

Andreas Bonnet, Uwe Hericks

„ ... kam grad am Anfang an die Grenzen“

Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen

Zusammenfassung

Die so genannten neuen Unterrichtsformen, so auch Kooperatives Lernen, haben in den letzten Jahren in der Diskussion über notwendige Reformen von Schule und Unterricht einen zentralen Platz eingenommen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der aktuellen Diskussion ist die Frage nach der professionalisierenden bzw. deprofessionalisierenden Wirkung von Reformen. Der vorliegende Aufsatz fragt danach, welche für die Professionalisierung von Lehrer/innen relevanten Wirkungen die Einführung von Kooperativem Lernen im Englischunterricht hat. Dazu werden die Fallstudien über zwei Lehrerinnen vorgestellt, die über drei Jahre bei der Umsetzung von Kooperativem Lernen im Englischunterricht der frühen Mittelstufe begleitet wurden. Die Fallstudie legt nahe, dass Kooperatives Lernen mit der gymnasialen Allokationslogik kollidiert und dass dies für die Lehrerinnen krisenhaft wird. Im Fallvergleich wird deutlich, dass ein umfassendes Verständnis von Kooperation sowie das Konzept eines niederschweligen Einstiegs diese Krise produktiv wenden können, während das Fehlen dieser Orientierungen die Entfaltung von agency und damit Autonomiegewinn verhindert.

Schlagwörter: Biographische Professionsforschung, Dokumentarische Methode, Englischunterricht, Kooperatives Lernen

Chances and Problems of Cooperative Learning for the Professionalization of Teachers of English as a Foreign Language

In recent years there has been intensive research about how so called alternative methods to traditional instruction influence school- and classroom-culture. Among these, cooperative learning is one of the most prominent. There has also been an intensive discussion on how school reforms influence the professionalization or deprofessionalization of teachers. Therefore, this paper will analyse processes of professionalization of teachers how introduced cooperative learning in their English-as-a-foreign-language-classroom in early secondary one (grades five to seven). In this case study, teachers were interviewed four times in three years. The findings suggest that cooperative learning may heavily clash with the rationale of allocation, which is typical of German grammar schools, and that this clash severely disrupts teachers' routines, causing non-traumatic crises. Comparing the cases suggests that a profound concept of cooperation and a low-threshold-approach to cooperative learning are crucial to dealing with these crises in a productive way, whereas the lack of these concepts blocks agency and therefore inhibits further professionalization.

Keywords: biographic professionalization research, documentary method, teaching English as a foreign language, cooperative learning

1. Einleitung

In der Folge des ersten „PISA-Schocks“ wurde in Deutschland der weit verbreitete, häufig wenig präzise als „Frontalunterricht“ bezeichnete *Instruktivismus* als Problem identifiziert. Eine Debatte um alternative Unterrichtsformen schloss sich an, in deren

Verlauf auch dem so genannten „*Kooperativen Lernen*“ eine hohe Aufmerksamkeit zuteilwurde. Umfangreicher Methoden- und Ratgeberliteratur steht indes eine überschaubare Zahl aktueller empirischer Untersuchungen gegenüber (vgl. Rabenstein/Reh 2007). Aufgrund der mit diesen Inszenierungsformen verbundenen Hoffnungen auf eine nachhaltige Veränderung des Unterrichts wären kritische Perspektiven und Empirie jedoch dringend geboten. Hier setzt unsere explorative longitudinale Studie an, in der Englischlehrer/innen über drei Jahre dabei begleitet wurden, wie sie in ihrem Unterricht kooperative und individualisierende Lehr-Lernformen umgesetzt haben.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Theorierahmen unseres Projekts entfaltet (Abschnitt 2). Methodologische und methodische Vorüberlegungen und Grundentscheidungen schließen sich an (Abschnitt 3). Zwei kurze Ausschnitte aus Fallstudien der Lehrerinnen *Silke Borg* und *Yvonne Kuse*, die im Sinne einer komparativen Analyse gegeneinander und auf den Theorierahmen zurückgeführt werden, bilden den empirischen Teil unseres Beitrags (Abschnitt 4). Wir schließen mit einigen „riskanten“ Thesen zu den möglichen theoretischen Folgerungen aus unserem Projekt (Abschnitt 5).

2. Theorierahmen

2.1 Inszenierungsform des Unterrichts: Kooperatives Lernen

Die Methode des *Kooperativen Lernens* (KL) kann auf zwei Arten verstanden werden (Bonnet 2009). In einem engen Verständnis ist damit eine Unterrichtsinszenierung als Umsetzung des Dreischritts aus Einzel-, Partner- und Plenumsinteraktion (*Think-Pair-Share*) gemeint. In einem weiteren Verständnis werden damit Inszenierungsformen bezeichnet, die sich an den so genannten Basiselementen des KL orientieren (Johnson/Johnson 1994; Gillies 2007). Die fünf am häufigsten genannten sind: (1) fördernde (*promotive*) und direkte (*face-to-face*) Interaktion, (2) positive wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, (3) individuelle Verantwortlichkeit, (4) angemessene Nutzung und Förderung von Sozialkompetenzen, (5) Reflexion der Gruppenprozesse. In einer solchen Perspektive könnten auch Projektarbeit, Simulationen, *storylines* oder Formen der Aufgabenorientierung unter den Begriff subsumiert werden.

Als empirisch gesicherte Wirkungen von KL können die folgenden Aspekte gelten: gesteigertes Vertrauen der Schüler/innen in die Lernsituation; erhöhte Lernzeit und fachliche Leistung; stärkere soziale Unterstützung; verbessertes allgemeines und fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept (u.a. Johnson/Johnson 2003). Slavin (1995) begründet die Effektivität von KL vor allem mit motivationalen (Belohnungsstruktur in der Gruppe, individuelle Verantwortlichkeit) und kognitiven Aspekten (Modelllernen, kognitive Konflikte). Speziell für den Fremdsprachenerwerb werden weitere Wirkungen angenommen, die allerdings nicht in gleicher Weise empirisch fundiert sind (vgl. Würffel 2007): Erhöhung der Sprechzeit und Intensivierung der Bedeutungsaushandlung für die

Lernenden; Schaffung eines kommunikativen Schonraums der *peer*-Kommunikation; entlastende Vorbereitung mündlicher Beiträge durch vorherige schriftliche Äußerungen.

Die vorhandene Literatur legt zudem fächerübergreifend außerdem nahe, dass nicht die Sozialform als solche, sondern vor allem die darin ablaufenden Interaktionsprozesse darüber entscheiden, wie „kognitiv anregend“ und damit lern- bzw. bildungswirksam der Unterricht ist (Rabenstein/Reh 2007: 35). Diese Prozesse korrelieren wiederum stark mit der Form der sozialen Abhängigkeit, die in der Lerngruppe besteht (Johnson/Johnson 2003; Bonnet 2007). Die für KL belegten Wirkungen werden dabei primär durch das Ausmaß an „Kooperativität“ (Würffel 2007) der Lernsituation bestimmt. Diese Kooperativität ist dann besonders groß, wenn möglichst viele der Basiselemente (s.o.) umgesetzt werden. Hier dürfte der Befund der Aufgabenforschung gelten, dass die Aufgaben- und Interaktionsstruktur stark durch die Orientierungen der Lehrenden bestimmt werden (vgl. Tesch 2010). Damit stellt sich die Frage, inwieweit KL sowohl in diese Orientierungen der Lehrer/innen als auch in die institutionell-organisationalen Strukturen der Schule eingreift und damit relevant für Professionalisierung wird. Diese Frage wurde unseres Wissens bisher kaum empirisch untersucht und stellt insofern ein interessantes Desiderat sowohl der Professionsforschung als auch der Forschungen über KL dar. Dies führt zum zweiten Element unseres Theorierahmens.

2.2 Professionalisierung

Ansätze der pädagogischen Professionsforschung lassen sich grob in drei theoretische Grundpositionen einteilen, die sich ihrem Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen annähern (vgl. z.B. Terhart 2011). Zu unterscheiden sind demnach *strukturorientierte*, *kompetenzorientierte* sowie schließlich *berufsbiographisch* orientierte Ansätze. Eben diese berufsbiographische Perspektive machen wir uns in unserem Projekt zu eigen und sehen sie als eine Art mittleren Weg der Professionsforschung. Sie konzeptualisiert *individuelle Professionalisierungsprozesse* als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung typischer struktureller Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln, ausdifferenzieren und transformieren. Die einzelnen Lehrpersonen sind dabei zugleich als Individuen und als Teil der Organisation der Schule anzusehen. Infolgedessen interessiert uns, inwieweit die von uns begleiteten Lehrer/innen als Subjekte oder Objekte institutionell-organisationaler Prozesse agieren und in welchem Maße ihnen dies bewusst ist.

Dazu beziehen wir uns auf das Konzept der „*Dualität von Struktur*“ von Anthony Giddens (1997). Die evidente Tatsache der *Stabilität* institutioneller oder organisationaler Strukturen erklärt Giddens mit dem Umstand, dass Akteure (obwohl sie prinzipiell über die Fähigkeit zu selbständigen Handlungen und Entscheidungen verfügen) in ihrer Alltagspraxis nahezu ununterbrochen in Routinen handeln und dadurch soziale Strukturen und Systeme beständig reproduzieren. Die sozialen Strukturen der Organisation sind den Akteuren, insbesondere in der Form sozialer Praktiken, inwendig, auch wenn sie sich in der Regel der bewussten Kontrolle entziehen (z.B. Giddens 1997: 78). Auf

der anderen Seite steht *agency*, d.h. die grundsätzliche Fähigkeit der Akteure, externen Beschränkungen zuwider zu handeln und so Strukturen zu transformieren. Für Giddens sind Struktur determinierung und *agency* somit zwei Seiten einer Medaille, wobei er offen lässt, wodurch *agency* im Konkreten entfaltet wird.

Der Zusammenhang zwischen Struktur und *agency* einerseits sowie Identität andererseits kann mit Judith Butlers Konzept der *subjection* erfasst werden. Subjektwerdung schließt demnach sowohl die „Unterwerfung“ unter gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse als auch deren Reproduktion ein. Machtverhältnisse bleiben den Akteuren nicht äußerlich, sondern sind von ihnen – Butler verwendet hier Bourdieus Konzept des Habitus – in Form tief verwurzelter Handlungsdispositionen verinnerlicht, und können sie (die Akteure) zwingen, sozial nicht akzeptierte Anteile ihrer Identität zu verwerfen. Man wird *agency* daher nicht losgelöst von *subjection* zu erwarten haben.

Ausgangspunkt für diese auf den ersten Blick kontraintuitive begriffliche Verknüpfung ist die Möglichkeit der *Wiederholung* von Sprechakten in neuen Kontexten. Für Butler liegt darin der Schlüssel, Sprache als Veränderungsmacht zu denken, „gesellschaftliche, machtförmig strukturierte Praxis [...] durch eine bestimmte Art zu sprechen zu verändern“ (vgl. Butler 1998: 214f.; Hericks 2006: 88f.). Es ist die Pointe dieser „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechakts“ (Koller 2012: 133), dass die wiederholende Aufführung von Sprechakten und der in ihnen enthaltenen Begriffe in einem veränderten Kontext – die sogenannte *Fehlaneignung* – deren Bedeutung verändern und Neues hervorbringen kann. Butlers Konzept modelliert die Entstehung des Neuen somit als zunächst eher kleine Veränderung einer sprachlichen Praxis, die mittelfristig große Wirkungen entfalten kann.

Dem bis hierher skizzierten Verständnis des berufsbiographischen Ansatzes folgend, verstehen wir *individuelle Professionalisierung* von Lehrpersonen daher als Entwicklung einer professionellen Identität im Spannungsfeld von *agency* und Struktur determinierung. Narrativen Konzepten von Identität (z.B. Ricœur) folgend, betrachten wir Identität nicht als der Sprache vorgängig, sondern als *Produkt des Sprechens*, als „Effekt einer spezifischen und synthetisierenden Aktivität [...], nämlich des Erzählens“ (Koller 2012: 36). Dementsprechend konzeptualisieren wir individuelle Professionalisierung im Folgenden als die berufsbiographisch eingebettete Entwicklung und Veränderung des Sprechens über die eigene Praxis, mit dem dieser Praxis subjektiver Sinn zugeschrieben wird und aus dem Handlungsdispositionen rekonstruiert werden können.¹

2.3 Englischunterricht

Da Unterricht und Lernen immer nur in Bezug auf einen Gegenstand geplant und beforscht werden kann, soll kurz der Englischunterricht zur Sprache kommen. Universitäre Didaktik und Schuladministration stimmen darin überein, dass Englischunterricht

1 Wir sehen hierin eine begriffliche Nähe zu einem Konzept von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, was wir an dieser Stelle aus Platzgründen jedoch nicht weiter ausführen können (vgl. Bonnet/Hericks 2013).

einerseits *funktional-pragmatische Ziele* verfolgt, die als rezeptive und produktive sprachliche Teilfertigkeiten gefasst werden. Andererseits hat der Unterricht *reflexiv-emanzipatorische Ziele*, die durch Modelle interkultureller oder literarischer Bildung gefasst werden. Beide Bereiche stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Es geht also nicht nur darum, „in konkreten Situationen Kommunikationsabsichten durchzusetzen“ (Krumm 2003: 118), sondern auch darum, die Funktionen von Sprache bei der Konstruktion von Identität, der Herstellung von Machtverhältnissen oder der Beeinflussung menschlicher Handlungen zu verstehen und zu bewerten.

In den 1970er Jahren hat die Englischdidaktik eine sog. kommunikative Wende vollzogen: Gegenüber dem expliziten Lernen formaler sprachlicher Phänomene wie Wortschatz oder Grammatik wird nun der implizite Erwerb sprachlicher Kommunikationsfähigkeit durch Anwendung der Sprache im Unterricht favorisiert. Die für den Englischunterricht sehr wichtigen *Lehrwerke* setzen diese kommunikative Orientierung in unterschiedlichem Maße um, folgen aber insgesamt eher einer sprachlichen anstelle einer thematischen Progression. Außerdem sind darin Elemente des KL oder der Individualisierung allenfalls ansatzweise umgesetzt, so dass Lehrer/innen ihr eigenes Material entwickeln oder auf in begrenztem Umfang existierende Materialsammlungen zurückgreifen müssen. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern sich in Bezug auf KL für Englischunterricht spezifische Phänomene der Professionalisierung erkennen lassen.

3. Methodologie und Methode

3.1 Methodologie

Das methodische Vorgehen in unserem Projekt soll im Folgenden in den drei Bereichen *Forschungsstrategie*, *Datentyp* und *Schlusslogik* methodologisch verortet und begründet werden (Bonnet 2010: 68). Aufgrund des Mangels an empirischen Untersuchungen zum Gegenstand ist eine explorative Fallstudie zur Hypothesengenerierung und infolgedessen eine *rekonstruktive Forschungsstrategie* geboten. Wichtiger noch ist theoretisch deutlich geworden, dass die relevanten Prozesse auf einer interpretativen Ebene ablaufen: Professionalisierung wurde als Entwicklung und Veränderung biographisch eingebetteter Sinnkonstruktion konzeptualisiert und die Orientierungen der Lehrenden scheinen Unterricht stark zu beeinflussen. Sinnkonstruktionen und Orientierungen sind empirisch nur als Konstruktionen zweiter Ordnung zugänglich, die neben der rekonstruktiven *Strategie* qualitative und offene *Daten* erfordern. Auf der Ebene der *Schlusslogik* schließlich ist weder die den Gegenstandsbereich reduzierend vorstrukturierende Deduktion noch die deskriptiv bleibende Induktion, sondern nur der Begriffe und damit Theorie generierende „riskante Schluss“ der Abduktion geeignet, um theoretisch fundierte Hypothesen hervorzubringen.

Diese Prämissen werden durch das Design der longitudinalen Fallstudie umgesetzt. Dazu wurden mit den an der Studie beteiligten Lehrer/innen über drei Jahre regelmäßig

offene, erzählgenerative Interviews geführt. Die Frage, wie man aus solchen zahlenmäßig wenigen, dafür aber intensiven „*berufsbiographischen Fortsetzungsinterviews*“ (Hericks 2006: 143 ff.) verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse generieren kann, berührt das Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem einzelnen Fall. Im Rahmen der Objektiven Hermeneutik sind hierzu zwei Antworten entwickelt worden, die u.E. mit entsprechenden begrifflichen Anpassungen auch für die von uns verwendete dokumentarische Methode in Anspruch genommen werden können.

So bringe *erstens* jeder rekonstruierte Fall in seiner Besonderheit zugleich fallübergreifende Gesetzmäßigkeiten zum Ausdruck, weil das rekonstruierte konkrete Sprechen und Handeln einer Person als Antwort auf eine allgemeine Problemlage angesehen werden könne. Die Selektivität des problemlösenden Handelns bilde insofern auch die *Struktur* der „einbettenden“ allgemeinen Problemkonstellation ab (vgl. Oevermann 2000: 69). *Zweitens* protokolliere sich in Interviews mit Lehrerinnen tatsächliches berufliches Handeln (und nicht etwa nur ein Sprechen über den Beruf). Für diese Auffassung, die mit unserer obigen Begriffsbestimmung von Professionalisierung kompatibel ist, müssten die Äußerungen der Befragten selbst als (*Sprech-*)*Handlungen* interpretiert und die Wirksamkeit eines spezifischen *Berufshabitus* unterstellt werden, der „über den direkten Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns hinausgreift und auch außerhalb dieses Kontextes wirksam ist“ (Wernet 2000: 58). Eine über die Zeit sich erstreckende Interviewreihe wird demnach zumindest ausschnittsweise die Genese und die Veränderungen eines Berufshabitus, der als in kollektiver Praxis erworbene Orientierung immer über den Fall hinausweist, widerspiegeln.

Entsprechend unseres theoretischen Ansatzes stellen Erzählungen und Berichte über das eigene berufliche Handeln die primäre Datenquelle dar, um Professionalisierungsprozesse zu rekonstruieren. Konkret arbeiten wir mit der Methode des episodischen Interviews, dessen Ziel es ist, „bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen, und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen“ (Flick 1999: 125). Es verbindet somit die aus den Zugzwängen des Erzählens resultierenden Stärken des narrativen Interviews mit einer thematischen Fokussierung und pragmatischen Materialreduktion.

3.2 Dokumentarische Methode

Nicht zuletzt folgt aus unserer Bestimmung von Professionalisierung (vgl. 2.2) die Entscheidung für ein Interpretationsverfahren, das dem „*Wie*“ des Sprechens konzeptionell einen hohen Stellenwert einräumt und es darüber hinaus ermöglicht, *Orientierungen* zu rekonstruieren. Ein solches Verfahren liegt in Gestalt der Dokumentarischen Methode vor.² Die relevanten Sinnkonstruktionen und Orientierungen der Lehrenden werden darin als in gemeinsamer Praxis (*konjunktiven Erfahrungsräumen*) entstandene *Orien-*

2 Auf die Methode kann hier nur kurz eingegangen werden. Ausführlichere Darstellungen finden sich bei Bohnsack (2010) sowie Nohl (2006) und für die Fremdsprachenforschung bei Bonnet (2013).

tierungsrahmen aufgefasst, d.h. primär auf der Ebene handlungspraktischen und damit atheoretischen Wissens angesiedelt und durch explizites, theoretisches Wissen ergänzt. Die für die Professionalisierung relevanten Entwicklungsprozesse werden als Wechsel von Orientierungsrahmen konzeptualisiert. Das atheoretische Wissen wird insbesondere aus dem „Wie“ des Sprechens rekonstruiert, das auf den in seiner Tiefenstruktur aufgehobenen *Dokumentsinn* des Textes verweist. Damit kommen wir zum empirischen Teil unseres Beitrags.

4. Empirische Fallstudien: Kooperatives Lernen im Englischunterricht

Unser Forschungsprojekt wurde an zwei Schulen in Nord- und Süddeutschland mit jeweils zwei Lehrpersonen durchgeführt. Im Folgenden geht es um Silke Borg und Yvonne Kuse, Lehrerinnen eines Gymnasiums in einer süddeutschen Großstadt, die sich im Jahr 2007/08 daran machten, ihren Englischunterricht in zwei parallelen (anfangs) fünften Klassen phasenweise auf KL umzustellen und sich dabei von uns wissenschaftlich begleiten zu lassen. Mit beiden Lehrerinnen haben wir über die Projektdauer jeweils vier bzw. fünf ausführliche Einzelinterviews geführt, um die Entwicklung ihrer Haltungen und Vorstellungen zu KL sowie individuelle Professionalisierungsprozesse zu rekonstruieren. Darüber hinaus wurden u.a. Unterrichtsvideographien, Schülerinterviews sowie Sprachtests durchgeführt, deren Darstellung allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Die nachfolgenden Fallstudien beruhen auf den jeweiligen Eingangs- und Abschlussinterviews, da sich die stattgefundenen Prozesse im maximalen zeitlichen Abstand am deutlichsten dokumentieren.

4.1 Fallstudie Silke Borg: „Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie“ – Standardorientierung reduziert Kooperatives Lernen

Im Eingangsinterview im Januar 2008 formuliert Silke Borg, Lehrerin für die Fächer Englisch und Sport, das Bild von einem „Korsett“ in das Lehrende und Lernende im „System Schule“ eingezwängt seien. Eine Analyse der entsprechenden Interviewpassagen bringt auf der Oberfläche Unbehagen zum Ausdruck, doch deutet die Tiefenstruktur der Texte nicht auf eine Krise hin. Die verwendeten Begriffe (z.B. das „System Schule“) bleiben unbestimmt, die Ausführungen sind glatt und stringent formuliert. Es hat den Anschein, als ob Silke Borg einleitend eine Art Topos formuliert, mit dem aber (noch) keine substantielle Krise verbunden ist.

Dies ist zum Ende des Projekts deutlich anders. Im Abschlussinterview blickt Silke Borg erzählend und reflektierend auf die dreijährige Projektzeit zurück. Dabei zeigt sich, dass sie einerseits KL substantiell umgesetzt hat und das Projekt eigentheoretisch

als gelungen bilanziert; andererseits macht sie deutlich, dass sie ihren Unterricht künftig nur unter bestimmten Bedingungen auf dieses Konzept umstellen werde. Dieser scheinbare Widerspruch ist erklärungsbedürftig und führt ins Zentrum des Falles Silke Borg.

Im Abschlussinterview lässt sich rekonstruieren, was man die Durchprozessierungslogik des Englischunterrichts am Gymnasium nennen könnte. In einem Jahrgang muss ein bestimmtes Pensum an Themen behandelt werden, das durch das Lehrbuch vorgegeben und zugleich Bewertungsgrundlage für die Schüler/innen ist. Silke Borg fühlt sich selbst in diese Logik eingebunden. Eine zentrale Passage im Abschlussinterview lautet (vgl. Bonnet/Hericks 2013):

„Ja, also insofern, das ist ja, das ist zumindest mein ganz subjektives Gefühl. Mein ganz subjektives Gefühl ist: <Ich habe hier einen Jahrgang und in diesem Jahrgang muss ich dieses Buch durchkriegen mit Thematik A, B, C, D, E. Ähm und ich muss auch bei heterogenen Gruppen alle irgendwie da durch bringen.> Man muss sie nachher so bewerten können, dass sie da irgendwie bestehen können oder eben auch nicht bestehen.“(Abschlussinterview 420 ff.)

Hier fällt vor allem der Einstieg mit dem betonten Verweis auf das eigene „*ganz subjektive Gefühl*“ auf. Die Dokumentarische Analyse ergibt zwei Lesarten. Die erste Lesart nimmt den in spitzen Klammern <> gesetzten Teil wörtlich und interpretiert ihn als die tatsächliche professionelle Aufgabe der Lehrerin im Sinne eines normativen Handlungsimperativs. Die eigene professionelle Aufgabe wäre der Lehrerin demnach ausschließlich emotional als „*ganz subjektives Gefühl*“ verfügbar, sodass für sie die Abwesenheit analytischer Reflexion und somit ein Professionalisierungsdefizit zu konstatieren wären. Die zweite Lesart betont den Doppelpunkt, durch den der nachfolgende Text als ein Inneres von Silke Borg gerahmt wird, das in Konkurrenz zu anderen Handlungsdispositionen steht, die sich aus den narrativen Passagen des Interviews rekonstruieren lassen. In diesen zeigt sich, dass Silke Borg über klare Vorstellungen von eigenständigem Lernen und Prioritäten hinsichtlich des zu lernenden Stoffes verfügt. Die normierende Orientierung an einem anonymen didaktischen Artefakt („*dieses Buch*“) sowie beliebig austauschbaren Inhalten („*Thematik A, B, C, D, E*“) stünde demnach unverbunden neben anerkennenden, auf die konkreten Lernenden und wichtige Inhalte fokussierten Überzeugungen.

Eine vielschichtige Fokussierungsmetapher bringt die kollektive Herkunft dieser Orientierung zum Ausdruck:

„Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie, ähm, und das ist einfach was, was sich noch deutlich im Wege steht“.³

Auf die Frage des Interviewers, wer denn hier das „*Wir*“ sei, antwortet Silke Borg:

„Wir Schule. Ich muss äh ich muss Noten geben, ich muss, die Schüler sind ja auch darauf gedrillt. <Ich will eine Note haben. Wie war ich da jetzt? Ähm, wo muss ich mich einordnen?>“ (Abschlussinterview 446 ff.)

3 Eine genauere, Lesarten abwägende Analyse dieser Sequenz kann an dieser Stelle nicht gelistet werden, vgl. aber Bonnet/Hericks (2013: 49).

Aus projektbegleitenden Gesprächen wissen wir, dass Silke Borg sich wegen ihrer Unterrichts- und Bewertungspraxis der massiven Kritik einer Kollegin ausgesetzt sah, die ihre Lerngruppe nach der siebten Klasse übernommen hatte. Diese dargestellte Logik („Klasse übernehmen – Buch durchkriegen“) bleibt demnach nicht äußerlich, sondern hat Konsequenzen für die Lehrerin selbst; sie ist nicht allein Subjekt, sondern Objekt dieser Logik. Sie selbst wird daraufhin bewertet, wie weit sie ihre Klasse im Abarbeiten des Englischbuches gebracht hat. Im direkten Nebeneinander von erster Person Plural („*Wir Schule*“) und Singular („*ich muss*“, „*ich will*“) in der obigen Passage dokumentiert sich eine Verwobenheit von kollektiver und individueller Identität: Die auf Bewertung aufgebaute, der Allokation dienende Durchprozessierungslogik des Gymnasiums stiftet einerseits kollektive und individuelle Identität, wird aber andererseits als *Phobie* (krankhafte Angst) und damit letztlich als pervers qualifiziert.

Professionalisierung bedeutet für Silke Borg, dass das im Eingangsinterview zunächst abstrakt gefasste und damit als etwas Äußerliches konzeptualisierte „*Korsett*“ des „*Systems Schule*“ als emotionaler Handlungsimperativ und damit in der Analyse als etwas Innerliches erkennbar wird. Identitätsrelevant wird der Prozess dadurch, dass Silke Borg ihre eigene Verstricktheit in dieses „System“ ausspricht. Dies verweist auf eine wirkliche Krise ihrer bisherigen Routine, die erst durch das eigentheoretisch als gelungen gerahmte Projekt hervorgerufen wurde. Die Teilhabe am „*Wir*“ der Kolleg/innen ist nur zum Preis des Eingespanntseins in die gymnasiale Durchprozessierungslogik zu haben. Eben dies meint *subjection*. Hieraus erklärt sich auch die scheinbare Widersprüchlichkeit von Silke Borgs (Sprech-)Handlungen.

Die Anschlussfrage lautet, ob sich ebenso Anzeichen von *agency* zeigen. Die Antwort muss in diesem Fall zurückhaltend ausfallen. Silke Borgs Beschäftigung mit KL hat ihre Probleme an die Oberfläche gebracht, so dass das anfangs abstrakt gefasste Unwohlsein mit dem „*System Schule*“ nun als komplexe *subjection* aussprechbar und bearbeitbar wird. Ihre Entwicklung offenbart demnach zunächst einen potenziellen Zugewinn an Reflexivität. Das „*Korsett*“ abzustreifen, hieße, die Durchprozessierungslogik selbst zu bearbeiten: durch Subversion, durch Fachgruppenarbeit, durch Schulentwicklung. Damit würde ein Prozess vollendet, an dessen Ende ein Mehr an Autonomie stehen könnte. Silke Borg wählt einen anderen Weg. Sie verhält sich zur aufscheinenden Krise indifferent. Sie begrenzt das KL auf besondere Situationen, um auf diese Weise Innovation und Durchprozessierungslogik zu vermitteln. Anders als Yvonne Kuse (vgl. nachfolgenden Abschnitt) verfügt Silke Borg nicht über Konzepte eines niederschweligen Einstiegs in KL; sie folgt eher einer Logik des sprichwörtlichen Ganz-oder-gar-nicht-Prinzips. So setzt sie KL insbesondere in aus ihrer Sicht sozial problematischen Klassen überhaupt nicht ein. Sie entscheidet sich für die Aufrechterhaltung des Status quo. Damit aber bleibt ihre *agency* – zumindest für den Moment – wirkungslos.

4.2 Fallstudie Yvonne Kuse: „*sie erst mal zum Lernen zu animieren*“ – Lernerorientierung verstärkt Kooperatives Lernen

Yvonne Kuse ist seit 2007 Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch und Politik. Im Eingangsinterview unseres Projekts konzeptualisiert sie ihren Berufseinstieg mit zwei gegenläufigen Motiven. Für ihr Studium entwirft sie das Bild subjektiv gelungener Sinnstiftung durch die Orientierung an ihren lebensweltlichen Interessen und die erfolgreiche Verknüpfung ihrer Fächer. Auf der anderen Seite ergibt sich aus ihrer Eingangserzählung, dass sie die bürokratisch-hierarchische Rationalität ihres Arbeitgebers akzeptiert, der als anonyme Allokationsinstanz im Hintergrund bleibt. In ihren Erzählungen zum Schulalltag positioniert sie sich außerdem als Empfängerin von Hilfe (z.B. Unterrichtsmaterial) und damit als Novizin. Ihre Identität als „Kollegin“ erlangt Yvonne Kuse somit um den Preis der *subjection* unter die fremde Allokationsrationalität und ihre Positionierung auf niedrigster Hierarchiestufe.

Diese Orientierung an der gymnasialen Rationalität prägt auch ihren Unterricht zu Beginn der Projektphase und zeigt sich erneut, als sie am Ende des Projekts eine neue fünfte Klasse übernimmt:

„Also im Grunde genommen immer wieder dieses äh darauf hinweisen, dass es nicht wichtig ist, mit wem man etwas macht, sondern dass es funktioniert und dass es davon abhängig ist, mit welcher ja mit welchem mit welchen mit welcher Stimmung man da ran geht, also Stimmung ist das falsche Wort, aber wie man selber beschaffen ist und ob man das überhaupt will oder ob man das nicht will, und dass das auch nicht Thema sein kann, ob man will, sondern wenn man will, dann findet man auch einen Weg dahin, und wenn man nicht will, dann sucht man Gründe, warum man es nicht will.“ (Abschlussinterview, 80-87)

Konzeptuell pendelt die Aussage in einer sprachlichen Suchbewegung zwischen situativ unbeeinflussbaren Emotionen („*Stimmung*“), stabilen Persönlichkeitsmerkmalen („*wie man selbst beschaffen ist*“) und individuell beeinflussbaren Haltungen („*Willen*“). Insgesamt wird der gymnasiale Unterricht hier als Bearbeitung kooperativer Aufgaben konzeptualisiert, deren reibungsloses Funktionieren von der Überwindung sozialer Differenzen unter den Schüler/innen aufgrund einer von ihnen selbst zu verantwortenden motivationalen Haltung („*Willen*“) abhängig ist. Yvonne Kuse erkennt somit einerseits – in Umkehrung der üblichen gymnasialen Logik – ein Primat des Sozialen bzw. Motivationalen vor dem Inhaltlichen an, erklärt aber andererseits die Lehrpersonen als dafür nicht zuständig („*kann nicht Thema sein*“). Die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts wird vielmehr einseitig dem „*Willen*“ der Schüler/innen zugeschrieben.

Und dieser Wille ist keinesfalls vorhanden. In einer späteren Interviewpassage greift Yvonne Kuse zur Konzeptualisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses mehrfach auf eine Zirkusmetaphorik zurück (Klasse und Schule werden als *Zirkus*, die Lehrerin als *Dompteur*, die Schüler/innen als *Raubtiere* beschrieben), die sie mit Kampfes- und Naturgewaltsmetaphern (*bändigen*, *Vulkanausbruch*) und Erzählungen tatsächlicher Konfrontationen (*schlagen*, *treten*, *spucken*, *schimpfen*) anreichert. Die Schüler/innen erfährt Yvonne Kuse somit nicht nur als unwillig, die ihnen zugewiesene Verantwortung

anzunehmen, sondern als nur mit Gewalt zu bändigende Wilde. Zugleich erlebt Yvonne Kuse sich und ihre Kolleg/innen nicht in Kooperationsstrukturen eingebunden, sondern angesichts der Probleme als vereinzelt, planlos und unstrukturiert.

Im Laufe des dreijährigen Projekts wandeln sich die Haltung und der Unterricht von Yvonne Kuse merklich. Dabei sind drei Aspekte zentral. Erstens fällt eine grundlegende Veränderung von einer einzelkämpferischen zu einer kollegial eingebundenen Positionierung ins Auge, die ihr auch reflexiv zugänglich ist:

„Jeder hat für sich gekämpft, bis wir dann gemerkt haben wir müssen es als Team machen.“ (Abschlussinterview 41 f.)

Zweitens werden die Kampfesmetaphern und Verantwortungszuschreibungen an die Schüler/innen durch eine eher pädagogische Orientierung abgelöst:

„Das war bei einigen sehr schwer, also es gibt sehr viele verhaltensauffällige Schüler in der Klasse auch und wir alle versuchen irgendwo, sie erst mal zum Lernen zu animieren, überhaupt etwas aufzuschreiben, niederzuschreiben.“ (Z. 87-90)

Drittens entspricht Yvonne Kuses noch im Prozess der Entwicklung („*irgendwo*“) befindliche Reaktion auf problematisch erlebte Schüler/innen nicht länger dem Bild eines vereinzelt, inhaltsleeren Kampfes. Es ist eine (1) kollektive Reaktion („*wir alle*“), die (2) durch zeitliche Bezüge („*erst mal*“) und das unbestimmte Akkusativobjekt („*überhaupt etwas*“) einen niederschweligen Einstieg in die Aufgabenbearbeitung des KL ausdrückt. Diese Niederschwelligkeit wird (3) auch auf inhaltlicher Ebene umgesetzt, indem mit dem Schreiben die produktive Teilfertigkeit mit im Gegensatz zum Sprechen geringerem Handlungsdruck gewählt wird. Schließlich (4) verweist der Begriff „*animieren*“ auf die Notwendigkeit, die zur Aufgabenbearbeitung notwendige motivationale Haltung bei den Schüler/innen überhaupt erst hervorzubringen.

Die im Bereich der Inhalte präsenste Niederschwelligkeit wird auch methodisch relevant. Der folgende Interviewabschnitt markiert eine zentrale Einsicht Yvonne Kuses:

„Im Grund genommen auch einfach total unstrukturiert, ich habe das, was im Lehrbuch vorgeschlagen war, als Partnerarbeit einfach so versucht umzusetzen, und habe immer wieder gemerkt am Schluss, kam grad am Anfang an die Grenzen.“ (Abschlussinterview 67 f.)

In der Reflexion ihrer wiederholt scheiternden Versuche, die Vorschläge des Lehrbuchs umzusetzen, erkennt sie die Bedeutung des angemessenen Einstiegs in KL („*kam grad am Anfang an die Grenzen*“). Hat sie dieses Problem im ersten Projektjahr noch appellativ über die Gesamtgruppe zu lösen versucht, erzählt sie im Abschlussinterview ausführlich, wie sie mit der Deutschkollegin mühsam und mit vielen Rückschlägen von Einzel- über Partner- zu sporadischer Gruppenarbeit voranschreitet und dabei nicht nur an den Sozialstrukturen der Klasse, sondern auch an technischen Ritualen wie Tischordnung und Materialbeschaffung arbeitet. Dadurch verbleiben die Lehrerinnen zwar

lange im Bereich der Partnerarbeit, entwickeln mit ihren Schüler/innen aber intensiv die Basiselemente *soziale Kompetenzen* und *individuelle Verantwortlichkeit*.

Die Professionalisierung von Yvonne Kuse im Laufe des dreijährigen Projekts vollzieht sich somit ebenfalls als Prozess des Umgangs mit der von Silke Borg als „*Korsett*“ und „*System*“ bezeichneten gymnasialen Struktur. Während Yvonne Kuse sich dieser Struktur zu Beginn ihrer Tätigkeit im Sinne von *subjection* unterwirft, entwickelt sie im Laufe der Zeit eine davon abweichende Orientierung, in der sie die gymnasialen Standards mit den Ausgangslagen ihrer Schüler/innen vermittelt und Verantwortung für die Herstellung der sozialen und emotionalen Lernvoraussetzungen übernimmt. Dieser Wechsel ihres Orientierungsrahmens markiert einen Professionalisierungsprozess, in dessen Verlauf ihr zugleich Teile der gymnasialen Struktur bewusst werden – sie gewinnt an Reflexivität. Die hierin sich dokumentierende *agency* wird methodisch durch die Erarbeitung eines niederschweligen Einstiegs in KL unterstützt und zeigt sich ebenso auf der Ebene kollegialer Kooperation. Yvonne Kuse initiiert die Bildung eines informellen Klassenteams und wird damit endgültig von der im Kollegium randständig positionierten Novizin zur konzeptionell aktiven und Erkenntnisse der Projektarbeit weitergebenden Multiplikatorin. Am Ende steht in ihrem Fall somit auch ein Zugewinn an Autonomie.

4.3 Komparative Analyse und Rückbezug auf den Theorierahmen

In Hinblick auf ihre Professionalisierung kann man konstatieren, dass das Projekt sowohl bei Silke Borg als auch bei Yvonne Kuse Wirkungen ausgelöst hat. Durch den bei der Umsetzung der Basiselemente entstehenden Widerspruch zur gymnasialen Allokations- und Durchprozessierungslogik mit dem Englischbuch als informellem Lehrplan werden beiden Lehrer/innen das gymnasiale Primat der Inhalte und der Zwang zum Abarbeiten des Englischbuchs zum Problem. Beide machen die strukturell gleiche Erfahrung, dass soziale Probleme die inhaltliche Arbeit erschweren oder gänzlich unmöglich machen können. Somit kann bei beiden Lehrerinnen ein Zuwachs an Professionalität im Sinne erhöhter Reflexivität festgestellt werden. Ihre Antworten auf diese Problemlage sind aber unterschiedlich.

Dies betrifft erstens die gymnasiale Standardorientierung. Pointiert gesagt hält Silke Borg KL nur dann für möglich, wenn die Schüler/innen die dazu notwendigen kognitiven und sozialen Fähigkeiten bereits mitbringen. Yvonne Kuse hingegen intensiviert KL und ist bereit, inhaltliche Einstiegshürden zu beseitigen und die gymnasialen Standards an die Ausgangslagen ihrer Schüler/innen anzupassen. Während Silke Borg das Primat der Inhalte als zentrale Orientierung beibehält, wechselt Yvonne Kuse zu einem Primat des Sozialen und Motivationalen, für dessen Gestaltung sie sich zuständig erklärt. Der zweite Bereich betrifft die kollegiale Zusammenarbeit. Bei Silke Borg ist außerhalb des Projekts keine intensive Kooperation mit Kolleg/innen zu bemerken. Eine konsequente Umsetzung von KL setzt aus ihrer Sicht zuvor *top-down*-veränderte Strukturen des Gymnasialunterrichts voraus: sie benennt Schulleitung und Fachkonferenz als

zuständige Instanzen. Im Gegensatz dazu wird Yvonne Kuse kollegial kooperativ tätig und macht sich daran, die schulischen Strukturen durch den Aufbau eines Klassenteams in einem *Bottom-up*-Prozess zu verändern.

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass Yvonne Kuse aufgrund ihrer aktiven Kooperationsgestaltung, ihrer Bereitschaft zum flexiblen Umgang mit den gymnasialen Standards und ihrer Fähigkeit, sowohl in kollegialer Kooperation als auch im Unterricht niederschwellige Einstiege zu gestalten und ein Verharren darin über längere Zeit auszuhalten, *agency* entfaltet. Der darin liegende Autonomiegewinn ist ein Aspekt erfolgreicher Professionalisierung, in dem Yvonne Kuse über Silke Borg hinausgeht.

5. Diskussion und Ausblick

In unseren methodologischen Vorüberlegungen (Abschnitt 3.1) haben wir argumentiert, dass Fallstudien empirisch fundierte Hypothesen hervorbringen, die über den Fall hinausweisen. Daher wollen wir abschließend die von uns abduktiv gewonnenen Hypothesen als riskante Schlüsse zur Diskussion und weiteren Beforschung pointiert formulieren.

Unsere longitudinale Fallstudie legt nahe, dass die Umsetzung von KL die Herstellung von Kooperativität im Sinne der Umsetzung der Basiselemente erfordert und sich nicht in der Anwendung bestimmter Inszenierungsformen erschöpft. Im Gegenteil scheinen eine Orientierung an den Basiselementen sowie deren Umsetzung bzw. Bearbeitung in unspektakulären Sozialformen wie der Partnerarbeit sehr produktiv zu sein, während im Gegensatz dazu aufwändige Inszenierungsformen möglicherweise weniger Nachhaltigkeit besitzen.

Ausschließlich im Sinne eines methodischen Repertoires oder einer Sozialform verstanden, kann KL auch im Rahmen gymnasialer Allokations- und Durchprozessierungslogik betrieben werden. Eine konsequente Orientierung an den Basiselementen greift hingegen tief in diese gymnasiale Struktur ein und bringt das Primat des Sozialen und Motivationalen gegenüber den inhaltlichen Standards zur Geltung. Damit birgt KL das Potenzial, bestehende schulische Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Im Fallvergleich wird deutlich, dass diese Herausforderung einerseits durch Rückzug auf eine instruktivistisch-hierarchische Orientierung neutralisiert und andererseits durch eine Intensivierung der Arbeit an den kooperativen Basiselementen in Unterrichtsentwicklung umgesetzt werden kann. Die Orientierung am gymnasialen Inhaltsprimat führt zu einer Reduzierung von KL, die Orientierung an einem Primat des Sozialen/Motivationalen hingegen führt zu dessen Intensivierung⁴. Diese wird durch die Fähigkeit und

4 Zu lernerseitigen Effekten dieser beiden Orientierungen im Bereich von Kompetenzerwerb und emotionalen Haltungen kann zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussage gemacht werden. Nach Abschluss der flankierenden Untersuchungen zur Fallstudie dürften aber auch dazu Aussagen möglich werden.

Bereitschaft, niederschwellige Einstiege zu realisieren, sowie durch kollegiale Kooperation unterstützt.

Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrer/innen sehen wir ein besonderes Potenzial unseres Ansatzes in der Vorstellung einer nie ohne Unterwerfung zu habenden Identitätsbildung im Sinne von *subjection*. Aus dieser Perspektive offenbart sich die existenzielle Dimension von Unterrichtsentwicklung: Dabei stehen eben nicht nur didaktische oder methodische Vorstellungen zur Diskussion, sondern Lehrpersonen begeben sich damit potenziell in Widerspruch zu herrschenden kollektiven Normen, die sie selbst verkörpern und verinnerlicht haben. Entsprechend greifen etwa Lehrerfortbildungen, die sich auf eine reine Methodenschulung – und damit die äußere Seite von Unterrichtsentwicklung – beschränken, notwendigerweise zu kurz. Unterrichtsentwicklung führt Lehrer/innen vielmehr an einen Punkt, den sie nur überschreiten können, wenn sie ihre bisherige berufliche Identität aufgeben, um ein neues berufliches Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Dies ist ein in die Persönlichkeit der Lehrenden eingreifender Bildungsprozess, dessen Erfolg selbst von entsprechenden formellen und informellen Gelegenheiten abhängt.

Autorenangaben

Prof. Dr. Andreas Bonnet
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsbereich Englischdidaktik
andreas.bonnet@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Uwe Hericks
Philipps-Universität-Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Schulpädagogik
hericks@staff.uni-marburg.de

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonnet, A. (2007): „Hol’s dir da raus und halt die Klappe!“. Von Kooperation in aufgabenbasierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Selbstständiges und kooperatives Arbeiten von Schülern. Ergebnisse empirisch-rekonstruktiver Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-107.
- Bonnet, A. (2009): Kooperatives Lernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch 99, 43, S. 2-9.
- Bonnet, A. (2010): Forschungsmethoden und -instrumente. In: Surkamp, C. (Hrsg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 67-72.
- Bonnet, A./Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, K./Hericks, U. (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-54.
- Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.

- Flick, U. (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*. 3. Aufl. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Gillies, R.M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1994): *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 4. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (2003): *Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory*. In: Gillies, R. M. (Hrsg.): *Co-operative Learning. The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Routledge, S. 136-176.
- Koller, H. C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, H. J. (2003): *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 116-121.
- Nohl, A. M. (2006): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oevermann, U. (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 58-156.
- Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Shulman, L. S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57*, S. 202-224.
- Tesch, B. (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Wernet (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Würffel, N. (2007): *Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In: Schneider, S./Würffel, N. (Hrsg.): *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 1-32.