



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

4/2025

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial..... 1

Kevin Niehaus

„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion..... 9

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt 29

“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence 47

Tatjana Atanasoska

Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium..... 65

Denise Büttner

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung 85

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken 106

Anja Kaschek

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgeben“ – Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen 125

Lisa Höfler

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs 147

Rainer Hawlik

Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185

Mona Schwitzer

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 205

Lisa Höfler

Affiliation: Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: lisa.hoefler@uni-leipzig.de

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs¹

Abstract Deutsch

Im Beitrag stehen die Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie im Zentrum, in der die Intersektion der Differenzverhältnisse Klassismus und (Neo-)Linguizismus im Rahmen eines vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten B2-Berufssprachkurses untersucht wurden. Mittels einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung sowie episodischen Interviews konnte die Reproduktion sowie Normalisierung der den Differenzverhältnissen inhärenten Wissensbeständen herausgearbeitet werden. Curriculare und strukturell-diskursive Rahmenbedingungen führen u.a. zu einer Homogenisierung sowie Bevormundung der Teilnehmenden auf Grundlage des Differenzmerkmals *Deutsch als weitere Sprache*. Dies beeinflusst maßgeblich unterrichtliches Handeln und beobachtete Interaktionen, wobei Unterricht genau jener Raum zu sein scheint, in dem widerständiges Handeln möglich wird.

Schlagwörter: *Klassismus, (Neo-)Linguizismus, Berufssprachkurs, Intersektionalität*

Abstract Englisch

This article focuses on the results of a qualitative-reconstructive study that examined the

¹ Caro Nast, Doris Pokitsch, Nina Simon und Minh Salzmänn-Hoang danke ich von Herzen für ihre Begleitung, Unterstützung und die hilfreichen Rückmeldungen im Laufe des Forschungs- und Schreibprozesses.

© 2025 Höfler. Open-Access-Publikation unter der Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Weiterverarbeitung gestattet mit Verweis auf: Höfler, L. (2025): „Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 4/2025 (S. 147–165). doi: 10.25365/mpzd-2025-4-9 [veröffentlicht am 15.11.2025]

intersection of classism and (neo-)linguicism within the context of a B2 vocational language course funded by the Federal Office for Migration and Refugees. Through participant classroom observation and episodic interviews, the reproduction and normalization of knowledge inherent in the relations of difference could be worked out. Curricular and structural-discursive framework conditions contribute, among other things, to a homogenization and paternalism of the participants based on *German as a Second Language*. This significantly influences teaching practices and observed interactions, whereby the classroom appears to be precisely the space where resistance becomes possible.

Keywords: *classism, linguicism, vocational language course, intersectionality*

1. Einführung

Die Rolle von Klasse und Sprache für Bildung(erfolg) fand zuletzt seit der Coronapandemie Einzug in aktuelle Auseinandersetzungen um Chancen(un)gleichheit im (schulischen) Bildungssystem (vgl. Ehrenberg, 2023). Dies zeigt sich auch in der Zunahme an (wissenschaftlichen) Sammelbänden, Filmen, Romanen oder Podcasts, die eine stärkere Thematisierung insbesondere (diskriminierungs)kritischer Perspektiven in breite(re) Teile der Gesellschaft zu bringen versuchen.²

Im Fachdiskurs um Deutsch als Zweit-/weitere Sprache (DaZ/DaW) arbeiten Autor:innen vermehrt mit dem Begriff des (Neo-)Linguizismus, um die Wirkmächtigkeit von Sprache und die Diskriminierung aufgrund bestimmter Verwendungsweisen, Dialekte und Akzente sowie dessen Einfluss auf (Subjekt)Bildungsprozesse zu untersuchen.³ Während Klassismus als Form der Diskriminierung aufgrund einer (zugeschriebenen) Klassenzugehörigkeit oder -herkunft (vgl. Gamper & Kupfer, 2024, S. 9) in anderen Fächern an Bedeutung gewinnt⁴, findet das Konzept jedoch in DaZ/DaW noch deutlich weniger Beachtung (vgl. Heinemann, 2022, S. 353; Simon, 2022, S. 34). Doris Pokitsch (2022) poin-

² U.a. Altieri & Hüttner, 2020; Baron, 2020; Gamper & Kupfer, 2024; Kemper & Weinbach, 2022; Lisberg-Haag, 2023; Seeck & Theißl, 2021; Siegert & Handelsmann, 2024.

³ U.a. Bjegač, 2020; Dirim, 2010, 2021; Dirim & Mecheril, 2018; Heinemann, 2022; Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022; Thoma & Knappik, 2015.

⁴ Seeck & Steckelberg, 2025 (Soziale Arbeit); Pohlkamp, Nagel & Carstens, 2023 (Politische Bildung).

tiert diese Beobachtung: „Indem [...] Migrationshintergrund (und damit verbundene Differenzmarkierungen) in den Vordergrund rückt, werden klassenbezogene Aspekte in den Hintergrund gedrängt“ (ebd., S. 409).

Studien zu Klasse bzw. Klassismus in Fremd-/Zweitsprachlehrwerken zeigen, dass die dargestellten Protagonist:innen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft in meist privilegierten Subjektpositionen unmarkiert imaginiert werden (vgl. Simon, 2022, S. 37). Durch die Normalisierung der privilegierten Subjektposition sowie durch die Darstellung von Subjekten der Arbeiter:innenklasse ausschließlich im Kontext von Armut oder misslichen Arbeitsbedingungen (vgl. Gray & Block, 2014, S. 14) wird Klassismus reproduziert.

Innerhalb der (kritischen) Soziolinguistik sind in den letzten Jahren zahlreiche Studien erschienen, die aus einer macht-, wenn auch nicht explizit klassismuskritischen Perspektive politische Maßnahmen, Strukturen sowie Diskurse in Bezug auf Sprache, Migration und Arbeitswelt beleuchten.⁵ Mi-Cha Flubacher (2019) beispielsweise konstatiert in den Ergebnissen eines Forschungsprojekts zu berufsbezogenen Sprachkursen einen beständigen Druck durch den permanenten Fokus auf das Erlernen der lokalen Amtssprache auf einem vergleichsweise hohen Niveau, dem migrantisierte Subjekte aufgrund diskursiver (z.B. Kopplung von Sprachkompetenz mit allgemeiner [beruflicher] Kompetenz) und politischer Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitsmarktzugang) ausgesetzt sind. Dabei konnte eine „Rückstufung persönlicher Ambitionen“ (ebd., S. 65) der Teilnehmenden aufgrund der (noch) fehlenden Sprachkompetenzen, durch die Lehrkraft oder andere Teilnehmende sowie durch die Teilnehmenden selbst beobachtet werden. Alisha Heinemann (2022, S. 362) appelliert anschließend für eine „stete Wachsamkeit für inferiorisierende Anrufungen [...], wenn sich Institutionen der Erwachsenenbildung diskriminierenden Verhältnissen nicht fraglos unterwerfen wollen“.

Dem Appell folgend hat dieser Beitrag zum Ziel, aus einer intersektionalen Perspektive mit Fokus auf Klassismus und (Neo-)Linguizismus einen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten B2-Berufssprachkurs zu analysieren. Die übergeordnete Frage lautet:

⁵ Coray & Duchêne (2017): Literaturübersicht von zwischen 2000 und 2015 erschienenen Studien, die „sprachliche Praktiken in der Arbeitswelt in ihren historischen und sozialen Kontexten [erforschen] und [...] Arbeit als Ort der meist ungleich verteilten Ressourcen [analysieren], wo Machtausübung und soziale Exklusionsprozesse mittels Sprache erfolgen“ (ebd., S. 15).

Inwiefern wirken Klassismus und (Neo-)Linguizismus im Kontext eines vom BAMF geförderten Berufssprachkurses (zusammen)?

Im folgenden Kapitel werden die für den Beitrag zentralen theoretischen Perspektiven erläutert, bevor anschließend method(olog)ische Perspektiven der Studie kritisch reflektiert werden. Im vierten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse auf Grundlage der Analysen vorgestellt, um im letzten Kapitel einen Ausblick zu geben.

2. Theoretische Perspektiven

Mit Klassismus und (Neo-)Linguizismus werden Differenzverhältnisse verstanden, die auf der Grundlage von Differenzmerkmalen, hier Klasse und Sprache, Unterschiede und Ungleichverhältnisse erzeugen, welche sich wiederum in historisch gewachsenen Wissensbeständen und somit in Diskursen, Institutionen und Strukturen und durch dieselben verfestigen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 40f.). Sie wirken als „soziale Ordnungskategorien, entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selbst positionieren“ (ebd., S. 40). In diesem Beitrag gehe ich von einem poststrukturalistischen Subjektverständnis aus, welches Diskursen und Strukturen unterworfen ist (vgl. ebd., S. 42). Unterworfenheit meint aber nicht ausschließlich Machtlosigkeit, sondern „die Fähigkeit [...], sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht [nur] zu reproduzieren“ (Meißner, 2014, S. 10 zit. nach Bjegač, 2020, S. 40). Dies ist aufgrund vielfältiger, widersprüchlicher und konfliktbehafteter Wissensbestände innerhalb von Diskursen, deren Performativität sowie der darin verorteten eigenen Erfahrungen möglich (vgl. ebd., S. 44). Beispielhaft hierfür können Begehren von Subjekten stehen, welche aufgrund von Subjektpositionierungen innerhalb von Diskursen zu verorten und durch dieselben determiniert sind. Gleichermaßen können sich diese aber auch aufgrund der Performativität und Widersprüchlichkeit von Diskursen entfalten und dadurch widerständige Praktiken sowie Handlungsfähigkeit entstehen (vgl. Engel, 2011, S. 1).

Mit Klassismus ist angelehnt an Francis Seeck (2021, S. 17) und Tanja Abou (2024, S. 12) die Diskriminierung aufgrund der (zugeschriebenen) Klassenherkunft oder Klassenposition gemeint. Damit einher geht „das – systematische – abgeschnitten sein oder werden von Ressourcen. Im Falle von ‚Klassismus‘ Ressourcen wie Bildung, Geld, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe“ (Abou, 2017, S. 1). Klassen konstituieren sich, mit Bezug auf Pierre Bourdieu (1983), aus dem (Nicht)Verfügen über Kapital, welches Erfahrung- und Handlungsmöglichkeiten von Subjekten strukturiert und mit (fehlenden) Privilegien

und (ausbleibender) Macht verbunden ist (vgl. Khakpour & Mecheril, 2018, S. 143f.). Neben ökonomischem, kulturellem sowie sozialem Kapital versteht Bourdieu auch Sprache als Kapital (vgl. Bourdieu, 1982/2017, S. 126). Die Klassenzugehörigkeit von Subjekten kann ihnen also beispielsweise auf Grundlage ihres Einkommens, Wohnorts, ihres Aussehens oder ihrer Sprachverwendung etc. zugeschrieben werden, worüber strukturelle Benachteiligung erfolgt (vgl. Abou, 2024, S. 12).

Seine Ursprünge findet Klassismus 1974 in Texten der *The Furies*, einem Kollektiv lesbischer Arbeiter:innentöchter in den USA. In diesen kritisieren sie die kapitalistischen, patriarchalen und meritokratischen Strukturen, in denen sie sich als Schwarze lesbische Feministinnen in Abgrenzung zu beispielsweise *weißen* heterosexuellen bürgerlichen Frauen behaupten müssen (vgl. Kemper & Weinbach, 2022, S. 35f.). Durch diese und ähnliche Bewegungen entsteht das *Combahee River Collective*, das im Rahmen seines Manifests 1977 auf die speziellen Diskriminierungserfahrungen aufmerksam macht und damit die Grundlagen für die Entwicklung der Intersektionalitätsforschung legt. In aktuellen Diskursen wird unter Intersektionalität das nicht ausschließlich additive, sondern sich überschneidende, verwobene Zusammenwirken von Differenzverhältnissen verstanden (vgl. Heinemann, 2022, S. 352). An dieser Intersektion setzt der vorliegende Beitrag an, indem Klassismus in seiner Verwobenheit mit (Neo-)Linguizismus – als Form von Diskriminierung, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim, 2010, S. 91) – in den Blick genommen wird.

Beispiele dafür, an welchen Stellen sich die Intersektion von Klasse und Sprache zeigt, arbeitet Heinemann (2022) heraus: Sie argumentiert, dass es als scheinbar legitim gilt, mindestens ein zertifiziertes B1-Niveau nach GER zu benötigen, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, wengleich vor 50 Jahren Arbeitsmigrant:innen ganz ohne Sprachkenntnisse (unter überaus prekären Bedingungen) Arbeit aufnehmen mussten. Diese Entwicklungen begründen sich für sie u.a. darin, dass aktuell mehr Arbeitskräfte (im Niedriglohnsektor) verfügbar sind, sodass auch für diese Berufe Zugangsbeschränkungen über Sprache durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 356).

„In Bezug auf class geht es im Kontext von DaW beispielsweise um die Frage, inwiefern die Durchsetzung einer Nationalsprache einen Beitrag dazu leistet, dass sozioökonomische Verhältnisse bleiben, wie sie sind, beziehungsweise sich zu Gunsten der hegemonialen Gruppe verschieben.“ (ebd., S. 356)

Ziel dieses Beitrags ist es demnach, herauszuarbeiten, inwiefern beide Differenzverhältnisse in einem konkreten Kurskontext (zusammen)wirken. Der methodische Zugang wird im folgenden Kapitel erläutert und kritisch reflektiert.

3. Methodologische Perspektiven

Für die vorliegende Studie wurden 23 Unterrichtseinheiten (UE) eines Berufssprachkurses (BSK) über drei Wochen hinweg teilnehmend beobachtet sowie das genutzte Unterrichtsmaterial und die Rahmendokumente wie etwa das Curriculum analysiert. Darüber hinaus wurden Interviews mit fünf Teilnehmenden geführt. Der Kurs erstreckt sich regulär über 400UE, wobei auf Grundlage einer vorangegangenen Einstufung durch die Sprachschule zusätzlich 100UE Brückenelement zur Wiederholung von Inhalten aus dem B1-Kurs veranschlagt wurden. Sowohl die Hospitation als auch die Interviews fanden innerhalb des Brückenelements statt.

Zur methodischen Orientierung dienten Ausführungen zur teilnehmenden Beobachtung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 69f.) und zur poststrukturalistischen Ethnographie (Machold, 2015). So waren insbesondere Interaktionen zwischen Teilnehmenden und Lehrkraft sowie die Verhandlung von bzw. über Inhalte sowie die Reaktionen der Lehrkraft und der anderen Kursteilnehmenden von Interesse, da dadurch bestimmte Inhalte oder Sprechweisen als *normal* oder eben *von einer Norm abweichend* interpretierbar wurden. Um die beobachteten Situationen und Interaktionen in ihrer Komplexität zu rekonstruieren, wurden die Feldnotizen direkt im Anschluss an die Hospitationen in Beobachtungsprotokolle (BP) modelliert und aufbereitet.

Den episodischen Interviews lag eine Themenliste zugrunde, die je nach Gesprächsverlauf und Themen, die die Forschungspartner:innen (FP) eingebracht haben, angepasst wurde. Im Zentrum standen die Rekonstruktion ausgewählter Unterrichtssituationen aus Sicht der FP sowie ihre Perspektiven auf den Kurs in Bezug auf ihre Begehren. Dafür scheint diese Interviewform besonders geeignet, da sie hinsichtlich ihrer Offenheit Platz für längere Episoden der FP und damit Zugang zu narrativ-episodischem Wissen einräumt, thematisch jedoch durchaus von konkreten Fragen und Interessen der Forschenden strukturiert und immer wieder (neu) gerahmt wird (vgl. Flick, 2011, S. 273). Aufbereitet

wurden die Interviews mit einer einfachen Transkription (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44f.) in Zeilenschreibweise mithilfe von MAXQDA.

Für die Datenauswertung wurde der Werkzeugkasten der Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer, Muckel & Dieris, 2019) herangezogen, wobei das dreistufige Codierverfahren aus offenem, axialem und selektivem Codieren, das zwar aufeinander aufbaut, gleichermaßen aber ineinandergreift und als zyklisch verstanden werden muss, für alle Daten, d.h. für die Beobachtungsprotokolle gleichermaßen wie für die Transkriptionstexte und Curriculumsausschnitte, angewendet wurde. Ziel hierbei ist, die Daten in abstrakte Kategorien zu überführen, ihre Zusammenhänge konzeptionell zu identifizieren und in einer datenbasierten Theorie sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 248f.). Exemplarisch hierfür stehen die dem BSK als zugehörig verstandenen Bestandteile: Diese sind nicht willkürlich gesetzt, sondern Resultate des Analyseprozesses. Da sowohl in den Hospitationen als auch in den Interviews häufig von *Zielen* die Rede war, die meist als *nicht verhandelbar* und von den FP als *unterschiedlich nachvollziehbar* sowie als *unterschiedlich passend bezogen auf eigene Zielsetzungen* beschrieben wurden, schien es notwendig, das Curriculum als Datenmaterial mit aufzunehmen. Aus dieser Analyse entstand in Bezug auf Interviewäußerungen die übergeordnete Kategorie *Curriculare Rahmenbedingungen* (hier Kap. 4.1). Ähnlich verhält es sich mit den *strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen* (Kap 4.2).

Kritisch zu hinterfragen ist bei aller (theoretischen) Informiertheit dennoch, inwiefern bestimmte Prozesse aufgrund meiner eigenen privilegierten Positionierung, vorangegangener Sozialisation und unabgeschlossener Ver-Lernprozesse für mich nicht sichtbar waren und daher unbenannt und unmarkiert bleiben. Außerdem wurden bereits mit der Festlegung des Untersuchungskontextes sowie der Auswahl der FP bestimmte Differenzverhältnisse wie *Deutsch als weitere Sprache* oder *mit Migrationshintergrund* sowie Zuschreibungen hinsichtlich Klassenzugehörigkeit reproduziert. Ein Dilemma, das dem Beitrag zugrunde liegt, ist der Wunsch danach, den Stimmen der FP in größtmöglichem Umfang Gehör zu verschaffen. Zunächst ist eine Repräsentation der Subjekte aufgrund meiner differenten Positionierung nicht möglich; mindestens wäre es anmaßend, *für* sie sprechen zu wollen, wenn ich ihre Bevormundung durch unterschiedliche Akteur:innen zu einem späteren Zeitpunkt kritisiere. Gleichzeitig soll ein reines *über* sie sprechen vermieden werden, da damit erneut Differenz und Subjektpositionen reproduziert werden

würden. Dem Dilemma begegnet werden kann an dieser Stelle, angelehnt an Gayatri Chakravorty Spivaks Konzept des Strategischen Essenzialismus, mit der explizit kritischen Perspektivierung dieser Kategorien und Verhältnisse (vgl. Simon, 2021, S. 44), zu der diese Arbeit einen Beitrag leisten soll.

4. Ergebnisse⁶

Das zentrale Phänomen, welches sich durch die Analyse der Daten ergeben hat, ist die *Reproduktion und Normalisierung klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände* im BSK. Anhand von Analyse- und Interpretationsbeispielen wird dies im Folgenden, d.h. für curriculare (Kap. 4.1) und strukturell-diskursive Rahmenbedingungen (Kap. 4.2) sowie in Bezug auf unterrichtliche Handlungen und Interaktionen (Kap. 4.3) erläutert sowie herausgearbeitet, an welchen Stellen beide Differenzverhältnisse zusammenwirken.

4.1 Curriculare Rahmenbedingungen

„Ja, sie immer sprechen über Firma und diese Sache. Und eh das ist nur du immer machen für alle anderen Leute. Zum Beispiel, du geh zum anderen Leute zu machen diese Sache und ja nicht als selbstständig gibt es auch viele Sachen, aber ich fühle mich: Ah okay soll ich machen für andere Firma und danach Geld verdienen und diese Sache? Das ist okay, das ist, was ist danach?“ (Kalib, Pos. 8)

In der Antwort von Kalib auf die Frage nach einer zusammenfassenden Einschätzung zu den vergangenen drei Kurswochen ist ein *Begehren nach Anerkennung und Handlungsfähigkeit* deutlich, das u.a. durch die behandelten Kursinhalte wenig aufgegriffen wird. Ausgehend davon liegt der Fokus dieses Kapitels auf den *curricularen Rahmenbedingungen*, insbesondere auf der Frage, welches *Bild der Teilnehmenden* im Curriculum imaginiert wird und inwiefern dabei Klassismus und (Neo-)Linguizismus zusammenwirken. Antworten auf diese Fragen finden sich bereits in der Vorbemerkung des Curriculums:

„Die hohen Zahlen von Geflüchteten sowie die ebenfalls hohen Zuzugszahlen aus Ländern der Europäischen Union und aus Drittstaaten stellen die deutsche Gesellschaft vor große Herausforderungen, bieten aber auch gleichzeitig die Chance, die Folgen des bereits sichtbaren demografischen Wandels und insbesondere der Alterung der Gesellschaft zu mildern.“ (BAMF, 2021, S. 3)

Dies kann eine mögliche Erklärung für die im Curriculum auffindbaren *beruflichen Schwerpunktsetzungen* u.a. in den Bereichen Pflege, Handwerk und Einzelhandel darstellen und zeigt sich auch in den *sprachlichen Handlungsfeldern*, wie der „Kommunikation mit Kundinnen/Kunden, Patientinnen/Patienten, Lieferanten, Gästen etc.“ (ebd., S. VII).

⁶ Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die analysierten Kategorien durch Kursivschreibung markiert.

Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive ist hierbei einerseits auffällig, dass für alle – auf Grundlage des Merkmals *Deutsch als weitere Sprache* – gleichermaßen festgelegt ist, welche sprachlichen und thematischen Inhalte eine *Relevanz* besitzen, zunächst unabhängig von konkreten Zielsetzungen, Bedarfen oder bereits vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden, die am Kurs teilnehmen (müssen).

Weitere Informationen zur imaginierten Zielgruppe finden sich unter „Teilnehmende und Lernvoraussetzungen“ (ebd., S. III):

„Erfahrungsgemäß unterscheidet sich der Zweitspracherwerbsprozess der Teilnehmenden hinsichtlich zahlreicher interner und externer Faktoren, die einen erheblichen Einfluss auf deren Lerneinstellung und Lernbereitschaft nach dem abgeschlossenen Integrationskurs haben. Insbesondere die individuellen sozialen und kognitiven Lernvoraussetzungen der meist ehemaligen Integrationskursteilnehmenden beeinflussen das Lernen im Brückenelement.“ (ebd., S. III)

Beeinflussende Faktoren sind laut Curriculum u.a. eine ungünstige Wohnsituation, die Unkenntnis über öffentliche Arbeitsorte (wie Bibliotheken), die geringe Verwendung des Deutschen außerhalb des Kurskontexts oder „stark vereinfachter oder inkorrekt Input durch den Sprachkontakt mit anderen DaZ-Sprecherinnen und -Sprechern“ (ebd., S. IV). Die Ausschnitte zeigen einerseits, dass insbesondere *Einstellung und Bereitschaft der Lernenden* in Hinblick auf ihren Spracherwerb (vgl. ebd., S. III) und nicht etwa ihre zeitlichen oder mentalen Kapazitäten beeinflusst werden. Andererseits zeigt sich in der Betrachtung der beeinflussenden Faktoren, dass das Hauptaugenmerk auf *individuellen Faktoren* liegt, während *strukturelle Umstände* wenig als solche explizit dargestellt, sondern *individualisiert* werden.

Bereits in den wenigen exemplarischen Curriculausschnitten wird das zentrale Phänomen der *Reproduktion und Normalisierung von Klassismus und (Neo-)Linguizismus* sichtbar, indem teilnehmende Subjekte über das Merkmal *Deutsch als weitere Sprache* als eine vermeintlich homogene Gruppe konstruiert werden. Beide Differenzverhältnisse wirken insofern zusammen, als diese *Homogenisierung* eine *Aberkennung* von u.a. (Wissens)Ressourcen nach sich zieht, über die eingeschränkte (perspektivische) Handlungsspielräume legitimiert werden. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Curriculums werden hier bereits maßgebliche Weichen für das tatsächliche Unterrichtsgeschehen gestellt.

4.2 Strukturell-diskursive Rahmenbedingungen

Anschließend an die vorangegangenen Ausführungen liegt der Fokus in diesem Abschnitt auf den *strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen*, unter denen der Kursbesuch stattfindet. Auf die Frage, woran Adil denkt, wenn er an den BSK denkt, antwortet er:

„Und habe ich vier Kinder, kann ich nicht nicht sehr gut Deutsch lernen zu Hause. Als wegen Kinder und eh ich muss jeden Tag mit Kinder spazierengehen und zum Arzt gehen auch und eh mitbringen in der Schule und in Kindergarten auch. Viel Arbeit jeden Tag (lacht). Jeden Tag um eh 5:30 Uhr aufgestanden bis 12 Uhr Abend (lacht) Nacht. [...] Und jetzt in [der Sprachschule, L.H.] jeden Tag eh B2 Deutschkurs lernen und danach ich möchte eine Hausaufgabe, bekomme eh jeden Tag Hausaufgabe und kann und gehe nach Hause, bekomme ich viele Arbeit zu Hause, kann ich nicht Hausaufgaben machen (lacht). Wegen keine Zeit.“ (Adil, Pos. 12)

Auch Malika kommuniziert ähnliche Herausforderungen. Sie ist Mutter von vier Kindern und beschreibt an mehreren Stellen im Gespräch die damit einhergehenden *Aufgaben und Verpflichtungen*. Ihrem Sohn wurde eine Behinderung diagnostiziert, wodurch sie Care-Arbeit in einem nicht der *imaginierten Norm* entsprechenden Umfang ausführt, wenn sie unterschiedliche Therapietermine stets vormittags vor dem Sprachkurs wahrnimmt. Dies fordert sie zeitlich wie emotional in einem so großen Maße, dass sie die Kursteilnahme sowie die damit verbundenen (Haus-)Aufgaben als extrem belastend wahrnimmt:

„So zum Beispiel ich, ich, kümmere mein Kind davor, vormittags und ich komme nachmittags. Aber ich bin total müde. Das ist wie eine Arbeit - acht, neun Stunde. Ich habe keine Zeit für mich und vielleicht einer oder einer von meinen Kinder krank am Nacht und bleibt so so wach, fünf sechs Stunden bis früh und so weiter. Es ist so? (seufzt).“ (Malika, Pos. 46)

Die Ausschnitte zeigen, dass scheinbar eine gewisse Diskrepanz zwischen der Kurskonzeption, einschließlich der dort implizierten Erwartungen und der Lebensrealität der Teilnehmenden vorliegt. In Bezug auf die in Kapitel 4.1 dargestellte, im Curriculum *imaginierte Zielgruppe*, wird hier deutlich, dass es möglicherweise nicht an Lerneinstellung, Lernbereitschaft oder fehlender Motivation (vgl. BAMF, 2021, S. III) liegt, wenn beispielsweise Hausaufgaben nicht erledigt werden oder eine Mitarbeit im Unterricht nicht in dem erwarteten Maße erfolgt, sondern an *lebensweltlichen/kontextuellen Faktoren*, die nicht mitgedacht werden. Diese *strukturellen (intersektionalen) Gegebenheiten* werden im Curriculum sowie der Kurskonzeption und -umsetzung nicht nur nicht mitgedacht, sondern auf „individuelle soziale und kognitive Voraussetzungen“ (ebd., S. III) reduziert, für die die Teilnehmenden selbst Verantwortung tragen müssen. Zugespitzt wird dies, indem diese nicht ausschließlich *individualisiert*, sondern zusätzlich *sanktioniert* werden:

„Und gibt es in [die Sprachschule] eine kleines Probleme. Sie hat gesagt erste Tag: [...] Wenn ich 30% nicht zur zum eh Schule kommen, eh mit eh Krankenschreibung und ohne Krankenschreibung, sie hat eine Kündigung machen. Das ist sehr eh, nicht nicht gut, nicht höflich [...]. Alle Menschen haben auch eh Family zu Hause, hat eh normale jeden Tag ein Kind eh krank oder er

hat Einladung. Ich habe an diese Monat drei Einladungen für Kinder. Elternabendeinladung und im im Hort auch eine Einladung und in der Schule auch Einladung.“ (Adil, Pos. 12)

Was Adil hier als „kleines Problem“ bezeichnet, bezieht sich auf die *Finanzierung* des Sprachkurses. Die Kosten für den Kurs übernimmt das BAMF, d.h. für jede einzelne Unterrichtseinheit erhält der Kursträger bzw. die Sprachschule Geld. Voraussetzung dafür ist die regelmäßige Teilnahme, die mit einer *maximalen Fehlzeit* von 30 Prozent bemessen ist (vgl. BAMF, 2025, S. 3). Hierbei spielt es für die Finanzierung keine Rolle, ob die Fehlzeit etwa durch Arzttermine, Elternabende⁷, Krankheit etc. offiziell entschuldigt oder unentschuldigt ist. Mit Unterschriftenlisten im Kurs wird die *Anwesenheit dokumentiert*. Wenn mehr als 30 Prozent Abwesenheit vorliegt, endet die Finanzierung durch das BAMF, sodass die Sprachschule aufgrund fehlender Finanzierung den Vertrag mit dem:der Teilnehmenden auflöst. Im Fall von Malika führt die beschriebene Regelung dazu, dass nicht etwa nur Malikas Sohn aufgrund seiner Behinderung, die als abweichend von der Norm betrachtet wird, sondern auch sie im Kontext BSK *behindert wird*.

Die Analysen zeigen, dass die Teilnehmenden sowohl für die Erfüllung der *Voraussetzungen* und *Erwartungen* für die Teilnahme am BSK eigenmächtig Verantwortung übernehmen als auch bei Herausforderungen individuell Lösungen suchen müssen, anstatt dass an der Kurskonzeption und -umsetzung *beteiligte Akteur:innen* gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen als solche anerkennen und diese bei der Konzeption sowie Umsetzung berücksichtigen. Das Festhalten an einer *meritokratischen Grundidee*, die Erfolg als Resultat der Erbringung einer bestimmten Leistung sowie dafür vorgesehener *individueller Anstrengung/Leistungsbereitschaft* begreift (vgl. Becker & Hadjar, 2009) und entsprechende *strukturelle Rahmenbedingungen* ausblendet, wird hierdurch reproduziert und normalisiert. Können die Voraussetzungen nicht in ausreichendem Maße erfüllt werden, drohen *Sanktionen*, die dazu führen (können), dass ein B2-Niveau nicht zertifiziert wird und ein Zugang zu Aus- oder Weiterbildungen verwehrt bleibt. Die *Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen*, beispielsweise von *Ableismus* kann an dieser Stelle also klassistische Auswirkungen für die mit dem Differenzmerkmal *Deutsch als weitere Sprache* markierten Subjekte haben.

⁷ Weiter in dieser Logik denkend, ist die Konsequenz aus derartigen Regelungen die fehlende Anwesenheit bei Elternabenden etc., was wiederum in rassistischen Diskursen über ein (vermeintlich kulturell bedingtes) Desinteresse migrantisierter Eltern für das deutsche Schulsystem diskreditiert wird.

4.3 Unterrichtsliche Handlungen und Interaktionen

In diesem Teilkapitel wird nun der Fokus auf den beobachteten Unterricht gelegt. Dafür wird eine Situation, die im Rahmen einer Gruppenarbeit beobachtet wurde, exemplarisch herangezogen.

Die Lehrkraft fordert die Teilnehmenden dazu auf, in Einzelarbeit mithilfe eines Arbeitsblatts individuelle (Charakter)Eigenschaften, Favorisierungen hinsichtlich des Arbeitsortes, der Arbeitsweise sowie der Tätigkeiten zu bestimmen. Darüber sollen sich die Teilnehmer:innen im Anschluss in Vierergruppen austauschen. Auf Grundlage der ausgetauschten Informationen sollen die Gruppenmitglieder für jede Person einen passenden Job ausfindig machen. Dabei kann innerhalb einer Gruppe Folgendes beobachtet werden:

„Ich höre das Gespräch einer Gruppe, die die Aufgabe insofern anders durchführte als eigentlich durch die Aufgabenstellung vorgesehen, als Navid über sich und seinen ehemals ausgeübten Beruf berichtete. Navid sagt: ‚Ich bin Künstler.‘ M4 lacht und sagt: ‚Ist das ein richtiger Job?‘ Er entgegnet und sucht währenddessen Bilder auf seinem Handy. Er zeigt ihr ein Bild und sagt: ‚Das war Teil einer Ausstellung. Ich habe es für 1000€ verkauft.‘ Er ergänzt: ‚Außerdem habe ich Telekommunikation studiert. Ich habe einen Doktor.‘ M4 schaut fragend. Navid sagt: ‚PhD‘.“ (BP 3, Pos. 36)

Bevor auf das Gespräch innerhalb der Gruppe eingegangen wird, wird ein Blick auf die *Aufgabenstellung* sowie den Umgang der Gruppe damit gelegt. Deutlich ist, dass die Aufgabe nicht so erfüllt wird, wie sie angedacht ist. Es könnte von einem sprachlichen Missverständnis ausgegangen oder aber als *widerständiges Verhalten* der Teilnehmenden gedeutet werden. Lenkt man den Blick auf die *Aufgabenstellung* der Gruppenarbeit, so sollen sich nicht die Teilnehmenden selbst für einen passenden Job entscheiden, sondern jeweils andere Personen sollen hier Möglichkeiten eruieren. An dieser Stelle werden Erfahrungen reproduziert, die Teilnehmende (auch) außerhalb des Klassenzimmers machen:

„Und ich gehe zu dem Jobcenter. Jobcenter sagt: ‚Möchtest du gehen zu der, zum Beispiel einfacher Elektriker arbeiten? Ich sage: ‚Nein, ich will nicht einfacher Elektriker. Meine meine Fach nicht Elektriker. Ich bin Telekom. Warum? (lacht).‘“ (Navid, Pos. 18)

Andere Akteur:innen oder Institutionen wie das Jobcenter nehmen dann vermehrt die Rolle ein, Arbeitsmöglichkeiten vorzuschlagen oder zu empfehlen. Zugespitzt wird dies in *erlebter Bevormundung*:

„Aber wenn man sagt: ‚Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch. Ich bin nicht noch Junge. Jetzt ist, aber es ist so. Soll man entwickelt mit mit Regeln, es so hier in Deutschland, kann man nicht so nein sagen.‘“ (Malika, Pos. 46)

Eine bewusste Entscheidung gegen die *Aufgabenstellung* könnte eine *Strategie* sein, *Widerstand* zu leisten und somit die eigene *Handlungsfähigkeit* (wieder) herzustellen.

In der konkreten Gruppenarbeit zeigt sich durch das Lachen und die Frage von M4, ob Künstler:in überhaupt ein richtiger Job sei, die *Reproduktion von klassistischen Wissensbeständen*. Auch Navid bedient sich dieser, wenn er über seine Rechtfertigung auf einer ökonomischen Ebene mit dem finanziellen Wert seiner Kunst argumentiert, was Vorstellungen von *nur Lohnarbeit ist Arbeit* normalisiert. Weiterhin ergänzt er mit seinem Studium sowie seiner Promotion und greift damit auf sein *kulturelles Kapital* zurück, das er auch noch einmal sprachlich durch die Verwendung des englischen Begriffs ‚PhD‘ demonstriert. Über die genaue Zielsetzung dieser Argumentation kann hier nur vermutet werden, dass es ihm möglicherweise um eine gewisse *Anerkennung* seiner Arbeit oder seiner Person durch M4 ging. Das lässt sich aus dem mit Navid geführten Interview herauslesen, in dem er an mehreren Stellen über die *fehlende Anerkennung* seiner Abschlüsse, Fähigkeiten und Begehren klagt, wie auch der folgende Ausschnitt zeigt:

„Und ich habe NOCH Ausbildung gemacht in der meine Land. Und NIEMAND kommt [...] zu mir und sagen: Ja, du bist gut, zum Beispiel für eine Projektmanager. Warum?“ (Navid, Pos. 16)

Anhand der analysierten Situation zeigt sich erneut das zentrale Phänomen der Reproduktion und Normalisierung *klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände* im Unterricht in *Aufgabenstellungen* sowie in *Unterrichtsgesprächen zwischen den Teilnehmenden*. Gleichzeitig scheint der unterrichtliche Raum genau der Ort zu sein, an dem *Widerstand* und die Umsetzung von *Begehren* möglich werden kann.

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend wird durch die Analysen ersichtlich, dass Klassismus und (Neo-)Linguizismus im BSK normalisiert und reproduziert werden. Beide Differenzverhältnisse wirken hier insofern zusammen, als eine Homogenisierung sowie Reduktion der Subjekte aufgrund des Merkmals *Deutsch als weitere Sprache* stattfindet, die eine Aberkennung von Ressourcen voraussetzt, eingeschränkte perspektivische Handlungs-/Tätigkeitsspielräume und somit klassistische Diskriminierungsmechanismen nach sich ziehen. Diese werden durch die strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen verstärkt, indem durch die Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen eine meritokratische Illusion vorausgesetzt und beständig reproduziert sowie durch mögliche Sanktionen pointiert wird. Das

Zusammenwirken zeigt sich auch im Curriculum, z.B. durch die Darstellung der Zielgruppe oder thematischen Schwerpunktsetzungen, die grundlegend für das beobachtete Unterrichtsgeschehen sind. Dort tragen u.a. Aufgabenstellungen und Interaktionen zur Reproduktion und Normalisierung bei.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Beschreibung und Analyse des konkreten Zusammenwirkens beider Herrschaftsverhältnisse eine besondere Herausforderung darstellen. Das liegt einerseits daran, dass, obwohl das Intersektionalitätskonzept (Kap. 2) keineswegs neu ist, Studien wie die vorliegende immer wieder Gefahr laufen, Herrschaftsverhältnisse als sich addierende Diskriminierungsformen darzustellen, obwohl vielmehr die spezifische Verschränkung im Zentrum stehen sollte. Es drängt sich an dieser Stelle auch die Frage auf, inwieweit die Verhältnisse, ihre zugrundeliegenden Differenzmarkierungen und die daraus resultierenden Konsequenzen überhaupt (analytisch) getrennt voneinander denkbar sind. Diese Herausforderungen können möglicherweise auch im Fehlen von passenden Analysekonzepten liegen, welche Intersektionen entsprechend von Grund auf mitdenken und dann auch Begriffe entwickeln, die für eine genaue Beschreibung, Analyse und Interpretation vonnöten sind. Ein mögliches Konzept, um dieser Herausforderung zu begegnen, könnte das der *hegemonialen Sprache* (Höfler & Pokitsch, 2025)⁸ sein, dem das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzverhältnisse inhärent ist. Hegemoniale Sprache wird „als eine hegemoniale Praxis verstanden, durch die Machtverhältnisse über sprachbezogene Normalisierungsprozesse (re-)produziert, Zugänge und Zugehörigkeiten reguliert sowie Subjekte diszipliniert und sanktioniert werden“ (Höfler & Pokitsch, i.V.).

Die vorliegenden Ergebnisse legen zwei ausblickende Gedanken nahe: Für weitere Forschungsarbeiten könnte eine Fokussierung auf Prozesse des Empowerments und des Widerstands von zentralem Interesse sein, da sie

„Aufschluss über Handlungsmöglichkeiten geben, denn trotz der skizzierten massiven Begrenzungen und Reglementierungen darf nicht von den [Subjekten, L.H] als hilflosen und passiven Opfern ausgegangen werden. Es ist von hoher Relevanz, das Spannungsfeld von Handlungsbegrenzung und -fähigkeit sichtbar zu machen, zum einen, um unterwerfende Diskurse und hegemoniale Praktiken aufzudecken und zum anderen, um durch das Sichtbarmachen von Momenten des Widerstands und Empowerments diese Diskurse gewissermaßen zu unterlaufen.“ (Scheffold, 2019, S. 73)

⁸ Vortrag „Wie viel Klasse steckt in Linguizismus? Eine intersektionale Spurensuche“ beim Symposium des Netzwerks „Linguicism in Language Education“. Ein erläuternder Beitrag ist in Vorbereitung.

Außerdem ergibt sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die Notwendigkeit einer verstärkten Perspektivierung von Grundlagen diskriminierungs- und herrschaftssensiblen Unterrichts. Dies scheint jedoch nur eine mittelfristige Lösung im Sinne einer Behandlung von Symptomen statt dem Kampf gegen die Ursache der Krankheit zu sein, da die zentralen hindernden und entmündigenden Prozesse und Phänomene wirkmächtig in Strukturen und Diskursen verankert sind. Solange migrantisierte Subjekte als Lösung für Herausforderungen, die der demographische Wandel mit sich bringt, betrachtet werden (vgl. BAMF, 2021, S. 3); ein Bildungssystem etabliert bleibt, welches unterschiedliche, strukturell bedingte Ressourcen und Voraussetzungen ignoriert und stattdessen individuelle Leistungsbereitschaft als Schlüssel zum Erfolg betrachtet; solange Ausbeutung und die damit einhergehende Stabilisierung hegemonialer (kapitalistischer) Strukturen migrations- und bildungspolitischer Maßnahmen inhärent bleibt, scheint die Normalisierung und Reproduktion klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände unausweichlich.

Literaturverzeichnis

- Abou, Tanja (2017). Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. *Vielfalt-Mediathek*. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgultige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf [28.08.2025].
- Abou, Tanja (2024). *Klassismus im Bildungssystem*. Münster: Unrast.
- Altieri, Riccardo & Hüttner, Bernd (Hrsg.). (2020). *Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2025). *Vereinbarung Träger und Teilnehmende gültig seit 24.03.2025 (641-1011-BSK)*. Verfügbar unter: <https://www.BAMF.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Vordrucke-Formulare/vereinbarung-traeger-teilnehmende-190301.html?nn=282388> [04.04.2025].
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2021). *Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach*

- § 45a Aufenthaltsgesetz. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=13 [04.04.2025].
- Baron, Christian (2020). *Ein Mann seiner Klasse*. Berlin: Claassen.
- Becker, Rolf & Hadjar, Andreas (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi: 10.3224/84742469
- Bourdieu, Pierre (2017/1982). Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. In Pierre Bourdieu (Verf.), Franz Schultheis & Stephan Egger (Hrsg.), *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1* (S. 107–178). Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-22219-2
- Coray, Renata & Duchêne, Alexandre (2017). Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. Eine Literaturübersicht. *Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: https://centre-plurilinguisme.ch/sites/default/files/Arbeitswelt_A4_V.05_06.02.2017_web.pdf [04.04.2025].
- Dirim, İnci (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 Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2021). Sprache und Integration. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 88–101). Stuttgart: Metzler. doi: 10.1007/978-3-476-04858-5_7

- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. München: Julius Klinkhardt. doi: 10.36198/9783838544434
- Ehrenberg, Charlotta (2023). An der Schulpforte endet die Chancengleichheit. Deutschlandfunk Kultur. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/bildungspolitik-klasse-benachteiligung-100.html> [04.04.2025].
- Engel, Antke (2011). Begehren als Durchquerung multipler Herrschaftsverhältnisse. *transversal*. Verfügbar unter: <https://transversal.at/transversal/0811/engel/de> [04.04.2025].
- Flick, Uwe (2011). Das episodische Interview. In Oelerich, Gertrud & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92708-4
- Flubacher, Mi-Cha (2019). „Sprache“, Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In Sonja Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 53–76). Zürich: Zeismo Verlag. doi: 10.33058/seismo.30728
- Gamper, Markus & Kupfer, Annett (2024). *Klassismus*. Bielefeld: transcript. doi: 10.36198/9783838559278-1-7
- Gray, John & Block, David (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: The Case of ELT Textbooks. In Nigel Harwood (Hrsg.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (S. 45–71). London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9781137276285_2
- Heinemann, Alisha M.B. (2022). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In Astrid Biele Mefebue, Andra D. Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 351–366). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-26613-4_33-1
- Höfler, Lisa & Pokitsch, Doris (i.V.). Eine Klasse für sich – Die hegemoniale Sprache im Bildungskontext aus klassismuskritischer Perspektive. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.
- Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2022). *Klassismus: Eine Einführung* (5. Auflage). Münster: UNRAST-Verlag.

- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können: Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha & Mecheril, Paul (2018). Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 133–158). München: Julius Klinkhardt. doi: 10.36198/9783838544434
- Lisberg-Haag, Isabell (2023). Klassismus und Rassismus, Allyship und Code Switching. *Klassenreisen – wie Herkunft Karriere macht* [Podcast]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/episode/5YZ0fSpGt74MEQjy7Ls8qv?si=d252d293d7bb4e3d> [04.04.2025].
- Machold, Claudia (2015). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19379-3
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2016). Migrationsforschung als (Herrschafts-) Kritik! In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 17–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-03809-0_2
- Pohlkamp, Ines; Nagel, Björn & Carstens, Lea (Hrsg.). (2023). *Klassismus und politische Bildung: Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Frankfurt: Wochenschau Verlag. doi: 10.46499/1952
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-37812-7
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Rädiker, Sefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-22095-2
- Scheffold, Miriam (2019). Intersektionale Perspektiven auf Diskurse über Sprachdefizite und Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Beschulungspraxis junger Geflüchteter. In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling & Paul Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 70–75). Innsbruck: Studien Verlag.

- Seeck, Francis (2021). Hä, was heißt denn Klassismus? In Francis Seeck & Brigitte Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen* (2. Auflage) (S. 17–18). Münster: Unrast.
- Seeck, Francis & Steckelberg, Claudia (Hrsg.). (2025). *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße*. Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.25656/01:32264; 10.3262/978-3-7799-7872-5
- Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (Hrsg.). (2021). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen* (2. Auflage). Münster: Unrast.
- Siegert, Karolina & Handelmann, Antje (Hrsg.). (2024). *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/6087
- Simon, Nina (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d): zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-32674-6
- Simon, Nina (2022). Klasse(n)loses DaF? – Klassismuskritische Reflexionen auf DaF-Kontexte. *Zielsprache Deutsch*, 49, 45–58.
- Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839427071-007

Kurzbiografie

Lisa Höfler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie arbeitet zu herrschaftskritischen, intersektionalen und subjektivierungsbezogenen Fragestellungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.