

Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen

Birgit Schädlich¹

This paper is about concepts of knowledge about foreign language teaching and learning in situations of practice in teacher education. It discusses normative orientations regarding subject specific knowledge on the basis of the knowledge that already determines the practice situations in question. First, an overview of recent empirical studies is presented, which have in common that they assume knowledge in practice as situationally transformed and describe this knowledge empirically via qualitative and reconstructive methods. Findings across studies show some stable characteristics of subject knowledge. Objects such as the work on grammar and vocabulary or the use of curricula, but also higher education principles such as reflexivity and methods connected with these such as case analyses or lesson planning can be generalized from practice. Finally, the article discusses how this knowledge can be made fruitful in higher education contexts and research.

1. Einleitung

Während das Pendel der Professionsforschung in den letzten Jahren deutlich in Richtung einer Ausdifferenzierung komplexer, handlungsbezogener Wissensbegriffe ausschlug und sich dabei stark vom deklarativen – potenziell trägen und für komplexe Handlungssituationen irrelevanten – Wissen gelöst hat, gelangen derzeit Fragen, welches Wissen und welche fachlichen Gegenstände bedeutsam sein könnten, gerade um handelnd relevant gemacht werden zu können, wieder verstärkt in den Fokus. Dies gilt offenbar auch in internationalen Kontexten, wie beispielsweise die Beiträge zur Diskussion der Frage "what language instructors need to know" einer Ausgabe des *L2-Journal* der University of Berkeley erkennen lassen (vgl. Kern 2021).

Vor dem Hintergrund handlungs- und kompetenzorientierter Wissensbegriffe erscheint es sinnvoll, die Performativität der Wissenskonstruktion mitzudenken; es ist Konsens in der Professionsforschung, dass Professionalität durch verschiedene und oftmals inkompatible Wissensarten geprägt ist (vgl. Schädlich 2019: 14-22 mit Bezug auf Radtke und Neuweg), und dass gerade deklaratives, so genann-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-Mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

tes 'Buchwissen' nicht in "ingenieurialer" Art (vgl. Helsper 2016: 107) auf Praxis-situationen angewendet werden kann. Für das fachdidaktische Wissen in lehrer-bildenden Kontexten kann parallel zum Schulwissen eines Fachs die Auffassung von Bonnet geteilt werden, dass dieses in seiner Fachlichkeit auch nicht "einfach gelehrt und deduktiv in die Schule transportiert werden [kann]" (Bonnet 2019: 173), sondern immer Gegenstand situativer Konstruktionsprozesse ist.

Damit wird der Wunsch einer normativen Setzung verbindlicher Inhalte für die Lehrer/innenbildung hochproblematisch, nicht jedoch deren Diskussion: Der Austausch innerhalb der Fachcommunity über einen möglichen auch inhaltlich orientierten Kanon fachdidaktischen Wissens ist nicht nur hinsichtlich der Curriculumsentwicklung und gegebenenfalls sogar bildungspolitischer Einflussnahme wünschenswert. Er erscheint auch sinnvoll, weil Hochschullehrende immer eine Auswahl von Themen, Aufgaben, Arbeitsweisen und Prüfungsformaten treffen (müssen) und damit *nolens volens* zu einer (mindestens impliziten) Kanonisierung fachdidaktischen Wissens beitragen: In ihrer hochschuldidaktischen Praxis können sich Lehrerbildner/innen nicht nicht zu Kanones und Kompetenzmodellen positionieren. Dabei handeln sie in hohem Maße individuell, sie selektieren, perspektivieren und transformieren (vermeintlich) objektive Vorgaben von Modulbeschreibungen, Curricula oder sonstigen Standards; die "große Menge" (Caspari & Grünewald 2020: 344) des fachdidaktischen Wissens zwingt sie dazu.

Modelle, wie beispielsweise das der KMK-Standards zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen der Lehrer/innenbildung (vgl. KMK 2008)², verweisen zwar auf die interdisziplinäre Organisation der universitären Curricula, bleiben aber vor allem abstrahierendes Modell einer die Disziplinen trennenden Abbilddidaktik, die darüber hinaus die (hier: philologischen) Bezugswissenschaften als homogene Gebilde unterstellt, ohne deren innere Vielfalt abzubilden. Während die KMK-Standards Gegenstände des Wissens modellieren, die in die Praxis zu transportieren wären, verfolgt der in diesem Beitrag entwickelte Ansatz den Anspruch, das Wissen, welches die Praxis bereits bestimmt und daher – als immer schon transformiertes Wissen – anders verfasst ist als thematische Listen oder Kompetenzmodelle, genauer zu betrachten. Dies deutet der Untertitel des Beitrags an: Wissen, das für die Praxis vorgeschlagen wird, soll vor allem als der erweiternde Umgang mit jenem Wissen verstanden werden, das aus der Praxis heraus rekonstruiert werden kann.

Vor diesem Ziel werden im vorliegenden Text neuere empirische Arbeiten der Fremdsprachenforschung vorgestellt und in Zusammenhang gebracht, die an den

2 Auf weitere, auch fachspezifische Modellierungsversuche fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Wissens kann an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen werden; siehe die exemplarisch diskutierten Modelle in Schädlich (2019: 54-71).

für Praxissituationen relevanten Handlungen ansetzen: Was sind 'typische' Handlungen und 'typische' aktualisierte Wissensbestände und wie verhalten sich diese zu fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theoriebildung?

Dieses Vorhaben wirft zunächst die Frage auf, was im vorliegenden Beitrag als 'Praxissituation' verstanden wird: Ausgehend von den rezipierten Studien ist mit 'Praxis' hier nicht (nur) eine schulpraktische Erfahrung (z.B. in einem Praktikum oder Praxissemester) oder die in die Zukunft verlagerte Vorstellung späterer Lehrpraxis des Referendariats sowie der Lehrtätigkeit gemeint, sondern auch – und vor allem – die hochschulische Praxis, die mit Seminar- und Praktikumsformaten sowie den diesen zugehörigen Aufgaben- und Prüfungsformen selbst eine Praxis der Wissensaneignung und -transformation darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass die (häufig formulierte) Opposition von Theorie (als Sphäre der Universität) versus Praxis (als Sphäre der Schule) wenig hilfreich ist, das Wissen in Praxissituationen in den Blick zu bekommen, weil es keine Praxis ohne theoretische Bezüge gibt und weil auch umgekehrt jede Beschäftigung mit Theorie(n) an praktisches Tun gebunden ist. Schrittmesser und Hofer (2012) haben in diesem Sinne Theorie und Praxis als Kulturen mit ihnen jeweils eigenen Praktiken und Artefakten beschrieben. Ähnlich blicken Herzmann, Kunze, Proske, & Rabenstein (2019: 4) auf die "Praxis der Lehrer*innenbildung", wenn sie sich dafür interessieren, wie verschiedene Formate von den Beteiligten 'mit Leben gefüllt' werden und wie es möglich wäre, diese Prozesse des Umgangs mit Wissen zu erforschen.

Die im Folgenden referierten Arbeiten beziehen sich in diesem Sinne auf (vor allem universitäre) Praxissituationen wie beispielsweise Lehrveranstaltungen, die Praktika rahmen (vgl. Roters 2012; Schädlich 2019), den Umgang mit Reflexionsaufgaben in Portfolios (vgl. Gödecke 2020), kooperative Unterrichtsplanungen im Kontext von Tagespraktika (vgl. Knorr 2015), Analysen von Unterrichtsvideos in Novizen-Experten-Netzwerken (vgl. Wipperfürth 2015), oder aber die Situation des Vorbereitungsdienstes mit dem Fokus auf den Fachlichkeitskonstruktionen der Ausbilderinnen und Ausbilder (vgl. Gerlach 2020a). Die Studien werden vor der Frage diskutiert, was sie über die Praxis der Lehrer/innenbildung als Transformation von Wissen in und für Praxissituationen aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung und Fachdidaktik aussagen.

Die Auswahl der empirischen Arbeiten begründet sich über deren ähnliches Gegenstandsverständnis, ähnliche Erkenntnisinteressen sowie die entsprechend gewählten empirischen Zugriffe; sie lassen sich – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung – dem qualitativen oder rekonstruktiven Paradigma zuordnen. Im Gegensatz zu empirischen Arbeiten, die vorweg ausgearbeitete Kompetenzmodelle überprüfen, welche das fachdidaktische Wissen als 'gegeben' annehmen müssen – und regelmäßig auf massive Modellierungsprobleme stoßen (vgl.

Schädlich 2019: 67-69) –, setzen die ausgewählten Arbeiten an der Stelle an, wo es um verstehenden Nachvollzug der Wissenskonstruktion in verschiedenen Situationen von Praxis geht. Auch wenn sich nicht alle Arbeiten im praxeologischen Ansatz verorten, so eint sie doch das Interesse daran, für welche Praxis wer in welcher Art und Weise mit welchem Wissen umgeht und es dadurch für genau diese Praxis relevant setzt.

Ein zentrales Interesse liegt bei der Zusammenschau auf der Frage, wie die Forschenden vorgegangen sind, um das situativ-dynamisch konstruierte fachdidaktische Wissen überhaupt beschreibbar zu machen. Dabei erscheint ein Rückgriff auf Vorstrukturierungen und Annahmen zu verschiedenen Wissensarten einerseits notwendig, wie beispielsweise im Sinne der Ausdifferenzierung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemein pädagogischem Wissen von Shulman (1986), um beobachtete Phänomene überhaupt benennen zu können. Andererseits sind die auf diese Weise rekonstruierten Wissens Elemente insofern problematisch, als sie gegebenenfalls kategoriale Zuordnungen vornehmen, die zur Komplexität des Einzelfalls kaum bedeutsame Erkenntnisse hervorbringen können, also eng mit der bei Helsper beschriebenen Antinomie 'Subsumption vs. Rekonstruktion' verbunden sind (vgl. Schädlich 2019: 20). Tatsächlich ist gerade die Taxonomie von Shulman immer wieder in Frage gestellt worden (vgl. Legutke & Scharf 2016: 13; Schädlich 2019: 50, 156; Gerlach 2020a: 345; Caspari & Grünewald 2020: 344); sie bietet aber andererseits eine plausible heuristische Rahmung für empirische Rekonstruktionen (z.B. Roters 2012; Gerlach 2020a).

Im Folgenden wird zunächst etwas ausführlicher die Studie "Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch" (Schädlich 2019) vorgestellt. In einem zweiten Schritt soll die Arbeit mit weiteren Studien verglichen werden, die affine Fragestellungen bearbeitet haben, dabei aber in Erkenntnisinteressen und methodischem Zugriff unterschiedlich sind. Die Arbeiten insgesamt eint, dass sie Aussagen darüber erlauben, wie fachdidaktisches Wissen in Praxiskontexten verfasst ist. In der Zusammenschau ergänzen sich die Arbeiten gegenseitig dahingehend, dass sie – trotz ihrer thematischen und methodischen Unterschiedlichkeit – ein recht homogenes Bild vermitteln, welches es ermöglicht, von typischem Praxiswissen zu sprechen, das über den Einzelfall hinausgeht.

2. Fachdidaktisches Wissen in Situationen der Praxis I: Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik

Die Studie "Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik" (Schädlich 2019)³ stellt fachdidaktisches Wissen und Reflexion in einen Zusammenhang, der empirisch über eine Qualitative Inhaltsanalyse erarbeitet wird.

Auf den Reflexionsbegriff der FRIQIA-Studie (vgl. ebd.: 31-46) soll hier nicht im Detail eingegangen werden. Er ist allerdings für den Wissensbegriff der Arbeit insofern von Bedeutung, als Reflexivität selbst von einer bestimmten Art des Umgangs mit (deklarativen) Wissens-elementen geprägt ist. Für den Reflexionsbegriff ist kennzeichnend, dass er die Grundannahme der Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns einfasst, das per se als von Ungewissheit geprägt verstanden wird (vgl. ebd.: 2) und darüber hinaus, dass Reflexion als Akt von Versprachlichungen verstanden wird, der sowohl explizierende, der reflektierenden Person zugängliche Wissens-elemente beinhaltet, wie auch implizite Elemente, die der reflektierenden Person selbst unzugänglich bleiben, denen jedoch für das Handeln in Praxissituationen Bedeutung zukommt (vgl. ebd.: 21-22).

Es wurde davon ausgegangen, dass kanonisiertes fachdidaktisches Wissen – wie es in Einführungsveranstaltungen oder den vorbereitenden Kursen zu Praktika vermittelt wird (vgl. ebd.: 54-69) – einerseits einen Referenzpunkt für die Reflexionen darstellt, dass letztere andererseits aber das Wissen bereits transformieren und im Kontext der Praktikumserfahrung situativ verändern, von einem linearen Wissenstransfer also nicht ausgegangen werden kann. In diesem Sinne liegt das Interesse der empirischen Arbeit auf dem Nachvollzug dessen, was bei der Reflexion verschiedener Praxissituationen für die Befragten eine Rolle spielt (vgl. ebd.: 105), bzw. von ihnen in die Reflexionsgespräche eingebracht wird. Diese Reflexionsgespräche stellen das empirische Material der Studie dar; es handelt sich um Interviews mit Studierenden dreier Kohorten des Master of Education Französisch, die ein fünfwöchiges Fachpraktikum absolviert sowie Seminare zu dessen Vor- und Nachbereitung besucht haben (vgl. ebd.: 117-131).

Die forschungsmethodische Entscheidung für die Durchführung einer Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 90-94, 133-137) begründet sich aus einem doppelten Erkenntnisinteresse: Es soll einerseits mit überprüfendem Anspruch nachgezeichnet werden, inwieweit Reflexionsäußerungen von Studierenden nach dem Praktikum den Kriterien einer im Vorfeld entwickelten Definition von Reflexivität entsprechen. Diese modelliert die Opposition mehrperspektivisch-zyklischer

3 Die Studie wird abgekürzt mit FRIQIA: *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. Eine ähnliche zusammenfassende Darstellung findet sich in Schädlich (erscheint).

vs. einperspektivisch-linearer Reflexion (vgl. ebd.: 141-153). Andererseits soll verstehend nachvollzogen werden, welches fachdidaktische Wissen bei den Reflexionen überhaupt expliziert wird.

Ein zentrales Ergebnis der quantitativen Auswertung ist der Zusammenhang von fachdidaktischem Wissen und Art der Reflexion: mehrperspektivisch-zyklische Reflexionen enthalten häufiger fachdidaktische Wissensanteile als einperspektivisch-lineare (vgl. ebd. 190-192). Daraus wurde der Schluss gezogen, dass die Auseinandersetzung mit fachbezogenen Reflexionen einen Unterschied zu nicht fachbezogenen Reflexionen markiert und dieser Zusammenhang der Professionalisierung förderlich ist.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden als "Interimsdidaktik" bezeichnet (vgl. ebd.: 95-96, 295-297), womit ein fachdidaktisches Wissen gemeint ist, das situativ eine Auswahl fachdidaktischer Inhalte vornimmt, die mit bestimmten Arten reflexiver Versprachlichung verbunden werden, was den heterogenen und dynamischen Charakter der Wissenskonstruktion betont.

Bereits in der Studie selbst (vgl. ebd.: 359-375) wurden Probleme der (möglichen) Operationalisierung von Reflexivität im Sinne eines bestimmten Begriffsverständnisses thematisiert (vgl. auch Schädlich erscheint). Zudem wurde die methodische Entscheidung für die Arbeit mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse rückblickend kritisch beleuchtet (vgl. Schädlich erscheint). Im folgenden Abschnitt werden diese Überlegungen dahingehend weitergeführt, dass weitere Arbeiten der Fremdsprachenforschung mit der FRIQIA-Studie in Zusammenhang gestellt werden, um die Frage zu beantworten, wo sich die Studien gegenseitig ergänzen oder auch in Frage stellen. Ziel ist, durch diese Zusammenschau Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die das fremdsprachendidaktische Wissen in Praxissituationen über den Einzelfall hinaus generalisierend beschreibbar machen.

3. Fachdidaktisches Wissen in Situationen der Praxis II: Empirische Arbeiten der Fremdsprachenforschung in der Zusammenschau

Neben den im Folgenden ausführlicher besprochenen Monografien sei an dieser Stelle auf die thematisch affinen Arbeiten von Abendroth-Timmer (2017), Bechtel & Mayer (2021), den Sammelband von Legutke & Schart (2016) sowie die Beiträge im Kapitel zur Professionalisierung in König, Schädlich, & Surkamp (2022: 337-406) verwiesen. Zudem bildet einen wiederkehrenden Bezugspunkt

aller Studien die Arbeit von Roters (2012), die als erste die Frage nach dem Verhältnis von Reflexivität und fachdidaktischem Wissen bzw. nach fachlich orientierter Reflexivität ausgearbeitet hat.

Die Dissertationsschrift von Gödecke (2020) interessiert sich sehr ähnlich der FRIQIA-Studie für Reflexivität und fachdidaktisches Wissen in ihrer Bezüglichkeit. Ziel der *Design-Based-Research*-Studie ist die formative Optimierung des Designs von E-Portfolios, die im Kontext schulpraktischer Studien eingesetzt werden und denen zugeschrieben wird, fachspezifische Reflexionskompetenz fördern zu können. Das fachdidaktische Wissen wird ähnlich wie in der FRIQIA-Studie nicht vorweg mit Überprüfungsausrichtung modelliert, sondern als potenzieller Bezugsraum für Reflexionen aufgespannt, wobei sich Gödecke an Einführungen und Handbüchern orientiert (vgl. Gödecke 2020: 115).

Hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens und der Frage, welches Wissen von den Studierenden in die Portfolios eingebracht wird, ergeben sich deutliche Parallelen zur FRIQIA-Studie. Die Möglichkeit, Studierende für die Reflexionsaufgaben selbst den Gegenstand auswählen zu lassen (vgl. ebd.: 115; Schädlich 2019: 94-95), ist insofern plausibel, als beide davon ausgehen, dass die individuelle Auswahl der Reflexionsinhalte Voraussetzung für subjektiv relevante – und damit potenziell handlungsbestimmende – Wissenstransformationen ist (vgl. Gödecke 2020: 66.; Schädlich 2019: 103-105) und dass darüber hinaus die Auswahl und Erarbeitung der Lehrinhalte durch die Dozierenden – selbst wenn sie sich auf ähnliche Rahmungen beziehen – individuell unterschiedlich ausfallen (vgl. ebd.: 107; Gödecke 2020: 69). Die beobachteten Parallelen lassen Rückschlüsse darauf zu, was sich als 'studentisches Wissensinteresse' generalisierbar herauskristallisiert.

Mit den beiden im Folgenden vorgestellten Dissertationsschriften hat die Arbeit von Gödecke gemeinsam, dass sie – stärker als die distanznehmenden Interviews der FRIQIA-Studie – Aufgaben, Instrumente und Textsorten, die zum Repertoire professionalisierender Praktiken hochschulischer Lehrer/innenbildung gehören, direkt zum Gegenstand der Erforschung situativ verstandener Wissenstransformation machen. Während Schädlich (2019: 318) zwar das Problem diskutiert, dass reflexive Versprachlichungen nicht unabhängig von der Situation der Versprachlichung und der Textsorten, in denen sie sich vollziehen, gedacht werden können, werden bei Gödecke, Knorr und Wipperfürth Transformationen fachdidaktischen Wissens unmittelbar im Kontext dieser Textsorten und Situationen fokussiert. Insofern tragen diese Arbeiten in hohem Maße dazu bei, die "black box der akademischen Lehrpraxis" (Schädlich 2015: 259) auszuleuchten.

Die Studie von Knorr (2015) zielt auf den Nachvollzug kollaborativer Planungsprozesse von Studierenden in universitären Seminaren zu Tagespraktika. Knorr videografiert Planungsgespräche, die sie als soziale Praxis (Knorr 2015:

403) versteht und analysiert deren Transkripte mit den Verfahren Qualitativer Inhaltsanalyse sowie ergänzend über handlungstheoretisch orientierte Gesprächsstrukturanalysen. Diese methodologische Entscheidung erweist sich als wertvoll, weil sie einerseits kategoriengeleitet inhaltlich-thematische Felder fachdidaktischen Wissens, welches bei Unterrichtsplanungen relevant gemacht wird, benennen kann, andererseits sequenzanalytisch nachvollzogen wird, wie die interaktionalen Aushandlungsprozesse sich in ihrem diskursiven Verlauf vollziehen. Die Studie antwortet also auf die Frage, was angehende Lehrkräfte praktisch tun, wenn sie Unterricht planen (ebd.: 21).

Im Versuch der Systematisierung fachdidaktischen Wissens beschreibt Knorr eine ähnliche Abstraktionsproblematik wie die FRIQIA-Studie: die inhaltlichen Kodierungen (vgl. ebd.: 227) beziehen sich auf Elemente, die kaum kategorial zusammengefasst werden können und in ihrem unmittelbaren Nebeneinander von konkreten Techniken wie z.B. Standbild oder Expertenpuzzle mit Aspekten des Unterrichtsverlaufs sowie Unterrichtsprinzipien und bildungspolitischen Rahmentexten (vgl. Schädlich 2019: 199-200) relationiert werden. Dass sich diese Reorganisation des Wissens in studentischen Reflexionen bzw. Planungsprozessen radikal den fachdidaktischen sowie bildungsadministrativen Systematisierungen entzieht, wird somit in beiden Studien besonders anschaulich nachvollziehbar.

Wipperfürth (2015) arbeitet in ihrer Dissertationsstudie mit Unterrichtsvideos, anhand derer sie den Nachvollzug berufssprachlicher Aushandlungsprozesse im Kontext von Fortbildungen leistet. Das Goodwilsche Konzept der *Professional Vision* ist dabei für fachbezogene Wissenskonstruktionen insofern hilfreich, als die interessierende Berufssprache erziehungswissenschaftliche, linguistische sowie fachsprachliche Modelle bereits theoretisch integriert. Der Reiz des empirischen Settings besteht unter anderem auch darin, dass erfahrene Lehrkräfte und Noviz/innen im Lehrberuf die Wissenskonstruktion aus den verschiedenen Perspektiven ihrer berufsbiografischen Erfahrung heraus vollziehen, was Rückschlüsse auf die Art und Weise der Prozeduralisierung des Wissens in einer dennoch ähnlichen Situation zulässt. Die Analyse der Netzwerkgespräche erlaubt Wissen der Lehrkräfte zu explizieren und zugänglich zu machen (vgl. Wipperfürth 2015: 13, 69). Wenn in der FRIQIA-Studie Reflexionskompetenz als sprachliches Handeln definiert wird, so leistet die Studie von Wipperfürth differenzierte Einblicke, wie genau dieses sprachliche Handeln als fachdidaktische Wissenskonstruktion verfasst ist: Es vermittelt zwischen wissenschaftlichem und praktischem – in weiten Teilen implizitem – Wissen, worin eine weitere Parallele zur FRIQIA-Studie besteht. Ähnlich wie auch bei Schädlich ein Zusammenhang von Reflexivität und fachdidaktischem Wissen erarbeitet wird, kommt Wipperfürth zu dem Schluss, dass "LehrerInnen, die ihre Interpretation und ihr Wissen

explizieren können, [...] eine hohe Konsistenz in den Prinzipien ihres Unterrichts" (ebd.: 66) zeigen.

Im Gegensatz zu den Arbeiten von Gödecke und Knorr, welche die universitäre Phase der Lehrer/innenbildung in den Blick nehmen und Wipperfürth, die Lehrpersonen verschiedener Professionalisierungszeitpunkte zu den Netzwerkgesprächen einlädt, widmet sich die Habilitationsschrift von Gerlach dem Vorbereitungsdienst. Sie wurde zur Besprechung ausgewählt, weil sie als Vergleichsmoment dienen kann, Anteile von Praxis der hochschulischen Lehrerbildung zu erkennen, die gegebenenfalls typisch sind, aber erst durch den 'Außenblick' einer anderen Ausbildungssituation greifbar werden. Die Rekonstruktion widmet sich Ausbilder/innen des Vorbereitungsdienstes der Fächer Englisch, Französisch sowie Spanisch und beantwortet die Frage nach deren Praktiken in der Zusammenarbeit mit den Referendar/innen. Die Interviews mit den Fachleiter/innen werden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Gerlach 2020a: 179-192) ausgewertet. Fachdidaktisches Wissen gelangt dabei insofern in den Fokus, als die Aussagen der Interviewten inhaltsanalytisch – orientiert an der Shulmanschen Unterscheidung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemein pädagogischem Wissen – dargestellt werden. Gleichzeitig wird jedoch diese Trennung der Wissensarten von den Interviewpartner/innen selbst stark problematisiert (vgl. z.B. ebd.: 267); ähnlich, wie es auch von Knorr und Schädlich akzentuiert wird.

Besonders auffällig im Kontrast zu den Studien, die sich auf die universitäre Lehrer/innenbildung beziehen, ist die recht einstimmige Akzentuierung des zielsprachlichen Könnens, deren Relevanzsetzung sich auch quantitativ deutlich von Wissensbereichen wie Literatur, Kultur, Linguistik und Sprachlerntheorien abhebt. Es scheint, als würde im Vorbereitungsdienst das Fach(liche) – im Sinne eines Buchwissens – gleichsam 'verschwinden' und im sprachlichen Handeln 'aufgehen'!

Zusammenfassend zeigen die vorgestellten Arbeiten, dass sich sowohl das fachdidaktische Wissen wie auch die Vermittlungsformen, Aufgabenformate und Reflexionsinstrumente vor allem in universitären Praxissituationen stark ähneln, wie in Abschnitt 4 konkretisiert wird. Diese Stabilität – die über die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und forschungsmethodischen Anlagen der vorgestellten Studien hinweg besteht – lässt die Frage zu, ob die Fremdsprachendidaktik entgegen der Behauptung, sie sei eine "gering strukturierte Domäne" (vgl. Blömeke, Bremerich-Vos, Haudeck, Kaiser, Nold, Schwippet & Willenberg 2011) nicht doch in ihrer Praxis strukturierter ist, als es aus der Perspektive von Kompetenzmodellierungen den Anschein hat.

In einem Aufsatz zur Fachlichkeit des schulischen Deutschunterrichts in historisch-praxeologischer Perspektive sprechen Reh und Pieper (2018: 31) von "un-terrichtlichem Brauchtum", das als Kultur des Fachs gelten kann, Entscheidungen

von Lehrpersonen deutlich erkennbar und wiedererkennbar rahmt und in einer spezifischen Eigenlogik funktioniert. In universitären Lehrveranstaltungen zu schulpraktischen Studien ist ein solches Brauchtum – zumindest an den untersuchten Standorten – offenbar deutlich auszumachen und widerspricht der immer wieder betonten Feststellung der Fremdsprachendidaktik als "nicht-kanonisierte[m] Wissensgebiet" (vgl. Schädlich 2019: 48). Die rezipierten Arbeiten orientieren sich an ähnlichen didaktischen Prinzipien, wie z.B. Erfahrungsbezug, und an Zielen wie Reflexivität; sie arbeiten mit bestimmten Lerngattungen⁴ wie Portfolios (vgl. Gödecke 2020: 92-130; Schädlich 2019: 124) oder Reflexionsgesprächen (vgl. ebd.: 128-131; Wipperfürth 2015) und die Gegenstände und Inhalte werden über ähnliche Textsorten (z.B. Einführungen, Praxisaufsätze etc.) dargeboten.

Dass das Problem der Strukturiertheit des Wissens offenbar stark abhängig von verschiedenen Versuchen seiner Modellierung ist, deutet erneut auf das bereits oben angesprochene Kategorisierungsproblem hin. Alle besprochenen Studien verweisen deutlich auf die Schwierigkeit einer möglichen Ordnungssystematik des interessierenden Wissens. Während die Orientierung an Shulman sich als wenig hilfreich erweist, weil die Praxissituation selbst seine Unterscheidungen von Wissensarten auflöst (z.B. Gerlach 2020a: 267), haben Arbeiten, die eigene Systematisierungen versuchen (z.B. Schädlich, Knorr), es mit der Frage zu tun, wie einzelne Elemente des aufgerufenen Wissens so zu benennen und zu abstrahieren wären, dass sie die Praxis theoretisieren, ohne das Wissen aber genau den Kategorien (z.B. fachdidaktischen Themen und Prinzipien, curricularen Inhalten, Unterrichtstechniken) unterzuordnen, die sich in der Praxis selbst verflüchtigen (vgl. Knorr 2015: 227; Schädlich 2019: 259-262).

Die beobachtete (fachliche) Inhaltsleere, häufig beschrieben als Reflexion ohne fachlichen oder fachdidaktischen Bezug, ist ein wiederkehrendes Motiv in Arbeiten der Professionsforschung (vgl. Meyer & Kiel 2014; Schädlich 2019: 70-71; Gerlach 2020a: 90). Wenn gleichzeitig ein Interesse empirischer Arbeiten darin besteht, die Relevanzsetzungen der Studierenden, Referendar/innen und Lehrkräfte zu rekonstruieren, könnte man zu dem Schluss gelangen, fachliches Wissen sei in deren Binnensicht eben schlicht irrelevant. Angesichts der oben beschriebenen Kategorisierungsprobleme würde ich allerdings eher von einem Bezeichnungsproblem sprechen als von einer 'tatsächlichen' Abwesenheit des Fachlichen.

Als Beispiel zur Illustration des Bezeichnungsproblems sei ein Aufsatz von Hinzke (2021) zitiert, der sich in schulpädagogischer Perspektive für Krisenerfahrungen von Fremdsprachenlehrpersonen interessiert und ebenfalls im Sinne

4 Den Begriff der Lerngattung übernehme ich ebenfalls von Reh und Pieper (2018: 33-37).

vermeintlicher Fachlosigkeit resümiert, es würden vor allem "Diskontinuitätserfahrungen [beschrieben; B.S.], die in erster Linie in der unterrichtsbezogenen Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler_innen wurzeln, ohne dass Fachlichkeit eine zentrale Bedeutung zukommt" (Hinzke 2021: 225). Mit dem Verweis auf Interaktion wird hier etwas aus der Sphäre der Fachlichkeit ausgeklammert, das gerade in fachlicher Perspektive als dieser auch unbedingt zugehörig verstanden werden könnte: Gerade in einem Sprachenfach erscheint der Nexus von Interaktion und Lernen gerade nicht 'fachlos'. Ausgehend von diesem sicherlich überspitzten, aber vielleicht anschaulichen Beispiel wird das Bezeichnungs- und Kategorisierungsproblem deutlich, welches die Opposition fachlich vs. nicht-fachlich erneut in Frage stellt – ähnlich der Problematisierung von Shulmans Taxonomie in den referierten Arbeiten.

Diese Bezeichnungsprobleme eines Wissensinhalts 'als' fachdidaktisches Wissen stellt ein gemeinsames Problem der diskutierten Studien dar. So erscheint beispielsweise die in der FRIQIA-Studie als fachdidaktisch aus dem empirischen Material heraus relevant gemachte Kategorie der '(Stimmigkeit der) Unterrichtsplanung' (vgl. Schädlich 2019: 198) als zentrales fachdidaktisches Wissen, während 'Planung' bei Gerlach dem allgemein pädagogischen Wissen zugeordnet wird (vgl. Gerlach 2020a: 345) und trotz der Häufigkeit der Nennung nicht als fachdidaktisches Wissen gefasst wird. Gerlach verweist im Kontext der Aufgabenorientierung – ebenfalls ein Grenzbereich – auch auf die Problematik der nicht immer eindeutigen Zuordnung (vgl. die Fußnote in Gerlach 2020a: 345).

Als anderes Beispiel kann der Gegenstand "Differenzierung und Heterogenität" genannt werden, ebenfalls in der Häufigkeit der Thematisierung auffällig (vgl. ebd.: 345). Auch hier kann gefragt werden, wo genau die Grenze zum fachdidaktischen Wissen läge und aus welcher Perspektive die Grenzziehung vorgenommen wird, weist doch gerade dieses Thema starke Überschneidungen mit Mehrsprachigkeit, Sprach(lern)bewusstheit und Interkulturalität auf, deren Fachbezug unstrittig sein dürfte. Bei Gödecke wird hierzu ein Prozess fachdidaktischer Transformation nachgezeichnet: 'Heterogenität' gehört als thematisches Aufgabenelement zunächst zum übergreifenden Teil des Portfolios und wird bei der Überarbeitung des Designs in die fachdidaktischen Bereiche integriert. Es wird also zu einer Art Querschnittsthema, dem für jede andere fachdidaktische Fokussierung Relevanz zugeschrieben wird und es in seiner Bearbeitung mit anderen Bereichen unmittelbar zusammenbringt (vgl. Gödecke 2020: 271).

Welche Konsequenzen sich aus diesen Beobachtungen für die fremdsprachliche Professionsforschung und die hochschuldidaktische Gestaltung universitärer Praxisphasen ergeben, soll Thema des nächsten Abschnitts sein.

4. Implikationen für Fremdsprachenforschung und Lehrer/innenbildung

Ich greife die anfangs aufgestellte Forderung auf, dass die Gegenstände der Wissenskonstruktion für und in Praxissituationen aus diesen heraus und empiriebasiert modelliert werden sollten. Ziel ist dabei nicht, weitere Listenmodelle oder gar eine umfassende Textauswahl zur 'Vermittlung' vermeintlich 'unterrepräsentierten' oder 'neuen' fachdidaktischen Wissens vorzuschlagen. Dies würde dem Verständnis von Wissen und Praxis, das den rezipierten empirischen Arbeiten unterliegt, selbst widersprechen. Vielmehr sei eine bestimmte Art der Befragung von Wissensbeständen nahegelegt, die es ermöglicht, Wissen in und für Praxissituationen 'als' fachdidaktisches Wissen zu konstruieren und in diesem Konstruktionsprozess normative Widersprüche und verschiedene Diskurse der Fremdsprachenforschung zu relationieren und damit auch für Praxissituationen nutzbar – und diese damit potenziell veränderbar – zu machen.

Die folgenden Überlegungen möchte ich durch einen theoretisch-konzeptionellen Text rahmen. Bergmann, Breidbach, & Küster (2021: 132) zeichnen für die universitäre Lehrer/innenbildung nach, wie bezugswissenschaftliches Wissen zwar nach wie vor als relevant angenommen wird, die Studierenden indes nicht wüssten, "*wie und auf welche Weise* sie wissen (epistemologische Dimension) und warum sie auf diese Weise wissen sollen" (Bergmann et al. 2021: 133; kursiv im Original). Für die Bearbeitung des Problems schlagen sie biografisch orientierte Ansätze der Lehrer/innenbildung vor (vgl. auch Schultze 2018). Für die zentralen Bereiche benennen sie sprach- und literaturwissenschaftliches Wissen, das bereits an Sprach- und Leseerfahrungen sowie an empirisch wiederholt erarbeiteten *beliefs* ansetzt und hilft, dieses selbstreflexiv und hinsichtlich unterrichtlichen Handelns zu reflektieren und damit das fachliche Wissen mit den subjektiven Bedeutungskonstruktionen der Studierenden zu kontextualisieren (vgl. hierzu parallel die sogenannte 'Sachantinomie' bei Helsper (2016: 119), mit fremdsprachendidaktischem Fokus Bonnet (2019: 167-169)). Verschiedene Ansätze der Professionsforschung kennenzulernen (z.B. in der Systematisierung bei Terhart (2011); für die Fremdsprachenforschung Abendroth-Timmer (2017)) kann auch dazu beitragen, die gegebenenfalls an Praxisphasen geknüpften Heilsversprechungen zu hinterfragen (vgl. Schädlich 2019: 1-2).

Die oben referierten Arbeiten können diesen Ansatz empirisch angebunden umsetzen helfen. Dabei liegt das Interesse darauf, welche Anteile der Bezugswissenschaften sich bereits in den Wissenskonstruktionen und Praktiken der Beteiligten 'reflektieren'. Es stehen nicht allein Inhalte zur Diskussion, sondern vor allem diejenigen typischen Handlungen, die Praxissituationen – vor allem an der

Universität – offenbar stabil bestimmen (vgl. Abschnitt 3). Von diesen ausgehend wird in den folgenden Abschnitten diskutiert, welches fachdidaktische Wissen zur Weiterarbeit in und an diesen Praxissituationen sinnvoll erscheint, ohne jedoch in naive Transferlogiken zu verfallen.

Gödecke (2020: 63, 263) und Schädlich (2019: 302-306) ziehen aus ihren Analysen den Schluss, dass Transferbewegungen von Wissen in Praxissituationen deutlich einer Abbild- und Deduktionslogik folgen: Wissen soll 'umgesetzt' oder 'angewendet' werden. Welche Fragen an welche Wissensbestände hingegen umgekehrt die Praxiserfahrung aufwirft – also mit welchem Wissen oder welchen Fragen Studierende aus dem Praktikum zurück an die Universität kommen – ist kaum Gegenstand der Wissenskonstruktion. Studierende nehmen das, was sie beispielsweise in Praktika erleben, als konkret und vor allem 'normativ' bindend wahr: Die Praxis wird als 'gute' Praxis wahrgenommen, 'weil' sie in der (schulischen) Praxis erlebt wird.

Schädlich (2019: 347-352) schlägt zur Bearbeitung dieses Problems eine stärkere Fallorientierung für lehrerbildende Seminare vor, die in der Nähe kasuistischer Ansätze stehen und in Anbindung an die oben referierten Arbeiten mit einem fachlichen Fokus weiter ausdifferenziert werden können. In Praxissituationen wird Wissen verschiedener Disziplinen und Arten relevant, was regelmäßig in Metaphern der Integration (vgl. Gödecke 2020: 4), der Verknüpfung (vgl. Roters 2012: 273) oder des Zusammendenkens (vgl. König et al. 2022) beschrieben wird. Das Wissen, das in Praxiskontexten bearbeitet und transformiert wird, hat notwendigerweise den Status von "Vorwissen" (vgl. Neuweg 2020: 87), dessen Elemente ihre Relevanz jedoch erst in der Anwendung auf konkrete Fälle der Praxis erlangen. Anwendung von Wissen in Praxissituationen bedeutet jedoch gerade nicht den Übertrag des Abstrakten, Allgemeingültigen auf ein Konkretes, weil dieses per se immer auf mehr als diese eine Allgemeingültigkeit verweist. Insofern gelangt das Fallwissen nicht etwa an die Stelle wissenschaftlichen Wissens, vielmehr trägt es dazu bei, dieses zu "kontextuieren" (ebd.: 95). Es ist für den einen Fall mehr als die Summe seiner bezugswissenschaftlich identifizierbaren Anteile und integriert potenziell konfligierende Wissensbestände und Normen. Es ist situationsspezifisch und bedarf deutender Diskursivierung (vgl. Schädlich 2019: 20-21), wobei jede Situation, in der dies geschieht, selbst eine Praxissituation darstellt.

Dass diese Integrationsleistungen allerdings kein 'Selbstläufer', sondern häufig mit massiven "Diskrepanzerfahrungen" (Roters 2012: 273) verbunden sind, wirft die Frage auf, wie genau die Relationierungen in der Praxis funktionieren, was gleichermaßen eine hochschuldidaktische wie eine Forschungsfrage ist. Konzepte wie "Metareflexivität" (vgl. Cramer & Drahm 2019) stellen hier brauchbare Ansätze dar, arbeiten allerdings gänzlich ohne jeden Bezug zu Fachlichkeit.

In einer fachlich orientierten Kasuistik ginge es darum, als (von wem warum?) auffällig markierte Phänomene einer Praxissituation systematisch hinsichtlich fachdidaktischer Rahmungen zu befragen. Bei einer solchen 'Fachdidaktisierung' der verstehenden Analyse können Wissens Elemente verschiedenster Bezugswissenschaften mit der Frage verbunden werden, inwieweit sie als Beitrag zum fachdidaktischen Verständnis der betreffenden Situation oder des Falls beitragen. Unterrichtsforschung und Lehrer/innenbildung rücken auf diese Weise in ein enges Verhältnis zueinander (vgl. Herzmann et al. 2019: 9). Die Materialien, mit denen dies geschieht, können in-situ-Daten der Unterrichtsforschung (z.B. Vignetten, Transkripte, Videos) sein, hybride Artefakte, die in hochschuldidaktischen Kontexten als Lernerprodukte entstehen und gleichzeitig zu Daten empirischer Analysen werden (z.B. Portfolios, Interviews, Unterrichtsentwürfe), oder auch Materialien des Unterrichts (Lehrwerke, Praxisaufsätze).

Es sei im Kontext der hybriden Artefakte dafür plädiert, Unterrichtsplanungen und Unterrichtsentwürfe in der Hochschullehre stark zu akzentuieren. In Einführungsveranstaltungen lehrerbildender Studiengänge kommt laut Caspari und Grünewald (2021) der Unterrichtsplanung eine geringe Relevanz zu, in Seminaren zu Praktika rückt sie hingegen deutlich sichtbar ins Zentrum (vgl. Roters 2012: 211; Schädlich 2019: 198; Gödecke 2020: 79) und wird auch zunehmend zum Gegenstand der Fremdsprachenforschung (vgl. Diehr 2021: 197), wie auch die oben besprochene Arbeit von Knorr zeigt. Ihre Analyse macht deutlich, dass in den Planungspraktiken verschiedene Bezugsdiskurse und -normen aufgerufen werden, die untereinander widersprüchlich sind, wie z.B. die von Knorr rekonstruierte Diskrepanz zwischen Unterrichtsaktivitäten und -zielen (vgl. Knorr 2015: 223, 271), die sich ähnlich beobachtet auch bei Schädlich (2019: 204) und Gödecke (2020: 261, 256) findet. Das Einüben in Planungen als hochschuldidaktische Entscheidung ist also nicht primär als praktische Umsetzung zu erfüllender fachdidaktischer Normen zu verstehen, sondern sollte dazu beitragen, handlungsbestimmende Normen in der eigenen Praxis überhaupt erkennbar und damit auch möglicher Kritik zugänglich zu machen, sich also beim Planen der eigenen handlungsleitenden Wissensbestände bewusst(er) zu werden. Die oben als wenig hilfreich beschriebene Opposition 'fachlich vs. nicht fachlich' (vgl. Abschnitt 3) wird dabei produktiv gewendet und kann helfen, Kategorisierungsprobleme und gegebenenfalls widersprüchliche Zuschreibungen überhaupt in den Blick zu bekommen.

4.1 Sprachpraxis im Studium: biografisches Modell 'par excellence'

Ausgehend von dem auffälligen Ergebnis der Studie von Gerlach, in der die Fachleiter/innen das Fachwissen zwar für relevant halten, als primäre Kompetenz angehender Lehrpersonen jedoch deren Können in der Zielsprache ansetzen, soll die so genannte Sprachpraxis universitärer Lehre als Beispiel für einen Wissensbereich, der in verschiedenen Phasen der Professionalisierung vollkommen unterschiedlich interpretiert wird, aber berufsbiografisch als hochgradig einflussreich angenommen werden kann, betrachtet werden. Die Sprachpraxis ist ein Beispiel dafür, dass aus einer Außenperspektive (in diesem Fall der Perspektive des Vorbereitungsdienstes) gegebenenfalls die Besonderheiten eines Interessensfeldes (in diesem Fall das fachdidaktische Wissen in Praxissituationen der universitären Phase) sichtbar werden.

Obwohl die Sprachpraxis in der universitären Phase einen erheblichen Anteil des Curriculums ausmacht, besteht in der Fremdsprachenforschung kaum Interesse an ihr. Die Sprachpraxis ist in den universitären Curricula nicht als Ort der Wissensvermittlung angesetzt, sie bildet zwar eine der 'Säulen' des Studiums, jedoch keine wissenschaftliche; vielmehr gilt sie als Übungsraum zur Steigerung zielsprachlicher Kompetenz. Die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen sind indes kein wissensferner oder theoriefreier Raum: Wie Lektorinnen und Lektoren die sprachpraktische Lehre gestalten und anleiten, setzt ein – mehr oder weniger expliziertes – Wissen über Spracherwerbsprozesse praktisch um. Ob und wie beispielsweise korrigiert wird, in welcher Art und Weise metasprachliches Wissen thematisiert, kognitiviert und geübt wird, wie mit Ein- und Mehrsprachigkeit umgegangen wird und letztlich auch, welche Gegenstände in den bearbeiteten Texten in welcher Art und Weise als Repräsentationen der Zielsprachen und -kulturen ausgewählt und bearbeitet werden: diesen hochschuldidaktischen Entscheidungen unterliegen Wissensbestände und Überzeugungen, die – als Modell – immer mit gelehrt werden. Gegebenenfalls geraten die Erfahrungen, die Studierende des Lehramts als Lerner/innen in sprachpraktischen Veranstaltungen machen, in Konflikt mit den Wissensinhalten, mit denen sie sich über Korrektur und Feedback, Grammatikunterricht und Mehrsprachigkeit oder Kultur- und Literaturbegriffe in den Lehrveranstaltungen der Fachwissenschaften und Fachdidaktik auseinandersetzen. Die Explizierung und Analyse der in der Praxis der Sprachpraxis aufscheinenden Wissensinhalte erscheint gerade für die Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrer/innen hochgradig relevant. Hier wird auch die Frage danach wichtig, wer oder was in einem Lehramtsstudium von wem überhaupt als Wis-

sensautorität (an-)erkannt wird: die Sprachpraxis rangiert hier an einer hierarchisch untergeordneten Stelle, die zu ihrer (zu vermutenden) professionalisierenden Wirkung in auffälligem Missverhältnis steht.

4.2 Bildungspolitische Rahmentexte: Von der normativen Referenz zum Nachvollzug ihrer Bezugsdiskurse am Beispiel der Gegenstände Mehrsprachigkeit und kulturelles Lernen

Zentrales Wissenselement universitärer Lehramtsstudiengänge sind Curricula und bildungspolitische sowie -administrative Rahmentexte (vgl. Caspari & Grünewald 2021). Dies sind beispielsweise der Referenzrahmen des Europarates, die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und die Lehrpläne bzw. Kerncurricula der Länder.

Schädlich (2019: 113-114) bezeichnet den Umgang mit diesen Texten in Praxissituationen als antinomisch in dem Sinne, als sie einerseits normative Bezugspunkte für unterrichtliches Handeln darstellen, ihre Normativität jedoch andererseits aus bezugswissenschaftlicher Perspektive problematisiert wird und diese Kritik oftmals gleichzeitig Gegenstand lehrerbildender Seminare ist. Ein zentrales – textsortenbedingtes – Problem ist die nicht immer nachvollziehbare Anbindung an ihre Referenzdiskurse, die selbst auch widersprüchliche Bezüge integrieren. Die aus Curricula sprechenden Normen sind also keineswegs alternativlos, werden aber oftmals rezipiert, als wären sie es (vgl. Hallet 2018). Zu verstehen, wie Curricula selbst ihre Wissensrepräsentation organisieren, benötigt daher ein Wissen, das über diese Texte hinausgeht. Beispielhaft kann dies für den neuen Begleitband zum GeR (vgl. Conseil de l'Europe 2018) nachvollzogen werden, dem sich sowohl die Ausgabe 30/2 der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* wie auch ein Sammelband von Quetz und Vogt (2021) widmen.

Als Beispiele für konkurrierende Normen seien hier die – wohl fraglos als relevant zu bezeichnenden – Gegenstände Mehrsprachigkeit und kulturelles Lernen genannt, deren Bezugsdiskurse als besonders heterogen gelten können. Gerade den Ländercurricula unterliegen oftmals Konzepte von Sprachlichkeit und Kulturalität, die denen spracherwerblicher, linguistischer oder kulturwissenschaftlicher Bezugsdiskurse deutlich widersprechen (vgl. Hu 2019; Abendroth-Timmer & Gerlach 2020: 10-16; Bergmann et al. 2021; König et al. 2022: 11-15).

Die oben referierten Studien zu Praxissituationen bescheinigen vor allem dem (inter-)kulturellen Lernen, von Studierenden selten als Themen ausgewählt zu werden und – zumindest, was eine explizite Anbindung angeht – nur eine margi-

nale Rolle zu spielen (vgl. Wipperfürth 2015: 226; Gerlach 2020a: 335). Die überraschend seltene Thematisierung bedeutet indes nicht, dass kulturelles Lernen in Praxiskontexten keine Rolle spielte. Gegebenenfalls wird es nur nicht so benannt, sodass gerade dieser Bereich im Sinne einer 'fachdidaktisierenden Rekonstruktion' geeignet erscheint, durch Kontextualisierung bestimmte Anteile von Fremdsprachenunterricht überhaupt als den Themen Mehrsprachigkeit und Kulturdidaktik zugehörig beschreibbar zu machen und entsprechende Bezugstheorien und Konzepte in den Wahrnehmungshorizont der Studierenden zu rücken.

4.3 Der Gegenstand 'sprachliche Mittel' zwischen Relevanz und problematischer Normorientierung

Das Wissen zum fachdidaktischen Gegenstand 'Sprachliche Mittel' soll an dieser Stelle beispielhaft als besonders dichtes Feld konfligierender Normen genannt werden. Zunächst einmal bescheinigen alle oben referierten Studien der Wortschatzarbeit ein auffällig häufiges Vorkommen in studentischen Arbeiten (vor allem solchen mit frei wählbarer Thematik) zu Praktika (vgl. Roters 2012: 220; Knorr 2015: 231; Gödecke 2020: 274). Dabei ähnelt sich nicht nur das Thema, sondern in auffälliger Art und Weise die Konstruktion studentischen Wissens zu diesem Thema: Wortschatz wird als "Grundlage" oder "zu vermittelnder Stoff" (vgl. die Verweise auf entsprechende Metaphern bei Wipperfürth 2015: 201) repräsentiert, Schädlich rekonstruiert Wortschatz und Grammatik als "Thema" des Französischunterrichts (vgl. Schädlich 2019: 205-209) und Bonnet beobachtet (an anderer Stelle) ähnlich, dass grammatische Strukturen als "in Form und Funktion eindeutige Phänomene dargeboten werden", nicht aber als Element bewusstmachender Sprachreflexion in kommunikativen Handlungskontexten (Bonnet 2019: 166). Die Art der Wissensrepräsentation widerspricht hier also der fachlichen Norm und Forderung, sprachliche Mittel in kommunikativ 'dienender Funktion' zu behandeln.

Bereits die Bezeichnungen 'Wortschatz' und 'Grammatik' nehmen dabei selbst einerseits gängige fachdidaktische Modellierungen auf, bieten andererseits Anlass zu deren Hinterfragung: Einige (neuere) Einführungen in die Fachdidaktik problematisieren – beispielsweise in Bezugnahme auf Theorien des mentalen Lexikons – die Trennung von "Wortschatz und Grammatik" sowohl als linguistischen wie auch als unterrichtlichen Gegenstand (z.B. das von Kapitel zu Lexikogrammatik von Hutz, 2018), während in anderen Kontexten trennende Bezeichnungen aufrecht erhalten bleiben, wie unter anderem auch eine Recherche in Aus-

bildungsplänen der Studienseminare der zweiten Phase gezeigt hat⁵. Mit Rekontextualisierungen aus der Praxis heraus ist im Fall des Gegenstands 'Sprachliche Mittel' gemeint, dass Beobachtungen zur Spracharbeit mit sehr unterschiedlichen fachdidaktischen Wissensinhalten kontextualisiert werden können, Grammatik und Wortschatz also keineswegs homogene Themen oder Vermittlungsgegenstände sind und widerstreitende Normen hier bereits innerhalb 'der' Fachdidaktik erkannt werden können.

4.4 Kritische Ansätze und Globale Themen als 'neues' fachdidaktisches Wissen?

Neben den Gegenständen, die in den vorangegangenen Abschnitten fokussiert wurden, gibt es andere Wissensinhalte, deren Relevanz oftmals in der Fachcommunity unstrittig erscheint, die aber (noch) nicht expliziter Gegenstand fachdidaktischer Kanones sind, also 'neues' Wissen darstellen, das in die Lehrer/innenbildung eingehen soll.

In den letzten Jahren sind beispielsweise fremdsprachendidaktische Bezugsdiskurse und -modelle, die kritische Perspektiven entwerfen, zu einem deutlichen Schwerpunkt theoretisch-konzeptioneller Fremdsprachenforschung geworden. Bände wie "Kritische Fremdsprachendidaktik" (Gerlach 2020b), oder auch die Forderung, es müsse "[i]n Bezug auf die Fachdiskussion [...] auch um die kritische Betrachtung eigener zentraler Annahmen und damit um das disziplinäre Selbstverständnis gehen" (König et al. 2022: 5) werfen die Frage ihrer Rolle für die Konturierung und Auswahl gegebenenfalls neuen fachdidaktischen Wissens auf.

Hier sind übergreifende gesellschaftliche Veränderungen globalen Ausmaßes angesprochen, wie sie beispielsweise in Gegenständen wie Inklusion, Digitalisierung oder Nachhaltigkeit für das Bildungswesen zum Gegenstand werden und deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht unzweifelhaft sein dürfte. Die Themen werden bereits diskutiert; so hat die *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* ihnen ihre letzten Tagungen gewidmet (z.B. Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter 2021). Wie sie jedoch genau für den Fremdsprachenunterricht relevant gemacht werden, welche Aspekte in welcher Weise mit einem – ebenfalls zu diskutierenden – Verständnis von Sprache(n), Kultur(en) und Bildung zusammenhängen, ist dabei keineswegs gegeben, sondern wird

5 Die Aussage beruht auf einer noch vorläufigen Recherche zu den Inhalten der Studienseminare mehrerer Bundesländer. Ich danke Mona Berns an dieser Stelle für ihre Mitarbeit.

selbst ein Gegenstand der Fremdsprachenforschung und einer forschungsorientierten Lehrer/innenbildung.

5. Abschluss

Wissen in und für Praxissituationen der universitären Lehrer/innenbildung wurde in diesem Beitrag in enger Anbindung an empirische Studien modelliert. Diese Herangehensweise stellt bereits in Frage, ob es überhaupt eine Spezifik fachdidaktischen Wissens für Praxissituationen gibt oder geben sollte – erscheint es doch eher als ein Grundanliegen der Lehrpersonenbildung insgesamt, handlungsbezogenes Wissen stärker zu akzentuieren und dies durch das Einüben in Praxiskontexte zu erreichen.

Der gewählte Fokus kann dazu beitragen, auch bildungspolitische Rahmungen und in diesen enthaltene Normen zu hinterfragen: Modelle wie die KMK-Standards sollten also nicht hauptsächlich aus der Befragung von Fachgesellschaften entstehen, die normative Wünsche nach abbilddidaktischem Modell äußern, sondern es sollten – mindestens parallel dazu – aus der Praxis empiriebasierte Modellierungen praktischen Wissens in die Diskussion integriert werden: Es stellt sich hier auch die Frage, wer überhaupt an der Entwicklung von Curricula oder Standards in welcher Weise beteiligt ist und auf welcher (empirischen) Basis hier einzelne Gegenstände dominant gemacht oder aber marginalisiert werden.

Dass auch die üblicherweise herangezogenen Bezugswissenschaften hinsichtlich der Praxis von Fremdsprachenlehrer/innen keineswegs alternativlos sind und mehr mit akademischen Traditionen als mit der tatsächlichen Praxis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zu tun haben, wird bereits im Vergleich unterschiedlicher universitärer Curricula für Fremdsprachenlehrpersonen – z.B. Gymnasiallehramt vs. Deutsch als Fremdsprache – deutlich (vgl. Schädlich 2019: 53-54).

Wer welches Wissen als relevant betrachtet, ist nicht nur eine Frage von 'Vorweg-Entscheidungen'; die Frage ist nicht nur: Was muss an der Universität einge spielt werden? Sie sollte vielmehr konsequent als Funktion der Beobachtung dessen, was schon da ist und wie es schon da ist, diskutiert werden. Sich dafür zu interessieren, ist nicht nur die Aufgabe 'der' Fachdidaktik, sondern aller an der Lehrer/innenbildung beteiligten Lehrenden an den Universitäten.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28:1, 101-126.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Gerlach, David (2021): *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Metzler.
- Bechtel, Mark & Mayer, Christoph Oliver (2021): Wie umgehen mit dem Konflikt zwischen Theorie und Praxis? Überlegungen zum Krisendiskurs in der fremdsprachlichen LehrerInnenbildung. In: Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal Schmidt, Janina (Hrsg.): *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion*. Stuttgart: Metzler, 104-121.
- Bergmann, Anka; Breidbach, Stephan & Küster, Lutz (2021): Professionalisierung in biographischer Perspektive. Gedanken zu einer reflektierten Fachlichkeit in der universitären Fremdsprachenlehrer/innenbildung. In: Grünewald, Andreas; Noack-Ziegler, Sabrina; Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari*. Tübingen: Narr, 127-140.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bonnet, Andreas (2019): Diskussion: Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 164-177.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter Lars (Hrsg.) (2021): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela & Grünewald, Andreas (2020): Freies Format 1. Das fachdidaktische Wissen angehender Fremdsprachenlehrkräfte. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten. Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 343-345.
- Caspari, Daniel & Grünewald, Andreas (2021): *Fremdsprachendidaktik als Ausbildungsdisziplin – auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens für angehende Lehrkräfte*. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (22.09.2021).
- Conseil de l'Europe (2018): *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cramer, Colin & Drahm, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus & Weiß, Sabine (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-33.
- Diehr, Bärbel (2021): Fremdsprachenunterricht professionell planen. In: Grünewald, Andreas; Noack-Ziegler, Sabrina; Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari*. Tübingen: Narr, 193-207.
- Gerlach, David (2020a): *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner/innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2020b): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.

- Gödecke, Georgia (2020): *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2018): Didaktische Selbständigkeit als Ziel der fremdsprachlichen Lehrer/innenbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2018): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 66-76.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 103-125.
- Herzmann, Petra; Kunze, Katharina; Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer/innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 3-23.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2021): Zur Bedeutung unterrichtlicher Fachlichkeit für die Erfahrung von Krisen im Lehrer_innenberuf. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie und Schlussfolgerungen für die universitäre Lehrer_innenbildung. In: Matthias Grein; Birgit Schädlich & Janina M. Vernal Schmidt (Hrsg.): *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion*. Stuttgart: Metzler, 215-236.
- Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität und Kulturalität. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 17-24.
- Hutz, Matthias (2018): Focus on Form. The Lexico-Grammar Approach. In: Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Teaching English as a Foreign Language*. Stuttgart: Metzler, 133-158.
- Kern, Richard (2021): A Question of Knowledge Base. *L2 Journal* 13:1, 91-92 [Online: <https://escholarship.org/uc/item/51f341sx>, 23.11.2021].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 11.10.2018].
- Knorr, Petra (2015): *Kooperative Unterrichtsvorbereitung: Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen: Narr.
- König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2022): Zur Einführung in den Sammelband. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola: *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, 3-30.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.) (2016): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Meyer, Barbara E. & Kiel, Ewald (2014): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben. Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 23-41.
- Neuweg, Georg-Hans (2020): Anwenden als Forschen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer, 85-97.
- Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (Hrsg.) (2021): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reh, Sabine & Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca & Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*.

- Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-41.
- Roters, Bianca (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität.* Münster: Waxmann.
- Schädlich, Birgit (2019): *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch.* Stuttgart: Metzler.
- Schädlich, Birgit (erscheint): Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Ausgewählte Aspekte einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Studierenden des Fachs Französisch in der Diskussion. In: Bechtel, Mark & Rudolph, Tom (Hrsg.): *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrpersonenbildung – Theorien, Konzepte – Empirie.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrittesser, Ilse & Hofer, Monika (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte.... In: Kraller, Christian; Schnabel-Schüle, Helga; Schratz, Michael & Weyand, Birgit (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel.* Münster et al.: Waxmann, 141-154.
- Schultze, Katrin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen.* Münster: Waxmann.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15: 2, 4-14.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57. Beiheft, 202-224.
- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional Vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerverprofessionalisierung.* Münster & New York: Waxmann.
- .