

# DIE IDENTITÄT VON FREMDSPRACHENLEHRENDEN UND DIE PROBLEMATISCHEN EFFEKTE DER DICHOTOMIE *NATIVE SPEAKER/NON-NATIVE SPEAKER*

DANIELE POLIZIO  
UNIVERSITÄT WIEN

**Abstract** – The present paper aims to gain a better understanding of the language teachers’ identity in relation to their first language. Hybrid, poststructuralist concepts conflict with the still dominant figure of the native speaker, that represents an ideal whereby the identity of language teachers is categorized simply as either native speakers of a particular language, or non-native speakers (Braine 2010, Medgyes 1994, Moussu, Lurda 2008, Murti 2002). This dichotomic vision establishes a hierarchical relationship in which the identity of language teachers is determined exclusively by a connection between language and birth (‘native’), without necessarily considering the effective linguistic and didactic competence of the teachers, and other such factors relevant in teaching practice. Here, the concept of the ‘native speaker language teacher’ (NSLT) (Riordan 2018) is critically analyzed and discussed: In place of a dichotomic vision, I propose an interlanguage continuum (Selinker 1972) with ‘zero proficiency’ and ‘absolute proficiency’ at the two poles. Within this continuum, all language teachers, both native and non-native, may occupy a specific stage depending on their language proficiency. Furthermore, in contrast with the image of the native speaker, I present alternative perspectives based on the effective language use of the teacher, that also include other essential didactic aspects, such as multilingualism and intercultural competence.

**Keywords:** native/non-native speaker; language teachers; language teacher identity; identity construction; intercultural competence.

## 1. Einleitung

Wie man den Begriff ‚Identität‘ und somit die Identität von Lehrpersonen definieren kann, ist nicht einstimmig festgestellt. Im Einklang mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen wurden bisher verschiedene Konzepte dargelegt, wobei es sich bei ‚Identität‘ „nicht um ein feststehendes Konstrukt“ (Bosse 2017, S. 84) handelt. „Identity is generally defined as referring to ‘who or what someone is, the various meanings someone can attach to oneself or the meanings attributed to oneself by others’“ (Beijaard 1995, S. 282).

Grootenboer *et al.* (2006, S. 612-613) führen die unterschiedlichen

Positionen zu Identität auf drei zentrale Perspektiven zurück, die sich voneinander hinsichtlich konzeptioneller Gründe differenzieren: die entwicklungspsychologische, die sozio-kulturelle und die poststrukturalistische Perspektive.

In der entwicklungspsychologischen Perspektive definiert sich Identität „durch individuelle Prozesse des Anpassens an Lebenssituationen“ (Bosse 2017, S. 86) und wird vom Individuum ohne Bezüge zu Strukturen kontextueller, sozialer oder historischer Natur selbstreferenziell konstruiert.

Demgegenüber steht die sozio-kulturelle Perspektive, die den Fokus auf die Interaktionen zwischen Individuum, Kultur und Gesellschaft legt. Hiermit konstruiert sich die Identität inner- und außerhalb des Individuums, indem sie sich durch soziale und kulturelle Praktiken entwickelt.

Im poststrukturalistischen Paradigma wird hingegen die Identitätsbildung weder als individuelles noch als soziales Phänomen bezeichnet, sondern als dynamischer und instabiler Prozess gesehen. In diesem Zusammenhang wird im Vergleich zu den ersten beiden Sichtweisen die Idee eines festen Identitätskonzepts hinterfragt, wobei dies eher als ein „process of becoming“ (Varghese *et al.* 2005, S. 31) dargestellt wird, der institutionell-politische Prozesse und teilweise Machtsysteme widerspiegelt (Derrida 1983; Foucault 1977). In Anlehnung an das poststrukturalistische Paradigma wird die Identität aufgrund eines Macht/Wissen-Systems (Foucault 1982) wie folgt definiert:

[A]s produced and discursively constructed within hierarchically organized racial, gendered, linguistic, religious, and classed categories and processes within teachers' personal lives as well as in and through their teacher education programs, classrooms, schools, disciplines and nation-states. (Varghese *et al.* 2016, S. 2)

Dieser Beitrag fokussiert sich auf die Identität von Sprachlehrer(innen), mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Rolle der Erstsprache für die Identitätskonstruktion der Lehrperson. Das Thema *language teacher identity* hat in der fremdsprachendidaktischen Forschung der letzten Jahrzehnte an Bedeutung gewonnen (Morgan 2004; Varghese *et al.* 2005; Varghese *et al.* 2016) und in diesem Zuge auch Diskussionen über die Unterschiede zwischen *native speakers* und *non-native speakers* als Sprachlehrende.

Fragen zu *native speakers/non-native speakers* bzw. L1-/LX-Sprachlehrenden<sup>1</sup> werden in der Literatur meistens durch eine dichotomische

<sup>1</sup> ‚Native speaker‘ und ‚non-native speaker‘ sind in der englischsprachigen Literatur die am meisten verwendeten Begriffe, obwohl sie in mehreren Studien aufgrund ihrer definitiven Anfechtbarkeit in Frage gestellt werden (vgl. Dewaele 2017; s. auch Kapitel 3.). Die zugrundeliegende Arbeit verwendet zwar diese Begriffe – auch die Abkürzungen (N)NSLT, (non)native speaker language teacher (Riordan 2018) –, allerdings werden die deutschen

Perspektive behandelt (Braine 1999, 2010; Medgyes 1992, 1994), aufgrund derer ein hierarchisches Verhältnis aufgebaut wird, zwischen denjenigen, die ein bestimmtes Charakteristikum – das *native*-Sein – besitzen und denjenigen, deren Identität durch ein Defizit bestimmt wird – *non-native* (Dewaele 2017, S. 236).

Anhand einer kritischen Reflexion über die konsolidierten Konzepte ‚*native speaker*‘ und ‚*non-native speaker*‘ nimmt sich der vorliegende Beitrag vor, die folgenden Fragen zu beantworten:

1. Welche Rolle spielt die L1 von Fremdsprachenlehrenden in der Bestimmung ihrer Identität?
2. Welche problematischen Zuschreibungen entstehen aus der dichotomischen Perspektive NSLT/NNSLT und mit welchen didaktischen Implikationen?
3. Welche Alternativen gibt es zur Dichotomie NSLT/NNSLT?

Auf diese Weise sollen konzeptionelle Widersprüche und fremdsprachendidaktische Problematiken einer auf dem *native speaker*-Modell basierten Sprachdidaktik beleuchtet werden. Nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema (§ 2.) werden anschließend kritische Aspekte dieser dichotomischen Vorstellung diskutiert (§ 3.) und mögliche theoretische Alternativen für die Überwindung des *native speaker*-Modells vorgeschlagen (§ 4.).

## 2. Forschungen zur Identität L1- bzw. LX-Lehrender

In den 1990er Jahren sind die ersten Studien durchgeführt worden, die *native speakers* und *non-native speakers* als Sprachenlehrende im EFL/ESL<sup>2</sup>-Bereich vergleichen. Einerseits fingen mehrere Lehrende und Forschende an, mit nicht-empirischen Beiträgen ihre eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren und die didaktischen Implikationen dieser Dichotomie zu problematisieren (u.a. Cook 1999; Kramsch 1997; Medgyes 1992), andererseits wurden diese Thematiken zunehmend durch die Befragung von Akteur(inn)en der Fremdsprachendidaktik empirisch untersucht. Einige Studien konzentrieren sich hierbei auf die Selbstwahrnehmung der Lehrenden, indem erfragt wird, wie Sprachlehrende ihre Lehrkompetenz selbst einschätzen und sie sich im Unterricht aufgrund ihrer Erstsprache fühlen (Inbar-Lourie 2005; Lee *et al.* 2017; Medgyes 1994; Rajagopalan 2005; Tang 1997). Andere Forschungen

Bezeichnungen ‚L1-Lehrende‘ und ‚Nicht-L1-/LX-Lehrende‘ bevorzugt. Diese beziehen sich nicht auf entwicklungsbiologische Aspekte (Bloomfield 1984), sondern ausschließlich auf die dominante Sprache einer Lehrperson.

<sup>2</sup> *English as a Foreign/Second Language*.

konzentrieren sich hingegen auf die Einstellung der Lernenden zu ihren NSLT/NNSLT, insbesondere wie sie die Unterschiede zwischen *native speakers* und *non-native speakers* bewerten und welche Art von Lehrenden sie präferieren (Benke, Medgyes 2005; Guerra 2017; Lasagabaster, Sierra 2005; Patek 2005). Selten wurden hierzu Vorgesetzte von Bildungseinrichtungen mit Einstellungsbefugnis befragt (Moussu 2006).

Im DaF-Bereich sind diese Diskussionen nur gelegentlich und auf eine noch nicht systematische Weise erforscht worden (Bracker, Polizio 2021; Ghanem 2014; Hinkel 2001; Liehr 1994; Murti 2002; Riordan 2018). Die ersten Spuren einer Reflexion über deutschsprachige bzw. nichtdeutschsprachige DaF-Lehrer(innen) gehen auf die 1990er Jahre zurück. Nach dem Fall des Kommunismus stieg die Nachfrage nach Englisch- und Deutschlehrenden in Mittel- und Osteuropa und mehrere Didaktiker(innen) stellten die Lehrer(innen)bildung und insbesondere ihre pädagogische Vorbereitung infrage. Krumm (1996) betont die unterschiedlichen Ansätze und Methoden, die für das Unterrichten einer Fremdsprache im Ausland Voraussetzung sind und lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf mangelhafte pädagogische und didaktische Aspekte im traditionellen Germanistikstudium: „Nach wie vor werden im Lehrstudium Philologen ausgebildet, die auf ihre Tätigkeit als Vermittlerinnen und Vermittler in einer mehrsprachigen Welt nur unzureichend vorbereitet sind“ (Krumm 1996, S. 527). Er kritisiert die Vorbereitung von DaF-Lehrenden auf die Lehrpraxis und stellt in Frage, ob sie mit Blick auf die neueren Herausforderungen der Sprachdidaktik angemessen sei.

Baur (2000) unterscheidet hierbei zwischen den Fächern Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache und kritisiert in diesem Zuge ebenfalls germanistische Studiengänge, die auf wesentliche Fragen der DaF-Didaktik keinen Wert legen würden. Im Einklang damit betont auch Hinkel (2001) die Notwendigkeit des Beachtens der Unterschiede zwischen dem Deutschunterricht für deutschsprachige Lernende, z. B. in öffentlichen Schulen in Deutschland, und dem DaF-Unterricht, wobei die Auslandsgermanistik im Vergleich zur Inlandsgermanistik eine eigene Perspektive auf die deutsche Sprache entwickeln solle. Mit Blick auf die Frage, ob L1-Lehrende wirklich besser als DaF-Lehrende mit Deutsch als Nicht-L1 sind, kommt er zu dem Schluss, dass LX-Lehrkräfte besser vorbereitet seien als *native speakers*, „soweit sie das Deutsche in allen seinen Dimensionen (von der Phonetik bis zur Pragmatik, von der Landeskunde bis zur Literatur) gut beherrschen“ (Hinkel 2001, S. 596-597), während die Fähigkeiten von L1-Lehrkräften vor allem dann sehr positiv sein können, „wenn sie nicht nur in Deutschland studiert haben, [...] und persönliche Erfahrung in der Aneignung von Fremdsprachen haben“ (Hinkel 2001, S. 597).

Im Hinblick auf die Diskussion *native speaker/non-native speaker* in der DaF-Forschung nimmt in den 1990er Jahren Liehr (1994) eine Sonderposition ein. In seiner explorativen Studie untersucht er, wie DaF-Lehrende, NSLT bzw. NNSLT, von ihren Studierenden angesehen werden, wobei L1-Lehrende aufgrund ihrer (vermutlich) höheren Sprachkompetenz und ihrer Kenntnis der Zielkultur authentischere Repräsentant(innen) der Zielsprache wären (Liehr 1994, S. 44-45). Allerdings weist Liehr (1994) hierzu auch auf eine Reihe problematischer Aspekte im Unterricht für *native speakers* hin. Der eigene ungesteuerte, natürliche Spracherwerb der Lehrenden steht demnach einer Antizipation spezifischer Schwierigkeiten der Lernenden entgegen. So greifen sie mangels geeigneter pädagogischer Vorbereitung auf eine derart stark vereinfachte Sprache zurück, dass dies bei Lernenden gar zu einer Unterforderung führen kann (Liehr 1994, S. 45).

In diesem Zusammenhang weist Blühdorn (2000) auf die Unvermeidlichkeit einer Fremdperspektive hin, sofern man Ausländer(innen) in Deutsch unterrichten will. Er fokussiert sich spezifisch auf die Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht und zeigt an verschiedenen Beispielen, „wie eine verfremdende Perspektive dazu beitragen kann, die Reflexion über die Grammatik zu vertiefen.“ (Blühdorn 2000, S. 223). Zu diesem Punkt gibt Baur (2000) die Worte einer Lehramts-Studentin wieder, die Deutsch in einer niederländischen Schule unterrichtet hat, und über ihre eigene Erfahrung berichtet, als sie als Experte für grammatische Fragen angesprochen wurde:

Meistens kamen die mit Regeln, z. B. für den Artikelgebrauch oder die Wortstellung, die wir gar nicht kannten. Wir konnten immer nur mit Beispielen dienen. Da merkt man, daß viele Ausländer im Bereich der Grammatik über unsere Sprache wesentlich mehr wissen als wir selber. (Baur 2000, S. 476)

Hinsichtlich der Grammatikkompetenz von LX-Lehrenden fügt Hinkel (2001, S. 589) noch hinzu, dass einige der besten Grammatiken von *non-native speakers* verfasst wurden, was die Vermutung bestätigt, dass eine fremde und kontrastive Herangehensweise einen präziseren Einblick ermöglicht.

Die einzige Monografie, die sich mit DaF-Lehrenden mit Deutsch als L1 bzw. LX auseinandersetzt, ist bisher *Language for Teaching Purposes* (Riordan 2018). In dieser Studie wird die Unterrichtssprache DaF-Lehrender mit Deutsch als L1 bzw. Nicht-L1 an irischen Schulen untersucht und dabei der Fokus auf die sprachlichen Bedürfnisse von NNSLT gelegt.

Fragen zur Identität und zum Selbstverständnis von DaF-Lehrenden wurden selten untersucht. Murti (2002) berichtet über ihre persönliche Erfahrung als DaF-Lehrerin indischer Herkunft und weist auf Glaubwürdigkeitsprobleme von *non-native speakers* hin, die ihrer Ansicht nach ihren Lernenden und Kolleg(inn)en immer beweisen müssen, dass sie

die Fremdsprache meistern und unterrichten können (Murti 2002, S. 27), da sie sprachlich, kulturell und – in diesem Fall – ethnisch gesehen kein ‚deutsches‘ Ideal widerspiegeln.

Über diese „trust issues“ (Schmenk 2012, S. 108) berichtet auch Schmenk, die die subjektive Sicht auf den Unterricht einer DaF-Lehrerin chinesischer Herkunft an einer kanadischen Universität erforscht. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass sich die mehrsprachige Lehrerin (Chinesisch, Deutsch, Englisch) an dem Ideal des *native speaker* orientiert, wobei sie sich selbst trotz ihrer Ausbildung und ihres mehrsprachigen Potenzials als defizitär sieht (Schmenk 2012, S. 103-4).

Bracker und Polizio (2021) befragten sechzig DaF-Lehrkräfte verschiedener Universitäten und Goethe-Institute in Portugal und Spanien. Dabei wurde untersucht, ob auch im DaF-Bereich dichotomische Tendenzen in der Selbstwahrnehmung L1- bzw. LX-Lehrender auftreten. Hierbei kristallisieren sich jedoch keine eindeutigen Unterscheidungen der Selbstwahrnehmungen von *native speakers* und *non-native speakers* heraus, die mit dem Faktor der Erstsprache begründet werden könnten.

Aus Ghanem (2014) ergibt sich hingegen erneut eine Dichotomie zwischen *native speakers* und *non-native speakers*, und zwar mit Blick auf den Landeskundeunterricht. Sie konzentriert sich in ihrer Untersuchung an einer amerikanischen Hochschule auf die Identität von Lehrpersonen mit Deutsch als L1 bzw. LX und ihre Charakteristika in der Vermittlung der Landeskunde. Diese Studie zielt darauf ab, das Konstrukt der (*non*)*native speaker*-Identität und seine Wirkung auf den Lehrstil von acht befragten Lehrkräften zu analysieren. Daraus schlussfolgert Ghanem (2014, S. 169), dass das Selbstverständnis und das Selbstvertrauen der Befragten durch ihre Identifikation mit einer der beiden Gruppen deutlich beeinflusst werden. Die Minderwertigkeitsgefühle von NNSLT, die i. d. R. von Unterschieden in der Sprachkompetenz im Vergleich zu NSLT abhängen (Medgyes 1994, S. 38), treten laut Ghanem (2014) auch im Hinblick auf kulturelle Aspekte auf: „NS [*native speaker*, Anm. d. Verf.] participants believed themselves to be authorities in teaching their own culture, while NNS [*non-native speaker*, Anm. d. Verf.] instructors felt ‘non-legitimate’“ (Ghanem 2014, S. 182).

### 3. Problematische Effekte des *native speaker*-Modells

So wie für den Begriff ‚Identität‘ gibt es auch für den des ‚*native speaker*‘ keine Einheitlichkeit (vgl. Ballmer 1981; Cook 1999; Dewaele 2017; Medgyes 1992; Paikeday 1985) und die Prämissen bisheriger Definitionsversuche sind so unterschiedlich, dass eine konsensuale Definition unwahrscheinlich scheint.

Im Einklang mit der einen oder der anderen soziolinguistischen

Anschauung wurden bis jetzt verschiedene Aspekte für die Identitätsbestimmung von sogenannten ‚Muttersprachler(inne)n‘ betrachtet. In mehreren Begriffsbestimmungen taucht der Erwerb einer Sprache in der frühen Kindheit als zentrales Element eines *native speaker* auf (Bloomfield 1927, 1984; McArthur 1992), andere legen Wert auf ein inneres Sprachgefühl, wodurch *native speakers* Sprachregeln unbewusst erkennen und anwenden und Bedeutungen intuitiv begreifen (Kramsch 1997; Stern 1983), und andere Definitionen schließen Faktoren wie die Identifikation der Sprecher(innen) mit einer bestimmten Gemeinschaft, in der jene Sprache als ‚Muttersprache‘ gesprochen wird, oder die Fähigkeit, eine Sprache fließend und kreativ zu verwenden, mit ein (Davies 1991). Ballmer (1981) versucht, eine allumfassende Definition aufzustellen:

**A native speaker** of a creative (spoken) language L is a human being *able to produce* adequately expressions of L in communication, who is normally socialized and who *acquired* his ability in the process of primary socialization. **A native speaker** is old enough to know the language and so old as to have forgotten it. He is healthy in every relevant respect, thus especially neither blind, deaf, handicapped, paralysed, nor does he lisp, stutter or have a cleft palate. He is monolingual, he lives in his birthplace, his family, especially his mother, speaks [sic] (natively) his nature language L, the place where he lives is strictly monolingual: there is no standard speech/dialect split and there are no other competing languages. (Ballmer 1981, S. 55)

Allerdings erscheint auch diese Definition umstritten, denn sie bezieht sich auf ideale Sprecher(innen) (vgl. Chomsky 1965), wobei (zu) viele Bedingungen gelten müssen, damit Personen wirklich als *native speakers* bezeichnet werden können.

In den Abschnitten 3.1.-3.3. wird anhand des *native speaker*-Konstrukts auf einige kritische didaktische Implikationen eingegangen, die sich in den folgenden Kontexten manifestieren: in der Beurteilung der Kompetenz der Lehrperson aufgrund ihrer Erstsprache (§ 3.1.); in ethnischen Vorurteilen (§ 3.2.); und in Diskriminierungen in der Einstellungspolitik von Bildungseinrichtungen (§ 3.3.).

### **3.1. Beurteilung der Kompetenz der Lehrperson**

Ein offensichtlicher Effekt dieser dichotomischen Vorstellung NSLT/NNSLT ist die Beurteilung der Kompetenz einer Lehrperson anhand ihrer Erstsprache. Das tritt auf, wenn gewisse Charakteristika im Lehrstil, im Lehrverhalten und in der Lehrpersönlichkeit direkt mit dem Status als NSLT bzw. NNSLT assoziiert werden.

Reves, Medgyes (1994) befragten mittels einer Umfrage Englischlehrende aus zahlreichen Ländern hinsichtlich ihres Selbstbildes.

Trotz der Heterogenität der Lehrkräfte, die an dieser Befragung teilnahmen, gibt die Studie einen ersten Hinweis zu „self-perception and teaching attitudes“ (Reves, Medgyes 1994, S. 354) (nicht)muttersprachlicher Englischlehrender im EFL/ESL-Bereich. Anhand des eigenen Selbstbildes dieser Lehrenden wurden einige Charakteristika festgelegt, die typischerweise entweder *native speakers* oder *non-native speakers* zuzuschreiben seien. Der Unterrichtsansatz LX-Lehrender zeichnet sich i.d.R. durch *accuracy, form, grammar rules, printed word, formal registers* aus, L1-Lehrende konzentrieren sich hingegen eher auf *fluency, meaning, language in use, oral skills, colloquial registers* (vgl. Tabelle in Reves, Medgyes 1994, S. 367). Medgyes (1992) unterstreicht, dass *non-native speakers* nicht definitionsgemäß weniger kompetent seien, trotzdem argumentiert er, dass NSLT und NNSLT anders unterrichten würden, weil sie anders sprechen, das heißt, dass die Unterschiede im Lehrverhalten und -stil sprachlich bedingt seien.

Diese Studien tragen durchaus zu einem besseren Verständnis der Identität von NSLT/NNSLT bei, allerdings schaffen sie es nicht, sich von einer dichotomischen Perspektive zu distanzieren, die auf alle Fälle den theoretischen Ausgangspunkt darstellt. Das ist höchstwahrscheinlich das Resultat mehrerer Spracherwerbstheorien und Unterrichtsansätze, die den *native speaker* als wesentlichen Bezugspunkt sehen, sodass die Überzeugung, dass L1-Lehrende im Vergleich zu ihren LX-Kolleg(inn)en besser unterrichten könnten, in einigen Unterrichtskontexten schwer zu beseitigen ist.

Mit Blick auf das Prinzip des Lernens durch Imitation hat beispielsweise der Behaviorismus zur Etablierung von Präferenzen in der Fremdsprachendidaktik zugunsten der L1-Lehrenden beigetragen (Llurda 2018, S. 2). Mit der Verbreitung des kommunikativen Ansatzes in den 1970er Jahren übernahm die kommunikative Kompetenz – v.a. in der gesprochenen Sprache – eine wesentliche Rolle im Sprachunterricht und somit der *native speaker* als Vorbild ‚authentischer‘ Sprache (Kramersch 1997, S. 359). Obwohl Englisch überwiegend von Lehrenden mit Englisch als Nicht-L1 unterrichtet wurde und wird (Braine 2010), stellten deshalb die *native speakers* bis zu den 1990er Jahren bzw. bis zu den ersten Beiträgen von Medgyes (1992, 1994) die idealen *language teachers* dar:

[R]egardless of all these shifts in how language was taught, one thing remained immutable for decades: the unquestioned assumption that native speakers were ideal language teachers, coupled with the inferior status granted to NNESTs [non-native English speaker teachers, Anm. d. Verf.]. (Llurda 2018, S. 2)

In vielen asiatischen Ländern werden gemäß Braine (2010) L1-



Englischlehrende besser angesehen und somit haben die sprachlichen Varietäten der Länder des *Inner Circle* (Kachru 1982), v.a. die britische Varietät, ein größeres Prestige. Interessant wäre nun im Hinblick auf das Deutsche und seine plurizentrische Natur (Rösler 2012, S. 217-9), ob z. B. DaF-Lehrende verschiedener deutschsprachiger Länder und Regionen bestimmten Stereotypen und Vorurteilen unterliegen.

In der DaF-Didaktik sind diese Fragen selten untersucht worden. In Liehr (1994) stellen die befragten DaF-Studierenden fest, dass sie mit L1-Lehrenden „mehr Umgangssprache lernen, authentische Aussprache und ‚echten‘ Akzent erleben, die wirklich gesprochene Sprache kennenlernen und bessere Einblicke in kulturelle Gegebenheiten gewinnen“ (Liehr 1994, S. 47), auf der anderen Seite konzentrieren sich die Vorteile von Lehrenden mit Deutsch als Nicht-L1 auf „die größere Akzeptanz und das ausgeprägtere Verständnis für ihre Schwierigkeiten“ (Liehr 1994, S. 47), da diese Lehrpersonen einen ähnlichen Spracherwerbsprozess durchlaufen haben.

### **3.2. Ethnische Aspekte**

Ein anderer Effekt dieser dichotomischen Perspektive *native speaker/non-native speaker*, der mit dem Ersten eng verbunden ist, ist die Betrachtung der Erstsprache der Lehrperson als Grundlage für die Bestimmung ihrer Identität. Im DaF-Bereich kommt dieses Phänomen beispielsweise vor, wenn anhand von konsolidierten Vorstellungen und Ideologien erwartet wird, dass eine DaF-Lehrkraft durchaus aus einem deutschsprachigen Land kommt, Deutsch als ‚Muttersprache‘ spricht und – im Einklang mit Stereotypen über Nord- und Mitteleuropäer(innen) – weiß ist (vgl. Murti 2002).

Ethnische Aspekte kommen in der Diskussion über L1- bzw. LX-Lehrende nicht selten ins Spiel. In der ESL-Forschung hat Amin (1997) über Rasse und Identität berichtet, indem sie die Selbstwahrnehmung von fünf nichtweißen ESL-Lehrerinnen in Kanada untersucht. Dabei analysiert sie, welches Ideal einer ESL-Lehrperson in der Meinung dieser Lehrerinnen den Überzeugungen ihrer Lernenden entspricht. Die befragten Lehrerinnen glauben, dass ihre Lernenden folgende Meinungen hätten: a) Nur weiße Menschen können *native speaker* des Englischen sein; b) Nur *native speakers* kennen ‚echtes‘ ‚authentisches‘ kanadisches Englisch; c) Und nur weiße Menschen sind ‚echte‘ Kanadier(innen) (Amin 1997, S. 580).

In diesem Kontext weist die Autorin ebenfalls auf ihre persönliche Erfahrung als ESL-Lehrerin pakistanischer Herkunft hin. Obwohl sie in der britisch geprägten postkolonialen Zeit in Pakistan aufgewachsen ist, immer englischsprachige Schulen besucht hat und viel Erfahrung in der ESL-Didaktik gemacht hat, wurde sie oftmals von ihren Lernenden als nicht-Kanadierin und *non-native speaker* des Englischen bezeichnet.

Mit diesen Thematiken setzt sich im DaF-Bereich Murti (2002) auseinander. Sie stellt fest, dass Lehrpersonen, deren Hautfarbe ihren *non-native speaker*-Status klar andeutet, oft mit Glaubwürdigkeitsproblemen konfrontiert werden, als müssten sie ihren Lernenden und L1-Kolleginnen ständig beweisen, dass sie kompetent seien:

Learners view with skepticism, if not outright hostility, the identity of such an instructor as a transmitter of the L2 culture. As a South Asian woman, I have encountered these misgivings not only on the first day of every German class that I have ever taught but also when introducing myself to colleagues. In other words, I do not meet their preconceived notion of a teacher of German. (Murti 2002, S. 27)

Solche Betrachtungen ergeben sich auch aus der Studie von Schmenk (2012), die sich mit der Perspektive einer chinesischen DaF-Lehrerin in Kanada auseinandersetzt, deren *teacher cognition* (Borg 2006) sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Ideal des *native speaker* und ihrer Mehrsprachigkeit positioniert. Aufgrund verbreiteter Stereotype konstruiert die Probandin ihre Identität neu, wobei das eigene mehrsprachige Potenzial (Chinesisch/Deutsch/Englisch) zugunsten einer Zweisprachigkeit Deutsch/Englisch – Ziel- und Ausgangssprache ihrer Lernenden – marginalisiert wird (Schmenk 2012, S. 101).

Dieser Fall ist ein klares Beispiel eines Konstruktionsprozesses der Lehrer(in)-Identität durch Annahmen anderer Subjekte – oft ihrer Lernenden –, was sich auf die Identitätsbildung der Lehrperson sehr negativ auswirken mag.

When the students give the message that they consider their teacher to be a nonnative speaker of English and therefore one who cannot teach them the English they want or feel they need, minority teachers are unable to effectively negotiate a teacher identity. In such a classroom, minority teachers, no matter how qualified they are, becomes less effective in facilitating their students' language learning than, perhaps, White teachers. (Amin 1997, S. 581)

„Rasse“ und „Ethnizität“, historisch bedingte soziale Konstrukte (Murti 2002, S. 26), werfen deswegen ein problematisches Licht auf die noch dominante dichotomische Sichtweise von L1- bzw. LX-Sprachlehrenden, aufgrund derer zum Beispiel kaukasische Englischlehrende – auch Osteuropäer(innen), die Englisch als Fremd- oder Zweitsprache sprechen – unwillkürlich als NSLT betrachtet werden, wohingegen nichtweiße Lehrpersonen automatisch als NNSLT wahrgenommen werden, auch wenn sie Englisch als L1 sprechen (Braine 2010, S. 74).

### **3.3. Diskriminierungen in der Einstellungspolitik**

Sprachliche und ethnische Aspekte einer Lehrperson können auch diskriminierende Praktiken nach sich ziehen. Im EFL-Bereich wurden im Hinblick auf *native speakers* und *non-native speakers* Diskriminierungen in der Einstellungspolitik von Bildungseinrichtungen mehrmals dokumentiert (u.a. Braine 2010; Mahboob 2009), was noch deutlicher zeigt, wie problematisch die Effekte des dichotomischen Paradigmas sein können.

In diesem Zusammenhang berichtet Braine (2010, S. 16) von „English fever“ und „native speaker fallacy“ (Phillipson 1992) in chinesischen Schulen, wobei Englischlehrende aus den USA, Kanada, Großbritannien, Australien und Neuseeland immer sehr herzlich willkommen sind, während Amerikaner(innen) chinesischer Herkunft, die Englisch auf einem sehr guten Niveau oder sogar als L1 sprechen, wegen ihres ‚asiatischen‘ Aussehens mit Diskriminierungen in Bezug auf Anstellungsbedingungen rechnen müssen (Braine 2010, S. 16).

Auf diese vorrangige Position von weißen *native speakers* als Englischlehrende wird auch in Mahboob (2009) verwiesen. *Native speaker*-Status, Ethnie und Einstellungspraktiken weisen in einigen Bildungskontexten eine sehr komplexe Beziehung auf: „English Language Teaching (ELT) industry often does not treat all speakers of English as equal in its hiring practices. Rather, it gives preferential treatment to White native speakers of English“ (Mahboob 2009, S. 29). Darüber hinaus werden in Mahboob, Golden (2013) durch die Analyse von Jobanzeigen für Englischlehrende in Ostasien und Naheosten sieben Faktoren beleuchtet, die sich als zentrale Anstellungsvoraussetzungen herausstellen: fünf biographische Faktoren, Alter, Gender, Nationalität, *nativeness* und Ethnie, und zwei berufliche, Bildung und Lehrerfahrung. *Native speakers* werden in der Regel ständig präferiert und „all other factors being equal, a native speaker will have a higher chance of being hired than a non-native speaker“ (Mahboob 2009, S. 30).

Angesichts der Arbeitsbedingungen von DaF-Lehrenden aus deutschsprachigen Ländern, die in den 1990er Jahren in Länder Osteuropas geschickt wurden, schildert Krumm (1996) mit den Worten eines osteuropäischen Deutschlehrers eine für die damalige Zeit nicht untypische Situation:

Hier gibt es auch recht viele deutsche Deutschlehrer, Studienräte, die für 5 Jahre ins Ausland gehen, von DaF wenig bis keine Ahnung haben, dafür aber das doppelte Gehalt während ihres Auslandsaufenthaltes bekommen. Der Fortbildungswille ist entsprechend gering, bei so viel Gehalt weiß man eben schon alles. (Krumm 1996, S. 525)

Abgesehen von dem isolierten Aufsatz von Liehr (1994) zeigen sich in der Kritik von Krumm (1996) an der „Germanozentrik in der Ausbildung“ (Krumm 1996, S. 527) von DaF-Lehrkräften und an der Angemessenheit ihrer Vorbereitung auf den Sprachunterricht im nichtdeutschsprachigen Ausland die ersten Schritte einer Diskussion über *native speakers* und *non-native speakers* als Sprachlehrende auch für den DaF-Bereich. Hierzu wird explizit darauf hingewiesen, dass eine Sprache sprechen zu können nicht automatisch impliziert, dass man in der Lage ist, anderen Personen diese Sprache beizubringen.

Auf jeden Fall sind im DaF-Kontext keine Studien vorhanden, die sich mit Anstellungsbedingungen aufgrund der *nativeness* der Lehrpersonen oder Jobanzeigen auseinandersetzen. Herauszustellen sind jedoch an dieser Stelle ohnehin die Bewerbungsvoraussetzungen für eine Lehrtätigkeit an einigen der wichtigsten deutschsprachigen Einrichtungen. Das Goethe-Institut setzt z. B. keine spezifischen Sprachkenntnisse für Lehrer(innen) für Deutsch als Fremdsprache voraus, sondern ausschließlich spezifische Abschlüsse und Unterrichtserfahrungen.<sup>3</sup> Der DAAD und der OeAD schließen ebenfalls keine Bewerbungen von nichtdeutschsprachigen Lehrpersonen für ihre Lektoratsprogramme aus, solange sie über eine „[m]uttersprachliche Beherrschung des Deutschen“<sup>4</sup> bzw. eine „Beherrschung der deutschen Sprache auf Niveau C2 gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“<sup>5</sup> verfügen.

Interessanterweise ist es hingegen für Ortslektor(innen) an italienischen Hochschulen erforderlich, Deutsch als ‚Muttersprache‘ zu sprechen. Gemäß der italienischen Rechtsordnung sind italienische und ausländische Staatsangehörige als ‚Muttersprachler(innen)‘ zu betrachten, wenn sie mindestens die Primar- und Sekundarstufe im Land der zu unterrichtenden Sprache abgeschlossen haben, damit sie sich in jener Sprache aufgrund ihrer Sprachbiografie fließend äußern können.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> <https://www.goethe.de/de/uun/kar/fac/ldf.html> (22.04.2022).

<sup>4</sup> <https://www.daad.de/de/im-ausland-studieren-forschen-lehren/lehren-im-ausland/daad-lektorenprogramm/bewerbungsvoraussetzungen-auswahlverfahren/#f1> (22.04.2022).

<sup>5</sup> <https://oead.at/de/ins-ausland/lehren-im-ausland/lektoratsprogramm/bewerbung#:~:text=Voraussetzungen,%C2%A9%20OeAD&text=Zus%C3%A4tzlich%20zum%20Studienabschluss%20eines%20einschl%C3%A4gigen,%E2%80%9EDeutsch%20als%20Fremdsprache%E2%80%9C%20empfohlen> (22.04.2022).

<sup>6</sup> Im Original: L’ accertamento del requisito della madre lingua [...] avverrà nel rispetto delle direttive impartite dal Ministero della Pubblica Istruzione con la circolare n. 5494 del 29/12/1982, sulla scorta di un parere del C.U.N. del 30/10/1982, il quale “riconosce la qualità di soggetto di madre lingua straniera ai cittadini italiani e stranieri solo quando sia comprovato che essi abbiano compiuto almeno l’intero ciclo dell’istruzione elementare e secondaria nel paese di cui intendono professare la lingua, presso scuole statali o private (riconosciute) della stessa nazionalità”.

## 4. Überwindung der Dichotomie *native speaker/non-native speaker*

Im Paragrafen 3. wurden mehrere problematische Aspekte der dichotomischen Vorstellung *native speakers/non-native speakers* angesprochen, die Frucht einer monolingualen Perspektive sind: „We define somebody by what s/he is not: do we categorise blue-eyed people as ‘not brown-eyed’? or left-handed people as ‘not right-handed’? The use of the term ‘non-native speaker’ does reveal a strong monolingual bias“ (Dewaele 2017, S. 236). Im Zuge dessen ist deshalb die Frage berechtigt, ob das bisher analysierte *native speaker*-Modell in einer so globalisierten Welt im Allgemeinen und insbesondere mit Blick auf die plurizentrische Natur des Deutschen (Rösler 2012, S. 217-9) und auf die heutige multikulturelle, mehrsprachige Realität Deutschlands (Mani 2006, S. 381) und anderer Länder sowie Regionen des deutschsprachigen Raums angemessen sei.

Anfang der 1980er Jahre fingen einige Forscher(innen) an, das *native speaker*-Konstrukt zu revidieren: „NNESTs [*non-native English speaking teachers*, Anm. d. Verf.] have accepted formulations, proposals, and attitudes that relegate them to mere spectators and at time executioners of native speaker (NS) norms“ (Llurda 2009, S. 119). In diesem Zusammenhang stellt Ferguson fest (1982): „The whole mystique of the native speaker and the mother tongue should probably be quietly dropped from the linguist’s set of professional myths about language“ (Ferguson 1982, S. VII). In Anlehnung an Ferguson bestätigt Paikeday – auch mit provokativen Worten –, dass *native speakers* nur als Fantasiegebilde der Linguist(inn)en existieren würden (Paikeday 1985, S. 12), insbesondere seien sie bloß „an ideal or a convenient linguistic fiction – myth, shibboleth, sacred cow“ (Paikeday 1985, S. 7).

Wird diese Diskussion auf DaF-Lehrende beschränkt, gibt es mehrere Argumente, weshalb eine Dichotomie *native speakers/non-native speakers* heutzutage für die Identitätsbestimmung von Sprachlehrenden als umstritten anzusehen ist.

Erstens kommt ein definatorisches Problem auf, wobei nicht eindeutig ist, wie aufgrund einer entweder/oder-Beziehung *native speakers* des Deutschen identifiziert werden können. Diese Dichotomie vereinfacht zu Unrecht die Komplexität der Identität von Lehrpersonen und berücksichtigt weitere bedeutsame Aspekte – wie beispielsweise ihrer Lehrausbildung –, die für die Unterrichtspraxis primär sind, nicht (Selvi, Rudolph 2017, S. 259). Zugespitzt würde dies bedeuten, dass eine Person, die Deutsch als Erstsprache spricht, aber nicht korrekt, kreativ und bewusst verwendet, als *native speaker* bezeichnet wird, wohingegen eine nichtdeutschsprachige Person, die Deutsch für lange Zeit gelernt hat und die Sprache in

verschiedensten Kontexten flüssig und korrekt verwendet, aufgrund des Akzents und/oder ihrer Hautfarbe als *non-native speaker* betrachtet wird.

Zweitens erscheint das *native speaker*-Modell im Hinblick auf die Plurizentrik des Deutschen nicht umfassend nutzbar, denn Lehrpersonen könnten in den verschiedenen Varietäten des Deutschen ausgebildet werden. Anhand der deutschen, österreichischen und schweizerischen Sprachvarietäten, die alle als Standardvarietäten gelten, tritt ein konzeptionelles Problem auf. Es gäbe kein einziges Ideal eines *native speaker*, sondern mindestens drei, insofern in die Diskussion keine anderen Varietäten wie z. B. das Deutsche aus Ostbelgien oder Südtirol mit einbezogen werden. Darüber hinaus entstehen in diesem Zusammenhang auch Fragen zur Identität von Lehrpersonen, die in deutschen Gemeinschaften außerhalb des deutschsprachigen Raums aufgewachsen sind, eine Sozialisation außerhalb der deutschsprachigen Länder erlebt haben und oft Dialektvarietäten des Deutschen sprechen, wie z. B. die deutschen Gemeinschaften in Brasilien (vgl. Voerkel 2017).

Zuletzt scheint die fehlende Kontextualisierung der Beziehung zwischen Sprachunterricht und dem Kontext, in dem er stattfindet, für die Diskussion über L1- bzw. LX-Sprachlehrende kontrovers zu sein. Charakteristische Besonderheiten der jeweiligen Unterrichtskontexte sind nicht zu vernachlässigen und diesbezüglich wurden in mehreren EFL-Studien (u. a. Rampton 1990; Inbar-Lourie 2005) problematische Situationen dokumentiert, in denen Individuen nicht in der Lage sind, sich als *native speakers* oder *non-native speakers* zu identifizieren, sowie Situationen, in denen Lernende nicht erkennen können, ob ihre Lehrenden tatsächlich NSLT oder NNSLT sind (Calafato 2019, S. 8).

Aus einer soziolinguistischen Perspektive resultiert deshalb eine Anfechtbarkeit, denn es gibt keine soliden theoretischen Voraussetzungen, die dieser hegemonischen Trennung zugrunde liegen, obwohl sie den Alltag von zahlreichen Sprachlehrenden stark beeinflusst. Die Begrifflichkeiten *native speaker* und *non-native speaker* würden per se kein Problem darstellen, wenn sie nicht auf die soziale und berufliche Sphäre stoßen würden: „[I]n everyday usage there is no problem with them or with the distinction they suggest. In professional circles, however, one would do well to avoid them these days.“ (Medgyes 1994, S. 9). Diesbezüglich hinterfragen mehrere Forscher(innen) diese gefestigten Begrifflichkeiten und schlagen hierzu alternative Perspektiven und Konzepte vor, die auf die Aufhebung dieser hierarchischen Vorstellung abzielen.

Würden alle DaF-Lehrenden, abgesehen von ihrer Erstsprache, Herkunft, Ethnie, Religion, usw. einfach als mehr oder weniger kompetente Benutzer(innen) der deutschen Sprache betrachtet werden, wäre ein gradueller Spracherwerbsprozess vorstellbar, in dem alle, sowohl L1- als

auch LX-Lehrende, an einem bestimmten Punkt verortet sind. Abhängig von der mehr oder weniger fortschrittlichen Phase ihres Lernprozesses positionieren sich alle Lehrende auf einer Stufe des *interlanguage*-Kontinuums (vgl. Selinker 1972), an dessen Extremen sich zwei Punkte befinden, *zero proficiency* und *absolute proficiency*, die die Sprachkompetenz jeweils eines idealen *non-native speaker* bzw. *native speaker* andeuten.

Die *interlanguage*-Hypothese (Selinker 1972), die sich auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb bezieht, wird hier auf eine innovative Weise als Alternative zur Dichotomie *native speaker/non-native speaker* vorgeschlagen und auch auf L1-Sprecher(innen) angewandt. Wenn angenommen wird, der Erfolg beim Lernen einer Sprache, sowohl als L1 als auch als LX, sei von mehreren Faktoren abhängig, u.a. dem Herkunftsland und der Bildung, kann demzufolge festgestellt werden, eine Person, die im deutschsprachigen Raum geboren und aufgewachsen ist, sei im Vergleich zu einer anderen des nichtdeutschsprachigen Raums wahrscheinlich – aber nicht unbedingt – ein(e) „more accomplished user“ (Medgyes 1992, S. 341) des Deutschen.

Diese Konzeptualisierung würde also auch mögliche Unterschiede innerhalb der gleichen Gruppe in Betracht ziehen, denn es ist offensichtlich, dass auch L1-Lehrende die betrachtete Sprache auf unterschiedlichen Niveaus beherrschen. Zu möglichen sprachlichen Missverständnissen, die eben auch zwischen *native speakers* stattfinden können, erläutert z. B. Hinkel (2001):

Zwar ist die Bedeutung mancher Vokabel nicht immer gleich klar, aber solche Ambiguitäten sind ja sprachimmanent, und deshalb kommen Mißverständnisse auch unter Muttersprachlern vor, oder etwa zwischen Münchnern und Berlinern, Engländern und Amerikanern etc. (Hinkel 2001, S. 585)

Die *interlanguage*-Perspektive, die aus einigen der genannten Gründe von mehreren Forscher(inne)n gefördert wird (u.a. Cook 1999; Rampton 1990), ist ein erster Schritt in die Richtung der Überwindung des *native speaker*-Modells. Mit dem Konzept eines Kontinuums statt einer Dichotomie werden LX-Lehrende nicht mehr unbedingt als defizitär angesehen, sondern als Fremdsprachenlehrende, die sich aufgrund ihrer Sprachbeherrschung auf einem bestimmten Punkt des *interlanguage*-Kontinuums befinden – in einigen Fällen auch sehr nah am *native speaker*-Pol – und die aufgrund ihrer Ressourcen, Erfahrungen und ihres mehrsprachigen Potenzials (Calafato 2019) eine Fremdsprache erfolgreich unterrichten können. Auf diese Weise wird zugunsten einer inklusiveren Konzeptualisierung auf eine „we’ and ‘they’ differentiation“ (Inbar-Lourie 2005, S. 265) verzichtet.

Deshalb scheinen Begriffe wie *native* und *non-native*, die sich entwicklungsbiologisch definieren (Bloomfield 1927, 1984), umstritten zu sein und es werden sogar alternative Begrifflichkeiten suggeriert, die sich auf

die effektive Sprachbeherrschung fokussieren, wie z. B. *more or less proficient users of languages* (Paikeday 1985), *more or less accomplished communicators* (Edge 1988), *language experts* (Rampton 1990).

Die Erstsprache einer Lehrperson übernimmt mit Sicherheit eine maßgebliche Rolle in der Konstruktion ihrer Identität, allerdings soll dieses Kriterium nicht im Vergleich zu anderen für den Lehrberuf wichtigen Faktoren dominierend sein und somit die Lehrkompetenz aufgrund dieses einzigen – umstrittenen – Elements beurteilen. Heutzutage sollte nicht mehr über Thematiken wie Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz hinweggesehen werden, deshalb erscheint ein Paradigmenwechsel in diese Richtung unvermeidlich. Mit Cooks Worten sollen *L2 users* als „multicompetent language users“ (Cook 1999, S. 185) angesehen werden und infolgedessen empfiehlt sich spezifisch für Sprachlehrende eine Umorientierung in der Lehrer(innen)bildung „vom immer noch zumindest implizit verbreiteten Ideal des *native speaker* zum Ideal des *intercultural* bzw. *translingual/transcultural speaker*“ (Schmenk 2012, S. 111; vgl. auch Calafato 2019).

Im Konzept der ‚*multicompetence*‘ von Cook (1999) reflektieren sich alternative theoretische Rahmenbedingungen, die sich von der monolingualen Definition Chomskys (1965) der ‚Kompetenz‘ und somit von der hier hinterfragten Dichotomie NSLT/NNSLT distanzieren: „Multicompetence covers the total language knowledge of a person who knows more than one language, including both L1 competence and the L2 interlanguage“ (Cook 1999, S. 190). Im Vergleich zum Konzept der ‚Kompetenz‘ Chomskys (1965), die sich in Anlehnung an den nativistischen Ansatz auf das erworbene (unbewusste) Wissen eines idealen Sprechers/Hörers bezieht, wird hier deshalb keine idealisierte Einsprachigkeit in die Mitte gerückt, sondern die Vielfalt des sprachlichen Repertoiriums und der konkreten sprachlichen Realisierungen einer (Lehr-)Person. Die Identität einer Lehrperson wird somit nicht durch das ideale Konstrukt des monolingualen *native speaker*, sondern aufgrund der realistischeren Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Multikompetenz der Person selbst bestimmt.

## 5. Schlussbemerkungen

Die Identität von Sprachlehrenden wird in verschiedenen linguistischen und fremdsprachendidaktischen Traditionen durch eine Dichotomie bestimmt, wobei *native speakers* einen Bezugspunkt darstellen und *non-native speakers* durch den Vergleich mit ersteren definiert werden. Für ‚*native speaker*‘ gibt es jedoch keine unumstrittene Definition, trotzdem ist dieses Konzept im Alltagsleben aller Sprachlehrenden (noch) sehr präsent und beeinflusst Überzeugungen mehrerer – wenn nicht aller – Akteur(inn)en des



Fremdsprachenunterrichts.

Nicht selten werden bei Lehrpersonen bestimmte Unterrichtsmethoden und Charakteristika der Lehrpersönlichkeit durch ihre L1 begründet, wobei sich z. B. *native speakers* im Unterricht eher auf Konversation konzentrieren und sich *non-native speakers* besser mit Grammatik auskennen würden. Solche anfechtbaren Annahmen können zu problematischen Verallgemeinerungen führen, wenn z. B. angenommen wird, dass L1-Lehrende auf alle Fälle besser als ihre LX-Kolleg(inn)en unterrichten.

Die Erstsprache wird außerdem oftmals mit der ethnischen Herkunft einer Lehrperson verbunden, vor allem in Gegebenheiten, in denen rassistische und koloniale Fragen noch eine sehr bedeutende Rolle spielen. Es kommen nicht selten Erwartungen an weiße Englischlehrende vor, die aus dem *Inner Circle* (Kachru 1982) kommen, oder Deutschlehrende, die vom Aussehen her das typische ‚nordeuropäische Ideal‘ verkörpern.

Diese konsolidierten Einstellungen manifestieren sich in extremen Fällen auch in diskriminierenden Anstellungsbedingungen einiger Bildungseinrichtungen, wenn diese vorrangig *native speakers* als Sprachlehrende einstellen.

Dieser Kurzüberblick mag als ausreichend erscheinen, um die zentrale Problematik zu erkennen. Das *native speaker*-Paradigma, das aus einer monolingualen Perspektive entstanden ist, ist heutzutage nicht mehr angemessen für das Verständnis der komplexen Identität von Fremdsprachenlehrenden: a) Es gibt zunächst mehrere Grauzonen, in denen es die Dichotomie NSLT/NNSLT nicht ermöglicht, Personen mit der einen oder der anderen Gruppe zu identifizieren; b) Sprachvarietäten, die sich aus einer einzigen idealen Standardsprache differenzieren, werden definitionsgemäß in dieser einsprachigen Vorstellung nicht mit eingeschlossen, was in plurizentrischen Realitäten wie im EFL- und DaF-Kontext nicht vernachlässigt werden kann; c) Das *native speaker*-Modell legt keinen Wert auf kontextabhängige Besonderheiten, die aufgrund spezifischer kultureller Aspekte eines Landes oder eines Bildungssystems auftreten könnten.

Anstelle des konsolidierten *native speaker*-Konstrukts erscheinen deshalb alternative Perspektiven zutreffender. Potenzial bietet diesbezüglich die Idee eines *interlanguage*-Kontinuums (Selinker 1972), an dessen Extremen jeweils der ideale *non-native speaker* sowie der ideale *native speaker* verortet sind und alle Sprecher(innen) bzw. Sprachlehrende anhand ihrer sprachlichen Kenntnisse und Fortschritte einen bestimmten Punkt des Kontinuums einnehmen.

Alternativ zum *native speaker* könnten hierzu bei Fremdsprachenlehrenden bzw. -lernenden andere Modelle gefördert werden, wie z. B. mehrsprachige oder interkulturelle Sprecher(innen) bzw. Lehrende,

die sich zunehmend von einer monolingualen, monokulturellen und/oder monoethnischen Realität distanzieren.

Der Weg zur vollen Legitimierung von LX-Lehrenden ist in vielen Unterrichtskontexten noch langwierig und umständlich, allerdings kommen überwiegend aus der EFL/ESL-Forschung kontinuierlich neue Impulse für diese wichtigen Diskussionen. Erwünscht wären diesbezüglich Untersuchungen auch in anderen Sprachdidaktiken, die zur Etablierung eines systematischen sprachübergreifenden Forschungsfeldes beitragen.

Deutsch zeichnet sich trotz der relativ limitierten geografischen Verbreitung – zumindest im Vergleich zu Englisch – durch ein sehr internationales Profil aus, denn es wird u.a. an 158 Goethe-Instituten in 98 Ländern,<sup>7</sup> an 10 Österreich-Instituten in 8 Ländern<sup>8</sup> und an zahlreichen Hochschulen und ausländischen Schulen unterrichtet, an denen sowohl L1- als auch LX-Lehrende tätig sind. Studien über NSLT bzw. NNSLT erweisen sich deshalb im DaF-Bereich als besonders forschungsrelevant. Dabei wäre eine Förderung weiterer Untersuchungen über L1- bzw. LX-Lehrende, die sich u.a. mit wenig erforschten oder unerforschten Aspekten wie Unterrichtssprache, Interaktion im Klassenunterricht oder Analyse von Lernmaterialien auseinandersetzen, wünschenswert.

**Kurzbiografie:** Daniele Polizio ist Universitätsassistent und promoviert am Fachbereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Er war bis März 2022 DAAD-Sprachassistent an der Universidade de São Paulo, Brasilien. Nach einem Bachelorabschluss in sprachlicher und kultureller Mediation Deutsch/Russisch an der Università degli Studi di Napoli „L’Orientale“ studierte er im Masterstudiengang ‚Germanistik: Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt DaF‘ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er arbeitete als Dozent für Deutsch und Italienisch in Bamberg sowie Erlangen und absolvierte DaF-Praktika in Tallinn und Porto. Seine Forschungsinteressen liegen überwiegend im Bereich der Lehrer(innen)ausbildung, der Selbstwahrnehmung und Identität Fremdsprachenlehrender aufgrund ihrer Erstsprache sowie im Bereich E-Learning und Blended Learning.

**Kontaktadresse:** [daniele.polizio@univie.ac.at](mailto:daniele.polizio@univie.ac.at)

<sup>7</sup> <https://www.goethe.de/de/wwt.html> (28.01.2022).

<sup>8</sup> <https://www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns/#:~:text=Es%20kooperiert%20mit%20Institutionen%20der,11%20000%20Menschen%20Deutschkurse> (28.01.2022).

## Literatur

- Amin N. 1997, *Race and the identity of the nonnative ESL teacher*, in "TESOL Quarterly" 31, S. 580-583.
- Ballmer T.T. 1981, *A typology of native speakers*, in Coulmas F. (ed.), *A Festschrift for Native Speaker*, De Gruyter Mouton, The Hague/Paris/New York, S. 51-68.
- Baur R.S. 2000, *Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung*, in "Info DaF" 27 [5], S. 467-482.
- Beijaard D. 1995, *Teacher' prior experiences and actual perceptions of professional identity*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice" 1 [2], S. 281-294.
- Benke E. and Medgyes P. 2005, *Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners*, in Llorca E. (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer, New York, S. 195-216.
- Bloomfield L. 1927, *Literate and Illiterate Speech*, in "American Speech" 2 [10], Sp. 432-439.
- Bloomfield L. 1984, *Language*, University of Chicago Press, Chicago.
- Blühdorn H. 2000, *Deutsch als Fremdsprache und die Grammatik des Deutschen. Über die Fruchtbarkeit des fremden Blicks*, in "Deutsch als Fremdsprache" 37 [4], S. 221-227.
- Borg S. 2006, *Teacher Cognition and Language Education*, Continuum, London.
- Bosse M. 2017, *Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität*, Springer Spektrum, Wiesbaden.
- Bracker P. und Polizio D. 2021, *Selbstwahrnehmung Lehrender mit Deutsch L1 oder LX hinsichtlich ihres Verhaltens im DaF-Unterricht*, in "mAGAZin" 28, Winter 2020. <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAZin.2020.i28.02> (01.07.2022).
- Braine G. 1999 (ed.), *Non-native educators in English language teaching*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Braine G. 2010, *Nonnative speaker English teachers*, Routledge, New York.
- Calafato R. 2019, *The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009-2018*, in "Lingua" 227. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384119300828> (01.07.2022).
- Chomsky N. 1965, *Aspects of the theory of syntax*, M.I.T. Press, Cambridge/Massachusetts.
- Cook V. 1999, *Going beyond the native speaker in language teaching*, in "TESOL Quarterly" 33 [2], S. 185-209.
- Davies A. 1991, *The native speaker in applied linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Derrida J. 1983, *Grammatologie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Dewaele J.M. 2017, *Why the dichotomy 'L1 versus LX user' is better than 'native versus non-native speaker'*, in "Applied Linguistics" 39 [2], pp. 236-240.
- Edge J. 1988, *Natives, Speakers, and Models*, in "JALT Journal" 9 [2], S. 153-157.
- Ferguson C.A. 1982, *Foreword*, in Kachru, B.B. (ed.), *The Other Tongue: English across Cultures*, University of Illinois Press, Chicago.
- Foucault M. 1977, *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault M. 1982, *The Subject and Power*, in "Critical Inquiry" 8 [4], S. 777-795.

- Ghanem C. 2014, *Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching*, in "Language Teaching Research" 19 [2], S. 169-186.
- Grootenboer P., Lowrie T. and Smith T. 2006, *Researching identity in mathematics education: the lay of the land*, in Grootenboer P., Zevenbergen R. and Chinnappan M. (eds.), *Identities cultures and learning spaces*, (Bd. 2), MERGA, Canberra, S. 612-615.
- Guerra L. 2017, *Students' perceptions and expectations of native and non-native speaking teachers*, in Agudo J.d.D.M. (ed.), *Native and Non-Native Teachers in Second Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education*, De Gruyter Mouton, Berlin, S. 183-203.
- Hinkel R. 2001, *Sind „native speaker“ wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik*, in "Info DaF" 28 [6], S. 585-599.
- Inbar-Lourie O. 2005, *Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of ELF teachers*, in Llurda E. (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer, New York, S. 265-282.
- Kachru B. 1982, *Models for non-native Englishes*, in Kachru B (ed.), *The other tongue: English across cultures*, University of Illinois Press, Chicago, S. 31-57.
- Kramsch C. 1997, *The privilege of the non-native speaker*, in "PMLA" 3, S. 359-369.
- Krumm H.J. 1996, *Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?*, in "Info DaF" 23 [5], S. 523-540.
- Lasagabaster D. and Sierra J.M. 2005, *What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher?*, in Llurda E. (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer, New York, S. 217-242.
- Lee M., Schutz P.A. and van Vlack S. 2017, *Non-native English-speaking teachers' anxieties and insecurities: self-perceptions of their communicative limitations*, in Agudo J.d.D.M. (Ed.), *Native and Non-Native Teachers in Second Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education*, De Gruyter Mouton, Berlin, S. 119-138.
- Liehr H. 1994, *Muttersprachler als Sprachlehrer: Chancen und Risiken*, in "Die Unterrichtspraxis / Teaching German" 27 [2], S. 43-49.
- Llurda E. 2009, *Attitudes towards English as an international language: the pervasiveness of native models among L2 users and teachers*, in Sharifian F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto, S. 119-134.
- Llurda E. 2018, *Methods in NNEST Research*, in Liantas J.I. (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Inc., S. 1-6.
- Mahboob A. 2009, *Racism In The English Language Teaching Industry*, in Mahboob A. and Lipovsky C. (eds.), *Studies in Applied Linguistics and Language Learning*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, S. 29-40.
- Mahboob A. and Golden R.I. 2013, *Looking for Native Speakers of English: Discrimination in English Language Teaching Job Advertisements*, in "Voices in Asia Journal" 1 [1], S. 72-81.
- Mani B.V. 2006, *German Studies as Perpetual Difference: A Cosmopolitical Sketch*, in "The German Quarterly" 79 [3], Focus on Literature around 1900 (Summer, 2006),

S. 381-384.

- McArthur T. (ed.) 1992, *The Oxford companion to the English language*, Oxford University Press, Oxford.
- Medgyes P. 1992, *Native or non-native: Who's worth more?*, in "ELT Journal" 46 [4], S. 340-349.
- Medgyes P. 1994, *The non-native teacher*. Hueber, Ismaning.
- Morgan B. 2004, *Teacher Identity as Pedagogy: Towards a Field-Internal Conceptualisation in Bilingual and Second Language Education*, in "BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM" 7 [2&3], S. 172-188.
- Moussu L. 2006, *Native and non-native English-speaking English as a second language teachers: Student attitudes, teacher self-perceptions, and intensive English program administrator beliefs and practices*, Dissertation, Purdue University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 492 599.)
- Moussu L. and Llurda E. 2008, *Non-native English-speaking English language teachers: History and research*, in "Language Teaching" 41 [3], S. 315-348.
- Murti K. 2002, *Whose Identity? The Nonnative Teacher as Cultural Mediator in the Language Classroom*, in "ADFL Bulletin" 34 [1], S. 27-29.
- Pacek D. 2005, *'Personality not nationality': Foreign students' perceptions of a non-native speaker lecturer of English at a British university*, in Llurda E. (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer, New York, S. 243-262.
- Paikeday T.M. 1985, *The native speaker is dead!: An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*, Paikeday Publishing, Toronto.
- Phillipson R. 1992, *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Rajagopalan K. 2005, *Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research*, in Llurda E. (ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*, Springer, New York, S. 283-303.
- Rampton M.B.H. 1990, *Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance*, in "ELT Journal" 44 [2], S. 97-101.
- Reves T. and Medgyes P. 1994, *The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self image: An international survey*, in "System" 22 [3], S. 353-357.
- Riordan E. 2018, *Language for Teaching Purposes*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Rösler D. 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar.
- Schmenk B. 2012, *Die Selbstkonstruktion von Lehrenden im Spannungsfeld zwischen Mehrsprachigkeit und dem Ideal der native-speaker-Kompetenz*, in Bär M., Bonnet A., Decke-Cornill H., Grünwald A. und Hu A. (Hg.), *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*, Schneider, Hohengehren, S. 101-112.
- Selinker L. 1972, *Interlanguage*, in "IRAL" 10, S. 219-231.
- Selvi A.F. and Rudolph N. 2017, *Teachers and negotiation of identity: Implications and challenges for second language teacher education*, in Agudo J.d.D.M. (Ed.), *Native and Non-Native Teachers in Second Language Classrooms: Professional Challenges and Teacher Education*, De Gruyter Mouton, Berlin, S. 257-272.
- Stern H.H. 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Tang C. 1997, *On the power and status of non-native ESL teachers*, in "TESOL Quarterly" 31, S. 577-580.

- Varghese M.M., Morgan B., Johnston B. and Johnson K. 2005, *Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond*, in “Journal of Language, Identity, and Education” 4 [1], S. 21-24.
- Varghese M.M., Motha S., Park G., Reeves J. and Trent J. 2016, *In This Issue [of TESOL Quarterly, on Language Teacher Identity]*, in “TESOL Quarterly” 50 [3], S. 545-571.
- Voerkel P. 2017, *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*, Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena.