

Einleitung

01

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch

AArthur, Alicia, Amelie, Alexandra, Antje, Benjamin, Carl, Elena, Elisabeth, Eva, Hugo, Isabelle, Jochen, Johanna, Leonie, Laurence, Louis, Leonhard, Milena, Mathéo, Maélys, Michèle, Martin, Paul, Rosa, Renee, Simon, Felizian, Vincent, Vanessa sowie Herr Berchtold, Frau Bruns, Frau Buchmann, Frau Esser, Herr Happel, Frau Kleih, Frau Ott, Herr Ranicki, Frau Rathgeber, Frau Schönwälder, Frau Uecker: Dies sind die Schüler*innen und Lehrkräfte der Klasse 6b, um die es in diesem Band gehen soll. Sie mit der Kamera über eine Woche hinweg zu begleiten und damit zu versuchen, die Komplexität des unterrichtlichen Alltags einzufangen, und das Beobachtete zum Fall aus unterschiedlichen fachdidaktischen wie bildungswissenschaftlichen Perspektiven zu machen, ist das Grundanliegen dieses Bandes.

Der Blick über einzelne Schülerinnen und Schüler, einzelne Lehrkräfte oder einzelne Unterrichtsfächer hinaus ist kein neues Phänomen in der erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise schulpädagogischen aber auch sozialpädagogischen oder soziologischen Forschungslandschaft. Teilnehmende Beobachtungen beziehungsweise ethnografische Studien (z. B. Klink, 1974; Breidenstein, 2006) oder Analysen von Schulklassen und Klassenkontexten, die jeweils ganze Klassen über mehrere Unterrichtsstunden und Schultage hinweg in den Fokus nehmen, blicken auf eine lange Tradition zurück (Kruckenberg, 1926; Schröder, 1928; Klöden 1953; Krawehl, 1982; Kruckenberg, 1982). Ebenso lassen sich in der fachdidaktischen Forschung Arbeiten finden, die den Unterricht mehrerer Klassen in homologen Situationen und auf videographischer Basis untersuchen (vgl. bspw. Tesch 2010; Kreft, 2020). Zudem sind

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75458>



jüngst erste Arbeiten entstanden, in denen Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen gemeinsam auf Fälle im Unterricht schauen (z. B. Bennewitz et al., 2018; Jahr & Petrik, 2020).

In dem vorliegenden Band Klasse 6b ist es gelungen, alle Schüler*innen einer sechsten Klasse sowie einen Großteil ihrer Lehrer*innen über eine Schulwoche hinweg im Unterricht zu begleiten. Die zwölf dabei gefilmten Unterrichtsstunden sind im vorliegenden Band unter bestimmten fachdidaktischen Aspekten sowie aus verschiedenen Blickwinkeln der Bildungswissenschaften analysiert worden. Bis aus wenigen Ausnahmen sind alle Autorinnen und Autoren Forscher*innen und Beschäftigte an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Eine weitere Besonderheit stellt dar, dass jenseits der üblichen Fächer, die bei empirischen (auch Video-)Studien häufig in den Blick genommen werden, auch kleinere Fächer in diesem Band vertreten sind.

1. Anliegen des Bandes

Mit dem eingangs genannten Vorgehen verfolgt der Band ein dreifaches Anliegen. Erstens blicken unterschiedliche Akteur*innen der Lehrerbildung(sforschung) auf eine Klasse und versuchen sich der Komplexität unterrichtlicher Realität anzunähern und durch ihre Analysen auch unterschiedliche Wissensformen beziehungsweise -ordnungen zugänglich zu machen. Dies verdeutlicht die Heterogenität von Sichtweisen, wie sie beispielsweise auch Lehramtsstudierende in ihrem Studium betrifft, wenn sie im Laufe der Woche Lehrveranstaltungen bei unterschiedlichen Dozierenden aus mindestens zwei Studienfächern und dem bildungswissenschaftlichen Bereich begegnen. Oftmals tauchen sie dabei nicht nur in unterschiedliche fachspezifische und inhaltliche, sondern auch in unterschiedliche methodologische Sichtweisen und Verfahren ein. Zweitens wird durch die Analyse und Interpretation derselben Unterrichtsstunde durch Expertinnen und Experten verschiedener Fächer und Zugänge deutlich, dass sich keine objektive Einschätzung der Unterrichtsstunde ergibt, sondern lediglich ein aspektgeleitetes und standortgebundenes, jedoch intersubjektiv nachprüfbares Bild. Multiperspektivität bei der Betrachtung von Unterricht rückt damit zwangsläufig in den Mittelpunkt und ist explizit gewünscht. Drittens sollen durch die differenten Analysen der Autor*innen auch unterschiedliche Logiken der Betrachtung transparent gemacht werden, die vielleicht erst im jeweiligen Kontrast zueinander deutlich werden. Dabei kann es durchaus überraschen, welche anderen Facetten die Analysen zeigen, die mittels der eigenen fallbezogenen Forschungsmethode möglicherweise nicht sichtbar geworden wären. Mit allen drei Anliegen reiht

sich der Band in einen bereits bestehenden Diskurs ein, der bisher beispielsweise durch Arbeiten wie ‚Was heißt guter Geschichtsunterricht?‘ (Meyer-Hamme et al, 2012), ‚Was ist Unterricht‘ (Geier & Pollmanns, 2016) oder ‚Zur Sache, zum Fall‘ (Rademacher, 2016) geprägt wurde, fokussiert diesen Diskurs aber mit seinem Blick auf die elf Fächer und die Klassenleiterinnenstunde einer einzelnen Klasse.

Der vorliegende Band richtet sich an alle Akteur*innen der Lehrerbildung: Lehrpersonen an Schulen, Auszubildende, Lehramtsstudierende, Referendar*innen sowie die wissenschaftliche Community. Das gewählte Open Access-Format dieses Bandes spiegelt den Anspruch eines freien Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen wieder, der durchlaufene externe *Peer Review*-Begutachtungsprozess kann Aufschluss über die Güte der vorgelegten Analysen geben.

2. Forschungsmethodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen in diesem Projekt wurde im Frühsommer 2019 erstmals in einem Fachgespräch mit Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen der Eberhard Karls Universität Tübingen präsentiert und diskutiert. Die Grundlage der Analysen in diesem Band stellt die videographische Begleitung einer sechsten Schulklasse eines großstädtischen Gymnasiums im Dezember 2019 dar. Nach der Kontaktaufnahme mit der Schule erklärten sich bis auf eine Ausnahme alle Lehrkräfte dieser sechsten Klasse zur Teilnahme am Projekt bereit und holten bereits ein erstes, positives Stimmungsbild der Eltern ein. Somit konnten alle 30 Schüler*innen (17 Mädchen und 13 Jungen) über elf Unterrichtsfächer und die Klassenleiterinnenstunde zu je 90 Minuten bei elf verschiedenen Lehrkräften mit der Kamera begleitet werden. Im Fokus der Aufnahmen stand dezidiert der Unterricht in der Klasse 6b; Pausen, Wechselphasen zwischen den Stunden, das Zwischengeschehen beziehungsweise die sogenannte Hinterbühne schulischen Geschehens fand hingegen keinen Eingang in die Analysen. Eine Besonderheit der Klasse 6b ist es, dass sie von der üblichen Sprachenfolge der ersten und zweiten Fremdsprache abweicht und als erste Fremdsprache Französisch hat. Dadurch erklärt sich auch der hohe Anteil an Schüler*innen (9), die Französisch als Erstsprachler*in sprechen. Die Videoaufnahmen erfolgten durch je zwei geschulte und mit Kameraskript ausgestattete Projektmitarbeiter*innen. Eine Kamera war stets vorne in der Nähe der Tafel im Klassenraum positioniert und fokussierte gleichbleibend die gesamte Klasse (Klassenkamera). Eine zweite Kamera stand in der Regel vor der Fensterfront zwischen dem zweiten und dritten Drittel des Klassenzimmers und fokussierte die Lehrkraft in Bewegung und zoomte flexibel auf relevante Interaktionen (Lehrkraftkamera). Die Klas-

senkamera war mit einem in der Mitte des Klassenzimmers positionierten externen Mikrophon verbunden; die jeweils unterrichtende Lehrkraft war mit einem individuellen Funkmikrophon ausgestattet. Zusätzlich wurden eingesetzte Materialien, Schulbuchseiten etc. fotografiert und den Autor*innen zur Verfügung gestellt. Nach ersten Sichtungen der entstandenen Unterrichtsfilme hinsichtlich möglicher Themen durch die Herausgeber*innen des Bandes wurden für jedes Unterrichtsfach und thematisch passend Fachdidaktiker*innen sowie eine Bildungswissenschaftler*innen für eine Beteiligung am gemeinsamen Forschungsband angefragt. Bei der Auswahl der Sequenzen aus der jeweiligen videographierten Unterrichtsstunde sowie der damit verbundenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung waren die Autor*innen völlig frei. Daraus erklärt sich auch die – gewollte – Aspekthaftigkeit des jeweiligen Zugriffs. Zur Darstellung und Nachvollziehbarkeit wurden die ausgewählten Fälle beziehungsweise Sequenzen aus den Unterrichtsstunden transkribiert beziehungsweise als Fall verschriftlicht sowie pseudonymisiert.

Um einen gemeinsamen forschungsmethodischen Rahmen und einen Mindeststandard für die methodische Analyse zu gewährleisten, wurde ein Analyseraster vorgeschlagen (siehe Tab. 1), welches auch von den meisten Autor*innen für Ihre Analysen verwendet wurde. Dieses analytische Vorgehen beruht dabei auf Überlegungen zur Analyse und Reflexion von Unterricht, wie es beispielsweise in Ansätzen der professionellen Unterrichtswahrnehmung beziehungsweise *professional vision* entwickelt wurde (z. B. Schön, 1983; Schwindt, 2008; Sherin, 2007). In diesen Ansätzen beruft sich der Forschende zunächst auf die professionelle Expertenwahrnehmung (Goodwin, 1994) und diskutiert diese anschließend entlang der genannten Begriffe beziehungsweise Modelle, wie z. B. Deutungskompetenz, Diagnosekompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Reflexionskompetenz.

Schritt	Konkretisierung
Beschreiben	Beschreiben Sie kurz, was im Fall interessant ist und warum, auch vor dem Hintergrund der in der Einleitung genannten Fragestellung an den Fall.
Analysieren	Analysieren Sie das Handeln der Lehrperson bzw. der Schüler*innen vor dem Hintergrund des von ihnen gewählten und dargestellten Forschungsstandes, Theorien bzw. Modellen.
Handlungsalternativen	Benennen Sie mögliche Handlungsalternativen und ziehen Sie ein Fazit.

*Tabelle 1: Vorgeschlagenes Raster für die Analyse aller Unterrichtsstunden durch alle beteiligten Forscher*innen*

Die Autor*innen waren bei entsprechenden eigenen methodischen Präferenzen und eigener Expertise auch frei einen alternativen forschungsmethodischen Zugang wählen, was jedoch nur selten erfolgte (in den entsprechenden Beiträgen erfolgt ein dezidierter Verweis auf das gewählte methodische Vorgehen). Eine detailliertere Vorgabe des Analysevorgehens in *einem* identischen Modus ist explizit nicht gewollt, um der jeweiligen, insgesamt sehr unterschiedlichen Expertise der Forschenden beziehungsweise Autor*innen Raum zu lassen und zur Entfaltung kommen zu lassen. Mit dem gewählten Vorgehen ist es gelungen, für jede Unterrichtsstunde in der Klasse 6b mindestens zwei Analysen – aus bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive – zu erarbeiten.

3. Alternative Handlungsperspektiven

Wichtig erschien es zudem, die erfolgten Analysen nicht ohne das Aufzeigen von Alternativen stehen zu lassen. Die Autor*innen des Bandes waren mithin explizit gebeten, vor dem Hintergrund ihres jeweils gewählten Schwerpunktes beziehungsweise des gewählten Analysefokus und den herangezogenen Erklärungs- und Verstehensansätzen mögliche Alternativen für das unterrichtliche Handeln zu benennen und zu begründen. Die Benennung von Handlungsalternativen könnte auf berechtigte Kritik stoßen, weil damit grundlegende Fragen des Zusammenhangs von Wissen und Handeln oder Wissenschaft und Praxis thematisiert werden. Oder anders gefragt: Können und sollen Wissenschaftler*innen überhaupt alternative Handlungsweisen für die unterrichtliche Praxis benennen? Aus Sicht der Herausgeber*innen und Autor*innen ist die Benennung von alternativen Handlungsvorschlägen dann möglich und legitim, wenn es sich dabei um forschungsbasierte oder heuristisch begründete Alternativen (z. B. in Form von Gedankenexperimenten) handelt und diese darüber hinaus mit der erforderlichen Umsicht formuliert sind. Wir hoffen, dass uns und den Autor*innen dies gelungen ist. Die Benennung von Alternativen kann insbesondere dann legitim sein, wenn diese als unterschiedliche Wissensformen zum praktischen Handlungswissen der Lehrkräfte und Schüler*innen thematisiert und reflektiert werden. Auch mit Blick auf gängige Vorstellungen zur Reflexion (Schön, 1983) beziehungsweise zur professionellen Wahrnehmung von Unterricht (z. B. Schwindt, 2008; Syring, 2021) erscheint es angemessen, über Alternativen zum gesehenen unterrichtlichen Handeln nachzudenken. Damit ist jedoch nicht der Anspruch verbunden, dass diese Alternativen alleinige Geltung hätten oder ein geschmeidiges ‚Funktionieren‘ garantieren würden. Sie stellen begründete Vorschläge dar, die befreit durch jeglichen

Handlungsdruck entwickelt wurden und deren ‚Funktionieren‘ sich selbstverständlich erst im praktischen Handeln zeigen würde. Zudem richtet sich dieser Band auch an Lehramtsstudierende sowie künftige Lehrkräfte, die während ihres Studiums darin unterstützt werden sollen, ihr Handeln fortwährend zu reflektieren, zu begründen und über Handlungsalternativen nachzudenken und somit einen „(selbst)reflexiven wissenschaftsbasierten Habitus“ (Helsper, 2016, S. 104) auszubilden, ohne jedoch die Eigenlogiken der Praxis zu ignorieren.

4. Aufbau des Bandes

Der Aufbau des Bandes orientiert sich am Stundenplan der Klasse 6b: er beginnt am Montagmorgen mit der Englischstunde und endet am Freitagmittag mit der Deutschstunde. Aus organisatorischen Gründen wurde die Klasse 6b über zwei Wochen hinweg gefilmt, aus Gründen der Dramaturgie einer Schulwoche werden die Stunden im Aufbau dieses Bandes jedoch im Zusammenhang einer Woche präsentiert. Jeder Abschnitt zu einer Unterrichtsstunde beziehungsweise einem Fach beginnt mit einer Kurzzusammenfassung der Stunde, die die Herausgeber*innen verfasst haben, sowie mit einem Zeitstrahl zur Orientierung innerhalb der Unterrichtsstunde. Dieser Zeitstrahl veranschaulicht die jeweiligen Phasen der Stunde, die gewählten Sozialformen und Medien und gibt Auskunft darüber, wo die für die Fallanalysen gewählten Fälle liegen. An diese Einführungen fügen sich dann die Analysen aus fachdidaktischer sowie bildungswissenschaftlicher Perspektive an. Der Aufbau der einzelnen Beiträge war dabei vorgegeben, um die strukturelle Kohärenz des Bandes zu gewährleisten: Nach einem einleitenden Problemaufriss wird eine theoretische Einführung in den jeweils gewählten Analyseschwerpunkt gegeben, es schließen sich die begründete Fallauswahl, gegebenenfalls ein abweichendes methodisches Vorgehen (siehe oben) und die Fallanalyse nebst alternativen Handlungsperspektiven und einem Fazit an. Der Band schließt mit einem Gesamtfazit, welches zunächst nochmals fächerübergreifende Beobachtungen adressiert sowie über die methodischen Chancen, Herausforderungen aber auch Grenzen dieses Projektes reflektiert.

5. Übersicht über die Beiträge

5.1. Englisch

Mario Schadtle gibt in seinem fachdidaktisch-kognitionstheoretisch ausgerichteten Beitrag „*What do you think?*‘ Eine taxonomische Analyse der kognitiven Aktivierung im Englischunterricht der 6. Klasse“ Beispiele für kognitive Aktivierung; diese Beispiele kategorisiert er gemäß der Aufgabentaxonomie von Schulte (2020). Das methodische Vorgehen der anschließenden Fallanalyse besteht darin, diese Aufgabentaxonomie – ein 4-Felder-Raster bestehend aus konvergentem und divergentem Denken, *low order* und *high order thinking skills* – auf sechs ausgewählte Sequenzen aus der Doppelstunde Englisch zu übertragen und das Potential zur kognitiven Aktivierung zu bewerten. Die sechs untersuchten Arbeitsaufträge und Unterrichtssequenzen verteilen sich einmal auf den Bereich des konvergenten Denkens/*low order thinking skills*, der den niedrigsten Grad an kognitiver Aktivierung zur Folge hat, sowie auf den Bereich des konvergenten Denkens/*high order thinking skills* für den höchsten Grad der kognitiven Aktivierung. Zweimal wird der Bereich des konvergenten Denkens/*high order thinking skills* gefördert, der die SuS mithilfe komplexer Gedankenprozesse zu vordefinierten Antworten bringt. Für drei Sequenzen kann der höchste Grad an kognitiver Aktivierung verzeichnet werden.

Jana Groß Ophoff stellt sich in „*Look at the pictures again, maybe you can find it out*‘ Kompetenzorientierte Erarbeitung einer Bildergeschichte im Englischunterricht“ die Frage, wie sich in einer Doppelstunde alltäglichen Englischunterrichts die Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip diagnostizieren lässt. Sie nutzt dazu die drei Kriterien der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation nach Wiater (2013) und untersucht daraufhin fünf verschiedene Unterrichtssequenzen. Als zentrales Ergebnis arbeitet sie heraus, dass es auch in einem auf mündliche Kommunikationskompetenzen fokussierten Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten gibt, den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler formativ zu evaluieren und Feedback zu geben, um davon ausgehend den weiteren Unterricht zu adaptieren. Sie benennt Entwicklungspotenziale in Hinsicht auf den Einsatz und die Nutzung von spontanen Evaluationen oder geplanten, kognitive Konflikte evozierenden Interaktionen.

5.2. Sport

Sven Waigel und *Jochen Mayer* zeigen in ihrem Beitrag „*First the big picture, then the detail(s)* – Bewegungsvorstellungen als Brücke zum motorischen Lernerfolg im Sportunterricht“ die wechselseitige Verknüpfung von Bewegung und kognitiver Aktivität im Zusammenhang mit motorischen Lernprozessen im Sportunterricht auf. Dabei führen sie unterschiedliche Theorien und Modelle ein und prüfen diese anhand deskriptiver Analysen mehrerer Sequenzen aus der Sportstunde. Die Autoren zeigen, dass sich die Lehrkraft implizit am Modell des Lernens durch Verstärkung und dem Modell des Lernens durch Vormachen orientiert, für einen weitergehenden Erwerb neuer motorischer Kompetenzen jedoch eine stärkere Orientierung an Modellen des motorischen Lernens empfehlenswert wäre.

In dem Beitrag „*Hey Juhungs...'* – Koedukation im Sportunterricht. Eine Videofallanalyse unter geschlechterspezifischer Perspektive“ beleuchtet *Anja Nold* das Thema der Koedukation im Sportunterricht und betrachtet dabei v. a. die Themen der sprachlichen Adressierungen von Jungen und Mädchen und der damit verbundenen Rollenkonstruktionen. Anhand mehrerer deskriptiver Analysen werden Praktiken der Lehrkraft dargelegt, in denen die Kategorie Geschlecht in den Vordergrund gerückt sowie eine dichotome Zuordnung (Junge/ Mädchen) hergestellt wird. Vor allem auf der Ebene der sozialen Rollenkonstruktion, so die Autorin in ihrem Fazit, entsteht die Gefahr der Vereinheitlichung und Stereotypenbildung.

5.3. Evangelische Religion

Friedrich Schweitzer wählt einen subjektorientierten Ansatz, in dem er der Frage nach der Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen des Wünschens beziehungsweise nicht-erfüllter Wünsche umgehen, nachgeht. Darüber hinaus gibt er in seinem Beitrag „*Das Schönste im Leben ist der Wunsch, das Nächstschönste die Erfüllung'*. Wie Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht lernen“ Einblicke in die Funktion von Lernaufgaben und der Angemessenheit. Beide Themen analysiert er anhand mehrerer Sequenzen und kommt zu dem Ergebnis, dass den Schülerinnen und Schülern immer wieder die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme mittels unterschiedlicher Lernaufgaben und Settings ermöglicht wird.

Einen systematisch-pädagogischen Blick auf die evangelische Religionsstunde wählt *Martin Harant* in seinem Beitrag „*Postkarte an Abraham als Bildungsmoment im Unterricht? Eine systematisch-pädagogische Annäherung'*. Vor dem Hintergrund der

evolutionären Bildungstheorie Tremels analysiert und diskutiert der Autor schriftliche Schüler*innenäußerungen im Unterricht (fiktive Postkarten an Abraham), die über eine evolutionär-funktionale Bestimmung von Lebensäußerungen hinausweisen. Dabei werden zum einen anhand verschiedener, evolutionslogisch beschreibbarer kognitiver Verzerrungen und adaptiver Verhaltens- und Erlebensmuster Abrahams fiktive Lebensäußerungen zunächst vom Autor auf ihre implizite Funktionalität hin interpretiert, um sodann zu zeigen, inwiefern die religiös-weisheitlichen Antworten der Schüler*innen an Abraham diese letztlich im Sinne einer Perspektive des guten Lebens transzendieren. Das Bildungsmoment der Unterrichtsstunde sieht der Autor schließlich darin, dass das Bildende ‚mehr‘ als funktional sei, indem die Schüler*innen durch die Abrahamerzählung im Sinne einer Blickwendung dazu herausgefordert werden, implizite Formen evolutionärer Rationalität von Lebensäußerungen in ihrer Fraglichkeit erscheinen zu lassen.

5.4. Katholische Religion

Matthias Gronover beleuchtet das Thema „Die Wiederholungsübung im katholischen Religionsunterricht. Eine Analyse des Beginns einer Unterrichtsstunde“. Dabei werden erstens Sequenzen analysiert, die sich auf – eher trennende als verbindende – Merkmale unterschiedlicher Religionen beziehen. Zweitens wird der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den Arbeitsmaterialien als ein überfachliches Thema analysiert. Ausgehend von der analysierten Unterrichtssequenz wird diskutiert, ob und wie Wiederholungsübungen zu Beginn der Stunde genutzt werden können, um eine subjektorientierte, lebensweltbezogene und diskursive Herangehensweise an interreligiöse Lernprozesse zu ermöglichen – über die Klärung zentraler Begriffe hinaus. *Sibylle Meissner* analysiert in der Betrachtung der katholischen Religionsstunde die Angebots- und Nutzungsgestaltung der beteiligten Unterrichtsakteure anhand der interaktionalen und kommunikativen Handlungen. Dafür wählt sie unterschiedliche Sequenzen in ihrem Beitrag „Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis“ aus und zeigt auf, wie anspruchsvoll das Austarieren von Angebot und Nutzung erscheint und wie Angebot und die Nutzung zwischen den jeweiligen Beteiligten im Unterricht wechseln, beides mit dem Ziel einer positiven Beeinflussung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Fahimah Ulfat geht in ihrem Beitrag „Islam und Christentum im katholischen Religionsunterricht am Beispiel der Geburtsgeschichte Jesu“ der Frage nach, was die Schüler*innen in dieser Sequenz zum Thema Islam in der Unterrichtsstunde lernen

(sollen) und welche religionsdidaktischen Aspekte bei der praktischen Gestaltung des Unterrichts Berücksichtigung finden. Über die kriteriengeleitete Analyse eröffnen sich fruchtbare und alternative Varianten, wie mit dem komplexen Gegenstand – Vergleich Christentum und Islam – umgegangen werden kann. Die Analyse führt zur grundlegenden Frage, wie die Spannung zwischen Wahrheits- und Absolutheitsanspruch alters- und voraussetzungsangemessen thematisiert werden kann und zwar ohne in einen Relativismus abzugleiten oder eine der beteiligten Religionen abzuwerten.

5.5. Geographie

Timo Sedelmeier beleuchtet in seinem Beitrag, inwiefern eine kompetenzorientierte Aufgabekultur einer Klassenarbeit in der Geographiestunde verwirklicht wird. Die Kompetenzorientierung der Aufgaben wird anhand der Besprechung der Aufgaben einer Klassenarbeit analysiert. Die einzelnen dargestellten Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben im Geographieunterricht dienen als Strukturierungsebenen der Analyse (Aufgabentypen, Kompetenzbereiche, Operatoren, Medien und Materialien, Anforderungsbereiche sowie Raumbezug). Zwar zeigen sich die Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben in der Geographiedidaktik an einigen Stellen, werden aber insgesamt noch nicht deutlich genug.

Taiga Brahm, *Malte Ring* und *Lea Bullinger* untersuchen, wie Diagramme beziehungsweise Klimadiagramme im Unterrichtsgespräch am Beispiel der Besprechung einer Klassenarbeit im Geographieunterricht genutzt und eingebettet werden. Bezugnehmend auf den Forschungsstand zum Einsatz von Diagrammen im Unterricht werden für die Fallanalyse drei thematische Zugänge gewählt und in Fragen an den Fall überführt. Dabei wird zunächst a) analysiert, inwieweit das Stufenmodell von Curcio (1987) berücksichtigt wird, dann wird b) der Medieneinsatz eruiert und c) das Unterrichtsgespräch untersucht. Es zeigt sich, dass die drei Stufen des Diagrammlesens adressiert und gleichzeitig Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenstellung, den Medieneinsatz und die systematische Gestaltung des Unterrichtsgesprächs sichtbar werden.

Ausgehend von der übergeordneten Beobachtung, dass fragend-entwickelnder Unterricht das dominierende Konzept im Unterrichtsalltag der 6b darstellt, vertieft *Thorsten Bohl* die Analyse des fragend-entwickelnden Unterrichtsmusters anhand der Geographiestunde. Ausgehend vom Stand der Forschung werden vier zentrale Beschreibungen des fragend-entwickelnden Unterrichts extrahiert. Gefragt wird, inwiefern sich diese Beschreibungen in der untersuchten Unterrichtsstunde zeigen.

Hierzu werden mehrere Unterrichtssituationen gebündelt in vier Fällen analysiert. Die Analyse verdeutlicht den hohen Anspruch an das Unterrichtsmuster fragend-entwickelnder Unterricht: Einerseits ist die Stunde zielorientiert geplant und variabel sowie mit vielfältiger Aktivierung der Schüler*innen gestaltet. Andererseits offenbart sich, dass die Lernenden oftmals nicht wissen, worauf die Fragen der Lehrperson zielen.

5.6. Mathematik

Rebecca Roy und *Walther Paravicini* Mathematik fokussieren in ihrem Beitrag das Zusammenspiel von konzeptuellem Wissen und prozeduralem Wissen im Rahmen der Einführung des Rechnens mit rationalen Zahlen im Mathematikunterricht der 6b. Auf Grundlage der Darstellung unterschiedlicher Konzepte zur Einführung neuer Zahlbereiche werden zwei Fälle herangezogen fachlichen und fachdidaktischen Analyse unterzogen. Sie zeigt, dass der Erwerb prozeduralen Wissens in der herangezogenen Mathematikstunde deutlich im Vordergrund steht. Aber erst auf der Basis tragfähiger konzeptueller Grundvorstellungen zu den rationalen Zahlen und zu den Rechenoperationen werden die Schüler*innen in die Lage versetzt, selbst Regeln zu entdecken und zu verstehen. Ein solches Verständnis wird zentral erachtet, wenn es darum geht, verschiedene Rechenoperationen auch langfristig sicher anwenden zu können.

Hanna Gaspard beleuchtet im Beitrag die Motivationsentwicklung in der frühen Adoleszenz beispielhaft im Rahmen der Mathematikstunde der 6b. Ausgehend von Befunden der Selbstbestimmungstheorie und Stage-Environment Fit Theorie erfolgt die Analyse zweier Situationen im Rahmen der Einzelarbeit, in denen motivationale Probleme bei den Schüler*innen leicht sichtbar werden und welche von der Lehrkraft ein erhöhtes Maß an individueller Unterstützung fordert. Es wird deutlich, dass eine an die individuellen Bedürfnisse angepasste Unterstützung der Motivation von Schüler*innen die Lehrpersonen kurz nach dem Übergang ans Gymnasium vor große Herausforderungen stellt (Klassengröße, Selbstregulation), die gewählte Einzelarbeit die Schüler*innen in Bezug auf ihre individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen adaptiv zu unterstützen aber prinzipiell ermöglicht.

5.7. Geschichte

In seinem Beitrag „Der Pharao – Positivistisches Geschichtsbild und Historisches Lernen“ beleuchtet *Bernd Grewe* das historische Lernen im Geschichtsunterricht vor

dem Hintergrund kompetenztheoretischer Überlegungen. Anhand einer deskriptiven Analyse dreier Sequenzen untersucht der Autor den Lerngegenstand und die Prozessstruktur, die Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Lernenden sowie die damit verbundenen Potentiale für das historische Lernen. Er kommt zu dem Schluss, dass sich in der Stunde eine typische Diskrepanz zwischen alltäglicher Unterrichtspraxis und fachdidaktischen Ansprüchen sowie ein positivistisches Verständnis von Geschichtsvermittlung und eine starke Stofforientierung zeigen.

Die Autorinnen *Damaris Borowski* und *Doreen Bryant* thematisieren in ihrem Beitrag „Für mehr Sprachbewusstheit im Fach. Analyse einer Geschichtsunterrichtseinheit aus sprachbildender Perspektive“ das Unterstützungshandeln beim Ausbau des bildungssprachlichen Repertoires in textbezogenen Arbeitsphasen. Hierfür analysieren die Autorinnen einen Arbeitsauftrag, ein Stück Unterrichtsgespräch und eine schriftliche Schüleräußerung. Anhand unterschiedlicher Zugänge, wie z. B. Lesestrategien oder der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Operatoren zeigen die Autorinnen potentielle sprachliche Schwierigkeiten in der Unterrichtsstunde auf und bieten darauf aufbauend Handlungsalternativen an.

5.8. Französisch

Bernd Tesch untersucht in dem Beitrag „*On a des experts en classe*“. Bilinguale Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht“ aus rekonstruktiv-fachdidaktischer Sicht den Umgang mit zweisprachig (Deutsch und Französisch) aufwachsenden Schülerinnen und Schülern im beginnenden Französischunterricht. Er nutzt dazu die Heuristik der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) mit einem doppelten Fokus auf Diskurs- und Bildanalyse. Ein Transkriptauszug und ein dazu passendes Standbild aus der Perspektive der hinteren Kamera werden mit Blick auf die Rekonstruktion inhärenter Norm-Praxis-Verhältnisse analysiert. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis einer doppelten Normausrichtung: die Orientierung an einer sprachlich-kulturellen Gruppennorm, nämlich die Orientierung an einer Norm der Bilingualität, sowie die Orientierung an einer Norm der nationalen Zugehörigkeit.

Sarah Bez beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Ich bin fertig – Feedback in Arbeitsphasen von Schüler*innen“ aus schulpädagogischer Perspektive mit verschiedenen Form(en) von Feedback, das die Lehrperson in einer Lern- und Übungsphase beiläufig – on the fly – gibt, sowie dem Ablauf der auf das Feedback bezogenen Interaktionen. Die Verfasserin hat aus den zahlreichen Feedbackepisoden der Unterrichtsstunde eine Passage von fünf Minuten ausgewählt, in der es zu einer regelrechten Feedbackstafette kommt, und diese im Rückbezug auf die zuvor entfalteten zahlreichen Theo-

rien zum Feedback (u. a. Rakoczy & Schütze, 2019) analysiert. Ein zentrales Ergebnis ist im konkreten Fall die Dominanz des korrektiven Feedbacks der Lehrperson, sowohl mündlich als auch schriftlich. Die Feedbackpraktik ist teilweise erst vor der Folie des impliziten Wissens und der unterrichtlichen Routinen (bzw. des Habitus) zu erkennen und zu verstehen.

5.9. Klassenleiterinnenstunde

Iris Backfisch, Ulrike Franke und Andreas Lachner analysieren im Beitrag Schülervorstellungen von Cybermobbing, insbesondere für die Schüler*innen relevanten Aspekte von Cybermobbing. Ausgehend von bislang vorherrschenden Diskrepanzen hinsichtlich einer konsensfähigen Definition sowie einer schwachen empirischen Befundlage zu Cybermobbing wird zur Illustrierung der Schülervorstellungen zu Cybermobbing eine epistemologische Netzwerkanalyse verschiedener Kategorien durchgeführt; diese werden zuvor auf Basis einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsstunde identifiziert, um Beziehungen zwischen diesen Kategorien zu aufzuzeigen. Die Analysen zeigen, dass die Schüler*innen der Klasse 6b eine sehr differenzierte und multidimensionale Vorstellung von Cybermobbing haben. *Uta Müller und Simon Meisch* diskutieren in ihrem Beitrag, wie die Auseinandersetzung mit Cybermobbing im Unterricht die ethische Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen fördern kann. Nach der Darstellung ethikdidaktischer Aspekte zu Cybermobbing wird herausgearbeitet, welche Herausforderungen sich stellen, mit Schüler*innen ethische Reflexion über gesellschaftlich strittige Themen – im Fall mittels der Arbeit mit einer sogenannten Value Line – einzuüben. Grundsätzlich macht die Analyse deutlich, in welcher Weise die Value Line moralische Kompetenzen mit Blick auf Cybermobbing fördern kann, indem (a) unterschiedliche Standpunkte zu Tage treten (Moralitätskompetenz), (b) moralische Konzepte (z. B. Privatsphäre) zur Sprache kommen, auf die hin die Schüler*innen ihre moralischen Überzeugungen hinterfragen können (Moralkompetenz) oder (c) die Suche nach Handlungsgründen (ethische Kompetenz) angebahnt werden kann.

Nina Beck diskutiert im Beitrag den Umgang mit Normativität und moralischen Themen am Beispiel des Themas Cybermobbing mit Blick auf Kontingenz als pädagogisches Bezugsproblem. Der Analyse zugrunde gelegt werden Aspekte einer kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtstheorie, die unterrichtliche Kommunikation in Sach-, Sozial- und Zeitdimension unterscheidet. Herausgearbeitet werden sodann, wie moralische Themen, Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation werden und welche Vermittlungs- und Aneignungsformen sowie Formen der Kontingenzbewälti-

gung insbesondere auf der Sach- und Sozialdimension beobachtbar sind. In der Sozialdimension wird sichtbar, dass die Kommunikation im Unterricht von einer wert-rationalen Orientierung bestimmt wird: In Fall eins zielt die unterrichtliche Kommunikation darauf, Bedingungen (Aufmerksamkeit, Motivation) herzustellen, die das Lernen oder Aneignungsoptionen zulassen, in Fall zwei zielt sie auf eine moralfreie Bestimmung von Lernen beziehungsweise auf eine Kognitivierung von moralischen Themen.

Felician-Michael Führer analysiert das ko-konstruktive Potenzial von Teamteaching am Beispiel einer Klassenleiterstunde zum Thema Cybermobbing. Ausgehend vom Forschungsstand beziehungsweise Begriffsbestimmungen und Realisierungsvarianten von Teamteaching als Kooperationsmodell fokussiert die Analyse erstens, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im Teamteaching realisieren und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ko-konstruktives Teamteaching ableiten lassen, und zweitens, inwiefern Teamteaching in der konkreten Stunde einen Mehrwert für die SuS darstellt. Es zeigt sich, dass das Potenzial, das durch die Anwesenheit und Verfügbarkeit von zwei Lehrpersonen im Unterricht entsteht, nur in Ansätzen genutzt werden konnte. An bereits vorliegende Forschungsbefunde anschließend wird herausgearbeitet, dass es sich beim TT um eine unterrichtliche Kooperationsform handelt, die auch von den Lehrpersonen zunächst erlernt und erprobt werden muss, bevor sie effektiv im Unterricht zum Einsatz kommen kann.

Mirjana Zipperle und *Barbara Stauber* untersuchen die Peerkultur im Unterricht am Beispiel der körperlichen Praktiken unter Schüler*innen. Ihr Blick bleibt dabei konsequent auf der Seite der Schüler*innen und auf die Frage, wie sie – über körperliche Praktiken – ihre Beziehungen im Unterricht und im Klassenzimmer organisieren. Dabei wird die Gleichzeitigkeit von unterrichtsbezogenen und peer-kulturellen Handlungen als grundlegend verstanden. Auf der Grundlage des Forschungsstandes werden zwei Unterrichtssequenzen analysiert. Die Befunde stehen im Einklang mit dem Forschungsstand, da auch hier deutlich wird, dass Schüler*innen den Unterricht als peerkulturellen Raum nutzen. Mit Blick auf den hier analysierten Fokus der Körperlichkeit wird deutlich, wie Schüler*innen diesen peer-kulturellen Raum nutzen, um sich selbst zu inszenieren, um Nähe und Distanz zu klären oder um Freundschaftsbeziehungen immer wieder zu justieren – bis hin zu neuen Statuspositionierungen. Aber auch, um sich zu strecken, sich auszuruhen oder ähnlichen körperlichen Bedürfnissen nachzugehen. Diese Inszenierungen erfolgen also keinesfalls neutral, sondern zielen innerhalb der Peer-Kultur auf Vergemeinschaftung und Hierarchisierung.

5.10. BNT

Jan-Philipp Burde und *Johannes Bleibel* arbeiten am Beispiel des Biologieunterrichts heraus, welche Chancen und Herausforderungen der neue Fächerverbund BNT in sich birgt. Sie stellen zunächst in einem begrifflichen, historischen und systematischen Zugriff die Spezifika des Fächerverbundes BNT dar. Auf der Basis nähern sie sich dem Thema der Biologiestunde und arbeiten – losgelöst von der real durchgeführten Biologiestunde – heraus, wie dieses als BNT-Thema bearbeitet werden könnte. Im Kern ihrer Vorschläge steht die BNT-inhärente Spannung zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit. Als besonders geeignet erachten sie die Fokussierung lebensweltbezogener (technischer) Problemstellungen – in diesem Fall beispielsweise, wie es gelingen kann, Lachsen das stromaufwärts Schwimmen unbeschadet zu ermöglichen. Die Erarbeitung von Lösungen zu dieser Frage mündet dann, so die Autoren, in Herausforderungen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, z. B. Modellkonstruktion oder physikalische Analysen. Abschließend reflektieren sie über Möglichkeiten der Einnahme einer Brückenfunktion durch BNT – zwischen Grundschul- und Sekundarstufenunterricht sowie zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit.

Marcus Syring betrachtet die BNT-Unterrichtsstunde mit dem Fokus unterschiedlicher Professionstheorien. Zunächst stellt er den aktuellen Diskurs sowie die drei prominentesten Ansätze vor und arbeitet die zentralen Merkmale heraus. Auf dieser Basis wählt er zur genaueren Analyse eine Sequenz mit fünf Fällen heraus, in denen sowohl konstitutive Merkmale des strukturtheoretischen Ansatzes als auch des kompetenztheoretischen Ansatzes erkennbar sind. Die Ergebnisse der Analyse zeigen erstens, dass die beiden Ansätze durchaus produktiv verbunden werden können und zweitens damit die Chance einer umfassenderen Reflexion des Lehrerhandelns einhergeht.

5.11. Kunst

Die ‚Bildaufgabe ‚Ereignisbild‘ als Thema im Kunstunterricht. Komplexe bildnerische Aufgaben lernwirksam vermitteln‘ beschäftigt *Margarete Dieck* im Rahmen ihrer kunstdidaktischen Analyse. Die Autorin konzentriert sich auf die Analyse der komplexen Aufgabenstellung als Ausgangspunkt einer mehrstündigen Unterrichtseinheit. Die Analyse arbeitet die Komplexität der Aufgabenstellung heraus, gerade mit Blick auf die Frage welches Wissen und Können hierfür vorhanden sein sollte. Zudem verdeutlicht sie die Bedeutung der Trennung von Lern- und Leistungssituationen – gerade im Kunstunterricht, wenn unterschiedliche künstlerische Möglichkeiten bestehen und der Lösungsraum divergent ist.

Die Analyse von *Marcus Syring* zum Thema Classroom Management: Unterricht gestalten, Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren nimmt ihren Ausgangspunkt in einer ‚kleinen‘ Szene aus dem Kunstunterricht. Er stellt daraufhin den Forschungsstand vor und analysiert zwei Sequenzen, die er den zuvor erörterten Begriffen ‚Verhaltenssteuerung‘ und ‚Beziehungsförderung‘ zuordnet. Die Analysen bestärken das Handeln der Lehrerin, insbesondere mit Blick auf die von ihr realisierte Beziehungsförderung. Auf der Grundlage des Forschungsstandes schlägt der Autor weitere Entwicklungsmöglichkeiten vor. Er betont die Chance, das Thema, etwa über Fallanalysen bereits frühzeitig in der Lehrerbildung zu verankern.

5.12. Deutsch

Helga Gese und *Julia Braun* gehen in ihrem Beitrag „Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora“ aus fachdidaktischer Perspektive auf zwei Grundprobleme der Tempusdidaktik ein, die Vernachlässigung der Form und die Vereinfachung der Semantik. Die Autorinnen untersuchen die Verständnisprobleme der Lernenden im Hinblick auf theoretisch in der Literatur (z. B. Gehrig 2014) beschriebenen Herausforderungen der Tempusdidaktik. Ferner untersuchen sie, „inwieweit eine Ausblendung der Form zugunsten der Funktion stattfindet und wie die Semantik der Tempora aufbereitet und erklärt wird“. Für ihre Untersuchung rekonstruieren sie Beispiele transkribierter Interaktionen, in denen diese beiden Problematiken anzutreffen sind, und kommen zu dem Schluss, dass „ein rein semantischer Zugang zu den Tempora den Schüler den Blick auf die morphologischen Bildungsmuster verstellt“. Ein weiteres Ergebnis besteht darin, dass „die grob vereinfachende Behandlung der Tempussemantik den geäußerten Schülerintuitionen widerspricht und zu Irritationen führt“.

Mit Blick auf die untersuchte Deutschstunde geht *Kathleen Stürmer* von der Warte der bildungswissenschaftlichen Forschung in ihrem Beitrag „Deutsch – Potenziale zur kognitiven Aktivierung: Eine generische Perspektive auf Unterrichtsqualität“ auf einen weiteren Aspekt von Unterrichtsqualität ein, nämlich auf die drei generischen Merkmale Aufgabenstellung, Aufgabenimplementation und Unterrichtsgespräch. Sie arbeitet an Hand einer ausgewählten zehnminütigen Unterrichtssequenz zum Thema der Zeitformen das Potenzial zur Aktivierung komplexerer Lernprozesse heraus. Stürmer beschreibt in ihrer Fallanalyse zur Unterrichtsinteraktion theoriegestützt einzeln und nacheinander die drei genannten generischen Merkmale und kommt u.a zu dem Ergebnis, dass hier Lernende nicht dazu angehalten werden, Fehlvorstellungen im Dialog mit der Lehrperson selbst zu korrigieren und dass das vorherrschende Inter-

aktionsmuster die Lernenden eher dazu anhält, ein richtiges Stichwort zu finden, als eigene Denk- und Lösungsansätze zu eruieren.

Britta Kohler schließlich beleuchtet aus schulpädagogischer Sicht Störungen in der Phase der Aufgabenbesprechung und Aufgabenvergabe und schließt daran eine didaktische und erzieherische Evaluation dieser Störungen an. Sie fokussiert in ihrer Fallanalyse eine fünfzehnminütige Sequenz am Ende der Unterrichtsstunde und zeichnet den Ablauf dieser Sequenz akribisch auf Grundlage von Transkriptauszügen nach. Dieses Nachzeichnen greift einerseits bestehende Theorieansätze zum Gegenstand Hausaufgaben auf (z. B. Kohler & Katenbrink, 2017) und generiert andererseits theoretische Perspektiven. Als Fazit der Analyse stellt die Verfasserin fest, dass „diese Unterrichtsphase sich durch eine inhärente Störanfälligkeit auszeichnet, die in hohem Maße persönliche und zeitliche Ressourcen beansprucht.“

Literatur

- Bennewitz, H., Breidenstein, G., Kramer, R.-T., Kruse, N., Ritter, M. & Tyagunowa, T. (2018). 'Arbeit am Text'. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Szene aus dem Deutschunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 289–304). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (2016). Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Springer VS.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch (S. 103–125). Waxmann/utb.
- Klink, J.-G. (1974). Klasse H 7e: *Aufzeichnungen aus dem Schulalltag*. Klinkhardt.
- Klöden, O. (1953). *Die Schulklasse als Bildungsfaktor*. Kaiser.
- Krawehl, E. (Hrsg.) (1982). *Porträt einer Klasse*. S. Fischer.
- Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Peter Lang.
- Kruckenberg, A. (1926). *Die Schulklasse*. Quelle & Meyer.
- Jahr, D. & Petrik, A. (2020). Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch: Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 47–61). Klinkhardt.
- Meyer-Hamme, J., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.) (2016). Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Wochenschau Verlag.
- Rademacher, S. (2016). Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 231–248). Springer VS.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schröder, H. (1928). *Soziologie der Volksschulklasse: vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder*. Niemeyer.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Waxmann.
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teacher's Professional Vision in Video Clubs. I. R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–396). Lawrence Erlbaum.

Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen: eine theoretische und empirische Analyse schulorganisatorischer, schulklimatischer und kompositorischer Bedingungen von Wertinhalten und Beziehungsformen im informellen Bereich der Lerngruppe*. Universität Konstanz.

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* (S. 230–244). Klinkhardt.

Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Peter Lang.