

# 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

Sinnkonstruktion<sup>1</sup>. 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 Lernenden<sup>2</sup>, 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 guten<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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 ab<sup>5</sup> (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 expliziten<sup>6</sup>) und dem konjunktiven (impliziten<sup>7</sup>) 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 Wissens Ebene 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 Wissens Ebene wiederum werden die Bezeichnungen „implizites Wissen“ oder in Anlehnung an Mannheim „konjunktives“ bzw. „atheoretisches Wissen“ verwendet.



somit aus Forscherperspektive eine Untersuchung der Lernaltersprache an, die die üblichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ergänzt, forschungsmethodologisch jedoch Fragen aufwirft (s. Kap. 2.1). Folgendes Schaubild fasst die Sinnebenen der Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode bezogen auf fremdsprachenunterrichtliche Interaktionen auf einen Blick zusammen:

Tabelle 1: Sinnebenen des Fremdsprachenlehrens und -lernens

Intendierter Sinn (meist Aufgabensinn)	Individueller lernaltersprachlicher Sinn
Kommunikativer Sinn	
Dokumentarischer Sinn	

Die unterbrochene Linie deutet an, dass der lernaltersprachliche Sinn in einer Interaktion mit den drei anderen Sinnebenen steht. Als intendierter Sinn ist er einer Aufgabe eingelagert; als kommunikativer Sinn zeigt er sich performativ oder auch reflexiv in der Aufgabenbearbeitung; als dokumentarischer Sinn zeigt er sich in den Rahmenorientierungen der Lernenden, z.B. in einer Rahmung als Sprachübung oder im Gegenteil in einer *Peer*-orientierten Ablehnung der Sprachübung (s. Kap. 2.1).

Den verschiedenen Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts sind selbstredend unterschiedliche Wissens Ebenen zugeordnet. Der Aufgabensinn steht in direktem Bezug zum fachdidaktischen Wissen, etwa in Form einer bestimmten Kompetenzmodellierung. Der kommunikative Sinn steht in Bezug zum Kommunikationswissen bzw. den *common grounds* einer Verständigung, etwa in Form der Gesprächsregeln im Unterricht oder der inhaltlichen Beantwortung einer Lehrerfrage. Der konjunktive Sinn steht in direktem Bezug zum theoretischen Wissen der Beteiligten über ihr Alltagshandeln, d.h. ihren Rahmenorientierungen (etwa der Rahmung durch eine *Peer*-Konstellation). Und der lernaltersprachliche Sinn schließlich steht im Bezug zum bewussten und unbewussten Sprach(en)wissen der Beteiligten, d.h. ihrer performativ sich äußernden Kenntnis etwa bestimmter fremdsprachiger Lexik oder ihrer Sprachbewusstheit

bezogen auf sprachliche Regeln und Systeme, auf Register und Varietäten sowie auf sprachliche Beeinflussung.

## **Verständigungsbereiche des Fremdsprachenlehrens und -lernens**

Im Folgenden werden nun die verschiedenen sinngenerierenden Verständigungsbereiche des Fremdsprachenlehrens und -lernens in den Blick genommen. Die Verständigung im Kollektiv der schulischen oder außerschulischen Fremdsprachenlernergemeinschaft kann wie oben bereits angedeutet auf vier Ebenen untersucht werden:

- die Verständigung durch Texte,
- die Verständigung über Texte (i. d. R. durch Aufgaben),
- die Verständigung über den Unterricht zu Texten,
- die Verständigung über Unterricht.

Alle vier Ebenen können als Konstruktionsebenen betrachtet werden, insofern auf allen vier Ebenen kollektive Konstruktionsprozesse stattfinden, die rekonstruiert werden können. Im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens sind sie in der Regel in Aufgabenbearbeitungsprozesse eingebettet. Somit finden neben den vier Konstruktionsprozessen drei Transformationsprozesse statt: Die Transformation eines Textes in einen intendierten Sinn (= Aufgabenerstellung), die Transformation eines intendierten Sinnes in einen realisierten Sinn (= Aufgabenbearbeitung) und schließlich die Transformation des realisierten Sinnes in Metakonzepte des Lernens (Evaluation von Unterricht).

Im direkten Anschluss werden die vier Verständigungsbereiche kurz vorgestellt und in den Folgekapiteln detailliert beschrieben.

### **a) Verständigung durch Texte**

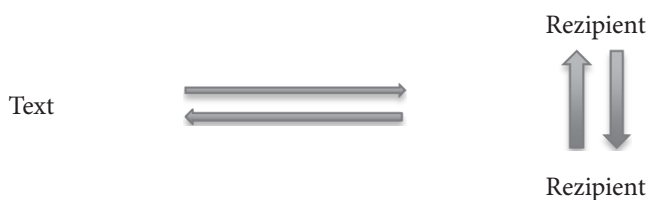
Gemeint ist die Text-Rezipient-Interaktion, d.h. die Ziele und Mittel, die Textproduzierende bei der Gestaltung von Texten einsetzen, sowie die Wirkung, die der Text bei Rezipienten auslöst. Die Sinnkonstruktion wird hier einerseits als Textstruktur und andererseits als Rezeptionsstruktur sichtbar.



Beispiele dafür sind etwa die formalen und inhaltlichen Strukturelemente eines politischen Fotos oder die narrativen und stilistischen Strukturen eines Erzähltextes. Diese Sinnebene wird in Kapitel 2.2 näher erläutert.

## b) Verständigung über Texte

Gemeint ist die Anschlusskommunikation unter den Rezipienten eines Textes über den Text, z. B. ein Foto oder einen Erzähltext, an Hand bestimmter Aufgabenstellungen. Diese Verständigung kann man in der Terminologie Vygotskys als Mediation (Vermittlung) bezeichnen (zur Diskussion um den Begriff der Vermittlung s. Wertsch 2007).



Aufgaben, Materialien (Lehrmaterialien, Texte, Medien) und Personen (Lehrende, Lernende) sind potenzielle Mediatoren, aber auch das gesamte lernrelevante Vorwissen (vorgelernte Sprachen, Weltwissen, didaktisches Wissen). Sprachliche Verständigung in der Interaktion verläuft meist in einer dreiphasigen Diskursbewegung aus Orientierung, Ausführung und Kontrolle (Lantolf & Poehner 2008: 48), oder – in der Sprache der rekonstruktiven Sozialforschung – aus Proposition, Ausführung und Konklusion (Pzyborski 2004: 59ff.).

Forschungsfragen beziehen sich zum Beispiel auf den Stellenwert von Interimstexten oder Zwischenergebnissen: Wie gehen Unterrichtende mit Normabweichungen in sprachlichen (Zwischen-)Produkten Lernender um? Wie bewerten sie sie, wie melden sie deren Qualität zurück? Wie gehen Lernende mit ihren Interimstexten um und mit den Interimstexten der Mitlernenden? Wie bewerten sie sie, welche darauf bezogene Bewertung fordern sie ein, wie geben sie ihre Bewertung an die *Peers* und an die Unterrichtenden weiter? Welche Anschlussverständigung findet auf Grund des Feedbacks statt? Derartige Rezeptionsgespräche wurden beispielsweise von Michel (2010) (allerdings bezogen auf den nichtfremdsprachlichen Unterricht), von Tesch (2010), von Decke-Cornill (2013) oder auch von Bracker (2015) dokumentarisch untersucht. Sie erweitern das Spektrum der Aufgabenbearbeitungsforschung, die in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Allgemeinen Didaktik, wie auch der Lehr- und

Lernforschung sowie der Fachdidaktik gewandert ist (s. z.B. Thonhäuser 2008). Die Verständigung durch Aufgaben wird in Kapitel 2.3 näher erläutert.

### **c) Verständigung über den Unterricht**

Gemeint ist die Evaluation einer oder mehrerer Unterrichtssequenzen durch die Lernenden beispielsweise im Rahmen eines separaten Plenumsgesprächs im Unterricht oder auch eines Interviews oder Gruppengesprächs nach dem Unterricht. Auch in dieser Verständigung kann die gemeinsame Konstruktion von Sinn als sozial geteiltes Wissen über Unterricht untersucht werden, und die kleinste Untersuchungseinheit besteht wieder in der dreiphasigen Diskursbewegung aus Proposition, Ausführung und Konklusion. Derartige Evaluationen wurden u. a. von Tesch (2010) untersucht. Ihnen ist Kapitel 2.4 gewidmet.

### **d) Verständigung über das Lehren und Lernen von Sprachen**

Die Mesoebene der Evaluation spiegelt sich z.B. in der Evaluation eines Seminars durch Studierende oder in der Fachkonferenz an einer Schule zum Thema kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht (s. Tesch 2010; für den Mathematik-, Deutsch- und Englischunterricht sowie die Naturwissenschaften vgl. Zeitler, Heller & Asbrand 2012). Auch narrative Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern können mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden (zu den erforderlichen Modifikationen s. Kap. 3.2.).

Die Verständigung über das Lernen von Sprachen: Im Zentrum des Interesses stehen hier individuelle Sprachen- und Sprachlernbiografien, die mit Hilfe des narrativen Interviews analysiert werden können. Die beiden Aspekte der Verständigung über das Lehren und über das Lernen von Sprachen werden ebenfalls in Kapitel 2.4 theoretisch erläutert und in Kapitel 3 praktisch angeleitet.

## **Nutzungsmöglichkeiten rekonstruktiver Fremdsprachenforschung**

Zum Abschluss dieser Einleitung gehe ich auf die Frage der Nutzungsmöglichkeiten der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode ein.

Es liegt nahe, zunächst an wissenschaftliche Abschluss- und Qualifikationsarbeiten zu denken. Tatsächlich liegen bereits zahlreiche interessante Arbeiten, z. B. an den Lehrstühlen für die Didaktik des Englischen an der Universität Hamburg und für die Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Kassel, vor. Dabei lassen sich theoretisch zwei Grobzielrichtungen bestimmen:

- a) Begleitforschung zur Implementation allgemeinpädagogischer und didaktischer Konzepte (z.B. Bonnet 2004 zum bilingualen Sachfachunterricht; Tesch 2010 zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandards);
- b) Die Weiterentwicklung von Theorie im Hinblick auf spezifischere fremdsprachendidaktische Konzepte (z.B. Bracker 2015 zur literarischen Anschlusskommunikation).

Weitere Forschungsfragen wären z.B. die Nutzung von Mehrsprachigkeitspotentialen oder genrespezifische Verstehensprozesse etwa im Hinblick auf Comic oder Film und Aufgabenbearbeitungspraxen unter den Bedingungen von Inklusion und Migration. Ganz allgemein kann die Theorie des fremdsprachlichen Klassenzimmers zum Gegenstand rekonstruktiver Forschung gemacht werden.

Doch auch in den Phasen der Lehrerbildung kann sie nutzbringend in Forschungsseminaren und Lehrerfort- und Weiterbildungen eingesetzt werden (vgl. Bonnet 2009). Der Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie bringt eine Fülle von Erkenntnissen über das Lehren und Lernen von Sprachen, kann zur Erhöhung der Selbstreflexivität führen und ist z.B. geeignet, die für viele Praktiker noch immer abstrakt gebliebene Kompetenzorientierung transparenter werden zu lassen. Die Dokumentarische Methode stellt ein Analysewerkzeug für Texte aller Art bereit. Die Analyse von Unterricht unter den Blickwinkeln „Was wurde gesagt“ und der Wechsel zu „Wie wurde es gesagt“ ermöglicht es, Performanzen rekonstruktiv zu evaluieren, ‚Ergebnisse‘ praxeologisch zu interpretieren und auf diese Weise das Unbehagen vieler Praktiker an einer pädagogischen Begrifflichkeit, die oft als leer empfunden wird (Keutel & Grossarth 2015), zu beseitigen und abstrakte Begriffe in erfahrbare Praxis zu transformieren. Erfolgt eine wissenschaftliche Begleitung dieser Erforschung des eigenen Unterrichts, kann man von Aktionsforschung sprechen (Altrichter & Posch 1998). Bonnet (2009: 237) fasst zusammen:

Aufgrund dieser sehr differenzierten Betrachtung von Unterricht, die die Dokumentarische Methode ermöglicht, eignet sie sich schließlich hervorragend für die Anwendung in einer fallorientierten Lehrerbildung. Sie richtet den Blick auf die Handlungsstrukturen und damit auch auf jene Personen, die diese Strukturen beeinflussen. Dadurch wird eine differenzierte Betrachtung des Wechselspiels von Planungsentscheidungen, Interaktionssteuerung im Verlauf und Wirkungen auf verschiedenen Ebenen möglich. Dies kann durch zusätzliche Interviews mit Lehrenden und Lernenden vertieft werden. [...] Dies ermöglicht es angehenden aber auch im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern, in Unterrichtsanalysen eigene Überzeugungen über die Prinzipien und Funktionsweisen von Unterricht zu entwickeln bzw. auf den Prüfstand zu stellen.

Mit dieser Einleitung wurden die Grundlagenkonzepte rekonstruktiver Fremdsprachenforschung eingeführt, nämlich der Wissensbegriff und der Begriff der Rekonstruktion von Wissen nach Mannheim, das Konzept der Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts sowie alles umrahmend der praxeologische Ansatz dieser Forschung. Die Sinnkonstruktion wurde als ihre anthropologische Grundannahme ausgewiesen und es wurden Bezüge zur Lerntheorie Vygotskys und zur ursprünglich linguistischen Theorie der Lernaltersprache hergestellt.

Im nun folgenden zweiten Kapitel werden zunächst die grundlegenden methodologischen Bezüge der Dokumentarischen Methode verdeutlicht sowie auf die drei o. g. Verständigungsebenen im und zum Fremdsprachenlehren und -lernen näher eingegangen: die Verständigung durch den Text, die Verständigung über den Text (durch Aufgaben) sowie die Verständigung über das Lehren und Lernen von Sprachen. Im dritten Kapitel werden die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode beschrieben, zunächst allgemein (Kap. 3.1) und dann spezifischer für das narrative Interview (Kap. 3.2). Im vierten Kapitel begeben wir uns in die ‚Fallwerkstatt‘: An Hand einer Unterrichtssequenz zu einem Comic sowie zweier narrativer Interviews mit Junglehrerinnen werden Zwischenergebnisse von Analysen an konkreten Beispielen vorgestellt und bestimmte Aspekte diskutiert. Der Band schließt mit einem Ausblick auf die Perspektiven dokumentarischer rekonstruktiver Forschung (Kap. 5).