



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Eine Kooperation des
Herder-Instituts mit dem
Institut für
Bildungswissenschaften



**„Nach dem Wochenende im Sprachkurs“:
*Ein Medienpaket für die diversitätsreflexive
Lehrpersonenbildung mit Fokus auf doing race.***

Erstellt von
Anika Bahrami

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 Schulszenen** 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/>

Gliederung

1. Vorbemerkungen	2
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Diversitätsreflexive Bildung	3
2.2 Grundlegende Konzepte	3
3. Aufbau der Fortbildung	6
3.1 Phase I Positionierung	7
3.2 Phase II Diskriminierung am Fallbeispiel	9
3.3 Phase III Dekonstruktion	11
3.4 Phase IV Kritische Besprechung des Videos.....	12
3.5 Phase V Institutioneller Rassismus.....	12
3.6 Phase VI Linguizismuskritik	13
3.7 Phase VII Abschluss	14
Literaturverzeichnis.....	14
Materialien.....	17
M1 Videotranskription	17
M2 Einstellung der Lehrperson	20
M3 Lektüreaufgaben.....	22
M4 Definition von Othering	24
M5 Linguizismuskritik	24
Eigenständigkeitserklärung	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Vorbemerkungen

Dieses Medienpaket zum Thema Linguizismus ist Teil des Projekts Diversitätsreflexive Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen mithilfe animierter Schulszenen (DAWLS). Es hat zum Ziel, diversitätsreflexive Bildungsprozesse anzustoßen. Das Medienpaket besteht aus dieser Handreichung und einem Animationsvideo, was eine fiktive Situation in einem DaZ-Kurs in der Erwachsenenbildung zeigt. Das Video soll dazu dienen, die Problematik diskriminierender Haltungen und Handlungen von Lehrpersonen greifbar zu machen und als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung sowie mit dem Thema Rassismuskritik im DaZ-Kontext dienen. In dieser Handreichung wird eine mögliche Auseinandersetzung mit Rassismus anhand des Phänomens Linguizismus vorgestellt und damit zusammenhängende theoretische Konzepte erläutert.

Mögliche Verwendungskontexte des Medienpakets sind Fort- und Weiterbildungen mit der primären Zielgruppe von DaZ-Lehrkräften, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Eine Eignung für andere Kontexte, beispielsweise die Ausbildung angehender DaF-/DaZ-Lehrkräfte im Schulkontext ist ebenfalls denkbar, benötigt allerdings zielgruppenspezifische Anpassungen der hier vorgestellten Vorgehensweise sowie der Aufgabenstellungen und Materialien.

Es werden Prozesse des Hinterfragens diskriminierender sozialer Praxen und Ordnungen angestoßen sowie Prozesse der Dekonstruktion der Wirkweise des Herrschaftsverhältnisses *race* in der spezifischen Form von (Neo-)Linguizismus. Zudem werden Möglichkeiten des Einbezugs von Rassismuskritik auf pädagogischer und institutioneller Ebene in den Blick genommen.

Das in der Handreichung vorgestellte Fortbildungskonzept ist als Vorschlag zur Thematisierung von Linguizismus zu verstehen. Es gliedert sich in sieben Phasen, wobei jeweils Informationen zum Ziel der Phase, zur Vorbereitung, Durchführung und zum theoretischen Hintergrund als Erläuterung für die fortbildende Person gegeben werden. Die zusätzlich entwickelten Materialien befinden sich im Anhang. Es werden etwa vier Stunden zur Durchführung benötigt.

Grundlegend für eine erfolgreiche Umsetzung ist die intensive Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Theorien und Konzepten sowie die Prämisse, dass Diskriminierung keinen Raum hat und dass eine (möglicherweise) stattfindende (Re-)Produktion von Herrschaftsverhältnissen aufgedeckt und problematisiert wird. Das erfordert Differenzsensibilität und Zuschreibungsreflexivität aufseiten der fortbildenden Person.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Diversitätsreflexive Bildung

Der Kern diversitätsreflexiver Bildung ist die Auseinandersetzung mit und das Hinterfragen von sozialen Praxen und Ordnungen, durch die Menschen zu imaginierten Gruppen zugehörig gelesen und diskriminiert werden. Dazu gehört zudem ein Verständnis von Intersektionalität¹, was als konzeptueller Bestandteil von diversitätsreflexiver Bildung betrachtet werden kann, da es die Aufmerksamkeit für Verschränkungen sozialer Asymmetrien und identitätsrelevanter Differenzlinien lenkt (vgl. Breiwe, 2020).

2.2 Grundlegende Konzepte

Herrschaftsverhältnis race

Durch diskursive Zuschreibungen werden Individuen auf machtvoller Weise subjektiviert. Die Wirkmacht von Diskursen zeigt sich darin, dass ein Gegenstand durch Diskurse erst als reales Phänomen erzeugt wird, wobei alltägliche Handlungen keinen Einfluss auf eine Neuverortung haben können. Die dadurch erzeugten Subjektpositionen sind innerhalb von Herrschaftsverhältnissen binär organisiert. Beispielsweise werden Menschen aufgrund äußerlicher Merkmale als weiß oder Schwarz² gelesen, womit einerseits Privilegien für weiße Personen und andererseits Marginalisierung und Diskriminierung Schwarzer Personen einhergehen. Die damit verbundene ungleiche Verteilung von Handlungsmöglichkeiten manifestiert sich in gesellschaftlich und individuell wirkenden Herrschaftsverhältnissen. Sie können definiert werden als gesellschaftliche Verhältnisse, in die alle involviert, aber innerhalb dieser unterschiedlich positioniert sind. Sie strukturieren und normieren Individuen. Die intersektionale Perspektive schärft die Aufmerksamkeit für Verschränkungen sozialer Asymmetrien und identitätsrelevanter Differenzlinien, indem sie die vielfache Betroffenheit von Individuen in den Blick nimmt, die in vielfacher Hinsicht in die gesellschaftlich dominanten Herrschaftsverhältnisse *race*, *gender*, *class* und *ableism* verwoben sind bzw. sein können.

Linguizismus und Neolinguizismus

Linguizismus wird verstanden als eine spezielle Form von Rassismus und zeigt sich „in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine

¹ Zu einem grundlegenden Verständnis von Intersektionalität s. Walgenbach (2012).

² Die Großschreibung verweist auf das emanzipative Potenzial, das dieser Position innewohnt.

Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“ (Dirim, 2010, S. 91). Diese Verwendung einer ‚anderen‘³ Sprache, das ‚andere‘ Sprechen, wird als von der Norm abweichend eingeordnet und Menschen werden einer (konstruierten) Sprachgemeinschaft zugeschrieben, was mit Abwertung und Diskriminierung einhergeht. Zudem ist die Verwendung der sprachlichen Norm Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und nur durch Assimilation an dieselbe zu erreichen. Somit wirkt Sprache als Differenzmerkmal, das zur (Re-)Produktion sozialer Klassen und der damit einhergehenden ungleichen Verteilung von Ressourcen beiträgt (vgl. Dirim, 2010 und Dirim, 2017).

Neo-Linguizismus bezeichnet eine Form von Linguizismus, in der die Ausgrenzung, Unterdrückung und Diskreditierung von Menschen durch subtile und schwer aufzudeckende Mechanismen geschieht. So werden beispielsweise Sprachgebote ausgesprochen und mit dem vermeintlichen Nutzen für die sprachlich ‚Anderen‘ begründet. Die multilinguale Realität der Gesellschaft wird ignoriert und die Potenziale verschiedener Sprachen verkannt. Anders als der verdeckt wirkende Neo-Linguizismus ist Linguizismus als offene Form der Diskriminierung sichtbar, was sich in Sprachverboten und Sanktionierungen beim Gebrauch einer anderen Sprache zeigen kann (vgl. Dirim, 2010). Dirim & Pokitsch (2018) stellen fest, dass sich in Analysen, die seitdem durchgeführt wurden, zeigt, dass beide Formen des Linguizismus heute vorkommen, wobei sie in ihrem Beitrag sichtbar machen, „wie innerhalb ein und derselben Sprache neue migrationsgesellschaftliche Differenzsetzungen stattfinden können.“ (S. 22).

Im Folgenden wird lediglich der Begriff Linguizismus für beide Formen verwendet, soweit eine Unterscheidung nicht notwendig ist, um über das Wirken des Differenzverhältnisses nachzudenken. Die Begriffe monolingualer Habitus, Prestige von Sprachen und Native Speakerism sind eng mit Linguizismus verwoben und werden aus diesem Grund, und weil sie Bestandteil des Umsetzungsvorschlags sind, im Folgenden definiert.

Monolingualer Habitus

Der monolinguale Habitus ist ein Phänomen, das eng mit (Neo-)Linguizismus zusammenhängt. Auf Grundlage von Pierre Bourdieus Konzept des Habitus als „Erzeugungsmodus von Praxisformen“ (Bourdieu 1979, S. 164 zitiert in Gogolin, 1994) entwickelte Gogolin (1994)

³ Die Schreibweise in Anführungszeichen verweist auf die Konstruiertheit der Dichotomie von normal und anders. Das Konzept der Veränderung (engl. *Othering*) als Verfahren der symbolischen Ausgrenzung ist auf Edward Said (1978) zurückzuführen und lässt sich aus postkolonialer Perspektive definieren als Prozess, in dem durch diskursive Praktiken verschiedene Subjekte hervorgebracht werden: Hegemoniale Subjekte, die entweder in einer machtvollen privilegierten Position sind oder dieser privilegierten Position unterworfen sind (vgl. Dirim&Pokitsch, 2018).

den Begriff des monolingualen Habitus als theoretische Grundlage einer Studie, in der sie die monolinguale Praxis in der Institution Schule untersucht. Diese monolinguale Praxis zeige sich „in der Selbstverständlichkeit, mit der das Deutsche als Gegenstand und Medium des Lernens ebenso wie der schulischen Zielsetzungen und als Indikator für die Evaluation von Leistungen gilt.“ (Gogolin, 1994, S. 117). Die These, der monolinguale Habitus durchdringe die Schule als Institution, bestätigt Gogolin (1994) in ihrer Studie. Ein Zusammenhang zwischen Linguizismus und dem monolingualen Habitus sieht Dirim (2010) darin, dass „neolinguizistische Aktionen der Wegbereiter für die Durchsetzung des monolingualen Habitus sein oder aber auch dessen Folge [sein können]“ (S. 97).

Prestige von Sprache(n)

Linguizismus zeigt sich auch in der unterschiedlichen Bewertung von Sprachen, die historisch begründet ist: „Die heutige hierarchische Verteilung von Prestige auf bestimmte Sprachen spiegelt die im 18. und 19. Jahrhundert biologisch und linguistisch aufgestellte Ordnung des Rassismus wider.“ (Knappik & Ayten, 2020, S. 2) Die (Ein)Ordnung und Hierarchisierung von Sprachen kann nur deshalb stattfinden, weil Sprachen als einzelne, voneinander abgrenzbare und trennbare Entitäten sprachwissenschaftlich begründet und benannt wurden, was daher als ‚linguistisches Unterwerfungsprojekt‘ bezeichnet werden kann. Heute zeigt sich diese Hierarchisierung im Kontext migrationsbedingter und postkolonialer Mehrsprachigkeit, wobei ein stark unterschiedliches Sprachenprestige beispielsweise in der unterschiedlichen institutionellen Förderung von Sprachen sichtbar wird sowie im Umgang mit minoritär positionierten mehrsprachigen Sprecher:innen:

Diese Vorstellung – dass Sprachen trennbar und zählbar sind – ist als Teil kolonialer Wissensproduktion und als Teil epistemischer Gewalt so weit verbreitet und so selbstverständlich, dass majoritär positionierten ‚monolingualen‘ Sprecher*innen das Ideologische dieser Konzeption üblicherweise nicht bewusst wird, und dass sie es kaum hinterfragen. Mehrsprachige Sprecher*innen, die minoritär positioniert sind, hingegen erfahren durch Regulationen ihres Sprechens entlang dieser Einzelsprachenkonzeption, dass ihr Sprechen von außen in ein wertendes System gepresst wird, das nicht ihrer translingualen Befähigung zu sprechen entspricht (Thoma 2018). KNAPPIK & AYTEN, 2020, S. 14

Native Speakerism

Eine weitere Form des Neolinguizismus ist das Konzept des ‚Native Speakerism‘ (Holliday, 2006). ‚Native Speakerism‘ ist eine Form des Othering: „Es genügt nicht, Deutsch zu sprechen. Es muss Deutsch gesprochen werden wie ein_e sogenannte_r ‘Native Speaker’. [...] Es zeigt

sich, dass das Sprechen des Deutschen zu einem Instrument der hierarchischen Zuordnung von Sprecher_innen wird, an deren Sprache man unterschiedliche Zugehörigkeiten erkennen kann.” (Dirim&Pokitsch, 2018, S. 26). Die Aussprache eines sogenannten ‚Native Speakers‘ wird zur phonetischen Norm erhoben, womit eine Diskriminierung von ‚anderem‘ Sprechen einhergeht, insbesondere von Lerner:innensprache (dazu Settinieri, 2011, Dirim, 2017, Dirim & Pokitsch, 2018).

DaZ-Kontext

Warum Linguizismus mit DaZ-Lehrkräften thematisieren? Linguizismus ist eine historisch gewachsene Form von Rassismus, die eng mit dem monolingualen Habitus an (Bildungs-)Institutionen verwoben ist und wirkt auf individueller und struktureller Ebene. Ein Nachdenken darüber mit Personen, die im Bildungsbereich arbeiten und insbesondere mit DaZ-Lehrkräften, kann eine Möglichkeit sein, linguizismuskritisches Denken anzuregen und über Implikationen auf der Ebene der Unterrichtspraxis und der institutionellen Ebene ins Nachdenken zu kommen.

3. Aufbau der Fortbildung

Die Fortbildung hat zum Ziel, das Wirken von Linguizismus auf individueller, institutioneller und diskursiver Ebene aufzudecken und Implikationen für eine linguizismuskritische Lehrpraxis abzuleiten.

Die Fortbildung ist wie folgt aufgebaut:

Die ersten zwei Phasen dienen der Auseinandersetzung mit individuellen Einstellungen und Überzeugungen und deren Auswirkungen auf (diskriminierende) (Unterrichts-)Praktiken. In Phase I erfolgt eine Selbstverortung der TN zur persönlichen, theorie- sowie praxisbezogenen Einstellung zu (Mehr-)Sprachigkeit. Hier entsteht ein erstes Stimmungs- und Meinungsbild der Gruppe. In Phase II erfolgt der Input durch das Video. Hier soll ein erstes Nachdenken über das Sichtbarwerden individueller Einstellungen und theoretischer Überzeugungen in diskriminierenden Praktiken erreicht werden.

In den Phasen III und IV steht die diskursive Ebene im Vordergrund. Es werden Zugänge zum Phänomen Linguizismus erarbeitet und linguizistische Diskriminierung am Beispiel des Videos analysiert. Die dritte Phase dient der Dekonstruktion von Linguizismus als historisch gewachsenes Phänomen in den Ausprägungen des monolingualen Habitus und des unterschiedlichen Prestiges von Sprachen. Anschließend daran wird in Phase IV das Video

erneut angeschaut und das neu erarbeitete Wissen zum Diskussionsanlass über das (Nicht-)Handeln der Lehrperson genutzt.

In den Phasen V und VI wird die institutionelle Ebene thematisiert. Ausgehend von einer Definition von institutionellem Rassismus wird in Phase V eine Übertragung auf Linguizismus vorgenommen. Phase VI dient der Auseinandersetzung mit rassismuskritischer Pädagogik, wobei Strategien für eine linguizismuskritische Pädagogik entwickelt und übertragen werden. In der Abschlussphase kommt es zu einer Zusammenfassung aller Ebenen und der mit Linguizismus zusammenhängenden diskriminierenden Praktiken. Abschließend kommt es zum Austausch über Möglichkeiten, Linguizismuskritik in Sprachinstitutionen zu thematisieren und eine linguizismus- und rassismuskritisch(er)e Haltung im unterrichtlichen Handeln zu implementieren.

3.1 Phase I Positionierung

30 min

Den Einstieg zur Fortbildung bildet das Thema Mehrsprachigkeit: Die individuellen Einstellungen der Teilnehmenden zu Mehrsprachigkeit sollen sichtbar gemacht werden, aber auch ihre Haltung zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Umsetzung und Einbezug in die Unterrichtspraxis sollen zur Sprache kommen.

Methode

Für die erste Phase wird die Methode des Positionsbarometers angewendet, die einen ersten Eindruck von den Voraussetzungen der Gruppe ermöglicht.

Material

- Aussagen (verschriftlicht):
 1. Es ist mir sehr wichtig, dass die Lernenden in meinem Unterricht nur deutsch sprechen.
 2. Es ist im Sinne der Lernenden, dass in den Pausen ausschließlich deutsch gesprochen wird.
 3. Die TN können dann besser lernen, wenn sie ihre Sprachen nicht mischen.
 4. Es gibt Sprachen, die wichtiger sind als andere.
 5. Fähigkeiten in anderen Sprachen als Deutsch sollten im deutschsprachigen Raum nur gefördert werden, wenn diese auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind.
 6. Ich biete den TN regelmäßig Anlässe, ihre Herkunftssprachen in den Lernprozess einzubeziehen.

7. Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der TN.

Durchführung

1. Die Lehrperson erklärt den Ablauf: Es wird eine Aussage vorgelesen und die TN positionieren sich im Raum, je nachdem inwieweit sie der Aussage zustimmen oder nicht. Eine Raumseite steht für Zustimmung, die gegenüberliegende für Ablehnung. Die Positionsfindung sollte spontan erfolgen und ohne miteinander ins Gespräch zu kommen ablaufen.
2. Die fortbildende Lehrperson liest die erste Aussage vor. Die Aussage wird zudem schriftlich sichtbar gemacht. Die TN werden aufgefordert, sich je nach Zustimmung oder Ablehnung im Raum zu positionieren.
3. Wenn die TN ihre Position gefunden haben, moderiert die Lehrperson einen Austausch zwischen den TN, wobei möglichst unterschiedliche Positionen (ablehnend, unentschieden, zustimmend) zu Wort kommen sollten. Die Äußerungen sind freiwillig und sollten nicht erzwungen werden. Nachfragen und Diskussionen sollten zugelassen und moderiert werden, solange sie sich mit der eigentlichen Aussage beschäftigen.

Dieser Ablauf wiederholt sich mit den weiteren sechs Aussagen. Somit soll ein erstes Stimmungs- und Meinungsbild der Gruppe entstehen, wobei bedacht werden sollte, dass eine öffentliche Positionierung von sozialer Erwünschtheit beeinflusst werden kann. Ziel für die TN ist, dass sie sich ihrer Einstellungen zu Mehrsprachigkeit bewusst werden und ein erster Austausch darüber in der Gruppe stattfinden kann.

Theoretischer Hintergrund

Den Hintergrund für die thematische Fokussierung auf Mehrsprachigkeit bildet eine Studie von Triulzi & Maahs (2019), die sich mit Einstellungen von Integrationskurslehrkräften in Deutschland zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung beschäftigt. Die Forschungsfrage lautet, inwiefern ein monolingualer Habitus heutzutage in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung ausgeprägt ist. Mit einer quantitativen Umfrage mit 884 Teilnehmenden (N=884) konnte folgende Erkenntnis gewonnen werden: ein Drittel der Befragten vertritt konsequent einen monolingualen Habitus. Dieser zeigt sich als kohärentes Konzept in der persönlichen Einstellung wie in theoretischen Überzeugungen und der konkreten Unterrichtsdidaktik. Bei den zwei Dritteln, die eine offenere Einstellung zu Mehrsprachigkeitsorientierung haben, zeigt sich eine Diskrepanz zur praktischen Umsetzung,

da die Unterrichtspraxis tatsächlich monolingual ausgerichtet ist. Anknüpfend an die Statements aus dem dreiseitigen Fragebogen wurden die Aussagen für das Positionsbarometer gebildet. Die Aussagen beziehen sich auf die persönliche Einstellung (Aussagen 1, 4 und 5), auf theoretische Überzeugungen (Aussagen 2 und 3) und auf die konkrete didaktische Umsetzung (Aussagen 6 und 7). Dadurch soll ein möglichst differenziertes erstes (Meinungs-)Bild entstehen und eine erste Auseinandersetzung in der Gruppe zum Thema Mehrsprachigkeit bezüglich der verschiedenen Ebenen, die damit in Zusammenhang stehen, stattfinden.

Soziale Erwünschtheit kann verstanden werden als „Neigung der Befragten zu einem Antwortverhalten im Sinne »sozialer Erwünschtheit«“ (Gogolin, 1994, S. 141). So antizipieren die TN möglicherweise, dass „es als unerwünscht gilt, eine Geringschätzung von einwanderungsbedingter Mehrsprachigkeit [...] offenkundig werden zu lassen.“ (Gogolin, 1994, S. 142). Das muss von der fortbildenden Person bedacht werden, wenn sie Schlüsse über das Stimmungsbild in der Gruppe zieht.

3.2 Phase II Diskriminierung am Fallbeispiel

30 min

In dieser Phase soll anhand des Animationsvideos über Einstellungen und Denkweisen nachgedacht werden, die zu diskriminierenden Verhaltensweisen führen können.

Material

- Videotranskription [M1](#)
- Arbeitsblatt [M2](#)

Vorbereitung

In dieser Phase wird den TN das Video gezeigt bzw. die Videotranskription ([M1](#)) für eine barrierefreie Nutzung zur Verfügung gestellt. Das Video sollte zum einen für alle gut zu sehen sein und zum anderen muss sichergestellt sein, dass der Ton überall im Raum gut vernehmbar ist, da er essenziell für das Verständnis der dargestellten Situation ist. Vorstellbar ist je nach Ausstattung des Raumes das Video über einen Beamer auf einer Leinwand zu zeigen und den Ton über Boxen zu verstärken. Alternativ kann, wenn entsprechende Endgeräte und Kopfhörer verfügbar sind, ein Link zum Video bereitgestellt werden, sodass sich die TN das Video individuell anschauen können.

Durchführung

1. Die TN schauen sich das Video an. Die fortbildende Person teilt das Arbeitsblatt (M2) aus und gibt den TN kurz Zeit, sich mit der Aufgabenstellung und den Aussagen vertraut zu machen. Nachdem das Verständnis sichergestellt wurde, wird das Video erneut abgespielt. Hier bietet es sich an, den TN einen Link zur Verfügung zu stellen, sodass die TN individuell das Video nach Bedarf wiederholt anschauen und pausieren können. Anschließend an die Bearbeitung der Aufgaben werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Hier bietet es sich an, einen Fokus auf die Begründungen zu setzen, um herauszuarbeiten, wie sich die Einstellungen der Lehrperson in ihrem (Nicht-)Handeln manifestieren.

2. Im Anschluss daran kann hier ein Austausch darüber stattfinden, wie sich die Diskriminierung der Lernenden durch die Lehrperson ausdrückt. Als Diskussionsinput können folgende Fragen dienen:

- a) Welche Auswirkung haben die besprochenen individuellen Einstellungen und theoretischen Überzeugungen der Lehrperson auf ihre Lehrpraxis und somit auf die Lernenden?
- b) Wo findet im Video Diskriminierung statt? Wer wird durch wen wie diskriminiert?
- c) Was wären mögliche alternative Handlungsoptionen?

Wichtig für die Moderation ist, dass (mögliche) Zuschreibungen als solche aufgedeckt werden und deren Problematik verdeutlicht wird, insbesondere bei Frage b) (s. Zuschreibungsreflexivität). Gleichzeitig sollte die fortbildende Person auf Differenzen sensibilisieren (s. Differenzsensibilität).

Theoretischer Hintergrund

Das Video ermöglicht es, den monolingualen Habitus und das damit einhergehende diskriminierende Verhalten der Lehrperson zu besprechen, ohne dass die TN ihre *eigene* Position und ihr *eigenes* unterrichtliches Handeln öffentlich reflektieren müssen. Damit können die Auseinandersetzungen mit dem Thema auf die fiktive Lehrperson projiziert werden und finden nicht in erzwungener Weise auf persönlicher Ebene statt.

Zuschreibungsreflexivität hängt eng mit einer kritisch-reflexiven Haltung zusammen, die eine Anwendung von Strategien gegen Zuschreibungen ermöglicht. Dazu gehören dreierlei: die Reflexion der eigenen Positionierung und der Positionen, die den Lernenden zugeschrieben werden. Zweitens der kritische und reflektierte Umgang mit Sprache, insbesondere historisch begründete Wirkung bestimmter Begriffe und Bezeichnungen und drittens die Reflexion der Bildung von Kategorien (vgl. Heinemann, 2015).

Damit eng verbunden ist Differenzsensibilität, die mit der Anerkennung und Berücksichtigung von Differenz, heißt der unterschiedlichen Positioniertheit in Herrschaftsverhältnissen, einhergeht und gleichzeitig in der Konsequenz nicht zu einer Reproduktion der Ungleichheiten führen soll, sondern deren Thematisierung zu einer Destabilisierung von Herrschaftsverhältnissen beitragen kann (vgl. Mecheril & Plößer, 2009).

3.3 Phase III Dekonstruktion

60 min

Die TN setzen sich mit der Konstruiertheit von Sprache als Differenzkategorie auseinander und erarbeiten die historischen Wurzeln von Linguizismus, des monolingualen Habitus sowie des Prestiges von Sprachen und bringen diese Phänomene in Zusammenhang mit (neo-)linguizistischen Praktiken.

Material

- Lektüreaufgaben (M3)
- Definition von Othering (M4)

Durchführung

1. Die drei Themenschwerpunkte werden vorgestellt, denen sich die TN nach Interesse zuordnen können. Es sollten sich jedoch mindestens so viele Personen mit einem Schwerpunkt auseinandersetzen, wie im dritten Schritt Kleingruppen entstehen, damit in allen Kleingruppen mindestens je eine Expertin/ein Experte pro Schwerpunkt vorhanden ist.

2. Die TN setzen sich mit der Lektüre auseinander und lesen die vorgegebenen Textabschnitte. Im Anschluss an die Lektüre tauschen sie sich in ihrer Gruppe zu ihrem Schwerpunkt aus und stellen Überlegungen dazu an, wie sich ihr Thema im Verhalten der Lehrperson im Video zeigt.

Theoretischer Hintergrund

Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen [monolingualer Habitus](#), [Native Speakerism](#) und [Prestige von Sprache\(n\)](#), insbesondere mit ihren historischen Wurzeln und ihrer spezifischen Wirkmacht in Bezug auf Veränderung (engl. *othering*), ermöglicht es, das Herrschaftsverhältnis in seiner Konstruiertheit zu verstehen und die Wirkung und Wirkmacht von Linguizismus anhand verschiedener Phänomene zu erkennen und zu dekonstruieren. Die Thematisierung des Wirkens von Herrschaftsverhältnissen und der Konstruktion von Subjektpositionen durch Veränderung ermöglicht zudem das Nachdenken über linguizistische Diskriminierung sowie die Schärfung von Differenzsensibilität, die die verschiedenen Umgangsweisen mit Differenz

(Ignoranz, Anerkennung, Dekonstruktion), die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen können, in den Blick nimmt (vgl. Mecheril & Plößer, 2009).

3.4 Phase IV Kritische Besprechung des Videos

30 min

In dieser Phase findet eine Diskussion über das (Nicht-)Handeln der Lehrperson vor dem Hintergrund der erarbeiteten Phänomene statt. Die in Phase II besprochenen individuellen Einstellungen der Lehrperson (M2) werden in Bezug auf die diskursive Wirkmacht von Linguizismus neu eingeordnet und bewertet.

Durchführung

Eine Person pro Gruppe stellt als Experte bzw. Expertin im Plenum die Überlegungen zum Verhalten der Lehrperson in Bezug auf das erarbeitete Phänomen dar. Es schließt sich eine Diskussion u.a. über den Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrperson und den Phänomenen an, die von einer Person aus dem Kurs moderiert wird. An der Diskussion können sich die TN im Publikum in Form von Nachfragen und Wortmeldungen beteiligen. Die Expert:innen auf der Bühne bleiben in ihrer Rolle und beantworten nach Möglichkeit die aufkommenden Fragen. Die fortbildende Person greift nur ein, wenn es unbedingt notwendig erscheint, um einen konstruktiven Austausch sicher- bzw. (wieder)herzustellen.

3.5 Phase V Institutioneller Rassismus

15 min

Ausgehend von einer Definition von institutionellem Rassismus wird in Phase V eine Übertragung auf Linguizismus am Beispiel von Sprachschulen als Orte institutionalisierter Bildung vorgenommen.

Material

- Institutioneller Rassismus (als mögliche Vorbereitung für die fortbildende Person: [Otto, 2022](#))

Durchführung

In dieser Phase gibt die fortbildende Person einen Überblick über die Definition von institutionellem Rassismus und über damit verbundene Auswirkungen und Möglichkeiten der Veränderung. Gemeinsam mit dem Kurs werden Überlegungen angestellt, ob sich die

Definition eins zu eins auf Linguizismus übertragen lässt und welche Konsequenzen für die Möglichkeiten auf Veränderungen dies hat.

Theoretischer Hintergrund

Die (Re-)Produktion von Rassismen und Linguizismen findet nicht nur auf diskursiver und individueller Ebene statt, sondern auch auf institutioneller. Die Auseinandersetzung damit ist wichtig, um zu verstehen, dass eine Rassismuskritik auch diese Ebene ansprechen muss, um gesellschaftlich wirksam zu werden. Insbesondere die Positionen von DaZ-Lehrkräften in Bildungsinstitutionen haben einen Einblick in die institutionelle Bedingtheit von (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen. Ein Nachdenken darüber kann insofern fruchtbar sein, als dass die TN ihre konkreten Handlungsoptionen sowohl im Unterricht, aber auch in Bezug auf die Institution Sprachschule übertragen können.

3.6 Phase VI Linguizismuskritik

45 min

Phase VI dient der Auseinandersetzung mit Ansätzen der Linguizismuskritik, wobei Strategien (weiter)entwickelt werden für den Einbezug von Linguizismuskritik in die eigene Lehrpraxis.

Material

- Lektüreaufgabe (M5)

Durchführung

Die TN beschäftigen sich mit dem Lektüreauftrag, wobei sie sich mit der Lektüre auseinandersetzen, die sie bereits in Phase III bearbeitet haben. Sie bearbeiten die damit verbundenen Aufgaben und tauschen sich in Kleingruppen zu dritt (in den Gruppen sollten möglichst TN zusammenkommen, die sich mit unterschiedlichen Texten beschäftigt haben) über ihre Überlegungen aus.

Theoretischer Hintergrund

Die linguizismuskritische Perspektive macht die diskursive Verbreitung und habitualisierte Einstellung gegen bestimmte Gruppen deutlich und verweist auf strukturelle Zusammenhänge, die über individuelle Einstellungen hinausgehen (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018). Das Konzept der Linguizismuskritik schließt damit eng an Rassismuskritik an, wobei die Wirkweise des Herrschaftsverhältnisses *race* auf individueller, gesellschaftlicher und diskursiver Ebene in den Blick genommen wird. Ziel von Linguizismuskritik ist es nach Dirim (2017) „aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf

Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden.“ (S. 15) Weiterhin ist die Relevanz von Linguizismuskritik auf institutioneller Ebene insofern gegeben, als dass die nationale Einsprachigkeitsideologie für alle rassismusrelevanten Lernräume bereitstellt, was eine „Diskussion um (un)erlaubte Sprachnutzung im Lernraum Schule und Unterricht [...] sich als grundlegend für die Auseinandersetzung mit sprachlichem Rassismus dar[stellt].“ (Knappik & Ayten, 2020, S. 23).

3.7 Phase VII Abschluss

15 min

In der Abschlussphase kommt es zu einer Zusammenfassung aller Ebenen und der mit Linguizismus zusammenhängenden diskriminierenden Praktiken. Hier ist die Thematisierung des monolingualen Habitus an Sprachinstituten und alternativen Ansätzen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit denkbar. Abschließend kommt es in Bezug auf die vorhergehende Phase zum Austausch im Plenum über Möglichkeiten, Linguizismuskritik in Sprachinstitutionen zu thematisieren und eine linguizismus- und rassismuskritische Haltung im unterrichtlichen Handeln zu implementieren.

Literaturverzeichnis

Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of anthropology*, 4(13-14), 77-85.

Breiwe, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze: Eine kritische Analyse*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>

Castro Varela, M.d.M. (2010). Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, F. & Plößer, M. (Hrsg.) *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit – Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-262.

Dirim, Í. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9(1), 7-17.

Dirim, Í., & Pokitsch, D. (2018). (Neo-) Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *OBST-*

Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, 13-32.

- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Dirim, İ., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (Hrsg.). (2010). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-112.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Heinemann, A. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten »kulturellen Lernens« im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2*, 75–83.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1030>
- Knappik, M., & Aytan, A. C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.) *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden, 233-265.
- Kessl, F. & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, F. & Plößer, M. (Hrsg.) *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit – Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 154-169.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R. Larcher Klee, S & Oelkers, J. (Hrsg). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 194-208.

- Otto, F. (2022). *Institutioneller Rassismus: Definition, Wirkung*.
<https://www.liberties.eu/de/stories/institutioneller-rassismus/44513>, zuletzt abgerufen am 04.08.2023.
- Said, E. (1978). *Orientalism: Western concepts of the Orient*. *New York: Pantheon*.
- Settinieri, J. (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2).
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Triulzi, M., & Maahs, I. M. (2019). Ab A2 wird dieser ‚sprach-mixedsalat‘ eher schwierig: Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. *Wiener Linguistische Gazette*, 84, 1-27.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität - eine Einführung*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>, zuletzt abgerufen am 04.08.2023.

Materialien

M1 Videotranskription

Amar steht neben einem Haltestellenschild auf dem Bürgersteig an einer Straße. Im Hintergrund befindet sich eine Wiese, auf der ein Baum steht. Rechts im Bild ist ein zweistöckiges Haus mit rotem Dach zum Teil zu sehen. Ein Bus hupt und kommt von links angefahren, hält an der Haltestelle an. Ali steigt aus und der Bus fährt rechts aus dem Bild.

Amar [auf Persisch]: Hi Ali! Wie geht's? Wie war dein Wochenende?

Ali [auf Persisch]: Hallo Amar. Danke, mir geht's gut und dir? Ich war auf einem Konzert in Berlin.

Amar [auf Persisch]: Ach cool! Lass uns jetzt erst mal beeilen, Deutschunterricht fängt gleich an, sonst gibt es wieder Drama. Aber erzähl mir später unbedingt davon, ja?

Ali und Amar gehen den Bürgersteig nach rechts in Richtung des Hauses. Das Haus ist nun komplett zu sehen. Über einer großen Tür steht die Aufschrift „Sprachschule“. Ali und Amar gehen zur Tür.

Ali und Amar befinden sich in einem Klassenzimmer. Es sitzen in zwei Reihen je zwei Personen an insgesamt vier Tischen. Ali und Amar sitzen nebeneinander am Tisch vorne links. Im Hintergrund hängt eine Weltkarte an der Wand. Es ist Gemurmel zu hören. Ali begrüßt zwei Personen, die am Tisch vorne rechts sitzen.

Ali [auf Deutsch]: Hi Maria, hallo Salima!

Salima winkt Ali zu [auf Deutsch]: Hi Ali! Wie geht's?

Es ertönt eine Schulglocke und die Weltkarte erscheint groß im Bild. Sie ist mit der Überschrift „Unsere bunte Klasse!“ versehen. Die Karte ist sehr grob und die Kontinente vereinfacht dargestellt. Eine Ortsmarkierung ist auf Deutschland zu sehen. Es befinden sich acht Pinnadeln auf den USA, Venezuela, Marokko, Ägypten, Afghanistan, Pakistan, Vietnam und Australien.

Die Lehrperson steht vor einer weißen Tafel rechts neben einem Schreibtisch, auf dem ein bunter Papierstapel und eine Tasse stehen.

Lehrperson [auf Deutsch]: Guten Morgen und willkommen zurück im Kurs nach dem Wochenende! Ich hoffe, ihr hattet alle viel Anlass die deutsche Sprache zu üben? Sprecht mit eurem Nachbarn oder eurer Nachbarin über euer Wochenende. Am Ende erzählt ihr euch gegenseitig im Kurs, was euer schönstes Erlebnis war. Ihr habt sieben Minuten Zeit.

In der Klasse entsteht ein Gemurmel, die Lernenden unterhalten sich paarweise an ihren Tischen.

Es erfolgt ein Zoom auf die Tischgruppe rechts hinten. Eine rothaarige weiße Person sitzt links neben einer grauhaarigen weißen Person.

Rothaarige Person [auf Deutsch]: Ich war in München Party machen mit Freunden. [auf Englisch] Und du, was hast du gemacht?

Grauhaarige Person [auf Englisch]: Oh München, schön! So eine tolle Stadt! Okay, was habe ich gemacht... gut... [auf Deutsch] Ich war im Park – spazieren.

Die Lehrperson sitzt hinter ihrem Tisch und lächelt, während sie denkt [auf Deutsch]: Ach, ich liebe diesen Akzent. Das klingt immer so [auf Englisch] süß.

Die Klasse ist weiterhin in regem Austausch.

Amar ist Ali zugewendet und fragt [auf Persisch]: Na, jetzt erzähl mir endlich von deinem Wochenende! [auf Deutsch] Wie war das Konzert?

Die Lehrperson ist hinter ihrem Schreibtisch aufgestanden und schaut grimmig in Richtung Ali und Amar. Die Lehrperson denkt [auf Deutsch]: Ali wieder! Dass der ständig Persisch, Arabisch – was auch immer – auf jeden Fall nicht Deutsch spricht!

Ali und Amar sind weiterhin in ihr Gespräch vertieft.

Ali [auf Deutsch]: Konzert war... fantastik. [auf Persisch] Es waren so viele Menschen da! Ich hatte viel [auf Deutsch] Spaß.

Die Lehrperson ist inzwischen hinter dem Schreibtisch hervorgekommen und steht vor der Klasse. Sie schaut wütend.

Lehrperson [auf Deutsch]: Herr Mohammadi! Herr Alzawi!

Das Gemurmel in der Klasse er stirbt, es ist zu hören, wie ein Stift auf den Boden fällt. Als die Klasse still ist, fährt die Lehrperson fort [auf Deutsch]: Sprechen Sie Deutsch miteinander! Sie kennen die Regel: Im Deutschkurs wird Deutsch gesprochen!

Ein erschrockenes Einatmen und ein schweres Schlucken sind zu hören. Ali und Amar sitzen erschüttert auf ihren Plätzen.

Die Klasse schaut ernst und erschrocken die Lehrperson an, während drei große Fragezeichen im Raum erscheinen und über ihren Köpfen pulsieren.

M2 Einstellung der Lehrperson

1. Schätzen Sie die Position der fiktiven Lehrperson aus dem Video zu folgenden Aussagen ein. Machen Sie sich unten Notizen dazu, woran Sie Ihre Einschätzung festmachen.

Aussage	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll zu
1) Es ist mir sehr wichtig, dass die Lernenden in meinem Unterricht nur deutsch sprechen.				
2) Es ist im Sinne der Lernenden, dass auch in den Pausen ausschließlich deutsch gesprochen wird.				
3) Die Lernenden können dann besser lernen, wenn sie ihre Sprachen nicht mischen.				
4) Ein Ausklammern der Herkunftssprache(n) beim Deutschlernen ist didaktisch sinnvoll.				
5) Wenn Lernende ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck eines sprachlichen Defizits.				
6) Es gibt Sprachen, die wichtiger sind als andere.				
7) Für mich ist es berechtigt, dass einige Sprachen einen niedrigeren Stellenwert haben als andere.				

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

2. Tauschen Sie sich in Ihrer Gruppe über die Lektüre und die Fragen aus. Überlegen Sie gemeinsam, wie sich das besprochene Phänomen im Verhalten der Lehrperson im Animationsvideo zeigt. [30 min]

M4 Definition von Othering

„Postkoloniale Theorie zeichnet die Notwendigkeit des irrationalen Anderen für die Konstituierung des rationalen Selbst auf. Das von Said (1978) formulierte Konzept des Othering verdeutlicht dabei, dass der_die Andere beständig (neu) erzeugt und gleichzeitig auf der Position der Differenz festgezurrert werden muss. Das Fremdmachen (Othering) bedient sich der Differenz als konstitutives Außen, um Identität herzustellen. Othering bedarf insoweit zwangsläufig der Essenzialisierung und Homogenisierung. Innerhalb der Kolonisierungsprozesse wurde so ein klares „Wir“ und die „Anderen“ – „Europa“ und der „Rest“, wie Stuart Hall bemerkt – hergestellt. In ähnlicher Weise sieht Homi Bhabha (1994) das Subjekt in kontinuierlicher Auseinandersetzung und Abgrenzung mit dem Anderen. Infolgedessen bleibt das Selbst durch eine immanente Ambivalenz gekennzeichnet, die es konstitutiv in sich trägt.“ Castro Varela, 2010, S. 256

Essenzialisierung kann verstanden werden als erstarrende Differenz, wobei spezifische Verhaltensweisen zum „Wesen“ der Betroffenen erklärt werden (vgl. Kessler & Maurer, 2010).

M5 Linguizismuskritik

1. Beschäftigen Sie sich mit dem Ansatz der Linguizismuskritik mithilfe folgender Lektüreausschnitte:

- a) Dirim, 2017, S. 15f.
- b) Knappik&Ayten, 2020, S. 23f.
- c) Dirim&Pokitsch, 2018, S. 28

2. Was verstehen Sie unter Linguizismuskritik? Wie könnten Sie Linguizismuskritik in Ihrer Position als Lehrkraft und innerhalb Ihrer Institution einbeziehen?
