

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 4

---

Matthias Grein & Bernd Tesch

## Die Fallkonstruktion in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung

Forschungspraxis in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung, empirische Zugänge, methodologische Grundlagen und theoretische Konsequenzen

### Abstract (deutsch)

In dem Beitrag thematisieren wir die Rolle der Fallkonstruktion in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung, insbesondere mit der dokumentarischen Methode. Die Fallkonstruktion wird anhand der Diskussion fremdsprachendidaktischer Studien anderer und eigener empirischer Arbeiten als wenig expliziertes, zugleich aber zentrales Scharnier rekonstruktiver Forschung sichtbar, das auf doppelte Weise theoretisch geprägt ist: gegenstandstheoretisch durch die Fragestellung und grundlagentheoretisch durch die verwendete Methodologie. Es zeigen sich die drei Herausforderungen der Fallkonstellation, der Annahme von Veränderung des Falls über Zeit und der Abstraktionsweise. Besondere Bedeutung kommt daher im Rahmen dokumentarischer Forschung dem zentralen Begriff des Orientierungsrahmens zu, der sich bezüglich dieser Herausforderung als offen erweist, aber in seinen grundlegenden Verankerungen in Kollektivität und Konjunktivität als streng.

### Abstract (englisch)

In this article we discuss case construction in reconstructive research in foreign language didactics, focussing on the documentary method. Looking at empirical studies in others' and own projects, we see case construction rarely as explicit topic in spite of its important role, which is twice driven by theory: object theory influencing the research question and social theory leading the methodology. We identified three challenges of case construction, concerning the case constellation, the assumption of change over time and ways of abstraction. For documentary research the key concept is the *frame of orientation* as it is malleable concerning these challenges but strict concerning its grounding in collectivity and conjunctivity.

### Keywords

Dokumentarische Methode, Fallkonstruktion, Typenbildung, Unterrichtsforschung

### Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/Grein-Tesch](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/Grein-Tesch)

## 1. Einleitung: Der Fall als Thema der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung?

Ziel des Beitrags ist es, die Fallkonstruktion in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung zum expliziten Gegenstand der Reflexion im Forschungsprozess zu machen. Ausgangspunkt ist vor allem die eigene Empirie in unserem Unterrichtsforschungsprojekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“<sup>1</sup> sowie deren Reflexion zu dem praktischen Problem, wie in der Unterrichtsforschung Fälle konstruiert werden. Wichtige Impulse gehen auf die Auseinandersetzung mit den Überlegungen Annika Krefts zurück (Kreft 2020 & 2020a), die sich bereits der ansonsten in der (rekonstruktiven) Fremdsprachenforschung<sup>2</sup> eher selten gefundenen Problematisierung der vorgenommenen Fallkonstruktionen widmete. Unser Eindruck ist, dass es zwar in unserem Feld viele praktische Fallkonstruktionen gibt, aber recht wenig expliziten Diskurs dazu (vgl. aber Püster 2021, s.u.).

Da sich in unserer Arbeit immer wieder gezeigt hat, dass mit dem Fallbegriff wichtige theoretische und konzeptionelle Setzungen vorgenommen werden, fragen wir zunächst, welche Arten von Fallkonstruktion in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung vorgenommen werden bzw. welche zentralen Fragen dabei immer wieder sichtbar werden (Forschungsfrage 1). Der Fokus liegt dabei, wenn auch nicht exklusiv, auf Studien mit der Dokumentarischen Methode (DM), da es sich dabei um die von uns empirisch verwendete Methode handelt.

Angesichts der heterogenen vorgefundenen Fallkonstruktionen stellen wir zugespitzt die Frage, ob in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung Beliebigkeit, ein *anything goes*, vorherrscht und gehen daher im darauf folgenden Abschnitt auf theoretische Überlegungen zu Fallbegriffen ein. Hier stützen wir uns insbesondere auf Arbeiten aus den Bezugsdisziplinen Erziehungswissenschaft und Soziologie. Die lakonischste, unpräziseste und zugleich zutreffendste Definition ist wohl die von Wernet: „Erst die Fragestellung macht aus dem Protokoll der Wirklichkeit einen Fall“ (2009: 57). Dementsprechend muss die zentrale Bedeutung des Fallbegriffs noch stärker expliziert und definiert werden. Für die dokumentarische Methode beziehen wir uns hier insbesondere auf den zentralen Begriff des Orientierungsrahmens.

Auf dieser Grundlage stellen wir in Abschnitt 4 die eigene Praxis der Fallkonstruktion und der Typenbildung dar, da beides bei der Arbeit mit der DM in einem engen Zusammenhang steht. Um diesen Zusammenhang besser reflektieren und explizieren zu können, beziehen wir uns auf die Überlegungen zur „typenbildenden Interpretation“ nach Schäffer (2020). Anhand unserer eigenen Fallkonstruktion und der daraus resultierenden Typenbildung diskutieren wir dann, welche spezifischen theoretischen Konsequenzen aus den Entscheidungen über den Fallbegriff folgen. Dies betrifft insbesondere die Frage nach dem ‚Ort‘ der Konjunktivität, d.h. wie und welches geteilte implizite Wissen im Fremdsprachenunterricht je nach Fallbegriff zu verstehen und zu rekonstruieren wäre (Forschungsfrage 2).

Abschließend fassen wir die Ergebnisse bezüglich der Modi, Herausforderungen und Konsequenzen der Fallbegriffe zusammen.

---

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 427834126

2 Wir nehmen hier keine genaue Setzung vor, wo die Grenzen der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung liegen, sondern beziehen uns auf Forschung im Rahmen der RFF und auf fremdsprachendidaktische Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode.

## 2. Fallkonstruktionen in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung

In unserer Darstellung verschiedener Fallkonstruktionen im Feld der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wollen einen Überblick über verschiedene Varianten dieser Fallkonstruktionen geben. Wir betonen jeweils diejenigen Elemente der Arbeit, die für das konkrete Argument relevant sind (z.B. Datenarten, Fragestellung, theoretischer Zugang). Wir nennen die DM nicht immer als Methode der Studien, sondern nur andere methodische Zugriffe. Zunächst differenzieren wir schematisch drei Begriffe zur Fallarbeit:

Mit *Fallbegriff* meinen wir die Explikation dessen, was in der jeweiligen Studie als Fall verstanden wird. *Fallkonstruktion* ist demgegenüber der praktische Vollzug der Arbeit mit Fällen, expliziert oder nicht expliziert; dies meint also die Praxis der Forschenden. *Fallkonstellation* bezieht sich schließlich auf den jeweiligen Zuschnitt des Falls, also die Frage, wie viele Menschen und Materialitäten in welchen Erhebungsweisen zusammen als ein Fall gefasst werden oder auch nicht.

Interviews gelten manchmal als präferierter Zugang zum Wissen der Akteure, und intuitiv wird dabei immer wieder das Interview nicht mit dem Fall, sondern auch mit einem Individuum gleichgesetzt. Dies mag verbreiteten gesellschaftlichen Vorstellungen des Individualismus entsprechen, bei der Arbeit mit der DM wird allerdings eher Kollektivität bzw. kollektives Wissens angesteuert, und im Interview wird auch der Einzelfall als spezifische biographische Rahmung kollektiver Wissensbestände verstanden (vgl. dazu Bohnsack 2017: 120ff). So geht es in der Interviewstudie von Grein (2022) um einmalige Interviews, verstanden als Einzelfälle, und sich darin zeigende Umgangsweisen mit gesellschaftlich verbreiteten Stereotypen zu Französisch und institutionellen Fachwahlentscheidungen. In der Typenbildung werden die Fälle aber wieder aggregiert und zur Abstraktion genutzt.

Eine andere Variante stellen wiederholte Interviews mit einer Person dar, häufig bezieht sich die Forschungsfrage dann auf Veränderungen. Bei Bonnet und Hericks (2020: 66f.) geht es beispielsweise um zwei Lehrpersonen und deren Professionalisierung bzw. Entwicklung im Laufe einer selbst initiierten Unterrichtsintervention zu kooperativem Lernen, hier werden mehrere Interviews als ein Fall gefasst. Auch bei der Narrationsanalyse von Schultze (2018) liegt der Fokus auf Veränderungen mehrerer Studierender, die mit mehreren Interviews (und anderen Datenarten) als je ein Fall konstruiert werden. Dies muss aber nicht so sein und die Annahme von Veränderung bei mehreren Datenerhebungen kann potentiell als unreflektierte Norm Studien beeinflussen (vgl. Thiersch 2020). Denn theoretisch gäbe es auch die Möglichkeit, dass gewissermaßen eine Person als verschiedene Fälle gefasst werden kann, dass also jedes Interview mit einer Person einen separaten Fall darstellt. Auch wenn wir dafür kein Beispiel aus dem Kontext der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung kennen, ist die Annahme der Veränderung über Zeit aber keinesfalls eine Naturgesetzlichkeit, wie man an anderen Studien sehen kann:

So nutzt Püster (2021: 74ff) in ihrer Studie über „Mentoringgespräche im Englischunterricht“ Vor- und Nachbereitungsgespräche als nicht aufeinander bezogene und damit verschiedene Fälle, auch wenn dieselben Konstellationen von Studierenden und Mentor\*innen vorliegen. Dies begründet sie einerseits grundlagentheoretisch, da das Verhältnis von Vor- und Nachbereitungsgespräch empirisch nicht klar ist. Andererseits verweist sie auf die zentrale Rolle der Forschungsfragen, die nicht auf Veränderung zielen, sondern auf „Mentoringgespräche selbst als Dokumente sozialer Praxis“ (Püster 2021: 76).

Gruppendiskussionen sind der Ausgangspunkt der Entwicklung der DM und die Gruppe wird dezidiert als ein Fall verstanden (Bohnsack 2010: 106ff), es geht um das Kollektive; Voraussetzung dafür ist, dass es sich um Realgruppen handelt, die interaktive Erfahrungen teilen (vgl. Bohnsack 2010: 109; 2022: 35) – oder aber

um Gruppen, die gesellschaftliche Erfahrungen teilen, ohne sich persönlich zu kennen (Bohnsack 2022: 35). Ob die Gruppen der Gruppenarbeiten im Unterricht automatisch Realgruppen sind oder in genereller Hinsicht Orientierungsrahmen teilen, scheint wahrscheinlich, aber keinesfalls *per se* gegeben, es handelt sich also um empirische Fragen. Wir gehen jedenfalls davon aus, dass es sich dabei um sinnvoll zu rekonstruierende Fälle handelt, da Gruppenarbeit einer gängigen Praxis von Schule und Unterricht entspricht. Die „Schülergespräche“, die Bracker (2015: 101) analysiert, dürften sich wohl an der Grenze von Gruppenarbeit und Gruppendiskussion bewegen (ebd. 218f.), in jedem Fall ist in dieser Studie aber ein Gespräch ein Fall. Entscheidend ist dabei, dass anhand dieser Daten und Fallkonstruktion die offene und explorative Fragestellung beantwortet werden kann.

Besonders herausfordernd erscheint uns die Fallkonstruktion bei Studien, die Unterrichtsinteraktion analysieren, insbesondere videographische Daten sind nach Dinkelacker durch „Überkomplexität“ (2017: 142) gekennzeichnet. Einen Ausgangspunkt unserer Überlegungen stellen mit Blick auf die empirische Anforderung, einen Fallbegriff in der empirischen Unterrichtsforschung zu konstruieren, die Arbeiten von Kreft dar. Sie benennt explizit die Herausforderungen (Kreft 2020a: 61ff), einen Fallbegriff in der videographischen fremdsprachendidaktischen Unterrichtsforschung zu konstruieren, nicht zuletzt da ältere Studien in der Regel, und das immer wieder auch ohne weitere Erläuterungen, Gruppen, Dyaden oder Plenumsszenen als Fall genutzt haben. Kreft fokussiert zur Typenbildung Sequenzen, in denen ihr Forschungsgegenstand *Fictions of Migration* eine Rolle spielt. In einem Zwischenschritt sammelt sie verschiedene interaktive Muster der Bearbeitung dieses Themas und stellt dann drei *tertia comparationis* und im Weiteren drei Typiken vor, die differenzierend auf Lehrpersonen, Schüler\*innen und Texte verweisen (vgl. Kreft 2020: 248ff). Was in anderen Studien eine nicht angemessene Verengung hätte sein können, war hier ein sinnvoller Teil der Arbeit, der zur Bearbeitung einer spezifischen, aber recht offenen Fragestellung beigetragen hat. Möglicherweise ist es sogar die Konfrontation der übergeordneten extrem weiten Frage „*Was geschieht, wenn fictions of migration von den Lehrpersonen im Englischunterricht eingesetzt werden?*“ (Kreft 2020, 187) mit der „Überkomplexität“ der Daten, die zu den Herausforderungen der Fallkonstruktion geführt hat.

Schneider (2018: 133, 140) spricht in einer Studie zu bilinguaem Politikunterricht von „Datenkonstruktion“ und „Fallauswahl“ und fokussiert in ihrer Unterrichtsstudie dabei überwiegend auf einzelne Schüler\*innen. Einmal scheint es aber geboten, zwei Schüler zusammen als einen Fall zu fassen (ebd.: 310ff.) – ein Beispiel für eine empirisch basierte dynamische Fallkonstruktion, um mit der Komplexität der Daten und einer Fragestellung umgehen zu können, die sowohl auf Unterrichtsdiskurs wie auch auf Bildungsprozesse zielt.

Ein zentraler Teil der „Überkomplexität“ ist wohl auch die in noch wenigen Studien bearbeitete Multimodalität des videographierten Unterrichts, anhand derer die Beschränkung auf Sprache überwunden und der *practive turn* konsequent weitergeführt werden kann, z.B. durch die Berücksichtigung der Bedeutung von Dingen für den Unterricht. Schädlich (2022) diskutiert z. B. „Umhergehen“ als relevante unterrichtliche Praxis und bezieht verschiedene Materialitäten wie Dinge, Räume und Körper ein; der Fallbegriff der ethnographischen Studie unterscheidet sich allerdings deutlich von den bisher betrachteten: So werden zwei Fälle, „zunächst aus verschiedenen Protokollen und der Kodes zum Umhergehen [...] abstrahierend und im zweiten Fall basierend auf der Detailanalyse einer konkreten Szene“ (Schädlich 2022: 81) konstruiert. Da sich der Fall nicht mehr explizit auf Audio- und Videographien von Menschen und deren Handeln bezieht, sondern auf verschiedene Arten von Texten der Forscherin, wird hier die Theorieabhängigkeit der Fallkonstruktion sichtbar.

Auch longitudinale Unterrichtsstudien weisen eine spezifische Komplexität auf, die sich in deren Fallbegriffen niederschlägt: Bonnet & Hericks (2020) ziehen für ihre longitudinale Studie über drei Jahre immer wieder Sequenzen aus dem Unterricht heran, die in verschiedenen Konstellationen ablaufen, z.B. Plenum oder Gruppenarbeiten mit und ohne Lehrperson. Der Fallbegriff ist hier wohl maximal breit, nicht nur in Bezug auf die wechselnden sozialen Konstellationen, sondern auch in Bezug darauf, dass die Klasse über drei Jahre ein Fall zu bleiben scheint, um die Intervention erforschen zu können. Konzett-Firth (2023) fokussiert in einem konversationsanalytischen Design zwar auf einzelne Lernende und deren Kompetenzentwicklung in einer Klasse, allerdings auch über vier Jahre und in verschiedenen sozialen Konstellationen.

Was Püster (2021, s.o.) mit Verweis auf Wernet expliziert hat, zeigt sich hier auch: Der Fallbegriff hängt zentral an der Forschungsfrage, die zudem den Ausgangspunkt für das Sampling darstellt. Er ist dabei aber zugleich abhängig von der jeweils angelegten Grundlagentheorie, wie man am Beispiel von Schädlich (2022) besonders deutlich sehen kann. Über die ominipräsente und übergreifende Frage der Grundlagentheorie hinaus zeigen sich zunächst zwei zentrale Herausforderungen der rekonstruktiven Fallkonstruktion:

Was ist ein Fall, und in welcher Konstellation wird er bestimmt (eher synchron)? Wie viele und welche Menschen (und Materialitäten) gehören zu einem Fall? Werden z.B. Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen gemacht? Welche Konstellationen sind in der jeweiligen Studie vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung und grundlagentheoretischen Setzung ein Fall?

Die andere, eher diachron zu fassende Herausforderung bezieht sich auf die Konstanz des Falls: Handelt es sich um eine Konstellation oder einen Menschen, bei dem man von einer Veränderung ausgeht? Oder von zwei oder mehr eher unabhängigen Fällen? Hier scheint weiter entscheidend, inwiefern die Forschungsfrage überhaupt auf Veränderung zielt und wie diese Veränderung verstanden wird, z.B. als (Auswendig)Lernen einer Grammatikregel oder als transformatorischer Bildungsprozess (vgl. z.B. Bonnet & Hericks 2020: 291f.).

Eine dritte Herausforderung bezieht sich auf Typenbildung oder andere Arten von Abstraktion:

Hier stellen sich die Fragen, wie Abstraktion im jeweiligen grundlagentheoretischen Rahmen verstanden wird und welche Art von Fällen (Personen, Konstellationen) man für z.B. Typenbildung nutzen kann. Für dokumentarische Studien ist hier die Frage der Vergleichbarkeit zentral. Generell hängen auch die Fragen der Abstraktion wieder an der Fragestellung und inwiefern diese eine Typenbildung erfordert oder begünstigt.

Viele der oben genannten Studien haben eine Typenbildung durchgeführt, bei der eine größere Zahl von Fällen eine geringere Zahl von Typen speisen, oft in verschiedenen Dimensionen, also mehrdimensional. Dies ist aber keineswegs der einzige Weg der Abstraktion, und die vier folgend genannten Studien haben jeweils eine Form der Triangulation von Daten, Theorien und/oder Methoden durchgeführt, um dann zu nicht-klassischen dokumentarischen Typenbildungen (vgl. Nohl 2013 zur sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung) oder anderen Formen der Abstraktion zu gelangen.

So hat beispielsweise Heinemann (2018) eine dokumentarische Typenbildung anhand von vier Fällen durchgeführt. Die Studie zu Professionalisierung im bilingualen Englischunterricht ist dabei zudem stark von Annahmen der objektiven Hermeneutik beeinflusst und in diesem Rahmen erscheint die Nähe von Fall und Typus wohl passender als bei einer sich als ‚rein dokumentarisch‘ verstehenden Arbeit (vgl. Nohl 2013: 15ff.). Auch Gardemann (2021) hat eine Form der Triangulation vorgenommen, allerdings im Rahmen einer klassischeren *mixed-methods* Studie mit statistischen und dokumentarischen Auswertungen, und dabei vier



sowohl auf Breite als auch auf Vertiefung zielende Fragen gestellt. Nach der Darstellung der quantitativen Studie erfolgt die der qualitativen Studie mit einer Typenbildung anhand von ebenfalls vier kontrastiv ausgewählten Fällen und einer narrativen Verknüpfung<sup>3</sup> der beiden Teilstudien. Vernal Schmidt (2021) nutzt Gruppenarbeiten und Plenumsszenen aus einem Spanischkurs sowie ergänzend ein Interview mit der Lehrperson in einer Studie zu Film und interkulturellem Lernen im Spanischunterricht. Sie diskutiert die Ergebnisse eher narrativ statt typenbildend und abstrahiert eine Vielzahl von Befunden zu den beiden Themengebieten „Umgang mit den Aufgaben“ und „Umgang mit den Sprachen“ (ebd.: 281ff.). Bonnet und Hericks (2020) fokussieren zwei Lehrpersonen (wiederholte Interviews) sowie deren Klassen (wiederholte Videographie und Kompetenztests) und nehmen eine theoretisierend-narrative Abstraktion vor.

Wir konnten aufzeigen, dass es in der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung selbst im Rahmen der Arbeit mit der DM sehr unterschiedliche Fallbegriffe gibt, die ihre Berechtigung aus verschiedenen theoretischen und forschungspragmatischen Überlegungen beziehen und insbesondere von der Forschungsfrage abhängen. Dabei zeigen sich drei Herausforderungen bei der Fallkonstruktion, die die Fallkonstellationen, die Frage nach Veränderungen und die Frage nach der Abstraktion betreffen.

Im Weiteren stellt sich die Frage nach Theoretisierungen der Fallkonstruktion, denn die Beispiele könnten so verstanden werden, dass der Fallbegriff der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung *anything goes* bedeutet. Dass dieser Eindruck täuscht, kann insbesondere mit Verweis auf die zugrundeliegende(n) Praxistheorie(n) verdeutlicht und dann für eine spezifische Praxistheorie, die praxeologische Wissenssoziologie zugespitzt werden. Dies stellen wir im Folgekapitel genauer dar.

### 3. Zur Theoretisierung des Fallbegriffs

#### 3.1 Der Fall in Praxistheorie(n)

*Theorie* ist, wie sich in den oben skizzierten Beispielen gezeigt hat, doppelt relevant für den Fallbegriff: als Grundlagentheorie (vgl. Baltruschat 2018: 11ff.) und insbesondere via Fragestellung als Gegenstandstheorie. Hier geht es zunächst vor allem um grundlagentheoretische Überlegungen, bei denen wir uns auf den im rekonstruktiven Kontext häufig verwendeten Rahmen der Praxistheorien beziehen. Reckwitz (2003: 282) spricht von „drei Grundannahmen“ von Praxistheorien:

eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routiniertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken.

Praxistheorien interessieren sich weiter für den Vollzug der Praxis, *doings*, und diesem Vollzug zugrundeliegende dynamische Logiken. Während – tendenziell – ethnographische Ansätze eher auf die Vollzüge fokussieren, zielen – tendenziell – dokumentarisch vorgehende Studien häufig auf Logiken der Praxis bzw. die „handlungspraktische Hervorbringung des konjunktiven Wissens“ (Sturm & Wagoner 2021: 32, Herv. im Orig.), denn die „genannten Theorieprogramme und Forschungsansätze bieten keine bis in die

---

3 Selbstverständlich muss auch eine klassischere Typenbildung narrativ an bestehende Diskurse rückgebunden werden. Allerdings stellen Typologien selbst, z.B. in den häufig gefundenen tabellarischen Darstellungen, bereits differenzierende und überprüfbare Abstraktionen von Logiken der Praxis dar, also Theoriekonstruktion in Kurzform.

Details konsensual geteilte ‚Praxistheorie‘, sondern bilden eher ein Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘ (Reckwitz 2003: 283).

Das Verständnis von einem routinisierten und dennoch unberechenbaren Vollzug von Praxis passt zu den im zweiten Abschnitt gefundenen Fallbegriffen, oder besser: Die Fragen nach verschiedenen Vollzügen von Praxis erfordern Fallkonstruktionen, die diesen Vollzügen gerecht werden können, in verschiedenen Konstellationen und Vergleichbarkeiten. Dies verweist weiter auf einen dynamischen Fallbegriff und die Fallkonstruktion, das *casing*, als einen Interpretationsschritt, also selbst wiederum den Vollzug einer Praxis. So stellt Baltruschat (2018: 16ff.) in einem möglicherweise besonders drastischen Negativbeispiel dar, wie in der TIMSS-Studie durch Kameraführung, Schnitt und Bildauswahl ein Fall und weiter ein Verständnis „der Sache“ des Unterrichts erzeugt wird, das in eine spezifische bildungspolitische Agenda passt, aber der weitaus komplexeren Interaktion nicht gerecht wird.

Fälle sind also nicht *per se* gegeben, sondern Fälle werden von Forschenden auf Grund bestimmter Kriterien hergestellt bzw. erst zum Fall gemacht: „cases are neither purely empirical nor theoretical units but a *highly dynamic social scientific activity* – cases are made (and re-made) in research processes“ (Wagenknecht & Pflüger 2018: 290 Herv i. O.). Die Kriterien sind vielfältig (Asbrand und Martens 2018: 187; Bohnsack 2011: 174; Tesch 2022: 149) und können nicht listenartig abgearbeitet werden, um zum Fall zu kommen, sondern sie sind vom Forschungsgegenstand abhängig und entstehen im Prozess, bei der DM z.B. beim Prüfen, Vertiefen oder Verwerfen eines *tertium comparationis*. Auch Strübing et al. (2018: 86) argumentieren mit Blick auf Gütekriterien für eine komplexe Abstimmung „von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen, durch die der Untersuchungsgegenstand überhaupt erst konstituiert wird“.

Auf diese Weise lässt sich die eingangs genannte Bestimmung von Wernet „Erst die Fragestellung macht aus dem Protokoll der Wirklichkeit einen Fall“ (2009: 57) genauer verstehen. Im Fall der von uns genutzten Praxistheorie, der praxeologischen Wissenssoziologie und der darauf beruhenden DM, gibt es spezifische Abstimmungsprozesse, auf die wir im Folgenden eingehen.

### 3.2 Der Fall bei der rekonstruktiven Forschung mit der Dokumentarischen Methode

Schäffer et al. (2020: 175f.) betonen, dass bei der Forschung mit der Dokumentarischen Methode nicht Fälle typisiert werden, sondern Orientierungsrahmen. Zwar bilden Fälle die empirische Grundlage für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, dennoch ist letzterer der methodologische Schlüsselbegriff. Es ist daher an dieser Stelle angebracht, zunächst auf den Zentralbegriff des Orientierungsrahmens und seiner Rolle für die Fallkonstruktion in der dokumentarischen Methode einzugehen.

Der Orientierungsrahmen in seiner ursprünglichen Fassung, auch *im engeren Sinne* genannt, bezieht sich auf handlungsleitendes implizites Wissen bzw. die Logik der Praxis, analog zum Bourdieuschen Habitusbegriff. Der Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* (i. w. S.) bezieht sich dagegen auf die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm. Als Normen werden gesellschaftliche Identitätsnormen, *common-sense*-Theorien und institutionelle Erwartungen verstanden (vgl. Bohnsack 2017: insbesondere 102ff.), die (noch) nicht in den Habitus internalisiert sind. Orientierungsrahmen sind einerseits zwar themenübergreifende Logiken der Praxis, aber sie können sich entsprechend als Orientierungsrahmen i. w. S. unterscheiden, im Umgang mit denselben oder verschiedenen Normen. Denn wir nutzen einen Normbegriff, der zwischen den zahllosen Forderungen unterscheidet, die an Menschen gestellt werden, und Normen als denjenigen Forderungen, die auch habituell bzw. interaktiv bearbeitet werden (vgl. Grein & Tesch 2022). Als Normen verstehen wir nach Sotzek et al. (2017: 320) also diejenigen Forderungen, „die

sich in der Wahrnehmung der Beforschten in ihrem dargestellten Handeln aufdrängen und Verhaltenserwartungen darstellen, die aufrechterhalten werden, auch wenn sie nicht permanent handlungspraktisch umgesetzt werden“. So gehen wir davon aus, dass Unterrichtsthemen in der Regel für Fachlehrpersonen eine Bedeutung als Norm haben, und sei es nur die Norm, darin über Expertise zu verfügen. Für Schüler\*innen können dagegen dieselben Themen interessant und relevant sein oder aber als „Schülerjob“ (vgl. Grein & Vernal Schmidt 2020) abgearbeitet werden, da es sich um eine unter zahllosen inhaltlichen Forderungen handelt, die die Schule stellt. Dies führt dazu, dass sich im Unterricht mit seinen vielen fachlichen, privaten oder gesellschaftlichen Themen und Forderungen geteilte und nicht geteilte Orientierungsrahmen überlagern und koexistieren können und wohl auch müssen (vgl. Buchborn 2022: 66), zumal „soziale Akteur\*innen immer vielfältige konjunktive Erfahrungen machen, die einander überlagern, also mehrdimensional sind“ (Sturm & Wagener 2021: 33).<sup>4</sup>

Es gilt dann, ein möglichst „allen Fällen gemeinsames Orientierungsproblem oder [...] gemeinsame Orientierungsdiskrepanz“ (Amling & Hoffmann 2013: 192) also eine ‚Basistypik‘ zu finden. Allerdings ist natürlich auch relevant, welche Orientierungsprobleme geteilt werden und welche nicht – und von wem. Es interessiert also, welche Forderungen im Unterricht sich konkret wessen „Handeln aufdrängen“ und damit empirisch als Norm rekonstruiert werden können. Auf diese Weise kann dann auch die Gegenstandstheorie zu ihrem Recht kommen, und fachdidaktische Forschungsfragen, die sich typischerweise auf spezifische Themen oder Interventionen beziehen, können in ihrem Forderungscharakter bearbeitet werden, indem (auch) auf die entsprechenden Fälle fokussiert wird.

Es kann also keinesfalls von einer Beliebigkeit des Fallbegriffs der dokumentarischen Methode ausgegangen werden, sondern der Fall hängt an der spezifischen Definition des Orientierungsrahmens. Der Orientierungsrahmen ist dabei flexibel bezüglich der Fall*konstellationen* und der beteiligten menschlichen und nichtmenschlichen Komponenten. Der Begriff des Orientierungsrahmens ist allerdings sehr rigide in seinem Fokus auf Kollektivität und auf implizites Wissen, also bezüglich der Fall*konstruktion*. Dies betrifft auch Orientierungsrahmen i. w. S, die implizite Anteile aufweisen oder auf implizite Bearbeitungsweisen deuten, da es sich sonst um Orientierungsschemata handeln würde.

Im folgenden Abschnitt skizzieren wir unser Projekt, um die zweite Forschungsfrage, die auf die theoretische Rolle bzw. Konsequenz von unterschiedlichen Fallkonstruktionen und unterschiedliche Konjunktivitäten, zu beantworten.

#### 4. Fallkonstruktion und Typenbildung im Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers“

Ausgangspunkt des Projekts ist die Beobachtung, dass zumindest in der Didaktik der romanischen Sprachen Unterrichtsforschung in der Regel zu spezifischen Themen und dafür arrangierten Settings stattfindet (u.a. Tesch 2010, Vernal Schmidt 2021). Wesentlich seltener sind Studien, die an den alltäglichen Interaktionen des Fremdsprachenunterrichts interessiert sind (Konzett Firth 2023, Schädlich 2022, Tesch 2018).

Unsere zentrale Fragestellung lautete im o.g. Projekt daher: *Welche Norm-Praxis-Verhältnisse lassen sich im Alltag des fremdsprachlichen Klassenzimmers rekonstruieren?* Um diese Fragestellung zu beantworten, videografierten

---

4 Wie Asbrand und Martens (2018) immer wieder aufzeigen, spielt auch die Multimodalität des Unterrichts eine erhebliche Rolle für die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen.



wir jeweils ca. 50 Stunden Französisch- und Spanischunterricht mit Schwerpunkt auf den Klassen neun bis elf in vier Bundesländern. Wir nutzten dazu bis zu drei Kameraperspektiven (zwei statische Kameras und eine Körperkamera) sowie mehrere auf den Schülertischen ausgelegte Diktiergeräte. Als Ergebnis unseres Forschungsprojekts konnten wir rekonstruieren, dass der beobachtete Unterrichtsalltag anhand von (mindestens) drei Logiken praktisch geordnet ist, die wir in drei Typiken differenzierend beschreiben.

Allerdings stellt ein derart offener Forschungsgegenstand wie ‚Alltag‘ die Fallbestimmung vor ganz besondere Probleme, da die Fallbestimmung (und darauf folgend Typenbildung) nicht mehr auf vorab bestimmte fachdidaktische Themen und deren Bearbeitungen als Forderung oder als Norm erfolgen kann. Bevor wir auf die Rolle von Fällen und Orientierungsrahmen im Prozess unserer eigenen Typenbildung eingehen, führen wir die Heuristik der typenbildenden Interpretation nach Schäffer ein, um eine größere reflexive Distanz zu unserem eigenen Projekt zu ermöglichen.

#### 4.1 Zur typenbildenden Interpretation

Schäffer (2020) geht auf die bisher noch nicht explizierten Elemente des Typenbildungsprozesses ein und nennt dafür drei aufeinander folgende Erkenntnisschritte, die „Abduktion“, die „Als-ob-Deduktion“ sowie die „pragmatische Induktion“. Die auf Pierce zurückgehende „Abduktion“ bildet häufig den ersten Interpretationsschritt der sinngenetischen Typenbildung: „Im Zuge der komparativen Analyse wird aus einem ersten überraschenden und risikoreichen abduktiven Schluss im Anschluss eine Hypothese über einen „Orientierungsrahmen“ gebildet, also eine in einem Satz formulierte Explikation des Rahmens.“ (Schäffer 2020: 72) Zur „Als-ob-Deduktion“ führt Schäffer (ebd.: 73) aus:

Diesen Vorgang des weiteren Schließens nach der Abduktion möchte ich als „Als-ob-Deduktion“ bezeichnen, da hier ja nicht, wie bei einer klassischen Deduktion, von einer allgemeinen Theorie ausgegangen wird, von der aus dann auf den Einzelfall geschlossen wird, sondern ‚nur‘ von einer aus der Auseinandersetzung mit dem Material und unter Einbezug neu orchestrierter, vorgängiger Theoriefragmente erzeugten Aussage. (ebd.: 73)

Im dritten Schritt „rekonstruiert man an anderen Fällen, ob und wie hier eine ähnliche Form des Umgangs mit dem abstrahierten Orientierungsrahmen vorliegt (minimale Spezifizierung)“ (ebd.: 73). Eine maximale Spezifizierung ist gegeben, wenn sich die „Als-ob“-Hypothese nicht bewährt, d.h. etwas Neues, Unerwartetes emergiert.

Die drei o.g. Interpretationsschritte waren für uns im Nachhinein betrachtet leitend, wenn sie sich auch in den drei Typiken nicht jeweils als strenge Abfolge darstellen, sondern eher als tentativ-diskursive Suchbewegungen. Relativ früh stellte sich z.B. im Forschungsprozess heraus, dass sich Typik A (Umgang mit der Norm der funktionalen Einsprachigkeit) als empirisch omnipräsente Praxis aufdrängte, ebenso wie Typik B – der Umgang mit der Leistungslogik –, die wiederum auf „als-ob-deduktiver“ Grundlage, mit Bezug auf die Forschung Wageners (vgl. Sturm & Wagener 2021), zustande kam. Im Folgenden stellen wir das Zustandekommen von zwei der Typiken im Einzelnen und im Kontrast zueinander vor. Anhand der unterschiedlichen Fallkonstruktionen sollen dann die theoretischen Konsequenzen herausgearbeitet werden.

## 4.2 Unsere Typenbildung und die dabei emergierenden Fallbegriffe

Unser Typenbildungsprozess stand wie betont vor der Herausforderung, sich nicht auf eine gegenstandstheoretisch zugespitzte Fragestellung als Ausgangspunkt zu stützen, sondern auf eine Fragestellung, die auf einen denkbar breiten Gegenstand abzielt: Normen und Praktiken im Alltag des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Die zentrale Abstraktionsleistung bestand bei der Breite des Gegenstands darin, nach übergreifenden Dimensionen – *tertia comparationis* – zu suchen, die möglichst das gesamte *Sample* beschreiben. Nicht überraschend war es daher, dass sich dieser Prozess über zeitliche und inhaltliche Suchbewegungen in mehreren Phasen gestaltete. Das zeitlich früheste Ergebnis war die Verständigung auf Typik A: Umgang mit der Norm der funktionalen Einsprachigkeit. Das zweite Ergebnis war die Verständigung auf Typik B: Umgang mit Leistung, Prüfung, Bewertung. Am langwierigsten und verschlungensten stellte sich die Verständigung auf Typik C heraus: Die Herstellung der ‚Sache‘ des Unterrichts.<sup>5</sup>

Wir begannen aufgrund der offenen Forschungsfrage mit zahlreichen Sequenzanalysen, die darauf abzielten, interaktiv dichte und uns aus unterschiedlichen Gründen (Relevantsetzungen im Feld, fachliche oder pädagogische Relevanzen) interessant oder relevant erscheinende Passagen sowie die darin sichtbaren Normbezüge zu rekonstruieren, insbesondere letztere im Sinne von Schäffers pragmatischer Induktion. Hier zeigen sich verschiedene Perspektiven bzw. Foci im Team, bedingt durch unterschiedliche Herangehensweisen, Teilfragen und Vorlieben. Die *tertia comparationis* kamen dann mit Blick auf die Darstellung der Ergebnisse in den oben skizzierten abduktiven, pragmatisch-induktiven und als-ob-deduktiven Schlüssen zustande. Im gleichen Atemzug, in dem wir potentielle Typen und Typiken diskutierten, diskutierten wir auch Fallkonstellationen, die diesen Typen möglicherweise entsprachen.

Je weiter die Typenbildung fortschritt, um so mehr haben wir als-ob-deduktive Schlüsse genutzt, um die Typiken abzurunden oder aber zu modifizieren. Wir haben also relevant scheinende Sequenzen als Fälle gesucht und dahin gehend geprüft, ob die rekonstruierten Orientierungsrahmen zu den im Fallvergleich bereits abstrahierten Orientierungsrahmen passen und ob die abstrahierten Logiken auch diese neu hinzugezogenen Orientierungsrahmen erklären können.

Für den Fallbegriff unserer Arbeit waren dementsprechend verschiedene Elemente wichtig: Die Forschungspraxis, in der wir zunächst nach interessant und relevant wirkenden Sequenzen gesucht haben; diese war dabei beeinflusst durch implizite Relevantsetzungen und explizite Auseinandersetzung mit didaktischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Forderungen; aufgrund unserer sehr weiten Forschungsfrage hat erst die Arbeit mit den *tertia comparationis*, die theoretische Bezüge aufweisen, zu einer zunehmenden Fokussierung geführt, die *tertia comparationis* haben also punktuell die Rolle von drei Forschungsfragen übernommen. Auch wenn die Explikation des Fallbegriffs durch die Arbeit von Kreft (s.o.) bereits vorab als Herausforderung bekannt war, so stellte sie doch einen der letzten Schritte dar und wurde im Rahmen der Finalisierung der Typenbildung vorgenommen. Im Forschungsprozess haben wir überwiegend die Begriffe Sequenz und Orientierungsrahmen bzw. Logik der Praxis genutzt, also weniger oder stärker theoretische Begriffe. Unser Fallbegriff war demnach durch die Forschungspraxis, die Habitus der Forschenden, die Forschungsfrage und die Auseinandersetzung mit Theoretisierungen des Fallbegriffs geprägt.

---

5 Da die Fallkonstruktion und deren Folgen, nicht aber die Ergebnisse der Typenbildung im Vordergrund stehen, gehen wir die auf komplexere Typik C nicht ein, zumal sich hier dieselben Fallkonstellationen gezeigt haben wie bei Typik A.

In unserem Forschungsprojekt definieren wir daher Fälle ohne direkten Bezug zu Normen, sondern eher mit Blick auf die Notwendigkeiten der Rekonstruktion:

Die Fälle sind [...] nicht unabhängig voneinander, sie stellen einen Kontext, teilweise sogar eine sequentielle Voraussetzung füreinander dar. Trotzdem sind sie eigenlogisch, praxeologisch in sich geschlossen, haben einen Anfang und ein Ende gemäß der eigenen Logik und sind durch eine erste Proposition eröffnet und durch eine letzte Konklusion geschlossen (vgl. Asbrand & Martens 2018: 53ff). (Tesch & Grein i.E.)

Die Fälle haben wir in verschiedenen Konstellationen von Menschen, Räumen und Dingen zunächst als Sequenzen gefasst und anhand dieser (und im Fallvergleich) handlungsleitende Logiken, Orientierungsrahmen, rekonstruiert. Dabei gehen wir nicht von einer Veränderung dieser Logiken von Fall zu Fall aus, sondern die Fälle stehen jedesmal aufs Neue für eine Praxis des Unterrichtsalltags. Die in diesem Rahmen analysierten Sequenzen haben wir für die Rekonstruktion anderer *tertia comparationis* genutzt, dafür aber die Fallkonstellationen adaptiert: Mal haben wir den Arbeitsauftrag der Lehrperson stärker einbeziehen müssen, die Analyse bezog sich auf einmal nur noch auf verbale Interaktionen, eine weitere Kameraperspektive wurde herangezogen oder eine nicht direkt fachbezogene Peer-Interaktion wurde berücksichtigt oder aus der Analyse herausgenommen. Erneut kann man sehen, wie sehr die Fallkonstruktion insbesondere von der Fragestellung bzw. dem jeweiligen *tertium comparationis* abhängt (vgl. Wernet 2009: 53ff).

Die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen ist ein Verweis darauf, dass wir die grundlagentheoretischen Annahmen von Konjunktivität und Kollektivität aufgreifen, aber diese Prinzipien mussten sich empirisch rekonstruieren lassen. Darüber hinaus haben wir nur Unterricht von Kursen videographiert, die seit mindestens einem halben Jahr bestehen, nur im Sommerhalbjahr, sodass davon ausgegangen werden kann, dass „interaktive konjunktive Erfahrungsräume“ (vgl. Bohnsack 2022: 37) entstanden sein können.

Diesbezüglich haben wir in der Typenbildung zwei relevante unterschiedliche Fallkonstellationen rekonstruiert:

### 4.3 Die Typenbildung und ihre Fallkonstellationen

#### Typik A: Umgang mit der Norm der funktionalen Einsprachigkeit

Die Norm der funktionalen Einsprachigkeit drängte sich in allen beobachteten Unterrichtsfällen unmittelbar als empirisches *tertium comparationis* geradezu auf. Diese Emergenz bewerten wir erkenntnislogisch als einen abduktiven Schluss, auch wenn der Bezug zu der didaktischen Forderung nach funktionaler Einsprachigkeit (z.B. Butzkamm 2003) natürlich naheliegt. Hier haben sich zunächst zwei verschiedene Umgangsweisen rekonstruieren lassen, die „Orientierung an routinehafter bzw. habitualisierter Umsetzung der funktionalen Einsprachigkeit“ und die „Orientierung an Beziehung und Erziehung“ (vgl. Tab. 1). Anhand beider Typen ist zu sehen, dass der Forderung nach funktionaler Einsprachigkeit der Charakter einer Norm zukommt, „auch wenn sie nicht permanent handlungspraktisch umgesetzt [wird]“ (Sotzek et al. 2017: 320).<sup>6</sup>

6 Bei mehreren der dargestellten Typen haben wir Subtypen gefunden, auf die wir hier aber nicht weiter eingehen können

Typus A1 <i>Orientierung an routinehafter bzw.          habitualisierter Umsetzung der          funktionalen Einsprachigkeit</i>	Typus A2 <i>Orientierung an Beziehung und Erziehung</i>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Tab. 1: Interaktion mit der Lehrperson

Allerdings hat sich im Rahmen der Quasi-Deduktion gezeigt, dass sich die Interaktionen mit der Lehrperson bezüglich des Umgangs mit der Norm der funktionalen Einsprachigkeit von den Interaktionen ohne die Lehrperson unterscheiden. Empirisch waren also in anderen Fallkonstellationen andere Umgangsweisen bezüglich der Forderung nach der Umsetzung funktionaler Einsprachigkeit zu beobachten. (vgl. Tab. 2).

Inwiefern dies wohl auch daran liegt, dass im Fremdsprachenunterricht die Lehrperson qua Rolle dafür zuständig ist, das fachspezifische Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit einzufordern, müsste man wohl anhand anderer Datenarten, z.B. Interviews, rekonstruieren. Empirisch sichtbar ist allerdings, dass die Fallkonstellationen, die zu den entsprechenden Fallkonstruktionen geführt haben, nach institutioneller Rolle unterscheidbar sind:

Typus A3 <i>Orientierung an Passung          zur (Norm-)Erwartung</i>	Typus A4 <i>Orientierung an          Auseinandersetzung mit der          (Norm-)Erwartung</i>	Typus A5 <i>Ignorieren der          (Norm-)Erwartung</i>
------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Tab. 2: Interaktion überwiegend ohne Lehrperson

Dies ist aber keinesfalls eine Notwendigkeit, wie sich anhand der Fallkonstruktion und den damit verbundenen Fallkonstellationen bei Typik B aufzeigen lässt. Denn hier waren die Orientierungsrahmen (i. w. S.) geteilt und nicht mehr entlang der institutionellen Rollen verschieden, was auf die geteilte Wahrnehmung der Leistungslogik als bedeutsam verweist.

Typik B: Umgang mit der Leistungslogik, Umgang mit Leistung, Benotung, Bewertung, Prüfung  
 Leistung stellt nicht nur einen gesellschaftlichen Leitwert (vgl. Ricken 2018) dar, sondern in der Schule ist die Leistungslogik auch eine zentrale Anforderung, mit der sich Lehrpersonen und Schüler\*innen (SuS) immer auseinandersetzen müssen. In der Fremdsprachendidaktik ist dies insbesondere über die Kompetenzorientierung kanonisiert. Bohnsack spricht bezüglich der jeweils spezifischen Umgangsweise in unterrichtlichen Interaktionssystemen mit der Leistungslogik von einer „konstituierenden Rahmung durch Leistung“ (vgl. Bohnsack 2022). Wir haben verschiedene Ausprägungen dieser zentralen konstituierenden Rahmung des Unterrichts rekonstruiert, die eine Rahmung des Feldes ist, nicht der Forschenden.

Umgang mit der Leistungslogik, Umgang mit Leistung, Benotung, Bewertung, Prüfung				
Typus	B1	B2	B3	B4
Orientierung an ...	<i>Zeitweiliges Abblenden der Leistungslogik</i>	<i>'Durchziehen' eines Programms</i>	<i>Sachbezogenes Können</i>	<i>Prüfungsvorbereitung als Selbstzweck</i>

Tab. 3: Umgang mit der Leistungslogik

In einer „Als-ob-Deduktion“ haben wir versucht, die Typik von Wagener (vgl. Sturm & Wagener 2021) für unser *Sample* zu nutzen. Dies war nicht erfolgreich und geradezu erwartbar, da wir nicht nur ein anderes *Sample* (Land, Schularten, Fächer) nutzten, sondern auch mit einer anderen Fragestellung die Daten untersucht haben. Anders als Wagener haben wir keine systematischen auf Leistung bezogenen Identitätskonstruktionen gefunden („Zweitcodierungen“) und daher gewissermaßen nur den Umgang mit der Leistungslogik als Ordnungsprinzip rekonstruiert (vgl. Tab. 3).

Für diesen Beitrag bedeutsamer: Es haben sich systematisch andere Fallkonstellationen gezeigt, nämlich homologe Orientierungsrahmen mit und ohne Lehrperson – es handelt sich also um ein geteiltes Orientierungsproblem und nicht um eines, das qua Rolle, vermutlich aber auch qua Biographie unterschiedlich bearbeitet wird. Es hat sich empirisch gezeigt, dass Fälle mit und ohne Lehrperson für Typik A zu unterscheiden waren, anders als bei Typik B. Die rekonstruierten Fallkonstellationen waren also an die *tertia comparationis* und damit weiter an den Umgang mit unterschiedlichen Normen gebunden.

## 5. Diskussion: Heterogene Fallkonstellationen und theoretische Konsequenzen

### 5.1 Verschiedene Normen, verschiedene Fallkonstellationen

Beide Typiken sind zunächst anhand von *bottom-up*-Rekonstruktionen entstanden, dann aber in Anschluss an Diskurse und Theorien verglichen und zu *tertia comparationis* verdichtet worden, als wir nach zwei Jahren Projektarbeit mit der Typenbildung begonnen haben; allerdings handelt es sich um zwei unterschiedliche Zugänge:

Uns war wohl qua Disziplin Typik A, die funktionale Einsprachigkeit am sichtbarsten als zu bearbeitende Norm des FSU erkennbar – dabei handelt es sich um ein Ergebnis der kommunikativen Wende (vgl. Tesch & Grein 2022) und ein genuin fremdsprachendidaktisches Thema. Typik B ist im etwas brachialen Versuch entstanden, die *bottom-up*-Rekonstruktionen an die bestehende Typik von Wagener anzuschließen, eine als-ob-Deduktion. Während dies gegenstandsbezogen nicht funktioniert hat, wurde dabei die grundlagentheoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung (vgl. Bohnsack 2022) aufgegriffen, und eine andere Typik zur konstituierenden Rahmung entstand.

Für diesen Beitrag interessant ist vor allem, wie den unterschiedlichen – empirisch emergierten – Fallkonstellationen theoretische Relevanz zukommt. Es haben sich nämlich je nach fokussierter Norm



unterschiedliche Kollektive und Konjunktivitäten gezeigt: Während die Leistungslogik sich als geteiltes Orientierungsproblem herausstellt, ist die funktionale Einsprachigkeit zwar für die Lehrpersonen als zentrales Orientierungsproblem rekonstruierbar, nicht aber für die Schüler\*innen. Dieser Befund lässt sich zwar nicht nicht restlos erklären, wohl aber mit Blick auf die unterschiedlichen Normen, die bearbeitet werden, plausibilisieren: Die für Typik B ausschlaggebende konstituierende Rahmung durch Leistung ist umfassend und beinhaltet Fälle mit und ohne Lehrperson. Bei Typik A sind dagegen Fälle mit Lehrperson und ohne Lehrperson separat typisiert. Es muss betont werden, dass es sich dabei um das Ergebnis des eigenen Arbeitsprozesses handelt und nicht um eine Setzung, die wir zum Projektstart vorgenommen hatten. Wir können es nicht eindeutig sagen, da wir die Leistungslogik empirisch als Organisationsnorm rekonstruieren, aber wir vermuten, dass die unterschiedliche Fallkonstruktion daran liegt, dass Leistung eine noch über den Schulkontext hinausgehende Ordnungsdimension ist, die für LP wie Schüler\*innen gleichermaßen (wenn auch aus verschiedenen Perspektiven) relevant ist. Sturm und Wagener (2021: 47f.) gehen dieser Frage vertiefter nach und weisen auf die Notwendigkeit von anderen Datenarten hin, um mögliche Bezüge zwischen der Bearbeitung gesellschaftlicher Identitätsnormen und Organisationsnormen rekonstruieren zu können.

Funktionale Einsprachigkeit ist dagegen zwar fraglos für alle Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht eine relevante Norm, aber für Schüler\*innen nicht so relevant – sondern wohl eher eine fachspezifische Anforderung und für die Schüler\*innen vergleichbar mit beliebigen anderen fachspezifischen Anforderungen. Hier gilt analog zum Umgang mit der Leistungslogik, dass die Bearbeitungen der Normen der Organisation und Identitätsnormen anders rekonstruiert werden müssten. Funktionale Einsprachigkeit erscheint uns allerdings recht deutlich eine Norm des Fremdsprachenunterrichts, deren Verhältnis z.B. zum gesellschaftlichen monolingualen Habitus, geklärt werden müsste.

Dass diese Frage von übergreifendem Interesse ist, versuchen wir im Folgenden an einer Diskussion zur Konjunktivität in der dokumentarischen Unterrichtsforschung aufzuzeigen.

## 5.2 Erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung mit der DM

Hier blicken wir auf zwei für uns sehr inspirierende Arbeitszusammenhänge der Unterrichtsforschung mit der DM sowie eine von deren Vertreter\*innen im *Jahrbuch Dokumentarische Methode* ausgetragene kontroverse Diskussion und greifen dabei spezifische für die Fallkonstruktion relevante Aspekte auf.

Ein Diskussionspunkt ist die Art der Orientierungsrahmen: Asbrand et al. (2020: 305ff.; vgl. auch Asbrand & Martens 2018) führen den „komplementären Modus“ mit „komplementären Orientierungsrahmen“ als neuen exkludierenden Interaktionsmodus ein, „bei denen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler\*innen in einer spezifischen Passung befinden“ (Asbrand et al. 2020: 307). Den Autor\*innen geht es dabei insbesondere um Wissenserwerb in den jeweiligen Settings (ebd. 314). Der komplementäre Modus entspricht der Fallkonstellation der von uns dargestellten Typik A, auch wenn wir nicht die Passungsverhältnisse fokussieren.

Sturm (2020: 331ff) betont in ihrer Replik dagegen die Bedeutung der konstituierenden Rahmung und stellt eine entsprechende Lesart eines Beispiels aus Asbrand et al. (2020) vor, dass es nicht etwa ein Beispiel für einen komplementären Modus sei, sondern sich „eine homologe Orientierung in Bezug auf die unterrichtlichen Interaktionen herausarbeiten“ (Sturm 2020: 337) lässt. Da wir uns wie dargestellt in unserer Typik B auf die konstituierende Rahmung durch Leistung beziehen, würden wir auch hier nicht widersprechen.

Da wir die verschiedenen Arten von Orientierungsrahmen an fast identischen Sequenzen, wenn auch unterschiedlichen Fallkonstellationen, rekonstruiert haben, scheint es uns statt grundsätzlicher Unterschiede – gemäß unserer eigenen Praxis – eher darum zu gehen, dass es sich um Zugänge handelt, „die sich durch unterschiedliche Fragestellungen [...] unterscheiden“ (Asbrand et al. 2020a, 346), schematisch ausgedrückt: ob hier Leistung oder ob Lernen im Vordergrund steht. Die unterschiedlichen Fragestellungen – bei uns insbesondere zugespitzt durch verschiedene *tertia comparationis* – haben dann zur Folge, dass man unterschiedliche Fälle betrachtet bzw. diese mitunter unterschiedlich und in verschiedenen Konstellationen konstruieren muss.

Forschungsfrage 2 würden wir also so beantworten, dass sich die Orientierungsrahmen je nach Normbezug in unterschiedlichen Fallkonstellationen rekonstruieren lassen; und dass diese Fallkonstellationen aufgrund unterschiedlicher Bedeutung fachlicher Forderungen für die Agierenden sich an der rein rollenhaft erscheinenden Grenze von Schüler\*innen und Lehrpersonen zeigen können.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Typenbildung selbst zwingt bereits zu Reflexion und Explikation, wir haben versucht, dies hier noch weiter voranzutreiben. Wenn man die Fallkonstruktion als einen spezifischen, aber zentralen Aspekt dokumentarischer Forschung herausgreift, kann man, so unsere Hoffnung, die Praxis der Forschung deutlicher explizit machen. Unsere beiden eingangs genannten Forschungsfragen können wir hier beantworten, allerdings haben wir in diesem Beitrag andere interpretativ-rekonstruktive Methoden nur am Rande erwähnt, die Bedeutung verschiedener Fallbegriffe müsste möglicherweise vor dem Hintergrund anderer Methodologien, aber auch anderer Gegenstände spezifisch gefasst werden.

Es gibt viele verschiedene Arten rekonstruktiver Fallkonstruktionen; zumindest für die dokumentarischen Zugänge können wir festhalten, dass dies kein *anything goes* bedeutet. Stattdessen zeigt sich eine Fokussierung durch den Begriff des Orientierungsrahmens, der grundlagentheoretisch streng ist und innerhalb dessen sich unterschiedliche Fallkonstellationen als empirisch unterschiedliche oder homologe Erfahrungsräume erweisen können. Weiter konnten wir drei Herausforderungen beschreiben, die in vielen dokumentarischen Arbeiten in unserem Feld sichtbar waren: die Frage nach der Fallkonstellation, nach der angenommenen Veränderung des Falls sowie wie und anhand welcher Fälle abstrahiert wird.

Unterschiedliche Fragestellungen und damit unterschiedliche Normbezüge können zudem dazu führen, dass unterschiedliche Fallkonstellationen zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen herangezogen werden und dann auch unterschiedliche *tertia comparationis* zentral erscheinen. Wenn Schüler\*innen und Lehrpersonen diese verschiedenen Normen (bzw. Forderungen) empirisch auf mal unterschiedliche Weisen aber auch mal homolog bearbeiten, verweist dies unseres Erachtens auf die Notwendigkeit, die Orientierungsrahmen und die darin bearbeiteten Normen genauer zu betrachten.

Den Mehrwert dieses Beitrags sehen wir darin, einen Überblick über rekonstruktive Fallkonstruktionen und eine Theoretisierung des dokumentarischen Fallbegriffs anzubieten; damit eng verbunden ist die Bedeutung des Fallbegriffs für die spezifisch dokumentarische Diskussion zum Ort der Konjunktivität im Fachunterricht – bzw. den verschiedenen Konjunktivitäten. Da fachdidaktische Forschung in der Regel mit einem normativen Anspruch verbunden ist, scheint uns die Frage, wer welche fachlichen Normen teilt oder auch komplett unterschiedlich bearbeitet für den Kontext der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung besonders bedeutsam.

## Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 299-328.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020a). Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode. Replik auf die Replik von Tanja Sturm: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 341-348.
- Baltruschat, Astrid (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die Dokumentarische Methode* [2. Auflage]. Opladen u. Farmington Hills: UTB / Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [8. Auflage]. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bracker, Elisabeth (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Berlin: Wiesbaden: Springer.
- Buchborn, Thade (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn, & Jürgen Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer.
- Dinkelaker, Joerg (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: Springer.
- Gardemann, Christine (2021). *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Eine Mixed Methods-Studie mit Hamburger Englischlehrer\*innen*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Grein, Matthias (2022). *Fachwahl Französisch und Gender. Eine rekonstruktive Interviewstudie zum Übergang in die Sekundarstufe II. Frankfurt am Main*. Peter Lang.
- Grein, Matthias & Tesch, Bernd (2022). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn & Jürgen Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 75-93). Wiesbaden: Springer.

- Grein, Matthias & Vernal Schmidt, Janina M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1, S. 19–38.
- Heineman, Arne (2018). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konzett-Firth, Carmen (2023). On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions. *Linguistics and Education* 75, S. 1-15.
- Kreft, Annika (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Berlin: Peter Lang.
- Kreft, Annika (2020a). Herausforderungen bei der Fallgenerierung und (sinngenetischen) Typenbildung. Einblicke und Reflexionen auf der Basis einer videobasierten Unterrichtsstudie im Fach Englisch. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1, S. 59-70.
- Püster, Inga (2021). *Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282- 301
- Ricken, Norbert (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘ Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Sabine Reh & Norbert Ricken, (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer.
- Schädlich, Birgit (2022). Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts. In: *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 3, S. 73-88.
- Schäffer, Burkhard (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Jutta Ecarus & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. [2. ergänzte Auflage] (S. 65-68). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, Burkhard; Klinge, Denise & Krämer, Franz (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, S. 163-183.
- Schneider, Eva (2017). *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Schultze, Katrin (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.
- Sotzek, Julia; Wittek, Doris; Rauschenberg, Anna; Hericks, Uwe & Keller-Schneider, Manuela (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), S. 315-333.
- Sturm, Tanja (2020). (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl

- „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2-3, S. 329-340.
- Sturm, Tanja & Wagener, Benjamin (2021). Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis. In: Gabriel, Sabine, Kotzyba, Katrin, Matthes, Dominique, Meyer, Katrina, Leinhos, Patrick & Völcker, Matthias (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung* (S. 29-49). Wiesbaden: Springer.
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Fft a. M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29, 1, S. 51-72.
- Tesch, Bernd (2022). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode. 3., nochmals neubearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Peter Lang.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2022). Absurdes Theater? Sprachlich-kulturelle Inszenierungspraktiken als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. In: Matthias Martens; Barbara Asbrand; Thade Buchborn & Jürgen Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 197-213). Wiesbaden: Springer.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (i.E.). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichen Wandel*. Berlin: Peter Lang.
- Thiersch, Sven (2020). *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Farmington Hills: Babara Budrich Verlag
- Vernal Schmidt, Janina (2021). *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagenknecht, Susann & Pflüger, Jessica (2018). Making Cases: On the Processuality of Casings in Social Research. *Zeitschrift für Soziologie*, Band 47 Heft 5, S. 306-331.
- Wernet, Andreas (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer.



## Autorenangaben

*Dr. Matthias Grein*

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, komplexe soziale Ungleichheit und Fremdsprachenforschung, Übergänge und Fachwahlentscheidungen, fremdsprachendidaktische Diskurse von Krise und Boom

*Prof. Dr. Bernd Tesch*

Arbeitsschwerpunkte: Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers, Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, Kompetenzorientierung, Literaturdidaktik