

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 2

Nina Meister & Kathrin Siebold

Fachliche Orientierungsrahmen von Lehramts- und Masterstudierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Abstract (deutsch)

Das vorzustellende Projekt entsteht in einer interdisziplinären Kooperation (DaF/Schulpädagogik) und ist an der Schnittstelle von Fremdsprachen- und Fachkulturforschung anzusiedeln. Fachbezogene Orientierungsrahmen von Lehramts- und Masterstudierenden sind vor allem deshalb von Interesse, da diese Aufschluss über einen fachspezifischen Habitus geben (Bourdieu 1993), wie er als ein Ziel der Hochschulsozialisation gefasst wird (Liebau & Huber 1985) und studienkonzeptionell als universitärer Professionalisierungsanspruch konzeptualisiert wird (vgl. Meister & Hericks 2021). In Anknüpfung an die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) bilden universitäre Fachkulturen einen konjunktiven Erfahrungsraum, den Studierende eines Faches teilen. Doch während sich Masterstudierende meist nur einem Fach zuwenden, zeichnen sich Lehramtsstudiengänge sowohl durch fachliche Breite als auch ein konkretes Berufsziel aus. Das wirft die Frage auf, wie sich die Studierenden im Lehramt und im Master selbst im Fach DaF verorten, wie Vergemeinschaftung stattfindet und wo sich Distinktionen zeigen. Erste Ergebnisse der dokumentarischen Analyse von zwei Gruppendiskussionen verweisen darauf, dass die Studierenden Identitätsnormen aufweisen, die sich bspw. in der Erwartung einer ‚Horizontenerweiterung‘ zeigen sowie in einem Verantwortungsgefühl gegenüber Mitstudierenden ohne muttersprachlichen Hintergrund. Diese Identitätsnormen stehen jedoch in Spannung zu den rekonstruierten Orientierungsrahmen von Homogenisierung und Exklusion. Die Rekonstruktionen verweisen damit verstärkt auf Fragen, die sowohl das Fach- und Professionsverständnis der Studierenden betreffen als auch die universitär-fachliche Professionalisierung.

Abstract (English)

The project is the result of an interdisciplinary cooperation (German as a Foreign Language/School Education) and is located at the interface of foreign language and subject culture research, whereas questions of university teacher training and the professionalization of students are also addressed. Aspects of the subject cultural self-positioning of teaching and master's degree students are of particular interest since they provide information about collective orientations in the sense of a subject-specific habitus (Bourdieu 1993) as a result of university socialization (Liebau & Huber 1985). In connection with the praxeological sociology of knowledge (Bohnsack 2017), university subject cultures form a conjunctive experience area that is shared by students of a subject. However, while Master's students usually focus on only one subject, teacher training programs are characterized by both a broad range of subjects and a concrete professional goal. This raises the question of how students in the teaching and in the Master's degree program itself position themselves in the subject GFL, whether there are differences between teaching degree and M.A. students, and which

professional understanding can be documented. First results of the documentary analysis of two group discussions with four GFL-students indicate that the students in the conjunctive experience area of GFL show collective orientations, which are, for example, reflected in the joy of an intellectual and professional 'broadening of horizons' or in a (pedagogical) sense of responsibility towards fellow students without a native (German) language background. The reconstructions also raise questions concerning the professional understanding of teaching degree and M.A. students as well as the professionalization of the study programs.

Keywords

Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenforschung, Fachkulturforschung, Dokumentarische Methode, Lehrerbildung, Professionalisierung

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/meister-siebold

1. Einleitung

Bei dem hier vorzustellenden Projekt handelt es sich um eine interdisziplinäre Kooperation zwischen DaF und Schulpädagogik, die aus dem ProfiForum (siehe 1.1) hervorgegangen ist. Neben den jeweils ‚eigenen‘ fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen verbinden uns dabei vor allem Fragen der Lehrer/innenbildung, z.B. hinsichtlich der (fachlichen) Professionalisierung der Studierenden und studienkonzeptioneller Entwicklungen. Dem fachlichen Selbstverständnis der Studierenden nähern wir uns dabei zum einen entlang einer schulpädagogischen Perspektive, die auf das Fachverständnis der Studierenden zielt (z.B. mit der Frage, wie die Studierenden das Fach DaF entwerfen und sich selbst darin verorten); zum anderen aus der fachlichen Perspektive DaF und den Fragen, welche Erwartungen und Berufsziele formuliert werden, welches Rollenverständnis sich dokumentiert und ob sich hierbei Differenzen zwischen den Studierenden im Lehramt (LA) und im Master (MA) zeigen.

Im Kapitel 1.1 wird zunächst knapp der Entstehungszusammenhang des Projektes im ProfiForum erläutert. Um die in den Gruppendiskussionen angesprochenen Inhalte verstehen und einordnen zu können – auch hinsichtlich der Differenzen zwischen dem Masterstudiengang DaF und dem Lehramtsstudiengang DaF – werden in Kapitel 1.2 einige zentrale Hintergrundinformationen vorgestellt. Das 2. Kapitel greift die wesentlichen Aspekte des methodischen Vorgehens (Dokumentarische Methode) auf und verbindet diese mit den zugrunde gelegten Rahmentheorien. Den Hauptteil des Beitrags bildet das 3. Kapitel mit dem empirischen Material sowie den dokumentarischen Rekonstruktionen. Im abschließenden 4. Kapitel fragen wir nach der Bedeutung dieser ersten, exemplarischen Ergebnisse für die Lehrer/innenbildung und die Fremdsprachenforschung und welche Anknüpfungspunkte sich anbieten.

1.1 Entstehungskontext: Das Marburger „ProfiForum“

An der Philipps-Universität Marburg finden im Rahmen des Projekts ProPraxis¹ regelmäßig fächerübergreifende Arbeitstreffen im sogenannten „Professionalisierungsforum“² (kurz: „ProfiForum“) statt. Hier kommen Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften mehrfach im Semester für einen Abend zusammen, wobei neben allgemeinen und fachspezifischen Herausforderungen in der Lehrer/innenbildung insbesondere der Austausch über epistemologische Fragen aus den fachlichen Perspektiven im Mittelpunkt steht (Meister et al. 2020). Zentral thematisiert werden auch das Verhältnis von Fachlichkeit und Schulpraxis in den Fächern und die Querschnittsthemen (Inklusion, Digitalisierung) mitsamt der damit verbundenen Schlüsselkompetenzen. Der interdisziplinäre Diskurs zielt dabei auch auf Lösungsansätze, um gemeinsame Herausforderungen in der Lehre anzugehen, bspw. in Form von fächerübergreifenden Synergien. Parallel dazu verfolgt das ProfiForum mit dieser besonderen Form des kollegialen Austausches eine Professionalisierung der Teilnehmenden, die eben jenen Ansprüchen verpflichtet ist, wie sie studienkonzeptionell als Herausbildung einer „reflektierten Fachlichkeit“ auch an die Studierenden gestellt werden (Meister & Hericks 2021). Zuletzt stand die Arbeit im ProfiForum im Zeichen der Fachkulturforschung mit einem speziellen Fokus auf dem studentischen Fach- und Selbstverständnis. Die leitende Frage dahinter war, inwiefern das konkrete Berufsziel der Lehramtsstudierenden sich in deren Orientierungsschemata und -rahmen widerspiegelt und

¹ Das Projekt „ProPraxis“ der Philipps-Universität Marburg wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

² <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/forschung/profiforum>

welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede³ zu BA- oder MA-Studierenden eines Faches ausgemacht werden können. Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden ausgewählter Fächer durchgeführt und diese in interdisziplinären Sitzungen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode rekonstruiert. Wir haben die im Rahmen des ProfiForums entstandenen ersten Interpretationen als Grundlage für die hier vorzustellenden Analysen verwendet und weiter ausdifferenziert.

1.2 Deutsch als Fremdsprache in Marburg

Der Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache in Marburg steht in der Tradition eines international ausgerichteten, praxisorientierten Studiengangs, der Lehrpersonen für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in Einsatzbereichen weltweit ausbildet. Das breite Spektrum an Berufsperspektiven und die internationale Ausrichtung des Masterstudiengangs spiegeln sich in seiner Studierendenschaft wider, die seit Jahren zu einem großen Teil aus Bildungsausländer/innen⁴ besteht. Kulturelle Vielfalt, mehrsprachige Kommunikation und der Umgang mit Heterogenität prägen den Lehr- und Lernkontext im DaF-Studiengang. Dass die interkulturellen Kontaktsituationen als besondere Charakteristik wahrgenommen werden, wird in allen Gruppendiskussionen deutlich (vgl. 3.2.).

Neben dem DaF-Masterstudiengang gewann das Drittfach DaF im Lehramtsstudiengang aufgrund des rasanten Anstiegs der Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland und des damit verbundenen Bedarfs an qualifizierten Lehrpersonen in schulischen Sprachförderprogrammen in den letzten Jahren an Bedeutung und entwickelte sich zum zweiten stark nachgefragten DaF-Studiengang in Marburg⁵. Die Studierendenschaft setzt sich, wie es charakteristisch für Lehramtsstudiengänge ist, größtenteils aus Bildungsinländerinnen und -inländern zusammen, für die DaF damit das optional gewählte Drittfach neben zwei Hauptfächern darstellt. Demnach weisen die beiden DaF-Studiengänge, Master und Lehramt, sehr unterschiedliche Studierendenprofile und innerfachliche Spezialisierungsmöglichkeiten auf. Die Schwierigkeit, in einem so stark diversifizierten Fach allgemeine Aussagen zu einem fachspezifischen Rollen- und Professionsverständnis zu treffen, wurde von Fachvertreter/innen mehrfach konstatiert (z.B. Riemer 2018: 132) und bildet neben der bereits beschriebenen fächerübergreifenden Beschäftigung mit Professionalisierungsprozessen im ProfiForum den Kontext für die Analyse fachbezogener Orientierungsrahmen der DaF-Master- und -Lehramtsstudierenden.

³ Erste Hinweise auf unterschiedliche kollektive Orientierungsrahmen innerhalb des gleichen Faches, aber unterschiedlicher Studien- und Berufsziele (Bachelor/Lehramt) liefert bspw. eine Gruppendiskussion mit Mathematikstudierenden (Meister 2020).

⁴ Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) definiert den Begriff folgendermaßen: „Bildungsausländer_innen sind ausländische Studierende an deutschen Hochschulen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einer Schule in Deutschland oder einer deutschen Schule im Ausland erworben haben“. Die im Fach DaF traditionell verwendete Begrifflichkeiten und binär konstruierten Konzepte „Muttersprachler/in“ oder „Nicht-Muttersprachler/in“ sind auf fachspezifische Differenzkriterien zurückzuführen, die sich in der eigenen Fachlogik der Unterscheidung zwischen fremd- oder muttersprachlichen Erwerbsprozessen begründen. Diese Dichotomie ist insbesondere bezüglich mehrsprachiger Erwerbsprozesse zu reflektieren (vgl. Kapitel 4).

⁵ DaF als vollständiges Lehramtsfach (Drittfach) mit 90 LP kann deutschlandweit nur an wenigen Universitäten studiert werden, in Hessen derzeit nur an der Philipps-Universität Marburg. Der Studiengang wird strukturell vom Masterstudiengang DaF getragen, so dass die DaF-Seminare in der Regel zu gleichen Teilen aus Master- und Lehramtsstudierenden zusammengesetzt sind.

2. Theorierahmen und methodisches Vorgehen

Die Fachkultur- und Hochschulsozialisationsforschung in Deutschland bezieht sich seit jeher auf Pierre Bourdieus Untersuchungen und seine Habitus­theorie (Bourdieu 1982, 1993), wie es sich insbesondere in den Arbeiten von Eckart Liebau und Ludwig Huber (z.B. Huber et al. 1983) zeigt. Die engen inhaltlichen Bezüge schlagen sich auch im verwendeten Vokabular und den Definitionen nieder: Da bspw. der „Habitus“ nach Bourdieu einerseits als „Produkt der Geschichte“ und andererseits als „modus operandi“ der Handlungspraxis selbst die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ der Akteure kennzeichnet (Bourdieu 1993, 101), lehnen sich Liebau und Huber (1985) mit ihrer Definition von „Fachkulturen“ als „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (ebd.: 315) an diese Bourdieusche Habitusdefinition an. Hierin zeigen sich deutlich die theoretische Verwobenheit der Fachkultur­forschung mit dem Habitus­konzept sowie weitere Gemeinsamkeiten mit der Kultursoziologie Pierre Bourdieus (Bohnsack 2013). Die theoretischen und methodologischen Gemeinsamkeiten legen einen rekonstruktiven Forschungszugang nahe. So hat sich die Dokumentarische Methode seit vielen Jahren auf dem Gebiet der Habitusrekonstruktion bewährt und bietet sich für die Auswertung von Gruppendiskussionen ideal an, da beide auf einem gemeinsamen praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungsparadigma beruhen (Bohnsack 2017).

2.1 Die Dokumentarische Methode

Die von Ralf Bohnsack entwickelte „Praxeologische Wissenssoziologie“ wurde vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugstheorien, wie z.B. der Wissenssoziologie Mannheims und des Habitus­konzepts von Bourdieu, ausgearbeitet und stellt die Grund­lagentheorie der Dokumentarischen Methode dar (Bohnsack 2013: 176). Die Dokumentarische Methode zielt darauf, einen Zugang „nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013: 9). Dieser methodologische Unterschied spiegelt sich in der analytischen Trennung von konjunktivem und kommunikativem Wissen wider. Während das kommunikative Wissen als „Wissen um Normen und Rollenbeziehungen“ (Bohnsack 2013: 179) begrifflich-konzeptionell als „Orientierungsschema“ gefasst wird, stellt das konjunktive Wissen ein atheoretisches und sozial geteiltes Wissen dar, das die Handlungspraxis strukturiert. Es ist den Akteuren bzw. den Beforschten nicht bewusst und kann nicht expliziert werden, wird allerdings sprachlich zur Darstellung gebracht, z.B. in Form von Metaphern (Bohnsack 2013: 180f.). Dieses konjunktive Wissen ist sehr eng – bis hin zur synonymen Verwendung – mit dem Habitus­begriff verbunden und wird von Bohnsack methodologisch weiter ausgeführt (Bohnsack 2014, 2013). Bourdieu (1993: 98) beschreibt den Habitus sowohl als „modus operandi der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014: 35) als auch als „Struktur der Handlungspraxis selbst“ (ebd.). In jüngeren methodologischen Entwicklungen der Dokumentarischen Methode wird der Habitus­begriff um den des „Orientierungsrahmens“ dahingehend ergänzt, dass „der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (Bohnsack 2014: 36). Das heißt, dass der Habitus sich insbesondere in der Art und Weise zeigt, wie sich Akteure mit den von ihnen wahrgenommen normativen Erwartungen auseinandersetzen, bspw. in Form einer Distanzierung oder Übernahme dieser Normen (Bohnsack 2014:

43). Grundlegend konzeptualisiert Bohnsack diese in erster Linie implizite Auseinandersetzung des Habitus mit Normen als Spannungsverhältnis⁶ (Bohnsack 2014: 44).

Wir zielen in den folgenden Rekonstruktionen demnach auf die Art und Weise, wie die Themen habituell verhandelt werden. Dies lässt Rückschlüsse auf ein sich im Sprechen dokumentierendes handlungsleitendes Wissen zu, das sich in der Auseinandersetzung des Habitus⁷ mit den wahrgenommenen Anforderungen und normativen Erwartungen zeigt (Bohnsack 2014: 43).

2.2 Das Gruppendiskussionsverfahren mit Realgruppen

Unsere Datengrundlage bilden zwei Gruppendiskussion mit jeweils vier DaF-Studierenden. Wir fassen die DaF-Studierenden in diesem Projekt als eine Realgruppe auf, da sie zum Großteil die gleichen Studienangebote im Fach DaF wahrnehmen und sich untereinander kennen, wie in einigen Passagen deutlich wird. Da die Universität einen „organisationalen Erfahrungsraum“ darstellt, welcher „grundlegend konjunktiver Art“ ist (Bohnsack 2017: 20), kann auch ein Fachstudium (hier: DaF) als konjunktiver Erfahrungsraum⁸ gefasst werden. Konjunktive Erfahrungsräume sind sowohl ein Produkt des gemeinsamen und strukturidentischen Erlebens einer strukturidentischen Handlungspraxis als auch Produkt des Erlebens der Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und dem kollektiven Habitus (vgl. ebd.: 104). Dabei sind auch individuell dargestellte Erfahrungen als Ausdruck kollektiver Erfahrungen zu verstehen (vgl. Sotzek 2019: 73). In Gruppendiskussionen zeigt sich die erfahrungsraumspezifische Kollektivität des Erlebens nicht nur in Form proponierter Performanz, sondern insbesondere als performativ repräsentiert, da die Beteiligten in Interaktion miteinander treten (vgl. Bohnsack 2017: 127).

Die gemeinsamen Erfahrungen und Wissensbestände der Gruppenmitglieder aktualisieren sich inhaltlich und formal in der Gruppendiskussion und können im anschließenden Interpretationsprozess rekonstruiert werden. Insbesondere in den interaktiv dichten Stellen, die sich durch häufige, schnelle Sprecherwechsel und eine hohe Selbstläufigkeit auszeichnen, dokumentieren sich kollektive Orientierungsrahmen (Przyborski 2004).

Dennoch bestehen auch zu beachtende Unterschiede, die den Status einer Realgruppe abschwächen: Einerseits absolvieren die Lehramtsstudierenden neben dem Studium von mindestens zwei Fächern noch bildungswissenschaftliche Anteile, womit sich die Frage nach dem Verhältnis fachsozialisierender Prägungen durch unterschiedliche Fachkulturen stellt. Denn obwohl diese noch nicht systematisch erforscht ist, lässt sich die auf Beobachtungen beruhende, frühe Grundannahme von Huber et al. (1983), dass sich ein Fach als dominant „herauskristallisiert, das dann für die Habitusentwicklung die entscheidende Rolle

⁶ Bei Bourdieu findet sich eine ähnliche Relationierung des Habitus mit „diskrepante[n] normative[n] Anforderungen“ (Bohnsack 2014: 50; H.i.O.) bezüglich der Relation zwischen Habitus und sozialem Feld (ebd.).

⁷ Zur dokumentarischen Habitusrekonstruktion, ihrem Bezug zur Kultursoziologie Bourdieus sowie zur analytischen Trennung von Orientierungsrahmen und Habitus siehe Bohnsack (2013).

⁸ Der „konjunktive Erfahrungsraum“ wird in der dok. Schul- und Unterrichtsforschung unterschiedlich definiert. Während bspw. Asbrand & Martens (2018) Unterricht nicht zwangsläufig als „konjunktiven Erfahrungsraum“ fassen und dies mit einem empirischen Beispiel mit der durch die Differenz des Fachwissens zwischen Lehrperson und Klasse bedingten Rahmeninkongruenz begründen, argumentiert Ralf Bohnsack (2020) theoretisch sowie unter Bezugnahme auf die Studie von Bonnet & Hericks (2020), dass sich Unterricht als routinierte Praxis auch dann herausbildet, wenn die Schülerschaft und das Lehrpersonal um die (prinzipiell) unterschiedlichen Orientierungsrahmen (implizit) wissen, da sich aufgrund der sedimentierten Interaktionsgeschichte ein gemeinsames implizites Wissen konstituiert, das als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet werden kann (vgl. Bohnsack 2020: 89).

spielt“ (ebd.: 156), zumindest mit Einzelfallanalysen (z.B. Meister 2018) empirisch bekräftigen. Andererseits haben die MA-Studierenden bereits eine langjährige Hochschulsozialisation, in vielen Fällen im Ausland, erfahren. In den Gruppendiskussionen spiegelt sich das internationale Profil der Studierendenschaft jedoch nicht wider, da sich auf unseren Aufruf nur Bildungsinländer/innen gemeldet haben. In diesem Sinne würde es sich in anknüpfenden Studien anbieten, eine Gruppe der Bildungsausländer/innen einzuladen und die Befunde zu kontrastieren. Auch eine kombinierte Gruppenzusammensetzung⁹ wäre denkbar, allerdings müsste dabei der Status einer Realgruppe gewährleistet sein.

3. Empirischer Teil: Auszüge aus dem Datenmaterial und erste Befunde

Wir möchten im Folgenden anhand von Transkriptausschnitten¹⁰ und exemplarischen Rekonstruktionen zeigen, dass sich im Sprechen über das Fach DaF Orientierungsschemata rekonstruieren lassen, die sich u. a. in der Metapher der „Horizontenerweiterung“ und in Verantwortungsgefühlen gegenüber Mitstudierenden ohne muttersprachlichen Hintergrund dokumentieren. Diese sind eng verbunden mit der fachlichen Selbstverortung und damit verbundenen Zukunftserwartungen. Diese Identitätsnormen zeigen sich insbesondere in der ersten Rekonstruktion (3.1) und stehen in einem Spannungsverhältnis zu den in den folgenden Kapiteln (3.2, 3.3) rekonstruierten Orientierungsrahmen.

3.1 Rekonstruktion 1: Die Horizontenerweiterung

Die folgende Sequenz bildet den Anfang der ersten Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussionsleiterin (GDL) fragt nach der Bedeutung, die das DaF-Studium in Marburg für die Studierenden¹¹ hat.

Datenauszug 1: „'ne weitere Möglichkeit, meinen Horizont generell zu erweitern“

GDL: Was bedeutet das für Sie; was heißt das, hier in Marburg, jetzt, Deutsch als Fremdsprache zu studieren? [Leonie@@@]

Leonie: Naja, also für mich persönlich bietet das jetzt 'ne weitere Möglichkeit, meinen Horizont generell zu erweitern. Außerdem, ich studiere ja auch schon Deutsch generell auf Lehramt und das ist halt nochmal 'ne zusätzliche Qualifikation. Ja.

Noah: Ja, ich find, das ist nochmal so'n Perspektivwechsel auf das Fach Deutsch ehm und es fühlt sich auch oft an wie 'ne Erweiterung. Also, ist ja auch Erweiterungsfach, aber dann ist es doch oft so, ehm dass es was ganz anderes ist, irgendwie durch einmal das, was man an sich lernt im Fach, aber auch durch diesen interkulturellen Austausch in den Seminaren.

⁹ Angesichts der hier rekonstruierten Orientierungsrahmen der deutschen Studierenden (Kap. 3) ist zu vermuten, dass solcherlei Realgruppen eher die Ausnahme bilden. Diese Gruppenbildungen und -dynamiken näher in den Blick zu nehmen, wäre ein weiterer, aufschlussreicher Forschungsgegenstand.

¹⁰ Das vereinfachte Transkriptionsschema orientiert sich an sozialwissenschaftlichen Konventionen, erfüllt aber keine linguistischen Kriterien: + = kurze Pause; ++ = zwei Sekunden Pause; ++... = längere Pausen (Anz. der Sekunden = Anz. der +Zeichen); / = Sprechabbruch; @ = Lachen; [...] = parallel Gesprochenes, Auslassung oder Anmerkung; (...) = Unverständliches; Unterstreichungen = Betontes.

¹¹ Leonie (7. Semester LA), Hanna (die im Transkriptausschnitt nicht erscheint) und Noah (10. Semester LA) sind Lehramtsstudierende und befinden sich in DaF im ersten bzw. zweiten Semester (Noah). Angela ist Graduierte im Lehramt und Masterstudentin in DaF.

Also dass man auch viel mit Studierenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen in Verbindung kommt. So und des hab ich in den anderen Fächern bisher noch gar nicht so erlebt. Das ist sehr spannend.

Angela: Mhm, ja ich kann euch auf jeden Fall zustimmen so mit dem, mit dem Deutschstudium. Ich hab' ja auch vorher Deutsch auf Lehramt studiert und ich hab jetzt in DaF nochmal ganz andere Perspektiven auf die Sprache kennengelernt.

Während Leonie mit der „generellen Horizonterweiterung“ ihren persönlichen Bildungsprozess in den Vordergrund stellt, ergänzt sie folgend („außerdem“) den Vorteil einer Zusatzqualifikation. Diese stellt durch die Erweiterung „halt nochmal ´ne zusätzliche“ einen quantitativen Aspekt dar – Leonie sammelt Qualifikationen, wobei das Deutsch-Lehramtsstudium als Fundament („generell auf Lehramt“) und das DaF-Studium sowohl als fachliche Zusatzqualifikation als auch als geistige Horizonterweiterung verstanden werden kann. Sie selbst erscheint damit als bildungsorientierte Studentin, die einerseits nach einem weiten Horizont strebt, dabei aber das sichere Fundament schätzt. Die von ihr genannte „generelle Horizonterweiterung“ kann sogar umfassender gedeutet werden: Zum einen als kognitiver Bildungsprozess, zum anderen – dies zeigen weitere Stellen im Transkript – als Ausweitung der Einstellungschancen und der räumlichen Reichweite (bspw. Auslandsschulen).

Noah stimmt Leonie zu und während Leonie von einer „Horizonterweiterung“ spricht, rückt mit dem Begriff des Perspektivwechsels eine „Horizontveränderung“ in den Vordergrund. Noah fasst zusammen, dass DaF „etwas ganz anderes“ sei: Erstens wären die „Fachinhalte“ andere und zweitens erlebe man einen interkulturellen Austausch, den er aus den anderen Fächern nicht kenne und spannend fände. Die „anderen Fächer“ dienen als Gegenhorizont zum Fach DaF. Der Horizont der Studierenden erweitert sich somit auch durch die Möglichkeit, Interkulturalität am eigenen Leib zu erleben und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Angela stimmt Leonie und Noah zu und beruft sich auf den gemeinsamen Erfahrungsraum des Deutsch-Lehramtsstudiums. Im Rahmen eines inkludierenden Modus der Diskursorganisation in dieser Passage tritt die (von den Studierenden auch selbst so benannte) Erweiterung des Horizonts als explizites Wissen im Sinne eines gemeinsamen normativen Erwartungshorizontes auf, wird aber nicht als gemeinsame (habitualisierte) Praxis sichtbar. Die folgenden Rekonstruktionen verdeutlichen indes das Spannungsverhältnis u.a. zwischen dieser Identitätsnorm und der kollektiven, fachbezogenen Orientierungsrahmen.

3.2 Rekonstruktion 2: Die Kollektiverfahrung von Verantwortlichkeit

Der folgende Transkriptausschnitt stammt aus der Gruppendiskussion mit derselben Studierendengruppe ca. 15 Minuten später. Nachdem sich die Studierenden zu den positiven Aspekten des Studiums geäußert haben, liegt der Fokus nun auf den Herausforderungen.

Datenauszug 2: „als Muttersprachler lastet dann vielleicht doch etwas mehr Verantwortung auf einem“

GDL: [...] Was ist für Sie schwierig + in diesem Studiengang? Schwieriger vielleicht als im anderen Fach? +++

Noah: Ich glaub, als Muttersprachler lastet dann vielleicht doch etwas mehr Verantwortung + auf einem + grad', wenn man Referate vorbereiten muss oder so, da sind halt / da haben's die ausländischen Studierenden natürlich etwas schwerer [**GDL:** mhm] und ehm + man muss dann 'n bisschen

mehr Energie reingeben / aber + ich / also ++ / Man muss ja im Studium + oft und viele Referate machen, auch mit eh Gruppen, in denen sehr wenig Motivation da is' / also irgendwie das Pech, dass man an so ne Gruppe kommt, bei der niemand was macht, gibt's ja immer [zustimmendes Gemurmel aus Gruppe] ehm + bei DaF ist es halt glaub ich einfach so, dass man als Muttersprachler, natürlich einfach, weil man die Sprache besser beherrscht da 'n bisschen mehr (...)

GDL: ah okay in erster Reihe steht dann oder so (...)

Angela: Ja. Würd' ich dir voll zustimmen.

In der Frage der GDL nach den Schwierigkeiten im Studiengang DaF ist durch die direkt anschließende Frage ein Vergleichshorizont – das „andere Fach“ – bereits mitgeliefert. Noah greift diesen auf und stellt den Status des Muttersprachlers ins Zentrum, der für ihn „Verantwortung“ bedeute. Er formuliert dies gleichzeitig vage-zurückhaltend („Ich glaub“, „vielleicht“) und dabei doch mit bedeutungsstarken Worten („lastet“, „Verantwortung“). Seine persönliche, vorsichtige Einschätzung zu Beginn des Satzes („ich glaube“) wird im Verlauf verallgemeinert („auf einem“, „man“), was darauf hinweist, dass er diesen Aspekt als für alle „Muttersprachler“ gültig wahrnimmt. Insbesondere bei der Referatsvorbereitung hätten es „die ausländischen Studierenden natürlich etwas schwerer“, was auf unterschiedliche Sprachkompetenzen von „Muttersprachlern“ und „Nicht-Muttersprachlern“ zielt. Diese Status bilden dabei Gegenpole, wobei keine Zwischenstadien¹² thematisiert werden und die beschriebene Erschwernis als Selbstverständlichkeit einer quasi naturgegebenen Konsequenz aus unterschiedlichen Sprachkompetenzen erscheint. Die „Muttersprachler/innen“ nehmen dies als zusätzliche Verantwortung wahr („'n bisschen mehr Energie reingeben“). Die abschwächende Formulierung („'n bisschen“), deutet darauf hin, dass sowohl die höhere Verantwortung als auch die zu investierende Energie als gut bewältigbar erlebt werden. Auffällig ist dennoch die Umdeutung eines – wenn man so will – Wettbewerbsvorteils zu einer zusätzlichen Belastung. Diese entsteht aber nicht durch das Studienfach DaF an sich, sondern durch die Anwesenheit der zahlreichen „ausländischen Studierenden“, für die sich die „Muttersprachler“ verantwortlich fühlen („man muss“).

Noah weitet das Thema „Referate halten“ aus, wobei zwei Aspekte in den Vordergrund treten: die erzwungene Gruppenarbeit an sich und das „Pech“, dies mit unmotivierten Gruppen tun zu müssen, was die Gruppe mit zustimmendem Gemurmel und damit als kollektive Erfahrung bekräftigt. Während sich die Studierenden in einer Referatsgruppe in einem beliebigen Studienfach zurückziehen können, ist dies für „Muttersprachler“ im Fach DaF offenbar nicht möglich bzw. auch nicht erwünscht. Die Ausdrucksweise „natürlich einfach, weil man die Sprache besser beherrscht“ verweist erneut auf eine als unhintergebar entworfene Unterscheidung. Eine Vergemeinschaftung scheint hier nicht über das gemeinsame Studienfach DaF, sondern nur unter den „Muttersprachlern“ im Master und im Lehramt stattzufinden, die sich diskursiv über die Verantwortungsübernahme für „die ausländischen Studierenden“ verständigen. Angela spricht fast

¹² Es ist davon auszugehen, dass es sowohl bildungsausländische Studierende gibt, die Deutsch auf Muttersprachniveau beherrschen, als auch umgekehrt deutsche Muttersprachler/innen mit unzureichenden Sprachkompetenzen. Während es im DaF-Berufskontext im Ausland in der Regel um die Arbeit mit Klassen ohne muttersprachlichen Hintergrund in Deutsch geht, ist im deutschsprachigen Raume die Herkunftssprache (Muttersprache) häufig nicht die dominante und besser beherrschte Sprache, sondern die „Zweitsprache“ Deutsch, womit eine Grenzziehung – wie hier von den Studierenden vorgenommen – sehr verkürzt und nicht nachvollziehbar scheint.

zeitgleich mit den letzten Worten Noahs, bestätigt seine Ausführung mit voller Zustimmung und führt es mit neuen Aspekten weiter.

Angela: Ja, also + das ist manchmal anstrengend, wenn man dann ehm quasi diejenige i / also die einzige is, die dann ehm weiß, wie so'n Referat überhaupt funktioniert [Noah: @ja@] an 'ner deutschen Uni und dann quasi ja + wird man natürlich immer irgendwie + als Expertin betrachtet. Oder + ich hatte ganz oft die Situation, dass mich die chinesischen Kommilitonen dann angeguckt haben so "is das jetzt richtig?" und ich dachte dann manchmal "du kannst auch was sagen" [Noah: mhm] also "du kannst auch deine Ideen einbringen" + nicht, nur weil ich das sage, heißt das nicht, dass das richtig ist. + Andererseits, wie du sagst ehm + ist / ich arbeite lieber mit + ehm ner chinesischen Kommilitonin zusammen, die sich mit deutschen Referaten nicht auskennt und die auf meine Hilfe angewiesen ist, aber hoch motiviert [Noah: ja, genau] [überlappend] statt mit jemandem, der irgendwie weiß, wie ein Referat funktioniert, aber nie auftaucht [Noah: ja @@] (...) ja also + das kann man in jedem Studiengang, glaub' ich, erleben. [Noah: ja]

Angelas Zuspitzung der einsamen Rolle einer Wissenden („die einzige“), die von den anderen als „Expertin“ betrachtet wird, verweist neben dem Status einer „Muttersprachlerin“ insbesondere auf die durch die deutsche Hochschulsozialisation langjährig erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse. Wie auch der Erwerb der Muttersprache handelt es sich dabei um ein sozialisiertes Wissen (um bspw. Strukturen, Anforderungen und Normen), das sich die Studierenden nicht intentional angeeignet haben. Das „Anstrengende“ liegt möglicherweise darin, dass genau diese Kenntnisse und Fähigkeiten durch die gemeinsamen Referate mit in den Vordergrund rücken und damit von einer impliziten Ebene auf eine explizite gebracht werden müssen. Angela bringt dies am Beispiel der Frage von chinesischen Kommilitonen („is das jetzt richtig?“) zur Darstellung und ihrer abwehrenden Reaktion darauf („du kannst auch was sagen“) sowie der Zurückweisung des ihr zugeschriebenen Expertinnenstatus („nur weil ich das sage, heißt das nicht, dass das richtig ist“). Sie möchte die Rolle der Expertin¹³ nicht einnehmen, betont die individuelle Eigenverantwortlichkeit und verweist auf ihre eigenen Wissenslücken, die sie in einem diskursiven, kooperativen Lernprozess bearbeiten möchte. Noch belastender scheint Angela allerdings der gemeinsame Gegenhorizont, den bereits Noah eröffnet hat: die zwar sprachkompetenten, aber unmotivierten oder fernbleibenden Studierenden. Sie begründet dies damit, dass die chinesische Studierende in ihrem Beispiel auf ihre Hilfe „angewiesen“ sei, da sie sich selbst nicht mit Referaten auskenne. Noah bestätigt dies mit „ja, genau“, was auf geteilte Erfahrungen verweist. Der abschließende Satz („das kann man in jedem Studiengang, glaub' ich, erleben“), der von Noah ebenfalls bejaht wird, zieht erneut eine Grenze, in welcher der konjunktive Erfahrungsraum des DaF-Studiums einen positiven Gegenhorizont bildet: Während es in „jedem Studiengang“ vorkomme, dass sich Studierende unmotiviert vor der Teamarbeit drücken, so kann dies den DaF-Studierenden ohne muttersprachliche Kompetenzen nicht vorgeworfen werden. Diese seien aufgrund fehlender Sozialisationserfahrungen an einer deutschen Universität sowie mangelnder Sprachkenntnisse auf „Hilfe angewiesen“. Die Studierenden entwerfen sich damit als Expert/innen einer nationalkulturell geprägten universitären (Fach)kultur und nehmen dabei einen defizitorientierten Blick auf ihre Mitstudierenden ohne muttersprachlichen Hintergrund ein, die in mehreren Belangen als hilfsbedürftig konstruiert werden. Dieser

¹³ Auffällig ist hierbei der Bruch zwischen Angelas Selbstbeschreibung als eine Person, die sich im universitären System auskennt – womit sie sich selbst als Expertin positioniert – diese Rolle oder Bezeichnung aber qua Fremdzuschreibung ablehnt.

Blick orientiert sich an der sprachlichen Kompetenz und universitären Arbeitsformen, wobei die Aneignungsformen bspw. fachlicher Inhalte hier nicht thematisiert werden. Zugespielt legt dies die Deutung nahe, dass sich die DaF-Studierenden kollektiv entweder als motivierte Hilfesuchende oder motivierte Hilfegebende entwerfen. Dass diese Erfahrung einen kollektiven Orientierungsrahmen abbildet, zeigt der folgende Abschnitt.

Leonie: ja also das ham wir aber auch / also ich musste jetzt noch kein Referat halten in / mit ner gemischten Gruppe, aber auch unsere Stationsarbeiten [GDL: mhm] in dem einen Seminar war das dann auch so. Da wurden die Gruppen gemischt und dann war'n dann auch viele natürlich dabei, die's / Deutsch nicht als Muttersprache haben und ehm dann sollten wir verschiedene Fragen beantworten [...] und dann + wurd' auch immer ich dann wieder angeguckt [Gruppe:@@@] "ja und is des jetzt richtig?" (...) also des stimmt schon, dass man da ++ ehm ja 'en (...) mehr Verantwortung hat [...]

Leonie bestätigt diese Erfahrung im selben Wortlaut wie zuvor Angela („ja und is des jetzt richtig?“), was von der Gruppe mit lautem Lachen begleitet wird. Auch sie betont die damit einhergehende wahrgenommene Verantwortung, die damit als kollektive Erfahrung hervortritt. In dieser Passage (3.2) wird deutlich, dass sich die Studierenden in erster Linie an formalen Kriterien wie Sprachrichtigkeit (Korrektheitsnorm) und Lehr-Lernformaten (Referatsvorstellung/Stationsarbeiten) orientieren und diese kollektiv affirmieren, während bspw. fachliche Inhalte und die Aneignung dieser durch die Mitstudierenden nicht zur Sprache kommen. Hinsichtlich des Fachverständnisses der Studierenden erscheint das Fach DaF überraschend komplexitätsreduziert und enggeführt auf diejenigen Kompetenzen, die die Gruppe bereits (naturwüchsig) beherrscht und als Norm habitualisiert hat. Sprachrichtigkeit sowie die Kenntnisse über Sozial- und Arbeitsformen werden damit unhinterfragt zu einem zentralen Bewertungskriterium fachlicher Leistung. Entlang der von den Studierenden zur Darstellung gebrachten Gegenhorizonte („Muttersprachler“ und „Nicht-Muttersprachler“) lassen sich zwei Orientierungsrahmen rekonstruieren, die in Bezug auf Sprachrichtigkeit und die Kenntnis universitärer Arbeitsformen als defizitorientiert und hinsichtlich der Studierenden ohne muttersprachliche Kenntnisse als abgrenzend und homogenisierend bezeichnet werden können. Die Heterogenität der Studierendenschaft im weitesten Sinne wird enggeführt auf eine Gleichsetzung von Sprachdefizit und Fremdkulturalität.

3.3 Exemplarische Rekonstruktion 3: Partizipationsschwierigkeiten in der Fremdsprache

Auch in der Gruppendiskussion mit der zweiten Studierendengruppe¹⁴ wird die eben beschriebene Herausforderung angesprochen, allerdings mit einer pädagogischen bzw. didaktischen Perspektive. Während das Orientierungsschema ebenfalls als „Verantwortung“ gefasst werden kann, zeigt sich auch hier ein dazu in Spannung stehender Orientierungsrahmen.

Datenauszug 3: „die Nicht-Muttersprachler fallen ein kleinwenig runter“

Denise: Eine Sache fällt mir noch ein, die ich sowohl als positiv aber auch ein kleinwenig als Schwierigkeit betrachte ist + die ehm / also ich finde es wunderbar, dass es so international ist und wir so viele Nicht-

¹⁴ Denise und Amelie studieren beide Lehramt und DaF im 4. Semester, Linda studiert DaF im Masterstudiengang und Marco, der im Datenauszug nicht erscheint, studiert neben DaF im Master noch Speech Science (Master).

Muttersprachler haben + ich seh jedoch manchmal in den Seminaren n kleinwenig die Gefahr, ehm dass grade bei mündlichen Beiträgen das Seminar dann doch sehr von Muttersprachlern ++ dominiert wird und ich manchmal das Gefühl habe, die Nicht-Muttersprachler fallen ein kleinwenig runter, wobei sich die Dozierenden super bemühen alle an Bord zu halten und alle ehm einzubinden und ehm auch gerade die Nicht-Muttersprachler zu ermutigen, ehm ++ ja sich eh sich einzubringen. Aber ich hab in manchen Seminaren ganz deutlich so (...) das Gefühl gehabt, dass + ehm mündliche Beteiligung / Beteiligung sehr sehr stark von den ehm Muttersprachlern ausging. Das ist son bisschen + ja. Das find ich übrigens schade.

Denise berichtet von einer „Sache“, der sie ambivalent gegenüberstehe. Sie findet es „wunderbar“, dass der Studiengang DaF „so international“ sei und eine hohe Anzahl an Nicht-Muttersprachlern aufweise, begründet dies aber nicht. Ihre wahrgenommene Zugehörigkeit zeigt sich hier deutlich in der Wortwahl „*wir*“ so viele Nicht-Muttersprachler *haben*“, wobei diese gleichzeitig eine Abgrenzung markiert. Das „*wir*“ bezieht sich offensichtlich auf die „Muttersprachler“ im Studiengang, der auch „viele Nicht-Muttersprachler“ beinhaltet, die sie eher als ‚Zusatz‘ denn als Gruppenmitglieder wahrnimmt. Anschließend problematisiert sie ‚n kleinwenig die Gefahr‘, dass die Seminare von „Muttersprachler“ „dominiert“ würden und die „Nicht-Muttersprachler“ damit weniger Möglichkeiten hätten, sich einzubringen. In dieser Sequenz zeigt sich ein Orientierungsschema der (pädagogischen) Norm von Teilhabe und Bildungserfolg, wobei die sprachliche Performanz, die auf den Orientierungsrahmen verweist, die bereits beschriebenen Homogenisierungen und Defizitzuschreibungen reproduziert. Auch diese zweite Gruppe der DaF-Studierenden tritt in einer Expert/innenrolle in Erscheinung, die eine Distinktionslinie entlang der Sprachkompetenzen zieht und wahrgenommene Schwierigkeiten auf diese zurückführt. Diesen „Schwierigkeiten“ wird allerdings keine große Bedeutung zugemessen, wie in der wiederholten Verwendung von „kleinwenig“ deutlich wird. Die Überlegenheit der „Muttersprachler“ spitzt sich in der Metapher des „Runterfallens“ der „Nicht-Muttersprachler“ zu, mit welcher Denise lediglich ein „manchmal“ auftauchendes „Gefühl“ beschreibt. Dass Denise von einem „Gefühl“ spricht und auch die Gefahr des Runterfallens als „kleinwenig“ einschätzt, verdeutlicht eine Distanzierung von der beschriebenen „Schwierigkeit“. Denise nimmt die Lehrenden als „bemüht“ wahr, alle Studierenden „einzubinden“. Die diesbezügliche Reichweite der Dozierenden erscheint ihr allerdings als beschränkt, da diese „die Nicht-Muttersprachler“ lediglich „ermutigen“ können. Die zugeschriebene Eigenverantwortlichkeit bleibt damit strukturell bestehen, auch wenn Denise abschließend explizit bedauert, dass „die Muttersprachler“ die Seminare mündlich dominieren. Das Orientierungsschema „Teilhabe“ steht in Spannung zu einem Orientierungsrahmen, der Sprachrichtigkeit als Norm setzt. Zugespitzt formuliert: Studierende ohne muttersprachliche Kenntnisse sollen mitmachen, aber sie können nicht, weil sie nicht sprachkompetent sind und/oder die Regeln der mündlichen Mitarbeit nicht beherrschen (wie die folgende Sequenz zeigt).

GDL: Also, so im Sinne eines Wettbewerbsvorteils vielleicht? Weil Sie die Sprache eben schon beherrschen, oder?

Amelie: Ehm ja. Ich glaub auch, dass da immer noch ne starke Sprachbarriere irgendwie vorherrscht. Trotz, dass die nen Sprachnachweis ehm erbringen müssen, um hier zu studieren. Also, ja. [Durcheinanderreden der Gruppe]

Denise: Ich glaube, es ist einfach natürlich als Nicht-Muttersprachler ne viel größere Hemmschwelle da einfach drauflos zu reden. Und ehm ich glaube gerade wenn Muttersprachler schnell ins Diskutieren kommen + ehm

Beiträge schnell aufeinander folgen, dann vielleicht dann einfach schwierig wird + ehm nachvollziehen zu können, was gesagt wurde. [GDL: Mhm]

Die GDL bringt mit der Frage nach einem „Wettbewerbsvorteil“ einen neuen Aspekt ins Spiel, der bisher von den Studierenden selbst nicht angesprochen wurde.¹⁵ Amelie hakt diese Frage sehr knapp mit einem „ehm ja“ ab und betont die „starke Sprachbarriere“, die trotz der Sprachnachweise „irgendwie vorherrscht“. Die Wortwahl zeugt von einer deutlichen Abgrenzung („dass *die* nen Sprachnachweis erbringen müssen, um *hier* zu studieren“), worin sich erneut die Gegenhorizonte von wir/uns vs. die anderen zeigen sowie die räumliche Verortung „hier“ (bei uns) vs. „dort“ (bei denen). Auch in dieser zweiten Gruppe wird sichtbar, dass die Vergemeinschaftung nicht in erster Linie über den konjunktiven Erfahrungsraum des DaF-Studiums stattfindet, sondern zunächst über die Zuschreibung „Muttersprachler“ oder „Nicht-Muttersprachler“. Amelie problematisiert, dass sich der verpflichtende Sprachnachweis ihrer Meinung nach nicht in den entsprechenden kommunikativen Kompetenzen widerspiegeln, womit den Studierenden ohne muttersprachliche Kenntnisse eine Berechtigung zur Teilhabe implizit abgesprochen wird. Die auf kommunikativer Ebene immer wieder betonte (Identitäts-)Norm der Teilhabe wird damit konterkariert, indem erst diejenige Person ‚mitreden‘ darf, die die Sprache beherrscht.

Denise nimmt nun Rückbezug auf die „größere Hemmschwelle“, die eine aktive mündliche Beteiligung der „Nicht-Muttersprachler“ erschwere und angesichts der üblichen Praxis des Diskutierens an deutschen Universitäten noch verstärkt werde. Diese Art des diskursiven Lernens führe Denise zufolge dazu, dass die „Nicht-Muttersprachler“ den Anschluss verlören, und wo im Abschnitt zuvor noch die Bemühungen der Dozierenden gelobt wurden, so zeigt sich hier die Aussichtslosigkeit dieses Bemühens angesichts der universitären Diskussions- und Lehrtradition. Linda ergänzt in diesem Zusammenhang einen bisher nicht explizit genannten Punkt: die Lern- und Unikultur.

Linda: Ich glaub auch, dass die Sprachbarriere n Problem sein kann, aber ich glaube, dass äh die unterschiedliche Lernkultur fast noch eine größere Rolle spielt, weil ich glaube die Sprachbarriere zumindest in den Seminaren ist nicht sooo groß, dass sie sich nicht beteiligen könnten, aber ich glaube, dass wir einfach eine ganz andere Unikultur haben und ich glaube, es ist schwer sich + schnell genug in / in diese Unikultur einzufinden [...]

Zunächst bekräftigt Linda die Aussage ihrer Vorrednerin, schränkt dies dann aber direkt wieder ein („aber“): Ihrer Ansicht nach läge es an einer „unterschiedlichen Lernkultur“, die es den chinesischen Studierenden erschwere, sich hier schnell genug „einzufinden“. Durch das Argument unterschiedlicher Kulturen erfahren die Partizipationsschwierigkeiten der als sprachschwächer wahrgenommenen Bildungsausländer/innen eine neue Gewichtung, die über die bisher problematisierten strukturellen und sprachlichen Hindernisse weit hinausgeht, denn diese Studierendengruppe wird somit als umfassend unpassend konstruiert. In Ergänzung einer als statisch gedachten Universitätskultur erscheint auch die vorherrschende Praxis als statisch und universell gültig. Nur diejenigen Personen können problemlos partizipieren, die hier langjährig sozialisiert sind, die ‚dazu gehören‘. Damit werden Studierende ohne muttersprachliche Kenntnisse als ‚Andere‘ konstruiert. In dieser Argumentationslinie würde das bedeuten, dass diese sozusagen ‚zurecht‘ exkludiert bleiben, wenn sie es nicht schaffen, sich den vorfindbaren universitären Normen anzupassen. Dass dies

¹⁵ Kritisch anzumerken ist, dass dieser (ggf. stark lenkende) Impuls der GDL den weiteren Verlauf der Gruppendiskussion beeinflussen könnte.

höchst voraussetzungsreich ist, mit einer hohen Anpassungserwartung einhergeht und damit für `Andere` eine große Herausforderung darstellt, ist anzunehmen und verweist über einzelne Fachkulturen hinaus höchstwahrscheinlich auf grundlegende universitäre Strukturen, die ihrerseits zu reflektieren wären.

4. Ausblick: Bedeutung für die Lehrer/innenbildung und Fremdsprachenforschung

Insbesondere in einem (Erweiterungs-)Fach wie DaF lassen sich die rekonstruierten Orientierungsrahmen nicht ohne Weiteres als fachspezifische markieren. Da die Studierenden auch andere Fächer studieren oder studiert haben, überlagern sich hier unterschiedliche fachkulturelle Einflüsse und sozialisatorische Prägungen, die sich einer Differenzierung entziehen. Durch die begrenzte Aussagekraft solch kleiner, explorativer Einzelfallstudien, die weder komparativ angelegt sind noch in eine Typenbildung münden, sagen die hier vorgestellten Befunde demnach insgesamt wenig über DaF-Studierende im Speziellen aus, sondern dienen uns als Hinweise auf universitäre Strukturen, auf Fachspezifika sowie auf studentische Habitus, die Anregungen für die Weiterentwicklung des DaF-Studiengangs und der Lehrer/innenbildung geben und auch anderen DaF-Standorten Anknüpfungspunkte liefern können. Weiterführende Studien an anderen Standorten, mit Gruppen von DaF-Studierenden ohne muttersprachlichen Hintergrund sowie qualitative Längsschnittstudien, die möglichen Entwicklungen individueller (fachspezifischer) Orientierungsrahmen fokussieren, könnten einen sinnvollen Anschluss bilden.

Die eingangs formulierte Annahme möglicher Unterschiede in den Orientierungsrahmen der LA- und MA-Studierenden hat sich für das vorliegende Material als nicht tragfähig erwiesen. Stattdessen haben sich kollektive Identitätsnormen/Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen von LA- und MA-Studierenden gezeigt, die sich u.a. entlang der Selbst- und Fremdzuschreibung „Muttersprachler/in“ vollziehen. Die Vergemeinschaftung der DaF-Studierenden und die Verortung im Fach erfolgt in der Gruppendiskussion entlang einer Distinktion von Studierenden ohne muttersprachlichen Hintergrund, die in einer verallgemeinernden Form als hilfsbedürftig und defizitär (sprachlich, sozialisatorisch, kulturell) entworfen werden. Eng damit verbunden und über einzelne Fachkulturen hinausweisend, erscheint die in vielen Fächern übliche universitäre Lehrpraxis (Diskussionen, Referate, Gruppenarbeit) als statisch und orientiert an Sprachrichtigkeit¹⁶ als zentrales Teilhabe- und Bewertungskriterium. Während Interkulturalität auf der Ebene der Orientierungsschemata als bereichernd und wünschenswert (wenn auch anstrengend) dargestellt wird (Norm), spiegeln die Erzählungen über die alltägliche interkulturelle Interaktionspraxis einen gegensätzlich gelagerten Orientierungsrahmen wider. Diese Spannungen zwischen Norm und Habitus sind insofern für die Fremdsprachendidaktik und die Lehrer/innenbildung interessant, als dass diese als Ausdruck konjunktiver Erfahrungsräume verstanden werden können und damit sowohl zu einem tieferen Verstehen beitragen können als auch Professionalisierungspotentiale verdeutlichen.

Auf Seiten der Studierenden könnten durch (angeleitete) Reflexionen der eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Emotionen (vgl. Sotzek 2019) in interkulturellen Situationen professionalisierende Entwicklungen angestoßen werden, die zu einem Verständnis des Studiums als Entwicklungsraum für eigene professionelle Kompetenzen führen könnten. In engem Zusammenhang damit böte sich für die Studierenden eine reflektierende biographische Auseinandersetzung mit der eigenen schulischen und

¹⁶ Anja Wilken (2021) hat in ihrer Studie zu Professionalisierungsprozessen bei Englischlehrpersonen unter anderem die zentrale Bedeutung der sprachlichen Korrektheitsnorm herausgearbeitet.

universitären Sozialisation¹⁷ an, die unter anderem auch (hoch)schulische Lehr- und Lernformen in den Blick nimmt. Dieser Aspekt könnte im Rahmen einer interkulturell ausgerichteten universitären Lehre sowohl ein zentrales Reflexionsthema für die DaF-Studierenden bilden als auch zu einer kultursensiblen Weiterentwicklung hochschulischer Lehr-Lernsettings führen.¹⁸ So könnten z.B. im Rahmen von DaF- oder fachübergreifenden Veranstaltungen regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten eingerichtet werden und zu einer (Weiter)entwicklung eines reflektierten, fachlichen Selbstverständnisses führen (vgl. Meister & Hericks 2021).

Weiterführend ließe sich nach dem Zusammenhang von (Fach-)Sprache als konstitutives Element von konjunktiven Erfahrungsräumen und den Orientierungsrahmen der Akteur/innen fragen, denn binäre Begriffe (z.B. (Nicht-)Muttersprachler/innen) verweisen als (auch fachspezifische) Konstruktionen auf Unterscheidungsmerkmale, die sich – wie die Rekonstruktionen zeigen – in den Orientierungsrahmen der Studierenden nicht nur widerspiegeln, sondern als handlungsleitende Differenzkriterien auszuweiten scheinen und damit wiederum sowohl einen konjunktiven Erfahrungsraum widerspiegeln als auch konstituieren und ggf. unreflektiert in der späteren Lehrtätigkeit reproduziert werden. In dieser Hinsicht wäre es ebenso aufschlussreich, sowohl die (Fach-)Sprache als auch die (fachlichen) Orientierungsrahmen der universitär Lehrenden genauer in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus böte es sich an, in fachspezifischer und fachübergreifender Perspektive universitäre Lehr-Lernpraktiken hinsichtlich der Ermöglichung von Teilhabe für alle Studierenden zu befragen.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert, & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

¹⁷ Wie in einer Einzelfallstudie mit Sportstudierenden gezeigt werden konnte, scheint insbesondere die Reflexion der eigenen Biographie Ausgangspunkt für krisenhafte Entwicklungsprozesse zu sein (Meister 2018).

¹⁸ Abendroth-Timmer (2017) stellt einige Konzepte und Ansätze reflexiver Lehrer/innenbildung in der Fremdsprachendidaktik vor. Diese zielen vor allem auf das spätere Berufshandeln der Studierenden.

- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2021). Online: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/270356/bildungsauslaender> (zuletzt geprüft am 18.06.2021).
- Hericks, Uwe & Meister, Nina (2020). Das Fach im Lehramtsstudium – theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer VS
- Huber, Ludwig; Liebau, Eckart; Portele, Gerhard & Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In Egon Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144-170). Weinheim: Beltz.
- Liebau, Eckart & Huber, Ludwig (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung* (25), 314-339.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis – Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie*“? *Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien 2020, Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (S. 147-162). Münster: Waxmann.
- Meister, Nina; Hericks, Uwe; Kreyer, Rolf & Laging, Ralf (2020) (Hrsg.). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, Nina (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist ’n Team sport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In Uwe Hericks, Manuela Keller-Schneider, Wolfgang Meseth & Anna Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, Nina (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (7), 51–64.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riemer, Claudia (2018). Zur Rolle und Professionalität von DaF-/DaZ-Lehrer*innen. In Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer & Lars Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 131-142). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilken, Anja Amina (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorenangaben

Nina Meister, Vertretungsprof. Dr., Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik

Arbeitsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professions- und Lehrerbildungsforschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Kathrin Siebold, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft, Abteilung Deutsch als Fremdsprache

Arbeitsschwerpunkte: Kontrastive Pragmatik (Spanisch-Deutsch), Gesprochene-Sprache-Forschung, Unterrichtsinteraktion, Lernendensprachenanalyse, Sprachsensibler Fachunterricht