

Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis

Zusammenfassung

Unterrichtsentwicklung ist per definitionem keine bloße Aktualisierung bestehender Praxis, sondern beinhaltet immer normative Ansprüche, Ziele und Gelingenserwartungen an Veränderung und Erneuerung. Eine wesentliche Frage ist dann, auf welche Weise die Notwendigkeiten und Zielrichtungen einer Entwicklung bestimmt werden und welche Rolle dabei die Forschung im Verhältnis zur Praxis einnimmt. Im Beitrag wird zunächst die grundlegende Verwobenheit der Entwicklungsforschung mit einem präskriptiven Optimierungs-, Effizienz- und Einheitsdenken skizziert. Anschließend werden verschiedene Ansätze der Unterrichtsentwicklung im deutschsprachigen Raum (empirische Bildungsforschung, didaktische Entwicklungsforschung, Design-Based Research, Lesson Study) dargestellt. Leitend ist dabei die Frage, wie diese Ansätze wissenschaftliches und schulpraktisches Wissen (nicht) mit Autorität ausstatten und zueinander ins Verhältnis setzen. Von dieser analytischen Perspektive auf bestehende Ansätze und deren Normativität ausgehend, wird aufgezeigt, dass diese von den Lehrpersonen Entwicklung fordern, ihre eigenen Konzepte und Verfahren jedoch tendenziell hypostasieren. Aufbauend auf dieser Kritik werden diskursive Verhältnissetzungen und Autorisierungspraktiken eines eigenen Projektes kollegialer Unterrichtsentwicklung vorgestellt. Dabei wird auf die Übergänge in Begriffen, Perspektiven und Adressierungen im Sprechen über Unterricht fokussiert.

Schlagwörter: Unterrichtsentwicklung; Qualitätsentwicklung; Normativität; Autorisierung; Wissen

The knowledge of educational improvement.

Critical perspectives on how science and school practice are related

Evolving teaching is not merely “doing anything different”. Development always includes normative demands, goals and expectations of success. Consequently, we also speak of educational improvement. Therefore, it is essential to explore the ways in which the direction of development is determined and how research and practice are related to one another. To accomplish this, I will first outline the fundamental interconnection of development research with a prescriptive mindset of optimisation and efficiency. This is followed by a differentiated look at the various approaches to teaching development in the German-speaking world (empirical educational research, didactic development research, design-based research, lesson study). Here, I focus on how these approaches do (not) attribute authority to scientific and practical school knowledge and relate them to each other. Starting from this analytical perspective on existing approaches and their normativity, I argue that those demand development from teachers, but tend to hypostatise their own concepts and practices. Based on this critique, I introduce the discursive relations and authorisation practices of my own project of collaborative educational improvement. Here, I focus on the transitions in terms, perspectives and modes of address in speaking about lessons.

Keywords: Educational Improvement; Quality of education; Authorization; Knowledge

1 Einleitung

In einem bekannten Zitat Dirk Rustemeyers (1998: 242) fordert dieser „Erziehungswissenschaft solle ihre Theoriemittel wissenschaftlich fundieren und ihren Wert darin sehen, ‚nur zu beobachten‘“. Demnach zeichne sich eine *erziehungswissenschaftliche* Betrachtung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungsprozesse durch eine deskriptiv-analytische Beobachtung sowie normative und moralische Enthaltensamkeit aus. Damit kann jedoch kaum eine Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Wissens von den beobachtungsleitenden Annahmen und erkenntnisleitenden Verfahren gemeint sein. Werden doch Fragen der Voraussetzungen, der Gegenstandsangemessenheit und der Güte wissenschaftlicher Erkenntnisse breit diskutiert (z.B. Strübing et al. 2018; Krebs & Menold 2014). Damit zeigt diese Diskussion ein – zunächst wissenschaftsinternes – Bemühen darum, die Gültigkeit des produzierten Wissens abzusichern. Darüber hinaus scheint ein *erziehungswissenschaftlicher* Forschungsmodus auch von spezifischen Hinsichten abhängig zu sein, unter denen etwas beobachtet, analysiert und theoretisiert wird (vgl. Balzer & Su 2016). Diese Hinsichten bestimmen, was forschend in den Blick genommen wird, gerade weil sie bezeichnen, was pädagogisch erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Herfter et al. 2019).

Damit ist die Spur gelegt, der dieser Aufsatz folgen möchte: In einem ersten Schritt sollen die (impliziten) normativen Setzungen erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Unterrichtsentwicklung umrissen werden, d.h. jene Hinsichten unter welchen diese Ansätze bestimmen, wie Unterricht entwickelt werden soll. In einem zweiten Schritt geraten dann die Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen in den Blick. Im Anschluss an Ansätze einer kulturtheoretischen Schulentwicklungsforschung (z.B. Idel & Pauling 2018; Goldmann 2017) wird Unterrichtsentwicklung dabei als Ort diskursiver Verhandlung verstanden, an welchem um die Durchsetzung bestimmter Perspektiven und Wissensformen gerungen wird. Hierbei werden Hierarchisierungen von Wissensformen in Beschreibungen und Praktiken der „Aufgabentrennung“ beschrieben, die immer auch Zeugnis davon sind, dass ‚gängige‘ Formen der Unterrichtsentwicklungsforschung die Veränderung und Verbesserung des Unterrichts über eine pädagogische Einflussnahme auf Lehrpersonen selbst herbeizuführen suchen.¹ In einem dritten Schritt wird skizziert, welche Effekte es für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung von Lehrpersonen und Forschenden hat, wenn sie als Raum gefasst wird, in dem jeweils erst zur Sprache gebracht werden muss, was als verbindliches Konzept für die Identifizierung und Veränderung des Unterrichtsgeschehens gilt.

1 Auch wenn die Entwicklung schulischer und unterrichtlicher Prozesse durchaus organisational gedacht wird (vgl. Brüsemeister 2020; Heinrich 2007), sind damit immer auch Lehrkräfte als verantwortlich adressiert (vgl. Schmidt 2020; Lehmann-Rommel 2004), weshalb man im Anschluss an Daniel Goldmann (2017: 307) von einer *Unterrichtsentwicklungspädagogik* sprechen kann.

2. Normative Orientierungen der Unterrichtsentwicklungsforschung

In seiner „Einführung in die Unterrichtsentwicklung“ hält Johannes Bastian (2007: 13) fest: „Unbestritten ist, dass das, was heute pauschal das deutsche Unterrichtsskript genannt wird, überarbeitet werden muss.“ Der Wortteil *Entwicklung* bezieht sich folglich und folgenreich nicht auf die deskriptive Beschreibung des Seins von Unterricht, sondern auf einen normativen Anspruch seines Sollens als Zielrichtung der Entwicklung und Gelingenserwartung (vgl. Kiper 2012). Unter Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen soll vor allem das „Lerne[n] der Schüler/innen in allen Dimensionen“ (Horster & Rolff 2006: 60) effektiver und effizienter gestaltet werden und diese Wirksamkeit auch mit wissenschaftlichen Methoden empirisch nachgewiesen werden können (vgl. Voss & Blatt 2009).

Unterrichtsentwicklung zieht darüber hinaus immer auch weitere Unterrichtsentwicklung nach sich. Die meisten Konzepte operieren folglich mit zirkulären Modellen, die über ihren Aufbau behaupten, Unterrichtsqualität ließe sich in fortgesetzten Verbesserungszyklen immer weiter steigern. Im einfachsten Fall (z. B. bei Gärtner 2008) besteht der „Qualitätszirkel“ aus den drei Phasen *Konzeption*, *Aktion* und *Reflexion*. Hierin vereinen sich „klassische“ didaktische Schritte der Unterrichtsplanung und -durchführung mit einer systematischen (Selbst)Beobachtung des unterrichtlichen Prozesses, um einen – durch wissenschaftliches Wissen eröffneten – Raum von Handlungsalternativen zu eröffnen, in welchem sich die Lehrpersonen als „reflective practitioner“ (Schön 1983) bewegen und weiter entwickeln können. Darauf aufbauend werden in komplexeren Modellen (z. B. Kiper 2012) die drei bereits benannten Phasen durch explizite Verweise auf Evaluation (vgl. ebd.; Horster & Rolff 2006) sowie auf eine „Entwicklung des professionellen Selbst“ (Bauer 2009: 83) expliziert. Entlang wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahrensweisen soll demnach die Professionalisierung von Lehrpersonen vorangetrieben werden. Professionalität zeichnet sich dabei durch einen, im Hinblick auf den nachweislichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, effizienten und effektiven Unterricht aus.

3. Ansätze der forschenden Begleitung von Unterrichtsentwicklung: Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen

Obgleich eingespannt in dieselben Normative von Optimierung und Qualitätsverbesserung, lassen sich die Ansätze, Modelle und Vorhaben der Unterrichtsentwicklung auf verschiedene Arten und Weisen unterscheiden. Da es in diesem Beitrag um eine Systematik der Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen geht, scheint die jeweils entworfene Aufgabentrennung von Lehrpersonen und Forschenden ein geeigneter Ausgangspunkt einer Sortierung zu sein.

Dabei lassen sich mit Annedore Prengel (2013) zunächst zwei Formen strikter Trennung benennen: Die *Praxisforschung*, in der Lehrpersonen den Unterricht selbst ana-

lyisieren und entwickeln. Und die *Evaluationsforschung*, in der Forschende Bildungsmonitoring betreiben und ihre Erkenntnisse als Evidenzen zurückspielen. In der dritten Form, die Prengel als *Handlungsforschung* bezeichnet, kommt es dann zu Gleichzeitigkeiten pädagogischer Forschungs- und Gestaltungspraxis. Während sich die *Praxisforschung* ganz dem wissenschaftlichen Zugriff entziehen kann, soll für die anderen beiden Formen: *Evaluationsforschung (1)* und *Handlungsforschung (2)* nachgezeichnet werden, wie in der Unterrichtsentwicklungsforschung wissenschaftliches Wissen gegenüber schulpraktischem Wissen autorisiert und dann auf die Verbesserung des Unterrichts einwirkend vorgestellt wird.

Ad (1). Wenn von Evaluationsforschung im Kontext der Unterrichtsentwicklung gesprochen wird, so ist nahezu² immer empirisch-quantifizierende Bildungsforschung als Qualitätsforschung gemeint (vgl. z. B. die Beiträge in Buhren et al. 2019). Grundlegend für dieses Forschungsprogramm ist die Etablierung von verbindlichen Standards dessen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt können *sollen*, um daran deren tatsächliche Leistungen einzuordnen und Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Unterrichts zu treffen. So formuliert Kurt Reusser (2009: 297) sehr eindrücklich (und mit Blick auf die bisherigen Entwicklungen der Schulpraxis despektierlich):

In der Vergangenheit wurde in Lehrplanreformen bekanntlich mehrfach versucht, die Ziele der Schule verbindlicher und klarer zu bestimmen und zu kommunizieren – wie wir wissen mit nur mässigem Erfolg. Das Neue an Bildungsstandards (neben ihrer Formulierung als Kompetenzerwartungen) ist, dass sie mit Tests im Sinne eines Bildungsmonitorings verbunden sein werden. Mittels Lernstandserhebungen sollen Daten über das System erhoben werden, die eine Rückmeldung an die Schulpraxis erlauben.

Entscheidend sei dabei, „wie sich gemessener Output in wirkungsvollen Input und in Lernprozesse (rück)verwandeln lässt“ (ebd.: 298). „Einzig didaktische Antworten“, so Reusser (ebd.) weiter, „auf mangelhafte Schul- und Schülerleistungen können künftigen Unterrichts- und Lernprozessen produktiven Schub verleihen.“ Es zeigt sich daran, dass die Entwicklungsabsichten der empirischen Bildungsforschung, trotz aller Bemühungen um eine rationale Seinsbeschreibung des Unterrichts durch die Verwendung ökonomischer Planungs-³ und mathematisch-komplexer Berechnungsmodelle sowie durch die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien (allen voran: Objektivität) – nur vor dem Hintergrund eines selbst installierten normativen Maßstabs artikulierbar sind. Dieser Maßstab ist Lernwirksamkeit (Helmke 2012: 20), wurde als Teil einer „Politik der Qualität“ im Bildungsbereich seit den 1980er Jahren durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) vorangetrieben und entlang der internationalen Wettbewerbslogik der PISA-Studien „gegen demokratisch legitimierte

- 2 Eine Ausnahme stellen Studien im Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung dar (vgl. die Beiträge in Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020). Die Studien, die diesem Ansatz folgen, finden ihre Fundierung in der dokumentarischen Methode der Interpretation, mit der handlungsleitendes Wissen der unterrichtlichen Akteure rekonstruiert wird.
- 3 Besondere Bedeutsamkeit hat das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2012) entfaltet, das die Idee einer Zeitökonomie (effektive Lernzeitnutzung) mit Konzepten des Markts versehen und so für eine Unterrichtsentwicklung aufgeschlossen hat, die Lernen als aktive Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler versteht (vgl. Kohler & Wacker 2013: 244-246).

Bildungspläne eingeführt und verpflichtend gemacht“ (Krautz 2009: 97).

In diesem Modell hat sich die schulische Praxis folglich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten, die qua bildungspolitischer Entscheidungen auch verbindlich gemacht wurden und deren Einhaltung über wissenschaftliche Methoden wie Lernstandserhebungen „rückgemeldet“ wird.

Ad (2). Die von Annedore Prengel (2013) als Handlungsforschung bezeichneten Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden sind bei weitem nicht so homogen, wie dies deren Bezeichnung verspricht. Mindestens drei theoretische Linien lassen sich im deutschsprachigen Diskurs hier unterscheiden, wenn man die Aktionsforschung (z. B. Altrichter et al. 2018: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“) der Praxisforschung zuschlägt: (i) didaktische Entwicklungsforschung, (ii) Design-Based Research und (iii) lesson study.

Didaktische Entwicklungsforschung zielt auf die Erarbeitung „empirisch geprüfte[r] Handlungsregeln und Unterrichtsmaterialien“ (Einsiedler 2010: 63). Diese Konzepte haben ein (deskriptives und technologisches) theoretisches Wissen als Ursprung (vgl. ebd.), basieren auf planvoller und systematischer Produkt- und Prozessevaluation mit wissenschaftlichen Methoden (vgl. ebd.) und werden primär von Forschenden erstellt. Die Lehrpersonen wenden diese Konzepte im Rahmen des Unterrichts praktisch und verantwortungsvoll an (vgl. ebd.). Die Evaluation und Weiterentwicklung der Konzepte liegt ebenfalls in der Hand der Forschenden (sehr deutlich in den Leitfragen, ebd.: 60), die neben anderen Methoden (wie Tests und Beobachtungen) Interviews mit den umsetzenden Lehrpersonen einsetzen (zur Methodik, ebd.: 74-76).

Ebenso wie didaktische Entwicklungsforschung will auch *Design-Based Research* „einen bildungspraktischen Nutzen stiften und zugleich theoretische Erkenntnisse gewinnen“ (Reinmann 2020: 64). Ausgangspunkt ist dabei eine Diskrepanz-Erfahrung in der Bildungspraxis, die mit Hilfe empirischer Daten analysiert und zum Anlass für die Gestaltung (design) einer Intervention (z. B. Curriculum, Lehrmethode, technisches Werkzeug) wird (vgl. ebd.). Das Ziel ist die gleichzeitige Entwicklung „einer mehrfach optimierten und praxistauglichen Intervention“ (Knogler & Lewalter 2014: 3) und eines „Beitrag[s] zur Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens“ (ebd.). Auch hier werden Lehrpersonen als „Anwenderinnen“ angesprochen (ebd.: 3), die im konkreten Forschungsprozess aber als Teil des „Kernteam[s]“ (ebd.: 6) wesentlich in die Entwicklung der Intervention einbezogen sind. Den Schwerpunkt bildet demgegenüber jedoch eine Forschung, die das Design als (abduktiven) „Modus des Erkennens“ (Reinmann 2020: 69) nutzt und weitgehend ohne Beteiligung der Lehrpersonen auskommt (vgl. z. B. Knogler & Lewalter 2014).

Systematische Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen – und erst später auch mit Forschenden – zur Förderung des Lernens und zur kollaborativen Weiterentwicklung des Unterrichts entstanden in Japan bereits Ende des 19. Jahrhunderts mit der Einführung eines modernen Schulsystems (vgl. NASEM 2011). Diese Formen werden international als *Lesson Study* rezipiert und fokussieren dabei – insbesondere im deutschsprachigen Diskurs – die Zusammenarbeit zwischen kleinen Gruppen von Lehrpersonen und „Wissenspartnern“ (Mewald 2019: 19) und -partnerinnen entlang des gemeinsamen Ziels der systematischen Verbesserung des Unterrichts. Dabei lassen sich verschiedene Ausrichtungen und Rollenverteilungen unterscheiden. Diese reichen von

- a) der Verbesserung einer einzelnen Stunde in ausschließlicher Verantwortung der Lehrpersonen (vgl. Hallitzky et al. 2021), über
- b) eine durch universitäre Wissenspartnerinnen und -partner und erfahrende Lehrpersonen angeleitete professionelle Entwicklung (vgl. ebd.) und
- c) einer Erforschung der Lehr- und Lernprozesse in den entwickelten Stunden (vgl. ebd.) oder der Entwicklungsprozesse selbst (vgl. ebd.) bis hin zu
- d) Projekten, in denen Unterrichtsforschung und -entwicklung miteinander verwoben sind (vgl. ebd.). Innerhalb der letztgenannten Projekte lässt sich dann danach fragen, wie die gemeinsame Entwicklungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Forschenden gestaltet ist und in welcher Art und Weise auf die Gestaltungs- und Forschungspraxis jeweils Einfluss genommen wird. Hallitzky et al. (2021) unterscheiden hier gemeinsame Unterrichtsentwicklung (*joint lesson development*) und Beobachtung jeweiliger Praxis im Dialog (*observing each other's practice in dialogue*).

Gemeinsam scheint allen Ansätzen der Handlungsforschung eine Orientierung an Innovationen zur Lösung praktischer pädagogischer Probleme zu sein. Präskriptive Theorieanteile und die Entwicklung anwendbaren, wirksamen Wissens zur Optimierung von Gestaltungsprozessen sind dabei ebenso wesentlich wie eine systematische Beobachtung und Dokumentation des unterrichtlichen Geschehens (insbesondere von Lernaktivitäten, vgl. Knoblauch 2019). In den einzelnen Ansätzen wird aber jeweils anders bestimmt, wie Perspektiven und Wissensformen miteinander vermittelt bzw. gegeneinander durchgesetzt werden. Wie sich bereits in den grundlegenden Modellen und der Evaluationsforschung andeutete, dominieren auch hier wissenschaftliche Formen des Wissens und der Erkenntnisgenerierung. Entwicklungszumutungen werden überwiegend an die schulischen Akteure herangetragen. Dass diese wiederum (berechtigte) Ansprüche der Transformation von Theoriebildung und Forschungspraxis formulieren (können), wird indes kaum beschrieben.

4 Unterrichtsentwicklung als experimenteller Problemlösungsprozess⁴ – am Beispiel eines Projekts

In der Zusammenschau verschiedener Ansätze der Unterrichtsentwicklung und deren (impliziten) normativen Orientierungen, Verfahrensweisen und Verhältnissetzungen zur pädagogischen Praxis wurde deutlich, wie sich wissenschaftliches Wissen in den meisten Fällen bereits vorab mit überlegener Gültigkeit ausstattet und sich die praktisch umzusetzende Verbesserung des Unterrichts an den wissenschaftlich erarbeiteten Zielvorstellungen, Methoden und Erfolgskriterien auszurichten hat. Im folgenden Abschnitt

4 Till-Sebastian Idel und Sven Pauling (2018: 315) charakterisieren das Schulentwicklungs-handeln der Praxisakteure als „experimentellen Problemlösungsprozess“, da „Probleme aufgeworfen, Entwicklungsaufgaben formuliert und Lösungsmuster erfunden“ werden. Diese Formulierung scheint zur Charakterisierung des vorliegenden Projekts angemessen, auch wenn hier nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Forschende in ein „iterative[s] Geschehen des Ausprobierens“ (ebd.: 316) und „Formen der kollegialen Adressierung“ (ebd.) involviert sind.

soll demgegenüber von Formen einer kollegialen Unterrichtsentwicklung ausgegangen werden (vgl. Idel & Pauling 2018). Das bedeutet insbesondere, dass die Gültigkeit und Verbindlichkeit von Konzepten für die Identifizierung und Veränderung von Unterricht erst diskursiv entfaltet werden muss. Gleichzeitig verliert ein solches Projekt auch den alleinigen Fokus auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der Lehrkräfte und die Weiterentwicklung pädagogisch-praktischen Wissens. Vielmehr geraten auch wissenschaftliche Forschungspraxis und Wissensformen in Bewegung – auch Forschende werden mit „Entwicklungszumutungen“ konfrontiert (ebd.: 316).

Für eine solche Herangehensweise gibt es gute Gründe: Zunächst wurde offenbar, dass Wissenschaft als soziale Praxis verstanden werden kann, die sich durch Setzungen, Verfahren und Entscheidungen mit Autorität ausstattet. Insbesondere für den erziehungswissenschaftlichen Forschungsmodus treten pädagogische Hinsichten hinzu, die immer auch Antworten auf die Frage geben, was als Zielrichtung der Entwicklung des Unterrichts als erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Herfter et al. 2019). Anders formuliert hat auch erziehungswissenschaftliches Wissen keine feste Basis in einer objektiv vorgegebenen Wirklichkeit und muss sich fortwährend in diskursiven Verhandlungen beweisen, in welchen um die Durchsetzung bestimmter Perspektiven gerungen wird. So betrachtet, gerät in den Blick, „dass auch wissenschaftliche Analysen in die Ökonomie von Autorisierungen eingebunden sind, d.h. [...] sowohl von der Umstrittenheit möglicher Bedeutungen zehren, sich in sie einschreiben wie auch in diese verstrickt sind“ (Jergus et al. 2012: 222). Es ist also davon auszugehen, dass pädagogisches Wissen grundsätzlich umkämpft, unabgeschlossen und vieldeutig ist (vgl. Wimmer 2002). Dementsprechend scheint es problematisch, wenn sich in vielen Unterrichtsentwicklungsprojekten auf *einen* spezifischen Verbesserungsweg versteift wird (vgl. Höhne 2011), schul- und unterrichtspraktisches Wissen deautorisiert und deshalb in unterrichtlichen *und* wissenschaftlichen Entwicklungsprozessen nicht (ausreichend) berücksichtigt wird (vgl. dazu das Plädoyer Martin Heinrichs, 2021, für eine professionsensible Schulentwicklung).

Die nachfolgenden Analysen speisen sich aus einem gemeinsamen Unterrichtsentwicklungsprojekt der Universitäten Leipzig⁵ und Hiroshima in enger Zusammenarbeit mit einer Lehrerin. Maßgeblich war für alle Projektbeteiligten von Anfang an – und so dokumentiert sich dies auch in verschiedenen Daten wie Gesprächsprotokollen, Vorträgen und Publikationen –, möglichst nicht in die (unterrichtende oder forschende) Praxis der Anderen einzudringen, diese anzuleiten oder gar zu objektivieren. So zielen die gemeinsamen Gespräche und Diskussionen weniger auf die Beeinflussung als auf den Austausch über verschiedene Perspektivierungen von unterrichtlichen Situationen und die Beschreibung der jeweilig anderen Handlungspraxis (vgl. Hallitzky et al. 2021). Dennoch (oder gerade deswegen) zeigen sich auch hier machtvolle Auseinandersetzungen um Deutungen und Entwicklungen des unterrichtlichen Geschehens, der Forschungs-

5 Wenn nachfolgend auf geografische Verortungen Bezug genommen wird, dann nicht um auf kulturelle Essentialismen abzustellen oder behaupten zu wollen, dass innerhalb der Teams nicht auch perspektivische Differenzen aufscheinen. Dennoch zeigt sich eine Angleichung von Perspektiven innerhalb der Teams, die nicht zuletzt mit intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Konsistenz der forschungsbezogenen Publikationen begründet werden kann (vgl. dazu auch Clifford 1983).

methoden und Theorien. Diese Auseinandersetzungen sollen entlang von Auszügen aus einer gemeinsamen Publikation (vgl. Hallitzky et al. 2022) verdeutlicht werden, in der – basierend auf einer Videoaufzeichnung einer Unterrichtsstunde aus dem Literaturunterricht in der Oberstufe eines deutschen Gymnasiums – zunächst die Lehrerin und anschließend die Forschenden aus Leipzig und Hiroshima ihre jeweilige Perspektive auf „die“ Stunde darstellen. Anschließend folgen ein Kapitel zur „Reflexion der Lehrperson auf die wissenschaftlichen Interpretationen“ sowie eine „Zusammenführung der Perspektiven“, in welchem Lehrerin und Forschende ihre jeweiligen „Erkenntnisgewinne“ darlegen. Dies erfolgt in Form von Reflexionen zu den jeweilig anderen Perspektiven.

4.1 Die Konstruktion eines gemeinsamen Datums

Zunächst sollen die normativen Orientierungen der Beobachtung von Unterricht aufgezeigt werden, um zu umreißen, unter welchen Hinsichten der Unterricht beobachtet und entwickelt werden soll. Um in der Beobachtung einen Gutteil der Überkomplexität, Vieldeutigkeit und Interpretationsbedürftigkeit des Unterrichts zu erhalten, setzen wir im Projekt auf Videoaufzeichnungen als gemeinsames Datum und – immer wieder in neuem Licht erscheinendem – Ausgangspunkt unserer Zusammenarbeit. Da nicht auf einen ‚Interaktionssinn‘ rekurriert werden kann, der die Auswahl von Beobachtungen über das Involviertsein in die Prozesse des Unterrichts legitimiert, müssen andere Gründe für die reversiblen Selektionsentscheidungen gefunden werden (vgl. Dinkelaker 2018). Dennoch ist bereits mit der Entscheidung für eine Videografie, die Auswahl des aufzuzeichnenden Bildausschnittes und die Wahl der Mikrofone sowie deren Positionierung ein spezifisches, eher ‚interaktionistisches‘ Verständnis des Unterrichts nahegelegt. Dies ist eine beobachtungsleitende Annahme, auf die sich alle Projektbeteiligten im Sinne eines geteilten Entdeckungszusammenhangs einigen konnten und mussten, um von dort aus in die Auseinandersetzung um „das“ Geschehen im Unterricht einzutreten (vgl. auch Herfter et al. 2019). Als gemeinsamer inhaltlicher Fokus der Untersuchung wurden ‚Fragen‘ der Lehrperson im Kontext einer gemeinsamen und individuellen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text festgelegt.

4.2 Beobachtungen des Unterrichts: Analysen der Unterrichtsstunde

Ausgehend vom gemeinsamen inhaltlichen Fokus lassen sich im Projekt drei unterschiedliche theoretische Perspektivierungen identifizieren:

- 1) Die Lehrerin nimmt in ihrer Analyse der selbst gehaltenen Stunde vor allem auf literaturdidaktische Ansätze Bezug, insbesondere zur „Aktivierung der Schüler und der individuellen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text“ (Kieres 2022a: 43).⁶
- 2) Die Forschenden aus Hiroshima begründen ihre Perspektivierung auf den Unterricht aus der Tradition der Lesson Study (Jugyo Kenkyu) zur Gewährleistung des

6 In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde sind ausschließlich männliche Lernende anwesend, weshalb hier und nachfolgend nur von Schülern die Rede ist.

„Recht[s] aller Kinder auf Bildung [...] im Rahmen einer kollektiven Erziehung“ (Yoshida et al. 2022: 68f.). Entscheidend für das damit angesprochene Kollektivkonzept sind die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu freier Äußerung, einer Berücksichtigung ihrer Individualität sowie einer Gewährleistung ihres Rechts auf Bildung in einer ‚Gruppe‘ (vgl. ebd. mit Bezug auf Yoshimoto 1966). Schulklasse und Lerngruppe sind dabei nicht identisch, vielmehr bildet sich letztere erst „in der Unterrichtspraxis heraus“ (ebd.: 69).

- 3) Für das Leipziger Forschungsteam liegt der Ausgangspunkt wesentlich in interaktionistischen Theoriemodellen, in pädagogischen Theorien zur Lernkultur (vgl. Kolbe et al. 2008) und zur Hervorbringung von Leistung im schulischen Kontext begründet, die den Blick auf das Spannungsfeld zwischen Vereindeutigung und Vieldeutigung von „erlaubten“ Sichtweisen zu einem literarischen Text lenken (vgl. Spendrin et al. 2022).

Mit dem Interesse an den Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen sollen nun die jeweiligen Interpretationen der Unterrichtsstunde in ihren jeweils eigenen theoretischen oder praxisorientierten Begrifflichkeiten und Perspektiven kurz skizziert werden.

Die Sicht der Lehrerin: Analysen unter literaturdidaktischer Perspektive

So bewertet die Lehrerin in ihrer Deutung der Stunde (vgl. Kieres 2022a) dann auch die verschiedenen didaktischen Formen (z. B. „Eröffnung“, ebd.: 43, „Gruppenarbeit“, ebd.: 45) vor allem danach, ob die selbst gesetzten fachlichen Ziele erreicht und die pädagogischen Möglichkeitshorizonte ausgeschöpft wurden. So kritisiert sie in der folgenden Passage (ebd.: 43f.) eine „fehlende Ziel- oder Zweckklarheit“ der Eröffnung:

In der Nachbetrachtung muss festgestellt werden, dass die Schüler in der Eröffnungsphase von der antizipierten gedanklichen Ordnung, die ich in der Planung vorgenommen hatte, ausgeschlossen blieben. Der Arbeitsauftrag vermittelte zum einen nicht, welchem Zweck die Beschäftigung mit der schematischen Darstellung der Figurenkonstellationen folgte, und zum anderen wurden keine Kriterien verhandelt, nach denen die Gültigkeit der vorgegebenen Darstellung geprüft werden könnte.

In Bezug auf die inhaltlichen Ziele hält sie u. a. fest, dass die Lernenden „in der Unterrichtssequenz verschiedene Anreize zur individuellen Auseinandersetzung [erhielten] – sei es im Zusammenhang mit der Charakterisierung der Figuren, der Diskussion von Arbeitsergebnissen oder der kritischen Reflexion getroffener Entscheidungen“ (ebd.: 47). Dass nicht alle Lernenden diese Gelegenheiten auch nutzten, führt sie z. B. auf unklare Fragestellungen (siehe oben zur Eröffnung) und eine vornehmlich dialogisch strukturierte Gesprächsstruktur zwischen Lehrperson und den Lernenden (vgl. ebd.) zurück, die nur bestimmte Schüler zur Beteiligung anregt.

Die Sicht der involvierten Forschung aus Hiroshima: Analysen zum Kollektiv

In den am Konzept des Kollektivs ausgerichteten Analysen der Forschungsgruppe aus Hiroshima (vgl. Yoshida 2022) wird eine Anatomie der Unterrichtsstunde über die Methode der „Strukturanalyse“ (Kozo Bunseki) rekonstruiert (vgl. ebd.), die wesentlich auf einer Kategorisierung verschiedener „Funktionen“ der Äußerungen der Lehr-

person beruht. So werden u. a. „Bestätigungsfrage, Anweisung, Erklärung, Nachfrage, Bewertung“ (ebd.: 72) voneinander unterschieden und über eine Kategorisierung und Auszählung aufgezeigt, „dass Bestätigungsfragen und Nachfragen in den Sprechakten der Lehrerin dominieren“ (ebd.: 72f.). Zudem wird in den grafischen Aufbereitungen der Unterrichtsstruktur (z.B. ebd.: 73, Abb. 1) über eine zweiseitige Darstellung abwechselnder Redebeiträge von Lehrerin und Schülern auch hier eine dialogische Entfaltung des Unterrichtsgegenstands deutlich.

Die Sicht der involvierten Forschung aus Leipzig: Analysen zur Lernkultur

Mit einem Fokus auf die Frage, wie pädagogische Handlungen als soziale Praxis gemeinschaftlich hergestellt werden, arbeitet das Leipziger Team heraus, wie sich eine „Diskussionsgemeinschaft zwischen eigenständiger Erkenntnis und arrangiertem Lehr-Lern-Prozess“ (Spendrin et al. 2022: 63) formiert. Besonderes Augenmerk legen die Analysen auf die „ambivalente (zugleich mitdiskutierende und steuernde) Rolle“ (ebd.: 62) der Lehrperson: Sie muss Erwartungen von „Offenheit und Lenkung der Diskussion“ (ebd.) situativ sensibel ausbalancieren. Als Beispiele werden einerseits z. B. „Themen setzen“ und „unpassende Antworten zurückweisen“ und andererseits „Wissen als individuelle Sichtweise darstellen“ benannt (ebd.: 64). Diese Befunde werden an detaillierten Interpretationen einzelner unterrichtlicher Momente entfaltet und so empirisch plausibilisiert.

4.3 Beobachtungen von Beobachtungen: Aushandlungen von Hinsichten und Wissensbeständen

Diese verschiedenen Einsätze der Beschreibung des Unterrichts werden dann erneut zum Gegenstand von Selbst- und Fremdbeobachtungen in weiteren Kapiteln der gemeinsamen Publikation. Hier scheinen nun die Verhältnissetzungen von wissenschaftlichem und schulpraktischem Wissen und das Ringen um Autorisierung auf.

Bezugnahmen der Lehrerin auf die wissenschaftlichen Analysen: Entwicklungsbedarfe und Fokusverschiebungen

So nimmt die Lehrperson die ‚Leipziger‘ Analysen als „Aufdeckung eines essentiellen Rollenkonflikts“ wahr (Kierse 2022b: 89), wie sie „ihn insbesondere im Literaturunterricht erlebe“ (ebd.). Zugleich führe ihr die „mikroskopische Unterrichtsbeobachtung“ (ebd.: 96) vor Augen, wie sie durch „subtile Indizien“ (ebd.: 89) die Rolle als Lesende unter Lesenden aufgibt oder aufgeben muss:

Ich vermeide durch die Verwendung der modalen Passivkonstruktion „müssen ... genommen werden“ zuzugeben, dass ich autoritär den Weg der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bestimme, sondern erfinde eine „vage Instanz“. Bemerkenswert ist für mich, dass es keine bewusste Entscheidung war, diese Formulierung zu verwenden, aber offensichtlich war es mir an dieser Stelle wichtig, eben nicht selbst als die Autorität identifiziert zu werden, die das weitere Vorgehen festlegt (ebd.: 90).

In Bezug auf die kategorisierenden und quantifizierenden Analysen der Forschenden aus Hiroshima zeigt sich die Lehrperson verwundert (ebd.: 94):

Ich hätte eine Problematisierung dieser Beobachtung erwartet. Denn für mich ist das ein gravierendes, ein erschreckendes Problem: 263 Lehrer[*]innenäußerungen in 90 Minuten.

Sie leitet daraus den Entwicklungsanspruch ab, eigene Fragen und Aufgabenstellungen in zukünftigem Unterricht „absolut präzise“ und „aus der Sicht der Lernenden“ zu formulieren (ebd.).

Als Erkenntnisgewinn des gesamten Prozesses und beider wissenschaftlicher Perspektiven stellt sie für sich eine Fokusverschiebung fest – von der Selbstbeobachtung zur Beobachtung der Wirkungen auf das Lernen (vgl. Herfter et al. 2022). Diese Fokusverschiebung kann als Erfüllung eines zentralen Anliegens von Lesson Study und Voraussetzung dafür gelten, Lernprozesse von Schüler*innen besser zu verstehen und Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Knoblauch 2019).

Forschende Bezugnahmen auf die Analysen: (Un)gleiche Möglichkeiten der Autorisierung?

Auch die Forschungsteams, als Akteure mit differenter Standortgebundenheit, nehmen auf die jeweils anderen begrifflichen Setzungen und Perspektivierungen Bezug. Diese Perspektivierungen stellen jeweils unterschiedlich dar (und in Aussicht), wie der Unterricht und seine Erforschung weiterentwickelt werden können und autorisieren sich entlang wissenschaftlicher und rhetorischer Verfahren unter Bezug auf das gemeinsame empirische Datum des Videos. Die Bezugnahme auf das jeweils in und mittels Analysen hergestellte und autorisierte Wissen in den Gesprächen lässt auch die eigene Forschungspraxis in Bewegung geraten und vermeidet so eine „Hypostasierung“ der wissenschaftlichen Konzepte, Annahmen und Vorgehensweisen, wie sie in Entwicklungsprojekten oft zu beobachten ist (vgl. Goldmann 2017).

Gleichzeitig lohnt ein Blick auf die Gründung von Autoritäten in Formen kollegialer Adressierung (vgl. Idel & Pauling 2018; Jergus et al. 2012): Aufgrund der Vielzahl von Perspektiven (vgl. ausführlich Hallitzky et al. 2022) soll hier nur kurz angedeutet werden, welchen reflexiven Erkenntnisgewinn wir – als Leipziger Forschungsteam – aus dem Dreischritt aus (1) Unterrichtsvideographie (gemeinsames Datum, vgl. 4.1), (2) Analyse des Unterrichts zur Lernkultur (vgl. 4.2) und (3) einer forschenden Bezugnahme auf die Reaktion der Lehrerin auf die Leipziger Analyse (vgl. 4.3) ziehen konnten (ebd.: 108):

Das Forschungsteam aus Leipzig wird, obwohl dies durchweg in einem zugewandten und interessierten Ton geschieht, in der Reflexion der Lehrerin [...] als Instanz hervorgebracht, die legitimieren und bestätigen kann, aber auch die geheimen Wege offenlegt und insgesamt zur „didaktischen Ordnung“ ruft.

Der gewählte Ausschnitt des Fazits, in welchem die Art und Weise der Bezugnahmen der Lehrerin auf die wissenschaftliche Analyse zum Anlass einer Reflexion der Aushandlungen von Hinsichten und Wissensbeständen genommen wird, lässt eine Machtasymmetrie zwischen Forschenden und Lehrperson und deren Möglichkeiten der Autorisierung offenkundig werden. Nicht zuletzt liegt dies (auch) an den Formen der Zusammenarbeit: im Kontext der Verschriftlichung bedürfen professionell-pädagogische Praktiken der Erklärung und sprachlichen Vermittlung, um ihren Platz zu fin-

den. Die Aushandlungen über das, was zum Unterricht und zum Entwicklungsprozess (nicht) gesagt werden kann, werden hinter den Texten nicht mehr sichtbar, sie werden verborgen und vergessen gemacht. Widersprüche und kritische Nachfragen zu Deutungen und reflexive Bezugnahmen in Kommentarleisten, E-Mails und Gesprächen, die zum Teil zu Neuformulierungen führten, verschwanden im Prozess des Schreibens. So hat beispielsweise die hier umrissene Reflexion auf Asymmetrien im Hinblick auf Entwicklungszumutungen und Deutungshoheiten über das unterrichtliche Geschehen die Wahrnehmungen der Lehrerin zur gemeinsamen Arbeit wesentlich herausgefordert. In anschließenden Gesprächen konnten wir die betreffenden Textstellen identifizieren und über Formulierungen nachdenken, die einerseits die beschriebene Asymmetrie weiter benennen und andererseits die weitere Zusammenarbeit ermöglichen.

5. Fazit: Sprechen über Unterricht als bedeutsamer Ort von Entwicklung

Mit kritischem Blick auf gängige Theorien, Modelle und Projekte der Unterrichtsentwicklung(sforschung) lässt sich nicht nur deren normative Orientierung an Fortschritt, Optimierung und Effizienz, sondern auch der Anspruch erkennen, die unterrichtliche Praxis mittels wissenschaftlicher Verfahrensweisen und Wissensbestände zu verbessern. In der Unterrichtsentwicklung treffen schulpraktisches und wissenschaftliches Wissen folglich nicht gleichberechtigt und konsensorientiert ineinander. Vielmehr begegnen sie sich in einem Raum diskursiver Verhandlung, in welchem sich Forschende unter Bezugnahme auf die bessere Gültigkeit wissenschaftlichen Wissens mit der Autorität ausstatten, Entwicklungszumutungen an Lehrpersonen heranzutragen, Entwicklungsrichtungen des Unterrichts maßgeblich zu bestimmen und Lehrpersonen somit als – in Bezug auf Innovation und Reflexion – hilfsbedürftig zu adressieren. Unterrichtsentwicklungsforschung versucht folglich, die Veränderung und Verbesserung des Unterrichts über eine pädagogische Einflussnahme auf Lehrpersonen selbst herbeizuführen.

Erkennt man dagegen die Vieldeutigkeit und Unabgeschlossenheit erziehungswissenschaftlichen Wissens an und stattet dieses nicht mit einer Aura der Unfehlbarkeit aus, sondern lässt sich stattdessen auf Formen kollegialer Entwicklungsarbeit ein, in der um Begriffe, Wertmaßstäbe und Verfahrensweisen der Beobachtung und Transformation von Unterricht und Forschung gleichermaßen gerungen wird, erweist sich das Sprechen über Unterricht als bedeutsamer Ort von Entwicklung. Hier wird ausgehandelt und festgelegt, was auf welche Weise und von wem über Unterricht (nicht) gesagt werden kann, was als legitime Ziel- und Entwicklungsperspektive Geltung beanspruchen kann und welche Formen weiterer wissenschaftlicher Begleitung und theoretischer Einordnungen (nicht) legitimierbar sind. Während in Unterrichtsentwicklungsprojekten oft nach den nachhaltigen Veränderungen der pädagogischen Praxis gefragt wird, lohnt meines Erachtens ein vertiefter Blick auf die Übergänge in Begriffen, Perspektiven und Adressierungen, die die interprofessionelle Zusammenarbeit nachhaltig prägen.

Autorenangaben

Dr. Christian Herfter
Institut für Bildungswissenschaften
Universität Leipzig
Dittrichring 5-7
04109 Leipzig
E-Mail: christian.herfter@uni-leipzig.de

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balzer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241-252.
- Bauer, Karl-Oswald (2009): Professionelles Selbst und Evaluation. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-112.
- Bastian, Johannes (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen: Budrich.
- Brüsemeister, Thomas (2020): Soziologie in pädagogischen Kontexten. Wiesbaden: Springer.
- Buhren, Claus G./Klein, Günter/Müller, Sabine (Hrsg.) (2019): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Clifford, James (1983): On Ethnographic Authority. In: Representations, Jg. 1/H. 2, S. 118-146.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 141-158.
- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13/H. 1, S. 59-81.
- Gärtner, Holger (2008): Einführung neuer Lehrpläne mit Hilfe eines videobasierten Qualitätszirkels – Unterrichtsmonitoring. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitus, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann, S. 141-150.
- Goldmann, Daniel (2017): Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): Lesson Study-based Teacher Education. London: Routledge, S. 155-170.
- Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (2022, i. D.) (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, Martin (2021): Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-313.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- 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, Jg. 20/H. 2, S. 253-269.
- Herfter, Christian/Kieres, Christine/Leicht, Johanna/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Yoshida, Nariakira (2022): Zusammenführung der Perspektiven. Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten interprofessionellen Unterrichtsentwicklung. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-119.
- Höhne, Thomas (2011): ‚Pädagogische Qualitologie‘. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139-164.
- Horster, Leonhard/Rolf, Hans-Günter (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Weinheim: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2018): Schulentwicklung und Adressierung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 110/H. 4, S. 312-325.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): Autorität und Autorisierung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 207-224.
- Kieres, Christine (2022a): Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-47.
- Kieres, Christine (2022b): Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-96.
- Kiper, Hanna (2012): Unterrichtsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Knogler, Maximilian/Lewalter, Doris (2014): Design-Based Research im naturwissenschaftlichen Unterricht. Das motivationsfördernde Potenzial situierter Lernumgebungen im Fokus. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 61/H. 1, S. 2-14.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 1, S. 125-143.
- Kohler, Britta/Wacker, Albrecht (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell. In: Die Deutsche Schule, Jg. 105/H. 3, S. 241-257.
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, Jg. 13, S. 87-100.
- Krebs, Dagmar/Menold, Natalja (2014): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 425-438.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: governamentale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 261-283.
- Mewald, Claudia (2019): Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 19-29.
- National Association for the Study of Educational Methods (Hrsg.) (2011): Lesson Study in Japan. Hiroshima: Keisuisha.

- Prenzel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 785-802.
- Reinmann, Gabi (2020): Design als Modus des Erkennens. In: Park, June H. (Hrsg.): Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft. München: kopaed, S. 64-69.
- Reusser, Kurt (2009): Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung. – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 27/H. 3, S. 295-312.
- Rustemeyer, Dirk (1998): Muß Erziehung wertvoll sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44/H. 2, S. 231-242.
- Schmidt, Melanie (2020): Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion. Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Spendrin, Karla/Kinoshita, Emi/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Hallitzky, Maria (2022): Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-66.
- Strübing, Jörg/Hirschauer Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47/H. 2, S. 83-100.
- Voss, Andreas/Blatt, Inge (2009): Unterrichtsentwicklungsforschung. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-74.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122.
- Yoshida, Nariakira/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Matsuura, Asuka/Ando, Kazuhisa/Sakurai, Serina/Ninomiya, Makoto/Fujiwara, Yuka/Ming, Yue (2022): Strukturierung des Unterrichts anhand der Lehrer:innenfragen. In: Hallitzky, Maria et al. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-83.
- Yoshimoto, Hitoshi/Mori Grundschule (1966): Shudanshiko no Taido Zukuri (Die Einstellungsbildung des kollektiven Denkens). Tokio: Meiji Tosho.