

»[M]ein Deutsch war jetzt auch nicht so perfekt« Muttersprachkonzeptionen und pädagogische Selbstverständnisse

Natascha Khakpour

Abstract *This article examines the concept of »native language« in the context of migration-related and educational dynamics. It focuses on teachers' professional identities and biographical constructions, highlighting the role of linguistic positioning within power structures and hierarchies. Based on empirical data, the study demonstrates that »native language« operates as a contested signification practice, shaping social distinctions, subject positions, and pedagogical actions. The article critically addresses the risk of reinforcing migration-related stereotypes in teacher training. It advocates for a performative, context-sensitive understanding of language as an alternative to essentialist approaches.*

Title *»My German wasn't that perfect either« – Native Language Concepts and Pedagogical Self-Conceptions*

Keywords *native language; teacher education; migration society; subjectivation; critical race theory*

1. Einleitung

›Lehrer:innen sind Sprachvorbilder‹ – das gilt als unumstößliche Wahrheit im pädagogischen Alltag und in der Lehrer:innenbildung. Dem sprachlichen Handeln von (zukünftigen) Lehrer:innen kommt hohe Aufmerksamkeit zu, beispielsweise mit methodischen Einsätzen des sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Gogolin u.a. 2011: 19). Wie Lehrer:innen sprechen, wird im Kontext migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen zu einer zentralen Unterscheidungspraxis, in der sich Vorstellungen über »Herkunft« artikulieren und im Besonderen darüber, »richtige« Deutsche zu sein (Fereidooni 2016: 322f.). Dirim und Knappik konnten in einer Studie im Kontext der

Natascha Khakpour (Pädagogische Hochschule Wien)
natascha.khakpour@phwien.ac.at

<https://orcid.org/0009-0005-2184-5146>

© Natascha Khakpour 2025, published by transcript Verlag.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY-SA) license.

Lehrer:innenbildung zeigen, dass die Kategorie der Muttersprache nicht nur relevant für die Einordnungen und Ansprachen ihres Umfeldes ist, zu denen sich (bestimmte) Lehrer:innen verhalten müssen. Sie werden auch zum herrschenden Maßstab für Selbstbewertungen und -konzeptionen von Lehrer:innen (vgl. Knappik und Dirim 2013). Es geht um Sprechweisen, die sich von einem hegemonialen Standard unterscheiden, vor allem jene, die als ›Akzent‹¹ wahrgenommen werden (vgl. auch Dirim 2010).

Das Konzept der Muttersprache wird bereits seit zwei Jahrzehnten in den unterschiedlichen internationalen und interdisziplinären Zusammenhängen kritisch diskutiert. Einer dieser Diskursstränge ist mit der Perspektive des *native speakerism* verbunden, die sich zunächst auf das Englische als globale Sprache bezog (vgl. Holliday 2005). Mit einem ideologiekritischen Einsatz wird auf die privilegierende Stellung sogenannter Muttersprachler:innen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht und der damit einhergehenden Abwertung von *non-native* Sprecher:innen reagiert. *Native speakerism* wird als ein allgegenwärtiger Deutungshaushalt beschrieben, der »gekennzeichnet ist durch die Überzeugung, dass ›muttersprachliche‹ Lehrer:innen eine ›westliche Kultur‹ repräsentieren, aus der die Ideale sowohl der englischen Sprache als auch der Methodik des Englischunterrichts stammen« (Holliday 2006: 385; Übers. N.K.). Die dichotome Unterscheidung von *native* und *non-native* wird in ihren Grundlagen und (potenziell ausschließenden) Konsequenzen analysiert und in Frage gestellt. Der Konstruktion einer sich national artikulierenden »ethnic ownership of language« (Bonfiglio 2013: 36) kommt eine zentrale Rolle zu, in der die Legitimität von Sprecher:innen reguliert wird. Im Kontext von Englisch als globaler Sprache in postkolonialen Verhältnissen wird dies besonders hinsichtlich der Abwertung aller Englischvarianten deutlich, die nicht als ›British‹ oder ›American‹ English gelten (vgl. Canagarajah 1999; Pennycook 1994). Darüber hinaus werden beispielsweise monolinguale Normalitätsannahmen oder etwa gender- und körperspezifische Zuschreibungen kritisiert.

In deutschsprachigen Diskursen der Lehrer:innenbildung sind jene Debatten noch nicht ausreichend geführt worden. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, wie sich Konzeptionen und Bedeutungskonstruktionen von ›Muttersprache‹ und Deutsch-Können² in den berufsbiographischen Konstruktionen von Lehrer:innen zeigen und welche pädagogischen Selbstverständnisse mit ihnen verbunden sind. Hierfür wird zunächst ein theoretisch-analytischer Zugang entwickelt, der sich von essentialistischen (Mutter-)Sprachkonzepten abgrenzt und in Bezug auf die Bedeutungs- und Subjektkonstitution poststrukturalistisch informiert ist. Anhand der Interpretation empirischer Daten werden in diesem heuristischen Horizont Bedeutsamkeiten der Signifikationspraxis Muttersprache in den Auskünften von Lehrer:innen rekonstruiert.

-
- 1 Auch unterschiedliche Sprechweisen in einem Dialekt-Standard-Kontinuum sind in dem Zusammenhang relevant.
 - 2 Deutsch-Können verweist hier nicht auf einen bestimmten Sprachstand im Deutschen, sondern auf eine kontingente Bezeichnungs- und Positionierungspraxis (vgl. Khakpour 2023).

2. Theoretisch-methodologischer Zugang

Konstruktionen wie ›eine Muttersprache‹ zu haben oder eine Sprache zu können, folgen dem dichotomen Kategorisieren in Können und Nichtkönnen (vgl. Busch 2013: 47). Sie laufen Gefahr, einen essenzialisierenden Blick auf Sprechen und Sprache zu entwickeln, die etwa ›Muttersprache‹ als dem Körper anhaftende Eigenschaft konzipiert. In Abgrenzung dazu soll so ein Zugang entwickelt werden, der Sprache nicht nur in Verbindung mit Nation zu deuten vermag, sondern der Aspekte der sprechenden Subjekte stärker berücksichtigt, wofür Performativität sowie Subjektivierung als antiessenzialistische Perspektiven herangezogen werden. Der Differenzordnung des Rassismus (vgl. Mecheril/Melter 2010) kommt besondere Bedeutung zu, wie etwa Rey Chow in *Not Like a Native Speaker* ausführt und auf die Parallelen zwischen Subjektivierungsprozessen in Sprache und Rassialisierung verweist. Sie betont, dass Sprache ein zentrales Mittel der Subjektwerdung ist, und beschreibt, wie die Fehlerhaftigkeit und Unvollständigkeit von Sprache in Verbindung mit der rassistischen Stigmatisierung jener steht, die als minderwertig gelten (vgl. Chow 2014: 15). Dies folgt einem Rassismusverständnis, das sich etwa von der moralisierenden Identifikation einzelner Rassist:innen oder der Frage nach rechtsextremen Einstellungen unterscheidet. Vielmehr gerät die Frage in den Blick, »in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken« (Mecheril/Melter 2010: 172). Stuart Hall konzipiert Rassismus im Sinne der britischen *cultural studies* als Bedeutungssystem, in dem bestimmte Attribute zu ›natürlichen‹ Eigenschaften ganzer Menschengruppen gemacht werden. *Race* ist demnach keine biologische Kategorie, darüber besteht mittlerweile wissenschaftlicher Konsens, sondern eine soziohistorisch bedingte diskursive und kontingente Kategorie. Anhand des Konzepts des *floating signifiers* wird von Hall verdeutlicht, dass die Bedeutung von *race* nicht feststeht, sondern in stetem Wandel begriffen ist: »It changes all the time. It shifts and slides« (Jhally/Hall 1997: 2). Wesentlich ist, dass es bei der Analyse von *race* eher um die Untersuchung sprachlicher Mechanismen als um biologische oder physiologische Unterschiede geht (vgl. ebd.: 8). Dadurch wird *race* als ein System der Bedeutungskonstruktion definiert, das soziale Differenzen hervorbringt und Menschen in Gruppen unterteilt (vgl. Du Bois, zit. n. Hall 2018: 57). Bedeutung entsteht nicht aus einer inhärenten Wesensart, sondern durch das Wechselspiel der Differenz zu anderen Kategorien.

Überträgt man jene Überlegungen auf die Frage nach dem Muttersprachenkonzept, wird deutlich, dass hier weniger linguistische, sprachstandsbezogene Aspekte ihre Einzigartigkeit (vgl. bereits Davies 1991) begründen. Vielmehr kann es als Signifikationspraxis gelesen werden, als eine diskursive, machtvolle Praxis, die gesellschaftliche Bedeutungen herstellt und fixiert. Dieser Prozess ist weder fest noch einheitlich, sondern historisch und geographisch spezifisch sowie hegemonial umkämpft. Wer als ›Muttersprachler:in‹ gelten kann, hängt von gesellschaftlichen Konstruktionen von Normalität und Zugehörigkeiten ab und artikuliert sich so unter anderem in der Vorstellung, wie solche Sprecher:innen ›normalerweise‹ aussehen. Es wird deutlich, dass Signifikationsprozesse konkrete soziale Effekte haben – sowohl auf die Verteilung von Ressourcen als auch auf Prozesse der Subjektbildung.

In der methodologischen Konsequenz bedeutet dies, ›Muttersprache‹ auf der ideologisch-diskursiven Ebene der Bedeutungskonstruktion zu untersuchen (also etwa: welche Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten lassen sich rekonstruieren). Und es bedeutet, danach zu fragen, wie sich die Subjekte dazu selbst in ein Verhältnis setzen (also etwa: welche Sprecher:innenpositionen werden bezogen; vgl. u.a. Clarke 2015: 278). Zudem werden diese erzählten Darstellungen mit Bezug auf die darin rekonstruierbaren pädagogischen Selbstverständnisse diskutiert.

3. Empirische Diskussionen

Die berufsbiographischen Konstruktionen und professionellen Selbstverständnisse zweier Wiener Lehrer:innen gelangen zur Analyse. Die Interviews sind Teil eines Datenkorpus, das im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts »digi:POWER« entstanden ist, das sich mit einer machtkritischen Perspektive auf die Digitalisierung auseinandersetzt (Laufzeit: 2022–2024, gefördert von der Arbeiterkammer Wien)³. Neben partizipativen Forschungsworkshops mit Jugendlichen wurden im Rahmen des Projekts berufsbiographische Interviews mit Lehrer:innen der beteiligten Schulen durchgeführt. Insgesamt umfasst das Datenkorpus acht narrativ orientierte Interviews mit Lehrer:innen, die sich auf berufsbiographisch relevante Themen konzentrieren (vgl. Witzel 2020). Die unterschiedlichen Datentypen wurden nach einem Kodierungsverfahren analysiert, das an die *grounded theory* angelehnt war (vgl. Breuer u.a. 2019), und im Hinblick auf die projektbezogenen Fragestellungen ausgewertet.

Für diesen Beitrag wurden zwei Fälle ausgewählt, in der Lehrer:innen auf das Konzept der ›Muttersprache‹ in doppelter Weise eingehen: im Sinne einer Bedeutungspraxis und mit Blick auf Fremd- und Selbstpositionierungen ihres professionellen Handelns. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an artikulationsanalytische Verfahren (vgl. Khakpour 2023; Spies 2017). Gemein haben die beiden Auskunftgebenden, dass sie zwar nicht mehr als Berufseinsteiger:innen, aber als ›junge‹ Lehrer:innen (im Sinne von: mit eher wenigen Dienstjahren) gelten können und dass sie am selben Schulstandort unterrichten. Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre migrationsgesellschaftliche Positionierung, die für die, auch von ihnen selbst übernommene, Unterscheidungspraxis ›Muttersprachler:in‹ relevant wird. Zudem besteht eine Differenz in der genderbezogenen Positionierung. Nach der fallbezogenen Interpretation der empirischen Sequenzen werden diese anschließend kontrastierend zueinander in Beziehung gesetzt und anhand der oben entwickelten sensibilisierenden Konzepte (vgl. Blumer 1954), den Artikulationen von Muttersprache als Bedeutungs- und Positionierungsgeschehen sowie dem damit verbundenen pädagogischen Selbstverständnis, diskutiert.

3 Durchgeführt wurden die Forschungsworkshops sowie die Interviews von Rumeysa Alkan und Magdalena Strasser, die Projektleitung lag bei Tobias Buchner und mir.

3.1 »[S]olltest dich ja eh freuen, weil, Deutsch ist nicht deine Muttersprache«

Die behandelte Sequenz stammt aus dem Interview mit Lejla Durak. Die Lehrerin positioniert sich im Gespräch mehrfach als jemand, die selbst Erfahrungen mit Flucht, einem wenig privilegierten Elternhaus und schließlich dem Deutschlernen gemacht hat. Auf die eingangs gestellte Frage, wie es dazu gekommen sei, dass Lejla Durak Lehrerin wurde, findet zunächst die Darstellung eigener Erfahrungen als Schülerin statt, die der Erzählerin später immer wieder als Abgrenzungsfolie zum eigenen professionellen Selbstverständnis dient.

Und, ahm, und natürlich, mein Deutsch war jetzt auch nicht, war jetzt auch nicht so perfekt und ahm, wenn ich zum Beispiel eine, eine, zum Beispiel ein Befriedigend hatte und traurig oder enttäuscht war, weil ich wusste, ich hätte es besser machen können, kam von der Lehrperson, na ja, solltest dich ja eh freuen, weil, Deutsch ist nicht deine Muttersprache. Und ich hab gesagt, ja, dennoch weiß ich, dass ich was Besseres hätte bekommen können. Und es hieß so, nein, nein, es ist eigentlich eh eine passende Note für dich.

Bei der Sequenz handelt es sich zunächst, so wäre es plausibel, um eine Erklärung oder Legitimierung für etwas, das zuvor gesagt wurde. Mit »natürlich« wird ein selbstverständlich vorhandenes – und geteiltes – Wissen aufgerufen, in dem kein »so perfekt[es]« Deutsch zu sprechen den unhinterfragbaren Begründungshorizont erkennbar macht. Als Beispiel wird die Benotungspraxis, ein »Befriedigend« zu bekommen, angeführt. Lejla Durak schildert ihr affektives Verhältnis dazu, traurig oder enttäuscht gewesen zu sein, dass sie »es [hätte] besser machen können«. Dabei wird die Verantwortung, es nicht gut genug gemacht zu haben, bei der Schülerin selbst gesehen. Die Reaktion der Lehrperson wird im Modus der Wiedergabe der direkten Rede dargestellt: Sie solle sich freuen, weil Deutsch nicht ihre Muttersprache sei. Damit wird eine Verknüpfung von Deutsch-Können, einer mittelmäßigen Note und der zugestandenen, legitimen affektiven Bezugnahme darauf angenommen. Zudem wird der Schülerin eine bestimmte Sprecherinnenposition nahegelegt, die durch die negative Bezugnahme auf den schulisch herrschenden sprachlichen Standard bewertet und mit der Ansicht in Verbindung gebracht wird, dass nur mittelmäßige Noten für die Schülerin angemessen seien. Geschildert wird die Unzufriedenheit nicht mit einem Scheitern oder einer negativen Note, sondern einer mittelmäßigen Note, die als nicht dem eigenen (zu erwartenden) Können entsprechend betrachtet wird. Dabei wird die »passende Note« nicht für die erbrachte Leistung, sondern *ad personam*, »für dich« attestiert und damit wieder eine Verbindung zur Subjektposition aufgerufen. Die Sprecherin lehnt zwar nicht die an sie herangetragene Positionierung ab, sehr wohl aber die angenommene »passende Note«.

Mit Bezug auf ihr professionelles Selbstverständnis und die Beziehung zu ihren Schüler:innen führt sie den Aspekt des »Nichtmuttersprachlerin«-Seins wie folgt aus: »[I]ch hab genauso die Sprache erlernen müssen. Ich war zwar jünger, hab dadurch eben die Sprache schneller und leichter gelernt, aber dennoch. Ungefähr, also da gibt's schon Parallelen. Und, dadurch wird die Verbindung ... oder die Beziehung wird dadurch einfach anders und intimer, glaub ich.« Lejla Durak positioniert sich zu Beginn der

Sequenz als jemand, die »die Sprache« – stellvertretend für die deutsche Sprache – in einem aktiven Prozess erlernen musste und diese nicht einfach mitbekommen habe. Mit dem »genauso« wird die geteilte Erfahrung mit jenen Schüler:innen betont, die das Deutsche als weitere Sprache erlernen. Es wird eine Parallelität der Erfahrungen, mit einer altersbezogenen Differenzierung, hervorgehoben und eine »intimer[e]« Verbindung zu diesen abgeleitet. Lejla Durak stellt sich nicht als allwissende Lehrerin dar, sondern selbst als Lernende, wobei der Sprachaneignungsprozess in den Vordergrund tritt. Durch das Betonen der eigenen Erfahrung mit jenem wird mit der hegemonialen Vorstellung gebrochen, dass Mehrsprachigkeit eher auf Seiten der Schüler:innen zu verorten und hier vor allem mit potenziellen Schwierigkeiten verknüpft sei. Vielmehr wird die geteilte Erfahrung als positiver Bezugsrahmen für pädagogische Beziehungen dargestellt, wobei das institutionell vermittelte hierarchische Verhältnis auffallend in den Hintergrund gerückt wird.

3.2 »Also ich selber spreche zwei Sprachen, Deutsch und Englisch«

Die nachfolgend diskutierte Sequenz ist ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem Lehrer Markus Hofer. Dieser hebt im Laufe des Gesprächs immer wieder hervor, dass er selbst eine »privilegierte Schulzeit« in einem Gymnasium genossen habe, und setzt dies in den Gegensatz zu der Schulform, in der er zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet und der er unter anderem einen »sehr hohen Migrationsanteil« attestiert und damit die weitere Entfernung zu einer privilegierten Schulform insinuiert.

Auf die Frage, welche Erfahrungen er mit Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren in der Schule gemacht habe, folgt jene Sequenz:

Also ich selber spreche zwei Sprachen, Deutsch und Englisch. //mhm// Beides sehr fließend, Deutsch ist meine Muttersprache, Englisch spreche ich seit ich zehn oder zwölf bin. //mhm// Äh, und, ähm, Kinder hier haben / also es gibt hier Kinder, die können vier oder fünf verschiedene Sprachen sprechen. //mhm// Und wenn sie nicht wollen, dass ich etwas mitbekomme, in der Klasse, sprechen sie in einer Sprache, wo sie wissen, dass ich nichts verstehe. //mhm// Es war dann / ist ab und zu lustig, dann so zu tun, als hätte ich es verstanden. Einfach, um sie kurz zu schocken. (--) Äh, aber nein, die machen sich das auch zu Nutze. //mhm// Und (-) da kann ich leider nicht viel dagegen machen.

Markus Hofer antwortet auf die Frage nach seinen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule mit seiner eigenen sprachlichen Positionierung, die mit dem Sprechen von zwei Sprachen benannt wird. Deutsch und Englisch spreche er »sehr fließend«, womit eine Inszenierung von sprachlicher Kompetenz aufgerufen wird, die legitimiert wird durch den »Muttersprache[n]«-Status und durch die Angabe, Englisch seit einem bestimmten Alter zu sprechen. Auffallend ist, dass nicht der Prozess des Erlernens benannt, sondern die Position eines legitimen Sprechers der Sprache im Kontext von Mehrsprachigkeit bezogen wird. Dem gegenübergestellt wird das sprachliche Repertoire der Schüler:innen, das als Können von »vier oder fünf verschiedene[n] Sprachen« beschrieben wird. Auf dieses Können wird jedoch weniger im Sinne einer sprachlichen Ressource hingewiesen, stattdessen wird im nächsten Satz die Kausalität hergestellt,

dass Sprachen, die der Lehrer nicht versteht, nicht im Sinne des Ausschöpfens des vollen sprachlichen Repertoires eingesetzt werden, sondern dann, wenn »sie«, also die mehrsprachigen Schüler:innen, nicht wollen, dass er »etwas mitbekomm[t]«. Als »humorige« Taktik eines Umgangs wird geschildert, so zu tun, als wäre das Gesagte verstanden worden, wobei als Intention genannt wird, »sie kurz zu schocken«. Dies kann als Versuch gelesen werden, sich Handlungsfähigkeit zu verschaffen – von der sprachlich nicht kompetenten Position in eine, die es vermag, den Schock, also einen im wörtlichen Sinn erschütternden seelisch-affektiven Zustand, in anderen auszulösen, wobei das intergenerationale und institutionell vermittelte hierarchische Verhältnis zwischen dem Lehrer und »den Kindern« dem besondere Bedeutung verleiht. Mit »Äh, aber nein« wird ein Wechsel im Modus der Darstellung angezeigt, der nun das vermeintlich Humorige verlässt und wieder ernst wird: »[D]ie« würden sich »das« zu Nutze machen, es ist anzunehmen, dass es nach wie vor um mehrsprachige Schüler:innen geht, die von ihrem sprachlichen Repertoire Gebrauch machen. Der Nutzen, so die Darstellung, würde darin liegen, die Kontrolle durch den Lehrer zu umgehen. Bedauernd wird hinzugefügt, nicht viel dagegen machen zu können. Damit wird wieder der Aspekt (pädagogischer) Handlungs(un)fähigkeit betont.

4. Diskussion

4.1 Artikulationen von Muttersprache und migrationsgesellschaftlicher Positionierung

Lejla Durak thematisiert den Topos »Muttersprache« zunächst in einem biographisierenden Zusammenhang und stellt einen Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen als Schülerin her. Für sie wird »Muttersprache« zum Thema, weil diese als Bewertungsmaßstab dient, der schulisch und in ihrer Darstellung vor allem durch die Lehrerin an sie herangetragen wird. Dieser institutionell vermittelte Standard reguliert nicht nur die Angemessenheit schulischer Leistungen, sondern auch die Legitimität affektive Bezugnahmen darauf. Über das Konstrukt Muttersprache wird Lejla Durak von anderen Schüler:innen im Rahmen der konzeptionell deutschsprachigen Schule (vgl. Dirim/Khakpour 2018) unterscheidbar und unterschieden. Lejla Durak setzt sich dazu in ein kritisches Verhältnis, indem sie auf der Ebene der Darstellung das Erfahrene als kritikwürdig rahmt. Auf der Ebene des Dargestellten werden eigene Erfahrungen des Lernens (und damit der weniger zugestandenen Zugehörigkeit) als Ressource für eine nähere Beziehung zu ihren Schüler:innen gerahmt. Durchgehend wird eine kritische Sicht auf Sprachen in Verschränkung mit Verhältnissen von Macht sowie Ein- und Ausschluss betont.

Markus Hofer hingegen betrachtet »Muttersprache« aus einer anderen Perspektive und nutzt sie zur Stabilisierung der eigenen identitären Positionierung. In seiner Selbstbeschreibung stellt er fest: »Deutsch ist meine Muttersprache«, und verankert diese als festen und unveränderlichen Bestandteil seiner sprachlichen Kompetenz. Anders als bei Durak steht für Hofer »Muttersprache« nicht im Kontext externer Zuschreibungen, sondern wird als etwas, das er legitimerweise besitzt, definiert. Dabei grenzt er seine sprachliche Positionierung deutlich von der Mehrsprachigkeit seiner

Schüler:innen ab. In seiner Darstellung fungiert die Muttersprache der Schüler:innen vor allem als ein strategisches Werkzeug, das gegen seine Autorität als Lehrer eingesetzt werden kann. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung von Muttersprache als identitätsrelevant und ihrer Rolle im Machtgefüge zwischen Lehrperson und Schüler:innen.

Kontrastierend kann festgehalten werden, dass die Frage, welches Verhältnis zum Konzept der Muttersprache besteht, eng mit dem migrationsgesellschaftlichen Positionierungsgeschehen verknüpft ist. Aus den Darstellungen von Lejla Durak ist ein kritischer, stets mit den biographischen Erfahrungen verknüpfter Blick auf den Machtaspekt und auf die mit Sprache verbundenen Zuschreibungen rekonstruierbar. Dem gegenüber steht die Darstellung von Markus Hofer, in der er affirmativ auf den herrschenden Maßstab ›Muttersprache‹ in der Selbstpositionierung und im impliziten Deutungshaushalt zur Bewertung schülerischer Sprechpraktiken Bezug nimmt. Auch hier wird das Schüler:innen-Lehrer:innen-Verhältnis thematisch, das gemäß Lejla Duraks Auskünften mit Bezug auf Muttersprache an Hierarchie verliert bzw. verlieren soll, während es in Markus Hofers Darlegungen eher um das Ringen um Kontrolle über das Sprechen und Tun der Schüler:innen als vermeintlichen Aspekt pädagogischer Handlungsfähigkeit geht.

4.2 Professionelle Selbstverständnisse zwischen Intimität und Kontrolle

In den Ausführungen von Lejla Durak finden sich starke biographisierende Bezüge in Verbindung mit dem professionellen Selbstverständnis. Die entwickelte Perspektive ist relational und bezieht eigene Erfahrungen mit ein – die Auskunftsgebende inszeniert sich weniger als allwissende Autoritätsperson denn als jemand, die einen ähnlichen Weg wie ihre Schüler:innen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit durchlaufen hat. In der Argumentation wird dies mit dem Herstellen von Nähe und Intimität in der Beziehung zu ihren Schüler:innen verbunden. Markus Hofer beschreibt sein professionelles Selbst stärker in einem hierarchischen Verhältnis zu den Schüler:innen, das nicht nur institutionell, sondern in seinen Ausführungen intergenerational vermittelt ist – so spricht er stets von den »Kinder[n]« (die Schulform wird von 14- bis 16-Jährigen besucht). Die Topoi Kontrolle und Durchsetzungsmacht spielen als vermeintlich zentrale Aspekte pädagogischer Autorität eine bedeutende Rolle, die durch migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit potenziell unterlaufen würden, so seine Darlegungen.

Stellt man die aus den jeweiligen Sequenzen rekonstruierbaren Annahmen und Positionierungen zu pädagogischer Professionalität einander gegenüber, fällt auf, dass in beiden Fällen ein Bezug zur migrationsgesellschaftlichen Positionierung hergestellt wird. Von dort aus wird eine Perspektive auf die Themen Muttersprache und Mehrsprachigkeit entwickelt. In beiden Fällen ragt dies über pädagogisch-didaktische Fragestellungen weit hinaus: Ist es bei Lejla Durak die *Intimität* (durch vermeintlich geteilte Erfahrungen), die den Kitt der pädagogischen Beziehung darstellen soll, so ist es in Markus Hofers Ausführungen die *Kontrolle* (durch ungeteiltes sprachliches Repertoire vermeintlich gefährdet), die als Grundlage für die Möglichkeit pädagogisch angemessenen Handelns vorausgesetzt wird.

5. Fazit und Ausblick

Der Beitrag behandelt das Konzept der Muttersprache in seiner Relevanz für migrationsgesellschaftliche und pädagogische Zusammenhänge. Im Zentrum stehen die berufsbiographischen Konstruktionen und professionellen Selbstverständnisse zweier Lehrer:innen, deren Haltungen und Erfahrungen exemplarisch analysiert wurden. Dabei zeigt sich, dass die Vorstellung von ›Muttersprache‹ als gesellschaftlich umkämpfte Bedeutungszuschreibung und als subjektbezogene Positionierungspraxis wirkt. Sie ist mit Macht- und Hierarchieverhältnissen ebenso wie mit Fragen von Zugehörigkeit und Differenz verflochten. Durch einen rassismustheoretisch informierten Zugang wird ›Muttersprache‹ nicht als inhärente Eigenschaft, sondern als hegemonial umkämpfte, historisch und gesellschaftlich kontingente Signifikationspraxis begriffen. Diskursive Prozesse, die ›Muttersprache‹ definieren, bringen soziale Differenzen hervor und haben direkte Auswirkungen auf Subjektpositionierungen und pädagogische Handlungspraktiken. Hierbei wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Rassialisierung betont, etwa durch Rey Chows (vgl. 2014) Analysen, die auf die Stigmatisierung bestimmter Sprechweisen hindeuten, die mit rassistischen Differenzsetzungen einhergeht. Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass Bezüge auf Muttersprache eher affirmativ oder eher kritisch gegenüber hierarchisierten schulischen Beziehungen eingesetzt werden können. Neben den pädagogischen Selbstverständnissen sind es vor allem affektive und normative Bezüge auf die eigenen migrationsgesellschaftlichen Positionierungen, die sich darin artikulieren.

Bei der gegenstands begründeten Fokussierung auf migrationsgesellschaftliche Perspektiven wäre in einer möglichen Folgeuntersuchung und unter Berücksichtigung des weiteren Datenkorpus noch einmal stärker auf genderbezogene Aspekte einzugehen. Eine vertiefende Auseinandersetzung könnte etwa untersuchen, wie geschlechtsspezifische Positionierungen mit zuschreibenden Sprechpraktiken verwoben sind und welche Bedeutung dies für die Subjektkonstruktionen sowie pädagogischen Selbstverständnisse von Lehrer:innen hat, wobei insbesondere die Frage nach unterschiedlichen Konzeptionen von *Verantwortlichkeiten* unter einer intersektionalen Perspektive weiter zu verfolgen wäre.

Für die Lehrer:innenbildung würde dies bedeuten, sprachbezogene biographische und subjektbildende Prozesse von Lehrer:innen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen stärker zu berücksichtigen (vgl. Ivanova-Chessex/Shure/Steinbach 2022; Akbaba 2019). Die schulische Praxis, mehrsprachigen Lehrer:innen entsprechende Tätigkeiten zu überantworten wie beispielsweise das Dolmetschen in Elterngesprächen, wurde bereits kritisch diskutiert. Mit einer Fokussierung auf die als Andere angerufenen Lehrer:innen geht die Gefahr einher, über die entsprechenden Markierungen und Ansprachen migrationsgesellschaftliche Verbesonderungen zu reproduzieren (vgl. Doğmuş 2022; Massumi/Fereidooni 2017).

Für eine weitere Reflexion des Muttersprachen-Konzeptes erscheint es angezeigt, an die eingangs diskutierten Kritikstränge anzuschließen, nicht nur die begriffliche Ebene in den Blick zu nehmen (und etwa einfach durch Zählungen von Einzelsprachen zu ersetzen), sondern sehr grundsätzlich Vorstellungen zu überwinden, die Sprache als voneinander abgrenzbare, statische, zähl- und besitzbare *Nationalsprachen* verstehen.

Vielmehr, und davon könnte ein (machtkritischer) Deutschunterricht profitieren (vgl. Dirim/Simon 2022), ginge es darum, Sprache zu sprechen als performative, kontextgebundene Praxis zu verstehen (vgl. Khakpour 2023).

Literatur

- Akbaba, Yaliz (2019): Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung II. Wiesbaden, S. 205–223.
- Blumer, Herbert (1954): What Is Wrong with Social Theory. In: *American Sociological Review* 19, H. 1, S. 3–10.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2013): Inventing the Native Speaker. In: *Critical Multilingualism Studies* 1, H. 2, S. 29–58.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory: eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4., durchges. u. akt. Aufl. Wiesbaden.
- Canagarajah, A. Suresh (1999): *Resisting Linguistic Imperialism in English Testing*. Oxford.
- Chow, Rey (2014): *Not Like a Native Speaker. On Languaging as a Postcolonial Experience*. New York.
- Clarke, John (2015): Stuart Hall and the theory and practice of articulation. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36, H. 2, S. 275–286.
- Davies, Alan (1991): *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, S. 91–114.
- Dies./Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dies. u.a.: *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbronn, S. 201–226.
- Dies./Simon, Nina (2022): Vorbild *Native Speaker*? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 8, S. 1–13.
- Doğmuş, Aysun (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – eine rassistuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen. Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid u.a. (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u.a.

- Hall, Stuart (2018): *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*. Aus dem Engl. v. Frank Lachmann. Berlin.
- Holliday, Adrian (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford.
- Ders. (2006): Native-speakerism. In: *ELT Journal* 60, H. 4, S. 385–387.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): Lehrer*innenbildung, (Re-)Visionen und die Migrationsgesellschaft – einleitende Überlegungen. In: Dies. (Hg.): *Lehrer*innenbildung: (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel, S. 7–19.
- Jhally, Sut/Hall, Stuart (1997): *Race, The Floating Signifier*. Featuring Stuart Hall. Transcript. St. Northampton; online unter: <https://www.scribd.com/document/95993818/Stuart-Hall-Race-the-Floating-Signifier-Transcript-407-1997> [Stand: 1.8.2025].
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können*. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim.
- Knappik, M/Dirim, İnci (2013): »Native-Speakerism« in der LehrerInnenbildung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13, H. 3, S. 20–23.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Sebastian Bartsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung*. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster, S. 51–76.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen*. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 150–178.
- Pennycook, Alastair (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. London.
- Spies, Tina (2017): *Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs*. In: Dies./ Elisabeth Tuijer (Hg.): *Biographie und Diskurs: methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*. Wiesbaden, S. 69–90.
- Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview/The problem-centered interview*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1, H. 1, Art. 22; online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Stand: 1.8.2025].

