz sowie der Zugang zum Erwerb der sog. legitimen Sprache ungleich verteilt ist (vgl. Bourdieu 1982: 62f. zit. nach ebd: 88) sowie Einschränkungen darüber, wessen Sprechen überhaupt gehört wird und wer somit Zugang zu anderen Ressourcen erhält. Das konkrete Zusammenwirken von *Klasse* und *Sprache* kann mit diesem Beispiel aus dem DaZ-Unterricht veranschaulicht werden:

Als weitere Begründung für die ständige Fehlerkorrektur und die strikte Orientierung an korrekter Sprachverwendung wurde aber auch die Partizipation am Arbeitsmarkt genannt. Wer die sprachlichen Regeln nicht richtig anwende, könne nicht davon ausgehen eine Anstellung beispielsweise als Sekretär_in zu bekommen. (...) Der Sprachlern- und auch Schreibprozess wird hier verstanden vor dem Hintergrund, dass Fehler nicht gemacht werden dürfen, und wenn diese sich trotzdem ereignen, die Korrektur als Werkzeug der Normvermittlung eingesetzt wird. Angenommen wird, dass das Aufzeigen der Abweichung von der Norm für den Sprachlernprozess

wesentlich ist. Hier gerät die Erfahrung der Lehrenden in den Vordergrund, und die Erfahrung der lernenden schreibenden/sprechenden Subjekte wird im Verhältnis zur Norm als Abweichung markiert. Sie werden somit nicht als vollwertig legitime Sprecher_innen anerkannt. (Özayli/Ortner 2015: 210)

Daran wird sichtbar, dass mit sog. Kapitalbesitz immer Macht einhergeht sowie eine allgemeingesellschaftliche Involviertheit in entsprechende Machtverhältnisse. Das bedeutet, dass jede Person, sowohl durch den Besitz als auch die Abwesenheit von Ressourcen / Kapital in klassische Verhältnisse involviert, wenn auch nicht gleichermaßen betroffen ist.

Gleichzeitig soll der Fokus der Fortbildung auf dem relationalen Moment liegen, das dem Begriff inne ist: Es geht nicht (ausschließlich) um die Betrachtung von *Klasse* als ein „fixes Gruppenmerkmal“ (Khakpour & Mecheril 2018: 144) oder etwa um eine (Re-)Produktion zugeschriebener Klassenzugehörigkeiten, i.S.v. *Person/Gruppe xy hat folgendes kulturelles/soziales/ökonomisches Kapital (nicht)*, sondern um *Klasse* bzw. Klassismus als Geschehen, als Konzept, das sich „vom Denken der Diskriminierung und Unterdrückung her“ (Kemper/Weinbach 2022: 9) definiert. Entsprechend stehen die diskriminierenden Mechanismen hinter den Zuschreibungsprozessen und Konstituierungsprozessen *sozialer Klassen* im Fokus. Klassismuskritik ist demnach eine Kritik an beschriebenen diskriminierenden Strukturen sowie „Bestandteil einer Theorie, die nach Befreiung strebt, indem sie Dialoge über Erfahrungen sozialer Ungleichheit ermöglicht“ (Niggemann 2021: 51).

2.3 Möglicher Aufbau der Weiterbildungsreihe

Eine Möglichkeit ist, die hier konzipierte Fortbildung in die Weiterbildungsreihe unter dem Titel „Diskriminierungskritisches DaZ?! – Fokus Klassismus“ einzugliedern, die aus drei Teilen besteht. Im ersten Teil, welcher in dieser Handreichung näher erläutert wird, steht das Erkennen von Klassismus – einerseits in konkreten DaZ-Kontexten, andererseits als Differenzverhältnis, welches strukturell und diskursiv in der Gesellschaft wirkmächtig ist, sowie die eigene Involviertheit in dieses Verhältnis im Mittelpunkt, was als grundlegende Voraussetzung für die weiteren Teile gelten soll. In einem zweiten Teil könnte sodann der Umgang mit Klassismus thematisiert werden, indem unterschiedliche Zielsetzungen diskriminierungssensibler und inklusiver Arbeit – Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung (vgl. Boger 2017) – erarbeitet und auf konkrete (DaZ-)Kontexte angewendet werden. Beispielhaft könnte dies anhand des Animationsvideos durchgeführt werden, welches bereits Bestandteil der ersten Fortbildungsphase ist. Der letzte Teil dient – nun wieder entfernt von konkreten Bildungskontexten – einer allgemeineren und übergreifenderen Zusammenführung der Erkenntnisse und ggf.

je nach Zielgruppe auch einer Theoretisierung der zuvor genutzten Konzepte. Zentral ist hier die Erarbeitung der Theorie der trilemmatischen Inklusion (vgl. ebd.) und die damit einhergehende Erkenntnis, dass niemals alle drei Zielsetzungen zur gleichen Zeit erreicht werden können – konkret formuliert: bereits analytisch schließen zwei Zielsetzungen die jeweils dritte aus. Außerdem könnten mit Blick auf weitere Differenzverhältnisse wie Sexismus oder Rassismus intersektionale Perspektiven thematisiert werden, da durchaus davon auszugehen ist, dass in den vorangegangenen Phasen bereits Konzepte wie die sog. Mehrfachdiskriminierung diskutiert werden.

2.4 (primäre) Zielgruppe

Die primäre Zielgruppe der Weiterbildung(sreihe) sind DaZ-Lehrkräfte, die in Integrations- oder Berufssprachkursen – d.h. in der Erwachsenenbildung tätig sind. Dies ist insofern von Relevanz, als ihnen Unterrichtssituationen wie bspw. die im Video gezeigte vertraut sind, sie auf gemeinsames Wissen hinsichtlich genutzter Lehrmaterialien zurückgreifen können und dieses auch mit in die Diskussion einbringen können. Natürlich können die Teilnehmenden auch aus anderen Kontexten wie dem DaF-Bereich oder der Pädagogik kommen, was jedoch erfordern würde, dass entsprechende Lehrmaterialien ggf. mitgebracht oder von der leitenden Person zur Verfügung gestellt werden. Dies würde sicher Perspektiven öffnen und den Blick bspw. dafür schärfen, dass Klassismus oder andere Differenzverhältnisse eben in allen gesellschaftlichen Kontexten ggf. auf unterschiedliche Weise, jedoch in jedem Fall stark verankert sind.

3. Das Fortbildungskonzept aus praktischer & theoretischer Perspektive

In diesem Kapitel wird das Fortbildungskonzept erläutert. Zunächst werden die übergreifenden Ziele beschrieben, bevor anschließend die einzelnen Phasen der Fortbildung erläutert werden. Unter jeder Phase werden die Inhalte sowie didaktisch-methodische Umsetzungsvorschläge angeführt, wobei die konkreten Aufgabenstellungen für die Teilnehmenden in eingerückten Textfeldern visuell kenntlich gemacht worden sind. In farbig hinterlegten Textfeldern findet sich jeweils vertiefend bzw. zur besseren Nachvollziehbarkeit eine Erläuterung konzeptioneller Entscheidungen, die mit entsprechenden theoretischen Perspektiven verknüpft sind.

3.1 Übergreifende Ziele

Im Zentrum der hier konzipierten Phase stehen drei Zielsetzungen, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Die Fortbildung zielt ganz grundlegend darauf ab, dass die Teilnehmenden die Wirkmächtigkeit von Klassismus als gesellschaftlich wirksames Differenz- bzw. Herrschaftsverhältnis (1) sowie diskriminierende Mechanismen im konkreten Kontext der DaZ-Erwachsenenbildung (2) erkennen. Gleichzeitig soll dadurch ein Bewusstsein für die eigene Involviertheit als Einzelperson – vor allem aber in der Funktion als Lehrperson in entsprechende Verhältnisse und damit einhergehend dilemmatischen Handlungsräume (3) geschaffen werden.

Mit Özayli und Ortner (2015) gesprochen, meint

der Begriff »Involviert-Sein« (...), dass ich als Pädagog_in mit meinem Selbstverständnis und Handeln immer in gesellschaftliche (diskursive) Verhältnisse verstrickt bin und ein Aussteigen daraus nicht möglich ist – dass aber verantwortliches pädagogisches Handeln innerhalb dieser Verhältnisse die professionelle Anforderung darstellt (vgl. Ortner/ Hammerl 2015). (ebd. 214)

Angemerkt werden soll an dieser Stelle noch, dass die Formulierung von Zielsetzungen oftmals mit einer recht normativen Idee der Erfüllung dieser sowie einer gewissen Überprüfbarkeit einhergeht. Für das vorliegende Konzept soll dies explizit nicht der Fall sein, da dies natürlich auch immer mit der Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihrem Vorwissen sowie einer geeigneten Materialauswahl oder Anpassung der Materialien zu tun hat. Dennoch wurden sie formuliert, nämlich als zentrale Anliegen der Fortbildung, die nun im folgenden Abschnitt in ihren einzelnen Bestandteilen mit entsprechenden *Umsetzungsvorschlägen* erläutert werden soll.

VER-Lernen als übergeordnetes Ziel

Die hier formulierten Zielsetzungen distanzieren sich von einem Lernbegriff im Sinne von Informations- bzw. Wissensaneignung (vgl. z.B: Hufeisen 2016: 25). Vielmehr liegen ihnen ein Bildungsbegriff zugrunde, der als „Prozess der Subjektherstellung“ (Castro Varela 2017), als „Transformationsmotor und nicht als Assimilierungsmaschine“ (ebd.) oder mit Heinemann und Mecheril gesprochen als „Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt“ (2018: 249) verstanden wird. Bildungsprozesse als „Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd. 250) verstanden, sind auf „allgemeine Schlüsselprobleme und -fragen bezogen“ – in diesem Fall die Frage(n) nach Klassismus in Berufssprachkursen und die Involviertheit von Lehrpersonen in dieses Herrschaftsverhältnis, welches eine gesellschaftliche und politische zentrale Frage, besonders unterrichtliches Handeln in solchen Kursen darstellt.

Damit verbunden ist das Konzept der VER-Lernens (vgl. Castro Varela/Heinemann 2016) geht auf Spivaks (1993) Konzept des ‚unlearning‘ zurück und hat zum Ziel, sich seiner eigenen Privilegien bewusst zu werden, diese als solche und gleichzeitig als geerbte anzuerkennen und damit auch zu denaturalisieren. Das bedeutet, dass sie strukturell ungleich verteilt sind,

damit Machtverhältnisse entstehen, in die alle Subjekte auf eine Art und Weise (privilegiert oder marginalisiert positioniert) involviert sind. Mit einer Ignoranz dieses Erbschaftscharakters von Privilegien geht automatisch eine Stabilisierung (hegemonialer) Herrschaftsverhältnisse einher. Daher ist das Ziel von VER-Lernprozessen dies beständig und fortlaufend kritisch zu hinterfragen und damit zu dekonstruieren (vgl. ebd.).

Damit geht einher, dass in dieser Fortbildung ganz explizit Dilemmata fokussiert werden und sich bewusst gegen die Darstellung sogenannter ‚Happy Stories‘ entschlossen wurde, die suggerieren, es gäbe umfassende Lösungen für gesamtgesellschaftliche Probleme (vgl. Özayli und Ortner 2015):

Die machtkritisch angeregte Praxis, ›das Spiel zu verderben‹ und leidvolle Erfahrungen mit sprachlichen Hegemonien in kritischer Absicht zu benennen, eröffnet einen Raum für die Bearbeitung von tatsächlich offenen Fragen pädagogischen Handelns, für die kein Rezeptwissen zur Verfügung steht (und stehen kann). Hinter Happy stories zu blicken, bietet notwendige, aber risikoreiche Reflexionsmöglichkeiten auf eigenes Involviert-Sein in Machtverhältnisse und Verletzbarkeiten. (ebd. 218)

3.2 Ablauf & Aufgaben

Eine tabellarische Übersicht der Fortbildung findet sich im Anhang. Betont werden soll an dieser Stelle noch einmal, dass der folgende Ablauf, die Aufgabenstellungen sowie Materialauswahl nur Vorschläge darstellen, die je nach konkreten Teilnehmenden angepasst werden müssen bzw. sollten.

ESRIA(R)-Modell

Auch wenn nicht explizit für diskriminierungssensible Bildungsarbeit konzipiert, wurde dem Aufbau der Fortbildung das ESRIA(R)-Modell (vgl. Birnbaum et al. 2016) zugrunde gelegt und durch die entsprechende inhaltliche „Füllung“ sowie einige konzeptionelle Änderungen dem übergeordneten Ziel angepasst. Sinnvoll erscheint an dieser Stelle der Aufbau des Modells, der Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmenden sowie den wechselseitigen Austausch dieser explizit als zentrale Ressourcen nutzt. In einer ersten Phase steht die **Erfahrung** der Teilnehmenden im Mittelpunkt, worauf eine **Selbsterfahrung** bzw. **Simulation** folgt. Daran schließt sich eine **Reflexion** an, die auf den beiden vorangegangenen Phasen aufbaut. In einem vierten Teil wird **Input** erarbeitet bzw. präsentiert, der dann im anschließenden Teil zur **Anwendung** kommt. Abschließend folgt eine erneute **Reflexionsphase**. Auch wenn das Modell explizit Lernprozesse evozieren soll, in einer gewissen Art und Weise von persönlichen bzw. individuellen Erfahrungen heterogener Zielgruppen statt strukturellen Erfahrungen ausgeht oder auch Perspektivwechsel im Sinne eines empathischen Hineinversetzens von Lehrenden in die Position von Lernenden ausgeht (vgl. ebd.), was dem hier vorliegenden Ansatz einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit mit primären VER-Lernprozessen (s.o.) diametral entgegenstehend zu sein scheint, kann dieses m.E. dennoch eben durch die spezifische Anordnung der Phasen sowie durch einige konzeptionelle Anpassungen diese Prozesse anstoßen. Das Modell wird daher hinsichtlich seines Aufbaus übernommen, wobei die letzte Phase der Reflexion durch eine Phase der Diffraction ersetzt wird (s. Phase 6).

Phase 1: Erfahrung

Die erste Phase der Fortbildung stellt einen Einstieg in den Themenkomplex Klassismus dar. Im Zentrum steht eine erste Bewusstwerdung einzelner Bestandteile des Differenzverhältnisses und seiner strukturellen Wirkmächtigkeit sowie eine Reflexion über die eigene Involviertheit, insbesondere in der Funktion als Lehrperson. Dafür wurden einzelne Items eines Privilegentests zusammengestellt (s. Anhang), die von den Teilnehmenden vorbereitend zu Hause zusammen mit den Reflexionsfragen bearbeitet werden, da ein solcher Test durchaus sehr persönliche und emotional aufgeladene Erfahrungen thematisieren kann. Im Workshop selbst kann in Gruppen eine Reflexion anhand der folgenden Fragen, die nach Bedarf angepasst, ergänzt oder reduziert werden können, durchgeführt werden:

- Was gehört zu Klasse / Klassismus?
- Inwieweit spielt Klasse / Klassismus in Ihrem Unterricht eine Rolle?
- Inwiefern spielt Klasse / Klassismus für Sie als Lehrkraft eine Rolle?

Dieses gemeinsame Nachdenken sowie die Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum sollte die anschließenden Aktivitäten vorbereiten und kann einerseits – in Rückbezug auf Items im Privilegentest – einzelne „Aspekte von Klasse bzw. Klassismus“ thematisieren, bspw. dass sich Klasse nicht ausschließlich auf finanzielle Ressourcen (ökonomisches Kapital), sondern u.a. auch auf Bildung(sabschlüsse), Zugang zu „Kulturgütern“ (kulturelles Kapital), soziale Beziehungen (soziales Kapital) etc. bezieht; Klassismus entsprechend der Diskriminierung aufgrund des Abgeschnittenseins oder -werdens von diesen Ressourcen (vgl. Abou 2017: 1) – als strukturelles Phänomen. Andererseits kann auch das Zusammenwirken mit anderen Differenzkategorien, bzw. ‚*race*‘ oder *Sprache* andiskutiert werden. Zentral ist, dass, unabhängig von der möglicherweise unterschiedlichen ‚persönlichen‘ Involviertheit der Teilnehmenden in klassistische Herrschaftsverhältnisse, die Gemeinsamkeit aller darin liegt, dass sie in ihrer Funktion als Lehrkräfte auf spezifische Weise in Klassenverhältnisse involviert sind.

Privilegentest

[Privilegentests](#) dienen in der Regel der Sichtbarmachung von Privilegien von Personen, die aus einer privilegiert positionierten Perspektive heraus oftmals als normal und selbstverständlich wahrgenommen werden. Es wird außerdem „das Ziel verfolgt, neoliberal geprägte Thesen individueller Begabung und individuellen Verdienstes bzw. selbstverschuldeten Übels analytisch zu hinterfragen“ (Debus 2015: 1). Damit geht eine Sichtbarmachung von Privilegierung vs. Marginalisierung auf struktureller und diskursiver Ebene einher. Als Ziel kann hier als das oben explizierte VER-Lernen stehen. Eingesetzt werden sollte der Test nicht mit stark marginalisiert positionierten Personen, da es in keinem Fall darum gehen soll, die gelebte Benachteiligung oder Diskriminierung in Form eines Tests zu reproduzieren, sodass ein Einsatz nicht in

jeder Gruppe gleichermaßen möglich ist. An dieser Stelle ist eine besondere Sensibilität der Workshopleiter:in gefordert.

Phase 2: Simulation

Die zweite Phase der Fortbildung stellt eine Art Simulation dar. Dafür schauen die Teilnehmenden ein [Animationsvideo](#), in dem klassistische Diskriminierungsmechanismen im Kontext eines DaZ-Berufssprachkurses sichtbar werden. Ziel ist hierbei, die zuvor besprochenen Aspekte anzuwenden und diskriminierende Mechanismen sowie bestehende Herrschaftsverhältnisse als solche herauszuarbeiten sowie mögliche Gründe dafür zu identifizieren. Als Sehauftrag werden folgende Fragen vorgeschlagen:

- Was passiert im Video?
- Wie wird Diskriminierung / Klassismus im Video sichtbar? Wodurch?
- Welche Gefühle entstehen beim Videoschauen?

Im Video wird ein Teil einer ersten Unterrichtsstunde eines Berufssprachkurses an einer Sprachschule dargestellt. Nachdem die Teilnehmenden ankommen und im Klassenzimmer platznehmen, heißt sie die Lehrkraft willkommen und leitet eine Vorstellungsrunde ein, in der sich über Namen, Herkunft, Sprachen, Job im Herkunftsland sowie aktuellem bzw. perspektivischem Jobwunsch ausgetauscht werden soll. Sie stellt sich kurz vor, bevor die Teilnehmenden zu Wort kommen:

- Name: Natalia
- Herkunft: keine Angabe
- Sprachen: Deutsch, Englisch, ein bisschen Arabisch
- Job: Lehrerin – sowohl in Deutschland als auch während Auslandsaufenthalt

Analysierenswert könnte hierbei u.a. sein, dass Natalia bei ihrer Vorstellung als Deutschlehrerin recht unproblematisch, sozusagen normalisierend davon erzählt, dass sie schon immer Deutschlehrerin werden wollte, eine wurde und auch während einer Zeit ihres Lebens in Kairo als Deutschlehrerin gearbeitet hat. Eine gewisse Norm wird an dieser Stelle sozusagen gesetzt, Personen, die dem nicht entsprechen könnten als davon abweichend positioniert werden bzw. sich selbst davon abweichend positionieren, was als Klassismus interpretiert werden könnte. Außerdem trifft sie bei ihrer Vorstellung keine Aussage über ihre Herkunft. Dies kann beim Sehen entweder nicht auffallen, bspw. da sie als Lehrkraft als Autoritätsperson wahrgenommen werden könnte. Gleichzeitig aber könnte es auch sein, dass es ihre bewusste Entscheidung ist – angenommen sie käme aus einem nicht-amtlich deutschsprachigen Raum – ihre Herkunft aus Angst vor einer Wirkung als unzureichend kompetent etc., nicht zu benennen. Ein Nachdenken

darüber könnte noch einmal die Verstrickung der Lehrkraft in bestehende Herrschaftsverhältnisse verstärken.

Die Teilnehmenden beginnen anschließend mit der gegenseitigen Vorstellung, welche im Video ausschließlich über durch drei Punkte befüllte Sprechblasen deutlich wird. Für ein erstes Kennenlernen der gesamten Gruppe fordert die Lehrkraft im Anschluss daran auf, sich kurz für alle im Plenum vorzustellen. Gezeigt bzw. vorgestellt werden die folgenden drei Fälle:

1) Elena & Meret:

- Namen: Elena & Meret
- Herkunft: Ukraine & Syrien
- Sprachen: sprechen: Ukrainisch, Arabisch, Englisch; lernen: Deutsch
- Arbeit im Herkunftsland: Ingenieurin
- Jobwunsch in Deutschland: Ingenieurinnen
- Reaktion Lehrkraft: „Auf jeden Fall werden wir im Kurs viel an der Aussprache arbeiten – für ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch!“

Als klassistisch identifiziert werden kann in dieser Szene z.B. die Aussage der Lehrkraft. Durch den Hinweis auf vermehrtes Aussprachetraining im Kurs unterstellt sie beiden, dass ihre Kompetenzen (noch) nicht für ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch als Ingenieurinnen ausreichen - spricht ihnen also (in diesem Fall sprachliche) Ressourcen ab. An dieser Stelle wird das Zusammenwirken von Klassismus und Linguizismus besonders deutlich. Die Diskriminierung aufgrund von Sprache/Sprachkompetenz/ Sprachverwendung hat klassistische Folgen für die marginalisiert positionierten Subjekte. Auffallend könnte außerdem sein, dass die beiden Frauen davon sprechen, dass sie aktuell Deutsch lernen - nicht etwa sprechen - obwohl beide bereits ein zertifiziertes (mind. B1) Deutschniveau haben, was ihre Anwesenheit im Kurs „legitimiert“. Aufgrund dieses Positioniertwerdens als Lernende in einem B2-Kurs positionieren sie sich möglicherweise selbst auch als solche anstatt als (, vollwertige ‘) Sprecherinnen.

2) León:

- Name: León
- Herkunft: Venezuela
- Sprachen: spricht: Spanisch, Englisch; lernt: deutsch
- Arbeit im Herkunftsland: wollte Medizin studieren
- Jobwunsch in Deutschland: Arzt
- Reaktion Lehrkraft: „Ja, das Medizinstudium in Deutschland ist nicht leicht – inhaltlich wie sprachlich. Zur Not gibt es ja auch noch andere Berufe im medizinischen Bereich. Vielleicht ist das ja auch was...“

Analysiert werden könnte in dieser Szene, dass die Lehrkraft auch hier ausreichende (sprachliche wie inhaltliche) Kompetenzen für ein Medizinstudium zumindest infrage stellt. Alternativ schlägt sie andere medizinische Berufe (z.B. in der Pflege, für die nicht unbedingt ein Studium notwendig sind) vor. Auch in dieser Aussage werden klassistische Wissensressourcen und damit einhergehend Herrschaftsverhältnisse reproduziert, indem das Medizinstudium als ein sehr anspruchsvolles imaginiert und möglicherweise (auch erfahrungsgemäß nur) von Menschen erfolgreich abschließbar ist, die entsprechend hohe finanzielle, kulturelle und soziale Ressourcen zur Verfügung haben. Dazuzugehören, wird León in diesem Fall abgesprochen.

3) Amir:

- Name: Amir
- Herkunft: Türkei
- Sprachen: Türkisch, Deutsch & ein bisschen Sächsisch
- Arbeit im Herkunftsland: Gärtner
- Jobwunsch in Deutschland: noch unsicher
- Reaktion Lehrkraft: *offengelassen*

Amir benennt bei seiner Vorstellung Sächsisch als Sprache, die er spricht. Dies kann einerseits als ‚lustig‘ interpretiert werden, andererseits aber eben auch wieder zur Irritation bestimmter Muster dienen, indem auch dadurch über linguizistische Mechanismen wie dem Prestige von Dialekten etc. nachgedacht werden könnte, was weiterführend zu einem Nachdenken über den Status bestimmter Sprachen und damit einhergehenden klassistischen Folgen für Subjekte anregen kann. Bewusst offen gehalten wurde außerdem die Reaktion der Lehrkraft auf seine Vorstellung. An dieser Stelle endet das Video.

Dilemma 1:

(Reproduktions-)Dilemma - Was (auch noch) im Video (nicht) zu sehen ist

Da bereits das Video sehr viel Wissen (re-)produziert, soll im Folgenden auf einige Problematiken bei der Konzeption aufgetretenen sowie bei der Rezeption auftretenden Problematiken hingewiesen werden. Vorangestellt werden soll, dass sich bei der Konzeption gegen eine „Unsichtbarmachung“ der Subjekte und damit einhergehend auch Herrschafts- bzw. Machtverhältnisse entschieden wurde. Das betrifft einerseits die bildliche Darstellung der im Raum anwesenden Personen, z.B. sind Personen unterschiedlicher Hautfarben, unterschiedlichen Geschlechts unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Kleidung zu sehen. Auch auf inhaltlicher Ebene werden konkrete Namen, konkrete Sprachen benannt und relativ konkrete Biografien angerissen. Durch diese – zwar in begrenztem Maße – konkrete Darstellung könnte somit auch analysiert werden, was beispielsweise *nicht* gesagt wird, was an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll: Vor-gestellt wird eine Teilnehmerin mit dem Namen Meret, die

aus Syrien kommt; Arabisch und Englisch spricht und aktuell Deutsch lernt. Sie war in Syrien Ingenieurin und würde auch in Deutschland wieder gern als Ingenieurin arbeiten und trägt ein Kopftuch – bereits in dieser Beschreibung werden bestimmtes Wissen oder Annahmen reproduziert. Ein Nachdenken über Nicht-Vorgestelltes, bspw. dass sie vielleicht unterschiedliche Varianten des Arabischen beherrscht, die sie aber nicht benennt, da sie gesellschaftlich nicht als wertvolle Sprachen anerkannt werden, dass sie einige Worte Türkisch spricht, sie dies aber nicht als ausreichende Kompetenzen werden und sie somit auch nicht benennt – sind nur erste Beispiele, die sowohl die Produktion beeinflusst haben wie auch die Rezeption des Videos beeinflussen können. Eine Möglichkeit zur Vermeidung (stereotyper) Bilder wäre natürlich gewesen, bspw. auf einer bildlichen Ebene mit ‚leeren‘ Figuren zu arbeiten, ohne dass Annahmen über race, gender, dis/ability etc. getroffen werden können. Auf inhaltlicher Ebene hätten konkrete Sprachen oder Herkünfte gleichermaßen durch Leerstellen ersetzt werden können und somit bestimmte Wissensreproduktionen vermindert werden können. Für andere Fortbildungen mit anderen Zielsetzungen wäre dies möglicherweise auch sinnvoll(er) gewesen. Allenfalls geht jedoch mit einer solchen „Unsichtbarmachung“ oder Nicht-Benennung auch gleichzeitig die Unsichtbarmachung von bestehenden und wirksamen Herrschafts- bzw. Machtverhältnissen einher, die es in dieser Fortbildung zu reflektieren gilt. Jedoch ist genau dies das Ziel der Fortbildung – zunächst Klassismus als solchen zu identifizieren, wofür eine Reproduktion unabdingbar ist. Außerdem geht es gleichermaßen darum, die gesellschaftlich-strukturelle Verankerung zu erkennen, was auch durch die Reproduktion von bekannten Wissens- bzw. Erfahrungsmustern vereinfacht wird.

Phase 3: Reflexion

In der dritten Phase der Fortbildung sollen die Fragen zum Video, die im vorangegangenen Teil zunächst allein bearbeitet wurden, nun in Kleingruppen gemeinsam diskutiert werden. Wie in Teil 2 steht hier die Beschreibung klassistisch diskriminierender Situationen im Video sowie deren Ursachen im Zentrum, d.h. für den vorliegenden Fall konkret die Verschränkung mit Sprache. Zusätzlich dazu soll das Spannungsverhältnis der Unterrichtssituation herausgearbeitet werden. Dazu wird zum Schauftrag aus Teil 2 folgende Frage ergänzt:

- Wie bewerten Sie das Verhalten der Lehrkraft?

Diese überspitzt formulierte Frage eröffnet die Möglichkeit, die Gesamtsituation sowie insbesondere die Kommentare der Lehrkraft aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und somit einerseits sich dem dilemmatischen Moment, das mit der Existenz von Herrschaftsverhältnissen einhergeht, zu nähern sowie konkret Klassismus noch einmal verstärkt als strukturelles Problem zu diskutieren. Das soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Die Aussage der Lehrkraft „Im Kurs werden wir viel Aussprachetraining machen, damit ihr bestens auf euer

Bewerbungsgespräch vorbereitet seid. “ kann einerseits als diskriminierend interpretiert werden, da sie den beiden Teilnehmerinnen ausreichende Deutschkompetenzen für einen Job als Ingenieurinnen abspricht (s. Phase 2). Andererseits kann sie aber auch als Anerkennung bzw. Wissen um klassistische Verhältnisse in Deutschland interpretiert werden, das mit einer wohlwollenden Unterstützung bei der Erreichung des Ziels der Teilnehmerinnen und damit einhergehendem Ausbau ihrer Handlungsfähigkeit einhergeht. Die Diskussionsergebnisse können anschließend im Plenum zusammengeführt werden.

Phase 4: Input

Nach den vorangegangenen und vor den nachfolgenden Phasen und beinhalteten Aktivitäten könnte es sinnvoll sein, den Input im vierten Teil der Fortbildung in Form eines klassischen Vortrags aufzubereiten und mit den bereits erarbeiteten Inhalten zu verknüpfen. Inhaltlich orientiert sich der Input an den Ausführungen zu Klassismus(kritik) in Kapitel 2.2 der Handreichung (S. 2), sodass es zentral ist auf Klassismus als Form von Diskriminierung und die damit einhergehende Wirkmächtigkeit als Herrschaftsverhältnis zu referieren. Das wiederum schließt den Einfluss auf die Bildung und Formung von Subjekten einer Gesellschaft sowie konkret beteiligter Personen in Bildungskontexten ein. Es könnte außerdem lohnenswert sein, auf Linguizismus als Form von Diskriminierung über Sprache bzw. Sprachverwendung als Teil von Klassismus einzugehen, da dies ja auch Bestandteil des Animationsvideos ist.

Phase 5: Anwendung

Das bisher in der Fortbildung Diskutierte soll in diesem fünften Teil auf andere Kontexte angewendet werden. Hier können unterschiedliche Beispiele, je nach den Bedarfen der Teilnehmenden des Workshops herangezogen werden. Die Fragen, die die Teilnehmenden zu den Beispielen erarbeiten können, sind relativ offen und frei formuliert und können je nach konkreter Zielgruppe bzw. Beispiel noch einmal konkretisiert werden:

- Was wird als (nicht) normal dargestellt?
- An welchen Stellen wird Klassismus (Differenz) sichtbar?
- Wie wird damit umgegangen? Dekonstruktion/Anerkennung/Ignorieren?
- Welche Dilemmata eröffnen sich?

Exemplarisch werden hier zwei Beispiele vorgeschlagen und kurz vorgestellt, die natürlich aber an den konkreten Fortbildungskontext angepasst oder ggf. ausgetauscht werden müssen. Beispiel 1 stellt das Kapitel 3 „Lernziele“ des *Konzepts für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz* dar (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021: 7-11). Die Teilnehmenden, sofern sie der primären Zielgruppe entsprechen, sind mit diesem Dokument bereits vertraut, sodass es nun aus einer klassismuskritischen Perspektive analysiert werden kann. Exemplarisch wird hier das Handlungsfeld *Arbeitssuche und Bewerbung* dargestellt, in welchem das Ziel „In Bewerbungsgesprächen [können die Teilnehmenden, L.H.] Angaben zur eigenen Person machen und Fragen zu Abschlüssen, Tätigkeiten und Erfahrungen verstehen und beantworten“ (ebd. 8) als einziges, welches sich konkret auf Bewerbungsgespräche bezieht, formuliert ist. Besprochen werden könnte an dieser Stelle beispielsweise, dass eine Zielgruppe konstruiert wird, die a) sich primär in der Position einer sich bewerbenden Person befindet, b) insofern passiv positioniert ist, als sie *versteht* und *beantwortet* und c) damit einhergehend auch nur eine begrenzte Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, i.S.v. es stellt kein Ziel dar, wie Fragen an den Arbeitgeber gestellt oder gar ein Gehalt, Arbeitszeiten oder -bedingungen verhandelt werden. Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden dadurch reproduziert. Dieses Material macht in besonderer Weise die strukturelle Verankerung von klassistischen Zuschreibungen und der damit einhergehenden Wirkmächtigkeit deutlich.

Beispiel 2 stellt ein Beispiel aus dem Lehrwerk *Sicher B2* (Perlmann-Balme/Schwalb 2018: 84)¹ dar und soll vor allem die diskursive Wirkmächtigkeit von klassistischen Wissensressourcen beleuchten. Dieses Beispiel eignet sich auch für andere Zielgruppen wie bspw. Lehrende im Ausland, da es eigentlich für einen ,klassischen‘ DaF-Kontext konzipiert ist, lange Zeit aber auch in DaZ-Kontexten eingesetzt wurde und teilweise noch wird. Der Ausschnitt titelt mit „Hier bin ich Zuhause! Drei Berliner Bürger erzählen von ihrem Stadtteil“ (ebd.). Eine Analyse klassistischer Wissensressourcen ist hier auf vielfältige Art und Weise möglich, exemplarisch soll hier in aller Kürze auf *Nina Vogel* verwiesen werden, die mit ihrem *Mann, der im Umweltministerium arbeitet* und *ihren beiden Kindern* in einem *sanierten Altbau im Prenzlauer Berg* wohnt, *ihre Kindersachen gern auf Flohmärkten oder in Second-Hand-Läden tauscht oder kauft* und *nachmittags gern mit den Kindern und anderen Eltern im Café trifft*. Die anderen Beispiele sind ähnlich (problematisch), sodass hier beispielsweise besprochen werden

¹ Diese sind aufgrund des Urheberrechts nicht im Anhang zu finden.

könnte, dass eine gesellschaftliche Norm konstruiert wird, die a) der Mittelschicht angehört und genügend finanzielle Ressourcen hat, dass nur eine Person arbeiten gehen muss, b) hohe Bildungsabschlüsse und eine sichere Arbeit hat, c) Second-Hand-Kleidung nicht kaufen MUSS, sondern KANN etc. Auch hier werden durch diese diskursiv wirkmächtigen Bilder Herrschaftsverhältnisse reproduziert; Subjekte über ein möglicherweise entstehendes Gefühl von (Nicht-)Zugehörigkeit positioniert.

Hinsichtlich des Bearbeitungsmodus können die ausgewählten Materialien z.B. im Rahmen einer Stationenarbeit analysiert werden, sodass alle Teilnehmenden alle Materialien auch bearbeiten. Eine andere Möglichkeit wäre eine Gruppenarbeit und eine anschließende Vorstellung der Ergebnisse im Plenum.

Phase 6: Diffraction

Diese Fortbildung endet in ihrem sechsten Teil mit einer Diskussionsrunde, die als eine Art Improvisationstheater durchgeführt werden kann. In dieser soll noch einmal das zuvor Erarbeitete zusammengeführt und auf einer praktischen Ebene diskutiert werden, die die zuvor besprochenen theoretischen, unterrichtspraktischen, diskursiven und strukturellen Aspekte von Klassismus sowie die damit einhergehenden Dilemmata für die konkrete Zielgruppe von Lehrkräften in der DaZ-Erwachsenenbildung miteinander vereint. Dafür ist folgender Kontext und folgende Aufgabenstellung angedacht:

- Sie sind Kolleg:innen einer Sprachschule und kommen für ein gemeinsames Planungstreffen als Kollegium zusammen. Unter dem Punkt ‚Sonstiges‘ wird die Thematik *Diskriminierung im Unterricht* von einer Kollegin angesprochen. Daraufhin entsteht eine Diskussion um die Frage: „Existiert Klassismus im DaZ-Unterricht?“. Da nicht alle Kolleg:innen die hier durchgeführte Fortbildung besucht haben, gibt es sehr konträre Meinungen zu dieser Frage.
Wie könnte diese Diskussion ablaufen? Nehmen Sie eine Rolle ein und stellen Sie gemeinsam die Diskussion nach.

Nach Bedarf kann darauf geachtet bzw. dazu ermutigt werden, dass tatsächlich unterschiedliche Positionen in die Diskussion eingebracht werden. Abschließend kann noch einmal im Plenum besprochen werden, wie sie ihre jeweilige Rolle wahrgenommen haben und mit welchen Gefühlen oder Herausforderungen die Teilnehmenden bei der Diskussion konfrontiert waren. Da es sehr wahrscheinlich ist, dass während der vorangegangenen Teile und nun auch spätestens in der Diskussion die Frage aufkommen wird, welche Handlungsmöglichkeiten Lehrkräfte haben, wenn sie klassismuskritisch arbeiten möchten, kann an dieser Stelle ein kurzer Ausblick auf Phase 2 der Fortbildungsreihe gegeben werden.

Diffraction vs. Reflexion

Für die letzte Phase der Fortbildung, in der eigentlich laut ESRIA(R)-Modell eine Reflexion vorgesehen ist, wurde stattdessen jedoch eine Aktivität gewählt, die sich dem Konzept der Diffraction (z.B. u.a. Haraway 2020; Murriss & Zhao 2022 zit. nach Heinrichs/Andriani 2022) zuordnen lässt. Auf Grundlage einer Kritik am Konzept der Reflexion als oftmals „mirror of the sameness“ hat Diffraction das folgende Ziel:

„Diffraction does not produce ‘the same’ displaced, as reflection and refraction do. Diffraction is a mapping of interference, not of replication, reflection, or reproduction. *A diffraction pattern* does not map where differences appear but **rather maps where the effects of differences appear.**“ (Haraway 2020: 66 zit. nach Heinrichs/Andriani 2022: 63)

Anstatt der Reproduktion ihrer eigenen ‚inneren Gefühle‘ zum Themenkomplex, die den Teilnehmenden im besten Fall ja durchaus bekannt sind, wird im Rahmen des Diffractioning der Fokus auf den Einfluss des Zusammenspiels unterschiedlicher Perspektiven auf ein Thema (und/oder dessen Relevanz) gelegt (vgl. ebd. 63). Diffraction ist ergebnisoffen und betont die relationalen, unsicheren bzw. uneindeutigen und intersektionalen Perspektiven.

Die wird versucht im Rahmen einer Podiumsdiskussion bzw. Diskussionsrunde am Ende der Fortbildung umzusetzen. Kontextuell ist diese eingebettet als eine Art Versammlung des Lehrer:innenkollegiums einer Sprachschule, in dem unter Punkt ‚Sonstiges‘ die Diskussion um Diskriminierung an der Sprachschule angesprochen wird. Die zentralen Fragen sind einerseits, ob und wenn ja an welchen Stellen klassistische Diskriminierung im Unterricht auftritt und dahingehend Handlungsbedarf besteht. Die Teilnehmenden sollen hier unterschiedliche Perspektiven einnehmen – jedoch solche, die im Rahmen ihrer beruflichen Position auch realistischer Weise einnehmbar sind bzw. mit denen sie tatsächlich konfrontiert ist. Das ist wichtig, insbesondere wenn eine ‚falscher Empathie‘, welche mit Fragen/Aufgaben wie „Versetzt euch in die Lage der Teilnehmenden“ etc. vermieden werden soll. Indem unterschiedliche Perspektiven eines Kollegiums eingenommen und ausgesprochen werden, ist das „Ergebnis“ insofern offen als

- offene inhaltliche Fragen, die in der Fortbildung offengeblieben sind, (implizit) formuliert werden können;
- der relativ geschützte Fortbildungsrahmen ein Stück weiter aufgebrochen und insbesondere differenzignorierende Positionen ausgesprochen werden (können) und entsprechende Handlungs- bzw. Argumentationsstrategien erprobt werden;
- das Dilemma bzw. Spannungsverhältnis der „Unlösbarkeit“ der Situation potenziell argumentativ aufgezeigt, noch einmal praktisch sicht- bzw. hörbar gemacht wird und somit Klassismus als nicht-individuelles, sondern strukturelles Verhältnis erkannt werden kann
- wenn es um konkrete Handlungsstrategien geht, bereits im Anschluss auf den zweiten Teil der Fortbildungsreihe verwiesen werden kann.

Literatur

- Abou, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. In: Vielfalt-Mediathek. Online unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgltige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf.
- Birnbaum, Theresa et al. (2016): Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2, S. 201-226.
- Boger, Mai-Anh (2017): Subversive Reinterpretationen. Umgang mit heterogenen Ensembles gemäß der „Theorie der trilemmatischen Inklusion“. In: Schultheater 31, S. 21-23.
- Bourdieu, Pierre (2017): Sprache. Erste Auflage. Suhrkamp. (= Bourdieu, Pierre, Schriften, Band 9. Schriften zur Kulturosoziologie ; 1).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2021): Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz. BAMF. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=13.
- Castro Varela, Maria do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: migrazine 1.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo K. Zwischenräume.
- Debus, Katharina (2015): Privilegentest. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegentest.pdf>.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.) (2022): Rassismuskritische Fachdidaktiken: theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. 2. Auflage. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS. (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- Heinemann, Alisha M. B. (2022): Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In: Biele Mefebue, Astrid/Bühmann, Andrea D./Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 351-366.

- Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. München: Verlag Julius Klinkhardt. S. 247-269. (= Studentexte Bildungswissenschaft).
- Heinrichs, Danielle H./Andriani, Dewi (2022): Moving beyond (critical) reflection towards diffraction: A composting guide for world language(s) education. In: Matter: Journal of New Materialist Research 6, S. 60-85.
- Hufeisen, Britta (2016): Das Lehren und Lernen von Sprachen: Grundlagen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 24-47. (= UTB 8043. Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik).
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2022): Klassismus: eine Einführung. 5. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag.
- Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. München: Verlag Julius Klinkhardt. S. 133-158. (= Studentexte Bildungswissenschaft).
- Lehner, Sabine (2017): Sprachliches Kapital und ›Integration‹. In: Wiener Linguistische Gazette, S. 81-107.
- Mörsch, Carmen (2018): Refugees sind keine Zielgruppe.
- Nada Al-Addous/Aslıhan Özcan (2022): Intersektionalität in Theorie und Praxis - Wie kann ich intersektional unterrichten? Einführung und Ausblick für die Bildungsarbeit. In: ufuq.de. Online unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/intersektionalitaet-in-theorie-und-praxis/>.
- Niggemann, Jan (2021): Keine Klasse für sich. Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus-organisieren, intervenieren, umverteilen. 2. Auflage. Münster: Unrast. S. 45-55.
- Özaylı, Günay/Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 205-219.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2018): Sicher! B2, KB. Hueber.
- Simon, Nina (2022): Klasse(n)loses DaF? - Klassismuskritische Reflexionen auf DaF-Kontexte. In: Zielsprache Deutsch 49.

Anhang

A) Fortbildungskonzept (tabellarisch)

Ziel(e)	Umsetzung / Inhalte	Aufgaben	Material
Phase 1: Erfahrung			
<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstwerdung einzelner Bestandteile sowie strukturellen Wirkmächtigkeit des Differenzverhältnisses Klassismus - Reflexion über die eigene Involviertheit, insbesondere in der Funktion als Lehrperson 	Besprechung der Erkenntnisse bzw. Erfahrungen aus Privilegientest in Gruppen Diskussion über Relevanz im DaZ-Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Was gehört zu Klasse / Klassismus? • Inwieweit spielt Klasse / Klassismus in Ihrem Unterricht eine Rolle? • Inwiefern spielt Klasse / Klassismus für Sie als Lehrkraft eine Rolle? 	Privilegientest (S. 19)
Phase 2: Simulation			
<ul style="list-style-type: none"> - Klassistische Situationen im Video als solche identifizieren und beschreiben können - Klassismus als strukturelles Problem erkennen 	In Plenum Animationsvideo schauen und anschließend in Einzelarbeit Fragen reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Was passiert im Video? • Wie wird Diskriminierung / Klassismus im Video sichtbar? Wodurch? • Welche Gefühle entstehen beim Videoschauen? 	Animationsvideo (Link)
Phase 3: Reflexion			
<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkraft als in klassistische Verhältnisse eingebundene erkennen - Dilemma befähigende Verletzung herausarbeiten 	Diskussion in Gruppen über die Fragen aus Phase sowie Analyse des Verhaltens der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Wie bewerten Sie das Verhalten der Lehrkraft? 	Animationsvideo (Link)
Phase 4: Input			
<ul style="list-style-type: none"> - (theoretisches) Wissen über zentrale Konzepte erwerben und mit bisher Besprochenem verknüpfen 	Inputeinheit mit Definition von Klassismus, gesellschaftliche Involviertheit in klassistische Verhältnisse sowie diverse Dilemmata		Klassismus- (kritik)-Input (S. 2f.)

Phase 5: Anwendung			
<ul style="list-style-type: none"> - Anwendung des „theoretischen“ Wissens auf Beispiele 	<p>Anhand von ausgewählten Beispielen sollen die Teilnehmenden in Gruppen / an Stationen Klassismus / inhärente klassistische Zuschreibungen herausarbeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was wird als (nicht) normal dargestellt? • An welchen Stellen wird Klassismus (Differenz) sichtbar? • Wie wird damit umgegangen? Dekonstruktion/Anerkennung/Ignorieren? • Welche Dilemmata eröffnen sich? 	<p>Curriculum, Lehrwerk-ausschnitte</p>
Phase 6: Diffraction			
<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenführung des Erarbeiteten auf praktischer Ebene: <ul style="list-style-type: none"> □ theoretische, unterrichtspraktische, diskursive und strukturelle Aspekte von Klassismus □ Dilemmata für Lehrkräften in der DaZ-Erwerbsbildung - Formulierung von offenen Fragen bzw. Unsicherheiten 	<p>Die in der Fortbildung erarbeiteten Inhalte werden in Form einer fiktiven Diskussionsrunde innerhalb eines Lehrer:innenkollegiums einer Sprachschule zusammengeführt, kontextualisiert und in Szene gebracht. Durch die Annahme einer Rolle können offene Fragen, Zweifel und Positionen geäußert werden, ohne dass sie auf spezifische Personen zurückzuführen sind.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sie sind Kolleg:innen einer Sprachschule und kommen für ein gemeinsames Planungstreffen als Kollegium zusammen. Unter dem Punkt ‚Sonstiges‘ wird die Thematik <i>Diskriminierung im Unterricht</i> von einer Kollegin angesprochen. Daraufhin entsteht eine Diskussion um die Frage: „Existiert Klassismus im DaZ-Unterricht?“. Da nicht alle Kolleg:innen die hier durchgeführte Fortbildung besucht haben, gibt es sehr konträre Meinungen zu dieser Frage. Wie könnte diese Diskussion ablaufen? Nehmen Sie eine Rolle ein und stellen Sie gemeinsam die Diskussion nach. 	

B) Privilegentest

	-2	-1	+1	+2
Wenn Sie durchschnittlich gut mit der Mehrheit Ihrer Altersgruppe und Ihres Bildungsstandes in der BRD über Filme, Serien, Kinderlieder, Kinderspiele und/oder Bücher aus Ihrer Kindheit und Jugend mitreden können, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie häufig als nicht-deutsch wahrgenommen und beispielsweise regelmäßig nach Ihrer Herkunft gefragt, auf einen Akzent oder auf die Politik eines anderen Staates als der BRD angesprochen werden, machen Sie ein Kreuz bei -1.				
Wenn in Ihrem Zuhause Menschen anderer Hautfarbe oder Herkunft je als Bedienstete, als Gärtnerinnen oder Gärtner, als Putzhilfen, als Kinderbetreuung o.ä. gearbeitet haben, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn jemals durch Migration und/oder einen politischen Systemwechsel einer Ihrer Bildungs- oder Berufsabschlüsse entwertet wurde, machen Sie ein Kreuz bei -1.				
Wenn Ihre Eltern Angestellte, Beamte oder Selbständige mit regelmäßigem ausreichendem Einkommen sind/waren, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie in einer Gegend aufgewachsen sind, in der Prostitution, Drogenhandel usw. das öffentliche Leben geprägt haben, machen Sie ein Kreuz bei -1.				
Wenn Sie etwas über die Kultur von Menschen Ihrer nationalen Herkunft/Religion/Hautfarbe/ ethnischen Zugehörigkeit, Ihrer Befähigung/Behinderung/Gesundheitszustandes, Ihrer sexuellen Orientierung und Ihres Geschlechts in vergangenen Jahrhunderten in der Schule gelernt haben, machen Sie ein Kreuz bei +1. Wenn dies auf mindestens 2 der genannten Kategorien zutrifft, machen Sie ein Kreuz bei +2.				
Wenn in Ihrer Schule in erster Linie Ihre Erstsprache/eine Ihrer Erstsprachen gesprochen wurde, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn es mehr als 50 Bücher in Ihrem Zuhause gab, als Sie aufgewachsen sind, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie Museen, Galerien oder Theater mit Ihren Eltern besucht haben, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie in der Schule regelmäßig für Ihre Leistungen gelobt wurden, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie als Erwachsene je umziehen mussten, weil Sie die Miete nicht mehr zahlen konnten, machen Sie ein Kreuz bei -1.				
Wenn Sie von Ihren Eltern je ermutigt worden sind zu studieren, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Sie als Kind einen Urlaub im Ausland verbracht haben, machen Sie ein Kreuz bei +1.				
Wenn Ihnen je aufgrund von Beziehungen ein guter Job angeboten wurde, machen Sie ein Kreuz bei +1.				

Reflexionsfragen:

- Was war neu / schockierend / beängstigend / ... ?
- Gab es Fragen, die Sie gefreut oder geärgert haben? Welche Gefühle und Gedanken sind Ihnen bei der Bearbeitung durch den Kopf gegangen?
- Gelten Ihre Privilegien/Benachteiligungserfahrungen in weiten Teilen der Gesellschaft/des Staats, in dem Sie leben, in allen Lebensbereichen, allen Altersstufen etc.

oder haben Sie sich bestimmte Umfeldler/Communities gesucht, um bestimmte Benachteiligungserfahrungen zu vermeiden? Falls ja: Unter welchen Bedingungen ist es möglich, sich solche Umfeldler zu suchen?

Auswahl aus <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegientest.pdf>

C) Transkript

Bei der Transkription wurde sich an den [Untertitel-Standards](#) von ARD, ORF, SRF und ZDF sowie an [4 Tipps für barrierefreie Videos](#) der Aktion Mensch orientiert. Ähnlich wie auf S. 8 der Handreichung dargestellten Reproduktionsdilemma, bestanden auch hier extrem große Schwierigkeiten, zu entscheiden, was wie in welcher Weise hervorgehoben werden soll, inwieweit damit Differenz reproduziert wird. Die Entscheidung, welche Informationen „wichtig sind“, kann unmöglich „objektiv“ getroffen werden, da u.a. abhängig von der Zielgruppe und der konzipierenden Person. Der folgende Vorschlag muss daher unbedingt kritisch hinterfragt werden.

Seite 1:

Menschen unterschiedlichen Alters, Hautfarben, Kleidung, Geschlechts laufen eine Straße einer Stadt entlang.

Seite 2:

Drei weiblich gelesene PoC betreten eine Sprachschule.

Seite 3:

Eine weiblich gelesene weiße Lehrkraft steht im Klassenraum der Sprachschule. Zwei Kursteilnehmende (PoC) betreten den Klassenraum. Auf einer Tafel steht *Herzlich Willkommen!*

Seite 4:

Die Unterrichtsstunde beginnt. Die Teilnehmenden sitzen im Klassenraum. Die Lehrkraft steht neben der Tafel. Auf der Tafel steht *Vorstellungsrunde*.

Lehrkraft: *Guten Morgen! Herzlich Willkommen im Berufssprachkurs. Mein Name ist Natalia.*

Seite 5:

Lehrkraft (fährt fort): *Ich freue mich, dass ihr ihr da seid und natürlich auf unseren gemeinsamen Kurs in den kommenden Wochen.*

Seite 6:

Lehrkraft (fährt fort): *Damit wir uns alle ein bisschen besser kennenlernen, beginnen wir erst einmal mit einer kleinen Vorstellungsrunde.*

Seite 7:

Lehrkraft (fährt fort): *Ich würde euch bitten, euch mit eurem Nachbarn oder eurer Nachbarin über Folgendes auszutauschen:*

Seite 8:

An der Tafel steht: *Vorstellungsrunde: Name, Herkunft, Sprachen, Arbeit im Herkunftsland, Jobwunsch in Deutschland.*

Seite 9:

Lehrkraft (fährt fort): *Ich fang einfach gleich mal an: Mein Name ist Natalia. Ich spreche Deutsch, Englisch und ein bisschen Arabisch. Ich bin seit vier Jahren Deutschlehrerin.*

Seite 10:

Lehrkraft (fährt fort): *Ich wollte schon immer Lehrerin werden - für ein Jahr habe ich mal in Kairo gelebt. Dort habe ich auch als Lehrerin gearbeitet. Jetzt seid ihr dran! Habt ihr noch Fragen?*

Seite 11:

Lehrkraft (fährt fort): *Nein? Super, dann mal los und viel Spaß beim Kennenlernen!*

Seite 12:

Die Teilnehmenden unterhalten sich mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin.

Seite 13:

Lehrkraft: *Gut. Ich habe hier und da schon ein bisschen zugehört. Jetzt würde ich mich freuen, wenn ihr euch kurz noch einmal im Plenum vorstellt, damit euch auch die kennenlernen, mit denen ihr nicht gesprochen habt.*

Seite 14:

Zwei weiblich gelesene PoC ungefähr gleichen Alters werden im Vordergrund gezeigt. Im Hintergrund steht die Lehrkraft neben der Tafel.

Meret: *Das ist Elena und ich bin Meret. Sie kommt aus der Ukraine und ich komme aus Syrien. Wir sprechen Ukrainisch, Englisch, Arabisch und lernen aktuell Deutsch.*

Seite 15:

Meret (fährt fort): *Wir haben festgestellt, dass wir beide Ingenieurinnen sind und würden auch gern hier wieder als Ingenieurinnen arbeiten.*

Seite 16:

Lehrkraft: *Super, ihr beiden, das ist aber schön! Auf jeden Fall werden wir im Kurs viel an der Aussprache arbeiten - für ein erfolgreiches Bewerbungsgespräch!*

Seite 17:

Eine junge männlich gelesene PoC wird im Vordergrund gezeigt. Im Hintergrund steht die Lehrkraft neben der Tafel.

León: *Hallo! Ich bin León aus Venezuela. Ich spreche Spanisch, Englisch und lerne grad Deutsch. In Venezuela wollte ich eigentlich Arzt werden, bin aber vor dem Studium schon nach Deutschland gekommen.*

Seite 18:

Lehrkraft: Hallo León. Schön, dass du da bist. Ja, das Medizinstudium in Deutschland ist nicht leicht -inhaltlich wie sprachlich. Zur Not gibt es ja auch noch andere Berufe im medizinischen Bereich. Vielleicht ist das ja auch was...

Seite 19:

Eine ältere männlich gelesene PoC wird im Vordergrund gezeigt. Im Hintergrund steht die Lehrkraft neben der Tafel.

Armir: Ich bin Armir und komme aus der Türkei. Ich spreche Türkisch, Deutsch und ein paar Worte Sächsisch. In der Türkei war ich Gärtner. Hier weiß ich noch nicht...

Seite 20:

Lehrkraft: Hallo Armir. ...

D) Linksammlung

Klassismus & Intersektionalität – (Unterrichts-)Material:

- <https://www.vielfalt-mediathek.de>
- <https://www.rnz.co.nz/news/the-wireless/373065/the-pencilsword-on-a-plate>
- <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Privilegientest.pdf>
- https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/Themendossier_Klassismus_in_Schulen_Web.pdf
-

Podcasts zu Klassismus (Vertiefung):

- Klassismus, Rassismus, Allyship & Code-Switching
https://open.spotify.com/episode/5YZ0fSpGt74MEQjy7Ls8qv?si=2qLu7OF7S_mGvV-XSiZlyw
- Francis Seeck, warum ist es so wichtig, über Klassismus zu sprechen?
<https://open.spotify.com/episode/76AznGjTT0LFArsvdKrzyy?si=0xOpvA-hUQRqlrZ2NUY54FA>