pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lialiou, Ioanna; Rotter, Carolin; Pfaff, Nicolle

"... eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen". Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 148-161

Quellenangabe/ Reference:
Lialiou, Ioanna; Rotter, Carolin; Pfaff, Nicolle: "... eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen". Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 148-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335840 - DOI: 10.25656/01:33584; 10.35468/6177-09

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335840
https://doi.org/10.25656/01:33584

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

„…eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen“ – Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften

Abstract
Vor dem Hintergrund von Erfahrungen in einem Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen und einer damit verbundenen Begleitforschung in Form von Interviews mit Teilnehmenden setzt der Beitrag die strukturelle Anlage des Programms ins Verhältnis zu Erfahrungen und Orientierungen der Teilnehmenden. Im Fokus steht dabei die Bedeutung der deutschen Sprache in Relation zur professionellen Expertise der Teilnehmenden als qualifizierte und erfahrene Lehrkräfte im Kontext der monolingualen Schule in der deutschen Migrationsgesellschaft. Mit einem durch postkoloniale Perspektiven orientierten Blick auf die Struktur des Zertifikatsprogramm Lehrkräfte Plus zielt der Beitrag darauf, erste Befunde unserer Begleitforschung zu kontextualisieren. Diese zeigen, dass berufsbezogene Orientierungen der geflüchteten Professionellen in der Einmündung in die deutsche Schule durch neo-linguizistische Anrufungen und die gesellschaftliche Norm des Native Speakerism herausgefordert werden. Die durchgängige Adressierung als Sprachenlerner*innen stellt die Expertise, Professionalität und Erfahrung der Lehrkräfte grundlegend infrage.

Keywords: Flucht, Professionalisierung, Sprache, Linguizismus, Biografie

1 Einleitung

Im Zuge der Fluchtbewegungen der letzten Jahre ist eine große Anzahl an Akademiker*innen in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtet, die über eine im Ausland erworbene Berufsqualifizierung sowie Berufserfahrung verfügt (vgl. Kremsner, Proyer & Obermayr 2020, S. 19). Gerade bei Lehrkräften wurden die in anderen Ländern erworbenen Abschlüsse in Deutschland jedoch jahrzehntelang nicht anerkannt (Wojciechowicz & Vock 2020, S. 26). Ein Wiedereinstieg in den Beruf erschien damit insbesondere für Lehrkräfte aus *nicht EU-Ländern bzw. Ländern des globalen Südens* kaum möglich (Terhart 2022, S. 144). Die starke Formali-

doi.org/10.35468/6177-09

sierung des deutschen Arbeitsmarktes betont zudem Bildungsabschlüsse und Titel gegenüber praktischen Fähigkeiten oder Erfahrungen. Bedingungen der Anerkennung von Abschlüssen bleiben jedoch vielfach intransparent und variieren zudem nach Herkunftsländern (Etzold 2018). Individuelle Bemühungen von Lehrkräften bei der Suche nach einem Arbeitsplatz in einer Schule bleiben deshalb erfolglos oder auf Praktikumsplätze bzw. Nachhilfe beschränkt, die wenig Perspektiven und schlechte Arbeitsbedingungen bieten. So werden qualifizierte Menschen benachteiligt und münden in geringqualifizierte Tätigkeiten oder Helfertätigkeiten (Struck 2017, S. 6) und damit in prekäre ökonomische Verhältnisse und begrenzte soziale Teilhabe.

Qualifizierungsprogramme, die für im Ausland qualifizierte Lehrkräfte einen Zugang in die deutsche Schule ermöglichen sollen, wurden in den letzten Jahren etwa in Deutschland, Österreich und Schweden entwickelt. Dazu gehört auch das Programm Lehrkräfte Plus, das mittlerweile an fünf Standorten in NRW angeboten wird. Aus der Perspektive von Mitwirkenden eines Qualifizierungsprogramms für internationale Lehrkräfte aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft wenden wir in diesem Beitrag den Blick auf die Bedeutung, die der deutschen Sprache in den Programmen eingeräumt wird. Vor dem Hintergrund postkolonialer und linguizismuskritischer Perspektiven (1 und 2) fragen wir ausgehend von eigenen Erfahrungen mit den Strukturen des Qualifizierungsprogramms und mit diskursiven Zusammenhängen im Programm danach, wie der Spracherwerb des Deutschen im Verhältnis zu anderen Programmzielen situiert ist (3). Auf der Grundlage erster Befunde einer explorativen Begleitforschung zum Programm untersucht der Beitrag in einem zweiten Schritt die professionsbiographische Relevanz des Deutschlernens für die beteiligten Lehrkräfte (4). Abschließend werden Perspektiven für Forschung und für die Lehrer*innenbildung im Kontext internationaler Migration diskutiert (5).

2 Standardsprachen als Machtinstrument

Die Bedeutung von Sprache kann in einer postkolonialen und machtkritischen Perspektive einerseits als Aspekt historisch hervorgebrachter Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden. So wird sichtbar, dass die Etablierung europäischer Standardsprachen als gewaltvolle Praxis in den Kolonialismus eingeschrieben ist. Diese ist eng mit der Abwertung der Sprachen kolonialisierter Gruppen und mit einer Sprachenpolitik verbunden, die deren Verdrängung durch europäische Sprachen aktiv vorantrieb (Coulmas 1985, S. 114f.). Koloniale Sprachpolitik war dabei immer auch Bildungspolitik: Im Prozess der Kolonialisierung weiter Teile der Erdbevölkerung diente institutionalisierte Bildung der Durchsetzung des Herrschaftsanspruchs gegenüber den kolonialisierten Menschen auf der Grundlage epistemischer

doi.org/10.35468/6177-09

Gewalt. Sprachen, kulturelle Praktiken und lokales Wissen der so kolonialisierten Menschen wurden abgewertet und aus dem Bildungskanon der von den Kolonialisatoren installierten Lehranstalten ausgeblendet (Mehnert 1993; Castro Varela 2022). Die sprach- und bildungspolitische Praxis in kolonialen Kontexten, die bis heute in postkolonialen Gesellschaften nachwirkt, kann damit als epistemische Gewalt beschrieben werden (Knappik & Ayten 2020, S. 247).

Die Etablierung einer Sprache als Nationalsprache und das sprachliche Selbstverständnis europäischer Prägung hängen historisch mit der Entstehung der Nationalstaaten zusammen (Gogolin 2010, S. 539). Die Vorstellung einer sprachlichen Homogenität im Nationalstaat spielt dabei eine bedeutende Rolle. Die Idee der Nationalsprache als das *„vermeintlich objektive soziokulturelle Kriterium"* (Hüning & Krämer 2018, S. 5) wirkt im Verlauf des 19. Jahrhunderts in vielen europäischen Gesellschaften als Motor des Nationalismus (Coulmas 1985, S. 42f.). Die Praxis der „sprachlichen Unifizierung" (ebd., S. 45) wird dabei auch hier wesentlich durch die Entstehung der modernen Massenbildung in der Institution Schule unterstützt (Hansen &Tillmann 1991) und treibt die Entstehung von „Standardsprachen" voran. Studien aus der postkolonial orientierten Linguistik beschreiben das Konzept der Standardsprache als ideologisch fundiert (Hüning & Krämer 2018, S. 4), das diese Hierarchien in Sprachpositionen und -varietäten erzeugt und reproduziert (Milroy 2001). Mit diesen sind Annahmen klar konturierter sprachlicher Korrektheit einerseits und der Abgrenzbarkeit von Sprachen andererseits verbunden (van Dijk 2001, S. 16). Hiervon abweichende Sprecher*innenpositionen, die sich etwa durch Dialekte, Akzente oder Mehrsprachigkeit auszeichnen, werden auf dieser Grundlage als ‚Andere' konstruiert und abgewertet. Dieser Mechanismus wird auch als sprachbezogener Rassismus oder Linguizismus verstanden (Dirim 2017). Standardsprachenideologien gelten dabei bereits historisch als eng mit Bildungsidealen verknüpft und konstituieren die Idee des Monolingualismus (Gogolin 2006). Bis heute ist das Konzept der nationalstaatlichen Einsprachigkeit in der Schule institutionalisiert und dokumentiert sich neben strukturellen politischen und organisatorischen Verfasstheiten von Schule auch in professionellen Orientierungen und Bewertungspraktiken schulischer Professioneller (Gogolin 1994). In ihrer Studie zum monolingualen Habitus der deutschen Schule beschreibt Ingrid Gogolin dies als „Moment struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens" (ebd., S. 30). Diese drücke sich in der Gegenwart der deutschen Schule einerseits in der bildungspolitischen Ausblendung von Migrant*innensprachen im Fächerkanon, in Sprachverboten und in impliziten Maßstäben aus, die in der Bewertung von Schüler*innen wirksam werden. Das Wirken von Neo-Linguizismen (Dirim 2017) in der Schule ist als diskriminierungsrelevante Praxis und Mechanismus der institutionellen Diskriminierung inzwischen weithin belegt (vgl. Gomolla & Radtke 2002; Bonefeld & Dickhäuser 2018; Dean 2018; Dirim & Mecheril 2018).

doi.org/10.35468/6177-09

3 Native Speakerism in der Lehrkräftebildung

Schule selbst gilt dabei als eine „versprachlichte Institution“ (Ehlich & Rehbein 1986, S. 170). Sprache strukturiert das schulische Feld für alle Beteiligten und ist damit auch in der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Unterschieden werden können dabei zwei Relevanzen von Sprache im schulischen Kontext (vgl. Felder 2006, S. 42): Zum einen dient Sprache als Medium zur Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Prozesse, etwa im Unterricht, wo die Sprache zur Prozessierung von Lehr-Lernabläufen bedeutsam wird (vgl. z.B. die Zusammenfassung von Lüders 2014) oder in außerunterrichtlichen Aufgaben, wie Konferenzen oder Elterngesprächen. Zum anderen wird Sprache, etwa im Rahmen einer fächerübergreifenden Sprachbildung oder bei der Vermittlung von Bildungssprache (vgl. Gogolin & Lange 2011), selbst zum Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen. Angesichts der Bedeutung von Lehrkräften als maßgebliche Gestalter*innen sprachlicher Prozesse im schulischen Kontext ist es verwunderlich, dass sprachbezogene Kompetenzen in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften weder im Modell der pädagogischen Handlungskompetenz von Kunter u.a. (2011) noch in strukturtheoretischen Perspektiven auf den Lehrberuf (vgl. z.B. Helsper 2016) aufgegriffen werden. Bislang werden sprachbezogene Kompetenzen nahezu ausschließlich im Bereich der deutschdidaktischen Lehrkräfteforschung thematisiert (Wiprächtiger, Riegler & Freivogel 2015). Jenseits eines fachspezifischen Professionswissens scheinen Lehrkräften grundsätzlich sprachbezogene Kompetenzen zugeschrieben zu werden, die ihnen sprachgebundenes Handeln im Kontext Schule in professioneller Weise ermöglichen sollen.

Thematisch relevant wird Sprache hingegen im Kontext der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften mit sog. Migrationshintergrund. So zeigt Dirim (2016), dass sprachliche Abweichungen bei angehenden Lehrkräften nicht gleichwertig wahrgenommen werden, je nachdem, ob sie als dialektal oder migrationsbedingt gelten (Dirim 2016, S.197). Erstere werden oft als vorübergehende und vernachlässigbare Probleme betrachtet. Fehler, die migrationsbedingt mehrsprachige Studierende machen, werden hingegen mit Blick auf eine fehlende berufliche Eignung gewertet (Knappik & Dirim 2013; Springsits 2015; Knappik 2016; siehe zu sprachbezogenen Diskriminierungserfahrungen Georgi u.a. 2011). Auch in einer Reflexion hochschuldidaktischer Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zeigt İnci Dirim (2015), dass „die von Lehrenden ausgehenden Positionierungsoptionen für Studierende einen starken Subjektivierungscharakter besitzen müssen“ (ebd., S. 302). Gerade mehrsprachige Studierende im Lehramtsstudium machen an der Universität Rassismuserfahrungen (Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2016). Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg (2018) argumentieren, dass „die Referenz auf Bildung [...] nicht nur positive Effekte tätigt, sondern auch machtvolle Subjektivierungen hervorzurufen vermag und damit für die (Re-)Produk-

doi.org/10.35468/6177-09

tion gesellschaftlicher Marginalisierung (mit) verantwortlich ist" (ebd., S. 70). Lehrer*innenbildung kann damit als Kontext der Reproduktion eines monolingualen Habitus der Schule und von Neo-Linguizismen verstanden werden.
Im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit erfolgt die Thematisierung von Sprache also vor allem in Form von Defizitkonstruktionen und Zuschreibungen von Abweichung. Im englischsprachigen Raum werden diese Thematisierungen unter dem Begriff des ‚Native Speakerism' verhandelt (Holliday 2006). *„Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology."* (ebd., S. 385). Effekte der Ideologie wurden etwa auf der Ebene der Beschäftigung und Bezahlung von Lehrkräften, der beruflichen Anerkennung oder in Zusammenhängen des Spracherwerbs nachgewiesen. Adressiert werden dabei jeweils Sprachpraxis und Sprecher*innenpositionen, die von standardsprachlichen Erwartungen abweichen. In einem aktuellen Beitrag argumentiert Ruanni Tupas (2022), dass das Konzept des Native Speakerism in seinen sprachideologischen Zusammenhängen tief in kolonialen Praktiken verankert ist und beschreibt die Praxis des Englisch language training mit ihrer Präferenz für die europäisch-englische Standardsprache als *„field [that] has been saturated with practices and ideologies which are shaped through the lens of 'socially defined racial categories'"* (ebd., S. 147).

4 Akzentuierung der deutschen Sprache in Qualifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte

Noch stärkere Fokussierung erfährt die deutsche Sprache als Bildungssprache in Qualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte. Erst 2016 wurde ein erstes Programm in Deutschland an der Universität Potsdam eingerichtet (Wojciechowicz & Vock 2019), womit eine Öffnung der bislang restriktiven Anerkennungspolitik von im Ausland erzielten Qualifikationen erfolgt. Zugleich stellt jedoch die Beherrschung der deutschen Sprache einen wesentlichen Mechanismus der nationalen Schließung des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte dar (ebd., S. 221). In Diskursen über die Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von im Ausland professionalisierten Lehrkräften reproduziert sich das Integrationsdispositiv deutscher Migrationspolitik (Alp-Marent 2020, S. 122; Mecheril 2011). In einer kritischen Reflexion eines Programms zur Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte in Österreich diskutiert Neda Forghani-Arani (2020) die universitäre Arbeit mit diesen Teilnehmenden als „professional re-socialization of immigrants whom we define – with definitions that stick (cf. Baumann 1991) – as 'displaced teachers' in 'our' (Europe- and/Western) conceptualizations of schooling, teaching and instruction, professionalism, pedagogy, diversity, inclusion, integration, and much

doi.org/10.35468/6177-09

more“ (ebd., S. 119). Sie problematisiert dabei die Praxis der Veranderung und Reduzierung, die in die Adressierung der geflüchteten Professionellen in Veranstaltungen, Organisation und Adressierung der Teilnehmenden eingewoben ist.

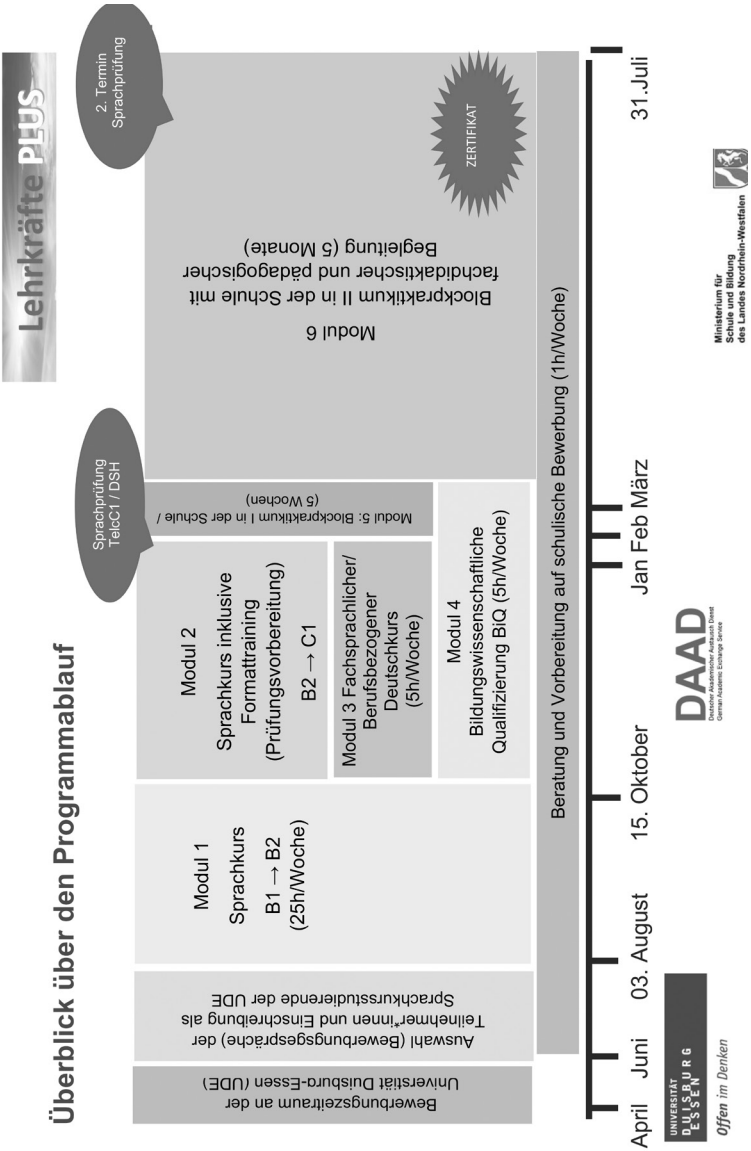

Abb.1: Gesamtstruktur des Programms Lehrkräfte Plus 2019/20

doi.org/10.35468/6177-09

Im Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen, das 2019 als dritter Hochschulstandort in NRW eingerichtet wurde, dokumentiert sich dies vor allem in der Fokussierung auf den Spracherwerb. Strukturell zeigt sich dies in der Bedeutung von Sprachkursen gegenüber anderen Programmelementen (vgl. auch Siebert-Husmann u.a. 2020, S. 129). Die Teilnehmer*innen geraten damit zuerst und nahezu ausschließlich als Lernende mit defizitären Sprachkenntnissen in den Blick. Eine ressourcenorientierte Sichtweise, die pädagogische Erfahrungen in unterschiedlichen Funktionen und Kontexten (z.B. Lehrperson in Bildungssystemen unterschiedlicher Länder, Schulleitung) oder eine mögliche Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden aufgreift, wird zwar konzeptionell betont, aber bislang nicht strukturell im Programm relevant. Auch der Raum für theoretisch gestützte Reflexionen von Berufserfahrungen sowie des deutschen Schulsystems ist begrenzt. Die Sprachkurse werden vielmehr im Programmverlauf durch schulische Praxisphasen ergänzt. Die bildungspolitische Schwerpunktsetzung in der Qualifizierung von internationalen Lehrkräften lässt sich damit auf zwei Aspekte zuspitzen: einerseits sprachliche Qualifizierung, andererseits Einsozialisation in die schulische Praxis (siehe kritisch zur Bedeutung von Praxisphasen Hascher & Kittinger 2014). So wird auf struktureller Ebene deutlich, dass Qualifizierungsprogramme für geflüchtete Lehrkräfte diese in erster Linie als Lernende der deutschen Sprache in Sprachkursen und Schule adressieren.

Aber auch jenseits der formalen Struktur des Programms manifestieren sich sprachbezogene Erwartungen: So setzt die Bewerber*innenwahl neben einer schriftlichen Bewerbung auch auf ein mündliches Gespräch, das auf Deutsch geführt wird. Neben einer persönlichen Vorstellung enthält dieses auch fachbezogene Gesprächsanteile im Bereich der beteiligten MINT-Fächer und darauf bezogener Fachdidaktiken sowie bildungswissenschaftlicher Inhalte. Trotz der formalen Eintrittsvoraussetzung eines B2-Sprachzertifikats[1] spielt die Performanz der Bewerber*innen in der deutschen Sprache damit bereits als Zugangsvoraussetzung zum Programm eine Rolle. Dies setzt sich im weiteren Programm fort, wo Teilhabe über eine ausschließlich deutschsprachige Anlage von formaler Kommunikation, Informationen und universitärer Lehr- und Forschungspraxis reguliert wird. Fragen der Organisation der Programminhalte und der Schulpraktika sowie, noch wichtiger, Informationen zu beruflichen Perspektiven nach Programmende bleiben damit im Zugang potenziell beschränkt. Dies gilt auch für bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungsangebote sowie sogar für die an den Erfahrungen der Teilnehmenden interessierte wissenschaftliche Begleitforschung im Programm, auf die sich der Beitrag im Weiteren bezieht. Auf der Seite der Teilnehmenden äußert sich dies in anhaltenden Unsicherheiten über den Programmverlauf, über Leistungserwartungen und über Perspektiven. Dies wurde

1 Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

doi.org/10.35468/6177-09

etwa in erweiterten Teamsitzungen mit dem Sprecher*innentandem der jeweiligen Teilnehmendengruppe deutlich, wo Fragen nach Perspektiven der beruflichen Einmündung im Verwaltungsdickicht nordrhein-westfälischer Bezirksregierungen neben der Bitte nach mehr und intensiverer Lernzeit vor Sprachtests über einen langen Zeitraum die zentralen Diskussionsthemen darstellten.
Für die Teilnehmenden bildet insbesondere die Einmündung in die Schulpraxis einen Zusammenhang, in dem sie hinsichtlich ihrer Kenntnisse und Spracherfahrungen im Deutschen bewertet werden. Bei Treffen der Programmbeteiligten mit schulischen Mentor*innen wurden von diesen hohe schulische Erwartungen an die Teilnehmenden gerichtet, die sich vor allem auf die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Sprachpraxis im Deutschen bezogen. Der Eintritt in die Institution Schule bleibt damit für die Teilnehmenden des Programms trotz einer auf ihre deutsch-sprachlichen Fähigkeiten fokussierten Qualifizierung prekär. Er ist mit Ängsten, z.B. vor Kommunikationsbarrieren, Missachtung und Rassismus, besetzt. Welche Erfahrungen die Teilnehmenden in diesen Zusammenhängen machen und welche Bedeutung Zuschreibungen von Kompetenz in der deutschen Sprache für ihr berufliches Selbstkonzept haben, wird im Folgenden anhand ausgewählter Befunde aus einer wissenschaftlichen Begleitstudie diskutiert.

5 Die Bedeutung von Sprache für berufliche Selbstkonzepte

Das im Folgenden verwendete Datenmaterial wurde im Rahmen einer Begleitforschung des Programms erhoben, um Einblick in die Erfahrungen der Teilnehmenden vor dem Programm, an der Universität und in der Schulpraxis zu erhalten. Im Mittelpunkt der Forschung steht die Frage, welche Erfahrungen die internationalen Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in der Einmündung in das deutsche Schulsystem machen und welche Bedeutung die Sprache in Relation zur professionellen Expertise der Teilnehmer*innen hat.
Insgesamt wurden Einzelinterviews mit bislang zehn Teilnehmer*innen aus den ersten beiden Kohorten des Programms durchgeführt, die aufgrund ihrer erzählgenerierenden Ausrichtung einen Zugang zur Handlungspraxis der Interviewten eröffnen (vgl. Schütze 1977). Die narrativen Interviews wurden mithilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (Nohl 2009). Rekonstruiert werden kollektive Erfahrungen und handlungsleitende Orientierungen der Teilnehmer*innen bei der Einmündung in das deutsche Schulsystem. Anhand von zwei Fällen soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Bedeutung der Sprache im beruflichen Selbstkonzept von internationalen Lehrkräften zukommt und welche Konsequenzen damit für Professionalisierungsprozesse verbunden sind.

doi.org/10.35468/6177-09

Herr Gül stammt aus der Türkei und hat dort viele Jahre als Lehrer für Mathematik gearbeitet. Der Erwerb der deutschen Sprache steht für ihn am Beginn seines Neuanfangs in Deutschland und wird mit dem Ziel des Statuserhalts verfolgt. Dabei konzentriert er sich auf die Teilnahme an Sprachkursen unterschiedlicher Sprachniveaus, die jeweils mit der Zertifizierung des Sprachstands (B1, B2, C1) dokumentiert wird. Herr Gül besteht alle Prüfungen, erlebt jedoch für sich eine Diskrepanz von Zertifikaten und lebensweltlicher Sprachkompetenz, im Interview beschreibt er, er könne *„leider gar nicht sprechen"* (Z. 274). Seine biographischen Ressourcen ermöglichen ihm zwar ein Bestehen von Prüfungen, erlauben ihm jedoch keine alltagssprachliche Teilhabe. Sein Spracherwerb bleibt auf den formalen Bildungsraum beschränkt und wird als Scheitern erlebt. Den Grund dafür sieht er selbst in seinem grammatikalischen Perfektionismus und seinem eigenen sprachlichen Anspruchsniveau. Als Zielperspektive seines Spracherwerbsprozesses und als Bewertungsfolie seiner Sprachkompetenz im Deutschen dient für Herrn Gül immer wieder seine Muttersprache. Selbstkritik und die Fokussierung auf den Spracherwerb bestimmen auch seinen Professionalisierungsprozess im Rahmen von Lehrkräfte Plus. Wie im folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird, wird dieser von ihm als Spracherwerbsprozess entworfen. Seine fachliche Kompetenz scheint weder als Ressource, die die Flucht überdauert hat und auf den neuen Kontext transferiert werden kann, noch als mögliches professionelles Entwicklungsfeld auf:

> „ich konnte eh das nicht (3) eh das gelassen (….) deswegen (2) aber ich finde mein Spracherwerbsprozess nicht schlecht eh gut (.) im Februar konnte ich nicht so sprechen ich kann das sagen im (…..) konnte ich mich verbessern bei der Sprache ich kann das sehen ehm aber natürlich muss ich meine Sprache noch eh verbessern aber ich glaube in der Zeit kommt es kommt diese Verbesserung." (Z. 424-428)

Mit seiner oben skizzierten Konzentration auf sprachliche Qualifizierung und der Konstruktion der Teilnehmenden als Sprachenlernende bestätigt das Programm Lehrkräfte Plus Herrn Gül in seiner Orientierung an formalen gestalteten Spracherwerbsprozessen. Das Programm lässt durch diese *Begrenzung* gleichzeitig die Chance ungenutzt, den Aufbau eines Selbstentwurfs als fachlich und (fach-)didaktisch kompetenten Mathematiklehrers zu initiieren bzw. zu unterstützen.
Auch bei Frau Antar erhält die Sprache eine zentrale Bedeutung bei ihrem beruflichen Einstieg in das deutsche Schulsystem. Wie Herr Gül zielt sie auf sprachliche Perfektion und das Erreichen eines muttersprachlichen bzw. bildungssprachlichen Niveaus. Ihren zunächst ungesteuerten, lebensweltlich orientierten Spracherwerb ergänzt sie daher um die Teilnahme an formalen Sprachangeboten, da ihrer Ansicht nach nur dort diese sprachliche Perfektion zu erreichen sei.

> „ich könnte ja Niveau b1 sprechen […] aber ich war nicht zufrieden eh ich habe viele Artikel nicht gelernt und eh ja" (Z. 433-435)

doi.org/10.35468/6177-09

Eine Lehrperson dürfe jedoch *„nicht Artikelfehler machen“* (Z. 430). Sprache verhandelt Frau Antar analog zu Herrn Gül als das zentrale Hindernis für einen Wiedereinstieg in den Lehrberuf. Im Unterschied zu diesem entwirft sie sich jenseits ihrer sprachlichen Schwierigkeiten allerdings als eine fachlich kompetente Lehrperson, deren fachliche und (fach-)didaktische Expertise von diesen Einschränkungen unberührt bleibt. Dieser Selbstentwurf hilft ihr auch in der beruflichen Praxis, wie sich in dem folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert.

> „am Anfang hat mir ein Schüler „Frau Antar ich kann Deutsch besser als sie als du“ hab ich gesagt „ja ich weiß ich lernen die Sprache (.) aber guck mal ich kann Mathe besser als du“ (Z. 447-449)

Ähnliches zeigt sich auch an anderen Stellen im Interview, wenn sie mit sprachlichen Anforderungen flexibel umgeht und sich in solchen Situationen nicht als handlungsohnmächtig erlebt. So wendet sie bspw. den unbeabsichtigten Gebrauch ihrer Muttersprache als didaktisch intendiertes Mittel der Klassenführung, durch das die Aufmerksamkeit der Schüler*innen überprüft werden sollte. Ihr gelingt es im Unterschied zu Herrn Gül demnach, sprachliche Anforderungen zu relativieren und zu anderen Erfahrungszusammenhängen und Kompetenzen in Beziehung zu setzen. Wie bei Herrn Gül bleibt auch während ihrer Teilnahme am Programm Lehrkräfte Plus ihre Sorge bestehen, grammatikalische Fehler zu machen oder über eine von der Standardsprache abweichende Aussprache zu verfügen. Diese Sorge behindert sie aber aufgrund ihres Selbstentwurfs als kompetente Fachlehrperson nicht, ihren Professionalisierungsprozess aktiv zu gestalten und eigene Entwicklungsprozesse auch jenseits des Spracherwerbs bzw. der sprachlichen Perfektion zu sehen. Das Programm Lehrkräfte Plus wirkt im Professionalisierungsprozess von Frau Antar vor dem Hintergrund des eigenen Selbstentwurfs eher als *Beschränkung*, da der Spracherwerb im Mittelpunkt steht und etwa Reflexionen der eigenen pädagogischen Praxis eher nachrangig sind, die gerade an den Selbstentwurf anschließen würden.

6 Fazit

Im Kontext von Schule und Lehrkräftebildung wirken Standardsprachenideologien, Normen der Monolingualität und der sprachlichen Performanz als Mechanismen von Ausschluss und Subjektivierung insbesondere für Studierende, die als nicht-native Sprecher*innen des Deutschen konstruiert werden. Der monolinguale Habitus deutscher Bildungsinstitutionen und institutionelle Sprachpolitiken bringen diese Mechanismen hervor und verschleiern sie zugleich (Pokitsch 2021, S. 47). Auch die weitgehende Ausblendung der Bedeutung von Sprache im Bereich der Professionsforschung unterstützt die Unsichtbarkeit der damit verbundenen sprachlichen Ordnung (Lialiou, Pfaff & Rotter 2024).

doi.org/10.35468/6177-09

In der Weiterqualifizierung von internationalen Lehrkräften an deutschen Universitäten tritt sprachliche Ordnung als Strukturierungsmoment für Zertifikatsprogramme, als Adressierung als Sprachlernende und in linguizistischen Praktiken im Programm auf. Subjektivierungslogiken von Standardsprachideologien wirken damit auf internationale Lehrkräfte im Feld des Qualifizierungsprogramms und der Schulpraxis. Sie unterstützen bei den Teilnehmenden des Programms Selbstentwürfe als Sprachlernende und fordern ihre pädagogische Professionalität als erfahrene Lehrkräfte heraus. In der empirischen Analyse zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit dieser kollektiv geteilten Erfahrung. Bei den hier untersuchten Akteur*innen werden dabei zwei Muster sichtbar: Im Modus der Begrenzung bestätigt das Zertifikatsprogramm bestehende Orientierungen an formalen Bildungsräumen des Spracherwerbs sowie der Selbstkonstruktionen als Sprachenlerner*in und reduzieren damit den Professionalisierungsprozess im Schulsystem des Einwanderungslandes. Analog dazu wirkt das Zertifikatsprogramm mit seiner Fokussierung auf den Spracherwerb auch im Muster der Beschränkung einhegend auf bestehende Selbstentwürfe als kompetente Fachlehrkraft.

In beiden Fällen reproduziert das auf die Stärkung von Teilhabe gerichtete Programm zur Qualifizierung internationaler Lehrkräfte für die Schule in Deutschland die bestehende sprachliche Ordnung und ihre machtvolle Wirkung auf Subjekte. Es vergibt damit Chancen zum Empowerment von geflüchteten Menschen durch einen Selbstentwurf als kompetente Fachkräfte sowie zur institutionellen Öffnung von Universität, Lehrkräftebildung und Schule.

Literatur

Alp-Marent, Elif; Dieterich, Manuel & Nieswand, Boris (2020): Wohl denen, die sich integrieren! Integrationismus als moralische Ordnung. In: Spieker, Michael & Hofmann, Christian (Hrsg.): Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 115-132.

Baumann, Zygmunt (1991): Modernity and ambivalence. Cambridge: Polity Press.

Bergold-Caldwell, Denise & Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-89.

Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. Frontiers in psychology 9, S. 481.

Castro Varela, Maria do Mar (2022): Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen. In: Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira & Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim Basel: Beltz. S. 36-49.

Coulmas, Florian (1985): Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik. Reprint 2010. Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton.

Dean, Isabel (2018): Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nichtdeutsche Herkunftssprache. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni,

doi.org/10.35468/6177-09

Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-53.
Dijk, Teun A. van (2001): Discourse, ideology and context. Folia Linguistica 35(1/2), S. 11–40.
Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen, DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Knappig, Magdalena & Thoma, Nadja. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 299-316.
Dirim, İnci (2016): Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag Christine. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-207.
Dirim, İnci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. Slowakische Zeitschrift für Germanistik 9(1), S. 7-17.
Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: utb GmbH.
Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Etzold, Benjamin (2018): Arbeit trotz Asyl? Erlebte Chancen und Hürden von Geflüchteten beim Zugang zu Arbeit, In: Becker, Manuel; Kronenberg, Volker & Pompe, Hedwig (Hrsg.): Fluchtpunkt Integration. Wiesbaden: Springer, S. 319–353.
Felder, Ekkehard (2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. 2. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 42–51.
Forghani-Arani, Neda (2020): Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations. In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 115-120.
Georgi, Viola B; Ackermann, Lisanne & Karaka, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
Gogolin, Ingrid (2006): Linguistic habitus. In: Brown, Keith (ed.): Encyclopedia of language and linguistics. Oxford: Elsevier, S.194–196.
Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13, S. 529–547.
Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-12.
Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich 2002.
Hansen, Georg & Tillmann, Klaus-Jürgen (1991): Deren, eure und unsere Schule: der Nationalstaat, Europa und die Schule. In: Hurrelmann, Klaus; Knoch, Peter; Otto, Gunter & Rischbiter, Henning. (Hrsg.): Wege nach Europa: Spuren und Pläne: Friedrich-Jahresheft ; 9. Seelze: Friedrich, S. 136-140.
Hascher, Tina & Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 221-235.
Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 103-125.
Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. ELT journal, 60(4), S. 385-387.

doi.org/10.35468/6177-09

Hüning, Matthias & Krämer, Philipp (2018): Standardsprachenideologie als Exportprodukt. Sprache und (Post)kolonialismus. In: Kellermeier-Rehbein, Birte; Schulz, Matthias & Stolberg, Doris (Hrsg.): Sprache und (Post)Kolonialismus: Linguistische und interdisziplinäre Aspekte, S. 1–24.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016): Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen' im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. In: Tertium Comparationis, 22(1), S. 59-72.

Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–240.

Knappik, Magdalena & Dirim, Inci (2013): „Native Speakerism" in der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerInnenbildung 2, S. 20–23.

Knappik, Magdalena & Ayten, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-265.

Kremsner, Getraud; Proyer, Michelle & Obermayr, Tina (2020): Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund". In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen, & Blum, Werner (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. München: Waxmann.

Lialiou, Ioanna; Pfaff, Nicolle & Rotter, Carolin (2024): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In: Fritzsche, Bettina; Güler, Frederike; Khakpour, Natascha; Riegel, Christine; Scheffold, Miriam & Warkentin, Stephanie (Hrsg.): Bildung im Kontext von Flucht*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven.

Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/ New York: Waxmann, S. 822-845.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 61, 43, S. 49–54.

Mehnert, Wolfgang (1993): Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885-1914). In: Bildung und Erziehung, 46(3), S. 251-266.

Milroy, James (2001): Language ideologies and the consequences of standardization. In: Journal of Sociolinguistics, 5, S. 530-555.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag.

Pokitsch, Doris (2021): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Deutschland: Univ., Fak. für Soziologie.

Siebert-Husmann, Christina; Vanderbeke, Marie, Purrmann, Kristina & Schüssler, Renate (2020): „Lehrkräfte Plus" – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra, Niesta, Kayser Daniela, Vock, Miriam (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim: Beltz Juventa, S. 126-139.

Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.". Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften Bielefeld: transcript, S. 89-108.

Struck, Olaf (2017): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen, Working Paper der Professur für Arbeitswissenschaft, Universität Bamberg, Nr. 18. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fi-

doi.org/10.35468/6177-09

leadmin/arbeitswiss/Arbeitspapiere/Soziologie-Arbeitswissenschaft-WP-18-Arbeitsmarkintegration_von_Fluechtlingen.pdf (Zugriff: 28.11.2022)
Tupas, Ruanni (2022): The coloniality of native speakerism. In: Asian Englishes, 24(2), S. 147-159.
Terhart, Henrike (2022: Lehrkräfte mit Fluchterfahrungen: Frauen als Teilnehmerinnen. In. Weiterqualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte. In: Farrokhzad, Schahrzad; Scherschel, Karin & Schmitt, Melanie (Hrsg.): Geflüchtete Frauen. Analysen, Lebenssituationen und Angebotsstrukturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-163.
Wiprächtiger-Geppert, Maya; Riegler, Susanne & Freivogel, Janine (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph & Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 281-300.
Wojciechowicz, Anna Aleksandra & Vock, Miriam (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: Die deutsche Schule 111 (2019) 2, S. 219-229.
Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Vock, Miriam (2020): Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration. Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Niesta Kayser, Daniela; Vock, Miriam (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 18-34.

Autor*innen

Lialiou, Ioanna, MA
ORCID: 0009-0001-9798-8232
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg Essen.
Forschungsschwerpunkte: Internationale Lehrkräfte, Professionalisierung, Sprache.
ioanna.lialiou@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof. Dr.
ORCID: 0009-0008-6047-1986
Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Fachkultur.
carolin.rotter@uni-due.de

Pfaff, Nicolle, Dr.
ORCID: 0000-0001-5152-6086
Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, soziale und räumliche Ungleichheit, Diskriminierungskritik, Jugendforschung.
nicolle.pfaff@uni-due.de

doi.org/10.35468/6177-09