



Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester

Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews

Udo Ohm^{1,*} & Anika Zörner^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fachbereich
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
udo.ohm@uni-bielefeld.de, anika.zoerner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Diskussion zur Professionalisierung von angehenden Lehrer_innen wird dem *Forschenden Lernen* eine Brückenfunktion zugeschrieben. Mit ihm sollen Studierende einen auf theoretischem Wissen basierenden reflexiven Umgang mit unterrichtlicher Praxis einüben, um einen für die spätere Berufspraxis produktiven *Forschenden Habitus* ausbilden zu können. Der vorliegende Beitrag aus dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nimmt die spezifische Rolle des Faches im Sinne der Querschnittsaufgabe von DaZ in den Blick und diskutiert die fachspezifischen Voraussetzungen mit Blick auf die notwendige Verknüpfung mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten des Lehramtsstudiums. Für die Analyse der Professionalisierung von angehenden Lehrer_innen im Fachgebiet DaZ wird eine Theorie *Forschenden Lernens* vorgeschlagen, die auf der Theorie der Forschung von John Dewey fußt. Demnach ist das *Forschende Lernen* auf einem Kontinuum zwischen alltäglichen Praktiken des Untersuchens und wissenschaftlicher Forschung zu verorten (u.a. Dewey, 1991/1938). *Forschendes Lernen* folgt einem allgemeinen Schema, das sowohl alltäglichen Praktiken der Problembewältigung als auch dem Spezialfall wissenschaftlicher Forschung unterliegt. Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Fachgebiet DaZ wird die forschende (Grund-)haltung (vgl. u.a. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014) mit Deweys Begriff eines flexiblen bzw. kommunikativen *habits* (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214) als Fluchtpunkt *Forschenden Lernens* thematisiert. Anhand exemplarischer Fallanalysen aus einem Korpus narrativer Interviews zu Erfahrungen von Studierenden im Praxissemester wird schließlich das Spektrum der Nutzung von Gelegenheiten *Forschenden Lernens* aufgezeigt. Während eine der interviewten Studentinnen lediglich die punktuelle, gänzlich auf fachdidaktische Planungszwänge abgestellte Nutzung von Inhalten aus dem DaZ-Modul darstellt, rekonstruiert die zweite ihre Erfahrung mit Gegenständen aus dem Fachgebiet DaZ als Erkenntnisprozess, der zu einer Veränderung ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns in einem Bereich des Fachunterrichts geführt hat. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Reichweite der Ergebnisse.

Schlagerwörter: Forschendes Lernen, Theorie Forschenden Lernens, Forscherder Habitus, Deutsch als Zweitsprache



1. Einleitung

Mit Blick auf die in zahlreichen Leistungsstudien diagnostizierten Bildungsbenachteiligungen von mehrsprachigen Schüler_innen, die trotz vielfältiger bildungspolitischer Maßnahmen und Forschungsaktivitäten bisher nicht behoben werden konnten (vgl. u.a. Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016), besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass (angehende) Lehrer_innen auf das Arbeiten in einer zunehmend mehrsprachigen Schule vorbereitet werden müssen. In einigen Bundesländern – so z.B. in Nordrhein-Westfalen – wurde darauf mit einem für Lehramtsstudierende aller Fächer obligatorischen Studienelement reagiert, in dem „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ absolviert werden müssen (LABG, 2009; LZV, 2016). An der Universität Bielefeld ist ein Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul) innerhalb des viersemestrigen Masters of Education und damit in der Nähe des berufsfeldbezogenen Studienjahrs bzw. des Praxissemesters angesiedelt (BiSEd, Homepage).

Trotz der Relevanz der (zweit-)sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Schüler_innen für deren erfolgreiche Beteiligung am Regelunterricht und Partizipation am schulischen Leben insgesamt ist das DaZ-Modul bisher nicht strukturell mit dem Praxissemester bzw. den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten des Lehramtsstudiums verbunden, was insofern problematisch ist, als die Behandlung von Gegenständen des Fachgebiets DaZ zu den überfachlichen Aufgabenbereichen von Lehrer_innen zählt (vgl. Koch-Priewe, 2018). Da die Vermittlung fachlicher Inhalte untrennbar mit der integrierten Vermittlung der für die Aneignung fachlicher Konzepte benötigten sprachlichen Strukturen verbunden ist, bedient das DaZ-Modul eine Querschnittsaufgabe und ist, weil DaZ bisher kein Unterrichtsfach ist, auf eine Verzahnung mit den jeweiligen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten angewiesen. Damit es Studierenden gelingt, fachliche und sprachliche Inhalte im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu verbinden, werden die Inhalte des DaZ-Moduls weitgehend an Fallbeispielen mit fachdidaktischen Bezügen vermittelt. Ziel ist die Ausbildung einer reflexiven, tendenziell forschenden Haltung, die v.a. fachliche und fachdidaktische Engführungen in Zweifel zieht und das Zusammenwirken von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen als wesentliche Komponente der eigenen Konzeption von Unterricht in Rechnung stellt. Mit Blick auf das Praxissemester stellt sich damit die Frage, ob und, wenn ja, inwieweit sich unter den umrissenen Ausgangsbedingungen Lerngelegenheiten zum *Forschenden Lernen* (FL) im Fachgebiet DaZ etablieren lassen.¹ Im Teilprojekt „Etablierung von Gelegenheiten Forschenden Lernens im Bereich des literaten Ausbaus der Zweitsprache Deutsch im Fachunterricht“ des Vorhabens BiProfessional² werden zur Beantwortung dieser Frage Erfahrungen von Absolvent_innen des Praxissemesters, die das DaZ-Modul abgeschlossen oder zumindest begonnen haben, auf der Basis von narrativen Interviews rekonstruiert.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Funktion dem Fachgebiet DaZ in der Lehramtsausbildung zukommt. Dabei werden vor allem die vom Fachgebiet zu vermittelnden Querschnittskompetenzen umrissen und die Lerngelegenheiten vorgestellt, die sich aus der spezifischen strukturellen Einbettung in das Studienangebot ergeben (Kap. 2). Für die Analyse der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften wird eine Theorie FLs benötigt, die Prozesse des Forschens und Lernens begrifflich

¹ Dabei wird es in der Regel um Lerngelegenheiten in einer Fachdidaktik mit Fokus auf die Verzahnung fachlicher und sprachlicher Entwicklung in einem Schulfach gehen. Unabhängig von den vorgegebenen Strukturen des Praxissemesters führen Studierende im Rahmen der projektorientierten Prüfung des DaZ-Moduls kleinere Untersuchungen durch, die nicht selten auch Fragen der Schulentwicklung thematisieren (z.B.: Wie kann Mehrsprachigkeit von Schüler_innen im Schulalltag sichtbar gemacht werden?).

² Das Projekt BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

integriert und den dynamischen Charakter der Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte abbildet. Der im Beitrag dargestellte Ansatz stützt sich auf die prozessphilosophisch fundierte Theorie der Forschung von John Dewey (Kap. 3). Im Analyseteil werden zwei Fallrekonstruktionen zum FL auf der Basis narrativer Interviews vorgestellt und kontrastiv gegenübergestellt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem vorläufigen Fazit, in dem die Ergebnisse zusammenfassend bewertet und bezüglich ihrer Reichweite diskutiert sowie weitergehende Forschungsfragen aufgeworfen werden (Kap. 5).

2. Das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die im Fachgebiet DaZ zu vermittelnden Kompetenzen gegeben und dabei auch das für das Fachgebiet charakteristisch enge Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik skizziert (Kap. 2.1). Es folgt eine Darstellung der für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekte der universitären Lerngelegenheit im Fachgebiet DaZ an der Universität Bielefeld (Kap. 2.2). Das Kapitel schließt mit einer vertiefenden Darstellung des begrifflichen Wissens, auf das sich die interviewten Studentinnen beziehen und das sie in den Veranstaltungen des Fachgebiets DaZ erwerben sollten (Kap. 2.3).

2.1 Kompetenzen im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache und das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Da das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) seine Absolvent_innen auch in seinen fachwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen i.d.R. für Lehraufgaben qualifiziert, setzt es curricular auf eine enge Verbindung zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen. Beispielsweise werden sprachwissenschaftliche und zweitspracherwerbstheoretische Inhalte immer auch mit Blick auf ihre didaktische Produktivität ausgewählt und behandelt. Das DaZ-Modul, das in den vergangenen Jahren in einigen Bundesländern z.T. flächendeckend und obligatorisch (vgl. Baumann, 2017) in die lehrerbildenden Studiengänge integriert wurde, stellt kein eigenständiges Unterrichtsfach dar, sondern bedient eine Querschnittsaufgabe,³ weshalb sich die Gegenstände des Studienelements DaZ (z.B. Theorien und Modelle des Zweitspracherwerbs, Konzeptionen von Mehrsprachigkeit, kontrastiver Vergleich von Deutsch mit anderen Sprachen, Zusammenhänge zwischen Fachlernen und sprachlicher Entwicklung) in der Schule nicht oder jedenfalls nicht unmittelbar als Gegenstände eines eigenständigen Unterrichtsfachs abbilden.⁴

Aus einer analytischen Perspektive lässt sich auch für das Fachgebiet DaZ in der Lehramtsausbildung an die aus anderen Fächern bekannte Unterscheidung zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Gegenständen anknüpfen. Damit angehende Lehrkräfte im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts die (zweit-)sprachliche Entwicklung ihrer Schüler_innen in Orientierung an den sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Fachunterrichts unterstützen können, benötigen sie fachliches Wissen über sprachliche Strukturen und deren Funktionen, über sprachliche Lernpro-

³ Eine Ausnahme bildet der DaZ-Unterricht in sog. Internationalen Klassen bzw. Willkommensklassen. Diese sind aber nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

⁴ Selbstverständlich sollten alle beispielhaft genannten Gegenstände nach entsprechender curricularer Einordnung und didaktischer Transformation ihren Platz im Unterricht der verschiedenen Fächer – aber eben nicht in einem Fachunterricht DaZ – finden: Konzeptionen von Mehrsprachigkeit sollten in Praktiken der Anerkennung und Nutzung mehrsprachiger Ressourcen einfließen; kleinere kontrastive Analysen unterstützen das Ziel der Förderung von Sprachbewusstheit aller Schüler_innen; der Zusammenhang zwischen der Ausdifferenzierung sprachlicher Mittel und fachlicher Inhalte zeigt sich u.a. in der in jedem Schulfach notwendigen begrifflichen Reflexion.

zesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und didaktische Kompetenzen in den Bereichen zweitsprachlicher Diagnostik und Förderung. Dementsprechend unterscheidet das empirisch fundierte Strukturmodell fachunterrichtsbezogener DaZ-Kompetenz (Ohm, 2018) des Projekts DaZKom⁵ die drei Dimensionen *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*. Die auf sprachliche Strukturen (einschließlich multicodaler Textensembles) und deren Funktionen fokussierende Dimension *Fachregister* und die auf zweitsprachliche Lernprozesse im Bedingungsgefüge von Migration fokussierende Dimension *Mehrsprachigkeit* repräsentieren gewissermaßen die fachwissenschaftliche Komponente. Die Dimension *Didaktik* hingegen nimmt – unter Rückgriff auf die soeben genannten Dimensionen – die sprachdiagnostische Kompetenz, die Kompetenz zur sprachlichen Förderung und den die Zweitsprachentwicklung unterstützenden Umgang mit sprachlichen Fehlern von Schüler_innen in den Blick und kann daher als fachdidaktische Komponente betrachtet werden.

Selbst wenn mit Blick auf das jeweilige unterrichtliche Handeln einer Lehrkraft selbstverständlich die Dimension *Didaktik* im Vordergrund steht, der Fokus also auf dem Lehrprozess liegt, sind immer auch Facetten der fachwissenschaftlichen Dimensionen involviert. Dies zeigt sich etwa bei der Fehlerbehandlung im Unterrichtsgespräch, bei der sich eine Lehrkraft für eine fachregisteradäquate Reformulierung einer Schüler_innenäußerung entscheidet (vgl. Ohm, 2018). Hier mag eine sprachliche Förderung intendiert sein, die sich auf eine mehr oder weniger reflektierte Einschätzung der sprachlich-fachlichen Anforderung der Situation und des sprachlich-fachlichen Entwicklungspotenzials des Schülers bzw. der Schülerin stützt und somit nicht nur diagnostische Kompetenzen aus der Dimension *Didaktik* miteinbezieht, sondern auch Kompetenzen der Lehrkraft hinsichtlich der Beurteilung der strukturell-funktionalen Merkmale des Deutschen (Dimension *Fachregister*: Fokus auf Sprache) sowie hinsichtlich der Berücksichtigung des Bedingungsgefüges mehrsprachiger Entwicklung (Dimension *Mehrsprachigkeit*: Fokus auf Lernprozess).

2.2 Universitäre Lerngelegenheiten im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Laut Vorgabe des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG, 2009) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV, 2016) für Nordrhein-Westfalen⁶ hat das DaZ-Modul in den lehrerbildenden Studiengängen an der Universität einen Umfang von sechs Leistungspunkten (LP).⁷ Das Bielefelder DaZ-Modul zielt auf die Entwicklung systematischer Bewusstheit von Lehrkräften aller Unterrichtsfächer und Lernbereiche hinsichtlich der Relevanz der (zweit-)sprachlichen Entwicklung für schulische Bildungschancen/Bildungsgerechtigkeit und vermittelt Einsichten in die Zusammenhänge zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Mit dem DaZ-Modul wird die Entwicklung einer spracherwerbsförderlichen Haltung als Teil des selbstverständlichen Professionsverständnisses zukünftiger Fachlehrkräfte angestrebt, die die prinzipielle Offenheit gegen-

⁵ Das Projekt DaZKom wurde im Rahmen der Förderinitiative KoKoHs I in den Jahren 2012 bis 2015 durch BMBF-Mittel gefördert (FKZ: 01PK11010A). Im Projekt wurden ein Struktur- und ein Entwicklungsmodell entwickelt, die die theoretische Basis für die Erstellung eines Testinstruments zur Messung von fachunterrichtsbezogener DaZ-Kompetenz bildeten (vgl. u.a. Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018; Köker et al., 2015). Das derzeit ebenfalls im Rahmen der Förderinitiative KoKoHs vom BMBF geförderte Nachfolgeprojekt (FKZ: 01PK16001A) verfolgt das Ziel, DaZ-Kompetenz auf Experten_innenniveau zu modellieren und ein Testinstrument zur performanznahen Messung von DaZ-Kompetenz zu entwickeln (vgl. Zörner & Erichsen, 2018).

⁶ Laut § 11 (8) des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) von 2009 sind „Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte [...] für alle Lehrämter zu erbringen.“

⁷ Ein Leistungspunkt bezeichnet in Übereinstimmung mit dem *European Credit Transfer System* (ECTS) einen Leistungsumfang (*workload*) von 30 Stunden. Es ist klar, dass ein Studienelement mit einem Gesamtleistungsumfang von 180 Stunden keine systematischen Kompetenzen zur Entwicklung und Durchführung schulischer Fördermaßnahmen vermitteln kann. Hierfür ist eine grundständige Ausbildung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erforderlich.

über sprachlicher Vielfalt und Heterogenität sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit als unsicher und unbestimmt erlebten Unterrichtssituationen unter Rückgriff auf fachliche Wissensbestände auseinanderzusetzen, einschließt.

Damit ist zugleich der Ausgangspunkt der im vorliegenden Beitrag mit Bezug auf Dewey vertretenen Konzeption FLs angesprochen, der als domänenspezifisches Erleben von unsicheren und unbestimmten Handlungssituationen bestimmt werden kann (vgl. Kap. 3.1 und Kap. 3.2). Da die meisten Lehramtsstudierenden unsichere und unbestimmte Handlungssituationen v.a. während des Hospitierens oder beim selbständigen Unterrichten im Praxissemester miterleben oder selbst erleben, war es naheliegend, das DaZ-Modul im Masterstudium in der Nähe dieser Praxisphase anzusiedeln,⁸ um entweder im DaZ-Modul Unterrichtsbeobachtungen bzw. eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden aus dem Praxissemester aufzugreifen und reflexiv zu bearbeiten oder in Erwartung des Praxissemesters auf solche Beobachtungen und Erfahrungen zu orientieren und auf diese Weise eine möglichst enge Vernetzung der DaZ-Kompetenzen mit professionsbezogenen Praxiserfahrungen und didaktischen Kompetenzen aus den jeweiligen Unterrichtsfächern bzw. Lernbereichen zu ermöglichen.

In diesem Sinne werden begriffliche Grundlagen in den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls daher weitgehend anhand von Fallanalysen erarbeitet bzw. auf Fallbeispiele angewendet (Lernertexte zur Fehleranalysen, Sprachlernbiographien zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, Unterrichtsplanung für ausgewählte Lerngruppen etc.). Auf dieser Basis führen die Studierenden in einer vierwöchigen Prüfungsphase in Gruppen von drei bis fünf Personen ein Projekt zu einer ausgewählten fachunterrichtlichen, lernbereichsorientierten bzw. schulentwicklungsbezogenen Fragestellung durch, dessen Ergebnisse zum Abschluss der Modulprüfung präsentiert werden. Dabei wird gelegentlich auch eigener oder beobachteter Unterricht im Praxissemester thematisiert. Zusammenfassend kann man sagen, dass das DaZ-Modul im Rahmen seiner begrenzten Möglichkeiten (v.a. inhaltliche Einschränkung wegen des geringen Workloads von 6 LP und keine strukturelle Verankerung im Praxissemester) auf FL orientiert, so wie es im dritten Kapitel umrissen wird.

2.3 Einblick in das für die nachfolgenden Analysen relevante begriffliche Wissen aus dem DaZ-Modul

Im Folgenden wird die oben nur umrissartig skizzierte inhaltliche Ausgestaltung des Bielefelder DaZ-Moduls an einigen für den vorliegenden Beitrag relevanten Punkten expliziert. Dabei geht es um zentrale Begriffe, auf die sich die interviewten Studentinnen in den Fallbeispielen (Kap. 4) beziehen.

In den Veranstaltungen des DaZ-Moduls wird das Begriffspaar *konzeptionelle Mündlichkeit* und *konzeptionelle Schriftlichkeit* nach Koch und Oesterreicher (1986) eingeführt, um den Sprachausbau von einem eher kontextabhängigen mündlichen Sprachgebrauch, den Schüler_innen aus dem außerschulischen Alltag kennen, hin zu einem stärker an schriftsprachlichen Strukturen orientierten, dekontextualisierten Sprachgebrauch, der im Fachunterricht verlangt wird, thematisieren zu können. Koch und Oesterreicher (1986, S. 16ff.) unterscheiden Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Auf der medialen Ebene wird zwischen dem „phonischen und dem graphischen Kode“ (Koch & Oesterreicher, 1986, S. 17) differenziert, d.h. zwischen mündlich im Sinne gesprochener Sprachprodukte und schriftlich im Sinne geschriebener Sprachprodukte. Auf der konzeptionellen Ebene werden dagegen „kommunikativ[e] Strategien“ – die „Konzeption [Herv. i.O.] sprachlicher Äußerungen“ – unterschieden, die sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen eines eher an

⁸ Das DaZ-Modul ist derzeit organisatorisch nicht Teil der Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters (VRPS). Vereinzelt wählen Studierende aber aus eigener Initiative eine Thematik mit DaZ-Bezug, die auf Beobachtungen bzw. Erfahrungen im zurückliegenden Praxissemester zurückgeht oder mit der sie sich im bevorstehenden Praxissemester auseinandersetzen wollen.

gesprochener bzw. geschriebener Sprache orientierten Sprachgebrauchs bewegen (vgl. Koch & Oesterreicher, 1986, S. 17). So kann eine medial phonische sprachliche Handlung konzeptionell schriftlich sein. Dies ist z.B. bei einem Referat der Fall, das Schüler_innen medial mündlich vortragen, von dem gleichzeitig jedoch erwartet wird, dass es konzeptionell schriftlich ausgerichtet ist, sich also u.a. hinsichtlich Strukturiertheit und Explizitheit an schriftsprachlichen Erwartungen orientiert.

Im DaZ-Modul werden die umrissenen begrifflichen Unterscheidungen in der einführenden Veranstaltung an Beispielen eingeführt und diskutiert. Darauf aufbauend wird in der vertiefenden Veranstaltung des DaZ-Moduls mit Bezug auf Lernsituationen im Fachunterricht erarbeitet, wie Schüler_innen dabei unterstützt werden können, ihre sprachlichen Fähigkeiten von einem konzeptionell mündlichen zu einem fachlich adäquaten konzeptionell schriftlichen Gebrauch auszubauen. Dies kann mit einer Unterrichtsplanung erreicht werden, die sich an sprachlichen Merkmalen orientiert, die das Kontinuum zwischen den Polen der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit abbilden. Hierfür wird im DaZ-Modul der Begriff des *mode continuums* eingeführt, der veranschaulicht, „wie sich bestimmte sprachliche Merkmale auf vorhersagbare Weise verändern, wenn Sprache zunehmend kontextreduziert gebraucht wird und sich den geschriebenen Formen annähert“ (Gibbons, 2006, S. 271). Damit bietet das *mode continuum* einen Rahmen, „innerhalb dessen man die Unterrichtsaktivitäten hinsichtlich der Sprache in eine Abfolge bringen kann: von stark kontextabhängigen bis hin zu kaum kontextabhängigen Aktivitäten“ (Gibbons, 2006, S. 271). Dabei ist allerdings auch Sorge dafür zu tragen, dass die fachlich notwendige sprachliche Ausdifferenzierung von den einzelnen Schüler_innen bewältigt werden kann. Hier besagt das Prinzip des Scaffoldings, dass unter den Bedingungen des schulischen Fachunterrichts mit Blick auf den (zweit-)sprachlichen Entwicklungsstand – nicht selten auch binnendifferenzierend – geplant werden muss, welche sprachlichen Entwicklungsschritte durch Bereitstellung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen der jeweils zu bearbeitenden fachlichen Aufgaben von den einzelnen Schüler_innen durchlaufen werden müssen.

Im Sinne einer integrierten sprachlich-fachlichen Entwicklung ist es neben der Organisation der Unterrichtsaktivitäten entlang des *mode continuums* notwendig, für alle unterrichtlichen Aktivitäten zusätzlich konkrete, von den Schüler_innen auszuführende sprachliche Handlungen zu definieren (vgl. Quehl & Trapp, 2013, S. 38). Hierfür hat sich in der schulischen Praxis der Begriff der *Operatoren* etabliert (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 15), der deshalb auch im DaZ-Modul behandelt wird. Operatoren werden als handlungsauffordernde Verben definiert, „die Schülertätigkeiten initiieren, lenken und strukturieren können“ (ThiLLM, 2005, S. 16). Im Zuge der verstärkten Kompetenzorientierung des Unterrichts haben Operatoren daher bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen und Aufgabenstellungen zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Feilke, 2012, S. 12). Operatoren „bestimmen die Mittel und Methoden, die ein Schüler wählt, um eine Aufgabenstellung zu bearbeiten“ (ThiLLM, 2005, S. 16), und sind damit an bestimmte sprachliche Handlungen gebunden. Sprachliche Handlungen können dabei „als kommunikative und kognitive Problemlöseverfahren [...] [aufgefasst werden], die für eine erfolgreiche Durchführung oft an bestimmte sprachliche Mittel, Formulierungsmuster und Texttypen rückgebunden sind“ (Feilke, 2012, S. 12).

Da diese sprachlichen Mittel und Formulierungsmuster in den Fachlehrplänen „häufig zu vage bzw. zu wenig konkret bzw. gar nicht vorhanden sind“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 78), werden in den Veranstaltungen des DaZ-Moduls, neben der Thematisierung der notwendigen Verwendung von transparenten und eindeutigen Operatoren, Instrumente eingeführt, die eine Aufschlüsselung von Operatoren in verschiedene sprachliche Handlungen und Mittel ermöglichen, so z.B. das Konkretisierungsraster von Tajmel (u.a. Tajmel, 2011). Mit dem Konkretisierungsraster erhalten die Studierenden ein Instrument „zur systematischen Analyse der sprachlichen Anforder-

rungen von Sprachhandlungen und der notwendigen sprachlichen Strukturen, die mit Sprachhandlungen verbunden sind“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 77). Durch die explizite Formulierung eines Erwartungshorizonts ist es möglich, die für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe relevanten sprachlichen Strukturen auf Wort-, Satz- und Textebene zu konkretisieren (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 77), um dann wiederum die Vermittlung/Thematisierung dieser sprachlichen Strukturen innerhalb der unterrichtlichen Aktivitäten entlang des *mode continuums* einplanen zu können. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im DaZ-Modul Begriffe erarbeitet werden, die den für das fachliche Lernen konstitutiven Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen wahrnehmbar, beschreibbar und kommunizierbar machen, damit dieser im Sinne des FLs zum Gegenstand der Reflexion werden kann. Die Begriffe werden dabei nicht isoliert, sondern als Elemente eines Begriffssystems, d.h. im funktionalen Zusammenhang einer theoretischen Modellierung der Sprachentwicklung im Fachunterricht, vermittelt.

3. Zum Begriff des Forschenden Lernens

Das FL wird bereits seit den 1970er-Jahren im Kontext der Hochschuldidaktik diskutiert (vgl. u.a. Huber, 1970; Fichten, 2010, S. 127). Insbesondere die Erweiterung von schulpraktischen Phasen innerhalb des Lehramtsstudiums, wie z.B. das mit dem LABG 2009 eingeführte fünfmonatige Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, hat das FL als hochschuldidaktisches Prinzip in der Lehramtsausbildung zunehmend in den Vordergrund rücken lassen (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014). Dabei steht vor allem die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer_innen durch eine „Verstärkung der reflexiven und forschenden Elemente im Studium“ als Möglichkeit der Überwindung der sogenannten Theorie-Praxis-Dichotomie (Hofer, 2013, S. 311) im Zentrum der Diskussion.

Mittlerweile ist das FL an einer Vielzahl von Hochschulen etabliert worden; die mit den jeweiligen Konzepten verbundenen Begründungen und Ziele divergieren allerdings zum Teil stark (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014, S. 8). Begründet werden kann dies u.a. mit den disziplinübergreifenden und damit auch multiparadigmatischen Umsetzungen FLs auch außerhalb der Lehrer_innenbildung, den jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Studiengängen, aber auch mit einem Mangel an einheitlicher Begriffsdefinition (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014, S. 11ff.). So konstatieren Koch-Priewe und Thiele (2009) in ihrem Versuch der Systematisierung der hochschuldidaktischen Umsetzungen FLs, dass ein einheitlicher Theorierahmen und eine darauf aufbauende Didaktik FLs noch immer Desiderat sei (Koch-Priewe & Thiele, 2009, S. 271; vgl. auch Fichten & Meyer, 2014, S. 12; Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014).

Verbunden mit der Frage, was das FL als hochschuldidaktisches Prinzip bezeichnet, stellt sich daher auch die Frage der theoretischen Begründbarkeit von FL als „Lösung“ für die sog. Theorie-Praxis-Dichotomie (vgl. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014). Der vorliegende Artikel nimmt dabei die Position ein, dass die Trennung von Theorie und Praxis bereits eine Setzung ist, die das, was Lernen und Forschen im Kern ausmacht, außer Acht lässt (vgl. Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003, S. 1401). In der einschlägigen Literatur zum FL wird das Lernen zudem – wenn überhaupt – meist als arme Verwandte des Forschens behandelt. Eine begriffliche Reflexion der das Lernen und das Forschen verbindenden Dimensionen findet – soweit wir sehen – nicht statt. Mit dem vorliegenden Beitrag werden wir hingegen mit Dewey argumentieren, dass die Tätigkeiten Lernen und Forschen auf einem Kontinuum des Problemlösens anzusiedeln sind. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass symbolische Verkörperungen von Bedeutungen nicht in einer von der sog. Praxis unabhängigen Sphäre des Wissens oder der Theorie existieren, sondern dass sie sowohl das Denken in den alltäglichen

Praktiken des Problemlösens als auch in der wissenschaftlichen Forschung konstituieren (vgl. Kap. 3.4).

Im Folgenden wird FL zunächst mit Bezug auf Dewey (v.a. 1991/1938) auf einem Kontinuum zwischen alltäglichen Praktiken des Untersuchens und wissenschaftlicher Forschung verortet. Dewey betrachtet Praktiken des Untersuchens als natürliche Verhaltensweisen oder Tätigkeiten, die überall im Alltag beobachtet werden können (Kap. 3.1). Die allgemeine Struktur der Praktik des Untersuchens wird mit Fokus auf ihre für den vorliegenden Beitrag relevanten Aspekte dargestellt und an Beispielen aus dem Fachgebiet DaZ erläutert (Kap. 3.2 bis Kap. 3.3). Die Untersuchungspraktik wissenschaftliche Forschung wird als Spezialfall vorgestellt, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er sich vom Bezug auf die Erfordernisse praktischen Alltagshandelns in einer konkreten Gemeinschaft befreit und auf der Basis von Symbolsystemen und begrifflicher Reflexion operiert (Kap. 3.4). In Kapitel 3.5 wird argumentiert, dass die Ausbildung einer forschenden (Grund-)Haltung bzw. eines forschenden Habitus als Fluchtpunkt FLs (vgl. u.a. Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014) sich produktiv mit Deweys Begriff von einem flexiblen bzw. kommunikativen *habit* modellieren lässt (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214).

3.1 Forschendes Lernen bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen alltäglichen Praktiken des Untersuchens und wissenschaftlicher Forschung

Ausgangspunkt unserer Überlegungen zum FL ist die Annahme, dass Forschen in Kontinuität mit Praktiken des Untersuchens steht, die von Menschen in allen Bereichen des Alltagslebens zur Bewältigung von problematischen Situationen eingesetzt werden. Wir stützen uns hier auf die Theorie der Forschung von Dewey, wie dieser sie vor allem in seiner Logik, aber auch in anderen Schriften seines umfangreichen Werks vertreten hat. Demnach sei das Forschen eine Verhaltensweise (*mode of conduct*) neben anderen, deren Realität nicht bezweifelt werden könne (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 106). Forschungen seien in jedem Lebensbereich anzutreffen. Menschen untersuchten etwas, ließen sich Dinge durch den Kopf gehen; sie schlussfolgerten und beurteilten ebenso „natürlich“, wie sie säten und ernteten, Güter produzierten und austauschten. Damit macht Dewey klar, dass er unter Forschung in allgemeiner Weise die geistige Bearbeitung oder das Überdenken von mehr oder weniger problematischen Situationen versteht: „The way in which men *do* ‚think‘ denotes, as it is *here* interpreted, simply the ways in which men at a given time carry on their inquiries“ (Dewey, 1991/1938, S. 107). Wissenschaftliche Forschung ist demnach ein Spezialfall der den Menschen auszeichnenden rationalen Form der Problembewältigung. Das bedeutet zugleich, dass wissenschaftliche Forschung in Kontinuität mit alltäglichen Formen der geistigen Bearbeitung von problematischen Situationen steht. Dementsprechend fällt die häufig zitierte Definition des Forschens oder Untersuchens⁹ aus Deweys Logik recht abstrakt aus:

“Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole” (Dewey, 1991/1938, S. 108).

⁹ Da Deweys Gebrauch der Bezeichnung *inquiry* sehr breit ist und neben wissenschaftlicher Forschung auch das Untersuchen von unbestimmten Situationen zur alltäglichen Problembewältigung einschließt, wird sie im vorliegenden Beitrag zumeist mit „Untersuchen“ bzw. „Untersuchung“ übersetzt. Soll die Vielfalt der Formen des Untersuchens auf dem Kontinuum zwischen alltäglicher Problembewältigung und wissenschaftlicher Forschung hervorgehoben werden, wird zuweilen auch der Ausdruck „Praktik(en) des Untersuchens“ bzw. „Untersuchungspraktik(en)“ gewählt. Von „Forschung“ bzw. „Forschen“ wird dagegen i.d.R. mit Blick auf wissenschaftliche Forschung gesprochen.

Eine Situation definiert Dewey (1991/1938, S. 72) als ein kontextuelles Ganzes. Wir nehmen weder jemals etwas isoliert wahr noch bilden wir uns Urteile über Objekte und Ereignisse an sich, sondern nur im Zusammenhang eines kontextuellen Ganzen. Ein Objekt oder Ereignis ist immer ein besonderer Abschnitt, eine besondere Phase oder ein besonderer Aspekt einer uns umgebenden erfahrenen Welt, d.h. einer Situation. Ein einzelnes Objekt tritt in der Erfahrung deutlich hervor, weil es zu einem bestimmten Zeitpunkt eine besonders zentrale oder entscheidende Position bei der Bestimmung irgendeines Problems von Gebrauch oder Genuss (*use or enjoyment*)¹⁰ innehat, das die *totale* komplexe Umwelt anbietet. Demzufolge ist eine unbestimmte Situation dadurch gekennzeichnet, dass sie in dem Sinne offen ist, als die sie konstituierenden Bestandteile zusammenhanglos sind, während eine bestimmte Situation, sich als in sich geschlossene, sozusagen beendete Situation darstellt. Die bestimmte Situation ist das Ergebnis (*outcome*) der durch Forschung vorgenommenen Transformation. Mit der Bezeichnung „kontrollierte oder gelenkte Transformation“ bezieht Dewey sich auf den Umstand, dass Forschung in einem beliebigen gegebenen Fall fachlich angemessen (*competent*) erfolgt, wenn die in der Transformation enthaltenen Operationen tatsächlich zu einer mit Bezug auf den Gegenstand vereinheitlichten auf die Wirklichkeit bezogenen Situation führen.

Ausgehend von der soeben skizzierten Grundannahme behauptet Dewey, dass alle Formen des Forschens einem allgemeinen Schema (*pattern*) folgen. Dieses Schema kann im vorliegenden Beitrag nicht erschöpfend dargestellt werden. Im Folgenden werden wir daher lediglich die für die Charakterisierung FLs wesentlichen Aspekte umreißen.

3.2 Forschendes Lernen stellt Fragen und wirft Probleme auf

Die näheren Ausführungen zum Begriff der unbestimmten Situation zeigen nochmals, wie grundsätzlich Dewey seinen Begriff der Forschung in alltäglichen Arten der geistigen Bearbeitung von Problemen verankert. Demnach forschen wir, wenn wir fragen; wir forschen, wenn wir nach irgendetwas suchen, das eine Antwort auf eine gestellte Frage liefert: „Thus it is the very nature of the indeterminate situation which evokes inquiry to be *questionable*; or, in terms of actuality instead of potentiality, to be uncertain, unsettled, disturbed“ (Dewey, 1991/1938, S. 109). Dewey hebt hervor, dass wir voller Zweifel sind, weil die Situation inhärent zweifelhaft ist. Es geht also nicht um einen psychischen Zustand, sondern um einen Zustand des Ungleichgewichts in der Interaktion zwischen unserem Organismus und unserer Umwelt. Die Wiederherstellung der Integration von Organismus und Umwelt kann von uns nur durch Operationen geleistet werden, die die existierenden Bedingungen der Situation modifizieren (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 110). Organische Interaktionen mit der Umwelt werden zu Praktiken des Untersuchens, wenn wirkliche Folgen antizipiert werden, wenn Bedingungen der Umwelt mit Blick auf ihre Möglichkeiten geprüft werden und wenn Tätigkeiten, die Reaktionen auf die Bedingungen der Situation darstellen, mit Bezug auf die Verwirklichung einiger der Möglichkeiten in einer endgültigen wirklichen Situation ausgewählt und geordnet werden und ihnen damit der Vorzug vor anderen gegeben wird (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 111).

Entscheidend ist nun, dass die Situation *nicht von sich aus problematisch* ist, sondern dass sie erst dadurch, dass sie *einer Untersuchung unterworfen wird, problematisch wird* (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 111). Mit Blick auf die *Organismus-Umwelt-Integration* hebt Dewey hervor, dass die *unbestimmte Situation wirkliche Ursachen*

¹⁰ Mit dieser Formulierung wendet Dewey sich gegen eine „Analyse der Erfahrung, die Erfahrungsgegenstände vor allem zu Objekten der Erkenntnis macht“ (Hampe, 2017, S. 24). Er macht klar, dass wir die Dinge zunächst haben, bevor sie zu Objekten der Erkenntnis werden: „For things are objects to be treated, used, acted upon and with, enjoyed and endured, even more than things to be known.“ (Dewey, 1981/1925, S. 28)

habe und dass an ihrer Existenz nichts geistig oder kognitiv sei. Als Beispiel für eine unbestimmte Situation nennt er das organische Ungleichgewicht eines Organismus mit seiner Umwelt, das wir als Hunger bezeichnen. Für sich genommen ist eine solche Situation präkognitiv: Der Organismus ist hungrig. Diese spezifische Qualität der Situation ist aber die notwendige Bedingung für kognitive Operationen bzw. für eine Untersuchung der Situation mit dem Ziel, das Ungleichgewicht zu beseitigen.¹¹ Die unbestimmte Situation wird dadurch zu einer problematischen Situation, dass sie einer Untersuchung unterworfen wird – im Falle des Hungers also bspw. durch die Aufstellung von Hypothesen und das Treffen von Entscheidungen über geeignete Verfahren zur Beschaffung und ggfs. zur Zubereitung von Nahrung angesichts der spezifischen Qualität der Situation. Für die vorliegende Thematik könnte man als Beispiel anführen, dass Lehrkräfte in mehrsprachigen Schulklassen häufig vom Gebrauch der sog. Herkunftssprachen der Schüler_innen mit Zweitsprache Deutsch verunsichert werden. Hier liegt insofern ein organisches Ungleichgewicht vor, als die Lehrkräfte mit wirklichen Ursachen, nämlich dem faktischen oder potenziellen Gebrauch mehrerer Sprachen, die sie selbst vielfach nicht beherrschen, konfrontiert werden. Sie erleben Situationen des Gebrauchs mehrerer Sprachen als unbestimmt und wissen nicht, wie sie mit ihnen umgehen sollen. Auch hier ist die Existenz der Situation für sich genommen präkognitiv: Vielleicht sind Lehrkräfte verunsichert, weil ihre Unterrichtsroutrinen ins Stocken geraten oder gar scheitern; vielleicht haben sie aber auch Angst oder zumindest diffuse Befürchtungen, dass ihnen die Kontrolle über den Unterricht entgleiten könnte. Für die weitere Beurteilung der Situation ist es nun wesentlich zu erfassen, was an der Situation problematisch ist: „To find out *what* the problem and problems are which a problematic situation presents to be inquired into, is to be well along in inquiry“ (Dewey, 1991/1938, S. 112). Dewey macht hier klar, dass die Art und Weise, wie ein Problem erfasst wird, darüber entscheidet, welche Anregungen aus der Situation aufgegriffen und welche fallengelassen werden, welche Daten ausgewählt und welche verworfen werden. Die Art und Weise, ein Problem zu erfassen, ist das Kriterium für Relevanz und Irrelevanz von Hypothesen und begrifflichen Strukturen.

So kann Dewey (1991/1938, S. 111f.) sagen, dass ein Problem bereits eine partielle Transformation einer problematischen Situation in eine bestimmte Situation repräsentiert. Ohne ein Problem tappt man im Dunkeln. Im Falle des Umgangs von Lehrkräften mit der Nutzung sog. Herkunftssprachen im Unterricht wird die Verunsicherung der Lehrkräfte so lange bestehen bleiben, bis das Problem erfasst worden ist. Bis dahin werden verunsichernde oder gar angstbesetzte Erlebnisse mit Mehrsprachigkeit im Unterricht auch auf Lehrer_innenfortbildungen nicht selten stereotyp gedeutet und etwa vorgebracht, es gehe darum, Deutsch zu lernen, also müsse auch Deutsch gesprochen werden, oder man müsse sicherstellen, dass die Schüler_innen auch wirklich am Thema arbeiteten und das könne man eben nur kontrollieren, wenn alle Deutsch redeten. Ein erster Schritt in der Untersuchung der für die Lehrkräfte unbestimmten Situation wäre hingegen die Formulierung des Problems, etwa in Form einer Frage: Wie kann ich die mehrsprachigen Kompetenzen meiner Schüler_innen anerkennen und deren mehrsprachige Ressourcen produktiv im Fachunterricht nutzen? Auch nach der Erfassung des Problems bleibt die Situation noch weitgehend unbestimmt, aber ihre Untersuchung weist bereits in eine bestimmte Richtung. Die Erfassung eines Problems – das wird hier bereits deutlich – ist immer eine begriffliche Erfassung, d.h., Bestandteile der Situation werden in dem Maße bestimmbar, wie ihre Bedeutung für die Situation symbolisch verkörpert wird (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 114; zum Begriff der symbolischen Verkörperung siehe weiter unten Kap. 3.4).

¹¹ Wenn Situationen in ihrer Unbestimmtheit nicht qualifiziert sind, drohen panikartige Reaktionen, weil der Organismus keine Ansatzpunkte für kognitive Operationen findet. Man „verliert den Kopf“ (Dewey, 1991/1938, S. 109).

3.3 Forschendes Lernen operationalisiert das Zusammenwirken von Tatsachen und Ideen

Beobachtete Tatsachen und Vorstellungsinhalte (*ideational contents*), die als Ideen (*ideas*) ausgedrückt werden, sind mit Blick auf die Bearbeitung problematischer Situationen aufeinander bezogen. Dewey (1991/1938, S. 116) spricht von funktionaler Arbeitsteilung: „Observed facts in their office of locating and describing the problem are existential; ideational subject-matter is non-existential.“ Um zu klären, wie die Situation zu bewerten ist und welche Handlungsoptionen sich anbieten, müssen Tatsachen ebenso auf ihre Beweisfunktion hin geprüft werden, wie Vorstellungen (Hypothesen) mit Blick auf ihre Fähigkeit, hinsichtlich der Bewältigung der problematischen Situation einen funktionalen Beitrag zur Lösung leisten zu können (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 117). Hinsichtlich des Umgangs mit den mehrsprachigen Ressourcen der Schüler_innen im Fachunterricht können beispielsweise die beobachteten Tatsachen, dass die Schülerschaft mehrsprachig ist und dass das Auswirkungen auf den Fachunterricht hat, auf Ideen wie die folgenden bezogen werden: Schüler_innen nicht-deutscher Herkunftssprache müssen Deutsch lernen, deshalb darf im Unterricht nur Deutsch gesprochen werden; die von Schüler_innen beherrschten Herkunftssprachen beeinflussen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch; Herkunftssprachen sind Ressourcen für den Zugang zu Fachinhalten und die sprachliche Entwicklung. Ideen sind in dem Sinne operativ, als sie weitere Beobachtungsoperationen anregen und steuern. Sie fungieren als Vorschläge und Pläne, mit denen auf vorliegende Bedingungen eingewirkt wird, um neue Tatsachen ans Licht zu bringen und alle ausgewählten Tatsachen in ein kohärentes Ganzes zu organisieren. Tatsachen sind in dem Sinne operativ, als sie als Evidenzen dienen. Dabei ist die Qualität der Evidenz von Tatsachen von deren Fähigkeit abhängig, wechselseitig aufeinander einzuwirken und ein geordnetes Ganzes zu bilden, das wiederum eine Antwort auf Operationen ist, die durch die Ideen festgelegt wurden, die von den Tatsachen selbst hervorgerufen und unterstützt wurden (Dewey, 1991/1938, S. 117). Die operative Stärke der Tatsachen entfaltet sich somit in einer Abfolge von Interaktionen, in der neu beobachtete Tatsachen sich mit bereits bestehenden verbinden und zwar in der Weise, dass andere beobachtete Tatsachen hinsichtlich ihrer Evidenzfunktion dadurch ausgeschlossen werden. Die jeweils neu entstehende Ordnung der Tatsachen legt eine modifizierte Idee – Dewey spricht hier explizit auch von „Hypothese“ – nahe, die neue Beobachtungen hervorruft, deren Ergebnis wiederum eine neue Ordnung von Tatsachen bestimmt usw., bis die bestehende Ordnung für den Untersuchenden sowohl einheitlich als auch vollständig ist.

Die eingehende Untersuchung einer problematischen Situation erfordert eine Abfolge von Interaktionen, um zu einer Lösung (*resolution*) zu kommen: Einige beobachtete Tatsachen verweisen auf eine Idee, die für eine mögliche Lösung steht, und diese Idee ruft weitere Beobachtungen hervor. Tatsachen werden also genauso auf ihr Vermögen überprüft, als Beweise zu fungieren, wie Ideen mit Bezug auf ihr Vermögen, die Funktion einer Lösung für die problematische Situation auszuüben (Dewey 1991/1938, S. 117). Für die Untersuchung einer problematischen Situation ist es demnach erforderlich, Tatsachen als vorläufig zu betrachten. Sie dürfen nicht in einer naiven Form als präsent, im Sinne von objektiv gegeben, begriffen werden, sondern als repräsentativ für mögliche Lösungen. Dieser Forderung wird dadurch Rechnung getragen, dass Tatsachen als Propositionen, d.h. mit symbolischen Mitteln, artikuliert werden (Dewey 1991/1938, S. 118). Wenn diese Form der Artikulation nicht stattfindet, werden Tatsachen als objektiv gegeben erfahren. Ihre Operationalisierung in einem Untersuchungsprozess ist dann nicht möglich.

Für die vorliegende Thematik sei erneut auf den Gebrauch von sog. Herkunftssprachen im Unterricht verwiesen, der Lehrkräfte nicht selten verunsichert oder der sie sogar Kontrollverlust befürchten lässt. Der Tatsache, dass die Schülerschaft mehrsprachig ist und dass dies Auswirkungen auf den Fachunterricht hat, wird im DaZ-Modul

vor allem durch fallbasierte Untersuchungen Rechnung getragen. Dies soll an einem Beispiel erläutert werden: Vor dem Besuch der Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls beurteilen viele Studierende den mündlichen Sprachgebrauch aus der Perspektive des schriftlichen („Die sprechen nicht in ganzen Sätzen.“; „Die sprechen ungrammatisch.“). Sie nehmen häufig weder die Tatsache wahr, dass der schriftliche Sprachgebrauch satzbasiert, der mündliche hingegen in der Regel äußerungsbasiert ist, noch die hiermit zusammenhängende Tatsache, dass in der mündlichen Sprachproduktion Strukturen vorkommen, die von denen der darstellenden Strukturen schriftlicher Sprachproduktion abweichen, aber nichtsdestotrotz akzeptiert werden und regelhaft sind (z.B. Nichtbeachtung der Verbzweitstellung bei vorangestelltem Adverbial: „danach ich geh einkaufen“; Weglassung von Präpositionen vor Nomen als Ortsangaben: „steigen sie Jahnplatz aus“). Sie nehmen diese Tatsachen allerdings dann wahr, wenn sie in Verbindung mit der Tatsache auftreten, dass die Sprecher_innen ausländisch sind oder einen sog. Migrationshintergrund haben. Die Verbindung zwischen den beiden Tatsachen scheint evident und bildet mit der Idee, dass solche Sprecher_innen nicht gut Deutsch können, ein kohärentes Ganzes. Nimmt man nun noch die Tatsache hinzu, dass beispielsweise viele Sprecher_innen, die Kiezdeutsch beherrschen, mehrsprachig sind, und die Idee, dass Mehrsprachigkeit tendenziell gute und ausbalancierte Kompetenzen in mehreren Sprachen bezeichnet, verbinden sich die genannten Tatsachen zu dem organisierten Ganzen der reduktionistischen Idee einer bei Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunftssprache anzutreffenden problematischen Mehrsprachigkeit.

Das DaZ-Modul versucht, der skizzierten reduktionistischen Idee einer problematischen Mehrsprachigkeit wie folgt zu begegnen: Das Thema Mehrsprachigkeit wird in zwei Sitzungen der Einführungsveranstaltung des DaZ-Moduls behandelt. Nach einer Einführung in Grundbegriffe werden Sprachdaten zu Dialekten und Soziolekten diskutiert. Anschließend erfassen und analysieren die Teilnehmer_innen auf der Basis einer tabellarischen Darstellung einer Matrix zum intimen vs. öffentlichen und informellen vs. formellen Sprachgebrauch, die auf den Registerbegriff von Maas (vgl. 2008, S. 41–48) zurückgeht, ihre eigene mehrsprachige Praxis. In Gruppen- und Plenumsphasen werden u.a. folgende Tatsachen thematisiert und z.T. kontrovers diskutiert: Beim handlungsbegleitenden dialogischen Sprechen sind Äußerungen funktional, die im Vergleich zu schriftsprachlichen Produktion unvollständig und ungrammatisch erscheinen; der informell-öffentliche Sprachgebrauch stellt eine Ressource für die Herstellung von Beziehungen zu anderen dar (vgl. Maas, 2010, S. 38); der informell-öffentliche Sprachgebrauch erfolgt daher nicht selten in dialektalen und soziolektalen Varianten des Deutschen, die nicht selten als „Sprachmischungen“ diskreditiert werden (z.B. Kiezdeutsch); diese Sprachvarianten sind weder formelhaft noch grammatisch reduziert, sondern folgen teilweise eigenen Regeln und haben eigene Konstruktionen entwickelt (für Kiezdeutsch vgl. Wiese, 2012; in Abgrenzung dazu „Türkischdeutsch als ethnischer Stil“ Kern, 2013). Diese Tatsachen werden mit Blick auf die von den Studierenden anhand der Matrix der Registerdifferenzierung rekonstruierte eigene mehrsprachige Praxis diskutiert. Hierbei wird von Studierenden vom eigenen Gebrauch dialektaler oder soziolektaler Sprachvarianten berichtet. Nicht selten werden aber auch eigene außerschulische Lehrerfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache vorgebracht. Dabei wird etwa auf die beobachtete Tatsache eingegangen, dass Sprecher_innen nicht-deutscher Herkunftssprache sehr wohl zwischen informellem und formellem, mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch differenzieren können. Das fall- und erfahrungsbasierte Vorgehen im DaZ-Modul folgt damit der von Dewey dargestellten Operationalisierung von Tatsachen und Ideen. Es etabliert eine Abfolge von Interaktionen zwischen den alten und neuen Tatsachen, die ermöglicht, dass sich neue Verbindungen zwischen Tatsachen bilden und alte Tatsachen ihre Evidenz einbüßen können und dass sich unter der Idee einer registerbasierten Mehrsprachigkeit ein kohärentes Ganzes

bilden kann, das die reduktionistische Idee einer problematischen Mehrsprachigkeit hinter sich lässt.

3.4 Forschendes Lernen basiert auf symbolischer Verkörperung von Bedeutungen und deren begrifflicher Reflexion

In Unterkapitel 3.3 wurde umrissen, wie im Prozess der Transformation einer unbestimmten in eine bestimmte Situation durch die Operationalisierung von Tatsachen und Ideen ein geordnetes Ganzes von wechselseitig aufeinander einwirkenden Tatsachen als Objekten der Erkenntnis hervortritt. Obwohl nicht eigens thematisiert, waren der Gebrauch von Sprache (z.B. in Form von Begriffen) und Kommunikation (z.B. im Rahmen der Präsentationen und Diskussionen in einer Lehrveranstaltung) selbstverständlich hierbei immer mitgedacht. Ohne eine symbolische Verkörperung von Bedeutung, so Dewey (1981/1925, S. 74), ist eine Aussage über unmittelbar erlebte Wirklichkeit nicht möglich: „Immediacy of existence is ineffable.“ Der Gebrauch von Symbolsystemen – Dewey spricht hier von *discourse* – kann aber Verbindungen andeuten, die, wenn man sie zu Ende verfolgt, dazu führen können, dass man sich einer Wirklichkeit bemächtigt. Weil Anregungen und Ideen sich auf etwas beziehen, das in der gegebenen Wirklichkeit nicht präsent ist, müssen die Bedeutungen, die sie beinhalten, durch irgendein Symbol verkörpert sein (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 114). Eine völlig körperlose Bedeutung kann nicht in Erwägung gezogen oder angewendet werden. Eine mögliche Art und Weise der Lösung für ein Problem muss in symbolischer Form ausgeführt werden, weil es sich um eine Möglichkeit handelt und nicht um eine gesichert vorliegende Wirklichkeit (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 118). Aber auch Tatsachen müssen mit Hilfe von Symbolen überbracht und behandelt werden; andernfalls verlieren sie ihren vorläufigen Charakter, und wenn sie diesen verlieren, werden sie kategorial behauptet und sowohl die alltagsweltlichen Untersuchungspraktiken als auch die wissenschaftliche Forschung gelangen an ein Ende: „The carrying on of inquiry requires that facts be taken as *representative* and not just as *pre-sented*. This demand is met by formulating them in propositions – that is, by means of symbols“ (Dewey, 1991/1938, S. 118). Solange Fakten nicht in symbolischer Form repräsentiert würden, so Dewey, fielen sie in die totale qualitative Situation zurück.

Dies gilt selbstverständlich auch für das Ergebnis von Untersuchungen. Erkenntnis muss symbolisch verkörpert werden, um als Wissen kontrollierend und steuernd auf nachfolgende Wahrnehmungen und Handlungen bzw. Untersuchungen einwirken zu können: „Things in their immediacy are unknown and unknowable [...] because knowledge has no concern with them. For knowledge is a memorandum of conditions of their appearance, concerned, that is, with sequences, coexistences, relations“ (Dewey, 1981/1925, S. 74f.). Dinge, so wie wir sie unmittelbar erleben, sind kein Gegenstand der Erkenntnis. Wissen gibt weder das unmittelbare Erleben wieder noch bildet es eine eigene Sphäre jenseits von alltäglichem Erleben und Handeln. Es fungiert vielmehr als ein Bericht oder auch nur als eine Notiz über die Bedingungen für das Erscheinen von Dingen des unmittelbaren Erlebens und Handelns als Objekte. Entsprechend dieser Unterscheidung stellt Dewey den unmittelbar erlebten Dingen (*experienced things*) die Objekte gegenüber, die „aufgrund von Verstandestätigkeit bedeutungsvoll in *experience* hervortreten“ (Ohm, 1998, S. 293; Herv. i.O.)¹²: „Now it is a *known* object, a thing understood, a thing with a meaning – all three being synonymous expressions.“ (Dewey, 1989/1933, S. 225; Herv. i.O.) Dewey definiert ein Objekt als eine Zusammenstellung von Qualitäten, die als Potenzialitäten für angebbare wirkliche Konsequenzen behandelt werden, und nennt als Beispiele das Schwarzpulver, das unter bestimmten Bedingungen explodieren wird, und das Wasser als eine Gruppe miteinander

¹² Vgl. die linguistische Korpusanalyse zu den relevanten leitenden Sprachformen aus *Experience and Nature* (Dewey, 1981/1925) im Fokus der Bezeichnung *experience* in Ohm (1998, S. 242–254, 293f.).

verbundener Qualitäten, die u.a. Durst löschen (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 132). Mit Blick auf die vorliegende Thematik des Gebrauchs von sog. Herkunftssprachen im Unterricht wurde im vorhergehenden Unterkapitel das Hervortreten eines Objekts „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ diskutiert. Dieses Objekt weist etwa folgende Qualitäten auf: „Individuelle Mehrsprachigkeit bezeichnet die Beherrschung unterschiedlicher Sprachen, Varietäten und sog. ‚Sprachmischungen‘ und schließt das Deutsche als Erst- bzw. Zweitsprache ein“, „Die Mehrsprachigkeit von Schüler_innen ist eine je unterschiedlich ausgeprägte Basis für ihre weitere Sprachentwicklung“, „Deutsch kommt eine besondere Bedeutung als Sprache der Bildung zu“. In Verbindung mit dem Objekt „Literater Sprachausbau“ (vgl. Ohm, 2017), das die zentrale Qualität „für fachliches Lernen ist der Sprachausbau ins formelle Register konstitutiv“ aufweist, ergibt sich u.a. die Konsequenz, die „mehrsprachigen Ressourcen der Schüler_innen methodisch reflektiert als Zugang zu Fachinhalten und als Basis für den literaten Ausbau des Deutschen als Zweit- und Erstsprache“ zu nutzen.

Es ist offensichtlich, dass wir es hier mit Begriffsbildung und mit der Ausdifferenzierung von Begriffssystemen bis hin zu theoretischen Modellierungen und Theoriebildungen zu tun haben. Entsprechend der oben (Kap. 3.1) umrissenen strukturellen Analogie zwischen alltäglichen Praktiken des Untersuchens und wissenschaftlicher Forschung, die Deweys Theorie der Forschung zugrunde liegt, geht auch Vygotskij (vgl. 2002/1934, S. 273) von einer Analogie zwischen der Entwicklung von Alltagsbegriffen und wissenschaftlichen Begriffen aus. Den kategorialen Unterschied sehen beide im Grad der Abstraktion und Systematik der Verkörperung von Bedeutungen. Während nach Vygotskij (vgl. 2002/1934, S. 294) der spontane Begriff des Alltagslebens außerhalb eines Systems gegeben ist, setzt der wissenschaftliche Begriff „eine bestimmte Stellung in einem Begriffssystem voraus, das seine Beziehung zu anderen Begriffen bestimmt“ (Vygotskij, 2002/1934, S. 297). Vom logischen Standpunkt aus – so Vygotskij weiter – falle diese Unterscheidung mit der zwischen empirischen und wissenschaftlichen Begriffen zusammen. Dies deckt sich mit den Überlegungen von Dewey zur Verkörperung von Bedeutungen: Während die Sprache, derer man sich im Kontext der Alltagsbewältigung bedient, eng mit den Objekten des unmittelbaren Handelns in konkreten Situationen, die in der gewohnheitsmäßigen „Kultur“ einer Gruppe (*habitual culture of a group*) festgelegt wurden, verbunden ist (vgl. Dewey, 1991/1938, S. 69, 118), sind die Bedeutungen im wissenschaftlichen Sprachgebrauch von ihrem Bezug zu den Belangen einer begrenzten Gruppe befreit und nur aufgrund ihres Charakters als Bedeutungen miteinander verbunden (Dewey, 1991/1938, S. 119).¹³

Beispielhaft sei nochmals auf den oben bereits diskutierten Pseudobegriff der „Herkunftssprache“ verwiesen, der vor allem im Kontrast zum Alltagsbegriff „Muttersprache“ eine gewohnheitsmäßige Auffassung von Normalität und Andersheit zu etablieren und zu perpetuieren geeignet ist. Diese Präkonzepte von Sprache sind für einen Kontext der Alltagsbewältigung möglicherweise deshalb funktional, weil sie sich – wie in Kapitel 3.2 umrissen – mit der in Lehrer_innenkollegien gelegentlich anzutreffenden Auffassung verbinden, dass Herkunftssprachen nichts im Fachunterricht zu suchen hätten. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ erhält die Bedeutung, wie sie etwa in Kapitel 3.3 diskutiert wurde, dagegen aus seiner Stellung in einem Begriffssystem, das sich u.a. aus den Begriffen dialektale und soziolektale Varietäten, informelles vs. formelles Register, Registerdifferenzierung, registerbasierte Mehrsprachigkeit und literater Sprachausbau konstituiert.

¹³ Selbstverständlich gibt es auch im Bereich der Wissenschaft Gruppen, die gewohnheitsmäßige „Kulturen“ ausgebildet haben und sich durch einen spezifischen Sprachgebrauch auszeichnen (Fachkulturen, „Schulen“ etc.).

3.5 Forschendes Lernen bildet flexible und kommunizierende *habits*

Als Ziel FLs wird von einer Reihe von Autoren die Bildung einer forschenden (Grund-)Haltung (vgl. z.B. Hofer, 2013, S. 314; Wissenschaftsrat, 2001, S. 41) oder eines *forschenden Habitus* (vgl. z.B. Fichten, 2010, S. 141; vgl. auch Wischer, Katenbrink & Nakamura, 2014) bei angehenden Lehrkräften angesehen. Damit wird auf den Aspekt des Lernens fokussiert. Anknüpfend an die hier umrissene Theorie der Forschung nach Dewey vertreten wir die Position, dass eine forschende Grundhaltung oder ein *forschender Habitus* einem flexiblen oder kommunikativen *habit* entspricht (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214). Ein *habit* bezeichnet dabei nicht bloß eine interne Struktur des Organismus – etwa im Sinne einer kognitiven Repräsentation –, sondern eine Integration von Organismus-Umwelt-Verbindungen. Im Unterschied zu Organismen mit Kontaktrezeptoren, die lediglich eine Integration ihrer räumlich-zeitlich unmittelbaren Umgebung in ihr Verhalten aufweisen, nehmen Organismen mit Distanzrezeptoren sowohl eine räumlich ausgedehnte Umwelt als auch eine sich zeitlich erstreckende, serielle Ordnung von Ereignissen wie eine einheitliche Situation (*single situation*) wahr und verhalten sich demzufolge auch so, als stelle diese raumzeitlich ausgedehnte Situation eine Einheit dar (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 213). Bei höheren Organismen erweitert sich die Integration von Organismus-Umwelt-Verbindungen zudem durch die Tatsache, dass Lebewesen durch umfassende Verhaltensschemata miteinander verbunden sind, die auf signalisierenden Akten basieren, in deren Gefolge bestimmte Akte und Folgen aufgeschoben werden, bis eine gemeinschaftliche Handlung, die durch das Signalisieren ermöglicht wurde, zustande kommt (vgl. etwa die auf hochkomplexen signalisierenden Akten basierenden umfassenden Verhaltensschemata in Insektenstaaten). Beim Menschen werden die Potenziale dieser Funktion durch Sprache, Kommunikation, Diskurs quasi ins Unendliche erweitert. Er kann nicht nur die eigene entfernte Raumzeitwelt in seinen eigenen Organismus integrieren, sondern über die symbolische Verkörperung von Bedeutungen auch die Welt seiner Mitmenschen: „Human learning and habit-forming present thereby an integration of organic-environmental connections so vastly superior to those of animals without language that its experience appears to be super-organic.“ (Dewey, 1981/1925, S. 214)

Von besonderer Relevanz für den vorliegenden Beitrag ist nun die Unterscheidung zwischen einem unflexiblen, nicht-kommunizierenden und einem flexiblen, kommunizierenden *habit* (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214). Dewey zufolge setzt sich der Vorgang des Lernens, verstanden als Integration von Organismus-Umwelt-Verbindungen, die zur Herausbildung eines *habit* führen, selbst Grenzen und macht nachfolgendes Lernen schwieriger. Dies gelte aber nur für einen isolierten *habit*, einen nicht kommunizierenden *habit*: „Apart from communication, habit-forming wears grooves; behavior is confined to channels established by prior behavior. In so far the tendency is to monotonous regularity“ (Dewey, 1981/1925, S. 214). Ein kommunizierender *habit* hingegen wird mit Blick auf mögliche zukünftige Veränderungen gebildet und erstarrt daher nicht so leicht. Kommunikation erhöht demnach nicht nur die Anzahl und die Vielzahl von *habits*, sondern tendiert dazu, diese miteinander zu verbinden, sodass sich schließlich gewissermaßen reflexive *habits* bilden, denen die Erkenntnis zugrunde liegt, dass angesichts neuer Herausforderungen – im vorliegenden Fall etwa die Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht eine Tatsache ist – die Ausbildung neuer und flexiblerer *habits* notwendig ist.

Hier sei nochmals auf die in den vorangegangenen Unterkapiteln diskutierte Mehrsprachigkeitsthematik verwiesen. Es konnte gezeigt werden, dass isolierte *habits* eingeschränkte Organismus-Umwelt-Verbindungen sind (z.B. „Schüler_innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache können schlecht Deutsch“), die zu monotoner Regelmäßigkeit tendieren und Wahrnehmung und Verhalten kanalisieren („Schüler_innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache sprechen oft nicht in ganzen Sätzen oder ungrammatisch“; „Herkunftssprachen haben im Fachunterricht nichts zu suchen, weil sie das

Deutschlernen behindern und weil ich nicht kontrollieren kann, ob die Schüler_innen wirklich das tun, was sie sollen“, etc.). Kommunizierende *habits* hingegen sind miteinander vernetzt (z.B.: „es ist eine gesellschaftliche Tatsache, dass die deutsche Schule mehrsprachig ist“; „die Schule soll die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schüler_innen wertschätzen“; „Deutsch ist insbesondere in seiner Standardvariante die Sprache der Bildung“; „für das Fachlernen ist der literate Ausbau des Deutschen konstitutiv“; „im Fachunterricht sollten alle sprachlichen Ressourcen genutzt werden, um die Schüler_innen bei ihrer sprachlich-fachlichen Entwicklung zu unterstützen“). Diese Vernetzung flexibilisiert Wahrnehmung und Handeln, weil rezeptartigen Verhaltensregeln von einer gewachsenen Beeindruckbarkeit, Empfindlichkeit und Reaktionsbereitschaft abgelöst werden (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214). Als Fluchtpunkt FLs kann demnach ein *habit* bezeichnet werden, der im Sinne einer forschenden Grundhaltung oder eines *forschenden Habitus* Beschreibungen von Unterricht und unterrichtlichem Handeln, seien sie alltagsweltlich oder wissenschaftlich, als tentativ und vorläufig akzeptiert und darauf vorbereitet ist, unbestimmte Situationen im Unterricht mit Praktiken des Untersuchens zu bearbeiten.¹⁴ In diesem Sinne könnte man argumentieren, dass (angehende) Lehrkräfte, die eine forschende (Grund-)haltung bzw. einen *forschenden Habitus* ausbilden konnten, ihre je aktuelle Integration als handelnde Lehrkraft in die unterrichtliche bzw. schulische Umgebung somit grundsätzlich als Übergang zu neuen Phasen des Erforschens von Unterricht verstehen, in denen sie ihre Wahrnehmung und ihre Handlungsoptionen weiter ausdifferenzieren können und dies im Sinne kontinuierlicher Professionalisierung auch müssen.

4. Fallanalysen zu Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester

In diesem Kapitel werden zwei Fälle aus einem Korpus narrativer Interviews rekonstruiert, die beim gegenwärtigen Stand der Analysen das Spektrum der Nutzung von Gelegenheiten FLs im Fachgebiet DaZ im Praxissemester aufzeigen (Kap. 4.2 und Kap. 4.3). Wie auch bei den anderen Fällen des Korpus thematisieren die hier ausgewählten Studentinnen das DaZ-Modul bzw. dessen Inhalte in der Haupterzählung gar nicht oder nur indirekt. Das deutet bereits darauf hin, dass die im DaZ-Modul vermittelten Inhalte und Kompetenzen für die Studierenden in ihrer Relevanz für das Praxissemester hinter anderen Belangen wie inhaltlicher und didaktischer Planung und Umsetzung des eigenen Unterrichts aus der Perspektive der beiden Schulfächer und organisatorische Aspekte der Bewältigung der Anforderungen des Praxissemesters zurücktreten. Trotzdem repräsentieren die beiden Fälle Kandidatinnen für unterschiedliche Typen der Nutzung von Gelegenheiten FLs im Sinne der oben beschriebenen Dynamik der Praktiken des Untersuchens, die mit der fallorientierten Arbeit in den Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls angebahnt werden soll. Während die erste Informantin, Katharina, lediglich darstellt, wie sie Inhalte und Kompetenzen aus dem DaZ-Modul punktuell und auch nur in dem Maße anwendet, wie die fachdidaktische Planung es erlaubt (Kap. 4.2), rekonstruiert die zweite Informantin, Nadine, ihre Erfahrung mit Gegenständen aus dem Fachgebiet DaZ als Erkenntnisprozess, der zu einer Veränderung ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns in einem Bereich des Fachunterrichts geführt hat (Kap. 4.3).

In Vorbereitung auf die Analyse der beiden Fälle wird im Folgenden zunächst der Forschungsrahmen aufgezeigt, indem Gegenstand, Fragestellung, Datenbasis und me-

¹⁴ Dewey spricht in seinem gemeinsam mit Bentley verfassten Spätwerk *Knowing and the Known* von „transaction“: „*Transaction* is inquiry of a type in which existing descriptions of events are accepted only as tentative and preliminary, so that new descriptions of the aspects and phases of events, whether in widened or narrowed form, may freely be made at any and all stages of inquiry.“ (Dewey & Bentley, 1989/1949, S. 113).

thodisches Vorgehen umrissen werden (Kap. 4.1). Nach den Einzelfallanalysen werden durch eine kontrastive Gegenüberstellung der beiden Fälle wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Nutzung von Gelegenheiten FLs im Fachgebiet DaZ im Praxissemester zusammengefasst und diskutiert (Kap. 4.4). Das begriffliche Wissen, auf das sich die interviewten Studentinnen in ihren Darstellungen explizit oder implizit beziehen, wurde bereits in Unterkapitel 2.3 dargestellt.

4.1 Forschungsrahmen: Gegenstand, Fragestellung, Datenbasis und Methode der Untersuchung

Die Daten, die Grundlage dieses Artikels sind, entstammen einem Teilprojekt des Fachgebiets DaZ, welches im Projekt BiProfessional an der Universität Bielefeld verortet ist. Da das für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende DaZ-Modul bisher nicht strukturell im Praxissemester verankert ist, die meisten Studierenden es aber unmittelbar vor dem Praxissemester absolvieren (vgl. Kap. 2.2), werden von den Projektergebnissen auch Hinweise auf Perspektiven für eine produktivere Verknüpfung von DaZ-Modul und Praxissemester erwartet.

Forschungsgegenstand des Projektes sind Rekonstruktionen von Erfahrungen Lehramtsstudierender mit Gelegenheiten FLs im Praxissemester mit Bezug zu Gegenständen des Fachgebiets DaZ. Um Zugang zum FL im Praxissemester im Sinne der oben skizzierten Dynamik der Praktiken des Untersuchens zu erhalten und die Erfahrungen des Aufwerfens von Fragen, der Formulierung von Problemen, der Operationalisierung von Tatsachen und Ideen und der Anwendung von wissenschaftlichen Begriffen bei der Bewältigung von Unterrichtssituationen rekonstruieren sowie deren argumentative Auseinandersetzung und eigentheoretische Reflexion erfassen zu können, wurde die Methode des narrativen Interviews nach Schütze gewählt.

Das narrative Interview stellt eine besondere Technik der offenen Interviewführung dar (vgl. Rosenthal, 2005, S. 126). Es wurde von Fritz Schütze in den 1970er-Jahren aus der Kritik an Beschränkungen standardisierter Befragungen heraus „als eine offene Interviewform [entwickelt], die dem Befragten die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend überlässt, ihm aber zugleich auch heikle Informationen zu entlocken vermag“ (Küsters, 2009, S. 21). Obwohl es mittlerweile überwiegend in der Biografieforschung eingesetzt wird (vgl. Daase, 2018, S. 183) und Befragte häufig dazu aufgefordert werden, ihre gesamte Lebensgeschichte zu rekonstruieren, setzte Schütze selbst das narrative Interview zunächst in einer Studie zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen ein (Schütze, 1977). Auch im Rahmen des im Beitrag vorgestellten Teilprojekts ist nicht die Rekonstruktion der Gesamtbioografie der befragten Personen, sondern die des berufsbiografisch bedeutsamen Lebensabschnitts der Lehramtsausbildung mit Fokus auf das Praxissemester beabsichtigt.

Ziel des narrativen Interviews ist es, bei den Befragten ein Wiedererleben vergangener Geschehnisse auszulösen und sie dazu zu bewegen, Erlebtes und Vergangenes möglichst genau in einer Erzählung zu rekonstruieren (vgl. Küsters, 2009, S. 21). Ermöglicht wird dies durch die spezielle Gestaltung und Aufteilung der Erhebungssituation in drei zentrale Teile (vgl. Schütze, 1983). Im ersten Teil des narrativen Interviews beginnt nach der Erzählaufforderung durch den bzw. die Interviewer_in die Anfangserzählung der befragten Person. Die Erzählaufforderung muss dabei eindeutig und ausschließlich erzählgenerierend formuliert sein, um eine umfangreiche Darstellung eigenerlebter Ereignisse anzuregen (vgl. Daase, 2018, S. 214). Je nach Forschungsgegenstand kann die Erzählaufforderung dabei entweder zur Erzählung der gesamten Lebensgeschichte oder – wie im vorliegenden Fall – auch zur Erzählung einer im Sinne des Forschungsgegenstands besonders interessierenden Phase der Le-

bensgeschichte anregen (vgl. Schütze, 1983, S. 285).¹⁵ Die interviewende Person hält sich während der gesamten Eingangserzählung zunächst zurück und unterbricht die Erzählperson nicht. Erst wenn der bzw. die Informant_in die Erzählung durch eine Erzählkoda schließt, beginnt die zweite Phase des Interviews. In dieser immanenten Nachfragephase geht es darum, die Erzähllücken der Eingangserzählung zu schließen, indem (weiterhin erzählgenerierende) Fragen zu Auslassungen, Raffungen oder Kürzungen der Eingangserzählung formuliert werden. Erst nachdem auf diese Weise die Lücken in der Erzählung geschlossen werden konnten, folgt die dritte Phase (exmanente Nachfragen). In dieser Phase steht „die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten¹⁶ als Experte und Theoretiker seiner selbst“ im Fokus (Schütze, 1983, S. 285).

Durch diese spezielle Technik der Interviewführung zielt „das narrative Interview [...] auf die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen“ (Rosenthal, 2005, S. 137). Diese Stegreiferzählungen sind insbesondere „dazu geeignet [...], Orientierung und Erlebnisaufschichtungen in der damaligen Situation [der Erzähler_in] zu reproduzieren“ (Küsters, 2009, S. 25). Bedingt durch die Zugzwänge des Erzählens werden in den Erzählungen Ereignisse offenbart, die die Informant_innen in anderen offenen Interviewformaten nicht zum Ausdruck bringen würden (Schütze, 1987, S. 255). Formal sichergestellt wird dies durch die sogenannten kognitiven Figuren des Stegreiferzählens,¹⁷ die in der Erzählung eingehalten werden müssen, um Plausibilität für die Zuhörenden herzustellen (vgl. Küsters, 2009, S. 26ff.). Daraus resultiert die große Nähe von Stegreiferzählungen zum tatsächlich Erlebten, sodass auch Dinge, die z.B. als schamvoll oder unangenehm empfunden wurden, im Rahmen des narrativen Interviews erzählt werden (vgl. Küsters, 2009, S. 27ff.).

Anders als andere Interviewarten stellt das narrative Interview nicht nur ein Erhebungsinstrument dar, sondern impliziert gleichzeitig ein spezifisches Analyseverfahren (vgl. Daase, 2018, S. 183). Das narrationsanalytische Verfahren nach Schütze basiert dabei auf seinen erzähltheoretischen Grundlagen und sieht eine vollständige Beschreibung der Abfolge der entstandenen Erzähltexte vor (vgl. Schütze, 1983, S. 286). Das sequenzielle Vorgehen der Narrationsanalyse arbeitet insgesamt mit sechs Analyse-schritten, wovon sich die ersten vier (1. Formale Textanalyse, 2. Strukturell-inhaltliche Beschreibung, 3. Analytische Abstraktion, 4. Wissensanalyse) zunächst auf die Analyse des Einzelfalls beziehen, bevor die Ebene des Einzelfalls in den letzten beiden Schritten (5. Kontrastive Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte und 6. Konstruktion eines theoretischen Modells) verlassen wird (Schütze, 1983, S. 286f.). Im Folgenden sollen einige Datenbeispiele exemplarisch analysiert werden, wobei entgegen der eigentlich streng sequenziellen Vorgehensweise der Narrationsanalyse leider nur ausschnittartig auf den Analyseprozess eingegangen werden kann. Demzufolge wird die strukturelle Beschreibung an einzelnen, ausgewählten Segmenten, die aus den Gesamt-

¹⁵ Da im hier dargestellten Projekt insbesondere die Lehramtsausbildung und im Speziellen das Praxissemester und Bezüge zum Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache beforscht werden, wurde auch bereits in der Erzählaufforderung auf diesen Bereich fokussiert. Demzufolge lautete die Erzählaufforderung: „Sie wissen, ich interessiere mich für das Thema Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext. Sie waren ja selbst auch bereits im Praxissemester, und ich möchte Sie jetzt bitten, mir ihren Weg ins Praxissemester und ihre Erfahrungen mit der ja nun zunehmend mehrsprachigen Schule bis heute zu erzählen.“

¹⁶ Das narrative Interview zielt auf die Hervorlockung von Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen, in die die interviewte Person selbst als Geschichten- bzw. Ereignisträger handelnd oder erleidend verwickelt ist (vgl. Schütze, 1987). Durch die Erzählung dieser Erfahrungen wird die zuhörende Person gleichsam über die Geschichte des Geschichten-/Ereignisträgers bzw. der Geschichten-/Ereignisträgerin informiert. In diesem Sinne verwendet Schütze in seinen Ausführungen zum narrativen Interview zur Beschreibung der interviewten Person häufig den Begriff des Informanten/der Informantin, der in dieser Funktion gelegentlich auch im vorliegenden Beitrag verwendet wird.

¹⁷ Dabei handelt es sich um Biographie- und Ereignisträger_in, Ereignis- und Erfahrungsverketzung, Situation, Lebensmilieus und soziale Welten sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (Schütze, 1984, S. 81).

interviews herausgelöst wurden, weil sich der Forschungsgegenstand an diesen Stellen besonders deutlich abbildet, vorgeführt. Dabei werden verschiedene mögliche Lesarten an die Daten herangetragen und vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 dargestellten begrifflichen Instrumentariums der dort umrissenen Theorie FLs diskutiert. Weitere Analyseschritte können aus Platzgründen nicht dargestellt werden.

4.2 Katharina – „diese kleinen Sachen die konnte man wirklich gut umsetzen [...]“

Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem Interview mit einer Studentin der Fächer Mathematik und Biologie. Das Interview umfasst insgesamt etwas mehr als zwei Stunden und wurde zwei Monate nach Beendigung des Praxissemesters bzw. vier Monate nach Beendigung der schulpraktischen Phase durchgeführt.

Im exmanenten Nachfrageteil thematisiert die Informantin Katharina in einer Antwort auf eine Frage, die auf die Ressourcen abzielte, auf die sie im Praxissemester zurückgreifen konnte, dass ihr das Fachwissen in der Mathematik und die an der Universität vermittelten Theorien und Inhalte geholfen hätten. Daraufhin fragt die Forscherin nach, ob Katharina auch auf Begriffe oder Inhalte aus dem DaZ-Modul zurückgreifen konnte. Die Frage beantwortet Katharina folgendermaßen:

äh ich HA:be es tatSÄCHlich verSUCHT? ne, also vor allen dingen diese in RICHTung .h SCAFFolding habe ich erst versucht, aber das (.) das war ↓zu lang also das hat ZU lange gedauert <<all>>vor allen dingen> wenn ich äh diese STUNden hatte am ANfang wo ich wirklich !SO:! LANge noch geBRAUCHT habe um ne STUNde vorzubereiten war das halt ↓wirklich SCHWIERIG; WAS allerdings ähm (.) was man WIRKlich verwenden konnte war dieses .h vom MÜNDlichen zum SCHRIFTlichen, DAS ging ganz ↑GUT dass man WIRKlich am ANfang nur diskuTIERT und vielleicht nur ganz WENige STICHpunkte aufschreibt und dann am ENde wirklich ähm h (.) ALles (-) !MEHR! verschriftlicht.¹⁸

Katharina betont, dass sie tatsächlich versucht habe, Inhalte und Begriffe aus dem DaZ-Modul anzuwenden. Sie markiert ihre Aussage durch den Gebrauch des Geltungs-Adverbs „tatsächlich“, womit sie ihre Aussage bekräftigend nuanciert, um eventuelle Zweifel bei ihrer Gesprächspartnerin auszuräumen (vgl. Weinrich, 2007, S. 599). Sie erläutert, dass sie zunächst insbesondere versucht habe, das Prinzip des Scaffoldings anzuwenden, dass dies allerdings nicht möglich gewesen sei, weil das Scaffolding „zu lang“ sei. Sie spezifiziert an dieser Stelle zunächst nicht, auf welche Vergleichshorizonte sie sich mit der Beschreibung des Scaffoldings als „zu lang“ bezieht (Ist das Scaffolding z.B. zu zeitaufwändig im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung oder im Rahmen der Unterrichtsdurchführung?). Im folgenden, durch „also“ eingeleiteten Argumentationsschritt präzisiert sie, dass es „ZU lange gedauert“ habe, besonders mit Blick auf die Unterrichtsvorbereitung zu Beginn des Praxissemesters, die ihr zu diesem Zeitpunkt offenbar noch sehr schwerfiel und viel Zeit in Anspruch nahm.

Im nächsten Argumentationsschritt signalisiert Katharina durch Gebrauch des Geltungs-Adverbs „allerdings“ nach dem hervorgehobenen Gebrauch des Relativ-Junktors „WAS“, der hier einen Bedeutungshorizont aufspannt, den die nachfolgende Thema-Rhema-Konstruktion auffüllt (vgl. Weinrich, 2007, S. 774), Zuspruch zu der zunächst verneinten Frage nach der Produktivität der im DaZ-Modul vermittelten Begrifflichkeit: Was „man WIRKlich verwenden konnte“ (Thema), das war „dieses [...] vom MÜNDlichen zum SCHRIFTlichen“ (Rhema). Katharina bezieht sich hier offensichtlich auf das in den Veranstaltungen des DaZ-Moduls eingeführte Begriffspaar konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit. Mit dem Gebrauch des Demonstrativ-Artikels „dieses“, der hier auf die Vorinformation, dass diese Thematik im DaZ-Modul behandelt wurde, verweist, weist die Informantin die Hörerin an, die Vorinformation

¹⁸ Die Interviews wurden mit einer erweiterten Basistranskription nach GAT 2 transkribiert (vgl. Selting et al., 2009).

sinngemäß zu rekodieren (vgl. Weinreich, 2007, S. 445). Katharina ist an dieser Stelle offenbar nicht in der Lage, eine begrifflich präzise Darstellung vorzunehmen. Das Begriffspaar konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit wird von ihr nur vage mit der Formulierung „vom MÜNDlichen zum SCHRIFTlichen“ adressiert. Darauf lässt sie eine „kataphorische Rekodierungsanweisung“ (Weinrich, 2007, S. 446) folgen, die zwar konkretisiert, was mit der Bewegung vom Mündlichen zum Schriftlichen gemeint ist – nämlich zu Beginn nur mündlich kommunizieren und allenfalls stichwortartige Notizen vornehmen zu lassen, um dann am Ende alles stärker zu verschriftlichen –, letztlich aber klar zeigt, dass Katharina nur auf der medialen Ebene argumentiert.

Dieser Befund wird durch weitere Darstellungen aus nachfolgenden Erzählsegmenten bestätigt. So setzt die Informantin ihre Darstellungen mit folgendem Erzählsegment fort:

<<all> das das ging> ↑WIRKlich das ging auch ähm (1.4) ja das KONNte man auch zum beispiel !IN! der stunde machen wenn man das (.) VORher nicht gePLANT hat dann [hm_hm] [konnte man halt] auch ÜBerLE:gen ähm (.) ja: was KENne ich .h NE, (.) wie KANN ich denen (.) jetzt (.) etwas (--) MEhr dazu: ver\ <<all>wie kann ich die schüler jetzt etwas mehr dazu> verLEITen das etwas mehr im geDÄCHTnis (-) zu lassen also etwas mehr zu SICHerN das [hm_hm] [WAR zum beispiel] GUT für diese sicherungsPHAsen wenn die .h wenn man ANfang viel ähm (---) geHANDhabt HABen, [hm_hm] ich weiß das FACHwort jetzt nich mehr aber dieses dieses mit dem ähm (---) mit dem ANfassen und TUN [hm_hm] hapTIL glaub=ich hieß das (-) dass man halt VIEL erst in DIEse richtung geARbeitet hat und dann wirklich verSUCHT hat .hh ähm das zu beSCHREIBen DAS [hm_↑HM] ging da ganz GUT,

Katharina betont erneut, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Formen der Sprachverwendung innerhalb des Unterrichts gut umsetzbar gewesen sei. Sie bekräftigt diese Aussage durch die Verwendung und deutliche Betonung des Geltungs-Adverbs „WIRKlich“. Anschließend belegt sie ihre Aussage mit einem Beispiel aus ihrer unterrichtlichen Erfahrung. Demnach konnte sie auch ohne vorherige Planung den schriftlichen Sprachgebrauch spontan in ihren laufenden Unterricht einflechten. Sie führt dazu das Beispiel der Sicherungsphasen an, in denen sie das Schreiben (spontan) als Methode zur Sicherung der Unterrichtsinhalte eingesetzt hat, insbesondere, wenn zu Beginn des Unterrichts stärker das mündliche Arbeiten im Fokus gestanden hatte.

Auch hier zeigt sich, dass Katharina Mündlichkeit und Schriftlichkeit nur auf der medialen Ebene versteht: Im Fokus steht dabei die Schriftsprache als Erweiterung des Gedächtnisses im Sinne eines Mediums zur Sicherung von Inhalten. Dieses Medium kommt offenbar nach Phasen zum Einsatz, in denen die Schüler_innen Fachinhalte eher kommunikativ erarbeitet haben bzw. praktische Erfahrungen sammeln konnten. Gerade an diesen Stellen bietet es sich eigentlich an, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen in Orientierung am *mode continuum* auszubauen, indem man im Sinne des Scaffoldings Unterstützungsmaßnahmen für eine sequenzielle Progression vom konzeptionell mündlichen zum konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch einplant. Dass die konzeptionelle Dimension der Sprachentwicklung für die Aneignung von Fachinhalten konstitutiv ist, wird von ihr nicht erkannt oder unter den von ihr als zeitkritisch erlebten Bedingungen des Fachunterrichts zumindest ausgeblendet. Das zeigt sich nochmals in einer weiteren Darstellung, in der sie in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeit zu sprechen kommt, das Scaffolding umzusetzen:

aber ich muss sagen in dem ähm (---) MITTELteil <<all> sozusagen in den> (.) ARbeitsphasen konnt=ich es (.) !NICHT! so ↑stark äh verwenden WEIL dort einfach relativ ZEIT-intensive methODen meistens dann gefordert äh (-) [hm_hm] [WARen.] ne wie jetzt zum beispiel dieses scaffolding ne[hm_hm] [<<all>das is ja>] das .h wo !VIEL! zeit auch in den moDULen für verwendet wird, ich glaub zwei oder drei doppelstunden, (-) es ist aber einfach !SE:HR! ähm (-) ZEITaufwendig geWESen, (--) um es (.) SO umzusetzen wie es umzusetzen .h sein (.) sollte? [...] (-) ä:hm ((schluckt)) ja aber halt diese diese KLEInen sachen die konnte man [hm_HM hm_hm] [WIRKlich gut] umsetzen diese diese (-) die man

auch wirklich einfach nur in einem SATZ zusammenfassen kann wie zum beispiel jetzt vom (-) JA einfach nochMAL einfach wie vom MÜNDlichen zum SCHRIFTlichen das GEHT,

Katharina verweist darauf, dass das Scaffolding insbesondere im „MITTELteil“ ihres Unterrichts, also in den Phasen, in denen Fachinhalte erarbeitet wurden, eine zu zeitintensive Methode gewesen sei. Hier zeigt sich nochmals der fehlende Zugang zur Dimension der konzeptionellen Schriftlichkeit. Scaffolding wird als zeitaufwendige Vermittlungsmethode betrachtet und nicht als ein didaktisches Prinzip verstanden, das die für die fachliche Entwicklung notwendige Aneignung konzeptionell schriftsprachlicher Strukturen durch adäquate Unterstützungsmaßnahmen beschreibt, die methodisch auf unterschiedliche Weise realisiert werden können. Stattdessen schließt Katharina auch diesen Darstellungsteil mit einer Ergebnissicherung, die wiederum die mediale Dimension der Differenzierung zwischen Mündlichem und Schriftlichem in den Vordergrund rückt und auf die Bedeutung des Schriftlichen als Speichermedium fokussiert („in einem SATZ zusammenfassen“).

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass Katharina die im DaZ-Modul erarbeiteten systematischen Zusammenhänge zwischen den Begriffen nicht berücksichtigt. Das führt dazu, dass auch die Begriffe selbst, die ihre Bedeutung eigentlich aus dem wechselseitigen Bezug im Begriffssystem erhalten, mit Blick auf die Umstände der Situationen unterrichtlichen Handelns umgedeutet werden. Es wird von ihnen sozusagen nur das verwendet, was für den unmittelbaren Gebrauch adäquat erscheint. Der Gebrauch wird von den Bedingungen des Fachunterrichts bestimmt, die die Informantin erlebt und ansatzweise beschrieben hat. Mit Blick auf die oben umrissene Struktur FLs kann festgehalten werden, dass Katharina Tatsachen und Ideen nur ansatzweise operationalisiert (vgl. Kap. 3.3). Es sind „diese KLEInen Sachen“, also die Tatsachen und Ideen, die in die Zwischenräume der als dominant erlebten fachunterrichtlichen Abläufe und zeitlichen Vorgaben passen, die von ihr in Erwägung gezogen werden: das Mündliche als gesprochene und daher flüchtige Form des Sprachgebrauchs in den Arbeitsphasen, das Schriftliche als geschriebene und daher nicht-flüchtige Form des Sprachgebrauchs, als Medium der Ergebnissicherung und Erweiterung des Gedächtnisses. Das mag für die angehende Lehrkraft durchaus eine neue Erkenntnis sein, die aber aufgrund der diskutierten eingeschränkten Symbolisierung nie das Niveau begrifflicher Reflexion erreicht (vgl. Kap. 3.4). Die Analysen der Interviewausschnitte haben durchgängig gezeigt, dass die Tatsachen und Ideen, die die sprachensible Umsetzung des Fachunterrichts betreffen, von Katharina nicht adäquat in symbolischer Form ausgeführt wurden. Stattdessen mündete ihre Argumentation jedes Mal in der kategorialen Behauptung, dass die gelegentliche Nutzung des Schriftlichen als Medium zur Ergebnissicherung die einzig praktikable und fachlich adäquate Form sprachsensiblen Unterrichtens sei. Mit Dewey kann man sagen, dass das Potenzial der im DaZ-Modul erarbeiteten Begriffe zur Symbolisierung der wahrgenommenen Fakten von der Informantin nicht genutzt wurde, weshalb diese immer wieder in die totale Situation des von ihr unmittelbar erlebten Fachunterrichts zurückfiel.

4.3 Nadine – „und da habe ich so gedacht – EY die haben das jetzt gerade GAR nich verstanden“

Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem Interview mit einer Studentin der Fächer Biologie und Chemie. Das Interview umfasst insgesamt etwas über anderthalb Stunden und wurde drei Wochen nach Beendigung der schulpraktischen Phase, also noch innerhalb der vorlesungsfreien Zeit des Praxissemesters, durchgeführt.

Im Laufe der Eingangserzählung hatte die Informantin Nadine mehrfach darauf hingewiesen, dass sie sich zwar vor dem Praxissemester vorgenommen hatte, die im Rahmen des DaZ-Moduls vermittelten Methoden und begrifflichen Modellierungen anzuwenden, dass ihr dies allerdings kaum gelungen sei. Ihre Erzählung wird immer wieder

von argumentativen Passagen unterbrochen, in denen sie ihre Handlungen zu erklären versucht und in denen sie ihrem Ärger über ihre selbst empfundene Unfähigkeit Ausdruck verleiht. Laut ihrer Darstellungen ist es ihr nur punktuell und in Ansätzen gelungen, einzelne Inhalte aus dem DaZ-Modul im Rahmen ihrer unterrichtlichen Praxiserfahrungen zu erproben. Nadine erwähnt in diesem Zusammenhang in ihrer Eingangserzählung kurz das Beispiel der Formulierung von Arbeitsaufträgen. Die Forscherin greift diesen Hinweis im immanenten Nachfrageteil auf und bittet sie, zum Thema Arbeitsaufträge ein Beispiel zu geben. Nadine erzählt daraufhin folgende Situation:

(.) als ich hab da (.) ehm h also ich hab das erst auch schonmal so intuitiv sag ich mal hab ich das immer so gemacht; [hm_hm] aber mir ist das dann auch nochmal BESonders beWusst geworden als ich eben im Unterricht von wem ANderem Hospi↑!TIERT! hatte, h und die SCHÜler bekamen dann da ein ARBEITSblatt und dann (-) stand, (-) es war es war halt eben ne SIEBte Klasse in chemIE und man sollte irgendwas erläutern. [hm_hm] [.hh] und DANN ehm ja fragten mich diese beiden Mädels NEBen mir auch <<imitierend> JA erläutern? `hm (.)`hm (-) ja was heißt das denn eigentlich? (-) ja `hm wissen wir jetzt AUch nicht so genAU EGAL (.) wir schrEiben einfach DAS ab was da !DRÜ!ber steht> [((lacht))] und die ↑HABen letztendlich eigentlich was VÖLLig ANderes gemacht bei dieser Aufgabe die haben einfach die ABildung die da ↑DRÜber sta\ war nochmal in WORTen quasi bei diesem erläutern aufge↑SCHRIEben, [hm_hm] [.h] anSTATT oder ich glaube man sollte auch sogar was beGRÜnden, (.) waRUM eben da gings um VerBrennungsprozesse und ZÜNdttemperaturen und man sollte eben begrÜNden warum es eben sinnvoll ist .h <<acc> dass man zum Beispiel wenn man jetzt den OFen anmacht> erstmal nen Stück paPIER entZÜNDET und dann erst HOLZ und irgendwie dann die KOHle, .h weil das UNterschiedliche ZÜNdttemperaturen hat, und paPIER entzündet sich eben schon bei sehr NIEdrigen termperaturen, .h und die HABen das dann einfach nochmal AUFGeschrieben; also ↑HOLZ äh paPIER <<all> zündtemperatur> so und so und so und so

Nadine beginnt ihre Darstellung mit einer Erzählankündigung, in der sie ihre bis dahin intuitive Formulierung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen im eigenen Unterricht mit einer zunächst nicht näher ausgeführten Bewusstwerdung kontrastiert, die durch eine Hospitation im Unterricht einer anderen Person ausgelöst wurde. Auf die Erzählankündigung folgt sogleich eine detaillierte Rekonstruktion einer Situation aus dem Chemieunterricht einer siebten Klasse einer Kollegin oder eines Kollegen. Nadine schildert die Reaktionen von zwei Schülerinnen aus dieser Klasse auf ein zuvor ausgeteiltes Arbeitsblatt. Die Situationsbeschreibung zeichnet sich durch eine besondere Darstellungstiefe aus: Nadine stellt nicht nur die Umstände und den Ablauf der Situation dar; sie gibt auch detailliert die sprachliche Interaktion wieder und imitiert dabei in wörtlicher Rede ihre Interaktionspartnerinnen. Die Schülerinnen machten demnach ihr gegenüber klar, dass sie den Operator „erläutern“ nicht verstünden, und entschlossen sich deshalb kurzerhand, anstatt die Aufgabe zu lösen, die zur Aufgabe gehörende Abbildung zu verschriftlichen. In Form einer bewertenden Stellungnahme erläutert Nadine, dass die Schülerinnen etwas „VÖLLIG ANderes“ gemacht hätten, als sie laut Aufgabe tun sollten, wobei der hervorgehobene Gebrauch von „VÖLLIG“ maximal betont, dass dies den Erwartungen, die mit dem Operator verbunden sind, in keiner Weise entsprach. Das völlig andere, was die Schülerinnen taten, war demnach das Verschriftlichen einer Abbildung, die der Aufgabe vorangestellt war. Mit dem Gebrauch der Abtönungspartikel „einfach“ macht Nadine hier deutlich, wie erstaunt sie darüber war, dass die Schülerinnen, denen offensichtlich selbst klar war, dass sie nicht wussten, was sie tun sollten, sich ohne weiteres für eine Ersatzhandlung entschieden.

Die Informantin lässt dann eine Detaillierung folgen, in der sie nicht nur darstellt, was die Schülerinnen hätten tun sollen, sondern in der sie den Operator reformuliert und klarmacht, dass die Anforderungen an die erwartete sprachliche Handlung noch höher lagen, als sie bisher von ihr dargestellt wurden. Demnach sollten die Schülerinnen „auch sogar was beGRÜnden“. Wie diese Begründung hätte umgesetzt werden

sollen, wird von ihr exemplarisch und sehr detailliert erläutert, wobei deutlich wird, dass neben der Beschreibung bzw. Erläuterung von Handlungen und Prozessen auch die Anwendung von begrifflichem Wissen (Verbrennungsprozesse, Entzünden, Zündtemperatur) in Verbindung mit der Begründung für festgelegte Handlungsabfolgen erwartet wurde.

Im folgenden Darstellungsschritt gibt Nadine einen Einblick in ihre damalige Einsicht in den Problemzusammenhang, indem sie zunächst ihre eigenen Gedanken bei der Beobachtung der Situation als ihre damalige innere Stimme wiedergibt und anschließend den Erkenntnisgewinn, den sie aus der Beobachtung und Reflexion der Situation gezogen hat, in Form einer Ergebnissicherung formuliert.

<<all> und da habe ich so gedacht> EY (-) die haben das jetzt gerade ↑GAR nicht verstanden, hh und das war für mich nochmal so=ne ganz EINDrucksvolle Situation wo ich so gedacht hab, (-) man geht davon AUS (.) beGRÜNde? [hm_hm] wird denen schon KLAR sein, [hm_hm] [.hh] (-) und DIE (.) waren WIRklich? (.) also ähm, (-) ich würd auch sagen das waren (.) BEIde mit äh auch (.) deutsch als ↑MUTtersprache hh und äh (.) wussten aber ↑GAR nicht was sie damit jetzt anfangen sollten und DAS hat mir nochmal gezeigt OKE:, (-) SICHer das nochmal AB-

Nadine stellt hier zunächst durch die Wiedergabe ihrer eigenen inneren Stimme ihren inneren Zustand zum Erlebenszeitpunkt dar und verleiht ihrem Erstaunen darüber Ausdruck, dass die Schülerinnen den Arbeitsauftrag nicht verstanden haben. Anschließend reagiert sie in Form eines fokussierten Beurteilungssatzes (vgl. Schütze, 1987, S. 115) reflexiv auf die zuvor geschilderte Situation, indem sie deren Bedeutsamkeit hervorhebt. Dieses Subsegment ist deshalb von besonderer Bedeutung für den vorliegenden Beitrag, weil die Informantin hier rekonstruiert, wie ihre damalige Haltung (vgl. die Diskussion zum Begriff *habit* in Kap. 3.5) zu einem zentralen Gegenstandsbereich der im Fachgebiet DaZ thematisierten (Zweit-)Sprachentwicklung im Fachunterricht durch das dargestellte Erlebnis während der Hospitation erschüttert wurde, sodass sie sich in Folge gezwungen sah, die Zusammenhänge der Tatsachen und Ideen zu überdenken und sich mit Blick auf zukünftige Erfahrungen begrifflich neu zu orientieren. Ihr Erstaunen über die Beobachtungen während der Hospitation inszeniert Nadine mit dem betonten Gebrauch der Interjektion „EY“, gefolgt von einer längeren Pause im Sinne eines Weckrufs, der ihr die Augen öffnete. Sie hebt nochmals hervor, dass die beobachtete Situation für sie so eindrucksvoll war, dass sie die von ihr bis dahin offenbar als gesichert angenommene Tatsache (muttersprachliche Schüler_innen haben keine Probleme mit dem Verstehen auch anspruchsvoller Operatoren) mit der beobachteten Tatsache („die haben das jetzt gerade ↑GAR nicht verstanden“) im Widerspruch stand.

Die reflexive Betrachtung der Situation hat bei Nadine zu einer Reorganisation ihres Denkens geführt. Die Tatsache, dass Schüler_innen mit Erstsprache Deutsch Schwierigkeiten mit dem Verständnis eines Arbeitsauftrages haben, hatte Nadine nicht erwartet. Dadurch wird die Situation unbestimmt: Obwohl beide Schülerinnen „deutsch als MUTtersprache“ hatten, wussten sie laut Nadine „GAR nicht was sie damit jetzt anfangen sollten“. Die Situation wird im Sinne Deweys in dem Moment problematisch, als Nadine sich die Frage stellt, warum die Schülerinnen Schwierigkeiten mit dem Arbeitsauftrag hatten, obwohl Deutsch ihre Muttersprache ist. Mit der abschließenden Ergebnissicherung macht die Informantin klar, dass sich für sie hier ein Problem zeigte, dem sie nachgehen wollte (vgl. Kap. 4.2).

Nadine beginnt daraufhin ihre bisherige Handlungsweise zu überdenken. In ihren folgenden Aussagen beschreibt sie, wie sie ihr unterrichtliches Handeln angepasst hat. Demnach hat sie Arbeitsblätter in der Klasse nicht mehr ohne explizite Besprechung der Arbeitsaufträge verteilt. Auch während der Bearbeitung von Aufgaben hat sie versucht sprachlich individuell auf ihre Schüler_innen zu reagieren und bspw. Schüler_innen, die viel Zeit für das Lesen der Aufgabenstellung benötigten, oder auch

Schüler_innen, die sehr schnell ohne genaues Lesen anfangen zu schreiben, direkt angesprochen.

Nach einer kurzen Beschreibung ihrer Handlungen kommt Nadine auf die zuvor geschilderte Situation zurück:

aber diese eine situATION war für mich eben nochmal GANZ, [hm_hm] [h prägNANT] sodass ich eben soWOHL in der UNTerstufe als auch in der OBERstufe dann immer nochmal geguckt hab, .h is denen eigentlich KLAR was damit gemeint ist [hm_hm] [und .h] GRAD bei ARbeitsaufträgen auch immer sehr VORsichtig war in der formulierung und mich da auch nochmal (-) durch die menTORen ABgesichert hab, [hm_hm] HEY guckt da nochmal drauf .h ähm (-- also is denen wir\ wird denen wirklich KLAR was damit gemeINT ist und <<all> zum Beispiel bei meinem Unterrichtsbesuch in> BIO, h hab=ich da mit meiner menTORin auch nochmal nen bisschen hin und HER gebastelt; und ehm (---) um da eben MÖ:glichst optimale <<dim> Arbeitsaufträge auch zu erZIELEN die sehr GUT verständlich sind.>

Nadine betont erneut, wie eindrucksvoll und prägnant die Situation für sie war, und schildert, dass diese Situation ihr Verhalten in allen Klassenstufen beeinflusst habe. Sie stellt dar, wie sie ab diesem Zeitpunkt insbesondere bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen sehr sensibel agiert und sich stets bei ihren Mentor_innen zusätzlich abgesichert hat. Als Beispiel führt sie einen Unterrichtsbesuch im Fach Biologie an, bei dem sie in der Vorbereitung versucht hat, besonders gut verständliche Arbeitsaufträge zu formulieren.

Die Formulierungen von sprachsensiblen und verständlichen Arbeitsaufträgen werden im Rahmen der Veranstaltungen des DaZ-Moduls ebenfalls thematisiert. Neben der Einführung von sprachlichen Operatoren und der Diskussion der sprachlich-strukturellen und -funktionalen Erwartungen, die mit den jeweils zugrundeliegenden Sprachhandlungen verbunden sind, lernen die Studierenden Planungsinstrumente (z.B. das in Kap. 2.3 dargestellte Konkretisierungsraster) kennen, mit denen sie zunächst ihre Erwartungen bezüglich der Beantwortung von Aufgaben konkretisieren, um im nächsten Schritt die Aufgaben unter Einsatz von Operatoren entsprechend transparent formulieren zu können. Die Instrumente werden daraufhin bereits im Rahmen der Seminarveranstaltung auf konkrete Fälle (z.B. Umformulierung von Arbeitsaufträgen in Lehrbüchern für einen eigenen Unterrichtsentswurf) angewendet.

Der Fall von Nadine zeigt, dass es vielen Studierenden trotz der ausführlichen Erarbeitung und fallbezogenen Anwendung der begrifflichen Grundlagen und Instrumente im Praxissemester zunächst dennoch nicht gelingt, diese auch in ihrer unterrichtlichen Praxis anzuwenden. Erst nach der oben diskutierten Auseinandersetzung mit der als problematisch erlebten Situation versucht die Informantin, mittels des ihr zur Verfügung stehenden begrifflichen Wissens ihren eigenen Unterricht im Sinne ihrer gewonnenen Erkenntnisse systematisch sprachsensibel zu gestalten (vgl. die o.g. Darstellungen zur verständlichen Formulierung von Aufgabenstellungen und deren „Absicherung“ mit Mentor_innen). Auch wenn die Informantin hierbei nicht explizit auf relevante Begriffe und Instrumente aus dem DaZ-Modul verweist, wird doch deutlich, dass sich ihr unterrichtliches Handeln verändert hat. So geht sie bei der Planung von Arbeitsaufträgen systematisch sprachsensibel vor und versucht, die sprachlichen Anforderungen auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen abzustimmen.

4.4 Kontrastiver Vergleich der Fälle

Bereits die unterschiedliche Textsortenarchitektur der Darstellungen der beiden Informantinnen liefert erste Hinweise darauf, dass sie sehr unterschiedliche Erfahrungen mit DaZ-relevanten Unterrichtssituationen im Praxissemester gemacht haben. Während Katharina in einer dominant argumentativen Darstellung Gründe vorbringt, warum sie das im DaZ-Modul erworbene begriffliche Wissen im eigenen Unterricht nur partiell anwenden konnte, liefert Nadine eine detaillierte narrative Darstellung einer Unterrichts-

situation mit DaZ-relevanten Aspekten, auf die sie sich anschließend argumentativ-reflektierend bezieht. Während Katharina von keiner konkreten Unterrichtssituation berichtet und daher mit Blick auf ihren Unterricht weder DaZ-relevante Fragen aufwerfen noch von problematischen Situationen berichten kann, in denen Aspekte aus den DaZ-Modulen eine Rolle spielten, rekonstruiert Nadine eine von ihr als DaZ-relevant erachtete Unterrichtsbeobachtung, die sie als Schlüsselerlebnis für ihre weitere Beschäftigung mit der sprachsensiblen Gestaltung ihres Fachunterrichts markiert. Die Analyse von Nadines Fall hat gezeigt, dass die Informantin im Sinne des in Kapitel 3 umrissenen Schemas FLs nicht nur Fragen aufwirft und ein Problem identifiziert, sondern sich auch mit den beobachteten Tatsachen auseinandersetzt und diese begrifflich reflektiert.

Katharina konzentriert sich in ihren Darstellungen vor allen Dingen darauf zu begründen, warum sie ihr erworbenes Wissen aus dem DaZ-Modul im eigenen Fachunterricht nicht umsetzen konnte. Sie verweist dabei auf die Vorgaben der fachunterrichtlichen Planung und auf die zeitlichen Einschränkungen, die sie beachten musste. Im Kern läuft ihre Argumentation darauf hinaus, dass sie ihren Unterricht zunächst fachdidaktisch geplant und anschließend überlegt hat, wo in produktiver Weise der Fokus auf die sprachliche Ebene gelegt werden kann. Das hat dazu geführt, dass sie nur Aspekte des begrifflichen Wissens aus dem DaZ-Modul anwenden konnte, die mit den fachdidaktischen Planungen problemlos in Einklang zu bringen waren. Das betraf insbesondere die Verschriftung der von ihren Schüler_innen in Arbeitsphasen gewonnen Lernergebnisse in den sich anschließenden Sicherungsphasen. Katharina reduziert die begriffliche Modellierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit dabei gänzlich auf die mediale Ebene und blendet die für die Sprachentwicklung und das fachliche Lernen wesentlich wichtigere konzeptionelle Ebene vollständig aus.

Nadine hebt hervor, wie ihr im Rahmen einer Hospitation die Relevanz sprachsensibler Formulierung von Arbeitsaufträgen für einen gelingenden Fachunterricht klar wurde. Sie stellt dar, wie ein *habit*, dessen Tragweite ihr nicht bewusst war, der nichtsdestotrotz ihre Wahrnehmung kontrolliert und ihr Verhalten gesteuert hat (vgl. Dewey, 1985/1916, S. 34f.), mit der Tendenz zur Entstehung eines neuen *habits* in Widerspruch geriet (vgl. Dewey, 1981/1925, S. 214). Das führte zu Instabilität (Schüler_innen machen etwas völlig anderes als in der Aufgabe verlangt), Neuheit (selbst Schüler_innen mit Deutsch als Muttersprache verstehen die Aufgabenstellung nicht) und Emergenz unerwarteter und unvorhersehbarer Kombinationen (die sprachensible Formulierung von Aufgaben muss mit Blick auf konkrete Lerngruppen immer wieder neu an die sprachlichen Anforderungen und die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler_innen angepasst werden). Nadine nimmt diese Erfahrung zum Anlass, sich kontinuierlich mit der sprachsensiblen Planung von Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen. Sie nutzt dabei nicht nur das begriffliche Wissen aus dem DaZ-Modul, sondern auch die Expertise ihrer Mentorin.

Zusammenfassend kann man vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 vorgeschlagenen Schemas argumentieren, dass Katharina in ihrem Interview keine Ansätze FLs mit Bezug zum Fachgebiet DaZ rekonstruieren kann. Bereits das Aufwerfen von Fragen und das Formulieren von Problemen (vgl. 3.2) erfolgen auch auf Nachfrage ausschließlich in Orientierung auf fachdidaktische Planungen und Unterrichtsabläufe im Schulfach. Dies geschieht zudem durchgängig pauschalisierend, ohne Bezugnahme auf konkrete Unterrichtssituationen. DaZ-relevante Aspekte werden von ihr im Interview quasi nachträglich auf ihre Verträglichkeit mit fachdidaktischen Planungselementen überprüft und dabei aus ihren begrifflichen Zusammenhängen gelöst, was zu rezeptartigen Trivialisierungen führt. Mit Blick auf das angestrebte sprachensible Handeln im Fachunterricht muss daher von einer Tendenz zu einem isolierten, nicht-kommunizierenden *habit* gesprochen werden, der das Verhalten in Bahnen kanalisiert, die durch früheres Verhalten vorgegeben worden sind (vgl. Kap. 3.5). Nadine hingegen hat im Interview

entsprechend der in Kapitel 3 skizzierten Merkmale zumindest ansatzweise einen Prozess FLs rekonstruiert. Sie hat rekonstruiert, wie eine Situation von ihr als unbestimmt erlebt wurde und Fragen aufgeworfen hat (vgl. Kap. 3.2). Sie hat ein Problem formuliert und ist diesem durch das Operationalisieren von Tatsachen und Ideen nachgegangen (vgl. Kap. 3.3). Dabei hat sie nicht nur damalige Erlebnisgehalte symbolisch verkörpert, sondern auch Ansätze ihrer damaligen begrifflichen Reflexion rekonstruiert und die Bedeutung der damaligen Erfahrungen für ihre weitere Professionalisierung bewertet (vgl. Kap. 3.4). Mit dieser selbstreflexiven Haltung hat sie mit Bezug auf Gegenstände des Fachgebietes DaZ zumindest ansatzweise aufgezeigt, wie ein isolierter nicht-kommunizierender *habit* von einem kommunizierenden, flexiblen *habit* abgelöst wird (vgl. Kap. 3.5).

5. Fazit und Ausblick

Bezogen auf die einleitend formulierte Fragestellung, inwieweit sich unter den umrissenen Ausgangsbedingungen, der fehlenden strukturellen Verknüpfung von DaZ-Modul und Praxissemester, Gelegenheiten FLs im Fachgebiet DaZ etablieren lassen, können die Analysen der Fallbeispiele folgende Tendenzen hinsichtlich der Nutzung von Gelegenheiten FLs im Fachgebiet DaZ aufzeigen: Die Informantin Katharina hat sich insbesondere auf die Begründung konzentriert, warum sie das im DaZ-Modul erworbene begriffliche Wissen nicht umsetzen konnte, und in ihrer Darstellung zunehmend deutlich gemacht, dass sie ihren Unterricht stets zunächst fachdidaktisch geplant und erst in einem zweiten Schritt nach möglichen Anknüpfungspunkten für eine sprachliche Fokussierung gesucht hat. Der zweiten Informantin, Nadine, ist es demgegenüber im Bereich der Planung von sprachsensiblen Aufgabenstellungen gelungen, einen nicht kommunizierenden, isolierten *habit* durch einen kommunizierenden, flexiblen *habit* abzulösen. Mit Blick auf das gesamte Interview lässt sich allerdings auch bei Nadine ein Primat der „rein fachdidaktischen“ Unterrichtsplanung im Gegensatz zu einer sprachsensiblen Unterrichtsplanung erkennen. Dieses Verhaltensmuster findet sich im gesamten Datenkorpus mehrfach wieder. So lässt sich in den meisten Interviews beobachten, dass die Studierenden den Themenbereich Deutsch als Zweitsprache/sprachsensibler Fachunterricht insgesamt kaum relevant setzen. Über weite Passagen der Interviews befassen die Studierenden sich eher mit Themen, die die fachbezogene Unterrichtsvorbereitung oder die Betreuung an den jeweiligen Praxisschulen betreffen. Der Themenbereich Deutsch als Zweitsprache wird demgegenüber eher randständig von den Studierenden behandelt, in einigen Interviews sogar erst auf direkte Aufforderung und Nachfrage hin thematisiert. Häufig berichten Studierende in diesem Kontext, die ihnen aus dem DaZ-Modul eigentlich bekannten Begriffe und Methoden kaum oder nicht angewendet zu haben. Als Begründung werden immer wieder Zeitmangel und zu wenig Flexibilität innerhalb des curricular organisierten Fachunterrichts angeführt.

Es stellt sich die Frage, warum das FL im Fachgebiet DaZ die Studierenden vor so große Herausforderungen stellt, warum die Anwendung auch der an Fallanalysen erarbeiteten begrifflichen Modellierungen auf Situationen im Fachunterricht z.T. gar nicht oder nur in reduktionistischer Weise erfolgt und warum eine Integration sprachlicher und fachlicher Aspekte unterrichtlichen Handelns im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts nur in Ausnahmefällen gelingt. Das vorliegende Korpus narrativer Interviews enthält Hinweise darauf, dass diese Frage möglicherweise zu eng gestellt ist. Handelt es sich hier wirklich um eine spezifische Herausforderung des Fachgebiets DaZ? Verläuft das FL, so wie es in diesem Beitrag mit Bezug zu Dewey als Bestimmung einer unbestimmten Situation modelliert wurde, in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken, etwa bei der Durchführung von Studienprojekten, tatsächlich erfolgreicher?

Die Interviews mit den Studierenden des Praxissemesters enthalten Hinweise darauf, dass hier möglicherweise eine grundlegendere Problematik vorliegt: Während aus der Perspektive der universitären Lerngelegenheiten die Erprobung der eigenen Rolle als Lehrer_in das Ziel des Praxissemesters und der zentrale Gegenstand des FLs ist, verfolgen viele Studierende im Vorgriff auf ihre spätere berufliche Tätigkeit im Praxissemester vorrangig das Ziel, möglichst viel zu unterrichten. Sie identifizieren sich mit der gewohnheitsmäßigen „Kultur“ schulischen Alltagshandelns, deren zentraler Gegenstand die planmäßige Durchführung von Fachunterricht ist. Als Folge werden Studierende im Praxissemester offenbar häufig so stark in das System der Tatsachen und Ideen mit ihren gruppenspezifischen Evidenzen und Handlungsmustern eingebunden, dass ihnen das FL als zusätzliche Aufgabe erscheint, die sie nicht für die Schule, sondern für die Universität erledigen müssen. Es deutet vieles darauf hin, dass Studierende Schule und universitäre Lerngelegenheiten im Rahmen des Praxissemesters als je eigene Tätigkeitssysteme erfahren, die auf unterschiedliche Gegenstände orientieren, die Erledigung unterschiedlicher Aufgaben abverlangen und unterschiedliche, wenn nicht gar widersprüchliche Handlungsoptionen vorgeben. FL misslingt demnach womöglich häufig deshalb, weil es eine andere Tätigkeit ist als die, die im Schulalltag von Studierenden im Praxissemester abverlangt bzw. verfolgt wird (vgl. Ohm & Zörner, 2018). Ob sich diese Hypothese erhärten lässt, wird im Rahmen der noch ausstehenden systematischen Analysen weiterer narrativer Interviews mit Studierenden nach dem Praxissemester zu untersuchen sein.

Literatur und Internetquellen

- Baumann, B. (2017). Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster et al.: Waxmann.
- BiSEd (Bielefeld School of Education). *Homepage*. Zugriff am 04.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester>.
- Daase, A. (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster et al.: Waxmann.
- Dewey, J. (1981/1925). Experience and Nature. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 1*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985/1916). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924, Vol. 9*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1989/1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 8* (S. 105–352). Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991/1938). Logic: The Theory of Inquiry. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 12*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1989/1949). Knowing and the Known. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953, Vol. 16* (S. 1–294). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster et al.: Waxmann.

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Hampe, M. (2017). Die Bedeutung der Lebenserfahrung für die Methode der Philosophie. In M. Hampe (Hrsg.), *John Dewey: Erfahrung und Natur* (S. 17–31). Berlin & Boston: De Gruyter. doi:10.1515/9783110552959-002
- Hofer, R. (2013). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 310–320.
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10 (3), 227–244.
- Kern, F. (2013). *Rhythmus und Kontrast im Türkischdeutschen*. Berlin: De Gruyter. doi:10.1515/9783110296532
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36* (S. 15–43). Berlin & New York: De Gruyter.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster et al.: Waxmann.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele, & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B., & Schulze, N. (2015). DaZKom - Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttko (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91440-4
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrerausbildungsgesetz – LABG), 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310). Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/>.
- LZV (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV), 25. April 2016. Zugriff am 17.01.2019.

- Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien (GLS)*, 73, 21–150.
- Ohm, U. (1998). *Die Bezeichnung experience im Werk John Deweys. Eine Untersuchung zur historischen Semantik im sozialwissenschaftlichen Kontext*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Ohm, U. (2017). Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens im Übergang Schule-Beruf. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich* (S. 213–247). Münster et al.: Waxmann. doi:10.1515/9783110404166-014
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Münster et al.: Waxmann.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2018). ‚Wobei ich muss sagen, was mir gerade auffällt, dass wir nirgendwo was mit DaZ gemacht haben‘ – Forschendes Lernen in Deutsch als Zweitsprache im Spannungsfeld konkurrierender Tätigkeitssysteme. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, 3) (S. 387–390). Münster: WTM-Verlag.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept auf dem Weg zur Bildungssprache* (FörMig-Material, Bd. 4). Münster et al.: Waxmann.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster et al.: Waxmann.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. München & Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielfeld: Universität, Fakultät für Soziologie (Hrsg.).
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13, 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler. doi:10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen, Teil I*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (10), 353–402.
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., & Johnson T.S. (2003). The Twisting Path of Concept Development in Learning to Teach. *Teachers College Rec*, 105 (8), 1399–1436. doi:10.1111/1467-9620.00296
- Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *proDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Zugriff am 04.06.2018. Ver-

fürbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf.

- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster et al.: Waxmann.
- ThiLLM (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka) (2005). *Lass es mich selbst tun* (Materialien für die Entwicklung von Lernkompetenz, Heft 113). Weimar: Gutenberg Druckerei GmbH. Zugriff am 04.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1011>.
- Vygotskij, L.S. (2002/1934). *Denken und Sprechen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim, Zürich & New York: Georg Olms.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck. doi:10.17104/9783406630354
- Wischer, B., Katenbrink, N., & Nakamura, Y. (2014). Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen* (S. 5–26). Münster: MV Wissenschaft (3).
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.
- Zörner, A., & Erichsen, G. (2018). Methodische Zugänge zur performanznahen Messung von Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenzen auf Expertinnen- und Expertenniveau. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 221–240). Münster et al.: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ohm, U., & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxisssemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 124–154. doi:10.4119/UNIBI/hlz-134

Eingereicht: 10.10.2018 / Angenommen: 15.10.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Inquiry-Based Learning Opportunities in the Field of German as a Second Language during Students' Practical Teaching Experience. Theoretical Modelling and Empirical Analysis Based on Narrative Interviews

Abstract: In the context of teacher training programs at universities throughout Germany the concept of inquiry-based learning (*Forschendes Lernen*) is intensively discussed. A bridging function is ascribed to this concept, which requires students to form a reflexive habit in the context of teaching. This reflexive habit should be based on theoretical knowledge in order to develop a communicative habit (*Forschender Habitus*) that is productive for a professional teaching practice in the future. The present article belongs to the field of German as a Second

Language and discusses the subject-specific conditions in regard to the necessary linkage between German as a Second Language and the pedagogic contents of other subjects in the pre-service teacher training programs at universities. The article analyzes the development of professional skills of pre-service teachers in the study field of German as a Second Language. For this purpose the authors propose a theory of inquiry-based learning based on John Dewey's theory of inquiry. According to Dewey inquiry-based learning is to be located on a continuum between common sense and scientific inquiry (Dewey, 1991/1938). Looking at the development of professional skills of pre-service teachers in the field of German as a Second Language, the authors discuss the relation between Dewey's concept of communicative habits and the theory of inquiry-based learning. Using exemplary case analyses from a corpus of narrative interviews on students' practical teaching experience, the spectrum of the use of opportunities for inquiry-based learning is finally shown. While one student merely describes a selective use of content from her university course on German as a Second Language and entirely focuses on constraints on lesson planning imposed by didactics of the different subjects, the second student reconstructs her experience with subject matter from the field of German as a Second Language as a cognitive process that has led to a change in her perception and teaching actions. The paper concludes with a discussion of the scope of the results.

Keywords: inquiry-based learning, theory of inquiry based learning, communicative habit, German as a second language