

Herfter, Christian; Kieres, Christine; Leicht, Johanna; Matsuda, Mitsuru; Miyamoto, Yuichi; Yoshida, Nariakira

## Zusammenführung der Perspektiven. Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 99-119



Quellenangabe/ Reference:

Herfter, Christian; Kieres, Christine; Leicht, Johanna; Matsuda, Mitsuru; Miyamoto, Yuichi; Yoshida, Nariakira: Zusammenführung der Perspektiven. Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung - In: Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 99-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243547 - DOI: 10.25656/01:24354

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243547>

<https://doi.org/10.25656/01:24354>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Maria Hallitzky  
Christine Kieres  
Emi Kinoshita  
Nariakira Yoshida  
(Hrsg.)

# Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

Interkulturelle und interprofessionelle  
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.  
Coverabbildung: © amitus / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2022.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5941-7 digital                      [doi.org/10.35468/5941](https://doi.org/10.35468/5941)  
ISBN 978-3-7815-2501-6 print

**Inhaltsverzeichnis**

*Mohammad Reza Sarkar Arani*

Foreword ..... 7

**Kapitel 1: Einleitung**

*Maria Hallitzky und Emi Kinoshita*

„Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht ..... 17

**Kapitel 2: Kontrastierende Perspektiven auf Unterricht aus Forscher:innen- und Lehrer:in-Perspektive: Unterrichtsanalysen**

*Christine Kieres*

2.1 „Die drei Männer“ – Beschreibung einer Unterrichtseinheit als gemeinsamer Analyse- und Reflexionsfokus ..... 37

*Christine Kieres*

2.2 Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde ..... 43

*Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky*

2.3 Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung ..... 48

*Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming*

2.4 Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. Perspektiven der Jugyo Kenkyu ..... 67

**Kapitel 3: Reflexion der Lehrperson zu den wissenschaftlichen Interpretationen**

*Christine Kieres*

Theorie trifft Praxis?

Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht ..... 87

**Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven**

*Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida*

Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen  
Unterrichtsentwicklung ..... 99

**Anhang**

Überblick über den Aufbau der Stunde ..... 121

Auswahl und Transkriptionslegende ..... 122

Transkript der Szene 2: „Die Drei Männer“ ..... 123

Transkript der Szene 3 „Arbeitsauftrag“ ..... 125

Transkript der Szene 5 „Auswertung der Gruppenarbeit“ ..... 126

**Autor:innenverzeichnis ..... 137**

*Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht,  
Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida*

#### **4 Zusammenführung der Perspektiven: Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung**

Die Überschrift dieses Kapitels gibt es bereits preis: Während jedes der vorherigen Kapitel aus der jeweils eigenen Perspektive verfasst und von dort aus die Arbeit der Anderen beobachtet und beschrieben wurde, soll hier nun der Versuch einer *Zusammenführung* unternommen werden. Mit dem literarischen Bild der Königskinder im Kopf, stellt sich folglich die Frage, was die verschiedenen, an diesem Buch beteiligten Personen verbindet und was sie trennt. Schon in der Einleitung wurde dafür ein Begriff bemüht: ‚Kultur‘. Damit sollen alle Handlungs- und Denkweisen (kurz: Praktiken) bezeichnet sein, die es Menschen erlauben, ihre (Um-)Welt zu verstehen, sich in ihr zu bewegen, mit Dingen und Symbolen umzugehen, sich etwas zu wünschen oder zu tun (vgl. u.a. Reckwitz 2003). Je nach Beschaffenheit der konkreten sozialen und materiellen Umwelt, der konkreten Erwartungen und Wünsche werden sich diese Praktiken unterscheiden. Und auch umgekehrt formen Praktiken Umwelten sowie das, was gesehen, erwartet und gewünscht werden kann.

Für die Bezeichnung und Unterscheidung spezifischer beruflicher Praktiken-Umwelt-Konstellationen haben sich Begriffe der Organisation und Institution sowie der Profession etabliert. In diesem Sinne wird bereits in der Einleitung Christine Kieres als ‚Lehrerin‘ bezeichnet und entlang ihrer so bestimmten Profession von den anderen Mitautor:innen unterschieden. Folgen wir den Überlegungen von Werner Helsper im Anschluss an Ulrich Oevermann und Talcott Parsons (Helsper 2016, S. 107), so ist die *gemeinsame Grundlage aller Beteiligten*, auf der diese Unterscheidung sinnvoll wird, ein wissenschaftlich-erkenntniskritischer Habitus, eine Teilhabe an Forschung<sup>1</sup> sowie eine reflexive Befragung des eigenen Handelns und dessen Bedingungen hin auf seine Angemessenheit.

1 Teilhabe an Forschung, so Werner Helsper (2016, S. 107), ermöglicht es Professionellen, das eigene Handeln und dessen Bedingungen reflexiv und auf seine Angemessenheit für den Einzelfall hin zu befragen. Das Handeln selbst darf dabei „angesichts der hohen Verantwortung und der Begründungspflichtigkeit [...] nicht einfach auf Alltagswissen beruhen, sondern bedarf der wissenschaftlich fundierten Bearbeitung von Geltungsfragen“ (ebd.). Modelle der didaktischen Entwicklungsforschung (z.B. Einsiedler 2010, S. 70, Hahn u.a. 2018) verdeutlichen darüber hinaus, welche Formen

Spezifisch für das – als pädagogisch bezeichnete – Handeln von Lehrpersonen sind die Wissens- und Normvermittlung sowie die Gleichzeitigkeit von Kriseninitiation und Krisenlösung (ebd. S. 107f.). In der Einleitung werden die Denk- und Handlungsmuster der Lehrerin als „selbstreflexiv-handlungspraktisch[,] und entwicklungsorientiert-didaktisch[,]“ charakterisiert (Einleitung, S. 18 in diesem Band). Ort für diese pädagogisch-professionellen Praktiken ist die Schule; genauer: der Unterricht. Letztgenannter ist dabei (auch) durch organisationale und institutionelle Merkmale gekennzeichnet, zugeordnet und so von universitären Forschungsumwelten unterscheidbar (vgl. z.B. Hempel & Herfter 2021). Trotz ihrer allgemeinen Charakterisierbarkeit als ‚Forschung‘ muss auch für (erziehungswissenschaftliche) Forschungsumwelten und die sich darin verortenden Praktiken eine Pluralität angenommen werden. Dies gilt sowohl für die Begriffs- und Theoriebildung (früh z.B. Röhrs 1979; Krüger 2012) als auch für die Methoden zur Erforschung der „pädagogischen Wirklichkeit“ (z.B. ebenfalls Krüger 2012; Zierer u.a. 2013). Nur vor der Annahme dieser Pluralität und der immer wieder neu zu bestimmenden Form unbestimmter (oder: offener) erziehungswissenschaftlicher Begriffe und Vorgehensweisen, lässt sich die Praxis von Tagungen, Sammelbänden und Zeitschriften verstehen. Ließe sich ein Thema abschließend behandeln, benötigte es keine weiteren Einlassungen und Auseinandersetzungen mehr. Grundsätzlich ist also von einer Vielfalt unterschiedlicher, wenn auch ähnlich gerahmter, Denk- und Handlungsweisen auszugehen. Es ist andererseits jedoch nicht davon auszugehen, dass diese forschungsbezogenen Denk- und Handlungsweisen gänzlich individuell und autonom sind. Vielmehr hängt – wie wir spätestens seit den Arbeiten George Meads zum symbolischen Interaktionismus (z.B. 1973) wissen – deren Anerkennbarkeit von einer Vielzahl impliziter Regeln und Erwartungen ab. Dazu zählt unter anderem eine Angleichung von Perspektiven in Forschungsteams, die nicht zuletzt mit einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Konsistenz der forschungsbezogenen Publikationen begründet werden kann (vgl. dazu auch Clifford 1983, S. 142). Diese Möglichkeit einer Verschiedenheit von Perspektiven auf den pädagogischen Gegenstand ‚Schulunterricht‘ war dabei der Ausgangspunkt einer vergleichenden Analyse des Unterrichtsgeschehens. Dabei verfestigte sich der Eindruck nicht nur über dasselbe – ‚die Unterrichtsstunde‘ – zu sprechen, sondern auch eine, immer wieder mal irritierte, einvernehmliche Vorstellung davon zu haben, wer welche

---

Teilhabe entfalten kann und wie das Theorie-Praxis-Verhältnis in diesen Formen als Übersetzungen von theoretischem Grundlagenwissen (1) über technologisches, anwendungsbezogenes Wissen (2) hin zu didaktischen Handlungsempfehlungen (3) und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien (4) vorgestellt werden kann. Konkret kann der vorliegende Band als Beispiel für Teilhabe und Übersetzung im Sinne der didaktischen Entwicklungsforschung gelten. Einen aktuellen Überblick über verschiedene von der Idee der Lesson Study inspirierte Formen didaktischer Entwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum geben Hallitzky u.a. (2021).

Perspektive auf welche Weise in der Analyse einnehmen würde. ‚Die Unterrichtsstunde‘ ermöglichte also nicht nur ein darauf bezogenes Forschungsprojekt, sondern auch die Konstituierung differenter Forschungsperspektiven in einer spezifischen, sich voneinander unterscheidenden Gestalt.

Im Fazit gehen wir nun der in der Einleitung aufgeworfenen Frage nach, wie sich die Praktiken-Umwelt-Konstellationen und Referenzsysteme der vermittelnden Gestaltung von Unterricht einerseits und seiner Beforschung andererseits, charakterisieren lassen. Dies soll an den Erkenntnisprozessen der professionell Handelnden entfaltet werden, die sich im Buch bereits zeigten oder im Laufe des Fazits noch zeigen werden. Ziel ist es, die Gemeinsamkeiten zu stärken und Differenzen zum Anlass zu nehmen, Potenziale einer Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden zur Entwicklung von Unterricht zu akzentuieren und zu stärken.

Jeder der nachfolgenden Abschnitte ist dabei aus der Perspektive derjenigen verfasst, deren Erkenntnisprozess gerade reflektiert wird. Folglich ändern die Personalpronomen ‚wir‘ und ‚ich‘ abschnittsweise die Referenz, um deutlich zu machen, aus welcher professionellen Position heraus auf andere professionelle Positionen Bezug genommen wird.

#### 4.1 Die Lehrperson: Was ist mein Erkenntnisgewinn?

Im Kapitel 2.2 analysiere ich meinen selbst gehaltenen Unterricht. Dafür stehen mir eine videographisch aufgezeichnete Doppelstunde sowie der verschriftlichte Wortlaut ausgewählter Ausschnitte zur Verfügung. Sowohl die Anlage des Kapitels als auch die verwendete Sprache verdeutlichen das Anliegen (m)einer Reflexion. Die leitende Frage richtete sich dabei auf die Angemessenheit dessen, wie unter den Bedingungen dieser Unterrichtsstunde gehandelt wurde.

Die Angemessenheit wird in jenem Textabschnitt mit didaktischen und Begriffen der Lehr-Lern-Forschung genauer bestimmt: inhaltliche Zielstellungen, methodisches Vorgehen und Aktivierung. Hieran zeigt sich deutlich und wird inhaltlich genauer bestimmt, was bereits in der Einleitung als „Normativität des pädagogischen Handelns“ bezeichnet wurde: In der Reflexion ordne ich mein eigenes Handeln (bzw. dessen Analysen) in einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs ein. Dabei stehen für mich – charakteristisch für eine unterrichtsbezogene Reflexion (z.B. Einsiedler 2010, S. 61) – die Passung von Zielen und Methoden sowie die effektive Vermittlung von Wissen im Vordergrund.

Sehr deutlich zeigt sich dieser Fokus mit Blick auf die erzielten Ergebnisse: „Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die inhaltlichen Zielstellungen feststellen, dass die Schüler im Ergebnis der vertieften Textanalyse und in der Diskussion der Arbeitsergebnisse für die drei betrachteten Figuren eine gemeinsame Position



in Bezug auf die Werte und Prinzipien, die diese vertreten, entwickeln konnten.“ (S. 46 in diesem Band) Dabei soll nicht nur mein Wissen übernommen, sondern ein eigener „Erkenntnisweg“ (S. 44 in diesem Band) eingeschlagen werden. Damit soll vorhandenes Wissen irritiert werden und – durch die Begleitung und Anleitung – zugleich ein Angebot der Lösung dieser ‚Krise‘ geschaffen werden. Ich verstehe mich dabei in gewisser Weise als „Geburtshelfer[in] im Prozess des Neuen“ (Helsper 2016, S. 109). Eine Haltung, die Werner Helsper (ebd.) im Kern strukturtheoretischer Professionstheorien zum Lehrberuf verortet.

Auf die Angemessenheit dieses Angebots bezieht sich auch die weitere Kritik im Kapitel 2.2. So beklage ich eine fehlende Zielklarheit meines Unterrichts, die sich vor allem an der „fehlende[n] Präzision in der Formulierung des Arbeitsauftrages“ (S. 45 in diesem Band) sowie der (für die Schüler) intransparenten „Funktion dieser Unterrichtseinheit im Kontext der Stoffeinheit“ (S. 47 in diesem Band) offenbart. Diese fehlende Einsicht in die Bedeutsamkeit seitens der Schüler manifestiere sich in deren fehlender Gesprächsbeteiligung und „Apathie“ (S. 43 in diesem Band). Entsprechend kann die (unterrichtsmethodische) Einseitigkeit des „Lehrerin-Schüler-Dialogs“ auch nur als für einen Teil der Schüler angemessen beurteilt werden.

Das Video und die wörtlichen Transkriptionen erlauben es, eine rekonstruktive Haltung auf die Unterrichtssituation einzunehmen, didaktische Planung und Zielsetzungen mit methodischen Entscheidungen und dem Interaktionsgeschehen in Beziehung zu setzen und so den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren. Aus dieser Selbstreflexion und -kritik entspringen dann Ideen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Beispielsweise erachte ich eine Verknüpfung von Schaubild und gezielter Reaktivierung (S. 44 in diesem Band) sowie eine Übertragung klar benannter Funktionen an einzelne Schüler innerhalb des Gruppenarbeitsprozesses (S. 45 in diesem Band) als (angemessenere) Handlungsoptionen.

Die Potenziale einer möglichst genauen Dokumentation der Unterrichtsprozesse für eine, an den Vermittlungs- und Lernprozessen der Schüler:innen ansetzende, pädagogische Professionalität und deren Entwicklung werden insbesondere in dieser Zusammenschau sehr deutlich. Insbesondere für die Einlösung meines Anspruchs „verstehen zu wollen, welche Interaktionsprozesse im Unterricht ablaufen und warum Ergebnisse so oder anders zustande kommen“ (Kapitel 3, S. 87 in diesem Band) ist die reversible Selektivität des Mediums Video (Dinkelaker 2018) von unschätzbarem Wert. Erst mit der wiederholten Beobachtung des Unterrichtsgeschehens wird dessen Komplexität erfahrbar und über differente Perspektivierungen einer professionellen Selbstreflexion zugänglich. So beschäftigt sich dann auch das Kapitel 3 mit der Frage, welche Mehrwerte sich aus der Auseinandersetzung mit (verschiedenen) wissenschaftlichen Deutungen jener Daten

aus dem Unterricht ergeben, die – abgesehen von der Deutung durch Kamera-  
positionierung und Szenenauswahl – bisher allein von mir gedeutet wurden.  
Bereits die Formulierung des oben genannten Anspruchs, der auf das Verstehen  
von Interaktionsprozessen abzielt, aber auch das an anderer Stelle benannte „Vor-  
dringen in die Mikrostruktur“ (S. 93 in diesem Band) deuten auf eine Verände-  
rung im Verständnis des Unterrichts hin. Während im Kapitel 2.2 die eigenen  
methodischen Entscheidungen sowie die Wirkungen des eigenen Handelns im  
Mittelpunkt standen, geht es mir in der Auseinandersetzung mit den Deutungen  
der Forschungsgruppe der Universität Leipzig vor allem darum, grundlegende  
strukturelle Spannungsfelder unterrichtlicher Interaktion zu beleuchten. Für  
diese Reflexion greife ich so nicht nur auf strukturtheoretische Betrachtungen von  
Schule und Unterricht (z.B. Helsper 2016) zurück, sondern greife darüber hin-  
aus auch literaturdidaktische Überlegungen zur Erschließung von Texten auf. Im  
Kern geht es um ein „Dilemma“ (S. 93 in diesem Band), das an anderer Stelle als  
Spannungsfeld zwischen Vereindeutigung und Vervielfachung bezeichnet wird  
(Hallitzky u.a. 2016, S. 18): Einerseits sollten „die Schüler [...] das Gefühl haben,  
als Leser ernst genommen zu werden, und die Lehrerin als eine Leserin unter  
Lesern wahrnehmen“ (S. 89 in diesem Band), andererseits werden ihre individu-  
ellen Deutungen durch mich als die Lehrperson „objektiv“ bewertet (ebd.).  
Dieses Spannungsfeld (oder Dilemma) erlebe ich als „essentielle[n] Rollenkonflikt“  
(ebd.), der sich weniger an offenkundigen Selbstpositionierungen als Expertin,  
denn an „subtilen Indizien“ (ebd.) wie Begriffsverwendungen und grammatischen  
Konstruktionen zeigt. Deutlich wird für mich hier, dass in dieser Perspektivierung  
der Forschenden unterrichtliche Wirkungen weniger in bewussten Entschei-  
dungen, sondern vielmehr in „innere[n] Abläufe[n], konditionierte[n] Interaktions-  
muster[n] und mein[em] Selbstverständnis als Lehrerin“ (S. 91 in diesem Band)  
gesucht werden. Folgerichtig muss ich in der Selbstreflexion das Spannungsfeld  
aus Offenheit und Individualität einerseits sowie fachlicher Autorität und Stan-  
dardisierung andererseits anerkennen, um dann innerhalb dieses Spannungsfeldes  
nach Handlungsspielräumen zu suchen. Abermals nehme ich also die Selbstreflexion  
zum Anlass für Ideen der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, z.B.  
hinsichtlich des Einsatzes „bewusste[r] und konsequente[r] Positionswechsel [...],  
um den Austausch der Schüler:innen untereinander zu aktivieren“ (S. 92 in die-  
sem Band). Die grundlegende Ausrichtung meiner Denk- und Handlungsmuster  
wird von der wissenschaftlichen Auslegung des Unterrichts folglich nicht irritiert.  
Dies ist aber auch weder wünschenswert noch erwartbar. Die Veränderungen fin-  
den sich vielmehr auf Ebene des Beobachtungsfokus und der im Rahmen der  
Selbstreflexion abgeleiteten Handlungsimplikationen zur Weiterentwicklung des  
eigenen Unterrichts. Es kommt, wie es Roland Knoblauch (2019, S. 49) treffend  
beschreibt, zu einer „Fokusverschiebung – von der Lehrperson zu den Lernenden  
bzw. von der Choreographie des Unterrichts zur Wirksamkeit des Lehrens für das

Lernen“. Diese Verschiebung ist es, die neue Erkenntnisse über Unterrichtsprozesse und das Lernen ermöglicht.

Die Analysen der Forschungsgruppe der Universität Hiroshima nehme ich als grundsätzlich different wahr: Weniger geht es um eine vielfache Vergrößerung der Mikrostruktur des Unterrichts als um eine Draufsicht, in der die unterrichtlichen Interaktionen in schematischen Darstellungen abgebildet, quantifiziert und verdichtet werden (S. 93f. in diesem Band). Dies erlaubt mir die „drastische“ Einsicht, dass ich im Verlauf der Unterrichtsstunde durch eine Vielzahl (n=263) von „variieren, korrigieren, erläuternden Äußerungen oder Fragen“ (S. 94 in diesem Band) in Erscheinung trete. Diese Einsicht reflektiere ich dann sowohl im Kontext einer Ziel-Mittel-Konstellation als auch im Kontext des Spannungsfeldes von „arrangierter Offenheit der Diskussion [...] und] klaren Ergebniserwartungen“ (ebd.). Meinen Fragen kommt dabei eine „strukturierende Funktion“ (ebd.) zu. Damit ist gemeint, dass den Lernenden zu jedem Zeitpunkt klar sein soll, welche inhaltlichen Ziele (vgl. Kapitel 2.1) verfolgt werden. Erneut zeigt sich daran eine Verschiebung des Beobachtungsfokus auf das Verstehen und die unterrichtliche Aktivität – kurz: den Lernprozess – der Schüler. Gleichzeitig scheint hier eine neue Argumentationsfigur auf: jene der Transparenz. Mit der Offenlegung der Unterrichtsziele verbindet sich die Erwartung – hier und auch in der (fach-)didaktischen Diskussion –, dass Beteiligungsbereitschaft und kompetentes, unterrichtliches Handeln der Lernenden angeregt werden (vgl. Schmidt & Herfter 2020, S. 145).

In Bezug auf eine erneute, jedoch unter verändertem Blickwinkel vorgenommene Betrachtung des Spannungsfeldes von Offenheit und klaren Ergebniserwartungen, spreche ich den Schaubildern eine besondere Rolle zu. Durch die Abbildung unterrichtlicher Interaktion als ein Schema, wird ein „einfache[s] Muster“ als „Anatomie der Unterrichtsstunde“ erkennbar: „Auf eine Lehrer:innenfrage oder einen Lehrer:innenimpuls folgt eine Schülerantwort. Diese löst eine Nachfrage oder einen weiteren Impuls aus, der an die Schüler zurückgegeben wird. Eine Bezugnahme der Schüler aufeinander erfolgt nicht. Häufig folgt auf die Schülerantwort nur ein ‚Ja‘, das eine Bewertung darstellt.“ (S. 94 in diesem Band) Diesen – aus der Unterrichtsforschung als Initiation, Reaktion, Evaluation oder Feedback seit langem bekannter (Mehan 1979) – Befund, ordne ich hier in Bezug auf das fachliche Ziel, in der Diskussion einer literarischen Grundlage gemeinsam zu einer Deutung zu gelangen, kritisch ein. Gerade durch die Engmaschigkeit meiner Äußerungen und die damit implizierte Verwaltung des Rederechts (z.B. durch das schwebend intonierte ‚Ja‘), setze ich mich als Adresse und Legitimationsinstanz literarischer Deutungen ein und etabliere so ein „bilaterale[s] ‚Ab liefern‘ von Antworten“ (S. 94 in diesem Band).

Trotz der sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektivierungen ordne ich die Befunde relativ einheitlich ein. Dies liegt wahrscheinlich in meiner grund-

legenden Handlungsorientierung begründet, die bereits eingangs als selbstreflexiv handlungspraktisch und entwicklungsorientiert didaktisch charakterisiert wurde. Insbesondere in Bezug auf Zielstellungen und Methoden des Literaturunterrichts lässt sich hier also keine individuelle Reflexion einer Person, sondern die professionelle Reflexion einer Lehrerin beobachten.<sup>2</sup>

## 4.2 Die Forschenden: Was ist unser Erkenntnisgewinn?

Anders als im Fall der Lehrperson stand der Erkenntnisgewinn der Forschenden bisher nicht im Fokus der Ausführungen. Auch für die Forschenden wird, wie in der Einleitung dieses Kapitels festgehalten, „ein wissenschaftlich-erkenntnis-kritischer Habitus, eine Teilhabe an Forschung sowie eine reflexive Befragung des eigenen Handelns und dessen Bedingungen hin auf seine Angemessenheit“ angenommen. Im Gegensatz zu den pädagogisch-professionellen Praktiken der Lehrerin lassen sich die Praktiken der Forschenden jedoch in erster Linie an Universitäten und deren Forschungsumwelten verorten (vgl. z.B. Bennewitz 2012, S. 204). Selbst wenn sich Forschende auf Unterricht beziehen, bleibt eine beobachtende Distanz zum Untersuchungsphänomen – und damit zu den Praktiken-Umwelt-Konstellationen der Lehrerin – bestehen. Praktiken der Forschung sind keine Praktiken der Vermittlung von Wissen. Vielmehr zielen sie – in der speziellen schulpädagogischen Forschungsdisziplin – auf die Erzeugung von Wissen *über* Unterricht sowie die Weiterentwicklung von Unterricht im Allgemeinen.

Die Aufmerksamkeit richtet sich im Folgenden auf die Frage, wie sich diese Praktiken-Umwelt-Konstellationen und die sich damit verbindenden Referenzsysteme im Verlauf des Gesprächs über die Unterrichtsstunde bzw. in den vergangenen Kapiteln gezeigt haben und wie sich diese charakterisieren lassen. Zunächst sind die in den Kapiteln 2.1 und 3 dargestellte Sichtweise der Lehrerin Christine Kieres auf den Unterricht und die erfolgten Unterrichtsanalysen Gegenstand der Reflexion, die aus Perspektive der universitären Forschenden erfolgt. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Erkenntnis sich in der Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse, die von den Forschungsteams aus Hiroshima und Leipzig erbracht und dargestellt wurden, gewinnen lassen. Dieser Frage geht ein weiterer Abschnitt nach.

<sup>2</sup> Sehr deutlich wird dies an dem hier als „essentiellen Rollenkonflikt“ beschriebenen Spannungsfeld aus Vereindeutigung und Vervielfältigung. Dieser lässt sich auch in anderen Unterrichtsstunden anderer Lehrkräfte an anderen Literaturgrundlagen erkennen und z.B. im Hinblick auf die Konstitution von Ergebnissen im Literaturunterricht untersuchen (Hallitzky u.a. 2016).

#### 4.2.1 Das Forschungsteam aus Hiroshima: Reflexionen zur Perspektive der Lehrerin

Sowohl die Angehörigen einer Schule als auch die Wissenschaftler:innen, die an einer Universität verortet sind, erforschen Unterricht. Der Unterschied liegt in den Praktiken-Umwelten bzw. in dem, worauf dabei Bezug genommen wird und in welche Art von Ergebnissen der Forschungsprozess mündet. Wir, als Forschungsteam aus Hiroshima, gehen davon aus, dass wir auf der Grundlage von Theorien, d.h. Vorstellungen darüber, wie sich (guter) Unterricht gestaltet, Hypothesen oder Kategorien aufstellen können, die unsere Beobachtung und Analyse von Unterricht lenken. Das Ergebnis einer so von uns verstandenen und vollzogenen Forschung bietet Auskunft darüber, wie Unterricht verbessert und weiterentwickelt werden kann.

Im konkreten Fall – die Unterrichtsstunde zu Maria Stuart – sind wir auf Grundlage der Überlegungen von Yoshimoto (1977) zu Fragen von Lehrpersonen und der traditionellen Ausrichtung der Jugyo Kenkyu an unserer Universität davon ausgegangen (vgl. Kap. 2.4.2), dass diese die Struktur des Unterrichts konstituieren. Zusätzlich bringen die Fragen zum Ausdruck, so unsere Annahme, welches Ziel eine Lehrperson verfolgt. Ausgehend von dieser Grundlage konnten wir 263 Fragen und Äußerungen der Lehrerin Christine Kieres identifizieren, die diese Unterrichtsstunde realisieren und formen.

Für Christine Kieres als Lehrperson bildet die Unterrichtspraxis selbst den zentralen Bezugspunkt ihres Erforschens von Unterricht. Im Allgemeinen gilt es für sie, Annahmen über das Unterrichtsgeschehen zu formulieren und diese praktisch zu erproben. Das, was sich dann tatsächlich im Klassenraum ereignet, ist schließlich die Grundlage, an der sich der Erfolg der anfänglichen Annahmen reflektieren lässt. Im konkreten Fall war es Aufgabe der Lehrerin den Lehrplan in einer eigenen Weise zu deuten und zu gewichten. Die so gewonnenen Überlegungen und methodischen Entscheidungen wurden in den Unterricht überführt und konnten im Anschluss bezogen auf ihre Realisierung reflektiert werden.

Gemeinsam ist diesen beiden Praktiken-Komplexen das Formulieren von Thesen oder Annahmen, die an die alltäglichen Unterrichtsstunden herangetragen werden (universitäre Forschung) oder in deren Gestaltung einfließen (schulischer Unterricht). Für beide ist eine anschließende Reflexion charakteristisch, was im Fall der Lehrerin in die Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis mündet. Dieses Anliegen prägt auch die Praktiken-Umwelten der Jugyo Kenkyu, wenngleich sich hier die Grenzen unseres konkreten Unterfangens zeigen. Im Vergleich zur Lehrperson haben wir nur eingeschränkte Kenntnisse der Ziele, die mit der Unterrichtsstunde zu Maria Stuart verfolgt werden sollten. Für eine umfassende Analyse benötigen wir nicht nur theoretische Annahmen zu Fragen von Lehrpersonen und ein Wissen über (guten) Unterricht im Allgemeinen. Vielmehr sind wir auf ein umfangreiches Datenmaterial, wie z.B. die Unterrichtsplanung der

Lehrperson oder die von den Schülern angefertigten Arbeitsblätter angewiesen, wie auch auf Auskünfte der Lehrerin. All dies lag uns im konkreten Fall nicht vor. Darauf sind wir als Forschungsteam aus Hiroshima aber angewiesen, um den Unterrichtsprozess nicht mit unseren Ansichten zu überformen, sondern an den spezifischen Vorstellungen der Lehrerin anzuknüpfen und sie nicht nur bei der Verwissenschaftlichung, sondern auch bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu unterstützen. Hierin zeigt sich ein Charakteristikum unseres Forschens gegenüber dem hier realisierten Vorgehen der Universität Leipzig, da unsere Praktiken-Umwelten das umfangreiche Sammeln und Untersuchen von Unterrichtsmaterialien mit einschließt. Erst auf diese Weise ist es uns möglich, nicht nur alle im Unterricht auftretenden Phänomene und deren relative Bedeutung zu erfassen (vgl. Kap. 2.4.2), sondern auch die Verwissenschaftlichung von Unterricht zu fördern, unseren Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten und konkret an der Weiterentwicklung von Unterricht teilzuhaben. All dies sind zentrale Anliegen der Jogyo Kenkyu und unterscheiden unser Forschen in seiner Einbindung in unsere Praktiken-Umwelten von denen der Lehrperson.

#### **4.2.2 Das Forschungsteam aus Leipzig: Reflexionen zur Perspektive der Lehrerin**

Wie in der Einleitung bereits erläutert, haben wir die Zusammenarbeit mit der Lehrerin Christine Kieres als einen sehr konstruktiven und produktiven Austausch erfahren. Unsere vergangenen Analysen bezogen sich schon häufig auf videographierte Unterrichtsstunden (vgl. z.B. Hallitzky u.a., 2021; Hallitzky u.a. 2016), ohne dass es zu einem Austausch mit den entsprechenden Lehrpersonen im Anschluss an die Rekonstruktionen kam. Demgegenüber bot sich uns in dieser Kooperation die Gelegenheit, eine konkrete Rückmeldung auf unsere Ergebnisse zu erhalten, was es ermöglichte, die eigene Forschungspraxis zu überdenken und zu schärfen.

Als Forschende, die sich in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung verorten, lesen wir Texte sozusagen „mit der Goldwaage“, da wir davon ausgehen, dass sich in ihnen z.B. vorbewusste professionelle Annahmen und/oder Orientierungen dokumentieren, die sich methodengeleitet rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 2.3.1, 2.3.2). Mit dieser spezifischen Haltung haben wir uns den Reflexionen der Lehrerin – als Vertreterin ihrer Profession – auf die Leipziger Unterrichtsanalyse genähert. Wir konnten auf der Grundlage dieser Haltung in dem Text ein Bild rekonstruieren, welches das Leipziger Forschungsteam in der Wahrnehmung der Lehrerin als eine Gruppe von Detektiv:innen entwirft, die das „aufdecken“ (Kap. 3), was im Unterricht nur verborgen erscheint. Dazu gehört z. B. der „essentielle Rollenkonflikt“ der Lehrerin (Kap. 3 in diesem Band) zwischen der Förderung von subjektiven Lesarten der Lernenden und der gleichzeitigen Wahrung eines objektiven Standards in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Dieser

wird, so die Lehrerin, in den Analysen der Forschungsgruppe deutlich herausgearbeitet. Zugleich lenken die Forschenden der Universität Leipzig die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf „subtile Indizien“, „Unbemerktetes“ und „Übersehenes“. Hier spiegelt sich das wieder, was laut Duden das Forschen im Allgemeinen kennzeichnet: Es geht um ein „intensives Bemühen“, darum „etwas zu finden oder [zu] ermitteln“ (Duden). Insbesondere als qualitativ Forschende sieht man in der Ausdrucksweise der Lehrerin sein eigenes Bemühen darum, verborgene Muster zu rekonstruieren, bestätigt. Somit kommt ihnen eine selbstvergewissernde Funktion für die qualitativ Forschenden zu. Bekräftigt wird die eigene Perspektive auch durch die Äußerungen der Lehrerin, die anzeigen, dass sie sich in der Analyse wiedererkennt:

„Die Beschreibung des Beobachteten und die Interpretation machen aus meiner Sicht in einer dezidierten Aussagekraft deutlich, in welchem inneren Spannungsfeld ich mich befinde und wie ich versuche, mich aus diesem herauszuwinden und dabei auf Schleichwegen voranzukommen.“ (S. 90 in diesem Band)

Die wissenschaftliche Analyse des von Lehrpersonen selbst gehaltenen Unterricht kann also dazu beitragen, sich selbst ‚auf die Schliche zu kommen‘. Die Selbsterkenntnis tritt somit deutlich als ein Potential für Lehrpersonen zu Tage, die den eigenen Unterricht für eine empirische Untersuchung preisgeben, was auch von der Lehrerin mehrfach betont wird. Darüber hinaus zeigt sich im Zitat aber auch eine andere Rolle der Forschenden der Universität Leipzig, was eng mit dem Bild von Detektiv:innen zusammenhängt. Es geht nicht nur darum Verborgenes aufzudecken, sondern auch der sich Windenden auf ihren „Schleichwegen“ zu folgen und diese dingfest zu machen. Das Forschungsteam aus Leipzig wird, obwohl dies durchweg in einem zugewandten und interessierten Ton geschieht, in der Reflexion der Lehrerin auf die Leipziger Unterrichtsanalyse als Instanz hervorgebracht, die legitimieren und bestätigen kann, aber auch die geheimen Wege offenlegt und insgesamt zur „didaktischen Ordnung“ ruft. Dazu passen die Überlegungen der Lehrerin, die nach Beweggründen für ihr Handeln fragt (z.B. „Warum [habe] ich diese Fragestellung nicht für die Eröffnung der Auseinandersetzung mit den drei Figuren genutzt?“ (S. 92 in diesem Band)) und unterrichtsmethodische Alternativen für ihr Lehren entwirft, die den Lernenden möglicherweise mehr Freiräume zuerkennen.

Ausgehend von dem eigenen Forschungsverständnis befremdet das so erzeugte Bild eines/r verdeckten Ermittler:in, versucht man in der qualitativen Forschung doch dezidiert von normativen Vorstellungen oder machtvollen Setzungen in der Analyse Abstand zu nehmen (vgl. z.B. Breidenstein 2012, S. 30). Die Kriminalisierung unterrichtlicher Praktiken ist nicht gewollt und die Selbstkritik der Lehrerin hat uns zunächst irritiert. Das Nachdenken über diese Irritation lässt unsere Zusammenarbeit im Rahmen einer Publikation in einem Wissenschaftsverlag in

einem neuen Licht erscheinen: Hier sind die Praktiken-Umwelten der Forschenden dominant; professionell-pädagogische Praktiken bedürfen einer Übersetzung, müssen stärker erklärt und (sprachlich) vermittelt werden, um ihren Platz zu finden. Zusätzlich gehört das Aufspüren von Verborgenen zum wesentlichen Kern jeglicher Forschung, da es doch neue Erkenntnis verspricht. Für die Unterrichtsforschung ergibt sich dadurch fast zwangsläufig eine gewissermaßen „lauernde“ Haltung gegenüber der Lehrperson, der als Fokusperson eine zentrale Bedeutung für den Unterricht zu kommt (vgl. Deppermann & Schmidt 2007, S. 35). Dass damit womöglich eine Machtasymmetrie zwischen universitären Forschenden und schulischen Lehrpersonen auch in unseren Texten durchschimmert, überrascht, da – wie mit dem Titel und in der Einleitung zu diesem Buch proklamiert – ein Gespräch auf Augenhöhe angestrebt und auch – wie bereits beschrieben – beiderseitig so erfahren wurde. Es erscheint sinnvoll, das Verhältnis zwischen den professionellen Akteur:innen darauf bezogen stärker zu reflektieren und Möglichkeiten zu eruieren, wie sich die professionellen Konstellationen, Gesprächs- und Veröffentlichungskontexte noch stärker an Symmetrie orientieren lassen.

Als produktiv erwies sich in diesem Zusammenhang einmal mehr das Gespräch mit der Lehrerin über unsere Formulierungen und der Austausch über die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit erfahren wurde. Für uns als Forschende ergab sich dadurch die Möglichkeit zu erkennen, dass einzelne Formulierungen, die uns aus unseren Praktiken-Umwelten heraus nicht als auffällig erschienen, durchaus missverständlich sein bzw. ausgehend von anderen Umwelten völlig anders gelesen werden können. Auch wenn dies wie eine Binsenweisheit klingen mag, erscheint uns genau dies als neuralgischer Punkt, der eine Zusammenarbeit im Sinne einer interprofessionellen Unterrichtsentwicklung zum Erliegen bringen kann.

Neben diesen interprofessionellen Differenzen, die hier zwischen Forschenden und Lehrenden zutage traten, zeigten sich auch solche, die als sich unterscheidende Praktiken des Forschens interkulturell näher zu bestimmen sind. Einen solchen Versuch unternehmen die folgenden zwei Abschnitte, die der Frage nachgehen, welches Erkenntnispotential sich durch die Auseinandersetzung mit einer als fremd erfahrenen Forschungsperspektive ergeben.

#### **4.2.3 Das Forschungsteam aus Hiroshima: Reflexionen zur Perspektive des Forschungsteams aus Leipzig**

Für uns, das Forschungsteam aus Hiroshima, ist in erster Linie die sich unterscheidende Forschungskultur bezogen auf den Unterricht als Untersuchungsgegenstand festzuhalten.

Im Gespräch mit den Kolleg:innen aus Leipzig wurde für uns deutlich, dass in Hiroshima Theorie und Praxis als eine Einheit gedacht werden und somit auch die Unterrichtsentwicklung als eine selbstverständliche Kollaboration zwischen



Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen gilt. Diese Zusammenarbeit prägt auch unsere Forschungspraktiken.

Unsere Analyse wird angeleitet von theoretischen Annahmen z.B. zu Fragen von Lehrpersonen, die uns für spezifische Kategorien von Fragen sensibilisieren und so unseren Blick auf Unterricht lenken. Dabei richtet sich unser Interesse weniger auf deren sprachliche Gestalt, als vielmehr auf die dahinter stehenden Absichten und Ziele der Lehrperson. Diese sind nach unserem Verständnis prägend für Unterricht im Allgemeinen, ihnen kommt also ein präskriptiver Charakter zu. Als Forschende können wir etwas über diese Absichten und Ziele einer Lehrperson in Erfahrung bringen, indem wir die Lehrer:innenfragen, die sich im Unterrichtsprozess realisiert haben und von uns dokumentiert wurden, theoriegeleitet kategorisieren. So erhalten wir einen ersten Einblick in die Motive der Lehrerin, die im Gespräch vertieft werden können. Hier kommen neben ihren Intentionen auch ihre didaktischen Überlegungen, die sich aus einer Sachanalyse und einer Didaktischen Analyse (Klafki 2007) speisen, zur Sprache. Auf diese Weise gleichen wir unsere Analyse der Lehrer:innenfragen und -äußerungen fortlaufend mit den Erklärungen der Lehrperson ab und sind so in der Lage die sich konstituierende Struktur des (beabsichtigten) Unterrichts wie auch Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung zu beschreiben. Während also beide Forschungskulturen – die der Kolleg:innen aus Leipzig wie auch unsere – Unterrichtsprozesse z.B. in Form von Unterrichtsvideos und Transkripten dokumentieren, basiert unser Vorgehen auf einem präskriptiven Unterrichtsverständnis. Aus unserer Sicht ist es die Lehrperson selbst, die mit ihren Absichten, Entscheidungen und Zielen eine Unterrichtsstunde auch in ihrer Realisierung bestimmt. Dies hat einen entscheidenden Einfluss auf unsere Forschungspraktiken, die sich deutlich von denen unserer Kolleg:innen aus Leipzig unterscheiden.

An dieser ersten knüpft eine zweite Differenz an, die zwischen den Praktiken der Forschungsteams aus Hiroshima und Leipzig für uns im Gespräch deutlich hervorgetreten ist und als sich unterscheidende Entwicklungskulturen bezeichnet werden kann. Wie bereits gesagt, verstehen wir die Unterrichtsentwicklung als eine kooperative und damit als eine kollegiale Aufgabe, welche sich sowohl Lehrpersonen und Wissenschaftler:innen gemeinsam stellt. Als Forschende tragen wir zu einer Unterrichtsentwicklung bei, in dem wir das, was die Lehrperson als Ziel anstrebte, mit dem abgleichen, was sich z.B. anhand ihrer Fragen im Unterricht konstituiert hat. Dies bieten wir der Lehrperson als Feedback an und planen gemeinsam mit ihr weitere Unterrichtsstunden, die die Absichten der Lehrperson klarer zum Vorschein bringen. Diese Kultur einer Unterrichtsentwicklung ist jedoch nicht allein Aufgabe einer Kooperation zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen. Auch mehrere Lehrpersonen an einer Schule können diese gemeinsam bearbeiten. Dazu gehört nicht nur die kollegiale Planung von Unter-

richt, sondern auch die gemeinsame Hospitation, die Unterrichtsanalyse sowie das Feedback, das die Lehrpersonen einander geben.

Die so umrissene Entwicklungskultur grenzt sich deutlich von dem ab, was wir von unseren Kolleg:innen aus Leipzig bisher kennengelernt haben. In Hiroshima bilden die Jugyo Kenkyu eine Umwelt für die fortlaufende Kooperation zwischen schulischen Lehrpersonen und/oder zwischen Lehrpersonen und universitären Wissenschaftler:innen und prägen somit auch kollegiale Praktiken der Unterrichtsentwicklung. Geleitet durch theoretische Annahmen setzen diese Praktiken an konkreten Unterrichtsstunden an, analysieren sie und fragen nach Möglichkeiten der Verbesserung von Unterricht. Hintergrund und Fundament sind dabei die präskriptiven Ziele und Absichten der betreffenden Lehrkräfte. Eine Einbindung in entsprechende Kooperationsstrukturen bzw. in Praktiken wie diese haben wir bei unseren Kolleg:innen aus Leipzig bisher nicht beobachten können.

Im Kontrast zu den Forschungspraktiken der Kolleg:innen aus Leipzig zielen unsere Unterrichtsanalysen weniger auf die Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen, sondern vielmehr auf die Verbesserung der Unterrichtspraxis. In diesem Zusammenhang zeigte sich für uns auch eine Grenze unserer eigenen Unterrichtsanalyse, da wir die Absichten und Zielen der Lehrerin Frau Kieres nicht in ihrer Gänze erfassen konnten, wodurch uns der ‚Kern‘ des Unterrichts verschlossen blieb. Um sich diesem anzunähern, kann eine mikroskopische Analyse der Unterrichtsinteraktion hilfreich sein, was uns auf Grundlage der videographierten und transkribierten Unterrichtsstunde auch gelang. Zusätzlich kann eine solche Analyse den blinden Flecken der kommunikativen Verflechtung nachspüren und diese offenlegen. Allerdings ist es auf diese Weise nicht möglich, die didaktischen Motive der betreffenden Lehrperson tatsächlich zu begreifen. Da uns entsprechende Daten von Seiten der Universität Leipzig nicht vorgelegt werden konnten und es nur im Anschluss zum Gespräch mit Frau Kieres kam, fehlen in unserer Unterrichtsanalyse nicht nur diese, sondern auch konkrete Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Unterrichts. Eine Rückmeldung der mikroskopischen Erkenntnisse zur Unterrichtsinteraktion an die Lehrerin wäre in diesem Zusammenhang besonders hilfreich, könnten so doch konkrete Entwicklungspotenziale aufgezeigt und in der weiteren gemeinsamen Planung berücksichtigt werden. Darin liegt aus unserer Perspektive ein erstes Potential einer eher deskriptiven Unterrichtsforschung in einer interprofessionellen Zusammenarbeit.

Ein zweites Potenzial liegt in der Professionalisierung beteiligter Lehrkräfte, zu der eine Jugyo Kenkyu als Praktiken-Umwelt beitragen kann. In die Kooperation von schulischen und universitären Partner:innen ließen sich neben Wissenschaftler:innen der Allgemeinen Didaktik auch Fachdidaktiker:innen einbinden. Diese könnten zusätzlich die Verwissenschaftlichung unterrichtlicher Praxis vertiefen und verdichten. Diese Prozesse der Professionalisierung und der Verwissenschaftlichung schulischer Unterrichtspraxis könnten über eine digitale Begegnungs-

plattform auch anderen Personen international zur Verfügung gestellt werden. Sie wären somit zu Anschauungszwecken auch anderen Lehrenden, Studierenden und Wissenschaftler:innen zugänglich, die an diesen Beispielen etwas über Unterrichtsprozesse und deren didaktische Planung lernen könnten. Außerdem würde eine solche Plattform möglicherweise weitere lokale Jugyo Kenkyu-Projekte nachsichziehen und somit zu einer weiteren Professionalisierung beitragen. Allerdings bleibt in diesem Zusammenhang zu betonen, dass Jugyo Kenkyu grundsätzlich an den einzelnen Unterrichtsstunden und den konkreten Absichten und didaktischen Zielen individueller Lehrkräfte ansetzt. Damit können diese Praktiken-Umwelt-Konstellationen nicht einfach auf andere Orte übertragen werden. Die beteiligten Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen müssen sich jeweils kennenlernen und sich fortlaufend miteinander abstimmen, um entsprechende Praktiken und Umwelten lokal herauszubilden. Trotz dieser Einschränkung sehen wir in diesen Praktiken ein grundsätzlich großes Potenzial für eine interprofessionelle und interkulturelle Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung im Allgemeinen.

#### **4.2.4 Das Forschungsteam aus Leipzig: Reflexionen zur Perspektive des Forschungsteams aus Hiroshima**

In der Vergangenheit hatten wir – das Forschungsteam aus Leipzig – mehrfach die Gelegenheit, uns mit unseren Kolleg:innen der Universität Hiroshima über unsere jeweilige Art des Forschens auszutauschen. Dieses Gespräch verdichtete sich in Bezug auf die gemeinsam erfahrene Unterrichtsstunde, brachte manche Differenz deutlicher hervor und ließ anderes, was uns zuvor als bekannt erschien, verschwimmen. Dies gilt sowohl für das, was wir als ‚eigene‘ als auch das, was wir als ‚fremde‘ Perspektive angenommen hatten.

Zu dem, was für uns im Verlauf des Gesprächs als „fremde“ Forschungsperspektive erfahrbar wurde (vgl. Clifford 1983, S. 129), gehörte z.B. eine stärkere Ausrichtung der Kolleg:innen in der Praktiken-Umwelt der Jugyo Kenkyu auf die „Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts“ (vgl. Kap. 2.4.2, S. 68, Fußnote 1 in diesem Band). Dies verortet sich aus unserer Perspektive in der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrpersonen, wie sie auch an der Universität Hiroshima traditionell verankert ist, und ebenso die forschungsmethodischen Verortung der Kolleg:innen prägt (vgl. Kap. 2.4.3 in diesem Band). Gleichzeitig zu dieser zunehmend klarer werdenden ‚fremden‘ Perspektive wurde uns mehrfach und häufig auch unerwartet deutlich, wie fragil unsere Vorstellungen über die Forschungspraktiken der Kolleg:innen aus Hiroshima waren. Immer wieder entzog sich das, worüber die Kolleg:innen sprachen oder was sie präsentierten, unserem Verstehen und dem Bild, was wir von ihren Forschungspraktiken bisher gewonnen hatten. Uns war bekannt, dass zum Forschungsprogramm der Kolleg:innen eine möglichst umfassende Sammlung an Daten gehörte. Neu und

unklar war für uns hingegen, welche Funktion den Nachfragen, die an die Lehrerin im Nachgang gerichtet wurden, in diesem Kontext zukam (vgl. Kap. 2.4.4 in diesem Band).

Im Gespräch gelang es dann, die ein oder andere Frage zu klären, sich also wieder anzunähern und eine – wenn auch veränderte – Vertrautheit mit der Perspektive der Kolleg:innen aus Hiroshima als professionell Forschende zu stabilisieren. Insgesamt erwies sich diese gewonnene Erkenntnis über die Andersartigkeit des Anderen im Gesprächsverlauf wiederholt als trügerisch. Die Position des Anderen, in unserem Fall der Kolleg:innen aus Hiroshima, blieb für uns unverfügbar und schlüpfte uns immer wieder durch das Netz unserer Begriffe und Konzepte.

Was James Clifford für die Ethnographie geltend macht, lässt sich auch auf die Wissenschaft im Allgemeinen übertragen: Sie ist von Anfang bis zum Ende verwoben im Schreiben (Clifford 1983, S. 120). Als Forschende legen wir im Schreiben das Erforschte auf etwas fest. In unserem Fall verdichtet sich also das Bild einer Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangierten Lehr-Lern-Prozess in der Sprache (Deutsch), in der sich nicht nur der Unterricht ereignet, sondern auch in der wir primär Wissenschaft bzw. qualitative Unterrichtsforschung betreiben. Wir verweisen auf die Texte anderer Autor:innen, die z.B. ebenfalls Praktiken des Lehrens und Lernens videographisch erhoben haben (z.B. Dinkelaker & Herrle 2009). Wir nutzen z.T. unmarkierte Fachbegriffe, verwenden Passiv-Konstruktionen und Substantivierungen, was sich zu einer spezifischen Fachsprache formt. Auf diese Weise verorten wir unser Forschen und bedienen die Praktiken-Umwelten einer deutschsprachigen, qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung.

Allerdings sind wir in dieser Publikation nicht die einzigen, die über die Unterrichtsstunde zu „Maria Stuart“ schreiben. Neben Texten der Lehrerin finden sich hier auch Kapitel, die von unseren Kolleg:innen aus Hiroshima verfasst wurden, in denen sie ebenfalls den analysierten Unterricht schriftsprachlich auf etwas festlegen. Allerdings blieb die Unterrichtssprache (Deutsch) für sie nur eingeschränkt zugänglich. In der Zusammenarbeit zeigte sich dies an Übersetzungen in die englische oder die japanische Sprache, was ebenso für ihr Schreiben gilt. Die deutsche Zielsprache unserer gemeinsamen Publikation stellt für sie nicht die Sprache wissenschaftlichen Schreibens dar, mit der sie vertraut sind, was sich für uns als Forschungsteam aus Leipzig z.T. an den grammatischen Strukturen und der Verwendung von Begrifflichkeiten unserer Kolleg:innen deutlich wurde und sich mit den entsprechenden Herausforderungen verbindet.

Wissenschaft ist nicht nur durchwoven von Praktiken des Schreibens, auch Praktiken des Lesens sind hierfür essentiell. Zum einen richtete sich unsere Lektüre im Fall der analysierten Unterrichtsstunde zu Schillers „Maria Stuart“ auf die transkribierten Unterrichtsinteraktionen. Insbesondere die hierin enthaltenden Substantive in ihren syntaktischen Verkettungen machten uns auf Adressierungen der

Unterrichtsbeteiligten aufmerksam und ermöglichten es uns, Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung zu rekonstruieren. Damit ist unsere Unterrichtsanalyse maßgeblich durch textliche Erscheinungsformen in ihrer spezifischen Gestalt geprägt. Zum anderen beziehen wir uns im Schreiben dieses Kapitels nicht nur auf andere Wissenschaftler:innen unserer Praktiken-Umwelten, sondern auch auf die Texte unserer Kolleg:innen aus Hiroshima in dieser Publikation. Ihre Literaturverweise und Fußnoten ordnen den Text für uns in wissenschaftliche Praktiken-Umwelten ein (vgl. Kap. 2.4 in diesem Band), da sie dem entsprechen, mit dem wir vertraut sind (Hausendorf u.a. 2017). Zugleich entziehen sich die Texte jedoch einer Einbettung in die Forschungspraktiken-Umwelten, in denen wir uns bewegen. Dies wird insbesondere in der Art und Weise deutlich, wie Begriffe in der Unterrichtsanalyse aus Hiroshima verwendet wurden, da sich an diesen für uns nicht erkennen lässt, wie sich der Text als Ganzes z.B. sozialtheoretisch und gegenstandstheoretisch einordnen lässt. Somit bleiben spezifische Aspekte der Unterrichtsanalysen der Forschungsgruppe aus Hiroshima einer uns vertrauten, fachlichen Lesbarkeit (ebd.) verschlossen. Wollen wir uns diesen, teils fremden Analysen annähern, sind wir gezwungen, routinierte Denkweisen in der Lektüre beiseite zu legen und uns auf andere Weise auf den Text einzulassen. Gleichzeitig stellen die Analysen unsere forschungsbezogenen Denk- und Handlungsweisen in ihrer Beschaffenheit in Frage. Für eine kritische Reflexion bietet sich die Möglichkeit die eigenen sozialtheoretischen und gegenstandstheoretischen Annahmen einer Inventur zu unterziehen, sie zu entschlacken, ggf. neu zu justieren oder zu bestätigen und auch die eigenen Praktiken des Schreibens, des Kritisierens und Kommunizierens einer solchen Revision zu unterziehen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit unserem Unterfangen eines interkulturellen und interprofessionellen (verbalsprachlichen) Dialogs das bestätigt, was Clifford als ein „Interpretieren des Anderen und des Selbst in verblüffenden Ausdrucksweisen“ (Clifford 1983, S. 119) beschreibt. Dies bleibt – so ließe sich ergänzen – unabgeschlossen und entzieht sich immer wieder dem Zugriff mit vertrauten Deutungsweisen. In diesen wechselseitigen Bezugnahmen entsteht nach Clifford Differenz als ein „erfindungsreicher Synkretismus“, der sich mit dem Schreiben als Forschungspraktik verfestigt und mit dichotomen Reduktionen einhergeht (ebd.). Dabei treten sowohl für uns als auch für Lesende das Eigene und Fremde deutlich hervor. Hier liegt ein Potenzial unserer Zusammenarbeit, die eine Klärung über die eigene wissenschaftliche Verortung als Team in der Abgrenzung von anderen Forschungsteams ermöglicht. Zugleich liegt hierin eine Grenze, da die Praktiken des wissenschaftlichen Schreibens und Lesens machtvoll durchzogen sind. Auch wenn es, so Clifford (ebd.), kaum möglich ist, diesen Zurichtungen zu entkommen, gilt es dennoch diese selbstkritisch zu reflektieren.

### 4.3 Ausblick: Potenziale einer interprofessionellen und interkulturellen Zusammenarbeit

Mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten in unseren Zugriffen, Haltungen und Perspektiven zu stärken und Differenzen als Potenziale der Weiterentwicklung von Unterricht und Forschung zu verstehen, soll nun beides – Gemeinsamkeit und Differenz – hier abschließend systematisiert und gewürdigt werden.

Gemeinsam ist der Ausgangspunkt: Eine Unterrichtsstunde wird zum Anlass, um miteinander zu sprechen. Gemeinsam geworden ist auch eine spezifische Betrachtung bestimmter Phänomene des Unterrichts anhand einer genauen Dokumentation und Videoaufzeichnung. Gerade diese ‚Konservierung‘ der Stunde dient als Anker in Raum und Zeit, um nachvollziehbare und mikroskopische Beobachtungen von Interaktionen und Lernaktivitäten der Schüler:innen anzustellen und darauf bezogene Reflexionen und Gespräche zu ermöglichen. Dieses geteilte Interesse für die interaktive Aushandlung von Inhalten und Sozialbeziehungen sowie für Lern- und Bildungsprozesse entlang von Beobachtungen ist entscheidend, um gemeinsame Entwicklungsarbeit betreiben zu können.<sup>3</sup>

Genauer betrachtet, lassen sich entlang dieses Bandes drei verschränkte Stränge der Entwicklungsarbeit unterscheiden: Erstens Praktiken der vermittelnden Gestaltung von Unterricht, zweitens Praktiken der Selbst- und Fremdbeobachtungen des Unterrichts und drittens Praktiken der Theoretisierung des Unterrichts. Nur indem die verschiedenen Stränge verschränkt werden, indem der eigene Beobachtungsstandort geöffnet und beweglich gehalten wird, indem man die verschiedenen Orte aufsucht und an den jeweiligen Praktiken-Umwelt-Konstellationen teilhat, kann es zu einer produktiven Entwicklungsarbeit in wissenschaftlicher und schulischer Praxis kommen. Antrieb dieser Entwicklungsarbeit und zentrales Werkzeug einer wissenschaftlich-erkenntniskritischen Haltung ist dabei Reflexion. Professionelle Reflexion, die sich kritisch zum Prozess des eigenen Erkennens und – immer schon voreiligen – Verstehens verhält, könnte man als eine Suchbewegung beschreiben, die einige Beweglichkeit in allen drei angesprochenen Strängen erfordert.

„Dringend gesucht werden dabei vor allem treffende *Fragen*, die tiefer in einen Gegenstand hineinführen. Erforderlich ist ferner Mobilität – nicht behäbige ‚Reflexionen‘ auf den eigenen (systemisch gedachten) Beobachtungsstandort, sondern umfassende Mobilität: in Forschungsfeldern, im Datenmaterial, zwischen Material, Literatur und Fragestellung, zwischen Informanten und Kollegenkreis – eine soziale und verbale Gewandtheit, eine lokale und textuelle ‚Bewandertheit‘. Und schließlich braucht es Theorie, aber

3 Zur Bedeutung der Beobachtung von Lernaktivitäten für Unterrichtsentwicklung im Kontext von Lesson Study vgl. Knoblauch (2019); zur Bedeutung für die Unterrichtsforschung vgl. Herfter u.a. (2019, S. 265).

eben nicht die eine Optik, die auf einen Schlag für theoretische Ladung sorgt und unbeirrbar genau das herausfindet, was zuvor hineinerfunden wurde, sondern variable konzeptuelle *tools*, die in der Auseinandersetzung mit den Daten investiert, verbraucht und bei Abnutzung weggeworfen werden – ein gleichzeitiges Einarbeiten und Herausarbeiten von Konzepten in und aus empirischem Material. Theorien haben Erfahrungen erst dann wirklich *gemacht*, wenn sie selbst verändert aus ihnen hervorgehen.“ (Hirschauer 2008, S. 176)

Stefan Hirschauer macht hier anschaulich, dass Verstehen, Reflexion und darauf aufbauende Entwicklung an (teils mühevoller) Arbeit und an Mobilität gekoppelt sind. Räumliche Mobilität, also das Aufsuchen der verschiedenen Praktiken-Umwelt-Konstellationen an Schulen und Forschungseinrichtungen, und geistige Mobilität sind dabei eng miteinander verwoben. Deshalb lässt sich eine räumlich-soziale und inhaltlich-fachsprachliche Bewandertheit besonders in interprofessionellen und interkulturellen Kontexten mit ihren zahlreichen (sprachlichen, räumlichen, konzeptuellen, kulturellen, ...) Übersetzungsanlässen erwerben.

Verbindendes Moment ist für uns jedoch nicht nur der Gesprächsgegenstand, sondern auch das gemeinsame Gespräch als Anlass – Möglichkeit und Anforderung zugleich –, über Unterricht nachzudenken, die eigenen Gedanken zu versprachlichen und anderen verständlich zu machen. Das interprofessionelle und interkulturelle Gespräch ist ein sozialer und sprachlich verfasster Perspektivenraum, in welchem die jeweiligen Vorstellungen über die Gestaltung von Unterricht, seiner Beobachtung und theoretischen Einordnung geformt und verfestigt werden. Gleichzeitig werden diese Vorstellungen jedoch fortlaufend an den Vorstellungen der Anderen gebrochen, verschoben sich dadurch und eröffnen neue Gestaltungsmöglichkeiten, Zugriffe und Konzepte. Unterrichtsentwicklung ist folglich immer auch Theorieentwicklung.

Ausgehend von der zentralen Bedeutung dieser Gespräche lassen sich zwei Fragen anschließen, die wir im Laufe des Projektes als zentrale, entwicklungsrelevante Differenzen herausarbeiten konnten:

1. Welcher Einfluss wird auf die verschiedenen Stränge der Entwicklungsarbeit – aber vor allem der Unterrichtsgestaltung – genommen?
2. Welche Organisationsformen dieser Gespräche eignen sich in Bezug auf die Professionalisierung der Gestaltung und Erforschung von Unterricht?

Reflexions- und Entwicklungsgespräche sind ein Ort der Verhandlung. Verhandelt wird dabei die Geltung der eigenen Perspektive und das mit ungleichen Voraussetzungen. Es gibt unterschiedliche Zugänge zur (Schrift-)Sprache, zu Begriffen, Darstellungen, Konzepten usw. die differente Möglichkeiten nach sich ziehen, die eigene Deutung durchzusetzen. Gespräche sind demnach – ebenso wie das Schreiben (vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.2.4) – machtvolle Räume. Ist die Unterrichtssprache nicht die Erstsprache oder die dominante Arbeitssprache, braucht es

Übersetzungen, die notwendigerweise mit inhaltlichen Verschiebungen einhergehen. Werden erziehungswissenschaftliche Begriffe in Stellung gebracht, die immer in einer lokalen Tradition stehen, so fällt der Nachvollzug darauf aufbauender Deutungen deutlich schwerer.

Spannend ist die Frage der Verhandlung darüber hinaus aber auch im Hinblick auf die Herkunft der Wertmaßstäbe und Zielsetzungen, auf deren Grundlage Unterricht verbessert werden soll. Bringen also Wissenschaftler:innen ihre Expertise in Stellung, geben didaktische Handlungsempfehlungen und leiten die Lehrkraft an, wie das z.B. bei Einsiedler (2010) oder Gruber (2019) vorgeschlagen wird? Oder sollen die Entwicklungsziele der Lehrkraft eine zentrale Rolle bekommen, wofür diese aber auch empirisch dokumentiert und erhoben werden müssen (vgl. Kap. 4.2.1)? Auch dann lässt sich noch trefflich darüber streiten, ob auf Grundlage dieser Zielsetzungen präskriptive Empfehlungen ausgesprochen werden oder deskriptive Beschreibungen diskutiert werden. Selbst dann ist eine Gleichberechtigung der Perspektiven nicht garantiert (vgl. Kap. 4.2.2).<sup>4</sup>

Potenzial entfalten diese Fragen deshalb, weil sie die konkrete Form von Entwicklungsarbeit in den Blick nehmen und damit nicht nur Möglichkeiten der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht (und seiner Wertmaßstäbe und Zielsetzungen) erproben, sondern diese auch in ihrem konkreten So-Sein kritisch reflektieren.

In diese Denkrichtung stößt auch die zweite Frage: Wie bereits aufgezeigt, eignen sich Entwicklungsgespräche für eine (Weiter-)Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und der wissenschaftlich-erkenntniskritischen Haltung auf den drei Strängen: Gestaltung, Beobachtung und Theoretisierung des Unterrichts. Dies gilt sowohl für Forschende, als auch für Lehrende. Für letztere lässt sich vornehmlich in Bezug auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit im Ergebnis der gemeinsamen Betrachtung von Unterricht auch feststellen, dass die Auseinandersetzung mit den methodologischen Verfahren zur Analyse und Interpretation von konkreten Unterrichtssituationen, wie sie von Forschenden praktiziert werden, zu einem Perspektivwechsel und damit zu einer sich verändernden Beobachtung der Lehrenden an Schulen anregen. Das bezieht sich zum einen darauf, dass die Wirkung erfahren werden kann, die ein distanzierter Blick auf den Unterricht evoziert. Komplexe Interaktionsmuster können sichtbar und als solche anerkannt werden. Zum anderen führt ein zunächst konsequent deskriptiver Umgang mit den dokumentierten Unterrichtssequenzen zu einer Haltung gegenüber dem Betrachtungsgegenstand, die in der Auseinandersetzung nicht auf eine Bewertung zielt, die keinen Soll-Ist-Vergleich anstrebt, sondern wahrnimmt und zulässt, was ist. Insofern eröffnet sich für Lehrer:innen ein geschützter Raum, der ihnen eine Reflexion

<sup>4</sup> Für eine systematische Betrachtung der verschiedenen Einflussnahmen im Kontext von Lesson Study/didaktischer Entwicklungsforschung vgl. Hallitzky u.a. (2021).



des eigenen Tuns ermöglicht, die nicht mit Kategorien wie Gelingen oder Versagen verknüpft wird. Lehrer:innen können damit das Verständnis ihrer eigenen Professionalität um das Handlungsfeld des Entwickelns und Erforschens von Unterricht erweitern. Letztlich mag dies auch zu einer höheren Selbstwirksamkeit der Lehrer:innen in der Unterrichtsgestaltung führen.

Wir sehen folglich große Potenziale für eine Professionalisierung darin, diese Gespräche als Bestandteil einer strukturellen Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen in allen Phasen der Lehrer:innenbildung zu verankern. Nicht nur würden Räume der Möglichkeit und der Notwendigkeit des Austauschs und damit Verantwortung für Unterrichtsentwicklung geteilt, sondern systematisch an zentralen Aspekten einer pädagogischen Professionalität (u. a. der Teilhabe an Forschung) gearbeitet. So könnten beispielsweise auch (angehende) Lehrkräfte unterschiedlicher Ausbildungsphasen gemeinsam mit Forschenden Unterricht entwickeln. Auch wenn die japanische Jugyo Kenkyu hier als Vorbild gelten kann, müssen stets lokale Anpassungs- und Übersetzungsleistungen erfolgen (vgl. Kap. 4.2.3) und abermals reflektiert werden.

## Literatur

- Bennewitz, Hedda (2012): Der Blick auf Lehrer/-innen. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-214.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Clifford, James (1983): On Ethnographic Authority. In: *Representations*, 1 (2), S. 118-146.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 17-54.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-158.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- „forschen“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/forschen> (Abrufdatum 17.12.2020)
- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 59-81
- Gruber, Hubert (2019): Einsichten zu Lehren und Lernen durch Bachelorarbeiten mit Lesson Study. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 123-137.
- Hahn, Stefan/Hallitzky, Maria/Hempel, Christopher/Künzli, David/Streit, Christine (2018): Blaukittel und Weißkittel. (Methodologische) Reflexionen zum Verhältnis bildungswissenschaftlicher Forschung und Schulpraxis. In: Schwab, Susanne/Tafner, Georg/Luttenberger, Silke/Knauder, Hannelore (Hrsg.): *Von der Wissenschaft in die Praxis. Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 30-38.
- Hallitzky, Maria/Beyer, Beate/Hempel, Christopher/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Schroeter, Ellen (2016): „Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?“ Zur Konstitution von Ergebnisräumen

- im Literaturunterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, S. 46-62.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-Speaking Countries between Classroom Research and Teacher Education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. 155-170.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang/Kato, Hiloko/Breitholz, Martina (2017): *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin: de Gruyter.
- Hempel, Christopher/Herfter, Christian (2021): Kontexturanalyse: Rekonstruktionen des Mit- und Gegeneinanders verschiedener Logiken unterrichtlicher Kommunikation. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hrsg.): *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Politikunterrichtsstunde zum Thema Wahlen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 140-161.
- Herfter, Christian/Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Leicht, Johanna/Kinoshita, Emi (2019): Sehen was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (2), S. 253-269.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: Martin Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, S.103-125.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165-187.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Knoblauch, Roland (2019): Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 49-76.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): *Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Mead, George H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 82-301.
- Röhrs, Hermann (1979) (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Melanie/Herfter, Christian (2020): Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstructiver Zeitschriftenbeiträge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 142-155.
- Yoshimoto, Hitoshi (1977): *Hatsumon to Shudan Shiko no Riron (Die Theorie der Lehrerfrage und des kollektiven Denkens)*. Tokio: Meiji Tosho.
- Zierer, Klaus/Speck, Karsten/Moschner, Barbara (2013): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Reinhardt.