

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

Gruppenkonstruktion und Othering durch sprachliche Bezeichnungen in Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden

Klaudia Fuchs, BA (Universität Wien)

Abstract EN:

The article presents the results of a seminar paper in which two language biographies written by teacher training students as part of a mandatory “DaZ module” were analysed. The focus was on the analysis of group constructions through linguistic reference, i.e., which groups are constructed through the appellations used, which traits are focused on (e.g., “speaks German as a second language”) and which attributes are assigned to the groups constructed in this way (e.g. “needs additional help and support”). An important aspect in othering processes is which groups are not explicitly named because they are considered “obvious” or “self-evident” (Hornscheidt 2020: 478–479). Therefore, a social actor analysis was carried out in order to be able to show which actors were not explicitly mentioned in the text.

The analysis showed a deficit-oriented perspective towards speakers of German as a second language in both of the language biographies examined. The main difference is that in the biography of the student who has acquired German as his only first language, the teachers and the school are ascribed the attributes of recognizing problems and supporting the students, while in the biography of the student who has acquired German as an early second language (especially when she describes experiences from her own school days), the teachers are primarily ascribed the attributes “does not differentiate” and “does not provide any help/support”. In both language biographies, a hierarchy is established through non-appellation: people with (also) an ascribed first language other than German are explicitly named and thus presented as a “deviation from the norm”, while people with German as their only first language are only rarely explicitly mentioned and therefore are implicitly presented as the “norm”. The strong deficit orientation of the students may also have been caused or reinforced by the DaZ

Empfohlene Zitierweise: Fuchs, Klaudia (2025). "...dass DaZler von Muttersprachlern umgeben sein sollten". Gruppenkonstruktion und Othering durch sprachliche Bezeichnungen in Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden. UR: Das Journal, 6(1), S. 60-73. DOI: <https://doi.org/10.48646/ur.20230102/ur.20250606>

Lizenziert unter der CC-BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

module. This makes the topic particularly relevant for Austria, as a mandatory DaZ module is to be introduced for all teacher training students as part of the reform of teacher training degrees.

Keywords: German as a Second Language, Othering, Teacher education, social actors, discourse analysis

Abstract DE:

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Seminararbeit vor, bei der zwei Sprachbiografien untersucht wurden, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines verpflichtenden „DaZ-Moduls“ verfasst worden waren. Der Fokus lag dabei auf der Analyse von Gruppenkonstruktionen durch sprachliche Bezeichnungen, also welche Gruppen durch die verwendeten Bezeichnungen konstruiert, welche Eigenschaften dabei fokussiert (z.B. „spricht Deutsch als Zweitsprache“) und welche Attribute der so konstruierten Gruppe zugeschrieben werden (z.B. „braucht zusätzliche Hilfe und Förderung“). Ein wesentlicher Faktor bei Othering-Prozessen ist auch, welche Gruppen nicht explizit benannt werden, da sie (in der beschriebenen Gruppe/Gesellschaft) als „natürlich“ bzw. „selbstverständlich“ gelten (Hornscheidt 2020: 478–479). Daher wurde eine Akteur:innenanalyse durchgeführt, um aufzeigen zu können, welche der Akteur:innen im Text nicht explizit genannt werden.

Durch die Analyse konnte gezeigt werden, dass in beiden untersuchten Sprachbiografien eine stark defizitorientierte Perspektive vorherrscht. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass in der Biografie des Studierenden, der Deutsch als einzige Erstsprache erworben hat, den Lehrenden und der Schule zugeschrieben wird, Probleme zu erkennen und die Schüler:innen zu unterstützen, während in der Biografie der Studierenden, die Deutsch als frühe Zweitsprache (im Kindergarten) erworben hat (insbesondere, wenn die Studierende Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit schildert) die Lehrkräfte vor allem mit den Attributen „differenziert nicht“ und „stellt keine Hilfe/Förderung zur Verfügung“ dargestellt werden. Bei beiden Sprachbiografien findet eine Hierarchisierung durch Nicht-Benennung statt: Menschen mit (auch) einer anderen zugeschriebenen Erstsprache als Deutsch werden explizit benannt und damit als „Abweichung von der Normalität“ dargestellt, während Menschen mit Deutsch als einziger Erstsprache nur selten explizit erwähnt und damit implizit als „Normalfall“ dargestellt werden. Die starke Defizitorientierung der angehenden Lehrer:innen kann auch durch das DaZ-Modul ausgelöst bzw. verstärkt worden sein (Hägi-Mead et al. 2021: 25). Das macht das Thema für Österreich gerade besonders relevant und aktuell, da hier auch im Zuge der Reform der Lehramtsstudien ein verpflichtendes DaZ-Modul für alle Lehramtsstudierenden eingeführt werden soll.

Keywords: Deutsch als Zweitsprache, Othering-Prozesse, Lehrer:innenbildung, Gruppenkonstruktionen, Benennungen, Akteur:innenanalyse

1. Einleitung

„Basisqualifikationen im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ für alle Lehrpersonen sind auch aus unserer Sicht gesellschaftlich unverzichtbar, um angehende Lehrer:innen für gelebte Mehrsprachigkeit, Vielfalt und Ressourcenvvalorisierung zu sensibilisieren und sie auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Klassenzimmer vorzubereiten“ (Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD) zum Gesetzesentwurf zur Reformierung der Lehrer:innenbildung 2024). Dies ist ein Zitat aus einer von vielen Stellungnahmen zur geplanten Reform des Lehramtsstudiums in Österreich. Im Rahmen dieser Reform sollen auch „verpflichtende Lehrveranstaltungen – in „Inklusiver Pädagogik“ und „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehrerinnen und Lehrer“ (BMWBF 2024) eingeführt werden. In Deutschland gibt es solche verpflichtenden „DaZ-Module“ schon seit einigen Jahren. Im Rahmen des Projekts „DaZu: Aushandlung von Zugehörigkeiten im Kontext des „DaZ-Moduls““ an der Bergischen Universität Wuppertal wurden Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden erhoben, die das DaZ-Modul absolviert hatten. Zwei dieser Sprachbiografien wurden in einer Seminararbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung „100143 SE DaF/Z: Sprache(n) & Zugehörigkeit(en)“ im Wintersemester 2023/24 näher untersucht. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt.

Dazu wird in Abschnitt 2 zunächst der Untersuchungsgegenstand präsentiert, einerseits in Bezug auf das Konzept des ‚Othering‘, andererseits, welche Rolle dabei die sprachlichen Mittel und Benennungen spielen. Daraus wird dann die Forschungsfrage abgeleitet und in Teilfragen zerlegt. In Abschnitt 3 werden kurz das untersuchte Material und die Methode vorgestellt. Die Ergebnisse der Analyse werden in Abschnitt 4 beschrieben, zunächst das Kategoriensystem und danach die beiden untersuchten Sprachbiografien. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden dann die Forschungsfragen beantwortet. Abschließend wird in Abschnitt 5 eine kurze Conclusio gezogen und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Untersuchungen gegeben.

2. Untersuchungsgegenstand

In diesem Abschnitt wird zunächst kurz der Begriff des ‚Othering‘ vorgestellt, danach werden sprachliche Mittel der Gruppenkonstruktionen näher betrachtet. Anschließend wird aus diesen theoretischen Überlegungen die Forschungsfrage abgeleitet.

2.1. Othering

Das Konzept des ‚Othering‘ wird auf den ‚Orientalismus‘-Begriff von Edward Said (2014 [1987]) zurückgeführt (Siouti et al. 2022: 7) und wurde im Rahmen der postkolonialen Theoriebildung weiterentwickelt. Kern ist dabei eine binäre Differenzordnung, bei der eine Position höhergestellt und als implizite ‚Norm‘ unmarkiert ist (Riegel 2016: 51–53). Die so entstandene Hierarchie ‚Wir‘ vs. ‚nicht-Wir‘ bzw. ‚Wir‘ vs. ‚die Anderen‘ dient der Legitimierung und Absicherung von Machtpositionen und -verhältnissen (Riegel 2016: 54–55). Dabei werden Subjektpositionen erzeugt, die man einnehmen muss, um gesellschaftlich agieren zu können, wobei eine Subjektivierung nur in einer der beiden als entgegengesetzt wahrgenommenen

Positionen möglich ist; alles, was nicht dieser Binarität entspricht, wird aus dem Diskurs ausgeklammert (Dirim & Mecheril 2018: 43). Es gibt verschiedene besonders wirkmächtige Differenzkonstruktionen (z.B. Gender, Race, Class), die in einem komplexen Zusammenhang stehen und oft erst in Kombination ihre volle Wirkmächtigkeit entfalten (Dirim & Mecheril 2018: 42). Eine dieser Differenzkategorien ist die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, welche – oft gemeinsam mit ‚Sprache‘ und ‚Religion‘ – meist ohne eindeutige Definition oder Abgrenzung der einzelnen Kategorien zur Konstruktion des ‚Wir‘ herangezogen und vom ‚Nicht-Wir‘ abgegrenzt werden (Knappik & Mecheril 2018: 164–165).

2.2. Sprachliche Mittel und Benennungen

Sprache ist also einerseits eine als bedeutsam gesetzte Differenzkategorie, andererseits auch ein Mittel, um Dichotomien zu erzeugen und zu hierarchisieren. Jegliche Verwendung von Sprache schafft „explizit oder implizit eine Differenzierung und Bewertung“ (Hornscheidt 2020: 477). Durch Benennungen werden automatisch zwei Gruppen konstruiert und einander gegenübergestellt, nämlich einerseits die Gruppe der Menschen, die von dieser Bezeichnung erfasst sind, andererseits aber auch gleichzeitig eine zweite Gruppe, nämlich die Menschen, die von dieser Bezeichnung nicht erfasst sind. Oft wird dabei das als ‚außerordentlich‘ oder ‚abnormal‘ Betrachtete (also ‚die Anderen‘ bzw. ‚nicht-Wir‘) explizit benannt und implizit dem als ‚normal‘ oder ‚selbstverständlich‘ Aufgefassten (also ‚Wir‘) gegenübergestellt (Hornscheidt 2020: 478–479). Welche Bezeichnung gewählt wurde, lenkt den Fokus auf ein bestimmtes Merkmal, das für die Konstitution dieser Gruppe als bedeutsam gesetzt wird. Beispielsweise liegt bei „DaZ-Sprecher:innen“ der Fokus darauf, dass diese Menschen Deutsch als Zweitsprache sprechen, bei „Menschen mit Migrationshintergrund“ hingegen auf der Migrationsgeschichte dieser Menschen (oder ihrer Eltern oder Großeltern). Das kann dazu führen, dass beispielsweise DaZ-Module für angehende Lehrkräfte, die den Fokus insbesondere auf die Förderung von nicht einsprachig deutschen Schüler:innen lenken, dadurch diese Gruppe als abweichend von einer ‚einsprachigen Normalität‘ konstruieren und defizitorientierte Perspektiven verstärken (Hägi-Mead et al. 2021: 25).

Um sprachliche Benennungen zu kategorisieren hat van Leeuwen ein sehr umfangreiches System der Akteur:innenanalyse entwickelt, das allerdings sehr komplex ist und Aspekte verschiedener Ebenen (Lexik, Grammatik, Handlungsebene) vermengt. Darauf aufbauend haben Reisigl & Wodak (2001) ein eigenes Kategoriensystem zur Untersuchung von Diskriminierung und Rassismus entwickelt. Sie identifizieren noch ein weiteres wichtiges Element, das als Teil der Benennung oder separat vorkommen kann, nämlich Prädikationen, durch welche die bezeichneten Elemente näher bestimmt und charakterisiert werden (Reisigl & Wodak 2001: 54). Der Übergang zwischen Bezeichnungen und Prädikationen ist fließend (z.B. „Zweitsprachler:innen“ – „Menschen mit Deutsch als Zweitsprache“ – „Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben“). Prädikationen können daher auch als Teil der Benennung im weiteren Sinn aufgefasst werden, da dadurch ebenso die bezeichneten Personen charakterisiert oder der Fokus auf bestimmte Eigenschaften gelenkt wird.

Auch die Kategorie der *Exclusion* (van Leeuwen 2008: 29–30) ist für diese Untersuchung relevant, da nicht alle Akteur:innen, die im Text vorkommen, tatsächlich benannt werden. Solche Nicht-Benennungen sind in der Analyse komplexer als die expliziten Bezeichnungen, da hier auch Gruppen konstruiert und Eigenschaften zugeschrieben werden, die Akteur:innen aber im Text nur implizit sind und erst aus dem Kontext erschlossen werden müssen.

2.3. Forschungsfragen

Aus den theoretischen Überlegungen leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

Wie werden in den Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden Gruppen im Sinne des Othering sprachlich konstruiert und hierarchisiert?

Diese kann noch weiter differenziert werden, und zwar:

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?

3. Untersuchtes Material und Methode

In diesem Abschnitt wird zunächst der Erhebungskontext der Sprachbiografien und die beiden ausgewählten Sprachbiografien beschrieben. Anschließend wird kurz die gewählte Methode vorgestellt und das konkrete Vorgehen skizziert.

3.1. Material

Für diesen Aufsatz wurden zwei Biografien untersucht, welche im Rahmen des Projekts „DaZu: Aushandlung von Zugehörigkeiten im Kontext des „DaZ-Moduls““ zwischen 2016 und 2018 an der Bergischen Universität Wuppertal erhoben und im Rahmen des Seminars „100143 SE DaF/Z: Sprache(n) & Zugehörigkeit(en)“ im Wintersemester 2023/24 zur Verfügung gestellt wurden¹. Im Rahmen des Projekts verfassten Lehramtsstudierende, welche das verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ („DaZ-Modul“) absolvieren mussten, Sprachbiografien. Ziel des Projekts war einerseits eine Erhebung von individuellen und Gruppeneigenschaften der Studierenden, andererseits die Bewertung und Evaluierung des DaZ-Moduls, vorrangig aber die Untersuchung der reflektierenden Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen Biografie und dem DaZ-Modul (Hägi-Mead et al. 2021: 25).

Die Sprachbiografien wurden also nicht freiwillig oder aus einem bestimmten Mitteilungsbedürfnis heraus verfasst, sondern verpflichtend im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Dieser Kontext und der Schreibprompt bestimmen die Form und den Inhalt

¹ Danke dafür an HS-Prof. Dr. Doris Pokitsch, BA MA und Prof.in Dr. Sara Hägi-Mead.

der Biografien. Beispielsweise wird, obwohl in dem Text von Hägi-Mead et al. (2021: 34) stets von „Mehrsprachigkeitsbiografien“ die Rede ist, das Wort „Mehrsprachigkeit“ im Prompt kaum verwendet. Stattdessen liegt der Fokus sehr stark auf „DaZ“, weshalb auch die Studierenden andere Sprachen kaum erwähnen. Daher können die Sprachbiografien nicht „für sich“ untersucht werden, sondern nur in ihrem Entstehungskontext und in Bezug auf den Prompt. Für diese Untersuchung wurden zwei in Bezug auf die angeführten „Angaben zur Person“ (Geschlecht, Erstsprache(n)², Studienrichtungen) möglichst unterschiedliche Sprachbiografien ausgewählt, und zwar solche, bei denen auf den ersten Blick auffällige Bezeichnungen erkennbar waren (z.B. „Ausländer“, „DaZ-ler“ oder „türkischstämmige MitschülerInnen“). Die Sprachbiografie EHS30 wurde von einem männlichen Studierenden mit Deutsch als Erstsprache verfasst. Zunächst erzählt er von Kontakten mit Menschen mit Deutsch als Zweitsprache in der Kindheit, danach schildert er erste Erfahrungen mit Schüler:innen während seiner Zeit als Zivildienstler. Ausführlicher beschreibt er dann bisherige Erfahrungen mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache während des Studiums und im Zusammenhang mit dem DaZ-Modul. Die Sprachbiografie AMM5 wurde von einer weiblichen Studierenden mit Russisch als Erstsprache² verfasst. Sie schildert zunächst, wann und wie sie Deutsch im Kindergarten erworben hat, anschließend erzählt sie von der Grundschulzeit. Genauer beschreibt sie die Erfahrungen in der weiterführenden Schule, da sie hier insbesondere in Deutsch Probleme hatte, welche sie nun rückblickend auf mangelnde Förderung und fehlendes Feedback der Lehrenden zurückführt. Anschließend gibt sie einige der Erkenntnisse und Inhalte aus dem DaZ-Modul wieder und formuliert diejenigen Aspekte, die sie als besonders wichtig für ihren eigenen Unterricht betrachtet.

3.2. Methode

Sprachbiografien gerieten mit dem ‚narrative turn‘ in den 1980ern verstärkt in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fokus. Thoma (2018: 22) unterscheidet dabei zwei Stränge: die sozialwissenschaftliche Biografieforschung, die versucht, soziale Phänomene aus der Perspektive von biografischen Erfahrungen zu verstehen, und linguistische Ansätze, die sich für verschiedene sprachbezogene Themen interessieren. Im Zentrum steht dabei aber auch hier meist die Rekonstruktion von persönlichen Sinnzusammenhängen, da Biografien als ein „aktiver Prozess der Sinnkonstruktion“ gesehen werden (Thoma 2018: 76). Die klassische Erhebungsmethode für solche Untersuchungen ist das narrative Interview. In der vorliegenden Untersuchung wurde aber mit bereits vorliegenden schriftlichen Sprachbiografien gearbeitet. Der Fokus der Untersuchung liegt daher vor allem auf der sprachlichen Oberfläche, also den gewählten Bezeichnungen.

Zur Auswertung wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) herangezogen, eine Methode der theoriegeleiteten Interpretation von Texten, bei der systematisch vorgegangen

² Gefragt wurde im Fragebogen, mit der Aneignung welcher Sprache(n) vor dem dritten Geburtstag begonnen wurde.

wird. Das Ziel ist eine Kategorisierung und/oder Strukturierung des untersuchten Materials anhand vorab festgelegter Regeln.

Dadurch soll eine wiederholbare (Intra-Kodierreabilität) und intersubjektiv nachvollziehbare (Inter-Kodierreliabilität) Interpretation erreicht werden (Mayring 2010: 603–604). Je nach Art der Analyse können damit auch quantitative Daten gewonnen werden, meist erhält man jedoch Textmaterial, das dann noch in Zusammenhang mit der Theorie gesetzt und interpretiert werden muss, um zuvor gestellte Forschungsfragen zu beantworten.

Mayring (2010: 602) unterscheidet drei verschiedene Arten der Interpretation: Zusammenfassungen, Explikationen und Strukturierungen. Für diese Untersuchung wird die induktive Kategorienbildung angewandt, eine Form der Strukturierung, bei der die Kategorien aus dem Text selbst und nicht aus der Theorie abgeleitet werden. Analysiert werden soll jeder Textteil, der eine Benennung oder eine Referenz auf eine:n Akteur:in hat. Bei der Analyse werden für jede untersuchte Einheit Kategorien auf drei Ebenen vergeben: Benennungen, Akteur:innen und (optional) Attribute. Die Kategorien werden dabei direkt aus dem Text gebildet, bei höheren Abstraktionsniveaus (Benennungen, Akteur:innen) wird aber meist eine zusammenfassende Bezeichnung vergeben. Bei Benennungen leitet sich diese daraus ab, welche Eigenschaft fokussiert wird (z.B. (zugeschriebene) Erstsprache), oder mit welchen grammatikalischen Mitteln eine direkte Benennung vermieden wird (z.B. Passivierung, Personalpronomen). Für eine spezifische Art der Nicht-Benennung (siehe unten 4.1) wird der Begriff „Suppression“ gewählt, der auch bei van Leeuwen (2008: 30) vorkommt, allerdings mit anderer Bedeutung. Die Ebene der Akteur:innen bezieht sich auf die konkreten handelnden oder genannten Personen(gruppen), welche explizit (aus dem Text) oder implizit (aus dem Weltwissen) erschlossen werden. Zusätzlich wird auf der Ebene der Attribute untersucht, mit welchen Eigenschaften und Handlungen diese Akteur:innen in Verbindung gebracht werden, und zwar mit einem geringen Abstraktionsniveau (nahe am Text, viele Kategorien). Nach einem ersten Analysedurchgang werden die Kategorien vereinheitlicht und abstrahiert und dann in einem zweiten Durchgang erneut angewandt. Diese Kategorien werden anschließend statistisch ausgewertet und interpretiert (Häufigkeit, gemeinsames Vorkommen).

4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden zunächst die Kategorien auf den beiden Ebenen ‚Bezeichnungen‘ und ‚Akteur:innen‘ vorgestellt und anschließend die auffälligsten Ergebnisse der beiden Sprachbiografien präsentiert und einander gegenübergestellt. Danach werden darauf aufbauend die unter 2.3 formulierten Forschungsfragen beantwortet.

4.1. Kategoriensystem

Auf der Ebene der Bezeichnungen kommen am häufigsten *Passivierungen* (z.B. „falls etwas unverständlich war“), *Personalpronomen* (z.B. „für mich ist Deutsch auch meine Zweitsprache“) und *unpersönliche* Formulierungen (z.B. „Im Laufe dessen begann man zu reflektieren“) vor, also Formen, die konkrete Bezeichnungen vermeiden. Die konkreten Bezeichnungen, die

vorkommen, legen den Fokus auf die (zugeschriebene) Herkunft, Erstsprache oder Zweitsprache, den Schulkontext, oder eine Kombination dieser Faktoren (z.B. „Kinder mit den Erstsprachen Polnisch, Türkisch und Russisch“, oder „der SuS mit Migrationshintergrund“). *Umgebungsbezeichnungen* (z.B. „Schule“) rufen ein bestimmtes Handlungsfeld auf, in dem typischerweise bestimmte Akteur:innen vorkommen (z.B. Lehrpersonen, Schulleitung, Schüler:innen, politische Akteur:innen in Form von Vorgaben durch Curricula, Verteilung von Ressourcen, etc.). *Generalisierungen* sind allgemeine Bezeichnungen wie „Menschen“ oder „Personen“. Die Bezeichnung *Suppression* wurde gewählt für Aussagen, die als objektiv und allgemeingültig präsentiert werden, sodass aus dem Text nicht ersichtlich wird, dass hier überhaupt Akteur:innen beteiligt sind, obwohl solche Aussagen immer nur in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext entstehen können und oft bestimmte Vorannahmen und Wertungen enthalten (z.B. „Im Deutschen hingegen hört sich das nicht wirklich schön an“).

Auf der Ebene der Akteur:innen kommen die beiden Autor:innen der untersuchten Sprachbiografien AMM5 (A) und EHS30 (E) besonders oft vor, und zwar sowohl explizit („ich“) als auch implizit (z.B. „Man bekam die drei in Deutsch [...] und konnte sich dann als elfjährige [sic!] damit abfinden“). Sehr häufig kommt auch die Kategorie *MM(A)EA(Z)EAD* vor. Die Bezeichnung „*MM(A)EA(Z)EAD*“ (Menschen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch) wurde gewählt, da bereits durch den Begriff „DaZ-Biografien“ im Prompt der Fokus darauf liegt, dass Deutsch nicht als Erstsprache erworben wurde. Auch bei zwei- oder mehrsprachigen Menschen, bei denen Deutsch eine der Erstsprachen ist, wird die andere Erstsprache oft als „störend“ oder „den Deutschkenntnissen schadend“ wahrgenommen, insbesondere wenn es sich um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit handelt. Daher soll das „(auch)“ ausdrücken, dass auch Menschen in diese Gruppe fallen, bei denen Deutsch eine Erstsprache unter mehreren ist. Außerdem wird in der Bezeichnung berücksichtigt, dass Menschen oft aufgrund ihres Aussehens, ihres Namens oder ihrer Herkunft im Sinne von nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten eine andere Erstsprache als Deutsch zugeschrieben wird, unabhängig davon, welche Sprache diese Menschen tatsächlich sprechen. Dem gegenübergestellt wird die Kategorie *MMDA(E)E*, also „Menschen mit Deutsch als (einziger) Erstsprache“. Auch Institutionen und Bildungseinrichtungen, wie *Schule* oder *Kindergarten* und *Lehrpersonen* kommen recht häufig vor. Manchmal ist aus dem Kontext nicht eindeutig abzuleiten, ob die Schule als Institution oder die Lehrperson direkt die Akteur:in ist (z.B. „Methoden, die den Schriftsprachenerwerb der DaZ-SchülerInnen fördern sollten, gab es zu dieser Zeit nicht“). Auch gesamtgesellschaftliche Prozesse werden beschrieben und an einigen Stellen (insbesondere bei den Suppressionen) bleibt unklar, ob es sich hier um persönliche Wertungen/Meinungen von E oder um gesamtgesellschaftliche Zuschreibungen handelt. Die *Universität* und *Universitäts-Lehrenden* (insbesondere in Bezug auf die Lehrer:innenausbildung und das DaZ-Modul) treten ebenfalls als Akteur:innen auf.

Auf der Ebene der Attribute, auf der optional eine zusätzliche Kategorie vergeben wurde, blieben auch nach mehrfacher Abstraktion und Vereinheitlichung noch über fünfzig Kategorien, die alle nur wenige Male vorkommen und vor allem in Kombination mit den Akteur:innen

interessant sind. Daher wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen, die auffälligsten Tendenzen werden im nächsten Abschnitt bei den Sprachbiografien angeführt.

4.2. Sprachbiografien

Die Biografie EHS30 ist von einem monolingualen Habitus geprägt: Der Studierende verwendet oft „Sprache“ bzw. „Sprachvermögen“, wenn er eigentlich Deutsch meint. Auch nimmt er durch Suppressionen wertende Aussagen vor, die allerdings als objektiv präsentiert werden (z.B. „Insofern ist Sprache oftmals eine Grundvoraussetzung, um an der Gesellschaft teilzuhaben und am Leben teilnehmen zu können“). Er verwendet viele Passivierungen und unpersönliche Formulierungen, auch in Bezug auf sich selbst (z.B. „Im Laufe dessen begann man zu reflektieren“). Der Grund dafür könnte sein, dass die Sprachbiografien im Kontext einer Lehrveranstaltung entstanden sind und er sich um eine ‚wissenschaftliche‘ Ausdrucksweise (Vermeidung der 1. Person Singular) bemüht hat. Allerdings könnte es sich auch um eine Distanzierung handeln. Der Blick auf MM(A)EA(Z)EAD ist stark defizitorientiert: Schüler:innen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch haben Probleme und benötigen zusätzliche Hilfestellungen und Förderung; Lehrpersonen und Schulen erkennen diese Probleme und bieten Hilfestellungen und zusätzliche Angebote. E nimmt dabei durchgehend, auch im ersten Abschnitt, in dem er die Erinnerungen aus seiner eigenen Schulzeit schildert, die Perspektive der Lehrperson ein. Oft ist nicht eindeutig aus dem Kontext erkennbar, ob hier E selbst oder eine Lehrperson Akteur:in ist (z.B. „Weiß man sowas, fällt es einem leichter, auf die SuS einzugehen“). E verwendet auch durchgehend die Bezeichnungen „SuS“, „DaZ-SuS“ oder „DaZ-Schüler“, konstruiert hier also eine Gruppe (mit einem Begriff aus der Pädagogik/Didaktik), die ihn nicht einschließt.

Bei der Sprachbiografie AMM5 ist eine klare Zweiteilung mit unterschiedlichen Perspektiven erkennbar: Im ersten Teil schildert die Studierende Probleme aus ihrer Schulzeit, die sie auf mangelnde Differenzierung und fehlende Sprachförderung zurückführt. Dabei nimmt A die Position der Schüler:in ein, die anderen Schüler:innen werden als „Kinder“ oder „MitschülerInnen“ bezeichnet. Lehrkräfte und die Schule werden hauptsächlich mit negativen Attributen dargestellt, da sie nicht differenzieren, Probleme und Schwierigkeiten nicht erkennen und auch keine Hilfe zur Verfügung stellen. Ihre eigene Erstsprache thematisiert A kaum, vor allem in Bezug auf die frühe Kindheit. Im zweiten Teil, beim Ausblick auf die eigene berufliche Tätigkeit, nimmt A hingegen die Position der Lehrkraft ein und verwendet durchwegs den Begriff „SchülerInnen“. Lehrkräfte sind hier eher positiv konnotiert, da sie Probleme erkennen und den Unterricht entsprechend anpassen. Insgesamt herrscht auch bei dieser Sprachbiografie ein monolingualer Habitus vor, da „Sprache“ und insbesondere auch „Sprachfähigkeit“ und „Sprachförderung“ sich immer auf das Deutsche beziehen. „Muttersprachlern“ wird dabei eine besondere Kompetenz zugeschrieben („oft ist Muttersprachlern nämlich nicht bewusst, welche Hürden ihre Sprachen denn tatsächlich darstellt“) und durch das „ihre“ auch gleich das Eigentum an dieser Sprache eingeräumt. Die Dominanz des Deutschen an der Schule wird nicht hinterfragt; im Gegenteil, A wünscht sich sogar, dass diese auch den Fremdsprachenunterricht

dominiert: „wie kann man auch im fremdsprachlichen Unterricht explizit die „Deutschkompetenzen“ fördern“.

Vergleicht man die beiden Sprachbiografien in Bezug auf die Bezeichnungen, so kommen Passivierungen und Personalpronomen am häufigsten vor. A verwendet dabei deutlich mehr Personalpronomen und etwas mehr Passivierungen, E verwendet hingegen viele unpersönliche Formulierungen (z.B. „man“). Bei EHS30 gibt es einen stärkeren Fokus auf den Schulkontext („SuS“), bei AMM5 hingegen auf den Lebensabschnitt („Kinder“). Außerdem legt E einen stärkeren Fokus auf die (zugeschriebene) Herkunft (z.B. „Ausländer“, „Einheimische“) und Zweitsprache („DaZler“), A hingegen betont die (zugeschriebene(n)) Erstsprache(n) (z.B. „Kinder mit den Erstsprachen Polnisch, Türkisch und Russisch“). Außerdem erwähnt A öfter ihre Familie („meine Eltern“), was vermutlich daran liegt, dass diese auch vom Fokus der „DaZ-Biografien“ erfasst ist, während E seine Familie gar nicht erwähnt. Umgebungsbezeichnungen kommen in beiden Sprachbiografien etwa gleich häufig vor, Suppressionen gibt es nur bei EHS30.

Bei den Akteur:innen kommen A und E nur bei ihren eigenen Sprachbiografien vor und treten hier auch jeweils am häufigsten auf. MM(A)EA(Z)EAD kommen bei EHS30 ebenso oft vor wie er selbst, bei AMM5 nur halb so oft. Dafür tritt bei AMM5 die Lehrperson und/oder Schule wesentlich häufiger als Akteur:in auf als bei EHS30. Ein Grund dafür könnte sein, dass A selbst Deutsch als Zweitsprache spricht und auch von ihren eigenen Erfahrungen und Interaktionen mit Lehrkräften aus der Perspektive als Schülerin berichtet. E hingegen nimmt die Perspektive der Lehrperson ein und beschreibt die Gruppe der Schüler:innen. Insgesamt kann man feststellen, dass bei beiden Sprachbiografien der Fokus sehr stark auf dem Schulkontext liegt und MM(A)EA(Z)EAD insbesondere als Schüler:innen auftreten. Das ist vermutlich auf den Kontext im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Lehramtsstudiums und den Prompt zurückzuführen. Erwachsene MM(A)EA(Z)EAD kommen nur als Eltern vor; die Perspektive ist auch hier defizitorientiert und auf den Erwerb bzw. die Verbesserung der Deutschkenntnisse fokussiert, sowohl bei E als auch bei A, die ihre eigenen Eltern als Akteur:innen erwähnt. Andere Erwachsene oder gar Lehrpersonen mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch kommen nicht vor. A geht zwar auch auf ihre Zukunft als Lehrerin ein, allerdings nur im Hinblick darauf, wie sie als Lehrperson die Deutschkenntnisse der Schüler:innen möglichst gut fördern kann. Ihre Rolle als Lehrkraft, die Deutsch selbst als Zweitsprache erworben hat, reflektiert sie nicht.

4.3. Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Abschnitt sollen nun kurz anhand der soeben vorgestellten Ergebnisse die unter 2.3 formulierten Forschungsfragen beantwortet werden.

Welche Akteur:innen kommen in den untersuchten Sprachbiografien vor (implizit oder explizit)?

In den untersuchten Sprachbiografien kommen die Verfasser:innen dieser Biografien selbst vor. Auch MM(A)EA(Z)EAD kommen sehr oft implizit oder explizit vor. Eine weitere wichtige Rolle nehmen Lehrpersonen und die Schule als Institution ein. Außerdem treten auch die Universität und Universitäts-Lehrende als Akteur:innen auf. MMDA(E)E kommen nur selten vor, einige Male tritt auch die Gesellschaft als Ganzes als Akteur:in in Erscheinung.

Wie werden diese Akteur:innen benannt und welche Gruppen werden dadurch konstruiert? Welche Eigenschaften werden diesen Gruppen zugeschrieben?

Explizit benannt werden vor allem MM(A)EA(Z)EAD. Dies einerseits über die (zugeschriebene) Erstsprache, Zweitsprache und Herkunft, aber auch in Kombination mit einem Fokus auf den Lebensabschnitt oder den Schulkontext („Kinder“, „Schüler:innen“), oft auch nur darüber (z.B. „die/diese SuS“). Dadurch wird also die Gruppe der ‚Kinder mit (auch) einer anderen (zugeschriebenen) Erstsprache als Deutsch‘ konstruiert. Dieser Gruppe werden vor allem mangelnde Deutschkenntnisse und dadurch auch generelle Schwierigkeiten im Unterricht zugeschrieben und dass sie besondere Hilfe bzw. Förderung benötigen. Erwachsene werden nur in Bezug auf diese Gruppe explizit benannt, als „Eltern“ (denen auch mangelnde Deutschkenntnisse zugeschrieben werden) oder als „Lehrkräfte“. Diesen wird entweder die Eigenschaft zugeschrieben, die Probleme und Schwierigkeiten zu erkennen und Hilfe anzubieten, oder die Eigenschaft, nicht zu differenzieren und keine Hilfe anzubieten. Auch MMDA(E)E kommen nur in Bezug auf MM(A)EA(Z)EAD vor und werden über die (zugeschriebene) Erstsprache („Muttersprachler“) oder Herkunft („Einheimische“) benannt. Sie sollen entweder durch Austausch den Spracherwerb der MM(A)EA(Z)EAD fördern (bei EHS30) oder sind ein unfairer Maßstab, an dem MM(A)EA(Z)EAD undifferenziert gemessen werden (bei AMM5). Implizit wird ihnen also die Eigenschaft zugeschrieben, Deutsch ‚perfekt‘ zu beherrschen bzw. keine sprachlichen Probleme zu haben, was aber als so selbstverständlich bzw. den Gruppen „Einheimische:r“ bzw. „Muttersprachler:in“ inhärent gesehen wird, dass es gar nicht erwähnt wird. Andere Akteur:innen werden nicht explizit benannt.

Welche Akteur:innen werden nicht benannt? (Wie) werden dadurch Gruppen konstruiert?

MMDA(E)E werden nur an wenigen Stellen explizit benannt. Dadurch, dass aber die Gruppe der MM(A)EA(Z)EAD konstruiert wird, der (primär) die Eigenschaft zugeschrieben wird, Deutsch nicht ausreichend zu beherrschen, wird gleichzeitig auch in Abgrenzung dazu die Gruppe MMDA(E)E konstruiert, der implizit die Eigenschaft zugeschrieben wird, Deutsch ‚perfekt‘ zu beherrschen. Diese Gruppe wird aber als für die deutsche Gesellschaft so selbstverständlich angesehen, dass sie gar nicht erwähnt werden muss (Hornscheidt 2020: 478). Die Lehrpersonen und Schule als Institution werden zwar an einigen Stellen explizit erwähnt, oft aber durch Passivierungen und unpersönliche Formulierungen nur implizit aufgerufen: „falls etwas unverständlich war oder der SuS mit Migrationshintergrund Hilfe benötigte, bekam er diese.“ Die „Abweichung zur so implizit

aufgerufenen Normalität“ (Hornscheidt 2020: 479) ist „der SuS mit Migrationshintergrund“, der Normalzustand ist die (gar nicht näher erwähnenswerte) Lehrperson, die ‚selbstverständlich‘ Deutsch als einzige Erstsprache (und daher ‚perfekt‘) spricht und ihm daher helfen kann.

Die beiden Verfasser:innen der Sprachbiografien, A und E, sind im Kontext ihrer eigenen Sprachbiografien erwartbar und werden daher ebenfalls nicht explizit benannt. A verwendet überwiegend Personalpronomen, E hingegen eher unpersönliche Formulierungen und Passivierungen.

Möglicherweise ist er um einen ‚unpersönlichen‘ Stil bemüht, da die Sprachbiografie im Rahmen einer Lehrveranstaltung entstanden ist, andererseits könnte es auch daran liegen, dass E selbst Deutsch als Erstsprache erworben hat und auch in der Biografie durchgehend die Perspektive der Lehrperson einnimmt. Wie soeben ausgeführt, entsprechen diese Positionen der impliziten ‚Normalität‘ und werden daher oft nicht explizit benannt.

Wie werden in den Sprachbiografien von Lehramtsstudierenden Gruppen im Sinne des Othering sprachlich konstruiert und hierarchisiert?

Aus der obenstehenden Beantwortung der Teilfragen kann nun die übergreifende Forschungsfrage beantwortet werden: Gruppen werden insbesondere dadurch konstruiert und hierarchisiert, dass die als ‚Abweichung von der Normalität‘ empfundene hierarchisch niedrigere Gruppe explizit benannt wird, während die als ‚selbstverständlich‘ empfundene hierarchisch höhergestellte Gruppe meist implizit bleibt. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die Zuschreibungen, da die als ‚Andere‘ positionierte Gruppe als ‚defizitär‘ („mangelnde Deutschkenntnisse“) und passiv („wird beurteilt“, „für jede Hilfe dankbar“, „überwiegend auf die Hauptschulen verteilt“) dargestellt wird, während der ‚Wir‘-Gruppe implizit zugeschrieben wird, über ‚perfekte‘ Deutschkenntnisse zu verfügen und aktiv zu handeln („beurteilt“, „bietet Hilfe“, „erteilt Zugang zu Bildungseinrichtungen“). Die verwendeten Bezeichnungen beziehen sich einerseits auf die (zugeschriebene) Erstsprache, Zweitsprache oder Herkunft, andererseits aber auch oft auf den Lebensabschnitt („Kinder“, „SchülerInnen“), wodurch auch wieder ein Machtgefälle („Kind – Erwachsener“ bzw. „Schüler:in – Lehrer:in“) ausgedrückt wird.

5. Conclusio und Ausblick

Durch die Analyse konnte gezeigt werden, dass in beiden der untersuchten Sprachbiografien eine stark defizitorientierte Perspektive vorherrscht, sowohl in der Biografie des Studierenden, der Deutsch als einzige Erstsprache erworben hat, als auch bei der Studierenden, die Deutsch als frühe Zweitsprache (im Kindergarten) erworben hat. Bei beiden Sprachbiografien findet eine Hierarchisierung durch Nicht-Benennung statt: Menschen mit (auch) einer anderen zugeschriebenen Erstsprache als Deutsch werden explizit benannt und damit als „Abweichung von der Normalität“ dargestellt, während Menschen mit Deutsch als einziger Erstsprache nur selten explizit erwähnt und damit implizit als „Normalfall“ dargestellt werden. Die starke Defizitorientierung der angehenden Lehrer:innen könnte auch durch das DaZ-Modul ausgelöst

bzw. verstärkt worden sein (Hägi-Mead et al. 2021: 25). So erwähnt E bei der Beschreibung des DaZ-Moduls gleich zwei Mal, „dass auf Probleme hingewiesen wurde“, vermutlich durch die:den Universitäts-Lehrende:n. Das macht das Thema für Österreich besonders relevant und aktuell, da hier auch im Zuge der Reform der Lehramtsstudien ein verpflichtendes DaZ-Modul für alle Lehramtsstudierenden eingeführt werden soll.

Für diese Arbeit wurden nur zwei Sprachbiografien aus einem wesentlich größeren Korpus untersucht, und zwar solche, bei denen gleich auf den ersten Blick die verwendeten Bezeichnungen aufgefallen sind. Es wäre daher naheliegend, auch die anderen Biografien aus dem Korpus in ähnlicher Weise zu untersuchen und festzustellen, ob die Ergebnisse ähnlich den beiden hier untersuchten Biografien sind oder abweichen. Außerdem stammen die beiden untersuchten Sprachbiografien aus dem Wintersemester 2015/16 und dem Sommersemester 2018. Möglicherweise wurde in der Zwischenzeit das DaZ-Modul überarbeitet oder verändert, sodass auch eine neuerliche Erhebung und ein Vergleich mit den ursprünglichen Ergebnissen interessant wären.

Referenzen

- BMBWF. 2024. *Bundesregierung präsentiert Weiterentwicklung der Lehrer/innen-Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20240110.html>. (3 März, 2024.)
- Dirim, İnci & Paul Mecheril. 2018. 1.4 Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hgg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 39–50. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hägi-Mead, Sara, Corinna Peschel, Tatjana Atanasoska, Asli C. Ayten & Magdalena Knappik. 2021. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen* 37(1). 25–44.
- Hornscheidt, Antje. 2020. (Nicht)Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In Maureen M. Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hgg.), *Mythen, Maske und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, 4th edn., 476–490. Münster: Unrast.
- Knappik, Magdalena & Paul Mecheril. 2018. 6. Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hgg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 159–177. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, Philipp. 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. In Günter Mey & Katja Mruck (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 601–613. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 13th edn. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2001. *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London, New York: Routledge.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Said, Edward W. 2014 [1987]. *Orientalismus*, 4th edn. Frankfurt am Main: S. Fischer.

- Siouti, Irini, Tina Spies, Elisabeth Tuiider, Hella von Unger & Erol Yildiz. 2022. Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. In Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuiider, Hella von Unger & Erol Yildiz (Hgg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft* (12), 7–30. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD) zum Gesetzesentwurf zur Reformierung der Lehrer:innenbildung. 2024. <https://www.oegsd.at/2024/02/05/stellungnahme-der-oegsd-zum-gesetzesentwurf-zur-reformierung-der-lehrerinnenbildung/>. (3 März, 2024.)
- Thoma, Nadja. 2018. *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen (Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld: transcript Verlag.
- van Leeuwen, Theo. 2008. Representing Social Actors. In Theo van Leeuwen (ed.), *Discourse and Practice*, 23–54. Oxford University Press.