



„... dass DaZler von Muttersprachlern  
umgeben sein sollten“

Gruppenkonstruktion und Othering durch sprachliche Bezeichnungen  
in Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden

Klaudia Fuchs, BA



# Inhalt

- Vorstellung
  - Ausgangsmaterial, Fragestellung, Methode
  - Kategorien
  - Analyse
  - Probleme/Schwierigkeiten
  - Ergebnisse
  - Ausblick
- 

# Worum geht's?

- Klaudia Fuchs, BA (sie/ihr)
- Bachelorstudium Sprachwissenschaft
- derzeit Masterstudium DaF/DaZ
- Seminararbeit im Rahmen des Seminars „Sprache(n) & Zugehörigkeit(en)“ (2023W)
- Betreuerin: Dr. Doris Pokitsch, BA MA
- untersuchtes Material (Sprachbiografien) und Methode (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) in der LV vorgegeben

# Ausgangsmaterial

- Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden → 2 ausgewählt
- erhoben im Rahmen des Projekts „DaZu: Aushandlung von Zugehörigkeiten im Kontext des „DaZ-Moduls““ an der Bergischen Universität Wuppertal
- entstanden im Rahmen des verpflichtenden Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ („DaZ-Modul“)
- gleichzeitig wissenschaftliche Erhebung, Evaluierung des DaZ-Moduls und LV-Leistung für die Studierenden

# Prompt

## Liebe Lehramtsstudierende in Seminaren des DaZ-Moduls der BUW,

im Rahmen Ihres Modulstudiums „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ möchten wir Sie gerne zu Ihren bisherigen Erfahrungen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache befragen.

Die unten stehende Aufgabe dient einerseits Ihrer persönlichen Reflexion mit dem Ziel, eine eigene Position zum Thema DaZ bzw. Mehrsprachigkeit in der Schule zu beziehen, andererseits der Weiterentwicklung des DaZ-Moduls in Forschung und Lehre. Im Rahmen der aktiven Teilnahme am Seminar erhalten Sie daher die folgende Aufgabe:

1. Schreiben Sie in den Kasten in Abschnitt A (siehe S. 2) einen Fließtext (in ganzen Sätzen, nicht in Stichworten), in dem Sie alle in Ihrem bisherigen Leben gesammelten Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache darstellen (Mindestumfang: 2 Seiten im voreingestellten Format). Beginnen Sie mit Ihren frühen Kindheitserinnerungen und enden Sie heute.
  - Vor dem Studium: In welchen Kontexten sind Sie im Privatleben und in Schul- und Ausbildungskontexten mit DaZ-Sprecherinnen und -Sprechern in Berührung gekommen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht, und inwiefern haben diese Erfahrungen Ihre Sicht auf das Thema DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit geprägt?
  - Während des Studiums: Gehen Sie dann insbesondere auch auf Ihre Studienzeit ein. Welche DaZ-bezogenen Themen, wie z.B. Migration, Heterogenität, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität o.Ä., haben Sie im Rahmen Ihres Studiums bereits behandelt? Welches sind die zentralen Erkenntnisse, die Sie in Ihrer bisherigen persönlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen Themen gewonnen haben?
  - Nach dem Abschluss des Vertiefungsseminars: Reflektieren Sie, inwiefern Sie sich durch Ihre bisherigen Erfahrungen auf die Arbeit in sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereitet fühlen. Über welches Wissen und welche Kompetenzen im Bereich DaZ verfügen Sie bereits und welche würden Sie gerne noch ausbauen oder neu erwerben? Inwiefern könnte das DaZ-Modul dazu beitragen?

# Theoretischer Zugang

- Konzept des „Othering“ nach Edward Said → „Wir“ vs. „Nicht-Wir“ → Gruppen werden konstruiert und hierarchisiert
- durch Benennung werden immer Gruppen konstruiert
- das „Wir“ gilt als „normal“ und bleibt oft implizit → das „Nicht-Wir“ wird durch explizite Benennung als „abnormal“ konstruiert



# Fragestellung

- ▶ Wie werden in den Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden Gruppen im Sinne des Othering sprachlich konstruiert und hierarchisiert?
  1. Welche Akteur\*innen kommen in den untersuchten Sprachbiografien vor (implizit oder explizit)?
  2. Wie werden diese Akteur\*innen benannt und welche Gruppen werden dadurch konstruiert? Welche Eigenschaften werden diesen Gruppen zugeschrieben?
  3. Welche Akteur\*innen werden nicht benannt? (Wie) werden dadurch Gruppen konstruiert?

# Methode

- Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring → induktive Kategorienbildung
- auch Einflüsse aus der Akteur\*innenanalyse (Van Leeuwen, Reisigl/Wodak)
- Kategorienbildung auf drei Ebenen:
  - Akteur\*innen
  - Bezeichnungen
  - Attribute (optional)



# Kategorien: Akteur\*innen

- MM(A)EA(Z)EAD: Menschen mit (auch) einer anderen (zuschriebenen) Erstsprache als Deutsch
- MMDA(E)E: Menschen mit Deutsch als (einziger) Erstsprache
- die beiden Studierenden (A und E) selbst
- Lehrpersonen
- Schule, Gesellschaft, Universität

→ bei der ersten Analyse auch noch unterschieden, ob explizit benannt oder aus dem Kontext abgeleitet

# Kategorien: Bezeichnungen

- Fokus auf
  - (zugeschriebene) Erstsprache, Zweitsprache (z.B. „DaZler“, „Russisch als Muttersprache“)
  - (zugeschriebene) Herkunft (z.B. „Ausländer“, „Einheimische“, „mit Migrationshintergrund“)
  - Schulkontext (z.B. „Schüler\*innen“, „Lehrperson“), Alter („Kind“)

# Kategorien: Bezeichnungen

- Personalpronomen
- Passivierung
- Umgebungsbezeichnung (z.B. „in der Schule“, „zu Hause“)
- unpersönliche Formulierung („man“)
- Suppression

# Kategorien: Attribute

- zunächst sehr viele Kategorien (über 170)
- dann noch weiter abstrahiert → 53 Kategorien
- vor allem in Kombination mit den Akteur\*innen interessant

# Beispiel

- ▶ „(13) und falls etwas unverständlich war oder (14) der SuS mit Migrationshintergrund Hilfe benötigte, (15) bekam (16) er diese.“ (EHS30)
  - ▶ 13: Akteur\*in: MM(A)EA(Z)EAD; Passivierung; Zuschreibung: versteht etwas nicht
  - ▶ 14: Akteur\*in: MM(A)EA(Z)EAD; Bezeichnung mit Fokus auf Eigenschaft als Schüler\*in, (zugeschriebener) Herkunft; Zuschreibung: benötigt Hilfe
  - ▶ 15: Akteur\*in: unklar (Lehrperson?); Passivierung; Zuschreibung: hilft
  - ▶ 16: Akteur\*in: MM(A)EA(Z)EAD; Pronomen; Zuschreibung: bekommt Hilfe

# Analyse

- 1. Durchgang → sehr viele Kategorien, teilweise inkonsistent
- Kategorien noch weiter abstrahiert
- 2. Durchgang
- Quantitative Auswertung → für jede der beiden Sprachbiografien einzeln und gesamt
  - Akteur\*innen – Bezeichnungen
  - Akteur\*innen - Attribute



# Analyse

- noch weiter vereinfacht und zusammengefasst
- Diagramme erstellt
- diese Ergebnisse dann interpretiert → unter Zuhilfenahme der ursprünglichen Analyse und des Ausgangsmaterials
- zunächst die beiden Sprachbiographien einzeln, dann gegenübergestellt und gesamt

# Analyse – 1. Durchgang

		Bezeichnung	Art der Bezeichnung	meint	Attribut
EHS30	1	ich	Personalpronomen	E	-
EHS30	2	Ausländer	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft	MM(A)EA(Z)EAD	wohnen in einer bestimmten Gegend
EHS30	3	ich	Personalpronomen	E	mit Menschen in Kontakt geraten
EHS30	4	Menschen	Generalisierung	MM(A)EA(Z)EAD	sprechen Deutsch als Zweitsprache
EHS30	5	man	unpersönlich, Generalisierung	E	
EHS30	6	DaZlern	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache	MM(A)EA(Z)EAD	
EHS30	7	man	unpersönlich, Generalisierung	E	
EHS30	8	ich	Personalpronomen	E	-
EHS30	9	verschiedenen Dazler	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache	MM(A)EA(Z)EAD	Angebote/Verpflichtungen, die deutsche Sprache zu lernen
EHS30	10	ich	Personalpronomen	E	-
EHS30	11	man	unpersönlich, Generalisierung	E	-
EHS30	12	☐	Passivierung	MM(A)EA(Z)EAD	versteht etwas nicht
EHS30	13	der SuS mit Migrationshintergrund	Fokus auf Migrationshintergrund	MM(A)EA(Z)EAD	benötigt Hilfe
EHS30	14	☐	Passivierung	unklar (Lehrperson)	hilft
EHS30	15	er	Personalpronomen	MM(A)EA(Z)EAD	bekommt Hilfe
EHS30	16	☐	Umgebungsbezeichnung	unklar (Menschen, die Sport machen)	-
EHS30	17	meiner	Personalpronomen	E	-
EHS30	18	man	unpersönlich, Generalisierung	E	-
EHS30	19	ich	Personalpronomen	E	-
EHS30	20	DaZ-Schüler	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache, Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD	haben eigene Klassen und Aufgaben
EHS30	21	man	unpersönlich, Generalisierung	E	-
EHS30	22	diese SuS	Fokus auf Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD	haben es schwerer, Aufgaben richtig zu verstehen
EHS30	23	☐	Passivierung	unklar (E)	-
EHS30	24	DaZ-Schülern	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache, Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD	-
EHS30	25	diese	Pronomen	MM(A)EA(Z)EAD	brauchen eine besondere Förderung
EHS30	26	man	unpersönlich, Generalisierung	unklar (Lehrperson)	muss für DaZ-Schüler Gegebenheiten anpassen
EHS30	27	man	unpersönlich, Generalisierung	Lehrperson	beurteilt & hilft Schüler*innen

# Analyse – 2. Durchgang

		<b>Bezeichnung</b>	<b>Art der Bezeichnung</b>	<b>meint</b>	<b>Attribut</b>
EHS30	1	ich	Personalpronomen	E (direkt)	
EHS30	2	Ausländer	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	wohnen in einer bestimmten Gegend
EHS30	3	ich	Personalpronomen	E (direkt)	Austausch mit anderen Menschen
EHS30	4	Menschen	Generalisierung	MM(A)EA(Z)EAD (indirekt)	spricht Deutsch als Zweitsprache
EHS30	5	man	unpersönlich, Generalisierung	E (indirekt)	Austausch mit anderen Menschen
EHS30	6	DaZlern	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	
EHS30	7	man	unpersönlich, Generalisierung	E (indirekt)	beschäftigt sich nicht mit Thema
EHS30	8	ich	Personalpronomen	E (direkt)	schildert Erfahrungen
EHS30	9	Grundschule	Umgebungsbezeichnung	Schule	stellt Angebot zur Verfügung
EHS30	10	verschiedenen Dazler	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	soll Deutschkenntnisse erwerben/verbessern
EHS30	11	ich	Personalpronomen	E (direkt)	schildert Erfahrungen
EHS30	12	man	unpersönlich, Generalisierung	heterogene Gruppe	kommuniziert
EHS30	13	☐	Passivierung	MM(A)EA(Z)EAD (indirekt)	hat Schwierigkeiten
EHS30	14	der SuS mit Migrationshintergrund	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft, Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	benötigt Hilfe/Förderung
EHS30	15	☐	Passivierung	Lehrperson (indirekt)	bietet Hilfe/Unterstützung
EHS30	16	er	Personalpronomen	MM(A)EA(Z)EAD (indirekt)	bekommt Hilfe/Unterstützung
EHS30	17	☐	Umgebungsbezeichnung	heterogene Gruppe	
EHS30	18	meiner	Personalpronomen	E (direkt)	
EHS30	19	man	unpersönlich, Generalisierung	E (indirekt)	beschäftigt sich mit Thema
EHS30	20	ich	Personalpronomen	E (direkt)	
EHS30	21	Sonderschule	Umgebungsbezeichnung	Schule	stellt Angebot zur Verfügung
EHS30	22	DaZ-Schüler	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache, Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	bekommen eigene Klassen/Aufgaben
EHS30	23	man	unpersönlich, Generalisierung	E (indirekt)	beschäftigt sich mit Thema
EHS30	24	diese SuS	Fokus auf Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD (indirekt)	hat Schwierigkeiten
EHS30	25	☐	Passivierung	E (indirekt)	
EHS30	26	DaZ-Schülern	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache, Schulkontext	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	
EHS30	27	diese	Pronomen	MM(A)EA(Z)EAD (direkt)	benötigt Hilfe/Förderung

# Analyse – Auswertung

Akteur*in	Abstraktion	Fokus auf (zugeschriebene) Erstsprache	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft, Erstsprache	Fokus auf (zugeschriebene) Herkunft, Schulkontext	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache	Fokus auf (zugeschriebene) Zweitsprache, Schulkontext	Fokus auf Familie	Fokus auf Lebensabschnitt, Freizeitaktivität	Fokus auf Schulfach	Fokus auf Schulkontext	Generalisierung	Passivierung	Personalpronomen	Pronomen	Suppression	Umgebungsbezeichnung	unpersönlich, Generalisierung
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	19	0	4	0	8
Gesellschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	1	1
heterogene Gruppe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Lehrperson	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	3	0	0	0	0	7
Leser*in	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Mensch allgemein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
MM(A)EA(Z)EAD	1	0	1	0	1	5	4	1	1	1	8	2	4	9	1	0	0	2
MMDA(E)E	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schule	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	1
Türkischsprecher*innen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Universität	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
Universitäts-Lehrende*r	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0

# Analyse – Auswertung





# Analyse – Interpretation

Bei den Attributen, die E MM(A)EA(Z)EAD zuschreibt, wird klar eine defizitorientierte Perspektive deutlich: Sie sollen Deutschkenntnisse erwerben oder verbessern und sich integrieren („... um sprachlich dazu zu lernen aber es ihnen damit auch erleichtert wird sich zu integrieren.“, EHS30 (86)-(88)). Sie haben Schwierigkeiten im Unterricht (z.B. „es ihnen teilweise schwer fiel, die Aufgaben korrekt zu verstehen und dementsprechend zu bearbeiten“ (45)) und benötigen besondere Hilfe und Unterstützung, die sie auch bekommen („falls [...] der SuS mit Migrationshintergrund Hilfe benötigte, bekam er diese.“, EHS30 (13)-(16)). Teilweise werden sie auch in eigenen Klassen unterrichtet und bekommen andere Aufgaben (...es dort die ersten Klassen bzw. Kurse und Aufgaben separat für DaZ-Schüler gab.“, EHS30 (21)). Wenn positive Attribute oder Fähigkeiten genannt werden, werden diese sofort eingeschränkt (...wenn Menschen mehrere Sprachen beherrschen, da dies durchaus ein Vorteil sein kann. Vor allem, wenn es „wichtige“ Sprachen sind.“, EHS30 (49)-(50) oder „Ein DaZler in Mathe kann bspw. ein richtig guter Mathematiker sein, versteht er allerdings die Aufgabenstellung nicht, ist er/sie nicht in der Lage, die Aufgaben zu lösen.“ (114)-(117)). An einer Stelle wird auch auf Schilderungen von MM(A)EA(Z)EAD zum Austausch mit MMDA(E)E verwiesen („man berichtete davon, dass man mit vielen Einheimischen zusammen war“, EHS30 (75)-(77)). Diese Erfahrungen werden (von E) positiv bewertet, insbesondere in Bezug auf ihr Potential, Deutschkenntnisse zu verbessern (...dass nicht nur der Sportler/das Kind selbst vom Sport sprachlich profitierte, sondern auch die Eltern [...]“ (78)-(79)).



# Probleme und Schwierigkeiten

- Analyse sehr aufwendig, sehr umfassende (teils unüberschaubare) Datenmengen
- Akteur\*innen, die nicht explizit benannt werden, müssen anders erschlossen werden → eigenes Weltwissen, aber auch persönliche Vorannahmen und Einstellungen eingebracht
- durch die Analyse werden ebenfalls Gruppen(zugehörigkeiten) konstruiert

# Probleme und Schwierigkeiten

- doppelte Kategoriezugehörigkeiten, z.B. „der DaZ-SuS“, „Lehrperson und/oder Schule“ (z.B. „Eine spezielle Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gab es zu dieser Zeit noch nicht.“ (AMM5, 15-16))
- die Sprachbiografien sind auch stark durch den Kontext der Erhebung (im Rahmen einer Lehrveranstaltung) und Prompt beeinflusst

# Untersuchte Sprachbiografien: EHS30

- männlicher Studierender, Deutsch als Erstsprache
- monolingualer Habitus, defizitorientiert → Schüler\*innen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch brauchen zusätzliche Förderung und bekommen diese auch
- viele passive und unpersönliche Formulierungen, z.B. „Im Laufe dessen begann man zu reflektieren“ (EHS30, 23)

# Untersuchte Sprachbiografien: EHS30

- ▶ nimmt durchgehend Perspektive der Lehrperson ein:  
„Sofern man sich mit den SuS beschäftigt hat, konnte man merken, dass sie um jede Hilfe dankbar waren ...“ (EHS30, 41-44)
- ▶ auch einige Suppressionen (wertende Aussagen, die als allgemeingültige Tatsachen präsentiert werden):  
„So ist es im Türkischen der Fall, dass dort keine Artikel benutzt werden. Im Deutschen hingegen hört sich das nicht wirklich schön an.“ (EHS30, 92-93)

# Untersuchte Sprachbiografien: AMM5

- ▶ weibliche Studierende, Russisch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache
- ▶ Erstsprache nur in Bezug auf frühe Kindheit erwähnt, danach Fokus auf Deutsch
- ▶ ebenfalls stark defizitorientierte Perspektive → aber hier wird mangelnde Förderung beklagt:

„ähnlich erging es auch meinen MitschülerInnen, da man nie danach gefragt wurde, Hilfestellungen nicht vorhanden waren, eine Gleichstellung in der Bewertung mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache erfolgte“ (AMM5, 38-42)

# Untersuchte Sprachbiografien: AMM5

- ▶ reflektiert die eigene Schulzeit → Schüler\*innen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch werden als passiv und machtlos erlebt:

„Auffallend dabei war, dass nur fünf Kinder eine Zulassung für das Gymnasium erhalten haben, welche allesamt Russisch als Muttersprache hatten. Die türkischstämmigen MitschülerInnen mussten überwiegend auf die Hauptschulen verteilt werden.“ (AMM5, 27-32)

„Man bekam die drei in Deutsch mit einem nicht leserlichen Kommentar und konnte sich dann als elfjährige damit abfinden.“ (AMM5, 54-56)



# Untersuchte Sprachbiografien: AMM5

- ▶ bei Schilderung der eigenen Schulzeit Perspektive der Schüler\*innen  
„ähnlich erging es auch meinen MitschülerInnen, da man nie danach gefragt wurde, Hilfestellungen nicht vorhanden waren, eine Gleichstellung in der Bewertung mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache erfolgte“ (AMM5, 38-42)
- ▶ bei Ausblick auf eigene berufliche Tätigkeit Perspektive der Lehrperson:  
„Zudem ist es von hoher Bedeutung, dass ich als angehende Lehrkraft auch auf meinen eigenen Sprachgebrauch achte, den Sprachgebrauch meiner SchülerInnen beobachte und Hilfestellungen bei sich ergebenden Schwierigkeiten leiste.“ (AMM5, 119-124)

# Gesamteindruck

- MM(A)EA(Z)EAD kommen hauptsächlich als „Schüler\*innen“ oder „Kinder“ vor → werden vor allem über mangelnde Deutschkenntnisse charakterisiert
- Erwachsene kommen nur in Beziehung auf diese Gruppe vor → entweder als Eltern (auch MM(A)EA(Z)EAD, mangelnde Deutschkenntnisse), oder als Lehrpersonen (implizit MMDA(E)E, perfektes Deutsch)

# Gesamteindruck

- MM(A)EA(Z)EAD werden meist explizit benannt (und dadurch als „abweichend von der Normalität“ gekennzeichnet), MMDA(E)E bleiben implizit (und daher „normal“)
- beide Biografien stark defizitorientiert → Grund dafür kann das DaZ-Modul selbst sein:

„Diesbezüglich war das Seminar zu DaZ doch hilfreich, da man das ein oder andere kennengelernt hat, wie man mit den SuS umzugehen hat bzw. was es für Möglichkeiten gibt ihnen zu helfen und angemessene Aufgaben zu stellen. Auch auf verschiedene Probleme wurde hingewiesen.“ (EHS30, 56-62)

# Wieso ist das wichtig?

- ▶ im Rahmen der Reform des Lehramtsstudiums sollen auch in Österreich verpflichtende Lehrveranstaltungen zu „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden eingeführt werden
- ▶ wie gezeigt wurde, können aber solche expliziten „DaZ-Module“ auch Othering-Prozesse auslösen, da hier gezielt Schüler\*innen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch thematisiert und somit als „abweichend von der Normalität“ konstruiert werden

# Wieso ist das wichtig?

- ▶ außerdem werden dieser Gruppe durch den starken Fokus auf Förderung die Eigenschaften „mangelnde Deutschkenntnisse“, „hat Probleme/Schwierigkeiten im Unterricht“ und „benötigt zusätzliche Hilfestellungen und Förderung“ zugeschrieben
- ▶ bei der Erstellung des neuen Curriculums sollten diese Aspekte berücksichtigt werden und versucht werden, diese Effekte zu vermeiden

Danke für die Aufmerksamkeit!

Fragen?



# Literatur

Hägi-Mead, Sara; Peschel, Corinna; Atanasoska, Tatjana; Ayten, Asli Can; Knappik, Magdalena (2021): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. In: ÖDaF-Mitteilungen 37 (1), S. 25–44. DOI: 10.14220/odaf.2021.37.1.25.

Hornscheidt, Antje (2020): (Nicht)Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Maske und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 4. Münster: Unrast, S. 476–490.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Neuauflage. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.

# Literatur

Pokitsch, Doris (erscheint 2024): Schule als Normalisierungsinstanz. Sprachliche Bildung (in) der Migrationsgesellschaft. In: Andrea Daase, Claudie Harsch und Anna Mattfeldt (Hg.): (Un-)Doing linguistic and cultural differences. Sprachliche Praktiken in der Migrationsgesellschaft und ihre Widersprüche. Münster: Waxmann.

Reisigl, Martin; Wodak, Ruth (2001): Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism. London, New York: Routledge.

Siouti, Irini; Spies, Tina; Tuidier, Elisabeth; Unger, Hella von; Yildiz, Erol (2022): Methodo-logischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. In: Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuidier, Hella von Unger und Erol Yildiz (Hg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld, Germany: transcript Verlag (12), S. 7–30.

van Leeuwen, Theo (2008): Representing Social Actors. In: Theo van Leeuwen (Hg.): Discourse and Practice: Oxford University Press, S. 23–54.