

## 3 Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

### 3.1 Gruppendiskussion und Unterrichtsgespräch

Ziel dieses Kapitels ist es, Forschende in die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode, bezogen auf die Fremdsprachenforschung, einzuführen. Sie wurden im Hinblick auf die Gruppengesprächsanalyse allgemein im Verlauf des Forschungsprojekts „Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher“ von 1984 bis 1987 (Mangold & Bohnsack 1988) entwickelt: erstens die teilnehmende Beobachtung und die Audioaufzeichnung von Gruppengesprächen inklusive Transkription, zweitens die formulierende Interpretation, drittens die reflektierende Interpretation, viertens die Fallbeschreibung und fünftens die Typenbildung. Häufig bleibt der erste Arbeitsschritt – die teilnehmende Beobachtung und die Audioaufzeichnung inklusive Transkription – unerwähnt. Auf Grund seiner Bedeutung für die Erforschung des Unterrichts wird diesem Arbeitsschritt nun zusammen mit der Art und Weise der Durchführung von Audioaufnahmen und Transkriptionen im Folgenden ein eigener Abschnitt gewidmet. Die fünf Arbeitsschritte sind ansonsten, bezogen auf fremdsprachliche Untersuchungsgegenstände, grundsätzlich identisch mit den Arbeitsschritten bezogen auf nicht fremdsprachliche Untersuchungsgegenstände. Die Analyse der Lernaltersprache, die eine wichtige Erweiterung bei der Untersuchung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen betrifft, ist in die Analyseschritte integriert.

Hinsichtlich der Erforschung des narrativen Interviews sowie multimodaler Texte (Beispiel Comic) sind einige Modifikationen erforderlich, auf die in den Kapitel 3.2 und 4 jeweils hingewiesen wird.

#### 3.1.1 Teilnehmende Beobachtung, Audioaufzeichnung und Transkription

##### Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts und die akustische Aufzeichnung des Unterrichtsgeschehens umfassen die Phase der Feldarbeit, mit der Transkription des aufgezeichneten Unterrichts beginnt die Auswertung. Bohnsack weist auf die drei Funktionen der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der

Dokumentarischen Methode hin (2014: 133 ff.)<sup>20</sup>. Übertragen auf die Beobachtung des Fremdsprachenunterrichts lassen sie sich folgendermaßen spezifizieren. Erstens liefert die teilnehmende Beobachtung wichtige Kontextinformationen, die den reinen Audiodaten nicht zu entnehmen sind, wie z.B. die Platzierung der Unterrichtsstunde im Tagesablauf einer Klasse und die Auswirkungen auf die Interaktionen. So kann es sein, dass eine Klasse gerade vom Sportunterricht kommt und erschöpft wirkt oder in der Folgestunde eine Mathematikarbeit schreibt, die bereits auf die Stimmung drückt. Auch die Beschaffenheit des Klassenzimmers sollte notiert werden (Belüftung, Beleuchtung, Raumgröße, mediale Ausstattung und Platzierung der Medien) sowie die Sitzordnung in der Klasse. Zweitens liefert die teilnehmende Beobachtung Informationen über „nonverbale Handlungsdimensionen“ (ibd.: 134): Gestik, Mimik, Proxemik, Emblemik (Frisur, Kleidung, Tattoos, Piercings etc.) der Handelnden. Drittens erlaubt die teilnehmende Beobachtung, Lehr-Lernrituale einer Klasse wahrzunehmen, die den rein verbalen Aufzeichnungen möglicherweise verborgen bleiben: z.B. die Ritualität einer Begrüßung und eines Arbeitsbeginns (scheinbar übergangslos oder durch Signalhandlungen initiiert), die Ritualität einer Übung (z.B. Reihenübungen, alphabetisches ‚Drankommen‘), die Ritualität eines Stundenabschlusses, die physische Präsenz der Lehrperson (z.B. Standortwahl und -veränderung, stimmliche Präsenz bzw. Stimmvolumen), die zeitliche Kontrolle einer Unterrichtsstunde durch die Lehrperson.

Somit ist klar, dass die teilnehmende Beobachtung nicht nur eine wichtige Rolle bei der Unterrichtsforschung spielt, mehr noch als bei vielen nicht unterrichtlichen Gruppendiskussionen, sondern auch eine komplementäre Funktion im Sinne der methodischen Triangulation (Flick 2003) ausübt. Sie unterstützt Forschende dabei, bestimmte Unterrichtsstunden schwerpunktmäßig für die

---

20 Auf die Berücksichtigung von Videoaufzeichnungen an Stelle von oder neben Audioaufzeichnungen wird an dieser Stelle verzichtet. Für die Erforschung des Unterrichtsalltags stellt die Filmspur als Datenquelle (*embodied language*, gestische und mimische Interaktion) zwar eine sehr wünschenswerte Ergänzung zur reinen Tonspur dar, ist aber genehmigungsrechtlich außerordentlich hohen Hürden ausgesetzt und impliziert gleichzeitig einen invasiveren Eingriff als die Tonaufzeichnung. Schülerinnen und Schüler aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind bei der Anwesenheit einer Videokamera erfahrungsgemäß geneigt, ihr Verhalten deutlicher zu verändern, als sie es bei Audioaufnahmen tun. Dies wiederum wirft das Problem einer methodischen Kontrolle, z.B. durch kommunikative Validierung auf. Generell stellt das Problem des Umgangs mit der durch Unterrichtsbeobachtung erzeugten Verunsicherung der Beobachteten nach meinem Überblick theoretisch noch ein Desiderat dar.

Analyse heranzuziehen bzw. anderen vorzuziehen und innerhalb einer Unterrichtsstunde eine sinnvolle Auswahl von Sequenzen vorzunehmen, die einer reflektierenden Interpretation unterzogen werden sollen (vgl. Tesch 2010).

Allerdings, so stellt Bohnsack fest, „gelingt die Integration unterschiedlicher Methoden im Sinne einer Triangulation nur dann, wenn sie durch ihnen gemeinsame methodologische und metatheoretische Grundlagen verbunden sind“ (Bohnsack 2014: 134). Die teilnehmende Beobachtung im Rahmen der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode ist somit den gleichen wissenssoziologischen Grundannahmen zu unterwerfen wie die Textanalyse. Dies betrifft insbesondere die Annahme, dass sich das Wissen der Forschenden grundsätzlich nicht vom Wissen der Beforschten unterscheidet und dass folglich die Produktionsgesetzmäßigkeiten der Verständigung im Unterricht denen der wissenschaftlichen Erforschung von Unterricht entspricht (anders Bruner 1985, der in den beiden Wissensmodi auch zwei völlig verschiedene Weisen des Denkens und der Wahrnehmung sieht). Die Beobachtungsprotokolle sind folglich demselben Analyseverfahren und denselben Analyseschritten zu unterziehen wie die Analyse der Audiotexte, so dass auf dieser Grundlage auch hier eine Rekonstruktion erfolgen kann.

### **Audioaufzeichnung**

Die Audioaufzeichnung von Unterrichtsstunden erfolgt i. d. R. mit Diktiergeräten, die auf Schülertischen ausgelegt werden. Nach Möglichkeit sollten so viele Geräte benutzt werden, wie es die Forschungsfrage nahelegt. Sollen beispielsweise Gruppenarbeitsphasen untersucht werden, so ist es wünschenswert, bei allen beteiligten Gruppen ein oder zwei Diktiergeräte zu platzieren. Die Verwendung eines zweiten Diktiergeräts hat den Vorteil, dass eventuelle Dekodierunsicherheiten bei der einen Aufnahme durch das Gehören der zweiten Aufnahme beseitigt werden können.

Die Durchführung von Audioaufnahmen mit Hilfe von Diktiergeräten stellt einen Eingriff in die natürliche Lernumgebung dar, so wie auch bereits die Anwesenheit des Beobachters. In der Forschungspraxis kann dabei folgendes Phänomen auftreten: Die Beobachteten lassen sich phasenweise vom Diktiergerät ablenken und widmen einen (meist geringen) Teil ihrer Verständigung dieser Ablenkung. Sie kommentieren dann u. U. die Anwesenheit des Geräts bzw. die Tatsache, dass ihre Gespräche aufgenommen werden, häufig machen sie diesbezügliche Scherze. Es kann aus den Daten jedoch meist nicht entnommen werden, dass die Tatsache der Audioaufzeichnung des Unterrichts einen verzerrenden Einfluss auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse bzw. auf die sozialen Aushandlungsprozesse hat. Daher ist zu vermuten, dass die Verständigung

im Unterricht unter Anwesenheit eines Diktiergeräts ebenso selbstläufig erfolgt wie ohne Diktiergerät. Der Handlungsdruck des Unterrichts lässt die Lernenden (ebenso wie die Lehrperson) in der Regel die Anwesenheit eines ‚digitalen Beobachters‘ vergessen.

Der Forschende erklärt den Schülerinnen und Schülern seine Anwesenheit in der Unterrichtsstunde, erläutert das Verfahren, insbesondere den Aspekt der Transkription und Anonymisierung, und sorgt damit dafür, dass keine unnötige ‚Geheimniskrämerei‘ entsteht. Die Erfahrung zeigt, dass sich Unterrichtende und Unterrichtete umso zwangloser auf die Beobachtungssituation einlassen, je transparenter die Absichten und das Verfahren gemacht werden, was der Validität der Ergebnisse zu Gute kommt.

### Transkription

Mit der Auswahl der zu transkribierenden Unterrichtsstunden und dem Anfertigen eines Transkripts beginnt die Interpretation, denn bereits hier treffen Forschende Entscheidungen darüber, was sie analysieren und wie sie es analysieren. Je genauer und sensibler die Transkription den Diskursbewegungen folgt, um so mehr kann es gelingen, die soziale Dimension verbalen und teilweise nonverbalen Handelns wiederzugeben, wie am unten eingefügten Beispiel sichtbar wird.

Für das Anfertigen von Transkripten bestehen in der qualitativen Sozialforschung verschiedene und teilweise unterschiedliche Regelwerke<sup>21</sup>. Bewährt hat sich bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode das von Przyborski (2004: 331 ff.) und Bohnsack (2014: 253 f.) vorgeschlagene Transkriptionssystem, das hier näher vorgestellt werden soll.

┌	Beginn einer Überlappung, d.h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmern; Markierung eines direkten Anschlusses beim Sprecherwechsel
└	Ende einer Überlappung
(.)	kurze Pause, etwa eine Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecher)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation

---

21 z. B. die Transkriptionskonvention GAT

,	schwach steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Nei:::n	Dehnung; die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
oh=nee	Wortverschleifung
(kein)	Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerungen
(doch)	unverständliche Äußerungen; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung.
[Gong]	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen
[stöhnt]	oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. Auch ein Lachen kann mit Hilfe der doppelten Klammer angezeigt werden.
.....	Auslassungen im Transkript
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden Lachen
//mhm//	bei biografischen Interviews: Hörsersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist
Y	Diskussionsleiter, Moderator
m	männlich
f	weiblich
S	Schüler

Wie man sieht, zeigen die verwendeten Satzzeichen in der Transkription keine grammatikalische Funktion an, sondern die Intonation. Diese Kennzeichnung entscheidet häufig über den dokumentarischen Sinn einer Aussage. Nach Punkt oder Fragezeichen wird klein weitergeschrieben. Bezüglich der Großschreibung gilt, dass deutsche Substantive groß geschrieben werden, ebenso das erste Wort beim Einsetzen eines *turns*.

Im Sinne der Vereinfachung der intersubjektiven Überprüfbarkeit werden die Zeilen nummeriert und die Zählwerkangaben in Minuten und Sekunden notiert. Die transkribierende Person erhält ein Kürzel, das gesamte Transkript einen Codenamen.

Die Namen der Gesprächsteilnehmer werden anonymisiert, z.B. durch Am, Bm, Cm, ... Af, Bf, Cf, ... (m für männlich, w für weiblich) oder durch erfundene Namen (Alias). Die erfundenen Namen entstammen dem Kulturkreis der betreffenden Personen.

Hier ein Auszug aus dem mehrfach zitierten Beispiel aus dem Spanischunterricht einer achten Klasse. Diese sehr detaillierte Transkription wird für die Episoden vorgenommen, die für die reflektierende Interpretation ausgewählt wurden. Es hat sich bewährt, die komplette Unterrichtsstunde zu transkribieren, allerdings genügt im ersten Schritt eine summarische Transkription. Auf ihrer Grundlage sowie auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung sowie des anschließenden mehrfachen Hörens der Audioaufnahmen kann dann die Auswahl der detailliert zu transkribierenden Episoden getroffen werden.

Klasse 8, Gruppe Blau, Passage „Esteban“, Z. 97 bis 119, (5'01" bis 5'42"):

97	Ahmed	Lisa bitte lese weiter, erzähle uns von dein	
98			
99			@(.)@
100			
101	Ahmed		<sup>L</sup> von deiner Figur.
102			
103	Lisa		<sup>L</sup> Ähm(.)Esteban
		es no bueno en mates; oder wie man das richtig formuliert.	
104			
105	Maria		<sup>L</sup> @matematico@
106			
107	Lisa	<sup>L</sup> ja kurz geschrieben mates. (5)	
108			
109	Maria		<sup>L</sup> @(.)@ (2)
110	Lisa		
111	Maria	Als ob das lustig wäre. (.) (3) Also Estebans actividades después de las clases @ es fútbol y volleyball. @ (5)	
112			
113	Ahmed	volibol.	
114			
115	Maria	<sup>L</sup> Das wird doch volaibol oder wie geschrieben.	
116			
117	Lisa		<sup>L</sup> genau. (5)
118			
119	Maria	Ok, fertig. Ah ne jetzt müssen wir das hier machen.	

Bei Sprecherwechsel wird eine Leerzeile eingefügt. Przyborski bemerkt dazu (2004: 331), dass die Leerzeile die Lesbarkeit verbessert. In Sequenzen, in denen zwei oder mehr Personen zugleich sprechen, gewinnt man mehr Platz und in Sequenzen, in denen eine Person sehr lange ohne die Beteiligung der anderen spricht, wird Platz gespart. Hinzuzufügen wäre noch, dass ein senkrechter Balken die genaue Position der Überlappung markiert.

Ein Problem kann die Transkription der Fremdsprache darstellen. Die Aussprache eines bestimmten Wortes kann Anlass für eine Interaktion sein. Daher sollte die Transkription die Graphie der fremdsprachigen Redeanteile prinzipiell normsprachlich korrekt wiedergeben; an Stellen jedoch, die Anlass für Kommentare geben, ist die besondere Aussprache phonetisch zu markieren. In der obigen Episode etwa ist dies in den Zeilen 112 bis 115 der Fall (volleyball, volibol, volaibol). Auf diese Stellen ist in der reflektierenden Interpretation gegebenenfalls näher einzugehen.

Ob tatsächlich die gesamte Unterrichtsstunde bzw. das gesamte Gruppengespräch/Interview oder nur einzelne Passagen transkribiert werden, hängt von der Erfahrung des Forschenden, seinem Erkenntnisinteresse und seinen zeitlichen Ressourcen ab. Gerade wenig erfahrene Forschende schärfen ihren Blick für die Relevanz bestimmter Passagen durch die Arbeit an der Transkription, was dafür spricht, sie selbst durchzuführen. Sie ist jedoch sehr zeitaufwändig und kann dadurch forschungsökonomische Zwänge provozieren. Mit der Zeit entsteht mehr und mehr Routine, sowohl was das Transkribieren selbst angeht als auch die Auswahl bestimmter Episoden für die Transkription und bestimmter Sequenzen für die reflektierende Interpretation. Diese Auswahlentscheidungen betreffen eine der Hauptfunktionen der sog. formulierenden Interpretation.

### **3.1.2 Formulierende Interpretation**

Der nächste Arbeitsschritt der Interpretation führt von der Transkription zur formulierenden Interpretation. Bei ihr geht es darum, den transkribierten Text thematisch zu gliedern und zu reformulieren und dabei die Passagen zu identifizieren, die anschließend einer vertieften Interpretation unterzogen werden sollen. Jede durch Lehr-/Lernziele strukturierte Unterrichtsstunde ist wie auch jedes andere Gespräch oder Interview durch eine Abfolge von Themen und Subthemen gekennzeichnet, die vom Forscher zunächst einmal benannt und sortiert werden müssen, um einen Überblick zu gewinnen. Dabei mag sich herausstellen, dass bestimmte Themen eng am Thema der Unterrichtsstunde oder der Fragestellung des Forschers liegen, andere dagegen weiter entfernt scheinen. Dies heißt jedoch nicht, dass diese weniger interessant für die tiefergehende Interpretation sind als jene. In der Kumulation bestimmter Themen oder Subthemen kann ein Indiz für die Relevanz des Themas innerhalb einer Personengruppe liegen ebenso wie in der scheinbaren Singularität oder Zusammenhanglosigkeit bestimmter Themen. Sie sollten Forschende im Gegenteil aufmerksam machen. Ein weiteres ganz entscheidendes Auswahlkriterium im Hinblick auf die reflektierende Interpretation ist die interaktive und metaphorische Dichte bestimmter Passagen, da sich

in ihr eine gesteigerte emotionale Beteiligung äußert. Dennoch sind gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht Routine- oder Standardabläufe, wie z.B. Reihenübungen mit scheinbar geringer emotionaler Beteiligung, nicht automatisch von der Interpretation auszuschließen, da es selbstverständlich auch dort zu Interaktionen kommt, die unter einer bestimmten Fragestellung, wie z.B. das Feedbackverhalten von Mitschülern und Lehrpersonen, interessant sein können.

Dem Forscher obliegt es, aus der Fülle des Materials eine begründete Auswahl an vertieft zu interpretierenden Passagen zu treffen. Die formulierende Interpretation ist ihrerseits eine ‚echte‘ Interpretation, insofern sie eine begrifflich-theoretische Abstraktion beinhaltet, die die Beforschten nicht vollziehen: Der Forschende formuliert Oberbegriffe und Themen für Diskurspassagen, er fasst Abschnitte zusammen oder paraphrasiert sie und er notiert, wer die Interaktion einleitete und wer an ihr beteiligt war. Es hat sich bewährt, innerhalb der formulierenden Interpretation mit einer Zwei-Ebenen-Struktur zu arbeiten, nämlich der Ebene der listenartigen Themennennung und der Ebene der Inhaltsangaben. Folgende Tabelle zeigt die Ebene der Themenlistung am Beispiel einer Seminar-evaluation:

*Tabelle 3: Listenartige thematische Gliederung einer Gruppendiskussion im Anschluss an ein fachdidaktisches Seminar*

003–008	Praxisbezug, Unterrichtserprobung
010–018	Theoriedefizit
019–031	Praxisbezug, Unterrichtserprobung, Theoriedefizit
032–063	Probleme bei der Klassenfindung
064–073	Roter Faden des Seminars sehr deutlich erkennbar
074–075	Ausreichend Zeit für die Aufgabenentwicklung
076–077	Soll- und Ist-Vergleich
078–082	Kreativität entwickeln
083–087	Gruppenarbeit: Interaktivität
088–094	Gruppenarbeit: Arbeitsökonomie
095–106	Gruppenarbeit: soziale Interaktion
107–110	Gruppenarbeit: Gruppengröße
111–132	Gruppenarbeit: Hausarbeit
133–146	Gruppenarbeit: Betreuung während der Gruppenphase
147–173	Gruppenarbeit: soziale Interaktion
174–214	Probleme bei der Schulfindung
215–226	Häufiger Dozentenwechsel
227–233	Probleme beim Noteneintrag



234–241	Vorteil der Aufgabenerprobung in einer Klasse
242–258	Unterschied zu den schulpraktischen Studien
259–272	Gutes Kursklima; Kursbeginn 08.00 Uhr
273–282	Theoretischer Input
283–293	Gruppenarbeit: Länge der Gruppenarbeitsphase; Kursbeginn 08.00 Uhr
294–314	Umgang mit Abwesenheiten; menschliche Seite
315–326	Schwierigkeit die theoretischen Texte zu verstehen
327–331	Arbeitsprache Spanisch
332–333	Schwierigkeit die theoretischen Texte zu verstehen
334–341	Oberflächlichkeit in früheren Seminaren
342–348	Deutsche oder spanische theoretische Texte
349–354	Bestimmte theoretische Fragen unbeantwortet geblieben
355–361	Schwierigkeit die theoretischen Texte zu verstehen
362–376	Wunsch nach Ausgabe der PPT durch den Dozenten

Bei diesem Beispiel einer im Anschluss an ein fachdidaktisches Seminar durchgeführten Gruppendiskussion sind die beiden meist genannten Themen farblich hervorgehoben, nämlich der Theorie-Praxis-Bezug des Seminars sowie die Herausforderungen der Gruppenarbeit.

Die Themenliste erlaubt es, auf einen Blick die gesamte Unterrichtsstunde bzw. das gesamte Gespräch im Blick zu halten, während Inhaltsangaben eine Auswahl der vertieft zu interpretierenden Passagen erleichtern. Die formulierende Interpretation verlässt jedoch in keinem Falle das Relevanzsystem der Beteiligten. Der Forscher paraphrasiert oder fasst lediglich zusammen, was die Beteiligten äußern. Das folgende Beispiel zeigt die Ebene der Inhaltsangabe und illustriert die Art der Paraphrasierung:

Transkriptauszug 075–088:

Leonie:

- 75 Ähmm dann die Erprobung der Aufgabe um das einfach nochmal also ähm ja;  
76 „Soll und Ist“ zu vergleichen also das fand ich auch echt ähhh sehr gut und  
77 ähm ich find das auch gut dass wir das im Anschluss vorstellen weil dann  
78 kriegt man auch immer neue Anregungen (.) ähm ne was ham die andern  
79 gemacht und (1) ich find ich glaube dieses Seminar kann dazu beitragen dass  
80 man halt auch ein bisschen kreativer wird und dann vielleicht auch ein  
81 bisschen ähmm sich nicht von den Lehrbüchern komplett verabschiedet  
82 aber einfach ein bisschen auch nach links und rechts guckt und sich überlegt  
83 äh was könnte man so machen (.) und ähm (1) ja **ähm** ja ich finds auch gut im  
84 Prinzip dass es inner Gruppe läuft aber ähmm da muss ich sagen also es ist ja

85 (1) halt immer so'n Gruppen (1) das äh, immer mal irgendwie @jemand was  
86 vergisst die Texte mitzubringen oder so @ ähm aber das ist ja; das ist halt ein  
87 generelles Problem; das kann man nicht ändern und ich denk mal wenn man  
88 in ner Gruppe interagiert kommen auch ganz nette Ergebnisse raus (.)

Eine formulierende Interpretation könnte diesen Redeabschnitt folgendermaßen zusammenfassen:

*Leonie äußert zwei Vorteile der neuen Seminarform: a) dass die Aufgabenerprobung die Unterschiede zwischen Aufgabenplanung und Realität der Umsetzung deutlich werden lässt und b) dass sie die Studierenden in den Stand versetzt, durch die eigenen Ideen erste Ansätze von Autonomie zu erwerben. Zur Gruppenarbeit äußert sie trotz zu erwartender Unzuverlässigkeiten einzelner Teilnehmer im Ergebnis eine positive Bewertung.*

Der nächste Interpretationsschritt – das Wie der Äußerungen – bleibt der reflektierenden Interpretation vorbehalten. Diese Selbstdisziplin bei der Beachtung des Was von Äußerungen ist eine große Hilfe bei der Strukturierung des Textes, denn auf diese Weise kann die Gefahr minimiert werden, den Text als Ganzes aus den Augen zu verlieren. Sie kann eine Hilfe darstellen, die interne Verweisstruktur eines Textes (Indexikalität, s. Kap. 2.1) herauszuarbeiten.

Gleichzeitig – und dies ist ein weiteres zentrales Anliegen beim Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation – lernt der Forschende auf diese Weise, sich von der Sprache der Beforschten zu lösen und sie begrifflich zu abstrahieren. Damit und mit der Trennung der Analyseschritte ist ein genuines Gütekriterium der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode erfüllt, da beides dazu beiträgt, die Validität der Ergebnisse zu sichern. Rekonstruktiv ermittelte Ergebnisse sind valide, wenn sie einer methodischen Kontrolle unterliegen, d.h. wenn „eine Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme“ (Bohnsack 2014: 22) erfolgt. In der formulierenden Interpretation löst sich der Forscher zwar nicht von den Relevanzsystemen der Beforschten, doch er löst sich von ihrer Sprache, wie das obige Beispiel zeigt. Aus diesem Grunde kann eine Analyse des Wie bei offenen Analyseverfahren erst geschehen, nachdem eine klare Trennung zum Was hergestellt wurde.

### **3.1.3 Reflektierende Interpretation**

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, geht es bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe der Dokumentarischen Methode um vier Sinnebenen (intendierter Sinn, kommunikativer Sinn, dokumentarischer Sinn und lerner-sprachlicher Sinn). In der reflektierenden Interpretation bearbeitet der Forscher

die dokumentarische Sinnenebene und die wechselseitige Verschränktheit von dokumentarischem Sinn und lernersprachlichem Sinn bezogen auf ein gemeinsames Dittes (*tertium comparationis*). Dieser Analyseschritt stellt den Kern der Interpretation dar. Er erfolgt – nachdem die reflektierend zu interpretierenden Passagen identifiziert wurden – in der Konzentration auf bestimmte deutlich zu Tage tretende Merkmale, wie:

- Metaphern (von Bohnsack auch als „Fokussierungsmetaphern“ bezeichnet)
- Passagen besonderer interaktiver Dichte, meist markiert durch überlappende Redebeiträge, Auflachen oder Kichern etc.
- Passagen besonderer emotionaler Dichte, markiert z.B. durch heftige verbale Reaktionen (z.B. Kraftausdrücke), betretenes Schweigen, Stottern, ironische Kommentare, etc.

Mit der Identifikation solcher Textpassagen beginnt die Feinrekonstruktion des Diskursverlaufs. Dabei zielen Forschende darauf ab, über das Wie der Äußerungen zu einem Gerüst der positiven und negativen Positionierungen („Gegenhorizonte“) zu gelangen, das im Laufe der Interpretationsarbeit immer engmaschiger wird und durch das Herausarbeiten der Orientierungsrahmen und ihrer Indexikalität schließlich die hinter dem Diskurs liegenden sozial geteilten Erfahrungsräume (sinngenetische Interpretation, s. u. 3.1.5) sichtbar werden lassen.

Voraussetzung zur Erfassung des dokumentarischen Sinns ist die Rekonstruktion der formalen Diskursstruktur. Diese befindet sich in einer zirkulären Wechselbeziehung zum semantischen Gehalt der Äußerungen. Charakteristisch dafür ist der in der Diskursentwicklung eingelagerte Dreischritt aus Proposition, Ausführung und Konklusion:

Tabelle 4: Modi der Diskursorganisation in Anlehnung an Przyborski (2004)

Proposition	Vergleichshorizont	Modus der Diskursbewegung
1. Proposition	Positiver Vergleichshorizont	Initiierung
2. Ausführung	Positiver Gegenhorizont	Elaboration Differenzierung Validierung Ratifizierung
	Negativer Gegenhorizont	Antithese Opposition Divergenz

Proposition	Vergleichshorizont	Modus der Diskursbewegung
3. Konklusion	Thematische Konklusion	Positive Bewertung Meinungssynthese
	Rituelle Konklusion	Themenwechsel Formalsynthese Themenabweisung
	Metakommunikation	

Die Proposition eröffnet ein Thema gegebenenfalls durch eine Aussage, die die Richtung einer Orientierung vorgibt. Das Thema wird nun von den Gesprächsteilnehmern weiterbearbeitet, und auf die Aussage (Vergleichshorizont) erwidert ein Gesprächspartner mit einem positiven oder einem negativen Gegenhorizont. Der Gesprächspartner bleibt dem durch die Proposition vorgegebenen Rahmen treu, oder aber er verlässt den gemeinsamen Rahmen. Dafür stehen verschiedene Modi zur Verfügung: für eine übereinstimmende Rahmung die inkludierenden Modi der Elaboration, der Differenzierung, der Validierung, der Ratifizierung oder der Antithese, für eine abweichende Rahmung die exkludierenden Modi der Opposition oder der Divergenz. Nach Asbrand (2011: 8) „wird das Thema für die Gruppe desto relevanter eingeschätzt, je mehr Gruppenmitglieder sich an [seiner] Elaboration beteiligen.“

Die Diskursbewegung wird wiederum auf drei mögliche Arten abgeschlossen,

- entweder thematisch durch eine positive Bewertung („Stimmt“) oder eine Meinungssynthese,
- rituell durch einen Themenwechsel („OK, fertig. Ah ne jetzt müssen wir das hier machen“), eine Themenabweisung oder eine formale (nicht inhaltliche) Synthese
- und als dritte Möglichkeit durch eine Äußerung im Modus der Metakommunikation. Ein Beispiel für die Analyse einer Diskursbewegung findet sich in Kap. 2.1, weitere Beispiele in Kapitel 4.1.

Das Besondere an fremdsprachenunterrichtlichen Diskursen wie auch an ausserunterrichtlichen Diskursen, bei denen sich Sprecher verschiedener Herkunftssprachen unter Verwendung einer *lingua franca* verständigen, ist der Gebrauch der fremden Sprache(n). Dieser kann als Ausdruck beobachtbarer Performanz oder als Dimension der Sprachbewusstheit mit in die Interpretation einbezogen werden. Dabei bewirkt freilich nicht die Verwendung der fremden Sprache an sich bereits das Vorhandensein einer konjunktiven Wissensebene, sondern die mit ihr verbundenen Formen der Sprachbewusstheit. Diese manifestiert sich

z.B. im Wissen um systematische Regelmäßigkeit, um Übereinstimmung oder Abweichung von der Norm, um Prozesswissen in der Verwendung der Fremdsprache, um den manipulativen Charakter bestimmter sprachlicher Äußerungen und um die Wirkung bestimmter sprachlicher Mittel (vgl. Vollmer 2016: 202 ff.).

In der reflektierenden Interpretation arbeitet der Forscher u. a. die wechselseitige Verschränktheit von dokumentarischem Sinn und lernersprachlichem Sinn bezogen auf ein gemeinsames Dittes (*tertium comparationis*) heraus. Die Parallelität der beiden Sinnebenen lässt sich in den Forschungstraditionen der soziokulturellen fremdsprachenbezogenen Diskursanalyse (vgl. Lantolf & Poehner 2008: 48) ebenso wie in den Veröffentlichungen zur Dokumentarischen Methode auch auf der Ebene der Mikroanalyse Schritte erkennen:

Tabelle 5: Lernersprachliche turns und soziale Diskursorganisation

Fremdsprachenunterrichtliche Konstruktion als Diskursbewegung	
Entwicklungsbewegung ( <i>turn</i> ) der Lernersprache in der ZPD (soziokulturelle Theorie)	Soziale Diskursorganisation (Dokumentarische Methode)
1) Orientierung	1) Proposition
2) Ausführung	2) Ausführung
3) Evaluation (Kontrolle)	3) Konklusion

Die Entwicklung der Lernersprache in der *zone of proximal development* wird in der soziokulturellen Sprachenforschung als Diskursbewegungen (*turns*, Sacks et al 1974) bestehend aus Orientierung, Ausführung und Evaluation (auch: Kontrolle) (Gal'perin, nach Lantolf & Poehner 2008: ibd.) verstanden, während die rekonstruktive Sozialforschung auf sozial geteilte Orientierungen im Dreischritt Proposition, Ausführung und Konklusion (Bohnsack 2014: 127; Przyborski 2002: 62–76) fokussiert. Wichtig ist, dass der Forscher im Zuge der reflektierenden Interpretation stets den Vergleichspunkt, das *tertium comparationis*, im Auge behält. In der Passage „Esteban“ (s. oben 3.1.1) geht es um die diskursive Entwicklung einer Gruppenarbeit im beginnenden Spanischunterricht und darin u. a. um die Verwendung bestimmter Wortverbindungen (z.B. *ser bueno en mates*). Beides kann mit weiteren Episoden im selben Fall verglichen werden, aber auch mit entsprechenden Wortverbindungen in weiteren beobachteten Gruppenarbeiten. Im Falle der weiter oben (s. 3.1.2) vorgestellten Passage aus einer Seminarevaluation geht es dagegen u. a. um das Thema „Theorie-Praxis-Verhältnis in fachdidaktischen Seminaren“, und fallintern kann nun verglichen werden, wie dieses Thema in Rede und Gegenrede bzw. in Vergleichshorizonten

bearbeitet wird. Ein Nebenthema dieses *tertium comparationis*, das verhandelt wird, ist die Gruppenarbeit. Es findet eine Verständigung über die Vor- und Nachteile von Gruppenarbeit statt. Unter 3.1.1 taucht die Gruppenarbeit ebenfalls als *tertium comparationis* auf (Gruppe Blau, Passage „Esteban“), diesmal jedoch analysiert der Forscher nicht die Verständigung über Gruppenarbeit, also die Metakommunikation, sondern die diskursiv-praktische Entwicklung einer Gruppenarbeit im konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts. Hier hat – wie soeben gezeigt – auch der Vergleich der performativen Verwendung der Lerner Sprache und der mit ihr verbundenen Sprachbewusstheit seinen Platz. Im Gebrauch der Lerner Sprache äußert sich die aus der Psycholinguistik übernommene intraindividuelle Interaktion von *Top-down*- und *Bottom-up*-Prozessen (Oberflächenverstehen sowie Verknüpfung mit Struktur- und Weltwissen), die Interaktion von Konzeptualisierer, Formulator und Artikulator mit dem Monitor (De Bot 1992; Levelt 1989) sowie die soziale Interaktion unter den Gruppenmitgliedern. Letztere kann mit anderen Passagen derselben Gruppe sowie mit Episoden anderer Gruppen derselben Klasse im Sinne des minimalen und maximalen Kontrasts nach Glaser und Strauss (1967) verglichen werden und führt zur sinngenetischen Typenbildung (s. u. 3.1.5).

### 3.1.4 Fallbeschreibung

Die Fallbeschreibung dient der Vermittlung der Interpretationsergebnisse an das Fachpublikum. In dieser Hinsicht ist offensichtlich, dass es sich bei diesem Arbeitsschritt nicht um ein einfaches Zusammenschreiben der in der reflektierenden Interpretation vorformulierten Bausteine handelt, sondern um eine grundsätzliche Reorganisation von Interpretationsergebnissen. In diesem Arbeitsschritt bekommt der Fall als solcher seine Gesamtgestalt, denn er wird verbal konturiert und zu anderen homologen Fällen in Bezug gesetzt. Zugleich erzählt der Forscher die Geschichte des Falls sowie die Geschichte aller untersuchten Fälle. Das heißt, er fügt die verschiedenen Analyseergebnisse zu einem kohärenten Text zusammen und macht sie für Außenstehende nachvollziehbar. Die Textsorte Fallbeschreibung besitzt eigene Strukturmerkmale, nämlich eine hohe Textkohärenz (z. B. in Form von Gliederungsmerkmalen, Übergangsmarkierungen und dem deutlich erkennbaren ‚roten Faden‘) sowie eine eigene Narrativik. Diese hängt nicht nur vom Schreibstil des Forschers ab, sondern auch von den Merkmalen der beobachteten Fälle. Die Beschreibung eines ‚Unterrichtsfalls‘ sieht bereits auf Grund der zitierten Diskursstruktur anders aus als die Beschreibung eines narrativen Interviews zur individuellen Sprachlernbiografie einer Spanischstudierenden. Ein ‚Fall‘ ist mithin immer auch eine erzählte Geschichte; sie bleibt jedoch den empirisch ermittelten Ergebnissen treu.

In diesem Zusammenhang stellt sich die theoretisch vorab zu klärende Frage, was überhaupt als ‚Fall‘ bezeichnet wird bzw. welche Strukturmerkmale ein Ereignis zu einem Fall machen. Bereits in Kapitel 2.1 sowie weiter oben in diesem Kapitel wurde auf die Rolle des *tertium comparationis*, des zu vergleichenden Dritten, für die komparative Analyse hingewiesen. Daraus ergibt sich eine erste funktionale Bestimmung des Fallbegriffs: Fälle sind diejenigen Sequenzen bzw. Episoden, in denen sich das zu vergleichende Dritte manifestiert. Diese erste Bestimmung wäre sodann durch spezifische organisatorische Rahmungen des Unterrichts zu erweitern. In der Untersuchung zur Umsetzung einer komplexen Lernaufgabe zum Sprechen (Tesch 2010) wurden beispielsweise plenare Metagespräche (Evaluationsphasen) wie auch Arbeitsgespräche im Plenum und in Gruppen- und Partnerarbeit für die Analyse ausgewählt. Die Fallauswahl auf der Ebene einer bestimmten Klasse wurde dann durch eine Fallauswahl bei einer anderen Klasse und schließlich einer anderen Schule in einem anderen Bundesland ergänzt. Genau genommen sind folgende Strukturebenen für Fälle und für die Fallauswahl (*sampling*) zu unterscheiden:

Tabelle 6: Strukturebenen für die Klassifizierung von Fällen

Strukturebene	Spezifizierung
Bundesland	BL 1, BL 2, ... BL 16
Schulform	Gymnasium, Mittelschule, Grundschule, Freie Schule, ...
Einzugsbereich	Großstadt, Kleinstadt, Land
Soziales Umfeld	Bürgerliches Umfeld, Arbeiterumfeld, migrationsgeprägtes Umfeld, ...
Klasse: Jahrgangsstufe	JS 1, Js 2, ... JS 13
Klasse: Sprachenfolge	D+E+F+S, D+E+L+F, ...
Geschlechterzusammensetzung	Anzahl männlich, Anzahl weiblich
Migrationshintergrund	Anzahl und Herkunft der Schüler mit Migrationshintergrund
Sozialform	Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit
Methodische Großform	Lehrwerksarbeit, Projektarbeit, freie Lektürearbeit, ...
Lernperspektive	Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung, Progressionserwartung, Peerbeziehungen, ...
Lehrperspektive	Instruktion, Individualisierung, inhaltlicher Schwerpunkt ...
Individuelle Lernersprachen	Individuelle <i>zones of proximal development</i>

Ein unterrichtlicher Fall kann demnach institutionell durch ein Bundesland, eine Schulform, eine Schule oder eine Klasse bzw. Lerngruppe repräsentiert sein. Personell kann der Fall durch eine Kleingruppe, das Klassenplenum oder auch eine Einzelperson repräsentiert sein. Und konzeptuell kann er durch eine unterrichtliche Sozialform, eine methodische Großform, einen Lernaspekt, einen Lehraspekt und durch individuelle lernersprachliche Entwicklungszonen repräsentiert sein. Aus den untersuchten Kombinationen ergeben sich bestimmte Beziehungen, deren Charakter in die Fallbeschreibung einzubeziehen und ggf. in Form einer Mehrebenenanalyse (Nohl 2013) aufzuarbeiten ist. Mit anderen Worten, jeder Einzelfall ist eingebettet in eine strukturell betrachtet globalere bzw. hierarchiehöhere Struktur, er kann ebenso auch hierarchieniedrigere Strukturen umfassen, und er birgt überdies immer auch Überschneidungen mit anderen Fallstrukturen auf derselben Hierarchieebene. Der Fall „Esteban“ (s.o. 3.2.1) beispielsweise birgt Strukturelemente folgender hierarchischer Vergleichsebenen: Sozialform (Gruppenarbeit bei Gruppe A im Vergleich zu Gruppe B, Gruppenarbeit generell im Vergleich zu Plenararbeit), Lernersprachen (in den verschiedenen individuellen *zones of proximal development* innerhalb des Niveau A2), Gruppenzusammensetzung (geschlechtergemischt im Vergleich zu geschlechterhomogen). Er birgt aber auch Strukturelemente der hierarchieparallelen Ebenen *Peer-Beziehungen*, *Aufgabenbearbeitungskonzept*, *gewohnter Unterricht*.<sup>22</sup>

Die Fallbeschreibung bezieht nun inhaltlich alle soeben genannten Strukturebenen ein und vollzieht auf der textstrukturellen Ebene alle vorhergehenden Arbeitsschritte nach und fasst sie zusammen. Sie spiegelt die thematische Gliederung des Falls, greift dabei Elemente der formulierenden Interpretation auf und fokussiert auf die Orientierungsrahmen einzelner analysierter Passagen. Der folgende Auszug verdeutlicht einige der genannten Strukturmerkmale der unteren Strukturebenen. Er stammt aus Tesch 2010 und fokussiert auf die Lernperspektive (individuelle Selbstwirksamkeitserwartung und Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht).<sup>23</sup>

#### **Sequenz 6: „Ja, ich find einfach, dass wir zu wenig Französisch sprechen.“**

Zum Abschluss des Kapitels „Der gewohnte Unterricht“ kommen noch einmal Schüler der Klasse 10 b zu Wort, die die Thematik der unzureichenden

---

22 Zu den methodologischen Problemen beim Vergleich von Fällen über mehrere Hierarchieebenen hinweg, z.B. einer Gruppenarbeit in Schule A im Vergleich zu einer Gruppenarbeit in Schule B, s. Nohl (2013, 105 ff.)

23 Ein Beispiel einer Fallbeschreibung auf abstrakterer Ebene findet sich in Kapitel 4.1. Dort liegt der Fokus auf der Sozialform (Gruppenarbeit).



Verwendung des Französischen im Unterrichtsgespräch ansprechen. Die Unterrichtsstunde schließt sich an die Posterpräsentation nach Modul 5 an, das den inhaltlichen Höhepunkt der Bearbeitung von *pir@tes du net* in Klasse 10 b bildete. Der Unterrichtende führt mit der Klasse ein Unterrichtsgespräch auf Englisch über das Herunterladen von Musik und das Einkaufen im Internet. Anschließend bespricht er mit der Klasse die Unterschiede zwischen Englisch als Unterrichtssprache und Französisch.

Schulte <sup>L</sup> Warum, warum?

Micha Mir kommt es irgendwie einfacher vor. °Ich weiß auch nicht warum, aber° wenn ich englisch rede, dann kommt es leichter. Mir fallen, fallen dann auch schneller die Wörter ein als im Französischen. Da muss man immer überlegen, ob man jetzt ein Verb konjugieren muss

Schulte <sup>L</sup> Ehem.

Micha °()°.

Schulte Du meinst weil sowieso jeder da draußen auf der Erde meint, er könne Englisch und, ähm, weil

Micha Englisch ist ja nicht einfacher, aber, mh, es richtig zu sprechen ist bestimmt (.) viel schwieriger, aber, mh, ich weiß nicht (.)

(3768–3779)

Micha äußert, dass er sich im Englischen sicherer fühlt. Auf Nachfrage des Unterrichtenden begründet er diese erste spontane Empfindung mit Hilfe weiterer präziserer Beschreibungen und entwickelt einen Katalog seiner Schwierigkeiten mit der französischen Sprache im Vergleich zum Englischen (3770 – 3773):

- Englisch sei „irgendwie“ einfacher
- Englisch „komme leichter“
- Im Englischen fielen ihm schneller die Wörter ein
- Im Französischen müsse man immer überlegen, ob man jetzt ein Verb konjugieren müsse.

Michas Gegenhorizont impliziert die Rahmung einer generell hohen Selbstwirksamkeitserwartung [bezogen auf das Englische] und damit eine gewisse Resignation im Hinblick auf das Französische. Bei Micha steht der Zwang zur Korrektheit über der Flüssigkeit, und die Flüssigkeit leidet besonders unter der mangelnden Verfügbarkeit der Lexik und der besonderen Schwierigkeit der Verbkonjugation. Es stellt sich die Frage, wie Micha zu dieser Wahrnehmung kommt bzw. inwieweit der vorausgegangene Unterricht zu dieser Wahrnehmung geführt hat. Aus der Sicht Michas ist es demotivierend zu sehen, dass er über Englisch in gewissem Grad verfügt, über Französisch jedoch nicht. [Carla validiert Michas Sicht].

(Tesch 2010, 201 f.)

Zur Erläuterung des Fallauszugs: Er trägt eine aussagekräftige Überschrift, die einem Zitat entnommen wurde, das weiter unten in der Fallbeschreibung aufgeführt wurde. Die Episode wird zunächst in den Zusammenhang des Kapitels

und in diesem Falle in den Kontext der Unterrichtsbeobachtungen eingeordnet. Es handelte sich hier um die Beobachtung der Bearbeitung einer Lernaufgabe über mehrere Unterrichtsstunden hinweg, so dass der Leser erfahren sollte, um welche Stunde, welches Stundenziel und welches ‚verhandelte‘ Thema oder Subthema es sich handelte. Als nächstes folgt das Transkript einer Passage, die das Subthema illustriert; hier lautet das Subthema „Unterschiede zwischen Englisch und Französisch als Unterrichtssprache“. Auf das Transkript folgt eine kurze Zusammenfassung des Inhalts, bevor die in der Passage artikuliert Aussage gedeutet wird. Carlas Aussage bestätigt diesen Gegenhorizont im Sinne des fall-internen Vergleichs.

Die Fallbeschreibung greift, wie man sieht, auf die Ergebnisse der reflektierenden Interpretation zurück, allerdings verzichtet sie auf die detaillierte Wiedergabe der Diskursbewegungen. Transkriptauszüge dienen der Illustration. Dafür arbeitet der Forscher in der Fallbeschreibung klar das sozial geteilte Wissen der Verständigung, – die sogenannten Rahmenorientierungen – heraus und stützt sich dabei auf die Vergleichshorizonte zum *tertium comparationis*. An sie kann nun der letzte Arbeitsschritt anknüpfen, die Typenbildung.

### 3.1.5 Typenbildung

Theoriebildung auf Grundlage empirisch generierter Typiken ist das Ziel der Dokumentarischen Analyse. Aber worauf beruhen die Typiken? Bohnsack (2014: 145) schreibt dazu: „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“. Diese Bestimmung geht auf Glaser & Strauss (1967, s. u.) zurück und meint die maximalen und minimalen Abweichungen in der diskursiven Bearbeitung bestimmter Themen bzw. Vergleichspunkte innerhalb eines konjunktiven (sozial geteilten) Erfahrungsraums. In der bereits zitierten Studie (Tesch 2010) konnte beispielsweise das komplexe Typengeflecht bei der Bearbeitung ein- und derselben komplexen Französisch-Lernaufgabe (= *tertium comparationis*) im Rahmen einer dreiwöchigen Unterrichtssequenz in einer neunten und zwei zehnten Klassen herausgearbeitet werden (ibid. Kap. 2.2). In dieser Studie konnten auf Seiten der Schüler der Einfluss spezifischer Lernhandlungskonzepte (z. B. Orientierung an den *Peers* oder Orientierung an persönlicher Progression) aber auch der Einfluss der schlichten Macht der Gewohnheit sowie individueller Selbstwirksamkeitserwartungen und aufgabenbezogener Bearbeitungsmuster nachgewiesen werden. Auf Seiten der Lehrpersonen zeigten sich im Fallvergleich sehr ähnliche professionelle Orientierungen, z. B. durchgängig ein

kontrollierendes und eher instruktivistisch orientiertes Lehrkonzept, das durch Phasen bewusster gemeinsamer Sinnkonstruktion nuanciert wurde.

Für den Vorgang des Generierens einer Typik gibt es keine spezielle Technik. Forschende müssen die Befunde aus der reflektierenden Interpretation der verschiedenen Fälle interpretativ zusammenbringen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. So entsteht zunächst eine „sinngenetische Typik“, d.h. eine Deutungshypothese bezogen auf verschiedene fallbezogene Rahmenorientierungen. Diese Typik stellt bereits eine Abstraktion von Rahmenorientierungen dar, die innerhalb der reflektierenden Interpretation durch minimale und maximale Kontrastierung herausgearbeitet werden können. Die Begriffe „minimale“ und „maximale Kontraste“ schließen an die *constant comparative method* in der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1969: 101 ff.; vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 290 f.; Nohl 2013: 15–41) an. Ihre Anwendung als Analyseprinzip auf der sinngenetischen Ebene führt zur Bildung von Basiskategorien, die in der Dokumentarischen Methode generell als „Typus“ bezeichnet werden. Beispielsweise konnten bei der oben erwähnten Untersuchung der Umsetzung einer komplexen Lernaufgabe ambivalente Typiken unter den Lernenden ermittelt werden, was die Haltung zu lehrwerksunabhängigen Materialien betraf. Während eine Mehrheit diese auf Grund ihrer wahrgenommen höheren Authentizität begrüßte (s. u. Nino, Gina), lehnten einige wenige sie ab, da sie ein gleichmäßiges Vorschreiten der gesamten Lerngruppe behinderten (s. u. Miriam):

Nino

Ja also ich denk schon dass es neu war vor allem war neu dass halt wirklich die Texte ähm ich sach mal aus der Realität stammen. Im Buch das sind ja irgendwelche Geschichten die sich irgendwelche Schulbuchschreiber aus den Fingern gesogen haben aber hier hat man ja wirklich aus ähm aus Zeitschriften oder so Ausschnitte auch bei der Starakademie irgendwelche Blogeinträge oder so was halt schon realitätsbezogen ist.

Gina

Hm also ich weiß nicht da bei () bei dieser Unterrichtseinheit konnte man auch irgendwie so auch was lernen also nicht dass wir aus dem Englisch äh aus dem Französischbuch nichts lernen könnte aber das Französischbuch ist ein bisschen () gewöhnungsbedürftig. Ein bisschen mehr gewöhnungsbedürftig und ich weiß nicht wenn man da neben halt nem Text sitzt man liest und den dann schon halt auswendig kann und so und dann bei diesen Unterrichtsteilen ist halt immer Abwechslung dabei () und wenn man zum Beispiel nicht weiß was ein Modem ist weiß er das jetzt.

(ibd.: 209)

Ein Vergleich mit den thematisch verwandten Episoden über alle drei Klassen hinweg zeigte, dass die Kritik am gewohnten Lehrmaterial eine zentrale

Rahmenorientierung darstellte, die somit wiederum als typisch für die untersuchten Klassen betrachtet werden konnte. Die minimale Kontrastierung innerhalb ein und derselben Lerngruppe erlaubte es, die interne Homogenität (s. Nentwig-Gesemann 2007: 296) des Typus ‚positive Einstellung zum gewohnten Lehrmaterial‘ zu prüfen. Es stellte sich heraus, dass dieser spezielle Typus nur eine geringe interne Homogenität aufwies. Dieselbe Person, die sich für die traditionellen Lehrmaterialien aussprach, hob gleichzeitig die Förderung der Gruppenarbeit in den neuen Materialien hervor:

Miriam

Also ich fand, mh, die Aufgaben so war diss (.) macht diss mehr Spaß weil man eben mehr in Gruppen zusammen gearbeitet hat. Was im Lehrbuch aber besser ist, da war zum Beispiel jetzt, was auch schon oft angesprochen wurde mit den Vokabeln diss da hatte dann jeder im Lehrbuch stehen die Vokabeln da sind es immer dieselben und bei den Aufgaben war es dann halt da hat der eine diss rausgesucht der nächste hatte wieder was ganz anderes also hätte man irgendwie die Vokabeln mehr (.) dass jeder dieselben Vokabeln hat und nicht jeder für sich da seine Vokabeln hat sozusagen.

(Tesch 2010: 189)

Die maximale Kontrastierung wiederum, also die Suche nach der maximalen Unterschiedlichkeit zur Haltung gegenüber den neuartigen Materialien, erlaubte es, die externe Heterogenität<sup>24</sup> (Nentwig-Gesemann 2007: 296) des Typus zu prüfen. Im Ergebnis gab es zwar sehr differenzierte und heterogene Stellungnahmen zu neuen Lehrmaterialien, letztlich liefen sie jedoch mehrheitlich darauf hinaus, dass die Materialien selbst nur einen Teil des Lernerfolgs erklärten. Viel stärker fielen die auf die Materialien bezogenen Lehrerhandlungen ins Gewicht:

Saskia

Ja also was auch schon gesagt worden ist also was wirklich ungewöhnlich ist ist dass ähm dass es einfach auch wirklich auf die moderne Welt auch zugeschnitten war und dass einfach wir hatten mehr von den alltäglichen Themen nicht was einfach (.) grau gekaut im Buch steht und ähm was ich auch auch gut fand war das ähm ja mit den Diskussionen so gut das ist immer das was man sonst auch macht das denk ich deswegen war es bei uns auch schon ähnlich also wir machen im Buch teilweise also wir machen auch schon Diskussionen und so was jetzt natürlich nicht im Buch steht aber ich denk da ist unsre Lehrerin dann für verantwortlich. So was ähm so was find

---

24 Auch statistische Untersuchungen kennen Homogenitäts- bzw. Heterogenitätsüberprüfungen als „Model-fit“ mit Hilfe von Tests und geeigneten Kennzahlen. Einige Parallelitäten und Diskrepanzen zwischen standardisierten hypothesenprüfenden und interpretativen theoriegenerierenden Verfahren werden von Bohnsack (2014: 15 ff.) hinsichtlich der Gütekriterien Validität und Reliabilität im Sinne einer allgemeinen erkenntnistheoretischen Reflexion kritisch gewürdigt.

ich halt auch gut aber ja ähm es kommt halt immer darauf an wie man damit umgeht also man kann keine perfekte Unterrichtsvorbereitung machen und dann erwarten dass da ein perfekter Unterricht raus kommt. Also es kommt immer noch ähm auf andere an.

(Tesch 2010: 210)

Erst im zweiten Schritt werden nun die Erfahrungsräume, in denen die einzelnen Orientierungsrahmen entstanden sind, ausgeleuchtet und auf soziale Bedingungen hin interpretiert. Dieser zweite Schritt in der Typenbildung wird „soziogenetische Typenbildung“ genannt und führt nach der Zusammenschau aller Typiken zu einer geschachtelten Typologie. Im Falle der oben geschilderten Orientierungen an einer kritischen Haltung zu den traditionellen Lehrmaterialien spielen generell neben medienspezifischen Begründungen (z.B. mangelnde methodische Alternativen, ergebnisgeschlossene versus ergebnisoffene Arrangements) auch die organisationstypischen Bedingungen des Lehrmaterialeinsatzes in Schulen eine entscheidende Rolle. Dazu zählen der Lehrwerkszwang in der Sekundarstufe I, der Zwang zur Amortisierung einmal angeschaffter Lehrwerke über viele Jahre hinweg, der immer größer werdende didaktische Rückstand der Materialien, die hohe Wochenstundenbelastung der Unterrichtenden und die dadurch bedingte Notwendigkeit zur Zeitökonomie bei der Unterrichtsvorbereitung, die oft gering ausgeprägten methodischen Routinen bei Berufsanfängern, etc. Die organisationstypischen Bedingungen können im vorliegenden Fall aus den Daten selbst nur indirekt erschlossen werden. Dazu wäre eine Analyse der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen erforderlich.

In der Regel treten die Kontraste deutlich hervor, jedoch bedarf es einer gewissen Analyseerfahrung, um aus vordergründigen Parallelitäten oder Kontrasten nicht falsche Schlüsse zu ziehen und einfach auf wissenschaftlich kanonisierte Schemata zurückzugreifen. Die Validierung der Ergebnisse in einer Forschergruppe bietet die Gewähr für eine gelingende Typenbildung und gilt daher als unerlässliche Voraussetzung für deren Validität.

Die Komplexität einer Typik wird von Bohnsack als Gradmesser für ihre Validität gesehen (s. Bohnsack 2014: 145):

Die Typenbildung ist also umso valider, je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass als Voraussetzung für eine valide Typenbildung die den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden müssen.

In der oben erwähnten Studie zur Lernaufgabe *pir@tes du net* konnte beispielsweise die Überlagerung eines typischen individuellen Lernhandlungskonzepts, wie z.B. die Orientierung am freien Sprechen durch typische klasseninterne Rollenzuweisungen (z.B. Moderator, Klassenclown oder stiller Beobachter), nachgewiesen werden ebenso wie durch eine positive Bewertung sprechfördernder Lehrhaltungen. Auf Seiten der Unterrichtenden zeigten sich überlappende Orientierungen am Steuerungsmonopol und einer im Einzelfall ausgeprägten Neigung zur Selbstinszenierung.

Festzuhalten ist, dass die Mehrdimensionalität des jeweiligen Falles auf die Vielschichtigkeit der Erfahrungsräume zurückgeht. Für Schüler ist ihre Klasse ein Erfahrungsraum neben anderen: In der klasseninternen Interaktion können z.B. auch die Erfahrungsräume eines bestimmten familialen Hintergrundes, eines bestimmten Bildungshintergrundes, geschlechtsspezifische Erfahrungen und sprachlernspezifische Erfahrungen wie etwa Brieffreundschaften, Urlaubsreisen in das Zielland u. Ä. aufleuchten. Eine große Herausforderung für Forschende bilden die Ausprägungen der individuellen Sprachbewusstheit, die die klasseninterne Interaktion auf grundsätzlicher Ebene beeinflussen, transformieren, ja deformieren kann. Auf Lehrerseite wiederum können z.B. die eigene Schulbiografie, die Sprachlernbiografie, interkulturelle Erfahrungen, die familiäre Sozialisation, die Studiererfahrungen an einer bestimmten Hochschule, die Ausbildungserfahrung bei einer bestimmten Seminarleiterin, die Generationenerfahrung (etwa zwischenzeitliche Akademikerarbeitslosigkeit und damit verbundener Ausschluss von Ressourcen) zusammenspielen und die Mehrdimensionalität eines konkreten Falles konstituieren. Die beobachteten Ausschnitte aus Klasseninteraktionen oder aus narrativen Biografien sind mithin immer Ausschnitte aus einer Gesamtformung, die es zu rekonstruieren gilt: Im Sinne Max Webers treten zu den Um-zu-Motiven die Weil-Motive (s. Bohnsack 2014: 146). So folgt beispielsweise das autoritäre Lehrerhandeln im Unterricht dem Motiv, ein bestimmtes als störend interpretiertes Verhalten gar nicht erst zuzulassen („um zu“), resultiert aber möglicherweise aus Erfahrungen in der eigenen Schulsozialisation („weil“). Die Aufdeckung der Weil-Motive steht für den Anspruch der Dokumentarischen Methode, eine soziogenetische Interpretation zu ermöglichen. Diese impliziert eine Typenbildung, die sowohl individual-psychologische als auch sozialpsychologische Erklärungen umfasst, d.h. Erklärungen, die auf das Individuum als schöpferische Einzelpersonlichkeit wie auch auf das Individuum als Teil einer sozialen Gruppe rekurrieren. Damit grenzt Bohnsack unter Rückbezug auf Mannheim die Dokumentarische Methode vom kausalgenetischen Erklärungsmuster Bourdieus (1976) ab, der den Habitus bzw.

habituelles Verhalten generell als Ausdruck sozioökonomischer Verhältnisse interpretierte.

Die Typenbildung setzt die Interpretationsleistung des Forschers bzw. der Forschergruppe im Anschluss an die reflektierende Interpretation auf einer abstrakteren Ebene fort, gilt es doch, das „Typische“ eines Falles als Ganzes zu fassen. Dieser Prozess gleicht einem hermeneutischen Zirkel oder besser gesagt einer hermeneutischen Spirale, denn jeder weitere Typus, der an den Fall herangetragen wird, bedeutet eine Abstraktion, die die interpretatorische Ausgangslage wieder erweitert und verändert. Die Typenbildung wird auf diese Weise zu einem Prozess, der insofern eine gewisse Offenheit besitzt, da immer neue Erfahrungsschichten integriert werden müssen.

Je weniger Vergleichsfälle herangezogen werden können, umso eher ergibt sich bei den ermittelten Orientierungen das Problem geringer Kontrastierungen. Dies wiederum kann dazu führen, dass auch die so erschlossenen Typiken weniger komplex ausfallen oder dass eine Verortung des jeweiligen Falles in einer Typologie im Extremfall unmöglich ist. Dies ist meist auf der Ebene von kleineren Studien (z.B. Bachelor- und Masterarbeiten) der Fall, wie bei der Studie zum Comic *Ne me quitte pas* im Spanischunterricht einer 11. Klasse (s. Kap. 4.1). Es bedeutet allerdings keineswegs, dass die Ergebnisse für die fachdidaktische Theoriebildung weniger ergiebig sind, sondern es resultieren meist wertvolle Ergebnisse auf der Ebene der eruierten Rahmenorientierungen, die überraschende Einsichten in das Lehren und Lernen bieten können.

Zusammengefasst: In Kapitel 3.1 wurden die aus der rekonstruktiven Sozialforschung nach Bohnsack (2014) bekannten Arbeitsschritte auf den Untersuchungsgegenstand Fremdsprachenunterricht bezogen, mit Beispielen illustriert und reflektiert. Es ist festzuhalten, dass das Auftreten der fremdsprachigen Lernersprachen zu einer erheblichen Komplexitätserweiterung der Analysen führt. Auch die Fallbestimmung kann zu einer erhöhten Schwierigkeit werden, da es sich beim Fremdsprachenunterricht um sich überlagernde Bezugsfelder handelt, innerhalb derer eine Lerngruppe situiert ist. Diese Komplexität kann in der Fallbeschreibung reduziert und anschließend einer Typenbildung auf zwei Ebenen zugeführt werden, einer sinngenetischen – auf die Abgrenzung von Orientierungsmustern abzielende – und einer soziogenetischen Typenbildung. Letztere versucht, das Auftreten bestimmter Orientierungsmuster auf individual- und sozialpsychologische Ursachen zurückzuführen.

Im nun folgenden Kapitel werden einige Modifikationen der Gruppengesprächsanalyse nach Mangold und Bohnsack (1988) im Hinblick auf das narrative Interview vorgestellt. Diese Modifikationen bedingen zugleich kleinere Veränderungen bei den Arbeitsschritten.

## 3.2 Narratives Interview

Das narrative Interview und die Gruppengesprächsanalyse sind insofern eng verwandte rekonstruktive Verfahren, als sie mit ähnlichen Mitteln – der Aufzeichnung und Interpretation sich selbstläufig entwickelnder Verständigung – ähnliche Ziele verfolgen, insbesondere die Herausarbeitung von Typiken. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden bereits in Kapitel 2.4 auf grundsätzlicher Ebene benannt. In diesem Kapitel werden sie auch auf der Ebene der Arbeitsschritte dargestellt. Da sich das narrative Interview und die Gruppengesprächsanalyse im Hinblick auf die Datenerhebung und -verarbeitung nur unwesentlich unterscheiden, genügt es, an dieser Stelle auf die Besonderheiten der Interpretation einzugehen. Dabei besteht ein Unterschied zwischen biografischen Interviews – nicht selten längeren zwei- bis dreistündigen Sitzungen – und fokussierten kürzeren Interviews beispielsweise zur Frage der Lehrerfahrung bei Berufsanfängern oder zu Lernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe. Aus der Praxis im Umgang mit dem fokussierten Kurzformat habe ich eine etwas modifizierte Vorgehensweise entwickelt, die im Folgenden zusammen mit und im Kontrast zu dem klassischen biografischen Interview vorgestellt wird.

### 3.2.1 Formale Interviewanalyse

Bei der Analyse von Gruppengesprächen wird nach der Transkription zunächst die thematische Gliederung des Textes vorgenommen, wohingegen am Anfang der Analyse eines narrativen biografischen Interviews die vorübergehende Ausklammerung nicht narrativer Passagen und die Sequenzierung der Erzählung stehen. Die Erzählung greift auf drei Grundformen der Darstellung zurück: die reine Erzählung, die Beschreibung und die Argumentation. Die reine Erzählung folgt der zeitlichen Entwicklung eines Ereignisses im Leben des Erzählers, während die Beschreibung und die Argumentation davon ablenken. Die reine Erzählung ist häufig detailreich im Hinblick auf zeitliche und räumliche Angaben sowie beteiligte Personen. Sie lenkt Forschende im Sinne der Homologieannahme (s. Kap. 2.4) auf den biografietheoretischen Erlebniskern. Gelingt es uns, diesen Erlebniskern in seiner Chronologie zu verfolgen bzw. herauszuarbeiten, so können wir ihn einer vertieften bzw. reflektierenden Interpretation unterziehen und zu Normerwartungen in Beziehung setzen (Abweichungen, Übereinstimmungen). Beschreibende Passagen enthalten häufig Zusammenfassungen oder Verallgemeinerungen, während Argumentationen meist der Rechtfertigung



dienen. Sie werden erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder zur Interpretation hinzugezogen.

Die vorherrschende Darstellungsform, die der Erzähler wählt, kann auf die aktuelle Bedeutung des Ereignisses hindeuten: Die Wahl einer Erzählung kann z. B. implizieren, dass der Erzähler eine Erfahrung abgeschlossen hat, während der Wechsel in eine andere Darstellungsform (Argumentation oder Beschreibung) darauf verweisen kann, dass Inhalte noch nicht komplett verarbeitet wurden oder problematisch sind (s. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 171). Nicht immer ist eine eindeutige Identifikation der Darstellungsform möglich bzw. angebracht, da sie häufig ineinander übergehen oder stark verschachtelt sind. So können argumentative und beschreibende Aspekte eine hilfreiche Untermauerung für eine erzählerische Passage sein, denn die deskriptiven Teile dienen der „Entfaltung des Erzählraums“ (ibd.: 172), während die argumentativen Aspekte „Handlungspositionen und Motive, Ereignisse und Resultate plausibilisieren, rechtfertigen oder begründen“ (ibd.). Gleichzeitig können beschreibende Teile durch erzählerische Schilderungen und Argumente unterstützt werden. Auch überwiegend argumentative Teile können von Erzählungen und Beschreibungen begleitet werden (s. ibd. 172 f.). Auch wenn laut Glinka (2008: 11) im narrativen Interview die Darstellungsform des Erzählens überwiegt, lassen sich gleichwohl häufig eingelagerte beschreibende sowie argumentierende Passagen wiederfinden.

Die Beschreibungen und Argumentationen können im Transkript farblich markiert oder durchgestrichen und ihr Ausschluss anschließend auf einem Zusatzdokument begründet werden. Die Sequenzierung erfolgt ebenfalls im Transkript selbst durch Hervorhebung von zeitlichen Markierern: Verben, Adverbien oder adverbialen Bestimmungen, sog. „Rahmenschaltelementen“ (Schütze 1984: 286; Kleemann 2009: 67), die den Bezug der Ereignisse markieren, z. B. das Vorgehen, die Parallelität oder das Nachfolgen von Ereignissen. Die Sequenzierung der Erzählung wird mit Zeilenangabe markiert.

Beim fokussierten Kurzformat des narrativen Interviews dagegen kann es sein, dass eine Sequenzierung nach den drei Darstellungsformen zunächst nicht sinnvoll ist, wenn nämlich die reine Erzählung nicht ergiebig genug ist (s. Kap. 4.2, „Bianca“ und „Anne“). Die Sequenzierung kann in diesem Fall auch nach der reflektierenden Interpretation vorgenommen werden, um die Funktion der nicht narrativen Darstellungsformen in der Gesamtgestalt des Interviews zu erklären. Der Fall „Bianca“ beispielsweise ist dadurch gekennzeichnet, dass Bianca fast nichts direkt über sich selbst erzählt, sondern überwiegend beschreibt und argumentiert und zwar vor dem Hintergrund, dass sie die Interviewerinnen, die

noch Studentinnen sind, fast noch als ihre *Peers* betrachtet, ihnen jedoch zeigen will, dass sie einen kleinen, aber entscheidenden Vorsprung vor ihnen besitzt, nämlich Unterrichtspraxis. Das Motiv, den Erfahrungsvorsprung als Überlegenheit gegenüber den Interviewerinnen auszuspielen, hebt in gewissem Sinne das Interview als Interview aus und verwandelt es in eine Bühne für die *Peer*-Interaktion. Ungewollt werden die beiden Interviewerinnen zu Gesprächspartnerinnen in einer Art Gruppendiskussion, in der aber nur eine Person spricht. Dennoch ist dieses Interview als Datengrundlage wertvoll, da es Aufschluss über die Orientierungen junger Fremdsprachenlehrerinnen in der Berufseinstiegsphase gibt.

### 3.2.2 Inhaltliche Interviewanalyse

Wie bei der Analyse von Gruppengesprächen beginnt die Analyse beim narrativen Interview mit einer resümierenden Kurzzusammenfassung bzw. Paraphrasierung der Einzelsequenzen. Das heißt, man schreitet von Markierer zu Markierer voran und reformuliert den Inhalt in eigenen Worten. Gleichzeitig erhält jede Sinneinheit, die unter Umständen mehrere Sequenzen umfasst, eine Kurzüberschrift.

Erst danach erfolgt die vertiefte reflektierende Interpretation<sup>25</sup> der zuvor identifizierten Sinneinheiten. Nunmehr werden die Ereignisse vor der Folie der vier idealtypischen Prozessstrukturen des Lebenslaufs (s. Schütze 1983, s. Kapitel 2.4) kategorisiert und mit dem Ziel reflektierend interpretiert, die Gesamtstruktur (biografische Gesamtgestalt, s. Kap. 2.4) des Falles über die Identifizierung und Analyse seiner „Zugzwänge“ sowie seiner Sequenzialität herauszuarbeiten. Vergleichshorizont ist dabei aber nicht nur die Folie der idealtypischen Prozessstrukturen, sondern auch das fiktive ‚Andere‘, das zwar ‚Normalitätsvorstellungen‘ entspricht, diese aber individuell ausgelegt. Normerwartungen werden also innerhalb der Dokumentarischen Methode – anders als bei der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (1979) – nicht gedankenexperimentell konstruiert, sondern auf empirischer Basis durch einen Prozess des Vergleichens ermittelt.

---

25 Der Begriff reflektierende Interpretation taucht in der Terminologie Schützes nicht auf, sondern stammt aus den Arbeiten Bohnsacks. Ich verwende ihn jedoch auch bei den eigenen Forschungen zum narrativen Interview ebenso wie den Begriff der formulierenden Interpretation, da ich in Übereinstimmung mit Nohl (2012) keinerlei Widerspruch in dieser begrifflichen Übertragung sehe. Ganz im Gegenteil, auch beim narrativen Interview wird der Schritt des Wechsels der Analysehaltung vom Was zum Wie vollzogen, um die tieferen Schichten der Verständigung herauszuarbeiten. Die Benutzung ein und derselben Begrifflichkeit betont demnach die methodischen und methodologischen Gemeinsamkeiten.

Dazu werden nun auch die zuvor ausgeklammerten Beschreibungen und Argumentationen herangezogen. Die Gesamtstruktur erklärt das Übereinstimmen oder Abweichen biografischer Ereignisse von Normerwartungen. Dieses Übereinstimmen oder Abweichen kann punktuell erfolgen oder längere Zeiträume, eventuell auch das ganze Leben umfassen. Im Vergleich mit anderen Fällen kann sich aber auch herausstellen, dass ehemalige Normerwartungen mit der Zeit obsolet geworden sind und durch andere, neue Normerwartungen überlagert werden.

Beim fokussierten Kurzinterview ist auch ein paralleles Umsetzen der Arbeitsschritte möglich: Die Grobthemen werden chronologisch in einer Spalte angeordnet, die thematische Feingliederung in der zweiten Spalte, die formulierende Interpretation in der dritten Spalte, die reflektierende Interpretation in der vierten Spalte und die Normalitätsvorstellungen in der fünften Spalte. Die fünfte Spalte „Normalitätsvorstellungen“ wird im Wechselspiel mit der vierten Spalte „reflektierende Interpretation“ parallel gefüllt, da sie sozusagen die Rolle des Vergleichshorizonts in der Diskursanalyse einnimmt, wie die Ausschnitte aus den Fällen „Bianca“ und „Anne“ (s. Kap. 4.2) zeigen.

*Tabelle 7: Interpretationsraster für biografische Kurzinterviews*

Sequenz	Thematische Gliederung	Formulierende Interpretation	Reflektierende Interpretation	Normalitätsvorstellungen
I Z. 05–23 Berufswahl				
II				
Etc.				

### 3.2.3 Fallbeschreibung und Fallvergleich

Steht am Ende von Arbeitsschritt 3.2.2 eine Beschreibung der einzelnen Fälle, so wird diese Fallbeschreibung im letzten Arbeitsschritt über den Vergleich mehrerer Fälle wie bei der Gruppengesprächsanalyse zu einer Typik weiterentwickelt. Bereits im Arbeitsschritt der inhaltlichen Analyse findet ein fallinterner Vergleich statt: Es werden Episoden innerhalb der chronologischen Gesamtentwicklung des Falles verglichen. Dabei können bereits persönlichkeitsstypische Einstellungen bzw. Orientierungen eruiert werden. Nunmehr geht es darum, gleich oder ähnlich gelagerte Fälle miteinander zu vergleichen, um z. B. generationentypische,

geschlechertypische, bildungsgang- oder bildungsstatustypische Orientierungen herauszufinden. Beispiele dafür bietet Kapitel 4.2.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es ohne Weiteres möglich ist, die Dokumentarische Methode auf die Interviewanalyse zu übertragen. Dies ist in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung sogar ausgesprochen wünschenswert, da dieses Vorgehen eine Triangulation unterrichtsbasierter Daten und retrospektiver Interview- oder Gruppengesprächsdaten erlaubt. Die Rekonstruktion von Verständigung im Unterricht kann auf diese Weise mit ihrer Rekonstruktion im Interview oder Gruppengespräch verglichen werden.

Im nun folgenden fünften Kapitel stelle ich eine kleine Auswahl von Fallanalysen vor, die einen Einblick in das Potential der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode bieten. Das begriffliche Element „Werkstatt“ in der Kapitelüberschrift weist darauf hin, dass es sich um Abschnitte im Forschungsprozess, um Interpretationsschritte und um vorläufige Lesarten handelt, die die Funktion haben, konkrete Einblicke in den Forschungsprozess zu geben.