

Normativität in praxeologischer Professionsforschung: Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht

Puester, Inga

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Puester, I. (2021). Normativität in praxeologischer Professionsforschung: Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 123-138. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.10>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Inga Püster, geb. Rosemann

Normativität in praxeologischer Professionsforschung

Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht

Normativity in Praxeological Research on Teacher Professionalisation

A Subject-Specific Normative Perspective on Mentoring Conversations about Teaching English as a Foreign Language

Zusammenfassung

Praxeologische Professionsforschung steht vor der Herausforderung, einen normativen Standpunkt bezüglich empirisch vorgefundener Praktiken zu begründen. Die „praktische Diskursethik“ (Bohnsack 2020) ermöglicht zwar, normative Aussagen zur Angemessenheit von Diskursen zu treffen. Mit Bezug auf eine Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird argumentiert, dass es neben dieser diskursethischen Dimension eine fachlich-normative Dimension gibt, die bei der Untersuchung des Professionalisierungspotentials dieser Gespräche mitdiskutiert werden muss. Dies wird durch die vergleichende dokumentarische Interpretation zweier Fälle untermauert. In der Diskussion der Ergebnisse wird ein Weg zur Entfaltung einer solchen fachdidaktisch-normativen Perspektive aufgezeigt: Empirisch erweist sich die Frage, wie „die Sache“ (Helsper 2016), hier also Gegenstände und Ziele des Englischunterrichts, in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird, als fachdidaktische Kernfrage, anhand derer Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung – getroffen werden können. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

Abstract

Praxeological research on teacher professionalisation faces the challenge of making normative statements about practice in an empirically consolidated way. The so-called “practical ethics of discourse” (Bohnsack 2020) enables researchers to analyse the quality of (professional) discourse. This paper argues, however, that subject-specific knowledge has to be taken into account as well when it comes to studying teacher professionalisation. This argument is fleshed out by a comparative documentary analysis of two cases of mentoring conversations on teaching English as a foreign language (TEFL). The discussion shows that such a subject-specific, normative perspective can best be developed by comparing how subject matter, e.g. aims of TEFL and second language acquisition, is conceptualised in different cases. However, it also highlights challenges in developing such a subject-specific normative perspective.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen, dokumentarische Methode, Diskursethik, Fremdsprachendidaktik

Keywords: teacher professionalism, internships, documentary method, ethics of discourse, teaching English as a foreign language

1 Einleitung

Praxeologische Professionsforschung bewegt sich in einem grundlegenden Spannungsfeld: Einerseits wird in praxeologischer Methodologie die Notwendigkeit betont, dem Prinzip des „methodisch kontrollierte[n] Fremdverstehen[s]“ (Bohnsack 2014b, S. 23) zu folgen, ohne die normativen Sichtweisen der Forschenden über die der Beforschten zu stellen. Andererseits beinhaltet der Forschungsgegenstand der Professionalisierung selbst eine normative Komponente und wirft unwillkürlich die Frage auf, wie ein normativer Standpunkt in Bezug auf ‚mehr oder weniger professionalisierte‘ Praktiken begründet werden kann. Mit der „praktischen Diskursethik“ (Bohnsack 2020) wurde hierzu bereits ein Weg aufgezeigt. Zunächst müsse als grundlegende Voraussetzung eine konstituierende Rahmung gegeben sein, um überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen zu können (vgl. ebd.). Nur so weise die Handlungspraxis eine Regelmäßigkeit – in Abgrenzung von Willkür – auf. Ob dieses professionalisierte Handeln dann mehr oder weniger ‚gelungen‘ sei, könne in Bezug auf eine praktische Diskursethik herausgearbeitet werden: Derartige diskursethische Prinzipien betreffen die „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts-)vorstellungen“ (ebd., S. 112). So seien Diskurse, in denen sich prinzipiell alle an der Aushandlung der Gültigkeit von Normen beteiligen können, im Hinblick auf die Professionalisierung gelungener als solche, in denen dies nicht gegeben sei.

Das beschriebene Spannungsfeld ist auch im hier darzustellenden Forschungsprojekt zum Professionalisierungspotential von Mentoringgesprächen über Englischunterricht spürbar. In diesem Beitrag werde ich erstens argumentieren, dass mittels der praktischen Diskursethik ein normativer Standpunkt auf die Art und Weise der *Interaktion* zwischen Mentor*innen und Studierenden begründet werden kann. Zweitens werde ich aber herausarbeiten, dass in Bezug auf das Sprechen über Unterricht dieser diskursethische um einen fachdidaktisch-normativen Standpunkt erweitert werden muss. Durch den im Folgenden vorzunehmenden Vergleich zweier Mentoringgespräche wird deutlich, dass erst unter Hinzunahme einer fachdidaktisch-normativen Dimension professionalisiertere von weniger professionalisierten Praktiken unterschieden werden können. Die Überlegungen leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung praxeologischer Professionsforschung, in der diese normative Dimension bisher einen blinden Fleck darstellt. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

2 Studiendesign

Die Studie geht der Frage nach, über welches Potential Mentoringgespräche über Englischunterricht für die Professionalisierung Lehramtsstudierender verfügen (vgl. ausführlicher zur Problemstellung und Relevanz der Gesamtstudie Rosemann/Bonnet 2018). Unter Mentoringgesprächen werden Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht zwischen Praktikant*innen und Praxislehrpersonen gefasst. Einem praxeologischen Ansatz folgend wird rekonstruiert, welche Wissensbestände die Akteur*innen darin einbringen und wie diese zueinander in Bezug gesetzt werden. So werden die sich ereignenden Prozesse zunächst sichtbar gemacht, um sie anschließend im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte hin zu diskutieren. Die Stichprobe besteht aus zwölf Tridems von je zwei Masterstudierenden des Lehramts Englisch und je einem*r Mentor*in, welche zum Erhebungszeitpunkt bereits ein Semester lang gemeinsam Unterricht besprochen hatten. Die Datengrundlage bilden Transkripte von 14 Vor- und 12 Nachbesprechungen von Englischunterricht. Die Analyse erfolgt mittels der dokumentarischen Methode. In diesem Beitrag wird ein Fallvergleich in Bezug auf zwei Vergleichsdimensionen, die Mentoringbeziehung sowie Sprachenlernen und Spracherwerb, vorgenommen.

3 Diskursethische Analysen: Mentoringbeziehung

In der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung wird herausgearbeitet, wie die Interaktion zwischen Mentor*innen und Studierenden strukturiert ist. Dabei wird zum einen die Diskursorganisation untersucht, um aufzuschlüsseln, wie die Sinngehalte interaktiv entfaltet werden (vgl. Przyborski 2004). Zudem knüpfen die Analysen an die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) an. Dabei wird zwischen der Ebene der Norm und der Meta-Norm unterschieden. Auf der Ebene der Norm wird das pädagogische Handeln ausschließlich vor dem Hintergrund eigener Normalitätsvorstellungen wahrgenommen. Diese speisen sich beispielsweise aus institutionellen Vorgaben (z.B. aus Lehrplänen), aber auch aus „Erwartungserwartungen“ (ebd., S. 30), Erwartungen der Lehrpersonen an das, was von ihnen innerhalb der Institution Schule erwartet wird. Auf der Ebene der Norm erfolgt keine Distanzierung von der eigenen normativen Sichtweise. Auf der Ebene der Meta-Norm hingegen verständigen sich die Akteur*innen *über* unterschiedliche normative Vorstellungen und relativieren somit auch die Gültigkeit der eigenen Normen: „Meta-Normen als ‚reflexive Normen‘ (vgl. Habermas 1976: 78) beziehen sich [...] auf die [...] diskursethischen Prinzipien der *Herstellung* normativer Prinzipien resp. auf die Prinzipien der (meta-kommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* diese“ (Bohnsack 2020, S. 110, Herv. i. O.). Wenn auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird, ist eine Distanzierung von Normalitätsvorstellungen möglich, sodass in diesen Modi ein potentiell höheres Niveau impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2014a) gegeben ist als in solchen Modi, die auf der Ebene der Norm operieren und diese damit als gegeben hinnehmen.

Die beiden Fälle¹ Extr-V und Temp-V haben gemeinsam, dass auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird. Im Folgenden werden Parallelen beider Fälle

anhand mehrerer Passagen herausgearbeitet (zur Transkriptionsweise vgl. Anhang).

Passage „Angst und Mut“ (Extr-V 61-86)

- 61 Sm: [...]und als ersten Auftrag sollen sie
 62 und das is das is mutig (.) äh ich hab auch n bisschen Angst davor, solln sie
 63 rumgehen (.) und sich die Poster angucken, u::nd sich ein Sport aussuchen, den sie
 64 machen würden außer ihren eigenen. so
 65 M: okay
 66 Sm: L ehm (.) und sich (.) kurz überlegen- da müssen sie noch gar nichts aufschreiben
 67 warum sie den machen würden wollen- wollen würden und sich noch kurz mit dem
 68 Partner zusammensetzen und sich darüber austauschen.
 69 M: L und wa- und warum hast du da Angst
 70 vor?
 71 Sm: das Rumgelaufe (.) das is ja- das wird ja sehr wuselig
 72 M: L des- ja::
 73 Sm: L sie dann wieder zu sortieren danach das is so=n
 74 bisschen meine Angst
 75 M: aber ihr habt es ja schon mal gemacht,
 76 Sm: L ja::
 77 M: L da mit diesem diesem
 78 Sm: L mit dem Kreis
 79 M: L Kreis-Dreh-
 80 Modell und das hat ja auch geklappt
 81 Sm: L ja::
 82 M: L also das hab ich zum Beispiel- so mutig war ich
 83 noch nie, da wart ihr mutiger als ich
 84 Sw: L @(.)@
 85 Sm: L ja::
 86 M: und habt's gemacht und ich find es hat es hat gut geklappt

Die Proposition wird durch den Studierenden (Sm; 61-68) im Hinblick auf die intendierten Aktivitäten der Schüler*innen eingebracht. Auffällig ist die häufige Verwendung des Nomens „Angst“ (62, 69, 74) und des Adjektivs „mutig“ (62, 82, 83). Diese „Angst“ steht im Zusammenhang mit Verben der Bewegung („rumgehen“, „das Rumgelaufe“). Der von Sm formulierte Arbeitsauftrag, der das Herumgehen der Schüler*innen im Klassenzimmer involviert, löst bei ihm „n bisschen Angst“ aus. Eine willentliche Konfrontation mit dieser angstausslösenden Situation durch eine bewusste Planungsentscheidung wird von Sm selbst als „mutig“ bewertet. „Angst“ und „mutig“ erscheinen hier also keinesfalls als Gegensatzpaar. Vielmehr bedingen sie einander: „Mutig“ Sein bedeutet nicht, furchtlos zu sein, sondern über die Fähigkeit zu verfügen, sich der Angst zu stellen. Interessant ist an dieser Stelle, dass Sm sich durch die Wahl des Arbeitsauftrags selbst wesentlich mit dieser Situation konfrontiert, und dies positiv bewertet. *Mut* kann demnach auch als Offenheit für Kontingenz gefasst werden.

Der Auslöser der Angst ist laut Sm „das Rumgelaufe“ bzw. die Erwartung, dass es „sehr wuselig“ werde, die Schüler*innen „dann wieder zu sortieren“. „Wuselig“ bezeichnet eine Art der Bewegung, die als unruhig, ungeordnet oder unvorhersehbar beschrieben werden kann. Ein solches Verhalten der Schüler*innen und der damit einhergehende potentielle Kontrollverlust der Lehrperson stellen einen negativen Horizont dar. Dieser steht im Gegensatz zu einer anvisierten Ordnung, wie sich im Verb „sortieren“ zeigt. Eine Unordnung wird als temporärer Zustand akzeptiert, solange dieser nur von beschränkter Dauer ist und die Lehr-

person in der Lage ist, diesen durch ein *Sortieren* zu beenden. Während in der vorangehenden Differenzierung durch Sm (61-74) besonders der negative Horizont des Kontrollverlusts hervortritt, so wird in der Antithese durch die Mentorin (M) anhand einer Exemplifizierung ein positiver Gegenhorizont aufgespannt. M bezieht sich auf eine Situation im Unterricht der Praktikant*innen, in der sie mit einem „Kreis-Dreh-Modell“ gearbeitet haben. Das „es“ in der Formulierung „ihr habt es ja schon mal gemacht“ bezieht sich parallel zur zuvor beschriebenen geplanten Unterrichtsphase darauf, dass die Schüler*innen ihren Sitzplatz verlassen (vgl. „rumgehen“, 63) und sich mündlich miteinander ausgetauscht haben (vgl. 68). Dass diese Situation konjunktiv erinnert wird zeigt sich daran, dass Sm überlappend in Ms Äußerung einfällt und ihre Suchbewegung fortführt, welche dann wiederum von M beendet wird (vgl. 77-80).

Diese bereits erfahrene Unterrichtssituation bewertet M wiederholt und betont als gelungen: „und das hat ja auch geklappt“ (80); „und ich find es hat gut geklappt“ (86). Die Exemplifizierung fungiert somit als Argument für die Umsetzung des von Sm eingangs proponierten Sinngehalts. Die temporäre Zurücknahme der Lenkung wird somit explizit von M unterstützt. *Klappen* (vgl. 86) bedeutet in diesem Kontext homolog zu der vorangehenden Elaboration durch Sm (vgl. 71-74) einen gelungenen Übergang von einer Situation mit wenig Kontrolle durch die Lehrperson und größerem Handlungsspielraum für die Schüler*innen in eine von der Lehrperson gesteuerte, geordnete Situation.

Das angsteinflößende Potential einer reduzierten Lenkung wird von M implizit geteilt, wie sich im Aufgreifen des Adjektivs „mutig“ (82, 83) zeigt. In Übereinstimmung mit Sm bewertet M es als positiv, dass die Praktikant*innen sich in eine solche Situation, welche Mut erfordert, hineinbegeben haben und dies erneut tun möchten. Gleichzeitig nimmt sie jedoch eine Abgrenzung vor, indem sie sich selbst mit den Praktikant*innen vergleicht: „so mutig war ich noch nie, da wart ihr mutiger als ich“. M bringt also einen positiven Gegenhorizont in das Gespräch ein, nach welchem das Einräumen von Freiräumen für die Schüler*innen etwas Erstrebenswertes darstellt, das von den Studierenden bereits in der Vergangenheit erreicht wurde und aus Ms Perspektive auch in der bevorstehenden Englischstunde enaktiert werden kann. Zugleich hat M selbst „noch nie“ eine solche Öffnung in ihrem Unterricht umgesetzt. M gibt somit nicht die eigene Unterrichtspraxis als Modell vor, nach dem sich die Studierenden richten sollen, sondern hebt vielmehr gerade einen Aspekt am Unterricht der Studierenden hervor, den sie im Vergleich zum eigenen Unterricht als positiv bewertet.

Es ist daher aus diskursethischer Perspektive festzuhalten, dass in diesem Mentoringgespräch eine Verständigung über die Gültigkeit zweier gegensätzlicher Normen der Lenkung und der Öffnung erfolgt. Durch ihre Gegensätzlichkeit wird die Gültigkeit der jeweils anderen Norm eingeschränkt. Wenngleich laut eigener Aussage Lenkung die Normalitätsvorstellung bezüglich des Unterrichts der Mentorin darstellt, erfolgt durch die Konfrontation mit der Norm der Öffnung im Mentoringgespräch eine Distanzierung von dieser Normalität. Lenkung wird nicht selbstverständlich als Prinzip auf den Unterricht der Praktikant*innen übertragen. Es geht um eine Auslotung des jeweiligen Geltungsbereiches der beiden Normen, welche in Form antithetischer Bezugnahmen erfolgt. Die Kommunikation bewegt sich auf der Ebene der Prinzipien der Herstellung bzw. Gültigkeit von Normen, also auf der Ebene der Meta-Norm.

Es wird nun vergleichend die Eingangspassage des Falls Temp-V hinzugezogen:

Eingangspassage (Temp-V 13-34)

- 13 Sw: willst du mal ganz kurz nochmal sagen was wir uns jetzt für Montag (unv.)
 14 haben
- 15 Sm: Lgenau
- 16 M: Lüberlegt haben
- 17 Sm: Montags ham wir jetzt wie gesagt ähm (.) als aller erstes ähm Hausaufgaben
 18 vergleichen, wir gehn- wir nehmen vier Experten für jede Spalte nach vorne?
 19 (.) ähm die einmal die ((hustet)) Dinge vortragen (.) ähm also Dystopia also
 20 die Science Fiction also diese Spalte die wir halt hatten Utopia Dystopia
 21 Science Fiction Fantasy (.) da ham wir jetzt zehn bis fünfzehn Minuten eingeplant
 22 circa danach äh
- 23 M: Lmöchtest du einmal ganz vorstellen oder soll ich immer
 24 gleich einhaken (.) nach jedem Punkt
- 25 Sm: L wir könn auch einfach (.) dann sach das ja sonst hak doch
- 26 ein @(.)@
- 27 M: ja? immer
- 28 Sm: L ja
- 29 M: L ja denn ähm vielleicht nur einfach um das nochmal ganz klar zu planen,
 30 du sagst vier Experten, ähm da hatten wir ja methodisch überlegt ob es
 31 vielleicht so ne son Expertengespräch, sein soll oder (ob) sie einfach nur
 32 wiedergeben, sollen was sie da haben
- 33 Sm: Lja
- 34 M: wie habt ihr euch das methodisch überlegt?

Im Vergleich zu anderen Fällen des Samples fällt im Fall Temp-V auf, dass die Proposition (13f.) hier nicht durch M, sondern durch die Studierende (Sw) eingebracht wird. Sie initiiert somit die Entfaltung einer Unterrichtsplanung, ohne dass M zuvor Setzungen vorgenommen hätte. Die Proposition wird daraufhin von Sm elaboriert, indem er die bisherige Planung für die Montagsstunde referiert (17-22).

Die Elaboration wird durch eine überlappende Differenzierung durch M (23-34) unterbrochen. Sie setzt zunächst auf der Meta-Ebene zur Nachfrage an: „möchtest du einmal ganz vorstellen oder soll ich immer gleich einhaken (.) nach jedem Punkt“ (23f.). Somit stellt M die Art und Weise der Gesprächsführung zur Disposition und initiiert eine Verständigung über die Gesprächsregeln. Durch das Verb „einhaken“ (24) wird zugleich deutlich, dass M die Vorschläge der Studierenden keineswegs kritiklos akzeptiert. Denn durch das *Einhaken*, beispielsweise durch Nachfragen oder Einwände, unterbricht und hinterfragt M die Vorschläge der Studierenden. Durch die Wendung „immer gleich“ (23f.) wird dies als ein nach jedem Planungsschritt wiederkehrendes Phänomen konzipiert. Somit wird antizipiert, dass M auch zu den nachfolgenden Schritten eine irgendwie geartete Form von Feedback, Frage oder Kommentar abgeben wollen wird. Nichtsdestotrotz ist die Tatsache, dass die Gesprächsregeln überhaupt durch M zur Disposition gestellt werden, eine Besonderheit innerhalb des Samples.

Sm stimmt im Folgenden dem *Einhaken* zu (vgl. 25f.), woraufhin M die von Sm vorgestellte Planung zur Hausaufgabenbesprechung (vgl. 17-22) differenziert. Diese Differenzierung erfolgt, indem sie zwei mögliche methodische Herangehensweisen skizziert und nach den methodischen Überlegungen der Studierenden fragt (vgl. 34), sie also zu einer Elaboration ihrer Differenzierung auffordert. Zwar stellt die Nennung zweier Alternativen eine Setzung durch M dar, jedoch ermöglicht die angeschlossene offene Frage (vgl. 34) potentiell auch das Anbringen weiterer Alternativen. Zudem beruft M sich auf etwas bereits zuvor von der Gruppe

gemeinsam Besprochenes („da hatten wir ja methodisch überlegt“, 30) und somit bereits auf konjunktives Wissen der Gruppe. Dies zeigt sich darin, dass sie die beiden Alternativen nur ganz knapp nennt. Dass den Studierenden das Wissen, was unter einem „Expertengespräch“ (31) und dem *Wiedergeben* zu verstehen sei, verfügbar ist, zeigt sich darin, dass sie die Differenzierung ohne Nachfragen weiter bearbeiten (vgl. 35-228). M verbalisiert Prinzipien, auf deren Grundlage die Studierenden methodisch-didaktische Entscheidungen fällen können. Die Entscheidung wird nicht durch M stellvertretend für die Studierenden getroffen, sondern es werden Strategien für die Entscheidungsfindung aufgezeigt. Ms ‚moderierendes‘ Vorgehen wird in folgender Sequenz erneut deutlich:

- 456 M: [...] also was is euer
 457 Stundenziel vielleicht fangn wir nochmal umgekehrt an
 458 Sw: mhm ja
 459 M: was soll als Ergebnis sozusagen dann gelernt sein in der Stunde.
 460 Sm: (3) ähm (.) ich würds jetzt einfach mal so nennen <was mit May passiert in
 461 im Verlaufe des Buchs> dass man einfach sich selber klar macht wie is der
 462 Spannungsverlauf gestaltet was passiert mit May
 463 Sw: (.) welche Entwicklung durchlebt sie
 464 Sm: Lj Lgenau
 465 M: mhm

Die Proposition durch M (456f.) wird in Form einer Frage formuliert und ist offen gehalten. Die Elaboration erfolgt durch Sm in Interaktion mit Sw. Die Studierenden legen also das Stundenziel selbstständig und ohne Vorgaben durch M fest. Diese Zielsetzung wird durch M mindestens ratifiziert (465). Es ist sogar plausibel, das „mhm“ als Validierung aufzufassen, da das Stundenziel von dort an von allen Gesprächsteilnehmern geteilt wird und die Ausgestaltung der Aufgaben von allen, auch von M, auf dieses Ziel ausgerichtet wird.

Das Prinzip, nach welchem das Nachdenken über Unterricht gestaltet werden soll, wird von M wie folgt expliziert:

- 311 M: mhm (.) is beides möglich versuch nur nochmal euch zu zeigen dass ihr euch
 312 sowas eben immer überlegen sollt und dann bewusst für eins entscheiden sollt

M spricht hier auf einer Metaebene *über* das Planungsgespräch und gibt den Studierenden eine Erklärung zu ihrem Handeln als Mentorin („versuch nur nochmal euch zu zeigen“, 311). Sie entwirft somit ein zweckrationales Modell ihres Handelns, ein „Um-zu-Motiv“ (Bohnsack 2014a, S. 36). Sie weist sich selbst die Rolle der *Zeigenden* zu und deutet damit auf ein pädagogisches Verhältnis zwischen den Mentees und ihr hin, in welchem sie ihnen ihr Wissen verfügbar macht. Dieses Wissen besteht jedoch nicht aus konkreten Handlungsempfehlungen, sondern ist auf der Ebene der Prinzipien des Nachdenkens über Unterricht zu verorten. Die Norm, auf die M hier Bezug nimmt, kann inhaltlich als *Reflexionsnorm* beschrieben werden. Die angehenden Lehrpersonen sollen nicht zufällig oder intuitiv, sondern mit Betonung „bewusst“ Entscheidungen treffen. Der Aufforderungscharakter der Norm an die Studierenden dokumentiert sich in der zweifachen Verwendung des Modalverbs *sollen*, die wahrgenommene Allgemeingültigkeit der Norm manifestiert sich zudem im Adverb „immer“.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kommunikation auch im Fall Temp-V auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Reflexion ist das Funktionsprinzip der Zusammenarbeit zwischen der Mentorin und den Studierenden: Verschiedene

Optionen erscheinen „möglich“ (311), sofern die Entscheidung „bewusst“ (312) getroffen wird. Jenseits dieser Reflexionsnorm, welche auf der Ebene der Prinzipien der Zusammenarbeit verortet ist, werden keine absoluten normativen Setzungen vorgenommen; Entscheidungen müssen vielmehr von Fall zu Fall abgewogen werden. Sie obliegen durchgängig den Studierenden, während die Mentorin sie bei der Entscheidungsfindung unterstützt. Die von ständigen Differenzierungen geprägte Diskursorganisation ist ein Beleg dafür, dass die Reflexionsnorm auch in der Mentoringpraxis der Gruppe Temp-V habituell relevant ist. Im kontinuierlichen gemeinsamen Abwägen werden Differenzierungen elaboriert und weiter differenziert. Synthesen kommen erst vor, nachdem Überlegungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und mehrere Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen gegeneinandergestellt wurden.

Die kontrastive Analyse der beiden Fälle Extr-V und Temp-V hat ergeben, dass die Kommunikation in beiden Fällen auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es findet eine Verständigung über Gestaltungsprinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung statt, wobei im Fall Extr-V die Gültigkeit zweier gegensätzlicher Normen der Lenkung bzw. der Öffnung verhandelt wird, während im Fall Temp-V Reflexion als übergeordnetes Prinzip für das Mentoringgespräch fungiert.

4 Fachdidaktische Analysen: Sprachenlernen und Spracherwerb

Anders als in der Mentoringbeziehung zeigen sich in der Vergleichsdimension Sprachenlernen und Spracherwerb deutliche Unterschiede zwischen beiden Fällen. Diese werden anhand von thematisch ähnlichen Passagen, in denen die Themen ‚Wortschatzerwerb‘ und ‚Abschreiben‘ auf je unterschiedliche Weise bearbeitet werden, herausgearbeitet.

In der folgenden Sequenz (Extr-V 117-132), in der es um das Zusammenstellen einer „wordbank“ (119) geht, zeigt sich deutlich ein Orientierungsrahmen der Lenkung:

- 117 Sm: genau und dann würden wir diese word- diese ganzen Wörter die sie gesammelt
 118 haben zusammen- und das wird dann vielleicht ein bisschen zäher aber das is dann-
 119 (.) ehm wirklich sammeln die ganzen Wörter, so ne wordbank zusammenstellen und
 120 dann muss die einfach jeder abschreiben. so
- 121 M: L mhm::
- 122 Sm: und dann muss die jeder im Heft haben, (.) und dann auch nochmal klar machen
- 123 M: °mh::°
- 124 Sm: <wisst ihr was die heißen? wenn ihr das könnt dann könnt ihr Extremsportarten
 125 beschreiben>
- 126 M: L °mh:° ich find das Abschreiben auch ganz gut und ganz wichtig damit sie
 127 eben sich das nochmal
- 128 Sm: mhm
- 129 M: L einprägen da ham sie- sind sie zumindest gezwungen das nochmal (.)
- 130 anzugucken wenn sie=es abschreiben
- 131 Sm: L ja
- 132 Sw: L ja

In seiner Proposition stellt Sm seine Planungsentscheidung vor, dass die zuvor aus den Postern *rausgeschriebenen* (vgl. 108) Wörter im Plenum gesammelt und von den Schüler*innen abgeschrieben werden sollen. Das Modalverb „müssen“ wird in der Proposition zweimal verwendet (vgl. 120, 122). Die von Sm verbalisierte Pflicht des Abschreibens wird für alle gleichermaßen als Aktivität zum Zwecke des Wörterlernens vorgegeben. Die strenge Pflicht der Schüler*innen, diese Aktivität auszuführen, wird durch die verstärkende Partikel „einfach“ sowie durch den Parallelismus („und dann muss...“ 119f., 122) unterstrichen. Dies weist darauf hin, dass der Wortschatzerwerb nicht selbstläufig geschieht, sondern durch die Ausübung einer gewissen Lenkung durch die Lehrperson in Gang gesetzt wird. Dies geschieht für alle Lernenden auf die gleiche Art und Weise.

Einen ähnlichen Sinngehalt transportiert die Formulierung „sind sie zumindest gezwungen“ (129). Es wird impliziert, dass das *Abschreiben* bzw. das *Angucken* nicht freiwillig erfolgt. Der Lehrperson kommt somit die Rolle zu, die Schüler*innen zu Tätigkeiten zu bewegen, die sie ohne einen gewissen *Zwang* nicht ausführen würden. Neben dem Aspekt des *Zwangs* wird der Aspekt der Festigung durch Wiederholung in der Elaboration durch M (126-132) argumentativ eingebracht, wie sich im Verb „einprägen“ (129) niederschlägt. Im engeren Wortsinn bedeutet dies eine gewisse Form oder Struktur durch Druck in einen Gegenstand hineinzupressen, sodass ein Abdruck zurückbleibt. Auf den Bereich des Vokabellernens übertragen gelangt man zu der Lesart, dass die Lernenden die Wörter durch das Abschreiben fest in ihr Gedächtnis hineindrücken, sodass sie dort haften bleiben. Dieses gedankliche *Einprägen* ist unmittelbar mit *Zwang* verbunden. Es erscheint als ein Prozess, welcher mühsam und nur mit Druck vonstattengeht und von der Lehrperson initiiert werden muss.

Der Fokus beim Abschreiben liegt weniger auf dem Prozess als auf dem Resultat: „dann muss die jeder im Heft haben“. Eine im Heft niedergeschriebene „wordbank“ kann von der Lehrperson unmittelbar überprüft werden – sei es im Hinblick auf ihr Vorhandensein, ihre Vollständigkeit oder Richtigkeit. Der eigentlich für den Beobachter unverfügbare Erwerbsprozess neuer Wörter wird somit verfügbar gemacht. Darin, dass die abgeschriebene „wordbank“ als überprüfbares Produkt einen positiven Horizont darstellt, schlägt sich erneut der Orientierungsrahmen der Lenkung nieder.

Auf der Ebene des immanenten Sinns wird jedoch mit dem Abschreiben nicht nur die Überprüfbarkeit, sondern auch das Verstehen der Wörter angestrebt: „<wisst ihr was die heißen? [...]>“ (124f.). Das Verb „heißen“ impliziert ein übersetzendes Vorgehen, bei dem jedem englischen Wort der „wordbank“ ein deutsches Pendant zugeordnet wird. Die Notwendigkeit, die Wörter zu verstehen, wird allerdings ausschließlich und wiederholt in Bezug auf die Klassenarbeit begründet. Dies zeigt sich auch in einem weiteren Argument für das Erstellen der „wordbank“, welches von Sw eingebracht wird: „und sie haben=es halt auch schon mal gesehen und geschrieben so [...] sonst würden sie dann in der Klausur da sitzen und das vielleicht das erste Mal bewusst schreiben ne“ (Extr-V 149-152). Demnach dient das *Sehen* und *Schreiben* von Wörtern der Vorbereitung auf die Leistungsmessung. Die Leistungsmessung stellt für die Gruppe den Referenzrahmen für das Sprachenlernen dar. Außerhalb des schulischen Rahmens finden sich keine weiteren Relevanzsetzungen für den Spracherwerb. Vielmehr werden in einer umgekehrten Denkfigur sogar sprachliche Phänomene, welche nicht in der Klassenarbeit abgefragt werden, als irrelevant markiert:

- 346 Sm: L die müssen
 347 könnten inzwischen schon in der Lage sein selber nochmal die Regeln fürs present
 348 perfect zusammen zu fassen. also zumindest wie mans bildet
 349 Sw: mhm
 350 Sm: so wann mans benutzt is jetzt ja auch gar nich so wichtig für die Arbeit weil das
 351 kommt natürlich gar nich dran, (.) ehm aber also zumindest wie mans bildet und was
 352 die Signalwörter sind

In Sms Äußerung wird deutlich, dass einer expliziten Kenntnis der „Regeln fürs present perfect“ eine größere Bedeutung zugemessen wird als die Verwendung („wann mans benutzt“). Der Maßstab, an dem Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit festgemacht wird, ist die „Arbeit“. Sprachenlernen erfolgt demzufolge mit dem Ziel, das Gelernte im Zuge der Leistungsmessung zu überprüfen.

Im Kontrast zur Lenkungsorientierung der Gruppe Extr-V verfügt die Gruppe Temp-V über einen Orientierungsrahmen der Befähigung der Schüler*innen zu eigenständigen kognitiven und affektiven Lernprozessen:

- 817 Sw: ich überlege die ganze Zeit ich fänds schön wenn zum Schluss noch
 818 genügend Zeit wäre diese temperature chart auch wirklich zu besprechen
 819 M: mhm
 820 Sm: mhm
 821 Sw: ich fänds eigentlich auch interessant wenns Unterschiede gäbe (.) zwischen
 822 also ich fänds vielleicht sogar ganz schön wenn Gruppen unterschiedliche
 823 Ergebnisse hätten
 824 M: Lmhm
 825 Sw: weil am Ende gehts ja nich darum so ne perfekte Kurve- wir sind ja nich irgendwie
 826 Sm: Lmhm
 827 Sw: im Matheunterricht oder so sondern es geht ja darum wie- wie habt ihr das
 828 empfunden was glaubt ihr wo sind Mays emotionale Höhe- und Tiefpunkte
 829 und warum und womit
 830 M: L warum
 831 Sw: hat w- hat das was zu tun
 832 M: mhm
 833 Sw: was genau is da passiert und wie beeinflusst sie das und so weiter und so fort.
 834 dass man da: noch Zeit für hat weil wie gesagt ne also dass jeder dann da so n
 835 so ne Kurve im Heft hat zum Schluss da kann ja auch keiner dann also ich-
 836 Sm: mhm

Hier wird ein positiver Horizont entworfen, nach dem gegen Ende der Englischstunde unterschiedliche Ergebnisse der Schüler*innen in Form von „temperature chart[s]“, also Kurven zum Spannungsverlauf eines Romans, besprochen werden sollen. Der „Matheunterricht“ (827) fungiert dabei als negativer Gegenhorizont, vor dem sich der positive Horizont konturiert: Während es im Matheunterricht auf Korrektheit, „die perfekte Kurve“ (825), ankomme, also möglichst allen Schüler*innen ein identisches, korrektes Ergebnis vorliegen soll, so werden im Kontext der Englischstunde gerade die „Unterschiede“ (821) als „interessant“ (ebd.) bewertet. Vielmehr geht es um eine Reflexion der Leseerfahrungen („wie habt ihr das empfunden“, 827f.) sowie eine Besprechung der Gründe („warum“, 829, 830) und der Zusammenhänge zwischen den „emotionalen Höhe- und Tiefpunkten“ der Protagonistin und dem Plot (vgl. 828-833). Die Anforderung an die Schüler*innen besteht demnach darin, sich ihrer eigenen Empfindungen beim Lesen bewusst zu werden und sich in die Protagonistin hineinzusetzen. Letztlich kann dies als ein rezeptionsästhetischer Ansatz beschrieben werden, bei dem individuelle Zugänge der Schüler*innen Relevanz haben.

Das Thema ‚Abschreiben‘ wird im Fall Temp-V gänzlich anders bearbeitet als im Fall Extr-V. Denn während es bei Letzterem dazu dient, die Lenkung der Schüler*innen durch die Lehrperson sicherzustellen, kommt ihm bei Ersterem eine untergeordnete Rolle zu. Für Temp-V erscheint das Resultat „dass jeder dann da so n so ne Kurve im Heft hat zum Schluss“ (834f.) als wenig gewinnbringend: „da kann ja auch keiner dann also ich.“ (835). Wenngleich diese Bewertung fragmentarisch ist, so wird durch die Negation „keiner“ in Kombination mit dem Modalverb „kann“ ausgedrückt, dass das bloße Vorhandensein einer Kurve im Heft für die Schüler*innen per se keinen Nutzen darstellt. Wesentlich ist vielmehr der Prozess, in dem die Leseerfahrungen reflektiert werden. Während das Abschreiben der „wordbank“ für Extr-V wichtig ist und den Lernprozess eines Kollektivs aus Schüler*innen lenkbar macht, so ist das Abschreiben der Kurve für Temp-V irrelevant; was zählt ist die individuelle Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem literarischen Text.

Die Bearbeitung des Themas Wortschatzerwerb im Fall Temp-V steht ebenfalls im Kontrast zu der im Fall Extr-V. Nachdem unterschiedliche Optionen für die Wortschatzarbeit in der Gruppe Temp-V diskutiert wurden, wird abschließend die Option als die vergleichsweise bessere („das is eher n guter Weg“, 1045) behandelt, den Schüler*innen eine „große Übersicht von Adjektiven [...] auf Folie zu haben anzubieten“ (1047f.). Das Verb *anbieten* impliziert, dass die Lehrperson den Schüler*innen ein Lernangebot macht, welches sie prinzipiell annehmen oder ablehnen und aus welchem sie einzelne Aspekte auswählen können. Anders als in der Gruppe Extr-V wird der Wortschatzerwerb also nicht unmittelbar von der Lehrperson gelenkt, sondern sie schafft eher einen Rahmen dafür, indem sie ein Überangebot macht („einfach ganz viele aufführn“, 1066). Zudem hat dieser Prozess ein Element der Individualisierung: Anders als im Fall Extr-V schreiben im Fall Temp-V nicht alle Schüler*innen dieselbe „wordbank“ ab, sondern jeder einzelne Lernende kann dem eigenen Wissensstand entsprechend eine Auswahl treffen („und dann zu gucken so welche passen denn jetzt zu May und da sind dann sicherlich auch eins zwei drei vier dabei die dann auch neu sind“, 1048-1050). Dies wird unter Rückbezug zu einer bereits erlebten gelungenen Unterrichtssituation vorgeschlagen, in der die Schüler*innen sich ebenfalls „rausgesucht [haben] was sie brauchen“ (1055). Dabei wird in Kauf genommen, dass „das zwar nich gesichert“ (1070) ist, dass also das Lernergebnis nicht für alle festgehalten und somit auch für die Lehrperson nicht unmittelbar überprüfbar ist. Dies geschieht in Befürwortung des positiven Horizonts, dass die Schüler*innen „zumindest für sich selbst die Möglichkeit [haben] ihren Wortschatz zu erweitern“ (1070f.). Auch darin liegt ein Kontrast zum Fall Extr-V: Während dort der Lernprozess durch Lenkung oder sogar *Zwang* durch die Lehrperson initiiert werden muss, so wird den Schüler*innen hier selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen. Sie erscheinen als prinzipiell willens und in der Lage, den Wortschatzerwerb individuell und selbstständig zu betreiben.

Zusammenfassend hat die kontrastive Analyse Folgendes ergeben: Anders als in der Mentoringbeziehung stehen die beiden Fälle in der Dimension Sprachenlernen und Spracherwerb in einem deutlichen Kontrast zueinander. Die Gruppe Extr-V verfügt in Bezug auf das Sprachenlernen über einen *Orientierungsrahmen der Lenkung*. Die Schüler*innen werden als prinzipiell lernunwillig betrachtet. Lernprozesse müssen durch eine enge Lenkung durch die Lehrperson in Gang gesetzt werden. Sie erscheinen als kollektive oder gleichförmige Prozesse, bei der

beispielsweise alle Schüler*innen dieselbe „wordbank“ abschreiben. Der Zweck des Sprachenlernens liegt darin, das Gelernte im Zuge der Leistungsmessung zu überprüfen. Dabei kommt es vor allem auf die Kenntnis expliziter Regeln und weniger auf die Sprachverwendung an.

Die Gruppe Temp-V hingegen verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung*. Schüler*innen werden als prinzipiell lernwillig bzw. -fähig konzipiert. Die Lehrperson schafft durch Angebote den Rahmen für die Lernprozesse, welche die Schüler*innen dann (zumindest in Teilen) selbstständig und individualisiert vollziehen. Der Unterricht richtet sich nicht nur auf kognitive, sondern auch auf affektive Lernziele. Dabei steht weniger Korrektheit als vielmehr die Reflexion des eigenen Lernprozesses im Vordergrund.

5 Diskussion: Fachdidaktisch-normative Perspektiven jenseits der Diskursethik?

Mit der empirischen Rekonstruktion der Orientierungsrahmen (Kap. 3 und 4) geht zunächst ausdrücklich keine Wertung einher. In der Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse hingegen ist das Einnehmen einer normativen Perspektive dringend erforderlich. Denn Ziel der universitären Lehrer*innenbildung muss sein, Professionalisierungsprozesse der Studierenden bestmöglich zu fördern. Bei der Untersuchung verschiedener Fälle von Mentoringgesprächen folgt demnach im Anschluss an eine Rekonstruktion verschiedener Praktiken unumgänglich die Frage, inwiefern diese dem Ziel der Professionalisierung zuträglich sind. Die Diskussion der Ergebnisse geht also mit normativen Setzungen einher, die im Folgenden expliziert und begründet werden.

Für eine normative Stellungnahme zur Qualität des Diskurses wird auf die praktische Diskursethik rekurriert, weil erstens die Möglichkeit zur Aushandlung der Gültigkeit von Normen durch alle Beteiligten – zumindest von einem demokratischen Standpunkt aus – ein, wenn nicht *der* zentrale Anspruch an ethisch angemessene Diskurse ist. Zweitens stellt die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm auch „eine Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet“ (Piaget 1976, S. 104) dar und leistet somit einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung des Wissens. Insofern ist dieser normative Standpunkt auch anschlussfähig an den auch hier vertretenen strukturtheoretischen Ansatz zur Professionalität von Lehrer*innen, demzufolge Lehrpersonen neben praktischem Können auch über einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001) verfügen sollen, also in der Lage sein sollen, ihr Handeln auf der Basis gesicherter Wissensbestände zu begründen und zu überprüfen.

Diskursethisch-normativ ist also im Hinblick auf die hier dargestellten Fälle festzuhalten, dass sowohl in Extr-V als auch in Temp-V die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es wird über Prinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsgestaltung gesprochen, sodass sowohl die Studierenden als auch die Mentorinnen an Aushandlungen über die Angemessenheit der anvisierten Lehr-Lern-Settings beteiligt sind. Sie sind also diskursethisch ‚gelungene‘ Beispiele von Mentoringgesprächen. Innerhalb der Gesamtstudie bilden sie einen

Kontrast zu weiteren Fällen des Samples, in denen entweder die Praxis des*der Mentors*in als Normalitätsfolie fungiert, oder der Unterricht entsprechend antizipierter Normvorstellungen einer imaginierten Fachleitung aus dem Referendariat gestaltet wird, sodass Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit von Normen nicht möglich sind (vgl. Püster i.E.).

Es stellt sich daran anknüpfend die Frage, wie eine normative Perspektive auch im Hinblick auf fachdidaktische Aspekte begründet werden kann. Denn jenseits einer gelungenen Gestaltung des Diskurses erscheint es auch relevant, dass die Planungsentscheidungen für die (fremdsprachlichen) Lernprozesse der Schüler*innen förderlich sind. Hierzu müssen die Akteur*innen über angemessenes explizites, aber vor allem auch implizites Wissen über diese Lernprozesse und deren Förderung verfügen. Im Gegensatz zur diskursethischen normativen Setzung, welche – unter der Voraussetzung demokratischer Werte – universell und somit ‚kompakt‘ erscheint, steht die fachdidaktisch-normative Setzung vor der Schwierigkeit, dass darin zu unzähligen fachlichen Phänomenen Stellung bezogen werden muss, welche beispielsweise von den hier angeschnittenen Bereichen des Wortschatz- und Grammatikerwerbs über die Literaturdidaktik bis hin zu interkulturellem Lernen reichen. Blömeke et al. (2011) sprechen in diesem Kontext von der Fremdsprachendidaktik als einer „gering strukturierten Domäne“.²

Der hier eingeschlagene Weg, um eine fachdidaktisch-normative Perspektive dennoch entfalten zu können, geht zunächst von den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen der Lehrpersonen aus. Es wurden voneinander abgrenzbare Praktiken rekonstruiert, deren fachdidaktische Angemessenheit somit nicht in einem hypothetischen, theoretischen Raum, sondern fallvergleichend anhand von empirisch vorgefundenen, unterschiedlichen Typen diskutiert werden kann. Der Vergleich erfolgt also nicht zwischen ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘, sondern zwischen Praxis und Praxis unter Rückgriff auf fachdidaktisches Begründungswissen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es keinesfalls um eine Überprüfung des Wissens von Individuen geht, sondern um die Frage, unter welchen strukturellen Bedingungen im Mentoring welche Art von fachdidaktischer Praxis hervorgebracht wird, und inwiefern diese dem Lernen und dem Spracherwerb der Schüler*innen zuträglich ist.

Eine solche fachdidaktisch-normative Setzung, welche hinreichend offen ist, um als Vergleichspunkt für empirisch vorgefundene Praktiken zu fungieren, besteht „in der fachspezifischen Ausbalancierung der Sachantinomie.“ (Bonnet 2019, S. 156). Die Notwendigkeit, mit der unauflösbaren Spannung zwischen einer Orientierung an der Sache und der Orientierung an der Person umzugehen, wurde im strukturtheoretischen Ansatz als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns herausgearbeitet (vgl. Helsper 2016). Dies gelingt im Fall Temp-V besser als im Fall Extr-V, weil ersterer sowohl die Sache, in diesem Fall einem Roman, als auch die Schüler*innen bei der Unterrichtsgestaltung im Blick hat, während sich bei Extr-V eine Dominantsetzung der Sache zeigt, insbesondere grammatikalischer Regeln oder der Kenntnis von Vokabeln.

Allerdings weisen die Ergebnisse über die Sachantinomie hinaus. Denn nicht nur die Balance zwischen Sache und Person erweist sich als fachdidaktisch relevant, sondern bereits die Frage, was überhaupt unter der „Sache“ verstanden wird bzw. wie über diese in den Mentoringgesprächen gesprochen wird. Im Fallvergleich hat sich gezeigt, dass eine vermeintlich identische Sache von beiden Gruppen gänzlich unterschiedlich konzeptualisiert wird. Während Extr-V Wortschatz als abzuschreibende Listen von Vokabeln fasst, so konzeptualisiert Temp-V

diesen als ein Überangebot von sprachlichem Input, aus welchem die Schüler*innen sich kontextbezogen zu ihrem Lernstand passende und zur Beschreibung der Protagonistin eines Romans geeignete Vokabeln herausuchen und diese in einem kommunikativen Setting (Gruppenarbeit) anwenden. Ein Vergleich dieser beiden unterschiedlichen Konzeptualisierungen mit fremdsprachendidaktischen Theorien macht deutlich, dass das Sprechen über Wortschatzarbeit bei Temp-V eher Parallelen zur kommunikativen Didaktik (vgl. Piepho 1974) aufweist, während Extr-V Parallelen zum behavioristischen Paradigma (vgl. Skinner 1959) des Lernens durch Einprägen, Imitation und Wiederholung trägt. Aus heutiger Sicht dokumentiert sich somit im Fall Temp-V ein angemesseneres Vorgehen zur Förderung des Spracherwerbs als in Extr-V.

Genau an dieser Stelle tritt allerdings die Schwierigkeit der Setzung einer fachdidaktischen Norm zutage: Historisch betrachtet wurde das Sprachenlernen seit den 1940er Jahren über einen langen Zeitraum hinweg wesentlich durch behavioristische Theorien geprägt; erst seit der kommunikativen Wende in den 1980er Jahren verfolgt die Fremdsprachendidaktik einen kommunikativen Ansatz (vgl. Schmidt 2016). Die Koexistenz verschiedener wissenschaftlicher Modelle zur Beschreibung von Spracherwerb und der zeitliche Wandel von Theorien verweisen letztlich auf die Komplexität fremdsprachlicher Lernprozesse. Somit stellt die Entfaltung einer begründeten fachdidaktisch-normativen Perspektive nach wie vor ein herausforderndes Unterfangen dar. Sollte die fachdidaktisch-normative Perspektive sich als zu wenig tragfähig erweisen – und dies soll an dieser Stelle weniger beantwortet als zur Diskussion gestellt werden – so könnte erneut auf die praktische Diskursethik, nun jedoch bezogen auf die Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrperson, rekurriert werden. Bei Extr-V wird aufgrund der Lenkungsorientierung den Schüler*innen nur wenig Raum eingeräumt, sich an der Aushandlung sprachlicher oder unterrichtlicher Gegenstände zu beteiligen, da diese als feststehende Konstrukte (z.B. Vokabellisten) konzipiert werden. Bei Temp-V hingegen wird die ‚Sache‘ selbst als kontingent gefasst (z.B. die Kurve zum Spannungsverlauf des Romans, der individuell zu erlernende Wortschatz), sodass die Schüler*innen an der Aushandlung der Frage, was überhaupt diese ‚Sache‘ ist, beteiligt werden. Insofern sind beide Gespräche diskursethisch betrachtet zwar auf der Ebene der Interaktion zwischen Studierenden und Mentor*in gleichermaßen professionalisiert; auf der Ebene der Interaktion zwischen Unterrichtenden und Schüler*innen ist der Fall Temp-V jedoch diskursethisch angemessener als Extr-V.

In diesem Beitrag wurden zwei Mentoringgespräche mittels der dokumentarischen Methode vergleichend interpretiert, um anschließend mit Blick auf ihr Professionalisierungspotential diskutiert zu werden. Die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) hat sich als geeignet erwiesen, um Aussagen über die Qualität der Diskurse in den Mentoringgesprächen sowie deren Zuträglichkeit für die Professionalisierung der Studierenden zu treffen. Dies umfasst jedoch nur einen Teilaspekt der Gespräche und muss durch einen fremdsprachendidaktisch-normativen Standpunkt ergänzt werden. Als ein möglicher Zugang wurde vorgeschlagen, fallvergleichend zu untersuchen, wie „die Sache“, in diesem Fall Gegenstände und Ziele des Englischunterrichts, in den unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird. Auf dieser Basis wurde dargelegt, wie über eine Analyse und Abstraktion expliziter, aber auch impliziter Wissensbestände über fremdsprachliche Lernprozesse Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung –

getroffen werden können. Zugleich wurden die Herausforderungen, die mit der Setzung einer fachdidaktischen Norm einhergehen, dargelegt.

Anmerkungen

- 1 Die Fallnamen bestehen aus den ersten vier Buchstaben des Stundenthemas, welches die Studierenden angegeben haben, und „-V“ für Vorbesprechung bzw. „-N“ für Nachbesprechung. Die Unterrichtsthemen lauten hier „extreme sports“ und „temperature chart“. Extr-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer neunten Klasse einer Stadtteilschule. Temp-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer elften Klasse an einem Gymnasium.
- 2 Dabei ist hervorzuheben, dass diese geringe Strukturiertheit keinesfalls ein Versäumnis der Fremdsprachendidaktik, sondern vielmehr ein konstitutives Merkmal der Disziplin aufgrund ihrer komplexen und stark vernetzten Wissensstruktur darstellt.

Literatur

- Blömeke, S./Bremerich-Vos, A./Haudeck, H./Kaiser, G./Nold, G./Schwippert, K./Willenberg, H. (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33–55.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von LehrerInnen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, H. 8, S. 152–169.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12>
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, S. 103–125.
- Piaget, J. (1976) [1954]: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Püster, I. (i.E.): Mentoringgespräche über Englischunterricht – Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn.
- Rosemann, I./Bonnet, A. (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung.

Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 131–148.

Schmidt, T. (2016): Sprechen und Interagieren. In: Surkamp, C. (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar, S. 102–106.

Skinner, B.F. (1959): Verbal Behaviour. London.

Anhang

Die Transkription der Mentoringgespräche erfolgte in Anlehnung an die Richtlinien zu *Talk in Qualitative Research (TiQ)* (Bohnsack et al. 2013, S. 399f.).

M	Mentor*in
Sw	Studierende (weiblich)
Sm	Studierender (männlich)
Sw1, Sw2 etc.	Benennung mehrerer Studierender gleichen Geschlechts innerhalb eines Mentoringgesprächs
L	Anfang einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
?	stark steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes oder Satzes
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
@(.)@	kurzes Auflachen
Nei:::n	Dehnung (Anzahl der : entspricht Länge der Dehnung)
((stöhnt))	Kommentar zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen