

Daase, Andrea; Falkenstern, Stephanie

Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 1 (2020) 1, S. 39-58



Quellenangabe/ Reference:

Daase, Andrea; Falkenstern, Stephanie: Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung - In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 1 (2020) 1, S. 39-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-242240 - DOI: 10.25656/01:24224

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242240>

<https://doi.org/10.25656/01:24224>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Jahrgang 1 – Ausgabe 1

Daase, Andrea/Falkenstern, Stephanie

Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung

Abstract (deutsch)

Soziokulturelle Theorien (SCT) der Zweitsprachaneignung sehen den sozialen Kontext als Ursprung allen Lernens, welches damit als soziale Praxis aufgefasst wird. Dies erfordert eine genetische, prozessuale und praxeologische Erforschung, weshalb sich dafür rekonstruktive Verfahren anbieten. Sowohl die SCT als auch rekonstruktive Verfahren zeichnen sich durch einen Wechsel der Analyseperspektive vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ aus. Der vorliegende Beitrag zeigt auf Basis von Daten aus einem abgeschlossenen sowie einem laufenden Promotionsprojekt, inwiefern die Erschließung von Sprachaneignungsprozessen mittels rekonstruktiver Verfahren (hier im Fokus: Narratives Interview und Gruppendiskussion) sowohl für die Weiterentwicklung der Zweitsprachaneignungsforschung (ZSAF) wie auch der SCT produktiv sein kann.

Abstract (englisch)

Sociocultural theories (SCT) of second language acquisition consider the social context as the origin of all learning. Thus, they understand learning as social practice. This requires research that is genetic, processual and praxeological. Therefore, reconstructive procedures are our method of choice. Both SCT and reconstructive procedures are characterized by a change in the perspective of analysis from ‘what’ to ‘how’. Based on data, the paper shows to what extent the exploration of language acquisition processes by means of reconstructive procedures (in focus here: narrative interview and group discussion) can be used for further development of both second language acquisition research and SCT.

Keywords

Soziokulturelle Theorien, Dokumentarische Methode, Gruppendiskussion, Narratives Interview, Zweitsprachaneignung, Zweitsprachaneignungsforschung

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/daase-falkenstern

1. Einleitung

Spätestens seit den 1990er Jahren haben sich in der anglo-amerikanischen *Second Language Acquisition* Forschungsansätze herausgebildet, die unter dem Begriff der Soziokulturellen Theorie (*Sociocultural Theory* – SCT) gefasst werden. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis von Sprache, das diese einerseits als komplexe soziale Praxis und andererseits als soziokulturell und historisch geformtes Artefakt versteht, welches Individuen die Partizipation am sozialen Leben ermöglicht. Arbeiten im Rahmen der SCT gehen über die isolierte Betrachtung der kommunikativen Interaktion zwischen Individuen, z.B. im Klassenraum hinaus: „Moreover it is heavily focused on the impact of culturally organized and socially enacted meanings on the formation and functioning of mental activity“ (Lantolf & Thorne 2006: 2). Die soziale Umgebung sowie die in soziale Strukturen eingebetteten Handlungen der Individuen stellen nicht nur den Kontext menschlicher Entwicklung und somit auch der Sprachaneignung dar (Lantolf & Pavlenko 2014: 144); „they do not just facilitate learning, they *are* learning in a fundamental way“ (van Lier 2000: 246 – Herv. i. Orig.).

Rekonstruktive Verfahren ermöglichen einen umfassenden Zugang zu diesen komplexen Zweitsprachaneignungsprozessen sowie der Perspektive der Lernenden, da sie nicht nur die (Sprach-)Handlungsprozesse, sondern auch die Orientierungsmuster bzw. sozialen Strukturen als Untersuchungsgegenstände betrachten. Indem sie also nicht nur das Produkt der Lerner*innenperformanz zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern die soziokulturell eingebettete Entwicklung fokussieren, vollziehen sie einen Perspektivwechsel und gehen über das ‚Was‘ der Entwicklung hinaus, wodurch das ‚Wie‘ zum Forschungsgegenstand wird.

Der vorliegende Beitrag zeigt datenbasiert, inwiefern die Erschließung von Sprachaneignungsprozessen mittels rekonstruktiver Verfahren sowohl für die Weiterentwicklung der Zweitsprachaneignungsforschung (ZSAF) wie auch der SCT produktiv sein kann.¹ Argumentiert wird, dass die Produktivität der Verknüpfung von SCT und rekonstruktiven Verfahren zu einer Meta-Theorie im Sinne Bohnsacks (2005) im oben angedeuteten Wechsel der AnalyseEinstellung liegt. Als Grundlage dienen zwei Forschungsprojekte, die beide in der SCT verortet sind, jedoch mit unterschiedlichen rekonstruktiven Verfahren (Dokumentarische Methode bzw. Narratives Interview) arbeiten. Bevor anhand dieser Projekte in Kap. 3 die Produktivität rekonstruktiver Verfahren für soziokulturelle ZSAF verdeutlicht wird, soll zunächst in Kap. 2 in das soziokulturelle Paradigma eingeführt werden, um entsprechende Konsequenzen für die ZSAF zu ziehen. Der Fokus liegt in beiden Teilen auf dem Wechsel der AnalyseEinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘.

2. Das Soziokulturelle Paradigma in der Zweitsprachaneignungsforschung

Mit Soziokulturellen Theorien (SCT) der Zweitsprachaneignung (ZSA) sind Ansätze aus diversen Wissenschaftsdisziplinen gemeint, die die Grundannahme eint, dass der soziale, historische und kulturelle Kontext konstitutiv für Sprache, Sprachaneignung und die in sie verwickelten Subjekte ist. Im Folgenden werden die einzelnen Theorien und ihre Konzepte nicht umfassend nachgezeichnet², sondern lediglich einführend und – entsprechend des Ziels des Beitrages – für die in Kap. 3.2 und 3.3 aufgeführten Gegenstände relevanten Kategorien dargestellt.

¹ Der Beitrag schließt u.a. an Diskussionen der Bielefelder Arbeitsgruppe ‚Soziokulturelle Theorie und Empirie der Zweitsprachaneignung‘ (<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/linguistik-literaturwissenschaft/studium-lehre/faecher/daf/forschung/arbeitsgruppen/basterz/index.xml>) an.

² Eine Übersicht findet sich in Daase (2018).

2.1 Zweitsprachaneignung aus der Perspektive Soziokultureller Theorien

Im Zentrum der v.a. auf Vygotskijs kulturhistorischen Schule der Psychologie basierenden SCT steht das Konzept der Vermittlung (*mediation*). Menschliche Handlungen erfolgen nicht nur unvermittelt auf äußere Reize. Menschen sind im Gegensatz zu Tieren in der Lage, zwischen sich als handelnden Subjekten und den Gegenständen, auf die ihre Handlung im Sinne ihrer Transformation zielt, Artefakte als Mittlerreize zu setzen und damit vermittelt auf die Umwelt im Sinne einer „complex mediated action“ (Vygotsky 1978) zu reagieren. Vermittelnde Artefakte können dabei physisch (z.B. Hammer, Schaufel) oder geistig/symbolisch (z.B. Sprache, Zahlensystem) sein. Die kartesianische Trennung bzw. dichotome Gegenüberstellung von Mensch und Umwelt bzw. Individuum und Gesellschaft wird so überwunden: „Das Individuum [...] [kann] nicht länger ohne seine kulturellen Mittel verstanden werden – und die Gesellschaft [...] nicht [...] ohne die verantwortliche Tätigkeit von Individuen, die Artefakte herstellen und benutzen.“ (Engeström 2011: 16) Jede menschliche Handlung, sei sie physischer oder mentaler Art, ist mithin von Natur aus mit den kulturellen, institutionellen und historischen Rahmenbedingungen, in denen sie stattfindet, verbunden (Wertsch 2009: 203), woraus sich Implikationen für ihre Erforschung ergeben (vgl. Kap. 2.2 und 3).

Das Konzept der Vermittlung steht auch im Zentrum von Vygotskijs Konzeptualisierung von Lernen, das grundsätzlich sozialen Ursprungs ist (vgl. Vygotskij 1992: 236). ZSA wird darauf basierend als Internalisierung verstanden: Intermentale Prozesse – gemeinsame Handlungen zwischen (in unserem Fall zweitsprachigen) Noviz*innen und (bezogen auf die zu lernende Sprache) Expert*innen oder anderer Noviz*innen – gehen durch ihre innere Rekonstruktion in intramentale Prozesse über (Vygotsky 1987: 56). Durch die Teilhabe an diesen gemeinsamen Praktiken erlangen die Noviz*innen ein sozial geteiltes Verständnis zur Art ihrer Durchführung und sind sukzessive selbst in der Lage, ihr Verhalten durch den Einsatz von Artefakten (z.B. Sprache) zu steuern. Die Entwicklung erfolgt vom sozialen Handeln ins Innere des Individuums; erfolgreiche ZSA wird als Übergang von gemeinsam durchgeführter intermentaler zu autonomer intramentaler Handlung verstanden, was Ohta (2001: 11) als „the movement of language from environment to brain“ bezeichnet.

ZSA ist somit kein rein kognitives Unterfangen, das ausschließlich im Kopf stattfindet oder dort beginnt; sie findet durch Teilhabe an soziokulturell und institutionell organisierten Praktiken (Lantolf & Thorne 2007: 211) bzw. in Form von Aneignung dieser Praktiken statt. Die Ko-Konstruktion sprachlichen Wissens stellt in dieser Perspektive den Lernprozess selbst dar, es wird nicht explizit zwischen Aneignung und Verwendung unterschieden. ZSA wird als *Language Socialization*, der Sozialisation in die Sprache und durch die Sprache (Schieffelin & Ochs 1986: 163) verstanden – eine soziale Praxis, die sich aus kognitiv-linguistischen und soziokulturellen Komponenten zusammensetzt (Schechter & Bayley 2004: 609). Zweitsprachenn Lernende werden durch sukzessive Partizipation in eine *community of practice* und deren Sprachverwendung sozialisiert: Durch sprachliche Interaktion wird ihnen ermöglicht, sich Werte, Verhaltensweisen und soziale Praktiken dieser Gemeinschaft anzueignen (ebd.). Unter *communities of practice* werden mehr oder weniger offensichtliche Verbindungen von Menschen (z.B. eine Schulklasse, ein Arbeitsteam) verstanden, die durch einen langfristigen Diskurs- und Handlungszusammenhang und ein gemeinsames Handlungsziel miteinander verbunden sind und dadurch ein gemeinsames Repertoire an Praktiken und Orientierungen sowie ein spezifisches Machtgefüge herausgebildet haben (Lave & Wenger 1991: 98).

Arbeiten im Rahmen der SCT verweilen nicht zwangsläufig bei den (sprachlichen) Handlungen. Tätigkeits-theoretische Perspektiven, welche an Vygotskijs Modell der Vermittlung anknüpfen und dies erweitern, sehen die Ebene der ‚Handlung‘ (*action*) menschlicher Individuen als Komponente einer kollektiven ‚Tätigkeit‘ (*activity*), welche durch zielgerichtete Handlungen realisiert werden, aber im Gegensatz zu diesen von

einem Motiv ausgehen (Leont'ev 1977: 34). Die dritte und unterste Ebene in Leont'evs Tätigkeitshierarchie sind ‚Operationen‘, welche auf die instrumentellen Bedingungen ausgerichtet und als einzige beobachtbar sind. Tätigkeiten unterscheiden sich somit nicht durch ihre Realisierung, sondern durch die Motive der jeweiligen historisch-biographischen Subjektivitäten voneinander. Die Ziele können also sehr unterschiedlich interpretiert werden:

In sum, from the perspective of activity, it is not necessarily the case that all of the people in language classes have the goal of learning the language and the reason for this is because they have different motives for being in the class, because in turn they have different histories. It doesn't matter that in the operational domain they are all engaged in the same overt behaviors, for example, listening and repeating, reading and writing, communicative/task-based group work. Cognitively, they are not all engaged in the same activity. And this is ultimately what matters, because it is the activity and significance that shape the individual's orientation to learn or not. This orientation, in turn, is perceived by us as dynamic and flexible and subject to possible change once the individual's circumstances change. (Lantolf & Pavlenko 2014: 148)

Die Lernenden werden in diesen theoretischen Ausrichtungen nicht in einer reduktionistischen und statischen Sicht als essenziell und fortdauernd betrachtet, sondern mit dem Begriff der Subjektivität wird auf die diskursiv konstituierte und kontingente Natur des menschlichen Wesens und seines Selbstverständnisses verwiesen, das als instabil, dynamisch, fragmentarisch und widersprüchlich gilt. Butler (2013: 81ff.) greift für dieses Verständnis auf Althusser's Konzept der Anrufung zurück, „wonach ein Subjekt durch einen Anruf, eine Anrufung, eine Benennung konstituiert wird“ (ebd.: 91). Subjektivierung stellt eine soziale Praxis dar, in der Menschen mit und durch Diskurse und damit immer auch durch andere in die gesellschaftliche Existenz gerufen oder gesprochen werden. Die Annahme der jeweiligen Anrufung durch das Subjekt stellt einen performativen Akt dar, durch den es zum intelligiblen Mitglied der Gesellschaft wird (Daase 2018: 129).

2.2 Konsequenzen für die Zweitsprachaneignungsforschung

Aus dem hier skizzierten Begriffsverständnis von ZSA ergeben sich grundlegende Konsequenzen für ihre Erforschung. Die Gegenstandskonzeptionalisierung ist gemäß dem erweiterten Verständnis des Gütekriteriums der Gegenstandsangemessenheit (Strübing et al. 2018: 86ff.) nicht nur allgemein für die Wahl der Erhebungs- und Analyseverfahren, sondern in allen Teilen und Phasen des Forschungsprozesses sowie allen Einzelentscheidungen von Bedeutung. Bezogen auf das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bedeutet dies, dass der Gegenstand (im Sinne des Wechsels der AnalyseEinstellung) nicht das Ergebnis oder das Produkt von ZSA darstellt – was lediglich ein isolierter Blick auf zweitsprachliche Kompetenzen im Sinne eines „snapshot of learner performance“ (Lantolf & Thorne 2007: 211) wäre –, sondern ihr Ursprung und ihre Entwicklungen, also ihre diversen Wandlungsprozesse und die an ihnen beteiligten dynamischen Beziehungen (Lantolf & Thorne 2006: 28f.; Vygotsky 1978: 64f.), was einer genetischen und prozessualen Analyse bedarf. Die Entstehung menschlicher Entwicklung – hier von ZSA – muss in dialogischer Interaktion zwischen soziohistorischen Individuen und in den sie konstituierenden Kontexten rekonstruiert werden, was dem oben dargestellten Wechsel der AnalyseEinstellung entspricht, den Bohnsack (2005: 72) als „Wechsel von der Frage danach, was die gesellschaftlichen Tatsachen sind, zur Frage, wie diese Tatsachen im sozialen und gesellschaftlichen Prozess hergestellt werden – also hin zu einer Prozessanalyse“ fasst.

Zudem liegt ein Fokus auf Sprachgebrauch als komplexer sozialer Praxis, weshalb er nicht nur in isolierten und vermeintlich kontrollierten Interaktionssituationen betrachtet werden kann. Indem ZSA gleichzeitig als Prozess der fortschreitenden Sozialisation in und Partizipation an zielsprachlichen *communities of practice* verstanden wird, ergibt sich die Notwendigkeit eines Forschungszugangs, der neben einer genetischen, prozessualen auch eine praxeologische Perspektive³ berücksichtigt. Die Aneignung sozialer Praktiken findet eingebettet in sozialen, institutionellen, kulturellen und politischen Umgebungen statt, in denen jeweils unterschiedliche Akteur*innen sowie symbolische oder materielle Artefakte beteiligt sind. Folglich lassen sich Sprachaneignungsprozesse 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.

3. Die Produktivität rekonstruktiver Verfahren für soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung

3.1 Rekonstruktive Verfahren

Wir sprechen hier von Verfahren, denen die Logik der Exploration sowie ein rekonstruktives und sequenzielles Vorgehen zugrunde liegt. Es geht uns hier also nicht um eine Zuordnung zum rekonstruktiven (vgl. u.a. Bohnsack 2014) oder interpretativen (vgl. u.a. Keller 2012) Paradigma. Vielmehr konstatieren wir, dass die Zuordnung einer Studie zum qualitativen (im Gegensatz zum quantitativen) Paradigma allein durch die Verwendung einer bestimmten Methode (z.B. qualitatives Interview) unzulänglich ist. Entscheidend ist das Erkenntnisinteresse einer Arbeit, das wiederum eng mit dem theoretischen Grundverständnis des Gegenstandes korrespondiert, welches zudem grundsätzlich mit dem Verständnis von Welt, dem Verständnis von Wirklichkeit, also der Natur der Dinge, und des Menschenbildes zusammenhängt, woraus epistemologische Annahmen über deren Erforschung und dementsprechend die Wahl der Methoden resultieren (Caspary 2016: 8).

Auf Basis des Grundverständnisses der Konstruktion der Sozialwelt, der „Bedeutungsstrukturierung sozialen Handelns“ (Bohnsack 2014: 24; Keller 2012: 17ff.), „des aktiven und kreativen menschlichen Zeichen- und Symbolgebrauchs“ (Keller 2012: 17) sowie der Herstellung der Sozialwelt in kommunikativen Interaktionssituationen rekonstruieren Forschende die dem Handeln der Zweitsprachenlernenden und in der Zweitsprache Agierenden zugrunde liegenden *common-sense*-Konstruktionen, impliziten Konstruktionen, Handlungsentwürfe und Typenbildungen des Alltags (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 26) aus den Daten. Rekonstruktive Verfahren betonen dabei als zentrales Qualitätsmerkmal (vgl. Bohnsack 2005: 73) einen Wechsel der Analyseinstellung: Um nicht auf der Ebene des *common sense*, der Ebene des artikulierbaren, theoretischen Wissens, des subjektiven Sinns der Akteur*innen zu verbleiben, vollziehen sie einen Wechsel „vom Was zum Wie“ (ebd.) und nehmen v.a. die Struktur der Praxis und die Herstellung gesellschaftlicher Realität bzw. (den handelnden Subjekten nicht bewusst zugänglichen) Sinnkonstruktionen als Grundlage von Handlungen zur Rekonstruktion biographischer und sozialer Prozesse als Teilaspekt sozialer Wirklichkeit in den Blick. Bohnsack et al. beschreiben dies für die Dokumentarische Methode als

³ Damit meinen wir die Untersuchung von Praktiken als „kleinste Einheit“ des Sozialen“ (Reckwitz 2003: 290) (bzw. die Untersuchung der Aneignung dieser Praktiken) und wie soziale Wirklichkeit durch Praktiken konstituiert und hervorgebracht wird. Im Sinne eines Wechsels der Analyseinstellung wird in den Blick genommen, wie gesellschaftliche Realität „in der Praxis“ hergestellt wird (Bohnsack et al. 2013: 13).

Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird. [...] Gemeint ist sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens. Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *Modus Operandi*, nach dem der Praxis zugrunde liegenden *Habitus*. (Bohnsack et al. 2013: 13 – Herv. i. Orig.)

Ein solcher Wechsel der Analyseeinstellung zeichnet nicht nur die Dokumentarische Methode, sondern auch das Forschungsverfahren Narratives Interview aus. Im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens müssen Forschende ihre Konstruktionen und – in unserem Fall – ihr Wissen über ZSA zunächst zurückstellen. Basis dieser Haltung und dieses Herangehens ist die grundsätzliche Indexikalität (vgl. Garfinkel 1973) von Äußerungen, deren Beachtung es ermöglicht, der Differenz zwischen den Relevanzsystemen und Interpretationsrahmen von Forschenden und denen der Untersuchungssubjekte im gesamten Forschungsprozess systematisch Rechnung zu tragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 31). Dieser muss den Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation verpflichtet sein, um den Forschungssubjekten eigene Relevanzsetzungen zu ermöglichen. Im Prozess der Datenanalyse rekonstruieren die Forschenden schrittweise Bedeutung aus dem Zusammenhang heraus und bleiben damit eng an den Daten und brechen diese erst möglichst spät kategorienbasiert auf, was mit einem konsequent sequenziellen sowie abduktiven Vorgehen umgesetzt wird.

Sowohl die Dokumentarische Methode als auch das Narrative Interview sehen sich einem solchen Wechsel der Analyseeinstellung sowie den genannten Grundsätzen verpflichtet, allerdings unterscheiden sie sich in einem grundlegenden Punkt: Während die Dokumentarische Methode (in Anwendung auf Gruppendiskussionen) v.a. auf kollektive Orientierungen fokussiert, nimmt das Forschungsverfahren Narratives Interview v.a. individuelle Erfahrungen in den Blick. Im Folgenden werden zwei Studien aus dem soziokulturellen Paradigma der ZSAF vorgestellt, in denen jeweils eines der beiden Verfahren zur Anwendung kommt.

3.2 Dokumentarische Methode und die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen von Zweitsprachenlernenden

Die Dokumentarische Methode der Interpretation wurde in Auseinandersetzung mit der Ethnomethodologie Garfinkels und der Wissenssoziologie Mannheims zunächst anhand des Gruppendiskussionsverfahrens ausgearbeitet (Bohnsack 1989) und findet ihre grundlegende theoretische Verortung in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Zentral sowohl für die einzelnen Analyseschritte als auch das zugrundeliegende Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums (s.u.) ist die (analytische) Differenzierung zwischen propositionaler und performativer Logik (Bohnsack 2017: 103) und die Annahme unterschiedlich gelagerter Wissensformen. Auf der propositionalen Ebene ist ein eher kommunikatives, explizites, den Akteur*innen prinzipiell reflexiv zugängliches Wissen angesiedelt. Dieses Wissen ist ein durch gesellschaftliche und institutionelle Normen und Anforderungen vermitteltes Wissen und Teil des *common sense*. Es lässt sich als Wissen darüber, wie man in bestimmten Situationen vermeintlich zu handeln habe bzw. wie man sich die Anforderungen an bestimmte Situationen vorstellt, als „Imagination der Praxis“ (ebd.: 106), beschreiben. Im Gegensatz dazu ist auf der performativen Ebene ein implizites Wissen angesiedelt. Da es in gleichartiger Handlungspraxis und gleichen bzw. strukturähnlichen Erfahrungen angeeignet wird, ist es ein konjunktives, innerhalb von Erfahrungsräumen verbindendes Wissen (vgl. ebd.: 105f.). Diejenigen, die an gemeinsamen Praktiken, an geteilten Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die (identische oder

strukturidentische; vgl. ebd.: 127) Erlebnisse und Erfahrungen (Fluchterfahrungen, Unterrichtserfahrungen etc.) teilen, sind Mitglieder desselben konjunktiven Erfahrungsraums.

Der *konjunktive Erfahrungsraum* wird durch Gemeinsamkeiten der Erfahrungen oder – wie Mannheim auch komplexer fasst – durch *Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung* im Zuge des Lebenslaufes definiert. Diese Erlebnisse müssen nicht unbedingt gemeinsam, im Sinn von unmittelbarem Miteinander, gemacht werden, vielmehr ist es wichtig, dass die Erlebnisse in einer strukturähnlichen, in einer homologen Art und Weise gemacht werden. (Przyborski 2004: 48 – Herv. i. Orig.)

Gemeint sind damit biographisch Erlebtes, aber ebenso wiederkehrende Praktiken und „gemeinsame Handlungsvollzüge“ (ebd.: 29). Das in diese Praktiken und Handlungsvollzüge eingelassene Wissen ist daher ein Wissen in und um Praktiken. Jedes Individuum ist dabei Teil ganz unterschiedlicher, sich überlagernder, mehrdimensionaler Erfahrungsräume (Bohnsack 2017: 140).

Die Trennung von propositionaler Logik und performativer Logik ist zum einen die methodologische Leitdifferenz der Dokumentarischen Methode (vgl. auch Bohnsack et al. 2013: 15), die mit dem oben beschriebenen Wechsel der AnalyseEinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ umgesetzt wird. Zum anderen ist es gerade die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 103) zwischen beiden Ebenen – zwischen einem durch gesellschaftliche/institutionelle Regeln und Normen vermittelten Wissen darüber, wie Praxis vermeintlich ist oder zu sein habe, und der tatsächlichen Logik der Praxis bzw. dem impliziten, praktischen Wissen – durch die und in der Handeln stattfindet: „Die Imagination der Praxis und die Praxis selbst stehen aus praxeologischer Perspektive in einem Spannungsverhältnis resp. in einer notorischen Diskrepanz zueinander.“ (ebd.: 106)

Praxistheoretische Perspektiven rücken v.a. die implizite Logik von Praktiken in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung und gehen davon aus, dass sich die soziale Welt aus „einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken (im Plural) zusammensetzt“ (Reckwitz 2003: 289 – Herv. i. Orig.), die jeweils von implizitem, kollektivem, praktischem Wissen und Verstehen zusammengehalten werden. Dieses Wissen ist dabei an die jeweilige Praktik gebunden, also nicht mehr als Wissen einzelner Personen zu betrachten, sondern „immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren“ (Reckwitz 2003: 292 – Herv. i. Orig.). Auch die Dokumentarische Methode betont mit dem Wechsel der AnalyseEinstellung v.a. ebendieses implizite, konjunktive Wissen und die impliziten Logiken, die Praktiken strukturieren und sucht daher den Zugang u.a. in der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen durch die Forschungssubjekte. Aus ihrer Perspektive ist es jedoch nicht allein das implizite Wissen, das Handlungen strukturiert. Vielmehr findet (Sprach-)Handlung immer im Spannungsfeld zwischen propositionaler und performativer Logik statt, wie sie oben beschrieben wurden (Bohnsack 2017: 102ff.), wobei sie einander nicht entsprechen: „Die Regelmäßigkeit des kommunikativen Wissens mit ihrer propositionalen Logik geht [...] niemals in der performativen Logik der Praxis auf.“ (ebd.: 108)

In dieser Hinsicht kann mit Blick auf den Gegenstand der ZSA ein Perspektivwechsel vollzogen werden: ZSA wird, wie oben dargelegt, als Sozialisation in zielsprachliche *communities of practice* verstanden, was die Möglichkeit zur Partizipation an den routinisierten Praktiken, die diese Gemeinschaften konstituieren, impliziert. Hier greifen wiederum verschiedene „Praktiken der Zugangskontrolle“ (Ohm 2007: 28; *gatekeeping practices*, Pavlenko 2002) zu zielsprachlichen Ressourcen sowie Praktiken der Positionierung, welche die Möglichkeit zur Partizipation an zielsprachlichen Gemeinschaften maßgeblich mitbestimmen. Um über die Mitgestaltung von Praktiken an zielsprachlichen *communities of practice* partizipieren zu können, wird ein implizites, praktisches Wissen benötigt (‚Wie‘; Ebene der performativen Logik bzw. implizites Wissen

um das Spannungsverhältnis zwischen beiden Ebenen). Dieses Wissen kann nur über die Erfahrung selbst angeeignet werden, ist also nicht wie ein explizites Wissen um Regeln und Normen („Was“, Ebene der propositionalen Logik), z.B. im isolierten Sprachunterricht, vermittelbar. Gesellschaftliche Normen und Anforderungen, die Teil des *common sense* sind, könnten prinzipiell vermittelt werden, stehen aber in einem diskrepanten Verhältnis zur Logik der Praxis. ZSA kann also ihrerseits als Praxis der Aneignung von Alltags- oder Berufspraktiken, auch sprachlicher Routinen, als Aneignung des impliziten, praktischen Wissens, das diese Praktiken zusammenhält (vgl. Falkenstern; Ohm i.V.), verstanden werden.

Die Trennung von bzw. das Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik ist zudem von wesentlicher Bedeutung für das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums. Dieser konstituiert sich in ebendieser „notorischen Diskrepanz“ und dessen impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2017: 103, 107). Die Annäherung an konjunktive Erfahrungsräume erfolgt dabei über die Erschließung kollektiver Orientierungen, die Erfahrungsräume strukturieren und gleichzeitig durch sie strukturiert sind (Przyborski 2004: 36). Sie sind der zentrale Gegenstand der Datenanalyse anhand der Dokumentarischen Methode. Ihre Erschließung geschieht über die sequenzielle Rekonstruktion der „arbeitsteiligen Bezugnahme“ (Bohnsack & Przyborski 2010: 235) der Teilnehmer*innen aufeinander, um schließlich Zugang zu „kollektiven Erfahrungszusammenhängen“ (ebd.) zu erhalten.

Im Folgenden soll anhand von Gruppendiskussionsdaten aus einem Qualifikationsprojekt exemplarisch gezeigt werden, wie die Gruppenmitglieder eine geteilte Erfahrung rekonstruieren und wie diese Erfahrung auf eine der gesamten Diskussion zugrundeliegenden kollektive Orientierung verweist, welche das Geäußerte wiederum rahmt. Das vorgestellte Projekt fokussiert dabei kollektive Orientierungen neuzugewandelter Berufsschüler*innen in Bayern in Bezug auf die Bedeutung von Zugehörigkeitserfahrungen im Prozess der ZSA. Im Verlauf der Gruppendiskussionen (re-)konstruieren die Teilnehmer*innen Erfahrungen der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit und inwiefern solche Erfahrungen durch Praktiken der Zugangskontrolle mitbestimmt werden. Die hier zugrundeliegende Gruppendiskussion wurde mit acht Schüler*innen derselben bayrischen Berufsintegrationsklasse kurz vor Ende des zweiten Beschulungsjahres geführt. Das dort umgesetzte Beschulungsmodell ermöglicht den Schüler*innen neben einer (berufs-)sprachlichen Förderung sowie Unterricht in unterschiedlichen Fächern das Absolvieren von Praktika mit dem Ziel der Ausbildungsvorbereitung. Auch wenn eine umfangreiche komparative Analyse noch aussteht, konnte bereits in der reflektierenden Analyse⁴ der vorliegenden Gruppendiskussion eine übergreifende kollektive Orientierung identifiziert werden (vgl. Falkenstern & Ohm i.V.): Rekonstruiert werden konnte eine deutliche, vielfach validierte Überlagerung der positiven schulischen Erfahrungen durch eine problematische und prekäre außerschulische Situation. Während der Unterricht an der Berufsschule, das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, aber v.a. auch das Verhältnis untereinander in der Berufsintegrationsklasse positiv beschrieben und in der Gruppendiskussionssituation verhältnismäßig schnell abgehandelt wurde, fand eine emotional deutlich aufgeladene und durch viele Fokussierungsmetaphern⁵ gekennzeichnete Darlegung der außerschulischen Situation in Form vieler unterschiedlicher Erzählungen und Beschreibungen statt. Im Diskussionsverlauf wurde v.a. die prekäre Wohnsituation, die (teilweise sehr stark) eingeschränkten

⁴ Während man sich bei dem ersten Analyseschritt der formulierenden Interpretation v.a. auf die Ebene des „Was“ (des kommunikativen Wissens) konzentriert, wird bei dem Schritt der reflektierenden Analyse die performative Ebene des „Wie“ in den Blick genommen (vgl. Przyborski 2004).

⁵ Dies sind Passagen, die sich durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte, dramaturgische Höhepunkte oder einen hohen Detaillierungsgrad auszeichnen (Bohnsack 2014: 125). In ihnen werden „jene kollektiven Orientierungen, welche im *Fokus* der Gruppe [...] stehen, in besonders prägnanter und/oder elaborierter Weise zum Ausdruck gebracht.“ (ebd.).

Zugangsmöglichkeiten zu zielsprachlichen Ressourcen und *communities of practice* sowie die schlechten Bleibeperspektiven und damit zusammenhängend eine Zukunftsungewissheit etwa bezüglich der Möglichkeit einer Ausbildung relevant gesetzt.

Im Folgenden soll diese kollektive Orientierung exemplarisch anhand eines Datenausschnittes, in dem sich die Orientierung wiederum dokumentiert und aktualisiert bzw. der auf diese Orientierung verweist, rekonstruiert werden, wobei die reflektierende Analyse hier aus Platzgründen nicht in Gänze nachgezeichnet werden kann. Nachdem es in der Passage zunächst um die wichtige Rolle von Sprachkontakten außerhalb des schulischen DaZ-Unterrichts im Prozess der ZSA allgemein ging, steht nun auf die Rolle des Bayrischen im Mittelpunkt:⁶

- 1 **Egwatu:** (--) und auch äm (---) ich:: vermute zum ((beispiel?)), wann
 2 gibt es MÖGlichkeiten (--) auch äm (--) bayerischen unter-
 3 richt in der [schule hier zu lernen auch ((unverst.))]
 4 [mehrere lachen]
- 5 **Egwatu:** ja DAS ist auch wichtig↑, weil ich war in einem prakti-
 6 kumplatz wo: (.) °h (.) alle sprechen bayrisch↓. (.) [ich::/
 7 ich habe GAR nicht verstanden, was sie sage↓.]
 8 [mehrere lachen]
- 9 **Egwatu:** und DAS war auch ein problem für mich kommuni/
 10 **IUO:** JA
 11 **Fallou:** (--) ja also/
 12 **Daniel:** ja, (.) natürlich↓. ich ja auch in ((stadt)) hier hab_ich
 13 PRAKtikum (---) (--) [EIN, zwei monat gemacht und↑ (--)]
 14 [leises lachen]
- 15 **Daniel:** ALle die:/ (-) die leut, sie sprech nur bayris (.) und (--)
 16 [und sie sagen du]
- 17 **Unbekannt:** [((du musst sprachen zusamm?))]
- 18 **Daniel:** MUSST bayris sprechen↓. ich habe ges/ nein↑ ich ich MUSS
 19 nicht weil:_ich/ [in der Sule ich: (-) lerne deutsch↓.]
- 20 **Unbekannt:** [lacht]
- 21 **Jawad:** [<<lachend> hochdeutsch.>]
 22 [mehrere lachen]
- 23 **Daniel:** [<<lachend> wie ich kann/ wie ich kann BAYrisch lernen↓> wie
 24 ich kann bayris sprechen↓. und lernen.]

⁶ Bei der Transkriptionskonvention handelt es sich um eine Anpassung des GAT-2-Transkriptsystems im Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden. Das Vorhaben wurde mit Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01J11502 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

- 25 [mehrere lachen]
- 26 **Fallou:** viel bier trinken. (--)
- 27 **Daniel:** [ja bier trinken, aber bier auch mit/ mit geld↓]
- 28 [einige lachen]
- 29 **Daniel:** (-) man kauft bier↓ bier nicht frei, ich habe keine arbeit
 30 noch. °hh (-- ja un_es ist halt (-) du musst bayris↓. (-)
 31 du musst bayris↓. und ich KANN↑ nicht bayris↓.
- 32 **IUO:** hm_hm hm_hm
- 33 **Daniel:** dann mein chef hat gesagt, das_is swörig↓ (-) zu hier arbei-
 34 ten↓, wenn du kann_kein bayris↓.

Der von Egwuatu geäußerte Wunsch nach einem eigenen Unterrichtsfach für das Bayrische verdeutlicht dessen gesonderte Stellung bzw. die Wahrnehmung des Bayrischen als eigenes System, das sich vom „hochdeutsch“ (Z. 21) auch in der Gebundenheit an spezielle (soziale) Kontexte unterscheidet. Das Thema Bayrisch wurde bereits kurz vorher in derselben Passage angesprochen, als ein weiterer Teilnehmer der Gruppendiskussion, Hanad, berichtete, dass sich seine Deutschkenntnisse verbessert hätten, seit er Mitglied einer Sportmannschaft sei. Allerdings verneinte er, dort auch Bayrisch zu sprechen oder zu lernen bzw. beherrschen zu müssen. Nun greift Egwuatu, begleitet vom Lachen einiger Mitschüler*innen, das Thema Bayrisch erneut auf und betont die Notwendigkeit des Zugangs zum Bayrischen: „ja DAS ist auch wichtig↑“ (Z. 5). Diese Bewertung belegt er mit einer Erzählung von seiner Erfahrung im Praktikum, wo er aufgrund mangelnder Bayrischkenntnisse nicht an der Kommunikation partizipieren konnte, wie trotz Abbruch des Redebeitrags angenommen werden kann. Daniel validiert zunächst den bis dahin aufgeworfenen Orientierungsgehalt („ja, (.) natürlich↓“ (Z. 12)) und führt anschließend ebenfalls eine Elaboration der Validierung im Modus einer Erzählung über sein Praktikum an (Z. 12ff.). Egwuatu und Daniel teilen die Erfahrung, dass die Kolleg*innen im Praktikum nur Bayrisch sprechen und dass die Beherrschung des Bayrischen entsprechend notwendig für die Partizipation an Sprachhandlungspraktiken ist. Daniel validiert nach seiner Erzählung über die eigene Praktikumserfahrung den Orientierungsgehalt aus Perspektive seiner Kolleg*innen: „und sie sagen du MUSST bayris sprechen↓“ (Z. 16ff.) und wirft damit (im Sinne Egwuatus) einen positiven Horizont⁷ auf: Man ‚muss‘ Bayrisch beherrschen, um (in diesem Kontext/an dieser *community of practice*) partizipieren zu können. Nachdem er diesen positiven Horizont formuliert hat, entwirft er einen Gegenhorizont: „nein↑ ich ich MUSS nicht“ (Z. 18f.), welchen er damit begründet, dass er in der Schule keinen Zugang zum Bayrischen, sondern lediglich zum Hochdeutschen erhält. Der Gegenhorizont ist also wie folgt zu verstehen: Da es keine Möglichkeit der Aneignung gibt, ‚kann‘ eine Beherrschung des Bayrischen nicht von den Schüler*innen verlangt werden; man müsste Bayrisch beherrschen, „KANN↑“ (Z. 31) es aber nicht (beherrschen ‚können‘). Auf die Frage Daniels, wie er sich Bayrisch (ohne Zugang) aneignen könne (Z. 23f.), antwortet Fallou: „viel bier trinken. (--“ (Z. 26). Daniel greift die Ironisierung Fallous auf und arbeitet mit ihr den Orientierungsgehalt weiter aus. Zum Biertrinken als imaginierte und überspitzt

⁷ Przyborski (2004: 56) beschreibt das Strukturmerkmal des positiven Horizonts und des negativen Gegenhorizonts wie folgt: „Zum einen gibt es positive Ideale, die eine Richtung, einen ‚positiven Horizont‘ anzeigen, auf den eine Orientierung zustrebt. Zum anderen kann eine Richtung, eine Entwicklung, ein Ausgang abgelehnt werden. [...] Diese Eckpunkte markieren einen Orientierungsrahmen.“

dargestellte Praktik habe er aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen keinen Zutritt, da er bisher keine Arbeitsstelle habe. Im Folgenden wird jedoch deutlich, dass es ohne die Beherrschung des Bayrischen keinen Zugang zu Arbeit gebe, wie Daniels Chef es verdeutlichte (Z. 33f.), während es ohne Partizipation an den Praktiken der zielsprachlichen *communities of practice* keine Aneignung des Bayrischen geben kann. Dieses Dilemma expliziert Daniel: „du musst bayris↓. (-) du musst bayris↓. und ich KANN↑ nicht bayris↓.“ (Z. 30f.). Das „Enaktierungspotential“, also die „Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten“ (Przyborski 2004: 56) zur Erreichung des positiven Horizonts, hier die Beherrschung des Bayrischen, werden als deutlich eingeschränkt beschrieben.

Im Praktikum und in der Schule herrschen unterschiedliche Erwartungen an das sprachliche Handeln der Berufsschüler*innen, die einander nicht entsprechen. Während sie sich in der Schule ein durch und über (sprachliche) Normen vermitteltes Wissen aneignen (Hochdeutsch als zu lernend/beherrschend, vgl. die Anmerkungen zur propositionalen Ebene oben), läuft die im Praktikum erfahrene Praxis dem entgegen (Partizipation nicht möglich, da Bayrisch nicht beherrscht wird, vgl. die Anmerkungen zur performativen Ebene oben). Gleichzeitig greifen im Praktikum andere Anforderungen, es handelt sich also um lose gekoppelte soziale Felder: Bayrisch stellt für die Schüler*innen zwar eine geforderte Qualifikation und damit eine Praktik der Zugangskontrolle dar, wird aber nicht vermittelt, bzw. kann – in Anlehnung an die Ausführungen oben – auch nicht isoliert vermittelt, sondern lediglich über die Teilhabe und Mitgestaltung von Praktiken angeeignet werden, zu denen wiederum Zugänge gewährt werden müssen.

Mit Blick auf den oben formulierten Wechsel der Analysestellung, der sowohl methodologisch mit dem Wechsel von der propositionalen zur performativen Ebene als auch hinsichtlich des Blickwinkels der soziokulturellen ZSAF vollzogen wird, kann nun Folgendes festgehalten werden: Um sich den Zweitsprachaneignungserfahrungen der Schüler*innen zu nähern, können die sozialen Felder (Schule, Praktikum/Beruf, weitere außerschulische, auch asylrechtliche Situation) nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Mit der Dokumentarischen Methode konnte in der hier vorgestellten Gruppendiskussion als kollektive Orientierung eine Überlagerung der schulischen durch außerschulische Erfahrungen rekonstruiert werden. Diese sich in einem Spannungsfeld bewegenden Erfahrungen konstituieren den konjunktiven Erfahrungsraum der Schüler*innen. Erst über die Erschließung dieses Erfahrungsraums bzw. der sich überlagernden Erfahrungsräume kann eine Annäherung an Prozesse der ZSA aus Perspektive der Schüler*innen erfolgen.

3.3 Narratives Interview und die Rekonstruktion individueller lebensgeschichtlicher Erfahrungen von Zweitsprachaneignung in ihrer kontextuellen Einbettung

Die grundlagentheoretische Verortung des Narrativen Interviews liegt u.a. im Symbolischen Interaktionismus, der davon ausgeht, dass das menschliche soziale Handeln auf individuellen Bedeutungszuschreibungen basiert, welche in sozialen Interaktions- und Interpretationsprozessen entstehen und verändert werden (Blumer 1973: 81). Für die Datenanalyse resultiert daraus:

[...] [E]r [der Forscher] muss die Situation so sehen, wie sie vom Handelnden gesehen wird, er muss beobachten, was der Handelnde berücksichtigt, er muss die alternativen Handlungsarten wahrnehmen, die dieser im voraus entwirft, und er muss versuchen, der Interpretation zu folgen, die zu der Auswahl und der Ausführung einer dieser vorentworfenen Handlungen führte (ebd.: 140).

Die unserem Denken, Verhalten und Handeln in der Sozialwelt zugrunde liegenden Konstruktionen eben jener Sozialwelt sind in einem nicht unerheblichen Maße implizit und werden immer wieder interaktiv in Kommunikationsprozessen hervorgebracht. Um Handlungen von Individuen verstehend nachvollziehen zu können, ist es weder hinreichend, Handeln zu beobachten, noch den subjektiven Sinn der Forschungspersonen explizit zu erfragen, sondern es muss neben den expliziten Wissensstrukturen, dem manifesten Sinn, Zugang zu den impliziten Wissensstrukturen der Individuen, dem latenten Sinn, gefunden werden. Ein interpretativ-rekonstruktiver Zugang zu individuellen Erfahrungen in der ZSAF bedeutet demnach

herauszuarbeiten, welche bewussten und unbewussten Überzeugungen hinsichtlich der Aneignung einer Zweitsprache den jeweiligen Handlungen zugrunde lagen, die ggf. auf familien- oder gesellschaftsbiographische oder auf die ganz individuelle Erfahrungsaufschichtung der Erzählperson zurückzuführen sind, inwieweit die Interaktion mit (signifikanten) Anderen (vgl. Schütze 1987b: 523f.) bestimmte Einsichten und Handlungsweisen nach sich gezogen oder verhindert hat, welche Ausprägung sozialer Wirklichkeit sich in der Interaktion zwischen Lernenden der Zweitsprache und L1-Sprechern jener Zielsprache konstituiert oder inwieweit Machtbeziehungen ihre Wirkung entfaltet haben (Daase 2018: 155).

Diese zu rekonstruierenden unterschiedlich gelagerte Wissensformen bzw. Sinngehalte erfordern, wie in Kap. 2.2 dargestellt, nicht nur in der Datenanalyse einen Perspektivwechsel, sondern es müssen Daten elizitiert werden, welche einen Zugang zu den impliziten Wissensstrukturen ermöglichen.

Für Studien zur Rekonstruktion individueller Erfahrungsprozesse von Sprachaneignung in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung und kontextuellen Einbettung (Ohm 2012: 261) bieten sich Narrative Interviews an, welche durch die ihr zugrundeliegende und empirisch gestützte Erzähl- und Biographietheorie und das Prinzip der Pragmatischen Brechung den Wechsel in der AnalyseEinstellung ermöglichen. Sie stellen ein holistisches Forschungsverfahren, bestehend aus einem Erhebungs- und einem Analyseverfahren, dar. Aufgrund der theoretischen Fundierung und dem darauf basierenden Aufeinanderbezogenheit von Erhebungs- und Analyseverfahren gewähren sie gleichermaßen Zugang zu impliziten/latenten Wissensbeständen wie auch die Möglichkeit einer „nicht-naiven methodisch kontrollierten Verwendung von Stegreiferzählungen“ (Riemann 1987: 24), welche den konkreten interaktionalen sowie übergreifend sozialen Entstehungskontext der Erzählung zwar einbezieht, aber nicht einseitig überbetont. Damit wird eine analytische Sicht auf Sprachbiographien ermöglicht, die nicht bei der Interpretation der Biographieträger*innen verharren, sondern individuell Biographisches mit Sozialem verbinden.

Schützes biographietheoretische Annahme besagt, dass die Rekonstruktion der biographischen Interpretationen und Deutungen der Forschungssubjekte nicht hinreichend ist, da diese erst im Zusammenhang mit der rekonstruierten Lebensgeschichte, auf die sie wiederum einwirken, von heuristischem Wert sind (Schütze 1983: 284). Unter Lebensgeschichte versteht er die „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessesstrukturen“ (ebd.)⁸, welche sich daraus ergeben, dass wir als soziale sowie individuelle Wesen intentional oder erleidend in biographische und soziale d.h. kollektiv-historische Prozesse verwickelt sind. Diese verändern sich, gehen ineinander über und beeinflussen sich gegenseitig und haben daher unterschiedliche Relevanz für uns. So kann ein von außen identisches Erlebnis

⁸ Schütze (1981) unterscheidet vier Grundphänomene: institutionelles Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs, Handlungsschema von biographischer Relevanz, (in der Regel negative) Verlaufskurve und biographischer Wandlungsprozess. Sie unterscheiden sich v.a. hinsichtlich der Haltung, welche gegenüber den biographischen Prozessen eingenommen wird, die entweder aktiv biographisch oder reaktiv sein kann.

(z.B. die Wartezeit auf einen passenden Sprachkurs) zweier Personen oder ein wiederholtes Erlebnis derselben Person je nach historisch-biographischer Ausgangssituation und aktueller Verfasstheit mit unterschiedlicher Relevanz versehen und abweichend erlebt sowie theoretisch verarbeitet werden, sodass die Prozessstrukturen jeweils variieren und daher nur sequenziell, in ihrer genetischen und prozessualen Entwicklung und auf Basis der lebensgeschichtlichen Relevanz bestimmter Ereignisverkettungen sowie der theoretischen Verarbeitung der Biographieträger*innen rekonstruiert werden können (ebd.).

Mittels einer Erzählaufforderung wird die Erzählperson durch die Ingangsetzung der Binnenaktivitäten des Erzählschemas in die Zugzwänge des Erzählens – dem Detaillierungs-, dem Kondensierungs- und dem Gestaltschließungszwang (Kallmeyer & Schütze 1977: 188) – verwickelt. Diese „Dynamik des Stegreiferzählvorgangs“ (Schütze 1987: 237f.) ermöglicht die Verflüssigung der inneren Erfahrungsaufschichtung (ebd.: 238), wodurch auch unbewusste, verdrängte oder theoretisch ausgeblendete Erfahrungen angedeutet oder dargestellt werden. Nach der Stegreiferzählung sorgen an bereits angesprochene oder angedeutete Themenbereiche anknüpfende Fragen möglichst für Detaillierungen, gegen Ende der Erhebung werden auch beschreibende und argumentative Darstellungen elizitiert, um „die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit“ der Erzählperson als Expertin und Theoretikerin ihrer selbst (Schütze 1983: 285) zu nutzen.

Grundlage dieser Art der Datenerhebung stellt die Nähe dar, welche zwischen dem Sachverhaltsschema des Erzählens und der selbst erlebten Handlungswirklichkeit sowie den entsprechenden Orientierungsbeständen besteht. Es wird davon ausgegangen, dass bereits die Wahl des jeweiligen Sachverhaltsschemas – Erzählen, Beschreiben oder Argumentieren – wie auch die sprachliche Herstellung und Abfolge thematischer, temporaler und logischer Zusammenhänge nicht zufällig erfolgt (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997: 148), sondern auf Sinnkonstruktionen und Bedeutungszuweisungen verweist, welche den Erzählpersonen selbst nicht vollständig zugänglich sind. Dieser latente Sinn, der in der Struktur der Stegreiferzählung „in ihrem symptomatischen und stilistischen Darstellungsduktus“ (Schütze 1987: 16) abgelagert ist, wird mit der symptomatischen Analyse, die den Text als Symptom für sich darunter verbergende Sinngehalte versteht, herausgearbeitet: Neben den explizit und bewusst dargestellten propositionalen Inhalten erfolgt eine Analyse des „formalen und textuellen Erscheinungsbild[es] der Daten“ (Schütze 1983: 286). Dabei stellt das Prinzip der Pragmatischen Brechung⁹ den oben angesprochenen Wechsel der AnalyseEinstellung dar: Das ‚Wie‘ der Analyse untersucht die Präsentationsfunktionen, welche die Darstellungsaktivitäten „für den Ausdruck des von ihnen dargestellten (und oftmals sie auch einbettenden) sozialen bzw. biographischen Prozesses haben“ (Schütze 2005: 217). Da es sich hierbei nicht um manifeste (explizite), sondern um latente (implizite) Sinngehalte handelt, auf welche die Erzählpersonen nicht unvermittelt zugreifen können, verlangt das Prinzip der pragmatischen Brechung das

permanente zueinander in Beziehung Setzen von dargebotenem äußerem und innerem Erleben, Hinweisen auf den Verarbeitungsstand durchlebter Erfahrung, analytisch abstrahierbaren Prozessstrukturen des Lebensablaufs und sozialen Prozessen sowie Prozessen der Versprachlichung während des Interviews (Treichel 2004: 74).

Schütze (2005: 218) nennt dies die „(optische) Brechung der alltagsweltlichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive des Erlebens in der ‚Eingefangenheit‘ in sozialen Prozessen“.

Im Folgenden wird anhand von Datenausschnitten eines Narrativen Interviews exemplarisch gezeigt, wie mittels der Narrationsanalyse kontextuell eingebettete individuelle Erfahrungen von ZSA des Deutschen in

⁹ Mit der Pragmatischen Brechung wird hier nur ein durchlaufendes Prinzip der Narrationsanalyse sensu Schütze dargestellt. Zu den einzelnen Analyseschritten des sehr komplexen Verfahrens siehe Daase (2018).

der interaktiven Herstellung rekonstruiert werden und damit ein Beitrag zu soziokultureller ZSAF geleistet werden kann. Das Datum¹⁰ stammt aus einem Forschungsprojekt zu Sprachsozialisierungserfahrungen in den Beruf, dessen Erkenntnisinteresse darin bestand,

bewusste und unbewusste Erfahrungen und die daraus resultierenden expliziten und impliziten Wissensbestände von erwachsenen, nach Deutschland eingewanderten Menschen, die sich hier das Deutsche als Zweitsprache in unterschiedlichen Kontexten aneignen, in seiner Prozesshaftigkeit einer Analyse zugänglich zu machen [...]. (Daase 2018: 148)

Die Erzählperson Ludmila Mann ist zum Zeitpunkt der Erhebung 36 Jahre alt und seit 15 Jahren in Deutschland. Sie ist in der Ukraine geboren, zweisprachig mit Ukrainisch und Russisch aufgewachsen und hat vor ihrer Einreise nach Deutschland (im Rahmen der Familienzusammenführung) bereits einige Zeit mit ihrem heutigen Mann und damaligen Verlobten in Russland gelebt. Ihr Mann bekam als Sohn von Spätaussiedler*innen einen Sprachkurs nach dem SGB III, den er abbrach, um zu arbeiten: Nur mit einem eigenen Einkommen konnte er seine Frau nach Deutschland einladen. Ihr stand nach damaligem Recht kein Sprachkurs zu, eine eigene Finanzierung war aufgrund der prekären Situation des Paares nicht möglich. In der Ukraine musste sie ihr Studium aus finanziellen Gründen abbrechen, ihre Ausbildung als Friseurin wird in Deutschland nicht anerkannt. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie als Altenpflegerin und mobile Friseurin.

Die Erzählung zeichnet sich insgesamt durch eine stark dominierende Durchsetzung mit argumentativ-theoretischen und evaluativen Textpassagen aus, sodass einzelne Erzählsegmente eine zum Teil sehr ausge dehnte und zerfaserte Struktur aufweisen. In ihnen expliziert Frau Mann die von ihr „entwickelten oder [...] übernommenen und auf ihre Lebenssituation angepassten Theorien zu Problemstellungen, die für sie biographisch relevant waren“ (Riemann 1986: 113). Dies verdeutlicht, dass die für sie herausfordernde theoretische Verarbeitung ihrer Zweitsprachsozialisierungsgeschichte noch nicht abgeschlossen ist, dass sie „der Erlebnis- und Problemdruck der erzählten Geschichte noch immer nicht losläßt“ (Schütze 1987: 183). Dennoch findet sie in den einzelnen Erzählsegmenten immer wieder zum Erzählstrang zurück und die Segmente werden strukturell und inhaltlich durch die Hauptnarration zusammengehalten – gleichwohl ist der inhaltliche Zusammenhang an einigen Stellen eher thematisch als zeitlich (s.u.) gegeben. Ausgelöst werden diese vielen Einschübe, v.a. die argumentativen Darstellungsaktivitäten, von den Zugzwängen des Erzählens.

Bereits im ersten Erzählsegment, das die Funktion einer Präambel einnimmt, verdeutlicht Frau Mann, dass ihre Geschichte mit der deutschen Sprache eng mit der Beziehung zu ihrem Mann verbunden ist und durch sie sozusagen in Gang gesetzt wurde:

also ich muss jetzt überLEGEN- also ich GLAUBE/ ähm (1.07) mit DEUTSCHE
 sprache habe ich ERste KONTAKT- (0.8) da war ich (1.98) neunzehn jahre
 alt [ne/] (0.65) <<all>da hab ich meinen MANN kennengelernt\> (0.77)
 ((schnalzt)) <<all>NEE\ ich hab meinen mann# ähm meinen mann KENNENge-
 lernt aber#> (0.74) es war mit neunzehn jahren war mir schon (ähm:0.65)

¹⁰ Bei allen rekonstruktiven und sequenziellen Verfahren ergibt sich die Schwierigkeit einer intersubjektiv nachvollziehbaren Darstellung der rekonstruierten Ergebnisse in überblicksartigen Texten wie diesem. Ein punktueller Blick in die Daten, wie er hier erfolgt, läuft damit immer Gefahr, anekdotisch zu sein, was der dahinterliegenden Analyse in keiner Weise entspricht.

(hm:0.56) KLAR/ (1.21) <<rall>dass ER (0.32) möchte nach DEUTSCHland
weg↑ZIEHEN->¹¹

Ihre Zweitsprachsozialisation ist eng an die Geschichte ihrer Liebe gebunden, ggf. auch mit dieser gleichgesetzt bzw. vielleicht soll damit auch zum Ausdruck kommen, dass ihre Zweitsprachbiographie eine Liebesgeschichte – mit allen Höhen und Tiefen – ist. Gleichmaßen verdeutlicht dieser Einstieg aber auch, dass sie lediglich wegen der Liebe zu ihrem Mann nach Deutschland gekommen ist und ansonsten nicht daran gedacht hätte, überhaupt und im Besonderen nicht nach Deutschland zu migrieren – was an späteren Stellen der Erzählung immer wieder durch den Gedanken an eine mögliche Rückkehr angedeutet wird. Im weiteren Verlauf der Erzählung wird deutlich, wie eng die Deutschsprachbiographien dieser beiden Menschen miteinander verzahnt bzw. ihrer beider Erfahrungen mit der deutschen Sprache durch den*die Ehepartner*in beeinflusst sind: Vor dem Hintergrund der damaligen gesetzlichen Regelungen stellt Frau Mann bzw. ihre Einreise und Anwesenheit in Deutschland eine Beschränkung für die ZSA ihres Mannes dar, der seinen Kurs unterbrechen musste, um einen eigenen Verdienst für die Familienzusammenführung nachweisen zu können. Da er mit sehr geringen Deutschkenntnissen ins Arbeitsleben in Deutschland eintrat, konnte er nur einfache und schlecht bezahlte Tätigkeiten übernehmen, wurde zudem von seinem Chef in mehrfacher Hinsicht betrogen, sodass sie unter dem Existenzminimum lebten. Dies wiederum führte dazu, dass Frau Mann sich keinen Deutschkurs leisten, aber auch keine Arbeit annehmen konnte, um einen Ausweg aus dieser prekären Lage zu finden. Der Wunsch nach einem Deutschkurs wird zum Tabu zwischen den Eheleuten: „und (0.27) da war auch eh da HABEN wir auch nicht mehr als die thema ähm Angesprochen-“. Ihr Zusammensein bezahlen sie mit erheblichen beruflichen und sozialen Einschränkungen.

Frau Mann fand sich in der Marginalisierung wieder, zumal sie auch in der Familie ihres Mannes nicht akzeptiert wurde, dort kaum Unterstützung fand und sogar sprachlich ausgeschlossen wurde. Die sprachliche, soziale und ökonomische Marginalisierung ergab eine Situation, in dem sich das Referenzsystem ihrer Subjektivität so entscheidend veränderte, dass es zu einer Fremdwerdung ihrer selbst führte.¹² Nachdem sie im Rahmen einer Innenweltdarstellung von einer Depression spricht, verwendet sie eine Belegerzählung und lässt die Fremdwerdung ihrer selbst aus dem Mund ihrer Mutter sozusagen der Interviewerin gegenüber bestätigen. Verstärkung findet die Aussage durch die leise Intonation der Worte der Mutter, die deren Erschrecken zur Darstellung bringen und eine Verstärkung der Aussage darstellen:

und äh als meine ELtern erstes mal zu besuch kamen (1.02) <<p>meine mama
hat gesagt (0.92) ludmila was ist mit dir LOS\ [du bist] GANZ anders>
obwohl ich=hab das SELber nicht ge↑MERKT- (0.52) also ich=hab wirklich
schon mit keinem also ich konnte mit keinem re:den-

Diese Sequenz findet sich in einem Segment der Hauptidee, welche nicht dem Sachverhaltsschema Erzählung folgt, sondern mit einer Kernproposition beginnt: „also (.) das war i# kann=ich sagen kann=ich sagen so <<len>die ersten FUNF JAHRE\ das war eine !HOR!ROR <p>das es war eine HORror“. Zwar

¹¹ Die Transkriptionskonvention ist an GAT 2 angelehnt.

¹² Ein wichtiges Ergebnis der Gesamtstudie liegt in der Erkenntnis, dass unterschiedlich erlebte (sprachliche) Marginalisierungserfahrungen ein konstituierendes Merkmal von Sprachsozialisationsprozessen darstellen, welche ein Fremdwerden der eigenen Subjektivität nach sich ziehen. Da Menschen stets bemüht sind, „eine Balance oder Kohärenz zwischen der aktuellen Selbstwahrnehmung, der bisherigen Erfahrungsaufschichtung und den jeweiligen Zukunftserwartungen zu finden“ (Daase 2018: 362) reagieren sie mit Handlungen, die der Tätigkeit der Wiederherstellung ihrer Subjektivität unterstellt sind. ZSA muss – ausgehend von einem dynamischen Tätigkeitssystem – in diesem Zusammenhang betrachtet werden, auch wenn die Darstellung nach außen z.B. auf berufliche Aspekte gerichtet ist.

hatte sie in den Segmenten zuvor über schwierige Zeiten der ersten Zeit in Deutschland gesprochen, allerdings lag der Fokus immer wieder auf ihrer Handlungsinitiative, sie positionierte sich als Handelnde und als mutige und starke Frau, sodass ein Pendeln zwischen einer Verlaufskurve und einem situativen Bearbeitungs- und Kontrollschema von biographischer Relevanz rekonstruiert werden konnte. Durch das Erzählen und Wiedererleben dieser Zeit wird ihr das Leiden gegenwärtig, sie geht mit dem Einstieg im Sinne von „was ich sagen kann“ in die Erhebungszeit zurück, sodass auch eine Kontrastierung zu dieser erfolgt. Sie verlässt also den Erzählstrang und bringt diese Kernproposition mit evaluierender Funktion zur Darstellung; die eindeutige und starke Wortwahl wird durch das Ausdruckssymptom der Verdopplung noch unterstrichen.

An einer anderen, späteren Stelle in der Erzählung verlässt Frau Mann ebenfalls den Erzählstrang und kehrt in die Erhebungszeit zurück. Das Erzählsegment beginnt mit einem Kernerzählsatz, der einen Umzug wegen Problemen mit den Nachbarn ankündigt, auf die aber – anstelle der Fortführung oder dem Ausbau des Erzählsegments – eine abstrahierende Beschreibung zu herkunfts- und sprachbedingten Problemen bei Wohnungs- und Stellensuche und mit Nachbarn folgt.

(~H:0.53) JETZT äh ich treffe mich OFT mit meine (0.59) bisherige mh
NACHbarin- (1.2) und jetzt haben wir irgendwie so (0.28) die (0.98)
plätze geWECHSelt so[zuSagen ne/](~H:1.43) äh (H~:0.46) ICH arbeite im
ambuLANTen dienst ich komme (2.14) äh zu eine patienten sie zu behANDE-
eln- DIE kommt zu diese FRAU (0.29) äh (.) da zu PUTZen\ (0.62) und
(0.88) ((lacht:1.53)) (1.1) und äh (0.6) als sie ma# sie mich damals
geSEHen ha# #h hat ne/ (1.04) <<flüsternd>das war ((unverst.:0.46)) sie
sagte sind sie die frau> na# <<t>die früher bei uns geWOHNT hat-> JA\
[das bin=ich ja] (~H:0.64) <<h>das bin=ich> [((lacht))] <<lachend>und in
DIESEM moment ich war so STOLZ auf mich dass ich das geSCHAFFT [habe>
dass=ich] das DURCHgezogen habe

Diese Hintergrundkonstruktion und die folgende Situationsschilderung sowie die Ergebnissicherung mit eingelagertem Kommentar gehören zeitlich gesehen nicht an diese Stelle in der Stegreiferzählung. Dass sie aber hier in dieser Gegensatzanordnung auftaucht, hat die über dieses Segment hinausweisende Funktion eines höheren Prädikats, der für die weiteren Analyseschritte und die Fallrekonstruktion wichtig ist: Frau Mann unterstreicht noch einmal ihre Selbstpositionierung als eine Frau, die gegen die Umstände und auch ungerechten Behandlungen, v.a. aber gegen die Anrufungen als ungebildete Ausländerin, die nicht mit ihrer bisherigen Subjektivität in Einklang zu bringen war, gekämpft hat. Sie führt die Hintergrundkonstruktion an dieser Stelle auf, da sie an die Demütigungen zurückdenkt und daran, wie viel sich seitdem geändert hat. Der Stolz, mit dem sie zurückblickt und der zum Einschub dieser Sequenzen in diesem Segment führt, ist ein Hinweis auf die aktuell dominante Prozessesstruktur, einem situativen Bearbeitungs- und Kontrollschema von biographischer Relevanz, welches der Aneignung und dem Einsatz von symbolischem und kulturellem Kapital in Form von Zweitsprachenkenntnissen und beruflicher (Aus-)Bildung und Zertifizierung gilt, um einen Platz einnehmen zu können, der ihrer Subjektivität entspricht – der Tätigkeit, der ihre Handlungen im Rahmen der ZSA unterstellt sind.

Was hier lediglich angedeutet werden kann, ist die epistemische Kraft Narrativer Interviews, welche sich insbesondere für die Rekonstruktion individueller Zweitsprachaneignungserfahrungen in ihren soziokulturellen Einbettungen anbietet. Durch den oben formulierten Wechsel der AnalyseEinstellung vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘ kann die Verwicklung biographischer und sozialer Prozesse in den Blick genommen werden, sodass

insbesondere Konzepte aus den SCT der Zweitsprachaneignung, wie jenes der Tätigkeit oder der Subjektivität, in ihrer individuellen Ausprägung in den jeweiligen Fällen rekonstruiert werden können.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag ist deutlich geworden, dass (wie immer wieder gefordert) ein vom Gegenstand und seiner grundlagentheoretischen Verfasstheit ausgehendes forschungspraktisches Vorgehen ein grundlegendes Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung darstellt. Caspari (2016: 9) weist drauf hin, dass „die Ausrichtung auf etablierte Designs“ dazu führen kann, „dass bestimmte Forschungsfragen gar nicht erst gestellt werden oder dass die ursprüngliche Frage an die Erkenntnismöglichkeiten des Designs angepasst werden“ und warnt daher davor, Forschungsprojekte mit methodischen Designs zu beginnen. In der ZSAF wird unter Theorie noch zu häufig lediglich die zugrundeliegende Theorie zum Gegenstandsverständnis erfasst, wohingegen Forschungsmethoden lediglich in ihrer Anwendung dargestellt und deren grundlagentheoretische Verankerung zu kurz kommt oder gar ignoriert wird. Ein solches Vorgehen führt zum einen zu einer mangelnden theoretischen Kohärenz des Gesamtprojektes, zum anderen aber zu einer fehlenden Verankerung in Wissenschaftstheorie bzw. Meta- oder formalen Theorien, welche am Anfang des Forschungsprozesses stehen und den analytischen Rahmen für die qualitative Analyse bilden sollten (Bohnsack 2005: 70).

Während in diesem Beitrag durch zwei verschiedene Verfahren je unterschiedliche Perspektiven (individuelle bzw. kollektive) in den Blick genommen wurden, stellte der gemeinsame Bezugsrahmen die Konzepte der SCT zur ZSA dar. Die Verortung innerhalb der SCT und die jeweilige methodologische Verortung ergeben einen Forschungszugang, der sich auf die Rekonstruktion praktischer Erfahrungen fokussiert und zugleich soziokulturelle Kontexte als konstitutiv in den Blick nimmt. Die Produktivität der Verknüpfung rekonstruktiver Verfahren mit Ansätzen der SCT ergibt sich aus dem Wechsel der AnalyseEinstellung: Nicht nur die jeweiligen Methodologien sehen sich diesem Qualitätsmerkmal verpflichtet, auch im Sinne einer ZSAF im Rahmen des soziokulturellen Paradigmas vollzieht sich ein Wechsel von der Frage nach dem ‚Was‘ zu der Frage nach dem ‚Wie‘ von ZSA. Im Zentrum der Analyse steht nicht das ‚Was‘ von ZSA, beispielsweise beobachtbaren Lernprodukten oder Kompetenzen der Zweitsprachenlernenden, sondern wie sich Prozesse und Erfahrungen der ZSA gestalten, wie exemplarisch gezeigt werden konnte. Eine solche Forschungsperspektive ist nicht auf das Erklären, sondern auf das Verstehen gerichtet, wie in den hier zugrundeliegenden Projekten das Verstehen aus Perspektive derjenigen, um die es v.a. geht, wenn wir von ZSA sprechen: die Subjekte.

Literaturverzeichnis

- Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4, 63–81.

- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. u. erw. Aufl. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., akt. Aufl. (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollst. überarb. u. akt. Aufl. (S. 233–248). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (2013). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Caspari, Daniela (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–21). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen in Deutschland mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster u.a.: Waxmann.
- Engeström, Yrjö (2011). *Lernen durch Expansion*. 2., stark erw. Aufl. (S. 15–28). Berlin: Lehmanns Media.
- Falkenstern, Stephanie & Ohm, Udo (i.V.). Widersprüche in der Beschulungspraxis neuzugewandelter Berufsschüler*innen. Rekonstruktion von Zweitsprachaneignungserfahrungen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In Udo Ohm & Julia Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* (Arbeitstitel). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram & Rosenthal, Gabriele (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentationen. In Ronald Hitzler & Anne Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 133–164). Opladen: Leske + Budrich.
- Garfinkel, Harold (1973). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie (S. 189–262). Reinbek bei Hamburg: Rowoldt.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata in der Sachverhaltsdarstellung. In Dirk Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalyse. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, 14-16. Oktober 1976* (S. 159–274). Hamburg: Helmut Buske.
- Keller, Reiner (2012). *Das Interpretative Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (2014). (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In Michael P. Breen (Hrsg.), *Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research* (S. 141–158). New York: Routledge.

- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In Bill van Patten & Jessica Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition* (S. 201–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, Aleksej Nikolaevič (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ohm, Udo (2007). Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In Ruth Eßer & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski* (S. 24–33). München: iudicium.
- Ohm, Udo (2012). Zweitsprachenerwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 261–283). Berlin: de Gruyter.
- Ohta, Amy Snyder (2001). *Second language acquisition processes in the classroom. Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavlenko, Aneta (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In Vivian Cook (Hrsg.), *Portraits of the L2 User* (S. 277–302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2., korrig. Aufl. Marburg: Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Riemann, Gerhard (1986). Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Sozialstruktur und soziale Typik* (S. 112–157). Frankfurt a.M.: Campus.
- Riemann, Gerhard (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Wilhelm Fink.
- Schecter, Sandra R. & Bayley, Robert (2004). Language socialization in theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 605–625.
- Schieffelin, Bambi & Ochs, Elinor (1986). Language Socialization. In *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Schütze, Fritz (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–129). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.

- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13(3), 283–293.
- Schütze, Fritz (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen*. Teil I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, Fritz (2005). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 6(2), 211–248.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Treichel, Bärbel (2004). *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- van Lier, Leo (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In James P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotskij, Lev Semenovic (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. Münster, Hamburg: LIT.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (2009). The primacy of mediation in sociocultural studies. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 202–208.

Autorinnenangaben

Andrea Daase, Vertr.-Prof. Dr., Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in Schule, Ausbildung und Beruf, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignung, Interpretativ-rekonstruktive Zweitsprachaneignungsforschung, Forschungsverfahren Narratives Interview

Stephanie Falkenstern, Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in Schule, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignung, Dokumentarische Methode, Übergang Schule-Beruf