

Matthias Martens / Marie Vanderbeke

Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven

Abstract: Foreign language research should consider the characteristics of institutional learning environments as well as of learning and teaching a foreign language. Reconstructive research allows accounting for these complexities. This article introduces this research approach with a special focus on implementing the Documentary Method.

L2 research, contextual factors, reconstructive methodology, Documentary Method

1 Einleitung

Die empirische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mithilfe rekonstruktiver Methoden ist seit einigen Jahren neben standardisierten, messenden sowie inhaltsanalytischen Verfahren etabliert (Bauer 2015, Bonnet 2004, 2009, 2012a, Bracker 2015, Decke-Cornill 2014, Kreft in diesem Band, Tesch 2010, 2016, Troschke 2007, Vanderbeke 2019). Tesch (2016) hält einen rekonstruktiven Forschungszugang für geeignet, um „die außerordentliche Komplexität des Fremdsprachenlehrens und -lernens und insbesondere des fremdsprachlichen Unterrichtsalltags zu erforschen“ (ebd.: 12). Ein zentraler Fokus dieses Forschungsansatzes liegt auf der Frage, ‚wie‘ und unter welchen organisationalen und interaktionalen Bedingungen fremdsprachliches Lehren und Lernen zustande kommt. Ein rekonstruktiver Forschungszugang ermöglicht es, das Erkenntnisinteresse auf „Verstehens- und Verständigungspraxen in einer Fremdsprache und im Fremdsprachenunterricht sowie auf Praxen der Verständigung über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ (ebd.: 13) zu richten.

Dieser Beitrag ordnet sich dieser Forschungsperspektive zu und stellt einen Ansatz rekonstruktiver, videobasierter Unterrichtsforschung vor. Fokussiert wird dabei auf die fachbezogene Unterrichtsforschung als interdisziplinäres Projekt, in dem fremdsprachendidaktische, erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven aufeinander bezogen werden. Auf der Basis der sensensoziologisch fundierten Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2017, Mannheim 1980) geht es in dem Ansatz darum, den Zusammenhang kommuni-

kativer und konjunktiver Wissensbestände von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten. Habituelle Strukturen, die sich im Unterricht auf der propositionalen (z. B. auf das Fachwissen bezogenen) und der performativen (z. B. auf fachspezifische Routinen und Haltungen bezogenen) Ebene zeigen, werden dabei als geordnete und ordnungsbildende Aspekte des Sozialen aufgefasst. Ihre Rekonstruktion ist zentral für die Erforschung von fachlichen Lehr- und Lernprozessen, die als aneinander gekoppelte, aber analytisch unterscheidbare kontingente sowie gleichermaßen routinierte Praxis zu verstehen sind (vgl. Asbrand/Martens 2018, Martens/Asbrand 2017).

Der Beitrag skizziert zunächst eine methodologische Verortung rekonstruktiver Forschung und unterscheidet zwischen rekonstruktions- und subsumtionslogischen Methodologien. Es wird herausgearbeitet, welche allgemeinen Erkenntnismöglichkeiten sich aus einer rekonstruktiven Forschungsperspektive ergeben. Im zweiten Schritt erfolgt eine skizzenhafte Konstituierung des Forschungsgegenstands ‚Fremdsprachenunterricht‘. Aus der Komplexität des Untersuchungsgegenstands werden Erfordernisse und Herausforderungen für die empirische Erforschung von Fremdsprachenunterricht abgeleitet. Anschließend wird der Ansatz der dokumentarischen Unterrichtsforschung vorgestellt, mit dem auf die skizzierten Herausforderungen für die rekonstruktive Erforschung fachlicher Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht reagiert werden kann.

2 *My truth – your truth*: Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht

Das dem walisischen Politiker Aneurin Bevan zugeschriebene und als Albumtitel der *Manic Street Preachers* weltweit bekannt gewordene Zitat „This is my truth, tell me yours“ war das Motto der Methoden-Sommerschule der DGFF von 2017, aus der dieser Beitrag hervorgegangen ist. An diesem Zitat soll im Folgenden die Logik rekonstruktiver Forschung veranschaulicht werden. Im Methodologiediskurs der rekonstruktiven Sozialforschung hat sich statt der Unterscheidung von ‚qualitativ‘ und ‚quantitativ‘ diejenige von rekonstruktions- und subsumtionslogischer Forschung etabliert. Unter die subsumtionslogischen bzw. theorie- oder hypothesenprüfenden Verfahren fallen deduktiv operierende und kategorienbildende Verfahren der Textanalyse (z. B. Kuckartz 2016, Mayring 2015, vgl. auch Aguado 2013). Nach Bohnsack (2018) ist den subsumtionslogischen Methodologien gemeinsam, dass ihnen ein Anspruch auf eine „höherrangige Rationalität“ (ebd.: 215) und damit eine Hierarchisierung der Perspektive (*truth*) der Wissenschaft gegenüber derjenigen der Erforschten strukturell inhärent ist. Auf der Ebene der Forschungspraxis entspricht dieser

hierarchischen Struktur „die kommunikative Beziehung der Forschenden zu den Erforschten, die letzteren keine Chance lässt, ihre Relevanz, Wissens- und Wertesysteme unabhängig von den Vorgaben der Forschenden zu entfalten“ (ebd.: 215 f.). Die Reflexion der Standortgebundenheit, also das Nachdenken über die Abhängigkeit der eigenen Erkenntnismöglichkeiten von persönlichen, sozialen, kulturellen oder wissenschaftlichen Kontexten, erfolgt in der subsumtionslogischen Forschung vornehmlich als Überprüfung der wissenschaftlichen Qualität und Plausibilität der zugrunde gelegten Theorie und in der Kontrolle der Datenerhebungssituation durch standardisierte Manuale. Nicht überprüft wird, inwiefern es sich bei den Äußerungen der Erforschten um deren Wirklichkeitskonstruktion oder um eine Reflexion auf die in den Forschungsinstrumenten enthaltenen Wirklichkeiten der Forschenden handelt. In diesem Sinne ist eine Überprüfung wissenschaftlicher Theorien möglich, ohne zur *truth*, d. h. zu den Wirklichkeitskonstruktionen der Forschungspartner vorzudringen. Im ungünstigsten Falle – insbesondere, wenn die Reflexion der Eigenlogiken der wissenschaftlichen und der alltagsweltlichen Wirklichkeitskonstruktionen und deren Relationen vollständig unterbleibt – besteht die Gefahr einer tautologischen Wiederentdeckung der wissenschaftlichen Kategorien in den Äußerungen und Handlungen der Erforschten (vgl. Bohnsack 2014).

Rekonstruktive Verfahren verstehen sich als Theorie generierende Verfahren, die die Eigenlogik der Relevanz-, Wissens- und Wertesysteme der Beforschten herausarbeiten und die sich in den Daten zeigenden Homologien und latenten Strukturen abduktiv¹ zu gegenstandsbezogenen Theorien verdichten. Der hierarchischen Struktur subsumtionslogischer Methodologien steht in der rekonstruktiven Methodologie mit Bohnsack eine „heterarchische Struktur“ gegenüber, die sich aus einem „Wechsel der AnalyseEinstellung“ ergibt (Bohnsack 2018: 215). Die methodologischen Prinzipien und Standards sind hier nicht aus der Erkenntnistheorie abgeleitet, sondern „sind Gegenstand und auch Ergebnis empirischer Rekonstruktionen der Forschungspraxis und sind somit auch einer empirischen Kontrolle ihrer Standortgebundenheit prinzipiell zugänglich“ (ebd.: 216). Die rekonstruktive Forschung zielt darauf ab, herauszuarbeiten, was die Konstruktionen gesellschaftlicher Wirklichkeit aus der Perspektive der Forschungspartnerinnen ist und nach welchen Regeln, Strukturen bzw. impliziten Wissensbeständen

1 Abduktiv ist die Generierung von Erkenntnissen dann, wenn „in den erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen vorkommen, für die sich im bereits existierenden wissenschaftlichen Wissensvorratslager keine entsprechende Erklärung oder Regel findet“ (Reicherters 2011: 12), sondern diese in den Daten „entdeckt“ und theoretisch verdichtet werden.

die Erforschten ihre Wirklichkeit herstellen (vgl. Bohnsack 2018, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014).

In den klassischen, verbalen Forschungsformaten des narrativen Interviews oder der Gruppendiskussion ist rekonstruktive Forschung als Kommunikation über Wirklichkeiten der Erforschten konzipiert (*tell me your truth*). Gleichzeitig konfrontieren die Forschenden ihre Forschungspartner über Fragestellungen, Interviewleitfäden, Diskussionsimpulse usw. immer auch mit ihrer (wissenschaftlichen) Wirklichkeitsauffassung (*this is my truth*). In der Unterrichtsforschung zeigt sich diese z. B. durch thematisch-inhaltliche oder unterrichtsmethodische Vorgaben an die Unterrichtenden (z. B.: im beobachteten Unterricht soll Hörverstehen geübt werden, soll mit einem Text aus dem Genre *fictions of migration* gearbeitet werden; siehe z. B. Kreft in diesem Band). *My truth* als Forscher wird in der Unterrichtsforschung allerdings auch in der Auswahl von Schulen, Lehrpersonen, Unterrichtssequenzen sowie letztlich in der Positionierung der Videokamera im Klassenraum deutlich: Welchen Ausschnitt von Wirklichkeit die Forschenden über diese Entscheidungen einfangen, beruht selbst auf impliziten Vorstellungen über das Untersuchungsfeld bzw. den Gegenstand und kann mit Bourdieu (1993) als „Ethnozentrismus des Gelehrten“ (zit. nach Bohnsack 2018: 217) bezeichnet werden, der im Forschungsprozess und anhand der Forschungsdaten zu reflektieren ist.

Die rekonstruktive Forschung strebt an, das Verhältnis von *my truth* und *your truth* im Forschungsprozess so zu gestalten, dass die Wirklichkeitskonstruktionen der Forschenden die Interaktion der Forschungspartner und auch die Interpretationen der Forschungsdaten möglichst wenig strukturieren. Eine auf Verstehen der Wirklichkeiten der Erforschten ausgerichtete Haltung ist dementsprechend Grundvoraussetzung für die rekonstruktive Forschung. Dass ein solches Verstehen gelingt, setzt Offenheit auf mehreren Ebenen des Forschungsprozesses voraus, die es den Forschungspartnerinnen erlaubt, ihre Wirklichkeitskonstruktionen darzulegen bzw. ihr Alltagshandeln zu zeigen. Während der Dateninterpretation gewähren vielfältige empirische Fallvergleiche ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen und damit das abduktive Entdecken der Eigenlogik der untersuchten Wirklichkeitskonstruktionen – jenseits und in Ergänzung zu dem vorhandenen theoretischen Wissen über die untersuchten Wirklichkeiten (vgl. Bohnsack 2018, Steinke 2012). Die rekonstruktive Erforschung des Fremdsprachenunterrichts kann mit Tesch (2016: 15) als „ReKonstruktion einer (sozial) konstruierten Praxis“ verstanden werden, die das *tell me your truth* ernst nimmt und die das *this is my truth* als standortgebundene Aussage reflektierbar macht.

3 Komplexität des Fremdsprachenunterrichts: Konstitution des Forschungsgegenstands

Fremdsprachenunterricht kann in einem zweifachen Sinne als Gegenstand rekonstruktiver Forschung definiert werden: Mit der Betonung auf *Fremdsprachenunterricht* stehen die fachlichen Lehr- und Lernprozesse im Vordergrund, die den Fremdsprachenunterricht als einen spezifischen Unterricht ausweisen und von anderem Fachunterricht abgrenzbar machen. Mit der Betonung auf *Fremdsprachenunterricht* rücken allgemein unterrichtstypische Aspekte der situativen und routinierten Herstellung und Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehens in den Fokus, die Unterricht von anderen sozialen bzw. pädagogischen Interaktionen unterscheidbar machen, die aber der Fremdsprachenunterricht mit anderem Fachunterricht prinzipiell teilt. Beide Schwerpunktsetzungen sind eng aufeinander bezogen, wie sich anhand der folgenden Ausführungen zeigen lässt. Ihre Berücksichtigung und ihre Relationierung in einem sozialwissenschaftlich fundierten Forschungsprozess machen Fremdsprachenunterrichtsforschung zu einem interdisziplinären Projekt.

3.1 *Fremdsprachenunterricht* als Forschungsgegenstand: Fachdidaktische Perspektiven

Bonnet (2012a) fasst die Ziele von Fremdsprachenforschung wie folgt zusammen und gibt damit einen Einblick in die Komplexität des Fremdspracherwerbs:

Fremdsprachenforschung beschreibt fremdsprachliche Lern- und Bildungsprozesse innerhalb von Lernsettings (sowohl institutionell als auch nicht-institutionell), wobei sprachliches Lernen als Aufbau von prozeduralem Wissen, d. h. die Fähigkeit in der Zielsprache adäquat handeln zu können, sowie reflexivem Wissen über die Sprache (bspw. zur Identitätskonstruktion, Schaffen von Machtverhältnissen etc.) und zum eigenen Lernen (language learning awareness) verstanden wird (ebd.: 287 f.).

Fremdsprachenunterricht ist auf den Erwerb komplexer Kompetenzen ausgerichtet, die in Forschungsprozessen nicht einfach zu operationalisieren sind. Im Folgenden soll dies an drei Beispielen illustriert werden: Kommunikative Kompetenz stellt ein zentrales Ziel im Fremdsprachenunterricht dar. Schülerinnen sollen lernen, in diversen sozialen und kulturellen Kontexten bewusst und angemessen zu kommunizieren und benötigen hierfür sowohl strategische und soziolinguistische Kompetenzen als auch Diskurskompetenz. Die Vermittlung und Überprüfung kommunikativer Kompetenzen stellt damit ein hochkomplexes Ziel dar, das – abgesehen von der Überprüfung der Grammatikalität der Sprachproduktion – wenig Möglichkeiten zur Standardisierung bietet.

Erschwerend kommt hinzu, dass bei der Untersuchung des Fremdspracherwerbs der Lerngegenstand sogleich das Lernmedium ist.² So verweist Keßler (2018: 74) darauf, dass der institutionalisierte Fremdspracherwerb ähnlich wie der natürliche Spracherwerb verläuft. Gerade zu Beginn des Spracherwerbs fokussieren Lernende demnach auf die Hauptaussagen eines Satzes. Grammatische Strukturen, die den inhaltlichen Gehalt einer Aussage nicht beeinflussen, bleiben unbeachtet. Der Input der Lehrperson wird also nur bis zu einem gewissen Grad durch die Lernenden verarbeitet, wobei das Verständnis von Schüler zu Schülerin variiert. Dabei beeinflussen nicht nur die Umweltbedingungen des Fremdsprachenunterrichts selbst den Spracherwerb, sondern auch die bereits gemachten Erfahrungen beim Erlernen der Erstsprache sowie die damit oft einhergehende *language learning awareness* (ebd.: 75).

Die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schülern sind aufgrund ihrer kognitiven, emotionalen und sprachlichen Heterogenität von Brüchen in der verbalen Kommunikation geprägt. Diese kommunikative Brüchigkeit führt im Fremdsprachenunterricht zu einer multimodalen Interaktionsstruktur. Antworten der Schülerinnen erfolgen dann nicht nur unter Bezugnahme auf Textstellen sowie Dinge oder Personen im Klassenraum, sondern auch durch die Nutzung nonverbaler Kommunikation. Die Untersuchung von Lehrerfeedback auf multimodale Schülerkommunikation wird spätestens hier zu einem hochkomplexen Forschungsgegenstand, treffen doch die Relevanzsysteme, Lernerfahrungen und die Sprachbewusstheit der Schüler auf den Habitus und das Relevanzsystem der Lehrperson. Im Rahmen der Spracherwerbtheorie der *interaction modification* (Long 1996) stellen gerade diese Feedbackprozesse sowie die Aushandlungen von Bedeutungen sehr wichtige Komponenten des Fremdspracherwerbs dar und müssen in der Fremdsprachenforschung beachtet werden. Die Erforschung von Peer-Interaktionen ist nicht minder voraussetzungsvoll, da hier eine Vielzahl von individuellen, oft unsystematischen Interaktionen im Sinne einer *negotiation of meaning* stattfinden. Gerade die Nutzung der Fremdsprache kann sich zudem als „kommunikationshemmend“ (Tesch 2010: 174) herausstellen oder die Relevanzsetzung der Schüler in Interaktionssituationen verändern, da sie zur Sprachreflexion und somit zu einer Metakommunikation angeregt werden (ebd.). Dies muss bei der Erforschung der sozialen Praxis im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

2 Der bilinguale Unterricht – verstanden als Fachunterricht in einer Fremdsprache – bleibt aus Platzgründen ausgespart. Die Nutzung rekonstruktiver Forschungsansätze in bilinguaem Unterricht findet sich bei Bonnet (2012b).

Obwohl der Fremdsprachenunterricht auf die Sprachnutzung im ‚Feld‘ vorbereiten soll, kommen Schülerinnen während des Fremdspracherwerbs nur selten in authentische Situationen der Fremdsprachennutzung. Stattdessen werden fremdsprachliche Settings simuliert und zielkulturelle Anwendungskontexte nachgebildet. Dadurch sollen u. a. (trans-) kulturelle Kompetenzen (siehe Kreft in diesem Band) gefördert werden und die Schüler sollen lernen, angemessen zu reagieren und innergesellschaftliche Heterogenität zu reflektieren. Allerdings muss die Simulation von den Lernenden als sinnstiftend verstanden werden, um sie zu einem Mitwirken an diesen Inszenierungen zu bewegen. Deswegen wird häufig versucht, über fremdsprachige Texte Einblicke in die relevanten Sprechergemeinschaften zu bieten und diese als Input für den Spracherwerb und (trans-) kulturelle Kompetenzen zu verwenden. Wie Schülerinnen mit diesen Texten umgehen und deren Inhalte verarbeiten, ist allerdings wiederum nicht standardisierbar und kaum standardisiert erforschbar. So beschreibt Tesch (2016: 12) „die Komplexität des literarischen Textverstehens bei einer Gruppenarbeit [...], wo es offensichtlich zu einer Vielzahl individueller und unvorhersehbarer Aushandlungsprozesse kommt“ (vgl. auch Bracker 2015). Dementsprechend ist es auch hier wichtig, die Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden zu rekonstruieren, um ein Verständnis für die Erkenntnisgewinnung beim Einsatz von Texten im Fremdsprachenunterricht erlangen zu können.

3.2 Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand: Unterrichtstheoretische Perspektiven

Unterricht ist als komplexer thematischer, zeitlicher und sozialer Prozess zu verstehen (vgl. Asbrand/Martens 2018): Bezugnahmen auf unterschiedliche Themen erfolgen in unübersehbar vielen sich simultan und synchron ereignenden Interaktionskonstellationen zwischen Lehrperson und Schülern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern. So sind nicht nur im *Fremdsprachenunterricht* die Interaktionen multimodal strukturiert. Systemtheoretisch ergibt sich die Komplexität von Unterricht durch die doppelte Kontingenz der Interaktion unter Anwesenden, d. h. durch eine auf Dauer gestellte, von den Akteuren wechselseitig nicht durchschaubare Eigensinnigkeit und daraus resultierende Unbestimmtheit der Interaktion (vgl. Luhmann 2002). Die Koppelung des Interaktionssystems Unterricht mit der Organisation Schule und den dort institutionalisierten Regeln und Normen sowie mit anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen hat erheblichen Einfluss auf die Beteiligung von Lehrperson und Schülern am Unterricht. Im Folgenden sollen mit dem Fokus auf die Interaktionsstruktur und die Unterrichtsinhalte zwei Aspekte dieser allgemeinen systemtheoretischen Perspektive

hervorgehoben werden, die auch für die Erforschung von *Fremdsprachenunterricht* relevant sind.

Die Teilnahme an Unterricht beruht ganz grundsätzlich auf der „Unfreiwilligkeit des Zusammenseins“ (ebd.: 108). Diese erstreckt sich für die Schülerinnen auf den Schulbesuch selbst, da die Teilnahme am Unterricht – zumindest während der Vollzeitschulpflicht – erzwungen ist. Darüber hinaus ergibt sich ein Zwang durch die schulischen (und gesellschaftlichen) Leistungserwartungen sowie durch die Zertifizierungen, die der Selektions- und Allokationslogik des Schulsystems folgen. Unfreiwilligkeit entsteht im Unterricht auch dadurch, dass die Schüler einander und einer Lehrperson zugeteilt und „die Kontaktmöglichkeiten während der Unterrichtszeit selbst erheblich reduziert [werden]. Bis auf einige wenige formalisierte und auf das strategische Ziel des Unterrichts bezogene soziale Interaktionen sind alle anderen verboten“ (Heinze 1980: 23). Luhmann erklärt diesen Zusammenhang durch die „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur“ (Luhmann 2002: 108) zwischen Lehrperson und Schülern, die mit differentiellen und gleichzeitig komplementären Erfahrungs- und Teilnahmemöglichkeiten am Unterricht verbunden ist (ebd., vgl. auch Helsper/Hummrich 2009). Über die institutionalisierte Rollendifferenz zwischen Lehrperson und Schülerinnen ist eine Regelung der Beteiligung an Kommunikation möglich. In diesem Sinne kann die Lehrperson zwar nicht die Lernprozesse, wohl aber den Interaktionsverlauf und „damit die Darstellungschancen der Schüler [...] durch Anweisungen und vor allem durch Fragen“ (ebd.: 105) kontrollieren. Den Schülerinnen bleiben hierzu komplementäre Beteiligungsformen, wie z. B. das Melden. Sie machen im Unterricht zwangsläufig Erfahrungen des ‚Leerlaufs‘, von Unterbrechungen der Arbeitsprozesse sowie des Versagens und der Zurückweisung von eigenen (Lern-)Bedürfnissen und reagieren u. a. mit „Anpassungsprozessen“ (Jackson 1975: 27) in Form von Geduld, Resignation und „Maskierung“ (ebd.: 28) bzw. durch die distanzierte Erledigung des „Schülerjobs“ (Bredenstein 2006).

In Bezug auf die schulischen Inhalte geht es im Unterricht nicht nur um die Aneignung schulisch relevanten Wissen, sondern immer auch (oder insbesondere) um den Erwerb von bestimmten Einstellungen und Haltungen zum Wissen, zum Lernen und zur Schule. Luhmann (2002) schreibt:

Der Lehrer macht sich im Unterricht mit einer bestimmten, positiven Einstellung zu den Themen sichtbar. [...] Die Einstellung selbst wird (normalerweise) nicht zum Thema der Kommunikation; aber der Lehrer erwartet (und die Schüler erwarten, daß er erwartet), daß diese Einstellung übernommen wird. Es geht also nicht nur einfach um Wissen, sondern auch, und vor allem, um die Wertschätzung des Wissens (ebd.: 53).

Die Struktur des Unterrichts führt auch an dieser Stelle dazu, dass die Referenzen der Lehrperson stärker wirksam sind, als die der Schüler (was zu der von Jackson 1975 beschriebenen Möglichkeit der systematischen Enttäuschung der Lernbedürfnisse führt). Die Schülerinnen antizipieren, dass Akzeptanz und Wertschätzung der unterrichtlichen Inhalte von ihnen erwartet wird und stellen sich auf die Erfüllung dieser Erwartungen ein. Luhmann (2002) hat diesen Umstand als Umgang mit Trivialisierung beschrieben, die das Erziehungssystem durch den Anspruch erzeugt, Veränderungen bei psychischen Systemen hervorzurufen (ebd.: 79). Auch in Bezug auf die fachlichen Erwartungen gelingt den Schülern der Umgang mit diesen Trivialisierungen, indem sie Strategien der Anpassung entwickeln und die Teilnahme am Unterricht ‚jobförmig‘ (Breidenstein 2006: 87 ff.), z. B. in Form einer allgemeinen Orientierung an der Aufgabenerledigung rekontextualisieren (Asbrand/Martens 2018, Martens/Asbrand 2017).

Die skizzierte fachdidaktische und die allgemein unterrichtstheoretische Perspektive auf Unterricht sind notwendig, um Fremdsprachenunterricht als alltägliche soziale Interaktion zu verstehen. Dabei ist es wichtig, den Fremdsprachenunterricht als vielschichtigen und voraussetzungsreichen Lernraum zu begreifen, in dem komplexe Kompetenzen durch die Inszenierung von fremdsprachlichen Kommunikationsanlässen vermittelt werden sollen, gleichzeitig aber Lernereinstellungen, Vorerfahrungen des Sprachenlernens durch den Erstspracherwerb, die Schülerwahrnehmung der Anwendungskontexte sowie die Multimodalität der Interaktionsstrukturen immer mitgedacht werden müssen. Lücken in den Interimssprachen und die unterschiedliche Unterrichtseteiligung unter Lernenden aber auch zwischen der Lehrperson und den Schülern wirkt sich ferner auf die Selektivität der Aneignungsprozesse aus. Um diesen komplexen Interaktionsprozessen sowie dem Einfluss der Sinnkonstruktionen und Relevanzsysteme aller am Fremdsprachenunterricht beteiligten Akteuren Rechnung zu tragen, kann die Berücksichtigung rekonstruktiver Forschungsansätze – je nach Erkenntnisinteresse – dem Verständnis des Untersuchungsgegenstandes Fremdsprachenunterricht zuträglich sein.

4 Dokumentarische Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden soll deutlich werden, inwiefern der Ansatz einer dokumentarischen Unterrichtsforschung geeignet ist, der Komplexität des so konstituierten Forschungsgegenstands forschungspraktisch gerecht zu werden (ausführlich Asbrand/Martens 2018). Die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) legt den Analysefokus auf das Verhältnis zweier Wissensformen der Beforschten: Das kommuni-

kative Wissen umfasst theoretisch-reflexive Wissensbestände sowie bewertende, normative Aussagen über eigene Praxis und das Selbstbild (z. B. Formen des fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen Wissens, Einstellungen und Bewertungen gegenüber Lehren, Lernen, Unterrichten usw.). Das konjunktive Wissen lässt sich hingegen als ein atheoretisches, implizites oder habitualisiertes Wissen beschreiben, welches das Welt- und Selbstbild und das praktische Handeln strukturiert. Es basiert auf kollektiv geteilten Erfahrungen (z. B. innerhalb eines bestimmten Milieus). Dazu gehören u. a. fachliche Routinen und Denkschemata, Unterrichtsroutinen der Klassenführung, Werthaltungen gegenüber dem Fach. Erstes Ziel des methodischen Vorgehens ist die Rekonstruktion von Orientierungsmustern der Beforschten als ein je spezifisches Verhältnis von Orientierungsschema (theoretisch-reflexives Wissen) und Orientierungsrahmen (habitualisiertes Wissen). Zweites Ziel ist es, die Genese der Orientierungsmuster in konjunktiven Erfahrungsräumen zu verorten, also zu fragen, unter welchen sozialisatorischen Erfahrungen dieses Orientierungsmuster entstanden ist. Betrachtet man die Interaktion zwischen Personen, so unterscheidet Mannheim (1980) zwischen Verstehen und Interpretieren. Verstehen ereignet sich intuitiv bzw. vorreflexiv unmittelbar zwischen Menschen in der Handlungspraxis und setzt geteiltes konjunktives Wissen voraus. Interpretieren meint hingegen das theoretisch-begriffliche Erfassen bzw. die Verständigung mittels kommunikativen Wissens über Milieugrenzen hinweg; eine geteilte Erfahrungsbasis ist dafür nicht notwendig (vgl. auch Bohnsack 2014).

Tabelle 1: *Forschungsschritte der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Bohnsack 2014, Przyborski 2004)*

Forschungsschritte	Funktion
Erstellen eines thematischen Verlaufs	<i>Erschließung der Daten, Auswahl der zu interpretierenden Sequenzen.</i>
Formulierende Interpretation <i>„Was“ wird thematisiert?</i>	<i>Herausarbeitung des kommunikativen Wissens:</i> Erfassung der thematischen Struktur ausgewählter Sequenzen in Ober- und Unterthemen; Paraphrasieren des Gesagten.
Reflektierende Interpretation <i>„Wie“ wird etwas thematisiert? Was dokumentiert sich in der Äußerung?</i>	<i>Herausarbeitung des konjunktiven Wissens:</i> Formale Analyse der Interaktionsordnung (Funktion der Äußerungen im Gesprächskontext), Bestimmung inkludierender oder exkludierender Interaktionsmodi: Liegt ein geteilter Orientierungsrahmen vor? Feinanalyse der Sequenz im Fallvergleich: Worin besteht der geteilte Orientierungsrahmen inhaltlich?

Forschungsschritte	Funktion
Typenbildung	<i>Generalisierung durch Theoriebildung:</i> Systematisierung und Abstraktion der zwischen den Fällen bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in eine gegenstandsbezogene Theorie (sinngenetische Typenbildung); Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume (z. B. Milieu, Generation, Geschlecht), in denen die sinngenetischen Typen generiert wurden (soziogenetische Typenbildung).

Die dokumentarische Unterrichtsforschung (Asbrand/Martens 2018) schließt sich den methodologischen Grundlagen (Tabelle 1) an, modifiziert aber das methodische Vorgehen. Diese Weiterentwicklungen sind zum einen der Videografie als Datengrundlage geschuldet, zum anderen der spezifischen Struktur der Interaktionsform Unterricht. Im Folgenden werden die zentralen Weiterentwicklungen aufgeführt (ein Forschungsbeispiel liefert Kreft, in diesem Band).

Datenerhebung: In dem Ansatz der dokumentarischen Unterrichtsforschung schlagen wir eine Datenerhebung mit zwei statischen Kameras und einer Anzahl von Audioaufnahmegeräten vor. Ferner ist es notwendig, während der Erhebung Arbeitsmaterialien, Arbeitsprodukte, Tafelanschriften usw. zu sichern. Die relativ statische Aufzeichnung der audiovisuellen Daten ermöglicht es, große Teile der Interaktion im Klassenzimmer zu erfassen, ohne in der Erhebungssituation bereits auf bestimmte Interaktionskonstellationen zu fokussieren. Flexibilität kann durch den zusätzlichen Einsatz von Handkameras erreicht werden.

Sequenzauswahl und Transkription: Die Auswahl von Sequenzen aus der großen Datenmenge ist vergleichsweise aufwändig. Sie erfolgt am einfachsten nach Verlaufsprotokollen, die im Feld oder anhand der Videos angefertigt werden. Kriterien für die Sequenzauswahl sind interaktive Dichte (Sequenzen mit hoher verbaler oder körperlicher Beteiligung lassen auf besondere Relevanzen schließen), Diskontinuitäten im Verlauf (z. B. Interaktionsabbrüche, Themenwechsel, Neuausrichtungen) und schließlich thematische Relevanz für das Erkenntnisinteresse (vgl. Bohnsack 2014). Das Transkript³ wird tabellarisch angelegt (vgl. Kreft in diesem Band), um die verbalen Äußerungen und ausgewählte Fotogramme aus

3 Alle Arbeitstexte (Transkription, formulierende und reflektierende Interpretation) dienen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Analysen und werden in Forschungswerkstätten diskutiert. Das beschriebene Vorgehen sorgt insbesondere dafür, dass die Grunddaten im Forschungsprozess und in der Ergebnisdarstellung transparent

beiden Kameraperspektiven nebeneinander abzubilden und so der Komplexität der audiovisuellen Daten Rechnung zu tragen. Die Fotogramme sollen die zentralen Interaktionskonstellationen und relevante (Dis-)Kontinuitäten sowie die beteiligten Personen und Dinge festhalten. Fotogramme und Verbaltranskript werden anhand eines Timecodes relationiert, sodass sowohl Gleichzeitigkeit als auch Prozesshaftigkeit des Unterrichts nachvollzogen werden können.

Formulierende Interpretation: Die formulierende Interpretation des verbalen Anteils erfolgt nach den Vorgaben, die für die dokumentarische Gesprächsanalyse üblich sind (vgl. Tabelle 1). Zusätzlich wird auch das nonverbale Geschehen formulierend interpretiert, indem Gestik, Mimik, Bewegungen im Raum sowie die Interaktion mit den Dingen beschrieben werden. Vergleichbar mit der thematischen Struktur wird eine Interaktionsstruktur herausgearbeitet. Für die Forschenden ist der Erwerb einer beschreibenden Sprache zentral, die nur das wirklich Beobachtbare erfasst. Formulierende Interpretation der verbalen und der nonverbalen Ebene werden ebenfalls tabellarisch dargestellt und anhand des Timecodes relationiert.

Reflektierende Interpretation: Diese erfolgt auf der Basis des Transkripts und der Videografie. Zentraler Bestandteil ist die formale Analyse der Interaktionsorganisation. Üblicherweise ist diese Analyse auf Interaktionseinheiten bezogen, die sich aus drei Interaktionsbewegungen aufbauen: Ein Thema wird durch eine Proposition eröffnet, dieses anschließend durch verschiedene Teilnehmende elaboriert und schließlich mit einer Konklusion abgeschlossen (vgl. Bohnsack 2014, Przyborski 2004). Unter Berücksichtigung der Multimodalität von Unterricht wird darüber hinaus auch bedacht, dass Handlungen, Gesten und Gegenstände unabhängig von dem, was dazu gesagt wird, einen propositionalen Gehalt entfalten oder eine Interaktion konkludieren können (vgl. Asbrand/Martens 2018). Damit kann der Zusammenhang von verbalen und nonverbalen Äußerungen sowie die Interaktion mit den Dingen methodisch kontrolliert in den Blick genommen und in ihrer Bedeutung für den Unterricht rekonstruiert werden. Um der besonderen Interaktionsstruktur des Unterrichts gerecht zu werden, wurden die Kategorien zur formalen Analyse der Interaktionsorganisation erweitert. Korrespondierend mit Luhmanns theoretischer Feststellung einer konstitutiven Asymmetrie der Lehrer-Schülerrollen (vgl. Luhmann 2002: 108) zeigt sich empirisch eine Differenz von Lehrer-Schülerhabitus als Grundstruktur von Unterricht. Diese Differenz lässt sich dadurch erklären, dass, auch wenn Lehrper-

und verständlich werden, ohne auf die Aufnahmen selbst zurückgreifen zu müssen. Diese dürfen in der Regel aus Datenschutzgründen nicht veröffentlicht werden.

sonen und Schülerinnen an derselben Interaktion teilnehmen, Unterricht für sie etwas grundsätzlich anderes bedeutet. Unterricht stellt für Lehrpersonen einen Erfahrungsraum dar, der aufgrund der Koppelung an die Organisation Schule durch konjunktive Erfahrungen (z. B. Berufssozialisation, Organisationsmilieus) strukturiert ist, zu denen die Schüler keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang haben. Umgekehrt können aber auch z. B. peerkulturelle Kontexturen den Unterricht strukturieren, zu denen Lehrpersonen keinen (aktuellen) Erfahrungszugang besitzen. Für die methodische Bestimmung dieses empirisch rekonstruierten Verhältnisses wurden die in der Dokumentarischen Methode eingeführten Begriffe *Rahmenkongruenz* für geteilte Orientierungsrahmen einer Gruppe und *Rahmeninkongruenz* für sich ausschließende Orientierungsrahmen (vgl. Przyborski 2004: 285) um den Begriff der *Rahmenkomplementarität* ergänzt. Dieser Begriff beschreibt die Relationierung unterschiedlicher, aber miteinander korrespondierender Orientierungsrahmen. Bei der Rekonstruktion des Verhältnisses der je habituell strukturierten Aufgabenerteilung und -erledigung ist zu beachten, dass auch die Schüler nicht zwangsläufig als Gruppe agieren, deren Handlungen ein geteilter Orientierungsrahmen zugrunde liegt. Den Modus, in dem komplementäre, miteinander korrespondierende Orientierungen rekonstruierbar sind, bezeichnen wir als *komplementären Interaktionsmodus* (Martens/Asbrand 2017).

5 Fazit: Potenziale für die Erforschung fachlicher Lehr- und Lernprozesse

Tesch (2016: 14 f.) betont, dass sich die rekonstruktive Erforschung von Fremdsprachenunterricht nicht mit den normativen und konzeptuellen Voraussetzungen oder den Ergebnissen des Unterrichts beschäftigt. Ebenso postuliert Bonnet (2012a: 287 f.), dass nicht der testbare Erwerb deklarativen Wissens oder etwa der sogenannten *four skills* (*Listening, Speaking, Reading, Writing*) im Fokus dieser Forschung steht. Grundsätzlich sind diese Ausschlüsse vor dem Hintergrund der rekonstruktiven Methodologie nachvollziehbar. Dennoch müssen diese Aspekte im Rahmen einer dokumentarischen Unterrichtsforschung nicht vollkommen unbearbeitet bleiben. Zwar liegt das Forschungsinteresse der dokumentarischen Unterrichtsforschung nicht auf den normativen und konzeptionellen Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts an sich, durchaus aber auf dem *Verhältnis von Normen und Praxis*, das über die Äußerungen der Akteure und ihre Handlungspraxis rekonstruierbar ist. Hierbei geht es um die Frage, wie bestimmte fachliche Anforderungen oder normative Erwartungen, die z. B. in Bildungsstandards, Kerncurricula oder Lehrbüchern

formuliert werden, von den Akteurinnen des Unterrichts rekontextualisiert, also in die eigenen Relevanz- und Erfahrungsräume integriert werden. Bei der Rekonstruktion des Verhältnisses von Norm und Praxis ist die Dokumentarische Methode in der Lage, Inkonsistenzen zwischen dem immanenten Sinn einer Äußerung oder Handlung und deren Dokumentsinn herauszuarbeiten. Auf der kommunikativen Ebene kann sich eine Lehrperson z. B. zur Schülerorientierung und Selbstständigkeit bekennen und eine Arbeitsphase in der Einführung auch entsprechend rahmen, dennoch ist es möglich auf der konjunktiven Ebene einen instruktivistisch-kontrollierenden Habitus zu rekonstruieren (Asbrand/Martens 2018, vgl. auch Bonnet 2012a). Die Dokumentarische Methode unterscheidet zwar kategorial zwischen den Orientierungsschemata (denen auch deklarative Wissensbestände, curriculare, fachdidaktische und pädagogische Normen zugehören) und den Orientierungsrahmen, dennoch sind beide Aspekte, insbesondere für fachdidaktische Forschung, gleichermaßen bedeutsam. Für die dokumentarische Unterrichtsforschung ist also nicht nur von Interesse, *wie* die Schülerinnen und die Lehrperson Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unterricht als Praxen hervorbringen, sondern auch, *was* gelehrt und gelernt wurde. Dabei gilt es herauszuarbeiten, welches Wissen den Beteiligten unter welchen Umständen als schulisch relevant gilt und als ‚richtig‘ kollektiv hergestellt wird (vgl. z. B. Kalthoff 1995). Ein kontrastreiches Untersuchungssample stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um unterschiedliche Formen der kollektiven Wissensproduktion und deren organisationale und interaktionale Bedingungen empirisch miteinander vergleichen zu können. Die empirischen Vergleichshorizonte können so im Prozess der Datenanalyse die normativen und wissenschaftlich-theoretischen Vergleichshorizonte der Forschenden ersetzen. Dass die Verknüpfung der Forschungsergebnisse mit den fachlichen Normen für fachdidaktische Forschung ein zentrales Anliegen darstellt, ist nicht strittig. Diese Verknüpfung sollte aber erst in einem zweiten Schritt, nach Abschluss der empirischen Rekonstruktionen erfolgen. Nur auf diese Weise ist es möglich, nicht nur die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund z. B. fachdidaktischer Normen und Theorien zu diskutieren, sondern umgekehrt auch fachliche Normen und fachdidaktische Theorien ggf. vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse neu zu denken und damit das Theorie generierende Potenzial dieser Forschung auszunutzen (vgl. Asbrand/Martens 2018).

Die dokumentarische Unterrichtsforschung ist auf die Praxis der an Unterricht Beteiligten ausgerichtet und ist bestrebt, diese als Prozess zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist es auch möglich, die ‚Produkte‘ des Unterrichts als Ergebnisse des *Kompetenzerwerbs und des Lernens* in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne

wird in der Fremdsprachenforschung Unterricht als Bedeutungsaushandlung verstanden, in der die Interimssprache bzw. die kommunikative Kompetenz der Lernenden durch Interaktionen modifiziert und konsolidiert werden (vgl. Bonnet 2004: 97 ff., Long 1996). Über die Interimssprache kann im Sinne der *Social Participation Structure* auf die Kompetenzsysteme der Lernenden zugegriffen werden (Bonnet 2012a: 304, Bonnet 2009). Methodologisch gesehen sind mithilfe der dokumentarischen Unterrichtsforschung die fremdsprachlichen Handlungskompetenzen (vgl. Hymes 1966, Weinert 2001) der Akteure rekonstruierbar. Der Weinertsche Kompetenzbegriff wird hierfür wissenssoziologisch reformuliert und als ein Zusammenhang von einerseits deklarativem, theoretischem Wissen sowie Interesse an und Einstellungen zur Fremdsprache und zum Fremdspracherwerb (kommunikatives Wissen) und andererseits fachspezifischen Routinen, prozeduralen bzw. impliziten Wissensbeständen z. B. des Sprechens und Schreibens in der Fremdsprache sowie auf Fremdsprachen und ihre kulturellen Zusammenhänge bezogenen Werthaltungen (konjunktives Wissen) beschrieben (Martens/Asbrand 2009). Rekonstruktive Unterrichtsforschung ist also in der Lage, die sich im Unterrichtsgeschehen situativ zeigenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (und auch von Lehrpersonen) zu rekonstruieren und im Sinne einer soziogenetischen Interpretation die sozialen Bedingungen von deren Genese aufzuzeigen. In längsschnittlichen Designs, die allerdings ausgesprochen aufwändig sind, können auf diese Weise auch Kompetenzentwicklungen nachgezeichnet werden.

Ein weiterer Aspekt, der in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung diskutiert wird, ist die Frage danach, inwiefern der Unterricht im wissenssoziologischen Sinne ein geteilter, *konjunktiver Erfahrungsraum* für die Schüler und die Lehrperson darstellt, ob also im Fremdsprachenunterricht Konjunktivität rekonstruierbar ist oder ob vielleicht disparate Erfahrungsräume oder bloße „Anwesenheitsräume“ (Bonnet 2009: 225, auch Bonnet 2012a) vorliegen. Diese methodologisch abstrakte Frage wird mit Blick auf die Funktion der Fremdsprache bei der Herstellung von Gemeinschaft plastischer: Im Fremdsprachenunterricht stellt die Fremdsprache einen wesentlichen Faktor für die Rahmung der Situation dar. Die Definition der Fremdsprache als Zielsprache, die Anforderung die Fremdsprache zu sprechen oder die Erfahrung, in der Fremdsprache angesprochen zu werden, löst (ausgehend von den Sprachkompetenzen der beteiligten Schülerinnen) immer wieder Fremdheitserfahrung aus (vgl. Bonnet 2004, Bracker 2015, Troschke 2007, Tesch 2010, 2016). Hier sind auch Ergebnisse von Vanderbeke (2019) anschlussfähig, die zeigen, dass die unterrichtlichen Erwartungen bzw. Anforderungen, die Fremdsprache in der aufgabenbezogenen

Kommunikation mit den Mitschülern und der Lehrperson zu nutzen, einen Authentisierungsprozess tendenziell ausschließen oder zumindest voraussetzen, dass Schülerinnen die erlebte Einschränkung durch institutionelle Normierung akzeptieren. Im Rahmen der dokumentarischen Unterrichtsforschung ist es möglich die Verhältnisse von Beteiligungsformen der Lehrperson und der Schüler bzw. die Relation der dahinterliegenden Lehr- und Lernhabitus methodisch kontrolliert in den Blick zu nehmen und als Bedingung für Lernprozesse zu beschreiben. Lernen kann damit als Erweiterung propositionalen Wissens bzw. als Veränderung von Orientierungsrahmen rekonstruiert werden (vgl. Asbrand/Nohl 2013). Insbesondere wenn sich das Forschungsinteresse auf die Rekonstruktion fachlicher Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden in Abhängigkeit vom Lehren der Lehrpersonen bezieht, erscheint es produktiv, in der Interpretation die differenten, aber komplementären Orientierungsrahmen der Beteiligten zu fokussieren (vgl. Martens/Asbrand 2017).

Literatur

- Aguado, Karin (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 119–136.
- Asbrand, Barbara / Nohl, Arnd-Michael (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter / Nohl, Arnd-Michael / Przyborski, Aglaja / Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich, 155–169
- Asbrand, Barbara / Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Viktoria (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität: Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, Martin / Wernet, Andreas (Hrsg.). *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 211–227

- Bonnet, Andreas (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske, Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10/2, 219–240.
- Bonnet, Andreas (2012a). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr, 286–305.
- Bonnet, Andreas (2012b). Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspective in CLIL Research. *International CLIL Research Journal* 1/4, 66–78.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hrsg.). *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 365–374.
- Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Decke-Cornill, Helene (2014). „Do you think he is the one in the picture who is a girl?“ Gender trouble im englischen Filmunterricht. In: Kleiner, Bettina / Rose, Nadine (Hrsg.). *(Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, 57–74.
- Heinze, Thomas (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Helsper, Werner / Hummrich, Merle (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hrsg.). *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim: Juventa, 605–630.
- Hymes, Dell (1966). Two types of linguistic relativity. In: Bright, William (Hrsg.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 114–158.
- Jackson, Philipp W. (1973). Die Welt des Schülers. In: Edelstein, Wolfgang / Hopf, Dieter (Hrsg.). *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart: Klett Verlag, 13–27.
- Kalthoff, Herbert (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 41/6, 925–939.

- Keßler, Jörg-U. (2018). English Language Learning – An SLA-based Approach. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 73–88.
- Kreft, Annika (2019). Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht mithilfe der Dokumentarischen Methode. Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang, 107–132.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Long, Michael (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C. / Bhatia Tej K. (Hrsg.). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Matthias / Asbrand, Barbara (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz. Auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10/2, 201–222.
- Martens, Matthias / Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63/1, 72–90.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reichert, Jo (2011). Abduktion. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 11–14.
- Steinke, Ines (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst v. / Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 319–331.
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht: Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Tesch, Bernd (2016). *Sinnkonstruktionen im Fremdsprachenunterricht: Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Troschke, Randi (2007): Analyse interaktiver Gesprächsprotokolle: inhaltliche, sprachliche und soziale Aushandlungsprozesse beim kollaborativen Problemlösen. In: Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 237–255.
- Vanderbeke, Marie (2019). *Authentisierungsprozesse und die Nutzung fremdsprachlicher Affordances in bilingualen Schülerlaborprojekten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weinert, Franz E. (2001). Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, Dominique. S. / Salganik, Laura H. (Hrsg.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45–56.

