

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 7

Patricia Louise Morris

Mapping, Macht und Hierarchien: Ein situationsanalytischer Blick auf das Feld des Vorbereitungsdienstes in den Fächern Französisch und Spanisch

Abstract (deutsch)

Dieser Beitrag widmet sich Beziehungsgefügen und Machtverhältnissen in der bislang wenig erforschten zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Grundlage der Untersuchung bilden Interviews mit Referendar*innen und Ausbilder*innen der Fächer Französisch und Spanisch sowie Beobachtungsprotokolle, die mithilfe der Clarke'schen Situationsanalyse aufbereitet und interpretiert wurden. Durch die Erstellung von messy, geordneten und relationalen Situationsmaps werden vielfältige menschliche, institutionelle, diskursive, politische, räumliche und zeitliche Elemente in Beziehung zueinander gesetzt. Dadurch lassen sich Phänomene und Praktiken auf der Mikroebene in ihren Verflechtungen mit größeren Diskursen und Strukturen verstehen. Im Analyseprozess traten sowohl die Rolle der Forscherin innerhalb der untersuchten Situation als auch das Verhältnis der verschiedenen menschlichen Akteur*innen zueinander deutlich hervor.

Abstract (english)

This paper explores the largely under-researched second phase of teacher training in the subjects of French and Spanish in Germany. The study is based on interviews with teacher trainees and teacher educators, as well as observation protocols, all of which are analyzed using the method of situational analysis. This approach, grounded in postmodern theory, offers a suitable framework for addressing the complexity of the teacher training context. By creating messy, ordered, and relational situational maps, a wide range of human, institutional, discursive, political, spatial, and temporal elements are brought into relation. This allows for phenomena and practices on the micro level to be understood as intertwined with broader discourses and structures. Throughout the analytical process, both the role of the researcher within the situation and the power dynamics emerging from these interrelations in the second phase of teacher education were brought to light.

Keywords

Situationsanalyse, Mapping, Ethnographie, Vorbereitungsdienst, Französisch, Spanisch, Mehrsprachigkeit, Interviews

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-7/Morris

1. Einleitung

Obwohl in der bildungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschung zahlreiche Studien zur ersten Phase der Lehrer*innenbildung vorliegen, bleibt der Blick auf den Vorbereitungsdienst – die zweite Phase – bemerkenswert unterbelichtet (vgl. Anderson-Park & Abs 2025; Schubarth & Wachs 2025). Dabei markiert der Übergang zwischen universitärer Ausbildung und schulischer Praxis für angehende Lehrkräfte eine zentrale Schwelle beruflicher Professionalisierung – häufig verbunden mit widersprüchlichen Anforderungen, Unsicherheitserleben und einem vielzitierten „Praxischock“ (Terhart 2021: 33) aber auch der Einzigartigkeit „personenorientierte[r] Beratung und individuelle[r] Lernbegleitung“ (Schubarth & Wachs 2025: 747). Insbesondere in Bezug auf die Fächer Französisch und Spanisch existiert bislang nur eine begrenzte Zahl empirischer Arbeiten, die sich mit den spezifischen Herausforderungen und Dynamiken dieser Phase auseinandersetzen (vgl. Gerlach 2020).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag das Ziel die komplexen Beziehungen, Antinomien und Hierarchien innerhalb des Vorbereitungsdienstes für die Fächer Französisch und Spanisch sichtbar zu machen. Ein Fokus liegt dabei auf dem Verhältnis der menschlichen Akteur*innen (Referendar*innen, Ausbilder*innen, Fachlehrpersonen, Schulleitungen) zueinander. Ältere Forschungsarbeiten legen die Bedeutung des Verhältnisses der Referendar*innen untereinander nahe (vgl. Richter et al. 2011; Richter & Richter 2021) oder kritisieren das Missverhältnis von Ausbildungsschule zu Studienseminar bzw. Fachlehrpersonen zu Ausbilder*innen (vgl. Schubarth et al. 2007; FIBS 2012). Dieser Beitrag arbeitet mithilfe von Interviews und ethnographischen Protokollen diese Beziehungen weiter aus. Als methodologischer Ansatz und Analyseheuristik wird dabei mit der Situationsanalyse (Clarke et al. 2018) gearbeitet. Diese postmoderne Herangehensweise nimmt die Verflochtenheit aller beteiligten Elemente in den Blick, wobei auch die Rolle der Forscherin und ihr Zugang zum Feld in das Zentrum dieses Beitrags gerückt werden. Die hier vorgestellten Situationsmaps (messy, geordnet, relational) kartieren dabei das Feld des Vorbereitungsdienstes in den romanischen Sprachen; gleichzeitig bilden sie bereits einen Teil des Erkenntnisprozesses ab, da aus ihnen der Beitragfokus, nämlich das Verhältnis der menschlichen Akteur*innen zueinander als Brennglas der Machtverhältnisse im Vorbereitungsdienst, erarbeitet wurde.

2. Professionalisierung in der 2. Phase der Lehrer*innenbildung

In der Bundesrepublik gibt es die internationale Besonderheit einer zweiphasigen Lehramtsausbildung. Diese teilt sich in die erste, im gymnasialen Lehramt eher fachwissenschaftliche (vgl. Košinár 2014: 105) und in Bezug auf die schulische Praxis handlungsentlastende (vgl. Dietrich & Faller 2021: 86) Phase, welche an der Universität stattfindet und in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (NRW) mit dem Master of Education endet, und die zweite, praxisorientierte Phase: der Vorbereitungsdienst. Dabei herrscht ein starkes Ungleichgewicht in Bezug auf die Erforschung dieser beiden Phasen; die Forschungsbeiträge zum Vorbereitungsdienst sind „überschaubar“ (Anderson-Park & Abs 2025: 408; vgl. auch Gerlach 2020). Schon lange wird in der Fachliteratur aber bereits vom sog. Praxischock gesprochen und rekonstruiert, „wie sich die im Studium erworbene eher links-liberale pädagogische Einstellung nach ersten Praxiserfahrungen („Praxischock“) wieder in eine pädagogisch-konservative zurückverwandelt“ (Terhart 2021: 33).

Die bislang vorliegende Forschung zur zweiten Phase der Lehrer*innenbildung fokussiert dabei jedoch überwiegend fächerunabhängige bzw. fächerübergreifende Aspekte, etwa Fragen der Belastung (vgl. Leien-decker 2021) der Feedbackpraktiken (vgl. Bührig-Hollmann 2022; Küper 2022; Peitz 2024) oder der Professionalisierung insgesamt (vgl. Dzengel 2016; Munderloh 2018; Wiernik 2020). Fachspezifische

Dimensionen des Vorbereitungsdienstes bleiben demgegenüber häufig unterbelichtet. Für die Fachlichkeit und Fachdidaktik der zweiten und dritten Fremdsprachen ist der Bereich der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit besonders relevant, da Mehrsprachigkeit sowohl Ziel als auch Voraussetzung des Unterrichts darstellt und damit konstitutiv für diese Fächer ist (vgl. Caspari & Schädlich 2020: 44; Niedersächsisches Kultusministerium 2024: 7). Gerade hier stellt sich die Frage, wie fachliche Normen sowie institutionelle und curriculare Anforderungen im Vorbereitungsdienst wirksam werden.

Vor diesem Hintergrund schließt die vorliegende Studie an bestehende Befunde aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung an und richtet den Blick explizit auf das bislang wenig erforschte ‚Dazwischen‘: Während die Einstellungen von Lehramtsstudierenden der romanischen Sprachen immer wieder von Offenheit und Wertschätzung gegenüber Mehrsprachigkeit geprägt ist (vgl. Benholz et al. 2017; Morris 2023), findet im tatsächlichen Schulalltag in den romanischen Sprachen kaum ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht statt (vgl. Heyder & Schädlich 2014; Méron-Minuth 2018).

Dabei liegt diesem Beitrag ein strukturtheoretisches Verständnis zur Bestimmung von Professionalität im Lehrberuf zugrunde. Die strukturtheoretische Professionstheorie (Helsper 2021) begreift Professionalität nicht als Beherrschung festgelegter Routinen, sondern als die Fähigkeit, vielfache Spannungen, Antinomien und strukturelle Unsicherheiten professionell zu handhaben. Das professionelle Können zeigt sich hier vor allem im reflektierten, sachgerechten Umgang mit unabstellbarer, aber faktisch bewältigbarer Ungewissheit (vgl. Terhart 2011: 206). Der Vorbereitungsdienst ist in diesem Verständnis zwingend krisenhaft, da die Referendar*innen noch keine Möglichkeit hatten Handlungspraxen und Routinen als Antwort auf die Ungewissheiten der Schulpraxis zu entwickeln (vgl. Dietrich & Faller 2021: 85). Helspers Antinomien werden in diesem Beitrag auf den Vorbereitungsdienst transferiert. Diese Antinomien können jedoch nicht kongruent auf die Erwachsenenbildung übertragen werden, weil Schüler*innen und andere Klient*innen in pädagogischen Kontexten – anders als Referendar*innen – über eine „noch nicht erreichte lebenspraktische Autonomie“ (Helsper 2021: 173) verfügen. In dieser Studie werden oftmals Praktiken *zwischen* pädagogisch Professionellen rekonstruiert, weshalb (teils angelehnt an die Antinomien von Helsper) andere Dilemmata und Spannungen aufgezeigt werden.

3. Die Studie: Sprachlichkeiten im Vorbereitungsdienst & die Grounded Theory

Der vorliegende Beitrag ist Teil eines größeren Forschungsprojekts, das ethnographisch und theoriegenerierend sprachliche und insbesondere mehrsprachige Praktiken während der zweiten Phase der Lehrkräftebildung mit dem Fokus auf den Fächern Französisch und Spanisch untersucht. Die Datenerhebung fand zwischen 2023 und 2025 in den Bundesländern Niedersachsen und NRW statt. Das Datenkorpus umfasst zwölf Interviews mit Referendar*innen der Fächer Französisch und/oder Spanisch sowie vier Interviews mit Ausbilder*innen. Ergänzend dazu wurden Unterrichtsbesuche, andere schulische Lehr-Lern-Situationen, Unterrichtsnachbesprechungen, Informationsveranstaltungen zum Vorbereitungsdienst, fachdidaktische Seminarsitzungen sowie weitere Feldaufenthalte ethnographisch dokumentiert.

In den bisherigen Veröffentlichungen (vgl. Morris 2025a; Morris 2025b; Morris & Vernal Schmidt 2025), welche aus diesem Projekt hervorgingen, wurde die Arbeit mit der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Corbin & Strauss 2008) in den Vordergrund gestellt. Die Daten wurden mithilfe des dreischrittigen Kodierverfahrens offen, axial und selektiv kodiert; es wurde mit dem Kodierparadigma gearbeitet (vgl. Morris & Vernal Schmidt 2025) und vorläufige Schlüsselkategorien wurden elaboriert (vgl. Morris 2025a).

Aufgrund der Komplexität des Vorbereitungsdienstes mitsamt seiner verschiedenen Ausbildungsinstitutionen, Vorgaben und Akteur*innen kam die Arbeit mit der GTM jedoch an ihre Grenzen. So wurde sehr früh im Interpretationsprozess parallel zur GTM ihre postmoderne Weiterentwicklung hinzugezogen: die Situationsanalyse (Clarke et al. 2018). Clarke und Kolleginnen schließen dabei an die Grounded Theory an. Auch sie verfolgen das Ziel der Entwicklung von empirisch verankerten Theorien; sie beschreiben ihren Ansatz als Grounded Theory nach dem *postmodern* oder *interpretative turn* (Clarke 2012, Clarke et al. 2018). Kritisiert an der ersten Generation Grounded Theory wird dabei v.a. Glasers positivistischer und induktivistischer Ansatz, sowie monokausale und komplexitätsreduzierende Kausalmodelle wie sie etwa im Kodierparadigma¹ festgeschrieben sind. Neben dieser veränderten konstruktivistischen und postmodernen Methodologie erweiterten Clarke et al. (2018) auch die Praktiken der Interpretation und Analyse. Das Mapping als Kartierung verschiedener Akteur*innen und ihrer Beziehungen zueinander spielt (neben oder anstelle des Kodierens) eine wichtige Rolle im Erkenntnisprozess. Im Folgenden werden einige Maps aus dem Projekt vorgestellt; vorab wird zudem der Situationsbegriff geklärt, welcher konstitutiv für die Situationsanalyse ist.

4. Die Situation des Vorbereitungsdienstes in den Fächern Französisch und Spanisch

In diesem Kapitel wird die Situation des Vorbereitungsdienstes in den Fächern Französisch und Spanisch als 2./3. Fremdsprache ausgeleuchtet. Dies geschieht, indem zuerst der Situationsbegriff (Clarke 2012, Clarke et al. 2018) erklärt, für diese Arbeit fruchtbar gemacht wird und seine Implikationen für die Rolle der Forscherin mithilfe von Datenbeispielen dargestellt werden. Anschließend werden Situationsmaps des Vorbereitungsdienstes mitsamt ihrer inneren Widersprüche und Antinomien vorgestellt und interpretiert. Wie im vorherigen Absatz beschrieben, wurde parallel immer wieder mit der Grounded Theory (Corbin & Strauss 2008) gearbeitet. Diese Arbeit fließt genau wie anderes Vorwissen aus Fachliteratur und Biographie in die Datenanalyse ein. So werden im Folgenden auch immer wieder Kodes vorgestellt, die im Rahmen der Arbeit mit der GTM entstanden sind; sie sind jedoch wie Clarke et al. (vgl. 2018: 132) es vorsehen nicht selbst auf den Maps abgebildet. Durch die Einbindung der Kodes in die Analyse ist die „groundedness“ d.h. die Verankerung in den Daten stärker gegeben und Vorwissen kann stärker als solches hinterfragt werden (vgl. Ballweg 2020: 263; Brück et al. 2023: 300).

Zudem wird im Folgenden ganz im Sinne der GTM und der Situationsanalyse die Trennung zwischen Vorstellung der Methode, Ergebnispräsentation und Interpretation aufgehoben. Da sich der gesamte Prozess iterativ und sogar springend zwischen Kodierung, Mapping, weiteren Feldaufenthalten etc. vollzog, soll sich dieses Vorgehen auch in der Darstellung widerspiegeln.

4.1 Situationsbegriff und Kokonstruktion der Daten durch die Forscherin

Ein zentrales konzeptuelles Fundament der Situationsanalyse ist ein erweiterter, relationaler Situationsbegriff, der sich deutlich von klassischen Kontext-Konzepten in der qualitativen Sozialforschung abgrenzt. Adele Clarke reagiert damit auf eine methodologische Leerstelle in der Grounded Theory und in vielen anderen Forschungsansätzen, in denen soziale Phänomene eher „isoliert“, das heißt losgelöst von ihren gesellschaftlichen, historischen und politischen Einbindungen betrachtet wurden (Clarke et al. 2018: 16).

¹ Zur Arbeit und kritischen Reflexion des Kodierparadigma in diesem Projekt siehe Morris & Vernal Schmidt (2025).

Anknüpfend an den pragmatistischen Philosophen John Dewey (vgl. 1938: 66) wird die „Situation“ nicht als singuläres, isoliertes Ereignis, sondern immer in Verbindung zu einem kontextuellen Ganzen gesehen. Clarke greift diese Perspektive auf, löst aber die Trennung von ‚Kontext‘ und ‚Situation‘ vollständig auf:

Die Bedingungen **der** Situation sind **in** der Situation enthalten. *So etwas wie ‚Kontext‘ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie sind die Situation* (Clarke 2012: 112, Hervor. i. Orig.).

Dieses Verständnis ermöglicht eine differenzierte und machtbewusste Analyse, die auch historische und politische Aspekte integriert. Die „Situation“ wird folglich nicht mehr räumlich oder zeitlich eng gefasst, sondern als ein offenes, prozessuales und heterogenes Geflecht aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen, Diskursen, Institutionen, Räumen, Technologien, Emotionen und historischen Spuren verstanden. Clarke et al. (2018: 17) bezeichnen dies als „a somewhat enduring arrangement of relations among many different kinds and categories of elements that has its own ecology“.

Dieses Situationsverständnis hat auch Auswirkungen auf die Rolle der Forscherin in allen Schritten der Auseinandersetzung mit dem Feld und den Daten. Clarke et al. (2018: 42) möchten „embodiment and situatedness of both knowledge producers (researchers) and those who we are studying“ anerkennen und in die Analyse einbeziehen. Auch die pragmatistische Grounded Theory (Corbin & Strauss 2008) und besonders die konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2014) teilen diese Offenheit, indem sie die Bedeutung subjektiver Konstruktionsprozesse in Datensammlung und –analyse betonen und zugleich eine ausgeprägte Reflexion für die Rolle sowie die theoretische Sensibilität der*des Forschenden einfordern. Sie gehen davon aus, dass dies in jeder Forschung eine Rolle spielt, es aber sonst nicht offengelegt und somit der Raum für die Reflexion fehlt. Für die im Folgenden dargestellten Maps bedeutet dies, dass die Forscherin auch auf diesen abgebildet sein muss, denn sie wird durch ihre Forschung Teil der Situation und im Sinne der Reflexivität treten auch umgekehrte Effekte ein: „You will influence it, and your participation may well affect you“ (ebd.: 128). Im Folgenden wird also mithilfe von Clarkes Überlegungen sowie Datenbeispielen dargestellt, inwiefern ich als Forscherin ihre Daten ko-konstruierte:

Im Rahmen dieser Studie wiesen mich die Referendar*innen immer wieder auf meine eigene Involviertheit in die Situation hin. Die teils augenscheinlich sichtbaren, teils verbalisierten Gemeinsamkeit (Alter, Geschlecht, Studium, Mehrsprachigkeitserfahrungen) zwischen Forscherin und vielen der teilnehmenden Referendar*innen führten mich beim offenen Kodieren zum Kode *Eine von ihnen*.² Die Referendar*innen stellen mir immer wieder im Interview Rückfragen „ich weiß nicht, wie es in Köln aufgebaut war“ (Luisa: 43³), „wie war das so bei dir?“ (Julia: 51), referieren auf einen geteilten Erfahrungsschatz als Mehrsprachige: „in Italien, da, da kommt man halt doch irgendwie klar, man versteht ja dann doch irgendwie, kennst du wahrscheinlich auch“ (Luisa: 223) oder zeigen durch einen Vergleich zwischen mir (als herkunftsbedingt Englischsprechende) und sich selbst (als herkunftsbedingt Polnischsprechende) das Prestige verschiedener Sprachen auf: „zum Beispiel bei dir bei Englisch, das ist ja auch so eine Weltsprache, du lernst es ja eh und so

² Einige Forschungsteilnehmende kannte ich aus unserer gemeinsamen Studienzeit an der Universität zu Köln. Alle Datenauszüge aus diesem Abschnitt stammen jedoch von mir vor Beginn der Studie unbekannten Personen.

³ Darstellung und Transkription: Alle Namen stellen Pseudonyme dar. Die Referendar*innen werden mit Vornamen vorgestellt; die Ausbilder*innen mit Vor- und Nachnamen, was die Praktiken des Duzens und Siezens widerspiegelt. Die Ziffern (Luisa: 43) beziehen sich auf Absätze, nicht auf Zeilen- oder Seitenangaben. Kursivschreibungen stellen Imitationen wörtlicher Rede dar. Nonverbale Elemente werden in doppelten Klammern ((lacht)) abgebildet. Eckige Klammern [...] zeigen Auslassungen von Datenauszügen an.

Polnisch, wo liest du das denn mal?“ (Nadine: 190). Sie erlauben sich Empfehlungen für mein theoretisches Sampling „Sonst könnte man ja nochmal konkreter drauf eingehen [...]. Wäre natürlich auch interessant, wenn du noch mehr von den Fertigen interviewst.“ (Nadine: 370) und verstehen mich als Sprachrohr:

irgendwie muss das mal publik gemacht werden oder publikler gemacht werden, dass hier, dass wir hier so einem Stress ausgesetzt werden [...]. Man spürt ganz klar die Hierarchien und ich hatte definitiv das Gefühl, dass - ich kann mich tatsächlich daran erinnern als du uns im Seminar besucht hast. Bei uns ist ganz klar, dass wir alle gesiezt werden. [...] Und ich meine Frau Moser zucken gesehen zu haben, als du uns sofort geduzt hast oder gesagt hast: *Ihr* (Lisa: 442-445).

Die formulierten Wünsche (Interviews mit „fertigen“ Referendar*innen, die Belastungssituation publik machen) dienen selbstredend vielmehr der Analyse des Beziehungsverständnisses zwischen Forscherin und Forschungsteilnehmenden als dass diese tatsächlich ernstgenommen und umgesetzt würden, was auch im Feld deutlich gemacht wurde. Praktiken wie die des Duzens, Umarmungen zur Begrüßung oder das Durchführen einiger Interviews im eigenen (meinem oder deren) Zuhause konstruierten die dabei entstandenen Daten mit und führten auch zum Zeigen von Verletzlichkeit (bspw. weinen in meiner Anwesenheit). Dass diese Kokonstruktion der Daten sich auf die gesamte Forschungssituation (Feldzugänge, Erhebung, Ergebnisdarstellung etc.), d.h. nicht nur auf bestimmte Sequenzen in Interviews bezieht, zeigt sich auch durch die Darstellungsweise der Daten in Beiträgen, etwa durch meine Entscheidung die Referendar*innen ausschließlich beim Vornamen zu nennen, während die Ausbilder*innen, welche ich siezte, mit ganzem Namen abgebildet werden.

Meine eigene Positioniertheit verschaffte mir einen ganz spezifischen Zugang zum Feld. Etwa wurde ich in allen Unterrichtsbesuchen, welche ich ethnographisch begleitete, von den Schulleitern für eine Referendarin gehalten, wodurch ich ‚unter dem Radar‘ blieb und womöglich genauere und vereinfachte Zugänge zum Feld hatte. Im Studienseminar, wo deutlich war, dass ich keine Referendarin bin, sondern sogar eine Doppelrolle inne habe (erstens Forscherin und zweitens auch Vertreterin der Universität, also Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung), führte zu anderen Implikationen. So verstand eine Ausbilderin (Charlotte Baumert) mein Beobachtungsvorhaben in ihrem Seminar als Tauschgeschäft:

Nachdem Charlotte Baumert den Referendar*innen einen Arbeitsauftrag gegeben hat, kündigt sie an, dass sie herausgeht und Kopien für ihren Schulunterricht machen möchte. Sie bittet mich mitzukommen. Wir laufen den Gang hinunter in einen Raum, der mit Teppich ausgelegt ist, wo Bücherregale, ein Kopierer und in der Mitte ein runder Tisch mit zwei Stühlen stehen. Charlotte Baumert bittet mich Platz zu nehmen und ich realisiere in diesem Moment, dass es hier nicht um ihre Kopien, sondern um mich geht. Sie führt ein, dass es in der Vergangenheit auch schon Zusammenarbeiten zwischen der Uni und dem Studienseminar gegeben habe. Sofort wird laut gedacht, wann ich einen kleinen Beitrag leisten könnte (Protokoll 5, 62-70).

Meine teilnehmende Beobachtung an den Fachseminarsitzungen erfordert also eine Gegenleistung im Sinne einer Verwertung meines Wissens für das Studienseminar.

Ein weiterer Aspekt der Involviertheit der Forscherin in ihre Daten bezieht sich in der Situationsanalyse auf das Herantragen von Präkonzepten, Theorien, Haltungen und biographischen Erfahrungen an die Daten. Dies versteht Clarke, aber auch andere Denker*innen der 2. Generation der Grounded Theory wie Kathy Charmaz (2014: 161) als Stärke:

Während die ursprünglichen Versionen der Grounded Theory noch davon ausgehen, dass Kategorien wie Geschlecht, soziale Schicht, Ethnizität etc. aus den Daten „emergieren“, trägt Clarke sie mit ihrer postkolonialistischen, feministischen und anti-rassistischen Ausrichtung nun dezidiert an die Daten heran (Ballweg 2020: 259).

Was also in der qualitativen Forschung kritisch als Subsumption bezeichnet wird und andere, eher positivistisch orientierte GTM-Forschende als *forcing* d.h. als Gefahr den Daten theoretische Erkenntnisse aufzudrängen, betitelt, nehmen Clarke und auch Charmaz reflektierend ernst. Sie wollen die ohnehin existierenden theoretischen Fundamente eine*r jede*n Forscher*in fruchtbar machen, kritisch reflektieren und hiermit diskursive Lücken, Machtgefälle und fehlende Akteur*innen und Positionen sichtbar machen.

Bereits das Erkenntnisinteresse hängt von studierten Inhalten und persönlichen Haltungen ab. So lenkte mich meine politische Haltung bereits im Studium zu Themen wie Inklusion, Teilhabe und Mehrsprachigkeit. Dies wurde durch Fachliteratur, Konferenzen usw. verstärkt, sodass Vorwissen immer bereits in die Themenfindung, Interviewleitfäden oder Beobachtungsfokusse einfließt. In einem anderen Beitrag dieses Forschungsprojektes (vgl. Morris & Vernal Schmidt 2025) wurden nach dem offenen Kodieren gezielt sensibilisierende Konzepte wie raciolinguistische Ideologien und Linguizismuskritik an die Daten herangetragen, um Sprachideologien und Machtverhältnisse in einem vermeintlich weißen Feld offenzulegen. Dieses Projekt hat also ähnlich wie Clarkes Studien selbst anti-rassistische und postkoloniale Ausrichtungen. Wie diese Ausrichtung auch in das Mapping einfließen kann, wird in den kommenden zwei Unterkapiteln dargestellt.

4.2 Kartierung der Komplexität: Messy und geordnete Situationsmaps

Ziel der Situationsmap ist es, die Komplexität sozialer Situationen erfassbar zu machen und gleichzeitig mögliche analytische Richtungen für die weitere Forschung aufzuzeigen:

The core goal is to descriptively lay out all human and nonhuman elements in the situation of inquiry. The questions are: Who and what are in the situation? Who and what else may matter in this situation? What other elements may make a difference in this situation? (Clarke et al. 2018: 127).

Es gibt drei verschiedene, aufeinander aufbauende Arten von Situationsmaps (messy, geordnet und relational), welche im Folgenden vorgestellt werden. Zu Beginn des Projekts, bereits bevor die Daten erhoben wurden, wurde mit dem Erstellen einer ersten Situationsmap begonnen. Im Laufe der Zeit und durch die Arbeit im Feld bzw. mit den Daten wurde meine erste Map immer wieder überarbeitet, ergänzt und später auch geordnet. Die erste Form, die sogenannte *messy situational map*, diente als offenes, kreatives Instrument der Annäherung an das Forschungsfeld und enthielt sowohl theoretische Konzepte aus der Fachliteratur, eigene Vorannahmen als auch erste Eindrücke aus dem Feld. Die *messy situational map* erhebt keinen Anspruch auf analytische Ordnung, sondern zielt vielmehr auf ein kreatives, visuell überfrachtetes Brainstorming, das alle identifizierten menschlichen und nicht-menschlichen Elemente, „discourses, symbols, sites of debate, and cultural stuff“ (ebd.: 129) sichtbar macht – auch solche, die nur implizit wirksam sind oder später in den Hintergrund treten. Die Map macht insbesondere auch in den Daten und der Fachliteratur dominante und marginalisierte Diskurse sichtbar, ohne sie bereits systematisch auszuwerten.

Im nächsten Schritt wurde aus der ersten, offenen, messy Darstellung eine strukturierte, geordnete Situationsmap abgeleitet. Sowohl die messy als auch die geordnete Situationsmaps beinhalten den Vorteil, dass keine Aspekte ausgeschlossen werden müssen: Alle Elemente, auch die, die sich beim Voranschreiten als

weniger wichtig herausstellen und nicht weiterverfolgt werden, bleiben visuell präsent und können im Verlauf der Analyse wieder aufgenommen werden (ebd.: 128). In dieser Map wurden die identifizierten Elemente bestimmten thematischen Kategorien zugeordnet, wie sie von Clarke et al. (2018: 131) vorgeschlagen werden: darunter individuelle und kollektive menschliche, nicht-menschliche, politisch-ökonomische, organisatorisch-institutionelle, räumliche, zeitliche, symbolische, soziokulturelle, diskursive Aspekte sowie „silent actors“ (ebd.). Diese Phase der Strukturierung ermöglichte eine erste analytische Bündelung und Rahmung der heterogenen Bestandteile.

politisch-ökonomische bis organisatorisch-institutionelle Elemente	Föderale und nationale Bildungspolitik	Menschliche Aspekte	Referendar*innen
	Migrationspolitik		Mitreferendar*innen
	Rahmentexte für Lernende: Curricula, Bildungsstandards, GeR		Schüler*innen
	Rahmentexte für den Vorbereitungsdienst: APVO-Lehr (Niedersachsen), Ausbildungsstandards (Studienseminar Göttingen), Kerncurricula Vorbereitungsdienst (NRW)		Ausbildungslehrkräfte/ Mentor*innen/ BU-Lehrkräfte
	Kultusministerium/ RLSB Braunschweig/ Ministerium für Schule und Bildung NRW		Schulleitung
	Schulformen/ Gymnasium		Ausbilder*innen
	Ausbildungsschule		Studienseminarleitung
	Studienseminar		Eltern
	Eigenverantwortlicher Unterricht (EU/BDU)		Forscherin im Feld
	Häufiger Wechsel der Lerngruppen durch Betreuten Unterricht (BU/AU)		Lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen (zielsprachlich + nicht zielsprachlich)
	Unterrichtsbesuche		Hausmeister, Verwaltung, Schulsozialarbeit, Schulbegleiter*innen, weitere Mitarbeitende
	Beratungen (Unterrichtsnachbesprechungen etc.)		Praktikant*innen/ Praxissemesterstudierende
	Abschlussprüfung	Räumliche, dingliche und zeitliche Elemente	Schule + / vs. Studienseminar
	Fachschaft/Kollegium		Klassenraum (Lage und Ausstattung)
	Universität/ 1. Phase Lehrer*innenbildung		Lehrer*innenzimmer
	Fremdsprachenangebot an der Schule		Arbeit am häuslichen Schreibtisch
	Abordnungen an andere Schulen		Außerschulische Lernorte
	Außerunterrichtliche Aufgaben		Unterrichtsmaterialien
	Lehrermangel vs. Stellenmangel		Kleidung + körperliche Aspekte
	Fachdidaktische Literatur		Digitale, soziale Medien (schulinterne Onlineplattformen, Austauschgruppen, Videos und Memes)
symbolische, soziokulturelle und diskursive Aspekte	Praxischock/ Kritik an der Lehramtsausbildung		Fahrtwege/ Auto
	Languages other than English, Dominanz des Englischen, Abwahl und Unbeliebtheit der 2./3. FS		Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche
	Konkurrenz der 2. FS gegeneinander		Überstunden
	Französisch (und Spanisch) als elitäre, gymnasiale Sprachen		Anzahl und Zeitpunkt der Unterrichtsstunden im Fach Französisch/ Spanisch
	Zukunftsängste		Länge/ Verkürzung des Vorbereitungsdienstes
	Machtgefälle und Hierarchien		Norm vs Praxis
	Monolingualer Habitus und Funktionale Einsprachigkeit/ Rolle des Deutschen/ Bildungssprache/ Mehrsprachigkeit/ Integration/ Assimilation		Formorientierung vs. Handlungsorientierung (Sprachliche Mittel als dienende Funktion, Kompetenzorientierung, Aufgabenorientierung)

Map 1: Geordnete Situationsmap: Vorbereitungsdienst in den Fächern Französisch/ Spanisch

Da die Veröffentlichung von Maps immer auch Abgeschlossenheit vermittelt, d.h. weder Prozess noch Überlegungen zur Anordnung deutlich werden, werden im Folgenden beispielhaft Momente der Bearbeitung und des Erkenntnisgewinns dargestellt.

Die geordnete Map dient nicht nur der Übersichtlichkeit, sondern beginnt, erste Fragen an das Material zu stellen – etwa: Welche Ressourcen stehen zur Verfügung, welche fehlen? Welche Elemente stehen in einem Konflikt zueinander? Dabei forciert die Methode auch eine bewusste Reflexion eigener blinder Flecken, d. h. der Perspektiven und Akteur*innen, die zunächst übersehen oder unterschätzt wurden, oder „what is taken for granted in the situation“ (ebd.: 129). Beim Sammeln der menschlichen Akteur*innen wurde zunächst das nicht-pädagogische Personal übersehen; der Hausmeister tauchte aber in Form von degradierenden Metaphern in den Daten auf: „wir als kleine Referendare, die hierarchisch gefühlt noch unter dem Hausmeister sind“ (Luisa: 243) und Nadine (211): „ich hab mich gefühlt wie so der letzte Honk, so als könnte mein, keine Ahnung, der Hausmeister auch den Job machen, ohne dass er dafür studiert hat.“ Diese Auszüge wurden zunächst im Kodierprozess mit folgendem Kode versehen: *Hausmeister als schulspezifische Metapher für wenig Macht, Kompetenz und Ankerkennung*. In der geordneten Situationsmap wurde jedoch ein Schritt zurückgegangen und diese Datenauszüge in Form von zwei Aspekten visualisiert: Der ‚Hausmeister‘ als menschlicher Akteur, sowie ‚Machtgefälle und Hierarchien‘ als Teil symbolischer, soziokultureller und diskursiver Aspekte. Strukturtheoretisch gesprochen verkörpert das Abwerten des Hausmeisters die Symmetrie- und Autonomieantinomien (Helsper 2021: 170): Durch die Abgrenzung gegenüber dem technischen Personal der Schule stilisieren sich die Referendar*innen als Könnend, während sie gleichzeitig bewertet werden und dies als degradierend empfinden. Sie streben nach Symmetrie zwischen ihnen und dem weiteren pädagogischen Personal durch die Abwertung einer anderen Statusgruppe.

Das Einordnen der verschiedenen Elemente in die von Clarke et al. vorgeschlagenen Kategorien stellt die in der GTM vorherrschenden Bedingungsgefüge in Frage: So erlaubt das Nachdenken über die Zuordnung neben der Vergegenwärtigung blinder Flecken auch eine intensivere Reflexion über die Elemente und ihren Zusammenhang selbst: Etwa fiel beim Erstellen der Map auf, dass besonders symbolische, soziokulturelle und diskursive Aspekte sich oft in Elementen anderer Kategorien auf der Map materialisieren. Etwa hängen die Zukunftsängste eng mit dem politisch-organisatorischem Aspekt des Stellenmangels für bestimmte Fächer in einer bestimmten Region zusammen. Auch der Diskurs um Formorientierung vs. Handlungsorientierung ist in Curricula und fachdidaktischer Literatur verschriftlicht und findet durch Seminare in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung diskursive Relevanz.

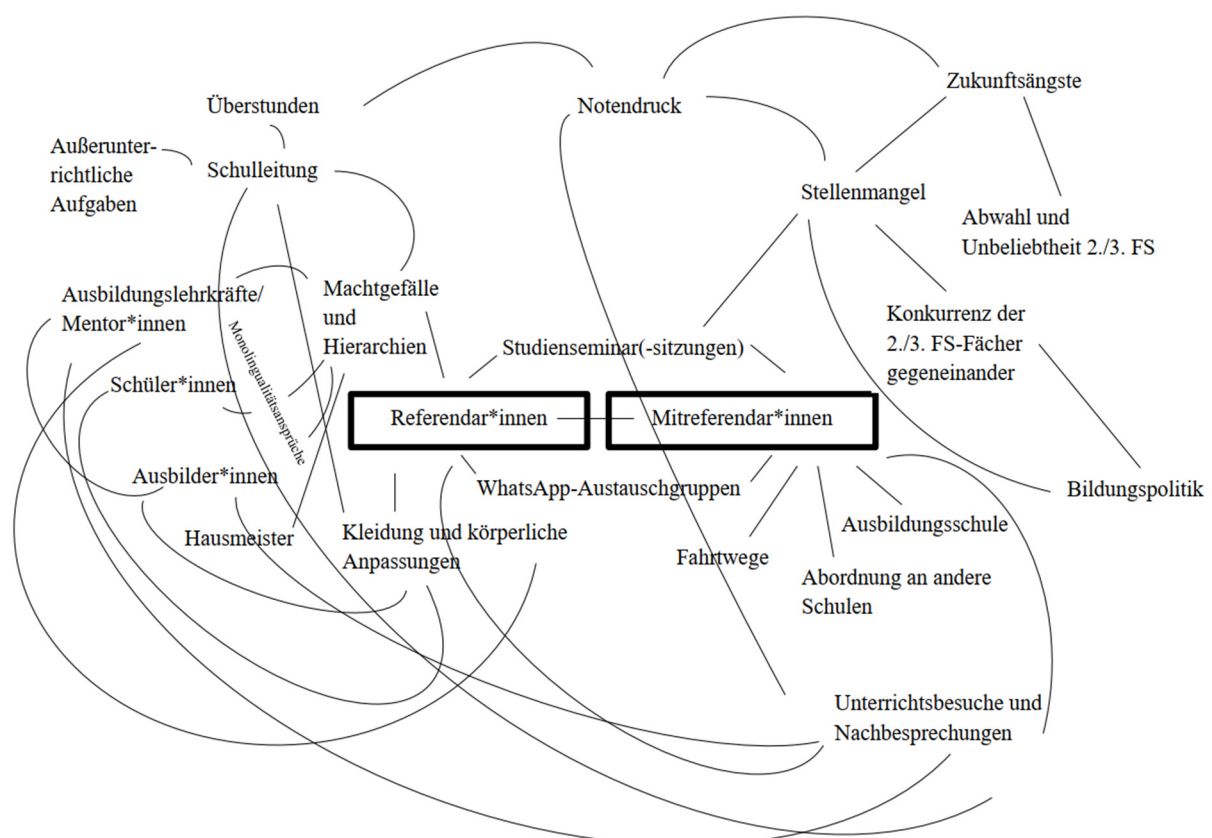
Die Kategorie ‚räumliche und zeitliche Elemente‘ wurde um ‚Dingliches‘ ergänzt, um weitere nicht-menschliche Akteur*innen wie Kleidung und soziale Medien abbilden zu können. Sie hängen eng mit räumlichen Aspekten zusammen; etwa die exponierte Rolle des an-der-Tafel-Stehens im Unterricht während die Schüler*innen sitzen, führt die Referendar*innen zu Fragen nach Kleidungsstil und Körperpflege: „Neulich habe ich mich zum ersten Mal seit Jahren unter den Armen rasiert. Ich hatte einen Unterrichtbesuch und war dadurch so gestresst, dass ich mir dachte: wenn ich da vorne stehe, kann ich nicht auch noch darauf achten, wer jetzt darüber lacht, dass ich Achselhaare habe, wenn ich kurz den Arm hebe, um etwas anzuschreiben“ (Laura: 126). Auch Machthierarchien zwischen Schulleitung/ Kollegium und Referendar*innen materialisieren sich hier: So wird sich „für die Schulleitung geschminkt, damit sie sieht, dass ich mir Mühe gebe reinzufitten“ (ebd.). Diese Angepasstheit in Bezug auf Kleidung und Körper ist mit einem multimodalen Mehrsprachigkeitsverständnis anschlussfähig an die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprojekts (vgl. Morris 2025a, Morris 2025b), die zeigen, dass Mehrsprachigkeit zugunsten eines Einheits- und Integrationsbestrebens aufgegeben wird. Versteht man Kleidung als Teil der (Körper-)sprache, weicht Individualität

einem Habitus der Anpasstheit, aber auch des Überlebens im Sinne von „schwimmen und versuchen klarzukommen“ (Julia: 111).

Geordnete Situationsmaps sind zwar nicht statisch gedacht (Clarke et al. 2018: 132), trotzdem vermittelt das Einordnen der Akteur*innen in Kategorien z.T. diesen Eindruck. Einige Elemente konnten, wie bereits beschrieben, schwer in nur eine Kategorie eingeordnet werden, etwa stellt die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ein politisches und organisatorisches Element dar; gleichzeitig wird ihre Kritik diskursiv (besonders in den Interviews mit Ausbilder*innen) verhandelt. Um die gedachte Fluidität und die hier z.T. schon skizzierten Verhältnisse der Elemente zueinander tatsächlich abbilden zu können, bedarf es einer weiteren und letzten Situationsmap: Der relationalen Situationsmap.

4.3 Zwischen Hierarchie, Konkurrenz und Solidarität: Spannungsfelder auf der relationalen Situationsmap

In der relationalen Situationmap werden gezielt Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Elementen hergestellt. Dabei geht es nicht nur um lineare Verbindungen, sondern um komplexe Verflechtungen und Spannungsfelder:



Map 2: Relationale Situationsmap: Referendar*innen und ihre Beziehung zueinander im Fokus

Relationale Maps zeigen auf, wie einzelne Aspekte sich gegenseitig beeinflussen, verstärken oder auch blockieren. An dieser Stelle werden aber bereits analytische Entscheidungen getroffen und nicht mehr alle Elemente aus der messy oder geordneten Situationsmap abgebildet. Entsprechend kann und sollte es mehrere

relationale Maps zu einer Situation geben. Die relationale Map ist dabei nicht als Ergebnis im Sinne eines abgeschlossenen analytischen Befundes zu verstehen, sondern als heuristisches Instrument des Verstehens. Sie dient dazu, mögliche Beziehungen probeweise sichtbar zu machen und damit abduktive Denkbewegungen anzustoßen, die im nächsten Schritt (s.u.) erneut mit den empirischen Daten rückgekoppelt werden.

Die hier dargestellte Map fokussiert auf Beziehungen der Referendar*innen zueinander. Dabei verbindet sie Aspekte auf der Mikroebene (z.B. Kleidung) mit solchen der Meso- und Makroebene (Monolingualitätsansprüche, Bildungspolitik etc.). Diese Map geht insofern aus der geordneten Situationsmap (Map 1) hervor, als, auf der Suche nach blinden Flecken und *silent actors*, die WhatsApp-Austauschgruppen unter den Referendar*innen in den Daten zum Vorschein kamen. Sie sind wichtige nicht-menschliche Elemente aus den Daten und mit dem offenen Kode *Mitreferendar*innen* verbunden, der daraufhin genauer betrachtet wurde. Die Beziehung der Mitreferendar*innen untereinander unterliegt dem Dilemma von Neid, Konkurrenz und Missgunst bei gleichzeitigem Mitgefühl, Verbundenheit und Solidarität. Diese Beziehung ist, anders als jene zu anderen menschlichen Akteur*innen im Feld, von relativer Hierarchieärme geprägt, was als Grund für die Konkurrenzsituation, aber auch die Verbundenheit verstanden werden kann. Diese Antinomie wird besonders an zwei Orten ausgetragen: Im und um das Studienseminar herum sowie in digitalen Messengergruppen:

ich kannte keinen Einzigen von denen, die angefangen haben, was im Nachhinein aber auch echt cool war, weil ich sehr viele neue, liebe Menschen kennengelernt habe. Andererseits muss man auch sagen, dass einen das sehr stressen kann. Also die Reffi-Leute machen auch einen großen Teil davon aus, vor allem so die WhatsApp-Gruppe [...], weil die sich einfach [...] Panik machen, sich gegenseitig terrorisieren. [...] Und auch dieses prahlen, protzen, das ist ganz auch-, ne. Also Manche sind dann einfach weniger empathisch als Andere und geben dann an, dass sie schon so und so viel geschafft haben oder, dass sie keine Entwicklungsschwerpunkte haben, da haben wir auch eine Kandidatin, die keine hat. Und ja, genau, da fühlt man sich dann natürlich schlecht, weil eigentlich hat man immer welche, also es gibt ja immer irgendwie was. (Luisa: 235-239)

Luisa erzählt am Ende dieses Datenauszugs von einer Nachricht in einer WhatsApp-Gruppe, abgesendet von einer Mitreferendarin, die einen Unterrichtsbesuch absolviert hat. In der Unterrichtsnachbesprechung werden sog. ‚Ressourcen‘ (Stärken) und ‚Entwicklungsschwerpunkte‘ (Schwächen) der Unterrichtsstunde gesammelt. Dieser Referendarin wurde mitgeteilt, dass sie „keine Entwicklungsschwerpunkte“ (d.h. keinen Verbesserungsbedarf) habe. Diese Rückmeldung erhalten die Referendar*innen von ihren Ausbilder*innen, die somit ebenfalls auf der Map abgebildet sind und die Konkurrenzbeziehung der Referendar*innen untereinander mitgestalten.

Die Chatgruppe wird hier zum Schauplatz für die Beziehung der Referendar*innen untereinander: Nach wichtigen Ereignissen wird hier berichtet. Jana (351) beschreibt zugleich, dass in der WhatsApp-Gruppe ihres Fachseminars die Vernetzung „gleich null“ sei. Das Ignorieren von Nachrichten und Vorenthalten von Informationen (z.B. bei der Frage nach Austausch von Materialien) wird von der Referendarin als Unkollegialität und Rivalitätsdenken („Konkurrenzding“) gewertet, aber auch sie habe „keinen Bock, dass das [ihre Idee für Unterrichtsbesuche und Stundenverlaufspläne] geklaut wird“. Diese Praktiken (des Chattens und des Ignorierens) auf der Mikroebene hängen mit größeren politischen und ökonomischen Elementen zusammen: Das Konkurrenzverhältnis untereinander steht in Verbindung zum Notendruck, den die Referendar*innen erleben. Die Gleichzeitigkeit von Hierarchielosigkeit (also vermeintlicher ‚Gleichheit‘) und starker Konkurrenzkonstruktion findet vor dem Fluchtpunkt beruflichen Fortkommens statt – es geht um

Prüfungen, nicht um Erkenntnisgewinn oder Wissensdurst: Sie denken schon während des Vorbereitungsdienstes über zukünftige Stellen nach und stellen in ihrer Recherche fest, dass es diese kaum gibt (vgl. Jana: 336; Johanna: 404; Luisa: 317ff; Nadine: 82). Dies und auch die geringe Schüler*innenzahl (v.a. im Fach Französisch) sowie hohe Abwahlquoten hin zur Oberstufe führen zu Zukunftsängsten. Die Referendar*innen konkurrieren jedoch nicht nur in Bezug auf zukünftige Stellen miteinander, sondern vergleichen sich auch hinsichtlich der Beschaffenheit ihrer Ausbildungsschulen *während* des Vorbereitungsdienstes: Lange Fahrtwege und die Anschaffung eines Autos haben (zeit-)ökonomische Konsequenzen. Die Abordnung an eine andere Schule, etwa weil die Ausbildung an der eigentlich zugeteilten Schule nicht im vollen Umfang gewährleistet werden kann (z.B. keine/ zu kleine Oberstufenkurse), erhöhen den Organisationsaufwand und bringen auch zeitliche Nachteile mit sich. In den Interviews wird sich so über Mitreferendar*innen geärgert, die bspw. durch Eheschließung einen Sozialpunkt und somit einem der beliebten Stadtgymnasien zugewiesen werden (vgl. Nadine: 394).

Gleichzeitig verspüren die Referendar*innen untereinander ein großes Interesse an Austausch; es werden Ratschläge von ‚älteren‘ an ‚jüngere‘ Jahrgänge gegeben und mitgeföhlt, obwohl zeitliche Ressourcen knapp bemessen sind:

Man merkt es auch immer, nach dem Fachseminar. Ich bin häufig noch 'ne halbe Stunde danach dort, obwohl ich eigentlich denke: Ich muss nach Hause. Aber wir haben alle so ein Austauschbedürfnis, weil es uns allen gerade so schlecht geht und alle sind so: *Und hier und da und das* und ich will eigentlich nach Hause, aber irgendwie tut es mir gut da noch mit allen drüber zu sprechen. (Clara: 397)

Die Emotionalität spielt in allen Interviews eine große Rolle. In verschiedenen Situationen (im Interview, nach Unterrichtsbesuchen in situ) brechen die Referendar*innen vor mir als Forscherin in Tränen aus. Unter den Referendar*innen führt der starke Geföhlsausdruck zu einer Verbundenheit: „Damit bin ich nicht alleine. Wir sind, wir haben uns echt schon ausgetauscht und können echt schon so einen Club aufmachen von den, von den Heulern“ (Lisa: 438). Die Beziehung der Referendar*innen ist stark davon geprägt in derselben Situation zu sein; *Leidensgenoss*innen* war somit ein weiterer Kode in diesem Zusammenhang.

Es findet auch eine Abgrenzung nach ‚oben‘ und ‚unten‘ statt, weshalb der linke Teil der Map ebenfalls wichtig für die Ausgestaltung der Beziehung der Referendar*innen untereinander ist. Das Verhältnis zu anderen Akteur*innen im Feld ist von Machtgeföhlen und Hierarchien geprägt und hat – wie oben am Beispiel des Hausmeisters dargestellt – Auswirkungen auf soziale Praktiken. In den für den Fremdsprachenunterricht besonders interessanten (mehr-)sprachigen Praktiken lassen sich genau diese Hierarchien rekonstruieren (siehe *Monolingualitätsansprüche* auf Map 2, vgl. auch Morris 2025a; 2025b): In einer Hierarchie von Ausbilder*innen>Referendar*innen>Schüler*innen stellt die jeweils machtvollere Gruppe Einsprachigkeitsansprüche an die inferiore Gruppe: Ausbilder*innen legen Referendar*innen nahe einen möglichst einsprachig zielsprachlichen Fremdsprachenunterricht durchzuführen, im Fachseminar sind aber translinguale Praktiken zu beobachten (Protokolle 5,6,7). Referendar*innen wiederum fordern die Schüler*innen vor Unterrichtsbesuchen dazu auf ausschließlich in der Zielsprache zu kommunizieren; ihre eigenen Praktiken im Unterrichtsbesuch sind aber geprägt von Mehrsprachigkeit (Protokoll 2,3).

Gleichzeitig befinden sich die Referendar*innen in Bezug auf die Monolingualitätsansprüche in Beziehung zu den Fachlehrpersonen in einem Dilemma: Während Ausbilder*innen mit dem Terminus *Funktionale Einsprachigkeit* meinen, dass möglichst viel in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht gesprochen werden soll, vertreten Französisch- und Spanischlehrer*innen an den Ausbildungsschulen teils konträre Meinungen

und animieren die Referendar*innen zum vermehrten Sprechen auf Deutsch, um die Schüler*innen nicht zu „verlieren“:

weil am Anfang habe ich versucht, nur Spanisch zu reden. Da kam dann von meiner Ausbildungslehrerin eine Kritik, dass ich die nicht erreiche und dass ich die verliere, wenn ich so viel Spanisch rede ((lacht)). Obwohl ich halt also manchmal echt einfache Sachen gesagt habe in der Q2 und naja das fand ich nicht so gut. Da wurde ich dann schon so ein bisschen beeinflusst, dass ich dann auch mehr Deutsch rede (Felix: 174).

Die Referendar*innen treffen somit oftmals auf Kurse, die seit Jahren deutschsprachige Praktiken im Fremdsprachenunterricht ritualisiert haben. In den Unterrichtsbesuchen sollen die Referendar*innen dann aber möglichst einsprachig mit den Schüler*innen kommunizieren, was potentiell zu Konflikten zwischen Ausbilder*innen und Fachlehrpersonen führen kann, welche über die Referendar*innen ausgetragen werden:

Ich hatte zum Beispiel in meinem allerersten BU, als ich im Februar in der Schule angefangen habe, eine Lehrerin, die gesagt hat, sie nimmt sehr ungerne Referendare, sie macht das eigentlich nicht, da dachte ich auch gleich: Jackpot [...]. Sie hatte nämlich die Erfahrung gemacht, dass sie einer Referendarin oder Referendar- ich weiß nicht wem- vor Jahren geholfen hatte und dann wurde aber das, was sie eben da verbessert und verändert hatte, vom Fachleiter kritisiert. (Luisa: 155)

Die Antinomie der widersprüchlichen Anforderungen von Ausbilder*innen und Fachlehrer*innen wird hier in eine Richtung aufgelöst. Die Fachlehrerin entzieht sich der Spannung; die Referendar*innen tragen die Konsequenzen dieser Struktur: Lehrpersonen, die „eigentlich nicht“ Referendar*innen in ihren Unterricht aufnehmen, bedeuten eine erschwerte Ausbildungssituation in Fächern wie Französisch und Spanisch, wo es oftmals nur zwei oder drei Lehrkräfte pro Schule gibt. Die Referendar*innen befinden sich in einem Loyalitätskonflikt zwischen Ausbilder*innen (hier „Fachleiter“ genannt) und Fachlehrpersonen, da sie von beiden Instanzen lernen und abhängig sind. Die Beziehung zwischen Fachlehrer*innen an der Schule und Referendar*innen gestaltet sich allerdings sehr unterschiedlich aus: Andere Fachlehrpersonen verteidigen ihre Referendar*innen im Unterrichtsnachgespräch vor Schulleitung und Ausbilder*innen (Protokoll 3: 210), kooperieren im Team Teaching (Nadine: 197) oder haben „komplett mitgeföhlt“ (Clara: 175) in Prüfungssituationen.

Nicht alle Akteur*innen in der Situation verstehen allerdings die Zielsprache und äußern Monolingualitätsansprüche. Die bestehenden Machtgefälle äußern sich auch auf anderen Wegen: Die Schulleitungen sind zwar nur in geringem Ausmaß an der 2. Phase der Lehrer*innenbildung beteiligt – sie sehen nur wenige Unterrichtsbesuche und übernehmen in der Regel auch nicht die Betreuung der Referendar*innen (dies wird von speziellen Ausbildungsbeauftragten sowie Fachlehrer*innen im Unterricht geleistet) – sie vergeben allerdings am Ende eine Note, welche 50% (in NRW bzw. 10% in Niedersachsen) der Gesamtnote des Vorbereitungsdiensts ausmacht. Die Referendar*innen sind sich dessen sehr bewusst und der Notendruck steht in Zusammenhang mit den bestehenden Zukunftsängsten. So versuchen sich die Referendar*innen stets so zu verhalten wie sie glauben, dass die Schulleitung es von ihnen erwartet. Etwa passen sie ihren Kleidungsstil und andere Aspekte des äußerlichen Erscheinungsbildes an oder fühlen sich verpflichtet außerunterrichtliche Aufgaben wie AGs (vgl. Nadine: 209), Theaterbesuche, Lesewettbewerbe, Lesenächste (vgl. Jana: 136), Leseclubs, Fachsitzungen, Elternabende (vgl. Johanna: 55, 353) oder Koklassenlehrerin sein (vgl. Julia: 107) zu übernehmen bzw. „aufs Auge gedrückt“ (Julia: 107) zu bekommen. Die Begebenheit, dass sie die Schulleitung keineswegs täglich sehen, sondern viele Informationen von den Fachlehrpersonen an die

Schulleitung weitergetragen werden, führte zu dem Kode *ständige Beobachtungssituation* und wurde in einem Memo mit dem Foucault'schen Panopticon (Foucault 2012 [1976]) verglichen. Die Referendar*innen befinden sich an den Ausbildungsschulen in der Antinomie des Entlastens vs. Belastens. Sie entlasten durch den eigenverantwortlichen Unterricht und die außerunterrichtlichen Aufgaben (und die Gewissheit, dass neue Lehrkräfte „nachrücken“) das Kollegium; gleichzeitig belastet die Ausbildungssituation Schulleitung und Lehrkräfte, welche Teil der Struktur des Beobachtungs- und Bewertungsapparats sind.

Konkludierend lässt sich sagen, dass die relationale Map ein Werkzeug darstellt, um Widersprüche, Antinomien, Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Elementen in der Situation weiter zu analysieren. Es geht darum „How and why do they matter to one another, if at all?“ (Clarke et. al 2018: 138). Impliziert wird dadurch, dass viele Aspekte der Situation in einer Beziehung zueinander stehen und somit die auftretenden Praktiken immer multifaktoriell zu verstehen sind. Dies ist eine wichtige, postmoderne Erweiterung der Grounded Theory, welche auch für das vorliegende Projekt eine Bereicherung darstellt: In vorangegangenen Publikationen des Projekts (Morris & Vernal Schmidt 2025) wurde das Kodierparadigma (Corbin & Strauss 2008) angewendet und für seinen übersimplifizierenden Charakter kritisiert. Eine Darstellung der Situation nach monokausalen Ursache-Wirkungsketten wird dem so komplexen Feld des Vorbereitungsdienstes keineswegs gerecht. So verspüren die Referendar*innen Zukunftsängste aufgrund eines Stellenmangels, welcher mit der aktuellen Lage der Fächer Französisch und Spanisch zusammenhängt. Bildungspolitiken, ein Diskurs um die Notwendigkeit der 2. Fremdsprache, Trends in der Fächerwahl (vgl. Caspari & Rössler 2008; Bär 2017) welche auch mit popkulturellen Phänomenen zusammenhängen, seien hier nur als einige vieler möglicher Gründe für die niedrigen Einstellungschancen nach dem Vorbereitungsdienst genannt. Diese bringen die Referendar*innen auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt in ein Konkurrenzverhältnis zueinander. Da sich ihre Einstellungschancen auch aus der Note der 2. Phase der Lehrer*innenbildung ergeben, werden sie auch zum Zeitpunkt des Vorbereitungsdienstes in eine Wettbewerbssituation gebracht, wobei sie sich durch die Abgrenzung nach ‚oben‘ (Schulleitung, Ausbilder*innen) miteinander solidarisieren. Das relationale Mapping bietet also eine hervorragende Herangehensweise an die Erforschung einer Situation, die regelrecht von Widersprüchen, Komplikationen, Situiertheit und Mehrsträngigkeit geprägt ist: Der Vorbereitungsdienst. Dabei müssen monokausale Erklärungen verworfen werden; gleichzeitig umgeht die relationale Map dem Vorwurf der Atomisierung, welcher häufig postmodernen Theorien gegenüber geäußert wird, „gemäß welcher alles fragmentiert ist, ohne Bezug und ins Nichts zerfällt“ (Clarke 2012: 148). Die relationale Map stellt ein Werkzeug gegen ebendiese Fragmentierung dar: Indem alle Elemente auf ihre Beziehung zueinander untersucht werden, findet eine Inbezugsetzung statt. Aus der zunächst deskriptiven und thematischen Ordnung in der geordneten Situationsmap wird ein interpretierbares, theoretisch anschlussfähiges Bild der Situation, was längst nicht nur aus Vorannahmen und Fachliteratur besteht, sondern empirisch erweitert wurde (Clarke et al. 2018: 127). Die Antinomien als Kernelemente der strukturtheoretischen Professionstheorie (Helsper 2021) treten durch die relationale Situationsmap hervor und können als solche ausgeleuchtet werden. Das Prüfen der Beziehung verschiedener Elemente zueinander erinnert mich außerdem an das ständige Vergleichen in der Grounded Theory, welches „die Leitidee des Kodierprozesses darstellt“ (Strübing 2021: 15). GTM und Situationsanalyse stellten sich als fruchtbar für die Entdeckung zentraler Widersprüche und Probleme der Situation heraus.

5. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie hat mittels der Situationsanalyse nach Clarke et al. (2018) erste Einblicke in die komplexe Gemengelage des Vorbereitungsdienstes in den Fächern Französisch und Spanisch ermöglicht. Durch

die Arbeit mit messy, geordneten und relationalen Situationsmaps konnten zentrale Spannungsfelder, Machtverhältnisse sowie institutionelle, diskursive und biographische Verflechtungen im Feld sichtbar gemacht werden. Insbesondere das Verhältnis zwischen verschiedenen menschlichen Akteur*innen wie Referendar*innen, Ausbilder*innen, Schulleitung, Hausmeister und Fachlehrpersonen, erwies sich als durchzogen von Ambivalenzen, Hierarchien und Aushandlungen. Das Mapping der Situationsanalyse ist dabei nicht nur ein methodisches Instrument zur Strukturierung und Reflexion, sondern stellt auch einen erkenntnisgenerierenden Zugang dar, der die Rolle der Forscherin selbst als Teil der Situation ernst nimmt und sichtbar macht. Durch das Untersuchen der Beziehung verschiedener Elemente zueinander konnten – angelehnt an die strukturtheoretische Professionstheorie – verschiedene Antinomien herausgearbeitet werden: Symmetrie- und Autonomieantinomien zwischen erwachsenen Akteur*innen im vorbereitungsdienstlichen und schulischen Kontext, die Antinomie von Konkurrenz und Verbundenheit unter Referendar*innen, die Antinomie der Anforderungen von Ausbilder*innen und Fachlehrer*innen an die Referendar*innen sowie die Antinomie des Ent- bzw. Belastens des schulischen Alltags.

Nachdem im Rahmen dieses Projekts bereits mit verschiedenen Instrumenten der Grounded Theory sowie mit den Situationsmaps der Situationsanalyse gearbeitet wurde, besteht der nächste und zugleich abschließende Schritt in der weiteren Kartierung. Durch die Erstellung von Maps sozialer Welten und Arenen können kollektive Akteur*innen, institutionelle Handlungskontexte und deren Interaktionen differenzierter rekonstruiert werden. Zudem sollen Positionsmaps angefertigt werden, um kontroverse Diskurspositionen in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst systematisch abzubilden. Diese ergänzenden Mapping-Verfahren werden es ermöglichen, die zuvor dargestellten relationalen Gefüge um eine makro-analytische und diskurstheoretische Dimension zu erweitern und die Pluralität sozialer Ordnungsmuster im Feld der 2. Phase der Lehrer*innenbildung weiter zu erschließen.

Literaturverzeichnis

- Anderson-Park, Eva; Abs, Hermann Josef (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In Colin Cramer, Johannes König & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 405-412). 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ballweg, Sandra (2020). Grounded Theory reloaded: Überlegungen zur Situationsanalyse nach Clarke in der empirischen Fremdsprachenforschung. In Maria Eisenmann & Jeanine Steinbock (Hrsg.), *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? Konferenzband des 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Würzburg* (S. 257–269). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bär, Marcus (2017). Französisch, Spanisch, Italienisch: zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem. *FLuL Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), S. 86-99.
- Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Reschke, Maren; Strobl, Jan; Venus, Theresa (2017). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. *Zielsprache Deutsch*, 1, S. 5–36.
- Brück, Jasmin; Mikats, Jana; Weyrich, Katharina (2023). Kombination von Kodieren und Mappen: Erfahrungen und Möglichkeiten. In Leslie Gauditz, Anna-Lisa Klages, Stefanie Kruse, Eva Marr, Ana Mazur, Tamara Schwertel & Olaf Tietje (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 297–314). Wiesbaden: Springer VS.

- Bührig-Hollmann, Annette (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Konzepte und Strategien der Beteiligten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caspari, Daniela; Rössler, Andrea (2008). Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19 (1), S. 61–82.
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2. Auflage. Los Angeles: Sage.
- Clarke, Adele E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E.; Friese, Carrie; Washburn, Rachel (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, John (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dietrich, Fabian; Faller, Christiane (2021). Halbierte Professionalisierung. Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats. In Julia Peitz & Marius Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 83–92). Münster: Waxmann.
- Dzengel, Jessica (2016). *Schule spielen: Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS.
- FIBS [Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie] (Hrsg.) (2012). *Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010 – 2012*. FIBS.
- Foucault, Michel (2012 [1976]). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden. Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), S. 183–201.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Küper, Judith Elisabeth (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leiendecker, Stefanie (2021). *Anforderungen und Ressourcen im Lebramtsreferendariat. Implikationen für die Stressprävention*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Méron-Minuth, Sylvie (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morris, Patricia Louise (2023). „es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, [...] aber ich weiß einfach nicht wie“ – Eine Interviewstudie mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften. *ke:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (2), S. 134–152. DOI: 10.18716/ojs/kON/2023.s.8.

- Morris, Patricia Louise (2025a). Zwischen dem Einhalten einer monolingualen Norm und dem Einbringen mehrsprachiger Ressourcen: Eine Heuristik zur Analyse sprachlicher Praktiken im vorbereitungsdienstlichen Französisch- und Spanischunterricht. *FLuL Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 54(1), S. 89–104.
- Morris, Patricia Louise (2025b). Exchanging goods on the linguistic market of second phase teacher training: Multilingualism as an (il)legitimate practice. *The Journal of Research in Social Sciences and Language (JSSAL)*, 5(2), S. 174–189. <https://doi.org/10.71514/jssal/2025.175>.
- Morris, Patricia Louise; Vernal Schmidt, Janina (2025). Linguizismusrelevante und raciolinguistische Sprachideologien von Französisch- und Spanischlehrpersonen im Referendariat. *Language Education and Multilingualism - The Landscape Journal*, 8, S. 99–114.
- Munderloh, Olaf (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Peitz, Julia (2024). *Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung*. Münster: Waxmann.
- Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Lüdtke, Oliver; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), S. 35–59.
- Richter, Dirk; Richter, Sabine (2021). Rolle und Bedeutung der Mitreferendarinnen und Mitreferendare. In Julia Peitz & Marius Haring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 130–138). Münster: Waxmann.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schubarth, Wilfried & Wachs, Sebastian (2025). Praxis im Vorbereitungsdienst. In Colin Cramer, Johannes König & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 636–643). 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Strübing, Jörg (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 57, S. 202–224. DOI: 10.25656/01:7095.
- Terhart, Ewald (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, S. 26–37. DOI: 10.11576/pflb-4775.
- Wiernik, Alexander (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorenangaben

Patricia Louise Morris, Master of Education, Georg-August-Universität Göttingen
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachideologien, Vorbereitungsdienst