KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 65

Eva Wilden / Henning Rossa (Hrsg.)

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

PETER LANG

KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 65

Eva Wilden / Henning Rossa (Hrsg.)

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

Dieses Buch widmet sich der Interdisziplinarität, die für die Zugänge, Formate und Methoden fremdsprachendidaktischer Forschung charakteristisch ist. Qualitative und quantitative Forschungsansätze bzw. Mixed-Methods-Designs werden anhand aktueller Studien dargestellt. Ein besonderer Fokus gilt den interdisziplinären Bezügen der jeweiligen Studien. Die forschungspraktischen Beispiele stellen laufende bzw. kurz vor Abschluss stehende Studien der empirischen Fremdsprachenforschung vor. So bieten die Beiträge einen aktuellen Überblick über fremdsprachendidaktische Forschungspraxis und enthalten vielfältige Anregungen für die forschungsmethodischen Optionen und ethischen Fragen, die es bei neu zu konzipierenden Studien im interdisziplinären Feld der Fremdsprachenforschung abzuwägen gilt.

Die Herausgeber
Eva Wilden ist Professorin für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der empirischen Fremdsprachenforschung und wissenschaftlichen Englischlehrerbildung.

Henning Rossa ist Professor für Fachdidaktik Englisch an der Universität Trier. Er lehrt und forscht zu Fragen der Entwicklung und Erfassung von Wissen, Kompetenzen und Überzeugungen im Kontext Englischunterricht.

www.peterlang.com

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

KOLLOQUIUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Herausgegeben von Daniela Caspari,
Lars Schmelter, Karin Vogt und Nicola Würffel

BAND 65

Zu Qualitätssicherung und Peer Review der vorliegenden Publikation:

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch alle vier Herausgeber der Reihe geprüft.

Notes on the quality assurance and peer review of this publication:

Prior to publication, the quality of the work published in this series is reviewed by all four editors of the series.

Eva Wilden / Henning Rossa (Hrsg.)

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

PETER LANG

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

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. In diesem Projekt wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche Monografien gefördert und untersucht. Informationen und Ergebnisse finden Sie unter www.uni-due.de/ogesomo.

Publiziert mit freundlicher Unterstützung der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Esssen.

Umschlaglogo: Christoph Baum

ISSN 1437-7829
ISBN 978-3-631-78457-0 (Print)
E-ISBN 978-3-631-78879-0 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-78880-6 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-78881-3 (MOBI)
DOI 10.3726/b15580

Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

© Eva Wilden & Henning Rossa 2019

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Eva Wilden / Henning Rossa
Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. Zur Einführung 7

Barbara Schmenk
Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik
und ihrer Bezugswissenschaften 15

Henning Rossa / Eva Wilden
Interdisziplinarität in der empirischen Fremdsprachenforschung:
Zugänge, Formate, Methoden 35

Britta Viebrock
Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis
in der fremdsprachendidaktischen Forschung notwendig ist,
aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht 49

Karin Aguado
Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren 67

Matthias Martens / Marie Vanderbeke
Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als
interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und
sozialwissenschaftliche Perspektiven 87

Annika Kreft
Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen
Literaturunterricht mithilfe der dokumentarischen Interpretation von
Unterrichtsvideografien 107

Franziska Prüsmann
Qualitative Datenanalyse von Lehrereinschätzungen.
Forschungsmethodische Überlegungen zur Dokumentarischen
Methode und Qualitativen Inhaltsanalyse 133

Julia Settinieri
Quantitative Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung 151

Josefine Klein
Qualitative Blicke auf quantitative Daten im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Erforschung der Potenziale bilingualen Sachfachunterrichts 169

Susanne Gnädig / Madeleine Domenech
Quantifizierung empirischer Daten 189

Patricia Uhl
Fremdsprachenforschung *extended:* Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und *Gender* mit Hilfe interdisziplinärer Ansätze und Triangulation 207

Index 225

Eva Wilden / Henning Rossa

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. Zur Einführung

Abstract: In this introduction the general concept and objective of this anthology is sketched out. Aside from an introductory comment on the interdisciplinary nature of research in the field of foreign and second language education, the chapter briefly summarizes each individual contribution to the volume.

L2 research, interdisciplinary, methodology

1 Interdisziplinarität fremdsprachendidaktischer Forschung

Der vorliegende Band widmet sich der Interdisziplinarität fremdsprachendidaktischer Forschung. Eingangs erscheint es notwendig, unser Verständnis dessen zu erläutern, was wir als die ‚Disziplin' verstehen, der wir ‚Interdisziplinarität' bescheinigen. Schon die Umständlichkeit dieser Begriffsklärung deutet auf den Facettenreichtum der Disziplin und damit der ihr gewissermaßen inhärenten Interdisziplinarität hin. Mit Bausch et al. (2016a) verstehen wir den Begriff ‚Fremdsprachenforschung' als Versuch, der tradierten Trennung nach der eher an Schule orientierten Fremdsprachendidaktik einerseits und der an anderen Kontexten des Lehrens und Lernens von Fremd- bzw. Zweitsprachen orientierten Sprachlehrforschung andererseits entgegenzuwirken. Stattdessen gilt das Ansinnen, diese unter einem Begriff zu vereinen, der beiden Entwicklungs- und Forschungstraditionen Rechnung trägt und sich mit Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* auch institutionell manifestiert hat. Ganz in diesem Sinne möchten wir den Titel dieses Bands bzw. die von uns verwendeten Begriffe wie ‚Fremdsprachenforschung', ‚fremdsprachendidaktische Forschung' bzw. ‚Fremdsprachendidaktik' verstanden wissen. Auch wenn in der tatsächlichen Forschungspraxis weiterhin vielfach zwischen den beiden unterschieden wird, reihen wir uns damit in die Gruppe derjenigen ein, die sich spätestens seit den 1980er Jahren für eine Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den beiden Entwicklungs- und Forschungstraditionen einsetzen. Dass die Frage, was denn nun die ‚Disziplin' sei, damit in Teilen ungeklärt bleibt, ist uns bewusst – zur weiteren Auseinandersetzung mit dieser Frage empfehlen wir die aufschlussreiche Darstellung von Schmenk in diesem Band.

Der thematische Fokus dieses Bands begründet sich darin, dass Interdisziplinarität als eines der grundlegenden Merkmale fremdsprachendidaktischer Forschung gilt, neben so fundamentalen Aspekten wie einem spezifischen Erkenntnisinteresse, der charakteristischen Faktorenkomplexion des Gegenstandsbereichs ‚Lehren und Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen' sowie einer großen Bandbreite möglicher methodischer Herangehensweisen: „Fremdsprachendidaktische Forschung ist interdisziplinär, denn sie greift sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch auf Bezugswissenschaften zurück" (Caspari 2016: 12; vgl. auch Haß 2010: 22). Insofern gehört spätestens seit den 1960er Jahren eine Diskussion über die Beziehung zur ihren Bezugswissenschaften zum fremdsprachendidaktischen Diskurs (Doff 2018: 13 f.). Diese Beschäftigung mit den Bezügen zu ganz unterschiedlichen Disziplinen gründet in der Überzeugung, dass zur Bearbeitung komplexer Gegenstandsbereiche eine Verwendung der Wissenschaftslogiken, Theorien und Methoden verschiedener Fachrichtungen notwendig ist: „*Inter*, also zwischen den Disziplinen, entsteht eine neue Qualität wissenschaftlicher Erkenntnis" (Bausch et al. 2016b: 20; Hervorhebung i. O.).

Dabei wird seit den 1970er Jahren der sogenannte „interdisziplinär-integrative Ansatz" (Bausch et al. 2016b: 20–21) verfolgt. Das bedeutet, dass es in der fremdsprachigen Forschung nicht um die alleinige und unveränderte Anwendung von Theorien, Modellen und Methoden aus den Bezugswissenschaften geht. Vielmehr gilt es, diese für spezifisch fremdsprachendidaktische Erkenntnisinteressen zu nutzen und dabei die verschiedenen Perspektiven zu integrieren (Caspari 2016: 12–13). In diesem Zusammenhang übernehmen „[a]ffine Bezugsdisziplinen […] keine tragenden, sondern dienende Funktionen; zugleich werden interdisziplinäre Komponenten und Verfahren zu integrativen Bestandteilen des jeweiligen [Forschungs-]Vorhabens gemacht" (Bausch et al. 2016b: 23).

Bei aller Betonung der Eigenständigkeit, die sich die Fremdsprachendidaktik seit ihrer Etablierung als empirisch forschende Disziplinen erarbeitet haben, ist der forschungspraktische Alltag dennoch häufig von einem *Mit-*, zuweilen leider auch von einem *Neben*einander, der jeweiligen Bezugswissenschaften geprägt. Als Beispiele seien hier die zahlreichen Projekte infolge der Initiative *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des Bundeministeriums für Bildung und Forschung genannt, in denen sich an vielen Standorten Vertreter*innen der Fachdidaktiken *und* der Bildungswissenschaften, Psychologie, Sozialwissenschaften etc. beteiligen. In solchen Kontexten gilt es für Fremdsprachendidaktiker*innen häufig, sich einerseits auf ihre fachliche Eigenständigkeit zu besinnen und die vorliegenden Erkenntnisse zu den genuinen Bedingungen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens zu vermitteln, sowie deren Berücksichtigung in der konzeptuellen und forschungs-

praktischen Ausrichtung interdisziplinärer Projekte einzufordern. Andererseits ist es – abgesehen von drittmittelpolitischen Erfordernissen – häufig inhaltlich gewinnbringend, mit den jeweiligen Bezugswissenschaften zu kooperieren und Kompetenzen zu bündeln. Insofern besteht das besondere Ziel aller Beiträge in diesem Band darin, die Bewusstheit für dieses interdisziplinäre Spannungsverhältnis zu schärfen und es anhand konkreter Forschungsbeispiele zu analysieren und zu reflektieren. Damit will der Band letztlich einen Beitrag zur Stärkung fachdidaktischer Positionen und Argumentationen in Kontexten interdisziplinärer und kooperativer Forschung leisten.

2 Zur Struktur des Sammelbands

Der Band gliedert sich in zwei Teile. Teil *I. Zur Interdisziplinarität fremdsprachendidaktischer Forschung* widmet sich vor dem Hintergrund des eingangs eingeführten Charakteristikums der Interdisziplinarität ganz grundlegenden Überlegungen und Entscheidungen im Kontext fremdsprachendidaktischer Forschung. Im ersten Beitrag analysiert Schmenk das die Fremdsprachendidaktik letztlich konstituierende Spannungsverhältnis zu ihren Bezugswissenschaften. Dabei hinterfragt sie kritisch die Annahme, bei der Fremdsprachendidaktik bzw. den sogenannten Bezugswissenschaften handele es sich um Disziplinen. In ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, was Fremdsprachendidaktik eigentlich sei, bescheinigt sie diesem Fach, eine ungehorsame Disziplin zu sein. Dabei lotet sie die vielfältigen und bunten Facetten des fremdsprachdidaktischen Gegenstandsbereichs aus und ermutigt fremdsprachendidaktische Forscher*innen dazu, zu einer selbstkritischen und souveränen Bewusstheit des eigenen Dilettantismus zu gelangen.

Der zweite Beitrag diskutiert im Sinne einer *tour d'horizon* interdisziplinäre Zugänge, Formate und Methoden fremdsprachendidaktischer Forschung (Rossa / Wilden). Anknüpfend an die Überlegungen von Schmenk wird in diesem Beitrag gefragt, wie sich Interdisziplinarität in aktuellen Arbeiten zeigt, die der Fremdsprachenforschung zugeordnet werden. Im Mittelpunkt steht die Suche nach disziplinären Bezügen in den konzeptuellen Grundlagen, forschungsmethodischen Entscheidungen und inhaltlichen Diskussionen in vier Dissertationsschriften, die in den vier Jahren vor der Konzeption dieses Bandes (2013–2016) publiziert wurden.

Der erste Teil des vorliegenden Sammelbands schließt mit einem Beitrag von Viebrock zur ethischen Dimension der Entscheidungs- und Arbeitsprozesse im Kontext der Interdisziplinarität fremdsprachendidaktischer Forschung. Das Hauptanliegen besteht darin, anhand dreier forschungspraktischer Beispiele auf-

zuzeigen, dass eine gleichsam mechanistische Abarbeitung von pragmatischen Regelwerken guter wissenschaftlicher Praxis forschungsethischen Gesichtspunkten nicht Genüge tut. Vielmehr bedarf es nach Viebrock der Reflexion und Diskussion der systemischen Dimension fremdsprachendidaktischer Forschung und ihrer wissenschaftlichen Folgeverantwortung.

In *Teil II. Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* werden qualitative und quantitative Forschungsansätze anhand aktueller fremdsprachendidaktischer Studien dargestellt und diskutiert. Im Sinne des übergeordneten Themas gilt dabei ein besonderer Fokus den interdisziplinären Bezügen der jeweiligen Studien bzw. dem Potenzial von Mixed-Methods-Designs. In den Beiträgen, die sich am qualitativen Forschungsparadigma orientieren, liegt der Fokus auf den rekonstruktiven bzw. interpretativen Ansätzen der Dokumentarischen Methode und der Qualitativen Inhaltsanalyse. Anhand dieser methodischen Beispiele werden die Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren sowie grundsätzliche Fragen der methodischen Passung, der Rekonstruktion von Denk- und Erfahrungsstrukturen bzw. der induktiven und deduktiven Kategorienbildung erörtert und anhand aktueller Studien dargestellt und reflektiert. Da innerhalb des quantitativen Paradigmas in der Fremdsprachenforschung besonders häufig Fragebögen und Tests eingesetzt werden, stehen diese Verfahren mit ihren speziellen Anforderungen und Entscheidungsprozessen im Fokus. Zudem wird der Bogen zum qualitativen Paradigma geschlagen mit Beiträgen zur Quantifizierung qualitativer Daten bzw. zu den Möglichkeiten und Grenzen von Mixed-Methods-Ansätzen. Alle forschungspraktischen Beispiele des Bandes stellen laufende bzw. kurz vor Abschluss stehendende Studien der empirischen Fremdsprachenforschung vor. So bieten die Beiträge im zweiten Teil einen aktuellen Überblick über fremdsprachendidaktische Forschungspraxis und enthalten zudem vielfältige Anregungen für die forschungsmethodischen Optionen, die es bei neu zu konzipierenden Studien im interdisziplinären Feld der Fremdsprachenforschung abzuwägen gilt.

Im Einzelnen widmen sich die Beiträge folgenden Aspekten: Aguado bietet eine Einführung zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren und beschäftigt sich besonders mit den Varianten der grundlegenden Ansätze des Beobachtens und Befragens. Sie diskutiert jeweils deren Möglichkeiten und Grenzen und nimmt vor dem Hintergrund der interdisziplinären Anlage fremdsprachendidaktischer Studien auch forschungsethische Prinzipien in den Blick. Dieser Überblicksartikel eignet sich zur Lektüre, sowohl vor als auch gegen Ende eines Forschungsprozesses, da er zahlreiche Ansatzpunkte zur Planung bzw. Reflexion des eigenen Vorgehens bietet.

Der Beitrag von Martens und Vanderbeke widmet sich dem Ansatz der rekonstruktiven, videobasierten Unterrichtsforschung auf Basis der Dokumentarischen Methode. Dabei wird die fachbezogene Unterrichtsforschung vor dem Hintergrund der Komplexität von Fremdsprachenunterricht aus fremdsprachendidaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen. Neben einer methodologischen Verortung rekonstruktiver Forschung skizziert der Beitrag das Vorgehen in der dokumentarischen Unterrichtsforschung und diskutiert sowohl die besonderen Herausforderungen als auch Potenziale der Methode für die Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse.

Kreft stellt im darauffolgenden Beitrag ein konkretes Anwendungsbeispiel der dokumentarischen Unterrichtsforschung vor, welches sich der Rekonstruktion transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht (Sekundarstufe I und II) widmet. Anhand einer ausgewählten Videosequenz lassen sich die einzelnen Arbeits- und Analyseschritte in der Anwendung dieses Ansatzes nachvollziehen. Der Beitrag schließt mit einem Kommentar zum methodischen Vorgehen bzw. einer Einordnung des ausgewählten Beispiels in den Gesamtkontext der Studie.

Prüsmann zeichnet in ihrem Beitrag den Prozess einer forschungsmethodischen Entscheidungsfindung nach, in dem die methodische Passung der Dokumentarischen Methode bzw. der Qualitativen Inhaltsanalyse für eine Studie zur Bewertung von Schülertexten (Sekundarstufe I) durch Lehrkräfte geprüft wird. Damit widmet sich der Beitrag einem ausschlaggebenden Moment gerade vieler Qualifikationsarbeiten, in dem eine weitreichende Entscheidung getroffen wird mit Implikationen für den gesamten weiteren Arbeitsprozess sowie für mögliche Erträge einer Studie. Prüsmann macht diesen Prozess nachvollziehbar, indem sie die Konzeption ihrer Studie vorstellt, die Passung beider Methoden einer detaillierten Prüfung unterzieht und schließlich ihre Entscheidung zur Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse begründet darlegt.

Settinieri identifiziert in ihrem Beitrag einen Nachholbedarf der Fremdsprachenforschung im Bereich der quantitativen Forschungsmethodologie. Sie prognostiziert eine zunehmende Differenzierung der quantitativen Verfahren und erkennt in der Erfassung der Sprachkompetenz in der L2 und im Umgang mit der Faktorenkomplexion im Forschungsfeld einen eigenen, die Disziplin charakterisierenden Kern methodologischer Anforderungen. Daraus ergeben sich zukünftig weitere konzeptuelle Entwicklungsaufgaben für die Fremdsprachenforschung, damit Forschende auf gegenstandsangemessene Instrumente zur Überprüfung von Hypothesen bzw. Fragestellungen aus einer quantitativ orientierten Forschungslogik zurückgreifen können.

Klein widmet sich in ihrem Beitrag anhand eines konkreten Anwendungsbeispiels einem qualitativen Blick auf quantitative Daten. Ihre Studie widmet sich den Potenzialen des bilingualen Sachfachunterrichts mit der Fremdsprache Französisch für das Erlernen der weiteren schulischen Fremdsprache Englisch. Zur Erforschung dieses Gegenstandsbereichs wendet sie ein Mixed-Methods-Design mittels Experteninterviews und Fragebogen an. Der Beitrag diskutiert den Vorzug eines solchen Vorgehens und reißt verschiedene Facetten des Gegenstandsbereichs an, die zur Entscheidung für dieses Vorgehen beigetragen haben.

Auch der Beitrag von Gnädig und Domenech lotet das Potenzial von Mixed-Methods-Designs aus und widmet sich der Quantifizierung qualitativer Daten. Es werden verschiedene Formen der Quantifizierung skizziert und am Beispiel verschiedener Softwarelösungen illustriert, anhand derer das Potenzial zur Ergebniszusammenfassung bzw. als Ausgangspunkt für vertiefende Analysen deutlich wird. Als Anwendungsbeispiele dienen zwei empirische Studien, die zum einen argumentative Textproduktion im Deutschen als Zweitsprache (Sekundarstufe I) und zum anderen die Interaktionen im Rahmen von formfokussierten Aufgaben im kommunikativen Fremdsprachenunterricht (9. Klasse) untersuchen.

Auch der abschließende Beitrag von Uhl widmet sich dem Mixed-Methods-Ansatz, genauer der Methoden-Triangulation, im Rahmen einer interdisziplinären Studie zur Rolle der Lernervariablen Geschlecht bzw. Gender beim schulischen Lernen der Fremdsprachen Französisch und Spanisch (9. Klasse). Der Beitrag zeigt, dass die Triangulation von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden die in der Theoriebildung zu den Variablen Geschlecht und Gender eingeforderte intersektionale Ausprägung der Forschung möglich macht.

3 Dank

Dieser Band entstand infolge der 4. Sommerschule der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, die von uns im August 2017 zum Thema *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. This is my truth, tell me yours* ausgerichtet wurde und an der fast alle Autor*innen des vorliegenden Bands mit ihren Beiträgen beteiligt waren. Insofern gilt der Dank allen an der Sommerschule beteiligten Teilnehmer*innen, Volontär*innen, Referent*innen und c*ritical friends,* die mit ihrem Engagement, ihren Vorträgen und Diskussionsbeiträgen wesentlich zum Gelingen der Sommerschule und damit letztlich auch zum Entstehen dieses Bands beigetragen haben. Für die ideelle und finanzielle Unterstützung der Publikation dieses Bands bedanken wir uns bei den Herausgeber*innen der Reihe *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, dem Prorektorat für Forschung, wissenschaftlichen Nachwuchs

und Wissenstransfer der Universität Duisburg-Essen, der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen sowie der Universität Trier.

Literaturverzeichnis

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (2016a): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- / -lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: UTB, 1–7.

Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Krumm, Hans-Jürgen / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia (2016b): Interdisziplinarität. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: UTB, 20–24.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7–21.

Doff, Sabine (2018): English Language Teaching and English Language Education: History and Methods. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. 1. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 1–16.

Haß, Frank (2010): Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 22–27.

Barbara Schmenk

Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften

Abstract: This chapter discusses the nature of the interdisciplinary discipline 'Fremdsprachendidaktik'. It addresses questions of definition, self-understanding and pluralism of language education as a field of academic inquiry. The author argues that due to its inherent transdisciplinarity, its multifaceted approaches, and the complexity of its subject matter, 'Fremdsprachendidaktik' can be considered a 'disobedient' discipline.

Language education, scientific discipline, interdisciplinary, transdisciplinary

1 Einleitung

Der Titel dieses Beitrags legt nahe, dass wir es sowohl bei der Fremdsprachendidaktik (FSD) als auch bei ihren Bezugswissenschaften mit klaren Größen zu tun haben. Es gibt einerseits die Fremdsprachendidaktik als eine Disziplin, die an Hochschulen in Forschung und Lehre vertreten wird; andererseits existieren auch noch ‚ihre Bezugswissenschaften', also andere Disziplinen, die für die FSD relevant sind. So weit, so klar.

Diese Klarheit, also unser Verständnis dessen, wer wir sind und was wir tun, wenn wir uns als Fremdsprachendidaktikerinnen identifizieren, wird in diesem Beitrag genauer untersucht. Im Anschluss an eine erste Beantwortung der Frage, was unter der ‚Fremdsprachendidaktik und ihren Bezugswissenschaften' gemeinhin verstanden wird, erfolgt eine schrittweise Infragestellung von klaren Definitionen der Disziplin FSD sowie der Zuordnung ‚ihrer' Bezugswissenschaften. Bei näherem Hinsehen erweist sich nämlich, dass es weder einfach ist zu beschreiben, was denn eigentlich FSD als Disziplin ausmacht, noch zu bestimmen, welche Bezugswissenschaften bzw. Bezugsdisziplinen der FSD zuzuordnen sind. Zudem ist zu überlegen, ob es überhaupt sinnvoll ist, die FSD als eine Disziplin zu verstehen. Abschließend wird dafür plädiert, dass klare disziplinäre Grenzen zwar im politisch-institutionellen Kontext wichtig und notwendig sind. Doch scheint, was die Inhalte und Aufgaben der FSD betrifft, eine relativ undisziplinierte Interdisziplinarität für die Fremdsprachendidaktik durchaus charakteristisch und auch sinnvoll zu sein.

2 Verständnisfragen

2.2 Fremdsprachendidaktik? Was ist das?

Die Frage mutet auf den ersten Blick vielleicht seltsam an, zumal sie im Rahmen eines Beitrags zu einem Sammelband zur fremdsprachendidaktischen Forschung gestellt wird. Doch berechtigt ist sie allemal. Fragen nach dem Gegenstandsbereich Fremdsprachendidaktik (und ihrem Sinn) dürften allen vertraut sein, die in diesem Feld tätig sind, und das nicht nur im universitären Kontext, sondern auch außerhalb. Anders als im Falle von Kolleginnen etwa aus der Mathematik, den Ingenieurwissenschaften, der Geschichte oder auch Germanistik und Romanistik, ist man als Fremdsprachendidaktikerin immer einem gewissen Erklärungsdruck ausgesetzt, was das eigene Fach angeht, und seien die Fragenden noch so wohlwollend. Das liegt zum einen daran, dass es sich hier nicht um eine tradierte universitäre Disziplin oder um ein Pendant zu einem Schulfach handelt, sondern um eine vergleichsweise spät entstandene Disziplin, die (hauptsächlich) Lehramtsstudierende erst während des Studiums kennen lernen. Zudem befindet sich die FSD zwischen vielen Stühlen: Theorie und Praxis, Schule und Universität bzw. Pädagogische Hochschule, Fachorientierung und didaktisch-methodischen sowie pädagogischen Orientierungen, Forschung und Lehre, Anwendung und Modellbildung – um nur einige zu nennen. Außerdem wirken institutionelle und politische Rahmenbedingungen und Vorgaben viel unmittelbarer auf die FSD ein als auf viele andere Disziplinen. Ihren Platz im universitären Umfeld verdankt sie ihren konkreten Aufgaben hinsichtlich der Bildung bzw. zunehmend der Ausbildung von angehenden Lehrenden. In dieser Hinsicht handelt es sich bei der FSD um eine sehr deutsche Erscheinung.

Zum Vergleich: Außerhalb des deutschsprachigen Raums existiert kein Pendant zur FSD, und zwar aus institutionellen und bildungshistorischen Gründen. So muss ich in meinem kanadischen Umfeld immer wieder erklären, was ich denn genau mache bzw. in welche Disziplin meine Arbeit fällt. Der Begriff FSD ist nicht ins Englische zu übersetzen, und das liegt schlicht daran, dass es im englischsprachigen Raum kein Äquivalent gibt. In Nordamerika gibt es *Second Language Acquisition* und *Applied Linguistics*, beides durchaus verwandt mit der FSD, aber sicher nicht deckungsgleich (vgl. auch Kramsch 2000, Schmenk 2015). Da *didactics* und Didaktik ebenso wie *pedagogy* und Pädagogik zudem *false friends* sind, helfen auch Versuche der direkten Übersetzung (z. B. *language didactics* oder *language pedagogy*) nicht weiter. *Didactic* zu sein impliziert ein sehr enges Verständnis im Sinne des didaktischen Zeigefingers, ist entsprechend negativ konnotiert (man möchte als Lehrende oder Mensch lieber nicht als *didactic* charakterisiert werden) und meint insofern eher das Gegenteil von dem, was man in der FSD anstrebt. Unter *pedagogy* versteht man hingegen Unterrichtsmethodik oder konkrete Methoden, also ebenfalls etwas, das kein

Äquivalent zur FSD darstellt. Und das Problem des ‚Fremden' in der Bezeichnung FSD kommt noch hinzu: Ist es *foreign* oder *second* oder beides? Und da *foreign* im Englischen noch befremdlicher und ausgrenzender klingt als im Deutschen, scheint so etwas wie *foreign/second language* auch merkwürdig – und umständlich. Die Kurzformel *L2* ist da schon angenehmer und auch zunehmend verbreitet. Am nächsten kommt dem Feld der FSD deshalb m. E. die Bezeichnung *L2 education* oder einfach nur *language education* (wobei die Unterscheidung zwischen *foreign, second*, oder L 2, 3, 4 etc. wegfällt, was in mehrsprachigen Gesellschaften z. T. ohnehin schwierig ist). Allerdings ist auch dies noch keine hinreichende Erklärung für das, was FSD ist. Insofern erfordert eine Beschreibung dessen, was mit FSD gemeint ist, immer eine weitreichendere Erklärung, die sowohl das deutsche Bildungssystem berücksichtigt (und zwar sowohl Primar- und die verschiedenen Sekundarschulen sowie tertiäre Bildung, insbesondere die Lehrerbildung und ihre Geschichte) als auch die Themen, Aufgaben und Forschungsschwerpunkte, die im Rahmen der FSD eine Rolle spielen. Kurz: Es ist wahrlich kein leichtes Unterfangen, das eigene Fach zu beschreiben.

Dennoch wäre die Aussage, dass FSD zur Ausbildung von Lehrenden und zur Erforschung schulischen Fremdsprachenunterrichts diene, unzureichend. Sie tut mehr, ihr Gegenstandsbereich ist weiter gesteckt als die unmittelbare Anbindung an die Institution Schule erahnen lässt, und sowohl in Forschung als auch in der Lehre lassen sich Fremdsprachendidaktikerinnen nicht einfach als Exekutive bildungspolitischer und ausbildungspraktischer Vorgaben beschreiben. Um eine befriedigendere und zutreffendere Beschreibung dessen zu finden, was die FSD ist und was sie tut – und was es mit den Bezugswissenschaften auf sich hat –, gilt es deshalb, ein paar grundsätzliche Fragen zu klären: Welche spezifischen Inhalte, Erkenntnisinteressen, Methoden, Aufgaben und Anwendungsbereiche lassen sich der FSD zuordnen? Welches kanonische Wissen ist in der Fremdsprachendidaktik heute auszumachen? Und welche sind die im Titel des Beitrags erwähnten Bezugswissenschaften?

2.2 Zum Selbstverständnis der Fremdsprachendidaktik

Wer keine Fachfrau oder Fachmann ist und versucht herauszufinden, was FSD ist, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit erst einmal den Begriff googeln. Dort erhält man an erster Stelle – wen mag es wundern – den Link zu einem Wikipedia-Eintrag mit diesem Titel. Dort heißt es:

> Fremdsprachendidaktik ist das wissenschaftliche Fach vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in Bildungsinstitutionen oder im Privatunterricht. Als *Theorie der Unterrichtspraxis* reflektiert sie das Zusammenwirken der institutionellen, personellen und fachlich-inhaltlichen Gegebenheiten des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Bezugswissenschaften) und leitet daraus begründete Vorschläge und Empfehlungen für dessen Ziele sowie die Gestaltung geeigneter Unterrichtsarrangements ab. (Wikipedia o. J., Hervorh. i. Orig.)

Diese Definition ist noch sehr eng an das Verständnis von FSD als unmittelbarem Zulieferer für den institutionellen Unterricht gelehnt. Dennoch vermag der Eintrag bereits ein weites Spektrum von Themen und Aufgabenbereichen aufzufächern, das die FSD umfasst. Skizziert werden in dem Wikipedia-Eintrag Forschungsschwerpunkte, Forschungsmethoden, Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in Deutschland, Didaktik und Methodik, die Entwicklung der didaktischen Reflexion von Unterrichtsmethoden, die Grammatik-Übersetzungs-Methode und die Reformbewegung/Direkte Methode, audiolinguale, audiovisuelle und vermittelnde Methoden, kommunikative Methodenkonzepte, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Lernorientierung, Lernen durch Lehren, frühbeginnender Fremdsprachenunterricht, Bildungsstandards und Standardorientierung, bilingualer Sachfachunterricht sowie Geschichte der Fremdsprachenmethodik. Zudem findet sich eine knappe Erwähnung von verwandten Disziplinen, die zum Teil Überschneidungen mit dem Gegenstandsbereich der FSD aufweisen, wie die Sprachlehrforschung, Spracherwerbsforschung, Fremdsprachenforschung, Sprachwissenschaft und angewandte Linguistik. Der in die oben zitierte Definition eingebettete Link zu den Bezugswissenschaften führt bis dato allerdings leider ins Leere.

Gegenüber diesem im Wikipedia-Artikel aufgeführten, eher engen Verständnis von FSD liegt dem Studienbuch „Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung" von Decke-Cornill und Küster (2015) ein deutlich umfassenderes Verständnis des Faches zugrunde. Das erste Kapitel „Fremdsprachendidaktik – was ist das? Zur Verortung der Disziplin" (ebd.: 1–20) stellt die FSD einführend vor (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Die Fremdsprachendidaktik im Überblick, *(Decke-Cornill/Küster 2015: 9)*

Fremdsprachendidaktik		
Ziele/Aufgaben	**Forschungsanliegen**	**Bezugswissenschaften**
Verstehen unterrichtlicher Praxis einschließlich ihrer Rahmenbedingungen	mehrperspektivische Untersuchung der Praxis	Sprachwissenschaft Literaturwissenschaft Erziehungswissenschaft/ Didaktik Lehr-/Lerntheorien Psychologie Sozialwissenschaft Landeskunde/*Cultural Studies* Medienpädagogik *Gender Studies* usw.
Bruch mit Eingefahrenem und ungeprüften Routinen	Analyse normativer Setzungen	
Identifikation und Verstärkung mit Gelingensbedingungen	Analyse von Lehr-/ Lernprozessen und deren Bedingungen	
Professionalisierung von Lehrkräften: Entwicklung von Handlungs-, Analyse- und Reflexionskompetenz	Rekonstruktion von Bildungsgängen von Fremdsprachenlehrenden und -lernenden	
usw.	usw.	

So knapp diese tabellarische Übersicht ist, vermittelt sie doch bereits ein Verständnis von FSD, das neben den unmittelbaren Aspekten des Fremdsprachenunterrichts auch dessen Rahmenbedingungen umfasst. Damit lässt sich schon die Komplexität erahnen, die durch die konkrete regionale, kulturelle, soziale, politische und institutionelle Einbettung des Fremdsprachenunterrichts und des Lernens von Sprachen gegeben ist. Auch deutet sich an, dass es der FSD darum geht, kritische Distanz sowie (Selbst)Analysekompetenz zu vermitteln und selbst auszuüben. Die Nennung von konkreten Bezugswissenschaften macht außerdem explizit, dass sich der Gegenstandsbereich der FSD mit zahlreichen weiteren Disziplinen ‚in Bezug setzen' lässt bzw. auf deren Einsichten zurückgreift. Es fällt darüber hinaus auf, dass jede Kolumne offenbleibt: sie enden jeweils mit dem Eintrag „usw." – ein Hinweis also, dass es sich hier nicht um eine vollständige Beschreibung von Zielen, Aufgaben, Forschungsanliegen und Bezugswissenschaften handelt. Anhand dieser Tabelle wird sichtbar, dass die Fremdsprachendidaktik sich nicht einfach klar umreißen lässt, sondern sowohl ihre Ziele und Aufgaben, als auch ihre Forschungsanliegen als durchaus offen aufzufassen sind. Es ließen sich weitere Ziele und Aufgaben formulieren, womit auch weitere Forschungsanliegen verbunden wären, die wiederum eine Verbindung mit weiteren Bezugswissenschaften erforderten. Die Inhaltsübersicht des Bandes von Decke-Cornill und Küster verrät Genaueres zu den in der Tabelle genannten Punkten:

1. Fremdsprachendidaktik – was ist das? Zur Verortung der Disziplin
2. Spracherwerbstheorien
3. Kognition und Emotion beim Sprachenlernen
4. Geschichte und Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts
5. Sprachenpolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Bildungsstandards in Deutschland
6. Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts von Sprachwissen zu kommunikativer Kompetenz
7. Medien des Fremdsprachenunterrichts im Wandel
8. Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer
9. Sprachliche Mittel funktional-kommunikativer Kompetenzen: Wortschatz und Grammatik
10. Fertigkeitsbezogene funktional-kommunikative Kompetenzen
11. Methodische Kompetenzen
12. Interkulturelle Kompetenzen – interkulturelles Lernen
13. Literarisch-ästhetische Kompetenzen: die Arbeit mit Literatur, Film, Comics, Bildern
14. Leistungsüberprüfung und Bewertung

Schon anhand dieser Auflistung wird deutlich, dass es nicht einfach möglich ist, die eingangs gestellten Fragen nach den spezifischen Erkenntnisinteressen der FSD zu beantworten; und inwiefern man von einem bestimmten kanonischen Wissen sprechen kann, das in der FSD heute auszumachen ist, ist ebenfalls fraglich. Vielmehr legt die Liste der Themen bzw. Unterkapitel des Studienbuches von Decke-Cornill und Küster nahe, dass die FSD ein *interdisziplinär* angelegtes Fach ist.

Noch deutlicher wird das bei den Fragen nach den Bezugswissenschaften und der Disziplinarität des Faches. Schon die einfache Auflistung der Kapitelthemen des Bandes von Decke-Cornill und Küster (2015) legt nahe, dass die jeweiligen Themen mit anderen Disziplinen verzahnt sind (Linguistik, Didaktik, Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, etc.) – und zwar mit mehr als den in Tabelle 1 unter ‚Bezugswissenschaften' genannten.

Hier wird die immanente Interdisziplinarität der Fremdsprachendidaktik sichtbar, wie auch ihr kulturhistorisch und institutionell bedingtes Profil. Inwiefern wir bei der FSD von *einer* Disziplin sprechen können, scheint insofern zumindest fragwürdig. Nehmen wir beispielsweise den Bereich der literarisch-ästhetischen Erziehung und das *Assessment* bzw. Testen: Beide sind an durchaus verschiedene Bezugsdisziplinen angebunden bzw. gehen unmittelbar aus ihnen hervor. Wer zu einem der beiden Themen forscht, wird sehr viel lesen und sich aufwändig einarbeiten müssen – und am Ende werden die entsprechenden Forschenden zweifellos über ganz unterschiedliche Kompetenzprofile und Wissensrepertoires verfügen. Auch dieser Umstand verweist auf die immanente Interdisziplinarität der FSD und belegt, dass die FSD mittlerweile ein ziemlich buntes Feld ist. Diese Buntheit lässt sich zudem an den Themen und Forschungsfeldern ablesen, mit denen sich Fremdsprachendidaktikerinnen beschäftigen.

3 Zur Buntheit der FSD

Ein Blick auf die Titel der in den letzten Jahren entstandenen Qualifikationsarbeiten in der FSD bestätigt die Buntheit der FSD eindrucksvoll. Die von Klippel (Stand 2016) zusammen gestellte Liste der Promotions- und Habilitationsschriften umfasst für das Jahr 2015 Titel wie „Performative Arbeit mit werdenden Fremdsprachenlehrerinnen an ihrer beruflichen Identität: Modellbildung, Konzeption und Evaluation dramapädagogischer Selbstkompetenzseminare im Lehramtsstudium" (Haack 2017), „Blended Learning im Fach Deutsch als Fremdsprache. Modelle, Elemente und Potenziale" (Bärenfänger 2015; bisher unveröffentlichte Habilitationsschrift), „Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und

Unterrichtspraxis“ (Deutsch 2016), „Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch“ (Rokitzki 2016) oder „Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg“ (Schleich 2015) und „Zum Umgang mit legasthenen Kindern im frühen Englischunterricht“ (Seidelmann 2015).

Die Liste lässt sich gut mit den von Decke-Cornill und Küster vorgelegten Themenübersicht verbinden. Außerdem lassen sich vielen dieser Arbeiten eindeutig verschiedene disziplinäre Zugriffe zuordnen – viele der Themen verbinden fremdsprachendidaktische Fragestellungen mit weiteren disziplinären Perspektiven: Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik, Geschichte/Geschichtsdidaktik, Reformpädagogik/Montessorischulen, Legasthenie/Sonderpädagogik. Aufgrund der unterschiedlichen Sprachen, die in den Untersuchungen eine Rolle spielen, sowie den verschiedenen Kulturräumen, über die bzw. in denen geforscht wird, wird zudem eine weitere Ausdifferenzierung der fremdsprachendidaktischen Forschungsbereiche sichtbar, denn es geht hier ja jeweils um linguistische und kulturelle Besonderheiten, ebenso wie um spezifische institutionelle Rahmenbedingungen, unter bzw. zu denen geforscht wird. Das dazu notwendige Wissen gehört nicht in den Kernbereich der FSD, sondern muss von den Verfasserinnen aus anderen Quellen erschlossen werden. Hier zeigt sich erneut, dass die FSD als Disziplin zwar auf bestimmte Themen, Methoden und praktische Anwendungsbereiche gerichtet ist, konkrete Projekte der FSD jedoch auch weitere theoretische, praktische und konzeptuelle Aspekte aufgreifen, die anderen Disziplinen zuzuordnen sind. Dasselbe gilt darüber hinaus für derzeitige Forschungsthemen im deutschsprachigen Raum: Die beim Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* 2017 angebotenen Themenschwerpunkte illustrieren die Buntheit der FSD ebenfalls (DGFF o. J.). Als Sektionen wurden dort angeboten:

1. Integration durch Sprachenlernen – in Schule und Gesellschaft
2. Durchgängige Sprachbildung: Vom frühen bis zum berufsorientierten Fremdsprachenlernen
3. Fremdsprachenlernen in Beruf und Erwachsenenbildung
4. Fremdsprachen an der Universität: Sprachenlernen und Sprachgebrauch
5. Assessment literacy: Evaluations- und Beurteilungskompetenzen
6. Kulturen – Lernorte – Begegnungen
7. Literaturdidaktische Handlungsfelder
8. Mediengestütztes Fremdsprachenlernen
9. Fremdsprachendidaktische Forschungskulturen – global, national, lokal

10. Lernersprache im Fokus – Strukturen, Prozesse, Einflussfaktoren
11. Herkunftssprachen – Nachbarsprachen – Mehrsprachigkeit
12. Fremdsprachenbedarfe: Curriculare Planung und bildungspolitische Entscheidungsfelder

Des Weiteren wurden diese Freien Formate angeboten:

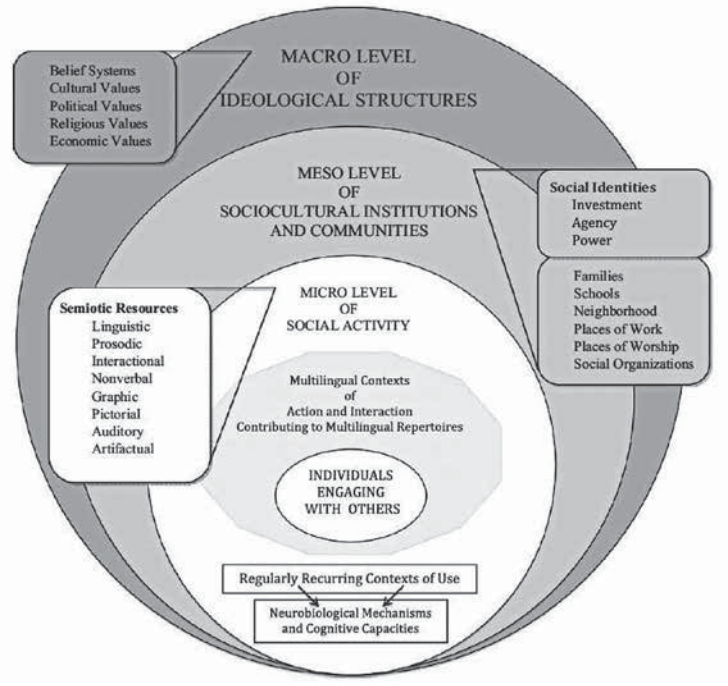
1. Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden empirisch erfassen (Datensitzung)
2. Neue Medien, neue Texte: Literatur im Fremdsprachenunterricht im Zeitalter der Digitalisierung (Diskussionsgruppe)
3. Neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht – niederschwellige Zugänge zur dramapädagogischen Methode (World Café)
4. DaZ für Geflüchtete: Welche Sprache? Welche Inhalte? Welche Lehrende? (Diskussionsgruppe)
5. Mobiles Lernen und Sprachlern-Apps für das Fremdsprachenlernen (Diskussionsgruppe)
6. Forum Lehrerbildung
7. Inklusiver Fremdsprachenunterricht (FU) (Diskussionsgruppe)
8. Theorie-Praxis-Dialog: Unterricht in Herkunftssprachen aus der Sicht von Lehrkräften, Dozierenden und Forschenden
9. Nachwuchs-Café
10. Aspekte von Gender in der Fremdsprachendidaktik (Wissenschaftler_innen-Stehcafé)
11. „Was ist erlaubt? Was ist geboten? Was verbietet sich von selbst?“ – Ethische Fragen und Grundsätze in der Fremdsprachenforschung (Diskussionsgruppe)
12. Abiturstandards und gemeinsames Abitur ab 2017 (Forum)

Angesichts dieser Listen vertieft sich der Eindruck, dass wir ein sehr breites Spektrum von Themen vorfinden, die im Fach FSD anzusiedeln sind. Auch die Bindung von Forschungsthemen an politische Vorgaben und institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Abiturstandards, Inklusion, schulformadäquate Unterrichtsplanung und Bewertung) ist in vielen der Kongressthemenschwerpunkte offensichtlich. Die Bandbreite ebenso wie die Fülle von Publikationen, die zur FSD inzwischen vorliegen, lassen somit vermuten, dass ein Forscherinnenleben allein gar nicht ausreicht, das Fach FSD mit seinen verschiedenen ausdifferenzierten Feldern und Themen, die dort mittlerweile behandelt werden, umfassend zu vertreten. Auch das mag als weiterer Beleg dafür gelten, dass man es bei der FSD heute mit einem Bereich zu tun hat, den man als immanent interdisziplinär bezeichnen kann.

3.1 Ein Systematisierungsversuch der Buntheit: FSD transdisziplinär

Interessant scheint mir in diesem Zusammenhang auch eine Initiative aus Nordamerika, die den Bereich des Lehrens und Lernens von Zweit- und Fremdsprachen explizit als transdisziplinär verortet. Die *Douglas Fir Group* (DFG), eine Gruppe von Forschenden, die in den USA und Kanada arbeiten (2016: 39, Fußnote 1), hat sich mit dem derzeitigen Forschungsstand sowie den Themen und Aufgaben im Bereich *Second Language Acquisition/Applied Linguistics* beschäftigt und ein gemeinsames Modell erarbeitet (vgl. Abbildung 1), in dem verschiedene Themenfelder integriert und systematisiert wurden. Auch wenn dieser Gegenstandsbereich nicht deckungsgleich mit FSD ist und das Autorinnenkollektiv explizit darauf verweist, dass sie in ihrem Text den Fremdsprachenunterricht nur recht allgemein thematisieren, lassen sich doch viele Überschneidungen mit der FSD beobachten, so dass ich es für sinnvoll halte, dieses ‚transdisziplinäre Manifest' auch in unserem Kontext zu berücksichtigen.

Abbildung 1: The multifaceted nature of language learning and teaching (DFG 2016: 25)



Ausgehend von der Beobachtung, dass Sprachenlernen und -lehren heute unter besonderen Bedingungen stattfindet – gekennzeichnet durch die drei Begriffe *globalization*, *technologization* und *mobility* –, so die DFG, erfordere seine Erforschung auch neue Zugänge und insbesondere Transdisziplinarität. Letztgenannter Begriff wird in den Ausführungen der DFG verwendet, jedoch werden Trans- und Interdisziplinarität im Text leider nicht explizit voneinander abgegrenzt, wiewohl das gut möglich wäre, da das DFG-Modell „moves beyond the bridging of divides within academia to engaging directly with the production and use of knowledge outside of the academy" (Toomey et al. 2015: 1). Das kann als charakteristisch für transdisziplinäre Ansätze verstanden werden, denn während im Fall der Interdisziplinarität erkennbare disziplinäre Grenzen eingehalten werden (so etwa, wenn man Erkenntnisse aus der Psychologie in die Analyse und Interpretation von z. B. Fallstudien mit Fremdsprachenlernenden integriert), weist der Begriff der Transdisziplinarität eine größere Permeabilität von Fächergrenzen bis hin zu ihrer Verwischung auf, woraus die Kreation neuer, von verschiedenen Bereichen durchzogener Felder bzw. Modelle oder Theorien, resultiert. Transdisziplinär ist die FSD dann insofern, als sie ihre Gegenstände mit Modellen und Theorien zu erfassen sucht, die ihrerseits auf ein Konglomerat von verschiedenen, vormals klar voneinander abzugrenzenden Disziplinen zurückgreifen (vgl. Fawcett 2013, Toomey et al. 2015).

Anders als die deutschsprachige FSD wird der Gegenstandsbereich des Sprachenlehrens und -lernens in diesem Dokument also nicht zunächst institutionell und bildungspolitisch, sondern anhand gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen definiert. Die verschiedenen Disziplinen, die die DFG als Bezugswissenschaften nennt bzw. die die Erforschung des Sprachenlernens und -lehrens beeinflusst haben und zu einer ‚interdisziplinären Expansion' der Forschung beigetragen haben, umfassen die Anthropologie, Kognitionswissenschaften, Erziehungswissenschaft und Soziologie. Hinzu kommen, so die DFG weiter, „[v]arious areas that are considered subfields of linguistics and/or psychology […], such as anthropological linguistics, cognitive linguistics, corpus linguistics, cultural psychology, developmental psychology, neurolinguistics, bi/multilingualism, sociolinguistics, and systemic-functional linguistics" (DFG 2016: 20). Das Modell, das die DFG dann vorstellt, wird als *transdisciplinary framework* bezeichnet, wobei sich die verschiedenen disziplinären Perspektiven, die in dieses Modell eingeflossen sind, den jeweiligen Forschungsschwerpunkten der Mitglieder der DFG verdanken (DFG 2016: 20).

Das graphisch dargestellte Modell der „multifaceted nature of language learning and teaching" (DFG 2016: 25; vgl. Abbildung 1), das diese Gruppe von

Autorinnen entwickelt hat, basiert auf Norman Faircloughs Modell von *Critical Discourse Analysis* (2003) und verbindet eine Mikro-, eine Meso- und eine Makroebene des Sprachenlernens und -lehrens. Auf der Mikroebene wird der Forschungsgegenstand als *Individuals engaging with others* positioniert, wodurch die lebensweltliche mehrsprachige Begegnung zwischen Personen (und nicht das schulische Lernen und Lehren von Fremdsprachen) als Ausgangspunkt der Betrachtungen gesetzt wird. Auf der Mesoebene (die die Mikroebene beinhaltet, aber über diese hinausgeht) finden sich soziokulturelle Institutionen und Gemeinschaften wie Familie, Schule, Arbeitsplätze, kommunale Kontexte, soziale Gruppierungen, kirchliche oder andere religiöse soziale Begegnungsstätten. Hier ist die Bildung personaler Identitäten auf dieser Ebene verortet: Die Stichworte *investment, agency, power* deuten an, dass die soziale und institutionelle Einbindung von individuellen Akteurinnen nicht nur die Entwicklung persönlicher Identitäten und sozialer Zugehörigkeiten ermöglicht, sondern diese immer auch einschränkt. Die Makroebene schließlich, die sowohl die Meso- als auch die Mikroebene einschließt und beide somit grundlegend beeinflusst, wird als Bereich der Ideologien charakterisiert und umfasst Überzeugungen und Werte. Insgesamt spiegelt das Modell der DFG eine Sicht auf das Lehren und Lernen von Sprachen als sowohl persönliche als auch soziale, gesellschaftliche Aktivitäten, die grundlegend von bestimmten Wertesystemen geprägt sind und immer in Bezug auf diese vollzogen – wie auch gedeutet und erforscht – werden.

Legt man nun in einem gedanklichen Experiment einmal die FSD und das Modell der DFG übereinander, so ergeben sich konkrete Einblicke, was die jeweiligen Arbeitsfelder und die Profile der Forschungsgegenstände angeht. Zunächst ist auffällig, dass sich die Arbeit der FSD insgesamt in das DFG-Modell einordnen lässt, wobei es deutlich mehr Auffächerungen gibt, was die FSD angeht. Da das Fremdsprachenlernen und -lehren im deutschsprachigen Bereich fast immer im Kontext institutioneller Vorgaben und Rahmenbedingungen stattfindet und erforscht wird, stellt die Mesoebene das vorrangige Areal dar, in dem man forscht und arbeitet. Für die FSD wäre die Liste der Institutionen und sozialen Gemeinschaften zudem wesentlich zu erweitern, spielen hier doch das mehrgliedrige Schulsystem und die institutionell verankerte Lehrerbildung eine entscheidende Rolle, ebenso die spezifischen schulischen Sprachangebote wie etwa bilinguales Lernen oder auch der weitere Kontext europäischer Sprachpolitik. Dass darüber hinaus der Bereich der Leistungsmessung (Kompetenzen, Evaluation, Testen) sowie der Medien im Modell der DFG komplett ausgespart wird, fällt ebenso auf wie das Fehlen allgemeinpädagogischer und unterrichtspraktischer Aspekte. Dies verdeutlicht zum einen eine Orientierung an der Zweitsprachenerwerbsforschung

seitens der nordamerikanischen DFG, zeigt damit aber andererseits auch den hohen Grad der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens von Sprachen im deutschsprachigen Raum (und bestätigt dadurch indirekt, wie stark die FSD an institutionelle Vorgaben bzw. Gegebenheiten gebunden ist). Das deutet zugleich an, dass die immer noch primär monolingual gedachte Schule im deutschen Sprachraum (Gogolin 1994) Zentrum der Forschung und Praxis des Sprachenlernens und -lehrens ist. Mehrsprachigkeit, wie sie im DFG-Modell als gesellschaftlich präsent vorausgesetzt wird, ist insofern nicht Ausgangspunkt, sondern vielmehr Zielperspektive der FSD.

Zum anderen wird hier deutlich, dass die FSD sehr viel ausdifferenzierter ist als das DFG-Modell für den nordamerikanischen Kontext nahelegt. Medien-, kultur- und literaturwissenschaftliche Themen bleiben ausgespart, und Kontexte des Sprachgebrauchs und des Lehrens und Lernens von Sprachen erscheinen in erster Linie als relevant für die Identitätsentwicklung einzelner. Wenn man versucht, gängige Forschungsthemen und Arbeitsbereiche der FSD in das DFG-Modell einzuordnen, zeigt sich schnell, dass einerseits die Mesoebene weiter ausdifferenziert werden müsste, und dass es andererseits viele geradezu kanonisierte Bereiche der FSD gibt, die sowohl auf der Mikro- als auch auf der Meso- und Makroebene relevant sind. Das gilt beispielsweise für Literatur- und kulturwissenschaftliche Schwerpunkte oder auch medienwissenschaftliche und allgemeinpädagogische Überlegungen im Rahmen des Lehrens und Lernens von Sprachen.

Dennoch erweist sich die Berücksichtigung des DFG-Modells als hilfreich im Rahmen der Überlegungen zur Buntheit der FSD. So illustriert es doch die Tatsache, dass man es beim Lehren und Lernen von Sprachen mit einem grundsätzlich interdisziplinären Fachbereich zu tun hat, der einerseits ein bestimmtes Profil aufweist, andererseits jedoch nicht nur im Zusammenhang mit weiteren ‚Bezugswissenschaften' steht, sondern von ihnen durchzogen ist[1]. Es gibt dabei keinen festen Kanon von Bezugswissenschaften, sondern je nach Erkenntnisinteresse bzw. konkretem Anliegen werden spezifische interdisziplinäre Betrachtungen oder ‚Anleihen' notwendig.

Dieser Befund wiederum legt eine weitere Frage nahe. Wenn der Gegenstandsbereich der FSD nur mit interdisziplinären Zugriffen erfasst und erforscht werden kann, wäre zumindest zu klären, inwiefern man bei der FSD überhaupt von einer *Disziplin* reden kann. Ist es nicht so, dass die Buntheit der FSD mitunter die Ein-

1 Das ‚Durchzogensein' mit verschiedenen Disziplinen könnte wiederum zum Anlass genommen werden, die Begriffe ‚Trans-' und ‚Interdisziplinarität' voneinander abzugrenzen und die FSD explizit als transdiszipinär zu charakterisieren.

heit der Disziplin geradezu sprengt? Die transdisziplinären Verwobenheiten, die die FSD charakterisieren, erfordern insofern, dass man sich einmal Gedanken darüber macht, was überhaupt mit ‚Disziplin' gemeint ist und inwiefern dieser Begriff auf die FSD zutrifft.

3.2 Exkurs*: Disziplin*

Der Begriff der Disziplin ist zumindest ambivalent, meint er doch einerseits ein etabliertes Fach, das in Forschung und Lehre an Universitäten vertreten ist (vgl. Huber et al 2011), wie etwa Mathematik, Geschichte, Philosophie; andererseits jedoch auch Gehorsam. Beide Bedeutungen – Disziplin als Fach und als Gehorsam – sind spätestens seit Michel Foucaults Schriften zur Ordnung bzw. Einschränkung des Diskurses (Foucault 1991) sowie zur Disziplinierung in „Überwachen und Strafen" (Foucault 1977) als aufeinander beziehbar anzusehen.

In seiner Inauguralvorlesung formuliert Foucault unmissverständlich, dass „in dem, was man die ‚Disziplinen' nennt, […] ein Prinzip der Einschränkung zu erkennen" sei (Foucault 1991: 22) und erläutert dies wie folgt:

> [E]ine Disziplin ist nicht die Summe dessen, was bezüglich einer bestimmten Sache Wahres gesagt werden kann; sie ist auch nicht die Gesamtheit dessen, was über eine bestimmte Gegebenheit aufgrund eines Prinzips der Kohärenz oder der Systematizität angenommen werden kann. Die Medizin besteht nicht aus der Gesamtheit dessen, was man bezüglich der Krankheit Wahres sagen kann; die Botanik kann nicht als die Summe aller Wahrheiten, welche Pflanzen betreffen, definiert werden. Es gibt dafür zwei Gründe: einmal bestehen die Botanik oder die Medizin, ebenso wie jede andere Disziplin, nicht nur aus Wahrheiten, sondern auch aus Irrtümern […]. Aber außerdem muss ein Satz, damit er zur Botanik oder zur Medizin gehöre, Bedingungen entsprechen, die in gewisser Weise strenger und komplexer sind, als es die reine und einfache Wahrheit ist: jedenfalls Bedingungen anderer Art. (ebd.: 22 f.)

Disziplinen sind dieser Auffassung zufolge durch ihre prinzipielle Geschlossenheit gekennzeichnet. Um etwas zu einer Disziplin beizutragen (und als ihr zugehörig zu gelten), ist die Einhaltung spezifischer disziplinärer Bedingungen erforderlich. Foucault spricht in diesem Zusammenhang nicht von Erkenntnissen oder Inhalten oder Themen, die für die Zugehörigkeit zu einer Disziplin ausschlaggebend sind, sondern vielmehr von ‚Sätzen', deren Äußerung nur dann als disziplinär zugehörig anerkannt wird, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. So müssen sich beispielsweise Sätze im Bereich der Botanik

> auf eine bestimmte Gegenstandsebene beziehen: vom Ende des 17. Jahrhunderts an muss z. B. ein Satz, um ein ‚botanischer' Satz zu sein, die sichtbare Struktur der Pflanze,

> das System ihrer nahen und fernen Ähnlichkeiten oder die Mechanik ihrer Flüssigkeiten betreffen (und er durfte nicht, wie noch im 16. Jahrhundert, ihre symbolischen Bedeutungen einbeziehen oder gar die Gesamtheit der Kräfte und Eigenschaften, die man ihr in der Antike zusprach). Ein Satz muss aber auch begriffliche oder technische Instrumente verwenden, die einem genau definierten Typ angehören: vom 19. Jahrhundert an war ein Satz nicht mehr medizinisch, ‚fiel er aus der Medizin heraus' und galt als individuelle Einbildung oder volkstümlicher Aberglaube, wenn er zugleich metaphorische, qualitative und substantielle Begriffe enthielt (z. B. die Begriffe der Verstopfung, der erhitzten Flüssigkeiten oder der ausgetrockneten Festkörper); er konnte aber, ja er musste Begriffe verwenden, die ebenso metaphorisch sind, aber auf einem anderen Modell aufbauen, einem funktionellen und physiologischen Modell (so die Begriffe der Reizung, der Entzündung oder der Degenerierung der Gewebe). Darüber hinaus muss ein Satz, um einer Disziplin anzugehören, sich einem bestimmten theoretischen Horizont einfügen (ebd.: 23 f.).

Zur Illustration dieser Erklärung verweist Foucault auf die Mendelschen Erbgesetze, die über lange Zeit von Vertretern der Biologie bzw. der Botanik nicht anerkannt wurden. „Man hat sich oft gefragt, wie die Botaniker oder die Biologen des 19. Jahrhunderts es fertiggebracht haben, nicht zu sehen, dass das, was Mendel sagte, wahr ist", so Foucault (ebd.: 24). Diese Nichtakzeptanz kann nicht durch so etwas wie faktische Korrektheit oder Inkorrekheit erklärt werden, sondern liege vielmehr darin begründet, dass Mendel seine Gedanken nicht in Sätzen ausdrückte, die als der Disziplin zugehörig erkannt wurden, da er „von Gegenständen sprach, dass er Methoden verwendete und sich in einen theoretischen Horizont stellte, welche der Biologie in seiner Epoche fremd waren" (ebd.: 24).

Es fällt auf, dass Foucault hier nicht von Wahrheiten per se spricht, sondern von Sätzen, also von der sprachlichen Darstellung bzw. Repräsentation von Beobachtungen bzw. Forschungsbefunden. Was er mit dem Beispiel Mendels zeigen will, ist die Schwierigkeit, eine Beobachtung sprachlich so auszudrücken, dass sie für andere Fachkolleginnen akzeptabel erscheint. Es geht hier darum, dass Wahrheiten nach Foucault nicht getrennt werden können von Diskurs: Nur wenn man sich innerhalb eines bestimmten Diskurses äußert und dessen Regeln einhält, können die eigenen Sätze überhaupt hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts geprüft werden. Selbst, wenn ein Satz falsifiziert oder abgelehnt wird, muss er doch zuerst einmal innerhalb einer Disziplin als disziplinär zugehörig akzeptiert werden. Das wiederum zeigt deutlich, dass Disziplin sowohl etwas mit der Zugehörigkeit zu einem Fachbereich als auch mit Gehorsam zu tun hat. Der Ungehorsam Mendels lag darin, dass er eine andere Sprache und andere Methoden verwendete, was seine Sätze als nicht disziplinär zugehörig, ja als undiszipliniert erscheinen ließ. Foucault fasst dies folgendermaßen zusammen:

> Es ist immer möglich, dass man im Raum eines wilden Außen die Wahrheit sagt; aber im Wahren ist man nur, wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei' gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muss. Die Disziplin ist ein Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses. Sie setzt ihr Grenzen durch das Spiel einer *Identität*, welche die Form einer *permanenten Reaktualisierung der Regeln* hat. (ebd.: 25; Hervorh. i. Orig.)

Die Unterscheidung zwischen ‚die Wahrheit sagen' und ‚im Wahren sein' markiert diesem Gedanken gemäß die Disziplinarität bzw. disziplinäre Akzeptanz und damit wissenschaftliche Zugehörigkeit. Entscheidend ist die Positionierung von Aussagen ‚im Wahren' – nur indem sie die Bedingungen des jeweiligen Fachdiskurses erfüllen, können entsprechende Aussagen anerkannt und überhaupt einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Betrachtet man diese Überlegungen zur Disziplin nun im Rahmen eines grundsätzlich interdisziplinären Feldes wie der FSD, so ergeben sich interessante Einsichten. Zum einen ist die Tendenz zur Interdisziplinarität (nicht nur in der FSD, sondern mittlerweile in nahezu allen geistes- und gesellschaftlichen Fachbereichen) Zeichen für die Öffnung und damit Akzeptanz von deutlich mehr ‚Sätzen' als traditionelle disziplinäre Grenzen zugelassen haben. Zugleich ist mit dieser breiteren Akzeptanz jedoch auch eine mögliche Disziplinlosigkeit verbunden, also die Auflösung von Grenzen zwischen verschiedenen Fach- und Gegenstandsbereichen mit ihren tradierten Methoden, Theorien und Metaphern bzw. ‚Sätzen'. Inwiefern also kann man bei der FSD von *einer* Disziplin reden, und inwiefern ist es eine *Disziplin*?

3.3 Fremdsprachendidaktik: *eine* Disziplin? Eine *Disziplin*?

Inwiefern man bei der FSD von einer Disziplin sprechen kann, ist vor dem Hintergrund meiner Ausführungen sowohl zu bejahen als auch zu verneinen. Betrachtet man die oben als Buntheit charakterisierten Forschungen und Aktivitäten der FSD, so hat man es nicht mit einer Disziplin zu tun, die sich durch eindeutige und einheitliche Zugriffe, Theorien und Modelle auszeichnet. Vielmehr weisen Fremdsprachendidaktikerinnen ein sehr heterogenes Wissen auf, das je nach Sprache(n) und den z. T. damit verbundenen kulturellen Themen und Fragestellungen sowie Erkenntnisinteressen und Forschungsmethoden stark variiert. Entsprechend variieren auch die akzeptablen Sätze – es gibt innerhalb der FSD durchaus verschiedene Diskurse, die z. T. deutlich divergieren, und zwar nicht nur hinsichtlich der verschiedenen sprachlichen Ausrichtung ihrer Vertreterinnen (z. B. englisch-, französisch-, russisch-, deutsch-, oder spanischsprachige Literatur und Linguistik, kulturhistorische Entwicklungen von Sprachgemeinschaften, die diese Sprachen oder ihre Varianten verwenden, Lern- und Lehrerfahrungen und Curriculum-

entwicklung etc.), sondern auch hinsichtlich der methodischen Orientierungen von Forschungsprojekten zwischen eher quantitativ-nomologischen vs. eher qualitativ-interpretativen Zugriffen, wie auch im Hinblick auf unterschiedliche bildungstheoretische Orientierungen in Ansätzen und Theorien der FSD (was im DFG-Modell unter ideologischen Strukturen gefasst wurde), etwa zwischen Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. auch Breidbach 2008, Küster/Plikat 2018). Die Liste der Differenzen und Variationen kann geradezu endlos fortgeführt werden, und es gibt gute Gründe zu behaupten, dass es sich bei der FSD *nicht* um *eine* Disziplin handelt. Das lässt sich nicht zuletzt daran ablesen, dass viele Fremdsprachendidaktikerinnen durchaus unterschiedliche Zugehörigkeiten zu verschiedenen Forschungs- und Praxisgemeinschaften haben, die sich z. T. auch in Mitgliedschaften in unterschiedlichen Forschungsgesellschaften oder Publikation in unterschiedlichen wissenschaftlichen Organen ablesen lassen.

Dennoch ist es möglich zu argumentieren, dass die FSD sehr wohl als *eine* Disziplin gelten kann. Denn bei aller Differenz zwischen fremdsprachendidaktischen Diskursen bleibt dennoch der Tatbestand, dass sich die Vertreterinnen des Faches alle primär dem Lehren und Lernen von Sprachen widmen, und dieser vergleichsweise klar umreißbare Gegenstandsbereich legitimiert die Klassifizierung der FSD als wissenschaftliche Gemeinschaft. Die sprachenübergreifende Kooperation im Sinne fremdsprachendidaktischer Themen und Problemfelder ist dabei nicht nur politisch wichtig (etwa, um nicht als Einzelsprachdidaktikerin in philologischen Disziplinen isoliert zu werden und um dem Phänomen des ständigen Rad-Neuerfindens nach Möglichkeit vorzubeugen), sondern auch im Hinblick auf Mehrsprachigkeit als Lernziel und als gesellschaftliches Faktum notwendig. Die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erkenntnisinteressen im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Sprachen weisen bei aller Heterogenität nämlich genügend Gemeinsamkeiten auf, so dass es nur folgerichtig erscheint, hier von *einer* Disziplin zu sprechen; und je mehr Sprachen verwendet, gelernt und gelehrt werden, desto wichtiger ist die Berücksichtigung der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit von Lehrenden und Lernenden sowie ihren Lernbiographien, was für eine immenente Verbindung der verschiedenen Sprachdidaktiken wie auch von vielfältigen methodischen Orientierungen und Sichtweisen spricht.

Stellen wir die Frage nach der Identität der FSD nun in leicht verrückter Perspektive mit Blick auf ihre Disziplinarität, so ergibt sich ebenfalls kein klares Bild, wie sich schon zuvor angedeutet hat. Denn kann man die FSD wirklich als *Disziplin* sehen?

Einerseits ja: Es gibt einen gemeinsamen Gegenstandsbereich, das Lehren und Lernen von Sprachen. Auch angesichts der historischen Entwicklung der Lehrerbildung kann man argumentieren, dass die FSD als eine Disziplin zu verstehen

ist, die sich primär mit der Erforschung von Fremdsprachenunterricht sowie der Lehrerbildung befasst. Doch schaut man auf die vielen Themen, Aufgaben und Forschungsarbeiten, die inzwischen in der FSD behandelt werden, so wird das Bild deutlich komplizierter, wie wir bereits oben gesehen haben. Denn was die Gehorsamspflicht von Fremdsprachendidaktikerinnen angeht, ist zu beobachten, dass vieles als disziplinär zugehörig anerkannt wird, was z. T. durchaus disparat ist. Das oben als Buntheit bezeichnete Charakteristikum der FSD lässt insofern ernsthafte Zweifel aufkommen, was es mit der Disziplin der FSD auf sich hat. Dabei spiegelt die Interdisziplinarität der Arbeiten der FSD die Komplexität des Gegenstandsbereichs der FSD wider, dessen Durchdringung in der Tat zahlreiche Perspektiven erfordert, die man traditionell in Fachbereichen wie Psychologie, Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Philosophie und Soziologie, Literatur- und Medienwissenschaften etc. findet. Mit dieser Interdisziplinarität ist auch die prinzipielle Bereitschaft verbunden, ‚Sätze' als der FSD zugehörig zu akzeptieren, die auf den ersten Blick vielleicht wenig mit dem Gegenstandsbereich zu tun haben. Die FSD zeichnet sich heute gerade dadurch aus, dass hier eine große Offenheit (häufig auch Neugier) existiert, was Einsichten und Ansätze aus anderen Disziplinen betrifft. Diese Offenheit ist gewissermaßen Zeichen einer mitunter undisziplinierten Disziplin, deren komplexe Forschungsgegenstände nun einmal nicht adäquat erfasst werden können, wenn man nur im eigenen Saft schmort. Was dieser eigene Saft der FSD ist, lässt sich allerdings gar nicht wirklich sagen – es scheint eher, dass das disziplinäre Reinheitsgebot von der FSD schon immer großzügig ausgelegt und mitunter auch einfach ignoriert wurde. Wir haben es nun einmal mit einem Feld zu tun, das bunt ist. Einfarbige Disziplinarmaßnahmen scheinen fehl am Platz und kontraproduktiv. Insofern kann man sagen, dass die FSD zwar durchaus eine Disziplin ist, aber eine undisziplinierte.

4 Fazit: Ungehorsame Disziplin?

Natürlich ist die ungehorsame Disziplin ein Oxymoron. In gewisser Weise zumindest. Aber so oxymoronisch ist dieses Etikett nun doch nicht, denn es erfasst die Spannungsverhältnisse, die in einem immanent interdisziplinären Fachbereich wie der FSD vorliegen. Wer heute als Doktorandin eine Arbeit in der FSD anfertigen möchte, stellt sofort fest, dass jegliche Forschungsprojekte die Lektüre und Auseinandersetzung mit Themen und Schriften erfordern, die nicht nur aus der FSD stammen. Und auch die existierenden Arbeiten aus der FSD greifen auf Theorien, Modelle und Ansätze zahlreicher anderer Fachbereiche zurück. Sich als Nachwuchswissenschaftlerin disziplinaradäquat zu positionieren, erfordert insofern zwangsläufig den Blick in andere Disziplinen und die Durchdringung

des je eigenen Fragenkomplexes mit Hilfe anderer Perspektiven, die (noch) nicht fremdsprachendidaktisch erfasst oder in dem betreffenden Kontext angemessen berücksichtigt wurden. Dass dies z. T. mit erheblichem Aufwand, Kopfschmerzen und Schlaflosigkeit verbunden ist, ist kein Geheimnis und hat schon so manche Fremdsprachendidaktikerin an ihre Grenzen gebracht.

Insofern ist zu konstatieren, dass man als Fremdsprachendidaktikerin, um dem komplexen Gegenstandsbereich gerecht zu werden, immer auch Dilettantin bleibt. Wir berufen uns auf Arbeiten z. B. aus der Soziologie oder Neurobiologie, sind aber keine Soziologinnen oder Neurobiologinnen. Und wenn Soziologinnen oder Neurobiologinnen unsere Arbeiten lesen, sind sie höchstwahrscheinlich nur mittelmäßig beeindruckt. Man kann natürlich das fremdsprachendidaktische Dilettieren verurteilen und nach mehr Disziplin rufen. Man kann aber auch versuchen, das eigene Dilettieren möglichst weiter zu perfektionieren, allerdings ohne diesen Umstand zu verkennen. Ein so interdisziplinärer Fachbereich wie die FSD kann nun einmal nicht so stark diszipliniert werden, dass man dem Dilettantismus grundsätzlich vorbeugen kann. Wichtig scheint mir deshalb vor allem, so etwas wie eine Dilettantismus-Awareness zu entwickeln. Ich weiß, dass ich nicht nichts weiß. Die Reduktion des Disziplinarzwangs durch immanente Interdisziplinarität in der FSD führt insofern zur Befreiung und verpflichtet doch zugleich zur Selbstdisziplin: Wir sind nicht unbedingtem Gehorsam verpflichtet, sondern wildern in all denjenigen Gefilden, die uns helfen können, unseren Gegenstandsbereich besser bzw. genauer zu erfassen. Und trotzdem verpflichten wir uns, die Buntheit unseres Faches aufrecht zu erhalten und die einzelnen Farben möglichst leuchtend zu repräsentieren. Wohl wissend, dass uns dabei Grenzen auferlegt sind.

Literatur

Breidbach, Stephan (2008). Fremdsprachliche Kompetenzen jenseits der Standardisierbarkeit: Warum mit den ‚Bildungsstandards' die Probleme für eine bildungsorientierte Fremdsprachendidaktik erst anfangen. In: Lüger, Hans-Helmut / Andrea Rössler (Hrsg.). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung.* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 117–133.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Gunter Narr.

Deutsch, Bettina (2016). *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (o. J.) *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF).* Online: http://www.dgff.de/de [8.11.2018].

Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100/supplement, 19–47.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research.* London: Routledge.

Fawcett, Jacqueline (2013). Thoughts about multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary research. *Nursing Science Quarterly* 26/4, 376–379.

Foucault, Michel (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Übers. v. Walter Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Übers. v. Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Fischer.

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Haack, Adrian (2017). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Huber, Andreas / Kniefacz, Katharina / Krysl, Alexander (2011). *Universität und Disziplin: Angehörige der Universität Wien und der Nationalsozialismus*. Münster: LIT Verlag.

Klippel, Friederike (2016). *Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen*. Online: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/Chronologie_Diss_u_Habil_bis_Ende_2015_korr.pdf [18.8.2018].

Kramsch, Claire (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal* 84/3, 311–326.

Küster, Lutz / Plikat, Jochen (Hrsg.) (2018). Fachlichkeit und Erziehungsauftrag im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 47/1.

Rokitzki, Christiane (2016). *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori: Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch*. Marburg: Tectum.

Schleich, Marlis (2015). *Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels: Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg*. Münster: Waxmann.

Schmenk, Barbara (2015). Eine sonderbare Spezies: Fremdsprachendidaktik. Eine (?) Disziplin (?) an den Schnittstellen von akademischen, bildungspolitischen, gesellschaftlichen und erzieherischen Forschungs- und Wirkungsfeldern. In: Doff, Sabine / Grünewald, Andreas (Hrsg.). *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 5–16.

Seidelmann, Tanja (2016). Zum Umgang mit legasthenen Kindern im frühen Englischunterricht. Online: https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbbs_derivate_00042014/Diss_Seidelmann_Tanja.pdf [18.8.2018].

Toomey, Anne H. / Markusson, Nils / Adams, Emily / Brockett, Beth (2015). Inter- and Trans-disciplinary Research: A Critical Perspective. *Global Sustainable Development Report Brief,* 1–3. Online: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/612558-Inter-%20and %20Trans-disciplinary%20Research%20-%20A%20Critical%20Perspective.pdf [18.8.2018].

Wikipedia (o. J.). *Fremdsprachendidaktik*. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprachendidaktik [23.8.2018].

Henning Rossa / Eva Wilden

Interdisziplinarität in der empirischen Fremdsprachenforschung: Zugänge, Formate, Methoden

„Nichts ist so erfrischend wie ein beherzter Schritt
über die Grenzen." (Keith Haring, Künstler)

Abstract: This chapter explores the interdisciplinary nature of empirical research on foreign/second language learning. In doing so, it reviews four recent interdisciplinary PhD theses. It mainly argues that interdisciplinary cooperation changes the systematicity of disciplines as such and, thus, may lead to the development of hybrid disciplines.

L2 research, foreign language education, scientific disciplines, empirical turn

1. Zur Orientierung: Interdisziplinarität als Merkmal der empirischen Fremdsprachenforschung

Spätestens seit der sogenannten „empirischen Wende" (Göbel/Hartig/Rauch 2011: 1) in den 1990er Jahren prägen zunehmend systematisch-methodische Ansätze zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen das Profil der Fremdsprachenforschung. Diese Entwicklung lässt sich durchaus als Reaktion auf die nach der Jahrtausendwende artikulierten politischen Forderungen nach wissensbasierten (*evidence-based*) Erkenntnissen und Instrumenten interpretieren, die eine empirisch validierte Steuerung der Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen ermöglichen sollen (Buchhaas-Birkholz 2009: 28). Die Bemühungen um eine empirische Fundierung und eine stärkere Orientierung an den in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung etablierten Maßstäben und Verfahren sind aber sicher auch Ausdruck veränderter Selbstverständnisse der an Fremdsprachenforschung beteiligten Disziplinen (vgl. Bayrhuber et al. 2011, 2012, Doff/Grünewald 2015, Klippel/Legutke 2016, Timm/Vollmer 1993).

Den 2018 von der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* veröffentlichten Empfehlungen für Berufungsverfahren in der Fremdsprachenforschung, Sprachlehr- und lernforschung bzw. der Fremdsprachendidaktik ist zu entnehmen, dass Forschende in diesen Feldern offensichtlich weiter daran arbeiten müssen, das Vorurteil zu überwinden, ihre Fächer seien vorwissenschaftliche Rezeptologien und reine Transfer- bzw. Rekonstruktionswissenschaften. Eine

besser sichtbare, empirische Forschungspraxis mag dazu einen Beitrag leisten. Zusätzlich bedarf es der Einsicht, dass Fremdsprachendidaktiken eben nicht „auf die Anwendung oder Transformation von Forschung aus anderen Gebieten für fremd- und zweitsprachliche Lehr- und Lernprozesse ausgerichtet" sind (DGFF 2018: 1). Worin aber bestehen dann die Bezüge zwischen fremdsprachendidaktischer Forschung und der Praxis des Lehrens und Lernens? Diese Frage zu klären, ist von zentraler Bedeutung, wenn wir das Bild der Fremdsprachendidaktiken als eigenständig forschende wissenschaftliche Disziplinen angemessen vermitteln wollen.

Die empirische Fundierung der Fremdsprachenforschung berührt also die Frage, wie die genuinen fachlichen Erkenntnisinteressen und Forschungsgegenstände in Abgrenzung zu anderen Disziplinen eingeordnet und abgegrenzt werden können. Dazu ist festzustellen, dass jede Form einer empirischen Annäherung an den Gegenstand ‚Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen', eine stärker interdisziplinär ausgerichtete Forschungspraxis provoziert, denn bei der Erforschung des Lehrens und Lernens sind verschiedene Spezifikationen und Ziele, Bedingungen, Umgebungen, Voraussetzungen, Anwendungsbereiche, Perspektiven der handelnden Personen usw. zu beachten: „Die Komplexität des Gegenstandes erfordert es, dass in der Forschung durchgängig auch auf Erkenntnisse und Perspektiven weiterer Disziplinen Bezug genommen wird; z. B. der Lernpsychologie (Stichwort: kognitive Positionen des Spracherwerbs), der Förderpädagogik (Stichwort: Inklusion) sowie der Schulpädagogik" (ebd.: 1, vgl. Schmenk in diesem Band).

2. Interdisziplinäre Zugänge, Formate und Methoden

Die hier formulierte Forderung nach Interdisziplinarität in der Forschungspraxis – gemeint ist damit auch der akademische Diskurs zur Forschungsmethodologie und zu Forschungsergebnissen – führt dazu, dass sich in der Fremdsprachenforschung neue hybride Disziplinen entwickeln. Dies resultiert daraus, dass sich die Forschenden nicht damit zufrieden geben wollen, in ihrer Arbeit auf Bezugsdisziplinen bloß zu verweisen. So skizzieren beispielsweise Mercer und Ryan (2016) die Hoffnungen, die sie mit der Etablierung des Forschungsbereichs *language learning psychology* verknüpfen: „The emerging field of language learning psychology aims to go beyond merely drawing on insights from an external field; we hope to build something unique, something informed by a range of perspectives but not dominated by any single disciplinary outlook" (ebd.: 2).

Diese Verknüpfung mehrerer Perspektiven zeigt auf, wie interdisziplinäre Zugänge zu einem Forschungsfeld das Potential besitzen, die Optionen zu er-

weitern, wie wir Erkenntnisse in unserem Fach und darüber hinaus gewinnen, und damit dem komplexen und dynamischen Untersuchungsgegenstand besser anzupassen:

> Interdisziplinarität im recht verstandenen Sinne geht nicht zwischen den Fächern oder den Disziplinen hin und her oder schwebt, dem absoluten Geist nahe, über den Fächern und den Disziplinen. Sie hebt vielmehr fachliche und disziplinäre Engführungen, wo diese der Problementwicklung und einem entsprechenden Forschungshandeln im Wege stehen, wieder auf; sie ist in Wahrheit Transdisziplinarität (Mittelstraß 2007: 3; vgl. Schmenk in diesem Band, Abschnitt 3.1).

Die Zusammenschau der Gegenstände und Methoden empirischer Arbeiten in der Fremdsprachenforschung (in Deutschland: siehe u. a. Behrent et al. 2011, Doff et al. 2016, Finkbeiner et al. 2013) seit ca. 2005 deutet ebenfalls an, dass die zunehmend interdisziplinär ausgerichtete Forschungspraxis das Konzept der ‚Disziplin' Fremdsprachenforschung selbst verändert und erweitert:

> [T]hematic areas have diversified and often pertain to two or three different categories – one reason why categorization of the dissertations in this review proved difficult. This positive development shows, first, the breadth of interest in SLA research in Germany, and second, the interest in taking different perspectives and the desire to combine different research areas in order to allow for more cross-discipline work and wider perspectives in the understanding of teaching and learning FLs (Doff et al. 2016: 231).

Die von den Autor*innen so positiv eingeschätzte Entwicklung einer zunehmenden Interdisziplinarität bringt ganz eigene Herausforderungen mit sich. Auch wenn diese Entwicklung wünschenswert ist, führt sie zu einer gestiegenen Komplexität der Fremdsprachenforschung, was gerade für *novice researchers* eine erhöhte Schwierigkeit darstellt. Zudem stellt sich den forschenden Personen in einem komplexer werdenden Feld immer wieder die Frage: Wer sind wir eigentlich? Und was genau machen wir? Bzw. gibt es eigentlich ein ‚wir'?

3. Vier Fallstudien: Welche Rollen spielen Disziplinen in interdisziplinär angelegten Qualifikationsarbeiten in der Fremdsprachenforschung?

Zusammengefasst entsteht der Eindruck, dass die Fremdsprachenforschung, angetrieben von stärker empirisch orientierten und interdisziplinär angelegten Forschungsformaten, gegenwärtig eine Entwicklung erlebt, die einerseits von einer Diversifizierung der Erkenntnisinteressen und methodischen Ansätze geprägt ist und andererseits das Bestreben widerspiegelt, den komplexen For-

schungsgegenstand aus einer weiteren, die Grenzen der Disziplin(en) überwindenden Perspektive zu verstehen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwiefern in konkreten Forschungsarbeiten ein Transfer von Wissen und Methoden zwischen den Disziplinen einerseits und disziplinär eigenständige Perspektiven auf den Gegenstand der Forschung andererseits zu erkennen sind. Dahinter steckt die Frage, wie sich Interdisziplinarität in gegenwärtigen Forschungsarbeiten in der Fremdsprachenforschung manifestiert und inwiefern die Forschenden ihre Forschungspraxis, ihre theoretischen und methodischen Überlegungen und Erkenntnisse explizit im Kontext einer oder mehrerer Disziplinen diskutieren.

Zur explorativen Untersuchung dieser Frage wurden vier Dissertationen ausgewählt, die in den vier Jahren vor Konzeption des vorliegenden Bandes veröffentlicht und in der von Klippel bis 2016 zusammengetragenen Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in fremdsprachendidaktischen Disziplinen auf der Website der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* mindestens zwei Forschungsfeldern zugeordnet wurden, z. B. Englischdidaktik und Pädagogische Psychologie[1]. Die Textsorte ‚Dissertationsschrift' wurde aus zwei Gründen ausgewählt: Sie gilt erstens als zentraler Beitrag, mit dessen Hilfe sich Forschende aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs in einer *scientific community* inhaltlich profilieren und ihre Kompetenz nachweisen. So bewerten die Mitglieder der *community*, die mit der Begutachtung dieses wissenschaftlichen Gesellenstücks beauftragt werden, z. B. die Frage, für welchen Bereich des Forschungsfeldes die Arbeit als ‚einschlägig' und der oder die Autor*in als ‚ausgewiesen' eingeschätzt werden kann. Dissertationsschriften sind zweitens in aller Regel das Arbeitsergebnis eines oder einer Einzelnen, und somit ist zu erwarten, dass – verglichen mit den Veröffentlichungen multidisziplinärer Arbeitsgruppen – im Text eher explizite Hinweise zu finden sind, zu welchen Disziplinen in der Forschungspraxis konzeptuelle, theoretische und methodische Bezüge hergestellt wurden. In den Kapiteln zur Diskussion der Forschungsergebnisse lassen sich vermutlich Bemerkungen dazu finden, welche disziplinären Kontexte die Forschenden bei der Formulierung von Implikationen aus ihren Ergebnissen in den Blick nehmen.

1 Die von Klippel für die einzelnen Qualifikationsarbeiten aufgeführten Forschungsfelder werden in den Überschriften der folgenden vier Abschnitte jeweils wiedergegeben.

3.1 Fuchs, Stefanie (2013): Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts. Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Peter Lang. Englischdidaktik und Pädagogische Psychologie

Die Dissertation von Fuchs (2013) ist in der Reihe Anglo-Amerikanische Studien (Hrsg.: Ahrens et al.) erschienen und verweist so, wie auch im Titel der Arbeit genannt, auf den „Kontext Englischunterricht". Die Autorin leitet ihre Arbeit ein, indem sie zunächst auf den „Fremdsprachenlerner" (ebd.: 29) als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen verweist. Die theoretischen Konzepte, die zu Beginn der Arbeit eingeführt werden sind dagegen recht eindeutig dem Kontext der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und der differentiellen Psychologie zuzuordnen: Geschlechtsunterschiede in Bildung und Bildungsverläufen, geschlechtsrollenkonformes Verhalten, geschlechtstypische Präferenzen, geschlechtsstereotype Kompetenz und Leistungsdifferenzen (ebd.: 29). Das stark durch die Theoriebildung in der Psychologie fundierte Erkenntnisinteresse der Studie wirft die Frage auf, welche Rolle englischdidaktische Konzepte bzw. Forschungsergebnisse als Referenzpunkte für die Studie spielen können. Auf der theoretischen Ebene werden durchaus Themen in den Blick genommen, zu denen in der Englischdidaktik Konzeptionen aus vielfältigen Perspektiven und Forschungstraditionen vorliegen: die „Struktur des Englischunterrichts" (ebd.: 130) und „der Fremdsprachenlernende im Modell" (ebd.: 195). Im Kapitel zum Englischunterricht verweist die Autorin im Kern auf psycholinguistische und entwicklungs- bzw. pädagogisch-psychologische Konzepte bzw. Modelle, um das Konstrukt der Sprachkompetenz als Bezugspunkt für den Englischunterricht zu erläutern und nutzt den Thüringer Lehrplan („die vier Lernbereiche": 138) zur Strukturierung der Ziele und curricular erwartbaren Aktionsformen bzw. -phasen des Englischunterrichts. Das Modell der „wichtigsten Aspekte, die auf den Fremdsprachenlernenden einwirken können", fasst die überwiegend psychologischen (z. B. Motivation, Passungserleben, Erwartungen, Soziale Eingebundenheit) bzw. curricular spezifizierten Konstrukte (z. B. die vier Lernbereiche „Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen", ebd.: 195) zusammen. Das Modell lässt sich insgesamt daher nur bedingt als interdisziplinär beschreiben: Die psychologischen Konstrukte verweisen auf die verschiedenen psychologischen Teildisziplinen, die fremdsprachendidaktisch relevanten Aspekte des Modells sind hingegen auf die bildungspolitisch strukturierten Vorgaben für den Forschungskontext (Englischunterricht an Regelschulen in Thüringen) beschränkt. Insofern besteht hier ein eher mittelbarer Bezug zu genuin fremdsprachendidaktischen Konzepten und

Konstrukten, die bei der Entwicklung der Lehrpläne möglicherweise berücksichtigt wurden. Diese stark fokussierte Modellierung des Fremdsprachenlernenden im Kontext des Englischunterrichts wird im folgenden empirischen Teil der Arbeit als Hintergrund für die Formulierung von 75 Hypothesen genutzt, die die Autorin auf drei Gliederungsebenen unterteilt (ebd.: 231–232) und schließlich in einer explanativen Querschnittsstudie (zwei Fragebögen, N=459) überprüft. Das empirische Verfahren besteht also in diesem Fall aus einer radikalen Reduktion der potentiell relevanten Aspekte der Untersuchungsgegenstände Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in Verbindung mit einem messmethodisch (quantitativ) stark ausdifferenziertem Vorgehen. Die Implikationen der Studie diskutiert die Autorin überwiegend mit Blick auf die zukünftige Rolle des Gegenstands ‚Geschlechtsunterschiede' in der psychologischen Forschung. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive wird die Forderung in den Blick genommen, dass Lehrpersonen „sich [ihrer] eigenen Haltungen zu Geschlechterrollen und -stereotypen bewusst werden" müssen (ebd.: 332). Für den Englischunterricht wird abschließend empfohlen, „Jugendliche in die Gestaltung des Unterrichts" miteinzubeziehen, um deren „individuelle Präferenzen […] gegenüber Lernbereichen, Sozialformen und auch Themen" berücksichtigen zu können (ebd.: 335).

3.2 Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Beltz Juventa. Erziehungswissenschaft und Deutsch als Zweitsprache

Im ersten Absatz ihrer Dissertationsschrift skizziert Hövelbrinks (2014) den Horizont der Studie mit Begriffen wie „Bildungspotential", „Teilhabe", „Zuwanderungsgeschichte" und „mehrsprachig aufwachsende Kinder", die Bezüge zu gesellschaftspolitischen, pädagogischen und angewandt-linguistischen Perspektiven herstellen (ebd.: 11). Der Titel verrät bereits, dass die theoretische Orientierung der Arbeit mehrere Disziplinen berührt. Die linguistischen Konzepte auf der Detailebene (Bildungssprache vs. Fachsprache, Diskursfunktionen) stehen im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb, naturwissenschaftlicher Bildung und Kompetenz sowie der Unterrichtstechnik des Experimentierens im Sachunterricht in der Primarstufe. Die Autorin reflektiert die Komplexität ihres „multifaktoriellen Konstrukt[s] des Untersuchungsgegenstandes", die eine interdisziplinäre Studie erfordere. Dies solle in der vorliegenden Studie durch eine Verknüpfung von „erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung" und „linguistischen

Auswertungsmethoden" geschehen (jeweils ebd.: 119). Die methodische Entscheidung, verbale Daten (Äußerungen der Lernenden) im Sachunterricht zu erheben, begründet die Autorin damit, dass die naturwissenschaftliche Lernumgebung „vielfältige Sprachhandlungen in verschiedenen Lernkontexten anregen kann" (ebd.: 113). Auf diese Weise bedingt die Auswahl der konkreten Unterrichtssituation die Notwendigkeit, nicht nur mit Blick auf den allgemeinen Bildungskontext (Grundschulpädagogik), sondern auch zur Skizzierung des fachdidaktisch reflektierten Kontexts (Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Primarstufe) auf die Konzepte (z. B. ‚gemeinsamer Lerngegenstand') und Erkenntnisse (sprachsensible Lernumgebungen im Sachunterricht des ersten Schuljahres umsetzen) zurückzugreifen, die in anderen Disziplinen erforscht und entwickelt werden.

Die bewusste Entscheidung für ein interdisziplinäres Vorgehen führt in der empirischen Praxis zu einem Forschungsdesign, das die Begriffe und Methoden der einen Disziplin (Datenerhebung erziehungswissenschaftlich: Angebots-Nutzungs-Modell, Versuchsgruppe, Videographie) mit denen der anderen (Datenanalyse linguistisch: Analyse der sprachlichen Oberfläche, Analyse sprachlicher Handlungen, gesprächslinguistische Mikroanalyse) nicht vermischt, sondern so verknüpft, dass die erste Methode (Erhebung) im Sinne der zweiten (Analyse) spezifiziert und umgesetzt wird. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt schließlich aus der wissenschaftlichen Perspektive ‚Deutsch als Zweitsprache', indem Implikationen für Sprachförderangebote und die Gestaltung von Sprechanlässen im Fachunterricht formuliert werden.

3.3 Bauer, Viktoria (2015): Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität: Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Opladen: Verlag Barbara Budrich. Englischdidaktik und Bildungsgangforschung

Die Studie von Bauer (2015) suggeriert ihre Interdisziplinarität bereits im Titel – *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität*: während das erste Wort eine klare Verortung in der Fremdsprachendidaktik impliziert, legen die beiden folgenden Begriffe Bezüge zu anderen Disziplinen wie der Soziologie oder Lernpsychologie nahe. Die Studie hat sich zum Ziel gesetzt, das Englischlernen aus „dem biographischen Blickwinkel heraus" zu untersuchen, also die subjektive Sichtweise der Lernenden auf ihr „Sprachenlernen als ein[en] Teil des subjektiven Bildungsgangs von Jugendlichen" (beide Bauer 2015: 17) zu erforschen. Der besondere Blick gilt dabei der Entwicklung und Entstehungsgeschichte der Einstellungen und Haltungen der Englischlernenden mit Bezug zu ihren Zielvorstellungen, bedeutsamen Erfahrungen sowie der „biographische Verwobenheit" (ibid.). Damit gehört diese Studie in den

Bereich der Lernerforschung, den Caspari (2016: 14–15) infolge einer Auswertung von fast einhundert Qualifikationsarbeiten als eins von insgesamt 13 aktuellen Forschungsfeldern fremdsprachendidaktischer Forschung benennt.

Die Interdisziplinarität der Studie wird teils explizit adressiert, wobei sich die Autorin durchgängig in der Fremdsprachendidaktik verortet (Bauer 2015: 21). Ihr Vorgehen mit starken Bezügen zu anderen Disziplinen lässt sich etwa in der theoretischen Rahmung mit explizitem Bezug zur Bildungsgangforschung oder auch im Methodenteil durch die Diskussion der wissenssoziologischen Grundlage ihres Forschungsdesigns nachvollziehen. Als prägnantes Beispiel sei folgender Kommentar zur Bedeutung der Ergebnisse für die fremdsprachendidaktische Forschung genannt:

> Welchen Beitrag können ein solcher sozialwissenschaftlicher Ansatz und vor allem die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse leisten? Die Rekonstruktionen der Fallstudie […] [können] zeigen, dass ein empirischer Zugang zu den tieferliegenden Sichtweisen der Lernenden es ermöglicht, Prozesse des Fremdsprachenlernens nicht lediglich mithilfe von psycholinguistischen und kognitiven Kategorien (wie z. B. Motivation, Kompetenz) zu erfassen, sondern diese auch in ihrer sozio-kulturellen und vor allem biographischen Dimension zu betrachten. (ebd. 361–362)

In aller Kürze zeigt sich hier die vielschichtige Verwobenheit dieser Studie mit zahlreichen anderen Bezugsdisziplinen. Gerade diese Bezüge bzw. Abgrenzungen machen den Ertrag der Studie aus.

Vor dem Hintergrund dieser starken und expliziten Interdisziplinarität stellt sich die Frage, ob denn ein genuiner Kern des Forschungsfelds Fremdsprachendidaktik erkennbar ist oder ob sich dieser nicht gänzlich aufgelöst hat angesichts der starken Interdisziplinarität. In anderen Worten: Was macht das Fachliche oder Disziplinäre aus? Tatsächlich erscheint die Disziplin Fremdsprachendidaktik etwas weniger deutlich adressiert, ist jedoch klar erkennbar. So widmet sich das gesamte erste Theoriekapitel der „Verortung der Arbeit in der Fremdsprachendidaktik“ (ebd. 21–39) bzw. nimmt die Studie verschiedentlich Bezug auf grundlegende fachdidaktische Prinzipien, diskutiert die Europäische Sprachenpolitik, rezipiert fachdidaktische Studien oder diskutiert abschließend Implikationen der Studie für den Fremdsprachenunterricht. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die englische Sprache – obwohl prominent im Titel – weniger Beachtung findet bzw. der Eindruck entsteht diese Studie, hätte genauso mit Lernenden einer anderen Fremdsprache durchgeführt werden können. Dies lässt sich als Indiz deuten, dass den fachlichen Kern der Studie das Fremdsprachenlernen, nicht so sehr das Englischlernen, ausmacht, wie es der Titel allein suggerieren würde.

3.4 Rumlich, Dominik (2016): Evaluating Bilingual Education in Germany. CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest. Frankfurt am Main: Peter Lang. Englischdidaktik, Angewandte Linguistik und Pädagogische Psychologie

In der jüngsten Veröffentlichung dieses *purposeful sample* untersucht Rumlich (2016) in einer quantitativen, quasi-experimentellen Längsschnittstudie mit 1.400 Probanden die Frage, inwiefern Unterschiede zwischen Lernenden der Jahrgangsstufen 6 und 8 hinsichtlich ihrer allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz (Englisch als erste Fremdsprache) sowie kognitiver und affektiv-motivationaler Dispositionen bestehen und sich über den Zeitraum von zwei Schuljahren entwickeln. Der Autor prüft dabei den Einfluss der Teilnahme an unterschiedlichen Formen der fremdsprachlichen Bildung auf der Sekundarstufe (Klasse mit bilingualem Sachfachunterricht, Klasse ohne bilingualen Sachfachunterricht an einer Schule, die einen bilingualen Zweig anbietet, Klasse mit regulärem Englischunterricht an einer Schule, die keinen bilingualen Zweig anbietet).

In der Einleitung situiert der Autor seine Studie im Kontext europäischer Sprachenpolitik und verweist dabei explizit auf das in Europa etablierte und wachsende Forschungsfeld *bilingual education*. Insgesamt ist zu erkennen, dass der auf Englisch verfasste Forschungsbericht offensichtlich eine internationale Leserschaft anspricht. Angesichts der Offenheit des zentralen Konzeptes *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) skizziert Rumlich die spezifische Umsetzung im ausgewählten Feld des bilingualen Sachfachunterrichts in Nordrhein-Westfalen. So wird erkennbar, dass der Bezugsrahmen der empirischen Studie breit gespannt ist, zwischen einem transnationalen, in einem sprachenpolitischen Zusammenhang stehenden Forschungsfeld einerseits und einem lokalen Bildungskontext andererseits. Die theoretischen Konzepte, die der Autor diskutiert (ebd.: 97–190), stammen aus der Fremdsprachendidaktik (kommunikativer Ansatz des Fremdsprachenunterrichts), aus der Zweitsprachenerwerbsforschung (*innatist demands, output, interaction*) und aus der pädagogischen Psychologie (Selbstkonzept, fachspezifisches Interesse). Die empirische Untersuchung wird explizit als Verknüpfung von pädagogisch-psychologisch motivierter und fremdsprachendidaktisch informierter Evaluations- und Unterrichtsforschung konzipiert. Die forschungsmethodischen Entscheidungen sind offenbar fest mit den erkenntnistheoretischen Annahmen eines analytisch-nomologischen Forschungsansatzes verbunden. So legt der Autor etwa in der kritischen Diskussion seiner Studie dar, dass die ausgewählten Verfahren, d. h. komplexe statistische Modelle, das Ziel verfolgen, einen ‚realistischeren' Blick auf zentrale Themenfelder des bilingualen Sachfachunter-

richts zu erlangen („to obtain a more realistic picture of central CLIL-related issues"; ebd.: 429).

Der Bezug zur *scientific community* ‚Fremdsprachenforschung' wird explizit in der Diskussion der Ergebnisse hergestellt, indem der Autor das Desiderat einer wissensbasierten Weiterentwicklung des Konzepts CLIL unterstreicht und auf dessen Potential verweist, lang überfällige Veränderungen in der sprachlichen Bildung voranzubringen (ebd.: 451). Zwischen den Zeilen liest sich die Dissertationsschrift in Teilen wie ein Statistiklehrbuch, das ein Forscher aus der Pädagogischen Psychologie für eine fremdsprachendidaktisch sozialisierte Leserschaft konzipiert, die zumindest mit Blick auf die Forschungslogik des quantitativen Paradigmas und die theoretischen Hintergründe statistischer Modelle und Prüfverfahren noch Nachholbedarf hat: „[S]tatistical evaluations also involve simplification and mathematical (dis-)advantages. In educational research, the nature of samples with non-independent observations and students nested in classes and schools violates assumptions of quite a few mathematical procedures" (ebd.: 443).

4. Fazit und Ausblick: Unterstützt eine interdisziplinäre Forschungspraxis den *complexity turn* (Mercer 2011) der Fremdsprachenforschung?

Die vier hier diskutierten Forschungsarbeiten weisen alle inhaltlich, methodisch und in der Relevanz ihrer Ergebnisse erkennbar über die Grenzen einer einzigen Disziplin hinaus. Dabei bieten sie unterschiedliche Antworten auf die Fragen, wie verschiedenen Disziplinen in ihren Forschungsarbeiten sichtbar werden und inwiefern eine Studie überhaupt valide als Beitrag zur Disziplin Fremdsprachenforschung eingeordnet werden kann.

So enthalten die Arbeiten von Viktoria Bauer und Britta Hövelbrinks in der theoretischen Fundierung und in der Diskussion der Ergebnisse recht explizite Hinweise, die eine Zuordnung der jeweiligen Studie als Beitrag zu einem Fach (hier: Englischdidaktik bzw. Deutsch als Zweitsprache) sinnvoll erscheinen lassen. Gleichsam beziehen sich die Autorinnen in der Konzeption ihrer Forschungspraxis und in der Interpretation der Ergebnisse auf Fragestellungen, Konzepte und Erkenntnisse, die in den jeweiligen Fachdiskursen erforscht und weiterentwickelt werden. In der Studie von Stefanie Fuchs wird auf die Fremdsprachendidaktik verwiesen, um den Kontext einer psychologisch informierten und motivierten Untersuchung zu spezifizieren. In der von Dominik Rumlich durchgeführten Studie führt die forschungsmethodische Entscheidung für den Einsatz komplexer statistischer Modelle auf der inhaltlichen Ebene zwangsläufig zu einer gewissen Distanz zum Gegenstand

‚Lehren und Lernen im bilingualen Sachfachunterricht'. Forschungslogisch handelt es sich hier um eine pädagogisch-psychologisch motivierte Studie der Evaluations- bzw. Unterrichtsforschung zur Messung von miteinander interagierenden Einflussgrößen, die fremdsprachendidaktisch informiert ist.

Worin mag also angesichts der Vielfalt der denkbaren Bezüge zwischen den Disziplinen das Potential interdisziplinärer Arbeiten für die Entwicklung der Fremdsprachenforschung bestehen? Ein wichtiger Effekt des Forschens in mehreren Disziplinen – oder über sie hinweg greifend – mag für die forschenden Personen darin bestehen, dass sie ihre inhaltlichen und erkenntnistheoretischen Vorannahmen angesichts der potentiell davon abweichenden Konzepte und Standards in anderen Disziplinen regelmäßig auf ihre Validität und Angemessenheit hin überprüfen:

> Although working in unfamiliar ways is rarely an immediately comfortable experience, it can […] lead scholars to challenge their own blind spots and the various assumptions of their respective disciplines, thereby enhancing critical thinking and generating innovative lines of thinking (Mercer/Ryan 2016: 3).

Die andere Seite derselben Medaille weist auf die Einschränkungen bzw. Schwierigkeiten und Risiken hin, die sich aus der Anforderung ergeben, entweder selbst in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen fachlich, inhaltlich und methodisch kompetent zu sein, oder entsprechende Kooperationspartner*innen zu finden, mit denen es sich gut zusammenarbeiten lässt. Dazu bedarf es in erster Linie einer Bereitschaft, mit Vertreter*innen anderer Disziplinen zu kooperieren und von ihnen zu lernen. Außerdem ist es notwendig, die Grenzen der eigenen Kompetenzen anzuerkennen und einen anderen, disziplinär geprägten Zugriff auf die Daten zuzulassen. Insofern bedeutet eine stärkere Interdisziplinarität eine Herausforderung, insbesondere für das professionelle Selbstverständnis der Forschenden. In der Forschungspraxis hängt das Gelingen von Interdisziplinarität daher ganz pragmatisch von der Fähigkeit der Beteiligten ab, tatsächlich einen die Engführungen der einzelnen Disziplinen überwindenden Diskurs zu entwickeln:

> Und tatsächlich ist leider die verständliche Forderung nach Interdisziplinarität nicht dasselbe wie die real stattfindende Arbeit. Es ist zwar ein positives Zeichen, dass einschlägige Konferenzen immer häufiger stattfinden und somit, so sollte man meinen, die Möglichkeiten des Austauschs von Argumenten vermehrt werden, doch sind Präsentieren und Miteinander-Reden noch immer zwei unterschiedliche Tätigkeiten (Kleemann 2016: 1).

Wenn also, wie am Anfang des Beitrags angenommen, durch ein intensiviertes interdisziplinäres Arbeiten eine differenzierte, der Komplexität des Gegenstands angemessene empirische Praxis in der Fremdsprachenforschung weiterentwickelt werden soll, bleibt die Empfehlung, die Zusammenarbeit in multidisziplinären Arbeitsgruppen so zu stärken, dass sich schließlich auch die Struktur des For-

schungsfelds, sein Selbstverständnis und die ihm zugeschriebenen Fremdbilder verändern: „Kooperation [führt] zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung“ (Mittelstraß 2007: 3).

Literaturverzeichnis

Bauer, Viktoria (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität: Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski, Bernhard / Ralle, Bernd / Rothgangel, Martin / Schön, Lutz-Helmut /Vollmer, Helmut Johannes / Weigand, Hans Georg (Hrsg.) (2011). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken: Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 30. August bis zum 2. September 2009 in Berlin.* (Fachdidaktische Forschungen, 1). Münster: Waxmann.

Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski, Bernhard / Ralle, Bernd / Rothgangel, Martin / Schön, Lutz-Helmut /Vollmer, Helmut Johannes / Weigand, Hans Georg (Hrsg.) (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. (Fachdidaktische Forschungen, 2). Münster: Waxmann.

Behrent, Sigrid / Doff, Sabine / Marx, Nicole / Ziegler, Gudrun (2011). Review of doctoral research in second language acquisition in Germany (2006–2009). In: *Language Teaching* 44/02, 237–261.

Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: *Erziehungswissenschaft* 20, 27–33.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Caspari, Daniela (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari et. al. (Hrsg.), 7–21.

DGFF = Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2018). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung für Berufungsverfahren in der Fremdsprachenforschung, Sprachlehr- und -lernforschung bzw. der Fremdsprachendidaktik*. Online: http:www.dgff.deassetsUploadsDGFF-Empfehlungen-Berufungsverfahren-Mai-2018.pdf [15.12.2018].

Doff, Sabine / Grünewald, Andreas (2015). *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung.* (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, 3). Trier: WVT.

Doff, Sabine / Königs, Frank G. / Marx, Nicole / Schädlich, Birgit (2016). Review of doctoral research in language education in Germany (2009–2013). In: *Language Teaching* 49/02, 213–234.

Finkbeiner, Claudia / Olson, Agnes Madeleine / Friedrich, Jennifer (2013). Foreign language learning and teaching in Germany: A review of empirical research literature from 2005 to 2010. In: *Language Teaching* 46/04, 477–510.

Fuchs, Stefanie (2013). *Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts: Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Göbel, Kerstin / Hartig, Johannes / Rauch, Dominique (2011). Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung – Einführung in die Themenausgabe. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterrich*t 16/2, 1–5.

Hövelbrinks, Britta (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kleemann, Ken Pierre. *Tragödie der Soziologie oder die Schwierigkeit der Interdisziplinarität* Online: DOI: http:dx.doi.org10.14625kleemann_20160706 [15.12.2018].

Klippel, Friederike (2016). *Chronologie der Dissertationen und Habilitationen in den fremdsprachendidaktischen Disziplinen*. (Stand April 2016). Online: http:www.dgff.defileadminuser_uploaddokumenteVeroeffentlichungenChronologie_Diss_u_Habil_bis_Ende_2015_korr.pdf [15.12.2018].

Klippel, Friederike / Legutke, Michael (2016). Fremdsprachendidaktische Forschung im Kontext. In: Caspari et. al. (Hrsg.), 457–466.

Mercer, Sarah (2011). The self as a complex dynamic system. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 11, 57–82.

Mercer, Sarah / Ryan, Stephen (2016). Stretching the boundaries: Language learning psychology. In: *Palgrave Communications*. Online: https:www.nature.comarticlespalcomms201631, DOI: 10.1057palcomms.2016.31 [15.12.2018].

Mittelstraß, Jürgen (2007). Methodische Transdisziplinarität. In: *LIFIS online*. Online: https:leibniz-institut.dearchivmittelstrass_05_11_07.pdf [5.11.2007].

Rumlich, Dominik (2016). *Evaluating Bilingual Education in Germany: CLIL Students' General English Proficiency, EFL Self-Concept and Interest*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Timm, Johannes-Peter / Vollmer, Helmut J. (1993). Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4/1, 1–47.

Britta Viebrock

Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis in der fremdsprachendidaktischen Forschung notwendig ist, aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht

Abstract: This contribution deals with questions of safeguarding good scientific practice and doing ethically responsible research in the field of foreign language education. A mechanical execution of any code of conduct does not suffice when aspiring to become a 'good' researcher. A broader ethical awareness is required that includes systemic reflections.

Research ethics, ethical theory, ethical awareness, research quality criteria

1. Einleitung

Die Datenfälschungs- und Publikationsskandale der letzten Jahrzehnte (z. B. die Causa Guttenberg), die medial entsprechend ausgeschlachtet wurden, haben auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung bzw. in der Sprachlehr- und -lernforschung zu einer größeren Sensibilität gegenüber Regeln guter wissenschaftlicher Praxis geführt und vielfach zu einem ausgeprägten forschungsethischen Bewusstsein. Das zeigt sich beispielsweise in einem Zitat aus meiner Befragung von Doktoranden aus dem Jahre 2015:

> Im Zuge der prominenten Doktortitelentziehungen der letzten Jahre rückt bei einer theoretischen Arbeit wie der meinen, bei der viele verschiedene Forschungsergebnisse skizziert, analysiert und gegeneinander abgewogen werden, die korrekte Art der transparenten Zitation in den Vordergrund. Ich beobachte an mir selbst ein relativ hohes Maß an Gründlichkeit, das direkt mit der Angst verknüpft ist, formale Zitationsfehler zu machen (Viebrock 2015: 128).

Nicht nur für *early career researchers* ist eine Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis bindend und muss daher im Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit vorausgesetzt werden (vgl. Gethmann 2007: 96). Solche Regeln guter wissenschaftlicher Praxis sind einerseits Teil eines häufig implizit vermittelten wissenschaftlichen Ethos, d. h. eines gemeinschaftlich geteilten, aber nicht notwendigerweise ausgesprochenen Orientierungs- und Regelwissens. Andererseits sind sie Teil explizit ausformulierter Regelwerke, die Institute und Fachbereiche,

Universitäten oder Forschungseinrichtungen, wissenschaftliche Fachgesellschaften oder Forschungsgesellschaften zur Verfügung stellen. Der Grad der Explizitheit dieser Regelwerke kann dabei höchst unterschiedlich sein. So umfasst z. B. die Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis immerhin 30 Seiten (Georg-August-Universität Göttingen 2016), während ein vergleichbares Dokument der Goethe-Universität Frankfurt am Main bis 2018 mit gerade einmal drei Seiten auskam (Goethe-Universität Frankfurt 2003). Eine systematische vergleichende Analyse dieser Regelwerke wäre eine lohnende Aufgabe, die an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden kann.

Thema meines Beitrags soll vielmehr die Frage sein, warum die Befolgung der festgeschriebenen Regeln trotzdem nicht ausreicht, um ein guter Forscher oder eine gute Forscherin zu sein oder zumindest gute Forschung zu betreiben. Dazu möchte ich als Problemaufriss zunächst drei Beispiele aus der Fremdsprachenforschung beschreiben, bevor ich mich der Frage widme, welche ethischen Prinzipien im Forschungsprozess bzw. für das Forscherhandeln zugrunde zu legen sind. In Anschluss werde ich knapp einige theoretische und historische Hintergründe der Ethikdebatte erläutern, um eine erste Antwort auf meine Frage zu versuchen. Dieses Vorgehen stellt durchaus einige Anforderungen an die Leserschaft, da die Beispiele zunächst ohne eine zuvor explizierte theoretische Rahmung präsentiert werden und sich manche Dimensionen ggf. erst später erschließen. Die Entscheidung, vom Spezifischen zum Allgemeinen zu gehen, begründet sich vor allem damit, dass ich von Beginn an verdeutlichen möchte, wie sich eher abstrakt erscheinende Zusammenhänge unmittelbar auf Forschungsaktivitäten in unserem eigenen Feld beziehen lassen.

2. Warum Regeln guter wissenschaftlicher Praxis nicht ausreichen: Beispiele aus der Fremdsprachenforschung

2.1 Beispiel 1: Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning (Bernat/Lloyd 2007)

Die Studie von Bernat/Lloyd (2007, vgl. auch Bach/Viebrock 2012, Viebrock 2015) untersucht unter Verwendung des aus dem nordamerikanischen Kontext stammenden *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) Zusammenhänge zwischen Sprachlernüberzeugungen und dem Geschlecht der Lernenden. Die Auswertung der von 155 weiblichen und 107 männlichen Studierenden eines Academic English-Programms vorliegenden, jeweils 34 Items umfassenden Datensätze brachte kaum Unterschiede in den Überzeugungen der männlichen und

weiblichen Fremdsprachenlerner hervor. Statistisch signifikante Abweichungen zeigten sich nur bei einem Item: Männer wiesen beim Fremdsprachenlernen der Intelligenz eine geringere Bedeutung zu als Frauen. Ein zweites Item zeigte geringe, statistisch nicht signifikante Abweichungen: Frauen berichteten über eine geringere Freude an der sprachlichen Interaktion mit *native speakers* als Männer (vgl. Bernat/Lloyd 2007: 88).

Aus forschungsethischer Sicht interessant wird dieses Beispiel in der Diskussion der Befunde, die sich auf den Vergleich der deutlich abweichenden Ergebnisse mit denen einer zu einem früheren Zeitpunkt in den USA durchgeführt Studie konzentrieren (vgl. Horwitz 1987). Dabei räumen die Autorinnen der vorliegenden Studie deutliche Einschränkungen bezüglich ihrer Vorgehensweise und der Ergebnisse ein:

> It seems, therefore, premature to conclude that beliefs about language learning differ by gender, though caution should be exercised in generalising the current findings beyond this student population, or indeed to other wider populations, where language learner beliefs are likely to differ. In addition, it is important to note that apart from gender, a number of social, cultural, contextual, cognitive, affective, and personal factors can be responsible for the shaping nature and strength of language learner beliefs […]. Using a longitudinal research design rather than a cross-sectional as was done here may help to further elucidate the nature and development of language beliefs. […]
>
> The limitations of the present study go beyond its contextual and institutional constraints. Given the particularly complex and multi-faceted nature of beliefs about language learning and the myriad factors that can shape learner beliefs, no attempt will be made to generalize the findings of this study beyond the local context, although comparison data suggest feasibility of finding general trends across contexts, and individual differences of learners, through replicated studies […]. (Bernat/Lloyd 2007: 89)

Auffällig ist, dass Bernat/Lloyd ihre Ergebnisse, die hinsichtlich der Datenart, der Erhebungs- und Auswertungsmethoden innerhalb des quantitativen Paradigmas zu verorten sind, mit *Disclaimern* einschränken, die man bei kleinen Fallzahlen innerhalb des qualitativen Paradigmas erwarten würde, um die Reichweite der Ergebnisse zu markieren. Hier, so ist zu vermuten, werden sie genutzt, um Schwächen in der methodologischen Planung und Vorgehensweise zu überdecken, bei der hätte auffallen müssen, dass das *BALLI* für die Zielsetzung der Studie nicht ohne Anpassungen übernommen werden kann. Ursprünglich für eine relativ homogene Population von muttersprachlichen Studierenden in den USA entwickelt, wurde es in der Studie von Bernat und Lloyd mit fremdsprachigen Studierenden aus 19 Nationen (überwiegend Asiaten) eingesetzt, ohne dabei (lern-)kulturelle Aspekte, institutionelle Kontexte und personelle Faktoren (Alter, Sprachkompetenz) zu berücksichtigen.

Der Forschungsbericht lässt sich auch im Hinblick auf unterschiedliche Erwartungshaltungen kritisch diskutieren. Aus der Forschungsperspektive ist der Erkenntnisgewinn der Studie zu hinterfragen, aus methodologischer Sicht die Qualität der Reflexion und die fehlende Generierung oder Weiterentwicklung von Methoden bzw. Instrumenten. Mit Blick auf eine forschungsbasierte universitäre Lehre und spezifisch den Bereich der Lehrerbildung ist zu überlegen, welchen Wert diese Ergebnisse für die Seminargestaltung, die Nutzung und Optimierung von Lernpotenzialen haben können. Hinsichtlich des Wissenstransfers in die Unterrichtspraxis stellt sich die Frage nach dem Nutzen der Ergebnisse für Lehrkräfte und Lernende. Was die forschungsethischen Implikationen dieser kritischen Einschätzungen sind, wird im nächsten Teil noch expliziter diskutiert werden.

2.2 Beispiel 2: Forscherin-Teilnehmerin-Beziehung

Ein weiteres Beispiel, das ich in unterschiedlichen Kontexten bereits mehrfach verwendet habe (Viebrock 2007a, 2007b, 2015, Bach/Viebrock 2012), stammt aus meiner eigenen Forschungserfahrung. In meinem Dissertationsprojekt, das die subjektiven didaktischen Theorien von Lehrkräften im bilingualen Erdkundeunterricht zum Thema hatte, benutzt eine der befragten Lehrerinnen folgenden Ausdruck, um ihr Verhalten im Unterricht zu beschreiben: „[…] weil ich doch gerne dann selbst kontrolliere, also selbst dann so das Zepter in der Hand haben möchte." Die in meinem Forschungsvorhaben genutzte Metaphernanalyse bringt durch die negativen Konnotationen des Begriffs ‚Zepter' (vgl. Fremdwörterduden: ‚Herrscherstab', ‚höchste Gewalt, Herrschaft, Macht') ein ebenfalls eher negativ konnotiertes Bild des unterrichtlichen Geschehens hervor, welches als zentrales Element die Kontrollfunktion der Lehrkraft enthält. Im Rahmen der methodologisch begründeten kommunikativen Validierung stellte ich der befragten Lehrerin meine Interpretation ihres Lehrerinnenselbstbilds zur Verfügung. Wenngleich sie die Interpretation grundsätzlich nachvollziehen kann, benennt sie die auf der persönlichen Ebene ausgelösten negativen Gefühle:

> Anfangs ist es mir doch recht schwer gefallen, mich auf sachlicher Ebene mit dem Text auseinanderzusetzen. Ich habe das Skript nach erstmaligen Lesen für zwei Wochen beiseite gelegt, bevor ich die Bemerkungen an die Textstellen geschrieben habe. […] Ich hätte nicht gedacht, dass die Auseinandersetzung mit meinem Lehrerbild so ‚schmerzhaft' sein würde.

Die Frage mit forschungsethischer Relevanz, die sich an diesen Fall anschließt, thematisiert, was als Forscher/innenhandeln erlaubt ist: Dürfen Forscher/innen

ihren Teilnehmer/innen durch ihre Forschung ‚Schmerzen' zufügen? Ist ein gewisser Schmerz oder Schaden eines oder einer Einzelnen im Hinblick auf einen größeren Nutzen von Forschungsergebnissen zu akzeptieren? Oder gilt ein grundsätzliches Prinzip der Schadensvermeidung auf allen Ebenen für jedes Individuum?

2.3 Beispiel 3: „From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school" (Jaekel et al. 2017a)

Das dritte Beispiel nimmt die Langzeiteffekte des frühen Fremdsprachenunterrichts in den Blick. Die Studie von Jaekel u. a. (2017a) untersucht anhand einer sehr großen Stichprobe (N = 5139) zu zwei Messzeitpunkten, nämlich in Klasse 5 und 7, die rezeptiven Fertigkeiten von zwei Kohorten von Englischlernern, den *late starters* (N = 2632), die zum ersten Messzeitpunkt im Schnitt 140 Stunden Englischunterricht in der Grundschule über einen Zeitraum von 2 Jahren (von Klasse 3 bis 4) erhalten hatten, und den *early starters* (N = 2498) mit 245 Stunden Englischunterricht über einen Zeitraum von 3,5 Jahren (ab dem zweiten Halbjahr der Klasse 1 bis Klasse 4). Die Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der kognitiven Fähigkeiten sowie der Englischnote am Ende von Klasse 4. Unterschiede gab es hinsichtlich des Familieneinkommens und der Anzahl an Lernern mit nicht-deutscher Muttersprache (jeweils höher bei den *early starters*) sowie beim kulturellen Kapital, gemessen an der Anzahl zu Hause vorhandener Bücher (höher bei den *late starters*).

Die mithilfe eines aus der EVENING-Studie (Engel/Ehlers 2013) und den VERA-Vergleichsarbeiten (IQB 2014) adaptierten Lese- und Hörverstehenstests hervorgebrachten Ergebnisse zeigen, dass die *early starters* zwar im 5. Schuljahr signifikant bessere Leistungen sowohl im englischen Lese- als auch im Hörverstehen erbringen. Jedoch kehren sich die Leistungen im 7. Schuljahr zugunsten der *late starters* um, die dann signifikant bessere Ergebnisse im Lese- wie im Hörverstehen erzielen. Die Autoren sehen ihre Daten in Übereinstimmung mit anderen Studien, die ebenfalls zeigen, dass ältere Lerner auf lange Sicht einen Vorteil haben gegenüber solchen, die in früheren Klassenstufen mit einem geringen Stundenvolumen begonnen haben. Sie ziehen folgende Schlussfolgerungen: Entweder müsse das Stundenvolumen und damit der *amount of exposure* ab dem ersten Schuljahr deutlich erhöht werden (beispielsweise durch immersive Ansätze und inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen) oder der Beginn des Fremdsprachenunterrichts müsse (wieder) in höhere Klassenstufen verlegt

werden (Klasse 3 oder gar Klasse 5), auch hier mit einer Intensivierung der Stundenzahl.[1]

Eine vertiefte Diskussion der Studie kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Ich beziehe mich deswegen auf sie, weil sie als eine der wenigen fremdsprachendidaktischen Studien ein größeres mediales Echo gefunden hat (vgl. z. B. Haug 2017, Spiegel Online 2017, Wiley Online Library o. J.). In diesen Medien ist erkennbar, wie die Ergebnisse (in verkürzter Form) von der Bildungspolitik und/oder der öffentlichen Meinung zur Begründung weitreichender struktureller Änderungen (beispielsweise die Forderung nach Abschaffung des grundschulischen Englischunterrichts ab Klasse 1; vgl. Frisch 2017) genutzt werden. Eine solche Forderung haben die Autoren der Studie nie aufgestellt, vielmehr betonen sie die Notwendigkeit einer Intensivierung des frühen Englischunterrichts in der Grundschule. Dennoch macht die vermeintliche Plakativität der Ergebnisse es möglicherweise nachvollziehbar, warum sich bestimmte bildungspolitische Schlussfolgerungen aufdrängen. Dabei wird allerdings außer Acht gelassen, dass andere Teilbereiche des Englischunterrichts, die über Hör- und Leseverstehen hinausgehen, gar nicht getestet wurden. Des Weiteren wird bei einer solchen Lesart der Ergebnisse dem Erhebungskontext wenig Beachtung geschenkt und der Einfluss der ersten beiden Schuljahre an der weiterführenden Schule (Gymnasium) auf die Sprachkompetenz der Schüler/innen ignoriert.

Aus forschungsethischer Perspektive ist dieses Beispiel besonders interessant, weil es auf die Gefahr der Sloganisierung von Forschungsergebnissen verweist (vgl. auch Breidbach/Küster/Schmenk 2018). Das bedeutet, dass diese verkürzt interpretiert oder gar für Zwecke genutzt werden, für die sie nicht intendiert waren. Die vereinfachte mediale Darstellung mit plakativer Wortwahl (z. B. „Englisch-Unterricht ab der ersten Klasse lohnt sich nicht", Spiegel Online 2017) ist im Detail nicht den Autoren der Studie anzulasten, aber sie fordert die Frage nach der „Folgeverantwortung" (Nida-Rümelin 2005: 842) von Forschung heraus: Inwieweit kann der/die einzelne Wissenschaftlerin für die Verwendung (auch die nicht intendierte oder gar Missbrauch) seiner/ihrer Forschungsergebnisse verantwortlich gemacht werden? Bis zu welchem Grad können bzw. müssen mögliche Folgen von Forschungsergebnissen antizipiert werden? Haben die Autoren dieses im vorliegenden Beispiel mit ihrer Inter-

1 Die Auswertung der Daten eines dritten Messzeitpunktes scheint wieder die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes zu bestätigen (vgl. Jaekel et al. 2017b, Vortrag auf der DGFF-Tagung in Jena, eine Veröffentlichung liegt meines Wissens zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor).

pretation der Ergebnisse und der Betonung einer Intensivierung des frühen Fremdsprachenunterrichts schon hinreichend getan?

3. Systematisierung der forschungsethischen Dimensionen der Beispiele

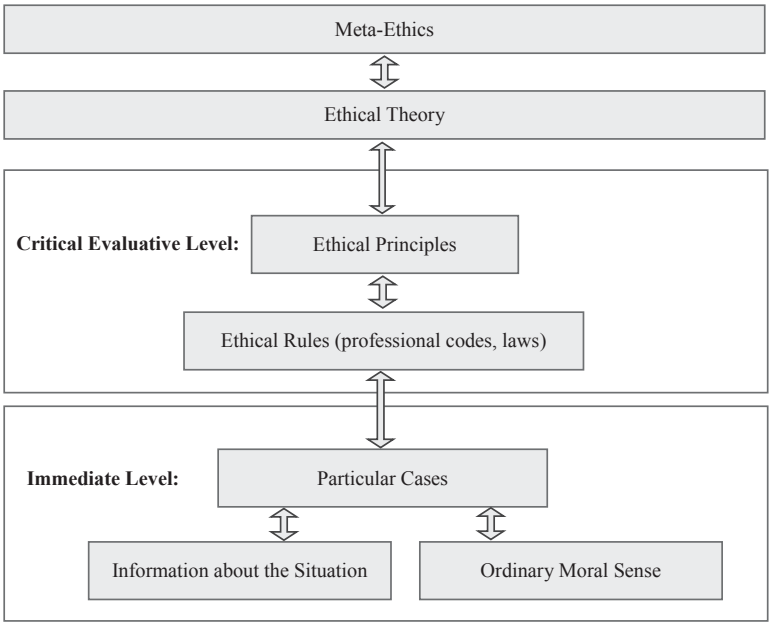
Die drei Beispiele zeigen, dass es im Kontext der Fremdsprachenforschung vielfältige Fragen mit forschungsethischem Belang gibt, die es zu systematisieren und theoretisch zu rahmen gilt, um daraus Antworten im Sinne von Entscheidungs- und Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Hilfreich ist an dieser Stelle zunächst eine Differenzierung von mikroethischen und makroethischen Dimensionen (Kubanyiova 2008). Mikroethische Perspektiven beziehen sich dabei in erster Linie auf das individuelle Handeln einzelner Wissenschaftler/innen, auf die unmittelbaren Umstände, die konkreten Situationen und Handlungen im Forschungsprozess (wie in Beispiel 2). Hier geht es beispielsweise um Schutzverpflichtungen der Forscherin/des Forschers, die Reflexion eines Machtgefälles oder unterschiedlicher Motivlagen hinsichtlich der Beteiligung an einem Forschungsprojekt oder von äußeren Beeinträchtigungen. Makroethische Perspektiven beziehen sich auf übergeordnete formale Regelungen und Prinzipien, die sich implizit in einem Wissenschaftsethos verbergen oder in Regelwerken explizit ausformuliert sind.

Weiterhin unterscheidet Nida-Rümelin (2005: 835) auf der prinzipiellen makroethischen Ebene das ‚Ethos epistemischer Rationalität', welches das wissenschaftliche Handeln im Prozess des Erkenntnisgewinns und die Verantwortung des einzelnen Forschers/der einzelnen Forscherin adressiert (wie in Beispiel 1). Dieses Ethos basiert auf der Annahme, dass die Wissenschaft in erster Linie den Werten der Aufklärung wie Vernunft oder Skeptizismus verpflichtet ist und dass wissenschaftliches Wissen in dem Sinne ein Gemeinbesitz ist, als dass es sich auf zuvor hervorgebrachte Erkenntnisse anderer bezieht und die Möglichkeit seiner kritischen Prüfung immer schon miteinschließt. Neben dem Ethos epistemischer Rationalität unterscheidet Nida-Rümelin (ebd.: 842) ein ‚Ethos wissenschaftlicher Folgenverantwortung', welches sich aus dem Verständnis der Wissenschaft als gesellschaftliches Subsystem und dessen Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen ergibt. Das Ethos wissenschaftlicher Folgeverantwortung betont die Notwendigkeit, Verantwortlichkeiten auch in einem größeren Kontext zu reflektieren (Beispiel 3).

Das Modell von Kitchener und Kitchener (2009) unterscheidet fünf Reflexionsebenen ethischer Fragestellungen (vgl. Abbildung 1), wobei der *immediate level*

etwa Kubanyiovas mikroethischer Perspektive entspricht, der *critical evaluative level* der makroethischen Perspektive.

Abbildung 1: Modell ethischer Entscheidungsebenen nach Kitchener/Kitchener (2009: 9)



Das Modell geht vom konkreten Fall und kontextspezifisch zu treffenden Entscheidungen aus, die durch (berufs-)biographisch erworbene und erlernte, professionsgebundene Regeln beeinflusst werden. Grundsätzliche ethische Prinzipien rechtfertigen das professionsbezogene Ethos. Zu diesen gehören das Prinzip der Schadensvermeidung (*non-maleficence*), das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung (*beneficence*), der Respekt vor anderen (*respect for persons*), das Prinzip der Redlichkeit (*fidelity*) sowie das Prinzip der Gerechtigkeit (*justice*) (Kitchener/Kitchener 2009: 13 ff.). Die Prinzipien begründen sich aus unterschiedlichen ethischen Theorien, gehen aus diesen aber nicht in algorithmischer Weise hervor. Ethische Theorien dienen vielmehr als Heuristik zur Reflexion der Prinzipien sowie der Rechtfertigung bzw. der Entscheidungsfindung bei sich widersprechenden ethischen Prinzipien, was man sich beispielsweise bei *beneficence* und *respect for persons* leicht vorstellen kann: Wenngleich mit einem Forschungsvorhaben ein grundsätzlicher Erkenntnisgewinn einhergeht, der als Nutzen oder

Mehrwert gilt, sind damit nicht alle Probleme insbesondere auf mikroethischer Ebene gelöst (vgl. Beispiel 2). Meta-ethische Überlegungen begründen, welche der möglichen ethischen Theorien, die in den folgenden Absätzen knapp beschrieben werden, im jeweiligen Kontext eine größere Relevanz oder Plausibilität hat (für eine ausführlichere Darstellung sei verwiesen auf Viebrock 2015).[2]

Ein ausgeprägtes forschungsethisches Bewusstsein würde einfordern, bei entsprechenden Fragestellungen die unterschiedlichen Ebenen des Modells zu durchlaufen, um Entscheidungs- und Handlungsempfehlungen herzuleiten. Dieses Vorgehen ist um einiges umfangreicher als eine reine Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis und hat möglicherweise weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf forschungsmethodologische Entscheidungen oder die Bewertung der Relevanz von Forschungsfragen. Die forschungsethische Reflexionstiefe wird damit zu einem zentralen Gütekriterium von Forschungsarbeiten. Dieses Kriterium ist auf einer grundsätzlicheren Ebene angesiedelt als beispielsweise eher technizistische Kriterien wie methodische Kontrolliertheit.

4. Philosophische Hintergründe[3]

4.1 Deontologische vs. konsequentialistische Ethik

Sowohl deontologische als auch konsequentialistische Ethiktheorien beschäftigen sich mit der Frage, welche Handlungen geboten bzw. nicht geboten sind. Hierbei legen sie jeweils unterschiedliche Maßstäbe bei der normativen Bewertung dieser Handlungen an.

Konsequentialistische Ethik (vgl. Birnbacher 2011) wird auch als Verantwortungsethik bezeichnet und beurteilt Handlungen nach ihren Wirkungen. Seit ihren Anfängen im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert hat sie vielfältige Ausdifferenzierungen erfahren. Sie steht in der Tradition des Utilitarismus (lat. *utilitas*: Nutzen, Brauchbarkeit, Vorteil) nach Jeremy Bentham (1748–1832) und John Stuart Mill (1806–1873). Sowohl für den Handelnden als für potenziell Betroffene sind bei einer Handlung die zu erwartenden positiven und negativen Konsequenzen im Vergleich zu möglichen Handlungsalternativen zu bestimmen. Handlungsentscheidungen unterliegen somit bestimmten ‚Kosten-Nutzen-Abwägungen'. Einerseits ist so eine Handlung gemäß des Sinnspruchs

2 Dieser Absatz ist eine überarbeitete und gekürzte Fassung eines Abschnitts aus Viebrock (2015: 59 f.).

3 Teile dieses Abschnitts finden sich auch in Viebrock (erscheint), sind dort allerdings anders strukturiert und perspektiviert.

‚der Zweck heiligt die Mittel' möglich (vgl. auch Brinkmann/Kvale 2015), andererseits ist nicht jede Handlung geboten, die positive Konsequenzen für die Betroffenen hat, wenn sie sich aus der Perspektive des Handelnden als unzumutbar erweist.

Utilitaristische Positionen beziehen sich mit ihrem Prinzip der Nutzenmaximierung (*greatest-happiness-principle*) normalerweise auf Handlungen größerer gesellschaftlicher Reichweite, so z. B. auf das Handeln staatlicher Institutionen. Eine genaue Prüfung einer einzelnen Alltagshandlung hinsichtlich des größten Nutzens für die größtmögliche Anzahl an Personen ließe sich aus Zeit- und Kapazitätsgründen kaum vornehmen. Vor diesem Hintergrund hat bereits Mill Sekundärprinzipien eingeführt, die handlungsleitend werden bzw. zur Handlungsentscheidung führen (vgl. Brink 2014). Zu diesen Sekundärprinzipien, die einzeln nicht direkt utilitaristisch zu begründen sind, gehören Redlichkeit, Fairness, Ehrlichkeit und dergleichen, die auch Teil deontologischer Ethikkonzeptionen sind. Konsequentialistische Theorien berücksichtigen mit ihrer Fokussierung auf die Wirkung von Handlungen allerdings deutlicher die Dimension der wissenschaftlichen Folgeverantwortung oder Folgeabschätzung. Mit ihrem Blick auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge erlauben sie, Forschung nicht nur als Aktivität Einzelner, sondern als Teil der institutionellen Funktion von Wissenschaft und deren gesellschaftlicher Bedeutung zu sehen. Allerdings ermöglichen sie keine umfassende Erklärung von Handlungsentscheidungen auf der mikroethischen Ebene.

Deontologische Ethik (gr. *deon*: Pflicht; das, was sich ziemt) (vgl. Werner 2011) gilt als formale Pflichtethik, die von der Existenz absoluter Regeln und universeller Prinzipien ausgeht, wie z. B. Respekt, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, die unabhängig von möglichen Konsequenzen einzuhalten sind. Handlungen werden also nach ihrer Absicht beurteilt. Im Gegensatz zu konsequentialistischen Ansätzen handelt es sich hier nicht um Sekundärprinzipien, sondern um grundlegende Bestandteile der deontologischen Ethikkonzeption. Deren bekanntester Vertreter ist der deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724–1804). Grundlegender Anspruch ist die Begründung eines einzigen Moralprinzips, also eines leitenden Kriteriums oder einer allgemein gültigen Orientierungsnorm. Kants zentrales Moralprinzip ist als ‚kategorischer Imperativ' (Kant 1785) bekannt, dessen Grundformel lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde" (hier zitiert nach Steigleder 2011: 132). Eine abweichende Formulierung ist als ‚Reich-der-Zwecke-Formel' bekannt und lautet: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest" (hier

zitiert nach Steigleder 2011: 132). Sie problematisiert eine mögliche Instrumentalisierung des Menschen. Hier lässt sich ein unmittelbarer Forschungsbezug herstellen, wenn beispielsweise Forschungsteilnehmer/innen als reine ‚Datenlieferanten' gesehen werden.

Im Rahmen eines deontologischen Ethik-Verständnisses lassen sich Forschung und Wissenschaft als ethische Vorhaben per se verstehen, wenn sie positive Absichten verfolgen. Als Beispiele seien etwa die Verbesserung von Lebensbedingungen, die Bekämpfung von Krankheiten oder – im Kontext der Fremdsprachenforschung – die Verbesserung von Lernbedingungen und Unterricht bzw. die Förderung benachteiligter Lerner genannt. Wie das Beispiel von Bernat und Lloyd (2007) veranschaulicht hat, wird mit einer solchen Sichtweise allerdings die Frage nach dem Nutzen oder dem Mehrwert von Forschung nicht immer explizit gestellt: „producing scientific knowledge is generally seen as beneficial in its own right, which may explain why beneficence of scientific inquiry often has been implicitly assumed" (Kubanyiova 2008: 505). Das zweite Beispiel (Viebrock 2007a) zeigt zudem, dass nicht alle im Forschungsprozess auftretenden ethischen Dilemmata auf der Basis eines deontologisches Ethikverständnis zu lösen sind.

4.2 Tugendethik und Fürsorgeethik

Als Gegenmodell zu handlungsorientierten ethischen Positionen, die sowohl aus konsequentialistischer als auch aus deontologischer Perspektive keine hinreichenden Lösungsansätze für dilemmatische Situationen bereithalten, lassen sich Überlegungen der Tugendethik angesehen (vgl. Hursthouse 2013). In diesen Ansätzen geht es weniger darum, die Handlungen des Menschen zu bewerten, sondern vielmehr danach zu fragen, was einen guten Menschen ausmacht. Ein ethisch guter Mensch ist jemand, der bestimmte Tugenden ausgeprägt hat und sich von diesen in seinem Handeln leiten lässt. Hierbei lassen sich zwei grundsätzliche Tugendarten unterscheiden: Erkenntnistugenden (Weisheit, Urteilskraft), die nur durch theoretische Schulung erworben bzw. erlernt werden können, und Handlungstugenden (Gerechtigkeit, Freundschaft), die durch praktisches Einüben erlernt werden. Historisch lässt sich die Tugendethik in die griechische Antike zu Platon (428–348) und Aristoteles (384–322) zurückführen. Der Tugendbegriff bei Aristoteles ist nicht wie unser heutiger Tugendbegriff moralisch konnotiert, sondern dient der Beschreibung der Qualität oder Vortrefflichkeit eines Gegenstandes oder einer Fähigkeit.

Für den Bereich der Forschungsethik ist diese Ethikvorstellung vor allem im Konzept der Integrität des Forschers bzw. der Forscherin fruchtbar gemacht worden:

> [V]irtue ethics does not prescribe a course of action given a particular set of circumstances but expects people to strive to be true to the excellence of character which are widely acknowledged to form the basis of being a good person. A good person, it might be hoped, will be more likely to do the right thing in a challenging set of circumstances, such as those faced regularly by researchers. The absence of rules in virtue theory means that individuals must take personal responsibility for decisions rather than justifying actions on the basis of a de-personalized but rational rule or principle for making a judgment (Macfarlane 2009: 34).

Tugendethische Ansätze sind vor allem aus feministischer Perspektive weiterentwickelt worden, deren zentrale Kritik an der traditionellen Ethik-Debatte die Vernachlässigung und/oder Trivialisierung von traditionell weiblich assoziierten Aufgaben (z. B. Haushalt, Kindererziehung, Altenpflege) sowie die Geringschätzung weiblich konnotierter Charakteristika wie Gemeinschaft, Emotion, Vertrauen und Körperlichkeit war. Tong und Williams (2009) beispielsweise argumentieren, dass die „rules, rights, universality, and impartiality" betonenden Argumentationsformen der Ethik-Debatte unrechtmäßig männlich konnotierte Charakteristika wie Autonomie, Intellekt, Rationalität und Dominanz gegenüber ‚weiblichen' Denkweisen „relationships, responsibilities, particularity, and partiality" (ebd.), in den Vordergrund rücken. Als Gegenposition wird in einer ‚Ethik der Fürsorge' (Mauthner et al. 2012) insbesondere auf die Kategorie der Mütterlichkeit bzw. auf mütterliche Praxen Bezug genommen, welche eine positive Mutter-Kind-Beziehung zum ethischen Ideal erklären und als Ausgangspunkt fürsorgeethischer Konzeptionen nehmen (vgl. Pauer-Studer 2011: 353). Im Mittelpunkt steht die dialogische Natur unmittelbarer menschlicher Beziehungen, in denen moralische Entscheidungen und ethische Wertungen gleichermaßen situativ wie reflexiv zu treffen sind (vgl. Edwards/Mauthner 2012). Konzepte wie Fürsorge, Anteilnahme und Verantwortung werden besonders hervorgehoben. Damit unterscheiden sich fürsorgeethischen Ansätze deutlich von den zuvor erläuterten Ethik-Ansätzen.

4.3 Vertragstheorien

Etwas außerhalb dieser Systematik stehen vertragstheoretische Ansätze (vgl. Kersting 2011), die als Sonderfall einer Pflichtethik gelten können. Sie beinhalten die grundlegende Forderung, dass sich die Menschen im Umgang miteinander durch rational, vernünftig und konsensuell begründete Normen leiten lassen und ihr Handeln an diesen ausrichten. In erster Linie beschäftigen sich Vertragstheorien allerdings mit der moralischen, institutionellen und juristischen Legitimation staatlicher bzw. gesellschaftlicher Rechtsordnungen. Ihre Anfänge liegen in der Neuzeit, als bekannteste Vertragstheoretiker gelten

Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1632–1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Der Ausgangspunkt für Vertragstheorien ist eine Analyse der Bedingungen gesellschaftlicher Kooperation. Ihr zentraler Begriff ist der Vertrag bzw. der Konsens, bei dem es sich nicht um einen tatsächlichen Vertrag handelt, sondern um ein hypothetisches Konstrukt, das „ausschließlich in den Köpfen von Philosophen statt[findet]" (Kersting 2011: 165) und dessen potenzielle Zustimmungsfähigkeit geprüft wird.

In der Medizinethik sind vertragstheoretische Annahmen trotz ihrer eigentlich anderen Bedeutungsausrichtung in einen direkten Zusammenhang mit dem Gütekriterium der informierten Einwilligung gestellt worden (vgl. Irrgang 1995), das in der qualitativen Sozialforschung als wichtiges Qualitätsmerkmal gilt. Bei der informierten Einwilligung handelt es sich – im Gegensatz zu den hypothetischen Verträgen der (Gesellschafts-)Vertragstheorien – um tatsächliche Verträge, die üblicherweise vor Beginn der Datenerhebung zwischen dem/der Forscher/in und den Teilnehmer/inne/n schriftlich dokumentiert werden. Sie weisen folgende Gemeinsamkeiten mit den vertragstheoretischen Grundlagen auf: Verhalten, welches auf gegenseitiger Zustimmung beruht, wird als moralisch richtig bewertet. Die zugrundeliegenden Menschenbildannahmen sprechen den Individuen Autonomie und rationale Entscheidungsfähigkeit zu. Streng genommen können allerdings weder Forscher/in noch Teilnehmer/in im Moment des Vertragsabschlusses, also der Unterzeichnung der informierten Einwilligung, den genauen Verlauf und die Entwicklung der Forschungskooperation absehen: Dieses wird in einem Cartoon zweier Archäologen, die bei einer Mumienausgrabung in einem Sarkophag nur noch Staub vorfinden und die Inschrift wie folgt interpretieren: „Amazing! The inscription appears to be an ancient consent form for an experimental mummification process!" (McMaster University 2007), anschaulich illustriert. Eine enge Sicht einer informierten Einwilligung kann die Dimension der persönlichen Beziehung nur bedingt einholen, die oben als zentraler Aspekt einer feministisch inspirierten Fürsorgeethik herausgearbeitet wurde. Diese fokussiert insbesondere die unmittelbaren sozialen Beziehungen und ermöglicht eine fortwährende Reflexion des Status der Beteiligten.

5. Schlussfolgerungen

Aus dem bisher Gesagten lassen sich Schlussfolgerungen in drei unterschiedlichen Dimensionen ziehen: einer persönlichkeitsbezogenen Dimension, einer pragmatischen Dimension und einer systemischen Dimension Ähnlich wie Macfarlane (2009) bestimmt auch Dörnyei (2007) die Integrität des Forschers/der Forscherin als das zentrale Element der persönlichkeitsbezogenen Dimension einer prozess-

orientierten Forschungsethik. Darin verbinden sich individuelle Aspekte und makroethische, über den konkreten Einzelfall hinausgehende Einflüsse:

> […] at the heart of research ethics lies the moral character of the researcher. In fact, the term 'ethics' derives from the Greek word 'ethos', which means character, and although in our modern world ethical principles can easily be equated simply with 'complying to laws', this is not merely a legalistic issue but concerns basic human honesty and trust (Dörnyei 2007: 66).

In Übereinstimmung mit der Bedeutung des Begriffs in der Tradition des Humanismus sind unter Integrität der Respekt vor der Würde und Persönlichkeit des Menschen und solche Handlungsweisen zu verstehen, die das Wohlergehen des Einzelnen anstreben. Eine besondere Bedeutung kommt der Reflexivität zu, welche die kontextuelle Verortung und Bedingtheit des (eigenen) Wissens und Handelns erkennt und selbstkritisch die eigenen Voraussetzungen und Grenzen aufdeckt: „What we need is a contextualized and flexible approach to ethical decision making, relying more on the researchers' professional reflexivity and integrity in maintaining high standards" (Dörnyei 2007: 72).

Hinsichtlich der pragmatischen Dimension sind selbstverständlich die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis zu beachten, ein tragfähiges „Arbeitsbündnis" (Legutke/Schramm 2016: 109) mit den Teilnehmer/inne/n herzustellen, Gütekriterien wie die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Einholung einer informierten Einwilligung umzusetzen und sorgfältig mit Anforderungen an den Datenschutz umzugehen.

Die Befolgung der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis reicht aber, wie die bisherige Argumentation deutlich gemacht hat, aus forschungsethischer Sicht nicht aus, weil damit nur ein kleiner Teilbereich des Handelns als Forscher/in adressiert ist. Die sich aus den gesellschaftlichen Verflechtungen ergebenden Anforderungen an wissenschaftliche Arbeit lassen sich damit nicht fassen. Diese bedürfen vielmehr einer umfangreicheren Reflexion und Diskussion der systemischen Dimension. Dazu gehören einerseits Überlegungen hinsichtlich des Ethos der wissenschaftlichen Folgeverantwortung, die auf individueller Ebene zunächst mit Blick auf zahlreiche potenzielle Interessenskonflikte, z. B. zwischen Forschungsergebnissen und öffentlicher Meinung oder Bildungspolitik wie in Beispiel 3, zwischen Forscher/in und Teilnehmer/in wie in Beispiel 2, zwischen dem Ertrag einer Forschungsarbeit und institutionellen Anforderungen (wie beispielsweise Qualifikations- oder Publikationszwang) wie in Beispiel 1, anzustellen sind. Insbesondere in Forschungsarbeiten, in denen der/die Forscher/in zugleich auch die Lehrkraft ist (Aktionsforschung, auch *Design-Based Research*) bedürfen der sorgfältigen Reflexion der unterschiedlichen eingenommenen Rollen hin-

sichtlich ihrer Ziele und Motive. Daran anschließend gehört zur systemischen Dimension andererseits eine kritische Prüfung der grundsätzlichen Bedingungen des Wissenschaftsbetriebs, also der strukturellen, gesellschaftlich-politischen oder auch finanziellen Gegebenheiten, innerhalb derer wissenschaftliches Arbeiten stattfindet. Gatzemeier (1994: 26, Original enthält Kursivierungen) betont, dass eine solche Prüfung den Ausgangspunkt für die Ausbildung einer fundierten forschungsethischen Haltung darstellt: „Die Analyse der Praxis des Wissenschaftsbetriebs ist für die Wissenschaftsethik nicht nebensächlich, sondern konstitutiv, denn hier geht es um die […] für ethische Argumentationen unerläßliche Frage der Handlungsbedingungen und Handlungsalternativen." Dazu ist jeder (junge) Wissenschaftler und jede (junge) Wissenschaftlerin in besonderer Weise aufgefordert. Konkret bedeutet dieses, die alltäglichen Fragen des eigenen Forschungsprojekts z. B. hinsichtlich methodologischer Entscheidungen oder der Wahl von Erhebungsverfahren und Auswertungsinstrumenten gelegentlich aus der Distanz zu betrachten und sich der grundlegenden Frage zuzuwenden, wie die Rahmenbedingungen der Wissenschaft das eigene Forschungsvorhaben und Handeln in wissenschaftlichen Kontexten beeinflussen. Wie verhält es sich mit der (gesellschaftlichen) Relevanz meiner Fragestellung? Wie beeinflussen beispielsweise die Struktur und Anforderungen eines Verbundforschungsprojekts mein eigenes Forschungsvorhaben? Wie bin ich als Forscher/in und wie will oder sollte ich sein?

6. Literatur

Bach, Gerhard / Viebrock, Britta (2012). Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Empirisch basierte Methoden in der Fremdsprachenforschung: Grundlagen und Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr, 17–33.

Bernat, Eva / Lloyd, Rosemary (2007). Exploring Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 7, 79–91.

Birnbacher, Dieter (2011). Utilitarismus. In: Düwell et al., 95–107.

Breidbach, Stephan / Küster, Lutz / Schmenk, Barbara (2018). *Sloganizations in Language Education Discourse. Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Clevedon: Multilingual Matters.

Brink, David (2014). Mill's Moral and Political Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition). Online: http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/mill-moral-political/ [16.08.2018].

Brinkmann, Svend / Kvale, Steinar (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd edition. London: Sage.

Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph / Werner, Micha H. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Ethik*. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.

Edwards, Rosalind / Mauthner, Melanie (2012). Ethics and Feminist Research: Theory and Practice. In: Mauthner, Melanie / Birch, Maxine / Jessop, Julie / Miller, Tina (Hrsg.). *Ethics in Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage, 14–31.

Engel, Gisela / Ehlers, G. (2013). Hören-Zuhören-Verstehen: Möglichkeiten der Analyse, Diagnose und gezielten Förderung des Hörverstehens. In: Börner, Ottfried / Engel, Gisela / Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.). *Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen: Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 44–69.

Frisch, Stefanie (2017). Stellungnahme zum Antrag der Fraktion der AfD „Englischunterricht in der Primarstufe abschaffen – Deutsch und Mathematik dafür stärken!“ vom 04.10.2017 (Drucksache 14/794). Online: https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-315.pdf;jsessionid=619A442F384B258866C6A9FC3BD201F4.ifxworker [16.08.2018].

Gatzemeier, Matthias (1994). Die Verantwortung des Wissenschaftlers: Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaftsfreiheit. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.). *Freiheit, Verantwortung und Folgen in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–35.

Georg-August-Universität Göttingen (2016). *Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Online: https://www.uni-goettingen.de/de/ordnung-der-georg-august-universitaet-zur-sicherung-guter-wissenschaftlicher-praxis/421996.html [16.08.2018].

Gethmann, Carl Friedrich (2007). Wissenschaftsethik: Die Krise des Wissenschaftsethos. *BIOspektrum* 13/1, 96–97. Online: http://www.biospektrum.de/blatt/d_bs_pdf&_id=932426 [16.08.2018].

Goethe-Universität Frankfurt (2003). *Grundsätze der Johann Wolfgang Goethe-Universität zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Online: http://www.uni-frankfurt.de/59424245/Grundsatz-guter-wissenschaftlicher-Praxis.pdf [16.08.2018].

Haug, Clemens (2017). Ist Englisch in der Grundschule sinnvoll?. *MDR Wissen*. Online: https://www.mdr.de/wissen/fremdsprachunterricht-grundschule-100.html [16.08.2018].

Horwitz, Elaine K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, Anita/ Rubin, Joan (Hrsg.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 119–129.

Hursthouse, Rosalind (2013). Virtue Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2013 Edition). Online: http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/ [16.08.2018].

IQB (Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen) (2014). *VERA-Ein Überblick*. Online: https://www.iqb.hu-berlin.de/vera. [16.08.2018].

Irrgang, Bernhard (1995). *Grundriß der medizinischen Ethik*. München: Reinhardt.

Jaekel, Nils / Schurig, Michael / Florian, Merle / Ritter, Markus (2017a). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 2017, 1–34. Online: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12242/full [16.08.2018].

Jaekel, Nils / van Ackern, Isabelle / Schurig, Michael / Ritter, Markus (2017b). *Zeigt der Frühbeginn einen langen Atem? Der Frühbeginn in Klasse 1 und 3 und sein Einfluss auf die Englischkompetenz in Klasse 9*. Vortrag auf der DGFF-Tagung „Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal", 27. bis 30. September 2017, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kant, Immanuel (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Online: http://gutenberg.spiegel.de/buch/grundlegung-zur-methaphysik-der-sitten-3510/1 [16.08.2018].

Kersting, Wolfgang (2011). Kontraktualismus. In: Düwell et al., 163–178.

Kitchener, Karen Strohm / Kitchener, Richard F. (2009). Social Science Research Ethics: Historical and Philosophical Issues. In: Mertens, Donna M. / Ginsberg, Pauline E. (Hrsg.). *The Handbook of Social Research Ethics*. Los Angeles: Sage, 5–22.

Kubanyiova, Magdalena (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical und Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal* 92/iv, 503–518.

Legutke, Michael / Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung: Ein Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr, 108–117.

Macfarlane, Bruce (2009). *Researching with Integrity*. New York: Routledge.

McMaster University, Office of Research Service (2007). Research Ethics Newsletter. Online: https://www.mcmaster.ca/ors/ethics/newsletter/Vol1Num2.htm [16.08.2018].

Mauthner, Melanie / Birch, Maxine / Jessop, Julie / Miller, Tina (Hrsg.) (2012). *Ethics in Qualitative Research*. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. London: Sage.

Nida-Rümelin, Julian (2005). *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung: Ein Handbuch*. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner.

Pauer-Studer, Herlinde (2011). Feministische Ethik. In: Düwell et al., 352–358.

Spiegel Online (2017). Englischunterricht ab der ersten Klasse lohnt sich nicht: Erstklässler können noch nicht lesen und schreiben, sollen aber schon Englisch sprechen. Zumindest gibt es das Fach vielerorts ab der Einschulung. Nur bringt das nicht viel, zeigt eine Studie. *Spiegel Online* 08.05.2017. Online: http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/englisch-unterricht-ab-der-ersten-klasse-lohnt-sich-nicht-a-1146713.html [16.08.2018].

Steigleder, Klaus (2011). Kant. In: Düwell et al., 128–139.

Tong, Rosemarie / Williams, Nancy (2014). Feminist Ethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition). Online: http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/feminism-ethics/ [16.08.2018].

Viebrock, Britta (2007a). *Bilingualer Erdkundeunterricht: Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Viebrock, Britta (2007b). Kommunikative und argumentative Validierung: Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). *Empirische Zugänge in der Fremdsprachenforschung. Herausforderungen und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 73–87.

Viebrock, Britta (2015). *Ethik in der Fremdsprachenforschung: Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Viebrock, Britta (erscheint). Was ist sinnvolle und verantwortliche Fremdsprachenforschung? In: Doff, Sabine / Giesler, Tim / Tödter, Mareike (Hrsg.). *Die große Frage* (Arbeitstitel). Trier: wvt.

Werner, Micha H. (2011). Deontologische Ansätze: Einleitung. In: Düwell et al., 122–127.

Wiley Online Library (o. J.). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School: Overview of attention for article published in Language Learning, May 2017. Online: https://wiley.altmetric.com/details/19868881/news [16.08.2018].

Karin Aguado

Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren

Abstract: The purpose of this chapter is to give an overview of various data collection techniques applied in qualitative research in foreign language education. First, some general characteristics, benefits and pitfalls of the two main methods of observation and interviewing are presented. Second, their most common variants will be discussed in detail.

Qualitative research, foreign language education, data elicitation methods, observation, interviews

1. Grundsätze qualitativer Datenerhebung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Skizzierung und Diskussion der zur empirischen Erforschung des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens bevorzugt eingesetzten qualitativen Datenerhebungsverfahren und der mit ihnen jeweils verbundenen Möglichkeiten und Grenzen. Da die Qualität der Daten einer Studie zu einem großen Teil von der Qualität ihrer Erhebung abhängt, sind bei der Planung strategische Weitsicht und methodische Sorgfalt erforderlich. Dies stellt eine große Herausforderung insbesondere für Forschende dar, die noch nicht über allzu viel Erfahrung mit der Durchführung empirischer Studien verfügen. Allerdings gibt es, wie Reichertz zu Recht feststellt, „keine guten und keine schlechten Daten, sondern es gibt nur Daten, die für bestimmte Forschungszwecke gut oder weniger gut geeignet sind" (Reichertz 2016: 179). Um also möglichst gut geeignete Daten für die Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage zu gewinnen bzw. um das Risiko zu minimieren, weniger gut geeignete Daten zu erhalten, ist eine Reihe von Grundregeln bei der Vorbereitung und der Durchführung von Datenerhebungen zu beachten, die im vorliegenden Beitrag diskutiert werden sollen. Darüber hinaus sollte bereits bei der Planung der Erhebung überlegt werden, wie – d. h. mittels welcher Verfahren – die gewonnenen Daten schließlich ausgewertet werden sollen, da auch diese Entscheidung einen großen Einfluss auf die Vorgehensweise hat. Zwar sind Aufbereitung, Analyse und Interpretation von qualitativen Daten nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags, dennoch sei darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, sie von Anfang an mit zu berücksichtigen. Dabei geht es nicht nur um forschungspragmatische Aspekte wie die Einschätzung des Zeitaufwands im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen und Ressourcen. So

können in den verschiedenen Forschungsphasen kontinuierlich durchgeführte kritische Reflexionsprozesse unter Umständen dazu führen, Forschungsfragen zu modifizieren oder weitere bzw. andere Daten zu erheben. Dieser kontinuierliche Prozess von Revision und Präzisierung ist ein typisches Merkmal qualitativer Studien, denen die optimale Passung von Gegenstand und Methode(n) ein zentrales Anliegen ist. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass sich die Datenerhebung nicht immer trennscharf von der Datenauswertung abgrenzen lässt – Ansätze wie die *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2009) zeichnen sich beispielsweise durch eine zyklische Vorgehensweise aus, bei der so lange zwischen der Erhebung, der Analyse und der Interpretation von Daten hin- und hergewechselt wird, bis eine „Theorie mittlerer Reichweite" (Glaser/Strauss 2009: 32 f.) aufgestellt worden ist. Die Datenerhebung ist somit kein Prozess, der notwendigerweise beendet sein muss, bevor die nächste Forschungsphase eingeleitet wird, vielmehr ist die Datenerhebung erst mit der Theoriebildung tatsächlich abgeschlossen.

Zwei Merkmale, durch die sich die qualitative Forschung unter anderem auszeichnet, sind ‚Offenheit' und ‚Tiefe'. Mit Offenheit ist gemeint, dass Forscher*innen bei ihrem methodischen Vorgehen je nach Gegenstand, Kontext und Forschungsteilnehmer*innen entscheiden, wieviel Flexibilisierung oder Individualisierung bei der Erhebung möglich bzw. erforderlich ist, um geeignete Daten zur Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage zu erhalten. Mit Tiefe ist gemeint, dass es in der qualitativen Forschung nicht nur darum geht, den gewählten Gegenstand möglichst genau zu beschreiben, sondern ihn idealerweise auch zu verstehen bzw. zu erklären. Um dies zu erreichen, steht eine Vielfalt von Möglichkeiten zur Auswahl. Im Unterschied zu quantitativen Herangehensweisen, bei denen Methoden und Instrumente vor der Datenerhebung festgelegt und im Laufe des Forschungsprozesses nicht mehr verändert werden, ist eine Anpassung des Erhebungsdesigns im Laufe qualitativer Forschungsprozesse stets möglich und zwecks Verbesserung des Erkenntnisgewinns auch erwünscht.

Die Fremdsprachendidaktik ist eine genuin interdisziplinäre Wissenschaft. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass sie zahlreiche Erkenntnisse ihrer verschiedenen Bezugswissenschaften in die eigene Praxis transferiert und dort für ihre Zwecke nutzt. Erkennbar wird es außerdem daran, dass die in der fremdsprachendidaktischen Forschung angewendeten methodischen Verfahren aus eben diesen Bezugsdisziplinen – insbesondere Soziologie, Ethnografie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sprachwissenschaft – übernommen und im Laufe der Zeit an die spezifischen Bedarfe empirischer Studien rund um das Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen angepasst und dabei zum Teil auch ergänzt und verfeinert worden sind. Dass diese Übernahmen so gut funktionie-

ren, liegt unter anderem darin begründet, dass sich die genannten Disziplinen im Wesentlichen für dieselben Gegenstände interessieren, nämlich Erleben und Verhalten bzw. Kognition und Interaktion. Zwar können sich die jeweiligen konkreten Erkenntnisinteressen im Bereich des Lernens und Lehrens deutlich voneinander unterscheiden, die zu ihrer qualitativen empirischen Untersuchung eingesetzten Verfahren und ihre Funktionen sind jedoch dieselben: Sie alle dienen dem Beschreiben und Verstehen des untersuchten Gegenstandes, dem Aufdecken und Erklären von in den Daten enthaltenen Mustern oder Typen sowie der Ermittlung allgemeiner Tendenzen und der Formulierung übergreifender Aussagen.

Während in der Phase der Themenfindung und der Bestimmung des Forschungsgegenstands die Forschungsmethodik noch eher untergeordnet ist, rückt sie im Zusammenhang mit der Konkretisierung und der Formulierung der Forschungsfrage(n) ins Zentrum eines jeden empirischen Vorhabens. So stellt „eine klar formulierte, in umfassender Lektüre zum Forschungsstand präzisierte und theoretisch verortete Forschungsfrage" (Schramm 2016: 376) die Voraussetzung für den Entwurf eines gegenstandsangemessenen empirischen Forschungsdesigns dar. In der *community of practice* der empirisch arbeitenden Fremdsprachendidaktiker*innen (vgl. Klippel 2016: 358) besteht Einigkeit über die folgende Prämisse: Zwar wird die Auswahl der Methode(n) von der jeweiligen Forschungsfrage bestimmt, gleichzeitig sind Methoden aber immer auch Werkzeuge, denen eine Theorie ihres Gegenstands inhärent ist (vgl. dazu z. B. Baur/Blasius 2014: 71). Dieser Tatsache ist bei allen methodisch-methodologischen Überlegungen und Entscheidungen im Hinblick auf die Datenerhebung Rechnung zu tragen.

Generell sind zwei grundlegende Verfahren der empirischen qualitativen Datenerhebung zu unterscheiden, nämlich Beobachtung und Befragung[1]. Diese beiden zentralen Verfahren fächern sich jeweils in eine Vielzahl von konkreten methodischen Vorgehensweisen auf. Im Folgenden werden sowohl beobachtende, die Außenperspektive von Forschenden auf den Untersuchungsgegenstand einnehmende Verfahren als auch befragende, die Innenperspektive der Forschungs-

1 Des Weiteren gibt es qualitative Verfahren zur Erfassung von vorhandenen Texten, Dokumenten oder Produkten. Diese werden hier jedoch außer Acht gelassen, da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf die Erhebung von Daten gerichtet werden soll, die im Rahmen einer empirischen Forschung erst entstehen bzw. generiert werden (vgl. zu dieser Unterscheidung auch Legutke 2016). Ebenfalls nicht berücksichtigt wird das Datenerhebungsverfahren ‚Qualitatives Experiment', weil es in der empirischen Fremdsprachenforschung bisher vergleichsweise wenig zum Einsatz gekommen ist und daher aktuell keine hohe forschungsmethodologische Relevanz hat (für einen informativen Überblick über dieses Verfahren siehe Kleining 1986).

teilnehmer*innen erfassende Verfahren wie Interviews, Lautes Denken und Lautes Erinnern (bzw. *Stimulated Recall)* näher betrachtet. Zur terminologischen Unterscheidung dieser beiden Betrachtungsweisen verweisen Caspari et al. (2016, vgl. Hu 2001) auf die Begrifflichkeit ‚etisch' (für die Außenperspektive) und ‚emisch' (für die Innenperspektive) und wenden diese konsequent auf alle von ihnen diskutierten empirischen Forschungsmethoden an. Beide Perspektiven miteinander integrierende Partner- und Gruppenverfahren wie z. B. kollaborative Aufgabenbearbeitung bzw. *Pair Think Aloud* oder Gruppendiskussionen und -interviews werden im vorliegenden Beitrag am Rande mitbeleuchtet.

Im Einklang mit der zuvor bereits erwähnten Maxime, dass die Wahl des Datenerhebungsverfahrens immer vom jeweiligen Erkenntnisinteresse und der daraus resultierenden Fragestellung abhängt, werden im vorliegenden Beitrag verschiedene qualitative Verfahren auf ihre jeweilige Eignung hin näher betrachtet. Darüber hinaus soll die Frage diskutiert werden, in welchen Fällen es sinnvoll sein kann, verschiedene qualitative Verfahren miteinander zu kombinieren oder gar zu triangulieren[2]. Dabei sei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Anwendung bzw. Kombination mehrerer Methoden keinen Wert an sich darstellt (vgl. dazu bereits Lamnek 1995: 263). Eine empirische Studie ist also nicht notwendigerweise ‚besser' und erbringt nicht zwingend einen höheren Erkenntnisgewinn, nur weil mehrere methodische Verfahren zum Einsatz kommen. So sollte vorab sorgfältig überlegt werden, ob es tatsächlich dem Erkenntnisinteresse dient, im Rahmen eines Vorhabens mehrere methodische Datenerhebungsverfahren anzuwenden. Dabei ist zu fragen, unter welchen Bedingungen diese zeit- und ressourcenintensive Strategie gewinnbringend ist oder lediglich dazu führt, unnötige Datenberge oder gar ‚Datenfriedhöfe' zu produzieren. Dies ist ein in der empirischen Forschung gar nicht so seltenes, für alle Beteiligten frustrierendes und daher nach Möglichkeit zu vermeidendes Phänomen. Grundsätzlich gilt für Mehrmethodendesigns dasselbe wie für Einzelmethodendesigns: Entscheidend ist die Gegenstandsadäquatheit bzw. die Passung von Fragestellung und Methode. Empirische Forschung ist ohnehin immer aufwendig, weshalb nicht nur mit den eigenen Ressourcen, sondern auch mit denen der Forschungsteilnehmer*innen ökonomisch und verantwortungsvoll umgegangen werden sollte: Weniger ist oft mehr!

---

2 Da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf qualitativen Datenerhebungsverfahren liegt, wird auf das sogenannte *Mixed Methods*-Vorgehen hier nicht eingegangen, weil diese Herangehensweise die systematische Kombination bzw. die Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden vorsieht (siehe dazu auch Klein bzw. Gnädig/Domenech sowie Uhl in diesem Band; vgl. auch Kuckartz 2014: 57, Creswell/Creswell 2018).

2. Beobachtung

Die Beobachtung ist die natürlichste und direkteste Form der Datengewinnung. Döring et al. (2016) definieren die wissenschaftliche Beobachtung als „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen mithilfe menschlicher Sinnesorgane und/oder technischer Sensoren zum Zeitpunkt ihres Auftretens" (ebd.: 324). Ihr Ziel besteht darin, „die ‚Kultur' des untersuchten Feldes kennen zu lernen und zu analysieren, um so das Handeln der Menschen in diesem Feld verstehen und erklären zu können" (Reichertz 2016: 203).

Was im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprache(n) bevorzugt mittels Beobachtung erfasst wird, ist das verbale, paraverbale und nonverbale Verhalten bzw. Handeln von Sprecher*innen in fremdsprachlichen Sprachverwendungssituationen. Je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse kann entweder das verbale Verhalten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen (also Phonetik/Phonologie, Morphosyntax, Lexik, Pragmatik) oder das nonverbale Verhalten der Aktanten (also Mimik, Gestik, Kinesik) im Fokus der Beobachtung stehen. Was den von außen wahrnehmbaren Verhaltensweisen und Handlungen an inneren Prozessen zugrunde liegt, welche Bedeutungen und Intentionen damit jeweils verbunden sind, ist jedoch nicht direkt beobachtbar und kann nur durch die Erhebung zusätzlicher verbaler Daten ermittelt werden (vgl. dazu Abschnitt 4.2). Bereits an dieser Stelle deutet sich an, dass für ein vertieftes Verstehen sprachlichen Handelns und Verhaltens der Einsatz von mehr als einem methodischen Verfahren und somit die Integration der etischen und der emischen Perspektive sinnvoll sein kann.

2.1 Typen, Merkmale, Herausforderungen

Zunächst einmal ist zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung zu unterscheiden. In beiden Fällen handelt es sich prinzipiell um direkte Beobachtungen, d. h. die Forscher*innen sind in der zu beobachtenden Situation anwesend. Bei der teilnehmenden Beobachtung werden Forschende Teil des zu beobachtenden Systems, was ihnen einerseits einen besonderen Zugang zu der Situation und somit besondere Einsichten ermöglicht: „Die Wissenschaftler/innen müssen bei beobachtender Teilnahme ihre Rolle als Externe aufgeben und sich stattdessen den Gepflogenheiten des Feldes unterordnen bzw. diese ernsthaft übernehmen" (Reichertz 2016: 205). Andererseits besteht aufgrund dieser Involviertheit und der daraus resultierenden Vertrautheit zwischen Beobachter*innen und Beobachteten die Gefahr der

Nicht-Objektivität bzw. der Voreingenommenheit, was unter Umständen zu einer selektiven Wahrnehmung oder gar zu Wahrnehmungsfehlern führen kann. Teilnehmende Beobachter*innen befinden sich somit in einem nur schwer zu fassenden Spannungsfeld von Identifikation und Distanz, was die Validität der gewonnenen Daten merklich einschränken kann. Allerdings können die genannten Probleme durch intensive Schulungen und Trainings, aber auch die Arbeit in Teams und die damit verbundene gegenseitige Kontrolle durch *peers* überwunden werden. In jedem Fall ist es unverzichtbar, mögliche Verzerrungen sowie nachträglich entdeckte Beobachtungsfehler zu dokumentieren, explizit zu thematisieren, in ihrer Relevanz zu reflektieren und ihnen bei der Analyse angemessen Rechnung zu tragen.

Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung handelt es sich zwar insgesamt um eine eher wenig invasive Methode, weil die Forscherperson zwar in der Untersuchungssituation anwesend ist, sich aber vollkommen im Hintergrund hält. Allerdings sollte hier berücksichtigt werden, dass allein die Anwesenheit weiterer, unter Umständen gar fremder Personen im Feld eine Störung der natürlichen Abläufe darstellen kann. Daher ist hier eine allmähliche Gewöhnung unverzichtbar, im Rahmen derer Beobachter*innen mit ihrer Aufnahmetechnik zum Zweck der Vertrautmachung zunächst einige Zeit lediglich anwesend sind, ohne die dabei gemachten Beobachtungen in ihre Forschung einzubeziehen. Eine Sonderform der nicht-teilnehmenden Beobachtung ist die indirekte Beobachtung. Damit ist gemeint, dass die zu untersuchende Situation medial aufgezeichnet wird, ohne dass die Forscherperson währenddessen anwesend ist. Die Beobachtung erfolgt also nicht direkt im Moment des Geschehens, sondern erst nachträglich und ausschließlich anhand von Audio- oder Videoaufnahmen. Zwar kann auf diese Weise nicht nur der zeitliche Aufwand für die Forscher*innen, sondern eventuell auch die Problematik sozial erwünschten Verhaltens auf Seiten der Beobachteten reduziert werden. Allerdings bringt diese Vorgehensweise auch eine Reihe von Nachteilen mit sich wie z. B. die eingeschränkte Erfassung atmosphärischer Aspekte oder anderer nur im direkten Kontakt wahrnehmbarer gruppendynamischer Phänomene, die für eine möglichst authentische Rekonstruktion der erforschten Situation unverzichtbar sind.

Auch wenn grundsätzlich in möglichst unvoreingenommener Weise beobachtet werden soll, was sich im Feld ereignet, können Beobachtungen doch niemals vollkommen beobachterunabhängig sein, da sie immer auf Vorwissen, Annahmen und Erwartungen basieren. So meint Reichertz (2016):

> Niemand kann in der Feldforschung interessenfrei, quasi wie eine Kamera, beobachten. Nicht nur deshalb, weil selbst hinter jeder Kamera ein Mensch mit Interessen steht, son-

> dern vor allem, weil niemand eine Maschine ist, sondern immer ein Handlungssubjekt, das mit seiner Subjektivität auf die jeweilige Situation reagiert (Reichertz 2016: 209).[3]

Schramm/Schwab (2016: 141) zufolge ist es ferner „für die Beobachtung charakteristisch, dass sich dabei Erhebungs- und Interpretationsprozesse stark mischen, denn Beobachtung ist per se durch Selektion, Abstraktion und Klassifikation charakterisiert".

2.2 Unterschiede zwischen quantitativer und qualitativer Beobachtung

Die zum Zweck der quantitativen Erfassung von unterrichtlichem Verhalten seit Ende der 1960er Jahre entwickelten kategoriengestützten Beobachtungsbögen haben in der Unterrichtsforschung eine vergleichsweise lange Tradition (für eine kritische Diskussion siehe Schramm/Schwab 2016). Sie alle basieren auf Kodierungen zu Häufigkeit, Dauer und Verteilung ausgewählter und zuvor festgelegter Merkmale. Obwohl zwecks Erhöhung der Objektivität erstellt und eingesetzt, verstärken vorab entwickelte Leitfäden oder Bögen die Selektivität der Beobachtung in gewisser Weise noch, da mit Hilfe solcher Instrumente ausschließlich bereits identifizierte und theoretisch als relevant betrachtete Phänomene systematisch und gezielt erfasst werden: Alles, was den vorgegebenen Kategorien nicht entspricht, wird nicht beachtet bzw. gezielt ignoriert. Die im Rahmen qualitativer Unterrichtsbeobachtungen zum Zweck der Exploration eingesetzten Beobachtungsbögen sind dagegen offener. Der Hauptgrund dafür besteht darin, dass es möglich sein soll, auch Unerwartetes und Neues zu entdecken. Die zentrale Frage der qualitativen Beobachtung sozialer Situationen und Interaktionen lautet daher: „what is it that's going on here?" (Goffman 1974: 8). Was von Bedeutung ist, wird also nicht *a priori* bestimmt, sondern ergibt sich im Verlauf der Forschung. Für den Fall, dass von vornherein spezifische Schwerpunkte bzw. Interessen bestehen, ist jedoch auch bei qualitativen Beobachtungen ein gewisses Maß an Strukturierung bzw. Systematisierung sinnvoll. Während Beobachtungen zu Beginn einer Studie der Orientierung im Feld dienen und daher eher generell sind, werden sie in späteren Phasen häufig fokussierter und zunehmend selektiver. Wer fokussiert beobachtet, kon-

---

3 Die Subjektivität von Beobachtungen wird weiter dadurch potenziert, dass ihr auch bei der Datenanalyse eine prominente Rolle zukommt: So analysieren und interpretieren Forschende im Normalfall ja nicht die Beobachtungen anderer, sondern ihre eigenen. Die aus dieser doppelten Subjektivität resultierenden methodologischen Probleme können nur mittels Reflexion und Kooperation mit anderen Forscher*innen kontrolliert werden.

zentriert sich für einen begrenzten Zeitraum auf einen für die jeweilige Fragestellung relevanten Aspekt. Für den Fall, dass mit Leitfäden gearbeitet wird, muss ihre korrekte Anwendung zwecks Sicherstellung der Reliabilität trainiert werden. Insbesondere in Fällen, in denen mehrere Beobachter mit demselben Instrument arbeiten, ist ein hoher Grad an intersubjektiver Übereinstimmung unverzichtbar. Wenn über die reine Beschreibung hinausgegangen und die Innenperspektive der Beobachteten eingenommen werden soll, um die dafür relevanten Sinnstrukturen zu erfassen bzw. zu rekonstruieren und zu verstehen sowie Muster und Bedeutungen zu ermitteln, ist die Erhebung weiterer, z. B. introspektiver Daten unverzichtbar. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die qualitative Beobachtung als Methode bisher weniger ausgearbeitet zu sein scheint als ihr quantitatives Pendant. Angesichts des aufgrund verbesserter technischer Möglichkeiten festzustellenden Booms der Videografie von Lehr-Lern-Prozessen ist jedoch zu erwarten, dass es in Bezug auf die Formulierung methodologisch-methodischer Prinzipien und Standards auch für die qualitative Beobachtung in absehbarer Zeit einen merklichen Entwicklungsschub geben wird.

3. Befragung

Die Befragung ist das in der empirischen Forschung am häufigsten angewendete Datenerhebungsverfahren: In der Sozialforschung – der in methodologisch-methodischer Hinsicht zentralen Bezugsdisziplin der Fremdsprachenforschung – gilt sie als „Königsweg" (Baur/Blasius 2014: 45) zur Ermittlung subjektiven Sinns. Mit Hilfe von Befragungen kann erhoben werden, was von außen nicht beobachtbar ist, also innere ‚Gegenstände' wie Wahrnehmungen, Erfahrungen, Einstellungen oder Meinungen der Forschungsteilnehmer*innen.

3.1 Modalitäten, Charakteristika, Risiken

Befragungen können sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen, wobei jede Modalität die Ermittlung jeweils unterschiedlicher Facetten des zu untersuchenden Gegenstands ermöglicht. Für beide gelten in qualitativen Studien in Bezug auf die Formulierung von Fragen oder Impulsen jedoch mehr oder weniger die gleichen Regeln: Sie müssen zum einen sprachlich einfach und an die Zielgruppe angepasst sein, zum anderen sollen sie zum Beschreiben und Erzählen anregen.

Sowohl mündliche als auch schriftliche Befragungen können unterschiedliche Grade an Standardisierung aufweisen, d. h. beide Erhebungsverfahren können unterschiedlich offen oder geschlossen gestaltet werden, wobei in qualitativen

Studien tendenziell eher offene Varianten gewählt werden. Je standardisierter, strukturierter und geschlossener ein Datenerhebungsverfahren ist, desto aufwendiger ist die Vorbereitung der Erhebung, aber desto einfacher und schneller gestaltet sich die anschließende Auswertung der gewonnenen Daten. Je offener ein Datenerhebungsverfahren ist, desto vergleichsweise gering ist der Vorbereitungsaufwand, aber desto arbeitsintensiver sind die Prozesse der Erhebung und Auswertung der Daten. Im Vergleich zu schriftlichen Verfahren sind mündliche Befragungen sowohl für die Forschungsteilnehmer*innen als auch für die Forscher*innen aufwendig. Der mit ihrer Durchführung, Aufbereitung und Auswertung verbundene zeitliche und personelle Aufwand hat zur Folge, dass meist nur wenige Personen befragt werden (können). Allerdings kann eine mündliche Befragung dafür in einer Weise erfolgen, die tiefere, differenziertere und – je nach Fragestellung – gegebenenfalls bessere Einsichten ermöglicht als standardisierte schriftliche Befragungen.

Ein grundsätzliches Problem bei Befragungen – seien sie mündlich oder schriftlich – besteht hinsichtlich der Zuverlässigkeit der erhobenen Daten. Wenngleich die Freiwilligkeit der Teilnahme ein unverzichtbares ethisches Prinzip der qualitativen Forschung darstellt und daher nur Personen befragt werden, die eine informierte Einverständniserklärung abgegeben haben, ist es dennoch möglich, dass Forschungsteilnehmer*innen nicht in der Weise Auskunft geben (können), wie es für das Erkenntnisinteresse oder die Zielsetzung einer Forschung erforderlich wäre. So könnte es sein, dass sie nicht oder nur eingeschränkt über die Fähigkeit oder die Bereitschaft verfügen, wahrheitsgetreue und relevante Aussagen zu den erfragten Erlebnissen, Erfahrungen oder Einstellungen zu machen. Dafür können Erinnerungsfehler oder -lücken, aber auch nicht ausreichende Sprach- oder Verbalisierungskompetenzen verantwortlich sein. Beides schränkt die Qualität der erhobenen Daten ein und sollte im Vorfeld explizit mitbedacht werden. Aber auch die bei einigen Individuen vorhandene Tendenz, sich sozial erwünscht, d. h. den (vermeintlichen) Erwartungen der Forscher*innen entsprechend zu verhalten, kann die Validität einer Studie beeinträchtigen.

3.2 Interview

Methodisch sind mündliche Befragungen ein eher niedrigschwelliges Verfahren, das unmittelbar an Alltagserfahrungen anknüpft – insbesondere Forschungsnovizen erwarten hier deswegen geringere methodische Hürden (Riemer 2016: 155, vgl. dazu auch Döring et al. 2016: 356). Dies ist allerdings ein Trugschluss: Auch bei diesen Befragungen können zahlreiche, sich ungünstig auf die Daten und deren Qualität auswirkende Fehler gemacht werden, wenn nicht einige Grund-

regeln beachtet werden. So ist es in jeglicher empirischer Studie grundsätzlich unverzichtbar, sämtliche gewählte oder eigens entwickelte Instrumente zu pilotieren, um sie – gegebenenfalls auch mehrfach – auf ihre Funktionstüchtigkeit zu überprüfen und das im Rahmen der Pilotierung gewonnene Feedback zu ihrer Optimierung zu nutzen. An dieser Stelle wird abermals deutlich, dass empirische Forschung ein dynamischer und zyklischer Prozess ist, der von Reflexion und Revision geprägt ist.

Offene qualitative Interviews dienen der zielgerichteten Elizitierung und Erfassung von verbalen Äußerungen zu ausgewählten Themen oder Aspekten individuellen bzw. subjektiven Erlebens, Verhaltens und Wissens. Dabei ist zu beachten, dass praktisch alle mündlichen Befragungen eine Berichterstattung über vergangene Ereignisse oder nachträgliche Rekonstruktionen und Erklärungen eines Sachverhalts aus Sicht der erzählenden Person darstellen: „[A]lle Interviews sind immer und unhintergehbar Deutungen der Erzähler/innen. Sie sind also immer Ego-Dokumente, also Dokumente, die das erzählerische Ich geschaffen hat (Ich-Konstruktion), aber auch dieses Ich dokumentieren (Selbstzeugnis)" (Reichertz 2016: 187). Forscher*innen dürfen die Darstellungen von Erlebnissen also nicht mit den Erlebnissen selbst gleichsetzen bzw. verwechseln.

Während Alltagsgespräche in der Regel symmetrisch verlaufen und dadurch gekennzeichnet sind, dass sich Gesprächspartner*innen gegenseitig ergänzen und somit gemeinsam Bedeutung schaffen, handelt es sich bei wissenschaftlichen Befragungen um eine asymmetrische Kommunikation, bei der die befragten Personen allein für die Darstellung verantwortlich sind. Interviewer*innen unterstützen diesen Prozess lediglich durch kontrolliertes und vertiefendes Nachfragen, dürfen ihn nicht aber durch zu schnelles Verstehen oder gar durch Formulierungsangebote beeinflussen. Interviewer*innen sollen sich also *nicht* wie normale Gesprächspartner*innen verhalten, sondern müssen ihrer Rolle als neutrale Forscher*innen gerecht werden. Dennoch ist jedes Interview zunächst einmal und vornehmlich eine soziale Begegnung, deren Gelingen zu einem nicht unerheblichen Teil von der Beziehung der Beteiligten zueinander abhängig ist. Sie soll zwar vertrauensvoll, aber nicht vertraulich sein (vgl. dazu Reichertz 2016: 188). Ferner gilt, dass Interviewer*innen nicht nur eine gute Gesprächsatmosphäre schaffen und ihre Interviewpartner*innen zum Sprechen ermutigen sollen, sie müssen darüber hinaus auch mit gegebenenfalls auftretenden Schwierigkeiten (wie z. B. durch bestimmte Fragen ausgelöste negative Affekte auf Seiten der Befragten) professionell umgehen können. Um für mögliche Fehler im Hinblick auf das eigene Gesprächsverhalten und die Gesprächsführung zu sensibilisieren, ist es unverzichtbar, das Führen von Interviews vorab intensiv zu trainieren, denn: In

wissenschaftlichen Interviews sind die Forscher*innen selbst die „Erhebungsinstrumente" (Döring et al. 2016: 265), und diese müssen ebenso wie alle anderen Instrumente erprobt und optimiert werden, bevor sie zum Einsatz kommen. In der einschlägigen forschungsmethodischen Literatur werden die folgenden Arbeitsschritte formuliert, die für ein erfolgreiches Interview unverzichtbar sind: Inhaltliche Planung, Organisatorische Vorbereitung, Gesprächsbeginn (*warming up*), Gesprächsdurchführung, Gesprächsende (*cooling down*), Verabschiedung. Diese Aufstellung zeigt die Vielfalt und die Komplexität der für das Gelingen qualitativer Befragungen erforderlichen Kompetenzen auf, über die Forschende verfügen müssen, wenn sie sich für die Anwendung dieses Datenerhebungsverfahrens entscheiden.

Qualitative mündliche Befragungen unterscheiden sich untereinander formal vor allem hinsichtlich ihres Strukturiertheitsgrades (unstrukturiert, halbstrukturiert), der Anzahl gleichzeitig befragter Personen (eine, zwei, mehrere oder viele) und hinsichtlich der Art des Kontakts (direkt, telefonisch oder elektronisch). Funktional unterscheiden sie sich hinsichtlich der anvisierten Fokussierung (z. B. Biographie, Ereignis bzw. Problem, Expertise). Es werden unter anderem die folgenden, nicht immer vollkommen trennscharfen bzw. sich zum Teil überlappenden Interviewtypen unterschieden: Halbstrukturierte Interviews bzw. Leitfaden-Interviews, Paar- bzw. Gruppeninterviews, Narrative Interviews, Ethnographische Interviews, Fokussierte Interviews, Problemzentrierte Interviews, Expert*innen-Interviews und Gruppendiskussionen. Es gibt also eine Reihe von Varianten – welche davon für eine konkrete Studie gewählt wird, hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ab: Bei Expert*inneninterviews stehen beispielsweise strukturelles Fachwissen sowie Praxis- und Handlungswissen im Mittelpunkt, d. h. hier geht es weniger um individuelle oder persönliche Einschätzungen oder Einstellungen als vielmehr um die fachliche Expertise der befragten Person(en). Problemzentrierte Interviews zielen auf die Bearbeitung eines allgemein für ein Fach oder eine Disziplin relevanten Themas ab und elizitieren daher die Sichtweisen der dafür einschlägig qualifizierten Personen. Fokussierte Interviews wiederum rücken einen bestimmten Gegenstand in den Mittelpunkt, zu dem Reaktionen der Befragten ermittelt werden sollen, wobei das fokussierte Objekt im hier relevanten Kontext entweder eine mediale Darstellung (z. B. Film, Podcast, Videoclip) oder ein anderes Objekt wie z. B. ein Lehrwerk, eine Handreichung, eine Unterrichtsstunde oder auch ein Lernerprodukt sein kann. Mit Ausnahme von narrativen und ethnographischen Interviews kann jedes mündliche Befragungsformat als Paar- oder als Gruppeninterview durchgeführt werden (vgl. dazu Döring et al. 2016: 378).

Insgesamt wird in der qualitativen fremdsprachendidaktischen Forschung bevorzugt mit halbstrukturierten Verfahren gearbeitet, d. h. Befragungen werden hier mithilfe von zuvor erarbeiteten Leitfäden – also einem Katalog offener Fragen mit einer lediglich grob festgelegten Reihenfolge – durchgeführt. Der Leitfaden stellt ein Gerüst dar, das eine gewisse Vergleichbarkeit der geführten Interviews ermöglicht, aber gleichzeitig flexibel an die jeweilige Interviewsituation bzw. an den jeweiligen Interviewpartner angepasst werden kann. Mit Strukturierung ist hier also nicht gemeint, dass exakt vorgegebene Formulierungen einzuhalten sind, sondern dass die gestellten Fragen vor allem inhaltlich vergleichbar sein müssen und es eine Balance zwischen Systematizität und Flexibilität gibt. Während der Wortlaut und die Reihenfolge von Items bei standardisierten Verfahren vollkommen festgelegt sind, besteht bei halbstandardisierten Verfahren diesbezüglich also eine gewisse Freiheit. Noch größer ist diese Freiheit bei nichtstandardisierten Verfahren wie z. B. dem narrativen Interview, für das vorab lediglich Themenkomplexe festgelegt werden. Mit abnehmendem Standardisierungsgrad sinkt allerdings auch die Vergleichbarkeit – ein Kriterium, dem in der qualitativen Forschung jedoch nicht zwingend die höchste Relevanz beigemessen wird. Bei nicht-standardisierten Verfahren hat man als Forscher*in jedoch nicht nur die größte Freiheit, sondern auch das größte Risiko. So können qualitative Interviews zum einen besonders ergiebig, aber zum anderen auch besonders schwierig zu führen sein. Dies liegt unter anderem daran, dass Befragungen mit zunehmender Offenheit zunehmend stärker von den Befragten gesteuert werden und damit insbesondere Forschungsnoviz*innen leicht entgleiten können. Die maximal offene Form stellen narrative Interviews dar. Damit diese methodisch *lege artis* durchgeführt werden können, müssen die in der methodologischen Literatur vorgeschlagenen Phasen eingehalten werden, nämlich 1. Erklärungs-Phase, 2. Einleitungs-Phase, 3. Erzählphase, 4. Nachfrage-Phase und 5. Bilanzierungs-Phase (für mehr Details siehe z. B. Lamnek 1995: 326 ff.). Um gute narrative Interviews zu führen, die verschiedenen Phasen angemessen initiieren, gestalten und beenden sowie auch um mit schwierigen oder unerwarteten Situationen adäquat umgehen zu können, muss man sehr erfahren und/oder gut trainiert sein. Dieser Interview-Typ ist in der empirischen Fremdsprachenforschung bisher (noch) nicht sehr verbreitet, was damit zu tun haben könnte, dass biographische Themen – für deren Untersuchung narrative Interviews ja prädestiniert sind – derzeit keinen allzu hohen Stellenwert einnehmen.

Auch Gruppeninterviews bzw. -diskussionen, deren Ziel in der Ermittlung kollektiver Meinungen besteht, sind in der fremdsprachendidaktischen Forschung bisher vergleichsweise selten als Datenerhebungsverfahren eingesetzt worden,

obgleich sie sich z. B. im Hinblick auf die Untersuchung unterrichtsbezogener, bildungs- und auch schulpolitischer Fragestellungen aus Sicht von Lehrkräften ideal anbieten. Mit dem Instrument des Gruppeninterviews bzw. der Gruppendiskussion können auf ökonomische Weise quasi-authentische Interaktionen und Gruppenprozesse sowie insbesondere Meinungsbildungsprozesse rekonstruiert und analysiert werden. Für die Exploration nicht allzu privater Themen sind Gruppendiskussionen mit fünf bis zehn Personen gut geeignet; für den Fall, dass persönliche, biographische Gegenstände anvisiert werden, sind jedoch zum Schutz der Privatsphäre der Befragten Einzelgespräche zu bevorzugen.

3.3 Introspektion: Lautes Denken und Lautes Erinnern

Menschen haben – zumindest bis zu einem gewissen Grad – Zugang zu ihren inneren kognitiven und affektiven Zuständen und Prozessen und können diese auch verbalisieren. Diese Fähigkeit stellt die Voraussetzung für die verschiedenen, in der qualitativen Fremdsprachenforschung eingesetzten introspektiven Verfahren dar, die sich je nach Erkenntnisinteresse hinsichtlich verschiedener Variablen unterscheiden. Wenn die Verbalisierung gleichzeitig erfolgt und dabei Inhalte aus dem Arbeitsgedächtnis abgerufen werden, handelt es sich um ‚Lautes Denken' (vgl. dazu z. B. Aguado 2018). Wenn die Verbalisierung nachzeitig erfolgt und dafür das Langzeitgedächtnis aktiviert werden muss, spricht man vom ‚Lauten Erinnern'. Im Unterschied zu Interviews, die ja auf eher allgemeine Themen oder abstrakte Sachverhalte abzielen, besteht bei introspektiven Verfahren ein direkter Bezug zu einem konkreten Ereignis bzw. einer konkreten Handlung (für eine Auswahl aktueller Studien, in denen verschiedene introspektive Verfahren zum Einsatz kommen, siehe Aguado et al. 2018).

Als Erhebungsmethode steht das Laute Denken zwischen den Befragungs- und den Beobachtungsverfahren: „Die Methode des lauten Denkens ist insofern den mündlichen Befragungsmethoden zuzuordnen, als die Untersuchungspersonen ihre Gedanken in Worte fassen und mündliche verbale Daten generiert werden, die ohne den Forschungsprozess nicht existieren würden" (Döring et al. 2016: 371). Methodologisch entstammt das Verfahren allerdings der Tradition der Beobachtung bzw. der Selbstbeobachtung. Die auf einen Impuls hin erfolgenden mündlichen Äußerungen von Forschungsteilnehmer*innen werden aufgezeichnet, aber – im Unterschied zu den zuvor skizzierten stärker interaktiven mündlichen Erhebungsverfahren – erfolgt darüber hinaus keinerlei Eingriff von Seiten der Forschenden. Knorr/Schramm (2012: 185) zufolge ist Lautes Denken „die aus dem Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis erfolgende simultane, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer

(mentalen, aktionalen oder interaktionalen) Handlung". Es geht also darum, dass Forschungsteilnehmer*innen spontan, direkt und unreflektiert alles das verbalisieren, was ihnen während einer bestimmten Handlung durch den Kopf geht: "[D]ie Äußerungen der Befragten sind sozusagen dicht am Phänomen selbst" (Hussy et al. 2013: 236). Mithilfe des so entstandenen Verbalprotokolls kann anschließend rekonstruiert werden, worauf die Sprecher*innen während des jeweils beobachteten Ereignisses ihre Aufmerksamkeit gerichtet haben. Da allerdings nur das verbalisiert werden kann, was auch im Arbeitsgedächtnis verarbeitet wurde, können z. B. automatisiertes Wissen oder sehr einfache, d. h. kognitiv nicht herausfordernde Handlungen somit nicht Gegenstand des Lauten Denkens sein. In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist die häufig vorgebrachte und nicht ganz unberechtigte Kritik, dass durch das gleichzeitige Laute Denken kognitive Ressourcen von der Aufgabenbearbeitung abgezogen und die Forschungsteilnehmer*innen in ihrem normalen Verarbeitungsprozess gestört würden: „Die Methode verändert hier also den Gegenstand" (Hussy et al. 2013: 236). Das heißt, sie stellt eine Intervention dar und generiert möglicherweise Artefakte, was sich ungünstig auf die Validität einer Forschung auswirken kann. Häufig kritisiert wurde ferner, dass es sich beim Lauten Denken um eine laborhafte Methode, d. h. um eine eher unnatürliche Methode handele, was unter anderem daran erkennbar sei, dass die Forschungsteilnehmer*innen zwischendurch immer wieder aufgefordert werden müssten, laut zu denken, da sie es von sich aus nicht täten bzw. immer wieder ‚vergessen' würden. Eine authentischere Variante, die dieses Problem zu umgehen sucht, ist das Verfahren der kollaborativen Aufgabenbearbeitung: Gemeinsam an einer Aufgabe bzw. an einer Problemlösung zu arbeiten und sich dabei miteinander verbal zu verständigen (= *Pair Think Aloud*), ist insbesondere für Fremdsprachenlernende eine unmarkierte, d. h. sehr vertraute und häufig vollzogene Sprachhandlung. Sie stellt daher keine zusätzliche Belastung dar und kann somit ohne allzu aufwendige Vorbereitung im natürlichen Kontext (d. h. im Fremdsprachenunterricht) zur Erfassung kognitiver Prozesse eingesetzt werden. Dabei ist zu beachten, dass die mit einer jeglichen Interaktion verbundenen und auf sie Einfluss nehmenden Faktoren (wie z. B. Bekanntheitsgrad, Kompetenzgefälle oder Sympathie) bei der Analyse und Interpretation von Verbaldaten explizit berücksichtigt werden müssen.

Beim Lauten Denken handelt es sich insgesamt um ein sehr geeignetes Verfahren zur Ermittlung von internen Zuständen und Prozessen, die von den untersuchten Personen während einer von ihnen vollzogenen oder erlebten Handlung beobachtet werden können. Auch zur Ergänzung externer Beobachtungsdaten

oder mittels anderer Verfahren (wie z. B. Leitfadeninterviews) erhobener Daten kann der Einsatz dieses aufwendigen Datenerhebungsverfahrens sehr lohnend sein und Einsichten ermöglichen, die auf keine andere Weise gewonnen werden können. Aufgrund der zuvor skizzierten Einschränkungen, Schwierigkeiten und Risiken warnen dennoch auch der Introspektion gegenüber prinzipiell aufgeschlossene Forscherinnen wie Heine/Schramm vor „pauschalen Positivurteilen bezüglich der Validität introspektiver Verfahren" (Heine/Schramm 2016: 178). Wer dieses Datenerhebungsverfahren einsetzt, sollte sich der Validitäts-Problematik bewusst sein und diese stets im Blick haben.

Beim retrospektiven Lauten Denken bzw. beim Lauten Erinnern (alternativ auch als *Stimulated Recall* bezeichnet) werden die Forschungsteilnehmer*innen aufgefordert, zeitnah im Anschluss an eine Handlung oder eine Situation zu verbalisieren, was ihnen währenddessen durch den Kopf gegangen ist. Hierbei geht es in erster Linie um die Erhebung von Kognitionen, Emotionen, Motiven und Strategien. Um den Forschungsteilnehmer*innen den Erinnerungsprozess zu erleichtern, sie kognitiv zu entlasten und somit die Validität der gewonnenen Daten zu erhöhen, wird i.d.R. mit Stimuli gearbeitet. Dies sind zumeist Audio- oder Videoaufzeichnungen der betreffenden Situation, es können aber auch Arbeitsblätter, Transkripte, Fotos o. Ä. verwendet werden. Dennoch besteht das praktische Problem, dass eventuell nicht mehr alle Gedanken erinnert oder rekonstruiert werden können oder dass sie sich mit nachträglichen Interpretationen, Begründungen oder Rechtfertigungen mischen. Für das Laute Erinnern gilt dasselbe, was zuvor in Bezug auf Interviews festgestellt wurde: Es handelt sich bei diesen Verbalisierungen nicht um die Kognitionen, das Erleben, das Handeln oder das Verhalten selbst, sondern um Erzählungen darüber. Ferner gilt auch hier, dass nur das verbalisiert werden kann, dessen man sich bewusst ist.

Dass die Prozesse des Lauten Denkens und des Lauten Erinnerns individuell höchst unterschiedlich verlaufen können, liegt zum einen in der Persönlichkeit der jeweiligen Proband*innen begründet. So verhalten sich eher introvertierte, zurückhaltende, kommunikationsängstliche Menschen auch bei der Verbalisierung innerer Zustände und Prozesse grundsätzlich anders als eher extrovertierte, impulsive und kommunikationsfreudige Charaktere. Zum anderen ist im vorliegenden Kontext nicht zu vernachlässigen, dass auch der kulturelle Hintergrund der untersuchten Personen und die damit jeweils verbundenen spezifisch geprägten Normen oder Tabus hinsichtlich der Bereitwilligkeit, laut zu denken, zu berücksichtigen sind. Nicht in allen Kulturen ist es üblich oder möglich, mit fremden Personen über persönliche Gedanken, Wahrnehmungen oder Empfindungen zu sprechen.

3.4 Schriftliches Befragen

Schriftliche, ortsunabhängig erstellbare Selbstzeugnisse wie z. B. Tagebücher, Logbücher oder Portfolios sind geeignete Instrumente, um die Innensicht von Lehrenden und Lernenden in Bezug auf Prozesse des Lehrens und Lernens von Sprachen longitudinal zu erforschen. Seit der renommierten Tagebuchstudie von Richard Schmidt (Schmidt/Frota 1986), im Rahmen derer er seinen eigenen Portugiesisch-Lernprozess dokumentiert und ausgewertet hat, gilt dieses Instrument als optimal geeignet zur Erfassung von individuellen Lernerfahrungen. Allerdings sind bisher kaum weitere vergleichbare Studien veröffentlicht worden. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass das Führen eines solchen Tagebuchs eine Reihe von Fähigkeiten und Bereitschaften voraussetzt, die im Hinblick auf die hier anvisierte Zielgruppe – nämlich ‚normale' Fremdsprachenlerner*innen – nicht ohne weiteres als gegeben angenommen werden dürfen. Dazu zählt nicht nur die Bereitwilligkeit, über sich selbst zu reflektieren und diesen Prozess sowie dessen Ergebnisse in regelmäßigen Abständen schriftlich festzuhalten. Dazu gehören auch eine gewisse Disziplin sowie ein beachtliches Durchhaltevermögen, sodass der mit dieser reflektierenden Dokumentation verbundene Aufwand nur von sehr wenigen, ohnehin hochmotivierten und verbalisierungskompetenten Personen über einen längeren Zeitraum zu leisten ist. Wichtig erscheint hier ferner das Vorhandensein eines persönlichen Nutzens zu sein, was der Grund sein mag, weshalb es eher professionell mit Sprache befasste Personen sind, die dieses aufwendige, aber dafür potentiell sehr ertragreiche Verfahren durchführen.

4. Zusammenfassung und Fazit

Das Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen ist ein komplexer und dynamischer Prozess, der sowohl kognitive wie auch affektive und soziale Dimensionen umfasst. Eine angemessene qualitative Untersuchung von fremdsprachenbezogenen Lehr- und Lernprozessen ist somit bis zu einem gewissen Grad *per se* interdisziplinär, weil die von ihr fokussierten Gegenstände so facettenreich sind, dass sie idealerweise anhand mehrerer disziplinärer Zugänge erforscht werden.

Die im vorliegenden Aufsatz diskutierten Datenerhebungsverfahren Beobachtung und Befragung wurden ursprünglich aus der Soziologie, der Ethnographie und der Psychologie ‚importiert', in den vergangenen Jahren jedoch allmählich immer stärker an die konkreten Bedarfe und Gegenstände der empirischen fremdsprachendidaktischen Forschung angepasst. Die beiden Verfahren bilden die Basis für die große Vielfalt der in der qualitativen Fremdsprachen-

forschung eingesetzten Datenerhebungsmethoden. Je nach Forschungsfrage kann im Rahmen einer Studie entweder nur beobachtet oder nur befragt werden. Es kann aber auch zuerst beobachtet und anschließend befragt werden oder umgekehrt. Aufgrund der vielfach dokumentierten Divergenzen zwischen dem, was Menschen sagen bzw. glauben, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten und dem, wie sie sich tatsächlich verhalten, erscheint es in einigen Fällen sinnvoll, die beiden Verfahren im Rahmen eines mehrmethodischen Vorgehens miteinander zu kombinieren. Auch um die etische und die emische Perspektive miteinander zu integrieren und beispielsweise beobachtetes Verhalten aus der Perspektive der beobachteten Person beschreiben und erklären zu lassen und diese Darstellung anschließend mit der eigenen Beschreibung und Deutung zu vergleichen, kann eine solche Kombination nützlich sein und differenzierte Einsichten ermöglichen, die mit nur einem der beiden Verfahren nicht zu erlangen wären. In diesem Sinne ist Reichertz zuzustimmen, wenn er mit Bezug auf die Integration unterschiedlicher Perspektiven feststellt: „Am Ziel angekommen ist man, wenn alles trotz seiner Vielfältigkeit ein einheitliches Bild ergibt" (2016: 91).

Zum Zweck der Nachvollziehbarkeit durch die *scientific community* muss die Auswahl der eingesetzten und miteinander kombinierten Verfahren im Hinblick auf ihre Passung und auch hinsichtlich ihres Mehrwerts gegenüber einem Einzelverfahren stets begründet werden. Unter der Voraussetzung einer derart bewusst und methodologisch reflektierten Entscheidung für ein mehrmethodisches Vorgehen kommt der Einsatz verschiedener qualitativer Datenerhebungsverfahren auch der Validität eines Forschungsvorhabens zugute, da durch die Strategie der Triangulation nicht nur vertiefte Einsichten möglich sind, sondern im Idealfall auch die gegenseitige Validierung der mittels verschiedener methodischer Verfahren erzielten Ergebnisse ermöglicht.

Zur Erfüllung des zentralen Gütekriteriums der Transparenz sowie um die kritische Methodenreflexion voranzutreiben und einen Fortschritt für die *community of practice* zu erzielen, sollten allerdings nicht nur sämtliche Entscheidungen (z. B. hinsichtlich der Auswahl und der Kombination bzw. der Integration verschiedener qualitativer Datenerhebungsverfahren), sondern auch die im Laufe einer Datenerhebung aufgetretenen methodischen Schwierigkeiten dokumentiert und öffentlich kommuniziert werden. Offenzulegen, wie man als Forscher*in mit Herausforderungen, Dilemmata oder Paradoxien umgegangen ist, stellt einen konstruktiven Beitrag zur methodologisch-methodischen Diskussion und somit zur Weiterentwicklung der empirischen Fremdsprachendidaktik dar.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2018). Lautes Denken als Datenerhebungsverfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Aguado, Karin / Finkbeiner, Claudia / Tesch, Bernd (Hrsg.): *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–25.

Aguado, Karin / Finkbeiner, Claudia / Tesch, Bernd (Hrsg.) (2018). *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016). *Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr Franke Attempto.

Creswell, John W. / Creswell, J. David (2018). Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 5th edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.

Döring, Nicola / Bortz, Jürgen / Pöschl, Sandra (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2009). *The discovery of grounded theory*. Strategies for qualitative research. 4th edition. Chicago: Aldine.

Gnädig, Susanne / Domenech, Madeleine (2019). Quantifizierung empirischer Daten. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.), 189–206.

Goffman, Erving (1974). *Frame analysis*. An essay on the organization of experience. New York: Harper & Row.

Heine, Lena / Schramm, Karen (2016). Introspektion. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.), 173–182.

Hu, Adelheid (2001). Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v.Dithfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 11–39.

Hussy, Walter / Schreier, Margrit / Echterhoff, Gerald (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Klein, Josefine (2019). Qualitative Blicke auf Quantitative Daten im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Erforschung bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.), 169–187.

Kleining, Gerhard (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38/4, 724–750. Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-8631 [27.08.2018].

Klippel, Friederike (2016). Etappen im Forschungsprozess: Erfahrungen und Empfehlungen. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.), 357–358.

Knorr, Petra / Schramm, Karen (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Gunter Narr, 184–201.

Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden*: Springer VS.

Lamnek, Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Legutke, Michael K. (2016) Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.), 61–66.

Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.

Riemer, Claudia (2016). Befragung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.), 155–173.

Schmidt, Richard / Frota, Sylvia (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, Richard R. (Hrsg.). *Talking to learn. Conversation in second language acquisition.* Cambridge, Mass: Newbury House, 237–326.

Schramm, Karen (2016). Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.), 376–382.

Schramm, Karen / Schwab, Götz (2016). Beobachtung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg), 141–154.

Uhl, Patricia (2019). Fremdsprachenforschung extended: Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und Gender mit Hilfe von interdisziplinären Ansätzen und Triangulation. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.), 207–224.

Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.) (2019). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang

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 wissenssoziologisch 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 abduktiv[1] 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" (Reicherts 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 *Fremdsprachen*unterricht 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 Fremdsprachen*unterricht* rücken allgemein unterrichtstypische Aspekte der situativen und routinierten Herstellung und Aufrechterhaltung des Unterrichtgeschehens 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 *Fremdsprachen*unterricht als Forschungsgegenstand: Fachdidaktische Perspektiven

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

> 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 Fremdsprachenerwerbs der Lerngegenstand sogleich das Lernmedium ist.[2] So verweist Keßler (2018: 74) darauf, dass der institutionalisierte Fremdsprachenerwerb 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 Spracherwerbstheorie der *interaction modification* (Long 1996) stellen gerade diese Feedbackprozesse sowie die Aushandlungen von Bedeutungen sehr wichtige Komponenten des Fremdsprachenerwerbs 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 bilingualem Unterricht findet sich bei Bonnet (2012b).

Obwohl der Fremdsprachenunterricht auf die Sprachnutzung im ‚Feld' vorbereiten soll, kommen Schülerinnen während des Fremdsprachenerwerbs 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 Fremdsprachen*unterricht* 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 *Fremdsprachen*unterricht 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 *Fremdsprachen*unterricht 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 differenten 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" (Breidenstein 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 Erstsprachenerwerb, die Schülerwahrnehmung der Anwendungskontexte sowie die Multimodalität der Interaktionsstrukturen immer mitgedacht werden müssen. Lücken in den Interimssprachen und die unterschiedliche Unterrichtsbeteiligung 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	*Erschließung der Daten, Auswahl der zu interpretierenden Sequenzen.*
Formulierende Interpretation *‚Was' wird thematisiert?*	*Herausarbeitung des kommunikativen Wissens*: Erfassung der thematischen Struktur ausgewählter Sequenzen in Ober- und Unterthemen; Paraphrasieren des Gesagten.
Reflektierende Interpretation *‚Wie' wird etwas thematisiert? Was dokumentiert sich in der Äußerung?*	*Herausarbeitung des konjunktiven Wissens*: 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	*Generalisierung durch Theoriebildung:* 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, Tafelanschriebe 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 Transkript[3] 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 Fremdsprachenerwerb (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 Subjektivation 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.

Reicherts, 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.

Annika Kreft

Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht mithilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien

Abstract: This contribution deals with the reconstruction of the development of transcultural competence in the EFL classroom. Following the documentary interpretation of videographed lessons developed by Asbrand/Martens (2018), a sample interpretation of a selected lesson sequence with a focus on learners' responses to literary texts will be discussed.

Foreign language education, transcultural competence, teaching literature, classroom interaction

1. Transkulturelle Kompetenz im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Auf die Wichtigkeit der Förderung von transkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht wird vonseiten der Fremdsprachendidaktik sowie im Rahmen bildungspolitischer Papiere seit der durch Welsch (1999) um die Jahrtausendwende ausgelösten Diskussion um das Transkulturalitätskonzept verstärkt hingewiesen (vgl. u. a. Doff/Schulze-Engler 2011, Freitag-Hild 2010, HKM 2011, Matz et al. 2014). Mittlerweile besteht vielfach Konsens über die Auffassung von transkultureller Kompetenz als Adaption und Erweiterung von interkultureller Kompetenz, wobei Eigen- und Fremd-Binaritäten sukzessive aufgelöst werden bzw. in den Hintergrund treten (vgl. Kreft i. V. für einen ausführlichen Überblick). Die Frage, die sich vor diesem Hintergrund aufdrängt, zielt auf die tatsächliche Anbahnung der Förderung transkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Bedeutung des Literaturunterrichts und vor allem die Rezeption von *fictions of migration* als gewinnbringend erachtet, da Letztere kulturelle und sprachliche Hybridität reflektieren (vgl. u. a. Delanoy 2008, Freitag-Hild 2010). Allerdings stellt die empirische Rekonstruktion von Interaktionsprozessen, die *in situ* zwischen Lehrpersonen, Schüler/-innen und einem den *fictions of migration* zuzuordnenden Text ablaufen, sowie damit verbundenen Orientierungen ein Forschungsdesiderat dar.

Eben jener Forschungslücke nimmt sich das vorliegende Dissertationsprojekt an. Im Zuge dessen wurden insgesamt vier Unterrichtseinheiten zu *fictions of migration* im Fach Englisch in verschiedenen Jahrgangsstufen (8, 9, E2 und Q2) an einem urbanen, kulturell-diversen Gymnasium im Rhein-Main-Gebiet videografiert. Unterrichtsvideografien eignen sich insbesondere für das Forschungsvorhaben, da sie die Performativität sozialen Handelns aufzeichnen und somit für die Analyse zugänglich machen. Sie ermöglichen, Unterricht in seiner Gesamtheit sowohl sequenziell als auch simultan zu erfassen und weisen eine hohe Alltagsnähe auf (vgl. u. a. Asbrand/Martens 2018, Schramm 2014). Aus den gewonnenen audiovisuellen Daten wurden ausgewählte Sequenzen (vgl. Abschnitt 3 zur Sequenzauswahl) mithilfe des von Asbrand/Martens (2018) entwickelten Verfahrens der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien, einer Adaption und Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1989), analysiert.

2. Zur dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien

In der Fremdsprachendidaktik hat der Ansatz der Dokumentarischen Methode in den vergangenen 15 Jahren vermehrt Anwendung gefunden (vgl. u. a. Bonnet 2004, Bracker 2015, Tesch 2010). Häufig bilden hierbei noch audiografische Daten die Grundlage. Die Erhebung und dokumentarische Analyse von audiovisuellen Daten erfolgt erst seit Kurzem (vgl. Vanderbeke 2019, Vernal Schmidt 2016). Das vorliegende Projekt arbeitet im Rahmen der Analyse der Unterrichtsvideografien ebenfalls mit dem dokumentarischen Ansatz, bedient sich jedoch des systematisierten Verfahrens der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien, welches – wie der Name expliziert – speziell für die Analyse von Unterrichtsvideografien entwickelt und abgestimmt wurde (vgl. Asbrand/Martens 2018).

Der methodologische Zugang eignet sich für das Forschungsvorhaben auf verschiedenen Ebenen. Zunächst bietet er eine methodische Offenheit, die essentiell für die Analyse von Unterricht ist (vgl. Bonnet 2009: 223, Bracker 2015: 82). Zudem nimmt die dokumentarische Analyse von Unterrichtsvideografien sowohl verbale als auch nonverbale Interaktionen in den Blick und ermöglicht so die detaillierte Rekonstruktion von implizitem bzw. konjunktivem Wissen (vgl. Martens/Vanderbeke in diesem Band), welches Handlungen zugrunde liegt und damit die Interaktionsprozesse zwischen Schüler/-innen, Lehrpersonen und dem literarischen Text, den *fictions of migration,* bestimmt. Durch die empirische Beschreibung von Interaktionsprozessen können Einblicke in

bisher wenig erforschte Felder gegeben werden und zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung beitragen (vgl. Spieß 2014: 81). Die metatheoretischen Grundlagen des dokumentarischen Ansatzes sind ferner vereinbar mit dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2001), indem mit dem Habitus-Konzept nach Bourdieu (1984) ein Modell mit handlungstheoretischer Fundierung zugrunde gelegt wird (vgl. Asbrand/Martens 2018).

3. Beispielanalyse einer Sequenz

3.1 Hintergrundinformationen

Die im Folgenden beispielhaft analysierte Sequenz entstammt einer Unterrichtseinheit im Fach Englisch zu dem Roman *The Reluctant Fundamentalist* von Mohsin Hamid (2007). Die Einheit fand in der Einführungsphase der Oberstufe (Klassenstufe 10) im zweiten Halbjahr des Schuljahres statt.

Der Roman *The Reluctant Fundamentalist* handelt von dem Protagonisten Changez, der in der pakistanischen Hauptstadt Lahore auf einen Amerikaner trifft und diesem in einem Straßencafé seine Lebensgeschichte erzählt. Changez entstammt einem wohlhabenden Elternhaus und hat die Möglichkeit, nach dem Schulabschluss in Pakistan an der Princeton University in den USA zu studieren. Das Studium schließt er mit Bravour ab und arbeitet im Anschluss bei einem renommierten New Yorker Wirtschaftsprüfungsunternehmen. Er beginnt zudem eine Beziehung mit Erika, ebenfalls eine Princeton-Absolventin, aus reichem Elternhaus und scheint nun durch den beruflichen und privaten Erfolg in den USA angekommen zu sein. Nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 verändert sich die Situation von Changez jedoch abrupt. Durch seine pakistanische Herkunft schlägt ihm Argwohn und Distanzierung aus seinem Umfeld entgegen. Besonders deutlich wird ihm dies, nachdem er sich nach einem kurzen Aufenthalt in Pakistan einen Bart wachsen lässt (vgl. Wolff 2012). Changez beginnt nun, seine gegenwärtige Situation in den USA, die amerikanische Außenpolitik sowie die Berichterstattung amerikanischer Medien zu reflektieren sowie politisch aktiv zu werden. Da er einen Auftrag seines Arbeitgebers im Ausland nicht ausführt, wird ihm gekündigt. Durch seinen daran geknüpften Visa-Status muss er nach dem Jobverlust das Land verlassen, möchte jedoch zuvor noch einmal Erika besuchen, die in der Zwischenzeit in einer psychiatrischen Klinik untergekommen ist, da sie den Tod ihrer Jugendliebe nie überwunden hat. Sie gilt dort allerdings als vermisst, sodass er sich nicht von ihr verabschieden kann. Zurück in Pakistan arbeitet Changez als Universitätsprofessor und gerät durch

eine Verkettung von Umständen ins Visier amerikanischer Behörden. Das Ende des Romans bleibt offen. Die Absichten des Amerikaners im Hinblick auf Changez werden nicht geklärt.

Im Roman sind erzähltheoretisch zwei Handlungsstränge vorzufinden. Die Situation im Café bildet dabei die Rahmenhandlung, Changez erzählter Werdegang hingegen die Binnenhandlung, welche von *flashbacks* gezeichnet ist. Der Erzähler ist in beiden Fällen stets Changez. Sein ‚Gesprächspartner' kommt nicht zu Wort. Die Mimik und Handlungen des Amerikaners werden durch Changez beschrieben und somit für den/die Leser/-in erfahrbar gemacht.

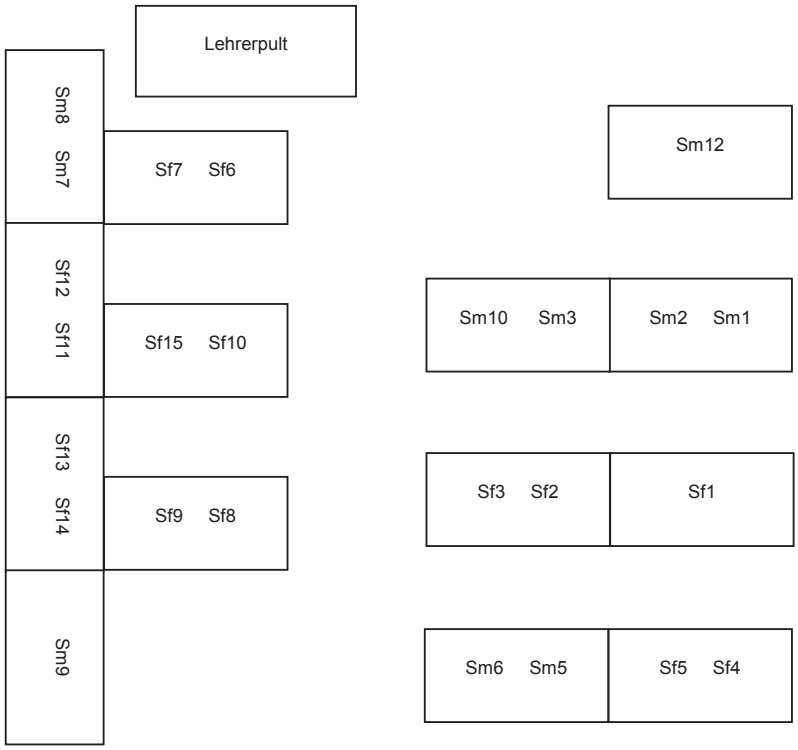
Die vorliegende Sequenz ist dem letzten Drittel der Unterrichtseinheit entnommen. Ihr geht ein Arbeitsauftrag voraus, wobei die Schüler/-innen die Erfahrungen von Changez in Pakistan und den USA notieren und vergleichen. Die Sequenz wurde aus strukturellen sowie thematisch-inhaltlichen Kriterien ausgewählt. Zum einen kommt es an dieser Stelle zu einem Wechsel in der Gesprächsstruktur, denn im klassenöffentlichen Gespräch findet nun lediglich eine Unterhaltung zwischen der Lehrperson LP3 und der Schülerin Sf5 statt. Zum anderen berichtet die Schülerin – vor dem Hintergrund des Vergleichs von Changez Erfahrungen in Pakistan und in den USA – von ihren persönlichen Erfahrungen in ihrem Geburtsland Indien und kontrastiert diese mit Deutschland.

3.2 Zum Vorgehen bei der Analyse

Im Rahmen des Verfahrens der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien werden bei der Analyse der Daten verschiedene Arbeitsschritte durchlaufen. Zunächst erfolgt unter Bezugnahme auf verschiedene Kriterien wie bspw. der interaktiven Dichte, Fokussierung, Diskontinuitäten, Repräsentanz oder thematisch-inhaltlicher Aspekte (vgl. Asbrand/Martens 2018: 187 f., Tesch 2016: 88 f.) die Auswahl von relevanten Sequenzen sowie deren Transkription (nach den von Tesch 2016: 82 f. aufgezeigten Transkriptionsregeln). Im Anschluss wird die formulierende Interpretation durchgeführt, welche die Paraphrasierung bzw. Beschreibung von verbalen und non-verbalen Elementen beinhaltet. Den nächsten Schritt stellt die Fotogrammanalyse dar, welche ebenfalls zunächst beschreibend, also formulierend, und dann reflektierend erfolgt. Den letzten Arbeitsschritt bildet die reflektierende Interpretation. Parallel dazu finden stets komparative Analysen zur methodischen Kontrolle statt. Die skizzierten Arbeitsschritte werden in den folgenden Abschnitten anhand einer ausgewählten Sequenz illustriert (vgl. auch Martens/Vanderbeke in diesem Band).

3.3 Sitzplan und Transkript

Abbildung 1: Sitzplan



Verbaler Anteil: Klassenöffentliches Gespräch	Nonverbaler Anteil

LP3: Ja. D- Did you, I mean- Not quite sure whether some of you lived in your parents' home country. Or whether all of you were actually born here. So who- who lived in äh their parents' home country? (.) I mean lived (.) after they were born. (.) No one? Sf11, where did you live? [Sf11: ()] Country? No, in a different country. So once- I mean it's different, because if you visit your parents' home country then it's not really your home country because you haven't been living there but- guys, **shh::**! Sf5. #00:55:49–1#

Sf5: Ähm I lived- before I came to Germany, I lived in India, [LP3: Yes, exactly.] for about ten years. #00:55:55–1#

LP3: After you were born or in between? #00:55:57–9#

Sf5: After- No, I was born in India, I came- When I was ten I came in Germany. #00:56:03–6#

00:55:39.

LP3: Okay you came to G- okay. So then tell us, so where did you live in India? And how was it? And how did you experience äh coming to Germany seeing different buildings, and seeing a different situation as far as (.) whatever is concerned, public life, public spaces, toilets, whatever. #00:56:21–5#

Sf5: I a- I also lived in Punjab, so it was near the border of Pakistan so I lived with my grandmother in a town, so there weren't any big buildings, there were only private houses. And they were really big, and he had really big gardens and

Verbaler Anteil: Klassenöffentliches Gespräch	Nonverbaler Anteil
I know but our house was big and it was- we had a lot of space. [LP3: Mhm.] When we came to Germany we lived in a apartment. So, it was real- #00:56:50–0#	
LP3: Because you lived in the city probably? #00:56:50–6#	
Sf5: In India? #00:56:51–8#	
LP3: No, in Germany. #00:56:53–1#	
Sf5: Yeah in Germany. So, it was a apartment and it was not <u>that</u> big as a house and it was really different, so I was like- (.) Äh I felt like I was (.) ähm #00:57:10–1#	
Sf5: It's w- It was all too small for you, because you lived in a bigger house before. #00:57:15–5#	
LP3: └Yeah it was small that I was closed┘ in something. I didn't feel comfort<u>a</u>ble. #00:57:18–5#	
Sf5: You didn't feel comfortable but see, we've got the Indian exchange students here and ähm I heard that their parents call them at <u>least</u> five or six times a day. And that the teachers- #00:57:30–8#	
LP3: Ja::, @that's normal!@ #00:57:30–8#	

00:59:45.

Verbaler Anteil: Klassenöffentliches Gespräch	Nonverbaler Anteil
Sf5: Yeah but that the teachers ähm didn't understand how our pupils could ähm make their way home on their own. So after they went to the museum then our pupils just went off on their own because they knew how to take (.) ähm the U-Bahn or whatever which- which way they- they had to go or they had to walk. And then the teachers didn't understand it because in India you probably- I mean I have never been to India but you're probably not able to walk (.) home alone or you- #00:58:02–8#	
LP3: ┗In India┛ it's different ähm we have school busses so we don't go with the transports but it depends on family so I have a rentable transport, we had a car so it was difficult. #00:58:16–2#	
Sf5: […]	
LP3: To- to- they go to live in a separate home with their husband. But what happens if you go back now? How do you see India when you go back? #00:59:34–6#	
Sf5: I–I don't know- I like it very much in India but it's not safe. So I've got- I usually watch news so there are many things like crimes so I don't feel safe, I wouldn't go alone. Here I walk alone and it's not safe in the night to go out so- #00:59:57–2#	
LP3: So you appreciate different things about you- your two countries? [Sf5: Yeah.] Okay, that's very interesting. I thought you might- might have changed once you lived in- in Germany and then- #01:00:07–5#	

Verbaler Anteil: Klassenöffentliches Gespräch	Nonverbaler Anteil
[…]	
Sf5: I don't know but- #01:00:08–1#	
LP3: Its still- India is still your home? #01:00:11–6#	
Sf5: Ja. #01:00:11–6#	
LP3: Okay. So do you think- do you think you will live there someday? #01:00:13–7#	
Sf5: I don't think so. #01:00:15–4#	
LP3: You don't think so? #01:00:15–9#	
Sf5: Not for my lifetime. #01:00:17–5#	
LP3: Okay. #01:00:18–7#	
Sf5: For some months but not for a lifetime because- I don't know it's really different and the people there (2) I don't know they- they don't mind their own business. They are like entering other people's business. So I don't like it [LP3: Okay.] you don't have your personal space mind, so. #01:00:37–7#	

Verbaler Anteil: Klassenöffentliches Gespräch	Nonverbaler Anteil
LP3: Okay. But that's a cultural thing now. [Sf5: Sorry?] That's a cultural problem then, okay? A cultural- okay? Good. Ähm what's the conclusion, can someone summarize ähm the contrasting view of ähm the two views of Changez, one time through his American glasses and one time through his Pakistani glasses. (2) Sf14. #01:00:59–4#	

3.4 Formulierende Interpretation

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
00:55:05–00:56:04 Oberthema (OT): Im Heimatland der Eltern gelebt haben ***00:55:05–00:55:35 Unterthema (UT): Wer hat im Heimatland der Eltern gelebt?*** Sie (LP3) ist sich nicht sicher, ob manche von ihnen im Heimatland ihrer Eltern gelebt haben oder ob alle tatsächlich hier geboren sind. Also wer hat im Heimatland ihrer Eltern gelebt? Sie (LP3) meint gelebt, nachdem sie geboren wurden. Niemand? Sf11, wo hat sie gelebt? Land? Nein, in einem anderen Land.	***00:55:05–01:00:44 Oberaktion (OA): am Pult sitzen*** ***00:55:50–00:56:20 Unteraktion (UA): nach vorn lehnen und zur linken Seite blicken*** LP3 lehnt sich etwas nach vorn über den Tisch und blickt diagonal in die linke Raumecke. Sie legt den Kopf nach links (00:56:06–00:56:16), dann klatscht sie zweimal mit einer ihrer Hände [Anm.: Es bleibt verdeckt, auf was sie klatscht.].	***00:55:05–01:00:44 OA: am Tisch sitzen*** ***~-00:55:16 UA: Arm ausstrecken Sm9*** Sm9 hat seinen rechten Arm nach vorn gestreckt und zeigt mit dem Zeigefinger nach vorn. Mit der linken Hand stützt er den rechten Ellenbogen. ***~-00:55:10 UA: Arm ausstrecken Sf14*** Sf14 hat ihren Arm nach vorn gestreckt und sitzt ein wenig nach vorn gebeugt. ***00:55:19–00:55:23 UA: aufzeigen Sf2*** Sf2 zuckt mit den Schultern, lächelt und zeigt mit ihrem Zeigefinger auf. Ihren Ellenbogen hat sie dafür auf den Tisch aufgestellt. Schließlich hebt sie den Arm an (00:55:20).

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
		00:55:19–00:55:49 UA: aufzeigen Sf8 Sf8 hat ihren Ellenbogen aufgestellt und zeigt mit der Hand nach oben. Sie hebt die Hand bei 00:55:20. ***00:55:19–00:55:21 UA: mit der Hand nach oben zeigen Sm12*** Sm12 zeigt mit einer Hand nach oben. ***00:55:19–00:55:29 UA: Arm gerade nach oben strecken Sf11*** Sf11 hat ihren linken Arm sowie ihre Finger gerade nach oben ausgestreckt. ***00:55:19–00:55:21 UA: Arm anheben Sf7*** Sf7 hebt ihren Arm an. ***00:55:20–00:55:23 UA: Unterarm anheben Sm10*** Sm10 hebt den rechten Unterarm leicht an. Sein Zeigefinger ist gerade nach oben gestreckt. ***00:55:21 UA: nach oben zeigen Sm10*** Sm10 zeigt kurz mit der rechten Hand nach oben. ***00:55:23–00:55:50 UA: Arm anheben Sf8*** Sf8 hebt ihren linken Arm abgeknickt nach oben. ***00:55:25–00:55:51 UA: miteinander sprechen Sm3 und Sm10*** Sm3 und Sm10 drehen sich immer wieder zueinander, sagen etwas und lachen. ***00:55:26–00:55:49 UA: Arm gerade ausstrecken Sf5, Arm von Sf5 stützen Sf4*** Sf5 streckt ihren rechten Arm gerade nach oben aus und hält dabei noch einen Zettel in der Hand.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
		Sie sitzt aufrecht. Ihre Sitznachbarin Sf4 hat sich ebenfalls aufgerichtet und stützt Sf5s Arm. Sf5 wechselt den Arm zunächst (00:55:28), dann nimmt sie ihn kurz runter (00:55:31). Sf4 nimmt Sf5s linke Hand und hält sie hoch, im Anschluss stützt sie sie von hinten am Oberarm. ***00:55:31–00:56:04 UA: lachen Sf2 und Sf3*** Sf2 und Sf3 lachen, halten sich die Hand vor den Mund und lehnen sich nach vorn über den Tisch. Sie blicken sich nicht mehr an. ***00:55:29–01:00:44 UA umdrehen Sf7*** Sf7 dreht ihren Oberkörper und blickt in den hinteren Raumteil. Vereinzelt schaut sie nach vorn zu LP3.
00:55:35–00:55:44 UT: Es gibt einen Unterschied zwischen besuchen und leben im Heimatland der Eltern Also einmal ist es ein Unterschied, weil wenn sie das Heimatland ihrer Eltern besuchen, dann ist es nicht wirklich ihr Heimatland, weil sie dort nicht gelebt haben.		
00:55:45–00:55:46 UT: leise sein Leute, „shh“.		***00:55:53–00:56:04 UA: umdrehen Sm3*** Sm3 dreht sich um und blickt hinter sich Richtung Sf5.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
00:55:48–00:56:04 UT: Sf5 hat in Indien gelebt Sf5. Sie (Sf5) lebte, bevor sie nach Deutschland kam, in Indien. Ja genau. Für etwa zehn Jahre. Nachdem sie geboren wurde oder dazwischen? Danach- nein sie wurde in Indien geboren. Als sie zehn war, „I came in Germany". Okay „you come to G-„ okay.		***00:55:54–00:55:57 UA: Arm anheben Sf7*** Sf7 hebt erneut ihren rechten Arm an. ***00:55:56–00:55:57 UA: mit dem Zeigefinger aufzeigen Sm9*** Sm9 hat den rechten Ellenbogen auf den Tisch gestützt und zeigt mit dem Zeigefinger nach oben.
00:56:04–01:00:44 OT: Sf5s Erfahrungen mit Indien und Deutschland ***00:56:04–00:56:21 UT: Wie war es in Indien im Vergleich zu Deutschland?*** Also dann soll sie (Sf5) ihnen erzählen, wo hat sie in Indien gelebt? Und wie war es? Und wie hat sie (Sf5) das Ankommen in Deutschland erlebt, unterschiedliche Gebäude zu sehen und eine unterschiedliche Situation zu sehen im Hinblick auf, was auch immer betroffen ist, das öffentliche Leben, öffentliche Plätze, Toiletten, was auch immer.		***00:56:09–00:56:37 UA: Unterlagen blättern und ordnen Sm5*** Sm5 blättert in dem Block vor ihm und schlägt ihn schließlich auf. Zudem schlägt er ein Buch vor sich auf und legt es umgedreht neben seinen Block. Dann blickt er zu Sf5. ***00:56:14–00:00:56:15 UA: zu Sm3 drehen Sm10*** Sm10 dreht sich zu Sm3 und sagt etwas zu ihm.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
00:56:21–00:56:53 UT: Unterkünfte in Indien und Deutschland Sie (Sf5) lebte in Punjab, also das war in der Nähe zur Grenze zu Pakistan. Sie lebte mit ihrer Großmutter in einer Kleinstadt, da gab es keine großen Gebäude, da gab es nur private Häuser. Und die waren richtig groß und „he" hatten richtig große Gärten und ihr Haus war richtig groß und es war, sie hatte eine Menge Platz. Mhm. Als sie nach Deutschland kamen, lebten sie in einer Wohnung. So war es richtig-. Weil sie in einer Stadt leben vielleicht? In Indien? Nein in Deutschland. Ja in Deutschland.		
00:56:53–00:57:19 UT: Sf5 hat sich in der Wohnung beengt gefühlt Also es war eine Wohnung und es war nicht so groß wie ein Haus und es war ganz anders, also war sie- sie (Sf5) fühlte sich-. Es war alles zu klein für sie, weil sie vorher in einem größeren Haus gelebt hat. Ja es war klein, "that I was closed in something". Sie hat sich nicht wohlgefühlt. Sie hat sich nicht wohlgefühlt.		**00:57:03–00:57:09 UA: unterhalten Sf11 und Sf12** Sf11 und Sf12 drehen sich zueinander und unterhalten sich. ***00:57:10-~ UA: Haare frisieren Sf11*** Sf11 rückt ihren Stuhl zurück und flechtet bzw. frisiert die Haare ihrer Sitznachbarin.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
00:57:19–00:57:31 UT: Die indischen Austauschschüler werden mehrmals täglich von den Eltern angerufen Aber sie haben indische Austauschschüler hier und sie (LP3) hat gehört, dass deren Eltern sie mindestens fünf- oder sechsmal am Tag anrufen. Ja, das ist normal.		***00:57:15–00:57:17 UA: zu Sm6 drehen Sm5*** Sm6 dreht sich zu Sm5 und sagt etwas. Sm5 lacht daraufhin.
00:57:32–00:58:16 UT: Selbständigkeit der deutschen Schüler Und dass die Lehrer- aber dass die Lehrer nicht verstanden haben, wie „our pupils" alleine nach Hause gehen konnten. Also nachdem sie im Museum waren, sind ihre Schüler alleine weitergezogen, denn sie wussten, wie man die U-Bahn nimmt oder was auch immer, welchen Weg sie gehen mussten.		***00:57:36 UA: aufrichten und zurücklehnen Sm10*** Sm10 richtet sich auf und lehnt sich zurück an die Stuhllehne. ***00:58:03–00:58:16 UA: mit den Händen parallel zur Seite zeigen Sf5*** Sf5 hat ihre Ellenbogen auf den Tisch gestützt und zeigt mit beiden Händen parallel nach links und nach rechts.
Und die Lehrer haben das nicht verstanden, weil in Indien wahrscheinlich – sie (LP3) war noch nie in Indien, aber man kann wahrscheinlich nicht nach Hause laufen oder. In Indien ist es anders. Sie haben Schulbusse, also gehen sie nicht mit den „transports", aber es hängt von der Familie ab. Sie (Sf5) hat einen „rentable transport", sie hatten ein Auto, also es war schwierig.	***00:57:47 UA: Hand anheben*** LP3 hebt ihre rechte Hand kurz in Kinnhöhe.	***00:58:04–00:58:17 UA: umdrehen Sm12*** Sm12 dreht seinen Oberkörper zur Seite und blickt Richtung Sf5.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
[…]	[…]	[…]
00:59:30–00:59:37 UT: Wie sieht Sf5 Indien jetzt? Aber was passiert, wenn sie (Sf5) jetzt zurückgeht? Wie sieht sie Indien, wenn sie zurückgeht? Sie (Sf5) weiß nicht.	***00:59:34–00:59:54 UA: den Kopf schräg zur Seite lehnen*** LP3 legt ihren Kopf schräg nach links. Dabei blickt sie Richtung Sf5. ***00:59:36 UA: lächeln*** LP3 lächelt.	***00:58:47-~ UA: Hände in den Nacken legen Sf9*** Sf9 führt ihre Hände über ihrem Kopf zusammen und legt sie verschränkt in den Nacken. ***00:59:35–00:59:43 UA: umdrehen Sm12*** Sm12 dreht seinen Oberkörper zur Seite und blickt Richtung Sf5.
00:59:37–00:59:57 UT: Indien ist nicht sicher Sie (Sf5) mag es sehr in Indien, aber es ist nicht sicher. Sie schaut sich gewöhnlich die Nachrichten an, dort gibt es viele Sachen wie Verbrechen, also fühlt sie sich nicht sicher, sie würde nicht alleine gehen. Hier läuft sie alleine und es ist nicht sicher, nachts alleine rauszugehen, also.	***00:59:54 UA: nicken*** LP3 nickt einmal.	***00:59:37–00:01:00:10 UA: zu Sf5 drehen Sm1 und Sm2*** Sm1 und Sm2 drehen sich um zu Sf5. ***00:59:45–00:59:50 UA: Stift aufheben Sm7*** Sm7 rückt seinen Stuhl zurück und hebt einen Stift auf. ***00:59:56–01:00:16 UA: Hände aneinander reiben*** Sf5 führt ihre Hände auf Kinnhöhe zusammen und reibt sie aneinander. Dabei bewegt sie die Hände abwechselnd nach links und nach rechts.
00:59:57–01:00:08 UT: Annehmlichkeiten beider Länder Also schätzt sie (Sf5) verschiedene Dinge an „your two countries“. Ja. Okay, das ist sehr interessant. Sie (LP3) dachte, sie (Sf5) hätte sich verändert, nachdem sie Deutschland gelebt hatte und dann-. Sie (Sf5) weiß nicht.	***00:59:57–01:00:00 UA: mehrfach nach links und nach rechts zeigen*** LP3 zeigt mit ihren beiden Händen parallel nach links und nach rechts. Im Anschluss führt sie die Hände vor sich zusammen. Die Ellenbogen hat sie vor sich auf den Tisch gestützt.	***01:00:03–01:00:06 UA: aufzeigen Sf15*** Sf15 hebt ihren linken Arm leicht an und zeigt mit dem gestreckten Zeigefinger nach oben.

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
	01:00:06 UA: Wurfbewegung andeuten LP3 macht eine werfende Bewegung mit ihrem rechten Arm. ***01:00:06–01:00:09 UA: Kinn aufstützen*** LP3 stützt ihr Kinn in die linke Hand. Der linke Ellenbogen ist auf das Pult gestellt.	***01:00:04–01:00:14 UA: sich strecken Sm9*** Sm9 lehnt sich nach hinten, führt seine Arme hinter seinen Kopf und streckt sich.
01:00:09–01:00:11 UT: Ist Indien Sf5s Heimat? Ist Indien noch immer ihr Zuhause? Ja. Okay.		***01:00:10 UA: lächeln Sf5*** Sf5 lächelt.
01:00:11–01:00:21 UT: Wird Sf5 einmal in Indien leben? Also denkt sie, sie wird dort einmal leben? Sie denkt nicht. Sie denkt nicht? „Not for my lifetime". Okay. Für ein paar Monate, aber nicht für ein ganzes Leben.	***01:00:11 UA: lächeln*** LP3 lächelt.	
01:00:22–01:00:38 UT: Man hat keine Privatsphäre Sie weiß nicht, es ist sehr anders und die Leute dort, sie weiß nicht, „they don't mind their own business". Sie dringen in die Angelegenheiten anderer Leute ein.	***01:00:34 UA: lächeln*** LP3 lächelt.	

FORMULIERENDE INTERPRETATION (VERBAL)	FORMULIERENDE INTERPRETATION (NON-VERBAL)	
Das mag sie nicht. Okay. Es wird nicht auf den eigenen persönlichen Bereich geachtet. Okay.		
01:00:39–01:00:44 UT: Ein kulturelles Problem Aber das ist jetzt ein kulturelles Ding. Sorry? Das ist ein kulturelles Problem dann, okay? Ein kulturelles- okay? Gut.	***01:00:39–01:00:44 UA: zum Pult drehen, Unterlagen ordnen*** LP3 wendet sich wieder ihrem Pult zu. Sie blickt zunächst nach unten auf den Tisch, dann schaut sie zweimal auf in Richtung Sf5 und ordnet dabei Blätter/ Unterlagen. Im Anschluss blickt sie wieder nach unten.	***01:00:42 UA: nicken Sf5*** Sf5 nickt. ***01:00:42-~ UA: aufzeigen Sm9*** Sm9 stellt den rechten Ellenbogen auf und streckt den Zeigfinger nach oben.

3.5 Fotogrammanalyse

Abbildung 2: Fotogramm Kamera1

Abbildung 3: Fotogramm Kamera2

Formulierende Interpretation

Die linke Seite des Klassenraums besteht aus einer großflächigen Fensterfront. Gegenüber von der Fensterfront befindet sich in die Wand links eingelassen die Tür. Links neben der Tür ist der Wandteil bis zur Höhe der Türhälfte gekachelt und ein Waschbecken wurde daran angebracht. Der übrige Teil der Wand ist weiß. Die Wand im Rücken der meisten Schüler/-innen ist ebenfalls weiß. Hinter dem Lehrerpult befindet sich auf der linken Seite ein Smartboard. Links daneben in der Nähe der Raumecke hängen ein großes Geodreieck sowie ein großer Zirkel. In der vorderen rechten Ecke ist ein Kartenhalter aus Metall aufstellt. An den Decken sind in zwei Reihen je drei längliche Halogenlampen angebracht.

Auf beiden Abbildungen sind insgesamt 24 Schüler/-innen zu sehen, die an 14 Tischen sitzen. Die Tische sind in Reihen aufstellt. Lediglich auf der rechten Raumseite sind vier Tische senkrecht zu den übrigen, und damit parallel zur Fensterfront, aufgestellt worden (vgl. Abbildung 2). Auf den Tischen befinden sich Federmäppchen, Blöcke, Zettel, kleine Bücher und Flaschen. Sf5 in der letzten Reihe hat ihren linken Arm senkrecht nach oben ausgestreckt und zeigt mit ihrem linken Zeigefinger nach oben (vgl. Abbildung 3). Ihre Sitznachbarin Sf4 hat ihren linken Arm im 45°-Winkel nach vorn gestreckt und umfasst mit ihrer Hand den Unterarm von Sf5 mittig. Sf8 hat ihren Kopf und ihren Oberkörper ein wenig zur Seite gedreht. Sie blickt nach hinten in die rechte Raumecke. Ihr rechter Ellenbogen ist dabei auf den Tisch gestützt; in die rechte Handfläche stützt sie wiederum ihren linken Arm, wobei sie den linken Unterarm nach vorn gestreckt sowie Hand und Finger ein Stück nach oben gestreckt hält. Sf7 hat ihren Oberkörper nach links gedreht und blickt ebenfalls nach hinten in die Diagonale (vgl. Abbildung 2). Sm12 hat seinen rechten Arm leicht angehoben und schaut nach links. Außer Sf5 sind die Oberkörperhaltungen der übrigen Schüler/-innen entweder etwas nach vorn über den Tisch gebeugt (z. B. Sf11, Sm9) oder zurück an die Stuhllehne gelehnt (z. B. Sm3, Sm10, Sf9). Manche von ihnen haben mindestens einen Ellenbogen auf den Tisch vor sich gestützt. Die Blickrichtungen der Jugendlichen sind ebenfalls nicht einheitlich. So blicken sie bspw. nach vorne Richtung Smartboard, nach hinten rechts, nach unten auf den Tisch vor sich oder suchen den gegenseitigen Blick zueinander (z. B. Sf2 und Sf3). Die beiden Schüler/-innen Sf2 und Sm3 lachen.

Reflektierende Interpretation

Der Raum wirkt insgesamt steril und sehr beengt. Lediglich im hinteren Teil ist, bedingt durch einen fehlenden Tisch in der letzten Reihe der linken Raumseite parallel zur Tafelwand, ein kleiner Bereich komplett frei. Eine Lehrperson ist auf

den Fotogrammen nicht zu erkennen, da sie womöglich wie die Schüler/-innen sitzt. Dass sich die Lehrperson dennoch im Raum befindet, legt die Gestik und Mimik der Schüler/-innen dar. Da sich zwei Schülerinnen melden, kann zuvor ein Impuls vonseiten der Lehrperson erfolgt sein, auf den die beiden Jugendlichen reagieren möchten. Insbesondere Sf5 scheint aufgrund ihrer aufrechten Körperhaltung sowie des gerade nach oben gestreckten Arms dringend einen Redebeitrag leisten zu wollen. Das gleichzeitige Stützen ihres Arms durch Sf4 erweckt den Eindruck, dass Letztere ebenfalls möchte, dass Sf5 zu ihrem Rederecht kommt. Sf8, die einzige Person, die sich neben Sf5 noch meldet, bemerkt jene Handlung, denn sie hat sich zu Sf5 und Sf4 umgedreht. Auch Sf7 scheint zu Sf5 zu blicken. Im Kontrast zu Sf5s aufrechter Haltung stehen nun die zurückgelehnten oder gebeugten Oberkörperhaltungen der übrigen Schüler/-innen. Diese sowie deren unterschiedliche Blickrichtungen signalisiere keine akute Redebereitschaft und erwecken damit einen passiven hin zu abwesenden Anschein.

3.6 Reflektierende Interpretation

00:55:05–00:55:47 Proposition von LP3 mit anschließender Differenzierung

LP3 wirft ein neues Thema auf, indem sie vom zuvor gestellten Arbeitsauftrag abstrahiert und einen direkten Bezug zu den Schüler/-innen herstellt. Allerdings bezieht sie im Rahmen von Letzteren lediglich diejenigen ein, die einmal in einem anderen Land als Deutschland gelebt haben. Insbesondere die Konnotation „parents' home country" stiftet zunächst Verwirrung in der Klasse, die sich in einer erhöhten Lautstärke und Durcheinandersprechen der Jugendlichen äußert, da zunächst nicht definiert ist, dass es ein anderes Heimatland als Deutschland sein soll. In Anlehnung an den Arbeitsauftrag, der die Wahrnehmung des Protagonisten von seinem Heimatland Pakistan und den USA kontrastiert, soll hier ebenfalls eine Vergleichssituation geschaffen werden.

00:55:48–00:56:21 Elaboration durch Sf5 und LP3

Schließlich wird Sf5 drangenommen, die durch ihre aufrechte Körperhaltung und den gerade nach oben gestreckten Arm, der zudem durch Sf4 gestützt wurde, in besonderem Maße signalisiert hat, einen Redebeitrag leisten zu können. Zwischen LP3 und Sf5 werden zunächst die Rahmenbedingen zu Sf5s Erfahrungen geklärt. Nachdem deutlich wurde, dass sich Sf5 zur Beantwortung der Frage eignet, spezifiziert LP3 ihre Frage noch einmal und gibt mögliche Beispiele an, auf die sich Sf5 beziehen kann (Gebäude, öffentliche Plätze, etc.). In der Frage ist ferner eine

Kontrastierung von Indien und Deutschland explizit angelegt. Im Zuge der Interaktion baut LP3 sprachliche Korrekturen in ihre eigenen Redebeiträge ein – bspw. korrigiert sie die Präposition „to" bei „came to Germany" –, unterbricht jedoch den Redefluss von Sf5 dadurch nicht.

00:56:21–00: 57:19 Elaboration im Modus einer Exemplifizierung durch Sf5 und LP3

Sf5 greift mit der Beschreibung der Gebäude bzw. ihrer Wohnsituation in Indien und Deutschland ein Beispiel von LP3 auf. Sie vergleicht die Weitläufigkeit und Größe ihres Hauses in Indien mit der Enge der Wohnung in Deutschland. Mithilfe dieser Exemplifizierung dokumentiert sich bei Sf5 eine Beklemmung durch die räumliche Enge und den fehlenden persönlichen Freiraum.

00:57:19–00:58:03 Elaboration im Modus einer Erzählung durch LP3 mit einschließender Bewertung durch Sf5

LP3 schließt an Sf5s Exemplifizierung mit einer eigenen Erzählung an. Detailliert beschreibt sie die Situation der indischen Austauschschüler/-innen, die zum einen während ihres Aufenthalts in Deutschland mehrmals täglich von ihren Eltern angerufen und zum anderen durch die Lehrpersonen kontrolliert werden. Insbesondere das Verhalten der Eltern bewertet Sf5 explizit als „normal". Im Kontrast zu diesem kontrollierenden Habitus steht der der deutschen Lehrpersonen, die den Schüler/-innen eine größere Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit gewähren. Durch diese Gegenüberstellung wird die Differenz zwischen den beiden Ländern hervorgehoben und verstärkt. Beim Vergleich von Sf5s Beispiel und LP3s Erzählung fällt auf, dass in Ersterem eine (persönliche) Einengung mit Deutschland assoziiert, hingegen in Letzterem mit Indien in Verbindung gebracht wird.

00:58:01–00:58:16 Elaboration im Modus einer Differenzierung durch Sf5

Sf5 geht nun noch einmal differenziert auf den Aspekt des Alleine-Laufens in Indien ein und betont die Wichtigkeit von privaten Fahrzeugen, um die eigene Sicherheit zu gewährleisten. Sie macht hier den Kontrast der beiden Länder explizit („it's different").

[…]

00:59:29–00:59:57 Elaboration im Modus einer Bewertung durch LP3 und Sf5; 00:59:57–01:00:38 Elaboration durch LP3 und Sf5

Sf5 bewertet Indien insgesamt als unsicheres Land im Gegensatz zu Deutschland. Jene Unsicherheit auf der einen Seite sowie vor allem der fehlende persönliche Freiraum durch die stete Kontrolle auf der anderen Seite führen dazu, dass sie nicht in Indien leben möchte. Bei Sf5 dokumentiert sich an dieser Stelle ein Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung. LP3 bezieht sich in diesem Abschnitt noch einmal explizit auf den Begriff der ‚Länder' und legt damit vor dem Hintergrund der Gesamtsequenz eine Vorstellung von Kultur nahe, die eng an Länder bzw. Nationen geknüpft ist. An dieser Stelle der Interaktion lenkt sie das Gespräch besonders stark, da sie kurz hintereinander – vergleichbar mit einer Abfrage – mehrere Fragen stellt.

01:00:38–01:00:44 Konklusion durch LP3 in Interaktion mit ihren Unterlagen auf dem Tisch

LP3 konkludiert den Mangel an bzw. die Missachtung des persönlichem/n Freiraum/s als „cultural problem". Hier wird somit die Differenz zwischen Indien und Deutschland noch einmal verstärkt, jedoch nicht aufgelöst oder kritisch reflektiert. Dies fasst den Verlauf der gesamten Sequenz zusammen, in der LP3 und Sf5 sich komplementär zu gestellten Fragestellung lediglich dem Kontrast und den elementaren Unterschieden widmen. Dabei kommen sie von einer persönlichen Ebene, initiiert durch Sf5s Exemplifizierung, zu einer pauschalisierend-kollektiven Ebene.

3.7 Zusammenfassung der Ergebnisse und komparative Analyse

Bei der dokumentarischen Analyse der Sequenz konnte eine essentialistische Vorstellung von Kultur herausgearbeitet werden. Diese ist stets an das jeweilige Land geknüpft und setzt die Begriffe ‚Land' mit ‚Kultur' gleich. In dieser Sequenz dokumentieren sich Orientierungen, die den Kontrast und die Unvereinbarkeit der Kulturen Indiens und Deutschlands pauschal hervorheben und damit eine kulturell separierende Haltung aufrechterhalten. Am Beispiel des Indien-Austauschs, der an der Schule regelmäßig durchgeführt wird, kontrastiert insbesondere LP3 den eigenen, an der Schule praktizierten Habitus, der die Selbstständigkeit deutscher Schüler/-innen einschließt, mit dem Habitus der indischen Austauschpartner/-innen, welcher u. a. durch die Kontrolle der Schüler/-innen durch Lehrpersonen und Eltern bestimmt ist. Ähnliche Orientierungen konnten in fallinternen und fallübergreifenden Vergleichen rekonstruiert werden. Ebenfalls zeigte sich in komparativen Analysen die Einbindung von Schüler/-innen als

‚kulturelle Expert/-innen' wie bei Sf5, durch die ein persönlicher Bezug zwischen dem literarischen Text und persönlichen Erfahrungen der *Peer Group* initiiert wird. In den betreffenden Sequenzen finden häufig abfrageähnliche Einzelgespräche zwischen der Lehrperson und einer/m Schüler/-in im klassenöffentlichen Rahmen statt. Die übrigen Schüler/innen bleiben unbeteiligt oder gar abwesend. Sprachliche Korrekturen werden in diesen Situationen von den Lehrpersonen zurückgehalten, zugunsten des Fortlaufs des Gesprächs.

4 Implikationen und Ausblick

Im Hinblick auf die Förderung von transkultureller Kompetenz im fremdsprachlichen Literaturunterricht lässt sich vor diesem Hintergrund bereits festhalten, dass grundlegend ein komplexes Verständnis von Kultur angelegt werden muss, welches nicht ausschließlich in einer länderspezifischen Vorstellung aufgeht (vgl. auch Vernal Schmidt 2016). Meine Analyse hat gezeigt, dass LP3 in der Sequenz den Versuch unternimmt, kulturelle Erfahrungen der Schüler/innen als Ressource zu nutzen. Allerdings finden sich trotzdem Differenzmarker, die Abgrenzungen zum als fremd Wahrgenommenen verstärken und somit eher kulturelle Unterschiede verhärten als Eigen-Fremd-Binaritäten auflösen.

Mit Blick auf das durch Blell/Doff (2014) adaptierte Modell transkultureller kommunikativer Kompetenz, einer Weiterentwicklung von Byrams (1997) Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz, bilden die Dimensionen *knowledge* und *attitudes* entscheidende Prämissen, um langfristig Prozesse zur Förderung transkultureller Kompetenz wie Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel sowie kritische Reflexionsprozesse über kulturelle Begebenheiten anzubahnen. Legt man ausschließlich die Analyseperspektive der Entwicklung transkultureller Kompetenz an und vernachlässigt andere Aspekte von Unterricht als komplexem Geschehen, hätte im Fall der interpretierten Sequenz LP3 bspw. jene enge Separierung bereits durch den Verzicht auf explizite Differenzmarker in ihrer Frage verhindern bzw. zumindest nicht von vornherein suggerieren können. Ferner wären übergeordnete Fragen zur individuellen Identität der Schülerin und der damit verbundenen, bewussten Loslösung von nationalen Binaritäten denkbar.

Zusammenfassend lässt sich nicht verbergen, dass die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien ein komplexes und zeitintensives Verfahren darstellt, welches eine gewisse Einarbeitungszeit erfordert. Dennoch stellt es einen Weg dar, um sich der empirischen Beschreibung von unterrichtlichen Interaktionsprozessen sowie von komplexen Handlungskompetenzen zu nähern. Aus eigener Erfahrung empfiehlt es sich dringend, einer Forschungswerkstatt mit entsprechendem methodischem Schwerpunkt beizutreten, um regelmäßig mit

anderen Forscher/-innen die Ergebnisse verschiedener Interpretationsvorlagen zu diskutieren sowie die eigenen Interpretationen methodisch zu kontrollieren.

5. Literaturverzeichnis

Asbrand, Barbara / Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Blell, Gabriele / Doff, Sabine (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/1, 77–96. Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Blell_Doff.pdf [06.04.2018].

Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. 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.

Bourdieu, Pierre (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Ein Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: VS Springer.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Delanoy, Werner (2008), Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 95–123.

Doff, Sabine / Schulze-Engler, Frank (Hrsg.) (2011). *Beyond „Other Cultures". Transcultural Perspectives on Teaching the New Literatures in English*. Trier: WVT.

Freitag-Hild, Britta (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht.* Trier: WVT.

Hamid, Mohsin (2007). The Reluctant Fundamentalist. Berlin: Cornelsen.

Hessisches Kultusministerium, HKM (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen.* Online: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/kerncurriculum_moderne_fremdsprachen_gymnasialer_bildungsgang_sekundarstufe_i.pdf [07.04.2018].

Kreft, Annika (i. V.). *Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht.* Dissertation.

Martens, Matthias / Vanderbeke, Marie (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang, 87–105.

Matz, Frauke / Rogge, Michael / Siepmann, Philipp (Hrsg.) (2014). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis.* Frankfurt am Main.: Peter Lang.

Schramm, Karen (2014). Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 243–254.

Spieß, Christian (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V+R unipress.

Tesch, Bernd (2016), *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tesch, Bernd (2010), *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch).* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vanderbeke, Marie (2019). *Authentisierungsprozesse und die Nutzung fremdsprachlicher Affordances in bilingualen Schülerlaborprojekten.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vernal Schmidt, Janina (2016). Komplexe Filmaufgaben, kulturelle Deutungen und Orientierungen. Erste Ergebnisse einer empirischen Forschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/1, 64–80.

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.

Welsch, Wolfgang (1999). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsler, Paul (Hrsg.). *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche*. Mainz: Gutenberg Universität Mainz, 45–72.

Wolff, Martina (2012). Multiperspektivismus und Heterogenität in Shaila Abdullahs *Saffron Dreams* und Mohsin Hamids *The Reluctant Fundamentalist*. In: Hammer, Julia / Eisenmann, Maria / Ahrens, Rüdiger (Hrsg.). *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht.* Heidelberg: UV Winter, 241–255.

Franziska Prüsmann

Qualitative Datenanalyse von Lehrereinschätzungen. Forschungsmethodische Überlegungen zur Dokumentarischen Methode und Qualitativen Inhaltsanalyse

Abstract: This study aims at a detailed description of the processes of assessing learner texts. For this purpose, the chapter discusses the suitability of two methods of data analysis, the 'Documentary Method' and 'Qualitative Content Analysis'. It also focuses on the necessity to adapt the methods to the specific context of the present research project.

Qualitative research, L2 writing assessment, Qualitative Content Analysis, Documentary Method

1. Einleitung

Bewertungen von Schülertexten durch Lehrkräfte gehören zum Alltag an deutschen Schulen. Dabei nehmen insbesondere Bewertungen von schriftlichen Texten eine wichtige Rolle ein, da der Umgang mit Texten und die Verarbeitung von Texten für die Wissensgesellschaft bzw. für die Institution Schule zentral sind. Die Wissensvermittlung und -aneignung sowie die Weiterverarbeitung des Gelernten erfolgen hier zu großen Teilen durch den Einsatz und die Produktion von Texten (vgl. Berkemeier et al. 2013: 3, Schmölzer-Eibinger 2011: 36 f.), die irgendwann bewertet werden (müssen). Textbewertungen sind vielfältig: Sie werden mit unterschiedlichen Erwartungen und auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt und dabei von unterschiedlichen Einflussfaktoren bestimmt (vgl. Baurmann/Dehn 2004, Jost et al. 2011).

Eine besondere Situation für viele Lehrende bilden Schülertexte von Lernenden, die in einem anderen Land bereits Schulerfahrungen gesammelt haben und als sogenannte Seiteneinsteigende in das deutsche Schulsystem integriert werden (vgl. Ezhova-Heer 2016). Diese Lernenden müssen für gewöhnlich die deutsche Sprache neu lernen, verfügen aber häufig aus ihrem Erst- und Fremdsprachenunterricht über Erfahrungen und Wissen im Umgang mit Texten. Im schulischen Alltag müssen sich (Deutsch-)Lehrende, auch wenn sie nicht explizit für den Bereich Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache ausgebildet sind, der Herausforderung stellen, Texte

dieser Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Wie die Lehrenden diese Herausforderung bewältigen, bleibt in der Forschung bisher unbeantwortet.

An dieser Stelle knüpft dieses interdisziplinär in der Erst- und Fremdsprachenforschung angesiedelte Forschungsprojekt an. Es wird untersucht, wie Deutschlehrende Schülertexte von Seiteneinsteigenden einschätzen. Um zu verstehen, wie die Lehrkräfte dabei vorgehen und welche Schwerpunkte sie setzen, genügt es nicht, ihre Bewertungsresultate zu betrachten. Vielmehr ist es notwendig, die kognitiven Prozesse, die zu diesen Resultaten geführt haben, genauer zu erforschen. Eine Untersuchung dieser in der Regel nicht sichtbaren Prozesse erfordert eine sorgfältige methodische Herangehensweise und eine Abstimmung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren, um eine hohe Qualität und Aussagekraft der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. Hauptanliegen dieses Artikels ist es, einen Ausschnitt aus den methodischen Überlegungen zur Datenauswertung in der vorliegenden Studie darzustellen, indem exemplarisch am sequenzanalytischen Verfahren der Dokumentarischen Methode sowie am kategorienbasierten Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse die Eignung dieser Methoden für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand diskutiert werden. Zunächst wird anhand ausgewählter, bereits vorliegender Studien gezeigt, wie sich die Schwerpunktsetzung bei der Erforschung von Textbewertungen und ihrem Zustandekommen verändert hat und welche Auswirkungen die veränderte Sichtweise für die (methodische) Konzeption der diesem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchung hatte.

2. Bewertung von Schülertexten

Die ungerechte Aufsatzzensur, so betitelte Schröter zu Beginn der 1970er Jahre seine Monografie über eine Studie zur Bewertung erstsprachlicher Texte und deren Zuverlässigkeit, in der 617 Schülertexte von insgesamt über 1000 Lehrerinnen und Lehrern nach eigenen Maßstäben beurteilt wurden (vgl. Schröter 1974: 15 f.). Jeder Schülertext wurde hinsichtlich Schrift und Rechtschreibung standardisiert und durchschnittlich von 18,1 Lehrkräften benotet (sehr gut bis ungenügend) sowie mit einem ergänzenden Kommentar versehen. Die erschreckende Feststellung war, dass unter Berücksichtigung aller Urteile, auch der Extrembenotungen, mehr als ein Drittel der Schüleraufsätze von mindestens einer Lehrperson mit den Noten sehr gut oder gut und gleichzeitig von mindestens einem anderen Lehrenden mit den Noten mangelhaft oder ungenügend zensiert wurde[1] (vgl. Schröter 1974: 110 f.). Die beigefügten Kommentare lieferten erste

1 Wenn die Extrembenotungen, d. h. eine Zensur wurde von nur einem oder zwei Bewertenden gegeben, weggelassen werden, minimiert sich der Anteil der Bewertungs-

Erklärungen der divergenten Bewertungen, so wurden z. B. Aspekte wie ‚Inhalt' und ‚Ausdruck' sehr unterschiedlich von den Lehrerinnen und Lehrern beurteilt. Unbekannt blieben bei dieser exemplarisch aus dem erstsprachlichen Kontext ausgewählten Studie jedoch die Prozesse, wie die Lehrerinnen und Lehrer zu den unterschiedlichen Bewertungen gekommen waren.

Eine Betrachtung von solchen im Bewertungsvorgang ablaufenden Prozessen kann jedoch einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Zustandekommen von Bewertungsergebnissen zu verstehen (vgl. Vaughan 1991: 111). Seit den 1990er Jahren lässt sich verstärkt sowohl im Bereich Erst- als auch im Bereich Fremdsprachenforschung ein besonderes Forschungsinteresse für diese kognitiven Bewertungsprozesse feststellen. Parallel zu dieser Entwicklung zeigen sich dafür notwendige methodische Veränderungen in den Forschungsdesigns: Qualitative Herangehensweisen und introspektive Verfahren wurden vermehrt gewählt, um die Prozesshaftigkeit der Textbewertungen sichtbar und analysierbar machen zu können (vgl. Arras 2007: 123, siehe auch Færch/Kasper 1987 zur methodischen Entwicklung vom Produkt zum Prozess im Kontext introspektiver Fremdsprachenforschung).

Vaughan (1991) beschäftigte sich als eine der ersten – nicht nur mit den Bewertungsresultaten – sondern auch mit den Verhaltensweisen und Gedankengängen während des Bewertungsvorgangs und wendete dabei eine Form des Lauten Denkens an. In ihrer Studie bewerteten neun Gutachterinnen und Gutachter sechs anonyme *essays* von Studierenden mit einer ihnen aus dem eigenen Universitätskontext bekannten Sechs-Punkte-Methode und verbalisierten parallel ihre Gedanken. Ähnlich wie bei Schröter waren sich die Bewertenden in der Wertung der einzelnen Aufsätze häufig nicht einig (vgl. Vaughan 1991: 113 ff.). Durch die kategorial ausgewerteten Laut-Denk-Daten konnte über die Bewertungsprodukte hinaus jedoch auch ein Einblick in die Überlegungen gewonnen werden, welche die Gutachterinnen und Gutachter zu ihren Bewertungsergebnissen führten. So wurden u. a. neben deduktiv gebildeten Kategorien wie „Organization", „Content" und „Grammar" aus den Laut-Denk-Protokollen der Teilnehmenden auch induktive Kategorien wie „'x' mentioned as the major cause of essay's passing" und „writer judged a nonreader" von Vaughan (1991: 118) ermittelt. Die durch die Methode des Lauten Denkens gewonnenen Einsichten konnten das komplexe Phänomen der Bewertungsprozesse zwar nicht in seiner Gänze erfassen

---

breite pro Schüleraufsatz, der vier oder mehr Noten umfasst, stark. Es zeigen sich jedoch immer noch häufige Unterschiede von zwei oder drei Noten für den gleichen Schülertext (vgl. Schröter 1974: 117).

und waren auch nicht generalisierbar, zeigten aber, dass die Lehrenden innerhalb ihrer Vorgaben innere, nach außen nicht sichtbare, Maßstäbe und Vorstellungen hatten, als sie die Texte bewerteten.

Diese Erkenntnis bestätigten und ergänzten im Folgenden weitere ebenfalls mit introspektiven Herangehensweisen arbeitende Studien zur Erforschung von Textbewertungen, bei denen die Schwerpunkte auf das Verhalten und Vorgehen der Auswertenden gelegt wurden. Im Kontext fremdsprachlicher Forschung entwickelte u. a. Arras (2007) ein komplexes Kodiersystem, mit dem sie Laut-Denk-Daten von geschulten Gutachterinnen und -gutachtern für den *Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)* während ihrer Bewertungsprozesse auswertete. Ebenso entwickelte Lumley (2005) ein solches Kodiersystem, mit dem er Laut-Denk-Protokolle von trainierten *step (Special Test of English Proficiency)*-Auswerterinnen und -Auswertern hinsichtlich ihrer Begutachtungsprozesse analysierte. Beide konnten durch ihre methodische Herangehensweise im Rahmen der standardisierten Testverfahren individuelle Strategien und Prioritätensetzungen bei den Auswertenden erfassen.

3. Konzeption des Forschungsprojekts und methodische Herangehensweise

Zentrales Anliegen dieser Studie ist die Gewinnung von Einblicken in die kognitiven Handlungen von Deutschlehrkräften bei der Einschätzung von solchen Schülertexten, die von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern verfasst wurden. Dabei sind folgende Fragestellungen zentral: 1. Wie schätzen Deutschlehrende Schülertexte von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ein? 2. Wie verlaufen diese Einschätzungsprozesse? Diesen Fragen liegt eine Differenzierung in ‚Prozess' und ‚Produkt' bei der Bewertung schriftlicher Texte zugrunde. Dabei ist relevant, welche kognitiven Aktivitäten vor der eigentlichen Bewertung stattfinden, d. h. auf welche Aspekte sich die Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Schülertexten konzentrieren, welche ihnen besonders wichtig sind, wie sie an die Texte herangehen usw. Hierbei wird sprachlich bewusst zwischen ‚Einschätzen' und ‚Bewerten' unterschieden, da es um all jene Prozesse geht, die vor dem Fällen eines Bewertungsurteils stattfinden. Bewertungsprodukte in Form von Noten o. Ä. sind also für dieses Forschungsprojekt nicht von Relevanz (siehe ausführlicher zur begrifflichen Differenzierung Prüsmann i. Vorb.). Diese Relevanzsetzungen und bisherige Studien in diesem Forschungsfeld, deren Methodenauswahl sich bewährt hat, führten zu einer introspektiven Herangehensweise. Dafür wurde die Datenerhebung in zwei Schritten durchgeführt: 1. Schülertext-

einschätzungen durch Deutschlehrkräfte mit dem Laut-Denk-Verfahren, 2. anschließende retrospektive Interviews.

Um in Abschnitt 4 die Eignung ausgewählter Auswertungsverfahren für das dargelegte Forschungsprojekt diskutieren zu können, ist es sinnvoll, einige methodologische Ausführungen zu den Erhebungsverfahren – besonders zum Laut-Denk-Verfahren als Hauptinstrument zur Erfassung der Texteinschätzungsprozesse – vorzunehmen.[2] Mit steigender Relevanz kognitiver Ansätze hat die Methode des Lauten Denkens insbesondere seit Beginn der 1970er Jahre an Bedeutung gewonnen (vgl. Konrad 2010: 477). Einen zentralen Beitrag zur Etablierung der Methode haben die Ausführungen von Ericsson und Simon (1993) geleistet, die mit Bezug auf das Problemlösemodell *The Theory of Human Problem Solving* von Newell und Simon (1972) die Hintergründe und Vorzüge des Laut-Denk-Verfahrens aufgezeigt haben. Es besteht die Grundannahme, dass Versuchspersonen, die eine (Problemlöse-)Aufgabe bearbeiten, in diesem Fall eine Texteinschätzung, „durch Lautes Aussprechen Einblicke in ihre Gedanken und Emotionen gewähren, die der Beobachtung normalerweise unzugänglich sind" (Heine/Schramm 2016: 173). Dabei sollen die Gedanken der Teilnehmenden nicht für Außenstehende vervollständigt, strukturiert oder erklärt werden (vgl. Heine 2005: 171, Stark 2010: 69). Die durch das Aussprechen der Gedanken ohne zusätzliche Reflektionen oder Erklärungen verbalisierten Informationen werden laut Ericsson und Simon (1993) „als unmittelbare Repräsentation der kognitiven Prozesse des Kurzzeitgedächtnisses" (Konrad 2010: 479) angesehen (siehe zur Unterscheidung von Verbalisierungsebenen Ericsson/Simon 1993: 15 ff., 255 ff.). Vertreterinnen und Vertreter der empirischen Fremdsprachenforschung, die mit Laut-Denk-Verfahren arbeiten, gehen auch davon aus, dass Kognitionen mit dem Verfahren erforscht werden können, aber – anders als Ericsson und Simon – folgen sie größtenteils der Annahme, dass die kognitiven Prozesse nicht direkt erfasst, sondern aus den Laut-Denk-Protokollen herausgearbeitet werden können (vgl. Aguado 2018: 17).

Das Laute Denken kann also als eine Art Selbstgespräch ohne selbstreflexive Relevanzsetzungen bezeichnet werden und unterscheidet sich so von einer direkten Kommunikation mit Gesprächspartnern, die zu einem gewissen Grad immer durch (soziale) Erwartungen und Selbstbilder geprägt ist.[3] Green (1998)

---

2 Eine ausführliche Darstellung der als Forschungsinstrumente gewählten introspektiven Verfahren ist an dieser Stelle nicht zielführend und für den Kontext Fremdsprachenforschung u. a. bei Aguado 2018, Færch/Kasper 1987, Green 1998, Heine 2005, 2013, Heine/Schramm 2007, 2016, Knorr 2013, Knorr/Schramm 2012 zu finden.

3 An dieser Stelle sei ergänzend angemerkt, dass neuere Ansätze zur Kognition, diese im untrennbaren Zusammenhang mit sozialen, situationalen und empfindungsbezogenen

grenzt verbale (Laut-Denk-)Protokolle von anderen kommunikativen Erhebungsformaten wie folgt ab:

> Verbal protocol analysis (VPA) distinguishes itself from other techniques that employ verbal data because, in the case of VPA, inferences are actually made about the cognitive processes that produced the verbalisation. In this way, it differs from other techniques, such as discourse analysis or interviewing, which focus primarily in linguistic content and structure, and the formation of what is said (ebd.: 1).

Damit ist das Laute Denken eines der wenigen Verfahren, „die Aufschluss über die während einer Handlung ablaufenden bewussten kognitiven Inhalte geben" (Konrad 2010: 485) und somit Einblicke über die während der Texteinschätzungen ablaufenden mentalen Prozesse und Veränderungen geben können.[4]

Die ebenfalls zur Datenerhebung eingesetzten retrospektiven Interviews gehören wie das Laute Denken zur Gruppe der introspektiven Verfahren im engeren Sinne (vgl. Heine/Schramm 2016: 177). In Anlehnung an Knorr (2013: 33 f.) sind solche Interviews gemeint, die nach einer Handlung geführt werden und zum nachträglichen Kommentieren und Reflektieren der Tätigkeit anregen. Die Interviewfragen beziehen sich direkt auf die spezifische Handlung, die häufig durch Stimuli in Erinnerung gerufen wird – im dargelegten Projekt das Vorspielen ausgewählter Textstellen aus den Laut-Denk-Protokollen, um ergänzende Informationen und Erklärungen zu unklaren oder besonders relevanten Laut-Denk-Sequenzen zu ermitteln sowie die Lehrenden bewusst auf der Metaebene zu Reflexionsprozessen über ihre Texteinschätzungen anzuregen. Der Einsatz des Lauten Denkens und der retrospektiven Interviews hat durch ihre Kombination die Möglichkeit eröffnet, eine auf verschiedenen Ebenen stattfindende Erfassung von Texteinschätzungsprozessen zu realisieren.

Das methodische Vorgehen wurde in zwei Pilotierungen erprobt und konkretisiert, sodass 2017 die Haupterhebungen mit neun Deutschlehrinnen und -lehrern der Sekundarstufe I durchgeführt wurden. Alle Lehrkräfte haben drei vorgegebene Schülertexte, die von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern geschrieben wurden, in der gleichen Reihenfolge eingeschätzt und sich am jeweils darauffolgenden Tag dazu interviewen lassen. Dabei fanden alle Erhebun-

---

Faktoren sehen (siehe für einen Überblick entsprechender Diskussionen Schnell 2013), was jedoch keine Gleichsetzung mit direkter Kommunikation meint.

4 Eine konkrete Eignungsprüfung über die Abbildung von Einschätzungsprozessen durch das Laute Denken ist für das vorliegende Dissertationsprojekt bei Prüsmann (2018) zu finden. Des Weiteren muss an dieser Stelle einschränkend angemerkt werden, dass unbewusst ablaufende Prozesse nicht mit dem Verfahren erfasst werden können.

gen unabhängig voneinander in Zweier-Konstellationen aus Lehrperson und Forscherin statt, sodass die Methode des Lauten Denkens individuell erprobt und möglichen gegenseitigen (inhaltlichen) Beeinflussungen entgegengewirkt werden konnte.

4. Überlegungen zur Datenauswertung im Forschungsprojekt

Das Ziel der Datenauswertung ist es, die abgelaufenen Texteinschätzungsprozesse der Deutschlehrerinnen und -lehrer detailliert zu beschreiben und damit Einblicke in die kognitiven Einschätzungsvorgänge zu den von Seiteneinsteigenden verfassten Texten zu erhalten.

Für dieses Vorhaben ist es notwendig, aus der Vielzahl von Datenanalysemethoden, die im Rahmen qualitativer Forschung Anwendung finden, eine geeignete Methode zu bestimmen und dem Kontext des konkreten Forschungsprojekts anzupassen. Hierbei sind besonders die Kriterien der Gegenstandsangemessenheit sowie der Kompatibilität mit den Erhebungsmethoden zu beachten. Im Folgenden sollen diesbezügliche forschungsmethodische Überlegungen am Beispiel des sequenzanalytischen Verfahrens der Dokumentarischen Methode sowie am kategorienbasierten Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nachgezeichnet werden. Hierfür sind zunächst Rückgriffe auf die Forschungstraditionen sowie auf die Grundannahmen der Methoden notwendig, um anschließend Anwendungsfelder und Passungen mit den Erhebungsverfahren, primär mit dem Laut-Denk-Verfahren, ausmachen zu können.

4.1 Zur Passung der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode ist ein sequenzanalytisches Verfahren zur Analyse qualitativer Daten, mit dessen Hilfe untersucht werden kann, „welche unterschiedlichen typischen Denk- und Handlungsmuster existieren, wie diese zustande kommen und welche praktischen Konsequenzen sich daraus ergeben“ (Kleemann et al. 2013: 154; vgl. auch Martens/Vanderbeke in diesem Band). Diese Forschungspraxis hat ihren Ursprung in der Ethnomethodologie sowie in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und ist spätestens seit Ende der 1980er Jahre durch Ralf Bohnsack ein fester Bestandteil in der sozialwissenschaftlichen Forschung (vgl. Bohnsack et al. 2011: 40). Die Methode findet insbesondere in jüngster Zeit auch in qualitativen Projekten der Fremd- sowie der Erstsprachenforschung immer häufiger Anwendung (siehe zur Darstellung ausgewählter Beispiele Ballis et al. 2014). Da es im vorgestellten Forschungsprojekt um Texteinschätzungen geht, die sich durch unterschiedliche Denkprozesse und Vor-

gehensweisen auszeichnen, wurde geprüft, ob der Einsatz der Dokumentarischen Methode als Auswertungsinstrument auch in diesem Kontext geeignet ist.

Den Ausgangspunkt der Analyse bildet rückführend auf die Erkenntnisse von Karl Mannheim im Rahmen der Dokumentarischen Methode die „Doppelstruktur alltäglicher Verständigung und Interaktion" (Bohnsack et al. 2011: 42), nämlich die Unterscheidung in explizites, kommunikatives Wissen und implizites, handlungsleitendes Wissen. Kommunikatives Wissen ist in der Regel abruf- und benennbar, wohingegen handlungsleitendes Wissen – im Rahmen der Dokumentarischen Methode auch als konjunktives Wissen bezeichnet – zwar vorhanden ist, häufig aber den Handelnden nur intuitiv zur Verfügung steht (vgl. Bohnsack et al. 2013: 11 f., Martens/Vanderbeke in diesem Band). Die Dokumentarische Methode macht es sich zur Aufgabe, diese zwei Wissensstrukturen systematisch zu differenzieren und forschungsmethodische Zugänge zu ermöglichen.

Da das kommunikative Wissen den Handelnden bewusst ist, kann ein solcher Zugang durch Abfragen hergestellt werden (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15). Das konjunktive Wissen hingegen ist direkt und selbstverständlich an die Handlungspraxis der Agierenden gebunden, sodass es nicht kommunikativ expliziert werden kann. Es „erschließt sich uns nur dann, wenn wir entweder direkt die Handlungspraxis beobachten oder auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen zu dieser Handlungspraxis gelangen" (Nohl 2012: 43). Dabei ist es eine Eigenschaft aller Erzählungen, durch sogenannte Zugzwänge bestimmt zu sein. Kallmeyer und Schütze (1977: 188 f.) zählen den „Detaillierungszwang", den „Gestaltschließungszwang" sowie den „Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang" zu den drei spezifischen Zugzwängen des Erzählens, welche u. a. in die kommunikativen Aktivitäten des Erzählers eingreifen. Durch diese Zugzwänge erlaubt eine Analyse von Erzählungen einen Zugang zu den Erfahrungen des Erzählers.

> Gerade weil er [der Erzähler, FP] seine Erzählung komplettieren (in ihrer Gestalt schließen), kondensieren und detaillieren muss, verstrickt sich der Erzähler in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen und lässt damit in den Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung zu (Nohl 2012: 23).

Voraussetzung für das Eingreifen der Erzählzugzwänge und somit auch für die Rekonstruktion von Erfahrungen und Handlungspraxen ist, dass die Erzählung im Vordergrund der Kommunikation steht, auch wenn Unterbrechungen durch Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen natürlicherweise auftreten können (vgl. Nohl 2012: 42). Deshalb „muss doch aus Sicht der dokumentarischen Methode den argumentativen Textsorten mit ihrer Betonung von Handlungsmotiven und -gründen mit Skepsis begegnet werden" (Nohl 2012: 16). Die dargelegten Annahmen zeigen, dass neben den klassischen Gruppendiskussionen, in denen

sich die Mitglieder einer sozialen Gruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, auch Interviewformen mit Einzelpersonen, „die über Erzählungen das Geschehen im Erfahrungsraum selbst narrativ zugänglich machen" und so „als Angehörige eines konjunktiven Erfahrungsraums angesehen" (Bonnet 2012: 293) werden, als dokumentarisches Analysepotential geeignet sind.[5]

Wenn nun der Fokus auf die dem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Laut-Denk-Protokolle gerichtet wird, zeigt sich durch die Beschaffenheit der Protokolle, dass diese nicht mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden können. Die Laut-Denk-Daten ermöglichen Einblicke in bewusste kognitive Gedanken aus dem Kurzzeitgedächtnis – nicht in an Außenstehende adressierte Erzählungen – und sind daher nicht auf Verständigung hin orientiert (siehe Abschnitt 3). Folglich werden auch keine Relevanzfestlegungen, Selektionen oder Detaillierungen von Gedanken vorgenommen, sodass die Protokolle nicht den Zugzwängen des natürlichen Erzählens unterliegen und keinen geeigneten Ausgangspunkt bieten, um konjunktives Wissen im Sinne der Dokumentarischen Methode herauszuarbeiten. Für die Ermittlung jenes Wissens reichen die Daten aus dem Kurzzeitgedächtnis, wie sie in den Laut-Denk-Protokollen zu finden sind, nicht aus – müssen sie auch nicht, da es das Anliegen der Studie ist, individuelle Denkprozesse während der Texteinschätzung als solche abzubilden, und nicht, wie es mit dem Einsatz der Dokumentarischen Methode möglich ist, die innerhalb eines Kollektivs auftretenden Denkmuster zu ermitteln.

Wie Nohl (2012) eindrucksvoll gezeigt hat, können Interviews, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen, in sinnvoller Weise mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden (siehe oben). Die im dargelegten Forschungsprojekt verwendeten retrospektiven Interviews gehören jedoch nicht zu dieser Art von Interviews. Sie waren in Form von Anfangsfragen zwar grundsätzlich offen gestaltet, bewegten sich aber in Bezug auf die konkreten Textstellen und Themenfestlegungen in einem eingegrenzten Raum (siehe Abschnitt 3) und wurden durch konkrete Nachfragen noch weiter spezifiziert, sodass die Relevanzsetzungen z. T. bereits durch die Interviewleiterin festgelegt wurden. Zudem rückten durch Begründungsdarstellungen der Lehrenden teilweise argumentative Strukturen in den Vordergrund des Interviews. Der erzählende Charakter in der Form, wie er für die Analyse mit der Dokumentarischen Methode notwendig ist, ist in diesem Kontext also nicht gegeben.

---

5 Darüber hinaus lässt sich der Anwendungsbereich der Dokumentarischen Methode auch auf teilnehmende Beobachtungen und Bildanalysen ausdehnen (vgl. Nohl 2012: 8). Diese Erhebungsformate sind aber für den dargestellten Forschungskontext nicht relevant.

Neben den bisherigen Darstellungen kann auch an der konkreten Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode bei der Datenauswertung (siehe dazu auch Kreft bzw. Martens/Vanderbeke in diesem Band) gezeigt werden, warum eine solche in diesem Projektkontext nicht zielführend ist. Im ersten Analyseschritt der Dokumentarischen Methode wird der thematische Gesprächsverlauf der vorliegenden Gesprächsdaten paraphrasiert, damit letztendlich auf dieser Grundlage nur relevante Textstellen für die tiefergehende Interpretation ausgewählt werden (vgl. das Beispiel in Kreft in diesem Band). Eine Darstellung und Transkription aller Einzelaspekte ist im Sinne der Methode nicht notwendig (vgl. Nohl 2012: 60). In dem Projekt zu Lehrereinschätzungen geht es darum, die Texteinschätzungsprozesse der Lehrkräfte abzubilden. Dafür ist im Sinne einer Gegenstandsangemessenheit eine Transkription und Analyse des gesamten Datenmaterials unabdingbar, denn nur so können individuelle Schwerpunktsetzungen und mögliche Veränderungen sichtbar gemacht und der Prozesshaftigkeit der Einschätzung Rechnung getragen werden.

4.2 Zur Passung der Qualitativen Inhaltsanalyse

Auch wenn sich kategoriale bzw. kodierende Verfahren bei einigen anderen introspektiv arbeitenden Studien im Forschungsfeld ‚Textbewertungen' als Auswertungsmethoden bewährt haben (siehe Abschnitt 2), ist es sinnvoll, eine gezielte Eignungsprüfung für das vorliegende Forschungsprojekt vorzunehmen. Diese wird hier exemplarisch für das kategorienbasierte Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nachgezeichnet. Die Qualitative Inhaltsanalyse kann sehr allgemein als „a method for systematically describing the meaning of qualitative material" (Schreier 2012: 1) verstanden werden. Die qualitative Form der Inhaltsanalyse ist auf quantitative Vorgängerverfahren zurückzuführen, welche innerhalb der Kommunikationswissenschaften in den 1920er Jahren zur Auswertung von großen massenmedialen Datenmengen entstanden sind (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016: 257). Der Begriff ‚Inhaltsanalyse' wurde in den 1940er Jahren besonders von Berelson geprägt und gewann seit dieser Zeit in diversen Disziplinen, so z. B. in der Psychologie, in der Bildungsforschung, in der Politik- sowie in der Literaturwissenschaft, an Bedeutung. Die bis dato quantitative Inhaltsanalyse wurde 1952 von Kracauer als zu oberflächlich kritisiert und erstmals um qualitative Aspekte erweitert (vgl. Schreier 2012: 11 ff.). In den folgenden Jahrzehnten setzte sich die disziplinenübergreifende Anwendung und Weiterentwicklung der Inhaltsanalyse fort, sodass verschiedene qualitative Verfahren entwickelt wurden. Schließlich wurde zu Beginn der 1980er Jahre das erste Buch, welches explizit die Qualitative Inhaltsanalyse betitelte und bis heute immer wieder neu aufgelegt wurde, von

Mayring veröffentlicht (vgl. Kuckartz 2016: 23, Steigleder 2008: 21). In seinen Ausführungen nimmt Mayring (2015: 26 ff.) Bezug auf fünf unterschiedliche Bereiche, aus denen sich Grundsätze für eine Qualitative Inhaltsanalyse ableiten lassen: (1) „Kommunikationswissenschaften: Content Analysis", (2) „Hermeneutik: Kunstlehre der Interpretation", (3) „Qualitative Sozialforschung: Interpretatives Paradigma", (4) „Sprach- und Literaturwissenschaft", (5) „Psychologie der Textverarbeitung und Kategorienbildung". Heute existieren verschiedene Formen der Qualitativen Inhaltsanalyse, die mittlerweile auch in der Fremdsprachenforschung (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2016) und in Forschungen für die Deutschdidaktik als Analyseverfahren etabliert sind.

Die Entstehungs- und Entwicklungsdarstellung der Qualitativen Inhaltsanalyse verdeutlicht einen grundsätzlichen Unterschied zur Dokumentarischen Methode: Letztere stammt methodologisch eindeutig aus der Wissenssoziologie, sodass mit ihrer Hilfe Fragen nach Denk- und Handlungsstrukturen in Gesellschaften oder Gruppen beantwortet werden können. Dabei können wissenssoziologische Fragestellungen mit verschiedenen Bereichen, z. B. aus der Fremdsprachenforschung, zusammengebracht und geklärt werden. Diese konkrete Zuordnung der Methode schafft auf der einen Seite Klarheit bezüglich der Eignung bestimmter Forschungskontexte, schränkt die Eignung auf der anderen Seite aber auch auf diese bestimmten Kontexte ein, sodass sie z. B. für die Beantwortungen der Fragen im dargestellten Forschungsprojekt zu Lehrereinschätzungen nicht geeignet ist (siehe Abschnitt 4.1). Die Qualitative Inhaltsanalyse hingegen ist nicht einer einzelnen Disziplin zuzuordnen. So kann der Qualitativen Inhaltsanalyse auf der einen Seite vorgeworfen werden, dass ihr eine Hintergrundtheorie fehle, Kuckartz[6] allerdings bezeichnete

> die theoretische Flexibilität als Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse und betonte damit ihren Charakter als vielfältig einsetzbare Methode: Verstehe man qualitative Inhaltsanalyse als deskriptives Verfahren, so könne und müsse Theorie nicht als notwendige Voraussetzung angesehen werden, da die Methode auch gerade für Fragestellungen in noch unbekannten, neuen Kontexten zur Rekonstruktion der Wirklichkeit pragmatisch nutzbar gemacht werden könne (Janssen et al. 2017: §13).

Den Annahmen von Kuckartz folgend zeigt sich für das dargestellte Forschungsprojekt eine erste Eignung, die dazu führte, genauer zu prüfen, ob eine Datenanalyse mit der Qualitativen Inhaltsanalyse in diesem Kontext sinnvoll sein

6 Diese Ausführungen Kuckartz stammen aus dem Tagungskontext „Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?" an der Pädagogischen Hochschule Weingarten 2016, die in dem Tagungsbericht von Janssen et al. (2017) fixiert wurden.

kann: Die Qualitative Inhaltsanalyse als deskriptives Verfahren bietet sich an, um (1) die Texteinschätzungsprozesse der Deutschlehrkräfte beschreibend nachzuzeichnen und (2) das bisher offene Feld ‚Texteinschätzungen zu Schülertexten von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern' in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Diese pragmatische Auslegung und die Vielzahl an verschiedenen Ausführungen zur Qualitativen Inhaltsanalyse dürfen allerdings nicht zu einer willkürlichen Herangehensweise führen, sondern machen eine Verortung des ausgewählten Verfahrens und die Darlegung der forschungspraktischen Vorgehensweisen im eigenen Forschungsprojekt unabdingbar (vgl. Stamann et al. 2016: §1).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Qualitative Inhaltsanalyse zu den gewählten Datenerhebungsverfahren passt. Laut Schreier (2012: 2 f.) können sowohl visuelle als auch verbale Daten, die entweder selbst erhoben oder aus vorhandenen Quellen stammen, für die Analyse herangezogen werden. Voraussetzung dabei ist, dass der Analyseblick auf das Material einen gewissen Grad an Interpretationen zulässt und nicht nur quantitative Auszählungen einfordert. Interpretationsbedarf ist an dieser Stelle als natürlicher Vorgang zu verstehen, der in der Regel in allen qualitativen Forschungen erforderlich ist, wenn verschiedene Wahrnehmungen, Hintergrundwissen und weitere Faktoren aufeinandertreffen (vgl. Schreier 2012: 2). Die individuellen Laut-Denk-Protokolle sowie die Interviewtranskripte aus dem Forschungsprojekt zu Lehrereinschätzungen erfüllen diese Voraussetzungen. Darüber hinaus zeichnet sich die Qualitative Inhaltsanalyse dadurch aus, dass das gesamte Material kategorisiert wird (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016: 258), sodass die gesamten Texteinschätzungsprozesse sichtbar gemacht werden können.

Da die Qualitative Inhaltsanalyse nicht von vorne herein für die Darstellung von Prozessen aus den Laut-Denk-Protokollen geeignet ist, ist es im Sinne der Gegenstandsangemessenheit erforderlich, zu prüfen, ob Modifizierungen der vorhandenen Verfahren (vgl. Stamann et al. 2016: §10) prozessuale Abbildungen ermöglichen können. Saldaña (2009: 77 ff.) schlägt das sogenannte *Process Coding* vor, um Aktivitäten über die Länge eines Dokuments darzustellen. Für das Forschungsprojekt können solche Aktivitäten einzelne (kognitive) Tätigkeiten bei der Einschätzung sein. *Process Codes* können z. B. in die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016), welche durch eine grundsätzliche Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet ist, integriert werden. Im dargestellten Projekt kann zwischen handelnden Aktivitäten im eigentlichen Sinne, wie ‚Betrachten des Ausgangstextes' oder ‚Erstmaliges Lesen', die indirekt aus den Laut-Denk-Protokollen ermittelt werden müssen, und kognitiven

Aktivitäten unterschieden werden. So ist es z. B. möglich, die Gedanken und mögliche Veränderungen während der verschiedenen (Lese-)Tätigkeiten als Einschätzungsprozesse darzustellen.

Um über die kategorienbasierte Auswertung hinaus auch den Einzelfall im Blick zu haben, kann eine in den Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse integrierte Fallorientierung sinnvoll sein. Als Resultat können z. B. fallbezogene Zusammenfassungen entstehen (siehe dazu Kuckartz 2016: 49 f., 111 ff.). Eine solche fallorientierte Perspektive bietet den Vorteil, „dass die Zusammenhänge, die sich auf Fallebene zeigen, grundsätzlich erhalten werden können und der Fall nicht, wie meist üblich bei der Erarbeitung von Kategoriensystemen, in seine Einzelteile zerlegt wird" (Janssen et al. 2017: §22). Im skizzierten Forschungsprojekt können so die Einschätzungsprozesse der einzelnen Deutschlehrenden als Ganzes in den Auswertungsfokus gerückt werden. Dabei stellt eine erste fallbezogene Auswertung ein Grundgerüst für Typenbildungen oder andere sekundäre Auswertungsverfahren dar.

5. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, exemplarisch die Eignung zweier Auswertungsmethoden für das dargelegte Dissertationsprojekt zu Lehrereinschätzungen zu prüfen bzw. den Prüfungsprozess darzustellen. Hierfür waren insbesondere Perspektiven auf die Forschungstraditionen und methodischen Grundsätze der Auswertungsverfahren notwendig, um Passungen mit dem konkreten Projekt und mögliche Adaptionen prüfen zu können.

Es konnte gezeigt werden, dass die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für den Kontext und die Zielsetzungen des Projekts, nämlich die kognitiven Prozesse der Deutschlehrenden beim Einschätzen von Schülertexten beschreiben zu können, nicht geeignet ist. Die Prüfung machte deutlich, dass Eigenschaften und Intentionen der Erhebungsmethoden in der eingesetzten Form nicht mit denen der Dokumentarischen Methode als Auswertungsinstrument kompatibel sind und betont damit die Notwendigkeit, Konzeptionen von Forschungsstudien immer als ganzheitlichen Prozess zu betrachten und keine separate Planung von Einzelschritten ohne Rückführungen durchzuführen. Anders als bei der Dokumentarischen Methode konnte am kategorienbasierten Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ein grundsätzliches Eignungspotential für die Projektziele und -gegebenheiten aufgezeigt werden. Die Auswertungsmethode bietet sich insbesondere durch ihre vielfältigen und flexiblen Einsatzmöglichkeiten an, um aus den Laut-Denk-Protokollen die kognitiven Handlungen in Form von Texteinschätzungsprozessen herausarbeiten zu können. Diese Flexibilität

erlaubt auf der einen Seite und erfordert auf der anderen Seite, entsprechende Anpassungen vorzunehmen und diese transparent zu dokumentieren.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass unterschiedliche Methoden unterschiedliches Potential und unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringen, welche abhängig vom konkreten Forschungsvorhaben unterschiedlich zum Tragen kommen (siehe auch Aguado in diesem Band). Am hier skizzierten Dissertationsprojekt zu Lehrereinschätzungen konnte gezeigt werden, dass es nicht *das* eine Auswertungsverfahren mit genau passenden und anwendbaren Anleitungsschritten gibt, sondern begründete Adaptionen an das Vorhaben notwendig sind, um gegenstandsangemessene Erkenntnisse gewinnen zu können.

Literatur

Aguado, Karin (2018). Lautes Denken als Datenerhebungsverfahren in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Aguado, Karin / Finkbeiner, Claudia / Tesch, Bernd (Hrsg.). *Lautes Denken, Stimulated Recall, Lautes Denken: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung.* Berlin: Peter Lang, 9–25.

Aguado, Karin (2019). Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.): 67–85.

Arras, Ulrike (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF).* Tübingen: Gunter Narr.

Ballis, Anja / Penzold, Michael / Scherf, Daniel / Schieferdecker, Ralf (2014). Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschung (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. *Didaktik Deutsch* 19/37, 92–104.

Baurmann, Jürgen / Dehn, Mechthild (2004). Beurteilen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 31/184, 6–13.

Berkemeier, Anne / Geigenfeind, Astrid / Schmitt, Markus (2013). Implementierung und Evaluation schulischer Schreibförderung als Herausforderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. *dieS-online* 2013/1, 1–28. Online: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/10352/pdf/DieS-online-2013-1.pdf. [03.04.2018].

Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (2011). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung.* 3. Auflage. Stuttgart: UTB, 9–32.

Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

Bonnet, Andreas (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Gunter Narr, 286–305.

Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016). Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Gunter Narr, 256–269.

Ericsson, K. Anders / Simon, Herbert A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data.* 2. Auflage. Cambridge, MA: MIT Press.

Ezhova-Heer, Irina (2016). Untersuchungen zur Förderung der Schreibkompetenz der zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion. In: Baur, Rupprecht S. / Hufeisen, Britta (Hrsg.). *Vieles ist sehr ähnlich: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113–135.

Færch, Claus / Kasper, Gabriele (1987). From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research. In: Færch, Claus / Kasper, Gabriele (Hrsg.). *Introspection in Second Language Research.* Clevedon: Multilingual Matters, 5–23.

Green, Alison (1998). *Verbal protocol analysis in language testing research: A handbook.* Cambridge, UK: University Press.

Heine, Lena (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/2, 163–206.

Heine, Lena (2013). Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 13–30.

Heine, Lena / Schramm, Karen (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Johannes (Hrsg.). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 167–206.

Heine, Lena / Schramm, Karen (2016). Introspektion. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael/Schramm, Karen (Hrsg.). *Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Gunter Narr, 173–181.

Janssen, Markus / Stamann, Christoph / Krug, Yvonne / Negele, Christina (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 18/2. Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170273 [19.03.18].

Jost, Jörg / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara (2011). „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt …": Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.). *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 167–194.

Kallmeyer, Werner / Schütze, Fritz (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschmeta der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.). *Gesprächsanalysen.* Hamburg: Helmut Buske Verlag, 159–274.

Kleemann, Frank / Krähnke, Uwe / Matuschek, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Knorr, Petra (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 31–53.

Knorr, Petra / Schramm, Karen (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Gunter Narr, 184–201.

Konrad, Klaus (2010). Lautes Denken. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS, 476–490.

Kreft, Annika (2019). Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht mithilfe der Dokumentarischen Methode. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.), 107–132.

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lumley, Tom (2005). *Assessing Second Language Writing: The Rater's Perspective.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Martens, Matthias / Vanderbeke, Marie (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.), 87–105.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Newell, Allen / Simon, Herbert A. (1972). *Human Problem Solving.* London: Prentice Hall.

Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis.* 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Prüsmann, Franziska (2018). Erfassung von Einschätzungsprozessen bei der Bewertung von Texten mehrsprachiger Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger: Überlegungen zum Einsatz des Laut-Denk-Verfahrens. In: Aguado, Karin / Finkbeiner, Claudia / Tesch, Bernd (Hrsg.). *Lautes Denken, Stimulated Recall, Lautes Denken: Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung.* Berlin: Peter Lang, 139–157.

Prüsmann, Franziska (i. V.). *Herausforderung Texteinschätzungen: Wie Deutschlehrkräfte Schülertexte von Seiteneinsteigenden einschätzen – eine qualitative Untersuchung.* Dissertation. Universität Vechta.

Saldaña, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* London: Sage.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.

Schnell, Anna Katharina (2013). Lautes Denken im Licht der Embodied Cognition: neue Grenzen, neue Möglichkeiten in der Schreibprozessforschung? In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 92–115.

Schreier, Margrit (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice.* London: Sage.

Schröter, Gottfried (1974). *Die ungerechte Aufsatzzensur.* 4. Auflage. Bochum: Kamp.

Stamann, Christoph / Janssen, Markus / Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse: Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 17/3. Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166 [19.03.18].

Stark, Tobias (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung: Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch* 16/29, 58–83.

Steigleder, Sandra (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring.* Marburg: Tectum.

Vaughan, Caroline (1991). Holistic Assessment: What Goes On the Rater's Mind? In: Hamp-Lyons, Liz (Hrsg.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts.* Westport, CT: Ablex, 111–125.

Wilden, Eva / Rossa, Henning (2019). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang.

Julia Settinieri

Quantitative Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung

Abstract: Quantitative second language acquisition (SLA) research has gained substantially in importance throughout the last few decades. Yet, it is still restricted by a considerable lack of expertise and professionalism. This article thus sketches out state-of-the-art quantitative research methods in SLA as well as potential future developments.

second language acquisition research, quantitative methodology, linguistics, psychology, data analysis

1 Einleitung

Auch wenn die Empirie in der Fremdsprachenforschung einen immer größeren Stellenwert einnimmt, erscheint sie noch nicht im gleichen Maße konsolidiert, wie dies für viele ihrer Bezugsdisziplinen bereits gelten kann. Vielmehr kann man den Eindruck gewinnen, dass Fremdsprachenforscher*innen – je nach konkretem Forschungsgegenstand – in der Regel forschungsmethodologische Anleihen in unterschiedlichen Bezugswissenschaften machen, diese dann kombinieren, ergänzen oder modifizieren (vgl. auch Aguado sowie Schmenk in diesem Band). So versuchen sie, passgenaue Lösungen für ihre methodischen Fragen und Probleme zu generieren, für die es häufig (noch) keine vorgefertigten Schablonen zu geben scheint, was gerade Nachwuchswissenschaftler*innen nicht selten erheblich verunsichert. Darüber hinaus lässt sich, z. B. in Bezug auf Qualifikationsarbeiten, eine relativ große Vielfalt methodischer Verfahren beobachten. Einige Methoden werden dabei auffallend häufig eingesetzt, so dass sich durchaus fachspezifische Muster abzeichnen, die allerdings wiederum auch Moden unterliegen können.

Dieser Beitrag geht daher der Frage nach, was unser Fachgebiet von Bezugsdisziplinen wie z. B. der Linguistik, der Pädagogik, der Psychologie oder auch der Soziologie unterscheidet und was diese Unterschiede für die Planung, Durchführung und Interpretation empirischer und hier insbesondere quantitativer Forschung bedeuten. Auf dieser Basis wird versucht zu umreißen, worin das Typische oder vielleicht sogar das Eigene einer quantitativen Forschungsmethodologie[1]

1 Andere Formen empirischer Forschung wie qualitative (vgl. Aguado in diesem Band) oder *Mixed-Methods*-Forschung (vgl. Klein bzw. Uhl in diesem Band) wer-

unserer Fachrichtung bestehen könnte. Diese kann dabei exemplarisch wie folgt beschrieben werden:

> Quantitative research uses numbers, quantification, and statistics to answer research questions. It involves the measurement and quantification of language and language-related features of interest, such as language proficiency, language skills, aptitudes, and motivation. The data collected are then analysed using statistical tools, the results of which are used to produce research findings. (Roever/Phakiti 2018: Preface XVII)

> Quantitative research in language studies is a systematic approach to addressing research questions with numerical data which utilizes empirical methods to assist in explaining how people learn, use, and conceptualize language. It is a systematic and disciplined process of inquiry, which involves researchers instituting control over potential sources of error during each stage of the data collection process. (Hudson 2015: 55)

Den Kern beider Definitionen stellen Daten in Zahlenform und statistische Auswertung dar. Grundlagen der weiteren Überlegungen bilden Übersichtsdarstellungen zu empirischen Arbeiten sowie die einschlägige Fachliteratur, die sich einführend oder kritisch reflektierend mit Forschungsmethodologie der Fremdsprachenforschung befasst. Diskutiert werden Potentiale und Herausforderungen einer zunehmend eigenständigen Forschungsmethodologie der Fremdsprachenforschung sowie mögliche Entwicklungslinien.

2 Die quantitative Fremdsprachenforschung im Spannungsfeld ihrer Bezugsdisziplinen

Betrachtet man die Fremdsprachenforschung zunächst im Vergleich zu anderen Fachgebieten, die hinsichtlich der Forschungsmethodologie (nicht der Forschungsgegenstände!) als Bezugsdisziplinen zu bezeichnen sind, so lassen sich erste Charakteristika ausmachen. Forschungsmethodologische Publikationen oder Lehrveranstaltungen, die von Fremdsprachenforscher*innen häufiger rezipiert bzw. besucht werden, sind primär in den Fachgebieten Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Linguistik (u. a. Angewandte Linguistik, Korpuslinguistik, Psycholinguistik) oder auch Wirtschaftswissenschaften angesiedelt. In letzterem Fall geht es tendenziell um statistisches Grundlagenwissen, das als nahezu fächerunabhängig gelten kann. Aus den anderen vier Disziplinen können hingegen durchaus auch Anleihen im Bereich des Forschungsdesigns gemacht werden.

---

den aus Platzgründen explizit aus der Darstellung ausgenommen, ebenso wie die hermeneutische und historische Forschung, auch wenn alle Forschungsrichtungen selbstverständlich für die Fremdsprachenforschung gleich wichtig und gewinnbringend sind.

Die drei sozialwissenschaftlich ausgerichteten Fächer bieten insbesondere Methodenkompetenz in Bezug auf Grundformen der Befragung, der Beobachtung und der Testung bzw. des (Quasi-)Experiment. Dies gilt sowohl mit Blick auf die Datenerhebung als auch die -auswertung. Darüber hinaus liefern sie bewährte einschlägige Operationalisierungen einiger Lernervariablen, wie z. B. des Migrationshintergrunds oder des sozio-ökonomischen Status. Die Linguistik hingegen bietet sich insbesondere für Anleihen in den Bereichen Elizitierung mündlicher und schriftlicher Sprachdaten sowie Methoden der (Lerner-)Sprachenanalyse, hier wiederum insbesondere der Korpusanalyse, an.

Gleichwohl lassen sich auch grundlegende Unterschiede in den Herangehensweisen der Fächer feststellen. Viele wirtschaftswissenschaftliche Publikationen oder Lehrveranstaltungen beschäftigen sich etwa nicht genuin mit menschlichem Verhalten, sondern analysieren vielmehr Prozesse und Entwicklungen, die es ihnen erlauben, klarere Regelhaftigkeiten und Formeln abzuleiten. Menschen hingegen sind grundsätzlich komplex, so dass Forschung mit ihnen stets einer nicht unerheblichen Faktorenkomplexion unterliegt (vgl. Riemer 2011: 197). Linguistische Forschung abstrahiert nichtsdestotrotz in vielen Zusammenhängen von Eigenschaften einzelner Sprecher*innen, etwa wenn sie auf sprachliche Systematik zielt. Möchte man z. B. linguistische Merkmale ausgewählter juristischer Fachtexte untersuchen, sind dabei die sprachbiographischen Hintergründe der Verfasser*innen zunächst weniger relevant. Die Sozialwissenschaften hingegen beziehen personenbezogene Daten – ähnlich wie die Fremdsprachenforschung – in der Regel mit in ihre Untersuchungen ein. Für die Soziologie wirken diese Daten in erster Linie gruppenbildend, da sie häufig mit sehr großen Stichproben arbeitet, um im Rahmen von Panel-Untersuchungen gesellschaftliche Entwicklungen zu analysieren.[2] Einzelfallbezogen werden sie hingegen in Psychologie oder Pädagogik relevant, wobei Psychologie und Fremdsprachenforschung vor allem im Bereich der Untersuchung von Normabweichungen und von Test-Settings Parallelen aufweisen, Pädagogik und Fremdsprachenforschung eher im Bereich der Unterrichtsforschung. Während in der Psychologie nicht selten auch experimentelle Designs in Frage kommen, arbeiten Pädagogik und Fremdsprachenforschung häufiger mit anfallenden Stichproben, wie z. B. bereits bestehenden Unterrichtsgruppen. Ein Random-Sampling bzw. zumindest randomisierte Gruppenzuweisungen sind deutlich seltener möglich.

---

2 Die in jüngerer Zeit entstandenen landesweiten Vergleichsarbeiten (z. B. VERA-8, IQB-Bildungstrend) sowie die internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z. B. IGLU, PISA) erheben allerdings in vergleichbarer Form u. a. Kompetenzen in Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprachen.

Schließlich weist die quantitative Fremdsprachenforschung darüber hinaus einige Spezifika auf. So stellt der Sprachstand von Proband*innen in vielen Untersuchungen die abhängige Variable dar, deren Varianz über verschiedene unabhängige Variablen aufgeklärt werden soll. Insbesondere das weite Forschungsfeld der Sprachdiagnostik bzw. des Testens und Prüfens ist hier angesprochen. Von Bedeutung sind dabei nicht nur in der Person der Lernenden liegende individuelle Unterschiede, sondern auch die Bedingungen gesteuerten und ungesteuerten Erwerbs, die in Quantität und Qualität in der Regel nur begrenzt genau zu erheben sind. Möchte man z. B. die Wirksamkeit eines neuartigen Lehr-Lern-Settings testen, so muss man einerseits bedenken, dass unterschiedliche Menschen ganz unterschiedlich darauf reagieren könnten und dass andererseits auch weiterer Sprachkontakt den Erwerb beeinflusst haben könnte. Eine weitere Besonderheit der Fremdsprachenforschung besteht darin, dass die Forschungsteilnehmer*innen häufig in ihrer L2 befragt, beobachtet oder getestet werden, was die Daten zusätzlich beeinflussen kann (vgl. auch Schramm/Marx 2017: 215–216). Entsprechend stellt sich die Frage, welche fachübergreifenden oder auch fachspezifischen Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse in quantitativen Studien zur Erforschung des L2-Erwerbs aktuell tatsächlich eingesetzt werden. Hier können einerseits empirische Forschungsarbeiten, andererseits forschungsmethodologische Lehrwerke einen Einblick geben.

3 Quantitative Studien in der Fremdsprachenforschung

Behrent et al. (2011) sowie Doff et al. (2016) geben einen Überblick über von 2006 bis 2009 respektive 2009 bis 2013 in Deutschland im Fachgebiet *language education* publizierte Doktorarbeiten. Für den Zeitraum von 2009 bis 2013 werden dazu 23 aus insgesamt ca. 70 Dissertationen einer genaueren Analyse unterzogen; von 2009 bis 2013 liegen dem Aufsatz ebenfalls 70 Doktorarbeiten zugrunde. Wenngleich der Schwerpunkt der Analyse eher auf den Forschungsgegenständen liegt, fassen Behrent et al. (2011: 258–259) für 2006 bis 2009 aus forschungsmethodologischer Perspektive zusammen:

> Most studies seem to […] be qualitative (explorative and/or interpretive in design), making use of method triangulation within this research paradigm, usually involving questionnaires and interviews, but also interaction analysis and observation [and] use relatively small samples to investigate individual learning processes, […]. […] While young researchers need to be able to choose from a broad array of research methodologies, they should also be exposed to these different possibilities early. Quantitative designs or integrated (quantitative/qualitative) research designs, involving larger samples and quantitative data, should be developed further, in order to provide a more complete view of language teaching and learning.

Für 2009 bis 2013 konstatieren Doff et al. (2016: 231) hingegen, dass qualitative Forschung zwar immer noch dominiere, dass aber auch quantitative Forschung eine wichtige Rolle spiele, u. a. im Zusammenhang mit Triangulation.

In einer Online-Umfrage unter Fremdsprachenphilolog*innen zur forschungsmethodologischen Ausbildung an deutschen Hochschulen (Settinieri 2015) geben 102 (82,93 %) der insgesamt 124 Befragten an, empirisch zu forschen, 43 (34,96 %) hermeneutisch und 23 (18,70 %) historisch, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Innerhalb der empirisch Forschenden ordnen sich 27 (25,47 %) ausschließlich dem qualitativen, 37 (34,91 %) schwerpunktmäßig dem qualitativen, 16 (15,09 %) schwerpunktmäßig dem quantitativen und 8 (7,55 %) ausschließlich dem quantitativen Paradigma zu. 23 (21,70 %) geben an, ausgeglichen in beiden Paradigmen zu forschen. Es zeichnet sich folglich eine deutliche Präferenz qualitativer Forschungsansätze ab.

Innerhalb der quantitativen Datenerhebungsverfahren liegen Fragebogen (69,23 %), Korpusanalyse (51,28 %) und Test (23,93 %) vor dem Experiment (15,38 %). Interessant ist ferner, dass 31,62 % der Befragten angaben, quantitative Daten mit SPSS auszuwerten, 12,82 % R nutzen und lediglich drei Befragte (2,56 %) Stata. (Nach eingesetzten Rechenverfahren wurde nicht gefragt.)

Etwas anders als in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung sieht es allerdings in der englischsprachigen Forschungslandschaft aus. Bereits 2005 untersucht Lazaraton die Jahrgänge 1991 bis 2001 der Fachzeitschriften *Language Learning*, *Modern Language Journal*, *Studies in Second Language Acquisition* und *TESOL Quaterly*. Dabei stellt sie fest, dass 450 der 524 publizierten Aufsätze, also 86 %, im quantitativen Forschungsparadigma zu verorten seien. Besonders häufig würden dabei ANOVAS, Korrelationen, *t*-Tests, Regressionsanalysen und Chi-Quadrat-Testungen eingesetzt.

Während sich also insgesamt belegen lässt, dass quantitative Methoden in der Fremdsprachenforschung eine durchaus wichtige Rolle spielen und gerade auch in den letzten Jahrzehnten erheblich ausgebaut wurden, wird jedoch häufig, und zwar aus den eigenen Reihen, eine noch mangelnde Professionalität beklagt. Norris et al. (2015b: 1–2) benennen z. B. die folgenden Problemfelder:[3]

> […] inadequate experimental design and control coupled with claims of causality, effectiveness, and impact; impoverished sample sizes, as a rule, in combination with increasing use of multivariate analyses; inattention to assumptions about numeric data in the selection of fitting inferential techniques; dramatic and persistent over- and misinterpretation

3 Vgl. aber auch die konstruktiven Vorschläge zur Vorgehensweise in unterschiedlichen Beiträgen in Norris et al. (2015a, insbesondere in *Section I*).

> of *p* values and statistical significance testing, coupled with inattention to effect sizes of all sorts; incomplete reporting of descriptive and inferential statistics; a willingness to generalize on the basis of one or a few cases; and so on.

Ähnlich kommt Plonsky (2013: 678), der im Rahmen einer Metaanalyse über 600 quantitative L2-Studien bezüglich Design, Datenanalyse und Berichtsform betrachtet, zu dem kritischen Schluss, dass hinsichtlich der statistischen Analysen beispielsweise häufig zu kleine Stichproben verwendet, nicht-signifikante Ergebnisse aus der Ergebnisdarstellung ausgespart und keine Angaben dazu gemacht werden, ob die vorliegenden Daten bestimmte statistische Voraussetzungen erfüllen; auch würden nur selten multivariate Analyseverfahren eingesetzt. Und auch Brown (2011: 197) benennt das Prüfen von Voraussetzungen, den Umgang mit dem *p*-Wert sowie die Reliabilität von Messungen als zentrale Herausforderungen quantitativer Forschung in unserem Fachbereich.

Gerade das Zusammenspiel von (in der Fremdsprachenforschung nicht selten leider geringem) Stichprobenumfang, (überbewertetem) Signikanzniveau, (niedriger) Test- und (häufig nicht beachteter) Effektstärke ist folglich immer wieder kritisch in den Blick genommen worden. Dabei scheint sich ein allmählicher Wandel zu einer stärkeren Berücksichtigung von Effektstärken und einer weniger starken Fixierung auf den *p*-Wert abzuzeichnen (vgl. einführend z. B. Larson-Hall 2016, zur Kritik z. B. Settinieri 2016: 333–339). Unter anderem haben einflussreiche Zeitschriften, wie *TESOL Quaterly*, *Language Learning* oder *Studies in Second Language Acquisition*, *Research Guidelines* veröffentlicht, die einen substanziellen Beitrag dazu leisten, Standards zu setzen.

4 Fachliteratur zur quantitativen Forschungsmethodologie

Eine andere Möglichkeit, sich der Frage zu nähern, welche quantitativen Forschungsmethoden für die Fremdsprachenforschung besonders charakteristisch sind, besteht darin, sich forschungsmethodologische Einführungen anzuschauen. Sie sind in der Regel von Fremdsprachenforscher*innen für Fremdsprachenforscher*innen geschrieben und sollten daher grundsätzlich einen einschlägigen Fokus aufweisen. Beschränkt man die Literatursuche auf die letzten zehn Jahre (2007 bis 2017), so lassen sich die in Tabelle 1 dargestellten Kapitelüberschriften finden.[4]

---

4 Referiert werden nur allgemeine Einführungen in die Forschungsmethodologie, die einen ersten Überblick vermitteln möchten und von denen angenommen werden kann, dass sie tatsächlich nur das Wichtigste bzw. das Typische darstellen. Einführungen mit besonderen Foki, wie bspw. Blom/Unsworth (Hrsg.) (2010), die *Experimental Me-*

Tabelle 1: Forschungsmethodologische Grundlagenliteratur

Quelle	**Kapitel zu quantitativen Forschungsmethoden**
Doff (Hrsg.) (2012)	3.1 Experimentelle Fremdsprachenforschung 4.1 Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens 4.2 Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung 5.1 Statistische Verfahren
Mackey/ Gass (Hrsg.) (2012)	2 How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora 3 Formal Theory-Based Methodologies 5 How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research 7 How to Use Psycholinguistic Methodologies for Comprehension and Production 11 Coding Second Language Data Validly and Reliably 13 How to Run Statistical Analyses (darin genauer: *t*-Test, ANOVA, Pearson-Korrelation, Chi-Quadrat-Test) 14 How to Do a Meta-Analysis 15 Why, When, and How to Replicate Research
Settinieri et al. (Hrsg.) (2014)	6 Test 7 Befragung 9 Beobachtung 12 Analyse quantitativer Daten (darin genauer: *t*-Test, *U*-Test, Chi-Quadrat-Test, Pearson-Korrelation, Spearman-Korrelation, Kontingenzkoeffizient *C*) 14 Experiment und Quasi-Experiment
Benati (2015)	4 Experimental Research Framework 5 Classroom Observation Research Framework

thods in Language Acquisition Research publiziert haben, Jegerski/VanPatten (Hrsg.) (2014), die *Research Methods in Second Language Psycholinguistics* vorstellen, oder Phakiti (2014), der in *Experimental Research Methods in Language Learning* einführt, werden hingegen aus der Darstellung ausgespart. Innerhalb der ausgewählten Monographien werden wiederum lediglich Kapitel aufgeführt, die eindeutig ausschließlich der quantitativen Forschungsmethodologie zuzurechnen sind; Kapitel zur Einführung in die Forschungsmethodologie, zu Gütekriterien, Triangulation usw. hingegen nicht. Der Vollständigkeit halber aufgenommen sind allerdings Kapitel zur Beobachtung und Befragung, auch wenn diese in der Regel qualitative und quantitative Aspekte in die Darstellung einbeziehen. Selbstverständlich ist nicht auszuschließen, dass bei der Literaturrecherche weitere einschlägige Publikationen übersehen wurden.

Quelle	Kapitel zu quantitativen Forschungsmethoden
Brown/ Coombe (Hrsg.) (2015)	7 Essentials of Quantitative Research for Classroom Teachers 10 Mixed Methods Research 15 Corpus Research 18 Replication Research in Quantitative Research 25 Sampling and What it Means 27 Constructing Questionnaires 30 Designing and Using Rubrics 32 Analyzing Your Data Statistically
Plonsky (Hrsg.) (2015)	Gesamtes Buch, u. a. (Kapiteltitel verkürzt): 3 Statistical Power, *p* Values, Descriptive Statistics, and Effect Sizes: […] 5 Presenting Quantitative Data Visually 4 A Practical Guide to Bootstrapping Descriptive Statistics, Correlations, *t* Tests, and ANOVAs 6 Meta-analyzing Second Language Research 7 Multiple Regression 8 Mixed Effects Modeling and Longitudinal Data Analysis 9 Exploratory Factor Analysis and Principal Components Analysis 10 Structural Equation Modeling in L2 Research 11 Cluster Analysis 12 Rasch Analysis 13 Discriminant Analysis 14 Bayesian Informative Hypothesis Testing
Caspari et al. (Hrsg.) (2016)	4.5 Der zweite Blick: Meta-Analysen und Replikationen 5.2.3 Beobachtung 5.2.4 Befragung 5.2.8 Testen 5.3.8 Korpusanalyse 5.3.9 Statistische Verfahren – Einleitung 5.3.10 Deskriptiv- und Inferenzstatistik 5.3.11 Explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen
Larson-Hall (2016)	Gesamtes Buch, u. a. (Kapiteltitel verkürzt): 3 Describing Data Numerically and Graphically and Assessing Assumptions for Parametric Tests 4 Changing the Way We Do Statistics: The New Statistics 5 Choosing a Statistical Test 6 Finding Relationships Using Correlation […] 7 […] Multiple Regression […] 8 […] T-Tests […] 9 […] One-Way Analysis of Variance […] 10 […] Factorial Analysis of Variance […] 11 […] Repeated-Measures Analysis of Variance […]

Quelle	Kapitel zu quantitativen Forschungsmethoden
Albert/Marx (2017)	3.2.1 Fragebogen-Befragungen 3.3 Korpusanalysen 3.4 Experimente und Interventionen 3.5 Tests 3.6 Metaanalysen 5 Ist die Statistik in Ordnung?
Roever/ Phakiti (2018)	3 Descriptive Statistics 4 Descriptive Statistics in SPSS 5 Correlational Analysis 6 Basics of Inferential Statistics 7 T-Tests 8 Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed-Rank Tests 9 One-Way Analysis of Variance (ANOVA) 10 Analysis of Covariance (ANCOVA) 11 Repeated-Measures ANOVA 12 Two-Way Mixed-Design ANOVA 13 Chi-Square Test 14 Multiple Regression 15 Reliability Analysis

Ersichtlich ist zunächst, dass die Mehrzahl der fachspezifischen Einführungen (mit Ausnahme von Plonsky 2015) nicht sehr weit gehen in dem, was sie aus dem Bereich der quantitativen Forschungsmethoden auswählen und darstellen. So weisen Roever/Phakiti (2018: Preface XIX) z. B. darauf hin, dass ihr Buch lediglich zu verstehen sei als „foundation on which readers can further their learning of more complex statistics not covered in this book (e.g., factor analysis, multivariate analysis of variance, Rasch analysis, generalizability theory, multilevel modeling, and structural equation modeling)".

Gleichzeitig lassen sich aus der Übersicht einige Kernthemen ablesen: Hinsichtlich der Datenerhebungsmethoden werden Fragebogen, Tests, Experimente und Korpusanalysen vergleichsweise häufig genannt; was die statistischen Auswertungsverfahren betrifft, so scheinen *t*-Test, ANOVA, Korrelation, Chi-Quadrat-Test und Regressionsanalyse auffällig häufig als grundlegend ausgewählt zu werden.

Besonders interessant sind ferner die Kapitel zu Replikationsstudien und Meta-Analysen in den vorliegenden Einführungen. Sie spiegeln einen Trend, die Ergebnisse quantitativer Studien, die lange in dem unangefochtenen Ruf standen, *per se* repräsentativ, objektiv und valide zu sein, kritischer zu hinterfragen bzw. einen „zweiten Blick" auf sie zu werfen, wie Harsch (2016: 98) es formuliert. So zielen

Replikationsstudien darauf, insbesondere Studien, auf denen zentrale Grundannahmen unseres Faches aufbauen, erneut durchzuführen, um zu prüfen, ob sie tatsächlich zu denselben oder zumindest im Kern dieselben Schlussfolgerungen zulassenden Ergebnissen kommen.

> A cornerstone of scientific research is the possibility of confirming (or otherwise) existing theory, hypotheses, or results by repeating previous procedures. The outcomes of such a repetition, or replication study, would ideally show us how far we can separate knowledge from the particular circumstances of time, place, procedure, or subjects which were part of the original experiment or study. (Porte 2015: 140)

Für Aufregung gesorgt hat in diesem Zusammenhang jüngst eine Studie von Camerer et al. (2018), die 21 Studien, die zwischen 2010 und 2015 in den renommierten Zeitschriften *Nature* und *Science* publiziert wurden, an durchschnittlich fünfmal so großen Stichproben, wie es in den Originalstudien der Fall war, repliziert haben. In lediglich 13 der 21 Studien (62 %) kann dabei ein signifikantes in dieselbe Richtung weisendes Ergebnis festgestellt werden, wobei die gemessenen Effektstärken darüber hinaus durchschnittlich nur halb so groß sind wie die der Originalstudien. Somit zeigt sich der bekannte *publication bias*, dass Studien mit besonders großen Effektstärken im Verhältnis zu denen mit vergleichsweise niedrigen überproportional häufig publiziert werden (vgl. hierzu auch die sehr gut veranschaulichenden Abbildungen 6.2 und 6.3 in Plonsky/Oswald 2015: 115–117). Ferner scheinen Forschende interessanterweise auch selbst ein Gefühl dafür zu haben, welchen Studien zu trauen ist und welchen möglicherweise weniger.

> Furthermore, we find that peer beliefs of replicability are strongly related to replicability, suggesting that the research community could predict which results would replicate and that failures to replicate were not the result of chance alone. (Camerer et al. 2018: 637)

Gleichwohl werden trotz der immer wieder aufkommenden Forderungen danach immer noch relativ wenige Replikationsstudien durchgeführt. Abbuhl (2012: 298) vermutet:

> In particular, some might believe that *replicating* the study – broadly speaking, repeating it to test whether the same findings are obtained – would be a waste of research time, an insult to the original team of researchers, and, in general, a step unlikely to advance in the field.

Insbesondere für grundlegende Studien scheint eine systematische Replikation aus den o. g. Gründen allerdings unerlässlich.

Eine gewissermaßen noch weitergehende Revision der Ergebnisse vorliegender Studien stellen Meta-Analysen dar. Plonsky/Oswald (2015: 106) definieren wie folgt:

> The narrower definition of meta-analysis refers to a statistical method for calculating the mean and the variance of a collection of effect sizes across studies, usually correlations (*r*) or standardized mean differences (*d*). The broader definition of meta-analysis includes not only these narrower statistical computations, but also the conceptual integration of the literature and the findings that gives the meta-analysis its substantive meaning.

Im Unterschied zu einem klassischen zusammenfassenden Forschungsüberblick (*narrative review*) berücksichtigen Meta-Analysen systematisch die Varianz im Stichprobenfehler sowie Effektstärken anstelle von Signifikanzschwellen und wirken so der Subjektivität von Forschenden bei der Rezeption bereits vorliegender Studien entgegen (Plonsky/Oswald 2012: 275–277). Ein Zurückstellen des *p*-Werts und im Gegenzug das Referieren von Teststärke, Effektstärke und Konfidenzintervallen sieht auch Brown (2011: 197–201; vgl. auch Brown 2014 für einen umfassenden Überblick über typische Methodenfehler quantitativer Forschender) als eine zentrale Entwicklungstendenz der kommenden Jahre an, neben Forschungsethik, *mixed methods*, Replikationsstudien und Metaanalysen. Was den Einsatz einzelner quantitativer Methoden betrifft, so sehen Norris et al. (2015a) Strukturgleichungsmodelle, Gemischte-Effekte-Modelle, Bayessche Statistik sowie neuere Methoden der gebrauchsbasierten Linguistik als zukunftsweisend an. Gerade Strukturgleichungsmodelle werden meines Erachtens seit einigen Jahren in Erwerbsstudien zunehmend eingesetzt; für den Bereich der Testmethodologie sind Rasch-Analysen zudem in den letzten Jahren stark in den Vordergrund gerückt.

5 Vorläufiges Fazit

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Fremdsprachenforschung durchaus einige genuine Bedarfe im Bereich der quantitativen Forschungsmethodologie aufweist, die sich tendenziell fortlaufend ausdifferenzieren und die aller Voraussicht nach – in Zeiten des Qualitätsmonitorings – auch weiter ansteigen werden, so dass sich ein eigenes forschungsmethodologisches Profil der Fremdsprachenforschung abzeichnet. Es lässt sich durch Sprachkompetenz als Variate, Faktorenkomplexion, Testen und Prüfen sowie die Besonderheit von Datenerhebungen in der L2 charakterisieren. Erforderlich werden dadurch eigene Instrumente, wie insbesondere Sprachtests, sowie der vermehrte Einsatz von Regressionen, Strukturgleichungsmodellen oder auch Rasch-Analysen neben den ebenso verwendeten einfacheren statistischen Verfahren zur Testung von Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen.

Gleichzeitig mangelt es der Fremdsprachenforschung jedoch an einer eigenständigen forschungsmethodologischen Aus- und Weiterbildung, was nicht zu-

letzt darin begründet liegt, dass die Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld meist mehrere Disziplinen integrieren muss. Dadurch werden die Kapazitäten der einzelnen Felder notwendigerweise stark begrenzt. So umfasst ein fremdsprachenphilologischer Studiengang üblicherweise (in veränderlichen Anteilen) Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften, Zweitsprachenerwerbsforschung, Didaktik und gegebenenfalls Forschungsmethodologie.[5] Daneben sind in aller Regel Anteile an Sprachpraxis in den Studiengängen enthalten, wobei diese angewandt und nicht theoretisch gelehrt werden und insofern außerhalb der Betrachtung stehen.

Gleichzeitig stellt sich aber auch die potenziell zu lehrende Forschungsmethodologie als sehr facettenreich dar, was u. a. an der oben skizzierten Speisung aus verschiedenen anderen Fachdisziplinen liegt. So bemerken auch Norris et al. (2015b: 2–3):

> Historically, in addressing diverse questions of the theoretical as well as practical interest, L2 research has drawn upon a variety of epistemologies. Indeed, epistemological diversity is a hallmark of the broad scholarly discipline of applied linguistics, where anthropological, linguistic, educational, phenomenological, psychological, psychometric, sociocultural, and other persuasions determine how researchers approach language phenomena […].
>
> Indeed, given the plethora of presumably acceptable research methods, it is questionable to what extent a given L2 researcher can ever receive adequate training to become expert in any of them, at least during a typical graduate education.

Im Zusammenspiel der Teilgebiete fällt weiter auf, dass die Disziplinen Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften sowie die (Allgemeine) Didaktik jeweils auch als grundständige Fächer studierbar sind. Dies trifft auf die Zweitsprachenerwerbsforschung und die Forschungsmethodologie hingegen nicht zu. Während Forschungsmethodologie ohne Fachbezug als Studiengegenstand auch kaum Sinn machen würde, fehlt die Zweitsprachenerwerbsforschung im Fächerkanon. In Form des Studiengangs *Sprachlehrforschung* konnte sie sich an den Universitäten Bochum und Hamburg leider nicht halten, was meines Erachtens eine nur schwer zu schließende Lücke in der Studienlandschaft hinterlässt und u. a. das Problem aufwirft, welches Per-

5 In den Lehramtsstudiengängen wurden die forschungsmethodologischen Anteile durch die Einführung der Begleitforschungsseminare im Praxissemester zuletzt etwas gestärkt. Gleichzeitig zeigt sich gerade hier, dass die Masterstudierenden tatsächlich nur sehr eingeschränkt in der Lage sind, eigene Forschungsprojekte durchzuführen, da ihr vorheriges Studium sie kaum darauf vorbereitet hat.

sonal im Bereich der fremdsprachenphilologischen Forschungsmethodologie eigentlich qualifiziert lehren könnte.[6]

Nicht zuletzt aufgrund dieses Ausbildungsdefizits wird gerade die quantitative Fremdsprachenforschung häufig fachfremd, z. B. durch Bildungswissenschaftler*innen mit einschlägigem forschungsmethodologischem Knowhow, durchgeführt, denen jedoch in der Regel im Gegenzug die fachlichen Grundlagen fehlen. Denn weder Psychologen noch Pädagogen bzw. Bildungswissenschaftler bieten Studiengänge mit ausgeprägten Profilierungsmöglichkeiten im Bereich der Mehrsprachigkeit an. Das gleiche gilt für Linguistik-Studiengänge, wobei hier möglicherweise stärkere Anknüpfungsmöglichkeiten vorhanden wären. Fehlt es letztlich also vor allem an einschlägigen Studiengängen? – Möglicherweise. Allerdings scheinen die damit verbundenen Berufsaussichten wenig vielversprechend zu sein, was sicherlich zum Teil auch den Wegfall der Sprachlehrforschung mitbedingt hat.

Die defizitäre Ausbildung hat zufolge, dass einerseits manche Forschungen vielleicht gar nicht durchgeführt werden, obwohl sie sehr gewinnbringend sein könnten. Roever/Phakiti (2018: XVIII) vermuten, dass neben der mangelnden Ausbildung auch Einstellungen bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Forschenden Ursachen für die mangelnde Auseinandersetzung mit quantitativen Forschungsansätzen darstellen könnten:

> Since researchers in applied linguistics frequently come from an arts, humanities, education, and/or social sciences background, they often have little familiarity with mathematical and statistical concepts and procedures, and perceive statistics as a foreign language, feeling apprehensive at the prospect of grappling with quantitative concepts and developing statistical skills. This may lead them to choose a qualitative research approach, despite a quantitative one being more suitable to answer a particular research question.

Noch viel grundlegender erscheint aber, dass auch die Rezeption vorhandener Forschung ohne Grundlagenkenntnisse problematisch sein könnte, denn: „[I]f readers do not understand the use of statistics in a paper, they are forced to take the author's interpretation of statistical outcomes on faith, rather than being able to critically evaluate it." (Roever/Phakiti 2018: XVIII)

Im Feld des Testens und Prüfens ist bereits eine Form von Auslagerung zu beobachten, indem Institutionen wie das *TestDaF-Institut* oder die *telc GmbH*

---

6 Erfreulicherweise startete zum Wintersemester 2018/2019 allerdings ein von der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund in Kooperation angebotener Masterstudiengang *Empirische Mehrsprachigkeitsforschung* (www.emf.ua-ruhr.de), dem es hoffentlich gelingen wird, sich zu etablieren.

anstelle von Universitäten *highstakes tests* entwickeln, abnehmen, auswerten und evaluieren. Gleichzeitig findet durchaus eine zunehmende Professionalisierung von Fremdsprachenforscher*innen auf dem Gebiet der quantitativen Forschungsmethodologie statt, z. B. in Form von Sommerschulen, Methodentagungen, *preconference workshops* usw. (vgl. Settinieri 2015 für einen Überblick). Angesichts der recht begrenzten im Rahmen der Ausbildung zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen werden diese Bemühungen jedoch immer auch an Machbarkeitsgrenzen stoßen. Perspektivisch wünschenswert erschiene daher die Einrichtung von Methodenzentren an den Universitäten, die sich – analog zu den mittlerweile recht verbreiteten Schreibzentren – der gezielten Beratung und Ausbildung im Bereich der Forschungsmethodologie widmen. Sie könnten Fremdsprachenforschende dabei unterstützen, aus der Vielzahl von Methoden geeignete auszuwählen, um sich dann, unterstützt und abgesichert durch die Beratenden, gezielt und angemessen in fachlich einschlägige Methoden einzuarbeiten.

Literatur

Abbuhl, Rebekha (2012). Why, When, and How to Replicate Research. In: Mackey, Alison / Gass, Susan M. (Hrsg.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide.* Malden/MA: Wiley-Blackwell, 296–312.

Aguado, Karin (2019). Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang. 67–85.

Albert, Ruth / Marx, Nicole (2017). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Behrent, Sigrid / Doff, Sabine / Marx, Nicole / Ziegler, Gudrun (2011). Review of doctoral research in second language acquisition in Germany (2006–2009). *Language Teaching* 44/2, 237–261.

Benati, Alessandro G. (2015). *Key Methods in Second Language Acquisition Research.* Sheffield: Equinox.

Blom, Elma / Unsworth, Sharon (Hrsg.) (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Brown, James Dean (2011). Quantitative Research in Second Language Studies. In: Hinkel, Eli (Hrsg.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* New York: Routledge, 190–206.

Brown, James Dean (2014). Adventures in language research: How I learned from my mistakes over 35 years. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Einführung*

in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: UTB, 269–279.

Brown, James Dean / Coombe, Christine (Hrsg.) (2015). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning.* Cambridge: CUP.

Camerer, Colin F. / Dreber, Anna / Holzmeister, Felix / Ho, Teck-Hua / Huber, Jürgen / Johannesson, Magnus / Kirchler, Michael / Nave, Gideon / Nosek, Brian A. / Pfeiffer, Thomas / Altmejd, Adam / Buttrick, Nick / Chan, Taizan / Chen, Yiling / Forsell, Eskil / Gampa, Anup / Heikensten, Emma / Hummer, Lily / Imai, Taisuke / Isaksson, Siri / Manfredi, Dylan / Rose, Julia / Wagenmakers, Jan-Eric / Wu, Hang (2018). Evaluating the replicability of social science experiments in *Nature* and *Science* between 2010 and 2015. *Nature Human Behavior* 2, 637–644.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen Methoden Anwendung.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Doff, Sabine / Königs, Frank G. / Marx, Nicole / Schädlich, Birgit (2016). Review of doctoral research in language education in Germany (2009–2013). *Language Teaching* 49/2, 213–234.

Harsch, Claudia (2016). Der zweite Blick: Meta-Analysen und Replikationen. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 98–107.

Hudson, Thom (2015). Essentials of Quantitative Research for Classroom Teachers. In: Brown, James Dean / Coombe, Christine (Hrsg.). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning.* Cambridge: CUP, 55–60.

Jegerski, Jill / VanPatten, Bill (Hrsg.) (2014). *Research Methods in Second Language Psycholinguistics.* New York: Routledge.

Klein, Josefine (2019). Qualitative Blicke auf quantitative Daten im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Erforschung bilingualen Sachfachunterrichts. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang. 169–187.

Larson-Hall, Jenifer (2016). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS.* 2. Auflage. New York; London: Routledge.

Lazaraton, Anne (2005). Quantitative research methods. In: Hinkel, Eli (Hrsg.). *Handbook of research in second language teaching and learning.* Mahwah/NJ: Lawrence Erlbaum, 209–224.

Mackey, Alison / Gass, Susan M. (Hrsg.) (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide.* Malden/MA: Wiley-Blackwell.

Norris, John M. / Ross, Steven J. / Schoonen, Rob (Hrsg.) (2015a). *Improving and Extending Quantitative Reasoning in Second Language Research.* Malden/MA: Wiley.

Norris, John M. / Ross, Steven J. / Schoonen, Rob (2015b). Improving Second Language Quantitative Research. In: Norris, John M. / Ross, Steven J. / Schoonen, Rob (Hrsg.). *Improving and Extending Quantitative Reasoning in Second Language Research*. Malden/MA: Wiley, 1–8.

Phakiti, Aek (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning.* London; New York: Bloomsbury.

Plonsky, Luke (2013). Study quality in SLA. An assessment of designs, analyses, and reporting practices in quantitative L2 research. *Studies in Second Language Acquisition* 35, 655–687.

Plonsky, Luke (Hrsg.) (2015). *Advancing Quantitative Methods in Second Language Research.* New York; London: Routledge.

Plonsky, Luke / Oswald, Frederick L. (2012). How to Do a Meta-Analysis. In: Mackey, Alison / Gass, Susan M. (Hrsg.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide.* Malden/MA: Wiley-Blackwell, 275–295.

Plonsky, Luke / Oswald, Frederick L. (2015). Meta-Analyzing Second Language Research. In: Plonsky, Luke (Hrsg.). *Advancing Quantitative Methods in Second Language Research.* New York; London: Routledge, 106–128.

Porte, Graeme (2015). Replication Research in Quantitative Research. In: Brown, James Dean / Coombe, Christine (Hrsg.). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning.* Cambridge: CUP, 140–145.

Riemer, Claudia (2011). Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick: Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 194–203.

Roever, Carsten / Phakiti, Aek (2018). *Quantitative Methods for Second Language Research: A Problem-Solving Approach.* New York: Routledge.

Schmenk, Barbara (2019). Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang. 15–34.

Schramm, Karen / Marx, Nicole (2017). Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Becker-Mrotzek, Michael /

Roth, Hans-Joachim (Hrsg.). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster: Waxmann, 211–220.

Settinieri, Julia (2015). Zur forschungsmethodologischen Fundierung der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine / Grünewald, Andreas (Hrsg.). *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung.* Trier: WVT, 61–74.

Settinieri, Julia (2016). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 324–341.

Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB.

Uhl, Patricia (2019). Fremdsprachenforschung extended: Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und Gender mit Hilfe von interdisziplinären Ansätzen und Triangulation. In: Wilden, Eva / Rossa, Henning (Hrsg.). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt.* Berlin: Peter Lang. 207–224.

Josefine Klein

Qualitative Blicke auf quantitative Daten im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Erforschung der Potenziale bilingualen Sachfachunterrichts

Abstract: Plenty of research has been conducted in the field of bilingual education. As the preconditions in the different settings differ in many ways, the transfer of research results is a problematic issue. The present study investigates the impact of bilingual education on other foreign languages with the help of qualitative and quantitative data.

Bilingual education, L2 research, research design, mixed-methods approach

1. Einleitung – Problemstellung und Ausgangslage

Im folgenden Beitrag wird die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Daten im Rahmen eines Forschungsprojekts zu den Auswirkungen bilingualen Sachfachunterrichts vorgestellt. Dazu erfolgt zunächst die (2) Darstellung des Status quo des bilingualen Sachfachunterrichts und dessen Potenziale für die (überfachliche) Kompetenzentwicklung. Darauffolgend werden die (3) Herausforderungen quantitativer Forschung im Kontext Schule sowie spezifisch für den bilingualen Sachfachunterricht herausgearbeitet. Im Abschnitt (4) werden dann die Möglichkeiten von Mixed-Methods-Forschung zur Lösung der in (3) aufgedeckten Probleme vor allem bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse in den Blick genommen. Die (5) Darstellung des Designs eines Dissertationsprojekts als beispielhafte Lösung dieser methodisch-methodologischen Herausforderungen sowie der inhaltliche Beitrag zum Kenntnisstand der Potenziale bilingualen Sachfachunterrichts schließt sich daran an.

Die Forderung der Europäischen Kommission (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002: 3), dass jede/-r EU-Bürger/-in mindestens zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache beherrschen soll, ist schon im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung formuliert (Europäische Kommission 1995: 62). Es wird somit die Dreisprachigkeit aller Europäer (politisch) gefordert. Für das Erreichen dieses Ziels werden der Fremdsprachenfrühbeginn bereits im Kindergarten sowie die systematische Fortführung dieser Fremdsprache im Primarbereich nahegelegt. Des Weiteren wird von der Europäischen Kommission

empfohlen eine zweite Fremdsprache im Sekundarbereich zu beginnen und diese beiden Fremdsprachen mindestens bis zum Ende der Schulzeit aber auch darüber hinaus zu trainieren. Ferner wird bilingualer Sachfachunterricht bzw. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* in der ersten Fremdsprache als bedeutende Möglichkeit betrachtet, der Forderung nach Dreisprachigkeit gerecht zu werden (Europäische Kommission 1995: 62–63).

Die Genese bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland hat sowohl bedeutende Auswirkungen auf seine Realisierungsformen, wie auch auf die in diesem Zusammenhang entstehenden Forschungsergebnisse und soll deshalb im folgenden Abschnitt kurz nachgezeichnet werden. Die ersten bilingualen Unterrichtsangebote wurden vor über 50 Jahren an einigen Gymnasien in Deutschland als Teil der Aussöhnungsbestrebungen zwischen Frankreich und Deutschland erprobt (KMK 2006: 3). Dementsprechend stellte Französisch zu diesem Zeitpunkt die (fast) einzige bilingual unterrichtete Sprache dar. Im Zuge der stetig zunehmenden Bedeutung des Englischen ab den 1980er Jahren wurden neu eingerichtete bilinguale Programme meist mit Englisch als bilingual unterrichteter Sprache eingeführt. Bezogen auf die konkrete Ausgestaltung der bilingualen Programme haben sich im Verlauf unterschiedliche Formen entwickelt, wie komplette bilinguale Zweige bzw. Profile an Schulen mit entsprechenden Aufnahmetests für interessierte Schüler/-innen oder aber bilinguale Module als Angebot für alle Lernenden einer Klassenstufe. Um die steigende Anzahl von bilingualen Programmen zu verdeutlichen, kann auf den Bericht der Kultusministerkonferenz zum bilingualen Unterricht im Jahr 1999 verwiesen werden, der 366 Schulen mit entsprechenden Angeboten ausweist. Im Jahr 2013 wurden hingegen schon über 1500 Schulen statistisch erfasst (KMK 2006: 4), wobei circa 95 % aller bilingualen Angebote in englischer Sprache angeboten werden. Das Französische als schulische Fremdsprache und hier gleichzeitig bilingual unterrichtete Sprache stellt die zweithäufigste unterrichtete Fremdsprache an deutschen Schulen dar. Als romanische Sprache gehört sie zudem zu den offiziellen Sprachen der Europäischen Union und ist nach Englisch eine wichtige bilingual unterrichte Sprache. Auch wenn das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer ausgeprägteren interkulturellen und sprachlichen Bildung als Teil von Allgemeinbildung stetig wächst und somit weitere europäische Fremdsprachen bzw. Gemeinschaftssprachen, wie Spanisch, Italienisch aber auch Sorbisch und Polnisch als mögliche bilingual unterrichtete Fremdsprachen propagiert werden, so hat das Englische quasi ein Monopol inne. In Anbetracht der Tatsache, dass die bilingual unterrichtete Sprache fast ausschließlich Englisch ist, bleibt die Frage, ob man im deutschen Kontext nicht eher von CEIL (*Content and Englisch Integrated Learning*) anstelle

vom CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sprechen sollte (Dalton-Puffer et al. 2010: 286). Die Frage, wie genau bilingualer Sachfachunterricht in seinen Ausprägungsformen und unter diversen Rahmenbedingungen bei der Erreichung dieses sprachpolitischen Ziels wirksam werden kann, wird allerdings in den Dokumenten der europäischen Kommission nicht genauer ausgeführt (Deutsch 2016: 266).

Neben diesen kulturellen und sprachpolitischen Forderungen spielen bildungspolitische Ansprüche eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit schulischen Sprachprofilen. So wird vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) die Unabdingbarkeit (schulischen) Fremdsprachenlernens festgestellt (KMK 2011: 2), welche in einem globalisierten Europa unerlässlich sei. Der schulischen Fremdsprache Englisch wird in dieser Diskussion eine ganz besondere Rolle zuteil, denn die wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts lassen das Englische weltweit als *lingua franca* eine zentrale Stellung im Curriculum einnehmen. Die Resultate verschiedener Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS, IGLU und PISA machen allerdings deutlich, dass die Ergebnisse teilweise weit hinter den Erwartungen zurückliegen und die sprach- und bildungspolitischen Ziele somit größtenteils verfehlt werden. Für das Englische wird in diesem Zusammenhang häufig die DESI-Studie (Klieme et al. 2006) angeführt, die die sprachlichen Leistungen für Deutsch und Englisch untersucht und zeigt, dass nur etwa ein Drittel der Schüler/-innen die gesetzten Lernziele erreicht und somit die Mehrheit der Lernenden weit hinter den Anforderungen zurückbleibt (Thaler 2017: 117). Dies gilt jedoch nicht für Schüler/-innen in bilingualen Programme, denn trotz der statistischen Kontrolle von Drittvariablen wie dem sozioökonomischen Status der Eltern, den kognitiven Grundfähigkeiten und dem Geschlecht erzielen Schüler/-innen in bilingualen Programmen deutlich bessere Englischleistungen als die regulär unterrichteten Lernenden (Nold et al. 2008: 455).

Die bildungs- und vor allem sprachpolitischen Forderungen nach (höheren) sprachlichen Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen bei gleichzeitiger Diversität des fremdsprachlichen Angebots treffen in der schulischen Wirklichkeit häufig auf die gesellschaftliche Forderung nach höheren Kompetenzen im Englischen als bedeutendster schulischer Fremdsprache in Deutschland (Ausgangslage). Die Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK 2006, 2011, 2013) spiegeln dies wider. Bilingualer Sachfachunterricht wird in diesen als wesentliches Element auf dem Weg zur Dreisprachigkeit benannt, vor allem weil es häufig als effektiverer Fremdsprachenunterricht gilt. Eng an dieses Ziel gekoppelt ist auch die Forderung des Europäischen Parlaments nach einer Sprachpolitik, welche

die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Kontext Schule widerspiegelt und auch wertschätzt (Deutsch 2013: 60). Wie dies genau gelingen soll, vor allem wenn bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland zu 95 % in englischer Sprache stattfindet, bleibt allerdings offen (Problemlage).

2. Forschungsstand und Ziele des Forschungsprojekts

Obwohl es immense Forschungsinitiativen zum bilingualen Sachfachunterricht bzw. CLIL und anderen immersiven Ansätzen gibt (Admiraal et al. 2006, Breidbach/Viebrock 2012, Bruton 2011, Lasagabaster/Ruiz de Zarobe 2010), können diese Ergebnisse kaum auf die Rahmenbedingungen in Deutschland und auf andere Sprachen als Englisch übertragen werden. Zum einen sind die Untersuchungen in jeweils sehr unterschiedlichen Erhebungskontexten entstanden, beispielsweise bezogen auf den Umfang der bilingualen Sachfachangebote, auf die verschiedenen bilingual unterrichteten Fächer, die spezifische Sprachenfolge der Schüler/-innen oder die schulischen Kontextbedingungen. Zum anderen beeinflussen neben den spezifischen Datenerhebungssituationen die verwendeten Forschungsmethoden die Aussagekraft der Untersuchungen. So sind vor allem quantitativ orientierte Studien in vielen Disziplinen der Schulforschung, aber auch im Bereich der Fremdsprachenforschung aus verschiedenen Gründen vorsichtig zu interpretieren. So werden häufig die Möglichkeiten der angemessenen statistischen Prüfung nicht voll ausgeschöpft, wesentliche Kontrollvariablen werden nicht erhoben, oder die geringe Stichprobengröße lassen eine Generalisierung auf die Grundgesamtheit nicht zu. Es wird also deutlich, dass zwar enorme Forschungsaktivitäten zu den Auswirkungen bilingualen Sachfachunterrichts weltweit vorliegen, aber dass es ebenso große Probleme bei der Interpretation der Forschungsergebnisse gibt. Die einzelnen Länder haben dabei durchaus unterschiedliche Ausgestaltungsarten mit verschiedenen bildungs- und sprachpolitischen Zielsetzungen etabliert. Dies gilt vor allem für Länder wie Spanien oder Kanada, in denen auch eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit vorzufinden ist (vgl. Rumlich 2016: 42).

Im deutschen Kontext wird bilingualer Sachfachunterricht vornehmlich an Gymnasien angeboten und zumeist in der Fremdsprache Englisch gefolgt von Französisch und Spanisch. Der Einsatz von Zweitsprachen wie Türkisch, Polnisch oder Sorbisch findet sich nur in Leuchtturmprojekten an Einzelstandorten. Bezogen auf die aktuellen Forschungsergebnisse zu bilingualem Unterricht in Deutschland und der entsprechenden Aufbereitung des Diskurses (Dallinger 2015, Jaekel 2015, Rumlich 2016) wird deutlich, dass der Großteil der Forschungsaktivitäten in diesem Bereich auf Englisch als bilingual unterrichtete Sprache fokussiert. Die Er-

gebnisse zu sprachlichen Kompetenzen dieser bilingual unterrichteten Schüler/-innen zeigen dabei einheitlich einen bedeutenden Leistungsvorsprung. Dieser kann in erster Linie durch eine Reihe von Hintergrundvariablen erklärt werden, wie beispielsweise durch die kognitiven Fähigkeiten, den sozioökonomischen Status der Eltern, eine Reihe von affektiven Faktoren und vor allem durch das (sprachliche) Vorwissen. Dies steht in einem scheinbaren Widerspruch zu den Ergebnissen von älteren Studien wie beispielsweise DESI (vgl. Klieme et al. 2006) und kann u. a. mit der Berücksichtigung von weiteren Kontextvariablen erklärt werden.

Da die bilingual unterrichtete Sprache im Fokus fast aller bisherigen Untersuchungen steht und die Schüler/-innen somit häufiger und in variableren situativen Kontexten mit dem Englischen bzw. mit der bilingual unterrichteten Sprache in Berührung kommen, muss der Kontakt mit der englischen Sprache als bedeutsame Einflussgröße auf die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen betrachtet werden. Aus diesem Grund wird bei der Analyse der Kontextfaktoren bilingual unterrichteter Schüler/-innen deutlich, dass das Vorwissen einen bedeutsamen Prädiktor für die Englischleistung darstellt. Denn durch die erhöhte Kontaktzeit mit der Zielsprache in Vorbereitungskursen, dem bilingualen Sachfachunterricht und den häufig mit der Profilbildung verbundenen extracurricularen Aktivitäten (wie Schüleraustauschen mit englischsprachigen Schulen, Kino- und Theaterbesuchen in englischer Sprache sowie eine erhöhte individuelle Kontaktzeit mit der Sprache im Privaten), können deutlich höhere sprachliche Kompetenzen erzielt werden. So kann Rumlich (2016: 361) in seiner Untersuchung zeigen, dass Schüler/-innen in bilingualen Klassen neben günstigeren kognitiven Fähigkeiten und affektiven Faktoren vor allem über höhere Sprachkompetenzen schon vor dem Einsetzen des bilingualen Unterrichts verfügen. Das Einsetzen des bilingualen Unterrichts verstärkt dann die schon vorhandenen Unterschiede zwischen bilingual und regulär unterrichteten Lernern (Rumlich 2016: 381) und kann somit die Ergebnisse der oben zitierten Leistungsstudien (wie z. B. DESI) erklären.

Zusammenfassend kann ein Spannungsfeld innerhalb der Sprachpolitik konstatiert werden, dass sich auf der einen Seite durch die Forderung der europäischen Kommission nach gelebter Mehrsprachigkeit in Europa durch sprachliche Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen ergibt, sowie auf der anderen Seite durch die schulpraktische Realität bedingt ist, in der fast ausschließlich Englisch als bilinguale Fremdsprache unterrichtet wird. So sind hohe sprachliche Kompetenzen im Englischen unverzichtbar, aber *English only* kann den Ansprüchen eines mehrsprachigen Europas nicht gerecht werden. Des Weiteren

sollte der Fokus auf die allgemeine, das Fach selbst übersteigende Kompetenzentwicklung gerichtet werden und zudem forschungsmethodische Alternativen zu bislang vorliegenden Studien berücksichtigt werden. Die hier vorgestellte Studie widmet sich deshalb der Frage, welche Potenziale bilingualer Sachfachunterricht in französischer Sprache für das Erlernen des Englischen als schulischer Fremdsprache bietet. In den folgenden Abschnitten werden deshalb die Besonderheiten schulischer Forschung diskutiert und ein mögliches Vorgehen im Umgang mit den damit einhergehenden Herausforderungen dargestellt.

3. Politische, institutionelle und methodische Besonderheiten im Bereich der Schulforschung

Die Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen im Feld Schule unterliegt einer Reihe von Besonderheiten, die sich von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung erstrecken. Forschung im Feld Schule versteht sich in seiner Gesamtheit stets als Wechselspiel zwischen forschungspraktischen Anforderungen auf der einen und schulorganisatorischen Bedingungen auf der anderen Seite. Im Folgenden werden diese Spannungsfelder dargestellt. Bezogen auf die Planung von schulischen Forschungsprojekten ist die zeitliche Begrenzung der Testung von hoher Relevanz für das Design der Studie. Dabei sollte die Frage nach der zeitlichen Inanspruchnahme der Forschungspartnerinnen nicht nur unter forschungsethischen Gesichtspunkten betrachtet werden. Vielmehr spielen hierbei schulorganisatorische Aspekte eine bedeutende Rolle wie der Schuljahresarbeitsplan mit den entsprechenden schulischen Veranstaltungen, Pausenzeiten etc. (Brock/Rahtjen 2013: 173–178). Des Weiteren werden bei der Testung von Schüler/-innen Einschränkungen bezüglich der zu testenden Konstrukte durch Schulbehörden sichtbar und beeinflussen somit die Planung schulischer Forschung. Hinzu kommen bundeslandspezifische Anforderungen der einzelnen Kultusministerien an wissenschaftliche Forschung im Feld Schule bzw. die Unterstützung einzelner Bundesländer bei einzelnen Forschungsprojekten. So wird der Zugang zum Feld Schule im Rahmen von Einzelstudien in vielen Fällen erst über persönliche Kontakte möglich und eine korrekte Stichprobenziehung ist auf diese Weise nur theoretisch möglich. In vielen schulischen Forschungsprojekten ist eine statistisch einwandfreie Stichprobenziehung somit die größte Herausforderung bei der Planung einer Untersuchung. Selbst nach erfolgreicher Planung und einer Abstimmung des theoretisch Notwendigen mit dem schulpraktisch Möglichen kann es bei der Durchführung zu bedeutenden Einschränkungen bei der Realisierung von Studien im Feld Schule kommen. Neben individuellen Problemlagen wie

Krankheit der Forschungspartnerinnen, Zuspätkommen etc., welche in einer Vielzahl von Erhebungskontexten zu erheblichen Einschränkungen führen, wird zudem auch die Unterscheidung in *high stakes* und *low stakes* Tests relevant (Cole et al. 2008: 611), also standardisierte Schulleistungstests, deren Ergebnisse bedeutende bzw. keine Konsequenzen für den Einzelnen haben. Entsprechend kann die Motivation zur Bearbeitung der Testinstrumente bei den einzelnen Lernenden variieren und eine entscheidende Einflussgröße darstellen.

In den meisten Fällen ergeben sich durch diese Herausforderungen allein in der Planungs- und Durchführungsphase Hindernisse für die statistische Auswertung der Daten. Im Forschungsfeld Schule führen vor allem kleine Fallzahlen sowie sog. Klumpenstichproben, also Schüler/-innen in (wenigen) Klassen in (noch weniger) Schulen, zu Restriktionen bei der Auswertung der Daten. Neben schulorganisatorischen Bedürfnissen, den zeitlichen Belastungen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen, werden hierbei auch Förderperioden und Anstellungsprofile von Wissenschaftler/-innen relevant. Aus diesem Grund findet man in Einzelprojekten häufig querschnittliche Untersuchungen. Vor allem in quasiexperimentellen Querschnittsdesigns, wie sie zumeist im Forschungsfeld Schule vorzufinden sind, kann es zu Fehlinterpretation des Statistischen kommen. So kann bezogen auf den Kontext des bilingualen Sachfachunterrichts das Vorwissen der Lernenden, d. h. die sprachlichen Kompetenzen, die Schüler/-innen schon vor ihrem Eintritt in bilinguale Profile aufweisen, als bedeutende Einflussgröße auf die Lernergebnisse nur längsschnittlich berücksichtigt werden.

Neben diesen allgemeinen Herausforderungen bei der Erforschung schulischer Wirklichkeit, führen monomethodische Forschungsansätze im Kontext schulischer Forschung zu weiteren Schwierigkeiten. So wird beispielsweise bei einer multiplen Regression mithilfe des Bestimmtheitsmaßes R^2 eine Aussage darüber getroffen, wie gut die unabhängigen Variablen dazu geeignet sind, die Varianz der abhängigen Variable zu erklären. Eine mangelnde Varianzaufklärung gehört zu den grundsätzlichen Herausforderungen von Kausalanalysen in den Sozialwissenschaften. Die umfassende Erhebung relevanter Variablen, um einen Untersuchungsgegenstand möglichst genau zu beschreiben, steht im Kontext schulischer Untersuchungen aber oft im Gegensatz zu den ethischen Anforderungen und die in diesem Zusammenhang schon beschriebenen Rahmenbedingungen bei der Planung und Durchführung von Forschungsprojekten im Feld. Folglich kommt es häufig zu kausalen Fehlinterpretationen von statistischen Zusammenhängen, weil beispielsweise die Schachtelung der Daten in Clustern bei der Datenauswertung nicht berücksichtigt wird. Diese hierarchische Struktur der Daten, die

sich durch die Strukturierung der Schüler/-innen in Klassen ergibt, gefährdet eine wesentliche Voraussetzung für die Anwendung inferenzstatischer Verfahren, nämlich die Unabhängigkeit der Beobachtungen.

Weiterhin wird bei der Rezeption fremdsprachendidaktischer Forschung deutlich, dass quantitative Herangehensweisen im Vergleich zu qualitativen Designs deutlich in der Minderheit sind (Grum/Zydatiß 2016: 320) und aus diesem Grund recht wenig Raum im methodisch-methodologischen Diskurs in der Fremdsprachenforschung einnehmen. Neben den generellen methodischen Herausforderungen werden deshalb bei stärker quantitativ orientierten Untersuchungen die Möglichkeiten statistischer Analysen oft noch nicht ausgeschöpft. Die externe Validität der Ergebnisse, die Generalisierung der Ergebnisse also, ist demnach kritisch zu diskutieren.

4. Verortung im Forschungsparadigma und Design der Studie

In der hier vorgestellten Studie wird die zentrale Forschungsfrage mithilfe von drei methodischen Schritten beantwortet: Welche Potenziale hat bilingualer Sachfachunterricht in französischer Sprache für das Erlernen des Englischen als schulischer Fremdsprache? In einem ersten Schritt wird eine qualitative Studie zur Exploration des Feldes durchgeführt. Insgesamt wurden sieben leitfadengestützte Experteninterviews mit Englischlehrkräften durchgeführt, deren Schüler/-innen in einsprachig unterrichteten Klassen und in Französisch bilingual unterrichteten Klassen. Die daraus entstandenen Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz 2014, Mayring 2015) und zur Präzisierung der Fragestellung sowie der darauffolgenden quantitativen Hauptstudie genutzt. Die sich anschließenden statistischen Analysen der Lernerdaten stellen das Kernstück des Forschungsprojekts dar. Zum einen, weil sie die fokussierte Lernergruppe direkt in den Blick nehmen, zum anderen, weil sie aufgrund der im Kontext schulischer Forschung entstanden Daten besondere (statistische) Herausforderungen beinhalteten. Der Prozess der Auseinandersetzung mit diesen quantitativen Daten geht durchaus über den *state-of-the-art* in der fremdsprachdidaktischen Forschung hinaus, der im Moment seine Stärken vor allem im qualitativen Paradigma zeigt (Caspari et al. 2016), und erfordert ein stärker interdisziplinäres Arbeiten sowie die Übertragung methodischer Vorgehensweisen aus der Soziologie und der Psychologie auf den fremdsprachlichen Diskurs, wie beispielsweise Mehrebenenanalysen. In einem letzten Schritt wurden die auf diese Weise entstandenen Daten mit all ihren Einschränkungen genutzt, um diese mittels der zuvor entstandenen qualitativen Daten der Vorstu-

die zu reflektieren. Dieses Vorgehen entspricht einem Mixed-Methods-Ansatz, der im Folgenden detaillierter dargestellt wird.

Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung können zunächst drei verschiedene Gruppen von Forschungsansätzen unterschieden werden. Quantitativ orientierte Forscher/-innen arbeiten zumeist im Sinne des (post-)positivistischen Paradigmas und die Analyse von numerischen Daten nimmt eine zentrale Stellung ein. Die Analyse von narrativen Daten innerhalb des konstruktivistischen Paradigmas wird zumeist von qualitativ orientierten Forscher/-innen forciert (Teddlie/Tashakkori 2009: 4). Die hier vorgestellte Studie ist allerdings in einem dritten Paradigma, der Mixed-Methods-Forschung zu verorten (Maxwell/Mittapalli 2010: 148), welches qualitative und quantitative Verfahren nutzt und deren Verwendung auf dem philosophischen Pragmatismus als wissenschaftstheoretische Grundlage fußt.

Die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit der gleichzeitigen oder sequentiellen Verwendung von qualitativen und quantitativen Verfahren zu finden sind, werden in den nationalen Diskursen unterschiedlich benannt und beschreiben zudem teilweise verschiedene Phänomenbereiche. Zum einen findet sich der Begriff Triangulation, der zunächst die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei Punkten aus meint. Konkret werden dabei verschiedene Formen der Triangulation unterschieden: Daten-Triangulation, Forschertriangulation, Theorien-Triangulation sowie die Triangulation von Methoden, welche somit eine Unterart von Triangulation darstellt (Flick 2008). In der methodologischen Diskussion wird Triangulation häufig mit der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren verbunden. So wird die Nutzung beider Verfahren unter anderem als Strategie der Validierung von Forschungsergebnissen genutzt. Das bekannteste Modell ist das Phasenmodell von Barton/Lazarsfeld (1979), bei dem zumeist qualitativen Verfahren zur Hypothesengenerierung verwendet und quantitative Verfahren darauffolgend zur Prüfung dieser Hypothesen genutzt werden (Krüger/Pfaff 2004: 162). Inzwischen finden sich vermehrt Studien, die eine quantitative Methode der eigentlichen qualitativen Hauptstudie vorlagern und damit eher dem Anspruch qualitativer Sozialforschung gerecht werden, einen wesentlichen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten (Krüger/Pfaff 2004: 172). Da die beiden Verfahren sequentiell eingesetzt werden, kommt es nicht zu Konflikten zwischen den beiden Paradigmen und deren wissenschaftstheoretischen Grundlagen.

Die Eigenständigkeit der Mixed-Methods-Forschung als „the third major research approach or research paradigm" (Johnson et al. 2007: 112), die über eine traditionelle Aneinanderreihung von qualitativen und quantitativen Verfahren

hinausgeht, findet ihren Ursprung im 20. Jahrhundert. Diese intellektuelle Bewegung, die auf Synthese abzielte, entstand als Reaktion auf die polarisierende Gegenüberstellung von quantitativem und qualitativem Paradigma, die von Johnson et al. (2007: 274) wie folgt definiert wird: „Mixed Methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches […] for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration". Mixed-Methods-Forschung wird zudem durch eine eigene wissenschaftstheoretische Grundlage gestützt. Der philosophische Pragmatismus versteht dabei die sich deutlich voneinander abgrenzenden Paradigmen des Qualitativen und des Quantitativen nicht als unüberwindbare Gegensätze, sondern nimmt deren wissenschaftstheoretische Basen als gegeben hin, und fokussiert das zielgerichtete – eben pragmatische – Handeln in der Lebenswelt (Döring/Bortz 2016: 74–76). Dieser Forschungslogik folgend wird die mehrperspektivische Erfassung des Gegenstandbereiches Schule am ehesten durch ein multimethodisches Vorgehen im Sinne der Mixed-Methods-Forschung möglich, denn: „a good MMRD (mixed methods research design) application deals with these limitations to improve such findings, rather than misusing MMRD to illustrate the limitations of QL [qualitative] or QN [quantitative] per se" (Bergman 2012: 274). Der philosophische Pragmatismus, welcher wiederum eine Version des Pragmatismus um die Ideen von William James, John Dewey und Charles Sanders Peirce darstellt, bietet somit eine epistemologische Rechtfertigung und auch Logik für die Verknüpfung von Zugängen und Methoden mit dem Ziel einer breiteren Erforschung sozialer Wirklichkeiten (Johnson et al. 2007: 125). Teddlie/Tashakkori (2009: 23) zeichnen hier ein etwas überspitztes Bild und beschreiben Mixed-Methods-Forscher/-innen als einzige, die sich frei machen von der Zugehörigkeit zum qualitativen bzw. quantitativen Paradigma und die Forschungsfrage als zentrales Element im Forschungsprozess beschreiben. Hier wird nun das Alleinstellungsmerkmal der Mixed-Methods-Forschung deutlich, denn methodische Entscheidungen werden nicht von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Forschungstradition abhängig gemacht, sondern die Forschungsfrage gilt als einzig handlungsleitendes Element. Dies wiederum ist exakt die Forschungslogik, die man im philosophischen Pragmatismus wiederfindet. Ein weiteres wesentliches Charakteristikum des Pragmatismus ist der *infinitive loop* bei dem Forscher/-innen permanent versuchen, das Geschehene anhand der aktuellen Erkenntnisse zu verbessern und dies in Abgleich mit vorgefundenen sozialen Realitäten vornehmen (Johnson/Onwuegbuzie 2004: 18). Wie dieser *infinitive loop* in der hier vorgelegten Studie vorgenommen wurde, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

5. Umsetzung des Mixed-Methods-Ansatzes zur Erforschung bilingualen Sachfachunterrichts

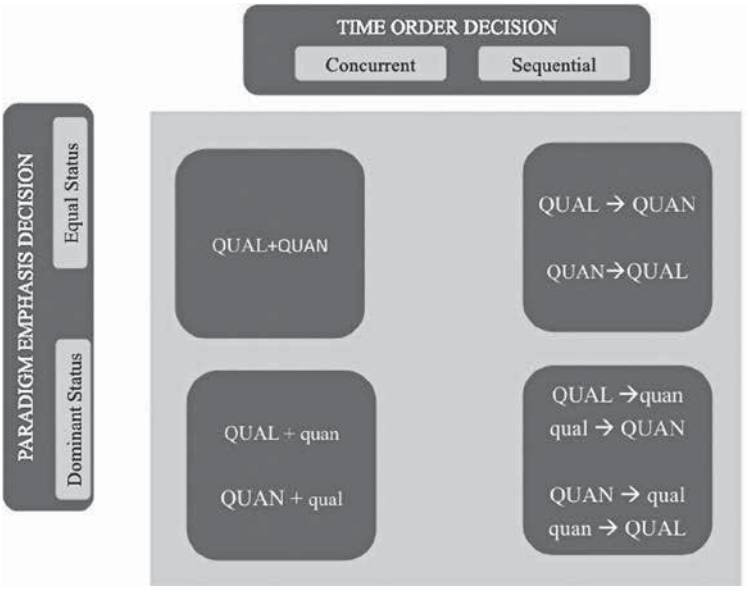
Zur möglichst umfassenden Beantwortung der Forschungsfrage wurden in dieser Studie etische (Befragung der Expertinnen) und emische Perspektiven[1] (Analyse von Lernerdaten) auf den Forschungsgegenstand miteinander verknüpft. Dies geschah vor dem Hintergrund der ontologischen Prämissen des philosophischen Pragmatismus, der von einem transaktionalen Mensch-Umwelt-Verhältnis ausgeht, in dem objektive soziale Gesetzmäßigkeiten und subjektive Wirklichkeitskonstruktionen in einem Wechselverhältnis zueinanderstehen und sich gegenseitig bedingen (Döring/Bortz 2016: 75). Aufgrund der deutlichen Einschränkung der Befunde der quantitativen Untersuchung (siehe Abschnitt 3) ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit nur unter starken Einschränkungen vorzunehmen. Dem vornehmlichen Ziel quantitativer Forschung – externe Validität und kausale Erklärung – wird die Untersuchung somit nicht gerecht. Stattdessen wird parallel zur Auswertung der quantitativen Daten ein Rückbezug zu qualitativen Daten vollzogen und in diesem Sinne der *infinitive loop* des philosophischen Pragmatismus vorgenommen. Die quantitativen Daten werden somit an den Ergebnissen der qualitativen Studie gespiegelt und verdeutlichen die Chancen eines *infinitive loop*, denn die selben Daten werden an verschiedenen Stellen des Forschungskreislaufs genutzt und unter Nutzung unterschiedlicher Blickwinkel betrachtet. Es findet auf diese Weise ein Abgleich der Außen- und der Innenperspektive statt, der ein breiteres Verständnis des Forschungsgegenstandes liefert, zudem eine Generalisierung des Phänomenbereichs für sich beansprucht und somit den Anforderungen eines Mixed-Methods-Designs gerecht wird. Auf diese Weise kann das Forschungsprojekt zu profunderen Erkenntnissen gelangen und dem Forschungsgegenstand besser gerecht werden (Gläser-Zikuda et al. 2012: 8).

In der vorliegenden Studie zu Potenzialen bilingualen Sachfachunterrichts auf das Erlernen weiterer Sprachen werden qualitative und quantitative Verfahren zum einen in einer qualitativen Vorstudie und der sich daran anschließenden quantitativen Hauptstudie sequentiell angewendet. Im Anschluss werden die Er-

1 Es handelt sich hierbei um ein Begriffspaar, welches ursprünglich aus der Ethnolinguistik kommt und auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen übertragbar ist. Eine etische Perspektive stellt dabei eine Außenperspektive dar, die durch die Darstellung einer ‚dritten Person' auf einen Gegenstand erfahrbar gemacht wird. Mithilfe eines emischen Ansatzes wird eine Forschung über die Innenperspektive vollzogen, bei dem der Forscher die Sicht eines Angehörigen der untersuchten Kultur einnimmt (Krefeld 2016).

gebnisse der quantitativen Datenanalyse genutzt, um zudem einen Rückbezug zu den qualitativen Daten vorzunehmen und somit einen erweiterten Erkenntnisgewinn zu erreichen. Johnson/Onwuegbuzie (2004: 22) beschreiben noch weitere atypische Vorgehen innerhalb eines Mixed-Methods-Designs (Abbildung 1). Die Abbildung zeigt zum einen, dass die Paradigmen als gleichwertig betrachtet werden können (*equal status*) oder aber einem Paradigma eine stärkere Bedeutung beigemessen wird (*dominant status*). Des Weiteren können Entscheidungen bezüglich der zeitlichen Abfolge getroffen werden und auf diese Weise simultan (*concurrent*) oder sequentiell (*sequential*) erhobene Daten genutzt werden. Sie macht zudem deutlich, dass das hier beschriebene Forschungsprojekt als dominant quantitativ beschrieben werden kann (qual → QUAN + qual), denn die quantitative Untersuchung steht im Zentrum des Forschungsprojekts und die vorgenommen statistischen Analysen stellen das Kernstück des Forschungsprojektes dar.

Abbildung 1 (Johnson/Onwuegbuzie 2004: 22)



Die quantitative Teilstudie nimmt eine zentrale Rolle innerhalb des Forschungsprozesses ein, da sie die fokussierte Gruppe genauer beschreibt. Zusätzlich zu den Besonderheiten von schulischer Forschung in der Planungsphase und der Datenerhebung, stellte die Datenauswertung eine Herausforderung dar. Neben

der verhältnismäßig kleinen Stichprobe von N=193, war es vor allem der adäquate Umgang mit den geschachtelten Daten, wie sie beispielsweise in Untersuchungen innerhalb bestimmter Berufsgruppen, Wohnvierteln oder eben Schulklassen zu finden ist, die die entsprechenden Stolpersteine bereithielten. In der Bildungsforschung finden sich fast ausschließlich hierarchischen Daten, nämlich Schüler/-innen *in* Klassen *in* Schulen. Auch wenn dies auf den ersten Blick eher strukturell als inhaltlich bedeutsam erscheint, konnte gezeigt werden, dass Personen in dieser Art von Gruppen, z. B. Schüler/-innen in Klassen, sich ähnlicher sind in ihren Merkmalen und Eigenschaften als Personen unterschiedlicher Gruppen, d. h. Schüler/-innen in unterschiedlichen Klassen. Die meisten inferenzstatischen Verfahren beruhen auf der Annahme, dass die Beobachtungen bzw. Messungen unabhängig voneinander sind und eine Zufallsstichprobe vorliegt. Die Struktur der im schulischen Kontext erhobenen Daten, also Schüler/-innen in Klassen in Schulen, kann dem allerdings nicht gerecht werden (Radisch 2012: 51–52).

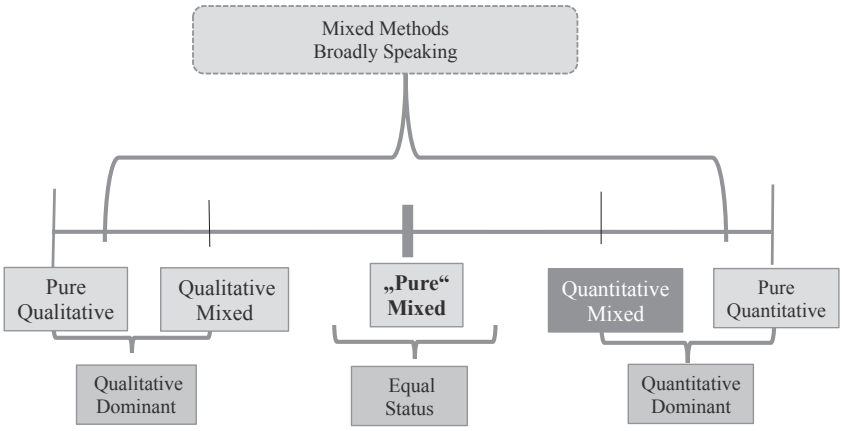
Eine in der empirischen Bildungsforschung häufig verwendete Lösung für dieses Problem ist die Mehrebenenregression (auch Hierarchisch Lineare Modelle, Mehrebenen-Analyse, Multilevel oder Gemischte Modelle). Diese geht von einer zwei- oder mehrstufigen Stichprobenziehung aus und die sich daraus ergebenden Abhängigkeiten werden berücksichtigt. Als Voraussetzungen und Bedingungen dieser Analyseverfahren gelten die gleichen wie für eine Regression mit gepoolten Daten. Aber da hier die Informationen über die verschiedenen Ebenen einbezogen werden, führt dies zu entsprechend komplexeren und somit voraussetzungsvollen Modellen (vgl. König et al. 2014: 103–113). In Einzeluntersuchungen im Kontext Schule findet sich in diesem Zusammenhang häufig das Problem der Strichprobengröße, so gilt wie bei einer einfachen Regression, dass die Anzahl der zu schätzenden Parameter nicht die Anzahl der Beobachtungen überschreiten darf (ibid.: 100–103). Zudem wird bei Mehrebenen-Analysen die Anzahl der Level 2 Einheiten relevant, also die Anzahl der untersuchten Klassen, und führt häufig zu Einschränkungen bei den statistischen Analysen und somit auch zu Einschränkungen bezüglich der Aussagekraft von Untersuchungen (Radisch 2012: 59).

Ob die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. Klasse überhaupt bedeutsam wird, kann statistisch mit der Berechnung der Intraklassenkorrelation (ICC, *intraclass correlation*) bestimmt werden. Diese beschreibt das Verhältnis der Varianz zwischen den Gruppen bzw. Klassen und der Gesamtvarianz. Die ICC schätzt den Anteil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable, der durch die Zugehörigkeit zur Gruppe erklärt wird (König et al. 2014: 96). Es wird also eine Aussage darüber

getroffen, wie abhängig die Daten innerhalb einer Gruppe voneinander sind. Die ICC kann dabei Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Die Gruppenzugehörigkeit ist umso bedeutsamer, je größer die Intraklassenkorrelation ausfällt (Rost 2013: 112). In der hier beschriebenen Untersuchung wurden 193 Schüler/-innen in 13 Klassen an drei Schulen untersucht. Die Schulen stellen dabei Einheiten von Level 3 dar. Der Anteil der Gesamtvarianz in der abhängigen Variable an der Gesamtvarianz, welcher durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse erklärt werden kann, beträgt in der vorliegenden Untersuchung 18 %. Es finden sich in der Literatur durchaus unterschiedliche Aussagen dazu, wie die ICC zu interpretieren sind und ab welchem prozentualen Anteil an der Gesamtvarianz eine Mehrebenen-Analyse angezeigt ist. So sprechen Snijders/Bosker (2003: 46, 151) im Bildungsbereich typischerweise von ρ-Werten zwischen .05 und .20 während Hox (2002: 184) in der Bildungsforschung von kleinen, mittleren und hohen ICC-Werten bei ρ = .05, .10 und .15 spricht. Wohingegen Heck et al. (2010: 6, 74) bei ICC-Werten unter .05 keinen Grund für eine Mehrebenen-Analyse sehen, geben Tabachnick/Fidell (2007: 822) zu bedenken, dass es auch bei Intraklassenkorrelationen unter ρ = .05 zu einer deutlichen Steigerung des α-Fehlerniveaus kommen kann und somit stets eine Mehrebenen-Analyse durchgeführt werden sollte. In der beschriebenen Untersuchung kann die ICC mit ρ = 0.18 somit als mittel bis hoch interpretiert werden und die Durchführung einer Mehrebenen-Analyse ist indiziert. Allerdings sind die 13 Gruppen bzw. Klassen sehr unterschiedlich stark besetzt, was für die Analyse zusätzlich herausfordernd ist. Bei der statistischen Auseinandersetzung mit den Daten wurde deutlich, dass die Untersuchung der Haupteffekte durchaus möglich ist, eine vertiefende Analyse der Cross-Level-Effekte, der Interaktion der Prädiktoren auf Level 1 und jenen auf Level 2 aufgrund der Datenstruktur jedoch nicht möglich war. Aus diesem Grund musste auf die Durchführung einer robusten Regression mit Cluster-Option, d. h. die Einbindung der 13 verschiedenen Klassen in das Schätzmodell, zurückgegriffen werden, ein Verfahren, welches schon in weiteren fremdsprachendidaktischen Forschungsprojekten Anwendung gefunden hat (Dallinger 2015, Rumlich 2016) und die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Beobachtungen durch eine Korrektur der Standardfehler löst (Jann 2010: 709–710) und auf diese Weise das α-Fehlerrisiko reduziert.

Die Darstellung macht deutlich, dass der Schwerpunkt des Forschungsprojektes zum einen in der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren besteht und zum anderen in den präzisen statistischen Analysen der quantitativen Daten. Zur Verdeutlichung wird in Abbildung 2 eine Verortung des Forschungsprojektes innerhalb der drei großen Forschungsparadigmen vorgestellt.

Abbildung 2 (Johnson et al. 2007: 124)



6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde ein fremdsprachendidaktisches Forschungsprojekt beschrieben, welches sich den mannigfaltigen Herausforderungen des Forschungsfeldes Schule sowie den statistischen ‚Stolpersteinen' stellen musste. Mittels des dargestellten Mixed-Methods-Designs konnte eine Lösungsmöglichkeit für diese Besonderheiten schulischer Forschung gefunden werden. Auch wenn eine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit – wie in vielen Studien – nicht bzw. kaum möglich ist, wird doch durch die Verortung des Projekts innerhalb des Mixed-Methods-Paradigmas eine Verallgemeinerung auf den Phänomenbereich möglich, welcher einen maßgeblichen Beitrag zur fremdsprachendidaktischen Forschung leisten kann. Der qualitative Blick auf quantitative Daten ist dabei – vor allem bei interdisziplinären Zugängen zum Forschungsgegenstand – unerlässlich.

Literatur

Admiraal, Wilfried / Westhoff, Gerard / de Bot, Kees (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12/1, 75–93.

Bergman, Manfred M. (2012). The good, the bad, and the ugly in mixed methods research and design. *Journal of Mixed Methods Research* 5/4, 271–275.

Breidbach, Stephan / Britta Viebrock (2012). CLIL in Germany – Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal* 1/4, 5–16.

Brock, Michael / Rahtjen, Sebastian (2013). Forschungsethik. In: Drinck, Barbara (Hrsg.). *Forschen in der Schule*. UTB, Stuttgart, 172–181.

Bruton, Anthony (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39/4, 523–532.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 319–324.

Cole, James S. / Bergin, A. David / Whittaker, Tiffany A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary educational psychology* 33/4, 609–624.

Dallinger, Sara (2015). Die Wirksamkeit bilingualen Sachfachunterrichts: Selektionseffekte, Leistungsentwicklung und die Rolle der Sprachen im deutsch-englischen Geschichtsunterricht. Online: https://phbl-opus.phlb.de/files/67/Dissertation_Sara+Dallinger.pdf [21.08.2015].

Dalton-Puffer, Christiane / Nikula, Tarja / Smit, Ute (2010). Language use and language learning in CLIL. Current findings and contentious issues. In: Dalton-Puffer, Christiane / Nikula, Tarja / Smit, Ute (Hrsg.). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 279–291.

Deutsch, Bettina (2013). ‚Mehrsprachigkeit' und ‚CLIL' – zwei unverbundene Konzepte in der europäischen Sprachen- und Bildungspolitik? In: Stephan Breidbach / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–63.

Deutsch, Bettina (2016). *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen und Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik*. Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Europäische Kommission (1995). *Weißbuch Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Luxemburg.

Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften

Gläser-Zikuda, Michaela / Seidel, Tina / Rohlfs, Carsten / Gröschner, Alexander / Ziegelbauer, Sascha (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungs-

forschung – eine Einführung in die Thematik. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Seidel, Tina / Rohlfs, Carsten / Gröschner, Alexander / Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.) *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 7–12.

Grum, Urška / Zydatiß, Wolfgang (2016). Statistische Verfahren – Einleitung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friedericke / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 319–324.

Heck, Ronald H. / Thomas, Scott L. / Tabata, Lynn N. (2010*). Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS.* Quantitative methodology series. New York, NY: Routledge.

Hox, Joop J. (2002). *Multilevel analysis*. Techniques and applications. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jaekel, Nils (2015). *Use of impact of language learning strategies on language proficiency: Investigating the impact of individual difference variables and participation in CLIL streams.* http://www.researchgate.net/publication/277014378_Use_and_impact_of_language_learning_strategies_on_language_proficiency_Investigating_the_impact_of_individual_difference_variables_and_participation_in_CLIL_streams [10.09.2015].

Jann, Ben (2010). Robuste Regression. In: Christof Wolf / Best, Henning (Hrsg.). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 707–740.

Johnson, R. B. / Onwuegbuzie, Anthony J. (2004). Mixed methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33/7, 14–26.

Johnson, R. B. / Onwuegbuzie, Anthony J. / Turner, Lisa A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1/2, 112–133.

Klieme, Eckhard / Eichler, Wolfgang / Helmke, Andreas / Lehmann, Rainer H. / Nold, Günter / Rolff, Hans-Günter / Schröder, Konrad / Thomé, Günther: Willenberg, Heiner (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI).* http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde [10.09.2015].

KMK (2006). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [06.08.2018].

KMK (2011). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz.* Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/

Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachen kompetenz.pdf [06.08.2018].

KMK (2013). *Darstellung der Situation des bilingualen Unterrichts.* Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf *[06.08.2018].*

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002). *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt – Konsultationen*. SEK (2002) 1234. Brüssel.

König, Pascal / Jäckle, Sebastian / Wenzelburger, Georg (2014). *Weiterführende statistische Methoden für Politikwissenschaftler. Eine anwendungsbezogene Einführung mit Stata*. Politikwissenschaft kompakt. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Krefeld, Thomas (2016). Die ‚emische' und die ‚etische' Forschungsperspektive. Online: https://www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de/?p=24046 [22.03.2018].

Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicolle (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159–182.

Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 2. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Lasagabaster, David / Ruiz de Zarobe, Yolanda (Hrsg.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Juventa.

Maxwell, Joseph M. / Mittapalli, Kavita (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In: Tashakkori, Abbas / Teddlie, Charles (Hrsg.). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 2. Auflage. Los Angeles, Calif.: Sage, 145–167.

Nold, Günter / Hartig, Johannes / Hinz, Silke / Rossa, Henning (2008). Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 451–457.

Radisch, Falk (2012). Einführung in die Mehrebenenanalyse. In: Gläser-Zikuda, Michaela / Seidel, Tina / Rohlfs, Carsten / Gröschner, Alexander / Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.) *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 51–64.

Rost, Detlef H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung.* UTB Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie. Weinheim: Beltz.

Rumlich, Dominik (2016). *Evaluating bilingual education in Germany. CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Snijders, Tom A. B. / Bosker, Roel J. (2003). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced modeling.* London: Sage.

Tabachnick, Barbara G. / Fidell, Linda S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Mass.: Pearson/Allyn and Bacon.

Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Los Angeles: Sage Publ.

Thaler, Engelbert (2017). Englischdidaktik – State of the Art. Forschungsüberblick 2000–2016. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46/1, 115–131.

Susanne Gnädig / Madeleine Domenech

Quantifizierung empirischer Daten

Abstract: After discussing several definitions and distinctions of qualitative vs. quantitative research, this paper illustrates the potentials and limits of software-based quantifications of empirical data in qualitative research on second language teaching and learning.

L2 research, qualitative research, quantitative research, quantifying qualitative data, data analysis

1. Quali-Quanti-*Mixed-Methods*: Terminologische Annäherung an prominente Begriffe

In den letzten Jahrzenten hat die Empirisierung der bildungswissenschaftlichen und damit auch der fremdsprachendidaktischen Forschung weiter an Bedeutung gewonnen – davon zeugen allein die in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum zahlreich erschienenen Handbücher zu Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik (z. B. Caspari et al. 2016, Doff 2012, Settinieri et al. 2014). Als Forschende*r wird man nicht selten dazu aufgefordert, sich bezüglich der Zugehörigkeit zu einer Forschungstradition zu bekennen – quali-, quanti- oder *mixed-method*? –, so als wäre eine abschließende Beantwortung dieser Frage selbstverständlich möglich. Für den Kontext des vorliegenden Beitrags werden daher vorerst zentrale Schlagworte und Begriffe der Methodendiskussion geklärt, um verdeutlichen zu können, wie sich die Quantifizierung empirischer Daten in dieser Debatte verortet.

In ihrem Beitrag *Thinking Outside the Q Boxes: Further Motivating a Mixed Research Perspective* setzt sich Pearce (2015) wiederholt mit den gemeinhin als hinreichend voneinander abgegrenzt geglaubten Forschungslogiken der empirischen Sozial- und Verhaltensforschung auseinander: der qualitativen, der quantitativen und der *Mixed-Methods*-Forschung. Auch wenn das über Jahrzehnte hinweg gepflegte „Methoden-Schisma" (Schnapp et al. 2006: 11) die forschungsmethodologische und -methodische Debatte nicht länger beherrscht, so ist doch zu konstatieren, dass die beiden „Lager" des qualitativen und quantitativen Forschungszugangs noch immer deutlich voneinander abgegrenzt oder im Forschungsparadigma der *Mixed-Methods*-Forschung augenscheinlich zusammengeführt werden (Johnson et al. 2007, Kuckartz 2014).

Während streng quantitative Forschung als wertneutral, deduktiv und generalisierbar charakterisiert wird, definiert sich qualitative Forschung als interpretativ, induktiv und kontextspezifisch. *Mixed-Methods*-Forschung wiederum wird als eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden verstanden, wobei dies mit dem Ziel erfolgt, die beiden Forschungslogiken vor dem Hintergrund einer Forschungsfrage so zueinander in Beziehung zu setzen, dass der Untersuchungsgegenstand in all seinen Facetten ergründet werden kann. So „[wird] der Forschungsfrage und dem praktischen Interesse der Vorrang vor methodischem Purismus und der Verankerung der methodischen Vorgehensweise in wissenschaftstheoretischen Basispositionen eingeräumt" (Kuckartz 2014: 54 f.).

Dies geht einher mit einem weiteren Trend fremdsprachendidaktischer Forschung: der zunehmenden Interdisziplinarität empirischer Untersuchungen bzw. Projekte. In vielen Fällen werden die beschriebenen Forschungslogiken (quanti – quali – mixed-method) als „quer" zu den jeweiligen Disziplinen liegendes Unterscheidungskriterium genutzt. Dabei ist (leider) eine Tendenz zu prototypischen Kombinationen zu beobachten (die quantitative Psychologie/Bildungswissenschaft vs. die qualitative Linguistik/Fremdsprachendidaktik), womit man der Komplexität der realiter existierenden Forschungszugänge innerhalb eines Fachbereichs oft nicht gerecht wird.

Die methodologische Debatte zeugt noch immer zu oft von einer klaren Trennung der Forschungsparadigmen. Als Grund hierfür wird ein forschungslogisch konsistenter Umgang mit den zu erhebenden, gewonnenen und auszuwertenden Daten angeführt. Es wird angenommen, dass sich qualitative Forschung exklusiv mit Worten, quantitative Forschung hingegen mit Zahlen auseinandersetzt, um Erkenntnisse zu gewinnen (Riemer 2006: 457, Sandelowski 2001: 230). Eine Unterscheidung der Forschungsparadigmen entlang der Datenformen – numerisch vs. verbal – scheint jedoch vor dem Hintergrund, dass jeder Untersuchungsgegenstand das Ergebnis einer Interpretation seiner Bedingungsfaktoren ist, nicht zielführend. Denn unsere Wirklichkeit und damit auch jeder in ihr modellierte Gegenstand ist sowohl durch qualitative als auch durch quantitative Merkmale geprägt. Anguera/Izquierdo (2006: 213) führen hierfür den Begriff des *integration premise* ein: „quality and quantity lose their meaning unless viewed in the light of one another". Folglich sind im Rahmen quantitativer Forschung verwendete numerische Daten bereits das Ergebnis eines Interpretationsprozesses, also der qualitativen Auseinandersetzung mit der zu untersuchenden Realität (Bazeley 2016: 190, Kempf 2010: 1). Umgekehrt referieren qualitative Studien auf quantitative Merkmale verbaler Daten, wenn

beispielsweise auf Häufigkeiten von Codes oder Themen verwiesen wird (Fakis et al. 2014: 140). So deutlich, wie oft zu lesen, grenzen sich die Forschungslogiken hinsichtlich der in ihnen verwendeten Datenformen also nicht ab. Vielmehr ist eine gewisse Abhängigkeit bzw. Melange beider Ansätze in Bezug auf die Daten in der Forschungsrealität zu konstatieren, weswegen in diesem Beitrag auch von „empirischen Daten" die Rede ist.

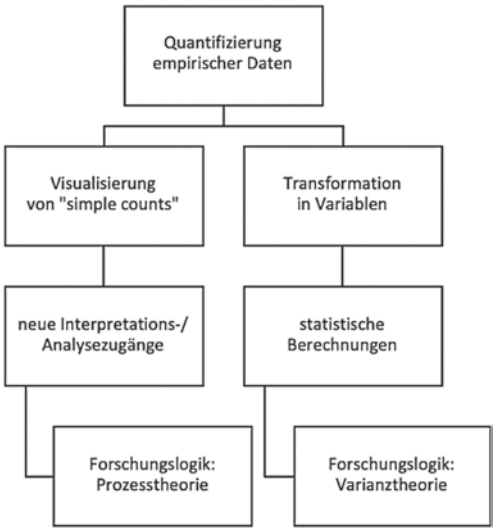
Wenn also der Rückgriff auf verbale und numerische Daten allein eine Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Forschung nicht hinreichend ermöglicht, braucht es einen anderen Zugang. Mohr (1982) sucht diesen in den unterschiedlichen Logiken beider Richtungen und entwickelt auf dieser Grundlage die Varianz- und Prozesstheorie. Demzufolge liegt der entscheidende Unterschied in der Art und Weise, wie Forscher*innen ihren Untersuchungsgegenstand konzeptualisieren: „This is the distinction between thinking of the world in terms of variables and correlations and in terms of events and processes" (Maxwell 2010: 477). In der Varianztheorie werden Bedingungen oder Gruppen miteinander verglichen. Hier nimmt ein mutmaßlich kausaler Faktor unterschiedliche Werte an, während andere Faktoren konstant gehalten oder statistisch kontrolliert werden. Fragen des „Ob?" und „In welchem Ausmaß?" stehen im Fokus dieser Analysen (ebd.). In der Prozesstheorie hingegen gilt es, die ein Ereignis determinierenden Prozesse und Strukturen zu beschreiben. Damit beruht das Vorgehen vielmehr auf einer lokalen Analyse bestimmter Personen, Ereignisse oder Einstellungen und wie diese miteinander verzahnt sind als auf allgemeinen Schlussfolgerungen. Fragen des „Wie?" und „Warum?" stehen im Fokus solcher Analysen (ebd.).

Es lässt sich also festhalten, dass die häufig in der Literatur bemühte Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschung entlang von Datenformen unterstellt, dass zwei grundsätzlich verschiedene und in jeder Forschungslogik „eigene" Arten von Daten existieren, nämlich Zahlen vs. Worte. Letztlich ist der entscheidende Unterschied aber vielmehr, wie der jeweilige Untersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses konzeptualisiert wird: Also ob generalisierbare Aussagen über ein klar abgegrenztes und weitgehend kontrolliertes Phänomen getroffen werden sollen (Varianztheorie) oder ob vertiefende und ausführliche Beschreibungen eines komplex gefassten Phänomens erfolgen (Prozesstheorie). Zahlen und Worte sind dabei als empirische Datengrundlage beiden Theorien immanent. Es gilt, diese vor dem Hintergrund des konkreten Erkenntnisinteresses zu modellieren und auszuwerten.

Damit ist die Quantifizierung empirischer Daten als Verfahren der Datenauswertung folglich auch nicht per se einem der Forschungsparadigmen (qualitativ, quantitativ, *mixed-method*) zuzuordnen. In der forschungsmethodologischen Diskussion wird das Vorgehen aber oft unter dem Dach der *Mixed-Methods*-Forschung, im Rahmen sogenannter Transferdesigns (Kuckartz 2014) bzw. Transformationsdesigns (Vogl 2017) besprochen, in denen sowohl qualitative als auch quantitative Auswertungsstrategien unter Verwendung der gleichen Daten ausgeführt werden. So wird auch für die Definition des *Mixed-Method*-Paradigmas wieder einmal das typische Kriterium der Datenform bemüht, nämlich die Kombination von Zahlen und Worten. Kennzeichnend für die Quantifizierung empirischer bzw. sogenannter qualitativer Daten in der *Mixed-Methods* Forschung sei, „dass qualitative Daten mit quantifizierenden Techniken in numerische Daten transformiert werden" (Vogl 2017: 291). Dies erfolgt meist mit dem Ziel weitergehender statistischer Analysen, insofern Kodierungen oder sprachliche Informationen in Variablen übersetzt werden, die dann unter Hinzuziehung weiterer quantitativer Variablen beispielsweise Varianz- oder Regressionsanalysen erlauben (Kuckartz 2017: 173). Im Kontext der Varianz- und Prozesstheorie bedeutet ein solches Vorgehen ein Verschieben des Erkenntnisinteresses (Prozesstheorie → Varianztheorie), wenn es nicht schon immer varianztheoretisch orientiert war.

Die Quantifizierung empirischer Daten kann aber auch andere Zielstellungen verfolgen, ohne dabei die ursprüngliche Forschungslogik zu verlassen. So ermöglicht das Sichtbarmachen von einfachen Häufigkeiten, sogenannte *simple counts* (Maxwell 2010: 478), Regelmäßigkeiten (Muster) oder Besonderheiten in den Daten zu identifizieren, eine interne Generalisierbarkeit der Ergebnisse oder auch eine gewisse Evidenzbasierung qualitativer Analysen zu schaffen (Maxwell 2010). Es geht also vornehmlich darum, durch Quantifizierung empirischer Daten andere bzw. ergänzende Einblicke und Interpretationszugänge in oft sehr komplexe und vielschichtige Datenkorpora zu erlangen. Insofern diese Quantifizierungen zum Ziel haben als Ausgangspunkt für einen vertieften Einblick in lokale Prozesse und Strukturen zu dienen, verbleibt man auch weiterhin in der bestehenden Forschungslogik, nämlich der Prozesstheorie und damit im qualitativen Paradigma.

Abbildung 1: Ziele der Quantifizierung empirischer Daten im Rahmen unterschiedlicher Forschungslogiken



Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Quantifizierung empirischer Daten unterschiedliche Erkenntnisinteressen bedient und folglich auch in unterschiedlichen Forschungslogiken/-paradigmen zur Anwendung kommen kann (vgl. Abbildung 1). Je nach Zielstellung ergeben sich Implikationen für die methodologische Verortung des Forschungsprojektes. Unter Quantifizierung verstehen wir im folgenden Verfahren, die zum einen durch einfaches Zählen Häufigkeiten im Datenmaterial abbilden (Prozesstheorie) und zum anderen die Transformation von Daten qualitativer Untersuchungen in numerische (Varianztheorie). Die Quantifizierung kann sowohl am aufbereiteten Datenmaterial selbst erfolgen (Worthäufigkeiten) oder am analysierten Datenmaterial (Codehäufigkeiten). Erst in einem zweiten Schritt entscheidet sich, wie mit diesen Informationen umgegangen wird bzw. wie sie in den Auswertungs- und Analyseprozess im Sinne des Erkenntnisinteresses eingebunden werden.

2. Softwarebasierte Formen der Quantifizierung empirischer Daten

Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen werden in den folgenden Abschnitten verschiedene Möglichkeiten zur Quantifizierung empirischer Daten vorgestellt. Entsprechend der Unterscheidung der zwei Stränge (Abbildung

1) werden sowohl prozesstheoretische (2.1.-2.3.) als auch varianztheoretische (2.4.-2.5) Quantifizierungsformen exemplifiziert. Diese werden jeweils kurz allgemein sowie hinsichtlich ihres besonderen Potentials für den Einsatz innerhalb der jeweiligen Forschungslogiken beschrieben. Außerdem wird auf notwendige Datenkonstellationen für die Durchführung eingegangen. Derart komplexe Analysezugänge lassen sich inzwischen sinnvoller- bzw. notwendigerweise (Baur et al. 2017) durch unterschiedliche Software stützen. Deshalb wird in diesem Beitrag am Beispiel unterschiedlicher Programme zur Qualitativen Datenanalyse (QDA-Programme: MAXQDA, ATLAS.ti) und verschiedener Statistik-Programme (Excel, R, SPSS) gezeigt, wie softwarebasierte Quantifizierungen empirischer Daten erfolgen können. Da es in diesem Rahmen leider nicht möglich ist, die einzelnen Anwendungsschritte jeweils detailliert darzustellen, sei auf die entsprechenden Handbücher bzw. die im Internet zahlreich verfügbaren Tutorials der jeweiligen Software verwiesen.

Als Datenbasis zur Illustration dienen aktuelle Qualifikationsarbeiten aus der (Fremd-)Sprachendidaktik. Die Dissertation von Gnädig (in Vorb.) untersucht das Potential von formfokussierten Aufgaben für die Entwicklung grammatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I (9. Klasse, 18 Schüler*innen). Die Analyse von Schüler*inneninteraktionen (Videodaten), Lernprodukten (Texte) und Schüler*inneninterviews (Audiodaten) dient der systematischen Beschreibung von Spracherwerbsprozessen in unterschiedlichen Aufgabensettings. Dabei besteht das Ziel darin, das Zusammenspiel von Aufgaben, Lernmaterialien und mentalen Prozessen der 18 untersuchten Neuntklässler*innen besser zu verstehen, um Sprachlernangebote gezielter einsetzen zu können. Domenech (2019) hat sich in ihrer schreibforschend-soziolinguistisch ausgerichteten Untersuchung dem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher textueller und sozialer Aspekte bei der argumentativen Textproduktion zu Beginn der Sekundarstufe I gewidmet. Mithilfe verschiedener Verfahren der Text- und Datenauswertung wurden sogenannte schriftsprachliche Profile modelliert. Diese beschreiben das Zusammenspiel verschiedener schriftsprachlicher und sozialer Ressourcen der Textproduktion in einer systematisch gezogenen Stichprobe aus überdurchschnittlich langen (N = 123) im Vergleich zu unterdurchschnittlich kurzen (N = 170) persuasiven Briefen von Fünftklässler*innen.[1]

---

1 Die Texte sowie einige soziale Hintergrunddaten stammen aus dem interdisziplinären Projekt FUnDuS (Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I) der FiSS-Förderlinie des BMBF. Leitung: Prof. Uta Quasthoff (Technische Universität Dortmund, Institut für deutsche Sprache

2.1. Within-Case-Displays

Bei den *Within-Case-Displays* handelt es sich um Visualisierungsformen, die zur Systematisierung von Informationen dienen (Miles/Huberman 1994: 91) und sich auf einen Fall im Korpus konzentrieren. Ein Fall bezeichnet eine Analyseeinheit, die in qualitativer Analysesoftware üblicherweise als ein Dokument abgebildet wird. Das heißt, Fälle können sowohl Einzelpersonen (Einzelinterview) als auch Gruppen (Unterricht) oder aber ganze Organisationseinheiten (Schule) meinen. Bei *Within-Case-Displays* wie beispielsweise dem Dokument-Portrait von MAXQDA werden die gesamten Kodierungen eines Falls als graphische Abfolge in einem Bild dargestellt. Dabei werden die Bildpunkte entsprechend der Länge bzw. dem Anteil eines kodierten Segments im Dokument gewichtet. Dies ermöglicht beispielsweise einen schnellen Eindruck der thematischen Zusammensetzung eines Falls, d. h. welche Themen den Fall bestimmen. Dokument-Portraits eignen sich damit besonders gut, um verschiedene Dokumente gleicher Art bezüglich ihrer thematischen Schwerpunkte miteinander zu vergleichen, aber auch um Schwerpunktthemen in einem Dokument zu visualisieren. All dies kann wiederum Ausgangspunkt für weitere Analysen sein.

Voraussetzung für den Einsatz im Analyseprozess ist ein reflektierter und gut organisierter Einsatz von Farbattributen. Üblicherweise wird jedem Code eine Farbe zugewiesen; auf diese wird für die visuelle Darstellung zurückgegriffen. Es ist also empfehlenswert, bereits von Beginn an Farben für zentrale Codes festzulegen und diese während der Arbeit an einem Projekt nicht mehr zu verändern. Auch die kodierten Segmentlängen sollten einheitlich eingestellt sein. Der Umfang des Datenmaterials ist für solche fallorientierten Visualisierungen irrelevant, da Ziel dieser Darstellungen das Sichtbarmachen von Verteilungen bzw. Verhältnissen der Codes in der jeweiligen Datengrundlage bzw. dem Fall ist. Dafür wird in den meisten Programmen stets die gleiche Anzahl von Bildpunkten genutzt (z. B. dem Dokument-Portrait in MAXQDA).

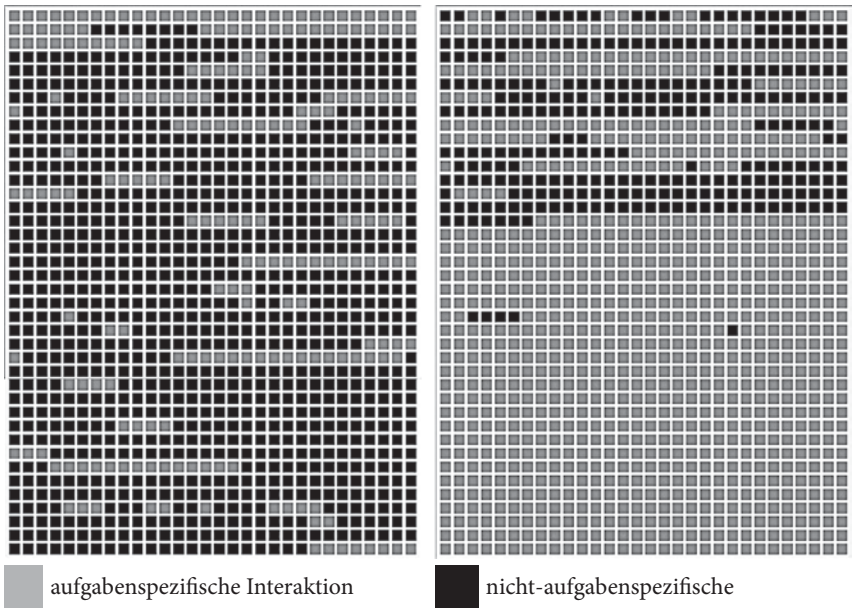
Die folgenden mit MAXQDA erstellten Dokument-Portraits (Abbildung 2) aus der Dissertation von Gnädig (in Vorb.) zeigen die Anteile nichtaufgabenspezifischer Interaktionen in einer Gruppenarbeit (dunkelgrau hervorgehoben). Stellt man zwei Fälle nebeneinander, wird deutlich, dass sich

---

und Literatur) und Prof. Elke Wild (Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft). Projekthomepage: http://www.uni-bielefeld.de/psychologie/abteilung/arbeitseinheiten/09//forschung/fundus/projekt.html (letzter Zugriff: 24.04.2018).

diese bezüglich der Auseinandersetzung mit der Aufgabe stark unterscheiden. Dies kann dann beispielsweise als Ausgangspunkt für anschließende bzw. vertiefende Analysen genutzt werden, fallspezifisch (*within-case*) aber auch fallübergreifend (*cross-case*) nach Gründen hierfür zu suchen. Dabei sind insbesondere die Übergänge zwischen Phasen nicht-aufgabenspezifischer und aufgabenspezifischer Interaktion als neuralgische Punkte für die weitere Analyse von Interesse.

Abbildung 2: Dokumentenportraits zweier Fälle zur Darstellung nicht-/aufgabenspezifischer Interaktionen während einer Gruppenarbeit



2.2. Cross-Case-Displays

In *Cross-Case-Displays* werden Zusammenhänge zwischen Fällen eines Datenkorpus' dargestellt. Um Analysetools nutzen zu können, die *Cross-Case-Displays* ermöglichen, bedarf es also einer Mindestanzahl von zwei Fällen im Datenmaterial. Gängige Programme zur qualitativen Datenanalyse ermöglichen eine Visualisierung der Codebeziehungen, z. B. der *Code-Relation-Browser* (MAXQDA) oder die *Code-Co-Occurrence-Table* (ATLAS.ti). Hierbei werden die Codes von zuvor definierten Fällen so zusammengeführt, dass die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens bestimmter Codes im Datenmaterial ersichtlich wird. Je häufiger sich

zwei Codes im Datenmaterial überschneiden, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese auch inhaltlich in Verbindung stehen. Insbesondere für die Bildung von Typen, also die Charakterisierung bestimmter Personen(-gruppen), kann dies ein hilfreicher Zugang sein; aber auch die Bildung neuer Hypothesen kann angestoßen werden.

Möchte man Code-Beziehungen darstellen, so ist es von zentraler Bedeutung, dass alle in den Dokumenten kodierten Segmente hinsichtlich ihrer Länge dem gleichen Kodiermuster folgen. Die Frage, wieviel Wortmaterial (Text) bei der Zuweisung einer Stelle im Material einbezogen wird, muss einheitlich beantwortet werden. Es empfiehlt sich, sofern diese nicht zu lang sind, ganze Absätze zu kodieren; ansonsten gilt als Faustregel, jeweils drei Zeilen vor und nach den entsprechenden Abschnitten ebenfalls zu kodieren. Erst hierdurch ist es wahrscheinlich, dass Segmente mehrfach kodiert und Überscheidungen sichtbar gemacht werden können. Wurde im Kodierungsprozess auf Mehrfachkodierungen verzichtet, so besteht auch die Möglichkeit, Häufigkeiten von Codes anzuzeigen, die im Datenmaterial nicht an derselben Stelle (Überschneidung) aber unmittelbar beieinander (Nähe) liegen. Während beispielsweise ATLAS.ti die Häufigkeiten in Form einer Tabelle mit den entsprechenden Fallzahlen anzeigt, besteht bei MAXQDA zusätzlich die Möglichkeit einer bildlichen Darstellung. Dabei werden alle Codes in einer Matrix auf der x- und y-Achse angelegt. Mithilfe von Quadraten wird daraufhin angezeigt, wie häufig sich die entsprechenden Codes überschneiden. Je größer ein Quadrat ist, desto häufiger überschneiden sich die entsprechenden Codes.

Die folgende Abbildung 3 zeigt einen *Code-Relations-Browser* aus der Dissertation von Gnädig (in Vorb.). Die ausgewählten Codes beziehen sich auf die Interviewfrage zu Vorstellungen der Schüler*innen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Die häufige Thematisierung von Grammatikarbeit als solcher lässt zunächst den Schluss zu, dass die Schüler*innen selbiger grundsätzlich Bedeutung beimessen. Darüber hinaus wird deutlich, dass in den Antworten der SuS der Aspekt der Grammatikarbeit häufig im Zusammenhang mit den Codes „Lernerorientierung“, „Kontext“ und „Spaß/Spiel/Lernklima“ auftaucht. Diese Kookkurenz lässt darauf schließen, dass nach den Vorstellungen der Schüler*innen die Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln sinnvoll kontextualisiert sowie an ihren Bedürfnissen ausgerichtet sein sollte. Zudem schließen sich im Verständnis der Schüler*innen Grammatikarbeit und Spaß nicht aus. Dies deckt sich mit den gängigen Vorstellungen zu einer zeitgemäßen Grammatikarbeit.

Abbildung 3: Code-Relations Browser zur Visualisierung häufiger Codeüberschneidungen zur Konkretisierung der Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht

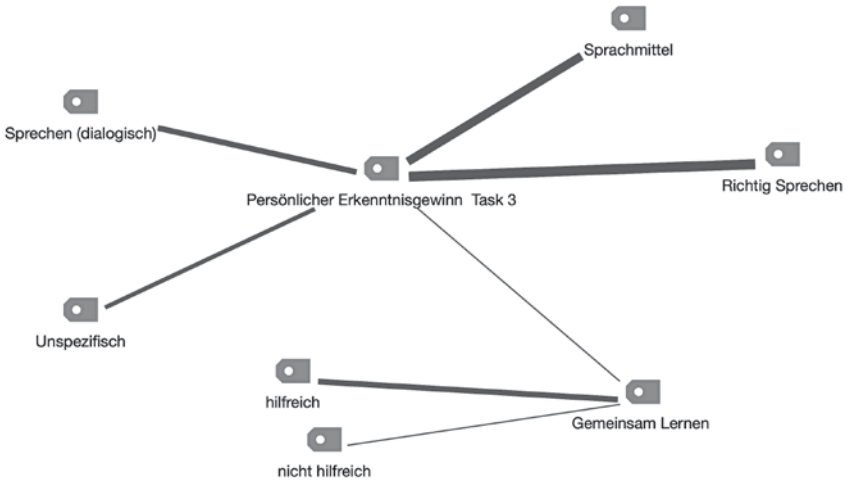
Eine weitere Möglichkeit zur Darstellung von Zusammenhängen in den Daten bilden Strukturbilder (Bergedick et al. 2011). Diese modellieren Entwicklungen, Prozesse oder Beziehungen zwischen Elementen eines Projekts (u. a. Fälle, Codes, Kodierungen, Forschungsnotizen) in Form von Netzwerken. Dabei werden Verbindungen zwischen den Elementen durch Linien und/ oder Knotenpunkte visualisiert. Damit eignen sich Strukturbilder neben der Unterstützung von Analyseprozessen auch als Dokumentationstool, z. B. zur Darstellung des Studiendesigns oder aber zur Publikation von Ergebnissen. Die Möglichkeit mit Häufigkeiten in Strukturbildern arbeiten zu können, macht diese interessant für Strukturanalysen im Datenmaterial, die für die Theoriebildung, die Hypothesenbildung oder Evaluation von Analyseschritten hilfreich sein können.

Grundsätzlich kann auf Grundlage jeder Datenbasis mit Strukturbildern gearbeitet werden. Wie bei allen Verfahren, die Häufigkeiten abbilden, ist eine auf

die Datenbasis bezogen ausreichende Anzahl an Merkmalsausprägungen für vertretbare Schlussfolgerungen notwendig. Wie häufig ein Element mit dem anderen in Verbindung steht, verdeutlicht die Stärke der Linien/Knoten. Der erste Schritt bei der Erstellung eines Strukturbildes ist also die Entscheidung darüber, welche Beziehungen dargestellt werden sollen und welche Elemente der Datenbasis Teil dieses Beziehungsgefüges sind.

Die Software MAXQDA bietet beispielsweise mit der Funktion MAXMaps eine Auswahl von vordefinierten Modellen an. Außerdem können auch individuelle Strukturbilder erstellt werden. Hinsichtlich der Sichtbarmachung von Häufigkeiten wird im Folgenden die Einsatzmöglichkeit des Code-Subcode-Segments Model näher vorgestellt. Ein derartiges Strukturbild visualisiert das Gefüge eines Codes. Das Beispiel aus der Dissertation von Gnädig (in Vorb.) (Abbildung 4) zeigt den von den Lernenden rückblickend geäußerten persönlichen Erkenntnisgewinn aus der Bearbeitung einer Aufgabe. Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln und das richtige Sprechen als Ergebnisse dieser Aufgabenbearbeitung seitens der Lernenden genannt werden. Auch die Bearbeitung der Aufgaben in Gruppen wird häufiger positiv bewertet. In einem weiteren Analyseschritt können diese Ergebnisse mit den von der Lehrkraft intendierten Zielen bei der Aufgabenkonstruktion im Sinne einer Aufgabenevaluation abgeglichen werden.

Abbildung 4: Code-Subcode-Segments Model für den Code „persönlicher Erkenntnisgewinn" aus den Interviews mit Lernenden mit Bezug zu einer Aufgabe



2.3. Wortwolken

Eine weitere Möglichkeit zur Visualisierung zentraler Begriffe in Dokumenten unterschiedlicher Art (z. B. Transkripte, Schülertexte, Curricula) sind sogenannte Wortwolken (Abbildung 5). Dabei werden die in der jeweiligen Datenbasis berücksichtigten Wörter je nach Häufigkeit ihres Vorkommens unterschiedlich groß in einer „Wolke" abgebildet.

Dies erlaubt es, einen schnellen Eindruck zu wichtigen Ausdrücken zu erlangen und bei entsprechender Vorauswahl auch Vergleiche zwischen Dokumenten(-gruppen) zu ziehen, sei es hinsichtlich des Auftretens verschiedener Lexeme oder auch ihrer Verhältnisse untereinander. Damit eignen sich Wortwolken insbesondere zur visuellen Zusammenfassung bestimmter Analyseschritte oder als Ausgangpunkt für vertiefende Untersuchungen.[2]

Zur Erstellung von Wortwolken muss zunächst entschieden werden, ob das gesamte Korpus, ein Teil oder einzelne Gruppen als Datenbasis eingehen sollen. Anschließend ist es häufig erforderlich, bestimmte Begriffe aus den Analysen auszuschließen (meist über sogenannte Stopplisten in den Programmen). Dies betrifft klassischerweise bestimmte Funktionswörter wie Konjunktionen, Artikel, Pronomen oder Hilfsverben, welche zwar hochfrequent auftreten, lexikalisch bzw. für die jeweilige Fragestellung aber in der Regel wenig aussagekräftig sind.

In den folgenden mit MAXQDA erstellten Wortwolken (Abbildung 5) aus der Dissertation von Domenech (2019) wurden beispielsweise diese Begriffe in die Stoppliste aufgenommen: *das, dein, deine, dem, den, der, dich, die, dir, du, ein, eine, er, es, haben, hast, hat, ich, ihr, ist, man, sich, sie, und, wir.*

Abbildung 5: Wortwolken der Extremgruppen kurzer (links) und langer Briefe (rechts) aus der Untersuchung von Domenech (2019)

2 Hierzu bieten die meisten Programme verschiedene Zusatzinformationen an, die gut für einen Analyseeinstieg genutzt werden können, so z. B. absolute Worthäufigkeiten, oder den Kontext der jeweiligen Fundstellen aus den Dokumenten.

Bei der vergleichenden Betrachtung fällt unter anderem auf, dass bestimmte Wörter in allen Texten häufig vorkommen. Dies sind insbesondere durch die Aufgabenstellung angelegte bzw. evozierte Ausdrücke, z. B. die begründende Konjunktion *weil* sowie zentrale Begriffe des Schreibszenarios: die Aktanten *Tom* und das *Mädchen*; außerdem das *Bild*, welches von der Adressatin entgegen den Vorgaben des Wettbewerbs *nicht* selbst *gemalt* wurde. Daneben wird jedoch auch deutlich, dass in der Extremgruppe langer Schreiber*innen auch die Wörter *wenn* und *dann* relativ häufig verwendet werden, was einer inhaltlich und diskursiv stärkeren Berücksichtigung möglicher Konsequenzen in diesen Texten entspricht (siehe Domenech 2019).

2.4. Statistische Quantifizierungen

Etablierter Ausgangspunkt jeder zahlenbasierten Auswertung ist die Betrachtung charakteristischer Werte und Verteilungen der erhobenen Merkmale bzw. analysierten Aspekte (im folgenden Abschnitt *Variable*) – die sogenannte deskriptive Statistik. Diese dient klassischerweise als Grundlage für visuelle Darstellungen, wie beispielsweise Diagramme oder für sich möglicherweise anschließende komplexere Berechnungen.

In explorativ bzw. qualitativ ausgerichteten Untersuchungen eignet sich diese Form der Datenaufbereitung insbesondere, um zu einem Überblick über vorliegende (Zwischen-)Ergebnisse zu gelangen und/oder quantitativ orientierte Aussagen (mehr/häufig – weniger/selten) im Analyseprozess zu überprüfen bzw. im Text zu belegen. Je nach Darstellungsform (s. u.) können so auch Vergleiche angestellt werden.

Voraussetzung für die Durchführung dieser Quantifizierungsform sind a) eine ausreichende Stichprobengröße – als Faustregel mindestens 10 Beobachtungen pro Variable, b) die Aufbereitung der Daten im Format eines sozialwissenschaftlichen Datensatzes (Fälle in Zeilen, Variablen in Spalten) sowie c) die Berücksichtigung des Skalenniveaus jeder zu analysierenden Variable, da dies die zu berichtenden Kennwerte bestimmt.

Diese können anschließend über die entsprechenden Funktionen gängiger Statistik- bzw. QDA-Software erstellt und (mehr oder weniger automatisiert) in Tabellenform überführt werden (in MAXQDA beispielsweise über die Funktion des Code-Matrix-Browsers).

Tabelle 1 zeigt beispielsweise die entsprechenden Lage- und Streuungsmaße der metrischen Variable Textlänge in der Ausgangsstichprobe der Untersuchung von Domenech (2019) zur argumentativen Textproduktion von Fünftklässler*innen.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Variable „Textlänge" in der Ausgangsstichprobe von Domenech (2019)

	N	**Range**	**Mean**	***SD***
Textlänge	1455	0–177	59.17	27.05

Ergänzt man den Bericht absoluter Zahlen durch relative Werte, wie etwa Prozent, lassen sich einfach erste Vergleiche von Häufigkeiten zwischen Gruppen bzw. über verschiedene Variablen erstellen. Tabelle 2 illustriert dies für die auf Basis von Kodierungen erhobene Verteilung der Profilstufen nach Grießhaber (z. B. 2012) in den Extremgruppen kurzer und langer Texte der Untersuchung von Domenech (2019):

Tabelle 2: Häufigkeiten der Profilstufen nach Grießhaber (2012) in den Extremgruppen der Untersuchung von Domenech (2019)

	Extremgruppe			
	kurze Texte		**lange Texte**	
	absolut	**Gruppen-prozent**	**absolut**	**Gruppen-prozent**
5 Insertion eines Nebensatzes	7	1	20	1
4 Verbletztstellung in Nebensätzen*	330	44	592	32
3 Inversion von Subjekt und finitem Verb*	164	22	551	30
2 Separation finiter und infiniter Verbteile	129	17	352	19
1 Finites Verb*	108	14	322	17
0 Äußerung ohne Finitum	12	2	17	1
Total	750	100	1854	100
Abweichungen von 100 ergeben sich durch das Rundungsverfahren. *signifikanter Gruppenunterschied ($p < .05$) auf Basis am Textumfang relativierter Werte, hier Vorkommen pro msE.				

2.5. Diagramme

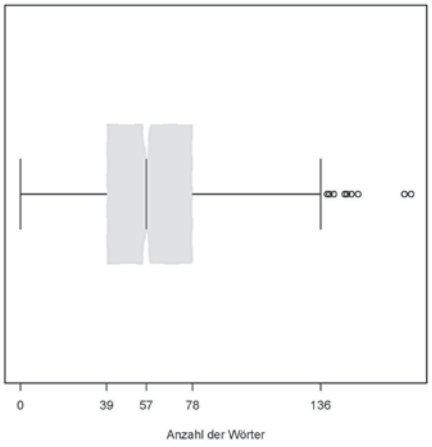
Anders als bei den oben (2.1.-2.3.) vorgestellten visuell orientierten Quantifizierungsformen besteht bei Diagrammen eine exakte Entsprechung zwischen ihrer graphischen Gestaltung und den zugrundeliegenden numerischen Werten der – beispielsweise durch Transformation entstandenen – Variablen.

Damit eignen sie sich in besonderer Weise zur Veranschaulichung statistischer Inhalte. Je nach Diagrammtyp liegt der Fokus dabei auf unterschiedlichen Aspekten. Für den Kontext dieses Beitrags bzw. für prozessorientierte Arbeiten sind insbesondere die Darstellung von Häufigkeiten (Balkendiagramme), Verhältnissen (Tortendiagrammen) oder Lage- und Streuungsmaßen (Boxplots) zentral. Diese unterschiedlichen Funktionen sind bei der Erstellung jeweils zu berücksichtigen bzw. in der Software umzusetzen, ebenso wie eine geeignete Skalierung und Werte-Ausprägung, z. B. ob absolute oder relative Zahlen ausgegeben werden sollen. Aufgrund ihrer Abhängigkeit von der statistischen Basis gelten für Diagramme ansonsten ähnliche Voraussetzungen wie die oben (2.4.) beschriebenen.

Die in Tabelle 2 beschriebene Verteilung der Profilstufen nach Grießhaber (z. B. 2012) in den Extremgruppen kurzer und langer Texte der Untersuchung von Domenech (2019) können beispielsweise in Excel leicht von einer derart aufgebauten Tabelle in ein gruppiertes Balkendiagramm überführt werden (siehe entsprechende Abbildung in Domenech 2019).

Abbildung 6 stellt die oben berichteten Lage- und Streuungsmaße der Auswahlvariable Textlänge in der Ausgangsstichprobe der Untersuchung von Domenech (2019) als Boxplot dar, welcher in R angefertigt und am unteren Rand um die Quartilswerte ergänzt wurde.[3]

Abbildung 6: Boxplot der Variable „Textlänge" in der Ausgangsstichprobe von Domenech (2019) mit abgetragenen Quartilswerten



3 *Boxplots* eignen sich aufgrund ihrer genauen Abbildung der Lage- und Streuungsmaße auch besonders gut, um (statistisch signifikante) Gruppenunterschiede bildhaft darzustellen.

3. Fazit/Ausblick

Die hier vorgestellten softwarebasierten Möglichkeiten zur Quantifizierung empirischer Daten eignen sich insbesondere zur graphischen, zahlenbasierten oder vergleichenden Aufbereitung des Datenmaterials. Daraus resultierende Ergebnisse können als wichtige Elemente zur Zusammenfassung oder Absicherung vorhergehender Analysen dienen oder als Ausgangpunkt für weitere Auswertungen genutzt werden. Dies bietet sich in ganz unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses an, etwa zur Konzeptualisierung, für Datensitzungen, zur internen Dokumentation oder für die Publikation.

Bei allen Vorzügen darf jedoch nicht vergessen werden, dass sowohl die hier vorgestellten als auch vergleichbare Verfahren der Quantifizierung Fallen bereithalten. Insbesondere bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse gilt es, vorsichtig zu sein. Gerade die graphischen und statistischen Visulisierungstools verleiten schnell dazu, Aussagen über den Einzelfall hinaus zu treffen. Im Sinne der „internen Generalisierbarkeit" (Maxwell 2010: 478) ist jedoch gerade für prozessorientierte Arbeiten zu unterstreichen, dass die Aussagekraft entsprechender Quantifizierungsverfahren eben „nur" intern gilt, also strikt auf die jeweilige Datengrundlage beschränkt werden muss. Die numerische Zusammenfassung auf Basis häufig vorkommender Merkmalsausprägungen kann weitreichende Folgen für eine ursprünglich eigentlich komplex und tiefgehend angelegte Analyse eines Phänomens haben. Es besteht die Gefahr „der Einengung der Fragestellung sowie der Unergiebigkeit der Ergebnisse, womit die Präferenz eines qualitativen Forschungsdesigns obsolet erscheint" (Riemer 2006: 462).

Resümierend ist zu konstatieren, dass Quantifizierungsverfahren Forschende zuweilen dazu verleiten, die eigene, genuine Forschungslogik zu verlassen. Daher ist es von großer Bedeutung, methodische Entscheidungen stets mit dem eigenen Erkenntnisinteresse abzugleichen. Statt einer jüngst zu verzeichnenden „*Mixed-Method*-Epidemie" zu verfallen, sollte insbesondere mit Blick auf die Forschungslogiken der Prozess- und Varianztheorie geprüft werden, welche Verfahren im Forschungsprozess wirklich sinnvoll zur Anwendung kommen können. Dabei sei nicht zu vergessen, dass unter Umständen je nach bisheriger Anlage einer Arbeit Quantifizierungen zusätzliche Software-Arbeit erforderlich machen.

Schlussendlich bleibt zu sagen, dass es in der sozialwissenschaftlichen und besonders in der fremdsprachendidaktischen Forschung an Beiträgen mangelt, die Quantifizierungs- und Transformationsverfahren empirischer Daten – ob prozess- oder varianztheoretisch – praktisch exemplifizieren und reflektieren. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, diese Lücke zu schließen, dem hoffentlich weitere folgen werden.

Literatur

Anguera, Teresa M. / Izquierdo, Conrad (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. In: Riva, Giuseppe / Anguera, Teresa M. / Wiederhold, Brenda K. / Mantovani, Fabrizia (Hrsg.). *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture Towards the Ultimate Communicative Experience*. Amsterdam: IOS Press, 203–222.

Baur, Nina / Kelle, Udo / Kuckartz, Udo (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69/2, 1–37.

Bazeley, Pat (2016). Mixed or merged? Integration as the real challenge for mixed methods. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal 11*/3, 189–194.

Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr.

Domenech, Madeleine (2019). *Schriftsprachliche Profile von Fünftklässlern: Argumentative Briefe im Zusammenspiel unterschiedlicher textueller, familiärer und individueller Ressourcen*. Berlin: de Gruyter.

Fakis, Apostolos / Hilliam, Rachel / Stoneley, Helen / Townend, Michael (2014). Quantitative Analysis of Qualitative Information From Interviews: A Systematic Literature Review. *Journal of Mixed Methods Research* 8/2, 139–161.

Gnädig, Susanne (in V.). *Aufgabenkonstruktion und Aufgabeninteraktion: Eine explorative Studie zum Potential von form-focused tasks im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation Universität Potsdam.

Grießhaber, Wilhelm (2012). Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: de Gruyter, 173–193.

Hannah, David R. / Lautsch, Brenda A. (2010). Counting in Qualitative Research: Why to Conduct it, When to Avoid it, and When to Closet it. *Journal of Management Inquiry* 20/1, 14–22.

Johnson, Burke / Onwuegbuzie, Anthony J. / Turner, Lisa A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1/2, 112–133.

Kempf, Wilhelm (2010). *Quantifizierung qualitativer Daten. Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz* 65, 1–13. Online: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-121212 [28.03.2018].

Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69/2, 157–183.

Maxwell, Joseph A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16/6, 475–482.

Miles, Matthew B. / Huberman, Michael A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks: Sage.

Mohr, Lawrence B. (1982). *Explaining Organizational Behavior: The Limits and Possibilities of Theory and Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pearce, Lisa D. (2015). Thinking Outside the Q Boxes: Further Motivating a Mixed Research Perspective. In: Hesse-Biber, Sharlene J. N. / Johnson, R. Burke (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press, 42–56

Riemer, Claudia (2006). Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation.* Tübingen: Gunter Narr.

Sandelowski, Margarete (2001). Real Qualitative Researchers Do Not Count: The Use of Numbers in Qualitative Research. *Research in Nursing & Health* 24/3, 230–240.

Sandelowski, Margarete / Voils, Corrine I. / Knafl, George (2009). On Quantitizing. *Journal of mixed methods research 3*/3, 208–222.

Schnapp, Kai-Uwe / Schindler, Delia / Gschwend, Thomas / Behnke, Joachim (2006). Qualitative und Quantitative Zugänge: Eine integrative Perspektive. In: Behnke, Joachim / Gschwend, Thomas / Schindler, Delia / Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.). *Methoden der Politikwissenschaft: Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*. Baden-Baden: Nomos, 11–26.

Schwandt, Thomas A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.). *The Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 189–213.

Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer Claudia (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Vogl, Susanne (2017). Quantifizierung. Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69/2, 287–312.

Patricia Uhl

Fremdsprachenforschung *extended:* Die Erforschung der intersektionalen Kategorien Geschlecht und *Gender* mit Hilfe interdisziplinärer Ansätze und Triangulation

Abstract: The following article discusses the triangulation of quantitative and qualitative research methods in a study of gender-effects on the language abilities of learners of French and Spanish in grade 9 and 10 in Germany. In this context, reflections concerning the concept of gender and the relevance of each research method are made.

L2 research, methodology, triangulation, L2 learners, gender

1. Bestimmung des Forschungsbedarfs

Das Vorurteil, fremdsprachliche Fächer und insbesondere Französisch seien „Mädchenfächer" (Budde 2011: 104), scheint in unserer Gesellschaft weit verbreitet zu sein. Als Beleg dafür werden oft die Überzahl der Mädchen in den Französischklassen (vgl. Grein 2012), die häufig besseren fremdsprachlichen Ergebnisse der Schülerinnen in Schulleistungsstudien wie PISA (vgl. Klieme et al. 2010), DESI (vgl. Hartig/Jude 2008) oder der Ländervergleichsstudie (vgl. Köller et al. 2010), und auch der angeblich feminine Klang des Französischen genannt (vgl. Leupold 2007: 15). Grein (2012: 171) führt die Kritik an, dass der Französischunterricht in Deutschland eher an Mädchen ausgerichtet sei, was mit der Forderung nach einem *boy turn* in der Französischdidaktik verbunden ist.

Während das Thema *Gender* also in vielen Bereichen rund um das Schulfach Französisch präsent, mit Stereotypen belegt und nicht erschöpfend erforscht ist, kann bezüglich des Faches Spanisch festgestellt werden, dass in Deutschland kaum Studien zu einem möglichen Zusammenhang von Geschlecht bzw. *Gender* und dem (erfolgreichen) schulischen Spanischlernen vorliegen (vgl. Grein 2012). Durch seine Stellung als oft dritte schulische und meist zweite romanische Fremdsprache kommt diesem Fach, auch im Hinblick auf einen Vergleich mit dem Fach Französisch, eine wesentliche Bedeutung zu. Dies gilt nicht zuletzt, weil empirisch erwiesen ist, dass die jeweiligen Einstellungen der Geschlechtergruppen zu unterschiedlichen Sprachen variieren können, was wiederum Einfluss auf den Sprachlernerfolg haben kann (vgl. Meißner et al. 2008). Schließlich ist

anzumerken, dass die 9. und 10. Klassenstufe sich besonders für Untersuchungen zu diesem Thema eignen, da es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Lernverhalten der beiden Geschlechtergruppen zu geben scheint und besonders im Laufe der Pubertät geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich des Fremdsprachenlernens aufzutreten scheinen (vgl. Budde 2011: 104).

Nach diesem kurzen Blick auf die sprachspezifische Situation an deutschen Schulen besteht eine grundlegend wichtige Erweiterung der Forschungsperspektive darin, den internationalen, interdisziplinären und sprachübergreifenden Forschungskontext zu Geschlecht, *Gender* und Fremdsprachenlernen angemessen zu berücksichtigen. Hierzu liegen bereits vielfältige Forschungsarbeiten unter anderem aus der Spracherwerbsforschung, der Psychologie und der Neurologie vor, die sich durch eine große Heterogenität an Forschungszielen, -methoden und -ergebnissen auszeichnen, was das Forschungsfeld zunächst unübersichtlich macht. Aufgrund dieser Fülle und Diversität ergibt sich die Notwendigkeit, in die Analyse des Forschungsstands auch Metastudien wie diejenigen von López Rúa (2006) oder Schmenk (2002) mit einzubeziehen. Zentral für die Einordnung der zahlreichen empirischen Ergebnisse erscheint außerdem, die soziokulturelle Kontextgebundenheit von Studien in diesem Bereich zu berücksichtigen, wofür die Intersektionalitätsforschung (vgl. Teilkapitel 2) wertvolle Grundlagen liefert.

Als anfängliches Resümee kann demgemäß festgehalten werden, dass der Forschungsbedarf in Bezug auf Geschlecht, *Gender* und das Lernen des Französischen und Spanischen in Deutschland trotz der Vielzahl an vorhandenen Studien auf internationaler Ebene nach wie vor groß ist, da zum einen stereotype Vorstellungen der empirischen Aufklärung bedürfen und zum anderen die Erforschung der Bedeutung soziokultureller Kontexte für Geschlechterunterschiede noch nicht abgeschlossen ist. Das Ziel des Dissertationsprojekts besteht darin, diejenigen Variablen übergreifend zu erforschen, die für potenzielle Geschlechterunterschiede verantwortlich sind und dabei zwei romanische Schulsprachen vergleichend zu betrachten.

In den nachfolgenden Ausführungen werden daher zunächst die Termini Geschlecht und *Gender* innerhalb eines interdisziplinären Forschungsdiskurses aufgearbeitet, bevor der Forschungsstand exemplarisch analysiert wird, um daraus erste Forschungsfragen abzuleiten. Während die Bestimmung der einzelnen zu untersuchenden Variablen und deren angemessene Operationalisierung hier nur kurz thematisiert werden soll, liegt das Hauptaugenmerk dieses Beitrags auf Überlegungen zur Wahl adäquater Forschungsmethoden und den damit verbundenen planerischen Implikationen (vgl. Settinieri 2014).

2. Geschlecht und *Gender* im interdisziplinären Forschungsdiskurs

Die Definition des Untersuchungsgegenstands stellt in jeder Forschungsarbeit den Ausgangspunkt für alle weiteren Phasen dar, denn nur durch eine genaue Bestimmung der relevanten Teilaspekte und die Aufarbeitung ihrer inhärenten Struktur, kann später eine angemessene Operationalisierung gelingen. Für das vorliegende Forschungsprojekt besonders relevant sind insbesondere die Definitionen von Geschlecht und *Gender,* wie sie in der heutigen Sozial-, Bildungs-, *Gender*- und *Diversity*forschung sowie in der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr- und -lernforschung etabliert sind. Des Weiteren besteht der Anspruch des vorliegenden Dissertationsprojekts darin, nicht nur innerhalb der Begriffsbestimmung, sondern auch innerhalb der Bestimmung der für das Forschungsdesign notwendigen Forschungsparadigmata eine Verbindung zwischen Ansätzen der *Gender*- und *Diversity*forschung und Ansätzen der fremdsprachendidaktischen Forschung herzustellen, welche jeweils *per se* interdisziplinär sind. Die *Diversity*forschung beispielsweise vereint in sich unterschiedliche Aspekte von Diversität, d. h. neben *Gender Studies* unter anderem auch Migrations-, Ungleichheits-, Minderheiten- und Gleichstellungsforschung und wird daher von Vertretern der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie, der Politik-, Rechts-, oder Erziehungswissenschaft gleichermaßen betrieben (vgl. Krell et al. 2007: 7).

Die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung kann in Deutschland auf eine über dreißigjährige Geschichte zurückblicken. Fast genauso lange wird in der Geschlechterforschung der *Nature-Nurture*-Konflikt diskutiert, d. h. die Frage, ob bzw. inwieweit Geschlechterunterschiede oder -gemeinsamkeiten biologischer oder gesellschaftlicher Natur, also angeboren oder anerzogen sind. Daran schließt sich die Frage an, ob es angemessener ist, entweder geschlechtliche Unterschiede oder Prozesse gesellschaftlicher Differenzierung von Geschlecht, oder aber beides gleichzeitig und eventuell in anderer Gewichtung zu erforschen. Im Laufe der Diskussion um den *Nature-Nurture*-Konflikt entstand auch die entsprechende terminologische Unterscheidung und spätestens seit den 1980er Jahren setzte sich die Unterscheidung von engl. *Sex* als Bezeichnung für das biologische Geschlecht und engl. *Gender* als Bezeichnung für die sozialen, historischen, kulturellen und psychologischen Konstruktionen von Geschlecht durch (vgl. Bührmann 2009: 29, Steins 2010: 13). Auch in der Fremdsprachendidaktik wird *Gender* als soziales und diskursives Konstrukt definiert, welches auf der kulturellen Opposition von Weiblichkeit und Männlichkeit basiert, sich allerdings nicht auf diese Dichotomie begrenzt, sondern Zwischenstufen zulässt (vgl. König et al. 2015: 135).

Die biologische Kategorie *Sex* und insbesondere biologische Geschlechtsmerkmale, wie geschlechtsspezifische Anatomie, Gehirnmorphologie, Hormone, Chromosomen und Gene stellen den Untersuchungsgegenstand von Forschungsdisziplinen wie Biologie, Sexualforschung oder Neurowissenschaft dar, wobei für das Fremdsprachenlernen insbesondere die Erforschung der Gehirnmorphologie und somit die Neurowissenschaft hohe Relevanz besitzt (vgl. Steins 2010: 15).

Gender als soziale und psychologische Konstruktion etablierte sich als sogenannte interdependente und intersektionale Kategorie in den Sozialwissenschaften und in verschiedenen Bereichen der Psychologie, aber auch in der Literatur- und Kulturwissenschaft. Mit Intersektionalität bezeichnet man das Ineinanderwirken verschiedener Ungleichheitsstrukturen oder -kategorien. Des Weiteren handelt es sich dabei um eine in den 2000er Jahren entstandene Forschungsperspektive, die nach Unterschieden und Unterscheidungen zwischen verschiedenen ungleichheitsgenerierenden Kategorien fragt. Bührmann (2009: 30) betont dabei, dass es sich bei Intersektionalität noch nicht um ein Forschungsparadigma handelt, sondern vielmehr um eine vor-paradigmatische Perspektive, die das Potenzial besitzt, zum Paradigma aufzusteigen, während Walgenbach (2012) die Etablierung eines Forschungsparadigmas bereits als gegeben betrachtet, da es alle von Kuhn (1979: 25–36) beschriebenen Kriterien erfüllt und dementsprechend ein Konglomerat aus Begriffen, theoretischen Interventionen, Prämissen, Problemstellungen und Lösungsvorbildern bildet. Ungeachtet dieser Debatte zeichnet sich die Intersektionalitätsforschung durch eine prinzipielle Offenheit aus, welche eine Vielzahl an Forschungsmethoden zulässt, was gleichzeitig als Potenzial und als Herausforderung zu werten ist (vgl. Walgenbach 2012). Somit hat Intersektionalität ebenfalls *per se* einen interdisziplinären Charakter, da das Konzept einerseits offen genug ist, um verschiedene Sichtweisen aus unterschiedlichen Disziplinen zuzulassen und andererseits durchaus so konkret ist, dass die Integration dieser Perspektiven nur – bildlich gesprochen – durch das Überstülpen von *intersectionality lenses* erfolgen kann (vgl. Bührmann 2009: 37).

Bezüglich der Trennschärfe der Kategorien Geschlecht und *Gender* ist noch hinzuzufügen, dass für beide in der Forschungsliteratur auch Bezeichnungen wie kontextgebunden oder indirekt auftreten, sodass ihre exakte Abgrenzbarkeit in Frage gestellt werden muss (vgl. Pavlenko 2008). Der Aktionsrat Bildung (2009: 13) bringt die fehlende Trennschärfe auf den Punkt, indem er anmerkt, dass ‚weibliche' und ‚männliche' Eigenschaften, Verhaltens- und Lebensweisen sowie auch Fertigkeiten teilweise an die biologischen Merkmale gebunden sind, wie z. B. an die Fähigkeit von Frauen, Kinder zu gebären. Das Einbeziehen beider Kategorien in die Forschungsarbeit ist folglich unumgänglich, da sie un-

mittelbar miteinander verwoben und nicht ganz trennscharf sind. Jedoch muss angesichts der Fülle an Kontextvariablen, wie z. B. Alter, neurologische Voraussetzungen, Intelligenz, Motivation, Einstellungen, Interessen, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und soziokulturelle Hintergründe, wie beispielsweise gesellschaftlich tradierte Stereotype, ein begründeter Schwerpunkt gelegt werden. So soll im geplanten Dissertationsprojekt vor allem die *Nurture*-Seite im Zentrum stehen, während die *Nature*-Seite, d. h. geschlechtsspezifische biologische und neurologische Prozesse, zunächst keinen zentralen Forschungsgegenstand darstellen sollen. Zum einen sind diese Prozesse im Rahmen von Schulforschung nur sehr schwer zu erheben, da hierfür spezielle medizinische Geräte und Untersuchungen zur Gehirnmorphologie nötig wären. Zum anderen wird die *Nature*-Seite derzeit weltweit in neurologischen Studien erforscht und die daraus resultierenden Erkenntnisse können durchaus herangezogen werden, um die Ergebnisse dieses Promotionsprojekts zu interpretieren und zu diskutieren. Phänomene wie beispielsweise die Annahme einer im Vergleich zum männlichen Gehirn früheren Entwicklung von Myelinschichten im weiblichen Gehirn (vgl. Chiang et al. 2009) würden außerdem alle Fremdsprachenlernenden eines gewissen Alters in ähnlichem Maße betreffen, aber beispielsweise noch nicht erklären, weshalb der Geschlechterunterschied in der Ländervergleichsstudie in der 9. Klasse (vgl. Köller et al. 2010) in der Englischkompetenz kleiner war als in der Französischkompetenz, warum die Geschlechterunterschiede je nach Bundesland unterschiedlich stark ausgeprägt waren oder weshalb es in manchen Studien bei einer Geschlechtergruppe stärker als bei der anderen zu geschlechterstereotypen Einstellungen zu bestimmten Fremdsprachen kommt, welche wiederum unterschiedlich starken Einfluss auf die fremdsprachliche Leistung haben können (vgl. Meißner et al. 2008). Demnach erscheint die Untersuchung der *Nurture*-Seite insofern von Interesse, als dass sie die im Vergleich zur Untersuchung der neuronalen und biologischen Voraussetzungen stärker veränderlichen sozialen und affektiven Komponenten in den Blick nimmt und somit Rückschlüsse auf kulturell, psychologisch und sozial konstruierte Effekte auf die fremdsprachliche Leistung zulässt.

Die biologische Kategorie Geschlecht spielt aber auch bei der Untersuchung der *Nurture*-Seite immer dann eine Rolle, wenn zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lernenden erfasst werden. Die damit verbundene Problematik, dass die bloße Erforschung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu typisierenden Polarisierungen führen kann und diese dem intersektionalen *Gender*-Begriff noch keinesfalls gerecht wird, muss allerdings bedacht werden. Die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten

darf indes nur die erste Grundlage sein, um in einem weiteren Schritt einerseits Konnexionen und Korrelationen zwischen verschiedenen Variablen sowie andererseits profunde Erklärungsansätze auf sozialer, kultureller und psychologischer Ebene zu erforschen. Welche Variablen hierfür besonders infrage kommen, soll ein kurzer Überblick über exemplarische Forschungsarbeiten zu Geschlecht und *Gender* im Kontext des Fremdsprachenlernens zeigen.

3. Bisherige Forschung zu den Kategorien Geschlecht und *Gender* im Kontext des Fremdsprachenlernens

Eine Analyse des Forschungsstands zeigt, dass zahlreiche Studien zum Themenkomplex Geschlecht und Fremdsprachenlernen vorliegen, die sich durch große Heterogenität auszeichnen, da sie aus unterschiedlichen Kontexten stammen, von verschiedenen individuellen Lernervariablen und Kompetenzen ausgehen, unterschiedliche Methoden wählen und dementsprechend uneinheitliche Ergebnisse erzielen (vgl. z. B. Beck/Klieme 2007, Hyde/McKinley 1997, Jiménez Catalán/Terrazas Gallego 2005–2008, Köller et al. 2010, Piske et al. 2001, Schmenk 2002).

Insgesamt steht in bisherigen Studien zunächst die Frage nach dem erfolgreichen Fremdsprachenlernenden im Vordergrund und folglich werden Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden hinsichtlich ihrer Relevanz für den Fremdsprachenlernerfolg untersucht (vgl. Schmenk 2002: 28).

Die DESI-Studie (2003/2004) erfasst beispielsweise die sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von rund 11.000 Lernenden in Deutschland zu Beginn und zum Ende der Jahrgangsstufe 9 und zieht unter anderem einen Vergleich zwischen den fremdsprachlichen Leistungen männlicher und weiblicher Lernender (vgl. Nold/Rossa 2007: 181). Grundsätzliche Merkmale sind die längsschnittlichen Betrachtungen ausgewählter Kompetenzbereiche und somit steht die Forschungsfrage nach dem Kompetenzzuwachs im Laufe der 9. Jahrgangsstufe in verschiedenen Teilkompetenzen im Deutschen und Englischen im Vordergrund. Des Weiteren werden Auswirkungen des sprachlichen Hintergrunds, der Einfluss des sozialen und familiären Hintergrunds auf die Leistungen sowie die Wirksamkeit ausgewählter Unterrichtsvariablen mit Hilfe einer Videostudie untersucht (vgl. Klieme 2008: 6). In der Englischleistung erzielen die Mädchen einen bedeutenden Gesamtvorsprung, wobei dieser je nach Teilkompetenz beträchtlich differiert (vgl. Hartig/Jude 2008: 204); jedoch sind die Jungen den Mädchen im Sprechen insgesamt und vor allem in den Bereichen Satzbau, Flüssigkeit und Aussprache überlegen (vgl. Nold/Rossa 2008: 178). Im Längsschnitt ist zu beobachten, dass die Jungen im Laufe des Schuljahrs vor allem in den Teilkompetenzen Aussprache und Sprechflüssigkeit große Fortschritte machen und sich die Überlegen-

heit der Jungen im Bereich des Sprechens gegenüber den Mädchen erst im Laufe der 9. Jahrgangsstufe entfaltet. Meißner et al. (2008: 158) stellen die Hypothese auf, dass die Jungen über das Sprechen auch in den anderen Kompetenzbereichen aufholen und gehen davon aus, dass dieser Effekt in der zweiten Fremdsprache ebenfalls, allerdings deutlich später eintritt und somit die Entwicklung der fremdsprachlichen Leistungen insgesamt bei Mädchen und Jungen zeitversetzt verläuft. Keinen Schwerpunkt der DESI-Studie bildet jedoch die Frage, inwieweit einzelne Lernervariablen wie Motivation, Interessen, Einstellungen, aber auch Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status genau mit der Lernervariable Geschlecht in Wechselwirkung stehen, und ob bzw. in welcher Form die fremdsprachliche Leistung auch mit genderstereotypen Einstellungen gegenüber der Zielsprache zusammenhängt. Außerdem stellt das Design der DESI-Studie die Testungs- und Auswertungsarbeit vor große Herausforderungen, da sowohl die Innenperspektive der Schülerinnen und Schüler als auch die Außenperspektive der Eltern sowie eine Beobachtung des Unterrichts, d. h. verschiedene etische und emische Perspektiven[1] mit unterschiedlichen Forschungsmethoden erhoben wurden, was durchaus richtungsweisend, allerdings in erster Linie im Rahmen eines großen Forscherteams möglich ist.

In ihrer explanativen Querschnittstudie konzentriert sich Fuchs (2013) hingegen explizit auf Geschlechterunterschiede in Bezug auf affektive Variablen, insbesondere Selbstkonzept, Interesse und Motivation, in den Klassenstufen 8 und 9 im Fach Englisch, wobei sie Fragebögen einsetzt und Annahmen zu affektiven Entwicklungsverläufen in Bezug auf das Geschlecht der Lernenden aus ihren Ergebnissen ableitet. Sie merkt in ihrer Conclusio an, dass zum einen Erhebungen von weiteren Variablen, wie z. B. der fremdsprachlichen Leistung oder auch geschlechterstereotypen Erwartungshaltungen von Lehrpersonen, Eltern und *peers* nötig wären, um präzisere Aussagen bezüglich der Wirkung von Geschlecht und *Gender* auf die Motivation und den Lernerfolg treffen zu können. Zum anderen legt sie die zukünftige Durchführung von *Mixed-Methods*-Studien nahe, die qua-

1 Die Unterscheidung zwischen „emisch" und „etisch" kommt aus den (qualitativen) Sozialwissenschaften. Im Rahmen der Bildungsforschung werden die beiden Perspektiven folgendermaßen definiert: „An emic perspective attempts to capture participants' indigenous meanings of real-world events" (Yin 2010: 11) and „looks at things through the eyes of members of the culture being studied" (Willis 2007: 100). Die etische Perspektive wird als externer Blick auf eine Kultur, Sprache, Bedeutungsassoziation oder allgemein auf Vorkommnisse in der Welt beschrieben (vgl. Willis 2007: 100), wobei im Bereich der Bildungsforschung der Kulturbegriff unter anderem auch auf Schul- oder Lernkultur übertragen werden kann.

litative und quantitative Methoden kombinieren, um ein umfassenderes Ergebnis, vor allem bei den Erklärungsansätzen für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erzielen, indem auf die quantitative Hauptstudie qualitative Einzelbefragungen folgen, welche konkreter auf die situationellen Merkmale des Unterrichts oder auf motivationale Merkmale der Lernenden eingehen können (vgl. Fuchs 2014: 196).

Schließlich bietet auch die Studie von Kissau (2006), welche rund 500 Lernende des Französischen in *Grade 9* in Ontario, Kanada, untersucht, bedeutungsvolle Ansätze für die Erforschung von *Gender*. Kissau (2006) unternimmt den Versuch, in einer umfassenden *Mixed-Methods*-Studie sowohl Variablen auf der Mikro- als auch auf der Makroebene, d. h. sowohl affektive Variablen innerhalb als auch soziale Variablen außerhalb des Klassenzimmers zu untersuchen und setzt dafür in der quantitativen Phase Fragebögen und in der darauffolgenden qualitativen Phase Leitfrageninterviews von Lehrenden und Lernenden ein. Kissau (2006) wertet die quantitativen Fragebogendaten mit Hilfe von Diskriminanzanalysen aus, um die relative Wichtigkeit der einzelnen Variablen als Prädiktoren für die Gruppe der Mädchen oder der Jungen zu bestimmen. Anschließend validiert und erweitert er seine Ergebnisse durch die Auswertung der Interviews. Unter anderem schlussfolgert er, dass Forschung in diesem Bereich nur dann zielführend sei, wenn Variablen der Mikro- und Makroebene, d. h. einerseits beispielsweise Motivation, Angst vor Fremdsprachen und Selbstbestimmung genauso berücksichtigt würden wie andererseits zum Beispiel die Unterstützung durch *peers*, Eltern und Lehrer. Festzuhalten bleibt allerdings, dass er sich vorwiegend auf die Schülerperspektive und somit insbesondere auf individuelle Wahrnehmungen der Makroebene seitens der Lernenden konzentriert, da weder Eltern noch *peers* direkt befragt werden. Dies ist jedoch nicht weiter problematisch, da beispielsweise die elterliche Erwartung von jedem Lernenden anders wahrgenommen wird und diese Wahrnehmung schließlich mehr als die eigentliche Erwartung Einfluss auf das Lernverhalten hat.[2] Dadurch, dass sich Kissau (2006) ausschließlich auf die affektiven Variablen konzentriert und das Forschungsziel definiert, Geschlechterunterschiede innerhalb jener zu erforschen, können aufgrund der Studienergebnisse folglich auch keine Aussagen zu Wechselwirkungen zwischen Geschlecht, affektiven Variablen und fremdsprachlicher Leistung getroffen wer-

2 Die Unterscheidung zwischen „elterliche Erwartung" und „Wahrnehmung elterlicher Erwartung" wird auch von dem in der Psychologie etablierten erweiterten Erwartungsmal-Wert-Modell nach Eccles (vgl. u. a. Wigfield/Eccles 1992: 279) vorgenommen. Im Modell wird die Wahrnehmung der elterlichen Einstellungen und Erwartungen sogar in direkte Relation zum aufgabenspezifischen Selbstkonzept und zur Aufgabenwahrnehmung gesetzt (vgl. Wigfield/Eccles 1992).

den. Deren Erforschung wäre allerdings in weiterführenden Studien notwendig, da davon ausgegangen werden muss, dass sich die einzelnen affektiven Variablen bei männlichen und weiblichen Lernenden manchmal unterschiedlich stark auf die fremdsprachliche Leistung auswirken (vgl. Meißner et al. 2008) und wahrscheinlich auch bei einzelnen Lernenden unabhängig vom Geschlecht wirken.

Neuere Ansätze heben also das dichotome Lernermodell, das Mädchen und Jungen als jeweils homogene Gruppen ansieht, zugunsten eines intersektionalen Lernermodells auf und legen den Fokus auf einzelne, von *Gender* und Geschlecht beeinflusste Lernervariablen sowie deren Wechselwirkungen (vgl. Grein 2012). Als erste Conclusio lässt sich also anführen, dass die Wahl der zu untersuchenden Variablen auf Grundlage der Analyse bisheriger Studien zum Themenkomplex und auf Basis des Diskurses der Intersektionalitätsforschung erfolgt, welche die Kategorientrias Geschlecht, ethnische bzw. kulturelle Zugehörigkeit und soziale Klasse bzw. Milieu als Grundpfeiler ansieht (vgl. Bührmann 2009: 35–36). Damit verbunden sind die Diskussionen um die Berücksichtigung und Gewichtung der Mikro- und Makroebene sowie emischer und etischer Perspektiven. Schließlich dürfen die Kriterien der Praktikabilität und statistischen Auswertbarkeit (vgl. Harris 2001, Stevens 2009) nicht außer Acht gelassen werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine klare Fokussierung auf die fremdsprachlichen Leistungen und auf die inneren, vor allem affektiven Variablen sowie auf die Wahrnehmungen von äußeren Variablen aus mehreren Gründen zielführend: Zum einen kann es bereits ab einer kleinen Anzahl an Probanden von beispielsweise 30 Schülerinnen und Schülern zu organisatorischen und institutionellen Schwierigkeiten kommen, wenn das Ziel darin besteht, sowohl verschiedene innere als auch äußere Faktoren, insbesondere die Erwartungen von Eltern und *peers* zu untersuchen, wobei vor allem *peers* für den Forschenden kaum erreichbar sind. Des Weiteren ist im Falle der direkten Befragung von Eltern und *peers* die Herausforderung groß, genau zu berechnen bzw. sachlogisch zu begründen, in welcher Wechselwirkung die jeweiligen Variablen auf Mikro- und Makroebene zueinander stehen, da hierbei keine Monokausalitäten angenommen werden können (vgl. Wigfield/Eccles 1998).

Andererseits kommt als Herausforderung hinzu, dass idealerweise je hälftig weibliche und männliche Probanden einbezogen werden sollten, um Geschlechterunterschiede beispielsweise nicht auf eine Überzahl der Mädchen in der Stichprobe zurückführen zu können (vgl. auch Settinieri 2016: 578). Da allerdings in den meisten Französisch- und Spanischklassen eine Überzahl an Mädchen zu erwarten ist (vgl. Grein 2012), muss die Frage gestellt werden, wie mit diesem Ungleichgewicht umzugehen ist.

Schließlich muss die fremdsprachlichen Leistung als beobachtbarer Output den Ausgangspunkt für alle weiteren Schlussfolgerungen darstellen, da nur durch deren Erhebung und In-Beziehung-Setzen deutlich werden kann, in welchem Maße einzelne affektive oder soziale Variablen in Wechselwirkung mit dem Geschlecht letztendlich diesen Output in Form der fremdsprachlichen Leistung beeinflussen (vgl. López Rúa 2006). Der fremdsprachliche Output kann letztendlich in unterschiedlichen Fertigkeiten und Kompetenzen gemessen werden, welche erneut auf einen Zusammenhang mit den affektiven und sozialen Variablen geprüft werden können.

4. Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen

Basierend auf den Ergebnissen aus den verschiedenen Forschungsbereichen stehen im Dissertationsprojekt folgende, zum aktuellen Zeitpunkt noch als teilweise vorläufig zu deklarierende Forschungsfragen im Vordergrund:

a) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können in spezifischen Teilkonstrukten von Einstellungen, Motivation, Interessen, akademischem Selbstkonzept, Angst vor Fremdsprachen, geschlechtsspezifischen Stereotypen, individuellen Wahrnehmungen der Unterstützung und Erwartungen von Lehrern, Eltern und *peers*[3] sowie in einzelnen fremdsprachlichen Kompetenzen bei männlichen und weiblichen Französisch- und Spanischlernenden in Klasse 9 und 10 festgestellt werden?
b) Welche relative Vorhersagekraft besitzt jede einzelne dieser Variablen in der Untersuchung von Geschlechterunterschieden und welche Wechselwirkungen bzw. Korrelationen lassen sich zwischen diesen Variablen feststellen?
c) Welche Erklärungsansätze für Unterschiede und Gemeinsamkeiten von männlichen und weiblichen Französisch- und Spanischlernenden, u. a. in Form individueller Konstruktionsprozesse von *Gender* können gefunden werden?

Das Ziel des Dissertationsprojekts besteht also darin, diejenigen Variablen übergreifend zu erforschen, die für potenzielle Geschlechterunterschiede verantwortlich sind und dabei zwei romanische Schulsprachen vergleichend zu betrachten. Hierzu ist anzumerken, dass in dieser Konstellation von einer einheitlichen Altersspanne (ca. 15–16 Jahre) und, aufgrund der Sprachenfolge, von einem unterschiedlichen durchschnittlichen Leistungsstand in den jeweiligen

3 Die hier aufgezählten Lernervariablen sollen zunächst als erste Anhaltspunkte dienen und werden im Laufe des Dissertationsprojekts genauer spezifiziert und eingeschränkt.

Sprachen ausgegangen wird, was bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden muss.

5. Reflexionen zum Einsatz quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, bedarf es eines empirisch und interdisziplinär fundierten Forschungsdesigns sowie der Bestimmung der Rolle von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Die damit verbundenen Reflexionen werden nachfolgend genauer vorgestellt.

Die Frage, mithilfe welcher Methoden intersektional geforscht werden könnte, bezeichnet Knapp (2008: 44) als „metatheoretisch-methodologische Theorie-Baustelle", auch weil im Rahmen der Intersektionalitätsforschung keine additive Aufrechnung von Kategorien betrieben wird, sondern das Augenmerk vielmehr auf Konnexionen und Korrelationen zwischen Kategorien liegt. Die Komplexität liegt also nicht nur in der Überwindung der additiven Aufrechnung, sondern auch darin, dass diese Kategorien historisch gewachsen – man denke an soziale Kategorien wie Stereotype oder Geschlechterrollen – sowie an aktuelle Kontexte und Situationen gebunden sind, wie z. B. im Falle von Motivation. Daher ist es im Umkehrschluss notwendig anzunehmen, dass intersektionale Kategorien in unterschiedlichen Kontexten auch auf unterschiedliche Weise wirken. Damit hängt wiederum die Bestimmung des Zusammenhangs zwischen Mikro- und Makroebene zusammen, welcher aufgrund dieser Kontextgebundenheit immer wieder neu austariert werden muss und keinesfalls studienübergreifend bestimmt werden kann (vgl. Bührmann 2009: 38).

Aus diesen Reflexionen zur Intersektionalität gehen folgende forschungsmethodische Überlegungen hervor: Für die empirische Studie wird ein *Mixed-Methods*-Design gewählt, wobei es sich um eine konkret geplante, explizite Methoden-Triangulation (vgl. Denzin 1970) handeln soll. Das Ziel dieser Triangulation von sequenziell eingesetzten quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, innerhalb derer zwei verschiedene Datensätze mit unterschiedlichen Forschungsmethoden erfasst und ausgewertet werden (sog. *Across Method)*, stellt eine systematische Perspektiven- und Erkenntniserweiterung dar, da unterschiedliche Aspekte derselben Phänomene, in diesem Fall Geschlecht und *Gender* sowie der im Vorfeld bestimmten damit wahrscheinlich verknüpften Lernervariablen (vgl. Forschungsfrage a), erfasst werden sollen (vgl. Flick 2011: 26). Zunächst stehen quantitative Erhebungen im Mittelpunkt: Während durch standardisierte Konzentrations- und Aufmerksamkeitstests kontrolliert werden soll, ob die kognitiven Grundfähigkeiten der Probandinnen und Probanden vergleichbar sind,

misst ein standardisierter Einstufungstest für Französisch bzw. Spanisch, der sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) orientiert, verschiedene sprachlichen Fertigkeiten. Dieser Sprachtest ist darauf ausgelegt, heterogene Leistungen abzuprüfen und kann somit beispielsweise eine Vergleichbarkeit der Leistungen in Französisch und Spanisch, die voraussichtlich in der 9. Jahrgangsstufe im Durchschnitt noch nicht dasselbe Niveau erreichen, herstellen. Schließlich werden mithilfe eines Fragebogens affektive und soziokulturelle Variablen erfasst.

In einer zweiten Phase werden qualitative Daten erhoben, indem Leitfrageninterviews mit einzelnen Lernenden durchgeführt werden, um die kontextabhängige Konstruktion von *Gender* näher zu untersuchen (vgl. Settinieri 2015: 24). Flick (2016: 44) sieht die Triangulation am Einzelfall als besonders konsequent an und schlägt vor, gezielt ca. fünf Prozent der ersten Stichprobe für zusätzliche vertiefende Interviews auszuwählen. Dabei müssen Probanden ausgewählt werden, die bezüglich gewisser Aspekte repräsentativ sind, beispielsweise weil ihre sprachliche Leistung genau den Durchschnitt der Geschlechtergruppe darstellt oder aber weil sie besonders stark ausgeprägte bzw. überhaupt keine genderstereotypen Einstellungen zeigen (vgl. Morse/Niehaus 2009: 63–65). Daher müssen repräsentative Merkmale zunächst aus den quantitativen Daten abgeleitet werden. Eine möglichst tiefgreifende Integration der einzelnen Datensätze kann dadurch erreicht werden, dass die Interviewleitfragen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Aussagen im Fragebogen darstellen (vgl. Settinieri 2015: 17) und vor allem die Bereiche betreffen, in denen in der quantitativen Untersuchung Geschlechterunterschiede auftreten oder auch Ergebnisse erzielt werden, die zuvor aufgestellten Hypothesen widersprechen.

Der zusätzliche Einsatz qualitativer Methoden wird dadurch begründet, dass durch sie eine profunde Erforschung sozialer und psychologischer Phänomene möglich wird und Sinnstrukturen erfasst werden können, die durch quantitative Daten nicht oder zumindest nicht direkt sichtbar werden. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass qualitative Verfahren stärker an den Einzelfall angepasst und damit stärker auf individuelle Lernerbiographien und den jeweiligen Kontext bezogen werden können (vgl. Elsner/Viebrock 2015: 9).

Für die statistische Auswertung bietet sich eine ganze Reihe von Verfahren der deskriptiven Statistik sowie der Inferenzstatistik an, die in erster Linie von der letztendlichen Größe und Schichtung der Stichproben abhängen. So eignen sich beispielsweise Tests zur Überprüfung von Unterschiedshypothesen für die Ermittlung möglicher Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen (z. B. t-Test, ANOVA etc., vgl. Larson-Hall 2016). Hierbei muss darauf geachtet werden, dass

Unterschiede nicht nur durch Signifikanztests ermittelt werden, sondern auch zusätzlich die Effektstärke berücksichtigt wird, da diese misst, „wie stark sich die Variablenwerte der Geschlechtergruppen überlappen und wie groß der disjunkte Bereich ist" (Klann-Delius 2005: 135). Die Effektstärke bezeichnet also das Ausmaß, mit dem ein Testergebnis von den durch die Nullhypothese formulierten Erwartungen, d. h. die Annahme, es gäbe keinen Unterschied, abweicht und ein wichtiges Effektstärkemaß ist folglich die relative Größe des Mittelwertunterschieds zwischen zwei Gruppen (vgl. Larson-Hall 2016: 142–143). Die Effektstärke fand in vergangenen Studien zu diesem Themenkomplex oftmals kaum Berücksichtigung, was manchmal dazu führte, signifikante Unterschiede fälschlicherweise als sich gegenseitig ausschließend zu interpretieren (vgl. Aries 1998: 67). Diskriminanzanalysen geben beispielsweise Aufschluss über die relative Wichtigkeit der einzelnen Variablen als Prädiktoren, d. h. über deren Vorhersagekraft für die Gruppe der Mädchen oder die Gruppe der Jungen (vgl. Kissau 2006) und verschiedene Formen von Korrelations- und Regressionsanalysen können schließlich erste Kausalzusammenhänge aufzeigen (vgl. Larson-Hall 2016).

Die verbalen Daten aus den Leitfrageninterviews werden hingegen inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. z. B. Mayring 2015) und anschließend den Ergebnissen aus den quantitativen Erhebungen gegenübergestellt. Die qualitative Folgeuntersuchung dient somit in erster Linie der Erforschung von Ursachen für gefundene Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtergruppen und hat unter anderem die Offenlegung einzelner Konstruktionsprozesse von *Gender* zum Ziel.

Schwierig, aber gleichzeitig wichtig zu klären ist bei einer Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Datensätzen die Frage des erkenntnistheoretischen Verhältnisses zwischen den beiden Paradigmen. Das vorgestellte Forschungsdesign könnte als eine Unterordnung der qualitativen unter die quantitativen Methoden beschrieben werden, da der Einsatz der quantitativen Methoden den qualitativen zeitlich vorgeschaltet ist und die quantitativen Methoden den methodologischen Rahmen vorgeben, während die qualitativen im Sinne des Vertiefungsmodells statistisch nachgewiesene Effekte interpretativ verdichtet bzw. nur bei ausgewählten Einzelfällen eingesetzt werden. Die Forderungen nach einer absolut gleichberechtigten Verknüpfung beider Zugänge werden jedoch innerhalb des Forschungsdiskurses immer lauter. Die Frage bleibt, ob die unterschiedliche Gewichtung nur durch Sukzessivität und unterschiedliche Probandenzahlen zu rechtfertigen ist oder ob vielmehr jeder Ansatz bei dieser und generell bei allen Triangulationen zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Forschungsparadigma als auf seine Weise gleichberechtigt angesehen werden muss (vgl. Flick 2011: 75–80).

6. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die vorgestellte Forschungsarbeit hat das Ziel, die Kategorien Geschlecht und *Gender* in Bezug auf gymnasiale Lernende des Französischen und Spanischen im Alter von ca. 15 bis 16 Jahren sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu erforschen. Aus bisherigen Erkenntnissen der Geschlechter- und *Gender*forschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und den Vor- und Nachteilen bereits vorhandener Forschungsdesigns begründet sich die Wahl des *Mixed-Methods*-Designs in Form eines Vertiefungsmodells. Um gleichzeitig den Kriterien der Transparenz, den Gütekriterien für qualitative und quantitative Forschung sowie denjenigen für *Mixed-Methods*-Designs gerecht zu werden und um die Durchführbarkeit zu gewährleisten, ist es notwendig, einen angemessenen Rahmen für die Untersuchung zu finden. Dieser hängt einerseits mit der Bestimmung einer adäquaten Sample-Größe für die quantitative und qualitative Forschung zusammen und wird andererseits in Form der Fokussierung auf die Lernerperspektive, der Beschränkung der zu untersuchenden Kontextvariablen auf sprachliche Leistung, einige affektive Variablen einschließlich wahrgenommener Erwartungen und Meinungen von Lehrkräften, Eltern und *peers* sowie soziokulturellen Hintergrundfaktoren abgesteckt. Demzufolge werden die direkten Wahrnehmungen und Meinungen von Lehrkräften, Eltern und *peers* und auch die Analyse von Lehrmaterialien und Unterrichtssituationen zunächst ausgeklammert. Kognitive Variablen dienen zudem nur als Kontrollvariablen und stellen keinen eigenen Untersuchungsgegenstand dar. Eine weitere Herausforderung offenbart sich in der Suche nach einem logischen Zusammenhang zwischen den qualitativen und quantitativen Daten, welcher bereits im Forschungsdesign erkennbar sein und während des Forschungsprozesses immer wieder neu reflektiert werden muss. Der triangulative Ansatz der Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden bietet somit den Vorteil, Erkenntnisse zu gewinnen, die über rein statistische Zahlen und Einzelfalluntersuchungen hinausweisen und folglich den Anforderungen einer intersektionalen Erforschung von Geschlecht und *Gender* im Kontext des Fremdsprachenlernens Rechnung tragen.

7. Literatur

Aktionsrat Bildung (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten für 2009*. Wiesbaden: VS Verlag.

Aries, Elizabeth J. (1998). Gender differences in interaction: A reexamination. In: Canary, Daniel J. / Dinia, Kathryn (Hrsg.). *Sex differences and similarities in communication*. Mahwah: Erlbaum, 65–81.

Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.

Budde, Jürgen (2008). *Bildungs(miss)erfolg von Jungen und Berufswahl von Jungen/männlichen Jugendlichen*. Berlin u. a.: BMBF.

Budde, Jürgen (2011). Geschlechtersensible Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider, 99–119.

Bührmann, Andrea D. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. *GENDER* 2, 28–44.

Chiang, Ming-Chang / Barysheva, Maringa / Shattuck, David W. / Lee, Agatha D. / Madsen, Sarah K. / Avedissian, Christina / Klunder, Andrea D. / Toga, Arthur W. / McMahon, Katie L. / Zubicaray, Greig I. de / Wright, Margaret J. / Srivastava, Anuj / Balov, Nikolay / Thompson, Paul M. (2009). Genetics of Brain Fiber Architecture and Intellectual Performance. *The Journal of Neuroscience* 29/7, 2212–2224.

Denzin, Norman K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Butterworth.

Elsner, Daniela / Viebrock, Britta (2015). Einleitung: Triangulation in der Fremdsprachenforschung. In: Elsner, Daniela / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7–16.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Flick, Uwe (2011). *Triangulation*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Fuchs, Stefanie (2013). *Geschlechterunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts: Eine empirische Studie zu Motivation, Selbstkonzept und Interesse im Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fuchs, Stefanie (2014). Geschlechterunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Motivation und Interesse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 25/2, 175–205.

Grein, Matthias (2012). Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch (mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch). In: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hrsg.). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 169–183.

Harris, Richard J. (2001). *A Primer of Multivariate Statistics*. 3. Auflage. Mahwah: Erlbaum.

Hartig, Johannes / Jude, Nina (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 202–207.

Hyde, Janet S. / McKinley, Nita M. (1997). Gender Differences in Cognition: Results from Meta-Analysis. In: Caplan, Paula. J. / Crawford, Mary / Hyde, Janet S. / Richardson, John T.E. (Hrsg.). *Gender Differences in Human Cognition*. New York: Oxford University Press, 30–51.

Jiménez Catalán, Rosa María / Terrazas Gallego, Melania (2005–2008). The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners. *Journal of English Studies* 5–6, 173–191.

Kissau, Scott (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)* 9/1, 73–96.

Klann-Delius, Gisela (2005). *Sprache und Geschlecht.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Klieme, Eckhard (2008): Systemmonitoring für den Sprachunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 1–10.

Klieme, Eckhard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Köller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.) (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Köller, Olaf / Knigge, Michel / Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich: Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch.* Münster: Waxmann.

König, Lotta / Surkamp, Carola / Decke-Cornill, Helene (2015). Negotiating Gender. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49, 135.

Knapp, Gudrin-Axeli (2008). Intersectionality – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita / Rendtorff, Barbara (Hrsg.). *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung.* Bielefeld: Transcript, 33–53.

Krell, Gertraude / Riedmüller, Barbara / Sieben, Barbara/ Vinz, Dagmar (2007): Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell, Gertraude / Riedmüller, Barbara / Sieben, Barbara / Vinz, Dagmar (Hrsg.). *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze.* Frankfurt am Main: Campus, 7–16.

Kuhn, Thomas S. (1979). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Surkamp.

Larson-Hall, Jenifer (2016). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R*. 2. Auflage. London: Routledge.

Leupold, Eynar (2007). *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur: Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

López Rúa, Paula (2006). The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach. *PORTA LINGUARUM* 6, 99–114.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.

Meißner, Franz-Joseph / Beckmann, Christine / Schröder-Sura, Anna (2008). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES): Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.

Morse, Janice M. / Niehaus, Linda (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Nold, Günter / Rossa, Henning (2007). Hörverstehen. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 178–196.

Nold, Günter / Rossa, Henning (2008). Sprechen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 170–179.

Pavlenko, Aneta (2008). Research Methods in the Study of Gender in Second/ Foreign Language Education. In: King, Kendall A. / Hornberger Nancy, H. (Hrsg.). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 165–174.

Piske, Thorsten / MacKay, Ian R. A. / Flege, James E. (2001). Factors Affecting Degree of Foreign Accent in an L2: A Review. *Journal of Phonetics* 29, 191–215.

Schmenk, Barbara (2002). *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.

Settinieri, Julia (2014). Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 57–69.

Settinieri, Julia (2015). Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon? In: Elsner, Daniela / Viebrock, Britta (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–35.

Settinieri, Julia (2016). Quantitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Gunter Narr, 583–587.

Steins, Gisela (2010). Einführung in Psychologie und Geschlechterforschung. In: Steins, Gisela (Hrsg.). *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 11–23.

Stevens, James (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 5. Auflage. New York: Routledge.

Walgenbach, Katharina (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Online: www.portal-intersektionalität.de [15.2.2018].

Willis, Jerry W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wigfield, Allan / Eccles, Jacquelynne S. (1998). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review* 12, 265–310.

Yin, Robert K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Index

A
Applied Linguistics 16, 23, 33, 64, 65, 162, 163
Arbeitsbündnis 62
Aus- und Weiterbildung 161

B
Befragung 49, 69, 74–79, 82, 85, 153, 157–159, 179, 215
Beliefs about language learning inventory (BALLI) 50, 51
Beobachtung 24, 28, 69, 71–74, 79, 80, 85, 141, 153, 157, 158, 176, 181, 182, 201, 213
Bezugsdisziplin 8, 13, 15, 20, 42, 68, 74, 151, 152
Bezugswissenschaften 8, 9, 15, 17–20, 26, 68, 151, 166
bilinguale Programme 170, 171
bilingualer Unterricht 18, 66, 170–172, 174, 176, 186

C
CLIL 43, 44, 47, 103, 170–172, 183–187
Cross-Case-Displays 196

D
Datenanalyse 73, 100, 133, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 147, 149, 156, 180, 185, 194, 196, 206
Deontologische Ethik 57–59
Deskriptive Statistik 201, 202, 218
Deutschlehrkräfte 136, 137, 144
Diagramme 201–203
didactics 16
Dilettantismus, dilettantisch 9, 32
Diskurs 8, 27–390, 33, 36, 40, 44, 45, 88, 91, 104, 172, 176, 177, 194, 215
Dissertationsschrift 9, 38, 40, 44
Disziplin, disziplinär 7–11, 15, 16, 18–21, 24, 26–38, 40–42, 44, 45, 47, 69, 77, 82, 85, 142, 143, 152, 162, 172, 190, 210, 220, 222
Disziplinenübergreifend 142
Diversity Studies 209, 222
Dokumentarische Methode 10, 84, 87, 95, 99, 100, 102–105, 108, 131–134, 139–143, 145–149
Douglas Fir Group 23, 33

E
Effektstärke 156, 160, 161, 219
Eigen-Fremd-Binarität 107, 130
Einschätzungsprozesse 136, 138, 139, 142, 144, 145, 149
emisch 70, 71, 83, 179, 186, 213, 215
Englischleistungen 171
Englischunterricht 21, 34, 39, 40, 47, 53, 54, 64, 66, 131, 132, 221
Erkenntnisinteresse 17, 20, 26, 29, 30, 36, 37, 39, 69–71, 75, 77, 79, 95, 97, 191–193, 204, 216
Erzählzugzwänge 140
Ethik der Fürsorge / Fürsorgeethik 59–61
Ethische Prinzipien 10, 55, 56, 58
Ethos epistemischer Rationalität 55
Ethos wissenschaftlicher Folgeverantwortung 55, 62
etisch 70, 71, 83, 186, 213, 215
Experteninterview 12, 176

F
fachliche Lehr-/Lernprozesse 36, 42, 88, 91, 99, 102
fachliche Normen 100
Faktorenkomplexion 8, 11, 153
Fallorientierung 145
fictions of migration 107, 108, 131
formulierende Interpretation 96, 97, 98, 110, 116, 117, 119–124, 126
Forscher/in-Teilnehmer/in-Beziehung 61
Forschungsmethode 10, 13, 18, 29, 46, 70, 84, 132, 147, 151, 153, 155, 157–159, 161, 163, 165–167, 172, 184, 185, 189, 190, 205, 206, 208, 210, 213, 217, 220, 223
Fotogrammanalyse 110, 125
Französisch 12, 29, 132, 170, 172, 174, 176, 207, 211, 214–216, 218, 220–223
Fremdsprachendidaktik 7–10, 13, 15, 16–23, 25, 27, 29, 30–36, 41–44, 46, 68, 84, 107, 108, 147, 165–167, 184, 185, 189, 190, 205, 209
Fremdsprachenforschung 7, 9–13, 18, 21, 22, 33, 35–39, 41, 43–47, 50, 55, 63, 65, 66, 69, 74, 78, 79, 84, 85, 91, 92, 101, 103–105, 132, 137, 147–157, 159, 161–167, 172, 206, 207, 209, 211, 213, 215, 217, 219, 221, 223
Fremdsprachenlernen 21, 22, 24, 25, 39, 40, 42, 51, 53, 80, 157, 171, 206, 208, 210–212, 220, 223
Fremdsprachenlernen in der Grundschule 53
Fremdsprachenunterricht 11–13, 17, 19, 22, 23, 31, 33, 42, 47, 53, 55, 85, 87–93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 131–133, 147, 148, 165, 166, 171, 194, 198, 205, 223
fremdsprachlicher Literaturunterricht 11

G
Gegenstandsadäquatheit 70
Gegenstandsangemessenheit 142, 144
Gegenstandsbereich 8, 12, 16–19, 23, 24, 29–32
Gehorsam, gehorsam 27, 28, 31, 32
Gender 12, 17, 18, 22, 28, 42, 50, 51, 58, 63, 85, 103, 134, 137, 160, 161, 163, 167, 207–223
Geschlecht 12, 39, 40, 47, 50, 53, 85, 97, 131, 167, 171, 207–223
Gütekriterien 66, 104, 157, 220

H
Habitus 33, 92, 98, 100, 102, 109, 128, 129
Hybride Disziplinen 36

I
Identität 20, 25, 26, 29, 30, 33, 41, 46, 91, 102, 130
individuelle Lernervariablen 212, 216
Informierte Einwilligung 61, 62
Institution, institutionell 7, 15–22, 24–26, 51, 58, 60, 62, 87, 91–94, 102, 133, 148, 163, 174
Integrität des Forschers bzw. der Forscherin 59, 61
Interaktion 12, 19, 51, 69, 73, 79, 80, 87, 90, 92–101, 103, 104, 107, 108, 129, 130, 140, 182, 194–196, 205
intercultural communicative competence 131

Interdisziplinarität, interdisziplinär 7, 9, 13, 20, 24, 26, 29, 31, 32, 35–39, 41–43, 45, 47, 190
Interimssprache 95, 101
Intersektionalität 208, 210, 215, 217, 224
Interviewtypen 77
Introspektion 79, 81, 84, 147

K
Kanon, kanonisiert 17, 20, 26, 162
Kategorien 10, 42, 73, 85, 88, 98, 134, 135, 139, 142, 143, 145, 167, 207, 210, 212, 215, 217, 220
Klumpenstichprobe 175
Kognition 19, 24, 69, 81, 137
kommunikative Kompetenz 19, 91, 101, 130
komparative Analyse 110, 129
Kompetenzbegriff 101, 109
komplexe Kompetenzen 91, 93, 95
Komplexität 11, 19, 31, 36, 37, 40, 45, 77, 87, 88, 91, 93, 95, 98, 190, 217
Konjunktivität 101
konsequentialistische Ethik 57–59

L
language education 7, 13, 15, 17, 35, 47, 49, 63, 67, 107, 154, 165, 169, 183–185, 223,
Lautes Denken 70, 79, 84, 85, 137, 146–149
Lautes Erinnern 70, 79, 85, 148
Lehr-/Lernhabitus 102
Literaturwissenschaft 18, 21, 26, 143, 162

M
Macht 52, 55, 91
Mehrebenen-Analyse 181, 182
Mehrmethodendesign 70
Mehrsprachigkeit, mehrsprachig 20, 22, 26, 30, 32, 147, 163, 172, 173, 184, 223
Menschenbildannahmen 61
Meta-Analyse 157–161, 165, 166
Methodenzentrum 164
Mixed-Method 10, 12, 177, 179, 180, 183, 189, 190, 192, 220
Mixed-Methods-Studie 151, 169, 177, 178, 189, 190, 192, 206, 213, 214
Modell ethischer Entscheidungsebenen 56, 57
Multimodalität 95, 98

N
Nachvollziehbarkeit 83, 97
Nature-Nurture-Konflikt 209

P
Pädagogik 16, 18, 21, 32, 33, 36, 41, 103, 104, 151, 153
pedagogy 16
Pilotierung 76, 138
Process Coding 144
Prozesstheorie 191–193
publication bias 160

Q
qualitative Forschung, qualitative Forschungsmethoden 61, 68, 75, 84, 103, 104, 131, 139, 144, 148, 155, 217, 220
qualitative Inhaltsanalyse 10, 11, 102, 104, 133, 139, 142–145, 147–149, 176, 186, 223
qualitatives Paradigma 10, 51, 176, 178, 192
Quantifizierung 10, 12, 84, 189, 191–195, 197, 199, 201, 203–206

quantitative Forschung 68, 156, 169, 179, 190, 191, 223
quantitative Forschungsmethoden 151, 153, 155, 157–159, 161, 163, 165, 167, 190, 217, 220
quantitatives Paradigma 10, 44, 51, 155, 176, 178, 192, 219
querschnittliche Untersuchung 175

R
Rahmenkomplementarität 99
Rasch-Analyse 161
reflektierende Interpretation 96–98, 110, 126, 127
Regeln guter wissenschaftlicher Praxis 49–51, 53, 55–57, 59, 61–63, 65
Regression 155, 158, 159, 161, 175, 181, 182, 185, 192, 219
Rekonstruktion 10, 11, 18, 35, 42, 72, 76, 88, 89, 96, 97, 99, 100, 102–104, 107–109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123, 125, 127, 129, 131, 140, 143, 147, 148
rekonstruktive Forschung 11, 87–91, 93, 95, 97, 99, 101–103, 105, 132, 148
Replikationsstudie 159, 160, 161
Research Guidelines 156
Retrospektive Interviews 137, 138, 141

S
Schülertexte 11, 133, 134, 136, 138, 145, 149, 200
Schulforschung 172, 174, 186, 211
Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger 136, 138, 144, 149
Sequenzauswahl 97, 108
Signifikanzniveau 219
Sloganisierung 54
soziale Erwünschtheit 72, 75
Spanisch 12, 29, 170, 172, 207, 208, 215, 216, 218, 220, 221
Sprachenübergreifend 30
Sprachkompetenz 11, 39, 54, 101, 161, 222
sprachliche Bildung 40, 43, 47, 167, 170
Standardisierung 74, 78, 91
Statistik 44, 158, 159, 167, 194, 201, 202, 218
Statistische Modelle 43
Stichprobengröße 172, 201
Stichprobenumfang 156
Strukturgleichungsmodell 161
Subjektivität 66, 73, 84, 161

T
Testen und Prüfen 154, 161, 163
Teststärke 161
Testung 153, 155, 161, 174, 213
Textbewertung 133–136, 142
Texteinschätzung 137–139, 141, 142, 144, 145, 149
transcultural communicative competence 107
Transdisziplinarität, transdisziplinär 23, 24, 27, 37, 47
transkulturelle Kompetenz 11, 104, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123, 125, 127, 129–131, 148
Triangulation 12, 83, 85, 154, 155, 157, 167, 177, 184, 186, 207, 217–219, 221, 223
Tugendethik 59

U
Unterrichtsforschung 11, 40, 43, 45, 73, 87, 88, 90, 91, 95, 97, 99–102, 132, 153
Unterrichtspraxis 21, 32, 52, 131, 184
Unterrichtstheorie 93, 95
Unterrichtsvideografien 107, 108, 130

V
Validierung 52, 66, 83, 177
Validität 45, 72, 75, 80, 81, 83, 176
Varianzaufklärung 175
Varianztheorie 191–193, 204
Verbalprotokoll 80
Vertragstheorien 60, 61
Visualisierungen 195

W
Wissenssoziologie 102, 139, 143
Within-Case-Displays 195, 196
Wortwolken 200

Z
Zuverlässigkeit 75, 134

Kolloquium Fremdsprachenunterricht

Herausgegeben von Daniela Caspari, Lars Schmelter, Karin Vogt und Nicola Würffel

Kolloquium Fremdsprachenunterricht (KFU) publiziert Tagungsdokumentationen und thematisch ausgerichtete Sammelbände sowie einschlägige Monographien, Dissertationen und Habilitationsschriften zu allen relevanten Fragenstellungen der Fremdsprachenforschung. Insbesondere folgende Forschungsgebiete sind von Interesse: Fremdsprachendidaktik aller Sprachen, Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Forschungsmethoden, Mehrsprachigkeitsforschung, interkultureller Fremdsprachenunterricht, Multiliteralitätsforschung, bilingualer Unterricht, mediengestütztes Fremdsprachenlernen und -lehren, Literatur- und Textdidaktik.

Publikationsanfragen richten Sie bitte an eine/n der HerausgeberInnen, Prof. Dr. Daniela Caspari, Prof. Dr. Lars Schmelter, Prof. Dr. Karin Vogt, Prof. Dr. Nicola Würffel. Gerne berät das Herausgeberteam interessierte AutorInnen bei Forschungsprojekten.

Prof. Dr. Daniela Caspari: http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we05/mitarbeiter/caspari/ index.html
Prof. Dr. Lars Schmelter: http://www.romanistik.uni-wuppertal.de/personal/fachdidaktik/prof-dr-phil-lars-schmelter.html
Prof. Dr. Karin Vogt: http://www.ph-heidelberg.de/englisch/personen/lehrende/prof-dr-vogt.html
Prof. Dr. Nicola Würffel:
http://herder.philol.unileipzig.de/hi.site,postext,mitarbeiter,a_id,9052.html

Band	1	Volker Raddatz / Michael Wendt (Hrsg.): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht – Schrift, Film, Video. Kolloquium zur Ehren von Bertolt Brandt (Verlag Dr. Kovac 1997).
Band	2	Gabriele Blell / Wilfried Gienow (Hrsg.): Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht (Verlag Dr. Kovac 1998).
Band	3	Renate Fery / Volker Raddatz (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. 2000.
Band	4	Gisèle Holtzer / Michael Wendt (éds.): Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière. 2000.
Band	5	Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. 2010.
Band	6	Michael Wendt (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. 2000.
Band	7	Dagmar Abendroth-Timmer / Stephan Breidbach (Hrsg.): Handlungsorientierung und Mehr- sprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. 2000.
Band	8	Wolfgang Zydatiß: Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenförderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich. Unter Mitarbeit von Viola Vockrodt-Scholz. 2002.
Band	9	Wilma Melde / Volker Raddatz (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frühbeginn. 2002.

Band 10 Gerhard Bach / Britta Viebrock (Hrsg.): Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. 2002.

Band 11 Hannelore Küpers / Marc Souchon (Eds.): Appropriation des Langues au Centre de la Recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand. 2002.

Band 12 Helene Decke-Cornill / Maike Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. 2002.

Band 13 Nikola Mayer: Ganzheitlichkeit und Sprache. Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrern. 2002.

Band 14 Brigitte Krück / Christiane Loeser (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen. 2002.

Band 15 Johannes Eckerth / Michael Wendt (Hrsg.): Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. 2003.

Band 16 Dagmar Abendroth-Timmer / Britta Viebrock / Michael Wendt (Hrsg.): Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach zum 60. Geburtstag. 2003.

Band 17 Petra Bosenius / Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. 2004.

Band 18 Mercedes Díez / Raquel Fernández / Ana Halbach (eds.): Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. Debating Learning Strategies. 2004.

Band 19 Adelheid Schumann (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts. 2005.

Band 20 Christine Penman (ed.): Holistic Approaches to Language Learning. 2005.

Band 21 Steffi Morkötter: *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit. 2005.

Band 22 Wolfgang Zydatiß: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. 2005.

Band 23 Gerhard Bach / Gisèle Holtzer (éds.): Pourquoi apprendre des langues? Orientations pragmatiques et pédagogiques. 2006.

Band 24 Andreas Grünewald: Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. 2006.

Band 25 Christiane Fäcke: Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen. 2006.

Band 26 Laurence Jeannot: Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. Stratégies et compétence d'apprentissage dans des dispositifs mixtes en France et en Allemagne. 2006.

Band 27 Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. 2007.

Band 28 Jean E. Conacher / Helen Kelly-Holmes (eds.): New Learning Environments for Language Learning. Moving beyond the classroom? 2007.

Band 29 Daniela Caspari / Wolfgang Hallet / Anke Wegner / Wolfgang Zydatiß (Hrsg.): Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung. 2., durchgesehene Auflage. 2009.

Band 30 Sabine Doff / Torben Schmidt (Hrsg.): Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. 2007.

Band 31 Daniela Elsner / Lutz Küster / Britta Viebrock (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität". 2007.

Band 32 Adelheid Schumann / Lieselotte Steinbrügge (Hrsg.): Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. 2008.

Band 33 Dagmar Abendroth-Timmer: Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen. 2007.

Band 34 Christine Hélot / Britta Benert / Sabine Ehrhart / Andrea Young (éds.): Penser le bilinguisme autrement. 2008.

Band 35 Christiane Fäcke (Hrsg.): Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. 2009.

Band 36 Dagmar Abendroth-Timmer / Daniela Elsner / Christiane Lütge / Britta Viebrock (Hrsg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. 2009.

Band 37 Karin Aguado / Karen Schramm / Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. 2010.

Band 38 Bernd Tesch: Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrrichtspraxis (Französisch). 2010.

Band 39 Maria Giovanna Tassinari: Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. 2010.

Band 40 Daniela Caspari / Lutz Küster (Hrsg.): Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. 2010.

Band 41 Dagmar Abendroth-Timmer / Marcus Bär / Bàrbara Roviró / Ursula Vences (Hrsg.): Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik. 2011.

Band 42 Daniela Elsner / Anja Wildemann (Hrsg./eds.): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Language Learning – Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerausbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe. 2011.

Band 43 Paula Krüger: Sprachlernhabitus und Bedeutungskonstruktion beim Fremdsprachenlernen. 2011.

Band 44 Lena C. Bellingrodt: ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens. 2011.

Band 45 Urška Grum: Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen. Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität. 2012.

Band 46 Susanne Staschen-Dielmann: Narrative Kompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Didaktische Ansätze zur Förderung der schriftlichen Diskursfähigkeit. 2012.

Band 47 Corinna Koch: Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch. 2013.

Band 48 Karin Aguado / Lena Heine / Karen Schramm (Hrsg.): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. 2013.

Band 49 Anka Bergmann (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht. 2016.

Band 50 Dagmar Abendroth-Timmer / Eva-Maria Hennig (eds.): Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education. 2014.

Band 51 Daniela Elsner / Britta Viebrock (Hrsg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. International Research on Identity Construction in Language Education. 2014.

Band 52 Lutz Küster / Christiane Lütge / Katharina Wieland (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. 2015.

Band 53 Britta Viebrock: Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung. 2015.

Band 54 Mark Bechtel (Hrsg.): Fördern durch Aufgabenorientierung. Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I. 2015.

Band 55 Bettina Deutsch: Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis. 2016.

Band 56 Nadine Stahlberg: Rekonstruktionen interkultureller Kompetenz. Ein Beitrag zur Theoriebildung. 2016.

Band 57 Bärbel Diehr / Ralf Gießler / Jan Philipp Kassel: Englisch lernen mit portablen elektronischen Wörterbüchern. Ergebnisse der Studie Mobile Dictionaries. 2016.

Band 58 Holger Limberg / Olaf Jäkel (Hrsg.): Unterrichtsforschung im Fach Englisch. Empirische Erkenntnisse und praxisorientierte Anwendung. 2016.

Band 59 Solveig Chilla / Karin Vogt (Hrsg.): Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven. 2017.

Band 60 Christiane Fäcke / Barbara Mehlmauer-Larcher (Hrsg.): Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption. 2017.

Band 61 Nancy Morys: « Bandes dessinées » im Fremdsprachenunterricht Französisch – Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik. 2018.

Band 62 Bärbel Diehr (Hrsg.): Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis. 2018.

Band 63 Eva-Maria Hennig-Klein: Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen. Konzeptmodellierung und empirische Studie. 2018.

Band 64 Annika Kreft und Mona Hasenzahl: Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik. Zwischen Professionalisierung, Lernerorientierung und Kompetenzerwerb. 2018.

Band 65 Eva Wilden / Henning Rossa (Hrsg.): Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. 2019.

www.peterlang.com

DuEPublico
Duisburg-Essen Publications online

Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt

Hrsg.: Prof. Dr. Wilden, Eva; Rossa, Henning

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: https://doi.org/10.3726/b15580

URN: urn:nbn:de:hbz:464-20190606-112325-0

Link: https://duepublico.uni-duisburg-essen.de:443/servlets/DocumentServlet?id=48853

Lizenz:

Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz genutzt werden.

Quelle: Erschienen in der Reihe "Kolloquium Fremdsprachenunterricht", Bd. 65, Peter Lang, Berlin, 2019. - ISBN 978-3-631-78457-0 (Print) - E-ISBN 978-3-631-78879-0 (PDF) - E-ISBN 978-3-631-78880-6 (EPUB) - E-ISBN 978-3-631-78881-3 (MOBI)

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.