

Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial

Bernd Tesch¹

Frequently foreign language teachers complain that didactic approaches are too far away from classroom reality; conversely, foreign language didactics experts complain about teachers' occasional lack of didactic interest. Theory and practice correspond in a natural tension (not only) in the field of foreign language teaching. Several reasons indicate that this field of tension needs to be investigated more thoroughly than before. As a result, foreign language didactic innovation and transfer research could specify the "drop height" of didactic theory with regard to the foreign language classroom and thus the conditions for a successful foreign language didactic transfer of knowledge.

1. Didaktische Innovation und didaktischer Transfer in den Fremdsprachen: ein Problemaufriss

Fremdsprachendidaktische Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts stehen in einem Spannungsverhältnis. Fachdidaktische Theorie denkt vor, muss vordenken. Unklar bleibt meist, ob sie und wenn ja, wie weit sie bis zu den Klassenzimmern vordringt. *Language awareness*, Didaktik des Fremdverstehens, *task based language learning*, Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zentrale Begriffe der letzten zwanzig Jahre, um nur einige Beispiele zu nennen. Über die Umsetzung in der Praxis, nicht nur in Einzelfällen, sondern in der Breite, wissen wir relativ wenig. Ursula Bredel (2007: 243) führt mit Bezug auf grammatikdidaktische Konzepte aus:

[Sie] entstehen an Universitäten oder in Forschungseinrichtungen. Bis sie als Grammatikunterricht in der Schule realisiert werden, ist es ein langer Weg. Ob sie dort überhaupt ankommen, ist von vielen Faktoren abhängig, von denen hier nur einige genannt werden können: Findet das neue Modell Eingang in die Lehrerbildung? Ist das neue Modell so überzeugend, dass es die Lehramtskandidat/innen als mögliche Option für ihre spätere unterrichtliche Arbeit in Erwägung ziehen? Ist das Modell hinreichend 'praktisch'; d.h. stehen Lehr-Lernmaterialien zur Verfügung? Gibt es einen gesellschafts-/bildungspolitischen Willen zur Veränderung herkömmlicher Vor-

1 Korrespondenzadresse: Dr. Bernd Tesch, Bondickstr. 83 B, 13469 Berlin, Tel. 030-2093 46531, betesch@t-online.de

gehensweisen? Gibt es Anstrengungen, die Schuladministration von dem neuen Konzept zu überzeugen, und kann sie davon überzeugt werden? Werden die Lehrpläne entsprechend angepasst? Werden Schulbücher zugelassen, die die neuen Modelle aufnehmen? Werden Lehrkräfte weitergebildet?

Das klingt ernüchternd, doch wird das Problem immerhin deutlich benannt.

In meinem Beitrag werde ich im Folgenden zunächst die Begriffe Innovation und Transfer im Kontext der Fremdsprachendidaktik sowie im Kontext der Lehr- und Lernforschung allgemein klären. Im zweiten Kapitel gebe ich einen ersten knappen Forschungsüberblick zur fremdsprachlichen Innovationsforschung. Sie ist im deutschsprachigen Raum nicht systematisch vertreten, wohl aber in der angelsächsischen Forschung. Unter welchen Bedingungen kann die Umsetzung innovativer Ansätze gelingen? Am schlüssigsten hat sie meines Erachtens Rod Ellis (Ellis 2003: 322) im Hinblick auf das Verfahren des *task based language learning* ausgeführt. Auf Ellis zehn Bedingungen werde ich mich in Kapitel 3 beziehen, wenn ich am Beispiel des interkulturellen Lernens versuche deutlich zu machen, vor welchen Herausforderungen die Lehrerbildung steht. Ich gehe in diesem Zusammenhang der Frage nach, welche modernen fachdidaktischen Konzepte als eher leicht und welche Konzepte als eher schwer transferierbar betrachtet werden können, um erste Indizien für die vermutete "Fallhöhe" fachdidaktischer Theorie zu sammeln. Im vierten Teil dieses Beitrags skizziere ich Konturen eines Forschungsprogramms, das der Fachdidaktik ein Forschungsgebiet eröffnen könnte, welches bisher noch stark den Erziehungswissenschaften sowie der pädagogischen Psychologie vorbehalten ist. Die Rede ist von der Wissenstransferforschung im Zusammenhang mit der Diagnosekompetenz von Lehrkräften (meist fächerunspezifisch, z.B. Kunter, Baumert & Köller 2007; Schrader 2008) sowie allgemein der Professionskompetenz von Lehrkräften (z.B. Helmke 2008). Ein Ausblick (Kapitel 5) schließt den Beitrag ab.

Zur begrifflichen Klärung: In den Fremdsprachendidaktiken wird der Innovationsbegriff selbst nur gelegentlich reflektiert (z.B. Leupold 2011) und in der Regel Alltagssprachlich breit im Sinne von "Neuerung" verwendet. Im Gegensatz dazu bildet der Begriff des Transfers in der Verbindung "didaktischer Transfer" einen Terminus in der Fremdsprachendidaktik und meint als solcher die Übertragung von Lernerfahrungen, z.B. aus dem Erlernen einer Sprache auf das Erlernen weiterer Sprachen (vgl. Meißner 2010: 37). Spiegelt sich gelingender didaktischer Transfer von der Fachdidaktik zu den Lehrenden auch in gelingendem didaktischen Transfer auf der Ebene des

Lernhandelns? Letztendlich müssten die Lernergebnisse, also das lernerseitige Prozess- und Produktwissen, den Nachweis ermöglichen, ob fachdidaktisches Wissen erfolgreich umgesetzt werden konnte.

Im Bereich der empirischen Lehr- und Lernforschung gibt es sowohl zum Innovationsbegriff wie auch zum Transferbegriff eigene Bedeutungszuweisungen und eine umfangreiche Literatur (für einen Überblick vgl. Gräsel 2010 und Reimann 2005). Reimann verweist auf den Innovationsbegriff der Betriebswissenschaften, wo die Innovationsforschung am stärksten verankert ist: "Eine neuartige Idee allein ist nicht ausreichend, um von Innovation sprechen zu können; sie muss auch um- und durchgesetzt werden, damit sie sichtbar etwas verändern und einen Nutzen haben kann" (Reimann 2005: 53f). Gräsel führt zum Transferbegriff aus:

Diese Ausbreitung von (wissenschaftsbasierten) Innovationen in der Praxis wird auch als 'Transfer' bezeichnet. Im Unterschied zum ebenfalls verbreiteten Begriff der Implementation bezeichnet 'Transfer' die Verbreitung in einem größeren Umfang, also über erste Realisierungen in ausgewählten oder freiwilligen Projektschulen hinaus. Mit 'Transfer' wird also die Verbreitung von Innovationen in der Fläche des Bildungswesens bezeichnet (Gräsel 2011: 321).

Bei der weiteren Verwendung des Begriffs "Transfer" in diesem Beitrag schließe ich an den Transferbegriff der Bildungsforschung an.

Wenn wir nun nach dieser begrifflichen Klärung wieder auf den Fremdsprachenunterricht blicken, so ist noch eine weitere Präzisierung vonnöten. Innovation im obigen Sinne, als eine neuartige Idee, die auch tatsächlich umgesetzt wird, findet sich dort sowohl als Produkt als auch als Prozess. Das Produkt, z.B. in Form einer umgesetzten *task* oder einer gelungenen Interkomprehension, ist im Fremdsprachenunterricht selten direkt zu beobachten und noch seltener wird dieses Produkt für Außenstehende sichtbar. Meist realisiert sich die Innovation als Prozess bzw. als ein Ansatz, der das Unterrichtsgeschehen steuert. Man würde dem Fremdsprachenunterricht Unrecht tun, würde man vom ihm ähnlich wie in der Industrie greifbare Produkte oder gar "Umsätze" erwarten. Vielmehr ist es angeraten, auch alle Ansätze mit einzubeziehen, die allgemein das Potenzial haben, sich durchzusetzen. Im Weiteren verwende ich somit bezogen auf den Fremdsprachenunterricht meist den Begriff "innovativer Ansatz", statt global von "Innovation" zu sprechen.

2. Innovationsmodelle am Beispiel der *English language education* (ELE)

Im deutschsprachigen Raum sind im Hinblick auf die fremdsprachendidaktische Innovations- und Transferforschung vor allem qualitative Studien (z.B. Caspari 2003; Hochstetter 2011; Raith 2011) zur Erforschung des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften zu nennen. Die deutschsprachige fachdidaktische Forschung zu innovativen Ansätzen konzentriert sich ferner auf die Erforschung des Transfers didaktischer Theorie in die Unterrichtswirklichkeit (z.B. Bär 2009; Wilkening 2011). Eine systematische und theoriegeleitete Innovations- und Transferforschung ist dagegen im angelsächsischen Raum anzutreffen. Waters (2009) beschränkt sich in seinem Überblick auf den Bereich *English as a foreign language* (EFL) und *English as a second language* (ESL) und gruppiert die Forschungslage dem Modell Fullans (2001) folgend nach Initiation, Institutionalisierung und Implementation. Fullans Modell hat den Vorteil der Einfachheit bzw. kann als vereinfachte Darstellung eines vielschichtigen und komplexen Interaktionsgebildes verstanden werden. Auf Grundlage der Analyse einer großen Anzahl an innovativen Ansätzen identifiziert Rogers (2003) ähnlich wie Ellis (2003) die Merkmale Rechenschaftslegung, Komplexität, Erprobbarkeit, Beobachtbarkeit. Solche Merkmalskataloge begleiten die angelsächsische Innovationsforschung, werden mal erweitert und mal eingeschränkt, um jeweils zu schlussfolgern, dass die Aussicht auf Umsetzung eines innovativen Ansatzes am größten ist, je mehr die Merkmale überlappen. Die Grundmerkmale Machbarkeit, Annehmbarkeit und Relevanz gehen bereits auf Kennedy (1988) zurück.

Andere Forschungsbemühungen zielen auf die Identifizierung von Kontextvariablen für Innovation, beispielsweise die pädagogischen Wertesysteme klassischer Humanismus, Rekonstruktionismus und Fortschrittsglaube nach Clark (1987), denen sich bestimmte didaktische Ansätze in starker oder schwacher Weise verpflichtet sehen, oder die Organisationskulturen nach White (1988). Die Organisationskultur "Klub der Mächtigen" lässt sich nach White dem Typus der privaten Sprachenschule zuordnen, die Organisationskultur "Rolle", in der klar strukturierte Hierarchien dominieren, dem Sekundarschulwesen, "Aufgabe" teambasierten Sprachenprojekten und "Person/Persönlichkeit" den eher lose organisierten Sprachenabteilungen an angelsächsischen Universitäten.

Henrichsen (1989) erarbeitete ein Modell von Kontextfaktoren, die das Innovationsmanagement positiv oder negativ beeinflussen bzw. sogar zum

Scheitern bringen können, wie z.B. die Berücksichtigung von Vorerfahrungen der beteiligten Personen und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen. Im Hinblick auf Forschungen zu Implementationsansätzen scheint Havelocks (1969) *Linkage*-Modell die weiteste Verbreitung gefunden zu haben. Es beruht auf der Annahme wichtiger reziproker Verbindungen zwischen den Benutzern und den verschiedenen Ressourcen-Systemen.

Innovationsprozesse wurden auch im Hinblick auf die beteiligten Akteure beschrieben. Lambright & Flynn (1980) unterscheiden Anhänger, Implementierer, Kunden, Unterstützer, Unternehmer und Widerständler. Eine verbreitete Weiterentwicklung der Klassifizierung von Lambright & Flynn ist das Modell der Anhänger-Kategorien von Rogers (1983): Erneuerer, frühe Anhänger, frühe Mehrheit, späte Mehrheit und Nachzügler, die durch eine spezifische psychologische Disposition für Innovation gekennzeichnet sind. Die Kategorisierung nach Rogers hebt also vor allem auf den Zeitpunkt der Teilnahme an einem innovativen Ansatz ab. Die Frage stellt sich allerdings, wo der Ertrag einer solchen Einteilung liegen soll. Zu Recht wurde daher kritisiert, dass bei diesen und ähnlichen Klassifizierungen stets die theoretische Sicht dominiere und die Perspektive der Praktiker zu kurz komme (Waters 2009: 437).

Zu den psychologischen Prozessen, die die Implementation von Innovationen begleiten, entwarf Waters ausgehend von Malderez & Bodóczy (1999) das Modell des Lehrer-Eisbergs: Unter der Spitze des Verhaltens liegt der "Eisberg" der Überzeugungen und Attitüden. Auch die weiter unten näher erläuterten *stages of concern* (Hall & Hord 2001) gehören zu den Theorien, die psychologische Gelingensbedingungen für Innovation spezifizieren. Hutchinson (1991) plädiert dafür, dass Lehrer ihre Widerstände artikulieren, da Widerstände, die im Verborgenen bleiben, eine Hauptbedrohung für die Bereitschaft zum Wandel darstellen. Waters (2009) schließlich skizziert eine "Übergangskurve" mit einer Zeit- und einer Kompetenzachse: Auf der Zeitachse ist die erste Phase (Immobilität) durch einen vorübergehenden Kompetenzverlust gekennzeichnet, der zunächst durch eine Ablehnung der Innovation ausgeglichen wird. Erst nach der Bewusstwerdung des Kompetenzverlusts und der Annahme der Innovation kann über die (weiteren) Phasen des Ausprobierens, des Suchens nach Bedeutung und der letztendlichen Integration der Innovation die Kompetenz dauerhaft gesteigert werden (vgl. Waters 2009: 445).

Einen weiteren wichtigen Forschungsaspekt bildet die Evaluation innovativer Ansätze bzw. – der Übergangskurve Waters folgend – die Suche nach ihrer Bedeutung für die Akteure. Sie liegt u.a. darin, die Wirksamkeit

einer Neuerung einschätzen und Lehrpläne weiterentwickeln zu können. Die Erfolgsaussichten für Neuerungen steigen, wenn die Evaluation der durchgeführten Maßnahmen die Weiterentwicklung der Neuerung steuert (vgl. Rea-Dickins & Germaine 1998).

Schließlich wird auch die Frage der Nachhaltigkeit von Innovationen untersucht. Waters (2009: 450) fasst die Ergebnisse zusammen:

The ELE innovation literature shows that institutionalization is more likely to be achieved if the innovation is designed and implemented in such a way that it is embedded in the interstices of the host habitus to the greatest possible extent; strategies for increasing the potential for sustainability are built in right from the outset, rather than only taking the form of post-hoc bolt-on extras; a sufficiency of secondary innovations are provided, so that the kind of support needed to achieve the necessary level of in-depth understanding and ownership by implementers is created; and system managers are recruited to the cause of innovation, so that the necessary support for sustainability at this level is also ensured.

Mit anderen Worten: Für gelingenden Transfer innovativer Ansätze erscheint es unabdingbar, sie in die gewohnten Praktiken der Anwender einzubetten und überdies von Anfang an unterstützende Maßnahmen mit zu konzipieren, statt solche erst *post hoc* zu entwickeln.

Im Folgenden verlassen wir zunächst wieder die abstrakte Ebene der Modellbildungen und vergegenwärtigen uns einmal an konkreten Beispielen, welche Hürden es bei der Übertragung didaktischer Theorie auf die Praxisebene zu überwinden gilt.

3. Schwer und leicht transferierbare Konzepte

Die Hürden der Umsetzung didaktischer Theorie können zugleich als Höhenmarkierungen für das jeweilige Innovationspotenzial betrachtet werden. In diesem Zusammenhang soll auch auf Ellis (2003) zehn Bedingungen für gelingende Innovation als geeignete Fragestellungen für die weitere Erforschung der Implementation eingegangen werden. Ich habe die Kompetenzbereiche der in Arbeit befindlichen Standards für die gymnasiale Oberstufe im Bereich der Fremdsprachen ausgewählt, da sie normativ bzw. bildungspolitisch zurzeit den höchsten Stellenwert einnehmen.

Eher geringe Innovationsgrade kommen in diesem Zusammenhang den funktionalen kommunikativen Kompetenzen zu. Sie bilden zugleich den Kernbereich des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001, im Folgenden GeR) und der Bildungsstandards für die

erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Hauptschul- und für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004; 2005). Im GeR sind die sprachlichen Kompetenzbereiche sowohl horizontal (Teilkompetenzen) als auch vertikal (Niveaus) dimensioniert. Es liegen fast lückenlose Skalen vor, und man könnte den sprachlichen Kompetenzbereichen Innovativität durchaus absprechen, da ihre Dimensionierung auf jahrzehntelangen Traditionen beruht und die Skalen des GeR – wenn auch möglicherweise nicht der GeR selbst – über die Lehrwerke, Tests und Prüfungen mittlerweile als implementiert betrachtet werden können. Einzige Ausnahme bildet die Sprachmittlung, die auch in der Fachdidaktik erst in den letzten Jahren stärker in den Fokus rückte (De Florio-Hansen 2008; Kolb 2011; Rössler 2008; Sarter 2008). Etwas schwieriger gestaltet sich dagegen die adäquate Umsetzung dieses Kompetenzbereichs in Aufgaben. Die Lehrwerke verwenden zugleich Lern-, Übungs- und Testaufgaben, und wissenschaftliche Einrichtungen sind bemüht, funktionale Zuordnungen zu treffen (Tesch, Leupold & Köller 2008; Tesch 2010). Hier bilden somit neue Aufgabenkonzepte (*tasks* und Testaufgaben) den eigentlichen innovativen Ansatz. Auch die Verfechter des *Task based language learning* versuchen sich zu positionieren und diesem Ansatz wenigstens theoretisch einen höheren Rang einzuräumen, wobei abermals völlig unklar bleibt, in welchem Maße Lehrkräfte ihn rezipieren und umsetzen können (Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2006).

Ein weiterer zentraler Kompetenzbereich der in Vorbereitung befindlichen Standards für die gymnasiale Oberstufe besteht in der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Caspari & Schinschke (2009) untersuchten die Verwendung auf interkulturelle Kompetenz zielender Aufgabenstellungen in Abituraufgaben und stellten fest, dass dies zwar geschieht, aber nicht explizit. Interkulturelles Wissen und interkulturelle Einstellungen werden durch die Aufgabenstellungen verlangt, jedoch meist nur im Grobbereich "Inhalt" bewertet. Aus den Erwartungshorizonten lässt sich ablesen, dass das Konzept der interkulturellen Kompetenz von den Lehrkräften nur in Ansätzen rezipiert und folgerichtig das Potenzial meist nicht ausgeschöpft wird.

Nehmen wir nun die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen als Beispiel, um allgemein formulierte Voraussetzungen für die Akzeptanz innovativer Ansätze auf diesen Fall hin zu prüfen. Ellis (2003: 322) nennt zehn Voraussetzungen:

- anfängliche Unzufriedenheit: der Grad der Unzufriedenheit, den Lehrpersonen bei einigen Aspekten Ihrer Lehrtätigkeit verspüren

- Machbarkeit: der Umfang, in dem die Innovation unter den gegebenen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften als umsetzbar betrachtet wird
- Annehmbarkeit: der Umfang, in dem die Innovation mit den existierenden Lehrstilen bzw. der existierenden Lehrideologie von Lehrkräften als kompatibel betrachtet wird
- Relevanz: der Umfang, in dem die Innovation als passend zu den Bedürfnissen der Lerner betrachtet wird
- Komplexität: der Grad, in dem die Innovation leicht erfassbar ist
- Explizitheit: der Grad, in dem die Begründung für die Innovation klar und überzeugend ist
- Erprobungsfähigkeit: der Umfang, in dem die Innovation in Stufen leicht erprobt werden kann
- Beobachtbarkeit: der Umfang, in dem die Ergebnisse der Innovation sichtbar sind
- Originalität: der Umfang an originellen Umsetzungsideen, die von Lehrkräften erwartet werden können, z.B. das Vorbereiten spezieller Materialien
- Aneignung: der Grad, in dem Lehrkräfte das Gefühl erlangen, sich die Innovation angeeignet zu haben.

Anfängliche Unzufriedenheit würde bedeuten, dass viele Lehrkräfte eine Unzufriedenheit mit der Art und den Inhalten interkulturellen Lernens in ihrem Unterricht verspüren. Doch inwiefern sind ihnen derartige Defizite bewusst? Durch die in der Sekundarstufe I vorherrschende Lehrwerksarbeit wird möglicherweise die Vorstellung erzeugt, hinreichend mit geeigneten Materialien versorgt zu sein. Die Dimension Machbarkeit hebt auf die Spielräume für die Umsetzung des Konzepts Interkulturelles Lernen angesichts realer unterrichtlicher Rahmenbedingungen ab. Hier immerhin bieten sich durch zahlreiche Austausch- und Begegnungssituationen Anlässe, die auf natürliche Weise genutzt werden könnten.

Die Dimension Annehmbarkeit zielt auf die Vereinbarkeit des Konzepts interkulturellen Lernens mit dem vorherrschenden Lehrstil bzw. den vorherrschenden Lehrmethoden. Im gymnasialen Bereich sind hinsichtlich der Passung von interkulturellem Lernen und Lehrstil Zweifel angebracht (Helmke 2008; Tesch 2010), da Instruktion beim Lehren hier vermutlich

noch dominiert. Sie dürfte die mit dem interkulturellen Lernen strukturell verbundenen Sensibilisierungen (für eigene und andere Sichtweisen, eigene und andere Weltdeutungen etc.) möglicherweise nicht hinreichend unterstützen. In den anderen Schularten könnte es bezüglich der Lehrverfahren für das interkulturelle Lernen eventuell günstigere Voraussetzungen geben.

Die Dimension Relevanz meint die Analyse seitens der Lehrkraft im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden, d.h. ob Lehrende der Meinung sind, Lernende sollten über die entsprechende Kompetenz verfügen. Dies sollte global nicht in Abrede gestellt werden, wenn auch die Frage besteht, inwieweit das Ziel des interkulturellen Lernens in das Gesamtzielkonzept von Lehrenden Eingang gefunden hat (Tesch 2010).

Die Dimension Komplexität weist im Hinblick auf interkulturelles Lernen darauf hin, dass wir es mit einem Konzept zu tun haben, das zwar auf der begrifflichen Oberfläche gut zu erfassen ist – jede Lehrkraft dürfte sich darunter etwas vorstellen können –, doch bei näherem Hinsehen sehr unterschiedlich definiert wird. Aus der Wirtschaft stammende Bezugnahmen konkurrieren mit solchen aus der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Politikwissenschaft, und die Fremdsprachendidaktiken arbeiten ihrerseits mit unterschiedlichen funktionalen Ansätzen. Einem stärker fachdidaktisch nutzbaren Modell (Byram 1997) stehen andere spezifischere Bezugnahmen gegenüber, z.B. das in DESI (Hesse & Göbel 2006) zur Testung verwendete *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* nach Bennett (1986) oder die verschiedenen netzgestützten Evaluationsverfahren (z.B. LOLIPOP, <http://lolipop-portfolio.eu/>). Da überdies neben soziokulturellem Orientierungswissen auch und insbesondere die Dimensionen Einstellungen, Haltungen und Verhalten das Konzept des interkulturellen Lernens füllen, kann diesem ohne zu zögern hohe Komplexität bei der Umsetzung im Unterricht attestiert werden.

Dies führt unmittelbar zur Kategorie Explizitheit und einem weiteren deutlichen Fragezeichen. Erst in letzter Zeit finden sich auf dieser Ebene explizitere Operationalisierungen auf normativer Ebene (Länderlehrpläne) wie auch auf Aufgabenebene. Darunter leidet folgerichtig auch die Erprobungsfähigkeit. Erst wenn ausgereifte Aufgabensammlungen und vor allem das methodische Wissen zum adäquaten Umgang mit ihnen in der unterrichtlichen Interaktion vorliegen, könnte die Erprobungsfähigkeit des Konzepts als hinreichend gegeben angesehen werden.

Kommen wir zum achten der zehn von Ellis genannten Kriterien, Beobachtbarkeit. In welchem Maße werden die Ergebnisse interkulturellen Lernens nach außen sichtbar bzw. nachvollziehbar? Im schulischen Lern-

kontext lassen sich insbesondere die Wissens- und Einstellungsebene im Rahmen schriftlicher und mündlicher Textproduktionen erkennen, während das Handeln nur sehr selten, vor allem beim Schüleraustausch, direkt beobachtet werden kann. Dem weiten Konzept interkulturellen Lernens in der Begegnung mit der fremden Sprache nach Caspari & Schinschke (2007) folgend, sollten Lehrkräfte jedoch auch im Klassenzimmer erkennen, ob die Bewältigung kommunikativer Schwierigkeiten und das Aushandeln von Bedeutung im Sinne eines gelingenden interkulturellen Lernens erfolgt. Dies wiederum setzt eine entsprechende Bewusstheit seitens der Lehrkräfte voraus, die ihrerseits von deren vorherrschenden Orientierungen (Tesch 2010) abhängt. Man dreht sich also im Kreis.

Ähnliches gilt bezüglich der Dimension der Originalität im Hinblick auf die Implementation interkulturellen Lernens, z.B. durch Bereitstellung geeigneter Materialien. Hier wissen wir allerdings eindeutig zu wenig. Inwieweit gegebenenfalls Selbstaussagen von Lehrkräften etwa in Fragebögen zu trauen wäre (s. u.), bleibt dahingestellt. Treffen die von Huberman (1989) und Richter (2011) beobachteten Tendenzen bei der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auch im fremdsprachlichen Bereich zu, so wäre mit einer deutlichen Zunahme innovativer Instrumente im Unterricht in den nächsten Jahren zu rechnen. Kohorten von Berufsanfängern, die alle in der ersten (universitären) Phase ihrer Ausbildung mit Konzepten interkulturellen Lernens vertraut gemacht wurden, würden dieses Wissen nun lange Zeit im Unterricht anwenden. Doch wie erfolgreich wurden die Konzepte bereits in der ersten Phase erworben? Wurden sie überhaupt in hinreichender Breite und Tiefe vermittelt? In welchem Zusammenhang stehen die Konzepte interkulturellen Lernens bei den Studierenden mit den entsprechenden Wissensbeständen ihrer Dozenten? In welchem Maße wird dieses Wissen im Kontakt mit der Praxis wieder eingeschränkt? Welche Faktoren beeinflussen dieses Wissen während der Praktika, während des Referendariats und während der ersten Berufsjahre? Auch hier fehlen qualitative und anspruchsvolle quantitative Studien.

Der letzte der zehn Punkte von Ellis ist "Aneignung". In welchem Umfang fühlen sich Lehrkräfte im Besitz der Innovation "interkulturelles Lernen", d.h. in welchem Umfang können Sie nach erfolgter Umsetzung im Unterricht mit Stolz von sich sagen, dass sie nun zum Kreis der Experten gehören, die erfolgreich interkulturell orientierten Unterricht durchführen. Hierzu bedürfte es zuvor einer Evaluation. Sie kann die Form einer Selbst- oder *Peerevaluation* oder die Form einer externen Evaluation annehmen. Auf alle Fälle müsste sich die Lehrperson auf irgendein *Feedback* stützen

können, um den Erfolg ihres pädagogischen Handelns einschätzen zu können. Als Datengrundlage kann jegliche Form von Schülerproduktionen (Klassenarbeiten, Haushefte, Portfolios, Tonaufnahmen, Videofilme, Rollenspiele etc.) dienen, sowie Verhaltensbeobachtungen in Begegnungssituationen. Inwieweit diese Datengrundlage tatsächlich bereits genutzt wird, hängt natürlich vom Grad der Implementation des Konzepts interkulturellen Lernens selbst ab. Und hierüber wissen wir, wie mehrfach erwähnt, fast nichts.

Man sieht an diesem Beispiel, dass ein erhebliches Forschungsdesiderat besteht, und zwar auf allen Ebenen. Weder wissen wir, welche didaktischen Konzepte interkulturellen Lernens in den Schulen vermittelt werden, noch wissen wir, im welchem Umfang interkulturelle Lernprozesse gezielt und planvoll angesteuert werden, noch wissen wir etwas über das Ergebnis (Byram & Hu 2009). DESI lieferte zwar erste Anhaltspunkte, doch der dort gewählte Zugriff sagt zu wenig über den Unterricht aus.

Nach der genauen Betrachtung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz unter dem Blickwinkel der Akzeptanzkriterien nach Ellis blicken wir nun noch auf den Bereich methodischer Kompetenzen, der in den geplanten Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife im Vergleich zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zugunsten der Konzepte Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz neu gefasst werden soll. Im Hinblick auf die Text- und Medienkompetenz (z.B. Burwitz-Melzer 2005, 2007; Caspari & Küster 2010; Hallet 2010; Küster 2003: 214 ff.; Schmölzer-Eibinger 2008) ist festzustellen, dass auf normativer Ebene der Schritt vollzogen wird, der die Existenz einer solchen Kompetenz überhaupt ins Bewusstsein hebt. Sowohl in den Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Englisch (2003) als auch in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (2004) ist diese Kompetenz nur relativ schemenhaft modelliert. In der EPA Englisch (KMK 2003: 15) ist von "Umgang mit Texten" die Rede. Diese Begrifflichkeit vermeidet jedoch die Zuschreibung des Status einer Kompetenz und bleibt eher vage. Der Begriff Text- und Medienkompetenz ist der umfassendere. Mit den Entwürfen für die Abiturstandards wird unterstrichen, dass es sich um eine Kompetenz handelt, die in Standards beschreibbar ist. Dies ist ein großer innovativer Schritt, wurde doch nicht selten diese Kompetenz lediglich als Facette sprachlicher Kompetenzen, vor allem des Schreibens, verstanden.

Die Kompetenzen Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz stehen in engem Zusammenhang mit der Text- und Medienkompetenz. Bereits bei der Sprachbewusstheit (Gnutzmann 1997, 2010) ist völlig offen, bis zu welchem Grad Lehrkräfte mit dem Konzept vertraut sind. Wurden die unterschiedlichen Traditionen und semantischen Bezugnahmen der Begriffe Sprachbetrachtung, Sprachreflexion, Sprachbewusstsein, Sprach- und Sprachenbewusstheit (Bredel 2007) in den verschiedenen Instanzen der Lehrerbildung vermittelt? Das gleiche trifft auf Sprachenlernkompetenz zu. Sind beispielsweise Begriffe wie Monitoring und Interkomprehension (Meißner 2010, zur Aufgabenkonstruktion vgl. Meißner 2011) bereits hinreichend vermittelt worden? Auch hier ist wieder zu vermuten, dass wir es mit großen innovativen Themen zu tun haben, die umso dringlicher die Frage der Umsetzung im Unterricht aufwerfen.

Zuletzt möchte ich noch die Frage der Operationalisierung durch Aufgaben erörtern. Aufgaben bilden ein zentrales Instrument, das es Lehrkräften erlaubt, die Orientierung an Kompetenzen zu (er-)fassen. Zugleich sind sie ein Indikator für den Innovationsgrad und die didaktische Transferierbarkeit bestimmter Konzepte. Bereits die Frage, wie schwer sich erfahrene Aufgabenentwickler damit tun, innovative Konzepte in Aufgaben umzusetzen, ist – unabhängig von der Qualität der Ergebnisse – ein erstes Indiz für den Innovationsgrad (vgl. Ellis Punkt 10, Originalität). Im Zuge von Aufgabenentwicklungen am Institut zur Qualitätsentwicklung in Berlin (IQB) bestand die Gelegenheit, dieser Frage nachzugehen. Die Länder entsandten für die Dauer zunächst eines Schuljahres im Schnitt pro Land eine/n erfahrene/n Abituraufgabenentwickler/in, um im Team illustrierende Aufgaben für die Standards zu konzipieren. Im Fach Französisch beispielsweise erstellten die Entwickler/innen spontan und noch ohne fachdidaktische Beratung 127 Aufgabenvorschläge. Unter diesen Aufgaben befanden sich sieben Aufgaben zu nicht-sprachlichen Domänen, konkret fünf zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz und zwei zur Text- und Medienkompetenz. Wenn sich schon Experten spontan schwer tun, Aufgaben zu ihnen wenig vertrauten Kompetenzen zu entwickeln, dürfte dies der Mehrheit der Englisch- und Französischlehrer nicht leichter fallen.

Diese Momentaufnahme zur Wahrnehmung von Innovation durch Lehrkräfte konnte durch die Untersuchung von Wäckerle, Tesch & Rjosk (2012) an Hand der Lehrerrückmeldebögen zur Erprobung von Lernaufgaben für die Sekundarstufe II teilweise gestützt bzw. konkretisiert werden. Die 106 befragten Lehrkräfte bestätigten die geringe Präsenz bestimmter Kompetenzbereiche (interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachbewusst-

heit, Sprachlernkompetenz) im Unterricht der Sekundarstufe II, was sich auf deren Unterrepräsentanz in Lehrwerken und Fortbildungsangeboten zurückführen lassen könnte.

Welche methodischen Konzepte bieten sich für die Erforschung des Innovations- bzw. Transferpotenzials didaktischer Theorien an?

4. Forschungstheoretische Überlegungen im Hinblick auf eine didaktische Innovations- und Wissenstransferforschung

In den nun folgenden Ausführungen benutze ich den Begriff des Wissens, wie er in historischer Perspektive von der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964; 1980) geprägt wurde, in der die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen vorgenommen wurde. Mannheim sprach von implizitem geteiltem Wissen, das durch eine bestimmte Forschungsmethode explizit gemacht werden kann. Ähnliche Ziele wie die Wissenssoziologie Mannheims verfolgte das Forschungsprogramm subjektive Theorien in der Psychologie (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988). Subjektive Theorien sind tief verwurzelte und fest sitzende Überzeugungen (Theorien), die wie ein Filter für die Wahrnehmung der Außenwelt wirken. Implizites Wissen explizit zu machen könnte ein zentraler methodischer Ansatz für die Erforschung gelingenden oder auch nicht gelingenden Transfers didaktischer Theorien sein. Denn implizites Wissen (wie auch subjektive Theorien) können dafür verantwortlich gemacht werden, dass Lern- oder Aneignungsprozesse blockiert werden. Dieser Forschungszugriff kann in Anlehnung an Bohnsack (2010) auch als rekonstruktive Forschungspraxis bezeichnet werden. Das Forschungsinstrumentarium zu den subjektiven Theorien wurde beispielsweise von Caspari (2003) für die Erforschung der Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern verwendet. Sie ermittelte eine Reihe tief verwurzelter fester Überzeugungen etwa über das Sprachenlernen, die vermuten lassen, dass innovative fachdidaktische Theorien bei einigen Lehrkräften nur geringe Chancen besitzen, diesen Filter zu überwinden.

Auch am IQB wurden Wege zur Erforschung unterrichtlichen Wissenstransfers beschritten. Als Implementationsforschung verstanden wurde in vier Dissertationen zwischen 2006 und 2010 (Frenzel 2012; Heller 2011; Tesch 2010; Zeitler 2010) die Umsetzung der Bildungsstandards – als Implementation bezeichnet – in der Schulpraxis erforscht. Allerdings widmet sich nur eine Dissertation (Tesch 2010) explizit fachdidaktischen Fragestel-

lungen im fremdsprachlichen Bereich. Ich definiere die einzelne Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft bzw. wissenssoziologisch als "Milieu" und beschreibe typisches lerner- wie lehrerseitiges Verhalten beim Umgang mit kompetenzorientierten Lernaufgaben. Dabei konnte ich einen (vorherrschenden) instruktionsorientierten und lernkontrollierenden sowie einen (untergeordneten) konstruktionsorientierten und lernbegleitenden Typus nachweisen.

Zeitler (2010) und Heller (2011) hingegen beschreiben typisches Verhalten gegenüber der bildungspolitischen Innovation "Bildungsstandards" im Milieu von Mathematik-Fachkonferenzen und weisen Abstufungen zwischen den beiden Polen Autonomie und Heteronomie nach.

Einen anderen Weg gehen die amerikanischen Soziologen Hall & Hord (2006) mit dem Ansatz der *stages of concern*. Zur Erfassung verschiedener Phasen der kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation konstruierten Hall und Hord den *Stages-of-Concern* (SoC)-Fragebogen. Im SoC-Fragebogen werden die drei Phasen der Auseinandersetzung nochmals differenziert erfasst, sodass insgesamt sieben Stufen von *concerns* unterschieden werden, die als Prozess-Stadien konzeptualisiert werden. Diesem Forschungsansatz widmet sich die Arbeit von Jenny Frenzel (2012). Die sieben *stages of concern* sind (aus Lehrersicht formuliert):

Stufe 0: Bewusstheit (Ich bin mir bewusst, dass eine Innovation gerade eingeführt wird, fühle mich aber nicht wirklich interessiert oder davon betroffen.)

Stufe 1: Erstes Interesse an Information (Ich möchte mehr darüber wissen.)

Stufe 2: Persönliche Bezugnahme (In welchem Umfang könnte ich persönlich betroffen sein?)

Stufe 3: Handhabung (Wie wird die Veränderung praktisch gehandhabt?)

Stufe 4: Konsequenzen (Welche Konsequenzen hat die Veränderung auf Schülerinnen und Schüler, auf die Lehrkräfte, auf die Schule?)

Stufe 5: Mitarbeit (Ich bin daran interessiert, mit Kollegen zusammenzuarbeiten, um die Veränderung wirksam werden zu lassen.)

Stufe 6: Neufokussierung (Ich beginne, die Innovation zu verfeinern, um die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.)

Zu den SoC-Skalen wurden Mehrfachauswahl-Items entwickelt, die die Selbsteinschätzung der befragten Lehrkräfte spiegeln. Die Parallelität der SoC-Skalen zu den Akzeptanz-Skalen nach Ellis liegt auf der Hand. Beide Ansätze würden sich dafür eignen, Gelingensbedingungen fachdidaktischer Innovationen in der Praxis zu erforschen. Beide Forschungsrichtungen, die standardisiert-empirische etwa unter Nutzung des *stages-of-concern*-Ansatzes nach Hall & Hord wie auch die nicht standardisiert-empirische unter Nutzung z.B. der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) scheinen mir sich ergänzende wissenschaftliche Blickrichtungen zur Erforschung des Transfers didaktischer Theorien zu sein. Rekonstruktive Verfahren bieten den Vorteil, analog auch zur Erforschung des didaktischen Transfers auf Lernerebene in praktischer Hinsicht gut nutzbar zu sein und gegebenenfalls sogar Analogien zwischen Lehrer- und Lernerebene aufzeigen zu können. Besonders für den Transfer didaktischer Theorien, die kultur- bzw. literaturwissenschaftliche Themen betreffen sowie die Brückenkompetenzen Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz bzw. Lernen des Lernens eignet sich die Dokumentarische Methode meines Erachtens in besonderem Maße, da hier die soziale Dimension des Unterrichts eine zentrale Rolle spielt.

Als Forschungsfenster bieten sich in der ersten Phase der Lehrerbildung vor allem die Fachpraktika an, da hier mit didaktischem Theoriewissen ausgestattete Studierende erstmals mit eigenständigem Unterrichten konfrontiert sind, zugleich aber durch die zeitliche Begrenzung Distanzierungsmöglichkeiten besitzen. In den für die dokumentarische Methode typischen Gruppendiskussionen könnten ihre Erfahrungen aufgearbeitet werden. Die eigentliche Referendarsausbildung erlaubt leider meist keine zusätzliche Forschungsleistung, da die Lehramtsanwärter oft bis an die Grenze der zeitlichen und physischen Belastbarkeit gehen müssen. Erst in späteren Phasen ihrer beruflichen Tätigkeit bieten sich dann wieder Zugriffsmöglichkeiten für Gruppendiskussionen, insbesondere im Rahmen von gezielten Fortbildungsmaßnahmen zu innovativen fachdidaktischen Konzepten oder auch wie bei Zeitler (2010) und Heller (2011) im Rahmen von Fachkonferenzen.

Lernerseitig bietet sich ein anderes Bild, da uns hier didaktischer Transfer nicht nur im Rahmen der sozialen Interaktion, sondern auch als kognitive Aktivität interessiert. Hinzu kommt der didaktische Transfer als Interaktion beim Aufgabenlösen (Bär 2009; Eckerth 2003; Tesch 2010). Die soziale Interaktion in der Gruppe oder Klasse und die Interaktion als Prozess des Aufgabenlösen in Lernertandems und Kleingruppen kann durch die dokumentarische Methode gut untersucht werden (Tesch 2010). Hierzu wäre es

sinnvoll, kleine Lernergruppen am besten im Klassenraum zu beobachten und ihre Gespräche aufzuzeichnen. Für die Erforschung des didaktischen Transfers als kognitive Aktivität hingegen kommen Laut-Denk-Protokolle in Eins-zu-Eins-Beobachtungssituationen in Betracht, wie sie bereits zur Erforschung z.B. interkomprehensiver Lernerstrategien erfolgreich angewandt wurden (z.B. Morkötter 2010).

Standardisierte Verfahren dagegen wie die *stages of concern* können – wie bereits erwähnt – sehr sinnvoll zusätzliche Informationen etwa aus Selbstaussagen von Lehrkräften beisteuern. Sie sind als hypothesenprüfende Verfahren geeignet, durch rekonstruktive Verfahren gewonnene Erklärungsmuster zusätzlich zu validieren oder bestimmte quantitative Zusatzinformationen über den Grad oder das Maß der Verbreitung bestimmter (Rahmen-)Orientierungen bzw. impliziten Wissens zu liefern. Ein Beispiel dafür wären die von Ellis eruierten zehn Merkmale für gelingende Innovation. Sie können im erkenntnistheoretischen Sinne auch als Anregungen für empirisch ausformulierbare Hypothesen verstanden werden. Durch quantitative Verfahren kann nunmehr jeweils der Grad ihres Auftretens bestimmt werden, etwa – am Beispiel der Aneignung – "der Grad, in dem Lehrkräfte das Gefühl erlangen, sich die Innovation angeeignet zu haben" (Ellis 2003: 322, Übers. d. Verf.).

Schließlich sollte und darf auch die Lernerfolgsmessung nicht aus den Augen verloren werden. Sollte es gelingen, valide und hinreichend vielfältige Items für die Messung von interkultureller Kompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu generieren, geeignete Bewertungsraster für sie zu entwickeln und sie reliabel zu kodieren, so dass unterschiedliche Beurteiler zu einem identischen Ergebnis kommen, so würde sich hier ein weiteres, an *large scale assessments* anzuschließendes Forschungsfeld eröffnen. Bei DESI wurde dieser Weg bereits ansatzweise beschritten (Hesse & Göbel 2006; Nold & Rossa 2006).

5. Ausblick

Was ist nun von den oben beschriebenen Forschungszugriffen für die fachdidaktische Theoriebildung zu erwarten? Existierende fachdidaktische Theorien werden durch sie sicherlich nicht in der Weise tangiert, dass sie validiert oder entwertet werden können. Zu erwarten ist vielmehr, dass ein eigener fachdidaktischer Theoriezweig entsteht, der eine offene Lücke füllt, nämlich eine empirisch gesicherte ausdifferenzierte fachdidaktische Innova-

tions- und Transfertheorie. Sie interagiert als metadidaktische Theorie mit bestehenden und künftigen fachdidaktischen Theorien insofern, als sie Aussagen zu deren Innovationstiefe und genereller Realisierbarkeit sowie verwendungs- bzw. zielgruppenspezifischen Umsetzungsbedingungen machen kann.

Welche konkreten Forschungsperspektiven eröffnen sich für die fachdidaktische Transferforschung? Grundlegend sind meines Erachtens

- die empirische Begleitung und theoriegeleitete Analyse von Innovations- und Transfer-"Fällen" in der Praxis, d.h. vor allem im Fremdsprachenunterricht,
- die damit verbundene systematische Evaluation der verwendeten Implementationsstrategien,
- die unvoreingenommene nüchterne Rechenschaftslegung auch von Fehlschlägen und von rudimentär gebliebenen Umsetzungen.

Damit kommen wir zurück zu Ellis zehn Bedingungen für die Akzeptanz von Innovation durch Lehrkräfte. Sie könnten in ein künftiges fremdsprachendidaktisches Innovations- und Transfermodell integriert werden, das die Chance bietet, Implementationsbedingungen zu bestimmen und Handlungsempfehlungen für die Lehrerbildung zu generieren, was wiederum der Akzeptanz fachdidaktischer Forschung insgesamt zu Gute kommen könnte. In diesem Zusammenhang wäre es an der Zeit, das Theorie-Praxis-Verhältnis wieder stärker in den Blick zu nehmen, und zwar mehr auf die Grundlagen bezogen, als es die Begriffe "Wirkungsforschung" und "Begleitforschung" andeuten. Eine Blickverengung auf "Praxistauglichkeit" ist davon sicherlich nicht zu befürchten; vielmehr steht die gebührende Einbeziehung neuer (alter) Aspekte zu erwarten, die in den 1980er Jahren bereits unter dem Begriff der "Faktorenkomplexion" im didaktischen Fokus standen. Wenn die Fremdsprachendidaktiken sich nicht auf den Weg machen, diese Grundlagenforschung zu betreiben, so werden die (anderen) Bildungswissenschaften – allen voran die Erziehungswissenschaften und die pädagogische Psychologie – nicht zögern, dieses Terrain zu besetzen, jedoch mit fremdsprachendidaktisch unzulänglicher Expertise.

Eingang des revidierten Manuskripts 26.07.2012

Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006), *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bennett, Milton J. (1986), Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, Michael (ed.) (1986), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*. University Press of America: New York, 27-70.
- Bohnsack, Ralf (2010), *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (8. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Bredel, Ursula (2007), *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005), Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 94-111.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007), Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Literatur – Kompetenzen – Bildung*. Trier: WVT, 127-158.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2007), Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (2007), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 78-100.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2009), Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Frankfurt a. M.: Lang, 273-285.
- Caspari, Daniela & Küster, Lutz (2010), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Clark, Jackie (1987), *Curriculum renewal in school foreign language learning*. New York: Oxford University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2008), Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5:5, 3-8.
- Eckerth, Johannes (2003), *Fremdspracherwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Frenzel, Jenny (2012, in Vorbereitung), *Mathematiklehrkräfte im Implementationsprozess der nationalen Bildungsstandards*. Dissertationsschrift. Berlin: Humboldt-Universität.
- Fullan, Michael (2001), *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gnutzmann, Claus (1997), Language Awareness. Geschichte, Grundlagen. Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44:3, 227-236.
- Gnutzmann, Claus (2010), Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 115-119.
- Gräsel, Cornelia (2010), Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 7-20 [Online: <http://www.springerlink.com/content/6g6847jj4898227l/fulltext.pdf>. 15.06.2012].
- Gräsel, Cornelia (2011), Die Verbreitung von Innovationen als Aufgabe der Unterrichtsforschung. In: Zlatkin-Toitschanskaia, Olga (Hrsg.) (2011), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 320-328.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hall, Gene & Hord, Shirley M. (2001), *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2006), *Implementing change: Patterns, principles, and pothole* (2nd edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Hallet, Wolfgang (2010), Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 173-177.
- Havelock, Ronald G. (1969), *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge Institute for Social Research the University of Michigan.
- Heller, Nina (2011), *Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung in Fachkonferenzen. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Göttingen: Dissertation Georg-August-Universität.
- Helmke, Andreas (2008), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Henrichsen, Lynn E. (1989), *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan, 1956-1968*. New York: Greenwood Press.
- Hesse, Hans-Herrmann & Göbel, Kerstin (2006), Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz, 286-304.
- Hochstetter, Johanna (2011), *Diagnostische Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Huberman, M. (1989), The professional cycle of teachers. *Teachers College Record* 91/1, 31-57.
- Hutchinson, Tom (1991), *The management of change. The Teacher Trainer* 5/3, 19-21.

- Kennedy, Chris (1988), Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics* 9/4, 329-342.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2003), *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch: Beschluss vom 24.05.2002*. München: Wolters Kluwer. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf, 17.07.2012].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 17.07.2012].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss: Beschluss vom 15.10.2004. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. München: Wolters Kluwer. [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf, 06.08.2012].
- Kolb, Elisabeth (2011), Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/2, 177-194.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, & Köller, Olaf (2007), Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning & Instruction*, 17/5, 494-509.
- Küster, Lutz (2003), *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lambright, William & P. Flynn, Patrick (1980), The role of local bureaucracy-centered coalitions. In: Agnew J. (Hrsg.), *Innovation research and public policy*. Syracuse, NY: Syracuse University Press, 243-282.
- Leupold, Eynar (2011), Innovation und Innovationsprozesse im Fremdsprachenunterricht: Comment sortir des sentiers battus? In: Reinfried, Marcus & Nicola Rück, Nicola (Hrsg.) (2011), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1-15.
- Lolipop ELP. *Online Language Portfolio*. [Online: <http://lolipop-portfolio.eu/>, 15.06.2012].
- Malderez, Angi & Bodóczy, Caroline (1999), *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannheim, Karl (1964), Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde. In: Wolff, Kurt (Hrsg.) (1964), *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand, 388-407.
- Mannheim, Karl (1980), *Strukturen des Denkens* (Original 1922-1925, unveröff. Manuskripte). Frankfurt a. M.
- Meißner, Franz-Joseph (2010), Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik. Inferentielles Sprachenlernen. In: Franz-Joseph Meißner & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Didaktische Grundlagen für die Aufgabenkonstruktion*. Stuttgart: Klett, 28-46.

- Meißner, Franz-Joseph (2011), Aufgabenkonstruktion zur Sprachlernkompetenz mit dem REPA. In: Fäcke, Christiane, Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2011), *Mehrsprachigkeit. Bildung, Kommunikation, Standards. Akten des 3. Bundeskongress des GMF*. Stuttgart: Klett, 74-98.
- Mork otter, Steffi (2010), Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In: Doy e, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2010), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'automatisation de l'apprenant par l'intercompr ehension*. Tübingen: Narr, 237-249.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2006), Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz, 253-273.
- Raith, Thomas (2011), *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkr aften*. Tübingen: Narr.
- Rea-Dickins, Pauline & Germaine, Kevin (Hrsg.) (1998), *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges*. Harlow: Longman.
- Reimann, Gabi (2005), Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33/1, 52-69.
- Richter, Dirk (2011), Lernen im Beruf. In: Kunter, Mareike et al. (Hrsg.) (2011), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 317-325.
- Rogers, Everett M. (1983), *Diffusion of innovations* (3. Aufl.) New York: Free Press.
- Rogers, Everett M. (2003), *Diffusion of innovations* (5. Aufl.) New York: Free Press.
- Rössler, Andrea (2008), Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und Didaktik* 2/1, 53-77.
- Sarter, Heidemarie (2008), Sprachmittlung und sprachliches Handeln. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/5, 9-13.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008), *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008), Diagnoseleistungen und Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2008), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 168 -178.
- Tesch, Bernd (2010), *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards konkret: Französisch*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- W ackerle, Maike; Tesch, Bernd & Rjosk, Camilla (2012, in Vorbereitung): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben für die gymnasiale Oberstufe. Konzeption, Innovation, Erprobung*. Erscheint in: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid (Hrsg.) (2012), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Hamburg, 28.09.-01.10.2011 (= Beiträge für Fremdsprachenforschung, Bd. 12), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Waters, Alan (2009), Managing innovation in English language education. *Language Teaching* 42/4, 421-458 [Online: <http://eprints.lancs.ac.uk/33324/1/download.pdf>. 15.06.2012].
- White, Roger V. (1988), *The ELT curriculum: Design, innovation, and management*. Oxford: Blackwell.
- Wilkening, Monika (2011), Selbst- und Partnerevaluation im schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Zeitler, Sigrid (2010), *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Berlin: Dissertation Humboldt-Universität.