

Stövesand, Björn; Kern, Friederike

Reflexionsschwelle Sprache. Potenziale Forschenden Lernens für angehende Deutschlehrkräfte

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]:
Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 101-112



Quellenangabe/ Reference:

Stövesand, Björn; Kern, Friederike: Reflexionsschwelle Sprache. Potenziale Forschenden Lernens für angehende Deutschlehrkräfte - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 101-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320584 - DOI: 10.25656/01:32058; 10.35468/6127-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320584>

<https://doi.org/10.25656/01:32058>

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-License: <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

Björn Stövesand und Friederike Kern

Reflexionsschwelle Sprache: Potenziale Forschenden Lernens für angehende Deutschlehrkräfte

It is an ongoing challenge in teacher education to conceptualize a fruitful synthesis of scientific work and opportunities of active teaching. Students regularly argue for more of the latter and less of the former, which results in an increasing amount of hands-on experience in the academic curriculum. Framed by concepts of research-oriented learning, future teachers should not only gather experiences in teaching but learn how to change perspectives about the learning objects they teach. This involves the ability to establish an intellectual distance to one's own theories and interpretations of teaching situations and learning topics. Using the example of native-tongue German lessons, we argue that perspectives on language are especially informed by subjective everyday theories that prevent appropriate didactic actions in concrete teaching situations. This paper argues for the high potentials of linguistic resources in student classrooms for science-based descriptions of language as a tool to develop a scientific attitude towards language teaching.

1 Einleitung

Die Praxisphasen während des Lehramtsstudiums, insbesondere das Praxissemester, werden im Allgemeinen mit der Hoffnung verbunden, Studierende besser auf das zukünftige Berufsleben vorzubereiten. Allerdings werden sie aus wissenschaftlicher Sicht durchaus kritisch betrachtet, da sie häufig nicht den gewünschten Effekt auf die Professionalisierung von Studierenden haben. Dies scheint insbesondere die Vermittlung eines systematischen Perspektivwechsels im Sinne einer Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanznahme zu den subjektiven Alltagstheorien zu betreffen – trotz wissenschaftlicher Rahmung der Praxiserfahrung durch universitäre Begleitseminare (Heinzel & Krasemann 2020; Kern 2020; Kunze 2017; Stövesand 2023a). Als hinderlich gelten u. a. alltagstheoretische Vorstellungen über Unterricht und Lernen, aber auch über spezifische Gegenstände des Unterrichts. Für die Professionalisierung von Lehrkräften wird es daher als dringend

nötig erachtet, rein erfahrungsbasierte und unreflektierte Alltagstheorien und -überzeugungen über Unterricht zu bearbeiten.

Was für *Unterricht* im Allgemeinen gilt, ist für den Deutschunterricht (in der Primarstufe) noch einmal von besonderer Bedeutung: Hier wird der Gegenstand stark vom alltäglichen Erfahrungs- und Gebrauchswissen über Sprache und Kommunikation bestimmt. Dieses Wissen mündet oft in ausgeprägte laienlinguistische Überzeugungen, insbesondere zum Verhältnis von Norm und Variation, aber auch zum Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift. Solche alltagstheoretischen Überzeugungen stellen für angehende Deutschlehrkräfte eine besondere Reflexionsschwelle (s. u.) dar. In diesem Beitrag wollen wir diese Reflexionsschwelle daher am Beispiel von Deutschunterricht und Sprache in den Blick nehmen und zeigen, wie sie durch eine wissenschaftliche Rahmung überwunden werden kann.

Reflektieren verstehen wir mit Neuweg (2013) als einen aktiven Akt der Distanzierung zu einem Gegenstand und des anschließenden Nachdenkens über ihn. Um Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, muss jedoch die alltägliche Nähe zu dem Gegenstand überwunden werden. Als „Schwelle“ kann dabei der Punkt beschrieben werden, den es zu überwinden gilt, um in den Modus des Nachdenkens zu kommen.

Ziel des Beitrags ist es, zum einen Mechanismen der Wirkkraft subjektiver Alltagstheorien am Beispiel von Sprache zu erläutern – dabei gehen wir auch auf den Anteil des Deutschunterrichts an der Entstehung solcher Theorien ein – und zum anderen auf der Grundlage des Forschenden Lernens aufzuzeigen, wie diese Theorien durch die Anwendung von wissenschaftlichen Methoden und Beschreibungsinstrumenten bearbeitet werden können. So soll exemplarisch gezeigt werden, wie Studierende des Fachs Deutsch durch die Anwendung linguistischer Methoden und Beschreibungsinstrumente in universitären Begleitveranstaltungen auf der Basis ihrer Praxiserfahrungen für die besondere Reflexionsschwelle *Sprache und Sprachgebrauch* sensibilisiert werden können. Dafür wird zunächst das Praxissemester am Standort Bielefeld als Ort des Forschenden Lernens skizziert, um davon ausgehend die besonderen Chancen zu beschreiben, die eine systematische Distanzierung von den subjektiven Alltagstheorien und -überzeugungen in Bezug auf Sprache und Sprachgebrauch und damit hinsichtlich des Gegenstands des Deutschunterrichts mit sich bringen kann. Anschließend wird gezeigt, worin sich laienlinguistische Alltagstheorien über Sprache und Sprachgebrauch, die vor allem auf Erfahrung basieren, von den Konzepten eines wissenschaftlich fundierten Deutschunterrichts unterscheiden und wie die verschiedenen Vorstellungen und Überzeugungen miteinander konfligieren. Abschließend werden die Potenziale fachsprachlicher Differenzierungen und linguistischer Beschreibungssysteme für die Vermittlung einer theoretisch fundierten Sprachdidaktik im Hochschulkontext angerissen.

2 Das Praxissemester – studentische Forschungsgelegenheiten und unterrichtliches Handeln

Dass das Lehramtsstudium sehr konkret auf ein Berufsziel ausgerichtet ist, ist so trivial wie folgenreich. Eine Folge ist eine starke Hinwendung zur Handlungspraxis und zum Erfahrungslernen sowohl seitens der Studierendenschaft als auch der Bildungspolitik (vgl. Cramer 2014). Dies führt zur Bildung eines besonderen Verhältnisses von Theorie und Praxis. Dies zeigt sich u. a. in der kontinuierlichen Diskussion aller beteiligten Akteure über die Verhältnismäßigkeit von *Theorie und Praxis* während des Studiums und führt mitunter dazu, dass die universitären Inhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Frage gestellt werden (vgl. Streblov & Brandhorst 2018). Eine Reaktion darauf führte zu einer bildungspolitisch verordneten Zunahme der Praxisphasen während der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Zu ihnen gehört das *Praxissemester*, das einen mehrmonatigen Aufenthalt in einer Schule als integralen Bestandteil des Masterstudiums beinhaltet. Jedoch wird das Praxissemester nicht unreflektiert als professionalisierender Selbstzweck im Sinne eines *Mehr an Praxis* durchgeführt, sondern hochschuldidaktisch gerahmt, indem die Praxiserfahrung durch universitäre Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsveranstaltungen eingefasst wird (hier am Beispiel der Universität Bielefeld; vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011; Klewin u. a. 2022; Schüssler u. a. 2017). Dieser Veranstaltungsrahmen dient überdies dazu, den wissenschaftlichen Anspruch des Praxissemesters einzulösen, der sich u. a. in zwei von den Studierenden durchzuführenden Studienprojekten manifestiert. Auf diese Weise sollen die Studierenden nicht bloß als (zukünftige) Praktiker:innen an Schule und Unterricht partizipieren, sondern auch als Wissenschaftler:innen auf ihren zukünftigen Beruf schauen – aus dem Praxisaufenthalt soll so gleichermaßen ein Feldaufenthalt werden.

Die Universität Bielefeld greift diese Idee insofern auf, dass das gesamte Praxissemester unter das „Dach des Forschenden Lernens“ (Universität Bielefeld u. a. 2011, 7) gestellt wird: Die angehenden Lehrkräfte sollen in den Studienprojekten wissenschaftlich-methodisch tätig werden und gleichermaßen die eigene Unterrichtspraxis in reflexiver Weise (Stichwort: „reflective practitioner“; Schön 1986) erfahren. Erhofft wird dadurch ein Zuwachs an Professionalität über das Erfahrungslernen hinaus (vgl. Klewin u. a. 2022). Unterricht soll in diesem Sinne also vergegenständlicht und zum Objekt des Nachdenkens gemacht werden.

Trotz dieses Versuchs einer durchaus gut begründeten Verzahnung von Theorie und Praxis zeigen Evaluationen dieses Konzepts, dass das unterrichtliche Handeln den studentischen Ausgangs- und Zielpunkt der Praxiserfahrung bildet. So werden der Forschungsanteil und im Speziellen die Studienprojekte – verpflichtender und von der Universität verantworteter forschender Anteil des Praxissemesters in Bielefeld – von den Studierenden eher als lästige Pflicht empfunden, die unnötige

Zeitressourcen beansprucht, die für eine angestrebte Verbesserung des unterrichtlichen Handelns besser genutzt werden könnten. Die hochschulseitige Professionalisierungserwartung wird von den Studierenden also eher nicht gesehen oder zumindest in ihrer Bedeutung als sehr viel geringer eingeschätzt als das eigenständige Unterrichten.

Neben diesen durchaus affekthaften Einschätzungen der mit den Studienprojekten verbundenen Forschungsaufgaben lassen sich zusätzlich auch Strategien identifizieren, durch die die Studierenden die lästige Pflicht in einen zumindest oberflächlich für sie sinnvollen Kontext rücken. So zeigt die Untersuchung von Herzmann und Liegmann (2018), dass ein maßgeblicher Anteil der Studienprojekte im Bereich der Interventions- und Wirkungsforschung zu verorten ist, was die omnipräsente Praxisorientierung hier auch in den Forschungsanteil diffundieren lässt.¹ Die Ergebnisse offenbaren, dass die Studierenden das methodische Erforschen von Unterricht und seinen Gegenständen in den Dienst der Praxisentwicklung stellen.

Was in den studentischen Forschungsvorhaben offenbar systematisch zu kurz kommt – obwohl es die grundsätzliche Konstellation des Bielefelder Praxissemesters mit seinem zugrunde liegenden Konzept des Forschenden Lernens durchaus anbieten würde –, ist die Verwendung einer stärker qualitativ-rekonstruktiven Forschungsweise, die beispielsweise den Vorgang der Distanzierung von Alltagstheorien in den Mittelpunkt rückt. Ein damit einhergehender Perspektivwechsel könnte zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich des unterrichtlichen Gegenstands und damit zu anderen Möglichkeiten seiner Vermittlung führen (Breidenstein u. a. 2013; Neuweg 2013). Um die epistemischen Potenziale Forschenden Lernens produktiv zu machen, sollte der Fokus dabei einem qualitativ-rekonstruktivem Paradigma entsprechend auf einem *Verstehen* liegen, das auf einer durch systematische Verfremdung hervorgerufenen Distanzierung von Unterricht und seinen Gegenständen basiert. Dies würde eine methodische Abwendung von praxisorientierten und handlungszentrierten Verstehens-, Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen bedeuten, und der Praxiseinsatz könnte tatsächlich als *Feldaufenthalt* im Sinne einer „insider research“ (Coghlan 2019) aufgefasst werden.

3 Epistemische Distanz durch Verfremdung

Worin liegt nun das besondere Potenzial eines forschenden Zugriffs auf Schule und Unterricht? Im Kern geht es dabei um die von Huber (2003, 18) aufgestellten und vielzitierten wissenschaftlichen „Attitüden“ des „Suchen[s] und

1 So zeigt beispielsweise eine Befragung der Universität Münster, dass die Studierenden vornehmlich Befragungen und Materialanalysen in ihren Projekten durchführen, um ihre eigene Praxis zu reflektieren (vgl. WWU 2020). Für eine qualitativ-rekonstruktive Zugangsweise zu diesem Phänomen der praxisorientierten Rekontextualisierung von Forschungsergebnissen vgl. Stövesand (2023b).

Finden[s], Problematisieren[s] und Einsehen[s], ‚Staunen[s]‘ und Erfinden[s], Untersuchen[s] und Darstellen[s]“. Angehende Lehrkräfte sollen also durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden eine *Haltung* gegenüber ihrem späteren Handlungsfeld einnehmen, welche sich systematisch von derjenigen unterscheidet, die vor allem das praktische Vorgehen im Handlungsfeld *Schule* als Horizont hat. Im Sinne von Neuweg (2013) geht es also um eine Distanz zum Gegenstand der Betrachtung. Ziel der distanzierten Haltung ist es, Reflexion auszulösen, wobei das wissenschaftliche „Primat des Verstehens“ (Dewe u. a. 1992) im Vordergrund steht. Hieran wird deutlich, welchen Teil des Forschenden Lernens wir mit unserem Vorgehen adressieren: Ziel ist es nicht, wissenschaftliche Methodik beherrschen zu lernen. Vielmehr soll durch Verfremdung eine distanzierte Haltung eingenommen werden, durch die ein Wechsel der Perspektive auf den betrachteten Gegenstand möglich wird.

Auch wenn diese Haltungen sehr unterschiedlich attribuiert werden – von „wissenschaftlicher Grundhaltung“ (Boelhaue u. a. 2004) bis „Forschungshabitus“ (Scheid 2020; für einen kritischen Überblick siehe Stövesand 2023b) – so ist allen ein erkenntnistheoretischer Skeptizismus inhärent, der eine praxiskritische Perspektive ebenso wie ein prinzipielles Infragestellen eigener Annahmen, Theorien, Deutungen und Wahrnehmungen beinhaltet. In der forschungspraktischen Umsetzung steht zunächst eine irgendwie gearbete Vergegenständlichung dessen, was im Fokus einer reflexiven beziehungsweise wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen soll. Der methodologische Archetypus zur Transformation sozialer Phänomene in Daten ist hier sicherlich das Beobachten und Beschreiben (Hirschauer 2001), um genuin flüchtige Ereignisse, wie unterrichtliche Interaktionen, in analysier- und bearbeitbare Daten zu überführen. Diese Transformation geschieht einerseits durch die Übertragung der Daten in spezifische Formen der Versprachlichung (Protokolle, Transkriptionen) sowie andererseits durch die systematische Erzeugung einer raumzeitlichen Distanzkonfiguration (vom ursprünglich beobachteten sozialen Phänomen). So sollen die Felderfahrung in Daten und die Teilnahme im Feld in Reflexion verwandelt werden.

Die Distanz zum Phänomen kann über die genannten Übertragungsmethoden hinaus auch als kognitive Anforderung an die Forschenden konturiert werden. Breidenstein u. a. (2013) beschreiben hierzu die „intellektuelle Distanz“ (109) als aktiven Akt des systematischen Ausschaltens von Vorannahmen, Vorwissen, Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen. Diese kognitive Anforderung – zu Bekanntem und Alltäglichem eine distanzierte Haltung einzunehmen – stellt im Kontext des Lehramts eine besondere Herausforderung dar, da die Studierenden nachweislich die Handlungsperspektive als zentrales Professionalisierungsmoment fokussieren (s. o.).

Jedoch liegt der besondere Wert einer epistemischen Distanz in der Möglichkeit, alltagsnahes und damit meist alltagstheoretisches und unreflektiertes Wahrneh-

men und Verstehen zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Das wird vor allem dann relevant, wenn sich das professionelle Handlungsfeld mit Phänomenen des Alltags mischt, über die es bereits viele erfahrungsbasierte Vorstellungen und Überzeugungen gibt – wie beispielsweise Sprache und Sprachgebrauch. Eine besondere Hürde der Vergegenständlichung entsteht zudem, wenn – wie bei Sprache und Sprachgebrauch im Deutschunterricht – das Phänomen, zu dem es Distanz herzustellen gilt, gleichermaßen Gegenstand und Medium der Verfremdung, Distanzierung und Reflexion ist. Die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung geforderte bewusste Abgrenzung vom „Alltagsverstand“ (Hitzler 1995, 231) als Deutungsinstrument ist am Gegenstand der Sprache insofern stark voraussetzungsreich, als ein Zurücktreten im Sinne einer metalinguistischen Auseinandersetzung – also ein methodisch hergestelltes *Nicht-Verstehen* – den sprachlichen Gebrauch von der linguistischen Analyse trennt.

4 Zur Spezifik des Deutschunterrichts: Die Alltäglichkeit der Sprache

Die kognitive Anforderung, eine distanzierte Haltung zu Sprache und Sprachgebrauch einzunehmen, ist also besonders voraussetzungsreich. Daher eignet sie sich gut, um die Potenziale von Verfremdung und distanzierter Haltung aufzuzeigen, die Grundlage für wissenschaftsorientierte didaktische Handlungen abseits alltagstheoretischer Überzeugungen bilden können. Dazu sollen zunächst einige strukturelle Besonderheiten der Betrachtung von Sprache des Deutschunterrichts genannt werden, die ihn im Vergleich zu anderem schulischen Fachunterricht auszeichnen.

Im Deutschunterricht werden fachliches und sprachliches Lernen auf spezielle Weise miteinander verknüpft; schließlich soll hier ein fachliches Lernen nicht nur *durch* Sprache stattfinden, wie es in anderen Fächern der Fall ist, sondern auch *über* Sprache, d. h., Sprache wird zum Gegenstand des Lernens. Darüber hinaus handelt es sich bei Sprache um einen Gegenstand, der einen festen Platz im Alltag hat und auch außerhalb des Fachunterrichts in ständigem Gebrauch ist. Jedoch unterscheidet sich der Blick auf Sprache im Deutschunterricht systematisch von der Alltagsperspektive. Letztere ist vor allem durch die kommunikativen Erfahrungen geprägt, die die Sprachbenutzer:innen im alltäglichen Umgang mit ihr machen; Sprechende setzen sich mit Sprache in erster Linie praktisch, d. h. erfahrungsnah, auseinander. Im Maximalkontrast dazu steht die erfahrungsdistanzierte Perspektive der Sprachwissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin (Paul 1999). Deren Aufgabe ist es, sprachliche Erscheinungsformen zum Zweck der Systematisierung in alltagsferne Kategorien und Begriffe zu übertragen.

Richtet man nun den Blick auf die Schule, können einige der Ziele des Deutschunterrichts, wie sie beispielsweise in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich dargelegt werden, als Versuch einer Vermittlung zwischen diesen beiden Perspektiven verstanden werden. Beispielhaft für die erfahrungsdistanzierte Perspektive auf Sprache im Deutschunterricht sei der Grammatikunterricht genannt, als dessen Absicht die Überführung von grammatischem Können in grammatisches Wissen gilt. Allerdings zeigen Videostudien, dass Grammatikunterricht doch häufig noch am Einüben leerer Begrifflichkeiten orientiert ist (Kleinbub 2014). Die erfahrungsbasierte Perspektive auf Sprache kann so kaum durch eine verstehende distanzierte Perspektive ersetzt werden.

Ein solcher Grammatikunterricht hat einen wesentlichen Anteil daran, dass die Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit Sprache durch normative Vorstellungen von Sprache und einen auf sprachliche Richtigkeit reduzierten Sprachbegriff geprägt ist (Kern 2019).² Das liegt u. a. daran, dass sich die Konzepte des Deutschunterrichts – insbesondere des Grammatikunterrichts – am Konstrukt der Standardsprache orientieren. Dabei handelt es sich um eine „historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht“ (Bußmann 2002, 648). Standardsprachen werden im Allgemeinen mit der sprachlichen Norm gleichgesetzt, im Gegensatz zu den sogenannten Nonstandardvarietäten (zu denen beispielsweise die Dialekte gehören), und Lehrkräfte gelten als ihre wichtigsten Normautoritäten (Ammon 2004; Kern 2020). Historisch gesehen führte erst die Entwicklung einer überregionalen Schriftsprache zum Ausbau der Standardsprache (Elsaß 2005, 63). Der daraus entstandene „written language bias“ (Fehler 2015, 24) prägt bis heute das laienhafte sprachliche Normverständnis in der Gesellschaft und die Sicht auf sprachliche Vielfalt generell. Darüber, dass sich gesprochene Sprache – im Gegensatz zur geschriebenen – jedoch durch Vielfalt und Varianz auszeichnet, herrscht in Linguistik und Sprachdidaktik seit langem Einigkeit (Fehler 2015). Entsprechend werden sprach- und schreibdidaktische Modellierungen kritisiert, die sich in der Hauptsache an Normen vermeintlich richtigen Sprachgebrauchs orientieren und dabei die Varianz und Vielfältigkeit sprachlicher Erscheinungsformen aus dem Blick verlieren oder sogar negativ bewerten. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade Lehramtsstudierende ausgesprochen normkonservativ sind – ohne dass diese Einstellung unbedingt mit Normkenntnissen korrelieren muss (Davies 2006).

2 Welchen nachhaltigen Anteil der schulische Grammatikunterricht an der Ausprägung dieser Sichtweise auf Sprache hat, zeigt sich beispielsweise an der aktuellen Debatte über geschlechtersensible Sprache, die mit dem Verweis auf vermeintliche grammatische Richtigkeit geführt wird. Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsnormen, auch unter der Perspektive des Wandels, spielen hier argumentativ keine Rolle.

5 Linguistische Methoden als Mittel der Verfremdung und Distanzierung

Für die Annäherung an das oben beschriebene Ziel der Reflexion aus einer Haltung der Distanz kann also weder auf die in der Schule vermittelte erfahrungsferne noch auf die alltagsgeprägte erfahrungsnahe Perspektive auf Sprache zurückgegriffen werden. Wir schlagen daher vor, den Weg über die Verfremdung durch fachspezifische Methoden der Linguistik zu gehen. Werden diese im Kontext Forschenden Lernens vermittelt, können sie eine wichtige Rolle für die Transformation von beobachtetem Unterrichtsgeschehen in *Daten* und damit für die Einnahme einer neuen Perspektive auf Sprache und Sprachgebrauch spielen.

Als Fachdisziplin hält die Linguistik einige Instrumente bereit, um eine Distanz zum Alltagsgegenstand *Sprache und Sprachgebrauch* herzustellen, indem sie sie systematisch verfremdet, beispielsweise durch spezielle Methoden der Verschriftung. Der oben genannte *written language bias*, der für den Schulunterricht so konstitutiv ist, ist der typische Fall einer alltagsnahen Fehlvorstellung von Sprache und deren Gebrauchslogik – entgegen professionalisiert-differenzierter Vergegenständlichung. In der Sprachwissenschaft wird systematisch auf die Eigenlogiken sprachlicher Mündlichkeit und Schriftlichkeit hingewiesen (vgl. z. B. Koch & Österreicher 2008; Stein 2018). Das erfahrungsnahe und laienlinguistische Ineinandergreifen von zwei sehr verschiedenen Sprachkonzeptionen und -medialitäten lässt sich auf unterschiedlichen Granularitätsstufen der Sprachvermittlung beobachten. Wenn beispielsweise beim Schriftsprachunterricht von der Lutorientierung der Schriftsprache ausgegangen wird, also den Schüler:innen vermittelt wird, jeder Buchstabe repräsentiere letztlich einen „Laut“ (korrekter, aber nach wie vor unzureichend, wäre hier *Phonem*), dann basiert diese Didaktisierung mehr auf einem Alltagsverständnis des Bezugs von Schriftsprache und gesprochener Sprache als auf linguistischer Expertise. Denn, wie Bredel (2016) argumentiert, ist die Fehlannahme einer ubiquitären *Hörbarkeit* von Buchstaben bzw. Graphemen Resultat einer schriftkundigen Ex-post-Konzeptualisierung der Schriftsprache und deren Erwerbs.

Ähnlich zeigt sich ein laienlinguistisches Verständnis von Sprache in der Orientierung am o. g. Konstrukt *Standardsprache*, das im Deutschunterricht als Modell für *korrekte Sprache* dient. Die ausgeprägte Normvorstellung lässt keine Varianz mehr zu; dialektale oder andere Varietäten spielen dann höchstens noch als (dem Standard untergeordnete) Folklore eine Rolle. Eine linguistisch informierte Perspektive, hergestellt beispielsweise über linguistische Verschriftungsweisen gesprochener Sprache (*gesprächsanalytische Transkriptionen*; vgl. Selting u. a. 2009), auf die gebrauchsspezifischen Ausprägungen mündlicher Sprache kann hier Abhilfe schaffen, um dem nicht-gegenstandsadäquaten Abqualifizieren dieser Varianz zu begegnen. Eine solche deskriptive Herangehensweise emanzipiert *Sprache* als wis-

senschaftlichen Gegenstand von der alltagsnahen Normierung. Dies sei im Folgenden an zwei Beispielen gezeigt:

- (1) Mithilfe phonetischer Transkriptionen lässt sich veranschaulichen, dass artikulatorische Varianz und kontextuelle Abhängigkeit einzelner Phoneme entgegen der Annahme einer direkten Entsprechung von Buchstabe und Lautierung stehen. So ist beispielsweise bei der Artikulation von *Küche* Aspiration wahrnehmbar, also ein austretender Luftstrom nach dem Anfangslaut [k]. Aspiration wird von Schreibanfänger:innen oft wahrgenommen und kann zu Fehlschreibungen wie <Khüche> führen. Phonetische Transkriptionen ermöglichen also eine genaue Abbildung mündlicher Artikulationsprozesse und liefern somit wichtige Ressourcen für Fehlerdiagnostiken.
- (2) Gleichermaßen führen gesprächsanalytische Transkriptionen zu der Einsicht, dass syntaktische Variation auf die spezifischen Aufgaben mündlicher Kommunikation zugeschnitten ist und nicht pauschal als „falsch“ gewertet werden kann. Beispielsweise stellt die Äußerung *die kette die ich hingebracht hab das war ja seine kette* aus Normsicht eine unübliche syntaktische Konstruktion dar, da die Konstituente im Vorfeld (das Subjekt *die kette*) nicht in die Linearstruktur des Satzes integriert ist. In der gesprochenen Sprache ist eine solche „Herausstellung“ jedoch nicht nur absolut üblich, sondern auch hochfunktional: Durch sie wird systematisch ein neues (oder wieder aufgegriffenes) Gesprächsthema eingeführt und dieses dabei besonders betont.

Über die Anwendung wissenschaftlicher Methoden auf im Unterricht beobachtete Prozesse und Handlungen – zum Beispiel über den Umgang mit Fehlern im Schriftspracherwerb oder über die Vermittlung syntaktischer Normen – kann so dem *written language bias* eine empiriesensible Sprachbetrachtung zur Seite gestellt werden, die dem Verfremdungsanspruch wissenschaftlicher Zugriffsformen gerecht wird. Eine solche fachspezifische Konzeptualisierung des Forschenden Lernens als disziplinäre Vergegenständlichung des Phänomenbereichs *Sprache* im Unterricht birgt das Potenzial, die genannte Reflexionsschwelle zu überschreiten und so hyperstabile Gegenstandsdeutungen aus dem Alltagsverstand herauszulösen und der Reflexion zugänglich zu machen.

6 Fazit

Die Überwindung von subjektiven Alltagstheorien über Unterricht und seine Gegenstände wird als wichtiger Schritt zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften aufgefasst. Auf der Grundlage eines Konzepts des Forschenden Lernens, das entsprechend dem qualitativ-rekonstruktiven Paradigma das *Verstehen* in den Mittelpunkt des Interesses rückt, haben wir in diesem Beitrag versucht zu zeigen, wie die durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Beschreibungsinstru-

mente ausgelöste Verfremdung dabei helfen kann, eine gegenstandsbedingte Reflexionsschwelle zu überwinden. Der Gegenstand kann so neuen Einblicken zugänglich gemacht werden. Gerade das Praxissemester, in dem Studierende regelmäßig selber Unterricht vorbereiten und durchführen, bietet zahlreiche Gelegenheiten, die Problematik bestimmter alltagstheoretischer Vorstellungen aufzugreifen und auf die hier vorgestellte Weise zu transformieren. Damit bietet sich eine spezifische Möglichkeit, das o. g. Theorie-Praxis-Problem zu bearbeiten.

Auch wenn wir unsere Überlegungen am Beispiel von Deutschunterricht bzw. sprachdidaktischen Lehrveranstaltungen ausgeführt haben, gehen wir davon aus, dass das Prinzip der systematischen Nutzung basaler wissenschaftlicher Methoden und Beschreibungsinstrumente im Kontext von Praxiserfahrungen grundsätzlich einer Professionalisierung von angehenden Lehrkräften dienen kann.

Literatur

- Ammon, U. (2004): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (Jahrbuch des IDS 2004). Berlin: de Gruyter, 28–40. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.28>
- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hiligus, A. & Olberg, H.J. (2004): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. In: Seminar 11 (3), 54–73.
- Bredel, U. (2016): Schriftspracherwerb. In: U. Domahs & B. Primus (Hrsg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: de Gruyter, 436–454. <https://doi.org/10.1515/9783110295993-024>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTV. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Bußmann, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft (3., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Coghlan, D. (2019): Doing action research in your own organization. Thousand Oaks: Sage.
- Cramer, C. (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), 344–357.
- Davies, W.V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: E. Neuland (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Lang, 483–491.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, 70–91. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Elspaß, S. (2005): Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte „von unten“. In: L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (Jahrbuch des IDS 2004). Berlin: de Gruyter, 63–99. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.63>
- Fiehler, R. (2015): Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren. In: W. Imo & S.M. Sandro (Hrsg.): Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 23–43.

- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): Kein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–167.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 46–65.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Hitzler, R. (1995): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: T. Jung & S. Müller-Dohm (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 223–240.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–36.
- Kern, F. (2019): Grammatikunterricht unter Bedingungen von Heterogenität. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): Deutschunterricht und Inklusion – ein kritisches Handbuch. Weinheim: Beltz, 338–352.
- Kern, F. (2020): Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für die Professionalitätentwicklung angehender Lehrkräfte. In: H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 221–246.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 135–160.
- Klewin, G., Köker, A. & Störländer, J. C. (2022): Studienprojekte aus Sicht von Studierenden. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Klewin, G., te Poel, K. & Heirnich, M. (Hrsg.) (2022): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Koch, P. & Österreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: N. Janich (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 200–215.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214–227.
- Neuweg, G. (2013): Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (3), 301–309. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.3.2013.9633>
- Paul, I. (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110938425>
- Scheid, C. (2020): Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS, 149–176. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_8
- Schön, D. (1986): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. In: The Journal of Continuing Higher Education 34 (3), 29–30. <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080>
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10. Bd., 353–402.

- Stein, S. (2018): 1. Oralität und Literalität. In: K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin und Boston/MA: De Gruyter, 3–25. <https://doi.org/10.1515/9783110296051-001>
- Stövesand, B. (2023a): Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung. In: *k:ON – Kölner Onlinejournal für Lehrer*innenbildung (Sonderausgabe 3)*, 155–168.
- Stövesand, B. (2023b): Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. *Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7>
- Streblow, L. & Brandhorst, A. (2018): Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS, 201–218. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_12
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2020): *Evaluation des Praxissemesters. Auswertung der Befragung von Studierenden des Praxissemester-Durchgangs ab 02/2020*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Autor:innen

Stövesand, Björn, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Gesprächsforschung, Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch, multimodale Interaktionsforschung
stoesand@uni-bielefeld.de

Kern, Friederike, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lerninteraktionen, Sprach- und Diskurserwerb, Gestenforschung, multimodale Interaktionsanalyse/Konversationsanalyse
friederike.kern@uni-bielefeld.de