

Heinzel, Friederike

Reflexion von Unterrichtsinteraktion. Formen, Befunde und Herausforderungen

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 18-34. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Heinzel, Friederike: Reflexion von Unterrichtsinteraktion. Formen, Befunde und Herausforderungen - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 18-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255475 - DOI: 10.25656/01:25547

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255475>

<https://doi.org/10.25656/01:25547>

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-License: <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 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
Internet: www.pedocs.de

Friederike Heinzl

Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Formen, Befunde und Herausforderungen

Abstract

In Bezug auf die Reflexion von Unterrichtsinteraktion können die alltäglichen gedanklichen Betrachtungen des eigenen Unterrichts durch Lehrpersonen, eingeforderte Retrospektiven im Kontext der Lehrer:innenbildung und wissenschaftliche Analysen von protokolliertem Unterricht unterschieden werden. Immer spielt eine zentrale Rolle, welche Konzepte von Unterricht und welche Vorstellung von Ziel, Ablauf, Qualität oder Struktur den Bezugsrahmen der Reflexionen bilden. Im Beitrag werden Vorstellungen von Unterricht mit Formen der Reflexion von Unterrichtsinteraktion und Konstruktionen der Bedeutung von Reflexivität in Beziehung gesetzt und es wird auf empirische Befunde über Ziele, Gegenstände, Praktiken und Erträge der Reflexion von Unterrichtsinteraktion eingegangen.

Schlüsselwörter

Unterrichtsinteraktion, Reflexionskonzepte, Reflexionsansätze, Reflexionspraxis

1 Reflexion von Unterrichtsinteraktion – Begriffsbestimmung

Als Reflexion von Unterrichtsinteraktion wird im Folgenden das Nachsinnen über Unterrichtshandeln verstanden. Bei der *Reflexion als mentaler Prozess* werden Erfahrungen, Probleme oder Einsichten strukturiert oder restrukturiert. Kenntnisse, Erfahrungen und Überzeugungen werden mit dem Denken über und dem Handeln im Unterricht in Beziehung gesetzt (vgl. Korthagen 1999, 193). Bei der *Reflexion als Handlung* werden diskursive Anforderungen erfüllt wie z. B. sich positionieren, begründen, argumentieren, analysieren, variieren, bewerten oder der Umgang mit Rückmeldungen. Immer fließen in die Reflexion von Unterrichtsinteraktion Annahmen, Wissen und Deutungen von gelungenem Unterricht ein, wobei für den Reflexionsgegenstand *Unterricht* charakteristisch ist, dass alle, die über Unterrichtsinteraktion nachdenken, über eigene biografische Erfahrungen mit Unterricht verfügen. Die Reflexion kann sich auf die eigene Praxis beziehen, aber auch auf die Beobachtung von fremdem Unterricht. Sie kann vor, während und nach dem Unterricht stattfinden. Die Fähigkeit zur Reflexion während des eigenen Handelns gilt als Ideal des reflexiven Unterrichtens (vgl. Herzog 1995,

265) und eine reflexive Haltung gilt als Ausdruck professionellen Handelns (vgl. Häcker 2017, 23).

Unterrichtsinteraktion kann bestimmt werden als das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln der Akteur:innen im Unterricht (Lehrpersonen, Schüler:innen und Peers), das durch eine spezifische Interaktionsordnung gekennzeichnet ist. Praktiken der Strukturierung (zur Planung, Steuerung und Klassenführung), Praktiken der Interaktionsorganisation (mit Partizipationsstrukturen, Gestaltung sozialer Beziehungen oder Herstellung eines Arbeitskonsens) und Praktiken der Aufgabenbearbeitung (Umgang mit Materialien, Fachlichkeit oder kognitive Aktivierung) spielen beim Vollzug von Unterricht eine zentrale Rolle (vgl. Breidenstein & Tyagunova 2020, 214f.).¹

2 Ziele, Instrumente und Adressat:innen der Unterrichtsreflexion

Im Bereich der Qualitätsentwicklung von Unterricht, in der Lehrer:innenbildung und auch in der Forschung wird das Ziel der Reflexion von Unterrichtsinteraktion verfolgt. Um es zu erreichen, wurden neue Instrumente entwickelt und bestehende Methoden angepasst. Unterschiedliche Adressat:innengruppen sind zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion aufgerufen.

Tab. 1: Ziele, Instrumente und Adressat:innen der Unterrichtsreflexion

Ziele	Instrumente / Methoden	Adressat:innen
Qualitätsentwicklung durch kriteriengeleitete Reflexion von Unterricht, angestoßen durch KMK und Qualitätsagenturen der Länder	Fragebögen zur Unterrichtsdiagnostik	Lehrpersonen, Kollegien, Schulleitung, Schüler:innen, Erziehungsberechtigte, Schulaufsicht, schulexterne Evaluator:innen
Reflexion von Unterricht zur Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung	Unterrichtsnachbesprechung, videobasierte Lehrer:innenbildung, kollegiale Besprechungs- und praxisreflexive Beratungsformate	Studierende des Lehramts, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Lehrkräfte in der Fortbildung und partizipativen Schulentwicklung
Reflexion bzw. Analyse von Unterricht in der Forschung	standardisierte Beobachtung, teilnehmende Beobachtung oder videobasierte Beobachtung von Unterrichtsinteraktion	Wissenschaftler:innen, Wissenschaftliche Netzwerke, Wissenschaftstransfer

1 Ich danke Thomas H. Häcker und Tobias Leonhard für den Austausch und die anregenden Diskussionen zum Thema „Reflexivität in Unterricht und Lehrer:innenbildung“ in der langen Zeit vor der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik in Osnabrück.

2.1 Zur Qualitätsentwicklung durch kriteriengeleitete Reflexion

Die *Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Stärkung diagnostischer Kompetenzen* von Lehrkräften in Bezug auf Unterrichtsprozesse wurde durch das von 2009 bis 2011 laufende KMK-Projekt UDiKom (Unterricht, Diagnose, Kompetenz) vorangetrieben. Im Rahmen dieses Projekts wurde das, an Lehrpersonen, Lehrer:innenbildung und Schulaufsicht gerichtete, Programm EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik) entwickelt. Als zentrales Ziel von EMU wird die kriterienorientierte Reflexion von Unterricht genannt (vgl. Helmerke u. a. 2018) unter Bezugnahme auf das Leitbild des „reflective practitioner“ (Schön 1983).

Inzwischen wurden, auf beinahe allen Homepages der Qualitätsagenturen in den Bundesländern, Erhebungsinstrumente zur kriterienorientierten Reflexion des Unterrichts, häufig in Anlehnung an das Programm EMU, zur Verfügung gestellt.² Lediglich in Sachsen-Anhalt waren solche Fragebögen nicht zu finden. Insgesamt herrscht bei der Analyse der Homepages der Qualitätsagenturen der Eindruck vor, dass sich die Idee der Unterrichtsreflexion durchgesetzt hat, was an drei Beispielen kurz belegt werden soll.

So werden von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) Fragebögen für die schulinternen Evaluationen, zur Unterrichtsbeobachtung, für Unterrichtsbesuche und gegenseitige Hospitationen zur Verfügung gestellt. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) umfasst Items wie z. B. Transparenz und Klarheit, Schüler:innenorientierung, Problemorientierung, Umgang mit Sprache, Zeit, Lernumgebung, Unterrichtsklima, Differenzierung und Sozialformen. Angeboten wird auch die Feedback-App Edkimo. Auf der Homepage wird geworben, dass Edkimo als Feedback-Instrument „*Rückmeldungen* von Schülerinnen und Schülern zu Ihrem Unterricht *in Echtzeit* ermöglicht“ [Hervorhebung im Original] und sich insbesondere für Befragungen zu einzelnen Unterrichtsstunden eignet.

Auch die hessische Lehrkräfteakademie stellt Fragebögen zur Unterrichtsqualität und zum Klassenklima mit Auswertungshilfen zur Verfügung. Das Feedback von Schüler:innen steht im Vordergrund, bezogen auf die allgemeine (fachunspezifische) Unterrichtsqualität, fachspezifische Aspekte der Unterrichtsqualität (Mathematik und Deutsch) oder das Klassenklima. Zudem wurde ein Befragungsportal eingerichtet, das Lehrkräften anbietet, Onlinebefragungen selbst zu gestalten und durchzuführen.

Das niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) bietet das Evaluationssystem EvaSys an, eine Software für automatisierte Befragungsprozesse. Die zur Verfügung gestellten Musterfragebögen richten sich an Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schüler:innen der Primar- und der Sekun-

2 Für die Unterstützung bei der Analyse der Homepages danke ich Selime Miftari.

darstufe. Der Lehrer:innenfragebogen dient der Selbstevaluation und bezieht sich in Bezug auf den Unterricht auf Aspekte der Kompetenzorientierung, der Strukturierung, des Lernklimas und der Umsetzung von Individualisierung.

Mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung werden den Lehrkräften Befragungspportale, Befragungspools, Software für automatisierte Befragungsprozesse und Unterrichtsfeedback per App zur Verfügung gestellt, um Daten zum eigenen Unterricht einzuholen. Dieses Unterrichtsfeedback (vgl. Altrichter u. a. 2016) soll dann als Rückmeldung zum eigenen Handeln interpretiert werden und seine Reflexion initiieren. Die Betrachtung der Erhebungsinstrumente zeigt, dass die Basisdimensionen guten Unterrichts (kognitive Aktivierung, Classroom Management und soziale Unterstützung) hohe Geltungskraft erlangt haben.

Die Idee, Unterrichtsentwicklung durch Datenfeedback zu stimulieren, zielt auf die Steigerung der Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrperson ab. Es geht nicht – wie in den Leistungsvergleichsstudien – um Datenfeedback zu Schüler:innenleistungen, welches Anlass für Unterrichtsentwicklung werden soll, sondern um Rückmeldungen zum Unterricht selbst, wobei die Rückmeldeinformationen standardisiert sind, bestimmte Vorstellungen von Unterrichtsqualität transportieren und auch zur Steuerung der Unterrichtsentwicklung beitragen sollen. Damit wurde ein Steuerungsinstrument implementiert, das auf die Mikroebene des unterrichtlichen Interagierens gerichtet ist und auf Selbstevaluation der einzelnen Lehrperson setzt. Es ergänzt Steuerungsinstrumente wie Bildungsstandards oder Schulinspektionen (vgl. Maag Merki & Emmerich 2011). Damit wird der steuerungsstrategische Paradigmenwechsel von der Input- zu einer Output- und Wettbewerbssteuerung mit dem Konzept der Selbststeuerung verbunden und um eine Standardisierung der Verhaltenserwartungen ergänzt. Noch wenig wird über die Nutzung der Erhebungsinstrumente zur Unterrichtsdiagnose in der Schulpraxis gewusst und insbesondere darüber, wie die Akteur:innen auf das Feedback reagieren bzw. welche Art von Reflexionsprozessen dadurch in Gang gesetzt werden.

2.2 Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Lehrer:innenbildung

In der *Lehrer:innenbildung* haben das intensive Bemühen um die Förderung einer reflexiven Haltung und der Anspruch der Reflexionssteigerung vielfältige Instrumente und Methoden hervorgebracht. Im Rahmen der von Bund und Ländern seit 2015 geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden diese Bemühungen weiter intensiviert. Dabei wird mit unterschiedlichen Konzepten gearbeitet, insbesondere mit dem professionstheoretischen Ansatz der reflexiven Haltung und der fähigkeitsorientierten Vorstellung der Reflexionskompetenz. Auch der Ansatz der Meta-Reflexivität (vgl. Cramer 2020) wird diskutiert, welcher beansprucht, unterschiedliche professionstheoretische Ansätze zusammenzuführen.

Es sind mehrere Instrumente entstanden, die für die Reflexion von Unterrichtsinteraktion herangezogen werden. Dazu zählen Unterrichtsnachbesprechungen,

die vorwiegend in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, teilweise aber auch in Praxisphasen an Universitäten eingesetzt werden. Hinzukommen insbesondere Kasuistik, videobasierte Lehrer:innenbildung, kollegiale Besprechungs- und praxisreflexive Beratungsformate. Grundsätzlich ist mit der Unterrichtsnachbesprechung in Praxisphasen des Studiums, im Vorbereitungsdienst oder nach Unterrichtshospitationen eine andere Form der Reflexion gefordert als z. B. bei der kasuistischen Analyse einer authentischen Unterrichtssequenz, beim videobasierten Lernen mit Unterrichtsvideos oder in praxisreflexiven Beratungsformaten, wie kollegialen Fallbesprechungen von Unterrichtssituationen oder kollegialen Unterrichtshospitationen. Es werden auch unterschiedliche Ziele verfolgt: Bei der *Unterrichtsnachbesprechung* mit dem Ziel der Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Handelns steht meist die Realisierung der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsziele im Vordergrund. Unterrichtsnachbesprechungen verlaufen oft im Modus der Bewertung.

Beim *videobasierten Lernen* geht es vorrangig um die Veranschaulichung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen oder die Modellierung von Unterrichtsmustern. Die Reflexion richtet sich auf die Lernwirksamkeit von Unterricht, auf das Erkennen lernrelevanter Situationen im Unterrichtsgeschehen, aber auch auf die problemschließende Reflexion bzw. Analyse der Unterrichtsinteraktion durch Bezugnahme auf theoretisches Wissen. Inzwischen steht sogar ein Meta-Videoportal zur Verfügung, das eine übergreifende Suche nach Unterrichtsvideos bestehender Unterrichtsvideoportale für die Lehrer:innenbildung erlaubt.³

Die *forschungsorientierte Kasuistik* wiederum zielt auf die problemschließende Rekonstruktion von beobachteten, beschriebenen und transkribierten Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsstunden ab. Hier richten sich die Reflexionsbemühungen auf Strukturen, Routinen und Praktiken der komplexen Unterrichtsinteraktion.⁴

Hinzukommen *praxisreflexive Beratungsformate* von Unterricht. Kollegiale Unterrichtshospitation mit anschließendem Feedback oder kollegiale Fallberatungen gelten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung als wirksame Methoden, um den eigenen Unterricht zu reflektieren und zur Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen. Als weitere Methode professioneller Begleitung zur Reflexion beruflicher Erfahrungen, u. a. im Unterricht, gilt *Supervision*, eine Form der externen Beratung mit dem Fokus auf Selbstreflexion.

Für alle diese Instrumente und Methoden der Betrachtung von Unterricht in der Lehrer:innenbildung ist die Förderung der Reflexion der Unterrichtsinteraktion zentral. Dabei unterscheiden sich die Ansätze allerdings in Bezug auf ihre prak-

³ <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>

⁴ Es sind verschiedene Fallarchive entstanden, die Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsstunden dokumentieren, wie z. B. das Online-Fallarchiv an der Universität Kassel (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>).

tischen Referenzrahmen, also in welcher Phase der Lehrer:innenbildung sie zum Einsatz kommen, und in ihrem theoretischen Referenzrahmen: ob eher pädagogisch-psychologische oder eher didaktische Modellierungen von Unterricht maßgebend sind oder ob soziologische bzw. sozialtheoretische Beschreibungen von Unterricht die Reflexionen leiten sollen.

2.3 Reflexion von Unterrichtsinteraktion in der Forschung

Die systematische Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Unterrichtsinteraktion sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend ins Zentrum der Unterrichtsforschung gerückt. Während beim standardisierten Vorgehen geschulte Personen zur Beobachtung der Unterrichtsinteraktion eingesetzt und Beobachtungen in Merkmalskatalogen geordnet werden, werden bei der teilnehmenden Beobachtung die im Feld gewonnenen Daten zu Protokollen ausgearbeitet, die durch offenes Codieren, Rekonstruktion von Interaktionsverläufen, Fallanalysen und Ausarbeiten von Schlüsselthemen erschlossen werden.

Standardisierte und teilnehmende Beobachtung von Unterricht wurden ergänzt durch Audio- und Videoaufzeichnungen mit der Absicht, der Komplexität von Unterricht besser gerecht zu werden. Immer häufiger werden Videos genutzt, um Daten über Unterricht zu generieren. Die quantitative Analyse richtet sich dann auf Zusammenhänge zwischen Schüler:innenmerkmalen (z. B. Lernvoraussetzungen oder Lernergebnisse) und Lehrer:innenmerkmalen (z. B. Wissen oder Persönlichkeitsmerkmale) oder auf die Entwicklung und Anwendung von Kategoriensystemen zu Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. In der qualitativen Forschung wird durch die Nutzung von Videos mit zunehmend ausdifferenzierteren Transkripten des Unterrichtsgeschehens gearbeitet. Hier besteht das Ziel darin, die strukturelle Ordnung von Interaktionszusammenhängen oder die Bedeutung konstituierender Praktiken durch die Rekonstruktion der Sequenzialität von Unterricht qualitativ zu analysieren.⁵

In der Forschung zur Unterrichtsinteraktion wird begrifflich häufig nicht *Reflexion*, sondern *Analyse* gebraucht, um hervorzuheben, dass der Gegenstand *Unterricht* einer wissenschaftlich-systematischen Betrachtung unterzogen wird. Immer muss entschieden werden, ob *normaler*, alltäglicher Unterricht oder *idealer*, als innovativ geltender Unterricht Gegenstand der Untersuchung sein soll. Die Begriffe *Analyse* und *Reflexion* werden in der Forschung aber nicht scharf getrennt. Zu einer Diskussion der Ergebnisse einer empirischen Studie gehört selbstverständlich die Reflexion ihrer Limitationen. In der qualitativen Forschung ist Reflexion sogar impliziter Bestandteil des Forschungsprozesses. Qualitative Forschung ist als ein reflexiver Prozess zwischen Datenerhebung, Auswertung, Theorieentwicklung

5 Insgesamt fällt im Wissenschaftsbetrieb die eher geringe Wahrnehmung sinnverstehender Befunde der qualitativen Unterrichtsforschung durch die quantitativ ausgerichtete Unterrichtsqualitätsforschung auf (vgl. Proske & Rabenstein 2018, 12).

und der Erhebung weiterer Daten konzipiert. Reflexion bedeutet hier auch, sich der Unterrichtspraxis mit einer zunehmend distanzierten Haltung zuzuwenden.

3 Einflussreiche Konzepte von Unterricht und Schwerpunkte der Reflexion

Die systematische Analyse und Beschreibung der Interaktionsprozesse erfolgten mit unterschiedlichen Vorstellungen über die Beschaffenheit des Phänomens *Unterricht*, worauf nun genauer eingegangen wird. Dazu werden – leicht vergrößernd – drei Konzepte von Unterricht unterschieden, die mit verschiedenen Schwerpunkten der Reflexion einhergehen.

Tab. 2: Bestimmungen von Unterricht mit Schwerpunkten der Reflexion

Was ist Unterricht?	Schwerpunkte der Reflexion
Didaktisch geplante Sequenzen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule (vgl. Heimann u. a. 1965; Klafki 1963 & 1996; Jank & Meyer 2002; Kiper & Mischke 2009; Wiater 2020)	Reflexion mit dem Ziel, Passung zwischen Planung und Realisation zu erreichen
Qualitativ hochwertiges Angebot von Lehrpersonen, das auf Seiten der Schüler:innen in geeigneter Weise genutzt werden kann, um Lernergebnisse zu erzielen (vgl. Fend 1981; Helmke 2012; Klieme 2018; Lipowsky 2020)	Steigerung der Unterrichtsqualität durch Beobachter:innenschulung und Training
Komplexe soziale Interaktion und sozio-materielles Arrangement in der Schule (vgl. Mehan 1979; Doyle 1986; Lüders 2003; Breidenstein 2006; Gruschka 2009; Wenzl 2014; Thiel 2016; Proske & Rabenstein 2018; Bennewitz 2021)	Analyse der Kommunikationsform Unterricht, der Interaktionsordnung, des Unterrichtsvollzugs und der Unterrichtspraktiken

Eine verbreitete Vorstellung beinhaltet, es handele sich bei Unterricht um didaktisch geplante Sequenzen des Lehrens und Lernens in der Institution Schule (vgl. Arnold 2009, 15). Der Planungsprozess orientiere sich an didaktischen Konzepten, in denen das Unterrichtsgeschehen und dessen Einflussfaktoren modelliert werden. So wird Unterricht in seiner Struktur, seinen Intentionen, seinem sequenziellen Ablauf (zeitlich, inhaltlich und methodisch) und als Beziehungsgefüge entworfen. Didaktische Modelle unterscheiden sich durch ihre Vorstellungen über den Zusammenhang von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden. Während

die *bildungstheoretische Didaktik* (vgl. Klafki 1963 & 1996) die Auswahl der Bildungsinhalte und die Zielorientierung des Unterrichts ins Zentrum der Planungsaktivitäten stellt, hebt die *lerntheoretische Didaktik* (vgl. Heimann u. a. 1965) die Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen hervor. In *kognitionspsychologisch orientierten didaktischen Konzepten* (vgl. Aebli 1983) steht die aktive problemlösende Auseinandersetzung im Zentrum der Planung.⁶ Bemühungen um Reflexion des Unterrichtsgeschehens richten sich bei dieser didaktisch orientierten Vorstellung von Unterricht auf die Passung von Planung und Umsetzung. Forschungsbefunde zur Unterrichtsreflexion hinsichtlich didaktischer Planung und deren Umsetzung zeigen, dass in der Einschätzung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen ein *gut laufender* Unterricht bedeutet, dass die Schüler:innen mitmachen und die Lehrperson mit der gegebenen Zeit in Bezug auf den Stoff auskommt (vgl. Seel 1997, 269).

Das *Angebot-Nutzungs-Modell* (von Fend entworfen und von Helmke weiterentwickelt) hat möglicherweise wegen seines Abstraktionsgrades und seines transaktionalen Ansatzes als Rahmenmodell von Unterricht hohe Bedeutung erlangen können. Eine Sensibilisierung von Lehrpersonen für empirisch abgesicherte Einflüsse in der Unterrichtsinteraktion soll erreicht werden. Das *Angebot-Nutzungs-Modell* liefert Variablen zur Erklärung des Lernerfolgs von Schüler:innen und gibt Hinweise, wie ihr Lernerfolg erhöht werden kann. Angenommen wird, dass die Wirksamkeit unterrichtlicher Angebote auch davon abhängt, wie Schüler:innen den Unterricht wahrnehmen und interpretieren. Damit setzt sich in Deutschland ein integratives systemisches Modell durch, das aus der Lehr-Lernforschung stammt (vgl. Lipowsky 2020). Die von Helmke zentral gesetzte Qualität von Lerngelegenheiten wurde durch die Unterrichtsqualitätsforschung weiter ausdifferenziert und Basisdimensionen eines erfolgreichen Unterrichts wurden ausgearbeitet (vgl. Klieme u. a. 2006; Klieme 2018). Das Nachdenken über Unterricht richtet sich in diesem Konzept auf effektive Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Lernunterstützung. Hervorgehoben wird, dass die Reflexion des Unterrichtsgeschehens weniger auf Merkmale der sogenannten Sicht- und Oberflächenstruktur des Unterrichts zu fokussieren sei, sondern (viel) mehr Merkmale der Tiefenstruktur der Unterrichtsinteraktion wie z. B. Anregungsgehalt von Fragen, Beschaffenheit von Feedback, Kohärenz des Unterrichtsverlaufs oder Umgang mit Arbeitstechniken Beachtung finden sollten (vgl. Lipowsky 2020, 103f.). Dazu werden Beobachter:innenschulungen und Trainings durchgeführt.

Eine dritte Vorstellung von *Unterricht* besteht darin, diesen *als soziale Praxis und komplexe soziale Interaktion* in der Schule zu verstehen (vgl. Mehan 1979; Thiel 2016). Interaktion in der Schule ist demnach durch spezifische Anforderungen an

6 Weitere didaktische Konzepte hatten Einfluss auf die Planung des Unterrichts, wie z. B. der lernzielorientierte Unterricht, der handlungsorientierte Unterricht oder der kompetenzorientierte Unterricht.

die Kommunikation im Unterricht, eine besondere Interaktionsordnung, gekennzeichnet. Dabei können sprachtheoretisch, praxistheoretisch, systemtheoretisch fundierte und wissenssoziologisch ausgerichtete Zugänge zum Gegenstand des Unterrichts unterschieden werden (vgl. Proske u. a. 2021). Die Beobachtung von Unterricht folgt hier keinen Optimierungs- und Steuererwartungen. Vielmehr stehen hier im Zentrum der Reflexion die kritische Analyse des Unterrichtsdiskurses oder des Unterrichtsvollzugs, von Konstitutionsbedingungen des Unterrichts, Unterrichtsstrukturen und Unterrichtspraktiken. Dabei geht es sowohl um die Reflexion von Widersprüchen und Herausforderungen im Alltag des Unterrichts als auch um das Auseinanderfallen von Interaktionsvollzug einerseits und fachlichem Bildungsanspruch andererseits bzw. um die Frage einer sozial angemessenen und sachlich weiterführenden Reaktion im Interaktionsprozess bei der Arbeit am fachlichen Gegenstand. Während sich die qualitative Analyse der Unterrichtsinteraktion zunächst vorrangig auf das sprachliche Handeln bezog, geraten inzwischen zunehmend mehr auch die Materialität des Unterrichts, Raumkonstellationen und körperliche Inszenierungsformen in den Blick (vgl. Bennewitz 2021; Breidenstein 2021).

4 Empirische Befunde zur Reflexion von Unterrichtsinteraktionen

In Anlehnung an die Unterscheidung von Klemplin (2019) werden bei der folgenden Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse 1. individuell-monologische Ansätze, 2. visualisierende und dokumentierende Ansätze, 3. kollegial-dialogische Ansätze und 4. experimentelle Ansätze unterschieden.

4.1 Individuell-monologische Ansätze

(Portfolio und Stimulatet Recall mit Reflexionsbogen)

Dem *Portfolio* wird in der Lehrer:innenbildung großes Potenzial zur Förderung von Reflexivität zugeschrieben, wobei Portfolioarbeit auf die allgemeine professionelle Entwicklung und Selbststeuerung gerichtet ist, nicht allein auf die Reflexion des unterrichtlichen Handelns. Untersuchungen von Portfolios zeigen, dass deskriptive Reflexionen überwiegen. In vielen Studien wird eine geringe Reflexionstiefe konstatiert. Im Lehramtsstudium werde die Entfaltung tieferer reflexiver Potenziale durch die Kopplung mit Leistungsbewertung behindert (vgl. z. B. Häcker 2007; Gläser-Zikuda 2010; Leonhard 2013; Hofmann u. a. 2016; Feder & Cramer 2019).

Studien zu *Stimulated Recall* ergeben, dass es bei der Unterrichtsreflexion an Aussagen zu Didaktik und Inhalten mangelt. Meist werden verallgemeinernde Begründungen vorgenommen. Handlungsalternativen werden nur selten formuliert. Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht meist erläuternd und ordnen

die Handlungen ihres wissenschaftlichen Alltags eher narrativ (vgl. Wyss 2013; Messmer 2015).

Während die individuelle und monologische Reflexion im Portfolio schriftlich verfasst wird, erfolgt Stimulated Recall im Modus der Mündlichkeit. Forschungsbefunde zu monologisierenden Ansätzen der Reflexion von Unterricht verweisen insgesamt auf eine beschreibende und erzählende, weniger auf eine kritische, abwägende, bewertende oder auch bewusstwerdende Praxis der Reflexion über Unterricht.

4.2 Visualisierende und dokumentierende Ansätze

(Videostimulierte Unterrichtsreflexionen und rekonstruktive Kasuistik)

Der Einsatz von Videos zur Reflexion von Unterricht hat in den letzten Jahren großen Zuspruch erfahren (vgl. Krammer u. a. 2016; Krammer 2020). Videos werden zur Illustration, zur Kompetenzentwicklung oder in der rekonstruktiven Kasuistik eingesetzt (vgl. Syring 2021). Nachgewiesen wurde, dass *Lernen mit Video* die Fähigkeit fördert, bedeutsame Interaktionssituationen im Unterricht zu erkennen (vgl. Sherin & van Es 2009; Alles u. a. 2018) und mit Bezug auf theoretisches Wissen zu interpretieren (vgl. Stürmer u. a. 2013). Umfassende Reviews finden positive Wirkungen auf die Lernmotivation, die selektive Aufmerksamkeit und das wissensbasierte Denken (vgl. Gaudin & Chaliès 2015; Hamel & Viau-Guay 2019). Die Entwicklung von Handlungsalternativen zum beobachteten Unterricht wird durch das Lernen mit Videos gefördert (vgl. Kücholl & Lazarides 2021). Probleme wurden ausgemacht, wenn die Analyse der Tiefenstruktur des Unterrichts das Ziel war (vgl. Krammer 2020). Zur Frage, ob ein eher problemorientiertes oder ein eher instruktionales Vorgehen beim Einsatz des Lernens mit Video sinnvoller ist, gibt es keine klare Befundlage (vgl. Syring 2021).

Die *rekonstruktive Kasuistik* zeichnet sich durch ein problemschließendes, analytisch-sinnverstehendes Vorgehen aus und zielt auf einen forschenden Zugang zur Unterrichtspraxis ab. Dabei wird meist mit Texten (Transkripte, Beobachtungsprotokolle oder Dokumente aus dem Unterricht) gearbeitet. Rekonstruktive Kasuistik wurde bislang nahezu ausschließlich in qualitativen Forschungsdesigns untersucht mit Interesse an der sozialen Praxis und den Produkten der Fallarbeit (vgl. Schmidt & Wittek 2021). Es gibt Hinweise darauf, dass rekonstruktive Fallarbeit zu einer „Schulung des Verstehens“ (Heinzel 2006) beiträgt und Irritationen bei der Zuwendung zur Praxis auszulösen vermag (vgl. Kabel u. a. 2020). Allerdings stellt sich seitens der Lehramtsstudierenden eine Überlagerung der sinnverstehenden Arbeit am Fall durch eine distanziert-routinisierte Aufgaben- und Ergebnisorientierung ein (vgl. Heinzel & Krasemann 2019). Im Vollzug der Fallarbeit kommt es, im Gegensatz zu den Zielen des Modells, zur Ausrichtung an der alltäglichen Unterrichtspraxis (vgl. Kunze 2020; Heinzel 2021). Rekonstruktive Kasuistik erscheint – so legen es die Beobachtungen nahe – als

„unerreichbares Ideal universitärer Lehre“ (Schmidt & Wittek 2021). Die Befunde zur variantenreichen Umsetzung visualisierender und dokumentierender Ansätze belegen, dass die angestrebten Ziele der Reflexion nur bedingt erreicht werden. Dies gilt sowohl für die Aufgabe, die Tiefenstrukturen des Unterrichts zum Gegenstand der Reflexion werden zu lassen, wie auch für die Absicht, einen reflexiven Lehrer:innenhabitus zu professionalisieren.

4.3 Kollegial beratende Ansätze (Unterrichtsnachbesprechungen und kollegiale Beratungsformate)

In ihren Inhalts- und Gesprächsanalysen von *Unterrichtsnachbesprechungen* (Mentor:in und Student:in) zeigt Führer (2020, 313), dass Unterricht nur selten zum Thema der Reflexion wird. Meist gehe es um Anforderungen an die Lehrperson, um ihr Planungshandeln, ihre Organisationsaktivitäten, Materialgestaltung oder Medienwahl. Als Ausgangspunkt für anspruchsvollere Reflexionsprozesse wurden problematische Situationen und unterrichtsbezogene Phänomene ausgemacht (vgl. ebd., 316). Die Unterrichtsnachbesprechung scheint dazu aufzurufen, sich als reflexionswillig zu inszenieren und die Fähigkeit zur Reflexion in feldspezifischen Reflexionspraktiken zu demonstrieren. Für das kritische Nachdenken über den eigenen Unterricht ist auch die Kopplung von Beurteilung und Beratung in der Unterrichtsnachbesprechung hinderlich (vgl. Rosenbusch 1994; Denner 2000; Schnebel 2009; Sauer & Lunkenbein 2013).

Das Ziel *kollegialer Beratungsformate* besteht darin, Praxisprobleme gemeinsam zu besprechen sowie Reflexions- und Veränderungsprozesse niedrigschwellig einzuleiten. Mittlerweile existieren diverse Modelle zur kollegialen Beratung wie z. B. kollegiale Unterrichtshospitation, kollegiale Fallberatung, Peer-Coaching oder professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Schley & Schley 2010; Tietze 2010).

Darstellungen zur Umsetzung kollegial beratender Ansätze betonen, dass Multiperspektivität hergestellt werden kann (vgl. Bennewitz & Grabosch 2017). Beobachtet wird aber auch, dass es oftmals bei der Exploration des Problems, dem Austausch von Perspektiven und dem Geben von Hilfestellungen bleibt. Prozesse der Vergemeinschaftung und der kollegialen (Selbst-)Vergewisserung laufen der kritischen Analyse von Unterrichtssituationen zuwider (vgl. Kunze 2014; Sirtl 2021). Eine Weiterentwicklung kollegialer Beratungsformate, mit dem Ziel, professionelle Lerngemeinschaften zu bilden, wird im Kontext der Unterrichtsqualitätsforschung diskutiert (vgl. Lipowsky u. a. 2020). Die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen kollegial beratender Ansätze und den Teilnehmer:innen-Praktiken kollegialer Unterrichtsreflexion führt zum Nachdenken über eine stärkere Lenkung und Strukturierung der Aktivitäten.

4.4 Experimentelle Ansätze

(z. B. Microteaching in Lehr-Lern-Laboren)

Beim *Microteaching* werden kurze Unterrichtssequenzen mit kleinen Gruppen von Schüler:innen geplant und umgesetzt, um Komplexität zu reduzieren und hochwertige fachliche Unterrichtssettings zu realisieren. Durch empirische Forschung konnte nachgewiesen werden, dass Microteaching Unterrichtsinteraktionen fördert und die Reflexionsfähigkeit verbessert (vgl. Metcalf u. a. 1996; Klinzing 2002; Kürten u. a. 2020). Allerdings wird die Bezugnahme auf fachliche Wissensbestände als nicht zufriedenstellend gewertet, weil eher handlungsbezogen argumentiert wird (vgl. Klempin 2019). Eine Studie zu den Reflexionsprozessen von Lehramtsstudierenden beim Microteaching im Fach Physik kommt zu der kritischen Einschätzung, dass sich die Studierenden als nicht verantwortlich für auftretende Probleme betrachten, sondern äußere Umstände oder das Unvermögen von Schüler:innen anführen. Zudem würden Studierende vorrangig auf der Sichtebeine des Unterrichts ihre Aktivitäten planen, durchführen und reflektieren (vgl. Smoor 2018, 268).

Die Enttäuschung über die Qualität der Reflexion zeigt sich also auch beim Microteaching, trotz fachlich hochwertig gestalteter Unterrichtssettings. Insgesamt fallen die Forschungsergebnisse zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion ernüchternd aus. Veranlasste Reflexion erfüllt nicht die damit verbundenen Erwartungen an eine gedankliche, explorative und (selbst-)kritische Betrachtung von Unterrichtshandlungen (Häcker 2017, 27).

5 Fragen zur Reflexion von Unterrichtsinteraktion

Die abschließende Diskussion dreier Fragen ist als Beitrag zur weiteren Auseinandersetzung gedacht.

5.1 Mit welchen (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Folgen für die Unterrichtsinteraktion werden Reflexionshandlungen jeweils angestoßen?

Reflexion von Unterrichtsinteraktion ist mit der Bestimmung verbunden, Unterricht zu verbessern und soll darüber hinaus zur Selbstreflexion und Entwicklung einer professionellen Haltung beitragen. Damit ist die Gefahr einer Vereinnahmung der menschlichen Fähigkeit zum rück- und selbstbezüglichen Denken zum Zwecke der Professionalisierung verbunden, mit der möglichen Reaktion, dass bloß ein „Jargon der Reflexivität“ berufen wird, der das Missverhältnis zwischen Wollen, Sollen und Handeln in der Unterrichtsinteraktion nur vordergründig bewältigen kann (vgl. Häcker 2017).

Auch kann die Forderung nach kognitiver Reflexion der Unterrichtsinteraktion dazu beitragen, das Unterrichtshandeln zu destabilisieren, da der konkrete Unterrichtsvollzug eine Ad-hoc-Anforderung darstellt und das hierfür nötige Routine-Wissen zum überwiegenden Teil inkorporiert, implizit und daher eher irritiert als situativ variierbar wird.

5.2 (Wie) Reflektieren Lehrpersonen während der Unterrichtsinteraktion? Wie wird dies im Unterrichtsvollzug sichtbar?

Ob es überhaupt möglich ist, während der Unterrichtsinteraktion zu reflektieren, ist umstritten. Leonhard (2020, 19) kritisiert die Ausweitung des reflexiven Zurückwendens auf die Gegenwart (in action). Erst rückblickend erscheine es möglich, eine (partielle) Einsicht in das Unterrichtsgeschehen zu erreichen.

Aus praxistheoretischer Sicht handelt es sich beim Unterricht um ein selbstläufiges und regelgeleitetes Geschehen, das eine feldspezifische Ordnung hervorbringt, an die auch unerfahrene Lehrpersonen anknüpfen, da sie über inkorporiertes Wissen zur Unterrichtsinteraktion biografisch bereits verfügen. Dies hat zur Folge, dass sie als Akteur:innen des Unterrichts ihr Handeln variieren, also auf unterschiedliche Strategien rekurren können. Improvisationen und Variationen, die durch Beobachtungen erfasst und empirisch perspektiviert werden können, treten auf, wenn Handlungsprobleme bearbeitet werden müssen.

5.3 Wäre es vor dem Hintergrund der unerfüllten Reflexionsansprüche nicht sinnvoller, in der Lehrer:innenbildung von „Analyse“ des Unterrichts zu sprechen?

Während eine Analyse stärker auf die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktion im Unterricht gerichtet ist, beansprucht Reflexion, auch eigene Erfahrungen und Haltungen in Bildungs- und Wissensbildungsprozessen wahrzunehmen. Für Unterrichtsforschung ist nun das Besondere, dass Unterricht vor aller Analyse oder Reflexion zur biografischen Vergangenheit und daher zum persönlichen Alltagswissen der Forschenden gehört, weshalb die Grenzen von Analyse und (Selbst-)Reflexion verschwimmen können. Insgesamt gesehen sollte daher für die Entwicklung professionellen Handelns die Analyse von Unterrichtsinteraktionen klarer von der biografischen (Selbst-)Reflexion getrennt werden.

Bei beiden, Analyse und Reflexion von Unterricht, geht es um ein *tieferes Verständnis* des Unterrichtshandelns. Während der Begriff der Analyse für forschende Zugänge angemessener erscheint, sollte Reflexion vordringlich als Bestandteil von Bildungs- und Wissensbildungsprozessen eingesetzt werden. Dazu gehört auch die kritische Reflexion möglicher Begrenzungen der eigenen Forschungszugänge und -prozesse. Darüber hinaus sollte Reflexion stärker als Handlungsbegriff aufgefasst, theoretisch bestimmt und erforscht werden.

Literatur

- Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Alles, M.; Seidel, T. & Gröschner, A. (2018): Toward Better Goal Clarity in Instruction: How Focus On Content, Social Exchange and Active Learning Supports Teachers in Improving Dialogic Teaching Patterns. In: *International Education Studies* 11 (1), 11-24.
- Altrichter, H.; Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 235-277.
- Arnold, K.-H. (2009): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.): *Handbuch Unterricht* (2., aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-22.
- Bennewitz, H. (2021): Unterrichten. In: J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.): *Studienbuch pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 99-116.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017): Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. In: *journal für lehrerInnenbildung* 17 (1), 49-52.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. *Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2021): Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 933-953.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 197-219.
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 204-214.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In: M. C. Wittrock (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl.). New York: Macmillan, 392-431.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (5), 1225-1245.
- Fend, H. (1981): *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München: Verlag Urban & Schwarzenberg.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. In: *Educational Research Review* 16, 41-67.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2010): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Häcker, T. H. (2007): Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. H. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-45.
- Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019): Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. In: *Cogent Education* 6, 1-14.

- Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (1965): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Heinzl, F. (2006): Lernen am schulischen Fall – wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-47.
- Heinzl, F. (2021): Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-64.
- Heinzl, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester. Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 67-80.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Orientierungsband (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer Verlag.
- Helmke, A.; Helmke, T.; Lenske, G.; Pham, G.; Praetorius, A.-K.; Schrader, F.-W. & Ade-Thuraw, M. (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik. Online unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf (Abrufdatum: 22.05.2022).
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), 253-273.
- Hofmann, F.; Wolf, N.; Klaw, S.; Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann Verlag, 23-39.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kabel, S.; Leser, C.; Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 168-183.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009): Unterrichtsplanung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5., unveränd. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klempin, C. (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klieme, E. (2018): Unterrichtsqualität. In: M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann Verlag, 393-408.
- Klieme, E.; Lipowsky, F.; Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann Verlag, 127-146.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), 194-214.
- Korthagen, F. A. J. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: European Journal of Teacher Education 22 (2-3), 191-207.
- Krammer, K. (2020): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 691-699.
- Krammer, K.; Hugener, I.; Biaggi, S.; Frommelt, M.; Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft 44 (4), 357-372.

- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021): Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 985-1006.
- Kunze, K. (2014): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 44-57.
- Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 681-690.
- Kürten, R.; Greefrath G. & Hammann M. (2020): Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster: Waxmann Verlag.
- Leonhard, T. (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker-Fischer & J. C. Störtländer (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 180-192.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 14-28.
- Lipowsky, F. (2020): Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag, 69-118.
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. & Bleck, V. (2020): Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. Das Projekt POLKA. In: *Pädagogik* 72 (12), 18-23.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011): Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Bd. 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-168.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Messmer, R. (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16 (1), 1-20.
- Metcalf, K. K.; Ronen Hammer, M. A. & Kahlich, P. A. (1996): Alternatives to field-based experiences. The comparative effects of on-campus laboratories. In: *Teaching and Teacher Education* 12 (3), 271-283.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prose, M.; Rabenstein, K. & Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen: Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenbusch, H. S. (1994): Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sauer, D. & Lunkenbein, M. (2013): „Klasse, da wäre ich jetzt alleine gar nicht drauf gekommen!“ Kollegiale Beratung unter Lehrkräften. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (2), 26-30.
- Schley, V. & Schley, W. (2010): *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studien Verlag.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 261-280.

- Schnebel, S. (2009): Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerbildung. In: K. Schneider, G. Schwab & M. Weingardt (Hrsg.): *Hauptschulforschung konkret. Themen – Ergebnisse – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 134-146.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seel, A. (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: *Unterrichtswissenschaft* 25 (3), 257-273.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60 (1), 20-37.
- Sirtl, K. (2021): Kollegiale Fallbesprechung als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? – Über die Implementierung „praxisnaher“ Beratungsmethoden in der Lehrer*innenbildung. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 25*. Wiesbaden: Springer VS, 477-483.
- Smoor, S. (2018): Lehr-Lern-Labore als Instrument der Professionalisierung im Lehramtsstudium Physik. Zyklische Gestaltungs- und Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden der Physik im Theorie-Praxis-Raum Lehr-Lern-Labor. Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg.
- Stürmer, K.; Königs, K. D. & Seidel T. (2013): Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effects of courses in teaching and learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 83 (3), 467-483.
- Syring, M. (2021): Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 230-244.
- Thiel, F. (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tietze, K.-O. (2010): *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiater, W. (2020): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik (4. Aufl.)*. Augsburg: Auer Verlag.
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann Verlag.