

Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Grünewald, Andreas

„Theoretisch dachte ich, es funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht“ –
die Rolle der Lehrperson in Designexperimenten

Book, Book chapter as: peer-reviewed accepted version (Postprint)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/2965>

Publication date of this document: 30/04/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünewald, Andreas (2019): Theoretisch dachte ich, es funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht“ - die Rolle der Lehrkraft in Designexperimenten. In: Bikner-Ahsbach, Angelika / Peters, Maria: Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht. Springer VS. S. 229-246. DOI: 10.1007/978-3-658-20487-7_13.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

„Theoretisch dachte ich, es funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht“ – die Rolle der Lehrperson in Designexperimenten

*Andreas Grünewald*¹

Keywords:

Designexperiment, Französischunterricht, Rolle Lehrkraft, Umgang mit Innovation

Abstract

Der Beitrag beruht auf zwei leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften und einem Interview mit einer Schulleiterin. Die Lehrpersonen waren an der Durchführung des Projekts zur Förderung des literarisch-ästhetischen Lernens im Französischunterricht beteiligt. Die Interviews werden entlang der Leitfragen des Gesamtprojekts (Umgang mit der Intervention durch das Design und Veränderung im Fachunterricht durch Oberschulreform) ausgewertet.

Die Interviews geben einen Einblick zur Weiterentwicklung des erprobten Designs einerseits und in die Attribuierungen zu Wandel und Innovationen andererseits. Dabei zeigen sich unterschiedliche Einstellungen und Zuschreibungen sowie Unsicherheiten im Umgang mit dem Design und unterschiedliche Deutungen der Rolle des Designs für den fachlichen Wandel.

Abschließend werden die Befunde auf ein Modell zum professionellen Lehrerhandeln bezogen, das im Wesentlichen auf Devon Woods' BAK-Modell (1996) zurückgeht.

1 Andreas Grünewald | Universität Bremen | gruenewald@uni-bremen.de

1 Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für das Französischprojekt und die Interviewsituation dargestellt.

1.1 Französischprojekt

Die Interviews wurden im Kontext der Durchführung einer Dissertationsstudie mit dem Titel „Literarisch-ästhetisches Lesen frankophoner Jugendliteratur in der Sek. I: Potenzial von und Umgang mit *Scaffolding* in heterogenen Lerngruppen“ geführt. Im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wurde ein Design entwickelt, welches literarisch-ästhetisches Lesen in heterogenen Lerngruppen initiiert und dabei das Potenzial von differenzierenden Unterrichtsmaterialien untersucht. Das Design wurde pilotiert, in zwei Zyklen durchgeführt und aufbauend auf den jeweiligen Ergebnissen der Evaluation weiterentwickelt. Im Mittelpunkt des Designs steht die jugendliterarische Kurzgeschichte *Tu fais quoi mercredi?* von Dominique Dyens. Mit Hilfe unterschiedlicher Aufgabenformate, die über die Förderung des grundständigen Leseverstehens hinausgehen, sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, sich nicht nur mit den Inhalten des Textes, sondern ebenfalls mit seiner narratologischen Struktur und deren Wirkungsweisen auseinanderzusetzen. Das Aufgabenkonzept fußt dazu auf einem Modell des literarischen Lesens, das rezeptionsästhetische (vgl. u.a. Bredella & Burwitz-Melzer 2004), kognitiv-narratologische (vgl. u.a. Hallet 2007) und textstrukturell-narratologische Ansätze (vgl. u.a. Nünning & Surkamp 2009) miteinander verknüpft. Da Lesen zudem zum einen als ein höchst individueller Prozess verstanden wird und zum anderen davon ausgegangen werden kann, dass potenzielle Ziellerngruppen sich durch ein nicht unbeträchtliches Maß an Heterogenität auszeichnen, wurde das Lehr-Lernkonzept um ein Scaffoldingkonzept ergänzt, das nicht nur sprachliche Unterstützung, sondern explizit Hilfen für das literarische Lesen vorsieht.

Das Französischprojekt wurde an einer Bremer Oberschule durchgeführt, welche sich bedingt durch das Einzugsgebiet durch eine sehr heterogene Schülerschaft auszeichnet. Die Schülerinnen und Schüler erlangen zum Ende der Sekundarstufe I etwa zu 40 % den Zugang zur gymnasialen Oberstufe, zu 40 % beenden sie die Schullaufbahn mit dem Mittleren Schulabschluss (MSA) und zu 20 % mit der Erweiterten Berufsbildungsreife (EBBR). Der Französischunterricht wird ab Klasse 7 angeboten. Die Lerngruppen sind klein, und der Großteil der Französischschülerinnen und -schüler verfügt über ein E-Niveau, das bedeutet, dass sie zu den leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern gehören.

Das Projekt wurde im ersten Zyklus in einer Lerngruppe mit 8 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, im zweiten bestand die Lerngruppe aus 7 Personen. Die Lehrperson A der ersten Gruppe blickt auf eine etwa 20-jährige Berufserfahrung im Fach Französisch zurück, sie ist allerdings erst seit ca. 1 Jahr an der Oberschule tätig, an der das Projekt durchgeführt wurde. Der zweite Zyklus wurde an der gleichen Oberschule in einer anderen Lerngruppe durchgeführt. Hier nahm Lehrperson A eine Beobachterrolle ein, während der Unterricht durch eine Französischlehrperson B durchgeführt wurde, welche etwa 5 Jahre Berufserfahrung in der Schule und etwa 3 Jahre Berufserfahrung in der fremdsprachendidaktischen Hochschullehre hat.

1.2 Interviewsituation

In die Auswertung gehen zwei Interviews ein. Das Interview mit Lehrkraft B fand in entspannter Atmosphäre und in vertrauter Umgebung im Anschluss an die Durchführung der Unterrichtseinheit (Intervention) statt und wurde mit dem gemeinsamen Leitfaden der Projektgruppe durchgeführt (vgl. Kap. X). Das Interview mit Lehrperson A wurde im Anschluss an den zweiten Zyklus durchgeführt. Diese Lehrperson bat im Vorfeld darum, zum Interview auch die Schulleitung einzuladen, weil sie sich aufgrund der erst einjährigen Lehrererfahrung an der Oberschule nicht in der Lage sehe, systembezogene oder fachübergreifende Fragen zu beantworten. Aus diesem Grund brachte auch die Schulleitung ihre Perspektive in das Interview ein. Für die Auswertung stellt sich die Frage, ob sich Lehrperson A, auch wenn sie selbst die Anwesenheit der Schulleitung vorgeschlagen hat, ebenso frei zu Fragen der Oberschulreform und deren konkreten Implikationen auf ihr Unterrichtsfach Französisch äußern können bzw. inwieweit ihre Äußerungen durch „soziale Erwünschtheit“ aufgrund der Anwesenheit der Schulleitung beeinflusst wurden.

Die Perspektive der Schulleitung bindet einerseits eine Fachperspektive ein, weil auch die Schulleitung noch sehr umfangreiche Unterrichtsverpflichtungen hat, erweitert diese Perspektive jedoch durch eine überfachliche, der Schulentwicklung zuzuordnenden Perspektive. Dies ist insbesondere für Fragen der *educational governance* interessant, da die Schulleitung auch Aussagen zum Reformprozess und dessen Umsetzung an der konkreten Schule macht.

2 Interviewauswertung

2.1 Methodisches Vorgehen

Das im Folgenden geschilderte Vorgehen zur Interviewanalyse orientiert sich im Wesentlichen an Kuckartz (2014) sowie Mayring (2015) und wurde gegenstandsangemessen für die vorliegende Analyse wie folgt adaptiert:

1. Entwicklung der Auswertungskategorien am Material nach intensiver und wiederholter Durchsicht der Transkriptionen beider Interviews.
2. Erstellen des Auswertungsleitfadens in Kooperation mit dem Musikprojekt, so dass die in Schritt 1 entwickelten Kategorien gemeinsam mit denen aus dem Musikprojekt zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt wurden. Dieser wurde mit den weiteren Projektbeteiligten abgestimmt und um wenige Kategorien ergänzt (vgl. Kap. X), so dass sichergestellt werden konnte, dass der Auswertungsleitfaden auf alle Interviewtranskripte angewendet werden kann.
3. Codierung des Materials auf der Grundlage des entwickelten Auswertungsleitfadens, in meinem Fall bedeutete das die Codierung beider Interviews.
4. Die ‚Quantifizierende Materialübersicht‘ ist bei der geringen Fallzahl wenig aussagekräftig, erlaubt es aber, besonders interessante Stellen im Interview herauszufiltern und wichtige Hauptkategorien zu extrahieren.
5. Die vertiefende Einzelfallinterpretation wurde im vorliegenden Fall auf die Analyse entlang der beiden Leitfragen des Hauptprojektes und auf die Analyse in Bezug auf das BAK-System fokussiert.

Das Vorgehen ist systematisch und regelgeleitet und greift in der Analyse und Interpretation auf hermeneutisch inspirierte Reflexion zurück (Beachtung der Entstehungsbedingungen – Hermeneutischer Zirkel – Hermeneutische Differenz – Angemessenheit und Richtigkeit, vgl. Kuckartz 2014, 31 f.).

2.2 Kategoriensystem und Ankerbeispiele

Wie in 2.1 erläutert ist ein angereichertes Kategoriensystem entstanden, welches zum Codieren aller Interviews verwendet wurde. Nicht für alle Kategorien gibt es Belegstellen in allen Interviews, das liegt auch daran, dass die Interviews z. B. thematisch unterschiedlich sind (mal mit, mal ohne Designbewertung). Die folgende Tabelle zeigt die absolute Auftretenshäufigkeit der einzelnen Kategorien für die jeweiligen Interviews, dabei steht I für das Interview mit Lehrperson B und II

für das Interview mit Lehrperson A und der Schulleitung, fettgedruckte Kategorienebenbezeichnungen wurden mehr als 10-mal codiert.

Kategorien	Σ	I	II
1. Design			
1.1. Veränderungen und Attribuierungen	6	6	0
1.2. Rolle des Designs für gelingenden Unterricht	28	23	5
1.3. Beitrag zur Individualisierung	33	28	5
1.4. ... als Auslöser von Unsicherheit	0	0	0
2. Rolle der Lehrperson			
2.1. ... für die Durchführung des Designs	11	11	0
2.2. ... für Innovation / Wandel und den Umgang damit	8	6	2
3. Heterogenität / Diversität der Lerngruppe	8	7	
3.1. Kulturelle Heterogenität	17	9	1
3.2. Lernausgangslagen / Leistungsheterogenität	4	2	2
3.3. Einstellungen zu Heterogenität			
4. Kompetenz der Lehrperson	8	6	2
4.1. Wissen, kognitive Strukturierung, Reflexion	11	6	5
4.2. Einstellungen, Erfahrungen Routinen	8	1	7
4.3. Umgang mit Unsicherheit			
5. Attribuierungen zu Wandel und Innovation	5	0	5
5.1. Ressourcen	14	0	14
5.2. Schulleitung, Kollegium	3	0	3
5.3. Fort- und Weiterbildung	1	0	1
5.4. Individuelle Lösungen	5	0	5
5.5. Lösungen in Kleingruppen	5	0	5
5.6. Bildungspolitik	9	0	9
5.7. Unsicherheit	0	0	0
6. Fachgruppen-Spezifisches	0	0	0
7. Beziehung Forscher*in und Lehrperson	1	0	1

Es wird schnell deutlich, dass beide Interviews entlang unterschiedlicher Schwerpunkte verliefen. Während im Interview mit Lehrperson B die Designbewertung im Mittelpunkt stand (keine Codes mehr in den Kategorien 5–7), findet sich die größte Anzahl der Codes im Interview mit Lehrperson A und der Schulleitung in genau diesem Bereich. Die Interviews ergänzen sich also und beleuchten unterschiedliche Bereiche eines Kontinuums.

Anhand einer Beispielkategorie und eines Ankerbeispiels soll im Folgenden kurz das Vorgehen bei der Analyse geschildert werden. Für die Kategorie „Rolle der Lehrperson für Innovation / Wandel und den Umgang damit“ finden sich im Interview I (Lehrperson B) 6 Codings und im Interview II (Lehrperson A und Schulleitung) lediglich 2. Die Kategorie bezeichnet Stellen, an denen allgemein die Rolle der Lehrperson für „Wandel“ bzw. für „change“ thematisiert wird. Aus Interview I mag das folgende Beispiel die Kategorie veranschaulichen:

[...] bei einer erneuten Durchführung könnte man das vielleicht so machen, dass man die „scaffolding“-Angebote noch viel stärker in den Vordergrund setzt, integriert in den laufenden Unterricht eigentlich, dass ich auch wirklich die „scaffolding“-Angebote in die Hand nehme und die mit den Schülern nochmal im Einzelnen durchgehe. Also vielleicht lag ein kleiner Fehler auch auf meiner Seite, dass ich die zu alleine gelassen habe, an gewissen Stellen, mit dem „scaffolding“ gesagt habe, es gibt diese Angebote, ihr könnt die nutzen. Aber ich hätte noch stärker anleiten müssen oder noch stärker vielleicht besprechen sollen, versteht ihr eigentlich diese „aide“ oder gibt es da irgendwie Verständnisprobleme? (Interview I, Absatz 16)

Lehrperson B sieht zwar im Design einen Impuls für Innovation, aber ohne eine mitdenkende und aktive Lehrperson führt die Umsetzung des Designs aus ihrer Sicht nicht automatisch zum Ziel. Lehrperson B reflektiert hier ihre Rolle für ein gelingendes Design und unterstreicht die Funktion von Lehrpersonen für die Umsetzung von Innovation im Fachunterricht. Ein innovatives Design, in dem die Rolle der Lehrperson nicht mitgedacht wird, führt nicht zum Erfolg. Im folgenden Abschnitt wird die Rolle der Lehrperson bei der Umsetzung des Designs weiter untersucht.

2.3 Interviewanalyse entlang der Querschnittsfragen

Die interdisziplinäre Projektgruppe einigte sich auf zwei Querschnittsfragen, die im Folgenden als Leitfragen für die Analyse der Interviews dienen. Die Querschnittsfrage 1 lautet:

Wie gehen Lehrkräfte mit den Interventionen des Designs (die eine Innovation anstreben) um?

In der oben genannten Textstelle aus Interview I wurde in diesem Zusammenhang bereits auf die entscheidende Rolle der Lehrperson zur Etablierung von Innovationen hingewiesen. Lehrperson B führt aus, dass sie innovative Designelemente im Vorfeld mit den Schülerinnen und Schülern einüben würde, um diese zunächst mit deren Umgang vertraut zu machen (I, Absatz 72). Die Lehrperson wird hier als aktives, gestaltendes Element von Innovation gesehen. Sie reflektiert nach der Durchführung kritisch, dass sie „in gewisser Weise auch stärker die Schüler hätte anleiten sollen“ (I, Absatz 58). Was hier zunächst noch zwischen den Zeilen zu stehen scheint, wird im folgenden Absatz deutlicher:

Also ich finde, dass das Design schon so angelegt ist, dass die sehr selbständig arbeiten sollen, aber dass die Lehrkraft trotzdem nicht nur Moderator ist, sondern es geht auch irgendwo um Instruktion, also das muss noch stärker da mit einfließen. Das sehe ich jetzt auch im Nachhinein wirklich teilweise auch als Grund, dass eben nicht alles zu 100 % gelaufen ist, man hätte die Schüler noch viel stärker anleiten müssen, in dieser Lerngruppe jedenfalls. (I, Absatz 86)

Die kritische Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson beim Umgang mit dem Design scheint eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung für Lehrperson B zu sein. Sie weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin: Innovative Designs im Kontext von Heterogenität arbeiten häufig mit Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson übernimmt in diesen Settings oft eine beratende, moderierende Rolle. Dies kann in Lerngruppen zu Schwierigkeiten führen, die eine solche Arbeitsweise nicht gewohnt sind; innovative Designs laufen dann Gefahr, zu scheitern, gerade wenn die Rolle der Lehrperson im Design nicht angelegt ist. Lehrperson B beschränkt ihre Rolle nicht auf das bloße Umsetzen innovativer Designs, sie sieht es als eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Intervention an, dass ihre Position als Lehrperson in einem Design deutlicher wird und sie mehr gestalterischen Freiraum erhält (I, Absatz 87–88). Sie betont die Rolle der Lehrperson bei der Umsetzung des Designs auch mit der Aussage, dass sie zunächst dachte, dass das innovative Design mit Wahlmöglichkeiten zur Differenzierung für die Schülerinnen und Schüler durchaus praktikabel sei, sie aber bei der Umsetzung feststellen musste, dass dies nicht funktioniert: „Theoretisch dachte ich, das funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht ...“ (I, Absatz 50). Die Praktikabilität der Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zur Differenzierung stuft sie als „eingeschränkt“ (ebd.) ein. Unterrichten ist ein komplexes soziales Geschehen, Unterricht hat eine komplexe Struktur. Lehrperson B spricht hier eine grundlegende Herausforderung bei der Ableitung

innovativer Unterrichtsdesigns von Theorien bzw. aus der Beschäftigung mit Theorien an. Theoriegeleitete Unterrichtsentwicklung, zudem wenn diese von Novizinnen und Novizen auf dem Gebiet des Unterrichtens durchgeführt wird, läuft immer Gefahr, an den Anforderungen und Bedarfen der Unterrichtspraxis zu scheitern. Eine Lösung dieses Grundproblems mag in der gemeinsamen Entwicklung innovativer Designs zusammen mit den Lehrpersonen vor Ort liegen, eine andere wird durch Lehrperson B angesprochen, indem sie mehr Gestaltungsraum und die Möglichkeit einfordert, eine aktivere Rolle als Lehrperson bei der Umsetzung des Designs einnehmen zu können. Für die zukünftige Gestaltung innovativer Designs bedeutet das, die Rolle der durchführenden Lehrperson mitzudenken, mögliche Probleme ausführlich zu antizipieren und Handlungsoptionen für die Lehrperson mit anzulegen. Innovative Designs müssen in lokalen Bedingungen umsetzbar sein und sind dazu auf die Lehrperson angewiesen. In diesem Sinne stellt die Lehrperson einen wichtigen Erfolgsfaktor für die Designumsetzung und damit für Innovation dar.

Ein anderer Aspekt wird von Lehrperson A (II, Absatz 20) aufgeworfen: Die Intervention durch ein innovatives Unterrichtsdesign kann sowohl bei der Lehrperson als auch bei den Schülerinnen und Schülern das Gefühl der Unsicherheit bzw. der Verunsicherung auslösen (vgl. Innovationskompetenz in Kap. X). Lehrperson A möchte die „Unsicherheit der Schüler“ durch den Rückgriff auf Unterrichtsroutinen ausgleichen (II, Absatz 20). Dabei denkt sie beispielsweise an klassische Unterrichtsmodelle für den Fremdsprachenunterricht wie das PPP-Modell (Planung der Unterrichtsphasen in *presentation – practice – production*). Die Lehrperson blickt auf eine lange Berufsbiographie zurück, ist aber erst seit kurzer Zeit an der entsprechenden Oberschule tätig. Offenbar sucht sie im Umgang mit einer Intervention von außen Sicherheit in vertrauten Unterrichtsmodellen und Routinen, die sowohl sie als auch die Schülerinnen und Schüler verinnerlicht haben.

Die Unsicherheit der Lehrperson A zeigt sich auch daran, dass sie nicht weiß, was in der Zusammenarbeit mit der Universität von ihr erwartet wird. Sie hat Angst, etwas Falsches zu sagen oder aber etwas falsch gemacht zu haben (II, Absatz 8). Das ist vermutlich auch ein Grund dafür, warum sie darum bittet, dass die Schulleiterin an dem Interview teilnimmt. Im Interview verweist sie beispielsweise darauf, dass die 9. Klasse noch kein *Imparfait* kennengelernt habe und im Rahmen des Designs damit erstmalig konfrontiert war, um gleich darauf anzumerken, dass sie so etwas besser nicht sagen sollte (II, Absatz 18).

Die Schulleiterin unterstützt Lehrperson A in der Einschätzung, dass Innovationen – auch auf unterrichtlicher Ebene – Lehrpersonen und Schülerschaft überfordern können:

Ja das möcht' ich Ihnen sagen, durch dieses / es war / es gab so viel äh Umwandlung, ne und das tut / das tat weder Lehrern noch Schüler, so seh' ich das, gut, ne, [ja]. Aber wir haben's geschafft, die Schüler haben's geschafft, die Lehrer haben's geschafft. (II, Absatz 42)

Weitere Analysen der Interviews zur Querschnittsfrage 1 ergaben, dass

- dem Unterrichtsdesign grundsätzlich das Potenzial zur Veränderung zugesprochen wird (z. B. Beitrag zur Individualisierung I, Absatz 16, 24, 40), aber spezifische Gelingensbedingungen (z. B. verbesserte Möglichkeit der Anpassung an lokale Bedingungen oder Antizipation der Rolle der Lehrperson) formuliert werden (I, Absatz, 6, 26, 40; II, Absatz 10, 12, 18),
- eine einmalige Intervention in Form der Durchführung eines mehrere Stunden umfassenden Unterrichtsdesigns an sich noch keine Innovation darstellt bzw. keinen Wandel auslöst. Notwendig dafür ist eine längerfristige, aufeinander aufbauende Veränderung des Unterrichtsdesigns (z. B. I, Absatz 26, 40),
- Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson mit dem innovativen Design überfordert sein können und die Umsetzung des Unterrichtsdesigns dann zu scheitern droht (I, Absatz 6, 64; II, Absatz 20).

Die Querschnittsfrage 2 lautet:

Welche Änderungen des (Fach-)Unterrichts haben sich durch die Oberschulreform ergeben?

Zu dieser Frage lassen sich viele Belege insbesondere im zweiten Interview finden, an dem auch die Schulleitung teilgenommen hat. Daher beziehen sich die Aussagen nicht ausschließlich auf den Fachunterricht Französisch, sondern haben auch die allgemeine Schulentwicklung im Blick.

In den Interviews werden insbesondere die Unterkategorien zu „Attribuierung zu Wandel und Innovation“ thematisiert. Im Folgenden werden Aussagen zu Ressourcen, zur Unsicherheit im Umgang mit Innovation und Wandel, zur Gestaltung von Innovation im Kollegium und in Teams sowie zur Bildungspolitik analysiert.

Das Thema Ressourcen wurde im Interview II an vielen unterschiedlichen Stellen aufgegriffen. Einerseits behindern limitierte Ressourcen die Innovation von Fachunterricht aus Sicht der Lehrperson A: „also für uns so vor Ort, mit äh, im schlimmsten Fall 27 Unterrichtsstunden und zehn Lerngruppen, ne, ist eine Erstellung, solcher Materialien, äh unmöglich, kann man sagen“ (II, Absatz 32). Der

Aufwand für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird als sehr groß eingeschätzt (II, Absatz 38). Die Spezifik der Oberschule führt dazu, dass eine intensivere Elternarbeit notwendig ist. Dies wird an der Oberschule, an welcher die Intervention durchgeführt wurde, mit großem Aufwand und ebenso großem Erfolg durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe, eher selten beherrschen beide Elternteile die deutsche Sprache. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als ein Schlüsselement schulischen Erfolgs definiert:

Und damit verbunden war auch immer eine intensive Elternarbeit, also das halte ich für ganz äh, entscheidend auch mit, mit Eltern zusammen zu arbeiten, wenn das also funktioniert, Schule und Eltern, dann ist im Grunde Erfolg garantiert. (II, Absatz 66)

Es wird versucht, die sprachliche Verständigung auf Elternabenden oder Schulveranstaltungen sicherzustellen, auch wenn das eigene personelle Ressourcen kostet:

Ne da haben wir immer Dolmetscher, wir haben ja auch einige Kollegen, die Türkisch sprechen oder Russisch sprechen, usw. und da holen wir die immer mit dazu. Das geht super und macht auch noch Spaß. (II, Absatz 72)

Der Reformprozess mit dem Ergebnis der Einführung von Oberschulen war für alle beteiligten Akteure in der Schule anstrengend und aufreibend. Das gilt im gleichen Maße für die Schulleitung, die Funktionsträger und die Fachlehrpersonen. Für alle fiel in dieser Zeit Mehrarbeit an:

[...] die Arbeit, die anliegt, muss auf alle Schultern verteilt werden. Es kann nicht so sein, dass immer nur Einzelne alles machen und Einzelne bestimmte Unterrichtseinheiten ausarbeiten usw. Also das haben wir alles relativ gut verteilt, zwar mit so einigen Schwierigkeiten am Anfang, aber es hat sich mittlerweile in den Köpfen verfestigt, dass man, wenn man dann eben gemeinsam an einem Strang zieht, dass die Arbeit insgesamt auch weniger wird. (II, Absatz 51)

Die Einzelschule als Organisationseinheit entwickelt eine Vision, ein Ziel für die Schulentwicklung und wendet alle verfügbaren Ressourcen auf, um dieses Ziel zu erreichen. Wandel und Innovation haben also immer auch einen systemischen Charakter. Der Fachunterricht wird kaum entgegen der Organisationseinheit Schule innoviert werden können.

Die Einführung der Oberschulen hat auch verbreitet zur Verunsicherung von Lehrpersonen beigetragen, da sich die Situation vor Ort in den einzelnen Lerngruppen verschlechtert hat:

Und es kommt immer darauf an, wie gehe ich damit um. Wie hat man hier als Schule so ein Konzept, wie geht man mit, ja, Problemen in Bezug auf Disziplin um, das brauchen wir gar nicht um den Tisch zu kehren, das ist ja in vielen Schulen, steht das ja ganz, ganz oben. [Ja?] Ja, da ist ja Unterricht gar nicht mehr möglich. Da kommen Eltern in irgendwelche Klassen und dann herrscht da ein Chaos. Und da kann ich noch so viel Material oder sonstige Dinge reingeben und das bringt sowieso nichts. (II, Absatz 91)

Die Neuzusammensetzung der Lerngruppen und die damit verbundenen neuen Herausforderungen für die Lehrpersonen führen teilweise zu einer Überforderung. In dem Ausschnitt schwingt mit, dass die Entwicklung innovativer Unterrichtsdesigns zwar durchaus sinnvoll sein kann, zunächst aber eine unterrichtliche Grundversorgung sichergestellt sein müsste, bevor die Umsetzung dieser Designs überhaupt möglich ist. Wie kann in diesem Fall also die Anpassung der Designs an die lokalen Bedingungen gelingen? Zu diesem Zweck müsste man das Feld sehr gut kennen oder aber eng mit den Lehrpersonen vor Ort zusammenarbeiten. Lehrperson A berichtet von großer Unsicherheit der Fachlehrpersonen durch schnell aufeinanderfolgende Veränderungen im Bremer Schulsystem (vgl. Innovationskompetenz in Kap. X):

Ja davor, erst dreigliedrig, Gy, R und Hauptschule, dann kam die Sekundarschule, dann kam die integrierte Stadtteilschule, es war ja nicht so [alles in kurzer Zeit einmal mitgenommen] (lachen) und dann die Oberschule und äh, Ganztage. (II, Absatz 57)

Ein enorm hoher Innovationsrhythmus, der den Schulen durch die Bildungsbehörde „verordnet“ wird, führt zu kumulierter Verunsicherung. Beispielsweise habe die Einführung der Ganztagschulen zunächst dazu geführt, dass keine Hausaufgaben mehr gegeben werden durften, „dann war zunächst große Unsicherheit, dann hieß es keine Hausaufgaben, ne, für Ganztagschüler keine Hausaufgaben“ (II, Abschnitt 42). Das sei aber für Fremdsprachen aus verschiedenen Gründen fatal gewesen.

Dann wurde die Einschränkung gemacht, für die Fremdsprache, Vokabeln lernen ist erlaubt, das als Hausaufgabe zu geben, ansonsten nichts [mhm] und da habe ich eindeutig einen Leistungsabfall, ab dem, ich könnte Ihnen das festmachen, ab dem Zeitpunkt ging das bergab. (II, Abschnitt 42)

Lehrperson A macht Schulreformen für den Leistungsabfall von Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsfach Französisch verantwortlich und begründet das mit dem Wegfall von Hausaufgaben. Es bestätigt sich die Annahme, dass Lehrperson A ein spezifisches Unterrichtsmodell (siehe oben, PPP-Modell) verinnerlicht hat und es ihr sehr schwer fällt, davon abzuweichen. Beispielsweise wäre es durchaus

denkbar, die Wortschatzarbeit in den Unterricht zu integrieren. Auch der Wunsch, möglichst „angepasst“ zu sein, schwingt hier mit. Lehrperson A macht keine Aussage dazu, in welcher Weise sie versucht hat, diese Neuregelung zu umgehen oder offen in Frage zu stellen.

Das Arbeiten in Teams und Kleingruppen wird mit Nachdruck von der Schulleitung gefördert. Diese erklärt den gelungenen Reformprozess und den Abbau der Ängste auf Seiten der Lehrpersonen durch das gemeinsame Gestalten der Reform. Zunächst seien die jüngeren Lehrpersonen für die Einführung der Oberschule gewesen, die älteren Kolleginnen und Kollegen hätten sich diesem Prozess zunächst verweigert, die Ablehnung war „besetzt mit Ängsten“ (II, Absatz 45). Das Arbeiten in Kleingruppen und die Teambildung habe aber wesentlich dazu beigetragen, dass der Reformprozess erfolgreich gestaltet wurde:

Wir haben dann mehrere Oberschultage gemacht, haben so bestimmte Kriterien, die wichtig sind für Oberschule, angeguckt. Wollen wir das so weitermachen oder wollen wir da was ändern? Und haben dann immer so gemischte Gruppen gebildet und von daher ist das also / das hat sich mittlerweile aufgelöst [mhm]. Es gibt nicht mehr diese Ängste, es gibt also, äh, einige Dinge, also die wir vielleicht nicht mehr ganz so stringent machen für die Oberschule, wo wir sagen, wir lassen den gesunden Menschenverstand hier einfach mal so ein bisschen mehr in den Vordergrund kommen. (II, Absatz 45)

Auch die Einstellung der Schulleitung habe dazu beigetragen. Einerseits sei die Schulleitung dafür verantwortlich, ein Klima geschaffen zu haben, in dem die Lehrpersonen sich angstfrei ausprobieren können, also keine Angst davor haben müssen, Fehler zu machen (II, Absatz 49), andererseits beschreibt die Schulleitung auch sich selbst als Fachlehrperson mit vielen Unterrichtsstunden, die um die Belastungen und Herausforderungen auf der unterrichtlichen Ebene weiß. Sie sei nicht nur Schulleitung, sondern auch Mitglied des Kollegiums und als solche Fachlehrperson.

Die Vorgaben aus der Bildungspolitik werden ernst genommen und an der Schule auf die konkrete Situation bezogen. Beispielsweise arbeiten die Lehrpersonen in Kleingruppen zusammen, um die Umsetzung der Bildungsstandards im Oberschulsystem zu explizieren:

Wo müssen die Schüler eigentlich ankommen? Es gibt zwar die Bildungsstandards, das ist ja das eine, das ist ja sehr schön und steht da ja auch sehr theoretisch, aber was heißt das in praktischer Form? Das haben wir Einheit für Einheit aufgeschrieben, das haben die Kollegen, hier den anderen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt. (II, Absatz 47)

2.4 Analyse in Bezug auf das BAK-System

Devon Woods' BAK-Modell (vgl. Kap. X), das Akronym steht für *Beliefs* (Überzeugungen), *Assumptions* (Annahmen) und *Knowledge* (Faktenwissen), soll im Folgenden auf Lehrperson A und Lehrperson B sowie die Schulleitung angewendet werden. Vorab ist zu sagen, dass Woods den Überzeugungen, Annahmen und dem Faktenwissen der Lehrpersonen einen großen Einfluss auf deren Entscheidungsprozesse im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung beimisst. Gleichzeitig macht Woods jedoch deutlich, dass er die Begriffe nicht klar voneinander abgrenzen kann und sogar Überlappungen zulässt (Woods 1996, 195, vgl. auch Caspari 2003, 54).

Jede Lehrperson hat also Annahmen darüber, wie fremdsprachliche Lernprozesse erfolgreich zu gestalten sind und wie Sprache und der fremdsprachliche Lernprozess funktionieren. Diese Annahmen gründen sich in der eigenen Lern- und Lehrbiografie. Woods geht davon aus, dass sie einen wesentlich höheren Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung und -durchführung haben als z. B. theoretische Prämissen. Das bedeutet für unseren Kontext, dass das innovative Unterrichtsdesign, welches von den Lehrkräften nicht selbst entwickelt, aber von ihnen durchgeführt und bewertet wurde, immer auf dem Hintergrund von individuellen Annahmen und Überzeugungen durchgeführt und bewertet wurde, welche, so können wir in Analogie zu Woods' Studie schließen, einen großen Einfluss auf die Umsetzung des Designs und damit auf die Implementierung der Innovation haben.

Auf der Ebene der Annahmen und Überzeugungen ergibt sich daraus folgendes Bild: Lehrperson A hat eine strikte Unterrichtssequenzierung und die systematische Einführung von neuem Sprachmaterial im Verlauf ihrer Berufstätigkeit als erfolgreich erlebt (II, Absatz 26) und ist der Überzeugung, dass ein Fremdsprachenunterricht ohne Individualisierung und Differenzierung nicht möglich ist (II, Absatz 28). Sie erlebt die Intervention als einen Bruch mit ihrem bisherigen Unterricht und geht davon aus, dass die Lerngruppe in Zukunft besser auf die Intervention und das neue Design vorbereitet werden müsste, indem es vorab eine Einführung zu den innovativen Ansätzen geben müsse (II, Absatz 26). Das Design selbst schätzt sie als innovativ ein, äußert aber die Annahme, dass solch innovative Designs bei der regulären Belastung im Schuldienst realistischlicherweise nicht von den Lehrpersonen selbst erstellt werden können. In diesem Sinne hält sie Innovation auf der Fachebene, die durch Fachlehrpersonen selbst initiiert wird, für nicht wahrscheinlich (II, Absatz 32).

Auf der Wissens Ebene lassen sich für Lehrperson A lediglich zwei Aspekte rekonstruieren: Im Vergleich zum Spanischen ist das Französische nicht schwerer zu erlernen. Diesbezügliche Vorurteile, insbesondere was die Unterschiede in der

Graphem-Phonem-Korrespondenz angeht, müssten revidiert werden (II, Absatz 55). Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Heterogenität von Lerngruppen. Hier sieht Lehrperson A es als gesichertes Wissen an, dass alle Lerngruppen schon immer heterogen waren, die Situation durch die Einführung der Oberschule allerhöchstens offensichtlicher geworden ist (II, Absatz 60).

Für die Schulleitung lassen sich folgende Annahmen und Überzeugungen rekonstruieren: Die Schulleitung ist davon überzeugt, dass sie Innovation und Wandel an der Schule maßgeblich durch die Initiierung der Kooperation im Kollegium befördern kann (II, Absatz 49). Sie misst sich selbst also eine große Selbstwirksamkeit bei. Ebenso kann die Überzeugung rekonstruiert werden, dass das Arbeiten in Teams und das Setzen gemeinsamer Ziele im Prozess des schulischen Wandels ein Baustein zum Erfolg solcher Maßnahmen ist (II, Absatz 51). Für den Umgang mit der sprachlichen wie kulturellen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler – welcher übrigens ein Teil des Faktenwissens darstellt – sieht die Schulleitung die Zusammenarbeit und den Einbezug der Eltern als den wesentlichen Baustein für den schulischen Erfolg der Kinder an (vgl. II, 74 ff.). Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf ein „Generationencoaching“ der Lehrpersonen untereinander. Die Schulleitung hält eine gute und professionelle Unterstützung neuer Kolleginnen und Kollegen für wichtig und fördert diese, auch deshalb, weil die jungen Kolleginnen und Kollegen später viel davon an die älteren Kolleginnen und Kollegen zurückgeben (II, Absatz 102). In diesem Sinne kann die Annahme abgeleitet werden, dass junge Fachlehrpersonen nach einer kooperativen Einarbeitung Innovation und Schulentwicklung tragen und dabei ältere Kolleginnen und Kollegen „mitnehmen“.

Für Lehrperson B lassen sich als Annahmen und Überzeugungen rekonstruieren, dass ein „guter“ Französischunterricht sich durch Schülerorientierung auszeichnet, z. B. durch die Berücksichtigung von Schülerinteressen (I, Absatz 6). Außerdem, so die Annahme, helfen Routinen und immer wiederkehrende Handlungsmuster den Schülerinnen und Schülern dabei, Wissen abzurufen, anzuwenden und weiter auszubauen sowie Strategien anzuwenden (I, Absatz 68). Ein weiterer Aspekt guten Unterrichts sei ein gutes Verhältnis zwischen Lerngruppe und Lehrperson (ebd.); die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson sieht Lehrperson B als wesentliches Element für das Gelingen von Innovationen im Fachunterricht an. Lehrperson B ist der Überzeugung, dass Innovationen im Fachunterricht, welche über Designs begründet werden, die nicht durch die Fachlehrperson entwickelt wurden, nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn die Rolle der durchführenden Lehrperson im Design besser berücksichtigt wird und die Lehrperson „sichtbarer“ wird (I, Absatz 16, 22). Das Design selbst könne nur eine Handlungsoption darstellen, die unter den lokalen Bedingungen durch die Lehrperson weiterentwickelt werden müsse. Auch scheint Lehrperson B

der Überzeugung zu sein, dass die Fremdsprachenlehrperson die Lernprozesse initiieren und koordinieren müsse und zu diesem Zweck den Unterricht anleitet:

„Also das sehe ich jetzt auch im Nachhinein wirklich teilweise auch als Grund, dass eben nicht alles zu 100 % gelaufen ist, man hätte die Schüler noch viel stärker anleiten müssen, in dieser Lerngruppe jedenfalls.“ (I, Absatz 86)

„Ich glaube, dass ich in gewisser Weise auch stärker die Schüler hätte anleiten sollen.“ (I, Absatz 58)

Zum Französischunterricht an Oberschulen lässt sich rekonstruieren, dass Lehrperson B diesen als grundsätzlich weniger leistungsorientiert wahrnimmt (I, Absatz 12) und die Schülerschaft an Bremer Oberschulen als leistungsschwach beschreibt (ebd.). Basale Bestandteile von Fremdsprachenunterricht, wie das Anfertigen von Hausaufgaben, seien die Lerngruppen an Oberschulen nicht mehr gewöhnt. Das, so die Annahme, führe zu einem vergleichsweise geringen Sprachniveau und einer vergleichsweise geringen Progression. Der Fachunterricht an Oberschulen sei damit tendenziell wenig leistungsorientiert und fokussiert eher die Bedarfe der Schwächeren (I, Absatz 20). Auf diese Situation habe das Design zwar mit Differenzierungsmöglichkeiten und einer kleinschrittigen Anlage der Textrezeption reagiert, aber *scaffolding* und die Selbsteinschätzung des Leistungsniveaus berge auch die Gefahr der Stigmatisierung (I, Absatz 62, 64).

Schließlich muss eingeräumt werden, dass die Materialgrundlage bestehend aus 2 Interviews à 40 Minuten nicht ausreichend ist, um Annahmen, Überzeugungen und Wissen von Fremdsprachlehrpersonen gut nachvollziehbar zu rekonstruieren. Daher bleiben die Ausführungen meinerseits wiederum auch nur Annahmen, für die Textbelege aus den Interviews herangezogen wurden.

3 Fazit

Abschließend möchte ich aus den Analysen drei Aspekte festhalten, die mir sowohl für die Weiterentwicklung des *Design-Based-Research-Ansatzes* (DBR) als auch für die Implementierung von Innovationen in den Fachunterricht als wichtig erscheinen: erstens die explizite Berücksichtigung der Lehrerrolle in der Designentwicklung, zweitens die Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei der Designentwicklung und drittens, sozusagen als mögliche Konsequenz, die Einbettung der Designentwicklung in *professional learning communities* (PLC).

Zunächst also zur Lehrerrolle in Designexperimenten: In beiden Interviews wurde von den Lehrpersonen auf ihre unklare Rolle im Design hingewiesen und der Wunsch geäußert, bei der zukünftigen Entwicklung innovativer Designs die Rolle der Lehrperson explizit mit anzulegen. Im evaluierten Design wurde die

Rolle der Lehrperson als die eines Moderators bzw. einer Moderatorin angelegt und gleichzeitig das Design so explizit wie möglich entwickelt und beschrieben. Das führt aber dazu, dass die Anpassung an lokale Bedingungen, gerade wenn man die Existenz eines individuellen BAK-Netzwerkes annimmt, kaum mehr möglich wird, das Design im Momentum des Unterrichts zu verändern. Die Lehrpersonen weisen berechtigterweise darauf hin, dass ein Design das Potenzial zur Innovation im Fachunterricht dann besser ausnutzt, wenn es Handlungsoptionen für die Lehrperson anbietet und deren Rolle explizit mit im Design angelegt ist.

Der zweite Aspekt wird von Lehrperson B angesprochen: Eine grundlegende Herausforderung bei der Ableitung innovativer Unterrichtsdesigns aus Theorien bzw. aus der Beschäftigung mit Theorien besteht in der Antizipation lokaler Bedingungen der Unterrichtspraxis. Theoriegeleitete Unterrichtsentwicklung, zudem wenn diese von Novizinnen und Novizen auf dem Gebiet des Unterrichts durchgeführt wird, läuft immer Gefahr, an den Anforderungen und Bedarfen der Unterrichtspraxis zu scheitern. Die Entwicklung aus der Theorie für die Praxis birgt auch die Gefahr, eine hierarchische Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu etablieren, die erstens in Frage zu stellen ist und zweitens die Akzeptanz innovativer Designs sehr einschränkt und damit die Wahrscheinlichkeit der Implementierung von Innovationen sinken lässt. Grundsätzlich wird hier das Verhältnis von Erfahrungswissen, von Können, und wissenschaftlichem Wissen tangiert: Wissenschaftliches Wissen, das regelgeleitet und kontrolliert erzeugt wird und auf Analyse, Abgrenzung und Abstraktion zielt, lässt sich nicht unmittelbar in unterrichtspraktisches Wissen überführen, das sich eher in Können manifestiert, kontextverhaftet ist oder sich durch Ganzheitlichkeit auszeichnet (vgl. Schart 2014, 41). Es soll an dieser Stelle nicht der Frage nachgegangen werden, ob „Können“ eigentlich aus unbewusster Regelbeherrschung bzw. theoretischem Wissen abzuleiten ist, sondern ob es dem didaktischen Gestalten förderlich ist, wenn man es so definiert (vgl. Neuweg 2002, 16). „Das ist es offensichtlich nicht, wie die Tatsache zeigt, dass es Menschen gibt, die eine Praxis hervorragend predigen können, die sie selbst nicht beherrschen“ (ebd.). Neuweg (ebd.) folgert, dass sich eine Lehrperson in unterrichtlichen Situationen nicht deshalb in einer bestimmten Weise verhält, weil in ihrem Kopf wissenschaftliches Wissen bzw. entsprechende Regeln repräsentiert sind; vielmehr werden dieses Wissen oder diese Regeln vom wissenschaftlichen Standpunkt aus rekonstruiert, beeinflussen aber das praktische Handeln womöglich viel weniger als angenommen.

Was folgt daraus für die theoriegeleitete Entwicklung von Designs in DBR, zudem, wenn diese von Personen gestaltet werden, die keine Erfahrung in der Unterrichtspraxis und keinen Bezug zu der Vielschichtigkeit des Unterrichtsalltages haben, also wenig Gelegenheit hatten, ein professionsbezogenes „Können“ aufzubauen? Die Designs müssen gemeinsam mit der Praxis entwickelt werden, so wird

die Gefahr des Scheiterns minimiert und die Akzeptanz im Fachunterricht maximiert. Die gemeinsame Entwicklung innovativer Designs durch Personen, die in Theorie oder Praxis verortet sind, führt mich zum dritten und letzten Aspekt, dem Ort, an dem das geschehen kann.

Aus den USA sind zu Beginn des Jahrtausends viele Forschungsarbeiten rezipiert worden, welche Unterrichtsentwicklung in sogenannten *professional learning communities* (PLC) untersucht haben. Auch in Deutschland haben sich die Forschungsarbeiten dazu verdichtet, allerdings eher im Bereich der allgemeinen Schulentwicklung und weniger aus der Fachperspektive. Der Begriff hat leider eine enorme Inflation erlebt, so dass kaum noch klar ist, wer oder was sich als PLC bezeichnen kann. Ich verwende den Begriff, um die oben aufgeworfenen Fragen zu einer Lösung zu bringen. Wenn Unterrichtsentwicklung gemeinsam von Personen unterschiedlicher Expertise gestaltet wird, also beispielsweise eine Forscherin der Universität zu einem konkreten Problem ein unterrichtliches Design entwirft, dann wird dieses Design erst in der Aushandlung mit Lehrerinnen und Lehrern, die über ein reflektiertes Können, über eine professionelle Handlungskompetenz verfügen, zu einem praxisrelevanten Design. In diesem Sinne müssen Fachgruppen, Klassen- oder Jahrgangsteams an der Designentwicklung beteiligt werden, um aus innovativen Designs auch Innovationen und Wandel im Fachunterricht entstehen zu lassen.

Danksagung

Der vorliegende Beitrag wurde im Kontext der Creative Unit „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ (FaBiT) erstellt, gefördert aus Mitteln der sog. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder im Rahmen der Förderlinie ‚Zukunftskonzept‘ an der Universität Bremen (2014–2017).

Literaturverzeichnis

- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 1, 20–35.
- Dyens, D. (2011). *Par cœurs*. Paris: Éditions Thierry Magnier.

- Hallet, W. (2007). Literatur, Kognition und Kompetenz. Die Literarizität kulturellen Handelns. In: Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.). *Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 31–64.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 2. Aufl.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. 12. Aufl.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In Terhart, Bennewitz & Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschungen zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(1), 10–29.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2009). Kategorien, Fragen und Verfahren der Romananalyse. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89–113.
- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 1, 36–50.
- Woods, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.