

Sabine Doff (Hg.)

Fremdsprachen- unterricht empirisch erforschen

Grundlagen – Methoden – Anwendung

narr STUDIENBÜCHER

narr |
VERLAG

narr STUDIENBÜCHER

Sabine Doff (Hg.)

Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen

Grundlagen – Methoden – Anwendung

Sabine Doff ist Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch an der Universität Bremen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2012 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://narr-studienbuecher.de>
E-Mail: info@narr.de

Satz: Informationsdesign D. Fratzke, Kirchentellinsfurt
Printed in the EU

ISSN 0941-8105
ISBN 978-3-8233-6721-5

Inhalt

1 EINFÜHRUNG	9
"More than methods" – Vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht (Sabine Doff)	11
2 GRUNDSATZÜBERLEGUNGEN	15
2.1 Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung (Gerhard Bach & Britta Viebrock)	17
1 Kontext: Krisen und Konsequenzen	17
2 Forschung im Wirkungsbereich von Forscher/in, Institution und Disziplin: Verantwortung und Selbstverantwortung	20
3 Dimensionen des Ethikkonzepts und ethischen Handelns	21
4 Makroebene: Ethik reflektieren	25
5 Mikroebene: Forscherethos und <i>ethical decision-making</i>	27
6 Zur Kritik an der Forschungsethik-Diskussion.	30
2.2 Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft (Daniel Tröhler)	34
1 Einführung.	34
2 Der Kalte Krieg, die Wissenschaft, die Technologie und das Bildungssystem.	37
3 Bildungspolitik und Bildungsforschung im Kalten Krieg.	39
4 Wie empirisch ist empirische Bildungsforschung?	41
5 Forschung oder Dienstleistung?	44
3 FOKUS UNTERSUCHUNGSDESIGN	49
3.1 Experimentelle Fremdsprachenforschung.	51
3.1.1 Grundlagenbeitrag (Nicole Marx).	51
1 Einführung.	51
2 Planung eines experimentellen Verfahrens	56
3 Planung des Designs	63
4 Datenerhebung und Datenauswertung	69
5 Fazit	69
3.1.2 Anwendungsbeitrag: Latein und Englisch – eine empirische Studie zur Kognatenerkennung (Katrin Siebel & Nicole Marx) ...	71
1 Einführung.	71
2 Grundlagen der quasi-experimentellen Studie	73
3 Methodik	75
4 Ausblick	79

3.1.3 Bibliographie	80
3.2 Historische Fremdsprachenforschung	82
3.2.1 Grundlagenbeitrag (Sabine Doff & Tim Giesler)	82
1 Die historische Dimension: Kuchenstück oder Sahnehäubchen?	82
2 Quellen	83
3 Deutungsmuster (exemplarisch)	92
4 Geschichte und Gegenwart	95
5 Praktische Tipps	96
3.2.2 Anwendungsbeitrag: Historische Forschung am Beispiel des Englischunterrichts für Kaufleute im 19. Jahrhundert (Tim Giesler)	99
1 Einführung	99
2 Forschungsgegenstand	99
3 Forschungsdesign	102
4 Vorläufige Ergebnisse	104
5 Fazit	108
3.2.3 Bibliographie	110
4 FOKUS DATENERHEBUNG	113
4.1 Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens	115
4.1.1 Grundlagenbeitrag (Wolfgang Zydati)	115
1 Einordnung des Beitrags	115
2 Fragebogenstudien und die Parameter deskriptiver Forschung	116
3 Konstruktionsprozesse bei der Erstellung eines Fragebogens	118
4 Beispiele zum fragebogengestützten Elitzieren und Analyse- ren von Daten in der deskriptiven Fremdsprachenforschung	125
5 Ausblick	135
4.1.2 Anwendungsbeitrag: Fragebogenentwicklung und -pilotierung im Rahmen des Dissertationsprojekts "Bilinguale Module im Mathematikunterricht" (Katharina Prüfer)	136
1 Verortung	136
2 Das Dissertationsprojekt	137
3 Die Entwicklung von Fragebögen für das Dissertationsprojekt	138
4 Pilotierung	141
5 Fazit	146
4.1.3 Bibliographie	147
4.2 Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung	150
4.2.1 Grundlagenbeitrag (Claudia Harsch)	150
1 Einführung	150
2 Tests als Untersuchungsgegenstand: Entwicklung und Analyse	152

3	Tests als Forschungsinstrumente	160
4	Weiterführende Literatur	166
5	Ausblick	167
4.2.2	Anwendungsbeitrag: (Sprach-)Tests in der Praxis: Die Studie "Development Of North Rhine-Westphalian CLIL Students" (Dominik Rumlich).	169
1	Einführung.	169
2	Entwicklung des Studiendesigns im Kontext des Forschungsgebietes.	169
3	Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung	173
4	Auswertung	177
4.2.3	Bibliographie.	179
4.3	Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie	184
4.3.1	Grundlagenbeitrag (Petra Knorr & Karen Schramm).	184
1	Einführung.	184
2	Begriffsklärung	185
3	Lautes Denken	188
4	Lautes Erinnern	192
5	Grenzen der Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern	200
4.3.2	Anwendungsbeitrag: Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse (Diana Feick)	202
1	Einführung.	202
2	Forschungsgegenstand	203
3	Forschungsdesign	204
4	Ausblick	212
4.3.3	Bibliographie.	213
4.4	Führen und Auswerten qualitativer Interviews	218
4.4.1	Grundlagenbeitrag (Matthias Trautmann)	218
1	Einführung.	218
2	Spielarten qualitativer Interviews	219
3	Datenerhebung: Planung der Interviews	222
4	Datenerhebung: Durchführung der Interviews	224
5	Datenaufbereitung, -auswertung und -analyse	226
6	Qualitative Interviews in der deutschen Fremdsprachen- forschung	229
7	Anwendungsfelder qualitativer Interviews – Möglichkeiten und Grenzen.	231
4.4.2	Anwendungsbeitrag: Experteninterviews in der Fremdsprachenforschung: Anwendungsspezifische Planung, Durchführung und Auswertung (Annina Lenz).	232

1	Einführung	232
2	Verortung und Kurzdarstellung der empirischen Studie	234
3	Wahl des Experteninterviews und Auswahl der Experten	235
4	Aufbereitung und Auswertung von Experteninterviews.	239
5	Schlussbemerkung	242
4.4.3	Bibliographie.	243
5	FOKUS DATENANALYSE	247
5.1	Statistische Verfahren	249
5.1.1	Grundlagenbeitrag (Julia Settinieri)	249
1	Einführung	249
2	Quantitatives und qualitatives Forschungsparadigma	250
3	Statistische Grundbegriffe	253
4	Zur Güte und Bedeutsamkeit quantitativer Studien	267
5.1.2	Anwendungsbeitrag: Anwendungsbeispiele statistischer Verfahren zur Analyse von Lernaltersdaten (Urška Grum)	271
1	Einführung	271
2	Forschungsgegenstand und Forschungsdesign.	271
3	Anwendung und Auswertung statistischer Verfahren	273
5.1.3	Bibliographie.	283
5.2	Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung	286
5.2.1	Grundlagenbeitrag (Andreas Bonnet)	286
1	Einführung	286
2	Fremdsprachenerwerb durch zwei Brillen	287
3	Fremdsprachliche Bildung, Wissenssoziologie und dokumentarische Methode	288
4	Datenerhebung und -aufbereitung	292
5	Grundlegendes Vorgehen bei Datenauswertung und -analyse	293
6	Datenauswertung und -analyse bei verschiedenen Anwendungen	295
7	Ausblick	304
5.2.2	Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschluss- kommunikation (Elisabeth Bracker)	306
1	Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik und dokumentarische Methode	306
2	Rekonstruktion der Gruppendiskussion.	308
3	Konsequenzen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht	312
5.2.3	Bibliographie.	316
6	AUTORINNEN UND AUTOREN	319

1 EINFÜHRUNG

"More than methods" – Vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht

Sabine Doff

Der vorliegende Band geht von vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht aus, die nachfolgend anstelle einer Einleitung kurz erläutert werden. Entlang dieser vier Prämissen werden Konzeption und Struktur des Studienbuchs transparent gemacht.

1) Zur empirischen, d.h. erfahrungsbasierten Erforschung von Fremdsprachenunterricht gehören eine empirisch gestützte Theorie sowie eine theoriegeleitete Empirie, die komplementär, d.h. als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden.¹ Davon ausgehend finden im vorliegenden Band Methodologie (d.h. die Beschäftigung mit dem theoretischen Fundament der Empirie, siehe Kapitel 2) und Methodik (d.h. das konkrete, hier dreischrittig gefasste methodische Vorgehen, siehe Kapitel 3-5) entsprechende Berücksichtigung.

Methodologische Aspekte sind exemplarisch vertreten durch Beiträge zur Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung (Bach & Viebrock) sowie zur reflexiven Qualität von Wissenschaft im Allgemeinen und empirischer Unterrichtsforschung im Besonderen (Tröhler).

Hinsichtlich der Methodik orientiert sich die Struktur des Studienbuchs an dem oben erwähnten Dreischritt von Forschungsdesign, Datenerhebung und Datenanalyse (siehe dazu genauer u.a. Bonnet 2010b). Die drei Schritte werden jeweils durch Beispiele auf der Ebene von Grundlagen- sowie Anwendungsbeiträgen illustriert. In letzteren werden die referierten Grundlagen im Kontext eines laufenden Forschungsvorhabens aus der empirischen Fremdsprachenforschung veranschaulicht, so dass sich folgender Aufbau der Methodik-Kapitel² ergibt:

¹ Siehe dazu u.a. Seliger & Shohamy 1989, Larsen-Freeman & Long 1991 sowie Bonnet 2010a. Der Empiriebegriff im Einzelnen ist in den individuellen Beiträgen des Studienbuchs nicht notwendig einheitlich gefasst (vgl. beispielsweise Marx versus Doff & Giesler), was die Bandbreite der möglichen Interpretationen dieses Schlagwortes illustriert und kritisch zu dessen reflektierter Verwendung anregen soll.

² Dabei ist zu beachten, dass eine Zuordnung der einzelnen Beiträge entsprechend ihrer Schwerpunkte erfolgte. Konkret bedeutet dies, dass z.B. im Grundlagenbeitrag von Wolfgang Zydariß und im zugehörigen Anwendungsbeitrag von Katharina Prüfer (siehe Kapitel 4.1) Fragebögen als Erhebungsinstrument und ihre Konstruktion im Vordergrund stehen, Aspekte der Auswertung darin aber durchaus eine (wenn auch untergeordnete) Rolle spielen (können).

- Fokus Untersuchungsdesign (Kapitel 3), am Beispiel Experimenteller Fremdsprachenforschung (Marx sowie Siebel & Marx) und Historischer Fremdsprachenforschung (Doff & Giesler sowie Giesler)
- Fokus Datenerhebung (Kapitel 4), am Beispiel von Fragebogenkonstruktion (Zydatiś sowie Prüfer), Tests (Harsch sowie Rumlich), Lautem Denken bzw. Lautem Erinnern (Knorr & Schramm sowie Feick) und qualitativen Interviews (Trautmann sowie Lenz)
- Fokus Datenanalyse (Kapitel 5), am Beispiel von Statistischen Verfahren (Settinieri sowie Grum) und dokumentarischer Methode (Bonnet sowie Bracker).

2) Quantitative und qualitative Paradigmen (in Bezug auf das Skalenniveau der erhobenen Daten sowie der dafür verwendeten Aufbereitungs- und Analyseverfahren) zur empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts werden als zwei Endpunkte eines Kontinuums verstanden, innerhalb dessen es zahlreiche Mischformen gibt (siehe u.a. die Beiträge von Settinieri und von Bonnet in diesem Band sowie Riemer & Settinieri 2010). Es wurde durch die Anlage des Studienbuchs versucht, der Gesamtbreite dieses Spektrums Rechnung zu tragen, indem jedes der drei Kapitel zur Methodik (Kapitel 3-5) Grundlagen- und zugehörige Anwendungsbeiträge enthält, die auf den unterschiedlichen Ebenen tendenziell (wenn auch mehr oder weniger eindeutig) dem quantitativen (Experimentelle Fremdsprachenforschung, siehe 3.1; Fragebogenkonstruktion, siehe 4.1; Tests, siehe 4.2; Statistische Verfahren, siehe 5.1) bzw. dem qualitativen Paradigma (Historische Fremdsprachenforschung, siehe 3.2; Lautes Denken und Lautes Erinnern, siehe 4.3; Qualitative Interviews, siehe 4.4; Dokumentarische Methode, siehe 5.2) zuzuordnen sind. Die einzelnen Grundlagen- und zugehörigen Anwendungsbeiträge illustrieren jedoch vielfach die These, dass – der Komplexität des Gegenstandsbereichs "Fremdsprachenunterricht" Rechnung tragend – Triangulierungsstrategien (insbesondere auf der Ebene von Daten und Methoden) für dessen empirische Erforschung mittlerweile vielfach als angemessen gelten.

3) Die dritte Prämisse dieses Studienbuchs lautet, dass die Methodik dem Gegenstandsbereich anzupassen ist. Konkret bedeutet dies, dass ein Vorhaben zur empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts von seiner Fragestellung (und dem Gegenstandsbereich, dem diese entstammt) her gedacht wird und nicht umgekehrt. Der Gegenstandsbereich "Fremdsprachenunterricht" weist dabei eine Vielzahl von Besonderheiten auf, die es bei der Formulierung der Fragestellung und der Wahl der adäquaten Methodik zu deren Erforschung zu bedenken gilt (u.a. Grotjahn 2003). Diese Forschung ist Gegenstand insbesondere der fremdsprachendidaktischen Disziplinen sowie der Sprachlehr- und -lernforschung, aber auch benachbarter mit dem Lernen und Lehren von Sprachen befassten Wissenschaften. Im vorliegenden Band wird dieser Prämisse explizit Rechnung getragen im zweiten Kapitel zu methodologischen Aspekten (am Beispiel Forschungsethik und Selbstreflexivität von Wissenschaft), auf die in den Folgebeiträgen zur Methodik verschiedentlich Bezug genommen wird.

(4) Die Gesamtkonzeption und Entstehung des vorliegenden Studienbuchs beruht schließlich auf der vierten Prämisse, die besagt, dass eine grundständige forschungsmethodische und forschungsmethodologische Schulung von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrkräften fester Bestandteil ihrer Aus- und Weiterbildung sein sollte (siehe dazu auch Zydatiś in diesem Band). Dementsprechend richtet sich das Buch vornehmlich an Studierende in einschlägigen Master- und Bachelorstudiengängen, von denen eigenständiges empirisches Arbeiten beispielsweise im Rahmen entsprechender Abschlussarbeiten heute häufig erwartet wird. Dies gilt im Ansatz auch für Referendare/innen und wird bei Doktoranden/innen in der Fremdsprachenforschung als selbstverständlich vorausgesetzt. Hinter diesen Anforderungen stehen neben einer erhöhten Glaubwürdigkeit auf der Seite der "Abnehmer" von empirischer Fremdsprachenforschung die Ideale des lebenslangen (entdeckenden bzw. forschenden) Lernens (u.a. Schocker-v. Dittfurth 2001) sowie des *reflective practitioner* (z.B. Burton 2009), die für zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte und damit für diejenigen, die sie ausbilden, handlungsleitend sind.

In diesem Sinne und entlang dieser Prämissen ist das vorliegende Studienbuch entstanden; in das Gesamtkonzept eingeflossen sind außerdem zahlreiche Anregungen und Ideen aus dem Kontext von zwei Veranstaltungen an der Universität Bremen. Es handelt sich dabei um die erste Sommerschule der "Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung" im Herbst 2010 unter dem Titel "Fremdsprachenunterricht erforschen – evaluieren – entwickeln" (verantwortliche Organisatoren: Mark Bechtel & Sabine Doff, siehe DGFF 2010) sowie die Ringvorlesung "Empirische Unterrichtsforschung in der Masterthesis – aber wie?" im Sommersemester 2011 (verantwortliche Organisatoren: Sabine Doff & Andreas Grünewald, siehe Universität Bremen 2011).

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle sowohl bei den Mitwirkenden und Teilnehmern/innen an diesen Veranstaltungen, als auch bei den Beiträgern/innen dieses Bandes sowie bei meinen Masterstudierenden und den Doktoranden/innen aus dem INFORM-Forschungskolloquium (Institut für Fremdsprachendidaktik und die Förderung der Mehrsprachigkeit an der Universität Bremen), die durch vielfältige Impulse in zahlreichen angeregten und teilweise kontroversen Diskussionen zur Entstehung dieses Studienbuchs maßgeblich beigetragen haben.

Bibliographie

- Bonnet, Andreas (2010a), Empirie. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 46-50.
- Bonnet, Andreas (2010b), Forschungsmethoden und Forschungsinstrumente. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 67-72.
- Burton, Jill (2009), Reflective Practice. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 298-308.

- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) (2010), "1. DGFF Summer School. Fremdsprachenunterricht Erforschen, Evaluieren, Entwickeln" [Online: <http://www.dgff.de/de/nachwuchsfoerderung/dgff-sommerschule/sommerschule-2010.html>. 22.02.2012].
- Grotjahn, Rüdiger (2003), Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollständig neu bearbeitete Aufl.). Tübingen und Basel: Francke.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London und New York: Longman.
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010), Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter, 764-781.
- Schocker-v. Dittfurth, Marita (2001), *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elena (1989), *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Universität Bremen (2011), "Nicht immer einfach: Empirische Forschung in der Masterarbeit" [Online: <http://www.uni-bremen.de/universitaet/presseinfos/pressemitteilungen/einzelanzeige/article/nicht-immer-einfach-empirische-forschung-in-der-masterarbeit.html?cHash=88cbb573af561c49c24d7260ee795a29>. 22.02.2012].

2 GRUNDSATZÜBERLEGUNGEN

2.1 Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung

Gerhard Bach & Britta Viebrock

Die Motive und das Sehvermögen der Forscher,
nicht die Richtigkeit ihrer Erkenntnisse,
bleiben an die übergreifende Wahrheit gebunden.
Karl Jaspers, *Wissenschaft und Wahrheit* (1960)

Gemessen an ihrer Repräsentation in den einschlägigen Medien ist Wissenschafts- und Forschungsethik ein brandaktuelles Thema. In der Fremdsprachenforschung hingegen ist sie ein sträflich vernachlässigter Aspekt. In welch vielfältigen Bereichen der Arbeit von Fremdsprachenforschern ethische Fragen und Entscheidungen relevant werden, zeigen wir anhand von ausgewählten Beispielen auf, die wir in diesem Beitrag systematisieren und in einen theoretischen Rahmen einbinden. Ethische (Selbst-)Verantwortung wird dabei in einem Spannungsfeld von Forscher/in, Institution und Disziplin verortet. Modellhaft unterscheiden wir eine makroethische Ebene des Handelns in wissenschaftlich relevanten Kontexten, deren Hauptanliegen die Reflexion ethischer Prinzipien ist, und eine mikroethische Ebene, welche konkrete Handlungsentscheidungen im Forschungsprozess in den Blick nimmt. Knapp umreißen wir die Genese und die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen beider Ebenen. Abschließend berücksichtigen wir auch kritische Positionen zur Forschungsethik-Debatte, ohne jedoch von unserer grundsätzlichen Forderung nach Integrität des einzelnen Forschers und nach einer gemeinschaftlichen Folgeverantwortung wissenschaftlicher Arbeit abzurücken.

1 Kontext: Krisen und Konsequenzen

Ethische Bedenken beim Erforschen fremder Sprachen sind ein eher peripheres Phänomen; man forscht unbekümmert in der Annahme, alles gehe schon seinen rechten Gang. Was könnte ethisch schon bedenklich sein – man befragt doch nur Lehrkräfte, Studierende, Kinder und Jugendliche im Schulalter, und alles bleibt doch anonym. Außerdem wird man ja gut beraten, von Seiten der Experten, Lehrenden und Betreuer/innen. Und seit der "Causa Guttenberg" weiß man doch auch, dass man es mit Anführungszeichen genau nehmen muss. Aber kaum im Forschungsfeld angekommen, tun sich Fragen auf: Wieso darf ich nicht einfach so Videoaufnahmen im Unterricht machen? Warum darf ich bestimmte Fragen nicht stellen? Warum muss ich alle Fragebögen in meine Untersuchung einbeziehen, auch die, auf denen die meisten Fragen gar nicht beantwortet wurden? Wer gibt

mir verbindliche Antworten auf solche Fragen? Was will die Forschungsethik eigentlich – von mir?

Forschungsethische Fragen sind ein sträflich vernachlässigter Bereich, in der Forschung allgemein und so auch in der Fremdsprachenforschung. Gleichzeitig machen die Rahmenbedingungen jeglicher Forschung die Auseinandersetzung mit ethischen Parametern notwendig, angefangen bei dem individuellen "kleinen" Forschungsprojekt im Studium bis hin zu Projekten in Forschungsgruppen, von der Seminararbeit bis zur Doktorarbeit und darüber hinaus. Alle sind angesprochen – Studierende, Wissenschaftler/innen, Professoren/innen. Da, wo es um konkrete Entscheidungen geht, die ein Projekt in diese oder eine andere Richtung lenken, spielen sowohl innere, auf das Subjekt des/der einzelnen Forschenden und seiner/ihrer Forschungspartner sowie auf den konkreten Anlass gerichtete Bedingungsfaktoren eine gewichtige Rolle, als auch äußere – systemische oder institutionelle, gegebenenfalls auch bildungspolitische – Faktoren. Beide sind wechselseitig bedingt: einerseits durch den Gegenstand (u.a. Thema, Relevanz, Analyseverfahren, Datenverarbeitung), andererseits durch wissenschaftliche und gesellschaftliche Akzeptanz (z.B. Probandengruppen, Zielgruppen, Methoden), als auch schließlich durch materielle Bedingungsfaktoren (Forschungsfreiräume, Drittmittel) und die angestrebte Verwertung von Ergebnissen (Platzierung des Produkts am Markt, publizistische Resonanz, mediale Wirksamkeit).

Warum und in welchem Maße eine stärkere Sensibilität auf forschungsethische Fragestellungen der fremdsprachendidaktischen Forschung für unsere Disziplin eine besondere und aktuelle Aufgabe ist, wird unmittelbar deutlich: Während in zahlreichen Ländern, v.a. im anglo-amerikanischen Raum, jegliche Forschung mit Menschen erst nach einer *clearance* durch eine universitätseigene Ethikkommission möglich ist, wird in der Fremdsprachenforschung in Deutschland die Verantwortung für ein ethisch verantwortliches Vorgehen vollständig in das Ermessen des/r Einzelnen gelegt. Wer sich also mit den für das eigene forschersiche Handeln relevanten ethischen Regeln nicht auseinandersetzen will oder kann, weil das eigene forschungsethische Sensorium für die Notwendigkeit solcher Auseinandersetzungen noch nicht ausgeprägt ist, oder weil entsprechende Regeln nicht in verbindlichen Kodizes niedergelegt sind oder auf andere Art und Weise eingefordert werden, der wird nicht ausgebremst. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die "Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung" (DGFF) im Gegensatz zu vielen anderen Forschungsgesellschaften im deutschsprachigen Raum noch nicht über einen eigenen Ethik-Kodex verfügt, der ihren Mitgliedern sowie assoziierten Forschern/innen zumindest formell einige Richtlinien zur Orientierung zur Verfügung stellen könnte.

Nun mag man meinen, dass die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, die nahezu jede Universität allgemein bekannt gemacht hat, ausreichend formuliert sind und keiner weiteren Erläuterung bedürfen. Markante Beispiele, die in den Medien, aber auch von Hütern ethischer Normen in der Wissenschaftsgemeinschaft selbst dankbar verwertet werden – z.B. Missbrauchsfälle bei der Zuerken-

nung von Dokortiteln, die Vorspiegelung falscher Tatsachen bei der Beantragung von Forschungsgeldern, die Auflistung nicht-existenter Publikationen über Forschungsergebnisse, welche es so gar nicht gibt – zeigen jedoch, dass ein Bewusstsein für ethische Fragen nicht immer und in manchen Fällen nicht einmal im Ansatz selbstverständlich ist, gerade nicht bei jenen, die als Lehrende und Forschende für Studierende eine Vorbildfunktion haben. Allein schon vor diesem Hintergrund ist es für den Einzelnen unerlässlich, sich fundierte Kenntnisse in forschungsethischen Fragen anzueignen und diese im Laufe der eigenen Entwicklung als Forscher/in und in der Arbeit an einem Forschungsprojekt zu hinterfragen, so dass das eigene Forschungsethos schließlich auch explizit im Forschungsergebnis ausgewiesen werden kann.

Die Antwort auf die Frage, was im Forschungsprozess erlaubt ist, ist aufgrund der eingangs benannten Faktoren und Variablen, die sich mit der Aufnahme eines Forschungsprojekts einstellen, nicht einfach. In der Regel gibt es auch nicht die eine allseits befriedende Antwort, da die Erwartungen auf Seiten des/der Forschenden oft unausgesprochen anders sind, als die der Rezipienten (Betreuer, Lehrkräfte, Schüler/innen) und der Institutionen, in denen diese beheimatet sind. Solch unausgesprochene Erwartungen müssen einerseits entflochten werden, damit die Wirkweise ihres Einflusses sichtbar wird. Andererseits ist es erforderlich zu prüfen, welche dieser Faktoren in einen Kodex ethischer Verhaltensregeln im Forschungsprozess einzubinden wären; dieser Kodex verankert das, was individuelles Forschungsethos charakterisiert, im Kontext einer dieses umrahmenden disziplinspezifischen Forschungsethik.

Den Anfang machen wir hier mit der Bearbeitung der Frage, welche ethischen Probleme in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung existieren und wie sie angegangen werden (können). Dabei beschreiten wir folgenden Weg: Zunächst stellen wir drei Szenarien vor, die zwar imaginär sind, gleichwohl aber exemplarisch für die derzeitige Situation im heutigen Lehr- und Forschungsbetrieb stehen; d.h., selbst wenn sie de facto so nicht passiert sind, treten sie dennoch in dieser oder ähnlicher Form auf. Im Anschluss daran stellen wir die Dimensionen ethischen Handelns vor und entwickeln ein Modell forschungsethischer Parameter, die sowohl an Normen, Prinzipien und Theorien orientiert sind (die makroethische Ebene), als auch an den Bedürfnissen, Problemen und Sorgen des/r Forschers/in (die mikroethische Ebene). Diese Disparität/Asymmetrie ist nicht nur im Umgang von Forschenden mit ihren eigenen Forschungsergebnissen erkennbar, sondern scheint bereits im Forschungsprozess selber auf. Hierfür geben wir ein konkretes Beispiel aus der eigenen Forschungspraxis. Abschließend verbinden wir unsere Ergebnisse mit der Frage, wie die Kritik an der Forschungsethik-Diskussion zu bewerten ist.

2 Forschung im Wirkbereich von Forscher/in, Institution und Disziplin: Verantwortung und Selbstverantwortung

Beispielszenario: studentisches Forschungsprojekt

Eine Studentin arbeitet an einem Projekt zum Thema "Motivationskurven in interaktionalen Lernkontexten – Französischunterricht/3. Lernjahr", das in eine Bachelorarbeit einfließen soll. Ihre Forschungspartner sind 14 Schüler/innen. Das Forschungsdesign basiert auf empirischen Forschungsparametern und berücksichtigt die Integration quantitativer und qualitativer Methoden. Die gewählten Erhebungsinstrumente sind Eingangsfragebogen, kurzes Interview (leitfadengestützt) und Abschlussfragebogen. Das Verfahren ist vierschrittig: quantitative Auswertung der Fragebogendaten; qualitative Einzelfallanalysen; interne Validierung; Ergebnisanalyse. Bereits nach den ersten beiden Schritten zeigt sich ein Problem: Nach der Auswertung bzw. Analyse der quantitativen Ergebnisse stellt die Studentin fest, dass vier Einzelergebnisse keine oder eine so geringe Aussagekraft haben, dass sie für die Studie keinen Ertrag bringen und sich in der Gesamtauswertung eher negativ auswirken würden.

Für dieses Beispielszenario bieten sich drei Lösungen an:

- Lösung 1: Die Studentin entfernt diese Fälle am Ende der quantitativen Phase der Studie; sie werden in die qualitative Analyse nicht mit einbezogen; ein kurzer Verweis erläutert das von ihr so bezeichnete "Verfahren des zweiten Filters". (Die Studentin hat zwar ein Grummeln im Bauch, aber das Problem scheint gelöst.)
- Lösung 2: Die Studentin legt das Problem in einem Kolloquium der Seminargruppe vor und bittet um Peer-Feedback. Dieses fällt unterschiedlich aus: Die Hälfte der Peers lehnt das "Homogenisierungs"-Verfahren ab, die andere befürwortet es. Beide Gruppen können ihre Position auch recht schlüssig begründen. (Die Studentin ärgert sich, weil sie nun noch verunsicherter ist.)
- Lösung 3: Die Studentin legt das Problem ihrem Betreuer vor; der schließt sich ihrem Vorschlag an, die vier Fälle aus der Studie zu tilgen, besteht aber darauf, dass die Problematik der Vorauswahl ausführlich in einem eigenen Kapitelteil dargestellt und begründet wird. (Die Forscherin ärgert sich ob der Mehrarbeit und der abzusehenden Verzögerung im Ablaufplan ihrer Bachelorarbeit und wünscht sich, sie hätte gleich zu Lösung 1 gegriffen.)

Beispielszenario: Plagiat

Ein Student im Studiengang *Master of Education* reicht in einem Seminar eine schriftliche Hausarbeit zum Thema "Immersion und früh beginnender Fremdspracherwerb" ein. Die Arbeit ist in allen Teilen formgerecht angefertigt und mit einer Eigenständigkeitserklärung versehen. Der Seminarleiter stellt fest, dass in Teilen der Arbeit Material aus dem Internet ohne Kenntlichmachung der Quellen verarbeitet worden ist. Der Prüfungsordnung seiner Universität gemäß wird die

Arbeit als Täuschungsversuch kategorisiert und mit "ungenügend" bewertet. Da die Kernaussagen der Arbeit teilweise wörtlich aus Fremdquellen übernommen worden sind, wird der Täuschungsversuch als "schwerwiegend" eingeordnet und der Student erhält eine Androhung der Zwangsexmatrikulation.

Auch hier sind drei Lösungen aus der Praxis bekannt:

- Lösung 1: Der Student bricht das Studium ab, obwohl er kurz vor dem Abschluss steht.
- Lösung 2: Der Student wehrt sich; die Fehler seien Formfehler, er habe den Täuschungsversuch nicht vorsätzlich begangen, sondern habe in Unkenntnis wissenschaftlicher Praxis gehandelt (letztere sei ihm auch im Studium nicht explizit vermittelt worden). Die Universität bleibt unbeugsam.
- Daher Lösung 3: Er nimmt sich einen Rechtsbeistand; dieser stellt fest, dass die Kategorie "schwerwiegend" in der Prüfungsordnung nicht eindeutig definiert sei und dass ferner die Prüfungsordnung einen unverhältnismäßigen Eingriff in die Grundrechte des Studierenden darstelle. Daraufhin zieht die Universität ihre Androhung zurück. Sie setzt eine Ethikkommission ein, die klare Verhältnisse schaffen soll.

Beispielszenario: Publikationsanfrage

Eine Doktorandin bietet einen Aufsatz, in dem sie sich mit einer Teilfrage ihrer in Arbeit befindlichen Dissertation befasst, zur Veröffentlichung im Fachjournal ihrer Wissenschaftsdisziplin an. Sie erhält nach einiger Zeit das Manuskript mit dem Kommentar zurück, es sei zwar fachlich relevant und thematisch aktuell, könne gleichwohl nicht publiziert werden, da es nicht in das Profil der Zeitschrift passe. Die Forscherin sucht auf der Website der Zeitschrift und des Fachverbands, der diese Zeitschrift verantwortet, nach Hinweisen über das "Profil" der Zeitschrift, findet aber nichts. Sie fragt bei der verantwortlichen Herausgeberin nach mit der Bitte, die Ablehnung im Detail zu erläutern. Sie erhält die Antwort, so etwas sei nicht üblich.

Für dieses Problem sind diverse Lösungen denkbar, von denen aber nur wenige durchsetzbar sind, da die Doktorandin realisiert, dass es in ihrer Fachdisziplin augenscheinlich eine *glass ceiling* gibt, eine unsichtbare Barriere, die sie an ihrer Weiterentwicklung hindert, selbst wenn wissenschaftsethische Grundsätze es gebieten würden, ihr eben diese Entwicklung zu ermöglichen.

3 Dimensionen des Ethikkonzepts und ethischen Handelns

Beispielszenarien und Ethikkonzepte

Die drei Beispielszenarien haben etwas je Eigenes, das sie voneinander unterscheidet; sie sind aber auch durch Gemeinsamkeiten gekennzeichnet. Unterschiede bestehen auf der kontextuellen Ebene: das erste Szenario involviert Personen – die Forscherin im Dialog bzw. im Konflikt mit Forschungspartnern und -beratern; das

zweite involviert die Person im Konflikt mit ihrer Institution; das dritte die Person im Konflikt mit ihrer Forschungsdisziplin. Beide, "Institution" und "Disziplin", sind natürlich keine selbstwirksamen anonymen Gebilde; hinter ihnen stehen Menschen, die sie gestalten. Somit sind sie Ausformungen sozialer Praxis (siehe Abschnitt 6).

In allen drei Fällen besteht eine Asymmetrie zwischen den Erwartungen bzw. Haltungen (ethisch und moralisch) der Person und der ihren Forschungsprozess begleitenden bzw. mitbestimmenden Gemeinschaft, Institution und Disziplin. Was die drei so unterschiedlich erscheinenden Szenarien eint, ist die Tatsache, dass jede Einzelsituation beeinflusst wird von einem Komplex ungeschriebener und als "selbstverständlich" angenommener Regeln, Normen, Prinzipien und Theorien. Ferner ist ihnen gemeinsam, dass sie in einem Netzwerk forschungsethischer Bedingungen eingebunden sind, in dem sowohl die Selbstverantwortung der forschenden Person als auch die institutionelle Verantwortung der Forschungsgemeinschaft ausschlaggebende Bedeutung haben. Gemeinsam ist ihnen ferner, dass dieses Netzwerk nach keinen bzw. keinen erkennbaren oder nachvollziehbaren Regeln geknüpft ist. Der Unterschied der drei Szenarien liegt also darin, dass die Studierenden im Beispiel 1 und 2 aufgrund ethischer Selbstverantwortung und im Hinblick auf Konsequenzen ihres Handelns entscheidungsverpflichtet sind, während im Falle der Publikationsanfrage die Doktorandin im Kontext institutioneller/systemischer Kontingenzen keinen oder nur einen sehr geringen eigenen Entscheidungsspielraum hat. Ihr wird recht eindeutig vor Augen geführt, dass "Mehrheiten in Gremien bestimmen, was erforscht wird und was nicht – also das, was künftig als Wissen gesellschaftlich verfügbar ist, und was verschwiegen bleibt" (Ladenthin 2003: 11).

Dimensionen des Ethikkonzepts und Handlungsspielräume

Ein erster, weithin als gültig angesehener Ansatz zur Beschreibung von Ethik ist die Differenzierung in deskriptive und normative Ethik (Nida-Rümelin 2005, Knoepffler 2010). Deskriptive Ethik als empirische Wissenschaft befasst sich mit dem Verhalten der Menschen, wie es sich beobachten lässt, und mit den diesem Verhalten zugrunde liegenden ethischen Prinzipien. Normative Ethik beschäftigt sich demgegenüber mit der Begründung normgebender Regeln, die einen Sollzustand vorschreiben und eine Handlungsbewertung ermöglichen. Wenngleich unsere im ersten Teil genannten Beispiele zum Teil deskriptiver Natur sind, liegt der Schwerpunkt unserer Überlegungen auf der normativen Dimension und den Fragen: Was ist erlaubt? Zu wessen Wohl und Wehe betreiben wir Forschung? Anders gefragt: Welches Verhalten in der Wissenschaft und im Forschungsprozess ist unter ethischen Gesichtspunkten gut, richtig und wünschenswert? Welche Steuerungsmechanismen sind notwendig, um dieses Verhalten zu erreichen? Diese Frage nach normativ akzeptablem Verhalten – im Gesamtkontext der Wissenschaft ebenso wie innerhalb einer spezifischen Disziplin oder im Rahmen einer ganz kon-

kreten Aufgabe – umfasst eine philosophische und eine pragmatische Dimension. Die philosophische Dimension versucht in erster Linie, für die normative Frage "Wie soll ich grundsätzlich im Kontext von Wissenschaft und Forschung handeln?" eine begründete Antwort zu finden. Die pragmatische Dimension beschäftigt sich demgegenüber mit den alltäglichen konkreten Entscheidungsnotwendigkeiten im Forschungsprozess und berührt somit das Ethos des/r individuellen Forschers/in, der/der/die sich mit Fragen befassen muss wie: Welches Verhalten ist in der direkten Begegnung mit Forschungsteilnehmern/innen angemessen? Wie soll ich mit unterschiedlichen Interessenslagen umgehen? Dürfen wissenschaftliche Ansprüche an das Forschungsdesign oder an die Qualität der Daten höherrangig bewertet werden als die Bedürfnisse meiner Forschungspartner? Zur Beantwortung solcher Fragen im Kontext schulischen Lernens gibt es in der Literatur zahlreiche Beispiele, die sich als Grundlage für das Einüben und Reflektieren eigenen forschersischen Handelns eignen (z.B. Allwright 2005).

Kubanyiova (2008) differenziert das Spektrum der Forschungsethik zwischen Normativität und Pragmatik in ähnlicher Weise und verortet diese perspektivisch auf einer makroethischen und einer mikroethischen Ebene. Kubanyiova selbst spricht von "Perspektive", wir bevorzugen in diesem Beitrag den Begriff "Ebene". Während die mikroethische Ebene die kontextabhängigen Umstände, die konkreten Situationen und unmittelbaren Handlungen im Forschungsprozess berücksichtigt, nimmt die makroethische Ebene grundsätzliche ethische Prinzipien in den Blick, wie sie in institutionellen oder disziplinspezifischen Kodizes und Richtlinien festgelegt worden sind. Zur makroethischen Ebene zählen aber auch unausgesprochene, als allgemein bekannt vorausgesetzte Regeln, wie sie in einem "Ethos der Wissenschaft" als verankert angenommen werden.

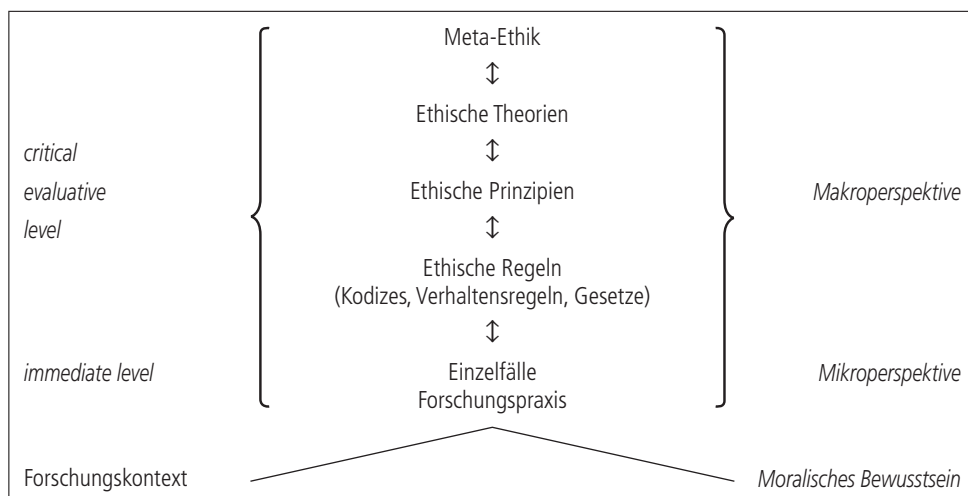


Abbildung 1: Modell ethischer Entscheidungsebenen nach Kitchener & Kitchener (2009: 9); erweitert um die Makro- und Mikroperspektive nach Kubanyiova (2008)

Während eine solche bipolare Dimensionierung der Thematik das Spannungsfeld grundsätzlich umreißt, lassen sich differenziertere Modelle finden, welche die Hierarchien im Prozess ethischer Entscheidungsfindungen verdeutlichen und so zu einer weiteren Pragmatisierung führen. In der Systematik von Kitchener & Kitchener (2009), die wir als Grundlage für die weitere Strukturierung unserer Überlegungen verwenden, werden fünf Ebenen unterschieden (siehe Abbildung 1). Der *immediate level* entspricht dabei in etwa Kubanyiovas mikroethischer Perspektive, der *critical evaluative level* der makroethischen Perspektive. Auch Kubanyiovas Überlegungen sind von ethischen Theorien beeinflusst, diese werden im Gegensatz zu Kitchener & Kitchener aber nicht systematisch diskutiert.

Das Modell von Kitchener & Kitchener ist wie ein Haus mit fünf Stockwerken oder Ebenen zu denken. Es hat sein Fundament auf der Ebene des konkreten Einzelfalls, auf der Entscheidungen getroffen werden, die auf der nächst höheren Ebene durch (berufs-)biographisch erworbene und erlernte ethische Regeln, die professionsgebunden sind, beeinflusst und bewertet werden. Grundsätzliche ethische Prinzipien wiederum stellen auf der nächsten Ebene die Rechtfertigung für das professionsbezogene Ethos dar. Zu den unhintergehbaren ethischen Prinzipien gehören nach Kitchener & Kitchener (2009: 13ff.)

- das Prinzip der Schadensvermeidung (*non-maleficence*),
- das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung (*beneficence*),
- der Respekt vor anderen (*respect for persons*),
- das Prinzip der Redlichkeit (*fidelity*) sowie
- das Prinzip der Gerechtigkeit (*justice*).

Diese ethischen Prinzipien nehmen auf der nächsthöheren Ebene Bezug zu unterschiedlichen ethischen Theorien, wobei über den (Kausal-)Zusammenhang zwischen eben diesen beiden Ebenen noch kein vollständiger Konsens besteht. Kitchener & Kitchener (2009: 16) vertreten die Überzeugung, dass ethische Prinzipien nicht in algorithmischer Weise aus ethischen Theorien abgeleitet werden, sondern letztere als Heuristik, d.h. als Problemlösungsinstrument zur Reflexion eben dieser Prinzipien dienen. Einigkeit besteht hingegen über die grundsätzliche Notwendigkeit übergeordneter ethischer Theorien zu Rechtfertigungszwecken oder zur Entscheidungsfindung bei konfligierenden ethischen Prinzipien, was man sich beispielsweise bei *beneficence* und *respect for persons* leicht vorstellen kann: Wenngleich mit einem Forschungsvorhaben ein grundsätzlicher Erkenntnisgewinn einhergeht, der als Nutzen oder Mehrwert qualifiziert werden kann, ist damit nicht automatisch ein respektvoller Umgang mit den Forschungsteilnehmern/innen gegeben. Die meta-ethische Ebene schließlich stellt das Dach des Ethikhauses dar: Meta-Ethik begründet, welche der möglichen ethischen Theorien in dem jeweiligen Kontext eine größere Relevanz oder Plausibilität hat/haben.

In einer ausführlichen Darstellung müssten diese fünf forschungsethischen Dimensionen nunmehr durch eine Begehung und anschließende Einrichtung des Ethik-Gebäudes sowohl im Makro- als auch im Mikrobereich dezidiert beschrie-

ben werden. Aus makroperspektivischer Sicht hieße das, die Interdependenzen von Theorie ↔ Prinzipien ↔ Regeln historisch abzuarbeiten und philosophischen Traditionen zuzuordnen. Ebenso wichtig wäre es, das Begriffsspektrum von Ethik, Ethos und Moral zu beleuchten. Im folgenden Abschnitt 4 können wir nur überblickshaft andeuten, was dabei zu berücksichtigen wäre. Die mikroperspektivische Ebene werden wir in Abschnitt 5 dann jedoch genauer darstellen.

4 Makroebene: Ethik reflektieren

Historische Entwicklung

Auswirkungen historischer Entwicklungen und Marksteine auf die gegenwärtige Diskussion der Forschungsethik auch und gerade im Bereich der modernen Fremdsprachenforschung sind bislang nur ansatzweise aufgearbeitet worden. Zu untersuchen wäre daher der Einfluss der anglo-amerikanischen Ethikforschung im Bereich der Sozialwissenschaften aus dem Zeitraum 1950-1980 auf deutsche Entwicklungen, die selbst erst in den 1980-1990er Jahren Form angenommen und in ethischen Richtlinien einzelner Fachgesellschaften ihren Niederschlag gefunden haben. 1992 veröffentlichten die "Deutsche Gesellschaft für Soziologie" (DGS) und der "Berufsverband Deutscher Soziologen" (BDS) einen Ethik-Kodex; 1998 folgten die "Deutsche Gesellschaft für Psychologie" (DGPs) und der "Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen" (BDP). Der Ethik-Kodex der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (DGfE) stammt aus dem Jahre 1999. Die Dokumente haben zumeist einen eher empfehlenden Charakter (Miethe 2010: 927). Überarbeitungen des Ethik-Kodex von DGPs/BDP (2004) sowie die Ergänzung des erziehungswissenschaftlichen Kodexes um Empfehlungen zum Umgang mit qualitativen Daten (DGfE 2006) zeigen, dass die Formgebung nicht abgeschlossen ist. Das belegt auch die wachsende Zahl der Beiträge in einschlägigen Handbüchern (zuletzt Mertens & Ginsberg 2009, Friebertshäuser et al. 2010) und wegweisenden Internetforen, z.B. dem "Forum Qualitative Sozialforschung" (www.qualitative-research.net).

In der Fremdsprachenforschung ist Forschungsethik ein noch unbestelltes Feld. Wenn es hier Impulse gibt, kommen sie aus dem englischsprachigen Raum (Kubanyiova 2008). Auch in einschlägigen forschungsmethodologischen Handbüchern finden sich entsprechende Kapitel zur Forschungsethik (Mackey & Gass 2005, McKay 2006, Dörnyei 2007). In Deutschland fehlen solche thematisch auf die fremdsprachendidaktische Forschung bzw. Sprachlehr- und -lernforschung fokussierte Handreichungen. Die Verantwortung für ein normenkonformes Vorgehen und die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen wird dem/der Einzelnen überlassen.

Theorienbildung

Ethik als philosophische Disziplin beschäftigt sich, wie in Abschnitt 3 ausgeführt, mit der Frage, wie der Mensch sich verhalten soll. Aufgrund dieser Handlungsdimension wird Ethik auch als "praktische Philosophie" bezeichnet. Sie ist dabei aber keine reine Handlungstheorie, da es ihr vorrangig auch um Begründungen dessen geht, was als moralisch "gut" und "richtig" angesehen wird. Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist Aristoteles' "Tugendethik" (zu den Tugenden zählen in diesem Kontext u.a. Klugheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit). Weitere Marksteine sind Kants "Deontologische Ethik" (oder auch "Pflichtethik") und die "Konsequenzialistische Ethik" (Utilitarismus) mit Fokus auf den Wirkungen bestimmter Handlungen und ihrer "Kosten-Nutzen-Relation". Relativ neu ist die Weiterentwicklung der Tugendethik zu einer feministisch inspirierten Ethik der Fürsorge (*ethics of care*, z.B. Mauthner et al. 2002, Haverkamp 2005, Kubanyiova 2008). Zentrale Grundlage einer Ethik der Fürsorge ist ihre relationale Komponente: Sie setzt bei der dialogischen Natur menschlicher Begegnungen in konkreten Situationen an, in denen moralische Entscheidungen und ethische Wertungen über reflexive Prozesse angestoßen werden (Edwards & Mauthner 2002, siehe ferner Hwang & Roth 2004). Besonderer Nachdruck wird auf Konzepte wie Fürsorge und Verantwortung gelegt, welche sich deutlich sowohl von den auf Konsequenzen fokussierten utilitaristischen als auch von den an Pflichten und Regeln orientierten deontologischen Ethik-Ansätzen unterscheiden. Hier öffnet sich gerade für qualitative Forschung im Bereich fremdsprachlicher Lehr- und Lernkontexte ein beachtenswertes Feld.

Ethik, Ethos und Moral in Wissenschaft und Forschung

Mit "Ethik" wird üblicherweise die (wissenschaftliche oder philosophische) Disziplin bezeichnet, in der sittliche und moralische Maßstäbe des Verhaltens entwickelt, begründet und diskutiert werden. Mit Fröhlich (2006: 10) gesprochen, ist Ethik

[...] nicht so sehr für die Ergebnisse einer Unterhaltung über das rechte Handeln zuständig, sondern in der Ethik geht es um die Diskussion selbst und das damit verbundene Nachdenken. Ethik, so können wir definieren, ist "das philosophische Nachdenken über das richtige Handeln".

Wissenschafts- und Forschungsethik erstellen demnach die normativen Überzeugungen und entwickeln daraus erst Handlungsoptionen, die in einem eingeschränkten Wirklichkeitsbereich von Wissenschaft und Forschung Geltung haben. Was sich daraus an Leitlinien für ein angemessenes Verhalten und gute wissenschaftliche Praxis ableiten lässt, und die Art und Weise, wie Handlungsoptionen dann umgesetzt und begründet werden, sind Fragen des wissenschaftlichen Ethos des/r einzelnen Forschers/in. Definieren lässt sich das Ethos der Wissenschaft somit als "das Ensemble der meistens unproblematisierten Regeln des Handelns, an die sich jedermann gebunden weiß und deren Befolgung durch andere jedermann erwarten

darf. Ein solches Ethos ist gewöhnlich implizites Regelwissen" (Gethmann 2007: 96). Mit "jedermann" sind die Teilnehmer/innen am wissenschaftlichen Diskurs gemeint, die sich der Interaktions- und Kommunikationsgemeinschaft zugehörig fühlen und in sie hinein sozialisiert worden sind. Sie haben explizit oder implizit gelernt, was die Grundsätze guten wissenschaftlichen Arbeitens sind und versuchen, entsprechend verantwortungsvoll zu handeln (siehe Beispielszenario 1). Sie wissen, dass der Verweis auf das Gedankengut anderer angemessen zu markieren ist, handeln aber wider besseres Wissen manchmal nicht so (siehe Beispielszenario 2). Hier nun kommen moralische Faktoren ins Spiel: "Moral" bezeichnet gesellschaftlich als "richtig" oder "wahr" anerkannte und als "gut" bewertete Verhaltensweisen des/der Einzelnen im gesellschaftlichen Miteinander. Auch wissenschaftliche Konventionen und Verhaltensweisen sind davon geprägt. Welches Verhalten konventionell als moralisch akzeptabel betrachtet wird, ist allerdings eine Frage mit deutlichem Konfliktpotenzial: Ob Gutenbergs Plagiat in Kauf genommen werden kann oder ein inakzeptables Fehlverhalten darstellt, ist öffentlich als eine Frage von Moral (= sittlich gerechtfertigtes Handeln) diskutiert worden. Je nachdem, ob das Ethos des Wissenschaftlers sprach oder das moralische Gewissen des Bürgers oder Politikers, ist der Vorfall demzufolge unterschiedlich beurteilt worden. Dabei ist zwischen den Fronten das ethische Prinzip wissenschaftlicher Redlichkeit aufgerieben worden; ihm haftet seither der Makel von Beliebigkeit an.

Einer solchen Beliebigkeit wird in Wissenschaft und Forschung allerdings vehement widersprochen, da das Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Verantwortung zu verschwimmen droht. Das zentrale Problem der Wissenschaftsethik ist, so Nida-Rümelin (2005: 854), dass "zwischen dem Ethos epistemischer Rationalität einerseits und dem Ethos wissenschaftlicher Folgenverantwortung andererseits [...] eine auffallende Asymmetrie besteht". Während der/die Einzelne dem Ethos epistemischer Rationalität (= wissenschaftlich redliches und verantwortungsvolles Handeln im Forschungsprozess) persönlich nachkommen kann, liegt die Folgenverantwortung der Ergebnisverwertung beim Kollektiv aller am Forschungsprozess und der Verwertung der Forschungsergebnisse Beteiligten, also auch der Institutionen, die Forschung initiieren, fördern, zur Publikation freigeben und vermarkten. Eine solche "Erweiterung des tradierten Wissenschaftsethos um die Verantwortungsdimension [verlangt] kollektive, korporative und institutionalisierte Verantwortungswahrnehmung [...]. Wissenschaftliche Verantwortung kann nicht nur individuell, sie muss auch kollektiv wahrgenommen werden" (Nida-Rümelin 2005: 854; zur Veranschaulichung siehe Beispielszenarien 2 und 3).

5 Mikroebene: Forscherethos und *ethical decision-making*

Es dürfte deutlich geworden sein, dass philosophische Theoreme, ethische Prinzipien und formale Richtlinien wissenschaftlicher Praxis notwendig sind, um einen Orientierungsrahmen für forschendes Handeln herzustellen. Zugleich dürfte trans-

parent geworden sein, dass der makroethische Zuschnitt der Überlegungen zur prozessualen Natur von Forschung, v.a. wenn sie einem empirisch-qualitativen Paradigma folgt, nicht in allen Punkten gerecht wird und nicht alle Dilemmata zu lösen vermag. In diesem Abschnitt zeigen wir anhand eines Beispiels dialogischer Forschung, welche Entscheidungsnotwendigkeiten im konkreten Fall auftreten können.

Wenn auch die moderne Unterrichts- und Fremdsprachenforschung üblicherweise keine Methoden anwendet, die den beteiligten Menschen körperliche Schäden zufügt, so ist sie nicht von vornherein von allen schädlichen Auswirkungen befreit. Dass sie – ganz abgesehen von manchen Qualen, die sie Forschern/innen selbst bereitet – auch für die Forschungspartner nicht immer "schmerzfrei" verläuft, zeigt das Beispiel einer Fallstudie, das hier in aller Kürze beschrieben werden soll (siehe ausführlich Viebrock 2007a, 2007b).

Eine Forschungsteilnehmerin sagt an einer Stelle im Interview, an der es um ihr Auftreten und Verhalten im Unterricht geht: "[...] weil ich doch gerne [...] dann selbst kontrolliere, (hmm) also selbst dann so das Zepter in der Hand haben möchte" (Viebrock 2007a: 209). In der Interpretation wird diese Aussage der Kategorie "Selbstbild" zugeordnet, das als ein zentrales Element die Kontrolle über das unterrichtliche Geschehen enthält. Betrachtet man die Metaphorik in der Aussage, ergibt sich ein eher negativ konnotiertes Bild. Das Wort "Zepter" ist beispielsweise im Fremdwörterduden wörtlich mit "Herrscherstab" wiedergegeben. Es wird darüber hinaus mit den Begriffen "höchste Gewalt, Herrschaft, Macht" erläutert. Aus der weiterführenden Betrachtung dieser Metaphorik ergibt sich ein Bild des Unterrichts als "Monarchie". Die Lehrerin übernimmt die Funktion der Monarchin. Den Schülern/innen kommt die Funktion von "Untertanen" ohne wirklichen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum zu.

Das Bewusstsein um die negativen Konnotationen, die mit diesem Selbst- und Unterrichtsbild verbunden sind, haben Zweifel an der Erfordernis eines *member check*, wie er als Gütekriterium in dem Forschungsvorhaben vorgesehen war, aufgenommen lassen. Nach einigem Zögern hat sich die Forscherin dazu entschieden, der Interviewpartnerin die Interpretation zukommen zu lassen, die in ihrer Gesamtheit selbstverständlich über den hier dargestellten Ausschnitt hinausgeht. Die weiteren Ausführungen schwächen die genannten negativen Konnotationen der Interpretation ab, lösen sie jedoch nicht gänzlich auf. Die Forschungspartnerin hat, nachdem einige Zeit verstrichen war und sie etwas "Abstand" gefunden hatte, zu dieser Interpretation, die ihr als schriftliche Rückmeldung vorlag, folgenden Kommentar geschrieben:

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

Aus dieser Bemerkung lassen sich verschiedene Dinge herauslesen: Die Dateninterpretation scheint für die Forschungspartnerin grundsätzlich zustimmungsfähig zu sein; sie widerspricht nicht der Lesweise ihrer Aussage und kann mit der Kategorie "Selbstbild" (bzw. "Lehrerbild" in ihrer eigenen Terminologie) offensichtlich etwas anfangen. Die Interpretation kann damit als validiert gelten. Die Reaktion macht auch deutlich, dass der *member check* und besonders die damit ausgelöst – wenn auch negativen – Gefühle etwas bewirkt haben: Die Forschungspartnerin hat sich mit der Interpretation auseinandergesetzt und sie zum Anlass genommen, über sich nachzudenken. Es sind also Reflexionsprozesse angestoßen worden, die im besten Fall zu einer Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit führen. Hier ließe sich die Vermutung formulieren, dass Emotionalität eine besondere Rolle im Prozess der Professionalisierung spielen kann und hierfür möglicherweise stärker zu nutzen ist.

Trotz dieser recht positiven Einschätzungen der Reaktion der Forschungsteilnehmerin bleibt angesichts ihrer Schilderung eine zentrale forschungsethische Frage ungeklärt: Wie weit darf bzw. muss Forschung gehen? Oder überspitzt formuliert: Dürfen Forscher/innen ihren Forschungspartnern – quasi im Dienste der Wissenschaft – "Schmerzen" zufügen? Nun ist das genannte Beispiel für die Forschungsteilnehmerin vermutlich sehr viel weniger belastend als manches psychologische Experiment und hat keine nachhaltigen schädlichen Auswirkungen. Für das Feld der fremdsprachendidaktischen Forschung sowie der Sprachlehr- und -lernforschung illustriert es aber sehr überzeugend, welche Entscheidungen auf der mikroethischen Ebene zu treffen sind und wie sie von den konkreten Umständen abhängen. Mit Dörnyei (2007: 66) lässt sich die Integrität des Forschers als das zentrale Element einer prozessorientierten Forschungsethik bestimmen, das auf der individuellen Ebene wirksam ist und in dem sich Einflüsse der makroethischen Dimensionen verbinden:

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

Der Begriff "Integrität" zielt in Übereinstimmung mit seiner Verortung in der Tradition des Humanismus auf den Respekt von Würde und Persönlichkeit des Menschen sowie auf das Wohlergehen des Einzelnen und bildet sich in entsprechenden Handlungen ab. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext der Reflexivität zu, welche die Situiertheit und Bedingtheit des (eigenen) Wissens und Handelns erkennt und selbst-kritisch die eigenen Voraussetzungen und Grenzen aufdeckt: "What we need is a contextualized and flexible approach to ethical decision making, relying more on the researchers' professional reflexivity and integrity in maintaining high standards" (Dörnyei 2007: 72).

Ethische Überlegungen beziehen sich dabei nicht (nur) auf die Frage einer "guten Behandlung" der Forschungsteilnehmer/innen, auf ein angemessenes