

Lialiou, Ioanna

Die Rolle der Sprache(n) im Professionalisierungsprozess internationaler Lehrkräfte mit Fluchterfahrung. Rekonstruktive Analysen der beruflichen Handlungspraxis

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 6 (2025) 6, S. 1-21



Quellenangabe/ Reference:

Lialiou, Ioanna: Die Rolle der Sprache(n) im Professionalisierungsprozess internationaler Lehrkräfte mit Fluchterfahrung. Rekonstruktive Analysen der beruflichen Handlungspraxis - In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 6 (2025) 6, S. 1-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336391 - DOI: 10.25656/01:33639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336391>

<https://doi.org/10.25656/01:33639>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 6

Ioanna Lialiou

Die Rolle der Sprache(n) im Professionalisierungsprozess internationaler Lehrkräfte mit Fluchterfahrung

Rekonstruktive Analysen der beruflichen Handlungspraxis

Abstract (deutsch)

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung der Sprache in der beruflichen Praxis von international ausgebildeten Lehrkräften, die nach Deutschland migriert sind und durch Qualifizierungsprogramme ins deutsche Schulsystem einmünden. Während Sprache in Arbeiten zur Lehrer*innenbildung bislang nur wenig Beachtung findet, nimmt sie vor dem Hintergrund des monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) eine zentrale Rolle in der Professionalisierung der Lehrkräfte mit Fluchterfahrung ein (Lialiou et al. 2024). Der Beitrag basiert auf berufsbiografisch-narrativen Interviews nach Schütze (1977) und analysiert diese mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017), um der Frage nachzugehen, welche Bedeutung die Lehrpersonen der deutschen Sprache für ihren Professionalisierungsprozess beimessen und wie diese im Verhältnis zu den eigenen beruflichen Orientierungen verhandelt wird.

Abstract (englisch)

This paper examines the significance of language in the professional practice of internationally trained teachers who have migrated to Germany and entered the German school system through qualification programs. While language has received limited attention in research on teacher education, it plays a central role in the professionalization of teachers with refugee backgrounds, particularly in the context of the monolingual habitus (Lialiou et al. 2024). The study is based on biographical-narrative interviews conducted following Schütze (1977) and analyzes these using the Documentary Method (Bohnsack 2017). It seeks to explore how these teachers perceive the importance of the German language for their professionalization process and how they negotiate its role in relation to their own professional orientations.

Keywords

Dokumentarische Methode, Internationale Lehrkräfte, Sprachliche Normen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/lialiou

1. Einleitung

Schule wird als „versprachlichte Institution“ (Ehlich & Rehbein 1986: 170) verstanden, in der Sprache sowohl ein Mittel der Interaktion als auch der Wissensvermittlung darstellt und zugleich „ein wesentlicher Aspekt der Lehrerinnenprofessionalisierung ist“ (Wipperfürth 2015: 15), da sie „eine zentrale Rolle in allen Handlungsbereichen von Lehrer*innen [spielt]“ (ebd.: 15). Arbeiten, die sich mit der Sprache der Lehrpersonen auseinandersetzen, finden sich vor allem in der Fremdsprachenforschung (vgl. Gerlach, 2023; Wipperfürth, 2015), in Forschungen zur Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht (z. B. Schroeter-Brauss et al., 2018) sowie in migrationspädagogischen Mehrsprachigkeitsforschungen (z. B. Knappik & Dirim 2013).

Im Kontext von Schule und Bildung in der Migrationsgesellschaft, in der sowohl mehrsprachige Schüler*innen, als auch Lehrer*innen vertreten sind, gewinnt Sprache zunehmend an Bedeutung. Zur letzteren Gruppe gehören auch Lehrpersonen mit Fluchterfahrung, die Deutsch erst im Erwachsenenalter erwerben und über Qualifizierungsprogramme in das deutsche Schulsystem einmünden (Lialiou et al. 2024). Diese verfolgen das Ziel, erfahrene und qualifizierte Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihren Beruf wieder ausüben zu können, sowie dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken. Ein solches Programm ist *Lehrkräfte Plus*, das an mehreren Universitäten in Nordrhein-Westfalen angeboten wird und eine einjährige Qualifizierungsmaßnahme darstellt. Es besteht aus verschiedenen Modulen zur Erweiterung fachlicher, fachdidaktischer, sprachlicher sowie pädagogischer Kompetenzen und eine schulpraktische Phase. Trotz der vorhandenen Berufserfahrung der Teilnehmenden und der Forderung nach Diversifizierung des Lehrpersonals gestaltet sich der Wiedereinstieg bzw. der (Re-)Qualifizierungsprozess, der auch die Phase vor Beginn des Programms sowie die Perspektiven nach Abschluss umfasst und durch verschiedene Akteur*innen geprägt wird, als besonders herausfordernd. Als zentrale Hürde wird Sprache in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt (ebd.), die nicht nur für die vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs eine entscheidende Rolle spielt, sondern auch eng mit Normen und Machtstrukturen verbunden ist, die die pädagogische Praxis maßgeblich prägen (vgl. Bourdieu 1993).

Im Zuge des Prozesses sehen sich die Lehrpersonen mit veränderten sprachlichen Bedingungen sowie mit gesellschaftlich-institutionellen normativen Erwartungen konfrontiert, die einem homogenisierten Bild einer Lehrkraft entsprechen. Diese Anforderungen können in ein Spannungsverhältnis zur Handlungspraxis bzw. den habituellen Orientierungen der Lehrkräfte treten, die unter den neuen Bedingungen neu ausgehandelt werden. Aus professionstheoretischer Perspektive sind jene handlungsleitenden Orientierungen zentral für die Bewältigung professioneller Anforderungen (Kramer & Pallesen 2019).

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag in einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse der Frage nach, wie international ausgebildete Lehrkräfte (berufs-)sprachbezogene Anforderungen und Normen vor dem Hintergrund ihres beruflichen Selbstverständnisses verhandeln und in welchem Verhältnis diese stehen, um die Bedeutung dieser für ihren Professionalisierungsprozess zu beleuchten. Um Zugang zu den handlungspraktischen Erfahrungen der Lehrpersonen zu erhalten und deren Auseinandersetzung mit normativen Erwartungen analysieren zu können, wurden narrative Interviews (Schütze 1987) mit Lehrkräften aus dem *Lehrkräfte Plus* Programm mithilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (Bohnsack 2017). Nach einer Skizzierung der zentralen Befunde zur Bedeutung der (Berufs-)Sprache im Lehrer*innenberuf (1) sowie zu den sprachlichen Normen der Schule (2) folgt die Darstellung des methodischen Vorgehens sowie der sinngenetischen Typenbildung (3).

2. Die Sprache(n) der Lehrkräfte

Im Lehrberuf entstehen diverse Kommunikationssituationen, die eine gezielte Anpassung des sprachlichen Handelns erfordern, etwa durch die Verwendung unterschiedlicher Register im Austausch im Kollegium, der Gestaltung von Lehrprozessen, der Wissensvermittlung oder dem Austausch mit anderen schulischen Akteur*innen (Wipperfürth 2015). Dies führt gleichzeitig zu einer differenzierten Verwendung von Begriffen in Bezug auf die Sprache, die Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag nutzen. Einen umfassenden Überblick bietet Wipperfürth (2015), die in ihrer Arbeit den Fokus besonders auf die Kommunikation im Kollegium legt. Der Begriff „Berufssprache“ wird in den Bildungswissenschaften verwendet, wenn es nicht um eine spezifische Fachsprache geht, wodurch die Vielfalt der sprachlichen Anforderungen hervorgehoben wird (ebd.: 23). „Lehrer*insprache“ hingegen wird unter anderem im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts untersucht, da sie als wesentlicher Bestandteil des Professionswissens von Lehrkräften gilt (Knapp-Potthof & Knapp 1982: 191). Im Gegensatz dazu zeichnet sich Fachsprache dadurch aus, dass sie in spezialisierten kommunikativen Situationen verwendet wird und durch besondere Merkmale geprägt ist, die sie von allgemeinen Sprachkontexten abgrenzt (Schröter-Brauss 2018). In den letzten Jahren hat darüber hinaus der Begriff „Bildungssprache“ zunehmend an Bedeutung gewonnen, da er als Schlüsselfaktor für den schulischen Erfolg und in der Wissensaneignung und -vermittlung betrachtet wird (Gogolin & Duarte 2016: 483). Er beschreibt ein spezifisches sprachliches Register, das durch besondere Merkmale charakterisiert ist und als soziales Distinktionsmittel fungiert (ebd.). Während die Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Kompetenzen von Lehrer*innen im Diskurs der Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung bislang nur begrenzt erfolgt (Lialiou et al. 2024: 142), kommt den (berufs-)sprachlichen Kompetenzen internationaler Lehrkräfte eine besondere Relevanz zu, da sie als zentrale Herausforderung im Professionalisierungsprozess gelten. Dies spiegelt sich auch in der Zentralstellung innerhalb der entsprechenden Programme wider (ebd. 2024), die in der Regel das Sprachniveau C1 (GER) sowie berufsbezogene Sprachkompetenzen anstreben (Schüssler et al. 2023), wobei für eine langfristige Berufstätigkeit in den meisten Bundesländern das C2-Niveau vorausgesetzt wird. Die aktuellen Prüfungsformate zeigen jedoch eine Diskrepanz zur Berufspraxis, da sie vorwiegend allgemeinsprachlich ausgerichtet sind (ebd.). Eine umfassende Grundlage für die berufsbezogene Sprachförderung in den reglementierten pädagogischen Berufen bietet das Rahmenkonzept des IQ-Förderprogramms (2018), das sprachlich-kommunikative Kompetenzen in den Niveaustufen B2-C2 definiert. Die Vermittlung berufssprachlicher Kompetenzen setzt somit eine enge Verknüpfung der Didaktik für DaF/DaZ mit berufsfachspezifischen Aspekten voraus (Haber & Ransberg 2021). Weitere Studien, wie die von Schmidt et al. (2023) verdeutlichen, dass die Lehrkräfte häufig die Erwartungen der Schulgemeinschaften an eine „perfekte“ Sprachbeherrschung internalisieren, da diese als Voraussetzung für den beruflichen Wiedereinstieg gilt. Andere legen hingegen besonderen Wert auf ihre mehrsprachigen Fähigkeiten sowie auf Wissen aus ihrer Migrationserfahrung, die sie als Vorteil für ihre pädagogische Arbeit betrachten und als Karrieremöglichkeit nutzen (Schüssler et al. 2023: 114). Dies birgt jedoch die Gefahr, dass das Verständnis des Lehrberufs verzerrt wird, da solche Aufgaben oft über die pädagogischen Kernkompetenzen hinausgehen (ebd.: 76), wie es bereits auch in früheren Untersuchungen zu Lehrpersonen mit einem sogenannten Migrationshintergrund thematisiert wurde (z. B. Rotter 2014).

3. Sprachbezogene Normen im Bildungssystem

Ein Desiderat der bisherigen Perspektiven ist die Untersuchung berufsbezogener sprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Professionsverständnis von Lehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses hegemonialer Annahmen einer monolingual geprägten Gesellschaft und Schule, um Einblicke zu gewinnen, wie diese Anforderungen von den Lehrkräften gewichtet und wahrgenommen werden und inwiefern ihr berufliches Selbstverständnis durch normative Vorgaben gehemmt bzw. angepasst wird. Diese Annahmen schaffen häufig erschwerte Bedingungen für Fachkräfte, die nicht lokal ausgebildet wurden, obwohl alltägliche Erfahrungen ihre Gültigkeit zunehmend infrage stellen (Proyer et al. 2023: 4). Die Art und Weise, wie sprachliche Ressourcen genutzt und bewertet werden, geht dabei weit über die bloße Fähigkeit hinaus, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden (Mecheril et al. 2006). Sie ist eng mit Sprachideologien sowie mit den Konzepten von Nation, Staat und lokalen Legitimationsideologien verknüpft (Heller 2007: 547). Sprachliche Ressourcen werden insbesondere im Kontext von transnationaler Mobilität zur Bewältigung lokaler als auch globaler Herausforderungen genutzt. Dabei entsteht Spannung zwischen der Vereinheitlichung und Standardisierung von Sprache, die der Kontrolle von Ressourcen dient, und der Tendenz zur Diversität und Mehrsprachigkeit (ebd.: 540). Diese Spannung stellt insbesondere für staatliche Einrichtungen wie das Bildungssystem eine Herausforderung dar, die von dominierenden Ideologien geprägt sind und diese reproduzieren. (ebd.: 547, Pfaff 2012). Abweichungen von der empfundenen Norm, wie etwa Hybridität oder Variationen in der Aussprache, können als Ausdruck marginalisierter Positionen und eingeschränkter Chancen verstanden werden (Mecheril & Quehl 2006) und werden häufig als „unnatürlich“ oder „falsch“ wahrgenommen und abgewertet (Dirim 2023). In Übereinstimmung mit Milroy (2007) werden sprachliche Einstellungen „von mächtigen ideologischen Positionen dominiert“ (ebd.: 133). Dies wird auch in Hollidays (2006) Konzept des „Native-Speakerism“ evident, der die sprachlichen Normen und Hierarchien im Kontext der Englischlehrkräfte thematisiert. In diesem Zusammenhang kommt den sprachlichen Normen im durch Sprache dominierten Lehrberuf eine zentrale Bedeutung zu, da sie die berufliche Teilhabe und Anerkennung beeinflussen. Dies zeigt sich besonders im Professionalisierungsprozess internationaler Lehrkräfte, in dem Sprache nicht nur eine eigenständige berufliche Entwicklungsaufgabe darstellt (Hericks 2006), sondern zugleich weitere Entwicklungsaufgaben beeinflusst (Lialiou et al. 2024).

4. Methodisches Vorgehen

Aus professionstheoretischer Perspektive gelten für das Handeln von Lehrpersonen und die Bewältigung professioneller Anforderungen implizite Wissensbestände bzw. habituelle Orientierungen als zentral, die das Handeln im Sinne des *Modus Operandi* leiten (Kramer & Pallesen 2019). Für die Rekonstruktion der Handlungspraxis bietet sich die dokumentarische Methode der Interpretation an, die die etablierten Schritte der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation und der Typenbildung umfasst (Bohnsack 2017). In neueren Arbeiten wird die Bedeutung des expliziten Wissens hervorgehoben, das mit den passenden impliziten Wissensbeständen der Lehrkräfte relevant wird (Bonnet & Hericks 2022). Bohnsack betont die Notwendigkeit, einen empirischen und methodologischen Zugang zur Vielfalt und Komplexität der Handlungspraxen zu eröffnen, insbesondere im Hinblick auf das Spannungsverhältnis dieser Praxen zu den normativen Erwartungen beispielsweise einer Organisation (Bohnsack 2022: 34). Rekonstruiert wird in diesem Zusammenhang einerseits der berufsbezogene Habitus, der hier in Anlehnung an Bohnsack (2022) synonym als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ bezeichnet wird und sich auf

das habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene bezieht (ebd.: 36) sowie das Spannungsverhältnis dieses Wissens zu den Orientierungsschemata, d. h. zu den Intentionen, Motiven und Common-Sense-Theorien der Akteur*innen und deren Orientierungen an den institutionellen und organisatorischen Normen, die durch ihre propositionale Logik bestimmt sind (ebd.). Die Bewältigung der Differenz zwischen diesen beiden Ebenen prägt das alltägliche Handeln der Lehrpersonen und wird als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ bezeichnet (ebd.: 36). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde zur Erhebung der Daten die Methode des narrativen Interviews nach Schütze (1987) genutzt, um Zugang zu den berufsbioграфischen Erfahrungen der Lehrkräfte zu erhalten. Insgesamt wurden 14 Interviews mit internationalen MINT-Lehrkräften aus drei Kohorten eines der Lehrkräfte Plus Programms in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Am untersuchten Standort wurden zum Zeitpunkt der Interviews MINT-Fächer angeboten. Die angebotenen Fächer können sich je nach Standort und Nachfrage in Absprache mit den zuständigen Bezirksregierungen ändern. Neben MINT-Fächern werden unter anderem auch Fremdsprachen, Musik und Kunst angeboten.

5. Typendarstellung – Rekonstruktionen

Im Folgenden werden die sinngenetisch generierten Typen anhand einzelner Fälle dargestellt. Auf dieser Grundlage konnte der berufsbezogene Habitus (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) rekonstruiert werden, der in unterschiedlichem Maße in Diskrepanz zu den Normen (Orientierungsschemata) steht. Im Vergleich der Fälle fungiert die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Norm des „Native-Speakers“ als „gemeinsames Drittes“ bzw. als Tertium Comparationis (Nohl, 2013, S. 49), das in Bezug auf die berufliche Praxis verhandelt wird. Die Bearbeitung dieser Diskrepanzen erfolgt vor dem Hintergrund zweier übergeordneter Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, die den „Typ I: Affirmation“, der drei Subtypen den „Ia: Umgang im Modus der unterwerfenden Affirmation“, „Typ Ib: Umgang im Modus der kritischen Affirmation“, „Typ Ic: Umgang im Modus der ambivalenten Affirmation“ umfasst und „Typ II: Distanzierung“ entsprechen.

Typ I: Affirmation

Der erste Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er im Modus der Affirmation mit den sprachlichen Normen der Schule umgeht und diese als zentrale Anforderungen für den Professionalisierungsprozess beim Wiedereinstieg betrachtet. Die Lehrkräfte dieses Typs zeigen berufliche Orientierungen, in denen besonders soziale Aspekte der beruflichen Praxis im Fokus stehen und die Handlungspraxis durch Sprache eingeschränkt wird. Dadurch wird ihr berufliches Selbstverständnis besonders wirksam für die Auseinandersetzung mit institutionellen Erwartungen, wobei sie zugleich einen Bruch erfahren, da sie die bestehenden sprachlichen Normen nicht relativieren können. Im Rahmen dieses Typs lassen sich drei unterschiedliche Modi affirmativen Umgangs unterscheiden, die im Folgenden näher dargestellt werden.

Typ1a: Umgang im Modus der unterwerfenden Affirmation

Datenauszug 1: Umut (Z. 6-16)

„ja. also natürlich war in der Türkei äh ungefähr zehn Jahre äh
Physiklehrer tätig und deswegen war mein Traumjob äh und Lehrer zu sein

macht mir Spaß, viel Spaß äh in der Klasse zu sein, in der Schule zu sein, wieder natürlich mit den Kindern Zeit verbringen, das war für mich sehr sehr gut, zufriedliche Leben sagt man. Äh und ja wenn ich natürlich nach Deutschland gekommen bin äh ich habe natürlich entschieden andere Berufe zu machen [...] Das war für mich unglaublich schwer natürlich weil die Sprache deutsche Sprache natürlich ähm auf jeden Fall schwere Sprache.“

Den Startpunkt seiner Erzählung und Entscheidung, Lehrer zu werden, setzt Herr Umut in Deutschland an. Dabei grenzt er die positive Bewertung seiner Tätigkeit in der Türkei von dem Bruch ab, der mit seiner Ankunft in Deutschland einherging. Weiterhin wird „Lehrer sein“ mit dem sozialen Raum der Schule in Bezug gebracht, in dem nicht die unterrichtliche Tätigkeit im Vordergrund steht, sondern *„in der Klasse zu sein, in der Schule zu sein“*. Er beschreibt dabei wiederholt den Prozess, „zu probieren, ähh, Lehrer zu sein in Deutschland nochmal“ (Z. 28), das eine Unsicherheit bezüglich der Realisierung darstellt. Die Fortführung seiner Tätigkeit betrachtet er vor dem Hintergrund der deutschen Sprache, die er als „schwierig“ empfindet. Sprache wird dabei zur Barriere und Exklusionskriterium. Trotz seiner Erfahrung und Qualifikation als Lehrkraft erwägt er, eine neue Ausbildung als Elektriker zu machen. In seiner Wahrnehmung scheint die Sprache in anderen Berufen weniger relevant zu sein, da er die Anerkennung, soziale Positionierung oder Kommunikation in diesem Beruf anders einschätzt als die sprachlichen Erwartungen, die er implizit mit dem Lehrberuf verknüpft.

Datenauszug 2: Umut (Z. 24-43)

„und wir hatten äh (2) am Ende de Überlegung *ja können wir vielleicht nochmal in Deutschland Lehrer sein?* und ich habe mich entschieden äh nochmal in Deutschland Lehrer zu sein. Ja. Aber wie gesagt ich habe immer gesagt noch jetzt auch ich versuche natürlich die Sprache spielt große Rolle äh und die Kinder müssen uns gut verstehen, was wir sagen und ähm ja. [...] aber ich muss ehrlich sagen, ich muss zugeben, dass Lehrer zu sein ist natürlich schwer äh vorgestern wir haben mein Mentor drüber gesprochen er hat mir ge. (...) natürlich äh du bist Lehrer aber äh natürlich du musst daran arbeiten über meine Sprache. Ja.“

Trotz seiner Zweifel orientiert sich Herr Umut während seiner beruflichen Entwicklung in Deutschland an institutionellen Vorgaben und entscheidet, es „zu versuchen“, wieder als Lehrer zu arbeiten. Dabei bleibt er unsicher, ob dies die richtige Wahl war, wie seine Frage „Können wir vielleicht nochmal Lehrer sein?“ zeigt. Diese Formulierung verdeutlicht erneut die Konstruktion des 'Nicht-mehr-Lehrer-Seins'. Das im Text verwendete „Wir“ bezieht sich einerseits auf seine Frau, die ebenfalls an einem Qualifizierungsprogramm teilnahm, und im Weiteren auf internationale Lehrkräfte insgesamt. Zugleich dient es im Verlauf des Interviews der Abgrenzung gegenüber den „normalen“ Lehrkräften und impliziert damit einen konjunktiven Erfahrungsraum als die „anderen“ Lehrer*innen. Herr Umut führt seine Zweifel auf sprachliche Defizite zurück, da er die sprachlichen Anforderungen nicht erfüllt sieht, die er mit dem Beruf verknüpft. Obwohl Herr Umut bereits das C1-Sprachniveau erreicht hat, „versucht“ er es noch jetzt; sodass das Zertifikat nicht als ausreichend empfunden wird. Die Rückmeldung seines Mentors bestätigt seine Zweifel und zeigt die normative Erwartung im Raum der Schule. Dadurch konstruiert er sich implizit als (Sprach-)Lernenden und nicht als Lehrkraft.

Datenauszug 3: Umut (Z. 57-63)

„ich habe natürlich gefragt wie jetzt meine Sprache ist äh die Kinder die Schüler und Schülerinnen gefragt und sie haben ah es geht, ist gut, wir verstehen [...] Und manchmal natürlich wir können eine Schwierigkeiten haben unsere Gefühle erklären unsere äh Meinung erklären Ähm das ist schwer.“

In der Beschreibung seiner Tätigkeit an der Schule wird die zentrale Bedeutung der Sprache erneut deutlich. Der Wechsel von „Kinder“ zu „Schülerinnen“ deutet auf eine veränderte Perspektive hin, die den Fokus auf Unterricht und Wissensvermittlung legt. Zwar erhält er von den Schüler*innen eine Bestätigung seiner Sprachfähigkeiten, dennoch bestehen weiterhin Schwierigkeiten, ‚Gefühle und Meinungen‘ auszudrücken. Implizit zeigt sich darin die Bedeutung erweiterter sprachlicher Kompetenzen, die über die fachliche Vermittlung hinausgehen und auf sozialer Ebene für seine Berufspraxis relevant sind.

Datenauszug 4: Umut (Z. 114-119)

„weil in der Schule manchmal wenn wir Praktikant [...] Sollen wir hinter der Klasse sitzen und wir müssen immer beobachten.“

Die Diskrepanz zwischen den initialen Erwartungen beider Seiten führt dazu, dass Herr Umut sich diesen Gegebenheiten unterordnet und sich affirmativ verhält, da seine Konstruktion als Lernender durch seine Erfahrungen bestätigt bzw. vorangetrieben wird, wenn er nicht der Native-Speaker-Norm entspricht. Der Mentor wird zur legitimierenden Figur, dem auch Wissen über Sprachprozesse zugeschrieben wird. Herr Umut problematisiert, dass er keine konkreten Kompetenzen identifizieren kann, auf die er hinarbeiten könnte, da er implizit auf eine ganzheitliche Sprachbeherrschung abzielt, die dem Niveau eines „Muttersprachlers“ entspricht. Seine berufliche Orientierung lässt sich größtenteils aus früheren Erfahrungen rekonstruieren.

Datenauszug 5: Umut (Z. 232-248)

„ähm ab aber in Deutschland das ist eh nicht so zum Beispiel wenn die Eltern mhm einige Fragen hatten konnten sie mich einfach anrufen [...] äh aber hier in Deutschland ein bisschen ganz anders äh [...] wenn ich zurück gucke und äh ich erinnere mich dran dass ich gute Lehrer war äh und ähm (2) natürlich ich habe viel Mühe gegeben damit meine Kinder gute Schuler Schulerinnen sind Chance haben können äh weil sie mussten natürlich ihre Prüfung gut beantworten [...] deswegen sie müssen auch wir mussten ja viel arbeiten.“

In dieser Passage wird deutlich, dass in der Türkei die Eltern- und Beziehungsarbeit einen wesentlichen Bestandteil seiner Tätigkeit war, die unter anderem aufgrund der Sprache nicht mehr möglich scheint. Die Beziehungsarbeit ist jedoch für Herrn Umut ein wesentlicher Teil für die Leistung der Schüler*innen. Er reflektiert darüber, dass er *'doch ein guter Lehrer war'*, wenn er sich daran erinnert, wie viel Zeit er darin investiert hat. Dies impliziert einerseits sein Verständnis von einem „guten“ Lehrer, der auch über das Kerngeschäft des Unterrichts hinausging und auch seinen persönlichen Raum für die Arbeit und Kommunikation mit den Eltern nutzte. Das deutsche Schulsystem erscheint ihm hingegen als ‚ganz anders‘ und verweist auf eine für ihn neu empfundene Struktur, die eine Anpassung seiner Lehrerrolle erforderlich macht und die aufgrund von Sprache nicht enaktiert werden kann. Die größere Distanz zu Eltern und

Schüler*innen sowie der Verlust der „muttersprachlichen“ Kompetenzen erschweren es ihm, seinem Ideal einer ‚guten Lehrkraft‘ gerecht zu werden und werden als Grund restriktiver Erfahrungen in Bezug auf Anerkennung und seine Positionierung auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene gesehen.

Datenauszug 6: Umut (Z. 257-258)

„wir müssen mhm (.) äh daran gewöhnen äh weil unsere äh Sprache nicht äh wird nicht ähm besser äh wie ein Deutscher können wir niemals wie ein Muttersprache sprechen.“

Die Orientierung an einer „muttersprachlichen“ Sprachkompetenz sowie der Selbstentwurf als Praktikant lassen sich als normative Erwartungen und Identitätswürfe beschreiben, die Teil des kommunikativen Wissens sind und zugleich als gesellschaftliche Maßstäbe fungieren (Bohnsack 2022). Der Entwurf einer professionellen Lehrkraft kann in diesem Fall nicht vollständig enacted werden (ebd.), da das individuelle Verständnis professioneller Lehrtätigkeit stark von der Native-Speaker-Norm geprägt ist und somit in Konflikt mit der eigenen sprachlichen Praxis gerät. Diese imaginären Normen sind zugleich in institutionellen Strukturen verankert und werden durch weitere Akteur*innen weitervermittelt, bestätigt und reproduziert. Gerade für Lehrpersonen, die im Raum der Schule agieren, sind solche institutionellen Normen besonders wirksam, da sie maßgeblich für deren Anerkennung, Positionierung und Handlungsspielräume im professionellen Feld sind. Herr Umut befindet sich in einer Art Übergangphase zum „Lehrer-Werden“, in der die sprachliche Entwicklung und Anpassung ins Zentrum seines Professionalisierungsprozesses gestellt wird. Dabei folgt er einer „ganzheitlichen“ Standardsprachenideologie, in der Abweichungen als hinderlich für seine berufliche Positionierung und als Einschränkung seiner Chancen verstanden werden (Mecheril & Quehl 2006). Im Umgang mit den sprachlichen Normen (Orientierungsrahmen i.w.S.) zeigt sich eine affirmativ-unterwerfende Haltung, die ihn dazu bringt, sich den Normvorstellungen der Schule und den Erwartungen der schulischen Akteur*innen anzupassen (Schmidt et al. 2023).

Typ Ib: Umgang im Modus der kritischen Affirmation

Datenauszug 7: Özlem (Z. 13-41)

„nach der Universität bin ich nach Indien gegangen [...] nach den vier Jahren bin ich nach Ukraina gegangen [...] nach Ukraina ich bin nach Bangladesch gegangen @lacht@ [...] Schülerin waren sehr gut und haben sehr viel gearbeitet wie Gymnasium können wir sagen vielleicht besser als Gymnasium ich kann sagen die Noten waren sehr wichtig für die Schülerin [...]ich habe vorbereitet meine Schüler ähh für internationale Welt- Matheolympia sie haben äh manche haben Gold oder Bronzemedaille gewonnen.“

Im Einstieg des Interviews schildert Frau Özlem ihre Erfahrungen in einem transnationalen Kontext, die ihren berufsbezogenen Habitus geprägt haben. Sie zeigt eine internationale Orientierung und betont hohe Leistungserwartungen, die sie sowohl auf die Schüler*innen als auch auf ihre eigene Rolle als Lehrkraft an „guten Schulen“ und der „besten Uni“ überträgt. Ihre Aussage „besser als Gymnasium“ verweist auf das Gymnasium als Schulform, die sie mit hohen Leistungen und Anerkennung assoziiert. Durch die Erwähnung der Mathematik-Olympiade positioniert sie sich auch auf transnationaler Ebene und leitet über

zu ihren Erfahrungen im deutschen Schulsystem. Die biografische Erzählung erinnert auch an Situationen, in denen ihre Kenntnisse und Kompetenzen geprüft bzw. infrage gestellt werden.

„wegen des politische Problem in @Land@ mussten wir hier kommen[.] während zwei Jahren habe ich c1 Prüfung bestanden äh ich habe viele schule beworben aber ich habe gemerkt für mich eine schule zu akzeptieren immer es gibt Probleme für meine Kopftuch und so weiter meine Sprache und so weiter und dann ich habe mich entschieden es wäre besser LehrkräftePlus Programm teilzunehmen ja (..) @lacht@ und jetzt wegen des LehrkräftePlus Programms habe ich in eine Hauptschule angefangen normalerweise mein Wunsch ist Gesamtschule oder Gymnasium [Özlem, Z. 47-54]

Die Flucht nach Deutschland wird durch das Verb „müssen“ als Ausdruck der Zwangsläufigkeit der Migration markiert. Im Gegensatz zu Typ Ia weist Frau Özlem ein Selbstverständnis hinsichtlich der Fortführung ihrer Lehrtätigkeit auf, wobei nicht die Erfüllung der Native-Speaker-Norm, sondern das C1-Zertifikat als hinreichende Voraussetzung gilt. Dabei erfährt sie eine Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und strukturellen Barrieren, die neben sprachlichen Anforderungen auch andere Differenzmerkmale wie das „Kopftuch“ umfassen. Dadurch werden sowohl sprachliche als auch kulturell gesellschaftliche Normen wahrgenommen, die zusätzliche Herausforderungen darstellen. Erst das Programm „Lehrkräfte Plus“ ermöglicht ihr den Zugang zum deutschen Schulsystem, das ihre Erwartungen nur teilweise erfüllt, da Lehrpersonen nicht in Gymnasien eingesetzt werden. Diese Erfahrungen verstärken das Gefühl der Entwertung ihrer Qualifikationen und ihrer Erfahrungen.

Datenauszug 7: Özlem (Z. 61-64)

„ja aber wegen des Sprache fühlten wir in Deutschland minus Niveau[.] ja wir haben viele Länder besucht und gearbeitet aber wir haben immer mit Englisch all unsere Leben äh gemacht äh ja (.) aber in Deutschland habe ich gemerkt ohne Deutsch ohne leben (.) normal leben“ [Özlem, Z. 61-64]

Mit zunehmender Erfahrung nimmt sie ihre sprachlichen Kompetenzen nicht nur als berufliche Einschränkung, sondern auch als existenzielle Zumutung und Bedrohung wahr, wie es sich in der Aussage „minus Niveau“ widerspiegelt. Trotz ihrer transnationalen und mehrsprachigen Orientierung scheint sie auf Barrieren zu stoßen, die sie dazu zwingen, ihre berufliche und sprachliche Orientierung neu zu verhandeln, das auf ein Spannungsverhältnis zwischen den Orientierungen i.e.S und den wahrgenommenen Normen bzw. Orientierungsschemata hinweist. Sie kontrastiert dies mit ihren bisherigen Erfahrungen im Englischen, da sie bereits in einer Fremdsprache unterrichtet hat. In der Verhandlung sprachlicher Anforderungen orientiert sie sich an schulischen und gesellschaftlichen Erwartungen, die einen bestimmten sprachlichen Standard für Lehrkräfte voraussetzen. Die Abhängigkeit von der Sprache wird durch ihre Aussage „ohne Deutsch ohne Leben“ deutlich hervorgehoben. Die Perspektive wird weiter in der Schule übertragen, wie sie in ihrer Erfahrung schildert:

Datenauszug 8: Özlem (Z. 81-92)

„ich habe jetzt gelernt ohne Deutsch kann ich nicht guter Mensch werden so deshalb(..) manchmal ich vermisse meine Schule und mein Leben wir hatten keine Schwierigkeit alles war in Ordnung zum Beispiel ich habe

erinnert wenn ich- als ich Bangladesch gegangen bin [...]sie haben immer viel ähm Liebe gegeben für mich und so weiter ich habe immer mit meine Schülerinnen (.) wie zweite Mutter ich denke hier gibt es immer grenzen ich habe gemerkt ich weiß vielleicht es ist das System oder wegen (...) unsere Sprache oder wir sind neu und so weiter ich versuche Classroom Management in meine Klasse äh führen manchmal habe ich einige Schwierigkeiten.“

Die Äußerung „Ich habe jetzt gelernt“ deutet darauf hin, dass dieses explizite Wissen ihr erst später vermittelt wurde und nicht ihren ursprünglichen Erwartungen entsprach. Wie bei Typ Ia werden auch hier Machtverhältnisse und Zugehörigkeitsordnungen sichtbar, die auf Integrationsdiskurse und Sprachideologien verweisen, die marginalisierenden und diskriminierenden Effekte haben können (Milroy 2007). Diese Abgrenzung führt gleichzeitig zu einer zunehmenden Distanz zu anderen Akteur*innen und Schüler*innen, da es ihr schwerfällt, wie früher, Beziehungen aufzubauen (O.i.e.S). Sprache wird dadurch als zentraler Faktor für Inklusion und berufliche Positionierung, die zur Ausweglosigkeit führt. Im schulischen Kontext spielt Sprache vor allem eine Rolle im Classroom Management und bei Konfliktlösungen. Dennoch geht sie, wie auch im ersten Fall, nicht weiter auf den Unterricht ein, sodass sich das Professionsverständnis auch hier nur teilweise erfassen lässt und ein Hinweis auf einer Unmöglichkeit der Enaktierung dessen hindeutet. Deutlich wird zudem eine Haltung, die sowohl auf soziale Beziehungen als auch auf Leistung ausgerichtet ist und mit dem Selbstbild einer transnationalen Lehrkraft verbunden bleibt. Dieses Selbstverständnis kann jedoch im neuen Bildungssystem und auf Grundlage der im Praktikum gemachten Erfahrungen nur begrenzt enaktiert werden. Stattdessen entsteht ein Spannungsverhältnis zu der wahrgenommenen Erwartung an eine „professionelle“ Lehrkraft, die an der Native-Speaker-Norm gebunden ist und durch weitere Zugehörigkeitsmerkmale, wie das Tragen eines Kopftuchs oder den Status des „Neu-Seins“ geprägt ist und zu Diskriminierungs- sowie Exklusionserfahrungen führen kann. Die Erfahrungen der Aberkennung professioneller Kompetenzen und Qualifikationen schränken die berufliche Praxis ein und führen dazu, dass der Fokus auf die unterrichtliche Arbeit in den Hintergrund tritt.

Datenauszug 9: Özlem (Z. 166-182)

„ich habe diese Schwierigkeit in Universität gehabt mit Englisch auch und ich habe jetzt Akzentproblem auch äh sie können verstehen (.) ich kann nicht mein Akzent einfach korrigieren [...]wenn ich rationale Zahlen unterrichte haben Schüler und Schülerin gelacht dann ich habe nochmal meine Situation erklärt ich habe immer im internationale Schule gearbeitet und dann sie respektiert mich aber ich finde ein bisschen schwer [...] ich kann nicht äh perfekt Deutsch wie Muttersprache lernen wir brauchen sehr viel Zeit wir brauchen beschäftigen mit Alltag jetzt wir sind in der Schule wir waren immer Deutschkurs in Deutschkurs lernen wir äh immer Grammar und so weiter C1 Telc bedeutet wir haben Hochdeutsch gelernt aber wir benutzen nicht dieses Hochdeutsch in unser Leben ja jetzt wir sind zweite Kurs ja Alltagssprache [...] sie (die Schüler) benutzen nicht viel Grammar und sie sprechen sehr schnell manchmal.“

In der geschilderten Situation, als Schüler*innen über ihren Akzent lachten, setzte sie ihre Erfahrung als internationale Lehrkraft als Kapital und Ressource ein, um ihre Expertise zu sichern. Sie nutzte die Gelegenheit zur Normvermittlung, indem sie erklärte, dass es im Kontext transnationaler Mobilität normal sei, einen Akzent zu haben und sogar ein Merkmal von Erfahrungen ist, die es ihr ermöglichte, Respekt und

Anerkennung zu gewinnen. Dennoch beschreibt sie die Situation als „schwer“ und deutet auf keine nachhaltige Lösung hin. Sie unterscheidet zwischen allgemeinsprachlichen Kompetenzen, die sie im Sprachkurs erlernt hat, und der Sprache, die im Schulkontext verwendet wird (Schüssler et al. 2023). Sprachliche Anforderungen werden als eine äußere Norm wahrgenommen, der sie sich machtlos gegenüber fühlt und die sie nicht dekonstruieren kann, da sie Erfahrungen der Degradierung und Exklusion macht, die zur eingeschränkten Handlungsfähigkeit führen. Erst durch den Wechsel in eine andere Schule verbessert sich die Situation, die auf eine andere Perspektive in Zukunft hindeuten könnte.

Datenauszug 10: Özlem (Z. 386-441)

„meine heutige aktuelle Schule meine Kollegin sind gut ich finde schön es gibt eh 5 und 6 türkische Lehrer und Lehrerinnen auch aber diese Schule akzeptiert türkische Leute () Lehrer und Lehrerin wie deutsche Lehrer [...]

ähh manchmal ich erkläre auf Englisch manchmal ich spreche ein bisschen auf Türkisch manchmal ich benutze auch Russian nicht viel aber ein oder zwei Wörter [...] manchmal ich kann nicht alle verstehen ich gehe türkische lehrer rund Lehrerin ich frage was ist dieses kannst du mir erklären [...]

ich denke mit dieser Arbeit mit meiner Arbeit kann ich mein Deutsch besser eh verbessern“

Frau Özlem beschreibt eine positive Bewertung des Schulwechsels aufgrund der Akzeptanz von „türkischen Lehrkräften“, was jedoch gleichzeitig bestehende Zugehörigkeitsordnungen und Verbesonderungen bestätigt. Gleichzeitig wird darin die Möglichkeit gesehen, translinguale Praktiken sowohl im Unterricht als auch im Kollegium einzusetzen, die mit ihren habituellen Orientierungen übereinstimmen. Dies wird auch als Gelegenheit gesehen, die Deutschkenntnisse zu verbessern, deren Erwerb weiterhin ein zentrales Ziel bleibt. Die Rekonstruktion der beruflichen Orientierung im Hinblick auf das Berufsverständnis lässt sich als sozial- und leistungsbezogen sowie auf Transnationalität ausgerichtet beschreiben (O.i.e.S). Auf der kommunikativ-expliziten Ebene treten die Native-Speaker-Norm und Migrationsdiskurse hervor, die zur Konstruktion eines Gefühls des Fremdseins beitragen. Im Umgang mit den Normen (Orientierungsrahmen i.w.S) zeigt sich eine ‚affirmativ-kritisierende Bearbeitung‘: Obwohl die wahrgenommenen Normen kritisch hinterfragt werden, gelingt es nicht, diese zu dekonstruieren.

Typ Ic: Umgang im Modus der ambivalenten Affirmation

Datenauszug 11: Aydin (Z. 16-36)

„ich hab in der Türkei sechs Jahre lang gearbeitet ähhh und ich und meine Schüler haben eigentlich eine besondere Beziehung weil äh sie ähm definieren mich nicht nur eine Lehrerin ähh einerseits eine Freundin sie können mir äh, persönliche Probleme oder wenn sie eine Schwierigkeiten haben außerschulische Sache [...]und nach fünf Jahren kommen sie wieder zu mir zurück zu danken und so weiter das ist de (..) eigentlich eh das wichtigste für meinen Beruf. Und ähm in Deutschland ist das auch so (..) langsam habe ich dieses Gefühl manchmal die Schüler kommen und Fragen ähm zu mir sie sind hier nicht geboren aber sie arbeiten hier als Lehrerin weil sie sind äh sie haben immer diese Vorurteil sie könne hier

nicht Lehrer werden oder einen guten Job bekommen aber ich sage wegen meistens wegen der Aussprache[...]

Ich bin hier nicht geboren...äh deshalb hab ich eine Aussprache aber natürlich ich lerne weiter aber sie müssen auch weiter lernen UND so weiter und sie (..) trauen sich irgendwie wahrscheinlich sie nehmen manchmal mich eine Vorbild und äh (...) ihr Gefühl sie trauen sich mal dann denken sie wir können auch machen [...] wie gesagt diese kleine Sache aber wahrscheinlich in der zu Zukunft gibt es eine (.) äh eine große ähm Auswirkung auf ihre Leben."

Zu Beginn des Interviews hebt Frau Aydin die Bedeutung der pädagogischen Arbeit hervor, durch die sie einen prägenden Einfluss auf das Leben ihrer Schüler*innen ausübt. Dieses Verständnis überträgt sie unter den neuen Bedingungen in Deutschland, indem sie ihre Migrationserfahrung als Vorbildfunktion nutzt und ihre Persönlichkeit sowie Biografie bewusst in ihre berufliche Praxis integriert. Die Sprache, insbesondere die „Aussprache“, fungiert als Mittel der Distinktion, wodurch sie als „anders“ wahrgenommen wird. Ihre sprachliche Abweichung nutzt sie dadurch als Ressource, um handlungsfähig zu bleiben und eine angepasste Lehrerrolle zu entwickeln. Dadurch relativiert sie zunächst die sprachliche Norm des Native-Speaker, indem sie die beruflichen Anforderungen in ihrer Arbeit mit einer mehrsprachigen Schüler*innenschaft als Chance zur Normvermittlung und Beziehungsarbeit begreift. Durch die Integration ihrer Sprachkenntnisse und ihrer Erfahrungen im Deutschlernen in den Unterricht nutzt sie ihren eigenen Lernprozess als pädagogisches Mittel.

Datenauszug 12: Aydin (Z. 41-44)

„sie haben diese (..) Vertrauen Selbstvertrauen und danach können sie denken OK können wir wenigstens etwas schaffen. Ich sage ich hab auch einige Defizite oder schwa äh schwache ich kann nicht alles auch 100% gut machen (..) sie können auch aber die Mühe ist das wichtigste für mich“

Dennoch markiert sie ihre sprachlichen Kompetenzen als Defizit, das jedoch überwunden werden kann. Diese Haltung verdeutlicht sowohl ihre berufliche Orientierung als auch ihren Umgang mit wahrgenommenen sprachlichen Abweichungen. Sie bleibt handlungsfähig und schöpft aus ihren Herausforderungen einen pädagogischen Mehrwert, wodurch sie sich eine besondere Rolle zuschreibt. Wie bei den anderen Typen wird auch hier die Erfahrung im Kollegium thematisiert, die für Frau Aydin besonders relevant für ihre Teilnahme an außerunterrichtlichen Aufgaben ist, jedoch durch sprachliche Barrieren gestört wird. Sie reflektiert intensiv über die sprachlichen Aspekte innerhalb der Schule und setzt sich kritisch mit dem Sprachgebrauch im Kollegium auseinander.

Datenauszug 13: Aydin (Z. 292-321)

„jetzt verstehe ich fast 90 Prozent oder 95 Prozent. Die Lehrkräfte, Kollegium auch im Gespräch oder Zeugiskonferenz manchmal verstehe ich die ein nicht versteh kenne ich die einige Wörter nicht deshalb mache ich mir Notizen manchmal frage ich nach und die Lehrkräfte spricht auch (.) umgangssprachlich. Einige Wörter kann ich mich nicht eh im mhm Wörterbuch finden und dann frage ich nach ich habe diese Wört nicht

gefunden und sie haben mir manchmal gesagt das ist nicht wichtig das ist umgangssprachlich, musst du nicht lernen.

jetzt bin ich in @Stadt und sie sprechen ähm meistens @umgangssprachlich@ Aber wenn jemand von der Bezirksregierungs kommt oder von der Stadt kommt sprechen sie natürlich wieder hochdeutsch aber unter euch sprechen meistens @umgangssprachlich@.“

Es wird deutlich, dass Frau Aydin ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein besitzt und in der Lage ist, zwischen verschiedenen sprachlichen Registern zu differenzieren. Obwohl sie ihre sprachlichen Fähigkeiten mit „90-95 Prozent“ als kompetent wahrnimmt, wird die Kommunikation, insbesondere in Konferenzen, durch umgangssprachliche Ausdrücke der Kolleg*innen gehemmt, die im Gegensatz zur Standardsprache nicht einfach nachgeschlagen werden können. Hierdurch wird implizit eine sprachliche Abweichung auf Seiten des Kollegiums verdeutlicht, da dieses sich nicht konsequent an die Standardsprache hält. Die informell etablierte Umgangssprache im Kollegium führt sie auf die spezifische Schule und die städtischen Gegebenheiten zurück. Auf der Ebene der Bezirksregierung wird hingegen der Gebrauch von „Hochdeutsch“ erwartet und gefördert, das sie als prestigereichere Bildungssprache wahrnimmt und auf ihre Sprachideologie hindeutet. Diese stehen somit in Spannung zur eigenen sprachlichen Praxis und obwohl in der Arbeit mit den Schüler*innen der Umgang wie in den anderen Fällen gelingt, scheinen auch hier die anderen Akteur*innen eine größere Relevanz für sie zu haben. Eine weitere Einschränkung zeigt sich in den Tätigkeiten, in denen ihre mehrsprachigen Ressourcen zunehmend gefragt sind.

Datenauszug 14: Aydin (Z. 332-342)

„Äh die Klassenlehrerin hat mir erzählt und ich hab die ich hab übersetzt und die Elternteil waren eigentlich zufrieden weil ich hier eine äh zweisprachige äh Lehrkräfte haben und die gibt es noch ein noch eine andere Lehrkräfte die macht auch ILF Programm und sie spricht ähm kurdisch und deutsch wir waren zusammen und 3 wir waren überall in der Schule als Übersetzer @(.)gearbeitet. Wenn jemand kommt und nicht spricht oder weil sie eine Übersetzer warten aber es dauert manchmal so laang weil gibt es eine Übersetzer in der Schule gibt es mehrere Eltern(.)teil und deshalb ähm wir haben sehr geholfen ähm in der Elternsprachtag.“

Frau Aydins zweisprachige Kompetenz wird als wertvolle Ressource in der Elternarbeit genutzt, wodurch sie sich auch im Kollegium als „besondere“ Lehrkraft positioniert. Ihre Rolle als Vermittlerin zwischen kulturellen und sprachlichen Barrieren erweitert ihre pädagogische Funktion. Diese Positionierung wird durch die Anwesenheit einer weiteren internationalen Lehrkraft aus dem ILF Programm gestärkt, das eine Anschlussperspektive des Lehrkräfte Plus Programms darstellt, wodurch ein „Wir“-Gefühl und Zugehörigkeitsordnungen entstehen. Trotz der Anerkennung ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen tritt ihre fachliche Qualifikation und ihre eigentliche pädagogische Tätigkeit in den Hintergrund. Der Einsatz der Lehrkraft, die bereits am Anschlussprogramm teilnimmt und weiterhin diese Aufgaben teilt, kann auch als Bestätigung dieser Rolle für die Zukunft verstanden werden. Diese Verschiebung der Lehrer*inrolle steht in einem Spannungsverhältnis zu ihrer Orientierung an der Standardsprache sowie ihrem Bestreben, im Unterricht möglichst einsprachig Deutsch zu kommunizieren. Gleichzeitig wird ihre persönliche Weiterentwicklung thematisiert, da sie auf eine ganzheitliche Kompetenz fokussiert ist. Trotz ihrer

Handlungsfähigkeit im neuen schulischen Umfeld zieht sie einen Schulwechsel in Erwägung, um dieses Ziel zu erreichen, da ihre Sprache letztlich nicht als „genug“ wahrgenommen wird:

Datenauszug 15: Aydin (Z. 362-379)

„wenn ich auf diese Schule bleibe kann ich mich sprachlich nicht so viel entwickeln. [...] ich überlege mir sollte ich irgendwann meine Schule ähm umtauschen und eine andere Schulform gehen [...] Aber wie gesagt jetzt ich gehe zu meine Schule ohne Stress, ohne wegen diese sprachliche Stress weil die Schüler verstehen mich und ich möchte kurz meine eine @Erfahrung erklären@ Ich hab einmal Unterricht besucht also zweimal, aber einmal hat der Fachleiter hat mir gesagt ich habe dich nicht verstanden aber die Schüler haben dich verstanden (.) wahrscheinlich die Schüler gewöhnen mit der Zeit an mir und verstehen wie ich die Wörter (.) ausspreche. Er hat mich nicht verstanden aber die Schüler hat die Aufgabe verstanden und weiter gearbeitet er hat gesagt ihr habt gegenseitig äh gewöhnt“

Frau Aydin ist zu einer habitualisierten Praxis gelangt, in der sie durch die angepasste sozial-erzieherische Rolle „keinen sprachlichen Stress“ hat. Trotz dieser positiven Erfahrungen scheint ihre Vorstellung einer professionellen Lehrkraft jedoch mit den organisationalen Erfahrungsräumen in Widerspruch zu stehen. Der Fachleiter vermittelt in diesem Zitat repräsentativ die organisatorischen und institutionellen Normen, die eine diskrepante Wahrnehmung verdeutlichen. Daraus reflektiert Frau Aydin, dass ihre Sprachkenntnisse trotz der Sicherheit in ihrer Praxis nicht ausreichen. Die Rekonstruktion der beruflichen Orientierung im Hinblick auf das Berufsverständnis lässt sich als erziehungs- und beziehungsbezogen beschreiben, die sich auf die Organisation als Ganzes bezieht. Auf der kommunikativ-expliziten Ebene treten die Native-Speaker-Norm und Migrationsdiskurse hervor, die zur Konstruktion der besonderen Lehrkraft und des Rollenvorbilds führen. Im Umgang mit den Normen (Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) zeigt sich eine ambivalent-affirmative Bearbeitung: Einerseits werden die sprachlichen Kenntnisse als ausreichend wahrgenommen zur Beziehungsförderung und Erziehungsaufgabe (O.i.e.S) genutzt, andererseits werden sie als Hindernis zur Akzeptanz als „normale“ Lehrkraft wahrgenommen, wodurch ein Schulwechsel zur eigenen (sprachlichen) Entwicklung in Betracht gezogen wird.

Typ II: Umgang im Modus der Distanzierung

Datenauszug 16: Nazari (Z. 5-9)

also eigentlich es war es war in der neunten Klasse hab ich mich entschieden Lehrer zu werden ne(.) also ich hab einmal ein bisschen privat unterrichtet jemand also viele von meinen Freunde sind zu mir gekommen und mich gebeten diese Sache zu erklären die andere zu erklären[...] und deswegen ok das ist mein Herz meine Zukunft meine Arbeit für die Zukunft Lehrer zu werden {...} ähm nach dem Abitur ich erinner mich gut(.) also(.) insbesondere mein mein älterer Bruder hat gesagt was ein Lehrer auf keinen Fall (.) weil das in unserer Heimat sehr schlecht bezahlt ist ja (.) und aber das war meine Entscheidung ich hab Mathe studiert um Lehrer zu werden [Nazari, Z. 5-9]

Zu Beginn seiner Erzählung verweist Herr Nazari auf einen entscheidenden Moment in seiner Biografie, in dem er sich entschloss, Lehrer zu werden. Er scheint sein berufliches Verständnis auch nach der Flucht

bewahrt zu haben. Seine Entscheidung, Lehrer zu werden, begründet er weniger mit ökonomischen Aspekten, wie die Bemerkung „schlecht bezahlt“ nahelegt, sondern vielmehr mit seiner Erfahrung des „Erklärens“ und einer emotionalen Überzeugung. Die Aussage „Ich habe Mathematik studiert, um Lehrer zu werden“ verdeutlicht, dass das Fach für ihn eine sekundäre Rolle spielte und seine Berufung vielmehr in der Tätigkeit des Lehrens selbst verwurzelt ist. Diese Auffassung entspricht einem Verständnis von Lehrtätigkeit, das primär auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Dem Typus gehören jedoch auch Lehrkräfte an, die stärker auf die Fachdidaktik fokussiert sind und die spezialisierte Vermittlung des jeweiligen Fachs betonen. Diese Orientierung an der fachlichen Wissensvermittlung und der Konstruktion als (Fach-)Didaktiker entspricht dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne.

Datenauszug 17: Nazari (Z. 29-33)

„und dann als ich auch nach Deutschland gekommen bin war meine Vorstellung sofort ok ich werde weiter arbeiten (.) alle meine Bekannten haben gesagt das ist unmöglich (.) ne Lehrer zu arbeiten in Deutschland auf keinen Fall du musst die Sprache so und so beherrschen (.) oke ich muss die Sprache beherrschen kein Problem 😊“

Auch nach seiner Ankunft in Deutschland bleibt die Erwartung bestehen, „auch in Deutschland“ als Lehrer zu arbeiten. Dabei werden sprachliche Normen als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs in seinem Umfeld dargestellt. Diese betreffen insbesondere die Sprachbeherrschung, wobei die konkreten Anforderungen („so und so beherrschen“) unklar bleiben, aber als Hürde thematisiert werden. Er stellt sich gegen diese Erwartungen und verfolgt weiterhin den Lehrberuf, da er die sprachlichen Anforderungen als überwindbar erachtet. Durch das Programm Lehrkräfte Plus erhält er Zugang zum deutschen Schulsystem und berichtet von seinen Erfahrungen in der Schule.

Datenauszug 18: Nazari (Z. 41-45)

„ich mich beworben und sofort am Programm teilgenommen (1) ja(.) jetzt als ich erst dieses Praktikum gemacht habe, habe ich wirklich oft also spontan unterrichtet ne ich habe die Erfahrung die Info in meinem Kopf sofort an die Tafel mit dem Kreide ☺ und unterrichten ja (1) also das war meine Vorstellung von Anfang an un- seit wann unterrichte ich in diesem Fall (.) es sind jetzt sind so zusagen [..](.) 15 bis 16 Jahre schon.“

Herr Nazari vermittelt durch Formulierungen wie „ich habe sofort“ und „spontan“ eine Wahrnehmung von Einfachheit und Selbstverständlichkeit in seiner Tätigkeit. Diese Haltung reflektiert seine berufliche Ausrichtung auf Wissensvermittlung, da er Informationen direkt an der Tafel weitergibt. Im Gegensatz zu anderen Lehrkräften, bei denen Migrationserfahrungen und außerunterrichtliche Tätigkeiten stärker betont werden, liegt sein Fokus auf der didaktischen Praxis des Unterrichts. Seine Erfahrungen, die trotz der Flucht unberührt bleiben, sieht er als transnationales Kapital, das seine Lehrkompetenz und Expertise stützt. Obwohl er den monolingualen Habitus der Schule erkennt, distanziert er sich von den sprachlichen Normen, da er seine antizipierten Aufgaben unabhängig davon erfolgreich erfüllen kann und sich weiterhin als professionelle Lehrperson konstruiert.

Datenauszug 19: Nazari (Z. 82-88)

„also ich hab oft diese Rückmeldung jetzt hab ich Mathe verstanden von den Schülern ne und wen- wenn mir das so gesagt ist dann weiß ich ok dann hab ich meine äh Aufgabe sozusagen erledigt [...]äh hab ich das Gefühl dass alles für mich normal ist (.) also ich konnte obwohl dass ah- ich rede in unterrichte in einer fremden Sprache nicht in meiner Muttersprache“

Er bestätigt in seiner Aussage, dass seine berufliche Orientierung darin besteht, die Schüler*innen zu befähigen, die Inhalte zu verstehen. Obwohl Sprache als Herausforderung wahrgenommen wird und nicht die gleichen Bedingungen, wie beim Unterrichten in seiner „Muttersprache“ gelten, stellt dies für ihn keine ausschlaggebende Einschränkung in der Ausübung seiner beruflichen Aufgabe dar. Die Rückmeldungen der Schüler*innen nehmen eine zentrale Rolle in seinem beruflichen Selbstverständnis ein. Im Vergleich zu anderen Typen konzentriert sich seine Tätigkeit primär auf den Klassenraum und legt einen stärkeren Fokus auf die Schüler*innen und die eigene Bewertung als auf andere Akteur*innen innerhalb der Schule.

Datenauszug 20: Nazari (Z. 121-127)

„ich hab zum Beispiel die Erfahrung gemacht dass wenn ich Fehler mache (.) ich als Lehrer dann ähm von den anderen Kinder hab ich oft gehört dass die Lehrerin werden das nicht gestehen sondern sagen einfach ich hab euch getestet ne und sie haben zum ersten mal Herr Lehrer du sagst du hast ein Fehler gemacht (.) ja ich hab ein Fehler gemacht also ich bin ein Mensch am Ende“ [Nazari, Z. 121-127]

Die Reaktion seiner Schüler*innen verdeutlicht, dass eine offene Fehlerkultur von der Lehrkraft als ungewöhnlich wahrgenommen wird. Die Formulierung „ich bin am Ende auch nur ein Mensch“ dient als Relativierung, durch die er sich den Schüler*innen gleichstellt und somit auch seine eigenen Normen vermittelt. Fehler und Abweichungen werden von ihm als „normal“ markiert, wodurch er eine differenzierte Sichtweise auf Sprachbeherrschung fördert, bei der die „Native-Speaker“ Norm nicht als Voraussetzung betrachtet wird. Diese Haltung zeigt sich auch im Umgang mit anderen Akteur*innen der Schule, worin sich der Typus unterscheidet. Das bereits hohe C1-Niveau, die mehrsprachigen Kompetenzen aber auch der eigene Sprachlernprozess wird dabei anerkannt und als ausreichend betrachtet, wobei eine berufsbegleitende Weiterentwicklung als Ziel fortbesteht.

Datenauszug 21: Nazari (Z. 332-361)

„ja also im Praktikum gab es zwei Phasen (.) die erste Phase sollten wir nur als sozusagen Gasthörer sein und dann mussten wir etwas unterrichten (.) aber von Anfang an war ich doch nicht mal vorstellen ne das war nicht meine Vorstellung und der alle erste Tag hab ich als ich gesehen habe als die Lehrerin die Arbeitsblätter verteilt habe (.) bin ich aufgestanden und rumge rumgelaufen [...] ich habe zwei oder dreimal unterrichtet mit Beobachtung von der Mentorin (.) das letzte Mal war die Schulleiterin da und am Ende haben wir ein Treffen gemacht und sie sagte ich hab keine Kommentare (.) das per- war einfach perfekt sie hat auch wortwörtlich gesagt“

In dieser Passage wird eine klare Diskrepanz zwischen den Erwartungen von Herrn Nazari und denen anderer Akteur*innen sichtbar. Zu Beginn seines Praktikums sieht er sich selbst eher als „Gasthörer“ denn als aktive Lehrkraft, was im Widerspruch zu seiner eigenen Vorstellung steht, da er über mehrjährige

Erfahrung und pädagogische Kompetenzen verfügt. Die Beobachtungen seiner Mentorin und der Schulleiterin verdeutlichen, dass er sich in einer Bewertungssituation befindet, die er jedoch nutzt, um seine Kompetenzen zu „beweisen“. Im Vergleich zum Typ Ic, der Sprache und Migration als Ressource für die Rolle des Vorbilds einsetzt, wird hier Sprache als Ressource für die Wissensvermittlung genutzt. Dies verdeutlicht die enge Beziehung zwischen Sprache und beruflicher Orientierung, wie das folgende Zitat unterstreicht:

Datenauszug 22: Nazari (Z. 496-505)

„ich hab die Erfahrung also gemacht die Schüler freuen sich wirklich wenn man langsam und deutlich spricht (.) und ähm ich muss das machen weil wie gesagt da die Spr- ich Schwierigkeiten mit Sprache habe (.) äh manchmal fallen die Fa- Fachbegriffe nicht sofort auf (.) ich muss oft überlegen oder ich benutze Wörter aus dem Alltag [..] und die Schüler finden das wirklich sehr gut (.) insbesondere äh Zehntklässler zehnte Klasse [..] und ähm die Kinder die mit äh Migrationshintergrund sind habe ich da habe ich dieses Gefühl auch auch mich besser verstehen manchmal als die die äh die deutsche Lehrerin oder de- deutscher Lehrer ne weil ich wirklich wie gesagt ich verstehe die Sprache wie die Sprache funktioniert (.) dann kann ich den Satz so deutlich erklären ne mit ne und äh dann die können das verstehen“

Für Herrn Nazari ist Sprache besonders in ihrer situativen Anwendbarkeit von Bedeutung. Er betont die Notwendigkeit, zu verstehen, „wie sie funktioniert“ und welche Sprachregister erforderlich sind, um das notwendige Verständnis der Schüler*innen zu erreichen, auch wenn er dafür die Alltagssprache verwendet. Diese Relevanz erstreckt sich nicht nur auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sondern auch auf die unterschiedlichen Jahrgänge. Sprache wird vor allem als ein Mittel zum Erklären erachtet, wobei insbesondere die Fachsprache und die Alltagssprache im Vordergrund stehen. Im Vergleich zur Kommunikation mit anderen Akteur*innen wird der Fokus auf die sprachliche Vermittlung im Unterricht gelegt. Trotz der wahrgenommenen Schwierigkeiten mit seiner eigenen Sprache gelingt es ihm sein Berufsverständnis zu enactieren und handlungsfähig zu bleiben. Die Anerkennung und Positionierung im schulischen Feld werden besonders durch Erfüllung der antizipierten beruflichen Kernaufgabe als Experte für Lehr- und Lernprozesse gesichert.

6. Diskussion

Die im Beitrag vorgestellte sinngenetische Typenbildung verdeutlicht, wie international ausgebildete Lehrer*innen im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses die (berufs-)sprachbezogenen Anforderungen sowie gesellschaftliche und institutionelle Normen in Relation zu ihrem beruflichen Selbstverständnis verhandeln. Dieses Selbstverständnis kann aufgrund struktureller, sprachlicher und institutioneller Hürden nicht immer im neuen Schulsystem enacted werden und muss dann neu ausgehandelt werden (Bohnsack 2014). Die sprachliche Entwicklung in der deutschen Sprache und der Umgang mit sprachlichen Normen stellen für alle Lehrkräfte eine zentrale Aufgabe für berufliche Handlungsfähigkeit dar. Hericks (2006) betont bezogen auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben, dass „jede Lehrkraft die Entwicklungsaufgaben auf unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, gewichtet und ausdeutet und dadurch zu unterschiedlichen Bearbeitungsformen und Lösungen gelangt“ (Hericks 2006: 102), so wird auch hier deutlich, dass Sprache als eine Entwicklungsaufgabe im Verhältnis zum beruflichen

Selbstverständnis im neuen Schulsystem unterschiedlich wahrgenommen, gewichtet und bearbeitet wird. Bezogen auf die (berufs-)sprachbezogenen Aspekte werden allgemeine sprachliche Kompetenzen, besonders in Form von Zertifikaten, sowie berufsbezogene Sprachfertigkeiten wie Fachsprache, Bildungssprache (Gogolin 2016), Umgangssprache bzw. Classroom Discourse und die Kommunikation im Kollegium (Wipperfürth 2015) differenziert. Sprache beeinflusst dabei nicht nur die Fähigkeit der Vermittlung, sondern auch die Etablierung einer beruflichen Identität. Allen Fällen gemein ist zudem die Auseinandersetzung mit der 'Native-Speaker'-Norm (Holliday 2006), die eine grundlegende Herausforderung für die berufliche Anschlussfähigkeit aufwirft, da sprachliche Abweichungen von dieser häufig als Defizite interpretiert und professionelles Wissen dadurch delegitimiert wird (Guo & Shan 2013). Vor diesem Hintergrund sind im Professionalisierungsprozess sowohl die von verschiedenen Akteur*innen des Qualifizierungsprozesses herangetragen Normen als auch die Auseinandersetzung mit hegemonialen Sprachideologien in den Blick zu nehmen. Einige Lehrkräfte (Typ I) handeln affirmativ gegenüber diesen Normen, die sie als unvermeidbare und gleichzeitig zentrale Anforderungen des Professionalisierungsprozesses verstehen, der durch Versuche der Standardisierung und Anpassung geprägt ist. Typ Ia erfährt einen Bruch in seinem Verständnis, da er sich primär als „Lernender“ und nicht als „Lehrender“ entwirft und einen selbstunterwerfenden Umgang mit den Normen zeigt, was sich unter anderem auf berufssprachlicher Ebene in der Bedeutung von akzentfreiem und fehlerfreiem Sprechen widerspiegelt. Typ Ib kritisiert die Normen und bringt transnationale Ressourcen ein, schafft es jedoch nicht, diese zu dekonstruieren, da er die Gefahr der Exklusion erkennt und daher kritisch-affirmativ handelt. Typ Ic nutzt hingegen seine Mehrsprachigkeit und Migrationserfahrung, um die eigene Handlungsfähigkeit und berufliche Teilhabe zu sichern, wodurch die fachliche Expertise weniger berücksichtigt wird (Rotter 2014). Der Fokus liegt dabei weniger auf dem unterrichtlichen Handeln als auf der Schule als sozialem Raum, in dem Sprache als Voraussetzung für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe sowie Anerkennung als professionelle Lehrkraft fungiert. Ein stärkerer Fokus auf die Wissensvermittlung und den Unterricht, und somit auch auf die Schüler*innen, geht hingegen mit einer stärkeren Betonung von Fachsprache einher. Lehrkräfte des Typ II nehmen zudem eine distanzierte Haltung gegenüber der „Native-Speaker“-Norm ein und relativieren diese. Das berufliche Selbstverständnis kann trotz bestehender Normen enacted und die Professionalität gesichert werden, indem andere Ressourcen eingesetzt werden. Dennoch zeigt sich der Versuch, sich im Hinblick auf die Erwartungen anderer Akteur*innen, die Aberkennung fachlicher Kompetenzen und Formen von (Neo-)Linguizismus (Knappik & Dirim 2013) zu behaupten. Die Verhandlung zwischen beruflichem Selbstverständnis und institutionellen Normen hebt die Wechselwirkungen von implizitem und explizitem Wissen hervor (Bohnsack 2023). Diese machen gleichzeitig deutlich, dass aktuelle Qualifizierungsprozesse der Standardisierung und normativen Anpassung internationale Lehrkräfte daran hindern, ihr transnationales Wissen und ihre Kompetenzen vollständig einzubringen, wenn sprachliche Kompetenzen als zentrale und einseitig an den Lehrpersonen gerichtete Anforderung gesehen werden, die sie zu vermeintlich „defizitären Subjekten“ macht. Denn auch wenn die Lehrkräfte die angegebenen sprachbezogenen Anforderungen erfüllen, stellen insbesondere die impliziten Normen des Schulsystems, des Kollegiums und der Gesellschaft eine zentrale Herausforderung dar und widersprechen der bildungspolitischen Forderung nach Diversifizierung des Lehrpersonals. Normen strukturieren Zugänge zu Anerkennung und Teilhabe und fungieren als wirkmächtiger Modus institutioneller Inklusion und Exklusion. Die rekonstruierten Typen verweisen auch auf widerständige Praktiken und ressourcenorientierte Strategien, die Potenziale für die Neuaushandlung professioneller Selbstverständnisse im Kontext transnationaler Mobilität eröffnen. Um einer defizitorientierten Reproduktion von Differenz entgegenzuwirken, sollte die Weiterentwicklung von Qualifizierungsprozessen

diese Ressourcen systematisch einbeziehen und zugleich eine kritische Reflexion über die Bedeutung von Sprache und die damit verbundenen professionellen Anforderungen fördern.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Soziologische Fragen. Edition Suhrkamp*. Berlin: Suhrkamp.
- Dirim, İnci (2023). Sprachliche Normen. In: Thomas Fritz, Brigitte Sorger, Hannes Schweiger & Sandra Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022: Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 63–71). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2023). Die native speaker-Norm im Vorbereitungsdienst: Berufsbezogene Sprachkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrerinnen aus Sicht ihrer Lehrerbildnerinnen. In: Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht* (S. 52–62). Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In: Jörg Killian, Birgit Brouër & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin: De Gruyter.
- Haber, Olga & Ransberger, Karin (2018). *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm. Berufsfeld Pädagogik Sprachniveaus B2, C1 und C2 (GER)*. Hamburg: Passage.
- Heller, Monica (2007). "22. Multilingualism and transnationalism". In: Peter Auer & Li Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (S. 539–554). New York: De Gruyter.
- Hericks, Uwe (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), S. 100-103.
- Holliday, Adrian (2006). Native Speakerism. In: *ELT Journal*, 60(4), S. 385–387.
- Knapp-Potthoff, Anneliese & Knapp, Karlfried (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Knappik, M & Dirim, İnci (2013). »Native Speakerism« in der LehrerInnen-bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(3), S. 20–23.
- Kramer, Ralf-Thorsten & Pallesen, Hilke (2019). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerbildung: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lialiou, Ioanna; Pfaff, Nicolle & Rotter, Carolin (2024). Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In: Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold & Stephanie Warkentin (Hrsg.), *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 139–155). Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- Milroy, James (2007). "The Ideology of the Standard." In: Carmen Llamas; Louise Mullany & Peter Stockwell (Hrsg.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (S. 133–139). London; New York: Routledge.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer
- Proyer, Michelle; Krause, Sabine & Kreamsner, Gertraud (2023). Thinning the Thickets – an Introduction. In: Sabine Krause, Michelle Proyer & Gertraud Kreamsner (Hrsg.), *The Making of Teachers in the Age of Migration: Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities* (S. 1–12). London: Bloomsbury.
- Pfaff, Nicolle (2012). Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion. Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. *Tertium comparationis*, 18(1), S. 57–81.
- Rotter, Carolin (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeter-Brauss, Sabina; Wecker, Verena & Henrici, Laura (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Schütze, Fritz (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schüssler, Renate; Hachmeister, Silke; Auner, Nadine; Beaujean, Lilith & Göke, Carina (2023). Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland. In: Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Katrijn D’Herdt & Oliver Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Münster; New York: Waxmann.
- Schmidt, Clea; Terhart, Henrike; Daid, Rory & Proyer, Michelle (2023). Unravelling the Nuanced Experiences of Multilingual Internationally Educated Teachers in Bridging Programmes: A Focus on Language. In: Sabine Krause, Michelle Proyer & Gertraud Kreamsner (Hrsg.), *The Making of Teachers in the Age of Migration: Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities* (S.102–118). London: Bloomsbury Academic.
- Wipperfürth, Manuela (2015). *Professional Vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster; New York: Waxmann.

Autoreninnenangaben

Ioanna Lialiou, Universität Duiburg-Essen

Internationale Lehrkräfte, Sprache und Professionalisierung