

Bernd Tesch

Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht

Rekonstruktive Fremdsprachenforschung
mit der Dokumentarischen Methode



PETER LANG
EDITION

Bernd Tesch

Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht

Das Buch führt in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ein. Dabei betrachtet der Autor den Fremdsprachenunterricht praxeologisch, d.h. nicht wie er idealerweise sein sollte oder könnte, sondern im Hinblick darauf, welche Sinnkonstruktionen in der Alltagspraxis stattfinden. Es werden dazu Unterrichtsbeobachtungen in natürlicher Lernumgebung, aber auch Gruppengespräche mit Lehrenden und Lernenden sowie Einzelinterviews genutzt. Im Ergebnis stellt sich der Fremdsprachenunterricht als Konstruktionsprozess auf verschiedenen Ebenen dar.

Der Autor illustriert das Verfahren an konkreten Beispielen aus der ‚Fallwerkstatt‘, so dass das Buch auch als methodisch-methodologisches Lehr- und Arbeitsbuch verwendet werden kann.

Der Autor

Bernd Tesch ist Professor für Fremdsprachenlehr- und -lernforschung mit dem Schwerpunkt Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Kassel. Er arbeitete an Schulen im In- und Ausland und war am Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen tätig.

Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht

Bernd Tesch

Sinnkonstruktion
im Fremdsprachenunterricht
Rekonstruktive Fremdsprachenforschung
mit der Dokumentarischen Methode



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-631-67556-4 (Print)
E-ISBN 978-3-653-07083-5 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-69542-5 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-69543-2 (MOBI)
DOI 10.3726/978-3-653-07083-5

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2016
Alle Rechte vorbehalten.
Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Diese Schrift ist meinen Studierenden gewidmet.

Vorwort

Diese Schrift ist als Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode konzipiert. Sie entstand in den Jahren 2015–2016 auf Grundlage der Auswertung eines kontinuierlich durchgeführten Forschungsseminars zur rekonstruktiven Fremdsprachenforschung an der Universität Kassel und unter Rückbezug auf frühere Forschungen mit der Dokumentarischen Methode im Fremdsprachenbereich (Bonnet 2004, 2009; Tesch 2010). Die Weiterentwicklung meiner 2010 veröffentlichten Arbeit umfasst insbesondere eine intensive Reflexion der Rolle der Lernaltersprachen und der Sprachbewusstheit im Rahmen der unterrichtlichen Interaktion sowie die Einbeziehung des narrativen Interviews (Nohl 2005, 2012). Auch die dokumentarische Analyse von Texten im Hinblick auf ihre Sinngehalte wurde berücksichtigt, um die Anwendungsmöglichkeiten der Dokumentarischen Methode im Bereich der Fremdsprachenforschung möglichst vollständig abzubilden.

Die Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts gegenüber muttersprachlichem Unterricht besteht in der partiellen oder vollständigen Unterrichtskommunikation in einer anderen Sprache. Dieser Umstand beeinflusst die Diskursentwicklung, die Typenbildung sowie die für den Fremdsprachenunterricht charakteristische Relation von Sozialität und Individualität in entscheidendem Maße. Er macht folgerichtig die Einbeziehung des lernaltersprachlichen Sinns und der Sprachbewusstheit in die Analysen zwingend erforderlich.

Das narrative Interview kann eigenständig für die Forschung zu Sprachen- und Berufsbiografien und zu professionellen Haltungen und Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrern eingesetzt werden und wertvolle Einsichten in biografische Formungen liefern. Es kann in ähnlicher Weise auch für die Lernendenforschung genutzt werden. Und schließlich kann es – auch in seiner verkürzten Variante – als Triangulationsinstrument für die Unterrichtsforschung eingesetzt werden, um begleitende Informationen zu bestimmten Berufs- oder Lernabschnitten oder zu Klassensituationen punktuell beizusteuern.

Die Verständigung durch Texte schließlich und die Analyse dieser Verständigung bildet traditionell den Kernbestand des Fremdsprachenunterrichts und ist als solcher bereits sehr umfassend in der fachdidaktischen Forschung repräsentiert. Allerdings kann auch hier die Dokumentarische Methode nutzbringend vor allem im Hinblick auf die Bildanalyse sowie die Analyse mehrmodaler Texte (Film, Comic, etc.) angewendet werden.

Die Übereinstimmungen der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung mit der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014), aus der sie hervorging, liegen auf der Hand. Ebenso evident ist jedoch die Notwendigkeit, die besonderen fremdsprachenunterrichtlichen Transformationen zu beschreiben, die dazu führten, die Dokumentarische Methode für die rekonstruktive Fremdsprachenforschung weiterzuentwickeln und ihr allgemeines heuristisches Potential auszuschöpfen. Diesem Ziel ist die vorliegende Schrift verpflichtet.

Die gemeinsame Abbildung der drei genannten und sehr unterschiedlichen Foki – Unterrichtsforschung, narratives Interview und Text- und Bildanalyse – in einem einzigen und zudem sehr komprimierten Band stellt zweifellos ein Wagnis dar, zumal das hier vorgestellte Verfahren der Text- und Bildanalyse auch in der Literatur- und in der Medienwissenschaft gängig ist. Ich bin allerdings der festen Überzeugung, dass die gemeinsame Klammer der Differenzierung und Rekonstruktion von Sinnebenen sowie die Illustration der ihr inhärenten Arbeitsschritte das Vorhaben rechtfertigt.

Um diese gemeinsame Klammer der verschiedenen Foki nachvollziehen zu können, empfiehlt es sich, den Band durchgehend zu lesen. Die vier Hauptkapitel bauen vom Allgemeinen zum Spezifischen hin aufeinander auf. Das erste Kapitel bildet eine allgemeine Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. Im zweiten Kapitel werden das elementare Begriffsinventar sowie die zentralen Sinnebenen, die den Gegenstand der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung bilden, eingeführt und erläutert. Im dritten Kapitel werden die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode vorgestellt, und im vierten Kapitel werden Einblicke in die rekonstruktive Methodik an Hand konkreter Beispiele vermittelt.

Ich danke allen Studierenden und Lehrkräften, die an seiner Entstehung mitgewirkt haben sowie Linda Pelchat für das Lektorat. Mein besonderer Dank gilt Gianna Ina Winkels sowie den Interviewpartnerinnen „Anne“ und „Bianca“.

Kassel, im Juni 2016

Bernd Tesch

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Der rekonstruktive Zugang zum Fremdsprachenlehren und -lernen	11
2	Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht.....	25
2.1	Methodologische Grundlagen	25
2.1.1	Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen	25
2.1.2	Diskursentwicklung im Fremdsprachenunterricht	27
2.1.3	Die Indexikalität der Verständigung	32
2.1.4	Rahmenorientierungen.....	33
2.1.5	Typenbildung	35
2.1.6	Lernersprache.....	38
2.1.7	Lerngruppenmilieus und konjunktive Erfahrungsräume	43
2.1.8	Ein sozial-interaktionales Lehr-Lernmodell des Fremdsprachenunterrichts.....	47
2.2	Verständigung durch Texte.....	50
2.2.1	Verständigung durch literarische Texte	51
2.2.2	Verständigung durch Bildtexte	55
2.3	Verständigung über Texte	61
2.3.1	Bild-Text-Aufgabe.....	62
2.3.2	Aufgabe Personenbeschreibung.....	66
2.4	Verständigung über erlebten Fremdsprachenunterricht, über das Lehren und über das Lernen von Sprachen	71
3	Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode.....	79
3.1	Gruppendiskussion und Unterrichtsgespräch	79
3.1.1	Teilnehmende Beobachtung, Audioaufzeichnung und Transkription.....	79
3.1.2	Formulierende Interpretation	85

3.1.3	Reflektierende Interpretation	88
3.1.4	Fallbeschreibung	92
3.1.5	Typenbildung	96
3.2	Narratives Interview	102
3.2.1	Formale Interviewanalyse	102
3.2.2	Inhaltliche Interviewanalyse.....	104
3.2.3	Fallbeschreibung und Fallvergleich.....	105
4	Fallwerkstatt	107
4.1	Der Comic <i>Ne me quitte pas</i> im Spanischunterricht.....	107
4.1.1	Forschungsfragen und Forschungsrahmen.....	107
4.1.2	Jordi Lafebre, <i>Ne me quitte pas</i> : Analyse des Textsinns.....	109
4.1.3	<i>Ne me quitte pas</i> : Analyse des Aufgabensinns	113
4.1.4	Vom Was zum Wie: Wechsel der AnalyseEinstellung.....	120
4.1.5	Fallvergleich und Typenbildung	131
4.2	Die Verständigung über das Lehren von Sprachen. Narrative Interviews mit Bianca und Anne.....	136
4.2.1	Interview mit Bianca	137
4.2.2	Interview mit Anne.....	148
4.3.3	Fallvergleich narrativer Interviews.....	155
5	Ausblick	161
	Bibliographie	165
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	175
	Glossar	177
	Schlagwortverzeichnis	187

1 Einleitung: Der rekonstruktive Zugang zum Fremdsprachenlehren und -lernen

Auf der Suche nach einem methodologischen Referenzrahmen

Unter Mark Twains recht bekannten und in der Regel wenig schmeichelhaften Zitaten über das Erlernen der deutschen Sprache fällt eines in Auge, in dem der Autor das Erlernen des Deutschen mit dem Erlernen des Englischen und dem Erlernen des Französischen vergleicht:

My philological studies have satisfied me that a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing) in thirty hours, French in thirty days, and German in thirty years. It seems manifest, then, that the latter tongue ought to be trimmed down and repaired. If it is to remain as it is, it ought to be gently and reverently set aside among the dead languages, for only the dead have time to learn it.

(Appendix D von A Tramp Abroad, "That Awful German Language")

Meine philologischen Studien haben mich darin bestätigt, dass eine begabte Person Englisch (mit Ausnahme von Orthografie und Aussprache) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen sollte. Es scheint somit auf der Hand zu liegen, dass die letztere Sprache heruntergestutzt und repariert werden sollte. Sollte sie allerdings so bleiben, wie sie ist, so sollte sie sanft und ehrfürchtig zu den toten Sprachen beiseite gelegt werden, da nur die Toten die Zeit haben, sie zu lernen. (Übers. BT)

Ganz offensichtlich waren Mark Twains Lernerlebnisse mit dem Deutschen negativ besetzt. Man könnte nun – Twain folgend – die Ursachen dafür vorwiegend in der deutschen Sprache suchen: zu schwer (mühsam, kompliziert, ...) zum Lernen. Man könnte Twain mit einem Augenzwinkern freilich auch als einen Probanden für rekonstruktive Fremdsprachenforschung heranziehen, spiegeln seine Betrachtungen doch, bei aller beabsichtigten Ironie, sozial geteiltes Wissen bzw. sozial geteilte Muster, vor allem das Muster der schweren deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen. Twain verarbeitete seine Frustration beim Fremdsprachenlernen (das „Was“ seiner Aussage) mit dem Mittel der Ironie (das „Wie“). Diese könnte den tieferen Ursprung seiner Frustration verbergen, nämlich das Bedürfnis nach Lernerfolg und Effizienz. Beides blieb ihm beim Versuch, die deutsche Sprache zu lernen, möglicherweise versagt.

Natürlich könnte man die Geschichte einer Begegnung mit der deutschen Sprache auch ganz anders erzählen. Worauf ich mit diesem Beispiel abziele, ist Folgendes: Das Fremdsprachenlernen entspricht genauso wie jedes Lernen einer

Sinnkonstruktion¹. Diese ist individuell und kollektiv zugleich. Kollektiv ist sie insofern, als jeder Mensch bestimmte Lebensumstände und somit Erfahrungen, Hoffnungen und Erwartungen mit anderen Menschen teilt. Individuell ist sie, insofern der Einzelne seine Erfahrungen, Hoffnungen und Erwartungen in individuelle Lernentscheidungen gießt. Gelingendes Fremdsprachenlernen folgt also auch einer gelingenden Sinnkonstitution, z.B. in Form einer individuellen Identifikation mit Texten und kulturellen Erwartungen, mit Lehrpersonen und Lernarrangements, mit persönlichen Kompetenz- oder Effizienzerwartungen. Diese sinnstiftenden Identifikationen können freilich auch ausbleiben und dadurch das Erlernen einer Sprache verhindern. Lernen als Sinnkonstruktion kann dieser Schrift als anthropologische Grundannahme vorangestellt werden.

Nach wie vor fällt es schwer, die außerordentliche Komplexität des Fremdsprachenlehrens und -lernens und insbesondere des fremdsprachlichen Unterrichtsalltags empirisch zu erforschen. Neben einigen forschungspraktischen Herausforderungen – erforderlich sind die Bereitschaft von Lehrkräften und Lernenden², u. U. auch die Genehmigung der Eltern, der Schulleitung, der Schulkonferenz sowie der Schulbehörden – stellt sich elementar die Frage nach einem geeigneten methodologischen Referenzrahmen. Bei standardisierten bzw. quantifizierenden Verfahren besteht das Problem, dass es bei messtechnisch hohen Standards (z.B. quasi-experimentelle Studien mit Kontrollgruppen) oft nicht möglich ist, die natürliche Lernumgebung und die Komplexität der Faktoren sowie die Dynamik der Unterrichtsprozesse adäquat zu erfassen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Wie könnte mit einem standardisierten Verfahren die ganze Komplexität des literarischen Textverstehens bei einer Gruppenarbeit adäquat erfasst werden, wo es offensichtlich zu einer Vielzahl individueller und unvorhersehbarer Aushandlungsprozesse kommt?

-
- 1 In dieser Schrift ist in der Regel von Sinnkonstruktion die Rede, nur gelegentlich verwende ich die Bezeichnung Sinnkonstitution. Der Begriff der Sinnkonstitution spielt in der Phänomenologie von Alfred Schütz eine zentrale Rolle (Schütz 1974, s. Thomas 1984) und weist mithin eine semantische und konzeptuelle Nähe zum Begriff der Sinnkonstruktion in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) auf. Die hier bevorzugte Verwendung von Sinnkonstruktion lehnt sich jedoch stärker an die Wissenssoziologie als an die Phänomenologie an, insofern nämlich die sozialen Prozesse des Hervorbringens von Sinn (Konstruktion) enger im Zentrum der Betrachtung stehen als die Beschaffenheit der Phänomene (Konstitution), die aus diesen Prozessen resultieren.
 - 2 In weiten Teilen der Schrift wird darauf geachtet, allgemeine bzw. generische Geschlechterbezeichnungen zu verwenden. An Stellen, wo dies zu Lasten der Lesbarkeit gehen würde, wird die männliche Form im generischen Sinne verwendet.

Diese und ähnliche Überlegungen veranlassten mich bereits in den Jahren 2006 bis 2009 bei der Arbeit an einer Studie zum Unterricht mit bildungsstandardbasierten Lernaufgaben, mich für offenere methodische Zugänge zu interessieren. Angeregt durch die Begegnung mit Barbara Asbrand, die bereits seit längerem mit der Dokumentarischen Methode arbeitete und zum damaligen Zeitpunkt das globale Lernen an schulischen und außerschulischen Lernorten (Asbrand 2009) erforschte, entschloss ich mich, mit dieser Methode weiterzuarbeiten und entdeckte nach und nach ihr Potential auch für die Fremdsprachenforschung. Von 2006 bis 2007 hatte ich die Gelegenheit, an der Forschungswerkstatt Ralf Bohnsacks, des Mitbegünders der Dokumentarischen Methode, teilzunehmen. Mir wurde bald klar, dass rekonstruktive Verfahren den von mir gesuchten Referenzrahmen für die Verständigungsprozesse im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens darstellen könnten. Und die bekannten spezifischen Verfahren der Konversationsanalyse, Narrationsanalyse, objektiven Hermeneutik sowie Dokumentarischen Methode wiesen offensichtlich große Übereinstimmungen in den methodologischen Kernfragen des interpretativen Verstehens von Verständigung auf. Mir wurde überdies deutlich, dass mein Interesse ein fundamental praxeologisches war: Worin besteht eigentlich die Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens? Welche Sinnkonstruktionen finden in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts statt? Welche Sinnebenen konstituieren eine Lernsituation in der Praxis (z. B. Bewältigung einer gestellten Aufgabe, individuelles Leseinteresse, soziale Erwartungen des Elternhauses, Position in der Hierarchie der *Peers*)? Mein Forscherinteresse lag bald nicht mehr bei der Suche nach gelingender oder nicht gelingender Aufgabebearbeitung, nach guten oder weniger guten³ Lernaufgaben, sondern bei ganz anderen Fragestellungen, die sich nämlich auf die Verstehens- und Verständigungspraxen in einer Fremdsprache und im Fremdsprachenunterricht sowie auf Praxen der Verständigung über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen richteten.

3 Der im Zuge der Einführung der Kompetenzorientierung aufkommende Diskurs über „gute Aufgaben“ (Ulm et al. 2008; Bremerich-Vos et al. 2008) erweckte in der Anfangsphase den Eindruck, eine Weiterentwicklung der „Aufgabenkultur“ im Sinne kompetenzorientierter Lern- und Prüfungsaufgaben habe *per se* bereits das Potential, den Unterricht selbst positiv zu verändern. Diese Vorstellung lenkt m. E. das Augenmerk zu sehr auf den Input und verkennt die Bedeutung der Prozessfaktoren für gelingenden Unterricht. Zu den Prozessfaktoren gehören m. E. vor allem die typischen Lehr- und Lernhandlungskonzepte, das heißt, das implizite und handlungsleitende Wissen der Lehrenden und der Lernenden (vgl. Tesch 2010).

Praxeologische Fremdsprachenforschung

Dokumentarische Fremdsprachenforschung (z.B. Bonnet 2004, 2009; Bracker 2015; Tesch 2009; fächerübergreifend: Ballis et al. 2014) ist empirisch-praxeologische Forschung. Sie untersucht nicht, was alles beim Fremdsprachenlehren und -lernen stattfinden sollte oder könnte, also die Welt des Konzeptionellen, Normativen oder Potentiellen, und auch nicht die messbaren Resultate des Fremdsprachenlehrens und -lernens, sondern sie richtet den Blick auf die Praxis, auf das, was in der Praxis des Fremdsprachenlehrens- und -lernens geschieht und vor allem darauf, wie es geschieht. Sie nimmt gleichzeitig eine veränderte, nämlich an sozialen Verständigungsprozessen orientierte Perspektive bzw. AnalyseEinstellung zum Unterricht ein und hat ein eigenes Erkenntnisinteresse. Somit wiederum stellt sie auch eine ganz natürliche und zugleich notwendige Ergänzung zur fachdidaktischen Aufgabenforschung dar (für die Fremdsprachen z.B. Ellis 2003; Finkbeiner 2008, 2013; Müller-Hartmann & Schocker-v.-Dithfurth 2011; Tesch et al. 2016), die z. T. sehr detailliert Aufgabenkonstituenten und Faktoren der Aufgabenbearbeitung beschreibt und analysiert. Diese Verortung der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung ist an das Angebot-Nutzungs-Modell Helmkes (Helmke 2002) anschlussfähig: Aufgaben können als Teil des unterrichtlichen Angebots, ihre praktische Umsetzung als Nutzung betrachtet werden. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung ist also – soweit sie das Unterrichtsgeschehen selbst untersucht – auch Aufgabennutzungs- bzw. Aufgabenbearbeitungsforschung. Diese wiederum ist nicht mit der Aufgabenwirkungsforschung – etwa in Form standardisierter Messungen zu Kompetenzständen – zu verwechseln. Und nicht zuletzt sind sowohl die Aufgabenforschung als auch die Aufgabenbearbeitungsforschung einzubetten in eine umfassende Theorie des fremdsprachlichen Klassenzimmers, die allerdings erst in Konturen sichtbar ist (vgl. Breen 1985; Esteve 2010; Legutke 2006) und die die Komponenten Lehrende, Lernende, Themen, Texte, Medien, Interaktion und Diskurse umfasst (s. Kap. 5).

Darüberhinaus lassen sich aber auch die formale Gestaltung fremdsprachiger Texte (im weiteren Sinne Schrifttexte, Bilder, Filme etc.) und deren Wirkung auf den Rezipienten empirisch-rekonstruktiv erforschen. Als Sprach- und Handlungspraxis untersucht die rekonstruktive Fremdsprachenforschung somit die Verständigung durch (fremdsprachige) Texte (s. Kap. 2.2, 3.1, 4.1), die Verständigung durch Aufgaben über Texte (s. Kap. 2.3, 3.1, 4.1) und schließlich auch die Verständigung über den Fremdsprachenunterricht sowie das Lehren und Lernen von Sprachen (s. Kap. 2.4, 3.2, 4.2). Für die Untersuchung der Verständigung über das Lehren und Lernen von Sprachen lässt sich die Dokumentarische Methode überdies mit der Technik des narrativen Interviews verbinden (s. Kap. 3.2, 4.2).

Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird von mir als soziale und individuelle Sinnkonstruktion verstanden, eingebunden in kommunikatives Handeln in Gruppen oder im Klassenplenum, aber auch in Einzel- bzw. Stillarbeit.⁴ Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, die diese Praxis untersucht, kann nach Bohnsack (2014: 25) als „Konstruktion zweiten Grades“ bezeichnet werden oder als die Re-Konstruktion einer (sozial) konstruierten Praxis.

Aber auch die Forschungspraxis selbst wird wieder Gegenstand von Rekonstruktion. So leitet Bohnsack (2014: 19–21) aus der Tatsache, dass sie denselben Produktionsgesetzmäßigkeiten unterliegt wie die Praxis, die sie erforscht, Validitätsansprüche der rekonstruktiven Sozialforschung ab⁵ (s. Kap. 2.1). Unter der Formel „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ (ibid. 27) versteht er die Untersuchung der rekonstruktiven Forschungspraxis selbst bzw. der Standortgebundenheit des Forschenden.

Mit welchen Daten arbeitet rekonstruktive Fremdsprachenforschung? Es handelt sich meist um gesprochene oder geschriebene fremdsprachliche (die Fremdsprachen betreffende) oder fremdsprachige (in der fremden Sprache verfasste) Texte aller Art, ferner Bildtexte oder mehrmodale Texte. Es handelt sich häufig um aufgezeichnete Gespräche über Fremdsprache(n) und über das Lernen von Fremdsprachen, Gespräche über das Lehren von Fremdsprachen und sogar Gespräche über das Lernen vom Lehren von Fremdsprachen. Kurzum, alle erdenklichen Texte, die im direkten oder indirekten Zusammenhang mit dem Lernen und Lehren von Fremdsprachen generiert worden sind, können Gegenstand rekonstruktiver Fremdsprachenforschung sein. Die Gesprächstexte sind real: Sie werden ‚im Feld‘ produziert, und müssen daher zur forschenden Verarbeitung gesichert (z.B. audiografiert) und dann ausgewertet werden. In allen

4 Bei der Sichtung von Unterrichtsvideos und von Unterrichtstranskripten in der Literatur fällt ein schwerwiegendes Desiderat ins Auge. Entweder findet man kurze Episoden über wenige Rede-Antwort-Sequenzen hinweg (sog. *turns*), häufig von Forschenden mit einem *applied-linguistics*-Hintergrund, oder man findet Lehrvideos einer ganzen Unterrichtsstunde, häufig aus der Bildungsforschung und mit einem Fokus auf Lehrerinnen- und Lehrerforschung oder Klassenatmosphäre. Diese sind jedoch mehr oder weniger inszeniert. Der ‚natürliche‘ Unterricht mit allen Abbrüchen und Unterbrechungen, mit Flüstergesprächen und Nebenhandlungen ist eine Leerstelle der Forschung.

5 Bohnsack erläutert ausführlich (2014: 15 ff.) die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hypothesenprüfender und rekonstruktiver Verfahren. M. E. genießt der erkenntnistheoretische bzw. methodologische Vergleich von Forschungsparadigmen bisher in der Fremdsprachenforschung noch eine zu geringe Beachtung, was dazu führt, dass die zu beobachtende Scheu bzw. Widerstände gegenüber anderen Paradigmen als dem schwerpunktmäßig eigenen schwer zu überwinden sind. Siehe Kap. 3.1., Fußnote 4.

Fällen mündlicher Textdaten beginnt die Auswertung mit der Transkription. In zahlreichen Fällen handelt es sich zudem um Daten, die ‚im Feld‘ des Fremdsprachenunterrichts und damit in einer natürlichen oder relativ natürlichen Lernumgebung erhoben wurden und nicht um Daten, die aus Experimenten oder experimentellen Anordnungen hervorgingen.

Konstruktionsprozesse

Was macht das Besondere der Dokumentarischen Methode aus, was unterscheidet sie von anderen nicht standardisierten Untersuchungsmethoden, die ebenfalls Unterrichtsdaten erheben? Eine der grundlegenden Erkenntnisse der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1922, 1980), auf die sich die dokumentarisch Forschenden stets beziehen, aber auch des auf George Herbert Mead (1934) zurückgehenden symbolischen Interaktionismus sowie der phänomenologischen Soziologie von Alfred Schütz (1974) liegt darin, dass Verständigung – vor dem Hintergrund sozial geteilter bzw. „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980: 272) – kollektiv erzeugt wird. Individuen erzeugen, in der Terminologie der Dokumentarischen Methode, sozial geteilte „Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2014: 39). Diese Orientierungsmuster sind meist unbewusst und werden als vorthoretisches bzw. in der Terminologie Karl Mannheims als „atheoretisches Wissen“ (Mannheim 1980: 73 ff.) bezeichnet. So äußert eine Gruppe im Rahmen eines Gesprächs oder ein Einzelner im Rahmen eines Interviews unbewusst Sinngehalte, die notiert und anschließend rekonstruiert bzw. gedeutet werden können. „Atheoretisches“ Wissen der Beforschten wird auf diese Weise zu theoretischem Wissen der Forschenden.

Die Verständigung innerhalb einer Gruppe impliziert jedoch nicht, dass die rekonstruierten Orientierungen auch im selben Rahmen liegen müssen, was heißt: Sie können kongruent ebenso wie inkongruent sein. Przyborski (2004) unterschied im Bereich kongruenter Rahmungen drei „inkludierende Modi“ und auf der Seite der inkongruenten Rahmungen zwei „exkludierende Modi“ (s. Kap. 3.1.3). In letzterem Falle redet man sozusagen „aneinander vorbei“.

Rekonstruktive Sozialforschung mit der Dokumentarischen Methode untersucht mithin bestimmte soziale Erfahrungs- und Sinnkonstruktionen, indem sie die Modi ihrer Erzeugung rekonstruiert. Auf diese Weise entsteht ein Bild der habitualisierten Vorstellungen und Orientierungen in einer Gruppe. Diese entsprechen nicht einer objektiven Realität, sondern sie sind vielmehr der subjektiven Realität der sie erzeugenden Personen verhaftet. Diese subjektive Realität ist allerdings handlungsleitend, sie bestimmt das Denken und Handeln der Mitglieder der untersuchten Gruppe in Bezug auf bestimmte Themen.

Auch eine schulische Lerngruppe und Klasse oder auch ein Universitätsseminar kann als eine Gruppe oder ein Kollektiv betrachtet werden, das einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980: 272) und somit sozial geteilte Erfahrungen und Orientierungen besitzt. Im Unterrichtsgespräch oder in einer Gruppenarbeit kommen diese Erfahrungen und Orientierungen zum Vorschein. Der Begriff des „Konjunktiven“, der im Übrigen synonym zu „gemeinsam“ bzw. „sozial geteilt“ gebraucht werden kann, steht metaphorisch für den Vollzug einer kollektiven Praxis.

Die Dimension des gemeinsamen, kollektiven Generierens von Sprache und Bedeutung wurde bisher auch in der Fremdsprachenforschung im Rahmen einer soziokulturellen Theorie des Lernens sowie in der *Language Awareness*-Forschung untersucht (z.B. Allwright 1984; Batstone & Philp 2013; Breen 1985; James & Garrett 1991, Lantolf & Poehner 2008, Van Lier 1984 und 2004). Dabei beziehen sich einige Autoren auf die Forschungen des russischen Psychologen Vygotsky (1886–1934). Dieser hatte in der Auseinandersetzung mit Piaget das Verhältnis von Sprachentwicklung und Denken untersucht und auch die Beziehung zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Entwicklung mit einbezogen. Dabei war er zu dem Schluss gekommen, dass der Fremdspracherwerb nicht etwa eine Wiederholung des Mutterspracherwerbs darstellt, wie es Piaget vermutete, sondern ein Konstruktionsprozess ganz eigener, individueller Art ist (s. Vygotsky 1971). In diesen Konstruktionsprozess fließen sämtliche zum Zeitpunkt X vorhandenen Wissensbestände ein. Vygotsky sprach in diesem Zusammenhang von der individuellen „Zone der naheliegenden Entwicklung“ (ibid.: 1971: 236–245). Da jedoch beim Fremdsprachen- und beim Tertiärspracherwerb bereits sprachliches Wissen aus der Muttersprache, ggf. einer Zweitsprache und einer oder mehrerer vorgelernter Fremdsprachen vorhanden ist, lässt sich über die naheliegende Entwicklungszone hinaus weitergehend auf eine „potenzielle Entwicklungszone“ (ibid.) schließen, die ebenfalls durch die Fremdsprachenforschung rekonstruiert werden kann. Aktuelle, naheliegende und potenzielle Entwicklungszonen sind ggf. anschlussfähig an Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001). Die Bandbreite soziokultureller Forschungen zum Fremdsprachenlernen reicht somit von der Ebene der Lernaltersprache (*Interlanguage*, Selinker 1971), die performativ als individuell beschrieben, genetisch jedoch als kollektive Konstruktion betrachtet werden kann, bis hin zu komplexen interkulturellen Sinnzuschreibungen (s. Kap. 2.1, 2.2).

Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts

Rekonstruktive Fremdsprachenforschung kann als Teilgebiet der rekonstruktiven Sozialforschung betrachtet werden. Das Besondere der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung liegt jedoch eindeutig in der Einbeziehung des – partiellen oder sogar durchgängigen – Gebrauchs der fremden Sprache. Dieser Sprachgebrauch kann auch bei einigen untersuchten Konstellationen im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung auftauchen, aber eben in der Regel nicht in intendierter bzw. sogar institutionalisierter Weise. Dieser intentionale und institutionalisierte Charakter bedingt auch bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode einige Veränderungen, die hier im Vorgriff bereits genannt werden sollen. Zu den Hauptsinnebenen, die mit der Dokumentarischen Methode untersucht werden, dem kommunikativen (meist expliziten⁶) und dem konjunktiven (impliziten⁷) Sinn (s. auch Kap. 3.1.3), tritt nämlich noch der intendierte Sinn (meist Ziel und Zweck einer Aufgabe, aber auch der Bezug von Lehr-Lernhandlungen auf institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne und Evaluationen) und der individuelle lernersprachliche Sinn hinzu. Letzterer verkompliziert das Fremdsprachenlernen außerordentlich, wie oben bereits mit dem Hinweis auf Vygotsky angedeutet wurde: Es treten den Gebrauch der fremden Sprache betreffende Aushandlungsprozesse zu den ohnehin meist komplexen thematischen Aushandlungsprozessen hinzu. Natürlich kann die Sprache selbst auch Thema des Aufgabensinns und der davon initiierten Sinnebenen sein. Auf alle Fälle laufen im Fremdsprachenunterricht ständig im Hintergrund individuell-lernersprachliche Konstruktionsprozesse ab, die die Verständigung beeinflussen können.

Der lernersprachliche Sinn steht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungsständen in der Lernersprache sowie der mehr oder weniger entwickelten Sprachbewusstheit der Beteiligten. Das heißt, er kann vor- oder unbewusst sein und sich bloß performativ, d.h. in der praktischen Anwendung äußern; er kann allerdings auch reflektiert und dadurch bewusst werden. Hier schließt sich

6 Auf dieser Sinnebene bleibt der Forscher noch innerhalb der Relevanzsysteme der Beforschten, daher wird diese Sinnebene auch „immanenter“ Sinn genannt. Auf der Wissensebene spricht man vom „kommunikativen Wissen“ oder auch von „explizitem Wissen“.

7 Auch als „exmanenter Sinn“ bezeichnet: Der Forscher verlässt die Relevanzsysteme der Beforschten. Bohnsack spricht in dieser Hinsicht vom „dokumentarischen Sinn“ und spielt damit auf die von ihm entwickelte rekonstruktive Methode an. Auf der Wissensebene wiederum werden die Bezeichnungen „implizites Wissen“ oder in Anlehnung an Mannheim „konjunktives“ bzw. „atheoretisches Wissen“ verwendet.