

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Jahrgang 1 – Ausgabe 1

---

Andreas Bonnet

## Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt

Prinzipien, Gegenstände und ausgewählte Befunde  
Rekonstruktiver Fremdsprachenforschung

### Abstract (deutsch)

Die Fremdsprachenforschung hat sich in den letzten 20 Jahren von einer überwiegend hermeneutisch bzw. normativ forschenden zu einer (auch) empirisch arbeitenden Disziplin entwickelt. Insbesondere im Bereich der Unterrichts- und Akteursforschung kommt rekonstruktiven Verfahren eine zentrale Rolle zu. Sie ermöglichen den Zugang zu den Relevanzsystemen der Schüler\*innen und Lehrer\*innen, sowie zum Unterrichtsgeschehen als sozialer Praxis. In diesem Aufsatz werden die methodologischen und methodischen Grundlagen rekonstruktiver Forschung erläutert. Anschließend wird der Beitrag dieses Ansatzes für die Fremdsprachendidaktik sowohl systematisch als auch im Blick auf exemplarische Studien dargelegt. Schließlich werden zukünftig zu klärende Fragen benannt – einerseits Fragen, die die rekonstruktive Fremdsprachenforschung aufklären muss, andererseits Fragen, die die rekonstruktive Fremdsprachenforschung in Bezug auf sich selbst zu klären hat.

### Abstract (englisch)

Over the last two decades, applied linguistics research has undergone a significant transformation. While theoretical and normative approaches had been dominant before, empirical research is now playing a significant role. This is particularly true in the areas of student-, teacher- and classroom-research, where interpretative methodologies provide insights from the participants' point of view and allow for a substantial reconstruction of teaching and learning as a social practice. This paper will address the methodological foundations of interpretative research, and explain the part that reconstructive research plays in applied linguistics. This will be exemplified by referring to selected studies that have made a particular impact. To finish off with, the paper will name questions that interpretative research has to address both within the field of applied linguistics as well as with respect to its own methodology and practice.

### Keywords

Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Lehrerforschung, Lernerforschung

### Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/Bonnet](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/Bonnet)

## 1. Einleitung

Seit der Renaissance hat die Entstehung naturwissenschaftlicher Forschung und damit – in Gegenseitigkeit verbunden – der Technik einen beispiellosen wissensbezogenen und technologischen Fortschritt ermöglicht. Die positivistische Forschung der Naturwissenschaften hat in atemberaubender Weise Theorien bis auf die Nanoebene entwickelt, aus denen hochgradig funktionale Technologien gemacht wurden. Gleichzeitig hat ihr reduktionistischer Ansatz aber auch immer wieder ernste Krisen heraufbeschworen, weil natürliche Ökosysteme sich stets als komplexer erwiesen haben als die Modelle: Ozon-Schicht, Treibhauseffekt, Mikroplastik – um nur die existenziellsten Beispiele zu nennen. Man muss daher konstatieren, dass im Wortsinn ökologisch valide Erkenntnisse davon abhängen, inwieweit man sich die Komplexität des jeweiligen systemischen Ganzen möglichst umfassend zugemutet und diese Komplexität modelliert hat. Dies gilt auch für die Sozial-, damit für die Bildungswissenschaften und somit für die Fachdidaktik. Welchen Beitrag dazu die rekonstruktive Fremdsprachenforschung leistet, darum geht es in diesem Aufsatz.

Seit der Jahrtausendwende hat sich in den Bildungswissenschaften allgemein und mit etwas Verzögerung auch in der Fremdsprachenforschung ein bedeutender Wandel vollzogen. Dominierte vormals eine hermeneutische und/oder normative Vorgehensweise, so ist seitdem eine Dominanz empirischer Forschung entstanden. Der dadurch gewachsene Bedarf einer methodischen und methodologischen Fundierung hat zu entsprechenden Beratungs- und Weiterbildungsangeboten, sowie zu forschungsmethodischen Publikationen und zu Forschungsmethoden geführt. Indem dabei erziehungs-, kultur- und sozialwissenschaftliche, sowie psychologische Theorien und Methoden eingeführt wurden, wurde aus der Fremdsprachendidaktik eine Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld. Deren empirische Arbeit kann entlang zweier Dimensionen klassifiziert werden. Zum einen kann man v.a. drei Perspektiven unterscheiden, nämlich den Blick auf die Produkte, die Akteure und die Lern- und Bildungsprozesse selbst. Zum anderen ist es in jeder dieser drei Perspektiven möglich, sich zwischen einem quantitativ-hypothesenprüfenden und einem qualitativ-rekonstruktiven Ansatz zu entscheiden, oder beide zu kombinieren, um integrativ vorzugehen. Da der lange geführte Paradigmenstreit rückblickend als unproduktiv und in der Sache nicht gerechtfertigt erscheint (Kelle 2009), gilt erst einmal das Prinzip *horses for courses*. Das bedeutet, dass sich die Wahl der Perspektive, der Ansätze oder ihrer Kombination aus der Fragestellung und dem Forschungsgegenstand ergibt.

Ich werde mich im Folgenden auf die zweite Herangehensweise fokussieren und versuchen herauszuarbeiten, (1) was unter einer rekonstruktiven Fremdsprachenforschung zu verstehen ist, (2) welchen Fragen sie sich zuwendet, und (3) welche Einsichten sie hervorgebracht hat. Diese Aufgabe, v.a. Teil (3) kann ich nur exemplarisch angehen und werde notwendig subjektive Schwerpunktsetzungen vornehmen müssen.

## 2. Der Gegenstand der Fremdsprachenforschung ... aus zwei Perspektiven

Kerninteresse der Fremdsprachenforschung ist es, fremdsprachliche Lern- und Bildungsprozesse in institutionellen und nicht-institutionellen Zusammenhängen zu beschreiben und wenn möglich auch zu erklären. In beiden Bereichen steht die Sprachkompetenz selbst, verstanden als Handlungsfähigkeit und damit prozedurales Wissen, im Zentrum. Insbesondere seit der kommunikativen Wende und verbunden mit kritischen Ansätzen hat diese kommunikative Kompetenz aber nicht nur eine performative, sondern auch eine reflexive Komponente. Das bedeutet, dass es nicht nur darum geht, „in konkreten Situationen Kommunikationsabsichten durchzusetzen“ (Krumm 2003: 118), sondern auch, die Funktionen von Sprache bei der Konstruktion von Identität, zur Herstellung von Machtverhältnissen oder der Beeinflussung

menschlicher Handlungen zu verstehen und zu bewerten, so wie es eine *critical language awareness* (z.B. Fairclough 2016, zuerst 1992) versucht.

Damit eng verbunden ist der Bereich der kulturellen Kompetenz, die sich aus der Landeskunde über interkulturelle Ansätze mittlerweile in den Bereich der Transkulturalität und Hybridität entwickelt hat. Auch hier liegt der Schwerpunkt nicht mehr auf deklarativem Wissen, z.B. über andere Nationen, sondern auf dem Handeln in Situationen, die Menschen mit für sie Fremdem konfrontieren. Dort sind dann besondere Kompetenzen wie z.B. Strategien der Bedeutungsaushandlung, Ambiguitätstoleranz oder Perspektivübernahme notwendig. Generell geht es dabei um eine reflektierte Selbstsicht, die potenziell nationale und individuelle Ethno- bzw. Egozentrismen vermindert.

Die hier in aller Kürze umrissenen Kompetenzen können auf zwei unterschiedliche Arten und Weisen aufgefasst werden (Klieme & Hartig 2007, Vollmer 2010). Auf der einen Seite stehen Überlegungen, die Kompetenzanteile in deklarative Wissensanteile und performative Fertigkeiten wie die *five skills* zu zerlegen. Deren Erwerb kann als Lernprozess durch Training aufgefasst, mit einem funktional-pragmatischen Verständnis von Kompetenz konzeptualisiert und die Ergebnisse quantitativ-hypothesenprüfend gemessen werden. In diesem Verständnis setzen Forscher\*innen Kompetenz mit der in der Testsituation erbrachten Performanz gleich. Unterrichtsforschung wird daraus, indem diese Performanz im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells mit als stabil gedachten Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. Motivation bzw. mit der Kompetenz der Lehrer\*innen oder Eigenschaften der Lernumgebung in Verbindung gebracht wird. Die Grundlagentheorien sind psychologisch, und die handelnden Personen werden im Rahmen von *rational-choice* oder Zielorientierung gedacht.

Auf der anderen Seite stehen Überlegungen, den fremdsprachlichen Kompetenzerwerb nicht nur als Zuegwinnt an fremdsprachlichem Können, sondern auch an Reflexionsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung betrachten. Derartige Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses der Lernenden sind keine reinen Lernprozesse, sondern müssen als Bildungsprozesse aufgefasst werden. Dementsprechend kommen soziologisch informierte Handlungstheorien zum Zuge, die Fremdspracherwerb als Identitätsbildung modellieren (z.B. Block 2007, Kramersch 2009, Norton 2013) und v.a. implizites Wissen stark machen. Daraus erwachsende Unterrichtsforschung versteht Schule als Institution (Makroebene) und Organisation (Mesoebene), und modelliert Unterricht als soziale Praxis individueller und kollektiver Sinnkonstruktion. Dies erfordert qualitativ-rekonstruktive Zugänge. Beide Ansätze haben je spezifische Stärken, die durch geschickte Integration sogar noch gesteigert werden können (Kelle 2009). Ich werde darauf zum Abschluss zurückkommen.

### 3. Was ist unter Rekonstruktion zu verstehen?

Wenn es einer rekonstruktiven Fremdsprachenforschung also um Sinnkonstruktion der Akteure geht, was ist damit gemeint, diese Sinnkonstruktion zu rekonstruieren? Die Spezifik des rekonstruktiven Ansatzes und die Komplementarität von deduktiver Hypothesenprüfung und abduktiver Rekonstruktion wird am besten durch einen Vergleich der beiden Vorgehensweisen in ihrer idealtypischen Form deutlich.

Bei der Hypothesenprüfung – in seiner Idealform – wird vor dem Eintritt in das Feld aus den zur Verfügung stehenden formalen Theorien ein Modell für die Zusammenhänge der erwarteten Phänomene konstruiert – z.B. über den Zusammenhang von Spracherwerb und Motivation. Dieses aus den Theorien deduzierte Modell wird auf Hypothesen reduziert (daher auch der Name *hypothetico-deduktives* Vorgehen), in denen die zu testenden Variablen miteinander in Beziehung gesetzt sind. Weitere Variablen, die ebenfalls für das

Phänomen relevant sind, müssen kontrolliert oder eliminiert werden. Dadurch ergibt sich ein *setting*, das einen reduzierten, möglicherweise sehr reduzierten Ausschnitt aus dem relevanten Forschungsfeld repräsentiert. Darin werden quantifizierte Daten erhoben. Dazu dienen entweder feste Kategoriensysteme zur Kodierung von komplexen Ereignissen (z.B. zur Unterrichtsbeobachtung) oder Skalen und geschlossene Fragen in Fragebögen oder Tests. Ziel der empirischen Arbeit ist es, das deduzierte Modell zu falsifizieren, also die nicht korrekten Elemente zu identifizieren und durch neue Hypothesen zu ersetzen. Insgesamt geht es bei diesem Ansatz darum, gültige Theorien über die Kausalzusammenhänge im Feld abzuleiten.

Bei der Rekonstruktion verläuft der Forschungsprozess anders. Je nach Ansatz wird auch hier mehr oder weniger offenes Vorwissen an das Feld herangetragen. Dieses Vorwissen wird aber nicht deduktiv und vor Eintritt in das Feld in reduktionistische Modelle und Hypothesen umgesetzt, sondern die empirische Arbeit zielt darauf ab, die Komplexität der Phänomene möglichst weitgehend einzufangen. Entsprechend werden offene Interviews, Tagebücher oder Videoaufnahmen als Datenquellen herangezogen. Erst in der Analyse der Daten zeigt sich, welche Kategorien für die beobachteten Phänomene relevant sind, eine Tatsache, die dazu geführt hat, diesen Ansatz auch „entdeckend“ (Kleining 1995) zu nennen. Der zentrale Forschungsgegenstand ist der soziale Sinn, der sich in Interaktionen konstituiert, in Erzählungen dokumentiert, oder in eigentheoretischen Äußerungen subjektiv theoretisiert oder reflektiert wird. Vollzieht sich somit soziales Handeln immer schon als interpretatives Geschehen, als Beobachtung, in dem Akteure Sinnkonstruktionen anfertigen, so erfordert die Beforschung dieses Handelns Konstruktionen zweiter Ordnung. „Diese sind (wissenschaftstheoretisch auch formal modellhaft darstellbare) kontrollierte, methodisch überprüfte und überprüfbare, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen ‚erster Ordnung‘“ (Soeffner / Hitzler 1994: 33), oder systemtheoretisch gesprochen: „ein Beobachten der Beobachtung“ (Bohnsack 2000: 208). Daraus folgt auf der Ebene der Forschungsstrategie eine Grundhaltung, deren Fokus darauf liegt, die Perspektive der Beforschten bestmöglich zu rekonstruieren (daher auch der Name dieses Paradigmas).

Auf der Ebene der Datentypen erfordert dies qualitative Daten, die soziales Geschehen als visuelle, audiovisuelle oder schriftliche Texte erfassen. Sie enthalten immer deutlich mehr Informationen als letztendlich zum Gegenstand der Analyse werden. Dies ist notwendig, denn rekonstruktives Vorgehen wird seinem Namen nur dann gerecht, wenn der Forschungsprozess offen dafür ist, die an das Feld herangetragenen Relevanzannahmen im Laufe der Forschung zu ändern. Dies kann entweder dadurch erfolgen, dass Akteure in Interviews implizit oder explizit verdeutlichen, um welches Phänomen es eigentlich geht (z.B. Spracherwerb vs. Leistungsmessung). Es kann aber auch dadurch erfolgen, dass die Analyse der aufgezeichneten Interaktionen zeigt, dass die soziale Praxis durch andere als die angenommenen Prinzipien strukturiert wird (z.B. Bildung vs. Machtausübung).

Auf der Ebene der Schlusslogik folgt die Rekonstruktion dem Prinzip der Abduktion. In deren Anwendung kommt es im Forschungsprozess zu einem Schluss vom Vorliegen eines Phänomens auf „Antezedensbedingungen“ unter der Annahme einer bestimmten „Gesetzmäßigkeit“ (Kelle 2008: 88). Dabei handelt es sich um einen riskanten Schluss, denn sowohl Antezedensbedingungen als auch die Gesetzmäßigkeit sind prinzipiell kontingent und unbekannt. Um im Laufe des Forschungsprozesses aus dem unendlichen Universum möglicher Kombinationen die relevanten zu ermitteln, ist das Prinzip des permanenten Vergleichs zwingend. Er wird optimalerweise sowohl innerhalb eines Dokuments (z.B. durch Sequenzanalyse) als auch fallvergleichend zwischen unterschiedlichen Dokumenten angewandt.

Mittlerweile hat sich eine große Breite von Methoden in der Fremdsprachenforschung etabliert, die je eigene Besonderheiten aufweisen. Mit den für diesen überblicksartigen Text notwendigen Abstrichen kann man

sie in drei Gruppen einteilen: sequenzanalytische, kodierende und narrative Vorgehensweisen. Die sequenzanalytischen Methoden, wie z.B. Dokumentarische Methode oder objektive Hermeneutik, bilden in ihrem Forschungsprozess das symbolisch interaktionistische Kernprinzip der Konstitution sozialen Sinns in der triadischen Struktur der Interaktion am konsequentesten ab. Die kodierenden Methoden, wie z.B. die *grounded theory*, folgen auch diesem Prinzip, indem sie immer eine Interaktionstrias als kleinste zu kodierende Einheit betrachten. Oberhalb dieser kleinsten Analyseeinheit gehen sie aber wesentlich freier damit um, zwischen Dokumenten zu springen, ohne ein kodiertes Phänomen zunächst innerhalb eines Dokuments sequenzanalytisch zu ratifizieren. Die narrativen Methoden, wie z.B. die Ethnographie im engeren Sinne, interessieren sich je nach Richtung weniger für die objektiv vorhandene Sinnstruktur, sondern schauen stärker auf die Subjektivität sozialer Sinnkonstruktion, die sie für radikal orts-, personen- und zeitgebunden halten. Sie versuchen, diese Sinnkonstruktionen durch das wiederholte Durchlaufen von Schleifen der Herstellung von Texten zu den erhobenen Daten und deren Reflexion zugänglich zu machen.

Grundsätzlich ist es dabei erst einmal unerheblich, ob die Dokumente aktuell oder historisch sind. Allen Methoden sind zwei Elemente gemeinsam. Sie sind interpretativ, denn sie suchen sozialen Sinn in der Tiefenstruktur der empirischen Dokumente und unterscheiden systematisch zwischen Intentionen und Reflexionen von Akteuren und dem sich hinter deren Rücken konstituierenden sozialen Sinn: „Die objektive Sinnstruktur ist eine außerhalb der sie in die Welt setzenden Interaktanten emergierende und sich manifestierende objektive Realitätsebene, die sie erst in sich hereinholen müssen, bevor sie sie begreifen können.“ (Wagner 1999: 16). Sie haben zweitens mehr oder weniger kanonisierte aber dennoch klare Verfahren der methodischen Kontrolle dieser Interpretation als Erschließung der Tiefenstruktur der Texte hervorgebracht.

Daraus ergeben sich Anschlussfragen in Bezug darauf, welche Forschungsmethoden rekonstruktiv sind und welche nicht. Alle Verfahren, die lediglich die Ebene der Datenerhebung bezeichnen, sind qualitativ, sagen aber noch nichts über die Rekonstruktivität des Vorgehens aus: so z.B. *stimulated recall* oder lautes Denken. Und Analyseverfahren, die den Zugriff auf die textuelle Tiefenstruktur entweder nicht vorschreiben, oder nicht regeln, oder beides nicht tun, können ebenfalls nicht als rekonstruktiv bezeichnet werden. Dies betrifft z.B. kodierende Methoden wie die qualitative Inhaltsanalyse.

Betrachtet man Schule und Unterricht auf der Ebene sozialen Sinns, wirft dies schließlich die Frage nach der Vermittlung von Strukturiertheit und Agency auf. Soziales Handeln vollzieht sich immer innerhalb bestehender Strukturen, die das Handeln der Akteure stark beeinflussen.

„Akteure besitzen allerdings die prinzipielle Fähigkeit zu agency, die ihnen erlaubt, externen Beschränkungen zuwider zu handeln und auf diese Weise Strukturen und Systeme zu transformieren, in denen diese Beschränkungen herrschen, auch wenn sie von dieser Möglichkeit im Strom routinisierten Alltagshandelns nur selten Gebrauch machen.“ (Kelle 2008: 73)

Im schulischen Raum kommt hinzu, dass erstens durch eine immer höhere Frequenz von Reformvorhaben die Strukturen der Makro- und Mesoebene (vgl. z.B. Fend 2006) nur noch über begrenzte Zeiträume als stabil angenommen werden können. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass sich durch zunehmende Schulautonomie und sog. Wettbewerbsföderalismus potenziell regional oder sogar lokal unterschiedliche Strukturen ausbilden. Kelle spricht in diesem Zusammenhang von „Strukturen begrenzter Reichweite“, die in Hinblick auf die eine generelle Verallgemeinerung der Befunde wenig aussichtsreich erscheint, für die aber auch nicht aus dem Blick verloren werden darf, dass sie exemplarischen Gehalt haben können. Kelle

folgt aus dieser Dualität, dass Strukturen begrenzter Reichweite durch die Triangulation unterschiedlicher Vorgehensweisen, wie z.B. durch die Integration quantitativer und qualitativer Verfahren beforscht werden sollten. Ein klassischer Fall der gegenseitig befruchtenden Wirkung einer solchen Kombination von Forschungsansätzen ist m.E. die Motivationsforschung. Die *hypothetico-deduktive* Motivationsforschung schreibt die Nicht-Beteiligung am Unterricht den Schüler\*innen zunächst als individuelles Merkmal zu. Der Selbstbestimmungsansatz macht bereits auf soziale Faktoren aufmerksam, bleibt aber bei der psychologischen Perspektive auf das Individuum. Erst als durch rekonstruktive Forschung und soziologische Theorien die Relevanz von Macht und Hierarchie systematisch in die Forschung eingespielt wurde, konnten im *investment*-Modell die systemischen Einflüsse, wie z.B. institutionelle Diskriminierung, berücksichtigt werden. Dieser ganzheitliche Blick hat zurückgewirkt auf die psychologische Motivationsforschung, die mit den Begriffen *ideal-self/ought-to-self/L2-learning-experience* wiederum ein identitätsorientiertes Modell entwickelt hat.

#### 4. Das Erkenntnis-Potenzial der rekonstruktiven Forschung

Das wirft die Frage auf, worin genau der spezifische Ertrag der Rekonstruktion liegt. Erstens entdeckt rekonstruktive Forschung Einflussgrößen oder überhaupt Phänomene, die in subsumtionslogischen Modellen nicht vorhanden sind. Ein Beispiel ist das Projekt von Matthias Grein (2020), der an sein Vorhaben mit der Vermutung herangegangen ist, dass Genderkonstruktionen das Wahlverhalten für das Fach Französisch beeinflussen müssten. Aus gutem Grund tat er das. Hätte er nur nach dem *Wie* oder *Wie stark* gefragt, hätte er den Kern des Problems übersehen. Denn letztlich hat sich das Problem von Selbst- und Fremdbestimmung als zentrales Orientierungsproblem der Schüler\*innen bei ihren Wahlentscheidungen herausgestellt. Zweitens deckt rekonstruktive Forschung Mechanismen auf, die subsumtionslogischer Forschung verborgen bleiben. So wusste die Unterrichtsforschung auch vor Bernd Teschs (2010) Arbeit sehr wohl, dass externe Impulse der Unterrichtsentwicklung rekontextualisiert werden. Erst seine Studie aber machte zugänglich, wie und v.a. aufgrund welcher Logiken dies im Fremdsprachenunterricht vonstatten geht. Drittens macht rekonstruktive Forschung konsequent die Relevanzsysteme der Akteure zugänglich. So hat uns die gesamte rekonstruktive Lernerforschung handlungsrelevante Einblicke jenseits von Aggregatdaten gegeben, die uns für didaktisches Handeln relevantes Wissen geliefert und gleichzeitig hochinteressante Fragen aufgegeben hat. Wie z.B. sollen wir im Fremdsprachenunterricht gegenüber Schüler\*innen wie Viktoria Bauers (2015) Fall Linda handeln? Sie hat für sich eine hochgradig stereotype „imagined community“ der Briten konstruiert, schöpft daraus aber enorme Motivation für den Englischunterricht: Dekonstruieren? Befragen? Begleiten? Oder gar fördern? Viertens deckt rekonstruktive Forschung die Wechselwirkung struktureller Effekte mit den Akteuren auf. So kann untersucht werden, wie sich institutionelle (Makro-Ebene) oder organisationale (Meso-Ebene) Strukturmerkmale (z.B. *high-stakes-testing* oder *accountability*) auf der Ebene des impliziten Wissens von Akteuren niederschlagen und handlungsleitend werden. (Bausell-Byrne/Glazier 2018, Bonnet/Hericks 2014, 2019).

Die hier genannten Untersuchungen sind Fallstudien. Sie verdeutlichen exemplarisch das im Moment dominante Verhältnis zwischen subsumtionslogischer (in der Regel: quantitativer) und rekonstruktiver (in der Regel qualitativer) Forschung. Während die Rekonstruktion lokal partikular entdeckt und Hypothesen generiert, liefert die subsumtionslogische Forschung überblicksartige und allgemeingültige Ergebnisse. Dies ist allerdings keine wissenschafts- oder erkenntnistheoretische Notwendigkeit, sondern eher eine strukturelle Frage. Erstens ist – konzeptualisiert z.B. mit dem Konzept der theoretischen Sättigung

(Strauss/Corbin 1996) – bei entsprechenden Fallzahlen und mittels typenbildender Verfahren Verallgemeinerbarkeit auch rekonstruktiv möglich. Diese Fallzahlen werden aber nur in größeren Projekten erreicht. Die weitaus größte Zahl rekonstruktiver Studien besteht aus individuellen Promotionen oder Habilitationen. In diesen Projekten sind sie nicht erreichbar. Schon überhaupt nicht, wenn sie kumulativ und mit einer klaren Vorgabe von 3 Jahren erbracht werden. Zweitens kann auch quantitative Forschung rekonstruktiv sein. So liefert die Faktorenanalyse, insbesondere in ihrer explorativen Variante zusammengehörige Itemcluster, deren theoretischer Gehalt überhaupt erst bestimmt werden muss. Darüber hinaus generiert sie in der Regel mehrere Lösungen, die in ihrer Plausibilität durch theoretische Erwägungen abgeschätzt werden müssen. Darin liegt ein gehöriges Element der Abduktion, bzw. *ex-post-facto* Hypothesenbildung, die jedoch in der gängigen Darstellung quantitativer Forschung in der Regel nicht transparent wird.

## 5. Stand der Forschung

### 5.1 Historische Rekonstruktion

Welche Erkenntnisse hat nun die rekonstruktive Fremdsprachenforschung erbracht? Ich möchte das im Folgenden in vier Bereichen darstellen. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht hat der rekonstruktive Ansatz in historischer Perspektive (Hüllen 2005) ein Narrativ der Entwicklung seit der Spätklassik konstruiert. In Bezug auf die Fremdsprachenforschung selbst hat uns der rekonstruktive Ansatz in historischer Perspektive gezeigt, wie sich diese Disziplin in zwei großen Phasen von 1949 bis 1970 (Rückbesinnung, Dynamisierung, Aufbruch) und von 1970 bis 1989 (Umbruch und Konsolidierung) entwickelt hat. Als übergreifende Tendenzen hat Sabine Doff (2008) dabei einen Weg vom expliziten zum impliziten Sprachwissen – also vom Wissen zum Können – und einen Weg von der Auseinandersetzung mit Methoden zu einer Orientierung am lernenden Individuum rekonstruiert. Nachfolgende und noch stärker diskursanalytisch vorgehende Analysen haben herausgearbeitet, wie sich diese Zyklen der begrifflichen Neuorientierung (auch international) verkürzen. Außerdem haben diese Analysen plausibel rekonstruiert, dass es dabei unter dem Druck der Ökonomisierung des universitären Betriebs zu einem Substanzverlust der Konzepte kommt, der so genannten „Sloganisierung“, die Barbara Schmenk (2008) zunächst für den Begriff der Individualisierung festgestellt hat und die mittlerweile auch in der Breite der Fremdsprachendidaktik diskutiert wird (Schmenk/Breidbach/Küster 2019).

### 5.2 Fremdsprachen- bzw. Bilingualer Unterricht als soziales Geschehen

In Bezug auf Fremdsprachenunterricht bzw. Bilingualen Unterricht als soziales Geschehen hat der rekonstruktive Ansatz zu Tage gefördert, welche impliziten Ziele und Strukturmerkmale tatsächlich die Interaktion leiten. So haben sowohl Studien zu Bilingualement Unterricht (Bonnet 2004, Schneider 2017) als auch zu Fremdsprachenunterricht allgemein (Bracker 2015, Kunze/Meyer/Trautmann 2007) gezeigt, wie schwer es auf individuelle Sinnkonstruktion angelegte Unterrichtsinzenierungen haben. Die Unterrichtsrekonstruktionen zeigen immer wieder, wie offen angelegte Lernarrangements durch Lehrer\*innen aber auch Schüler\*innen selbst geschlossen und auf formale Aufgabenbearbeitung (z.B. Kombinatorik, inhaltsleere Textproduktion, kulturelle Vereindeutigung) umgedeutet werden. Eine dreijährige Longitudinalstudie zu kooperativem Lernen im Englischunterricht kommt zu dem Ergebnis, dass diese Orientierung weder einer didaktischen, noch einer fachdisziplinären Logik folgt, sondern v.a. dazu dient, den praktikabelsten Weg zur Erzeugung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte zu gehen (Bonnet/Hericks 2020).

Blickt man auf die schulpädagogische Unterrichtsforschung, so ist dieses Ergebnis natürlich nicht weiter verwunderlich. Warum sollte die in der allgemeinen Unterrichtsforschung immer und immer wieder festgestellte Tendenz zur Schließung (z.B. Breidenstein 2006, Gruschka 2013, Paseka/ Schrittmesser 2018) für den Fremdsprachen- oder Bilingualen Unterricht keine Geltung haben?

Dieser Befund ist nicht nur aus reformpädagogisch normativer Haltung bedeutsam, sondern er betrifft auch die im Unterricht realisierten Lerngelegenheiten. So zeigen die diskursanalytischen Rekonstruktionen Bilingualen Unterrichts von Christiane Dalton-Puffer (2007), dass die auf Schließung orientierte Aufgaben- und Unterrichtsgestaltung höhere kognitive Operationen verhindert. Gestartet mit der Absicht, die Diskursfunktion des Erklärens im Unterricht zu erkunden, fand sie allenthalben nur Benennung und höchstens noch Beschreibung. Hier bleibt der Unterricht sowohl sachfachlich als auch fremdsprachlich hinter seinem Bildungspotenzial zurück. Andererseits, wenngleich in deutlich geringerem Maße, hat die rekonstruktive Forschung auch Befunde dazu geliefert, wie offene Lernarrangements gelingen können. Dies betrifft z.B. den Bereich der Schriftlichkeit in der Grundschule. Maïke Reichart-Wallrabenstein (2003) Forschungsarrangements wie z.B. der Geschichtenforscher oder die Leselupe haben in der Folge ihrer Arbeit auch Einzug in den Unterricht gehalten. Außerdem hat die rekonstruktive Fremdsprachenforschung in davor nicht vorhandener Konkretisierung den Prozess der Rekontextualisierung aufgeklärt. Bernd Teschs Studie (2010) zeigt, wie die auf der Makroebene in das System eingefütterten Impulse auf der Meso- und v.a. Mikroebene an die Orientierungsrahmen der Akteure angepasst werden.

Gerade weil diese Studie die Allmachtsfantasien der standardorientierten Machbarkeitsapostel angreift, dürfte sie die Tendenz zu immer stärkerem Durchgriff gerade befeuern: Seht her, es reicht noch nicht. Wir müssen noch mehr zentralisieren. Ein Blick in die USA zeigt allerdings, welche Dehumanisierung unserem Bildungssystem dann bevorsteht (z.B. Byrne-Bausell/Glazier 2018). Die Vorboten sehen wir auch im Fremdsprachenunterricht (Bonnet/Hericks 2014, 2018) und in der Lehrerbildung (Rosemann/Bonnet 2018) in Deutschland schon jetzt, und die Mechanismen sind ausgesprochen ähnlich (Bonnet/Byrne-Bausell/Glazier/Rosemann 2020).

### 5.3 Die Perspektive der Schüler\*innen

In Bezug auf die Schüler\*innen ist die rekonstruktive Forschung besonders ertragreich gewesen und hat wesentlich zur Legitimierung des sozio-kulturellen Ansatzes beigetragen. Auf der Basis der Einzelgängerhypothese (Riemer 2001) ist es nicht zu erwarten, dass sich hier eine allgemeingültige Typologie ergeben würde, denn zu mannigfaltig sind die Kombinationsmöglichkeiten allein jener Attribute, die man im weitesten Sinne mit dem Konzept der Motivation in Verbindung bringen könnte. Aufgrund der zahlreichen Studien seit der in Deutschland bahnbrechenden Arbeit von Christiane Kallenbach (1996) in diesem Bereich ist die Schülerperspektive aber sehr weit aufgeschlossen worden. Insbesondere soziokulturelle Studien zur Rolle von Identität und Mehrsprachigkeit (z.B. Lantolf/Pavlenko 1995, Norton 1997, Hu 2003, Norton 2013) haben den Perspektivwechsel in der Lernerforschung – von Motivation als stabilem Persönlichkeitsmerkmal zu Identität als machtförmigem Positionierungsgeschehen – wesentlich vorangetrieben. Rekonstruktive Lernerstudien der letzten Jahre haben zu diesem *socio-cultural turn* beigetragen.

Aufbauend auf den älteren Studien stellen die Erkenntnisse der jüngeren Untersuchungen in diesem Bereich (Trautmann 2014, Bauer 2015) fremdsprachendidaktische Eindeutigkeiten in Frage. So ist es aus Sicht der Lernenden keinesfalls so, dass das Gelingen von Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht von



Unterrichtsmethoden abhängt. Aus ihrer Sicht stehen somit nicht die durch Erkenntnisse der Psycholinguistik begründbare Optimierung der Unterrichtsinszenierungen im Vordergrund, sondern Realkontakte mit Sprecher\*innen der Zielsprache, die Beziehung zum/zur Lehrer\*in, weitere Sozialisierungseinflüsse wie Geschwister, Eltern oder Medien und die eigene sprachliche und kulturelle Identität und deren Anerkennung. Damit ist deutlich, dass das wie auch immer informationstheoretisch und/oder konstruktivistisch gerahmte Modell des Fremdsprachenlerner\*in als Verarbeiter\*in von Input zu Output durch Interaktion zu kurz greift und schulischer Fremdspracherwerb daher eher als „biographische Erfahrungsbildung“ (Trautmann 2014: 159) bzw. „Teil der Identitätsbildung“ (Bauer 2015: 366) konzeptualisiert werden muss. Erst dadurch kommen auch die Schnittstellen zu den anderen Forschungsfeldern klar in den Blick. So wurde zum einen gezeigt, wie unterrichtliche Schließung, Almut Küppers spricht von „radikaler Verzweckung“ (1999: 369), zur Verfehlung von Bildungszielen führt und wie darin im Bereich der Literatur auch eine *gender*-Differenz liegt. Damit ist die Verbindung zur Unterrichtsforschung hergestellt. In ihrer Studie zeigt Almut Küppers aber auch, dass diese Instrumentalisierung der Unterrichtsgegenstände – hier exemplarisch der Literatur – nicht nur von Schüler\*innen, sondern auch von Lehrer\*innen als disfunktional und leidvoll erfahren wird.

#### 5.4 Die Perspektive der Lehrer\*innen

Damit ist abschließend der Bereich der Forschung zu Lehrer\*innen und Lehrerbildung angesprochen, der sich analog zur Lerner\*innenforschung entwickelt hat. Schon in den 1990er/2000er Jahren – wegweisend in Deutschland war die Studie von Joachim Appel (2000) – wurde hier ein *social* bzw. *cultural turn* vollzogen, in dessen Zuge international und national das implizite Wissen und die Identität von Lehrer\*innen ins Zentrum der Forschung rückte. Aus dieser Forschung ist bekannt, wie tiefgreifend Innovationen wie z.B. CLIL auf die Identität von Lehrer\*innen einwirken (Bonnet/Breidbach 2017). Mehrere Studien haben gezeigt, welche Handlungsprobleme sich Lehrerinnen im Fremdsprachen- und Bilingualen Unterricht stellen und welches Handlungswissen sie zu deren Bewältigung benötigen (Appel 2000, Viebrock 2007, Heinemann 2018). Außerdem ist deutlich geworden, wie groß die Herausforderung gelingender berufsbio-graphischer (Neu-)Orientierung ist und dass dabei sowohl individuelle, generische und fachliche, sowie strukturelle Aspekte wirken (Dirks 2000, 2004, Heinemann 2018). Außerdem hat sich gezeigt, wie stark die Beharrungstendenzen von in der eigenen Schulzeit erworbenen Wissensbestandteilen sind (z.B. Caspari 2003). Almut Küppers rekonstruiert in ihrer Studie zu Literatur die Tradierung schulisch sozialisierter „Leseunarten“ wie z.B. das Fehlerlesen an literarischen Texten, und Birgit Schädlich leitet aus ihren Interviews mit Studierenden ab, dass die „Ausklammerung der Anwendungsfrage aus der akademischen fachwissenschaftlichen Lehre“ (2009: 394) dazu führt, dass die Studienphase den Schüler\*innenhabitus der angehenden Lehrer\*innen nur marginal bis überhaupt nicht irritiert. Dieser Widerstreit zwischen schulischer routinierter Reibungslosigkeit und Prüfungsorientierung und dazu alternativer, v.a. von universitärer Lehrerbildung vertretener Orientierung auf biographisch relevante Sinnkonstruktion wird in Praxisphasen besonders virulent (Rosemann/Bonnet 2018).

#### 5.5 Kurzes Resümee

Man kann insgesamt resümieren, dass die rekonstruktive Fremdsprachenforschung der letzten 30 Jahre wesentlichen Anteil an der Neuorientierung der Forschungsinteressen und Theoriebestände der Fremdsprachenforschung hatte. Ein wichtiges Grundmuster – v.a. in Unterrichts- und Akteursforschung – ist,

dass dabei ein Anschluss zur schulpädagogischen Diskussion hergestellt wurde, ohne die traditionell starke Kopplung an Literaturwissenschaft und Linguistik aufzugeben. So werden einerseits in der Fremdsprachenforschung einschlägige Theoriebestände und empirische Ergebnisse der Schulpädagogik rezipiert. Dies gilt z.B. für die Professionsforschung, in der dies in Überblicksartikeln (Roters/Trautmann 2014, Gerlach et al. 2020), Themenheft (Bonnet/Hericks 2014), und Monographien (z.B. Heinemann 2018, Schultze 2018, Bonnet/Hericks 2020) geleistet wurde. Andererseits nimmt auch die Schulpädagogik zunehmend Kenntnis von der Bedeutsamkeit der Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung (z.B. Martens et al. 2018) bzw. für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\*innen und rezipiert fachdidaktische Forschung in diesem Bereich.

## 6. Which way now? Wo ist Sand im Getriebe, um den wir uns weiter kümmern müssen?

Zukünftig wird es im rekonstruktiven Bereich auf jeden Fall um weitere Grundlagenforschung in Bezug auf Schüler\*innenperspektive, Unterricht und Lehrerprofessionalisierung gehen. Im Zentrum steht die Frage danach, welche Einflüsse dazu führen, dass Fremdsprachenunterricht sich in seiner je gegebenen Form zeigt und welche Rolle dabei Wissensbestände der Lehrer\*innen, organisationale Rahmenbedingungen, von der Makroebene des Bildungssystems her eingespielte Reformimpulse und die Schüler\*innen spielen. Die empirisch begründete These steht im Raum, dass beim Zustandekommen von Englischunterricht v.a. dessen Prüfungsorientierung wirkt und das Geschehen prägt; fachliches Lernen oder Bildung, bzw. fachdisziplinäre Wissensbestände als konstituierende Logik hingegen sind nachgeordnet oder gar nicht empirisch nachweisbar (Bonnet/Hericks 2020). Rekonstruktive Forschung hat gezeigt (s.o.), dass diese Prüfungsorientierung durch zunehmende Standardisierung und Testorientierung befördert wird und den Unterricht dehumanisiert. Hier endet die Zuständigkeit der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung als analytisch-empirisches Unterfangen. Es ist die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik, daraus normative Schlüsse zu ziehen.

In Bezug auf die Forschung selbst stellen sich weiterhin Fragen nach dem Sand im eigenen Getriebe. Forschungsmethodisch und -methodologisch wird es darum gehen, den Begriff rekonstruktiver Forschung weiter auszuschärfen. Dabei muss in der Binnenkommunikation innerhalb der rekonstruktiven *community* geklärt werden, in welchem Verhältnis sequenzanalytische und kodierende Verfahren zueinander stehen und welche spezifischen Erkenntnispotenziale beide Verfahrensweisen besitzen. Gleiches gilt im Anschluss daran dann konkret für die Verfahren der Inhaltsanalyse und *grounded theory*. Für die Außenkommunikation ist es nach wie vor sehr bedeutend, die Validitätsfrage aktiv zu thematisieren, denn die für qualitative Forschung i.A. und rekonstruktive Forschung i.B. erarbeiteten Gütekriterien (vgl. z.B. Steinke 2000, Flick 1999) und die ihnen zugrundeliegenden methodologischen Prämissen (z.B. Kelle 2008, Wagner 1999) müssen immer wieder neu in den Forschungsdiskurs eingespielt werden, um die notwendigen Differenzierungen wie z.B. die Unterscheidung zwischen statistischer und theoretischer Repräsentativität und den daraus folgenden grundverschiedenen Samplingstrategien im Bewusstsein zu halten. Gelingt dies nicht, werden sich rekonstruktive Projekte immer wieder mit unterkomplexen Anfragen zur Problematik geringer Fallzahlen abmühen müssen. Im Vergleich dazu sind Frage der Forschungsethik bereits fundiert systematisch thematisiert worden (Viebrock 2015).

Was folgt daraus für die rekonstruktive Forschungspraxis in der Fremdsprachenforschung? Ein strukturelles Problem ist, dass rekonstruktive Forschung mangels Drittmitteln in der überwiegenden Zahl der Projekte

von einzelnen Forscher\*innen durchgeführt wird. Diese Arbeiten müssen zumeist gegenstands- und grundlagentheoretisch das Rad neu erfinden und dringen aufgrund (notwendig) zu geringer Samplegröße zumeist bis zur Ebene empirisch fundierter Hypothesen vor. Es sollte das Ziel aller Forscher\*innen, die rekonstruktive Qualifikationsarbeiten betreuen, sein, die Projekte stärker aufeinander zu beziehen: entweder synchron, indem sich Forschende auch über Standorte hinweg zusammenschließen und diachron, indem Projekte in deutlich stärkerem Maße als Anschlussarbeiten an abgeschlossene oder weit fortgeschrittene Projekte durchgeführt werden. Gegenstandstheoretische, grundlagentheoretische und forschungsmethodische Klärungen können dann übernommen und die Samplinglücken systematisch gefüllt werden. Darin liegt keine Missachtung geistigen Eigentums, sondern es ist vielmehr eine notwendige Bedingung kumulativen Erkenntnisgewinns, sowie nachhaltigen Umgangs mit knappen Ressourcen.

Damit stellt sich auch die Frage der Finanzierung von Einzelprojekten und größeren Verbänden. Angesichts des stark intensivierten Wettbewerbs um insbesondere kompetitive Drittmittel, ist die Finanzierungsfrage zentral. Aufgrund der Vorherrschaft quantitativer Forschung wird die – aktuell aufgrund der Kennzahlorientierung der Universitäten alternativlos gesetzte – Konkurrenz um knappe DFG- und BMBF-Mittel nur bedingt Aussicht auf Erfolg haben. Deutlich aussichtsreicher könnte es sein, sich der auf rekonstruktive Forschung nur bedingt passenden Rahmenbedingungen zu entledigen, Netzwerke zu bilden und ökonomisch und nicht inhaltlich gesetzte Limits, wie z.B. die Dreijährigkeit von Promotionen bewusst zu überschreiten und dafür alternative Finanzierungsmodelle (wie z.B. darauf zugeschnittene Abschlussstipendien) zu entwickeln. Darüber hinaus geht es darum, dass rekonstruktive Forschung ihre Stärken deutlich kommuniziert. Sich die Komplexität der Praxis zuzumuten ist kein Selbstzweck, sondern der mit Mühen und Anfechtungen verbundene Versuch, ökologische Validität zu erzielen. Dies darf die rekonstruktive Forschung deutlich selbstbewusster kommunizieren, was auch bedeutet, streitbarer zu werden und subsumtionslogische Forschung dort zu kritisieren, wo sie gemessen an ihrem Anspruch deutlich zu kurz greift – wie z.B. in zahllosen Pseudo-Experimentaldesigns der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Dabei geht es letztlich darum, die Komplementarität der Ansätze deutlich zu machen und wo es geht, rekonstruktive und subsumtionslogische Forschung in *mixed-method*-Designs zu triangulieren.

## Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Bauer, Viktoria (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität. Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen: Barbara Budrich.
- Block, David (2007). *Second Language Identities*. London: Bloomsbury.
- Bohnsack, Ralf (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl.* Opladen: Leske und Budrich.
- Bonnet, Andreas (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164–177.
- Bonnet, Andreas (2004). *Chemie im Bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.

- Bonnet, Andreas; Byrne-Bausell, Sarah; Glazier, Jocelyn A. & Rosemann, Inga (2020). No Room for Uncertainty – Curricular and Assessment Pressures as Driving Forces For Teachers’ Actions. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 23–44.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2017). CLIL teachers’ professionalization: between instrumental skills and professional identity. In Ana Llinares & Tom Morton (Hrsg.) *An Applied Linguistics Perspective on CLIL* (S. 273–290). London: Benjamins.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (in Vorb. 2020). *Unterrichtsprozesse, Sprachentwicklung und Professionalisierung beim Kooperativen Lernen im Englischunterricht. Eine dreijährige Longitudinalstudie in den Klassen 5-7*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014). „kam grad am Anfang an die Grenzen“ – Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 86–100.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In Katharina Müller-Roselius & Uwe Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In Rolf-T. Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus – theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Byrne Bausell, Sarah & Glazier, Jocelyn A. (2018). New Teacher Sozialisation and the Testing Apparatus. *Harvard Educational Review*, 88, 308–333.
- 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.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). Fremdsprache als Medium des Wissenserwerbs: Definieren und Hypothesenbilden. In Daniela Caspari, Wolfgang Hallet, Anke Wegner & Wolfgang Zydati (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung* (S. 67–79). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dirks, Una (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (2004). ‚Kulturhüter‘ oder ‚Weltenwanderer‘? Zwei ‚ideale‘ Realtypen bilingualen Sachfachunterrichts. In Andreas Bonnet & Stephan Breidbach (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 129–140). Frankfurt: Peter Lang.

- Doff, Sabine (2008). *Englischdidaktik in der BRD 1949 bis 1989. Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft*. München: Langenscheidt ELT,
- Fairclough, Norman (2016, zuerst 1992). *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Flick, Uwe (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Gerlach, David; Roters, Bianca & Steininger, Ivo (2020). Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1), 113–130.
- Grein, Matthias (in Vorbereitung 2020). *Französischunterricht und Gender – Eine intersektionale Perspektive auf das Fachwahlverhalten Französisch beim Übergang in die Sekundarstufe II*. Universität Hamburg: Dissertation.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Heineman, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr
- Hüllen, Werner (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kallenbach, Christiane (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003). Lehr- und Lernziele. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 116–121). Tübingen: Francke.
- Kelle, Udo (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kleining, Gerhard (1995). *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Band 1*. Weinheim: PVU-Beltz.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8: Kompetenzdiagnostik*, 11–29.
- Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Küppers, Almut (1999). *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*. Tübingen: Narr.

- Kunze, Ingrid; Meyer, Meinert A. & Trautmann, Matthias (Hrsg.) (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Barbara Budrich.
- Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca & Schelle, Carla (Hrsg.) (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Norton, Bonnie (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, Bonnie (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409–429.
- Paseka, Angelika & Schritteser, Ilse (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta; (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124.
- Reichart-Wallrabenstein, Maike (2003). *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule: Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. Berlin: dissertation.de.
- Riemer, Claudia (2001). *Der Lerner als „Einzelgänger“: Konsequenzen für die Theorie, Empirie und Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache)*. Kumulative Habilitationsschrift. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Sprachwissenschaft.
- Rosemann, Inga & Bonnet, Andreas (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014). Professionalität von (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1), 51–65.
- Schmenk, Barbara; Breidbach, Stephan & Küster, Lutz (Hrsg.)(2019). *Sloganization in Language Education Discourse: Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schneider, Eva (2018). *Von hybriden Schüler/innen in interkulturellen Diskursräumen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schultze, Kathrin (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.
- Soeffner, Hans-G. & Hitzler, Ralf (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröder (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 28–54). Opladen: Westdt. Verlag.
- Steinke, Ines (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / PVU.
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Trautmann, Matthias (2014). *Fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen aus Schülersicht. Eine Interviewstudie zu fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen von Oberstufenschülerinnen und -schülern*. Opladen: Budrich.
- Viebrock, Britta (2015). *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Viebrock, Britta (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Vollmer, Helmut J. (2010). Kompetenzforschung in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Karin Aguado, Karen Schramm & Helmut J. Vollmer (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren* (S. 29–64). Frankfurt am Main: Lang.
- Wagner, Hans-Josef (1999). *Rekonstruktive Methodologie: George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

## Autorenangaben

Andreas Bonnet, Prof. Dr., Universität Hamburg

Schwerpunkte: Bilingualer Sachfachunterricht und Mehrsprachigkeit, Kooperatives Lernen im Englischunterricht, Professionsforschung, Rekonstruktive Forschungsmethoden