

Püster, Inga

Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 229-246



Quellenangabe/ Reference:

Püster, Inga: Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 229-246 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256489 - DOI: 10.25656/01:25648

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256489>

<https://doi.org/10.25656/01:25648>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inga Püster

Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht¹

Abstract

Praxeologische Professionsforschung steht vor der Herausforderung, normative Perspektiven auf Praxis empirisch begründet zu entfalten. Die „praktische Diskursethik“ (Bohnsack 2020) ermöglicht zwar, Aussagen zur Angemessenheit von Diskursen zu treffen. Mit Bezug auf eine Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird argumentiert, dass es neben dieser diskursethischen Dimension eine bisher unbeachtete, fachdidaktisch-normative Dimension gibt, die mit Blick auf das Potential der Gespräche für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen beachtet werden muss. Dies wird durch die vergleichende dokumentarische Interpretation zweier Mentoringgespräche untermauert. In der Diskussion der Ergebnisse wird ein Weg zur Entfaltung einer solchen fachdidaktisch-normativen Perspektive für das Fach Englisch aufgezeigt: Empirisch erweist sich die Frage, wie Sprachenlernen und Spracherwerb in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert werden, als fachdidaktische Kernfrage, anhand derer unterschiedliche Praktiken in Mentoringgesprächen miteinander verglichen werden können. Es werden im Beitrag jedoch auch Herausforderungen bei der Entfaltung einer fachdidaktischen Norm reflektiert.

Schlagworte

Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen, dokumentarische Methode, Diskursethik, Fremdsprachendidaktik

1 Einleitung

Praxeologische Professionsforschung bewegt sich in einem grundlegenden Spannungsfeld: Einerseits wird in methodologischer Hinsicht die Notwendigkeit betont, dem Prinzip des „methodisch kontrollierte[n] Fremdverstehen[s]“ (Bohnsack 2014b, 23) zu folgen, ohne die normativen Sichtweisen der Forscher:innen über die der Beforschten zu stellen. Andererseits beinhaltet der Forschungs-

¹ Dieser Aufsatz ist eine vollständig überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung eines Beitrags, der in der *Zeitschrift für Qualitative Forschung* erschienen ist (Püster 2021a).

gegenstand der Professionalisierung selbst eine normative Komponente und wirft unwillkürlich die Frage auf, wie ein normativer Standpunkt zu empirisch vorgefundenen Praktiken begründet werden kann.

Mit der „praktischen Diskursethik“ (Bohnsack 2020) wurde hierzu ein möglicher Weg aufgezeigt. Zunächst müsse als grundlegende Voraussetzung eine konstituierende Rahmung, also ein innerhalb der jeweiligen Organisation relevanter Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, gegeben sein, um überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen zu können (vgl. ebd.). Ob dieses professionalisierte Handeln dann mehr oder weniger ‚gelungen‘ sei, könne in Bezug auf eine praktische Diskursethik herausgearbeitet werden: Derartige diskursethische Prinzipien betreffen die „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen“ (ebd., 112). Als ‚gelungen‘ seien demnach diejenigen Diskurse zu bezeichnen, in denen die Möglichkeit zur Aushandlung von Normen prinzipiell gegeben sei, ohne dass jedoch ein Zwang dazu bestehe (vgl. ebd.). Der komparativen Analyse komme dabei eine wesentliche Bedeutung zu: Denn erst, nachdem die in die interaktive Praxis der Akteur:innen mit ihren Klient:innen eingelassenen diskursethischen Prinzipien fallvergleichend herausgearbeitet worden seien, könne auf dieser empirischen Grundlage dann aus sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive Stellung zu diesen diskursethischen Prinzipien im Sinne normativer Präferenzen genommen werden (vgl. ebd.).

Das Spannungsfeld zwischen methodologisch gebotener Neutralität und gegenstandsbezogener Normativität ist auch im hier darzustellenden Forschungsprojekt zu Professionalisierungsprozessen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht spürbar. In diesem Beitrag werde ich erstens darlegen, dass mittels diskursethischer Analysen ein normativer Standpunkt bezüglich der Art und Weise der *Interaktion* zwischen Mentor:innen und Student:innen begründet werden kann. Zweitens werde ich jedoch argumentieren, dass es darüber hinaus *fachlich-normative Aspekte* – hier also mit Blick auf das Sprechen über das Sprachenlernen bzw. den Spracherwerb der Schüler:innen – gibt, welche bei der Unterscheidung von mehr oder weniger professionalisierten Praktiken im Bereich der Lehrerbildung unbedingt beachtet werden müssen. Dies wird durch den Vergleich zweier Fälle untermauert, welche in Bezug auf die Mentoringbeziehung (diskursethische Perspektive) Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch in Bezug auf Orientierungen zu Spracherwerb und Sprachenlernen (fachdidaktische Perspektive) unterscheiden. Die Überlegungen leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung praxeologischer Professionsforschung, in der die fachlich-normative Dimension bisher einen blinden Fleck darstellte. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

2 Studiendesign

Die Studie geht der Frage nach, wie Mentor:innen und Studierende im Praktikum in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen über Englischunterricht und über Sprachenlernen sprechen (vgl. Püster 2021b). Einem praxeologischen Ansatz folgend wird rekonstruiert, welche Wissensbestände die Akteur:innen darin einbringen und wie diese zueinander in Bezug gesetzt werden. So werden die sich im Praktikum ereignenden Prozesse zunächst sichtbar gemacht, um sie anschließend im Hinblick auf ihr Potential für die Professionalisierung der Student:innen hin zu diskutieren. Die Stichprobe besteht aus zwölf Tridems von je zwei Masterstudent:innen des Lehramts Englisch und je einem:r Mentor:in, welche zum Erhebungszeitpunkt bereits ein Semester lang gemeinsam Unterricht besprochen hatten. Die Datengrundlage bilden Transkripte von 14 Vor- und 12 Nachbesprechungen von Englischunterricht. Die Analyse erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode. In diesem Beitrag wird ein Fallvergleich in Bezug auf zwei Vergleichsdimensionen, die Mentoringbeziehung sowie Sprachenlernen und Spracherwerb, vorgenommen.

3 Diskursethische Analysen: Mentoringbeziehung

In der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung wird herausgearbeitet, wie die Interaktion zwischen Mentor:innen und Student:innen strukturiert ist. Dabei wird zum einen die Diskursorganisation untersucht, um aufzuschlüsseln, wie die Sinngehalte interaktiv entfaltet werden (vgl. Przyborski 2004). Zum anderen knüpfen die Analysen an die eingangs skizzierte praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) an. Dabei wird zwischen der Ebene der Norm und der Meta-Norm unterschieden. *Normen* umfassen gesellschaftliche und organisationale „Rollen- und Identitätserwartungen“ (ebd., 39). In Bezug auf Lehrpersonen betrifft dies beispielsweise gesellschaftliche Normvorstellungen, wie sie handeln oder sein sollten, aber auch Normen, die sich aus institutionellen Vorgaben (z. B. aus Lehrplänen) speisen, sowie Normen, die in einem spezifischen Lehrerkollegium als relevant gelten. Wenn auf der Ebene der Norm kommuniziert wird, so nehmen die Akteur:innen auf die von ihnen als relevant wahrgenommenen Normen Bezug, wobei diese als gegeben konzipiert und nicht zur Disposition gestellt werden. *Meta-Normen* hingegen beziehen sich „als ‚reflexive Normen‘ (vgl. Habermas 1976: 78) [...] auf die ethischen, insbesondere kommunikativen, also diskursethischen, Prinzipien der *Herstellung* normativer Prinzipien resp. der (metakommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* diese“ (Bohnsack 2020, 110; Herv. im Orig.). Wenn auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird, ist eine Distanzierung von Normalitätsvorstellungen möglich, sodass in diesen Modi ein potentiell höheres Niveau impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2014a) gegeben

84	Sw:	L @(.)@	
85	Sm:		L jaa::
86	M:	und habt's gemacht und ich find es hat es hat	GUT geklappt
87	Sm:		L ja:: ich fand als die das (aber/
88		einmal) hier mit der Karte auf=dem Boden	gemacht haben ((schnell gesprochen))
89	M:		L mhm
90	Sm:		L da hab ich sie SCHWER wieder
91		rausbekommen	
92	M:	L okay	
93	Sm:	L aus diesem MODUS	
94	M:		L ja::
95	Sm:		L irgendwie, deswegen- aber ich glaub das PROBIERN
96		wir einfach mal- [...]	

Die Proposition durch Sm (56f.) richtet sich zunächst auf die räumliche und materielle Organisation der nächsten Unterrichtsphase. M trägt mit dem Verweis auf die „LEISTEN“ zur Entfaltung des durch Sm proponierten Sinngehalts bei und modifiziert ihn dahingehend, als dass die Poster nicht nur unspezifisch „so=n bisschen im Raum“, sondern konkreter an „diese[n] LEISTEN hier“ aufgehängt werden sollen. Die Leisten sind ein zu nutzendes Instrument, welches einerseits sicherstellen könnte, dass die Poster nicht etwa an Wände oder Fenster geklebt werden. Andererseits zeigt sich im Aufgreifen des Aspekts durch Sm („vielleicht so ein bisschen LÄNGS“), dass die Leisten auch zu einer guten Verteilung der Poster und somit auch der Lernenden im Raum beitragen sollen, indem sie „LÄNGS“, also in der Länge der Leisten verteilt, angeordnet werden sollen. Darin scheint ein *Orientierungsrahmen der Lenkung* auf, welcher hier als räumliche Ordnung realisiert wird.

Die Proposition wird in der anknüpfenden Diskursbewegung durch Sm (61-68) im Hinblick auf die intendierten Schüleraktivitäten differenziert. Auffällig ist die häufige Verwendung der Begriffe „Angst“ (62, 69, 74) und „mutig“ (62, 82, 83). Der von Sm formulierte Arbeitsauftrag, der das „RUMGEHEN“ der Schüler:innen im Klassenzimmer involviert, löst bei ihm „n bisschen ANGST“ aus. Der Auslöser der Angst ist laut Sm „das RUMgelaufe“ bzw. die Erwartung, dass es „sehr WU-SELIG“ werde, also dass sich die Schüler:innen unruhig, ungeordnet oder unvorhersehbar verhalten könnten. Der damit einhergehende potentielle Kontrollverlust der Lehrperson stellt einen negativen Horizont dar. Dieser steht im Gegensatz zu einer anvisierten Ordnung, wie sich im Verb „SORTIEREN“ zeigt. Eine Unordnung wird als temporärer Zustand akzeptiert, solange dieser nur von beschränkter Dauer ist und die Lehrperson in der Lage ist, diesen zu beenden. Eine willentliche Konfrontation mit dieser angstausslösenden Situation durch eine bewusste Planungsentscheidung wird von Sm selbst als „MUTIG“ bewertet. Die Schüler:innen

*rumgeben*⁴ und *wuseln* zu lassen, also das Einräumen von (wenn auch begrenzten) Freiräumen, stellt eine von der Gruppe wahrgenommene Norm dar. Diese Norm steht in einem Gegensatz zu dem Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der Lenkung. Eine Orientierung an der Norm des Einräumens von Freiräumen erfordert demnach *Mut* und geht mit „ANGST“ einher, weil sie mit dem Risiko eines Verlusts der Lenkung verbunden ist.

Es folgen antithetische Bezugnahmen, in denen das Enaktierungspotenzial der Rücknahme der Lenkung einmal durch M optimistisch (vgl. 75-86), einmal durch Sm eher skeptisch (vgl. 87-94) beurteilt wird. Dies geschieht anhand zweier Exemplifizierungen, die auf bereits gemeinsam erlebte Situationen verweisen, in denen homolog zu der von Sm geplanten Unterrichtsphase die Schüler:innen ihren Sitzplatz verlassen haben (vgl. „Kreis-Dreh-Modell“, 79f. sowie „hier mit der Karte auf=dem Boden“, 88). Dass beide Exemplifizierungen konjunktiv von der Gruppe erinnert werden, zeigt sich sprachlich in der überlappenden Sprechweise (vgl. 77-80) sowie in der Vagheit der Referenzen, die von anderen Gesprächsteilnehmer:innen ratifiziert werden (vgl. 87-94). Die Antithesen beziehen sich auf die unterschiedliche Einschätzung des zu erwartenden Erfolgs oder Misserfolgs der Phase des Herumgehens. Zugleich wird von der Gruppe unhinterfragt angenommen, dass den Schüler:innen im Unterricht Freiräume eingeräumt werden *sollen*, was auf die normative Qualität dieser Art der Unterrichtsgestaltung hinweist.

Nimmt man nun zunächst die positive Exemplifizierung durch M in den Blick, so fällt die darin vorgenommene Abgrenzung zwischen der Unterrichtspraxis der Praktikant:innen und der der Mentorin auf: „SO mutig war ich noch NIE, da wart ihr mutiger als ich“ (82f.). Das angsteinflößende Potential einer reduzierten Lenkung wird von M geteilt, wie sich im Aufgreifen des Adjektivs „mutig“ (82, 83) zeigt. M bringt einen positiven Gegenhorizont in das Gespräch ein, nach welchem das Einräumen von Freiräumen für die Schüler:innen etwas Erstrebenswertes darstellt, was von den Student:innen bereits in der Vergangenheit erreicht wurde („GUT geklappt“, 86) und auch in der bevorstehenden Englischstunde enaktiert werden kann, obwohl dies für Ms eigene Praxis nicht gilt („noch NIE“, 83). M gibt nicht die eigene Unterrichtspraxis als Modell vor, sondern hebt vielmehr gerade einen Aspekt am Unterricht der Student:innen hervor, den sie im Vergleich zum eigenen Unterricht als positiv bewertet. Somit ist die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen den Praktikant:innen und der Mentorin verhandelbar: Es können von den Student:innen auch ‚neue‘ Wege eingeschlagen werden. Die Kommunikation erfolgt somit auf der Ebene der *Meta-Norm*.

Die negative Exemplifizierung durch Sm (87-94) bezieht sich auf eine Unterrichtssituation, in der die Schüler:innen „das (aber/einmal) hier mit der Karte

⁴ Syntaktisch modifizierte Zitate, z. B. Mut statt „MUTIG“, werden kursiv gedruckt.

auf=dem Boden gemacht haben“ (87f.). Auch hier geht es also um eine zeitlich begrenzte Zurücknahme der Lenkung. Diese Situation wird jedoch tendenziell als misslungen bewertet: „da hab ich sie SCHWER wieder rausbekommen aus diesem MODUS“ (90-93). Im Verb „rausbekommen“ dokumentiert sich, homolog zu „SORTIEREN“ (73), erneut eine Orientierung an einer Lenkung des Schülerhandelns. Der Begriff des „MODUS“ verweist auf eine eigene Regelmäßigkeit in dem Verhalten der Schüler:innen, allerdings eine, welche der von den Student:innen angestrebten Ordnung zuwider läuft bzw. für diese nicht durchschaubar ist. Die Steigerung im Vergleich zu den zuvor geschilderten Situationen besteht also darin, dass die Schüler:innen selbst eine eigene Ordnung etabliert haben. „Rausbekommen aus diesem MODUS“ bedeutet also, einen Wechsel aus einer von den Schüler:innen gelenkten zu einer von der Lehrperson gelenkten Situation zu vollziehen. Ob eine geplante Aktivität *klappt* (vgl. 86), wird daran gemessen, ob bzw. wie schnell dieser Übergang gelingt. Das Orientierungsproblem der Gruppe besteht darin, einerseits den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, *rumzuwuseln* bzw. in ihrem eigenen „MODUS“ zu agieren, also eine wahrgenommenen Norm der (partiellen) Öffnung gerecht zu werden, andererseits aber diese mit dem eigenen Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der Lenkung in Einklang zu bringen. Diese Suche bewegt sich also auch in Bezug auf die Schüler:innen auf der Ebene der Prinzipien der Zusammenarbeit, der *Meta-Norm*. Jedoch wird die Norm der Öffnung nur begrenzt handlungsleitend; vielmehr erscheint sie als exterior und angstbesetzt.

Die antithetischen Bezugnahmen werden schließlich in einer Synthese durch Sm beendet: „aber ich glaub das PROBIERN wir einfach mal“ (95f.). Die Synthese löst die Antithesen auf, indem sowohl das Scheitern als auch das Gelingen als ein mögliches Resultat dargestellt werden. Das *Probieren* kann Erfolg oder Misserfolg bedeuten. Die Entscheidung für eine zeitlich begrenzte Zurücknahme der Lenkung wird auch vor dem Hintergrund der Unvorhersagbarkeit des Verlaufs von der Gruppe getragen.

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

Eingangssequenz (Temp-V 13-34)

- 13 Sw: willst du mal ganz kurz nochmal sagen was wir uns jetzt für Montag (unv.)
 14 haben
- 15 Sm: Lgenau
- 16 M: Lüberlegt haben
- 17 Sm: Montags ham wir jetzt wie gesagt ähm (.) als aller erstes ähm Hausaufgaben
 18 vergleichen, wir gehn- wir nehmen vier Experten für jede Spalte nach vorne?
 19 (.) ähm die einmal die ((hustet)) Dinge vortragen (.) ähm also Dystopia also
 20 die Science Fiction also diese Spalte die wir halt hatten Utopia Dystopia
 21 Science Fiction Fantasy (.) da ham wir jetzt zehn bis fünfzehn Minuten eingeplant
 22 circa danach äh

ihrer Differenzierung auffordert. Zwar stellt die Nennung zweier Alternativen eine Setzung durch M dar, jedoch ermöglicht die angeschlossene offene Frage (vgl. 34) potentiell auch das Anbringen weiterer Alternativen. Zudem beruft M sich auf etwas bereits zuvor von der Gruppe gemeinsam Besprochenes („da hatten wir ja methodisch überlegt“, 30) und somit bereits auf konjunktives Wissen der Gruppe. Dies zeigt sich darin, dass sie die beiden Alternativen nur ganz knapp nennt. Dass den Student:innen das Wissen, was unter einem „ExpertenGE-SPRÄCH“ (31) und dem „WIEDERGEHEN“ (32) zu verstehen sei, verfügbar ist, zeigt sich darin, dass sie die Differenzierung ohne Nachfragen weiter bearbeiten (vgl. 35-228).

Sowohl in Bezug auf die Art und Weise der Gesprächsführung, als auch in Bezug auf das methodische Vorgehen, erfolgt im Fall Temp-V die Kommunikation auf der Ebene der *Meta-Norm*. Es ist allen Gesprächsteilnehmern möglich, sich bei der Entscheidungsfindung einzubringen. Dennoch ist die Beziehungsstruktur insofern nicht egalitär, als dass die Mentorin das Gespräch durch Aufforderungen zu Differenzierungen lenkt. Sie verbalisiert Prinzipien, auf deren Grundlage die Student:innen methodisch-didaktische Entscheidungen fällen können. Die Entscheidung wird nicht durch M stellvertretend für die Student:innen getroffen, sondern es werden Strategien für die Entscheidungsfindung aufgezeigt.

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

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

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

Die von M verbalisierte Reflexionsnorm ist Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm in Reinform: Reflexion ist das Funktionsprinzip der Zusammenarbeit zwischen der Mentorin und den Student:innen: Verschiedene Optionen erscheinen „MÖGLICH“ (311), sofern die Entscheidung „BEWUSST“ (312) getroffen

wird. Die von ständigen Differenzierungen geprägte Diskursorganisation ist ein Beleg dafür, dass die Reflexionsnorm auch in der Mentoringpraxis der Gruppe Temp-V habituell relevant ist. Im kontinuierlichen gemeinsamen Abwägen werden Differenzierungen elaboriert und weiter differenziert. Synthesen kommen erst vor, nachdem Überlegungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und mehrere Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen gegeneinandergestellt wurden.

Die kontrastive diskursethische Analyse der beiden Fälle Extr-V und Temp-V hat ergeben, dass die Kommunikation in beiden Fällen auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es findet eine Verständigung über Gestaltungsprinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung statt. Normvorstellungen von Unterricht sind in beiden Fällen prinzipiell verhandelbar. Es fungiert nicht die Praxis der Mentor:innen als Maßstab, sondern auch davon abweichende Wege der Unterrichtsgestaltung durch die Student:innen sind möglich.

4 Fachdidaktische Analysen: Sprachenlernen und Spracherwerb

Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung wurde bereits ein Kontrast zwischen beiden Fällen deutlich. Während bei Temp-V die Reflexionsnorm habituell für die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung relevant ist, wird die Norm der Öffnung bei Extr-V nur bedingt handlungsleitend, da sie angstbesetzt ist. Die Unterschiede zwischen beiden Fällen bezüglich ihrer Orientierungen zu Sprachenlernen und Spracherwerb werden im Folgenden anhand von thematisch ähnlichen Passagen herausgearbeitet, in denen die Themen ‚Wortschatzerwerb‘ und ‚Ergebnissicherung‘ auf je unterschiedliche Weise bearbeitet werden.

Sequenz „wordbank“ (Extr-V 117-132)

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

In seiner Proposition stellt Sm seine Planungsentscheidung vor, dass die zuvor anhand der Poster „gesammelt[en]“ (117) Wörter erneut im Plenum *gesammelt* (vgl. 119) und von den Schüler:innen abgeschrieben werden sollen. In der Doppelung des Sammelns wird deutlich, dass das eigenständige Sammeln durch die Schüler:innen durch ein zweites, von der Lehrperson gesteuertes „wirklich[es]“ (119) Sammeln ergänzt werden muss. Das Modalverb „müssen“ wird in der Proposition zweimal verwendet (vgl. 120, 122). Die von Sm verbalisierte Pflicht des Abschreibens betrifft jeden einzelnen Lernenden in der Klasse und wird für alle gleichermaßen als Aktivität zum Zwecke des Wörterlernens vorgegeben. Die strenge Pflicht der Schüler, diese Aktivität auszuführen, wird durch die verstärkende Partikel „einfach“ sowie durch den Parallelismus („und dann muss...“ 119f., 122) unterstrichen. Der Wortschatzerwerb geschieht für alle Lernenden anhand derselben „wordbank“ (119) auf die gleiche Art und Weise.

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

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

Auf der Ebene des immanenten Sinns wird jedoch mit dem Abschreiben nicht nur die Überprüfbarkeit, sondern auch das Verstehen der Wörter durch die Lernenden angestrebt: „<wisst ihr was die HEISSEN? [...]>“ (124f.). Das Verb „heißen“ impliziert ein übersetzendes Vorgehen, bei dem jedem englischen Wort ein deutsches Pendant zugeordnet wird. Die Notwendigkeit, die Wörter zu verstehen, wird allerdings ausschließlich und wiederholt in Bezug auf die Klassenarbeit

begründet.⁵ Dies zeigt sich auch in einem weiteren Argument für das Erstellen der „wordbank“, welches diesmal von Sw eingebracht wird: „und sie haben=es halt auch schon mal gesehen und geschrieben so [...] sonst würden sie dann in der Klausur da sitzen und das vielleicht das erste Mal bewusst schreiben ne“ (Extr-V 149-152). Demnach dient das *Sehen* und *Schreiben* von Wörtern der Vorbereitung auf die Leistungsmessung. Diese stellt für die Gruppe den Referenzrahmen für das Sprachenlernen dar. Außerhalb des schulischen Rahmens finden sich keine weiteren Relevanzsetzungen für den Spracherwerb. Vielmehr werden in einer umgekehrten Denkfigur sogar sprachliche Phänomene, welche nicht in der Klassenarbeit abgefragt werden, von Sm als irrelevant markiert:

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

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

In der folgenden Sequenz wird das Thema ‚Ergebnissicherung‘ auch im Fall Temp-V bearbeitet, worin sich ein deutlicher Kontrast zu Extr-V zeigt.

Sequenz „wir sind ja nich im Matheunterricht“ (Temp-V 817-832)

817	Sw:	ich überlege die ganze Zeit ich fänds schön wenn zum Schluss noch	
818		genügend Zeit wäre diese temperature chart auch WIRKLICH zu besprechen	
819	M:	mhm	
820	Sm:	mhm	
821	Sw:	ich fänds EIGENTLICH auch interessant wenns Unterschiede GÄBE (.) zwischen	
822		also ich fänds vielleicht sogar ganz schön wenn Gruppen unterschiedliche	
823		Ergebnisse hätten	
824	M:	└mhm	
825	Sw:	weil am Ende gehts ja nich darum so ne perfekte Kurve- wir sind ja nich irgendwie	
826	Sm:	└mhm	
827	Sw:	im MATHEunterricht oder so sondern es geht ja darum wie- wie habt ihr das	

5 Vgl. Sm in der vorangehenden Passage: „als Ziel hab ich dass am Ende sie ne wordbank haben mit Wörtern die sie benutzen (könn) um Extremsportarten zu beschreiben, denn das soll auch in der Arbeit ja dran kommen“ (Extr-V 97ff.).

828	empfundenes was glaubt ihr wo SIND Mays emotionale Höhe- und Tiefpunkte
829	und WARUM und womit
830	M: L warum
831	Sw: hat w- hat das was zu tun
832	M: mhm

Hier wird ein positiver Horizont entworfen, nach dem gegen Ende der Englischstunde unterschiedliche Ergebnisse der Schüler:innen in Form von „temperature chart[s]“, also Kurven zum Spannungsverlauf eines Romans, besprochen werden sollen. Der „MATHEunterricht“ (827) fungiert dabei als negativer Gegenhorizont, vor dem sich der positive Horizont konturiert: Während es im Matheunterricht auf „die perfekte Kurve“ (825) ankomme, also möglichst allen Schüler:innen ein identisches, korrektes Ergebnis vorliegen soll, so werden im Kontext der Englischstunde gerade die „Unterschiede“ (821) als „interessant“ (ebd.) bewertet. Vielmehr geht es um eine Reflexion der Leseerfahrungen („wie habt ihr das empfunden“, 827f.) sowie eine Besprechung der Gründe („WARUM“, 829, 830) und der Zusammenhänge zwischen den „emotionalen Höhe- und Tiefpunkten“ der Protagonistin und dem Plot (vgl. 828-833). Die Anforderung an die Schüler:innen besteht demnach darin, sich ihrer eigenen Empfindungen beim Lesen bewusst zu werden und sich in die Protagonistin hineinzusetzen. Letztlich kann dies als ein Rezeptionsästhetischer Ansatz beschrieben werden, bei dem individuelle Zugänge der Schüler:innen Relevanz haben. Das Produkt, eine vermeintlich „perfekte Kurve“, wird als unwichtig bewertet, während der Prozess der Reflexion der Leseerfahrungen relevant erscheint. Darin zeigt sich also ein Kontrast zu Extr-V, in dem das Produkt, die abbeschriebene „wordbank“, wichtig erscheint und den Lernprozess eines Kollektivs aus Schüler:innen lenkbar und kontrollierbar macht. Die Bearbeitung des Themas ‚Wortschatzerwerb‘ im Fall Temp-V steht ebenfalls im Kontrast zu der im Fall Extr-V. Nachdem unterschiedliche Optionen für die Wortschatzarbeit in der Gruppe Temp-V diskutiert wurden, wird abschließend die Option als die vergleichsweise bessere („das ist eher ein guter Weg“, 1045) behandelt, den Schüler:innen eine „große Übersicht von Adjektiven [...] anzubieten“ (1047f.). Das Verb *anbieten* impliziert, dass die Lehrperson den Schüler:innen ein Lernangebot macht, welches sie prinzipiell annehmen oder ablehnen und aus welchem sie einzelne Aspekte auswählen können. Anders als in der Gruppe Extr-V wird der Wortschatzerwerb also nicht unmittelbar von der Lehrperson gelenkt, sondern sie schafft eher einen Rahmen dafür, indem sie ein Überangebot macht („einfach ganz viele aufführen“, 1066). Zudem hat dieser Prozess ein Element der Individualisierung: Anders als im Fall Extr-V schreiben im Fall Temp-V nicht alle Schüler:innen dieselbe „wordbank“ ab, sondern jeder einzelne Lernende kann dem eigenen Wissensstand entsprechend eine Auswahl treffen („und dann zu gucken so welche passen denn jetzt zu May und da sind dann sicherlich auch eins zwei

drei vier dabei die dann auch neu sind“, 1048-1050). Dies wird unter Rückbezug zu einer bereits erlebten gelungenen Unterrichtssituation vorgeschlagen, in der die Schüler:innen sich ebenfalls „rausgesucht [haben] was sie brauchen“ (1055). Dabei wird in Kauf genommen, dass „das zwar nicht GESICHERT“ (1070) ist, dass also das Lernergebnis nicht für alle festgehalten und somit auch für die Lehrperson nicht unmittelbar überprüfbar ist. Dies geschieht in Befürwortung des positiven Horizonts, dass die Schüler:innen „zumindest für sich selbst die Möglichkeit [haben] ihren Wortschatz zu erweitern“ (1070f.). Auch darin liegt ein Kontrast zum Fall Extr-V: Während dort der Lernprozess durch Lenkung oder sogar *Zwang* durch die Lehrperson initiiert werden muss, so wird den Schüler:innen hier selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen. Sie erscheinen als prinzipiell willens und in der Lage, den Wortschatzerwerb individuell und selbstständig zu betreiben. Der Fall Temp-V verfügt somit über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung* der Schüler:innen.

Zusammenfassend hat die kontrastive fachdidaktische Analyse Folgendes ergeben: Anders als in der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung stehen die beiden Fälle in der Dimension Sprachenlernen und Spracherwerb in einem deutlichen Kontrast zueinander. Extr-V verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Lenkung*. Wortschatzerwerb geht für diese Gruppe nur durch *Zwang* und Abschreiben einheitlicher Listen einher, die von der Lehrperson überprüft werden können. Temp-V verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung*. Wortschatzerwerb vollzieht sich für diese Gruppe als individueller Prozess, für welchen die Lehrperson durch ein Überangebot den Rahmen schafft, sodass er von den Schüler:innen selbstständig und entsprechend ihrem jeweiligen Wissensstand vollzogen wird. Zudem hat die Reflexion des eigenen Lernprozesses Vorrang vor der Sicherung einheitlicher Produkte.

5 Diskussion: Fachdidaktisch-normative Perspektiven jenseits der Diskursethik

Nachdem die empirischen Analysen konsequent fallverstehend und somit wertungsfrei angelegt waren, ist in der Diskussion das Einnehmen eines normativen Standpunkts im Hinblick auf das Potenzial der Mentoringgespräche für die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen dringend erforderlich. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Ausweitung und dem personellen Aufwand bei der Betreuung von Praxisphasen (vgl. Weyland & Wittmann 2015) stellt sich die Frage, inwiefern Studierende sich darin professionalisieren bzw. professionalisiert werden.

Im Hinblick auf die Qualität der Interaktion zwischen Student:innen und Mentor:innen eignet sich die praktische Diskursethik als Ansatzpunkt, um die

Professionalisiertheit des Diskurses zu diskutieren. Die Möglichkeit zur Aushandlung der Gültigkeit von Normen durch alle Beteiligten ist – zumindest von einem demokratischen Standpunkt aus – ein, wenn nicht *der* zentrale Anspruch an ethisch angemessene Diskurse. Zudem stellt die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm auch „eine Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet“ (Piaget 1954/1976, 104) dar und leistet somit einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung des Wissens. Insofern ist dieser normative Standpunkt auch anschlussfähig an den strukturtheoretischen Ansatz zur Professionalität von Lehrer:innen, demzufolge Lehrpersonen neben praktischem Können auch über einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001) verfügen sollen, also in der Lage sein sollen, ihr Handeln auf der Basis gesicherter Wissensbestände zu begründen und zu überprüfen.

Bezogen auf die dargestellten Fälle bedeutet dies: Sowohl in Extr-V als auch in Temp-V erfolgt eine Kommunikation auf der Ebene der *Meta-Norm*. Es wird über Prinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsgestaltung gesprochen, sodass sowohl die Student:innen als auch die Mentorinnen an Aushandlungen über die Angemessenheit der anvisierten Lehr-Lern-Settings beteiligt sind. Sie bilden einen maximalen Kontrast zu weiteren Fällen des Samples der Gesamtstudie, in denen beispielsweise die Praxis der Mentor:innen als Normalitätsfolie fungiert, oder der Unterricht entsprechend antizipierter Normvorstellungen aus dem Referendariat gestaltet wird, sodass Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit von Normen nicht möglich sind (vgl. Püster 2021b). Diskursethisch betrachtet sind also sowohl Extr-V als auch Temp-V ‚gelungene‘ Beispiele von Mentoringgesprächen.

Die komparative fachdidaktische Analyse der Fälle machte jedoch deutlich, dass es neben der diskursethischen eine weitere Dimension gibt, in der sich die beiden Fälle deutlich unterscheiden, und zu der ebenfalls normativ Stellung bezogen werden sollte, um das Professionalisierungspotential der Gespräche auch in dieser Hinsicht zu diskutieren. Es muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Lehrpersonen auch über fachdidaktisch angemessenes Wissen verfügen müssen, um Unterricht professionell planen und durchführen zu können. Jenseits einer gelungenen Gestaltung des Diskurses in Mentoringgesprächen über Englischunterricht erscheint es relevant, dass die Planungsentscheidungen für die (fremdsprachlichen) Lernprozesse der Schüler:innen förderlich sind. Es muss also eine fachdidaktisch-normative Setzung vorgenommen werden. Im Gegensatz zur diskursethischen normativen Setzung, welche – unter der Voraussetzung demokratischer Werte – universell und somit ‚kompakt‘ erscheint, steht die fachdidaktisch-normative Setzung vor der Schwierigkeit, dass darin zu unzähligen fachlichen Phänomenen Stellung bezogen werden muss, welche beispielsweise von den hier angeschnittenen Bereichen des Wortschatz- und Grammatikerwerbs über die Literaturdidaktik bis hin zu interkulturellem Lernen reichen. Blömeke u.a. (2011)

sprechen in diesem Kontext von der Fremdsprachendidaktik als einer „gering strukturierten Domäne“.⁶

Wie kann trotz dieser Komplexität ein fachdidaktisch-normativer Standpunkt eingenommen werden? Das Herantragen fachdidaktischer Theorien an vorgefundene Praxis wäre unzulässig, da es wissenschaftliche Relevanzsysteme über die der Lehrpersonen stellte und zudem zwei unterschiedliche Logiken – die wissenschaftliche Logik der Abstraktion und die praktische Logik des konkreten Situationsbezugs unter Handlungsdruck – miteinander vermischte. Der Schlüssel liegt vielmehr auch hier wieder in der kontrastiven Analyse mehrerer Fälle. Durch die dokumentarische Interpretation wurden voneinander abgrenzbare Praktiken rekonstruiert, deren fachdidaktische Angemessenheit somit nicht in einem hypothetischen, theoretischen Raum, sondern fallvergleichend anhand von empirisch vorgefundenen, unterschiedlichen Typen diskutiert werden kann. Der Vergleich erfolgt also nicht zwischen ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘, sondern zwischen Praxis und Praxis unter Rückgriff auf fachdidaktisches Begründungswissen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es keinesfalls um eine Überprüfung des Wissens von Individuen geht, sondern um die Frage, unter welchen strukturellen Bedingungen im Mentoring welche Art von fachdidaktischer Praxis hervorgebracht wird, und inwiefern diese dem Lernen und dem Spracherwerb der Schüler:innen zuträglich ist.

Anhand des hier vorgenommenen Fallvergleichs erwies sich die Frage, wie die fremdsprachendidaktischen Phänomene ‚Wortschatzerwerb‘ und ‚Ergebnissicherung‘ konzipiert werden, als geeigneter Vergleichspunkt. Im Fallvergleich hat sich gezeigt, dass eine vermeintlich identische Sache von beiden Gruppen gänzlich unterschiedlich konzeptualisiert wird. Während Extr-V Wortschatz als abzuschreibende Listen von Vokabeln fasst, so konzeptualisiert Temp-V diesen als ein Überangebot von sprachlichem Input, aus welchem die Schüler:innen sich kontextbezogen zu ihrem Lernstand passende und zur Beschreibung der Protagonistin eines Romans geeignete Vokabeln herausuchen und diese in einem kommunikativen Setting (Gruppenarbeit) anwenden. Bei Extr-V wird die Ergebnissicherung durch das Abschreiben einheitlicher Produkte vorgenommen, während Temp-V wesentlich stärker an den individuellen Lernprozessen der Schüler:innen orientiert ist und somit auf das Sichern einheitlicher Ergebnisse verzichtet. Das Sprechen über Sprachenlernen und Spracherwerb weist bei Temp-V Parallelen zur kommunikativen Didaktik (vgl. Piepho 1974) auf, während Extr-V Parallelen zum behavioristischen Paradigma (vgl. Skinner 1959) des Lernens durch Einprägen, Imitation und Wiederholung trägt. Aus heutiger Sicht dokumentiert sich somit

6 Dabei ist hervorzuheben, dass diese geringe Strukturiertheit keinesfalls ein Versäumnis der Fremdsprachendidaktik, sondern vielmehr ein konstitutives Merkmal der Disziplin aufgrund ihrer komplexen und stark vernetzten Wissensstruktur darstellt.

im Fall Temp-V ein angemesseneres Vorgehen zur Förderung des Spracherwerbs als in Extr-V.⁷

Genau an dieser Stelle tritt allerdings die Schwierigkeit der Setzung einer fachdidaktischen Norm zutage: Historisch betrachtet wurde das Sprachenlernen seit den 1940er Jahren über einen langen Zeitraum hinweg wesentlich durch behavioristische Theorien geprägt; erst seit dem *communicative turn* in den 1980er Jahren verfolgt die Fremdsprachendidaktik einen kommunikativen Ansatz (vgl. Schmidt 2016). Die Koexistenz verschiedener wissenschaftlicher Modelle zur Beschreibung von Spracherwerb und der zeitliche Wandel von Theorien verweisen letztlich auf die Komplexität fremdsprachlicher Lernprozesse. Somit stellt die Entfaltung einer begründeten fachdidaktisch-normativen Perspektive nach wie vor ein herausforderndes Unterfangen dar.

Sollte die fachdidaktisch-normative Perspektive sich als zu wenig tragfähig erweisen – und dies soll an dieser Stelle weniger beantwortet als zur Diskussion gestellt werden – so könnte erneut auf die praktische Diskursethik, nun jedoch bezogen auf die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrperson, rekurrert werden. Bei Extr-V wird aufgrund der Lenkungsorientierung den Schüler:innen nur wenig Raum eingeräumt, sich an der Aushandlung sprachlicher oder unterrichtlicher Gegenstände zu beteiligen, da diese als feststehende Konstrukte (z. B. Vokabellisten) konzipiert werden. Bei Temp-V hingegen werden Unterrichtsgegenstände selbst als kontingent gefasst (z. B. die Kurve zum Spannungsverlauf des Romans; der individuell zu erlernende Wortschatz), sodass die Schüler:innen an der Aushandlung der Frage, was überhaupt zu lernen ist, beteiligt werden. Insofern sind beide Gespräche diskursethisch betrachtet zwar auf der Ebene der Interaktion zwischen Student:innen und Mentor:in (performative Performanz) gleichermaßen gelungen; auf der Ebene der Interaktion zwischen Unterrichtenden und Schüler:innen (proponierte Performanz) ist der Fall Temp-V jedoch diskursethisch angemessener als Extr-V.

Der in diesem Beitrag vorgenommene Vergleich zweier Mentoringgespräche hat ergeben, dass deren Professionalisierungspotential bezüglich zweier Ebenen diskutiert werden muss. Erstens bietet die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) einen geeigneten Ansatzpunkt, um die Angemessenheit des Diskurses zwischen Mentor:innen und Student:innen zu diskutieren. Zweitens gibt es jedoch eine fachdidaktisch-normative Ebene des Diskurses, welche bislang einen blinden Fleck der praxeologischen Professionsforschung darstellte. Es wurde vorgeschlagen, fallvergleichend zu untersuchen, wie ein bestimmtes fachdidaktisches Phänomen, z. B. Wortschatzerwerb, in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird. So rekonstruierte implizite Wissensbestände bzw. Praktiken des Sprechens

7 Neben dieser fachdidaktischen Einordnung ließen sich weitere theoretische Referenzpunkte, z. B. motivationstheoretische, bildungstheoretische u.v.m. heranziehen, welche zu ähnlichen normativen Schlussfolgerungen gelangen.

über Englischunterricht können unter Rückgriff auf fachdidaktische Theorien miteinander verglichen werden, um Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung – treffen zu können. Zugleich wurden Herausforderungen, die mit der Setzung einer fachdidaktischen Norm einhergehen, dargelegt. Diese stehen in Zusammenhang mit der geringen Strukturiertheit fachdidaktischen Wissens, der Koexistenz verschiedener fremdsprachendidaktischer Theorien und deren historischem Wandel. Dieser Beitrag möchte somit abschließend zu weiteren Diskussionen bezüglich der fachdidaktisch-normativen Dimension von Mentoringgesprächen anregen und zudem die Frage der Übertragbarkeit auf weitere Fächer anstoßen.

Literatur

- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer, 33-55.
- Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart: UTB.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1(3), 7-15.
- Piaget, J. (1954/1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Püster, I. (2021a): Normativität in praxeologischer Professionsforschung. Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22(1), 123-138.
- Püster, I. (2021b): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, T. (2016): Sprechen und Interagieren. In: C. Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 102-106.
- Skinner, B. F. (1959): *Verbal Behaviour*. London: Methuen.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 15(1), 8-21.