

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 2

---

Carina Leonhardt, Annika Kreft & Britta Viebrock

## **Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Englischunterricht**

Einblicke in handlungsleitende Orientierungen von Englischlehrer\*innen

### Abstract (deutsch)

In diesem Artikel schauen wir aus einer Professionalisierungsperspektive auf handlungsleitende Orientierungen berufserfahrener Englischlehrkräfte im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Diese werden auf der Basis beispielhafter Analysen vorgestellt und diskutiert.

### Abstract (englisch)

In this article we discuss the guiding orientations of in-service English language teachers in dealing with cultural and linguistic heterogeneity, based on the exemplary analysis of selected interview sequences.

### Keywords

Dokumentarische Methode, Professionalisierung, Lehrkräftebildung, Orientierungsrahmen, narratives Interview, Englischlehrkräfte, kulturelle und sprachliche Heterogenität, Entwicklungsaufgaben

### Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/LeonhardtKreftViebrock](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/LeonhardtKreftViebrock)

## 1. Einleitung

Im Zentrum unseres Beitrags steht die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen von Englischlehrkräften im Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler\*innen. Wir fokussieren die Frage, wie Englischlehrkräfte diese wahrnehmen und mit welchen Orientierungen sie hiermit verbundene Anforderungen bearbeiten. Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität stellt eine der zentralen Anforderungen an Englischlehrer\*innen und ihr fachunterrichtliches Handeln dar, denn Englischlehrkräfte haben es in ihrem Unterricht mit einer Schüler\*innenschaft zu tun, die sich durch eine Vielfalt an kulturellen und sprachlichen Ressourcen auszeichnet und im Hinblick auf diese Facetten heterogene Lernbedürfnisse in den Unterricht einbringt. Daraus ergeben sich teilweise widersprüchliche und sich aufgrund des gesellschaftlichen Wandels dynamisch verändernde Herausforderungen, auf welche sich gerade berufsroutinierte Englischlehrer\*innen nicht ausreichend vorbereitet fühlen (vgl. z.B. Heyder & Schädlich 2014; Kreft & Viebrock 2020).

Um den Anforderungen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität im Englischunterricht gerecht zu werden, sind Englischlehrer\*innen gefordert, sich und ihr fachunterrichtliches Handeln kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Kreft & Viebrock 2020). Wie berufsroutinierte (Englisch-)Lehrer\*innen dieses im Hinblick auf kulturelle und sprachliche Heterogenität – insbesondere im Rahmen der dritten Phase der Lehrer\*innenbildung – tun und welche Professionalisierungsprozesse hierbei eine Rolle spielen, ist bislang unzureichend erforscht (vgl. Biederbeck & Rothland 2017). Auch die Frage danach, welche konkreten Anforderungen sich für Englischlehrer\*innen im spezifischen Handlungsfeld stellen, wie sie diese wahrnehmen und bearbeiten, wurde bisher wenig beachtet (eine Ausnahme bildet Wilkens Beitrag in diesem Band). Mit unserem Beitrag geben wir Einblicke in die dokumentarische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Englischlehrkräften im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Der Fokus liegt auf der beispielhaften Interpretation ausgewählter Daten einer Pilotierungsstudie. In Abschnitt 2 legen wir zunächst unser Begriffsverständnis dar. Anschließend geben wir in Abschnitt 3 einen Überblick über die fremdsprachendidaktische Professionsforschung und rahmen das Vorhaben theoretisch. Abschließend interpretieren wir in Abschnitt 4 exemplarisch ausgewählte Interviewsequenzen.

## 2. Kulturelle und sprachliche Heterogenität als Anforderung an das unterrichtliche Handeln von Fremdsprachenlehrkräften

Auf der Basis unterschiedlicher Differenzlinien (z.B. Kultur, Ethnie, Geschlecht) gehen Trautmann & Wischer (2011) von verschiedenen Heterogenitätsfacetten aus, die an Schulklassen herangetragen werden, um diese hinsichtlich bestimmter Merkmale und Ausprägungen zu vergleichen. Für den Fremdsprachenunterricht sind sprachliche und kulturelle Heterogenität von Bedeutung, da diesbezügliche Ressourcen der Schüler\*innen sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel (fremd-)sprachlicher Lernprozesse gelten (vgl. Kropp 2017; Elsner et al. 2020). Mit sprachlicher Heterogenität meinen wir die Vielfalt an sprachlichen Ressourcen, die Schüler\*innen in den Unterricht einbringen, d.h. ihr plurilinguales Repertoire, welches die Gesamtheit der von einer Person erworbenen Sprachen bezeichnet, die in deren mentalen System interagieren und miteinander vernetzt sind (Europarat 2001). Hierzu zählen neben institutionell erworbenen (Fremd-)Sprachen auch die in familiären (z.B. herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit) sowie lebensweltlichen Kontexten (z.B. im Kindergarten, auf dem Spielplatz) erworbenen Sprachen, die sich wiederum in ihrem Verwendungskontext, der Häufigkeit ihres Gebrauchs sowie ihrer Kompetenzniveaus

in verschiedenen Fertigungsbereichen (Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören etc.) unterscheiden (vgl. Elsner et al. 2020).

Unser Verständnis von kultureller Heterogenität geht mit einem dynamischen Kulturbegriff einher. Kultur wird als „Gesamtheit mentaler Wirklichkeiten, Konstruktionen und Einstellungen definier[t], die gleichzeitig Ergebnis, Produkt und Auslöser von (diskursiven) Aushandlungsprozessen [ist], wobei nicht nur nationale Räume ausgehandelt werden, sondern auch ethnische, religiöse, soziale und andere Kategorien mitgedacht werden können“ (Fäcke 2006: 16). „Kulturen“ bezeichnen hybride und nach außen durch offene Netzwerkverbindungen charakterisierte Kollektive, die als Orientierungssystem die Wahrnehmung, Werte, das Denken und Handeln sowie die Identitätsbildung und -konstruktion von Menschen beeinflussen, die sich diesen Kollektiven zugehörig fühlen. Kulturen sind demnach nicht an Herkunft, Nationen oder Staatsgrenzen gebunden und gehen über Eigen- und Fremd-Dichotomien hinaus (vgl. Kreft & Viebrock 2020). Für den Kontext von Schule und Englischunterricht bedeutet dies, dass Englischlehrkräfte Schüler\*innen unterrichten, die in ihren vielfältigen Lebenskontexten hybride Identitäten entwickeln und aufgrund der in diesen Kontexten gesammelten Erfahrungen entsprechend heterogene Vorkenntnisse und Lernbedürfnisse in den Unterricht einbringen. Daraus ergibt sich die Anforderung an Englischlehrkräfte, ein Bewusstsein für die Bedeutung sprachlicher und kultureller Heterogenität zu entwickeln und diese als Ressource für das (Fremd-)Sprachenlernen zu begreifen (vgl. Europarat 2001; KMK 2017; Kreft & Viebrock 2020; Elsner et al. 2020).

Wie oben bereits gesagt, ist den Lehrkräften die Bedeutung von sprachlichen und kulturellen Ressourcen für das Fremdsprachenlernen bewusst, und sie sind überwiegend positiv gegenüber kulturell-sensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen eingestellt (vgl. Heyder & Schädlich 2014). Dennoch herrscht eine Unsicherheit bis hin zu einer Überforderung im Hinblick auf den systematischen und zielgerichteten Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität vor. Dies hat zur Folge, dass die schüler\*innenseitigen Ressourcen häufig ignoriert werden und damit Potenziale für sprachliches und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ungenutzt bleiben (Kropp 2017). Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität wird folglich zur Gestaltungsaufgabe und gleichzeitig zum Problemfeld des (Englisch-)Unterrichts und bedarf einer zielgerichteten Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. auch Wittek 2013).

### 3. Professionalisierung berufserfahrener Englischlehrkräfte im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität

Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften sind in den letzten Jahren – insbesondere in bildungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskursen – zu einem vieldiskutierten Thema avanciert (vgl. Helsper & Tippelt 2011). Auch in der Fremdsprachendidaktik geht man zunehmend den Fragen nach, was eine professionelle Fremdsprachenlehrkraft ausmacht, welches fachspezifische, professionelle Wissen und welche Kompetenzen, Überzeugungen, Einstellungen sowie Haltungen diese benötigt, um den Anforderungen im Hinblick auf das (fach-)unterrichtliche Handeln professionell zu begegnen. Zur Beschreibung der Professionalität von Lehrkräften haben sich im deutschsprachigen Raum drei zentrale Bestimmungsansätze herauskristallisiert, die inzwischen auch Eingang in den fremdsprachendidaktischen Diskurs erhalten haben (z.B. Bonnet & Hericks 2014; Viebrock 2014; Gerlach 2020). Vertreter\*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes bestimmen die Professionalität von Lehrer\*innen ausgehend von möglichst genauen Beschreibungen von Kompetenzen und Wissensbereichen, die Lehrkräfte für

professionelles Handeln benötigen und welche sich messen und modellieren lassen. Strukturtheoretische Ansätze stellen die Strukturlogik des Lehrer\*innenberufs heraus und beschreiben die Anforderungen an das Lehrer\*innenhandeln als in sich widersprüchlich und spannungsreich. Professionelles Handeln ist demnach dadurch gekennzeichnet, sich reflexiv mit Widersprüchen und Spannungen auseinanderzusetzen und anzuerkennen, nie alle Anforderungen gleichzeitig bewältigen zu können. Berufsbiographische Professionalisierungsansätze betrachten die Wechselwirkungen von Professionalisierungsprozessen mit der privaten Biographie der Lehrkräfte. Im Fokus stehen hier die „Prozesse der allmählichen Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, [...] [sowie] die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart 2011: 208). Die Lehrkraft ist als professionelle\*r Akteur\*in stets als ganze Person in ihr berufliches Handeln eingebunden (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Bonnet 2019).

Die Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften ist bisher überwiegend mithilfe kompetenzorientierter Ansätze untersucht worden. So finden sich Arbeiten zum professionellen und fachspezifischen Wissen von Englischlehrkräften, welche Modellierungen der professionellen Kompetenzen sowie Instrumente zu seiner Messung hervorbringen (vgl. Blömeke et al. 2013; Kirchhoff 2017; König et al. 2017). Kompetenzkataloge für das fachspezifische Handeln beschreiben zentrale Handlungsfelder, die für Englischlehrkräfte und ihren Unterricht als relevant erachtet werden (z.B. Wipperfurth 2009; Richards 2012). Kompetenzen und Wissen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität werden hier jedoch nur marginal berücksichtigt. Während die Kerncurricula und z.T. auch die Bildungsstandards den Fremdsprachenunterricht und damit die Lehrkräfte in der Verantwortung sehen, die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Schüler\*innen sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen und entsprechende kommunikative, transkulturelle und methodische Kompetenzen für das Handeln in mehrsprachigen Situationen auszubilden (Europarat 2001; Companion Volume 2018; KMK 2019a; 2019b), spiegelt sich dies kaum in entsprechenden Kompetenzmodellen oder -katalogen für Lehrkräfte wider. Lediglich Wipperfurth (2009) arbeitet in Rückgriff auf fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten zentrale Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte u.a. bzgl. des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und interkultureller<sup>1</sup> Kompetenz in Form von *Can-Do-Statements* heraus. Hierbei handelt es sich um theoretisch explizierte und nicht empirisch überprüfte Zusammenstellungen. Solche Kompetenzkataloge stellen ebenso wie bildungspolitische Papiere formale Rahmungen dar, die eine normative Wirkung entfalten können und das Handeln von Fremdsprachenlehrkräften explizit oder implizit beeinflussen können.

Neben kompetenzorientierten Ansätzen findet sich eine verstärkte Hinwendung zur Innensicht und zu individuellen Lern- und Bildungsprozessen von Fremdsprachenlehrkräften (vgl. zusammenfassend Roters & Trautmann 2014). Diesbezügliche Arbeiten beleuchten die Überzeugungen, *beliefs* und subjektiven Glaubenssätze von Lehrkräften und stellen deren Bedeutung für sowie den Einfluss auf das unterrichtliche Handeln sowie die Wahrnehmung beruflicher Anforderungen heraus (für einen Überblick vgl. Caspari 2014). Subjektive Sichtweisen, im Laufe der (Berufs-)Biographie erworbene Überzeugungen, Einstellungen sowie Erfahrungen und daraufhin ausgebildete Handlungsrouninen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität bilden eine weitere Rahmung für das Handeln der Lehrkräfte sowie für die Wahrnehmung der berufs- und fachbezogenen Anforderungen.

---

<sup>1</sup> Den Begriff der Interkulturalität übernehmen wir an dieser Stelle von Wipperfurth (2009). Für weitere Begriffsdiskussionen sei verwiesen auf Kreft & Viebrock (2020).

In der Betrachtung beider zuvor genannter Rahmungen deutet sich im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität ein Spannungsverhältnis an. Dieses ergibt sich aus den grundlegend positiven Einstellungen der Fremdsprachenlehrkräfte gegenüber den sprachlichen und kulturellen Ressourcen ihrer Schüler\*innen sowie den normativen bildungspolitischen und kompetenzbezogenen Anforderungen, die Lehrkräfte trotz ihrer positiven Einstellungen nicht notwendigerweise produktiv aufgreifen. Das beschriebene Spannungsverhältnis lässt sich aus unserer Sicht nicht dadurch überwinden, dass Kompetenzen der Lehrkräfte überprüft oder normative Kompetenzkataloge und Anforderungen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität aufgestellt werden. Vielmehr bedarf es der Untersuchung subjektiver Sichtweisen und der Rekonstruktion der Erfahrungen, Wahrnehmungen und Orientierungen, die das Handeln der Lehrkräfte und damit deren Umgang mit den Anforderungen im genannten Handlungsfeld strukturieren. So lassen sich die je unterschiedlichen Zugänge zur Bewältigung der Anforderungen verdeutlichen und für die Reflexion der eigenen Handlungsrouninen nutzbar machen.

Durch die Fokussierung auf handlungsleitende Orientierungen von berufserfahrenen Englischlehrkräften im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität nehmen wir zwar nur einen kleinen Ausschnitt von Professionalisierung in den Blick, sehen unseren Beitrag aber grundsätzlich im Professionalisierungsdiskurs verortet. Professionalisierung verstehen wir als lebenslangen berufsbio-graphischen Prozess der Wahrnehmung, Bewältigung und Bearbeitung von allgemeinen, unterrichts- sowie fachbezogenen Handlungsanforderungen, „in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiterentwickeln, ausdifferenzieren und transformieren“ (Bonnet & Hericks 2014: 88). Um den sich verändernden Anforderungen des (Englisch-)Lehrberufs zu begegnen, halten wir eine fortwährende Aktualisierung erworbener Kompetenzen sowie die Reflexion der eigenen (inkorporierten) Handlungspraxis für notwendig.

Die im Folgenden analysierten Daten stammen aus der Pilotstudie eines Dissertationsprojekts (Leonhardt i.V.) zum Thema ‚Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Englischunterricht‘, in deren Rahmen leitfadengestützte narrative Interviews mit ausgebildeten Englischlehrkräften an hessischen Gesamtschulen geführt wurden. Die Analysen dieser Daten geben erste Hinweise darauf, wie berufsroutinierte Englischlehrkräfte kulturelle und sprachliche Heterogenität wahrnehmen und welche Orientierungen hierbei ihr Handeln strukturieren.

## 4. Datenanalyse

### 4.1 Zur dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews

Wie oben angedeutet, wird die Handlungspraxis der Englischlehrkräfte im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität im Spannungsverhältnis von expliziten Normen bzw. normativen Setzungen beeinflusst, welche die Lehrkräfte entweder für sich selbst und ihre Praxis annehmen oder aber von außen (z.B. von der Institution oder der Bildungspolitik) als gesetzt identifizieren (Gerlach 2020). Andererseits bestimmt der Habitus, d.h. jene impliziten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die im Laufe der (Berufs-)Biographie im Zuge von sozialer Praxis erworben wurden und als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen [fungieren]“ (vgl. Bourdieu 1987: 98), das Handeln der Lehrkräfte. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode lässt sich dieses Spannungsverhältnis und damit die Handlungspraxis der Englischlehrkräfte durch die Unterscheidung von explizitem, kommunikativen sowie implizitem, atheoretischen Wissen offenlegen und im Rahmen der jeweiligen Interpretationsschritte zugänglich machen.

Der Ansatz der Dokumentarischen Methode hat sich in der Fremdsprachendidaktik zur Analyse narrativer Einzelinterviews etabliert (z.B. Bonnet & Hericks 2020; Gerlach 2020; Wilken in diesem Band). Ziel ist die Rekonstruktion der in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen von Individuen, die z.B. aufgrund ihrer beruflichen, institutionellen oder fachlichen Sozialisation Teil eines kollektiven Erfahrungsraums sind (vgl. Nohl 2017: 16). Da kulturelle und sprachliche Heterogenität zur Realität von Schule und Unterricht gehören, gehen wir in Anlehnung an Wittek (2013) davon aus, dass der Umgang mit kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen ein geteiltes Handlungsfeld für Englischlehrkräfte darstellt. Als Teil eines kollektiven Erfahrungsraums machen sie im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität strukturgleiche Erfahrungen und bilden hier „habituelle, konjunktive Orientierungen *unabhängig* von einer gemeinsam erlebten Alltagspraxis“ (Asbrand & Martens 2018: 20; Hervorhebung im Original) aus. Im Sprechen über ihren Unterricht können die Lehrkräfte Einstellungen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität explizieren, ihre Vorstellungen von gutem Unterricht und didaktischen Konzepten darlegen sowie Normen im Sinne von exterioren Verhaltenserwartungen kommunikativ vermitteln (vgl. Kreft & Viebrock erscheint). Handlungsleitend wirkt letztlich jenes Wissen, welches habitualisiertes Handeln hervorruft und sich im ‚Wie‘ einer Äußerung dokumentiert. Um dieses implizite Wissen und damit die handlungsleitenden Orientierungen von Englischlehrkräften im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität herausarbeiten zu können, bedarf es der Interpretation narrativer und beschreibender Interviewpassagen, in welchen die Befragten von ihren Erfahrungen erzählen und ein Thema „in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzsystems [...] entfalten“ (Bohnsack 2014: 22) können.

#### 4.2 Zum Vorgehen bei der Analyse

Ziel unserer Analyse ist, die handlungsleitenden Orientierungen von Englischlehrkräften im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität herauszuarbeiten. Diese geben Aufschluss darüber, inwiefern die befragten Lehrkräfte den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität als Anforderung an ihre Handlungspraxis wahrnehmen und wie sie diese bearbeiten. Um Zugang zu dieser Handlungspraxis zu erhalten, ist die analytische Trennung von implizitem und explizitem Wissen zentral, welche sich in den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der formalen Textsortentrennung (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung) widerspiegelt.

Die formulierende Interpretation zielt auf den immanenten Sinngehalt, d.h. auf das ‚Was‘ eines Interviewtexts aus Sicht der befragten Lehrkräfte. Wir haben im Anschluss an die Transkription des Audiomaterials (nach Tesch 2016<sup>2</sup>) eine thematische Gliederung zur Identifikation von Textstellen vorgenommen, die aufgrund der dort verhandelten Themen vergleichbar oder vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses von Bedeutung sind. Weiterhin haben wir Passagen ausgewählt, in denen sich Lehrkräfte „besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben“ (Nohl 2017: 30) und diese in eigenen Worten zusammengefasst, um den thematischen Gehalt zu erfassen und sich von der Sprache der Beforschten zu lösen. Im Schritt der reflektierenden Interpretation ging es um das ‚Wie‘ des Interviewtexts, d.h. um die Orientierungen, die sich im Geäußerten der Befragten dokumentieren. Im

---

<sup>2</sup> Häufig wird im Rahmen der formulierenden Interpretation empfohlen, die Interviews nicht vollständig zu transkribieren, sondern lediglich die mit Hilfe sogenannter ‚tabellarischer Verläufe‘ identifizierten Passagen. Wir entschieden uns für die Volltranskription, um zu verhindern, dass möglicherweise relevante Passagen und Orientierungen der Lehrkräfte übersehen werden.

Anschluss an Nohl (2017) haben wir eine formale Textsortenanalyse vorgenommen. Während Argumentationen und Bewertungen eher reflektiert und theoretisch sind und sich in ihnen tendenziell explizites Wissen offenbart (Gerlach 2020: 185), verweisen Erzählungen und Beschreibungen auf das implizite, handlungsleitende Wissen, d.h. auf den Habitus der Befragten. Gerade letztere Textsorten sind für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens zentral. Da Argumentationen und Bewertungen häufig in Beschreibungen und Erzählungen eingelassen sind, haben wir diese dezidiert in unsere Analysen einbezogen, um Einblicke in die Rechtfertigung von Handlungsweisen zu bekommen. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf den Habitus der Lehrkräfte ziehen, der gerade diese Art von Argumentationen und Bewertungen hervorbringt. Weiterhin haben wir analysiert, wie die befragte Lehrkraft ein Thema eröffnet und in Form von Gegenhorizonten, d.h. positiver oder negativer Positionierungen bzgl. dieses Themas, bearbeitet. Die sich abzeichnenden Orientierungen haben wir sodann fallimmanent mit ähnlich gelagerten Passagen verglichen, um „über eine Sequenz von (erzählten) Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren“ (ebd.: 36) und so die implizite Regelmäßigkeit dieser Erzählsequenz zu rekonstruieren. Um diese Orientierungen zu bestätigen, haben wir anschließend weitere Fälle hinzugezogen und einer komparativen Sequenzanalyse unterzogen. Dies gibt Aufschluss darüber, wie andere Lehrkräfte ein Thema verhandeln und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in ihren Orientierungen zeigen. Im Anschluss hieran haben wir Kontrastfälle identifiziert, die für die abschließende Typenbildung<sup>3</sup> von Bedeutung sind.

Nachfolgend illustrieren wir die Rekonstruktion der lehrer\*innenseitigen Orientierungen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität am Beispiel von ausgewählten Interviewsequenzen in Form einer komparativen Sequenzanalyse, mit der sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachvollziehen lassen.

### 4.3 Beispielanalyse

Den nachfolgenden Interpretationen liegen die Transkripte der Fälle Peter Sommer und Alexander Fischer (Pseudonyme) zugrunde, da sich hier am deutlichsten kontrastierende Orientierungen bzgl. der Wahrnehmung von kultureller und sprachlicher Heterogenität rekonstruieren lassen. Diese zeichnen sich bereits in den Eingangspassagen der Interviews ab, in welchen die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit kultureller und sprachlicher Heterogenität schildern.

#### **Datenauszug 1 – Peter Sommer: Erfahrungen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität**

- 1 I: Ja. Dann würde ich mit der ersten Frage ähm (.) beginnen und zwar würde mich  
 2 interessieren, welche Erfahrungen du mit kultureller und sprachlicher  
 3 Heterogenität in deinem beruflichen Werdegang als Englischlehrkraft gemacht  
 4 hast.
- 5 PS: Na ja gut, bei mir war das erste Praktikum an der \*Name der Schule\* in J-  
 6 Stadt, also eine reine Mädchenschule, (.) und da war diese- äh f- (.) da hat  
 7 man in der- in der Hinsicht überhaupt keine äh Erfahrungen gemacht, weil das  
 8 sehr einheitlich war (.) Das waren eben sehr homogene Lehr- Lerngruppen und  
 9 sehr motiviert und äh ganz ruhig und so weiter, hatten auch alle den gleichen

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei der Vollständigkeit halber auf den abschließenden Schritt der Typenbildung verwiesen. Sie ist jedoch nicht Gegenstand dieses Beitrages.

10 kulturellen Background (.)Da war eher Außenseiter, wenn da mal eine Inderin  
 11 oder was weiß ich dabei war (.) ja das ist- war eigentlich (.) ja fünfundneunzig  
 12 Prozent deutsche Schüler mit deutschem kulturellen Background insofern (.) war  
 13 auch mir das Problem damals gar nicht bewusst(.)

Auf die erzählgenerierende Einstiegsfrage der Interviewerin beginnt Peter Sommer, der Chronologie seines beruflichen Werdegangs folgend, von seinem ersten Praktikum an einer Mädchenschule zu erzählen. In Form einer entpersonalisierten Phrase betont er, dass „man“, bezogen auf kulturelle und sprachliche Heterogenität, dort keine Erfahrungen gemacht habe, und begründet dies damit, dass „das sehr einheitlich“ gewesen sei (Z. 7-8). Hierdurch positioniert er sich in einem nicht näher spezifizierten Kollektiv und deutet an, dass dieses „Erfahrungsdefizit“ eine allgemeingültige und nicht beeinflussbare Tatsache darstellt. Der Grund für das Erfahrungsdefizit liegt somit nicht bei ihm persönlich, sondern in der Einheitlichkeit der Schule. Letztere wird in der sich anschließenden Beschreibung betont, in welcher Peter Sommer über die homogene Schüler\*innenschaft referiert und diese mit positiv konnotierten Attributen wie „sehr motiviert“ und „ganz ruhig“ (Z. 9) verbindet. Hierdurch eröffnet er einen positiven Gegenhorizont, welcher nachfolgend mit der Konzeptualisierung einer indischen Schülerin als Außenseiterin kontrastiert wird. Peter Sommer zählt die Schülerin zwar zur Schüler\*innenschaft der Schule, welches sich in der Phrase „dabei war“ (Z. 11) dokumentiert. Allerdings gehört sie als Außenseiterin nicht zur Gruppe der ruhigen und motivierten Schüler\*innen. Auch scheint die Herkunft der „Außenseiterin“ nicht weiter bedeutend zu sein, was sich im Ausdruck „oder was weiß ich“ (Z. 11) dokumentiert. Bedeutender scheint hier die Tatsache, dass sie als Außenseiterin mit nicht-deutschem Hintergrund nicht zu den „fünfundneunzig Prozent deutsche[n] Schüler[n] mit deutschem kulturellen Background“ zählt (Z. 11-12). Im abschließenden Satz konzeptualisiert Peter Sommer kulturelle und sprachliche Heterogenität als Problem, welchem „auch“ er sich damals noch nicht bewusst gewesen sei (Z. 13). Hierdurch positioniert er sich erneut in einem Kollektiv derjenigen, die das „Problem“ ebenfalls nicht wahrgenommen haben. Die Betonung des Wortes „damals“ deutet an, dass sich dies im Vergleich zu heute geändert hat, was sich in der anschließenden Sequenz verdeutlicht. Hier erzählt er, die Chronologie seiner berufsbiografischen Erzählung fortsetzend, von seinem zweiten Praktikum an einem Gymnasium:

14 Und auch das nächste Praktikum war dann am Gymna:sium in I-Stadt und ähm  
 15 (.) da: war's schon ein bisschen anders (.) ähm da habe ich schon gemerkt,  
 16 aha (.) da war vielleicht ein Viertel ungefähr der Schüler damals (.) so  
 17 mit Migrationshintergrund oder so was; (.) und ähm es war aber trotzdem  
 18 noch die Minderheit; sodass es eher so lief, dass die Minderheit sich  
 19 anpassen musste an die Mehrheit und die irgendwie mitlaufen mussten. Ja  
 20 (.) während das heute (.) wo wir hier so eine kooperative Gesamtschule  
 21 sind, dann teilweise nur ein oder zwei deutsche Schüler in der Klasse  
 22 haben (.) vor allem im Realschulzweig aber selbst in den Gymnasialklassen  
 23 sind teilweise nur 30 % deutsche Schüler, ähm (.) dass es eher umgekehrt  
 24 ist, dass man a- ausgeht davon, es sind alle sehr unterschiedlich (.)

Mit dem Satz „da: war's schon ein bisschen anders“ (Z. 15) eröffnet er einen negativen Gegenhorizont zur homogenen Mädchenschule und konzeptualisiert kulturelle und sprachliche Heterogenität erneut als Zustand bzw. Faktum der Schule. Seine sich anschließende Aussage „ähm da habe ich schon gemerkt, aha (.)“ (Z. 15-16) drückt aus, dass im Vergleich zur Mädchenschule, an welcher das „Problem“ noch nicht



bewusst war, das zweite Praktikum eine Art Aha-Erlebnis für ihn darstellte. Durch dieses wurde ihm die Heterogenität nun „schon“ (im Sinne von ‚schon eher‘) bewusst. Dies verdeutlicht sich im weiteren Verlauf der Passage, in der Peter Sommer im Modus einer Beschreibung die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft elaboriert und erwähnt, dass etwa ein Viertel der Schüler\*innen einen „Migrationshintergrund oder so was (.)“ (Z. 17) hatte. Er nimmt die Heterogenität der Schüler\*innenschaft wahr und quantifiziert diese. Gleichzeitig dokumentiert sich, dass er keinen Wert darauf zu legen scheint, ob die Schüler\*innen tatsächlich einen Migrationshintergrund hatten. Ebenfalls denkbar ist, dass er den Begriff nicht fassen kann oder sich nicht festlegen möchte. Im sich anschließenden Satz konzeptualisiert er die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund als Minderheit und kontrastiert diese hierdurch erneut mit der homogenen Gruppe deutscher Schüler\*innen. Diese im Anschluss als Mehrheit konzeptualisierte Schüler\*innenschaft bestätigt den in der vorherigen Passage eröffneten Gegenhorizont zu Schüler\*innen mit nicht-deutschem Hintergrund als „Außenseiter“. Die negativ konnotierte Konzeptualisierung der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund als Minderheit setzt sich darin fort, dass Peter Sommer von der wahrgenommenen Norm berichtet, dass sich die Minderheit an die Mehrheit anpassen musste (Z. 18-19). Diese Norm wird nicht hinterfragt, was sich der Aussage „sodass es eher so lief,“ (Z. 18) dokumentiert und erneut auf einen unveränderlichen Zustand hinweist. Weiterhin dokumentiert sich, dass die „Minderheit“ keine andere Wahl hatte als ‚mitzulaufen‘ (Z. 19). Das Bewegungsverb „mitlaufen“ impliziert zwar zunächst, dass man mit jemandem mitgehen, sich dementsprechend anschließen kann und zu einer Gruppe dazugehört. Im Zusammenhang mit dem Wort ‚müssen‘ wird hieraus jedoch ein Zwang, sodass die Beweglichkeit der ‚Minderheit‘ eingeschränkt wird und diese keine eigene Richtung einschlagen kann. Der Modus bzw. die Art und Weise des Mitlaufens scheint irrelevant („irgendwie“). Wichtiger erscheint, dass sich die ‚Minderheit‘ anpasst.

Die negativ konnotierte Konzeptualisierung nicht-deutscher Schüler\*innen setzt sich in der nachfolgenden Sequenz fort. Indem Peter Sommer die Zusammensetzung der Klassen an seiner aktuellen Schule beschreibt und erwähnt, dass „teilweise nur ein oder zwei deutsche Schüler in der Klasse“ (Z. 21) seien, eröffnet er erneut einen negativen Gegenhorizont zur „sehr homogenen“ Mädchenschule. Dies wird verdeutlicht, indem er mit dem Wort „nur“ ausdrückt, dass er den Anteil der deutschen Schüler\*innen in den Klassen als zu gering empfindet. Letzteres dokumentiert sich auch in seinem Satz „aber selbst in den Gymnasialklassen sind teilweise nur 30% deutsche Schüler“ (Z. 22-23). Mit der Verwendung des Wortes „selbst“ zeigt sich, dass es eine für ihn verwunderliche Tatsache darstellt, dass der Anteil der deutschen Schüler\*innen in den Gymnasialklassen seiner Schule bei „nur 30%“ liege. Im sich hieran anschließenden Satz (vgl. Z. 24), lässt sich ein Bezug zur zuvor wahrgenommenen Norm, dass sich die Minderheit der Mehrheit anpassen musste, herstellen. Dies habe sich, da die deutschen Schüler\*innen nun in der Logik Peter Sommers die Minderheit darstellen, umgekehrt. Durch die Verwendung einer entpersonalisierten Phrase dokumentiert sich, dass er sich von der wahrgenommenen Norm, dass „man“ davon ausgehe, dass alle Schüler\*innen unterschiedlich seien, distanziert und diese nicht für seine Handlungspraxis anzunehmen scheint.

Die sich hier abzeichnende Defizitorientierung Peter Sommers im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität sowie seine Problematisierung von Heterogenität konturiert sich im Vergleich mit Alexander Fischer. Dieser fokussiert sich in seiner Erzählung insbesondere auf kulturelle Vielfalt und nimmt diese nicht als Problem, sondern als selbstverständlichen Teil seines (schulischen) Alltags wahr:

## Datenauszug 2 – Alexander Fischer: Erfahrungen mit kultureller und sprachlicher Heterogenität

26 I: Meine erste Frage wäre ähm mich würde interessieren, welche  
 27 Erfahrungen du mit kultureller und sprachlicher Heterogenität als  
 28 Englischlehrer gemacht hast?

29 AF: Hm (.) man wird ja so (.) ich meine (.) ich habe ja  
 30 Kulturwissenschaften studiert. Das ist ja so (.) ein großes Thema.  
 31 Kulturelle Vielfalt. Ich versuche das (.) für mich ist es was Normales  
 32 (.) ich achte da gar nicht so gut drauf. Klar, will ich unbedingt wissen  
 33 welches Kind noch welche Sprachen spricht, woher sie kommen, weil das  
 34 natürlich eine Rolle spielt. Wer schon natürlich (.) Vorerfahrungen mit  
 35 Englisch hat, also was auch aus sprachlicher Hinsicht, finde ich es vor  
 36 allem interessant. Ähm. Ansonsten versuche ich (unv.), spielt das für  
 37 mich eigentlich keine große Rolle. Also ich versuche (.) ich messe dem  
 38 keine Bedeutung bei. Also für mich ist es einfach alltäglich, dass es so  
 39 ist. Ist jetzt nicht so, dass ich das auch (.) irgendwie (.) bewusst  
 40 beachte.

Alexander Fischer rahmt seine Erzählung unter dem Thema seines Kulturwissenschaftsstudiums, indem er erzählt, dass kulturelle Vielfalt hier ein bedeutendes Thema gewesen sei. Hierdurch grenzt er sich zunächst von der Interviewerin ab, die auf seine Erfahrungen als Englischlehrkraft abzielt. Er beginnt nicht in Form einer Darstellung seines Werdegangs als Lehrkraft, sondern setzt den Fokus auf sein Kulturwissenschaftsstudium. In der einleitenden entpersonalisierten Satzkonstruktion, die er dann abbricht, um die Erzählperspektive von „man“ zu „ich“ (Z. 28) zu wechseln, dokumentiert sich, dass er einerseits nach Worten sucht, um die Frage der Interviewerin zu beantworten. Andererseits deutet sich an, dass er ein Spannungsverhältnis zwischen seinem Habitus und einer (noch) nicht weiter spezifizierten Norm wahrnimmt, an welchem er sich abarbeitet. Das Spannungsverhältnis verdeutlicht sich im anschließenden Satz, in dem er erzählt, dass kulturelle Vielfalt für ihn etwas Normales darstelle und er hierauf „gar nicht so gut“ achte (Z. 31). Hierdurch kontrastiert er zwei Positionen miteinander und verhandelt diese in Form von positiven und negativen Gegenhorizonten. Dies lässt zwei Lesarten zu: 1) Auf der einen Seite steht sein Kulturwissenschaftsstudium, d.h. die universitäre bzw. akademische Perspektive, die kulturelle Vielfalt als bedeutendes und „großes“ Thema konzeptualisiert. Dies stellt einen negativen Gegenhorizont zur individuellen Perspektive Alexander Fischers dar, der im Kontrast zur universitären Perspektive steht und kulturelle Vielfalt nicht als ein großes Thema, sondern als etwas Selbstverständliches wahrnimmt. 2) Auf der anderen Seite könnte der negative Horizont auch die Interviewerin sein, die ebenfalls im akademischen Kontext verortet ist und auf die Fokussierung von kultureller und sprachlicher Heterogenität abzielt. Alexander Fischer grenzt sich von der Betonung von kultureller und sprachlicher Heterogenität ab, die durch letzteres zu etwas Außergewöhnlichem wird. Dadurch, dass er die Norm des „guten“ Umgangs wahrnimmt und sein Handeln demgegenüber als „gar nicht so gut“ bezeichnet, dokumentiert sich, dass er sich implizit an der Norm des „guten“ Umgangs mit kultureller Vielfalt orientiert. Diese übernimmt er jedoch nicht für sein Handeln. Kulturelle Vielfalt als etwas Normales wahrzunehmen und nicht zu einem großen Thema zu machen stellt einen positiven Gegenhorizont dar, der ein großes Enaktierungspotenzial besitzt. Im Anschluss hieran führt Alexander Fischer näher aus, dass er „unbedingt“ wissen wolle, welche Sprachen seine Schüler\*innen sprechen und welche Erfahrungen

sie bereits mit der englischen Sprache gemacht haben, weil dies „natürlich eine Rolle“ (Z. 8-9) spiele. Durch die Normalitätsmarker „klar“ (Z. 31) und „natürlich“ (Z. 33) dokumentiert sich ein Bewusstsein für die Bedeutung der kulturellen und sprachlichen Erfahrungen der Schüler\*innen. Darüber hinaus zeigt er – im Gegensatz zu Peter Sommer – Interesse für die Erfahrungen, Ressourcen sowie die Herkunft der Schüler\*innen. Durch die Verwendung der Ich-Perspektive im letzten Abschnitt (Z. 36-39) stellt Alexander Fischer seine persönliche Sichtweise in den Vordergrund und grenzt sich hiermit erneut von der besonderen Thematisierung von kultureller Vielfalt oder aber – wie im Fall Peter Sommers – von deren Problematisierung ab.

41           Ähm, weil ähm natürlich merke ich okay, der Schüler aus Pakistan spricht  
 42           super Englisch, weil er eben zu Hause das hier mitkriegt, Verwandtschaft  
 43           in London hat und solche Sachen. Es wird ja natürlich auch thematisiert,  
 44           wenn jemand etwas zu berichten hat, im Ausland war (.) das versuche ich  
 45           jetzt schon aufzugreifen (.) Ähm so (.) wie aber auch jeder halt von  
 46           sich immer erzählen soll. Sei es ein Urlaub, sei es irgendwas also ich  
 47           (.) ich, ich stelle das jetzt auch nicht als was Besonderes raus. Ist  
 48           halt, wird halt, ist halt Normalität und für die (.) für die Schüler ja  
 49           eigentlich auch heutzutage (.) Also, ähm (.) Deswegen ziele ich da jetzt  
 50           nicht besonders darauf ab oder (.) oder äh bewerte das besonders oder  
 51           so (.)

Die Selbstverständlichkeit, mit der Alexander Fischer kulturelle Vielfalt wahrnimmt, verdeutlicht sich in seinen anschließenden Ausführungen. Im Modus einer Argumentation erwähnt er, dass er es „natürlich“ (Z. 40) merke, wenn Schüler\*innen beispielsweise aufgrund ihres familiären Hintergrundes gut Englisch sprechen können, und es „ja natürlich auch thematisiert“ werde (Z. 42), wenn Schüler\*innen etwas zu berichten hätten. Es zeigt sich ebenfalls, dass er einer wahrgenommenen Norm entsprechend handelt, nämlich der Thematisierung der Erfahrungen der Schüler\*innen, die er versuche aufzugreifen. Insbesondere durch den Wechsel der Sprecherperspektive von „es wird“ (Z. 42) zu „ich versuche“ (Z. 43) zeigt sich, dass er sich in seinem unterrichtlichen Handeln an dieser Norm orientiert. Letztere wird nicht hinterfragt, sondern in das unterrichtliche Handeln integriert. Auch in der Aussage „Ähm so (.) wie aber auch jeder halt von sich immer erzählen soll“ (Z. 44-45) dokumentiert sich, dass er die angesprochene Norm habitualisiert und diese als selbstverständlich wahrnimmt. Es scheint eine ritualisierte Selbstverständlichkeit seines Englischunterrichts zu sein, dass alle Schüler\*innen gleichermaßen von sich erzählen sollen. Letzteres wird durch den Ausdruck „halt immer“ (Z. 44-45) deutlich. Indem Alexander Fischer auf die kulturellen Erfahrungen seiner Schüler\*innen eingeht und diese im Unterricht aufgreift, nimmt er eine aktive Rolle ein und wird selbst zum Handelnden im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Gleichzeitig versuche er, diese Erfahrungen nicht als etwas Besonderes herauszustellen oder besonders zu bewerten, worin sich eine Orientierung an Gleichbehandlung dokumentiert. Er nimmt die Perspektive seiner Schüler\*innen wahr, indem er erwähnt, dass kulturelle Vielfalt auch für diese zur Normalität zähle. Damit stellt er kulturelle Vielfalt nicht nur als etwas Selbstverständliches für sich dar, sondern teilt die Wahrnehmung von kultureller Vielfalt als Normalität mit seinen Schüler\*innen. Weiterhin auffällig ist, dass Alexander Fischer die mit kultureller Vielfalt assoziierten Aspekte, wie z.B. den Migrationshintergrund der Schüler\*innen, Sprachkenntnisse und Auslandsaufenthalte positiv konnotiert (Z. 40-44). Dies zieht sich wie ein roter Faden durch weitere Passagen, die hier nicht näher ausgeführt werden können, und stellt einen weiteren Gegenhorizont zu Peter Sommer dar, der den Migrationshintergrund der Schüler\*innen negativ konnotiert (vgl. Z. 10-13).

Die hier exemplarisch angeführten Interpretationen lassen erste Orientierungstendenzen der betrachteten Lehrkräfte deutlich werden, die mit den sich abzeichnenden positiven und negativen Gegenhorizonten als

erste Hinweise auf die entsprechenden Orientierungsrahmen bzw. Habitus der Lehrkräfte aufgefasst werden können. Als fallübergreifende Gemeinsamkeit lässt sich festhalten, dass beide Lehrkräfte kulturelle und sprachliche Heterogenität als einen (unveränderlichen) Zustand des Handlungsfeldes Schule wahrnehmen. Während Peter Sommer diesen problematisiert, seine Handlungspraxis an der Normalitätskonstruktion von Homogenität orientiert und Heterogenität damit defizitorientiert begegnet, nimmt Alexander Fischer kulturelle Vielfalt als selbstverständlich und alltäglich wahr und richtet sein Handeln an der Gleichberechtigung seiner Schüler\*innen aus. Kulturelle und sprachliche Heterogenität wird von ihm zwar wahrgenommen und er zeigt Interesse für die Herkunft und Sprachen seiner Schüler\*innen. Jedoch scheinen kulturelle und sprachliche Heterogenität keine Kategorien zu sein, die in seinem unterrichtlichen Handeln eine Rolle spielen. Er betrachtet diese nicht als etwas Problematisches und grenzt die Schüler\*innen auch nicht, wie Peter Sommer, entlang von binären Kategorien (z.B. „deutsche Schüler“ vs. „Migrationshintergrund“, „Mehrheit“ vs. „Minderheit“ etc.) gegeneinander ab. Die sich bei Peter Sommer abzeichnende Hierarchisierung und Essentialisierung der Schüler\*innen ließ sich auch in weiteren Interviews des Pilotierungssamples ausmachen, die an dieser Stelle nicht dargestellt werden können. Auch deuteten sich – wie im Falle Peter Sommers – ethnien- und nationenbasierte Kulturverständnisse bei den Lehrkräften an, die von diesen häufig nicht hinterfragt werden.

## 5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag haben wir die dokumentarische Methode zur Interpretation narrativer Interviews mit berufserfahrenen Englischlehrkräften genutzt, um deren handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität zu rekonstruieren. Unsere Analysen zeigen eine an homogenen Lerngruppen orientierte Handlungspraxis der Lehrkräfte, die mit einer Problematisierung und Defizitorientierung in Bezug auf den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität einhergeht. Ebenso deutlich wurde ein an Nationen und Ethnien sowie an binären Kategorien orientiertes Kulturverständnis, welches auch in anderen Studien rekonstruiert werden konnte (vgl. z.B. Kreft & Viebrock erscheint). An diese Studien anknüpfend schließen wir aus unseren Erkenntnissen, dass es im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität insbesondere auf die Reflexion der eigenen Handlungspraxis und Orientierungen ankommt, um Mechanismen von Essentialisierungen und kulturellen Zuschreibungen zu verstehen. Da es sich um implizite handlungsleitende Orientierungen der Lehrkräfte handelt, sind Reflexionsangebote zu schaffen, um das „Implizite explizit zu machen“ (Michel 2015: 109) und die Lehrkräfte für ihre subjektiven Sichtweisen und ihr unterrichtliches Handeln zu sensibilisieren. Dies kann dazu beitragen, dass die Lehrkräfte den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität als Anforderung an ihr unterrichtliches Handeln wahrnehmen und ihre Handlungspraxis und Orientierungen entsprechend weiterentwickeln.

## Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Schwippert, Knut (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich (9. Auflage).
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3 (2014), 3-13.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1), 20–35.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2020).
- Elsner, Daniela; Kreft, Annika; Niesen, Heike & Viebrock, Britta (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 279–299. Online: <https://doi.org/10.4119/hlz-2501> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2020)
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gerlach, David. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner\*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Reihe Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(Beiheft), 268–288.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider; Manuela & Bonnet, Andreas (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S.597-607). Münster: Waxmann.

- Heyder, Karolin & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19.1, 183–201. Online: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder\\_Schaedlich.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf). (zuletzt aufgerufen am 12.11.2020).
- Kirchhoff, Petra (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, Regina H. Mulder & Jürgen Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S.113-150). Münster, New York: Waxmann.
- KMK (2019a). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).
- KMK (2019b). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019).
- König, Johannes; Lammerding, Sandra; Nold, Günter; Rohde, Andreas; Strauß, Sarah & Tachtsoglou, Sarantis (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Kreft Annika & Viebrock, Britta (erscheint). Negotiating meaning and developing transcultural competences when dealing with literary texts in the English as a foreign language (EFL) classroom. In Matthias Martens; Barbara Asbrand; Thade Buchborn & Jürgen Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- Kreft, Annika & Viebrock, Britta (2020). Professionalisierung von EnglischlehrerInnen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(2), 183-206.
- Kropp, Amina (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und management im schulischen FSU. In Tina Ambrosch-Baroua; Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107-130). Open Publishing LMU, München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Leonhardt, Carina (i.V.). *Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Englischunterricht: Professionalisierungsprozesse berufsroutinierter Englischlehrkräfte in der Bearbeitung kontextspezifischer Entwicklungsaufgaben*. Goethe-Universität Frankfurt/M., Dissertationsschrift.
- Michel, Burkhard (2015). Orientierungsdilemmata einer korporativen Bildpraxis. In Ralf Bohnsack, Burkhard Michel & Aglaja Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation* (S. 107-146). Opladen: B. Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richards, Jack C. (2012). »Competence and Performance in Language Teaching«. In Anne Burns & Jack C. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge, 46–56.

- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014). Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1), 51–65.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(Beiheft), 202–224.
- Tesch, Bernd (2016). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt/Main: Lang.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viebrock, Britta (2014). Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 72–85.
- Wipperfürth, Manuela (2009). „Welche Kompetenzen brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?“ *Forum Sprache* (2), 6-25. Online: [https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9\\_FS0209\\_AT01\\_wipperfuertth.pdf](https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9_FS0209_AT01_wipperfuertth.pdf) (zuletzt aufgerufen am 12.11.2020)
- Wittek, Doris (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

## Autorenangaben

*Carina Leonhardt*, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, kulturelle und sprachliche Heterogenität, Englischunterricht, Lehrkräftefort- und -weiterbildung

*Annika Kreft*, Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeitsschwerpunkte: Transkulturalität, fremdsprachlicher Literaturunterricht, Professionalisierungsforschung, rekonstruktive (videobasierte) Unterrichtsforschung

*Britta Viebrock*, Prof. Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeitsschwerpunkte: Englischunterricht, Lehrkräftebildung, Digitalisierung, Professionalisierung, Unterrichtsforschung, qualitative Forschungsmethoden, Forschungsethik, Transkulturalität, Filmbildung