



**Katrin Schultze**

# **Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen**

Theoretische, methodologische  
und empirische Annäherungen

**WAXMANN**



Katrin Schultze

# Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen

Theoretische, methodologische und  
empirische Annäherungen



Waxmann 2018  
Münster • New York

Diese Dissertation wurde unter dem Titel „Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen: Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen an die Identitäten von Lehramtsstudierenden als Lernende und Lehrende der Fremdsprache Englisch“ von der Philosophischen Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin im März 2017 angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Internationale Hochschulschriften, Bd. 652**

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3852-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8852-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

In diese Arbeit sind die Gedanken, Erzählungen und Stimmen zahlreicher Menschen eingeflossen, nicht nur in Form von wissenschaftlichen Quellen und Daten, sondern auch im Zuge unzählbarer persönlicher Gespräche zu unterschiedlichsten Tages- und Nachtzeiten. Allen, die mich auf diese Weise inspiriert und bei der Fertigstellung dieses Buches unterstützt haben, spreche ich hiermit meinen Dank aus.

Namentlich möchte ich mich zuallererst bei meinem Betreuer Stephan Breidbach (Humboldt-Universität zu Berlin) bedanken, der mir von Beginn an viel Vertrauen entgegenbrachte und stets das Gefühl vermittelte, dass ihm neben meiner Dissertation auch mein Fortkommen als Mensch am Herzen liegt. Ebenso großer Dank gilt meinem Zweitbetreuer Andreas Bonnet (Universität Hamburg), der und dessen Forschungskolloquium meine Arbeit durch viel Wertschätzung, Interesse und fundierte fachliche Impulse beflügelten.

Für die schönsten Gemeinschaftserlebnisse im Zuge dieser Arbeit möchte ich mich bei der kleinen Forschungsgruppe „Werkstatt Fremdsprachendidaktik“ bedanken, die sich im Laufe der letzten Jahre an der Humboldt-Universität zusammengefunden hat. Die erfrischende Gesellschaft, das fachkundige Feedback und die motivierenden Anfeuerungen, die ich dort genießen durfte, haben mir insbesondere den Endspurt meiner Dissertation erleichtert. Ein spezielles Dankeschön geht an Janna Buck, Irene Heidt, Myriam Hilout, Linda Pelchat und Katharina Schröder für das exzessive und stets konstruktive Korrekturlesen. Außerhalb der Werkstattgruppe gilt Gleiches für Claudia Schmidt und Katrin Siebel.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität, besonders meiner langjährigen Bürogefährtin Anne Mihan, danke ich für das überaus angenehme alltägliche Miteinander und die direkte und indirekte Unterstützung meiner Dissertation.

Für liebe- und humorvolle Rückenstärkung im weitesten Sinne möchte ich schließlich meiner Familie danken, allen voran Gesche, die mich geduldiger und schöner nicht hätte bei dieser Arbeit begleiten können.



# Inhalt

Einleitung.....	11
1. Verortung im Forschungsfeld Fremdsprachenlehrer_innenidentität.....	17
1.1 Forschungsfragen.....	17
1.2 Fachlich-inhaltliche Verortung.....	20
1.2.1 Identitätsforschung als fremdsprachendidaktische Forschung.....	21
1.2.2 Identitätsforschung als Akteursforschung.....	22
1.2.3 Identitätsforschung als bildungstheoretische Forschung.....	27
1.2.4 Identitätsforschung als Professionsforschung.....	32
1.2.5 Identitätsforschung als biografische Forschung.....	35
1.2.6 Identitätsforschung als narrative Forschung.....	38
1.3 Selbstverortung als Forschende.....	43
1.3.1 Berufsbiografische Selbstreflexion.....	45
1.3.2 Forschungsethische Aspekte.....	48
1.4 Zwischenfazit.....	50
2. Gegenstandstheoretische Grundlagen.....	53
2.1 Stand der Überlegungen.....	53
2.2 Erste Annäherung an den Identitätsbegriff: Begriffsanalytische Betrachtung....	56
2.2.1 <i>idem – ipse</i> .....	56
2.2.2 Identität – Selbst.....	57
2.2.3 Identität – <i>identity</i> .....	60
2.2.4 Identität – Bildung.....	62
2.2.5 Narrative Identität – transformatorische Bildung.....	66
2.2.6 Identitätsbildung – Subjektivierung.....	72
2.2.7 Zwischenfazit und Arbeitsdefinition von Identitätsbildung.....	76
2.3 Zweite Annäherung an den Identitätsbegriff: Theoriegeschichtliche Betrachtung.....	79
2.3.1 Anfänge der sozialwissenschaftlichen Identitätsforschung.....	79
2.3.2 Die Traditionslinie des Symbolischen Interaktionismus.....	80
2.3.3 Die Traditionslinie der Psychoanalyse.....	82

2.3.4	Verzweigungen der beiden Traditionslinien .....	85
2.3.5	Die Wende zur Sprache und die Entstehung diskursiver Identitätstheorien .....	87
2.3.6	Die narrative Wende in der Identitätsforschung .....	89
2.3.7	Jüngere Trends und Entwicklungen in der Identitätsforschung .....	91
2.3.8	Fazit und Rekapitulation der Arbeitsdefinition .....	93
3.	Methodologische Grundlagen .....	96
3.1	Stand der Überlegungen .....	96
3.2	Zur Verortung der Arbeit in der rekonstruktiven Forschung .....	99
3.3	Zur Triangulation von Grounded-Theory-Methodologie und Narrationsanalyse .....	103
3.3.1	Entstehungshintergründe .....	104
3.3.2	Anwendungsbereiche und Kritikpunkte .....	110
3.3.3	Erkenntnistheoretische Grundannahmen: Verständnis von Sprache und Identität/Identitätsbildung .....	113
3.3.4	Methodische Konsequenzen .....	122
3.4	Zum Potenzial von Butlers Subjektivierungstheorie für die empirische Erforschung von Identitätsbildungsprozessen .....	131
3.5	Zusammenfassung und Ausdifferenzierung der empirischen Forschungsfrage	137
4.	Methodik der Untersuchung .....	140
4.1	Stand der Überlegungen .....	140
4.2	Grundlegendes zum Untersuchungsdesign .....	140
4.2.1	Zeitliches und räumliches Setting .....	141
4.2.2	Forschungsteilnehmer_innen .....	142
4.2.3	Art und Umfang der erhobenen Daten .....	142
4.2.4	Institutionelle und individuelle Kontexte .....	145
4.3	Instrumente der Datenerhebung .....	149
4.3.1	Erhebung I: Sprachlernbiografie .....	149
4.3.2	Erhebung II: Gruppengespräche .....	150
4.3.3	Erhebung III: narratives Einzelinterview .....	153
4.3.4	Erhebung IV: narrativ ausgerichtetes Gruppeninterview .....	155
4.3.5	Weiterverarbeitung der Primärdaten .....	156
4.4	Verfahren der Datenanalyse .....	158
4.4.1	Die Kodierprozeduren der GTM .....	159
4.4.2	Das Verfahren der Narrationsstrukturanalyse .....	164



4.4.3	Zur Rekonstruktion narrativer Verschiebungen.....	167
4.5	Zur Präsentation der Fallstudien.....	168
5.	Darstellung der empirischen Ergebnisse.....	171
5.1	Fallstudie Jenny .....	171
5.1.1	Kurzportrait .....	171
5.1.2	Jennys Erzählungen über das Englischlernen .....	172
5.1.3	Jennys Erzählungen über das Englischlehrerinnenwerden .....	191
5.1.4	Zum Verhältnis von Lern- und Lehrerwerdungserzählungen .....	207
5.1.5	Narrative Verschiebungen innerhalb von Jennys Erzählungen .....	212
5.1.6	Identitätsbildungstheoretisch informierte Schlussbetrachtung der Fallstudie Jenny.....	226
5.2	Fallstudie Simon.....	232
5.2.1	Kurzportrait .....	232
5.2.2	Simons Erzählungen über das Englischlernen.....	235
5.2.3	Simons Erzählungen über das Englischlehrerwerden.....	241
5.2.4	Zum Verhältnis von Lern- und Lehrerwerdungserzählungen.....	247
5.2.5	Narrative Verschiebungen innerhalb von Simons Erzählungen .....	251
5.2.6	Identitätsbildungstheoretisch informierte Schlussbetrachtung der Fallstudie Simon.....	258
5.3	Vergleich der beiden Fallstudien .....	261
5.4	Methodologische Reflexion der Fallstudien .....	266
6.	Fazit und Ausblick.....	271
6.1	Gegenstandstheoretische Schlussbetrachtung.....	271
6.2	Methodologische Schlussbetrachtung.....	276
6.3	Implikationen für die universitäre Fremdsprachenlehrer_innenbildung.....	282
	Literatur .....	289
	Anhang.....	314



# Einleitung

## Gegenstand, Interesse und Zielsetzung der Arbeit

Das erste Wort in dieser Arbeit soll Jana<sup>1</sup> erhalten, eine Lehramtsstudentin der Fächer Englisch und Spanisch. In einer Sprachlernbiografie, die im Rahmen dieser Studie erhoben wurde, schreibt sie:

I had my first contact with the English language at the age of 11, in the fifth grade. My English teacher was a woman with very long nails, her name was Mrs Becker. Every time she explained a word or a structure on the blackboard her nails scratched the board. That is why I remember her so very well. [LLH\_16: 1–4]

Etwa fünf Monate später äußert sie sich in einem Gruppengespräch folgendermaßen über dieselbe Lehrerin:

Also w- meine erste Englischlehrerin hatt=ich in der fünften Klasse, und die war ähm äußerlich ganz auffällig, die hatte ((Räusperrn)) ganz lange künstliche Fingernägel, pink? mit so Perlen drauf? (.) und äh (.) m- die hab ich auch ne ganz große Frisur und ganz groß geschminkt und so, und das=w- war für uns ganz komisch, weil wir fünfte Klasse so (.) das war halt z- die war halt gan- n- gan- so=n richtiger Kar- Kanarienvogel? die hat mich jetzt sprachlich nicht so äh sehr beeinflusst, aber (.) irgendwie hat die wahrscheinlich=n Anker gesetzt oder so, ich weiß es nicht, also (.) mir hat also Englisch auch schon immer Spaß gemacht? [GG\_01: 472–479]<sup>2</sup>

Die Auswahl dieser beiden Erzählausschnitte verweist sowohl auf das Was als auch das Wie der vorliegenden Arbeit: Forschungsgegenstand sind die Identitäten werdender Englischlehrerinnen und Englischlehrer, insbesondere der Zusammenhang zwischen ihren in die universitäre Ausbildung hineingetragenen Identitäten als Lerner\_innen und ihren sich im Zuge dieser Ausbildung konstituierenden Identitäten als Lehrer\_innen des Faches Englisch. In methodologischer Hinsicht verfolgt die Arbeit einen narrativ-biografischen Ansatz, indem sie den Zugang zu den Identitäten der Forschungsteilnehmer\_innen über mehrmalige sprachlern- und berufsbiografische Erzählungen herstellt. Im Rahmen von zwei ausführlichen Fallstudien wird dabei der Versuch unternommen, Identitäten nicht

---

1 Name geändert, vgl. die Erläuterungen zum Anonymisierungsverfahren in Kapitel 4.3.5. Dasselbe gilt für den Namen der Lehrerin im nachfolgenden Zitat.  
2 Vgl. zu den Transkriptionsregeln Anhang VI.

nur als Produkte retrospektiver Vergegenwärtigung zu rekonstruieren, sondern auch in ihrem Konstruktions- bzw. Prozesscharakter auf der Ebene der Erzählgegenwart.

Um Gegenstand und Interesselage dieser Arbeit weiter zu präzisieren, sei ein zweiter Blick auf die beiden Erzählausschnitte geworfen:

Jana erzählt hier in zwei verschiedenen Versionen von Frau Becker, ihrer ersten Englischlehrerin. Es mag überraschen, an welchen sonderbaren Details sie sich erinnert: die langen Fingernägel, das Nägelkratzen auf der Tafel, die außergewöhnliche Frisur. Die langen Fingernägel erwähnt Jana in beiden Zitaten, ein Unterschied besteht aber darin, dass im ersten Zitat ihr unüberhörbares Kratzen auf der Tafel betont wird, im zweiten hingegen die extravagante Art der Maniküre. Während die Erinnerung an Frau Becker im ersten Zitat also mit unangenehmen Sinneseindrücken verbunden ist, wird sie im zweiten mit deutlich positiveren Attributen versehen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind nicht nur auf der inhaltlichen Ebene festzustellen, sondern auch auf der sprachlich-diskursiven Ebene: So setzt Jana in beiden Erzählausschnitten in der Vergangenheit an, bei der ersten Begegnung mit Frau Becker, beschreibt dann recht ausführlich bestimmte Äußerlichkeiten und Verhaltensweisen ihrer Lehrerin und versucht schließlich, daraus eine Schlussfolgerung für ihre eigene Gegenwart als werdende Englischlehrerin zu ziehen. Während sie diese Schlussfolgerung im ersten Zitat sehr klar, entschlossen und in einem einzigen Satz formuliert, ist die Art und Weise, wie sie im zweiten Zitat die Wirkung ihrer Lehrerin auf ihr eigenes Selbst zu beschreiben versucht, merklich vieldeutiger und suchender.<sup>3</sup>

Der erneute Blick auf die beiden Zitate lässt erkennen, dass Lehramtsstudierende mit höchst individuellen, emotional besetzten und fest verankerten Identitätskonstruktionen als Englischler\_innen in die universitäre Ausbildung eintreten und dass ihre ‚mitgebrachten‘ Lerner\_innenidentitäten eine wichtige Rolle dabei spielen, wie sie ihre professionellen Identitäten als zukünftige Englischlehrer\_innen konstruieren.

Die Bedeutsamkeit des hier aufgezeigten Zusammenhangs, d. h. des Zusammenhangs von Fremdsprachenler\_innenidentitäten und Fremdsprachenlehrer\_innenidentitäten, wurde in der fremdsprachendidaktischen Forschung bereits mehrfach aufgezeigt, z. B. als Teilergebnis der Studie von Caspari (2003) oder als Randbemerkung in der seit Langem geführten Debatte um den Befund „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altmann, 1983: 24). Allerdings wurde die Frage, wie genau sich die wechselseitige Beziehung dieser beiden Identitätsdimensionen gestaltet, bisher keiner expliziten und fundierten Untersuchung unterzogen, insbesondere keiner empirischen.

Zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, den Zusammenhang von Englischler\_innenidentität und sich herausbildender Englischlehrer\_innenidentität einer detaillierten und grundlegenden Betrachtung zu unterziehen.

In ihrer Grundausrichtung versteht sich die Arbeit dabei als empirische Arbeit, wobei sich im Zuge des Forschungsprozesses die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit begleitender

---

3 Hier sind auch Effekte der unterschiedlichen Befragungsformate (Englisch vs. Deutsch, schriftlich vs. mündlich) zu vermuten. Diese werden im Laufe der Arbeit noch ausführlich thematisiert, u. a. in den Kapiteln 4.3 und 5.4.

grundlagentheoretischer Reflexionen auf den Ebenen der Gegenstandstheorie und der Methodologie erwiesen hat. Insofern kann die Arbeit auch als dreifache Exploration bzw. Suchbewegung verstanden werden, die an den professionellen Identitätsbildungsprozessen zukünftiger Englischlehrer\_innen in empirischer, gegenstandstheoretischer und methodologischer Hinsicht zugleich interessiert ist (vgl. auch die Formulierung der Forschungsfragen in Kap. 1.1).

Betont werden soll an dieser Stelle erneut, dass in der vorliegenden Arbeit Identitäten als dynamische, prozessuale Konstrukte verstanden werden. An den eingangs präsentierten Zitaten ist insbesondere das Verhältnis von Repetition und Veränderung von Interesse, d. h. die Art und Weise, wie bestimmte Inhalts- und Formmerkmale hier wiederholt, variiert oder ersetzt werden. In solcherart Wiederholungsgeschehen werden hier Hinweise auf Identitätsbildungsprozesse vermutet, wie noch ausführlich erläutert werden wird (vgl. Kap. 2.2.7 und 3.4). Ein wichtiges empirisches Teilziel der Arbeit besteht dementsprechend darin, Wiederholungsbewegungen bzw. narrative Verschiebungen in den Erzählungen der Befragten über ihr Englischlernen und Englischlehrer\_inwerden zu rekonstruieren. Erhofft wird, dass dabei Anhaltspunkte dafür hervortreten, wie und unter welchen Voraussetzungen werdende Englischlehrer\_innen Prozesse der professionellen Identitätsbildung durchlaufen und welche Identitätsaspekte beim Übergang vom Lernenden zum Lehrenden einer Fremdsprache besonders stark ‚bearbeitet‘ werden müssen. Mit dem Versuch einer empirischen Rekonstruktion der Prozessebene von Identität erschließt die Arbeit innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik Neuland.

### **Erkenntnistheoretische Prämissen**

Hinter dieser Arbeit steht die Grundannahme, dass es sinnvoll ist, sich Identitäten über den Umweg autobiografischer Erzählungen anzunähern. Identitäten, so die zentrale Prämisse des hier verfolgten narrativ-biografischen Forschungsansatzes, sind in und durch (auto-)biografische Erzählungen konstituiert; sie werden durch erzählerische Formen bestimmt bzw. begrenzt und zugleich aktiv im Prozess des (auto-)biografischen Erzählens produziert bzw. gestaltet.

Seit der sog. *narrativen Wende* (vgl. Kap. 2.3.6) ist diese Grundannahme in den Sozialwissenschaften und der Philosophie weit verbreitet. Der Psychologe Polkinghorne (1988) etwa erklärt sie auf folgende Weise: „We achieve our personal identities and self-concept through the use of the narrative configuration, and make our existence into a whole by understanding it as an expression of a single unfolding and developing story“ (150). Und der Philosoph Ricœur (1991a), der das Konzept der narrativen Identität prägte, spricht von diesem als „the sort of identity to which a human being has access thanks to the mediation of the narrative function“ (73).

Identitäten und Erzählungen korrespondieren also auf komplexe Weise miteinander und die Chance für die empirische Forschung, die Ricœur hier andeutet, soll in dieser Arbeit bezogen auf die Identitäten angehender Englischlehrer\_innen genutzt und dabei kritisch befragt werden. Auf der methodologischen Ebene besteht somit ein zentrales Ziel darin,

die Potenziale und Grenzen narrativ-biografischer Forschung für den hier gewählten Forschungsgegenstand unter besonderer Berücksichtigung der Prozessdimension von Identität auszuloten.

## Relevanz der Arbeit

Die Beschäftigung mit den Identitäten angehender Englischlehrer\_innen betrachte ich sowohl vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen als auch vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen und Interessen als Forschende und Lehrende im Bereich der Fremdsprachendidaktik für relevant.

Ersteres ergibt sich für mich aus der zunehmenden, bildungspolitisch intendierten Kompetenz- bzw. Outputorientierung, die zunächst im Bereich des schulischen Lernens wirksam wurde, inzwischen aber auch Einzug in die (Fremdsprachen-)Lehrer\_innenbildung hält (vgl. dazu ausführlicher Kap. 1.2.3). Die standardisierenden Maßnahmen, die mit diesem Reformprozess einhergehen, bergen die Gefahr einer Reduktion von Bildung auf die Ausprägung eindeutig messbarer Kompetenzen und somit die Gefahr einer Vernachlässigung schwer messbarer Persönlichkeitsaspekte wie affektiv-emotionaler oder literarisch-ästhetischer Kompetenzen. Zu befürchten ist, dass in einer konsequent outputorientierten Fremdsprachenlehrer\_innenbildung gerade auch für die individuellen sprachlern- und berufsbiografischen Entwicklungen, die in dieser Arbeit als bedeutsam erachtet werden, wenig Raum bleibt. Umso wichtiger erscheint es daher, die Vielfalt und Komplexität der mit dem Fremdsprachenlehrer\_inwerden verbundenen Identitätsbildungsprozesse grundlegend zu reflektieren und auf der Basis empirischer Daten sichtbar zu machen.

Als fremdsprachendidaktisch Forschende halte ich die vorliegende Arbeit insofern für relevant, als sie erstens den Versuch unternimmt, den häufig unscharf und inflationär verwendeten Begriff der Identität aus fremdsprachendidaktischer und empirischer Perspektive zu fassen. Zweitens leistet die Arbeit einen Beitrag zu der innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik noch wenig ausgeprägten methodologischen Grundlagenforschung.<sup>4</sup> Mit der Grounded-Theory-Methodologie (nach Strauss) und der Narrationsanalyse (nach Schütze) befragt sie zwei Forschungsansätze, die in der fremdsprachendidaktischen Forschung häufig zum Einsatz kommen, aber nur ansatzweise reflektiert werden, im Hinblick auf ihre Potenziale und Grenzen für die Untersuchung von Identitätsbildungsprozessen angehender Fremdsprachenlehrer\_innen. Drittens führt sie anhand von zwei Fallstudien eine detaillierte Analyse narrativ-biografischen Datenmaterials vor und erschließt mit dem Versuch einer empirischen Rekonstruktion der Prozessebene von Identität innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik Neuland.

---

4 Eine Stärkung der methodologischen Grundlagenforschung wird auch in dem jüngst erschienenen Handbuch *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (Caspari, Klippel, Legutke & Schramm, 2016) eingefordert und vorangetrieben, vgl. insbesondere den darin enthaltenen Beitrag von Caspari zu den *Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung* (ebd.: 7–21).

Als Lehrende im Bereich der universitären Englischlehrer\_innenbildung ergibt sich die Relevanz dieser Arbeit aus der Erfahrung, dass – insbesondere im Zusammenhang mit den Unterrichtspraktika – ein starkes Bedürfnis der Studierenden nach Austausch über die lern- und berufsbiografischen Vorprägungen besteht, dass dafür strukturell aber keine Aushandlungsräume vorgesehen sind. Gerade angesichts der Tatsache, dass angehende Lehrkräfte von Seiten der Universitäten, der Praktikumsschulen und des Referendariats-systems mit sehr unterschiedlichen, häufig konfligierenden Ansprüchen und Vorbildern konfrontiert sind, erscheint es meines Erachtens wichtig, die eigenen biografischen Vorprägungen im Zuge der Lehrerbildung möglichst früh und kontinuierlich zu reflektieren.

## **Aufbau der Arbeit**

Kapitel 1 dient der Verortung der Arbeit im Forschungsfeld *Fremdsprachenlerner\_innen-identität*. Diese besteht erstens aus einer fachlich-inhaltlichen Verortung (Kap. 1.2), in der die Art und Weise der in dieser Arbeit betriebenen Identitätsforschung als fremdsprachen-didaktische Forschung, Akteursforschung, bildungstheoretische Forschung, Professions-forschung, biografische Forschung und narrative Forschung charakterisiert wird (Kap. 1.2.1–1.2.6). Dabei wird jeweils ein knapper Überblick über den Stand der Diskurse und Forschungsbefunde gegeben, um Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit aufzu-zeigen. Zweitens erfolgt eine Selbstverortung als Forschende (Kap. 1.3), in der das durch-geführte Forschungsprojekt in den Kontext der eigenen Berufsbiografie gestellt und for-schungsethische Aspekte reflektiert werden.

Das zweite Kapitel dient der Konzeptualisierung des zentralen gegenstandstheoretischen Begriffs dieser Arbeit, d. h. dem Begriff der professionellen Identität. Auf der Grundlage sozial- und erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände wird der Identitätsbegriff in zwei sich überlagernden Annäherungen rekonstruiert. Bei der ersten Annäherung (Kap. 2.2) handelt es sich um eine begriffsanalytische Betrachtung, in der der Identitätsbegriff zu verschiedenen verwandten Konzepten (z. B. Selbst, Bildung) ins Verhältnis gesetzt wird. In der zweiten, theoriegeschichtlichen Annäherung (Kap. 2.3) wird die Genese des Identitätsbegriffs innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung nachskizziert. Als Ergebnis der beiden Annäherungen wird eine empirisch anschlussfä-hige Arbeitsdefinition von professioneller Identitätsbildung für die vorliegende Studie formuliert.

In Kapitel 3 werden die methodologischen Voraussetzungen und Entscheidungen darge-legt, die sich einerseits aus dem in Kapitel 2 entwickelten Begriffsverständnis von pro-fessioneller Identitätsbildung und andererseits aus der empirischen Arbeit an den Daten ergeben haben. Insbesondere wird reflektiert, aus welchen Gründen für die vorliegende Studie eine Kombination zweier rekonstruktiver Ansätze – der Grounded-Theory-Metho-dologie und der Narrationsanalyse – gewählt wurde und welche Konsequenzen und Er-kenntnismöglichkeiten dies im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand bietet (Kap. 3.2 und 3.3). Um dem prozessualen bzw. performativen Charakter von professioneller

Identität gerecht zu werden, werden darüber hinaus einige Überlegungen zum empirischen Potential von Judith Butlers Theorie der Subjektivation und dem damit verbundenen Begriff der Iterabilität angestellt (Kap. 3.4).

In Kapitel 4 wird die spezifische Methodik der empirischen Untersuchung erläutert, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Dies beinhaltet eine Transparentmachung der Grundzüge und Rahmenbedingungen des Untersuchungsdesigns (Kap. 4.2), eine Vorstellung der verwendeten Erhebungsinstrumente und Analysemethoden (Kap. 4.3 und 4.4) sowie eine Begründung der Darbietungsweise der Fallstudien (Kap. 4.5).

In Kapitel 5 werden die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit in Form von zwei detaillierten Fallstudien, Jenny (Kap. 5.1) und Simon (Kap. 5.2), präsentiert.<sup>5</sup> Für jeden Fall werden zunächst die in den Daten enthaltenen Erzählungen über das Englischlernen und das Englischlehrer\_inwerden rekonstruiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Anschließend wird versucht, durch das Nachzeichnen narrativer Verschiebungen, die erhebungsintern sowie erhebungsübergreifend in den Erzählungen sichtbar werden, Hinweise auf das Ablaufen von professionellen Identitätsbildungsprozessen zu erlangen. Auf der Basis dessen endet jede Fallstudie mit einer Schlussbetrachtung, in der die empirischen, auf Ebene der Erzählungen gewonnenen Befunde an die gegenstandstheoretischen Überlegungen rückgebunden werden, insbesondere an die Begriffe der Subjektivation und der transformatorischen Bildung. Im Fallvergleich (Kap. 5.3) werden diese identitätsbildungstheoretisch ‚rückgewendeten‘ Interpretationen fortgesetzt und vertieft. In Teilkapitel 5.4 erfolgt zudem eine zusammenfassende Reflexion der methodologischen Überlegungen, die sich im Zuge der Datenanalysen ergeben haben und die in die Fallstudien eingebunden wurden.

Das sechste Kapitel dient dazu, einige zentrale theoretische und methodologische Erkenntnisse der Arbeit zu bündeln und vertiefend zu reflektieren und dabei Perspektiven für mögliche Anschlussforschungen aufzuzeigen (Kap. 6.1 und 6.2). Abschließend werden denkbare Implikationen für die universitäre Fremdsprachenlehrer\_innenbildung thematisiert (Kap. 6.3).

---

5 Die Daten der Befragten Jana wurden zwar ebenso ausführlich analysiert, für die vergleichende Darstellung im Rahmen dieser Arbeit schienen die Fälle Jenny und Simon allerdings besser geeignet (vgl. dazu auch Kap. 4.5).



# 1. Verortung im Forschungsfeld

## Fremdsprachenlehrer\_innenidentität

### 1.1 Forschungsfragen

In der Einleitung wurden der Forschungsgegenstand und die Forschungsinteressen der hier vorliegenden Studie geschildert sowie erste erkenntnistheoretische Grundannahmen angesprochen. Auf dieser Basis lassen sich für die weitere Untersuchung folgende zentrale Forschungsfragen formulieren:

#### **Übergeordnete Forschungsfrage:**

In welchem Zusammenhang stehen die Englischlerner\_innenidentitäten von Englischlehramtsstudierenden zu ihren sich herausbildenden professionellen Identitäten als Englischlehrer\_innen?

Wie bereits angedeutet, soll diese übergeordnete Forschungsfrage im Modus einer Exploration auf den drei miteinander verwobenen Ebenen der Theorie, Methodologie und Empirie untersucht werden. Die dabei verfolgte gegenstandstheoretische Fragestellung (FF1) lautet:

#### **Forschungsfrage 1 (gegenstandstheoretisch):**

Welcher Begriff von professioneller Identitätsbildung ergibt sich aus der Rekonstruktion von sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriebeständen, insbesondere im Hinblick auf dessen empirische Anschlussfähigkeit?

Diese Frage wird im Wesentlichen in Kapitel 2 dieser Arbeit beantwortet, indem der Identitätsbegriff zunächst in einer doppelten Annäherung, bestehend aus begriffsanalytischer und theoriegeschichtlicher Betrachtung, zu fassen versucht wird. Dabei wird auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskurse als wesentliche Bezugsdiskurse für die Fremdsprachendidaktik zurückgegriffen; erste Eingrenzungen dieses breiten Spektrums an Bezugsdiskursen werden im Rahmen der fachlich-inhaltlichen Verortung in Kapitel 1.2 vorgenommen.

Auf der Ebene der Methodologie setzt die Untersuchung im Bereich der narrativ-biografisch ausgerichteten Ansätze rekonstruktiver Forschung an und fragt innerhalb dessen nach den Möglichkeiten und Grenzen des empirischen Aufweisens von professionellen Identitäten auf der Produkt- und der Prozessebene. Die entsprechende Forschungsfrage (FF2) lautet:

### **Forschungsfrage 2 (methodologisch):**

Inwieweit sind professionelle Identitäten bzw. Identitätsbildungsprozesse werdender Englischlehrer\_innen mittels narrativ-biografischer Ansätze empirisch rekonstruierbar?

Diese Frage wird hauptsächlich in Kapitel 3 beantwortet, indem die Verortung der Studie innerhalb der narrativ-biografisch ausgerichteten rekonstruktiven Forschung begründet, die gewählte Triangulation aus Grounded-Theory-Methodologie und Narrationsanalyse reflektiert sowie das Potenzial von Judith Butlers Konzept der Reiteration für eine stärker konstruktivistische bzw. performative empirische Betrachtung von Identitätsbildungsprozessen diskutiert wird. Des Weiteren werden methodologische Reflexionen im Rahmen der Fallstudien in Kapitel 5 angestellt, hier in direkter Verbindung mit dem untersuchten Datenmaterial.

Aus der Verortung in der narrativ-biografischen Forschung ergibt sich für die empirische Frage dieser Arbeit, dass Identitäten über den ‚Umweg‘ von Erzählungen untersucht werden (vgl. Kap. 1.2.6 und Kap. 3). Die dritte, empirisch gewendete Forschungsfrage (FF3) lautet dementsprechend:

### **Forschungsfrage 3 (empirisch):**

In welchem Zusammenhang stehen die Erzählungen von Englischlehramtsstudierenden über das Englischlernen zu ihren Erzählungen über das Englischlehrer\_inwerden?

In Kapitel 3 und 4 wird erläutert, wie diese Frage auf der Basis der gewählten methodologischen Ansätze in zwei Teilfragen unterteilt wird, um sie empirisch bearbeitbar zu machen. Beantwortet werden diese beiden Teilfragen schließlich – im Bewusstsein, dass dies für den gewählten Forschungsgegenstand nur eingeschränkt möglich ist<sup>6</sup> – im Rahmen der beiden Fallstudien in Kapitel 5. In den Kapiteln 5.1.6, 5.2.6, und 5.3 werden die auf der Ebene von Erzählungen gewonnenen Ergebnisse zurückgeführt auf die gegenstandstheoretische Ebene, d. h. es werden mögliche Rückschlüsse auf professionelle Identitätsbildungsprozesse gezogen.

Dass die drei aufgeworfenen Forschungsfragen weit gefasst und grundsätzlicher Art sind, halte ich angesichts der noch bestehenden Defizite an disziplininterner Grundlagenforschung sowohl zu Konstrukten der Identität/Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrer\_innen als auch zu narrativ-biografischen Forschungsansätzen für gerechtfertigt und notwendig (vgl. Kap. 1.2).

Meine Studie ist daher auch nicht als primär lösungsorientierte Untersuchung, sondern als Suchbewegung mit mehrfachem Explorationscharakter zu verstehen. Die Vorgehens-

---

6 Vgl. dazu etwa die Bemerkung (Koller, 2012: 153), „dass auch qualitative Bildungsforschung vor dem Problem steht, etwas empirisch identifizieren zu wollen, was sich einem solchen Zugriff zumindest partiell entzieht“, und diese daher (lediglich) „als notwendige Ergänzung oder Erweiterung“ theoretischer Forschung verstanden werden kann (153). Dasselbe gilt auch für die hier verfolgte Art der qualitativ-empirischen Identitätsforschung.

weise der Arbeit ist am Forschungsstil der Grounded Theory orientiert und kann dementsprechend als zyklisch-iterativer Prozess bzw. als Wechselspiel aus theoretischen, methodologischen und methodischen Überlegungen sowie der unmittelbaren Arbeit am Datenmaterial verstanden werden.

Zwar sind die Kapitel dieser Arbeit aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit in der traditionellen Abfolge von Gegenstandstheorie, Methodologie/Methodik und Datenanalyse angeordnet, wohlgleich sind sie vielmehr als drei parallel zueinander entstandene und eng miteinander verwobene Gedankengebilde zu verstehen. Dass Überlagerungen zwischen den Kapiteln aufgrund des Forschungsgegenstandes unvermeidlich sind, lässt sich am Begriff der narrativen Forschung (*narrative inquiry*) verdeutlichen, den etwa Xu und Connelly (2009) als Phänomen und Methode zugleich definieren:

Philosophically, narrative inquiry is less about method than it is about the phenomena studied via method. For this reason we define narrative inquiry as both phenomenon and method. Narrative is the phenomenon of inquiry because everything, including teacher development, is a phenomenon narrated through stories. The phenomena of narrative inquiry are, themselves, narrative in nature. (221)

Gegenstandstheoretisches und Methodologisches lassen sich bei narrativ angelegten Studien also schwerlich trennen.<sup>7</sup> Dass auch die Begriffe *Narration* und *Identität* nahezu zusammenfallen bzw. dass narrative Forschung häufig als deckungsgleich mit einer prozessorientierten Identitätsforschung betrachtet wird, verdeutlicht das folgende Zitat von Barkhuizen, Benson und Chik (2014):

Identity has emerged as the single most frequently mentioned theme in narrative studies of teaching and learning. [...] To some extent narrative inquiry in this area can be viewed as a matter of the investigation of the development of second language identities over time. (12)

Die vorliegende Arbeit bemüht sich darum, die hier angedeuteten Unschärfen und Doppeldeutigkeiten ihrer zentralen Begrifflichkeiten (z. B. narrative Identitätsforschung, Identität/Identitätsbildung) durch analytische Trennungen handhabbar zu machen; zugleich lässt sie Wiederholungen und Überlagerungen zu, die sich aus diesen ergeben.<sup>8</sup>

---

7 Auch die von Polkinghorne (1995) etablierte Unterscheidung von *analysis of narratives* und *narrative analysis*, die wiederum auf Bruners (1986a) Unterscheidung eines *paradigmatic type of cognition* und eines *narrative type of cognition* zurückgeht, spiegelt den von Xu und Connelly (2009) aufgezeigten Doppelcharakter narrativer Forschung wider.

8 In der sich überlagernden Betrachtung von Gegenstandstheorie und Methodologie folgt die Arbeit auch dem soziologischen Ansatz der *Theoretischen Empirie* (vgl. den gleichnamigen Band von Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008), demzufolge von einem „Ineinander-Verwobensein von theoretischer und empirischer Forschung“ (ebd.: 10) auszugehen ist bzw. davon, dass sich deren Verhältnis „als ein Gespräch vorstellen [lässt], in dem sich Empirien und Theorien gegenseitig informieren“ und „daß dieses Sich-gegenseitig-Informieren eine Wirkung ausübt, die die Gegenseite nicht so beläßt, wie sie ist“ (ebd.).

Eine wiederholt angewendete Strategie dieser Arbeit besteht in diesem Zusammenhang darin, sich den zu fassenden Inhalten in doppelten Suchbewegungen anzunähern, die dem Vexierbildcharakter von Identität gerecht werden (v. a. in Kap. 2, 3 und 5). Dieses mehrperspektivische Betrachtungs- und Erkenntnisprinzip soll dazu dienen, die z. T. schwer fassbaren theoretischen und methodologischen Phänomene sowie die in den komplexen Daten aufscheinenden Bedeutungen von verschiedenen Seiten ‚einzukreisen‘ und auf diese Weise greifbar zu machen.

## 1.2 Fachlich-inhaltliche Verortung

In der Einleitung wurden anhand von Janas Zitaten zentrale Gegenstandsbereiche und Ziele der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Im Folgenden sollen die Zitate auch dazu dienen, die Arbeit innerhalb ihrer Entstehungsdisziplin und verschiedener disziplinübergreifender Forschungsansätze zu verorten. Auf diese Weise soll anschaulich gemacht werden, welche Art von Identitätsforschung in dieser Arbeit verfolgt wird.

Dass Janas Zitate mit dem Lernen und Lehren der englischen Sprache zu tun haben und meine Arbeit dementsprechend in der Disziplin der Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, ist aufgrund ihrer Rahmenbedingungen, d. h. meiner Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin in der Abteilung Fachdidaktik Englisch der Humboldt-Universität zu Berlin, selbstverständlich. Dennoch erscheint es mir wichtig, in Teilkapitel 1.2.1 einige kurze Vorbemerkungen zu meinem Verständnis dieser Disziplin vorzunehmen und Schnittmengen mit angrenzenden Disziplinen aufzuzeigen.

Dass die Eingangszitate äußerst individuelle und persönlich gefärbte Schilderungen einer einzelnen Lehramtsstudierenden enthalten, verortet die Arbeit im Ansatz der Akteursforschung. Diese fokussiert die komplexen Erfahrungen und subjektiven Deutungsmuster der am (Fremdsprachen-)Lernen und -Lehren beteiligten Personen, wie in Teilkapitel 1.2.2 genauer erläutert wird.

Die im Vergleich der beiden Zitate aufgezeigten Unterschiede, oder möglicherweise gar Veränderungen, verweisen auf das Interesse dieser Arbeit an der Konzeptualisierung und empirischen Sichtbarmachung von Bildungsprozessen. Identitätsforschung ist hier also ausdrücklich auch als Bildungsforschung zu verstehen (vgl. Kap. 1.2.3).

Die Fokussierung auf Lehrkräfte und deren spezifische Identitätsbildungsprozesse sowie das Interesse an der Überlagerung von privaten und beruflichen Identitätsdimensionen verorten die Arbeit zugleich im Ansatz der Professionsforschung (vgl. Kap. 1.2.4).

Jana erinnert sich in diesen Zitaten an ihre erste eigene Englischlehrerin und bezieht diese Erinnerungen auf ihre Gegenwart als Lehramtsstudentin. Dies weist auf den (lern- und berufs-)biografischen Ansatz meiner Arbeit hin (vgl. Kap. 1.2.5), der den Blick auf die individuelle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der untersuchten Akteure richtet, auf das Wechselspiel zwischen ihren Identitäten als ehemalige Lernende und zukünftige Lehrende der englischen Sprache.

Dass Janas Erinnerungen hier in Form von Erzählungen repräsentiert sind, korrespondiert mit dem narrativen Ansatz dieser Arbeit (vgl. Kap. 1.2.6): Erzählungen, so die zentrale

Grundannahme dieses Ansatzes, sind sowohl beim Erzeugen und Äußern als auch beim Untersuchen von Identitätskonstruktionen von großer Bedeutung. Die Zuordnung zur narrativen Forschung situiert die Arbeit zugleich im weiteren Feld der rekonstruktiven Forschung. Wie bei der in der Einleitung vorgenommenen Kommentierung von Janas Zitat soll auch das weitere empirische Arbeiten in dieser Studie dem Ziel verpflichtet sein, die subjektiven Konstruktionen der Befragten in systematisierter und transparenter Weise wiederherzustellen und verschiedenen Deutungsversuchen zu unterziehen. Dass dabei auch die subjektive Perspektive des oder der Forschenden stets wirksam und zu berücksichtigen ist, ist für diese Art von Forschung konstitutiv. Die Arbeit versteht sich dementsprechend auch dem Ansatz einer reflexiven empirischen Sozialforschung zugehörig. Im Folgenden wird die begonnene fachlich-inhaltliche Verortung dadurch vertieft, dass die Entstehungskontexte der genannten Forschungsansätze umrissen und die wichtigsten Bezugsdiskurse, Anknüpfungspunkte und Forschungsdesiderata für die Arbeit vorgestellt werden. Das Kapitel erfüllt somit auch die Funktion einer gegenstandsbezogenen *State of the Art*-Darstellung.

### 1.2.1 Identitätsforschung als fremdsprachendidaktische Forschung

Hinsichtlich der fremdsprachendidaktischen Ausrichtung dieser Arbeit soll erstens angemerkt werden, dass Ausgangspunkt die Fremdsprachendidaktik des deutschsprachigen Raums ist. Fremdsprachendidaktik wird mit Bausch, Christ und Krumm (2007) als gleichbedeutend mit Sprachlehr-/lernforschung<sup>9</sup> verstanden (vgl. 1). An vielen Stellen werden aber auch Impulse aus den angloamerikanischen ‚Äquivalenten‘ zur Fremdsprachendidaktik, d. h. der Disziplin *Applied Linguistics* (AL) und der darin enthaltenen Teildisziplin *Second Language Acquisition* (SLA)<sup>10</sup> (vgl. Hernig, 2005: 183), einbezogen. Gleichfalls werden Erkenntnisse aus dem stärker auf das Lehren und speziell auf die englische Sprache ausgerichteten Forschungsbereich TESOL (*Teaching of English as a Second or Other Language*)<sup>11</sup> einfließen. Die genannten Disziplinen aus dem deutschsprachigen respektive anglophonen Raum weisen starke Übereinstimmungen hinsichtlich ihrer Themenfelder und Diskurse auf, bei genauerer Betrachtung treten allerdings, insbesondere hinsichtlich des Identitätsdiskurses, auch einige Unterschiede zutage, auf die im Zuge der Darstellung hingewiesen werden wird.

---

9 Decke-Cornill und Küster (2015) weisen zwar auf die durchaus bestehenden Unterschiede dieser beiden Wissenschaften hin, heben aber zugleich als Gemeinsamkeit die zunehmende Beachtung der sprachlichen Vorerfahrungen von Lerner\_innen hervor (vgl. 8-9). Da gerade dieser Aspekt wesentlich für mein Forschungsinteresse ist, erscheint mir im Rahmen meiner Arbeit eine Gleichsetzung von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung legitim. Fremdsprachendidaktik praktiziere ich in dieser Arbeit in erster Linie in ihrer analytischen Dimension (vgl. ebd.: 3–4), normative und operative Dimensionen stehen im Hintergrund.

10 Für eine präzisere Definition und Abgrenzung der Disziplinen SLA und AL vgl. Kramsch (2000).

11 Für eine Bestandsaufnahme der Disziplin TESOL vgl. Canagarajah (2006).

Zweitens liegt meiner Arbeit ein interdisziplinäres Verständnis von Fremdsprachendidaktik zugrunde. Besonders viele Berührungspunkte weist sie mit der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie der empirischen Sozialforschung auf.

Dabei steht für mich ein sprachenübergreifendes, d. h. bereichsdidaktisches Interesse (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015: 8) stärker im Vordergrund als die Ausrichtung auf die spezifische Sprache Englisch. Auch teile ich in diesem Zusammenhang das von Decke-Cornill und Küster formulierte Verständnis von Fachdidaktik als Transformationswissenschaft: Eine solche „integriert die fachliche und die pädagogische Perspektive und transformiert beide in Hinblick auf fachliche Enkulturation und Bildung. Leitende Orientierung der Fachdidaktik ist der fachbezogene Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler“ (7). In diesem Sinne sollen in dieser Arbeit fachliche und pädagogische Perspektiven bei der Herausbildung von professionellen Identitäten als integrativ betrachtet und in Hinblick auf den fachbezogenen bzw. professionsspezifischen Bildungsanspruch der werdenden Englischlehrer\_innen untersucht werden.

### 1.2.2 Identitätsforschung als Akteursforschung

Unter *Akteursforschung* fasse ich im Kontext meiner Studie fremdsprachendidaktische Ansätze, die den Fokus auf die subjektiven Deutungsmuster und individuellen Handlungsweisen der am Lernen und Lehren von Fremdsprachen beteiligten Personen legen. Zwar ist diese Bezeichnung in der Fremdsprachendidaktik weniger gebräuchlich als beispielsweise in der allgemeinen Pädagogik (vgl. Honig, Lange & Leu, 1999), es lässt sich aber durchaus eine Praxis der fremdsprachendidaktischen Akteursforschung nachzeichnen.

Als zentraler Entstehungshintergrund der deutschsprachigen Akteursforschung kann die spätestens seit den 1990er-Jahren sichtbar werdende Herausbildung eines konstruktivistischen Lern- bzw. Bildungsverständnisses innerhalb der pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Forschung verstanden werden (vgl. Schlemminger, 2002; Wendt, 1996; Wendt, 2000; Werning, 1998; Wolff, 1994, 2002). Einem solchen Verständnis zufolge sind Lernende als „Konstrukteure und Akteure“ (Einsiedler, 2011: 163) ihres Denkens und Handelns zu verstehen, die ihren eigenen Lernprozess aktiv und selbstbestimmt als kreativen Konstruktionsprozess mitgestalten. Lernen als individuell zu tätige Wissenskonstruktion bedeutet laut Reich (2010) „selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“ (119). Aus dieser Vorstellung folgt, dass auch die persönlichen Erfahrungen, Werturteile und Lebensgeschichten der Akteure beim Lernen von Fremdsprachen relevant werden und bei dessen Realisierung und Erforschung berücksichtigt werden müssen. Ein eng mit der Hinwendung zum (Sozial-)Konstruktivismus verbundener Paradigmenwechsel ist die sog. *soziokulturelle Wende* bzw. der sog. *sociocultural turn*, der sich innerhalb der SLA-Forschung in Anknüpfung an Ideen Vygotskys (1978, 1986) etwa Mitte der 1990er-Jahre vollzog (vgl. Block, 2003; Johnson, 2006; Ortega, 2011; Van Lier,

2004). Zielrichtung des *sociocultural turn* ist die Abwendung von einer vorwiegend kognitivistisch ausgerichteten Spracherwerbsforschung, die einen „view of learners as computational systems and of learning as information processing“ (Atkinson, 2011: 18) vertritt, und stattdessen die Hinwendung zu einer kontextsensiblen und ganzheitlichen Sichtweise von „learner[s] as cognitive, human and social being“ (Breen, 2001: XV) fordert. Auch der *sociocultural turn* basiert auf der Vorstellung aktiver Wissenskonstruktion, wobei diese weniger als individueller, sondern als sozialer (Interaktions-)Prozess betrachtet wird.

### **Akteursforschung im angloamerikanischen Forschungskontext**

Als richtungweisendes Beispiel für eine solche Art der Akteursforschung kann aus dem Bereich der englischsprachigen SLA-Forschung der von Breen (2001) herausgegebene Sammelband *Learner contributions to language learning* (mit Beiträgen u. a. von Lantolf, Larsen-Freeman, Norton, Oxford, Ellis oder Pavlenko) angeführt werden. Die Leitfrage des Sammelbands – „What are the specific contributions of the persons doing the learning?“ (1) – bringt das Anliegen der Akteursforschung auf den Punkt und unterstreicht die Dimensionen von Aktivität, Eigenverantwortlichkeit und Ganzheitlichkeit der am Lernen beteiligten Personen.

In enger Verbindung mit den Arbeiten Breens entwickelte sich im Laufe der 1990er-Jahre ein intensiver, gelegentlich als Boom charakterisierter (vgl. Miyahara, 2010: 1) Diskurs um den Begriff *identity*. Block (2007a) zufolge lässt sich das Geburtsjahr der *identity*-Forschung auf das Jahr 1997 festlegen, in dem die Sprachwissenschaftler Firth und Wagner (1997) in einem viel diskutierten Beitrag die Öffnung ihrer bis dato stark kognitionslinguistisch geprägten Disziplin „towards the evolution of a holistic, bio-social SLA“ (296) forderten. Aus dieser Debatte heraus entstand nach Einschätzung Blocks (2007a) innerhalb des Forschungsbereichs ein tendenziell poststrukturalistisches Verständnis von Identität, dessen Zielrichtung er mit den Worten „moving beyond the search [...] for unchanging, universal laws of human behavior and social phenomena to more nuanced, multileveled, and, ultimately, complicated framings of the world around us“ (864) beschreibt. Ausdruck dieses Verständnisses sind u. a. die Arbeiten von Kramsch (1993), Norton (2000), Pavlenko und Blackledge (2004) oder Ricento (2005).

Auch im Erscheinen des Sonderheftes *Language and identity* der Zeitschrift *TESOL Quarterly* (Norton, 1997a) im selben Jahr spiegelt sich der disziplininterne Durchbruch des *identity*-Begriffs wider. Die darin versammelten Beiträge (u. a. von Norton, Morgan, Duff und Uchida) untersuchen das Verhältnis von (Zweit-)Sprache und sozialer Identität in institutionellen wie privaten Settings und unter besonderer Berücksichtigung der Kategorien „gender, race, class, and ethnicity“ (405) und werden somit den Forderungen von Firth und Wagner nach einer kontextsensiblen und ganzheitlichen Sichtweise von Fremdsprachelernenden und -lehrenden gerecht.

## Bonny Norton als Schlüsselfigur des *identity*-Diskurses

Die Herausgeberin dieses Sonderheftes, Bonny Norton, hat sich seit dieser Zeit als Schlüsselfigur des *identity*-Diskurses in den Bereichen SLA bzw. TESOL etabliert. Als wirkungsmächtig erwies sich insbesondere die Identitätsdefinition, die Norton (2000) in der Monografie *Identity and language learning* unter Rückgriff auf poststrukturalistische und feministische Ideen entwickelte:

I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (5)

Das Innovative dieser Definition bestand zurzeit ihrer Entstehung erstens in der Fokussierung auf das Weltverhältnis des Individuums („relationship to the world“), zweitens in der Vorstellung einer sich dynamisch in Raum und Zeit vollziehenden Konstruktion dieses Weltverhältnisses („constructed across time and space“) und drittens im Einbezug der Zukunftsperspektive und den damit verbundenen Identitätsoptionen („possibilities for the future“); in diesen drei Aspekten spiegeln sich zentrale Prinzipien des oben erläuterten *sociocultural turn* wider.

Wie Norton (2013) in der Einleitung der Neuauflage dieser Monografie unterstreicht, bedeutet die Ausrichtung des von ihr konzipierten *identity*-Begriffs auf die größeren sozialen Kontexte immer auch eine Ausrichtung auf die dort herrschenden Machtverhältnisse, d. h. auf die Frage, „how relations of power in the social world affect learners‘ access to the target language community“ (2). Claire Kramersch (2013) ergänzt im Nachwort, dass Nortons Definition den Blick zugleich für „the affective and cultural dimensions of language learning“ (193) geöffnet habe. Auch macht Kramersch dort verständlich, wie bahnbrechend die Vorstellung Nortons bzw. poststrukturalistischer Identitätstheoretiker insgesamt damals war und bis heute ist, dass Identität nichts Kohärentes, Einheitliches und vom autonomen Individuum nach Belieben Gestaltbares ist, sondern dass sie als vielschichtiges, dynamisches und in sich widersprüchliches Gebilde zu denken ist, das durch diverse gesellschaftliche Kräfte geformt wird, aber dennoch Spielräume für Handlungsfähigkeit und Widerstand aufweist (vgl. ebd.: 197-199).

Norton (2013) betont im Kontext des obigen Zitats auch die enge Verflechtung von Identität und Sprache und definiert *identity* unter Rückgriff auf poststrukturalistische Sprachtheoretiker (v. a. Foucault) als „discursively constructed“ (4). Damit eröffnet sie Wege für eine empirische Betrachtung von *identity*, bleibt grundsätzlich in methodologischen und methodischen Fragen allerdings sehr unbestimmt. Dies macht Nortons Definition für die vorliegende Arbeit, die in erster Linie dem Empirieverständnis deutschsprachiger sozialwissenschaftlicher Forschung folgt, schwer handhabbar.

Dessen ungeachtet bieten die von Norton geprägten Konstrukte – neben *identity* sind dies insbesondere die eng verwandten Konstrukte *investment* und *imagined communities* (vgl. Kramersch, 2013) – hohes Erklärungspotenzial für diese Arbeit. Ersteres entwickelte Norton in Anknüpfung an Bourdieu (1977, 1991b) bzw. Bourdieu und Passeron (1977) und



dessen ökonomische Metapher des kulturellen Kapitals. Dementsprechend ist *investment* zu verstehen als Prozess der Aneignung der mit einer bestimmten Fremdsprache (bzw. der Fähigkeit diese zu sprechen) verbundenen symbolischen und materiellen Ressourcen (vgl. Norton, 2000; Norton Peirce, 1995). Im Zuge der in diesem Prozess erfolgenden Erhöhung des eigenen kulturellen Kapitals verändert die oder der Fremdsprachenlernende nach Auffassung Nortons auch Selbstverständnis und subjektive Zukunftsaussichten. Der *investment*-Begriff bietet also Erklärungsansätze dafür, wie Identitätsveränderungen ausgelöst werden und welche kontextuellen bzw. gesellschaftspolitischen Einflussfaktoren bei der (Neu-)Aushandlung von Identitäten im Spiel sind.<sup>12</sup>

Unter *imagined communities* versteht Norton (2013) diejenigen sozialen Gemeinschaften, die Fremdsprachenlernende beim Erlernen der Sprache im Kopf haben; die sie gedanklich mit der Fremdsprache verbinden bzw. zu denen sie sich Zugang verhoffen (vgl. 8). Diese imaginierten Gemeinschaften können Norton zufolge den Aneignungsprozess der Fremdsprache ebenso stark beeinflussen wie die ‚realen‘ Gemeinschaften, in denen sich die Lernenden alltäglich bewegen; somit sind sie in hohem Maße identitätswirksam (vgl. ebd.). Die von Norton geprägten Konstrukte – neben den bereits genannten sind dies auch die Begriffe *ownership* und *agency* (vgl. Norton, 1997b; Norton Peirce, 1995; Toohey & Norton, 2003) – wurden von zahlreichen anderen poststrukturalistischen Identitätsforscher\_innen im Bereich SLA aufgegriffen bzw. parallel zu Nortons Arbeiten (weiter)entwickelt. Die Bezüge zwischen *identity*, *motivation*, *agency* und *autonomy* wurden beispielsweise von Murray, Gao und Lamb (2011), Ushioda (2011), Duff (2012) sowie Benson und Cooker (2013) ausgelotet; Pavlenko und Lantolf (2000) fokussierten die Rolle von *participation* bei der Identitätskonstruktion.

### **Fokusverschiebung von den Lernenden zu den Lehrenden**

Die Zielgruppe der angloamerikanischen Akteursforschung in den Bereichen SLA bzw. TESOL verschob sich nach und nach von den Lernenden zu den Lehrenden, jüngst auch zu den noch in Ausbildung befindlichen Lehrenden.

So richtete sich das Interesse der *identity*-Forschung in der Anfangsphase fast ausschließlich auf Lernende, insbesondere auf erwachsene Zweitsprachen-Lernende mit Migrationshintergrund in Nordamerika (vgl. auch F. Klippel, 2013). Beispielhaft hierfür steht eine der ersten empirischen Studien von Norton Peirce (1994), in der sie sechs Teilnehmerinnen eines von ihr selbst unterrichteten ESL<sup>13</sup>-Abendkurses befragte, die aus Viet-

---

12 Hier lassen sich auch Brücken zu Kollers Theorie transformatorischer Bildung (2012) schlagen, insbesondere zu denjenigen Teilen dieser Theorie, die sich auf mögliche Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse und auf die Entstehung von Neuem beziehen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 1.2.3 sowie Kapitel 2.2.5).

13 ESL steht für English as a Second Language.

nam, Polen, Peru und der Tschechoslowakei nach Kanada eingewandert waren. Ein anderes frühes Beispiel wäre die Studie von Schecter und Bayley (1997) über die sprachlichen Sozialisationspraktiken mexikanisch-stämmiger Familien in den USA.

Seit Beginn der 2000er-Jahre wurden auch die Lehrenden verstärkt in den Blick genommen; hierbei flossen Erkenntnisse aus der allgemeinen Lehreridentitätsforschung in den SLA- bzw. TESOL-Diskurs ein ( z.B. die Arbeiten von Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Im Hinblick auf die Theoretisierung von *foreign language teacher identity* setzten insbesondere Varghese, Morgan, Johnston und Johnson (2005) sowie Miller (2009) Akzente, mit Martel und Wang (2015) liegt inzwischen auch eine umfassende Überblicksdarstellung vor.

Zur Zielgruppe der noch in Ausbildungs- oder Berufseinstiegsphase befindlichen Fremdsprachenlehrkräfte, d.h. zu *student teachers* oder *novice teachers*, liegen bislang vergleichsweise wenige Veröffentlichungen vor. Interessante Ansätze sind bei Kanno und Stuart (2011), Antonek, McCormick und Donato (1997), Johnson (1992, 1994), Liu und Fisher (2006) oder Peacock (2001) zu finden. Versuche, die Identitäten von angehenden Fremdsprachenlehrpersonen nationalitäten- bzw. kulturübergreifend zu betrachten, stammen u. a. von Chik und Breidbach (2011) oder von Etus und Schultze (2014).

Erste Schritte in Richtung longitudinal angelegter Studien, die die Identitätsbildung von Fremdsprachenlehrkräften über mehrere Ausbildungs- bzw. Berufsphasen hinweg verfolgen, unternimmt jüngst Barkhuizen (2016). Er befragt hier eine neuseeländische Englischlehrerin zunächst als *preservice teacher* und neun Jahre später erneut als praktizierende Lehrerin und stellt dabei verschiedene Änderungen in ihren professionellen Haltungen und Positionierungen fest.

### **Akteursforschung in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik**

In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik lassen sich Ausprägungen von Akteursforschung vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept der Lernerorientierung finden, das seit den 1980er-Jahren verstärkt diskutiert und als neues Lehrideal eingefordert wurde (vgl. Hoffmann & Königs, 2015; Krumm, 2011). Auch dieses Konzept basiert auf einem konstruktivistischen Lern- bzw. Bildungsverständnis und beansprucht, die Lernenden „als aktiv an ihrem Lernprozess beteiligte Subjekte ernst“ (Bauer, 2015: 23) zu nehmen; es beinhaltet ein Interesse für differenzierte und individualisierte Lernwege, die Bedeutung von Vorwissen und den Prozesscharakter des Lernens.

Zu den zahlreichen Arbeiten, die an das Konzept der Lernerorientierung anknüpfen, gehören die frühe Arbeit von Kallenbach (1996) zu den subjektive Theorien von Schüler\_innen über das Fremdsprachenlernen oder die Veröffentlichungen von Gogolin (2001), Franceschini (2001), De Florio-Hansen und Hu (2003), Krumm (2011) sowie Morkötter (2005) aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung; von den Arbeiten aus dem Bereich der Englischdidaktik steht die Interviewstudie von Bauer (2015) der vorliegenden Arbeit besonders nahe.

Ähnlich wie in der anglophonen Akteursforschung folgte die „Wiederentdeckung der Lehrenden“ (Schart, 2014: 39) leicht zeitversetzt auf die Wiederentdeckung der Lernenden und wurde in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik vor allem durch die empirischen Arbeiten von Dirks (2000), Appel (2000), Caspari (2003) und Viebrock (2007) befördert. Seitdem sind eine Vielzahl weiterer Studien über Fremdsprachenlehrkräfte entstanden, die überwiegend qualitativ-explorativ ausgerichtet und an der Innenperspektive der Lehrkräfte interessiert sind (vgl. Caspari, 2016: 307).<sup>14</sup> Die Zielgruppe der noch in Ausbildung befindlichen Fremdsprachenlehrkräfte nehmen u. a. Schocker-von-Ditfurth (2005) und Martinez (2008) in den Blick.

Anders als im angloamerikanischen Forschungskontext erlebte der Begriff der Identität in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik in den letzten beiden Jahrzehnten zwar keinen Boom, aber durchaus eine gewisse Konjunktur (vgl. Burwitz-Melzer, Königs & Riemer, 2013: 8). Dies wird z. B. darin sichtbar, dass er Eingang in Einführungswerke (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015) und Fachlexika Küster (vgl. Küster, 2010b) gefunden hat.<sup>15</sup> Zugleich entstanden empirische Arbeiten, die ausdrücklich mit dem Identitätsbegriff arbeiten, z. B. von Valadez Vazquez (2014) und Bauer (2015). Auch in der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts wurde der Themenkomplex *Sprachenlernen und Identität* aufgegriffen. Der daraus hervorgegangene Sammelband (Burwitz-Melzer u. a., 2013) zeigt allerdings, dass zur Theoretisierung von Identität innerhalb der Fremdsprachendidaktik bislang allenfalls erste Suchbewegungen vorliegen. Die elaboriertesten Beiträge stammen hier und auch an anderer Stelle von Küster (2010b, 2013) bzw. Breidbach und Küster (2014). Zwar wird in dem Sammelband durchaus an poststrukturalistische Theoreme angeknüpft, z. B. von Hallet (2013), der an Kramers Begriffs des *signifying self* und *symbolic self* anschließt. Allerdings werden diese Theoreme im deutschsprachigen Raum bevorzugt und deutlich differenzierter in anderen Diskursen verhandelt, z. B. in den Diskursen zum interkulturellen bzw. transkulturellen Lernen, zur Literatur- und Mediendidaktik oder zur Mehrsprachigkeit (vgl. Küster, 2013: 145).

### 1.2.3 Identitätsforschung als bildungstheoretische Forschung

Das skizzierte Verständnis von Identitätsforschung als Akteursforschung im Sinne einer an der Individualität, Komplexität und Subjektivität der Akteure interessierten fremdsprachendidaktischen Forschung ist eng verbunden mit Fragen der individuellen, ganzheitlichen und subjektiv bedeutsamen Persönlichkeitsentfaltung, d. h. mit Fragen der Bildung. Elaborierte bildungstheoretisch ausgerichtete Arbeiten stammen beispielsweise von

---

14 Einen umfassenden Überblick über diese Studien bietet Caspari (2014).

15 In anderen Standardwerken, z. B. dem aktuellen *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm, 2016) ist der Identitätsbegriff allerdings nach wie vor kaum sichtbar.

Küster (2003), der den Bildungsbegriff im Zusammenhang mit Interkulturalität und Literatur bzw. Ästhetik entfaltet, oder von Breidbach (2007), der ihn mit Blick auf das Thema CLIL (*content and language integrated learning*) konzeptualisiert. Jüngst legte Plikat (2016) eine Arbeit vor, die ebenfalls an der Schnittstelle von Interkulturalitäts- und Bildungsdiskurs angesiedelt werden kann.

Auch in der professionalisierungstheoretisch ausgerichteten Fremdsprachendidaktik und der sich damit überschneidenden Bildungsgangforschung wird der Bildungsbegriff als „Zielkategorie“ (Hericks, 2009: 61) intensiv diskutiert; diese beiden Ansätze werden ausführlicher in den beiden folgenden Teilkapiteln beschrieben.

Fremdsprachendidaktische Bildungstheoretiker greifen dabei in jüngerer Zeit vermehrt die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* auf, die von dem Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller (2012) entwickelt wurde. So nutzt Plikat (2016) diese Theorie als eines von drei zentralen theoretischen Konstrukten, aus denen heraus er sein eigenes Zielkonstrukt, fremdsprachliche Diskursbewusstheit, entwickelt.

Auch für die vorliegende Arbeit stellt Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eine wichtige Bezugsgröße dar. Als Vorgriff auf Kapitel 2.2.5, in dem diese Theorie ausführlich erläutert wird, sei an dieser Stelle bereits kurz erläutert, dass transformatorische Bildung Koller (2012) zufolge „als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden [kann], aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“ (9), als Prozess, der ein tief greifendes „Andersdenken oder Anderswerden“ (ebd.) mit sich bringt. Damit geht Bildung über reines Lernen im Sinne „der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd.: 15) hinaus. Koller zufolge sind Bildungsprozesse „als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (ebd.). Entsprechend dieser grundlegenden Unterscheidung von Lernen und Bildung, die Koller von Kokemohr (1992, 2007) bzw. dessen Neubestimmung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs übernimmt, sind die Anlässe von Bildungsprozessen auch weniger in Lernsettings zu suchen, die auf eine möglichst effektive Informationsverarbeitung abzielen, sondern vielmehr in Erfahrungen der Krise, der Irritation, der Fremdheit bzw. allgemeiner in der „Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (ebd.: 17). Erst solche Erfahrungen können Individuen dazu veranlassen, ihr Selbst- und Weltverständnis grundlegend zu überdenken bzw. zu verändern. Wie das Verständnis der vorliegenden Studie von Identität an Kollers Bildungsbegriff anschließt, wird in Kapitel 3 ausführlich dargelegt.

Eng mit dem fremdsprachendidaktischen Bildungsdiskurs verwandt und daher an dieser Stelle erwähnenswert ist auch der aktuelle Diskurs zu *English as a Lingua Franca* (ELF), vgl. dazu etwa die Veröffentlichungen von Seidlhofer (2011), Jenkins (2007), auf Deutsch auch Gnutzmann und Intemann (2005) oder Gnutzmann, Jakisch, Koenders und Rabe (2012). So besteht eine grundlegende Idee des Lingua Franca-Konzeptes darin, den Gegensatz von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Sprecher\_innen des Englischen aufzubrechen und den Blick stattdessen auf die spezifischen linguistischen und kulturellen Hintergründe der sich des Englischen bedienenden Individuen, d. h. auf ihre komplexen und kontextgebundenen Identitäten, zu richten (vgl. Jenkins, 2009: 200-201).

Dazu gehört auch die Berücksichtigung individueller Sprachlernbiografien und lokaler Kontexte beim Erlernen und Lehren der Fremdsprache (vgl. Etus & Schultze, 2014). Überlegungen zum Zusammenhang von ELF und einer auf *democratic citizenship* ausgerichteten schulischen Bildung stellen Bach und Breidbach (2009) an; dabei verweisen die Autoren auch auf das von Maalouf entwickelte Konzept einer persönlichen Adoptivsprache, die in besonderer Weise zu einer identitätssensiblen Fremdsprachenbildung beitragen könne (vgl. 290).

Bildungspolitische Relevanz und Brisanz erhalten solche (identitäts-)bildungsorientierten Ansätze im Rahmen der Debatte um die zunehmende Kompetenzorientierung und Standardisierung des Bildungswesens (vgl. Bonnet & Breidbach, 2013: 9). Deren Hintergründe sollen im Folgenden kurz skizziert werden, um nachvollziehbar zu machen, warum die in dieser Arbeit verfolgte Art der Identitätsforschung auch als bildungsaffine Forschung verstanden werden will, die sich den Skeptiker\_innen dieser bildungspolitischen Entwicklungen anschließt:

Der Reformprozess in Richtung einer konsequenten Kompetenz- und Outputorientierung ist im europäischen Bildungswesen spätestens seit der Jahrtausendwende deutlich sichtbar. Als erste entscheidende „Wegmarke“ dieses Reformprozesses im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens bezeichnen Caspari u. a. (2008) die im Jahr 2001 durch den Europarat bewirkte Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* für Sprachen (GER), „in dem fremdsprachliche Kompetenzen erstmals operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt wurden“ (163). Mit dem etwa zeitgleich in Umlauf gebrachten *Europäischen Sprachenportfolio*<sup>16</sup> für Fremdsprachenlernende, in dem die Reflexion der eigenen Sprachlernbiografie einen zentralen Teil einnimmt, wurde dem GER ein entsprechendes didaktisches Instrument beigelegt. Als Katalysatoren des Reformprozesses wirkten die beinahe zeitgleich zum GER veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie (2001) sowie weiterer von der OECD initiierten Large-Scale-Studien (z. B. IGLU, 2003, DESI, 2008), in denen dem deutschen Bildungswesen erhebliche Defizite attestiert wurden.

In Deutschland hatten diese Ergebnisse sowie der auf europäischer Ebene begonnene Reformprozess die Einführung nationaler Bildungsstandards durch die KMK zur Folge. Als Erstes wurden in den Jahren 2003 bzw. 2004 nationale Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache eingeführt und damit der Paradigmenwechsel von Lernziel- zu Ergebnisorientierung curricular festgeschrieben. Dadurch, dass die in diesem „zentrale[n] bildungspolitische[n] Steuerungsinstrument“ (Decke-Cornill & Küster, 2015: 152) definierten Regelstandards für die erste Fremdsprache an den Niveaustufen des GER ausgerichtet wurden, wurde dieser indirekt und nahezu unbemerkt, jedoch mit tief greifenden Folgen, im deutschen Bildungssystem verankert.

---

16 Vgl.: <http://www.coe.int/de/web/portfolio/introduction> [Stand: 13.04.2018]

Bezüglich der Lehrpersonen setzte die KMK diese Politik mit der Einführung von Standards für die Lehrerbildung (2004) fort<sup>17</sup>, gefolgt von fächerspezifischen Standards im Jahr 2008 (sog. *Saarbrücker Beschluss zur Lehrerbildung*), in denen für die neuen Fremdsprachen beispielsweise Kompetenzen und Studieninhalte in den Bereichen Fremdsprachenpraxis, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik definiert wurden. Für die zweite Phase der Lehrerbildung wurden 2012 die *Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* verabschiedet. Auf europäischer Ebene wird seit Anfang 2016 an einem *Common European Framework for Language Teachers* gearbeitet.<sup>18</sup> Auch die Ausdifferenzierung von Portfolio-Instrumenten für die Gruppe der Lehrenden wird durch Reflexionstools wie EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*, 2007, auf Deutsch 2008) vorangetrieben.

Als Begleiterscheinung dieser Standardisierungsmaßnahmen wurde in der Bildungsforschung ein starker Aufwind für große drittmittelstarke Evaluationsstudien spürbar, deren Ziel es ist, die Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden zu modellieren und zu erfassen. Zu den ambitioniertesten dieser Studien für die Zielgruppe der Lehrenden gehören COACTIV (vgl. Kunter u. a., 2011), die berufstätige Mathematik-Lehrerkräfte in den Blick nimmt, sowie TEDS-LT (Blömeke u. a., 2011), die auf die Ermittlung von professionellen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden der Fächer Mathematik, Deutsch und auch Englisch zielt. Seit 2014 läuft zudem das sog. ZeBiG-Projekt, in dem es um die Erfassung des Professionswissens von u. a. Fremdsprachenlehrer\_innen geht.<sup>19</sup>

Innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik riefen diese Entwicklungen neben Zustimmung auch breit vorgetragene Kritik hervor, vgl. etwa die aus den Frühjahrskonferenzen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hervorgegangenen Arbeitspapiere aus den Jahren 2003 (Bausch) und 2009 (Bausch), das in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF)<sup>20</sup> veröffentlichte Positionspapier (Caspari u. a., 2008) oder die Veröffentlichung von Grünewald, Plikat und Wieland (2013). In letzterer wird von

---

17 Diese wurden auf Grundlage der Arbeitsergebnisse der von Terhart (2000) geleiteten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ sowie der sog. „Bremer Erklärung“ (verabschiedet von KMK und verschiedenen Lehrerorganisationen) entwickelt und definieren im Wesentlichen elf zu erreichende Kompetenzen für Lehrpersonen, verteilt auf die vier verschiedenen Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren; vgl. dazu ausführlicher Cramer (2012: 49–51).

18 Vgl. Armstrong, Michael (2016). <http://www.ecml.at/News3/tabid/643/ArtMID/2666/ArticleID/239/language/en-GB/Default.aspx> [Stand: 13.04.2018]

19 Das Projekt wurde initiiert vom Zentrum für empirische Bildungsforschung in den Geisteswissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik; vgl.: <https://www.zebig.uni-kiel.de/de/ueber-das-zebig> [Stand: 13.04.2018]

20 Die ZFF ist das Publikationsorgan der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, die Ende der 1980er-Jahre aus den Frühjahrskonferenzen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hervorgegangen ist und die im deutschsprachigen Raum die größte Fachgesellschaft zur Förderung fremdsprachenbezogener Forschungsaktivitäten darstellt.