

Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer - Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen

Tesch, Bernd

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Tesch, B. (2020). Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer - Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 433-452). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70921>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer – Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen

Die fremdsprachendidaktische Forschung ist (noch immer?) dabei, die Dokumentarische Unterrichtsforschung zu ‚entdecken‘. Dieser Zweig der Unterrichts- und Schulforschung ist in den Fremdsprachendidaktiken bei einer zwar kleinen, aber expandierenden Community verankert. Vorreiter war Andreas Bonnet mit seiner Dissertationsschrift (2004) und seinen kontinuierlichen Veröffentlichungen zur Dokumentarischen Methode (u. a. 2009, 2012) sowie deren Ergiebigkeit für die fachdidaktische Forschung, u. a. im Hinblick auf die Professionsforschung (2014). Der vorliegende Beitrag versteht sich als Forschungsüberblick und Werkstattbericht zugleich. Er geht zunächst auf beiderseitige Erkenntnisgewinne ein: Erkenntnisgewinne der fremdsprachendidaktischen Forschung durch die Nutzung der Dokumentarischen Methode, Erkenntnisgewinne aber auch der dokumentarischen Unterrichtsforschung im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht.

Im Zentrum des Beitrags stehen die Sinnebenen im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers sowie Möglichkeiten seiner Modellierung in theoretischer und empirischer Perspektive. Diese werden abschließend am Beispiel des mimetischen und diegetischen Sprechens illustriert. Die Bezeichnung ‚fremdsprachliches Klassenzimmer‘ wird hier an Stelle der im deutschen Sprachraum üblichen Bezeichnung ‚Fremdsprachenunterricht‘ verwendet, um damit neben der fachdidaktischen auch eine soziologische Sicht auf den Gegenstand anzudeuten und das Geschehen im Klassenzimmer in seinem Milieucharakter zu verstehen¹.

1 In den angelsächsischen Ländern ist die Bezeichnung *language classroom* neben *language teaching and learning* üblich. Eine genaue Entsprechung für die deutsche Bezeichnung ‚Unterricht‘ mit den entsprechenden sozialen Konnotationen fehlt hingegen.

1 Erkenntnisgewinne durch die Nutzung der Dokumentarischen Methode

Der Erkenntnisgewinn der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode lässt sich auf Seiten der fremdsprachlichen Fachdidaktiken mit drei Entwicklungslinien skizzieren, nämlich der Emanzipation der Fremdsprachenforschung von der epistemologischen Rahmung durch Linguistik und Kognitionswissenschaften, der Rezeption des *practical turn* sowie der system- und praktikentheoretischen Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers (vgl. Tesch 2018a). Die Rahmung der fremdsprachendidaktischen Forschung durch Linguistik und Kognitionswissenschaften ist nach wie vor bedeutsam. Auch in den Kultur- und Literaturdidaktiken finden sich auf empirischer Ebene gelegentlich kognitivistische Anleihen auf der Basis von Tests (für die Deutschdidaktik bspw. Frederking et al. 2014). Selbst die soziale Konstruktion von Sprache und Kultur wird empirisch häufig im Sinne der soziokulturellen Theorie des Lernens (u. a. Lantolf und Thorne 2006), d.h. ursprünglich eher linguistisch-konversationsanalytisch und damit indirekt mit Blick auf das Individuum und seine Kognitionen bzw. seine mentalen Prozesse analysiert. Der Blick auf das Individuum dominiert über den Blick auf die Sozialität der Vermittlung und Aneignung, wenn auch jüngere Ansätzen der Sprachaneignungsforschung auf den untrennbaren Zusammenhang beider hinweisen: „Folglich lassen sich Sprachaneignungsprozesse u. E. nicht losgelöst von ihrer soziokulturellen Einbettung bzw. von der wechselseitigen Beziehung zwischen Individuum und Umwelt betrachten und können ebenso wenig auf voneinander klar trennbare Einflussfaktoren reduziert werden“ (Daase und Falkenstern 2020).

Einhergehend mit der Emanzipation von dieser kognitivistischen Tradition vollzieht sich nunmehr zaghafte eine Rezeption des mehr als zwanzig Jahre alten *practice turn* (Schatzki et al. 2001) und seiner soziologischen und kulturtheoretischen Protagonisten. Hier liegen auch Ansatzpunkte für eine system- und praktikentheoretische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers, d.h. der Integration der fremdsprachlichen Fachlichkeit in Modelle der sozialen Sinnkonstruktion im Klassenzimmer (Tesch 2019). Damit erlangen auch Konzepte wie Macht, Differenz, Anerkennung und Legitimation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine grundlagentheoretische Fundierung.

Auch aus umgekehrter Blickrichtung, aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive und konkret der dokumentarischen Unterrichtsforschung, stellt der Fremdsprachenunterricht noch eher einen blinden Fleck dar, sofern man die Arbeiten Bonnets der anglistischen Didaktik zuordnet (aus zugleich

In den romanischen Ländern kommt die Bezeichnung *enseignement* (frz.), *enseñanza* (sp.), *insegnamento* (it.) dem Konzept Unterricht sehr nahe, während das Konzept *classroom* dort wie im Deutschen noch ungebräuchlich ist.

fremdsprachendidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht zur 2. Phase der Lehrerbildung: Gerlach 2020). Außer dem unlängst erschienen Beitrag von Martens und Vanderbeke (2019) stammen alle rekonstruktiven Untersuchungen zum fremdsprachlichen Klassenzimmer aus den Fremdsprachendidaktiken (vgl. Bauer 2015, Fritz 2020, Grein 2018; Kreft 2020; Tesch 2010, 2018b; Wäckerle (2020) untersucht zwar interkulturelle Konzepte bei Französischlernenden, aber auf der Basis von Gruppendiskussionen außerhalb des Unterrichts.

Perspektivisch ergeben sich als Schnittmenge der dokumentarischen Unterrichtsforschung und der Fremdsprachendidaktik mit Blick auf Verständigungsprozesse im fremdsprachlichen Klassenzimmer vier Erkenntnispotentiale: die fachdidaktische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers, die lernersprachliche Sinnebene, die Einbeziehung sprachlich-kultureller Performanz in das Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik (Bohnsack 2017) sowie die sprachlich-kulturelle Fremdheit als Anstoß für Bildungsprozesse (Nohl 2018). Im Folgenden gehe ich näher auf die vier Bereiche und ihre Erkenntnispotentiale ein, wobei gewisse Überschneidungen und Wiederholungen unvermeidlich sind.

2 Sinnkonstruktionen im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Eine fachdidaktische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers bezieht insbesondere die fachlichen Komponenten Sprachen und Kulturen, Texte, Themen, Aufgaben, Methoden, Medien und Ergebnisse als „Sache“ des fremdsprachlichen Klassenzimmers ein (Tesch 2019, S. 34ff.). Die folgende Graphik (Abbildung 1) zeigt die verschiedenen Komponenten der „Sache“ (vgl. Baltruschat 2016) im Überblick:

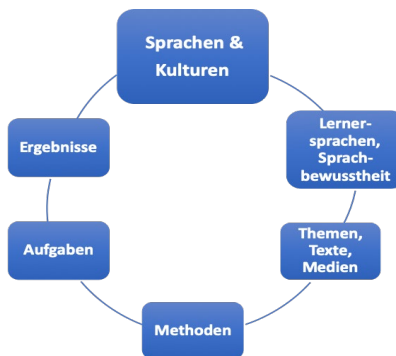


Abbildung 1: Aspekte der „Sache“ im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Alle genannten Aspekte sind im Interaktionssystem Fremdsprachenunterricht dynamisch und prozesshaft miteinander verbunden; sie werden als Normen adressiert und zugleich als Praktiken performativ hergestellt. Die Besonderheit des fremdsprachenunterrichtlichen Interaktionssystems besteht in einem für den Schulunterricht vergleichsweise hohen Ritualisierungsgrad, welcher insbesondere auf die empirisch nachweisbar (Helmke et al. 2007) hohen Anteile des lehrseitigen Inputs, d.h. vor allem der Lehrersprache, sowie das streckenweise parallele Verstummen der öffentlichen Verbalaktivität Lernender zurückgeht. Dieses charakteristische Verstummen geht in erster Linie auf die fehlende oder unzureichende Verfügbarkeit sprachlicher Mittel zurück. Umso größeres Gewicht gewinnen für die rekonstruktive Erforschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers die nonverbalen Handlungen Lehrender und Lernender sowie die Flüstergespräche Lernender.

Fast unbeachtet blieb in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung bislang die lernersprachliche Sinnenebene auf Grundlage der individuellen Sprachbewusstheit (s. unten). Gelegentlich taucht der Einwand auf, auch im nicht fremdsprachlichen Fachunterricht werde ja eine Fachsprache verwendet, z.B. die Sprache der Mathematik oder die Sprache der Chemie. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass hier die Verkehrssprache nach wie vor als Arbeitssprache im Unterricht fungiert, während im Fremdsprachenunterricht die Unterrichts- und Arbeitssprache wechseln. Damit entsteht ein Moment hochgradiger Unbestimmtheit und Brüchigkeit (vgl. Bonnet und Bracker da Ponte 2018). Der heutige institutionalisierte Charakter der Verwendung der Fremdsprache als Verkehrs- und Arbeitssprache im Unterricht bedingt daher auch bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode einige Veränderungen. Die individuellen Interimssprachen der Lerner beeinflussen die Sinnkonstruktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer auf komplexe, meist völlig heterogene und kontingente Weise und ihre Interaktionen im sozialen Gefüge des fremdsprachlichen Klassenzimmers sind daher typologisch nur schwer klassifizierbar. Die Bewältigung dieser Kontingenz stellt an das Interaktionssystem Fremdsprachenunterricht sehr spezifische Anforderungen und ist damit für die Besonderheiten bzw. Idiosynkrasien dieses Systems im Vergleich zu anderen unterrichtlichen Kommunikationssystemen verantwortlich. Infolgedessen richtet sich unser forschendes Interesse nicht nur auf das, was ein bestimmtes beobachtetes Interaktionssystem etwa im Französischunterricht einer Klasse 8 ermöglicht, sondern mehr noch auf das, was es im Fallvergleich mit einer anderen Klasse 8 nicht ermöglicht bzw. sogar verhindert. Auch der Körper und insbesondere die Stimme wirken als Träger von Bedeutung im Fremdsprachenunterricht meist auf eine besondere Art an der Sinnkonstruktion mit. Folglich wird in künftigen rekonstruktiven Forschungen mit der Dokumentarischen Methode auch die sprachlich-kulturelle und die leibliche Performanz in das Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik zu integrieren sein.

Auch die fremdsprachlich-kulturelle Inszenierung, meist als Rollenspiel, als eigentümliche methodische Grundform des fremdsprachlichen Lernhandelns ist in seinem sozialen Sinn im Schulunterricht bisher noch unerforscht. Eine dem Mathematikunterricht eigentümliche methodische Grundform ist die mathematische Problemlösung, im Chemieunterricht ist es das Experiment und im Fremdsprachenunterricht ist es u. a. die fremdsprachlich-kulturelle Inszenierung im Modus des Rollenspiels. Diese Art der Inszenierung ist ein ganzheitlicher Modus, er impliziert Körper, Stimme und Verbalsprache und adressiert reale wie auch fiktive bzw. imaginäre Identitäten. Die sprachlich-kulturelle Inszenierung partizipiert zugleich am fachdidaktischen Wissen von Lehrenden und Lernenden im fremdsprachlichen Klassenzimmer als auch gemischt, gestisch und verbal an ihrem lernersprachlichen und lernerkulturellen Vorwissen. Von Lernenden wird normativ erwartet, dass sie temporär Identitäten als Englisch-, Französisch-, Spanisch- etc. Handelnde und überdies fiktive oder imaginäre Identifikationen mit Figuren im Lehrbuch, Lektüren oder in davon unabhängigen Aufgaben annehmen. Diese Rollenidentifikationen werden von den Akteuren als Rollenübernahme, Rollenindifferenz oder als Rollendistanz performativ bearbeitet und können als solche praxeologisch rekonstruiert werden. Zu den üblichen schulischen Lernhandlungen treten im fremdsprachlichen Klassenzimmer somit noch – normativ erwartete – identitätserzeugende bzw. -irritierende Lernhandlungen hinzu, die von der Fremdsprachenforschung rekonstruktiv zu erforschen und theoretisch abzubilden sind.

Strebt man eine Modellierung der Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts an, so ist mithin neben den a) Hauptsinnebenen, die mit der Dokumentarischen Methode untersucht werden – dem kommunikativen (meist expliziten) und dem konjunktiven (impliziten) Sinn – innerhalb des kommunikativen Sinns noch b) der didaktisch entworfene Sinn zu berücksichtigen. Hier ist u. a. die Rede vom Ziel und Zweck einer Aufgabe, aber auch vom Bezug von Lehr-Lernhandlungen auf institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne und Evaluationen, auf das didaktische Konzept der Lehrperson sowie auf das von ihr antizipierte didaktische Schülerwissen, kurz auf das gesamte Kontext- und Vorwissen. Hinzu kommt zusätzlich c) das Wissen der Akteure um den individuellen lernersprachlichen Sinn. Letzterer steht in einer reflexiven Beziehung zu den anderen Sinnebenen und verkompliziert wie bereits erwähnt das Fremdsprachenlehren und -lernen außerordentlich. Es treten den Gebrauch der fremden Sprache (bezogen auf lexikalische und grammatikalische Strukturen, Schemata, Begriffe und Konzepte sowie symbolisches Wissen) betreffende Aus Handlungsprozesse zu den ohnehin mitunter komplexen thematischen Aus Handlungsprozessen (z.B. im Kontext von Literaturunterricht) hinzu (vgl. Tesch 2019).

Der lernersprachliche Sinn steht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungsständen in der Lernaltersprache sowie der mehr oder weniger entwickelten Sprachbewusstheit der Beteiligten. Ich unterscheide an dieser Stelle semantisch zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Während Sprachbewusstheit auf die performative und damit in Form verbaler und nonverbaler Praktiken empirisch rekonstruierbare Ebene abhebt, meint Sprachbewusstsein eine latente Fähigkeit (als psychologisches Konstrukt), eine mentale Struktur, die nicht beobachtbar und mithin für die Arbeit mit der dokumentarischen Methode irrelevant ist. Der lernersprachliche Sinn als Sprachbewusstheit kann vor- oder unbewusst sein und sich rein performativ, d.h. in der praktischen Anwendung äußern; er kann allerdings auch reflektiert und dadurch bewusst werden. Hier schließt sich somit aus Forscherperspektive eine Untersuchung der verbalen und vor allem nonverbalen Lernaltersprachen an, die die üblichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ergänzt, theoretisch und forschungsmethodologisch jedoch Probleme aufwirft.

Fasst man das fremdsprachliche Klassenzimmer als konjunktiven Erfahrungsraum seiner Akteure, so wird mit dem oben Gesagten deutlich, dass es aus wissenssoziologischer Perspektive drei Wissensbereiche gibt, die im „notorischen Spannungsfeld“ (Bohnsack 2017, S. 18f.) der propositionalen und der performativen Logik interagieren bzw. kooperieren: das organisational-institutionelle Wissen der Akteure, das fachliche und fachdidaktische Wissen und die individuelle Sprachbewusstheit. Ersteres umfasst bspw. ihr Wissen um die Organisation des Fremdsprachenunterrichts in der Institution Schule, d.h. u. a. das pädagogische Wissen sowie Rollenwissen. Das fachliche und fachdidaktische Wissen umfasst Aspekte sprachlichen Wissens (u. a. grammatisches Regelwissen, Vokabelwissen), kulturellen Wissens (Wissen über soziokulturelle Voraussetzungen, über Pluri- und Transkulturalität) sowie Vermittlungs- und Aneignungswissen (z.B. Textwissen und Textbearbeitungswissen, Aufgaben- und Aufgabebearbeitungswissen). Die individuelle Sprachbewusstheit schließlich umfasst - wie bereits oben erläutert - das Wissen um die eigene verbale und nonverbale Lernaltersprache sowie die Lernaltersprachen der anderen. Um ein Beispiel für das Spannungsverhältnis von propositionalem und performativem Sinngehalt mit Bezug auf die Sprachbewusstheit zu geben: In einer Aufgabe zur Inszenierung von Dialogen im Französischunterricht werden Rollen verteilt und übernommen (proponierte Performanz); die Dialoge werden dann in Lerngruppen bearbeitet. In einer der beobachteten Lerngruppen wechselt eine der Teilnehmerinnen unter Kichern ständig vom Deutschen ins Französische und umgekehrt, während die andere Teilnehmerin die proponierte zielsprachliche Rolle stringent durchhält (performative Performanz). Kommunikative Unsicherheit bei der Inszenierung wird hier also im fremdsprachenunterrichtlichen Subsystem (oder Kontextur) einer Lerngruppe performativ und situativ unterschiedlich bearbeitet.

Die folgende Graphik (Abbildung 2) zum konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers fasst in enger Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 103) das Gesagte zusammen:

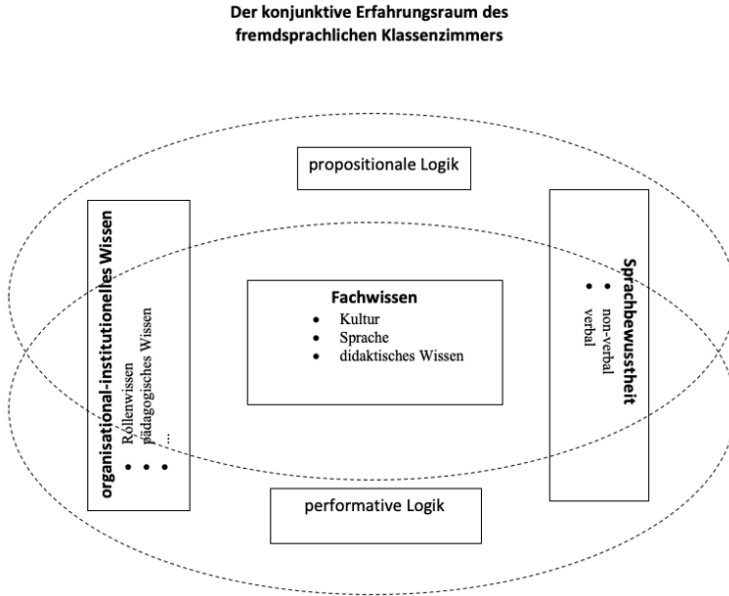


Abbildung 2: Der konjunktive Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers

3 Modelle des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Eine zentrale Frage mit Blick auf die rekonstruktive Erforschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers ist, mit welchen Modellen versucht werden könnte, die dort empirisch zu ermittelnden Interaktionsstrukturen zu beschreiben. Dabei handelt es sich stets um bestimmte Perspektiven bzw. Perspektivierungen, die bestimmte Aspekte hervortreten lassen und darauf bezogen einen hohen Erklärungswert besitzen und die andere Perspektivierungen wiederum in den Hintergrund treten lassen. Ich stelle im Anschluss ein praxisdidaktisches, ein systemtheoretisches sowie ein praktikentheoretisches Modell vor. Je nach Grundlagentheorie wären natürlich auch andere Modellierungen denkbar, etwa ein soziokulturelles Modell oder ein ethnografisches Modell; die hier vorgestellten Modelle haben sich jedoch auf Grund ihrer Komplementarität für

meine Forschungen zum fremdsprachlichen Klassenzimmer als heuristisch besonders ergiebig erwiesen. Ich gehe zunächst auf ein fachdidaktisches Unterrichtsmodell (Abbildung 3) ein, das auf bestimmte explizite und implizite Annahmen von Fremdsprachenunterricht gründet, wie sie sich in den Lehrwerken, häufig auch in Unterrichtsentwürfen und -besprechungen der ersten Phase (Praxisphasen oder Praxissemester) und der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) der Lehrerbildung sowie in Aussagen befragter Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer im aktiven Schuldienst finden und die in Ansätzen bereits untersucht wurden (Tesch 2010).

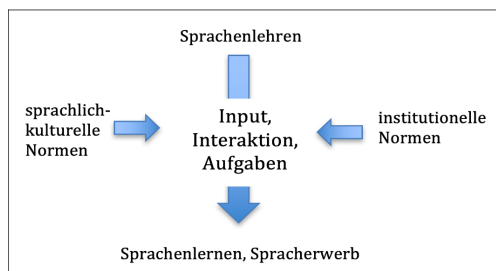


Abbildung 3: Praxisdidaktisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

Grundzüge des in diesem Sinne situierten praxisdidaktischen Unterrichtsmodells sind die Bezüge auf die Leitbegriffe Lehren und Lernen sowie auf programmatisch entworfene Normen. Das Begriffspaar Sprachenlehren und Sprachenlernen bzw. Spracherwerb wird in der Regel unhinterfragt als pädagogisches Grundmodell akzeptiert. Implizit wird damit noch heute eine gewisse Linearität der Wissensvermittlung angenommen, d.h. der gelingende Erwerb einer Fremdsprache wird weniger als Aneignung, sondern vielmehr als Produkt der Vermittlung gewertet. Die Sozialität des Lernens wird dabei in der unterrichtlichen Interaktion verortet. Da Unterrichtende nicht gleichzeitig auch Beobachter des eigenen Unterrichts sein können, herrscht ein Blick auf das fremdsprachliche Klassenzimmer vor, der die Machtstrukturiertheit der Institution Schule und Unterricht, die Gemachtheit der Subjekte im Sinne von Attribuierungen und Adressierungen häufig unbeachtet lässt und die soziale Konstruktion von Sprache und Kultur im fremdsprachlichen Klassenzimmer mitunter übersieht. Einhergehend mit diesem Charakteristikum ist der vorherrschende Bezug auf die normativen Vorgaben von Bildungsstandards, Curricula und insbesondere Aufgaben. Die verschiedenen Ebenen fachdidaktischer Vorgaben durchdringen sich hierarchisch, so dass die abstrakteren Ebenen der Bildungsstandards und der Curricula die konkreteren Ebenen der Aufgaben in Unterrichtsmedien beeinflussen. Letztere üben im praxisdidaktischen Modell eine

zentrale Steuerungsfunktion für die Unterrichtsgestaltung und für Lernprozesse aus (vgl. Thonhäuser 2008). Der Gewinn eines praxisdidaktischen Modells des fremdsprachlichen Klassenzimmers liegt mithin in der Relationierung von programmatischen Normen, Input, Aufgaben und Interaktion aus der Perspektive der Akteure. Dies mag aus erziehungs- oder gesellschaftswissenschaftlicher Sicht unterkomplex bzw. unbefriedigend erscheinen, macht aber deutlich, welches Gewicht die Kategorien Input, Aufgaben und Interaktion aus Akteursicht besitzen.

Das praxisdidaktische Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers basiert auf dem kommunikativen Wissen der steuernden Akteure, d.h. der Lehrerinnen und Lehrer, Fachleiterinnen und Fachleiter, Lehrwerksautorinnen und -autoren etc. Seine blinden Flecken im Bereich des performativen Wissens können nun in wissenschaftlichen Modellen bearbeitet werden. Das systemtheoretisch verortete Modell (Abbildung 4) stellt die Interaktion in einen übergeordneten theoretischen Rahmen, den des sozialen Systems.

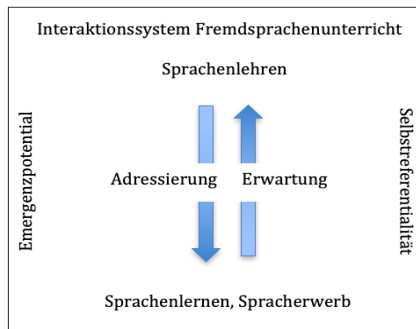


Abbildung 4: Systemtheoretisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

Hier sind es nicht die Pläne und Absichten Einzelner, die das Handeln im Interaktionssystem Unterricht erklärbar machen, sondern es sind vielmehr systemische Ordnungsstrukturen, auf die die Forschung fokussiert. Bedeutsam an dem systemtheoretischen Unterrichtsmodell gerade für den Fremdsprachenunterricht scheint die Unterscheidung von Bewusstheit und Kommunikation:

Das Emergenzpotential der pädagogischen Kommunikation übersteigt nicht nur beständig die Absichten der Anwesenden, sondern auch deren je situationelle ‚awareness‘. Erst eine Theorie des Schulunterrichts, die diese Trennung zwischen Be-

wusstsein und Kommunikation zu ihrem Ausgangspunkt macht, kann unserer Meinung nach dem Geschehen im Klassenzimmer gerecht werden (Hollstein et al. 2016, S. 70f.).

Die methodologische Herausforderung der „Trennung zwischen Bewusstsein und Kommunikation“ begegnet uns im Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht, nämlich in Bezug auf die verkehrssprachliche pädagogische Kommunikation und zusätzlich in Bezug auf die fremdsprachliche Kommunikation. Die verkehrssprachliche pädagogische Kommunikation wird durch die fremdsprachliche Kommunikation überformt, so dass es zu hochkomplexen emergenten Sinnkonstruktionen kommen kann. Es entstehen an dieser Stelle u. U. neue, differente bzw. differenzierende Verständigungspraktiken Diese sind zwar im Ordnungsrahmen ‚Fremdsprachenunterricht‘ verankert und auch explizierbar, bilden jedoch auf häufig verwirrende und überdies einzigartige Weise Sinnbezüge. Die Bewusstheit für die Komplexität dieser Sinnbezüge hat bei den Akteuren stets nur eine begrenzte Reichweite, und auch die individuelle Sprachbewusstheit hinkt dem Gesagten sozusagen stets hinterher. Sie kann die nächste Entwicklungsstufe allenfalls im Nachhinein als erreicht protokollieren, während bereits weitere und neue Sinnbildungsprozesse im Gange sind. Die Validierung des fremdsprachlichen Sinns wird im Fremdsprachenunterricht stets auf die Zukunft verschoben, indem nämlich angenommen wird, dass neben dem fremdsprachlichen Lernen auch ein latenter, nicht sichtbarer fremdsprachlicher Erwerb stattfindet, auf den künftig zurückgegriffen werden kann.

Methodisch-methodologische Herausforderungen des systemtheoretischen Modells des fremdsprachlichen Klassenzimmers liegen daher in der Überformung der verkehrssprachlichen Klassenzimmerkommunikation durch emergente Sinnkonstruktionen in der fremdsprachlichen Kommunikation, in der empirischen Validierung des fremdsprachlichen Sinns sowie in der Beziehung der Selektivität des „kollektiven performativen Gedächtnisses“ (Bohnsack 2020; vgl. auch Vogd 2011, S. 179-186) zu den aktuellen fremdsprachlichen Performanzen. Um auch hier ein Beispiel zu nennen: Das kollektive performative Gedächtnis könnte einerseits auf die gesamte Interaktionsgeschichte des erlebten Spanischunterrichts einer Klasse 11 im zweiten Lernjahr zurückgreifen, erklärt damit jedoch noch nicht, wie die konkrete Sinnbildung auf Spanisch zum Thema einer Personenbeschreibung im Lerntandem Tim und Pia (s.u.) verläuft.

Mit dieser Begriffswahl deutet sich bereits die nahe Verwandtschaft des systemtheoretischen Modells zum praktikentheoretischen Modell (Abbildung 5) des fremdsprachlichen Klassenzimmers an. Ich schlage im Hinblick darauf eine basale Kategorisierung vor, die die Praktiken der Vermittlung und Aneignung im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers ins Zentrum stellt und diese durch die Kategorien der Polykontextualität

nach Vogd (2011) (im Rückgriff auf Luhmann) sowie der Individualität ergänzt. Als vierte Modellkomponente greife ich auf den Habitusbegriff nach Bourdieu zurück.

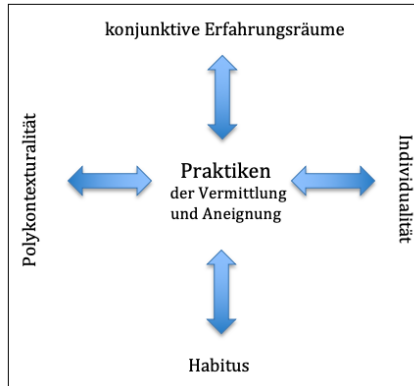


Abbildung 5: Praktikentheoretisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

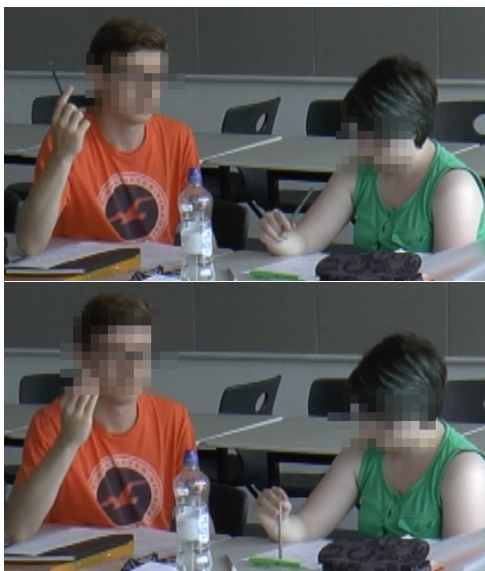
Dieses Modell hat lediglich im Kontrast zu dem systemtheoretischen und praxisdidaktischen Modell eine Funktion und dient dem Hinweis auf zentrale Begriffe, nicht aber der Herstellung von Relationen. Die genannten Begriffe sind bis auf das Konzept der Individualität an anderer Stelle hinlänglich eingeführt und erörtert (Bohnsack 2017; Vogd 2011). Individualität verweist auf diejenigen Anteile in der fremdsprachlichen Verständigung, die allein aus der Sozialität der Verständigung im Klassenzimmerdiskurs heraus nicht erklärbar wären. Hier sind in erster Linie die lernerbiografischen Entwicklungsschichtungen (v.a. lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Ferien- und längere Auslandsaufenthalte, Medienrezeption), sodann die lernersprachlichen Entwicklungsstände und die mit ihnen korrespondierende individuelle Sprachbewusstheit zu nennen. Ferner sind hier bspw. Deutungen von Ereignissen und Handlungen oder von sprachlichen Symbolen zu erwähnen, die ihrerseits auf lernerbiografische Erfahrungen bzw. Erfahrungsräume außerhalb des Klassenzimmers zurückgehen. So mag etwa eine bestimmte sprachliche Formulierung oder Metapher und eine damit verbundene kulturelle Erfahrung derart eng an ein privates Erlebnis einer Person geknüpft sein, dass diese Person die betreffende Formulierung nicht mehr ohne dieses Erlebnis zu aktivieren vermag, gleichzeitig diese Erinnerung jedoch nicht teilen kann, da der gemeinsame Erlebnishintergrund fehlt.

Sprachenlernen im Klassenzimmer wiederum nimmt oft ludisch-komplizenhafte Formen zwischen Banknachbarn an (Mikromilieus) (vgl. Tesch

2018b), häufig in Form von Sprachspielen sowie nonverbalen Handlungen, die der Beobachtung mitunter entgleiten. Mithin liegen auch die mit dem praktikentheoretischen Modell in der Forschungspraxis verbundenen methodisch-methodologischen Herausforderungen auf der Hand, nämlich die Bestimmung des Verhältnisses von Individualität und Sozialität vor dem Hintergrund individueller interimärer Sprachstände (Lernersprachen), die Bestimmung des Verhältnisses von Polykontextualität und konjunktivem Erfahrungsraum, insbesondere mit Blick auf Mikromilieus und *Peers*, sowie generell die Habitusbestimmung im fremdsprachlichen Klassenzimmer vor dem Hintergrund fach- und lernkultureller Voraussetzungen (vgl. Kolbe et al. 2014). Einige Beispiele aus Tesch (2018b) illustrieren das Gesagte.

4 Empirische Beispiele aus der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung

Abbildung 6 und 7 zeigen Tim und Pia aus der 11. Klasse eines kleinstädtischen Oberstufengymnasiums in Nordhessen. Die Schüler lernen Spanisch im Spanischsprechen üben und einen Kurzaufenthalt in Spanien genutzt haben, zweiten Lernjahr. Eine Besonderheit ist, dass sich Tim und Pia auch privat im um ihre Kenntnisse in der Zielsprache zu verbessern.



Abbildungen 6, 7: Tim und Pia, Spanisch Klasse 11, zweites Lernjahr (Tesch 2019)

Tims Gestik ist in dieser Szene weitgehend selbstbezogen, d.h. er sucht selbstständig nach sprachlichen Formulierungen bzw. Problemlösungen und setzt Pia nur am Ende als Ratifizierungspartnerin ein. Sein Sprechen ist diegetisch ausgerichtet:

„Die diegetische Gestaltungsleistung ist die Welt entwerfende und zur Autonomie strebende; sie ist diejenige, die Raum-Zeit-Relationen selbstständig gestaltet und sich gegebenenfalls sogar in der eigenen Erzählung selbst relationiert“ (Tesch 2018b, S. 53).

Pia handelt – nicht nur in dieser kurzen Szene – in Gestik und Mimik deutlich zurückhaltender und stärker auf das Arbeitsblatt fixiert. Ihre Handlungen sind noch stärker mimetisch ausgerichtet:

Die mimetische Gestaltungsleistung im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von der diegetischen grundsätzlich durch die bloße Ausschnitthaftigkeit der Weltwahrnehmung und das viel ausgeprägtere Abhängigkeitsverhältnis zur Umwelt, insbesondere zur Lehrperson. Sie ist die Welt rekonstruierende, nachahmende aber auch in der Rekonstruktion bereits ‚vor-ahmende‘ [Wulf 1997, S. 1015] Gestaltungsleistung (Tesch 2018b, S. 53).

Es ist wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass das mimetische und das diegetische Sprechen im Fremdsprachenunterricht keine absoluten Pole darstellen, sondern als Tendenzen auf einem Kontinuum zu verstehen sind und mimetische und diegetische Kommunikationshandlungen von einer Person verknüpft werden können. Bei Tim ist zu erkennen, dass seine Gestik und Mimik anders als bei Pia die verbalsprachlichen Äußerungen bereits deutlich unterstützen und seine fremdsprachlichen Handlungen zu verbal-nonverbaler Kohärenz tendieren; ein Durchlauf der Szene ohne Ton lässt erkennen, dass er durchgängig sehr deutliche nonverbale Verständigungssignale sendet.

Mit zunehmender Spracherfahrung wird das Ringen mit der Sprachnot durch das Ringen um Selbstständigkeit ersetzt. Selbstständigkeit (als programmatische fachdidaktische Norm auch als Autonomie gefasst) bedeutet im fremdsprachlichen Kontext vor allem, die Kontrolle über seine Lücken und Fehler zu erringen, d.h. eine performative Sprachbewusstheit aufzubauen. Nach und nach ergreift der Lerner selbst den Taktstock und wechselt von der Bezogenheit auf die Lehrperson und die völlige Anhängigkeit von ihren Validierungs- und Ratifizierungspraktiken auf die Selbstbezogenheit. Tim ist im zweiten Lernjahr bereits soweit, dass er die Lehrerin zwar nach dem spanischen Wort für ‚Beruf‘ fragt, die Antwort aber früher als sie nennt. Seine Frage ist somit eine rein habituelle und nicht mehr sachlich begründete oder pragmatisch notwendige Frage. In seinen Gebärden zeigt sich, dass Tim über diesen

Punkt bereits hinaus ist und sich nun im Selbst- und Partnerbezug bewegt, d.h. er kann sich selbst korrigieren und selbstständig nach Formulierungen suchen und adressiert die Lehrerin oder seine Partnerin allenfalls noch zur Ratifizierung. Tim konstruiert allmählich somit einen – auch im normativen Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts verankerten – diegetischen Habitus, der sich durch Selbstadressierung als kompetent, durch performative Selbstständigkeit sowie durch die beginnende Loslösung von der engen Bindung an die Lehrerin als Sprach- und Lehrhoheit auszeichnet.



Abbildung 8: Nele und Marie, Französisch Klasse 8, erstes Lernjahr (Tesch 2019)

Nele und Marie (Abbildung 8) wurden im Anfangsunterricht Französisch einer 8. Klasse beobachtet. Sie bilden eine Dyade, die sich bereits in der räumlichen Positionierung etwas vom Rest der Klasse isoliert und die direkte Interaktion mit der Lehrerin sucht. Diese wird von beiden als absoluter Fluchtpunkt für ihre fremdsprachlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Lehrerin validiert die Korrektheit der Äußerungen, die Nele und Marie noch kaum bis gar nicht gestisch und mimisch inszenieren. Nele und Marie bewegen sich noch ganz im Rahmen der Mimesis.

Der Habitus des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts ist hier also noch vom Ringen mit der Sprachnot, von der vollständigen Abhängigkeit von der Lehrperson gekennzeichnet. Bis in die Haarspitzen hinein sind Nele und Marie auf die Handlungen der Lehrerin fixiert, die die Äußerungen validiert und zum

Weitermachen oder zum Wiederholen auffordert. Keine der beiden zeigt Ansätze, ihre verbalen Äußerungen nonverbal zu stützen. Eine performative Sprachbewusstheit kann auf dieser Stufe also noch kaum beobachtet werden.

Zugleich indizieren sowohl die verbalen wie auch insbesondere die nonverbalen Handlungen ein implizites Rollenwissen bzw. implizite Rollenattribuierungen. Die Lehrer-Schüler-Rolle und die damit adressierte Wissenshierarchie rahmen die Sprachübung und werden durch verbale Handlungen, aber im selben Maße auch durch Gestik, Mimik, Proxemik und Kinesik enaktiert. Im Rahmen dieser Rollenzuweisung adressieren Nele und Marie die Lehrperson als alleinige Inhaberin von Wissen, sprachliche Fortschritte können somit nur über ihre Vermittlung initiiert und durch sie validiert werden. Frau Weber ihrerseits readressiert Nele und Marie als noch Nichtwissende. Es ist dies eine für den fremdsprachlichen Frontalunterricht durchaus typische Rahmung im klassenöffentlichen konjunktiven Erfahrungsraum. Am Rande dieses öffentlichen Erfahrungsraumes existiert jedoch auch als Mikromilieu der nicht-öffentlichen Erfahrungsraum Maries und Neles, eine Kontextur, in die sich die beiden immer wieder zurückziehen können. Hier spielen sich private und von der Lehrperson und den Mitschülern weitgehend unbeachtete Verständigungsprozesse ab.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend fasse ich nun die wesentlichen Herausforderungen der rekonstruktiven Unterrichtsforschung im fremdsprachlichen Klassenzimmer zusammen. Wie bereits mehrfach erwähnt gilt es, sprachliche und kulturelle Aneignungsprozesse im Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik zu rekonstruieren. Sprachliches Wissen bedeutet immer auch kulturelles Wissen; selbst auf unteren Niveaus wird symbolisches kulturelles Wissen z.B. über Alltagsnormen wie Höflichkeit oder die normative Bedeutung von Dingen vermittelt und angeeignet. Die Sprachbewusstheit ist diejenige Wissensebene, die es Fremdsprachenlernenden erlaubt, sprachlich-kulturelle Phänomene und den darauf bezogenen eigenen Wissensstand sowie ggfs. den Kenntnisstand Dritter zu rekonstruieren. Sie spiegelt zugleich die Sozialität wie auch die Individualität des Lernens, da sie einerseits sozial hergestellt wird, andererseits aber ihre Genese die Konjunktivität des Interaktionsraums des fremdsprachlichen Klassenzimmers übersteigen kann.

Analogen trifft auf die Bewusstheit der Hexis, des gesamten Körperausdrucks, zu. Sie erlaubt es Individuen, Gestik, Mimik, Proxemik und Kinesik zu rekonstruieren, d.h. zu identifizieren und zu deuten. Die nonverbale Kommunikation ist für die gelingende Verständigung primordial, setzt vor der verbalen Verständigung an und wird im fremdsprachlichen Klassenzimmer – vor allem

im Anfangsunterricht – lehrseitig als Medium operationalisiert. Die Bedingungen ihrer Rekonstruktion als Bewusstheit im Vergleich mit der verbalsprachlichen Bewusstheit sind empirisch allerdings noch weitgehend ungeklärt.

Ebenso ungeklärt ist die typologische Klassifizierung von Kongruenzen und Inkongruenzen bei thematisch-kulturellen Aushandlungsprozessen und sprachlichen Performanzen. Die Relationen von individuellen sprachlichen Performanzen und thematisch-kulturellen Aushandlungsprozessen erscheinen vielfältig, oft verwirrend bzw. unvorhersehbar und kontingent (vgl. Bracker 2015). Ähnliches gilt für die typologische Klassifizierung des Umgangs mit unsicheren bzw. nicht vorhandenen fremdkulturellen symbolischen Wissensordnungen (vgl. Kreft 2020).

Die genannten Forschungslücken werden derzeit im DFG-geförderten Projekt „Normen und Praktiken des Unterrichts des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Unterricht der romanischen Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ des Lehrstuhls für Romanistische Fachdidaktik der Universität Tübingen bearbeitet. In diesem Projekt wird die oben vorgestellte Sicht auf die verbale und nonverbale Herstellung von Sprache und Kultur im Klassenzimmer auf empirisch breiter Basis fundiert. Es wird dabei die, in der fremdsprachendidaktischen Forschung bisher noch eher unter- oder beigeordnete, Unterrichtsvideographieanalyse (Asbrand und Martens 2018, Baltruschat 2018, Kreft 2020, Tesch 2018b, Vernal Schmid i.E.) in den Mittelpunkt gestellt und die Materialität des fremdsprachlichen Klassenzimmers in Form von Stimmen, Körpern und ihren Gebärden sowie den physischen Medien gleichberechtigt, neben dem Medium Sprache, in die Forschung einbezogen. Somit kann nun das gesamte verbale und nonverbale Wissen der Lernenden im Milieu des fremdsprachlichen Klassenzimmers als Forschungsgegenstand adressiert werden. Bei der Videographie wird zusätzlich zu zwei starren Kameras im vorderen und hinteren Klassenzimmerbereich auch eine Körperkamera eingesetzt, die die Lehrperson trägt und die somit zu den zwei starren Perspektiven auf das Klassengeschehen weitere mobile Perspektiven und Bildausschnitte hinzufügt. Methodisch ist angestrebt, das Verfahren der Videographieanalyse Schritt für Schritt an die Bedürfnisse der fremdsprachlichen Unterrichtsforschung anzupassen und zu reflektieren, um damit die Potenziale der Bild- und Videoanalyse im Vergleich zur Analyse von Audiotranskripten auszuschöpfen.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, A. (2016). Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5. Jg., H. 5, 93-110.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bauer, V. (2015). *Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität. Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-339871>. Zugegriffen: 15.03.2020.
- Bonnet, A. (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 286-305). Tübingen: Narr.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3-13.
- Bonnet, A., & Bracker da Ponte, E. (2018). Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47, 1, 25-39.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Daase, A., & Falkenstern, S. (2020). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachenaneignungsforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, 39–58. Online: <http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/daase-falkenstern> [25.09.2020]
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S., & Gölitz, D. (2015). Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 87-132). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fritz, J. (2020). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

- Gerlach, David (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Reihe Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Grein, M. (2018). Der Schüler_innen-„Blick“ auf die Fremdsprache praxeologisch rekonstruiert. Sinnkonstruktion, symbolisches Kapital und schulischer Französischunterricht. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 103-120). Berlin: Peter Lang.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2007). Die DESI-Videostudie. *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 41, 37-43.
- Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2016). „Was ist (Schul-)unterricht?“ – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43-76). Wiesbaden: Springer.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1), 125-143.
- Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht*. Berlin: Peter Lang.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development: Vygotskian praxis and the research/praxis divide*. Oxford: OUP.
- Martens, M., & Vanderbeke, M. (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 87-106). Berlin: Peter Lang.
- Nohl, A.-M. (2018). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68-85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. (Hrsg.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018a). Die Dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung* (S. 51-68). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018b). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-72.

- Tesch, B. (2019). Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode (2., neubearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Peter Lang.
- Thonhäuser, J. (Hrsg.). (2008). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Vernal Schmid, J. (i.E.). Kultur im Spanischunterricht – Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Wäckerle, M. (2020). Habituelle Praktiken des Fremdverstehens. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen. Berlin: Freie Universität Berlin (Dissertationen FU).

