

Der Reflexion von Unterricht zuhören können? Eine Diskussion zum Einsatz von Stimulated Recalls als Format videobasierter Reflexion in der Lehrer*innenausbildung

KATHRIN HORMANN & LISA DISEP

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt den Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format videobasierter Unterrichtsreflexion vor. Dabei dient das Video (und damit das eigene Handeln) als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis. In diesem Zusammenhang wird zum einen auf die Potenziale und Grenzen für Reflexionsprozesse eingegangen und die Frage diskutiert, inwiefern durch das Stimulated Recall Reflexionsprozesse ermöglicht und dadurch professionelle Handlungsfähigkeiten angebahnt bzw. weiterentwickelt werden können. Zum anderen wird die Möglichkeit des Stimulated Recalls als Forschungsinstrument vorgestellt. Im Fokus steht dabei die empirische Rekonstruktion von Reflexionsprozessen.

Einleitung

Seitdem das berufliche Handeln von Lehrpersonen als professionelles Handeln konzeptualisiert wird (vgl. Kolbe/Combe 2008, S. 877), hat die Reflexion von Unterrichtspraxis einen zunehmend höheren Stellenwert im Rahmen von Lehrer*innenprofessionalität eingenommen und wird mittlerweile als wichtige Kompetenz von Lehrpersonen angesehen (u. a. KMK 2004; Gröhlich 2011; Häcker 2019). Sie gilt als „Emergenzbedingung“ (Neuweg 2011, S. 452) für die professionell handelnde Könnerschaft. Reflexion stellt dabei ein „multidimensionales Konstrukt“ (Gutzwiller-Helfenfinger/Aeppli/Lötscher 2017, S. 134) dar, das trotz der definitorischen Vielfalt, der unterschiedlichen theoretischen Betrachtungsweise und den daraus hervorgehenden Unschärfen im weitesten Sinne als ein „besonderer Modus des Denkens“ (Häcker 2017, S. 23) bezeichnet werden kann, der rekursiv bzw. selbstreferenziell ist.

Trotz der begrifflichen Unschärfe gilt der ‚reflektierte Praktiker‘ (Schön 1982) als Leitbild für die Lehrer*innenausbildung, der durch die Schaffung vielfältiger Lernangebote zur Reflexion von Handlungspraxis bzw. Praxisproblemen unterstützt und herausgebildet werden soll. Den Praxisphasen in der Lehrer*innenausbildung wird dabei eine zentrale Schlüsselfunktion zugesprochen, indem sie ermöglichen theoretisches und handlungspraktisches Wissen zu verbinden. Fraglich bleibt unter anderem jedoch,

- wann man als ‚reflektiert‘ gilt (vgl. Häcker, 2017, S. 319),
- „in welchen Formen und Formaten im Rahmen von Professionalisierungsprozessen entsprechende Wissensbestände und Denkfiguren angeeignet und entsprechende Bereitschaften angebahnt und gefördert werden können“ (ebd.) und
- welches Verständnis des Begriffes Reflexion den Formen und Formaten einer reflektierenden Lehrer*innenausbildung zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 31).

Als zunehmend zentrales Format in der Lehrer*innenausbildung wird die videogestützte Unterrichtsreflexion angesehen (vgl. Gaudin/Chalies 2015; Krammer 2014; Seidel et al. 2011). Ziel ist es, Studierende und Lehr-



kräfte im Vorbereitungsdienst darin zu unterstützen, in systematischer Weise über das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren, indem ein Bezug zu den eigenen Unterrichtserfahrungen hergestellt wird (vgl. Göbel/Gösch 2019, S. 277). Dabei bietet das Video die Möglichkeit, die Komplexität und Simultanität des Unterrichtsgeschehens zu berücksichtigen und abzubilden (vgl. Meschede/Steffensky 2018, S. 22). Zudem können Unterrichtsvideos mehrfach angeschaut werden, sodass simultane Aspekte des Geschehens einzeln analysiert werden können. Gleichzeitig entbinden sie vom konkreten Handlungsdruck und ermöglichen damit eine Absorption der Aufmerksamkeit (vgl. Arendt 2008, S. 76), die ein vertieftes Nachdenken über Unterricht erst ermöglicht (vgl. Meschede/Steffensky 2018, S. 22). Als besonderes Format der videogestützten Unterrichtsreflexion können Stimulated Recalls angesehen werden. Dabei dient das Video (und damit das eigene Handeln) als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis.

Der vorliegende Beitrag stellt den Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format der videobasierten Unterrichtsreflexion der eigenen unterrichtlichen Handlungspraxis vor. Dabei wird zum einen auf die Potenziale und Grenzen für Reflexionsprozesse eingegangen und die Frage diskutiert, inwiefern durch das Stimulated Recall Reflexionsprozesse ermöglicht und dadurch professionelle Handlungsfähigkeiten angebahnt bzw. weiterentwickelt werden können. Zum anderen wird die Möglichkeit des Stimulated Recalls zur Rekonstruktion von Reflexionsprozessen aus einer empirisch-rekonstruktiven Perspektive betrachtet, die auf die oben umrissenen Unklarheiten und Unschärfen in Bezug auf Reflexions- und Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenausbildung einen Beitrag leisten können.

Reflexion

Trotz der unterschiedlichen Perspektiven und Zugänge reflexiver Lehrer*innenbildung sowie unterschiedlicher schul- bzw. universitätsnaher Ausbildungsstrukturen wird der Reflexion ein besonderer Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität beigemessen (vgl. Häcker 2017, S. 22; Neuweg 2011, S. 467 ff.). Dabei werden der Reflexion insbesondere zwei wesentliche Funktionen zugeschrieben. Die erste Funktion wird bei der Transformation von Alltagstheorien, subjektiven Theorien bzw. implizitem Wissen in explizites Wissen deutlich. Das explizite Wissen wird auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen bezogen und mündet später durch „wissenschaftlich fundiertes interventionspraktisches Handeln“ (Häcker 2017, S. 22) in die anvisierte pädagogische Professionalität (vgl. Korthagen 2001, S. 53; Oevermann 2009, S. 115 f.; Neuweg 2011, S. 466/469). Weitgehend empirisch unbeantwortet sind hier die Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis sowie dem Verhältnis von Wissen und Können (vgl. Neuweg 2011, S. 466/469). Bei der zweiten Funktion wird der Fokus darauf gerichtet, wie systematisch unsicheres Handeln (vgl. Combe/Kolbe 2008, S. 859) in einem Feld gelingen kann, welches von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägt ist (vgl. Helsper 2002). Mit Blick auf die Lehrer*innenausbildung stellt sich hier die Frage, welche Formate entsprechende professionelle Handlungsfähigkeiten anbahnen können.

Weitestgehender Konsens besteht darüber, dass Reflexion im weitesten Sinne als eine besondere Form des Denkens angesehen wird (vgl. Korthagen 2001, S. 52). Dabei ist die Form des Denkens durch einen selbstreferenziellen, rückbezüglichen Modus gekennzeichnet. Reflexion als Denkmodus bleibt jedoch inhaltlich unspezifisch und verdeutlicht lediglich, dass Bezüge hergestellt und Denkfiguren angewendet werden sollen (vgl. Häcker 2017, S. 26). Die Entscheidung, auf welches Wissen, welche Inhalte und welche Theorien Bezug genommen werden soll, kann immer nur normativ getroffen werden, weswegen Reflexion auch als normatives Konzept betrachtet wird (vgl. Korthagen 2001, S. 57).

Arendt (2008) weist einerseits auf die Optionalität des (reflexiven) Denkens hin und stellt andererseits die Frage nach den Gründen und Bedingungen für reflexive Denkprozesse (vgl. ebd., S. 76). Fraglich ist also unter anderem, wann Menschen reflektieren. Unterschieden werden kann hier zwischen einem lebenspraktischen Anlass, der in der Regel aufgrund der Erkenntnis oder dem Gefühl, dass etwas in der bisherigen Art und Weise nicht mehr funktionieren kann, und einer gezielten Veranlassung, die bspw. durch skeptisches Fragen, die Konfrontation mit unterschiedlichen Erklärungen, das Einfordern von Begründungen von außen veranlasst wird (vgl. Häcker 2017, S. 26 f.). In der Erkenntnis, dass etwas nicht mehr mit den bisher verwendeten Strategien fortgeführt werden kann, zeigt sich nach Helsper (2001) das Eingeständnis einer Krise, eines Zerbrechens bislang funktionierender Handlungsmuster und Routinen. Diese müssen neu gegründet und begründet werden, was zunächst einer Rekonstruktion des Scheiterns bedarf (vgl. ebd., S. 9). In der Lehrer*innenausbildung wird die Reflexion eher von außen veranlasst, indem Begründungen eingefordert



und scheinbar tragfähige Haltungen und Handlungsmuster skeptisch hinterfragt werden. Diese didaktisch induzierten Reflexionen zielen auf Erkenntnisbildung, die Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, die Überwindung von Subjektivität und die Transformation von Wissen und Erfahrung (vgl. Häcker 2017, S. 27). Die Unterscheidung zwischen Anlass und Veranlassung erscheint insofern wesentlich zu sein, dass es sich auf die ‚Qualität‘ der Reflexionsergebnisse auswirken könnte, ob die Reflexion eher kriseninduziert entsteht oder didaktisch induziert erfolgt. Eine (didaktisch induzierte) Veranlassung kann zum Anlass werden, wenn Themen angesprochen werden, die die eigene Person betreffen und damit die lebenspraktisch-expansive Funktion von Reflexion erfüllt wird (vgl. ebd., S. 28).

Laut Frankfurt (2007) ist Reflexion nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten (vgl. ebd., S. 19), da die im Reflexionsvermögen liegende Möglichkeit der „Abspaltung von uns selbst“ (ebd., S. 18) auch eine Bedrohung (insbesondere) unseres psychischen und seelischen Wohlergehens darstellen kann. Wer sich selbst betrachtet bzw. sich selbst gegenübertritt, kann aufgrund dessen, was er*sie sehen musste, oftmals verärgert oder verstört zurückbleiben (vgl. ebd., S. 19). Aufgrund dieser möglicherweise beeinträchtigenden Wirkung erscheint eine Omnipräsenz des reflektierenden Modus (auch in Ausbildungsprozessen) nicht als sinnvoll. So kann Reflexionsdruck in Lehr-Lern-Kontexten Handeln sogar blockieren oder verunmöglichen, zur intuitiven Seite hin verkürzen (vgl. Neuweg 2007, S. 11) und dadurch zu einer Performanzverschlechterung durch Interferenzen zwischen Denken und Tun führen (vgl. ebd.).

Stimulated Recall als Format videobasierter Reflexion

Eine Möglichkeit zum Anregen von Reflexionsprozessen über die eigene Unterrichtspraxis bietet der Einsatz von Stimulated Recalls als ein Format videobasierter Reflexion. Bei einem Stimulated Recall wird das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation gesehen (vgl. Calderhead, 1981; Messmer, 2015). In diesem Zusammenhang werden Situationen (wie z. B. Unterricht) gefilmt, die den Akteur*innen anschließend vorgespielt werden. Während sie die Videoaufnahme betrachten, werden sie zu einer Verbalisierung ihrer Handlungspraxis aufgefordert. Durch die Methode des Lauten Denkens (vgl. Konrad 2010) werden dabei Einblicke in die Gedanken, Gefühle, Absichten sowie Entscheidungen der handelnden Person möglich (vgl. ebd., S. 476), die dem*der Betrachter*in ‚lediglich‘ durch eine Beobachtung der handelnden Person nicht zugänglich wären.

Je nach Einsatz und Erkenntnisinteresse gestaltet sich für die Akteur*innen die Strukturierung der Betrachtung der eigenen Handlungspraxis von weitgehend selbst bestimmend bis hin zur expliziten Aufforderung der Fokussierung ganz bestimmter Handlungsaspekte. So kann das Stimulated Recall im Rahmen der Lehrer*innenausbildung einerseits als Medium des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen eingesetzt werden. Andererseits ermöglicht der Einsatz des Stimulated Recalls als Forschungsinstrument eine Rekonstruktion der Handlungspraxis bzw. die Erfassung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen und ermöglicht dadurch Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenausbildung.

Im Rahmen unserer Dissertationen, die im Verbundprojekt KoAkiK¹ verortet sind, haben wir beide Einsatzmöglichkeiten des Stimulated Recalls fokussiert. Im Folgenden wird das Stimulated Recall zunächst als Instrument des Lehrens und Lernens und anschließend als Forschungsinstrument zur Rekonstruktion der Handlungspraxis und der Perspektive der Akteur*innen auf ihre Handlung dargestellt, wobei ein Rückbezug zu unseren (forschungs-)praktischen Erfahrungen mit dem Einsatz des Stimulated Recall hergestellt wird.

1 Verbundprojekt „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ (KoAkiK) der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Gesamtlaufzeit: 2017–2020). Beteiligte Arbeitsgruppen: Prof. Dr. Mackowiak, Dr. Wadepohl, Mai, Bethke, Keller, Linck; Prof. Dr. Werning, Dr. Lichtblau, Dr. Rothe, Disep, von Garmissen; Prof. Dr. Schomaker, Hormann; Prof. Dr. Walter, Kula, Feesche, Heinze. <https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/koakik.html>



Stimulated Recall als Medium des Lehrens und Lernens

Besonderes Potenzial bietet das Stimulated Recall bei der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der Lehrer*innenausbildung. Durch die Betrachtung des Videos und der Option, währenddessen „laut zu denken“, ermöglicht das Stimulated Recall eine erste Auseinandersetzung der Student*innen bzw. der Lehrer*innen zur videografierten Unterrichtssituation. Dieser erste Zugang kann dann anschließend in der Ausdifferenzierung unterschiedlich genutzt werden, indem durch immanente und exmanente Nachfragen (vgl. Helfferich 2004, S. 92) 1.) eine differenzierte Analyse der Unterrichtssituation unterstützt wird oder 2.) Anregungen zur Reflexion über die Komplexität von Unterrichtsprozessen geboten werden oder 3.) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative didaktische Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (vgl. Krammer/Reusser, 2005, S. 36). Ziel des Einsatzes von Stimulated Recalls in der Lehrer*innenausbildung ist die Förderung eines differenzierten professionellen Wissens über das Lehrer*innenhandeln und die Etablierung einer gemeinsamen Berufssprache (vgl. ebd.).

Je nach Phase der Ausbildung (Schulpraktische Studien oder allgemeines Schulpraktikum im Bachelorstudium, Praxisphase im Masterstudium oder Referendariat) können unterschiedliche Themen oder Ausdifferenzierungen (siehe oben – bspw. durch den Eingangsimpuls und die sich anschließenden exmanenten Nachfragen beim Stimulated Recall) fokussiert werden. Insbesondere Häcker (2017) weist darauf hin, dass geklärt werden sollte, wo und wann „bei der Ausbildung bzw. bei der Berufsausübung Zeiten, ‚Räume‘ und Formate verfügbar gemacht [werden], die der Reflexion als ‚Aufmerksamkeit absorbierende Handlung‘ einen ihr angemessenen Rahmen bieten und sie ggf. strukturieren“ (ebd., 2017, S. 31), und welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden (vgl. ebd., 2017, S. 31).

Blomberg et al. (2013) haben für die Nutzung von Videos in der universitären Lehrer*innenausbildung fünf evidenzbasierte Heuristiken vorgeschlagen, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen (vgl. ebd., S. 446 ff.) und auf die Nutzung von Stimulated Recalls folgendermaßen angepasst werden können:

1. Zunächst sind eine Auswahl der Lernziele und die Festlegung der Kompetenzen, die durch den Einsatz des Stimulated Recalls erreicht werden sollen, sowie eine darauf basierende Auswahl und Ausgestaltung des Settings der videobasierten (Stimulated Recall-) Lernumgebung unabdingbar. Wesentlich hierbei ist die Berücksichtigung der Zielgruppe (Noviz*innen, Referendar*innen etc.) (vgl. ebd., S. 446 f.)
2. Bei videobasierten Lehr-Lern-Settings erfolgt eine Auswahl des geeigneten Videomaterials, wobei zu klären ist, ob eigenes oder fremdes Videomaterial genutzt wird. Da bei einem Stimulated Recall das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt wird, entfällt die Möglichkeit, fremdes Videomaterial zu nutzen.
3. Darüber hinaus ist zu entscheiden, ob reale Unterrichtssituationen oder Video- und Audiografien, die auf der Basis eines detailliert ausgearbeiteten Drehbuchs von Schauspieler*innen nachgestellt werden, genutzt werden. Insbesondere hinsichtlich des Einhaltens der datenschutzrechtlichen Bestimmungen stellt die zweite Variante eine attraktive Alternative dar. Allerdings unterscheidet dieses Material sich, bezogen auf die Authentizität und Komplexität, teilweise erheblich von realen Unterrichtssituationen. Auch hier gilt: Da bei einem Stimulated Recall das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt wird, entfällt die zweite Alternative.
4. Von wesentlicher Bedeutung bei der Generierung einer geeigneten Lernumgebung ist die Reflexion der Chancen und Grenzen des Einsatzes von Stimulated Recalls. Vor allem die Limitationen gilt es bei der Planung ausreichend zu berücksichtigen. Insbesondere das Schaffen eines Bewusstseins dafür, dass es sich trotz der vorhandenen Komplexität und Simultanität im Video dennoch nur um einen Ausschnitt aus der Realität handelt und die Perspektive der Kamera im Aufnahmesetting bestimmte Aspekte fokussiert (vgl. Sonnleitner et al., 2018, S. 12), stehen dabei im Fokus. Eine durchdachte Anleitung zur Reflexion und Analyse durch die Lehrenden wird als unerlässlich angesehen (vgl. Krammer/Reusser, 2005, S. 43 f.)



5. Als letzter Aspekt wird die Wichtigkeit der Passung zwischen dem gewählten instruktionalen Setting und der Art und Weise der Leistungsbeurteilung betont. Gerade in der Lehrer*innenausbildung stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Stimulated Recall-Lehr-Lern-Settings in die Leistungsbewertung der jeweiligen Veranstaltung eingehen.

Bezugnehmend auf eine durchdachte Anleitung zur Reflexion und Analyse (vgl. Punkt 4) stellt sich unter anderem die Frage, was genau beobachtet und analysiert werden soll. Unter Rückbezug auf die Unterrichtsqualitätsforschung kann zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht unterschieden werden (vgl. Oser/Baeriswyl 2001). Während Sichtstrukturen direkt ersichtliche Merkmale von Unterricht sind, beziehen sich Tiefenstrukturen auf Unterrichtsmerkmale, die einer stärkeren Interpretation bedürfen und nicht direkt aus dem Unterrichtsgeschehen abgelesen werden können. Für die Analyse von Unterricht kann die Perspektive darüber hinaus einerseits auf das Verhalten der Lehrer*innen oder andererseits auf das Verhalten der Schüler*innen gerichtet sein.

Im Forschungsprojekt „KoAkiK“ fand im Rahmen der Weiterqualifizierungsmaßnahme² frühpädagogischer Fachkräfte eine sechsmonatige Prozessbegleitung in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen statt, in der es um eine begleitende Reflexion der eigenen Handlungspraxis in Bezug auf die alltagsintegrierte Begleitung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse ging. In einigen Einrichtungen wurden dabei Stimulated Recalls als Grundlage für eine videobasierte Reflexion eingesetzt, um eine detaillierte Analyse der eigenen Handlungspraxis zu ermöglichen und einen differenzierten Blick auf die berufliche Praxis zu entwickeln. In Anlehnung an die oben skizzierten Heuristiken wurde der Fokus von der Fachkraft selbst festgelegt und daraus gemeinsam Lernziele abgeleitet. Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation erfolgte ein erster offener Zugang zum Video, in dem die pädagogischen Fachkräfte durch die Methode des Lauten Denkens aufgefordert wurden, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Dadurch wurden eigene Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte deutlich. In einem zweiten Schritt (der mikroanalytischen Betrachtung) wurden aufbauend auf den thematisierten Aspekten und unter Rückbezug auf die Lernziele die Ressourcen und Entwicklungspotenziale der jeweiligen Fachkraft herausgearbeitet. Abschließend wurden nächste Schritte in Bezug auf die (Lern-)Begleitung im Alltag abgeleitet. Da die Reflexion der eigenen Handlungspraxis mit einer hohen persönlichen Bedeutung einhergeht und mit einer Bewertung der eigenen Person verbunden wird, erwies sich ein sensibler Umgang sowohl mit den Videos als auch mit den Rückmeldungen im Sinne einer wertschätzenden Gesprächsführung als wesentliche Grundlage für eine vertrauensvolle Basis und der damit einhergehenden Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte, sich auf die Situation einzulassen, und ihre Offenheit gegenüber weiteren videogestützten Praxisreflexionen. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das beschriebene Vorgehen:

² Ziel des Projektes ist u. a. die Weiterqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Dazu haben Fortbildungen und eine Begleitung der Umsetzung der Fortbildungsinhalte (Prozessbegleitung) stattgefunden.



STIMULATED RECALL ALS MEDIUM DES LEHRENS UND LERNENS

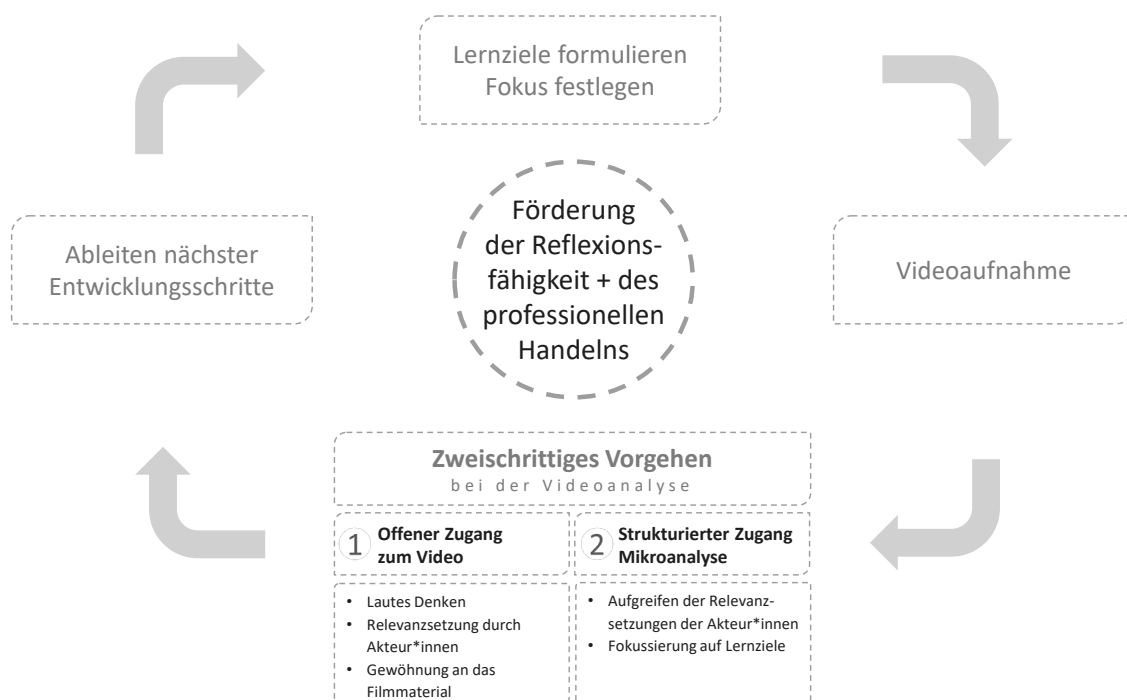


Abb. 1: Einsatz des Stimulated Recalls als Medium des Lehrens und Lernens

Stimulated Recall als Forschungsinstrument

Beim Einsatz des Stimulated Recall als Forschungsinstrument wird ein Stimulus (meist in Form eines Videos) als Grundlage für die Interviewsituation genutzt. Dabei werden die Interviewteilnehmer*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, sich das Video anzuschauen und ihre Gedanken, die ihnen beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen, zu verbalisieren. Die Betrachtung der Videosequenz ermöglicht den Interviewteilnehmer*innen ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Interaktionssituation im Moment ihres Vollzugs. Sie eröffnet je nach Erkenntnisinteresse Einblicke in Handlungsbegründungen und Ordnungen von Alltagserfahrungen (vgl. Messmer 2011; 2015), in die Thematisierungsweisen von Praxis (vgl. Thole et al. 2016) oder in die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln.

Die Auswahl und Gestaltung der Videosequenz für die Interviewsituation erfolgt dabei im Forschungsprozess unterschiedlich und reicht von dem Zusammenschneiden verschiedener gefilmter Situationen (vgl. ebd. S. 164) bis hin zum Vorspielen einer bestimmten Unterrichtsstunde (vgl. Messmer 2015) oder einer von den Akteur*innen selbst bestimmten Interaktionssituation³. Auch in Bezug auf die zeitliche Durchführung des Interviews unterscheiden die Studien zwischen einer ‚unmittelbaren Retrospektion‘ (die sich zeitlich direkt an die Situation anschließt) und einer ‚verzögerten Retrospektion‘ (die Tage später stattfindet) (vgl. Konrad, 2010, S. 476).

Allen Forschungsvorhaben ist gemein, dass das Video als Stimulus genutzt wird und die Interviewteilnehmer*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls zu Erzählungen ihrer Praxis anregen wollen. Dieser Eingangsimpuls kann je nach Erkenntnisinteresse offen oder thematisch fokussiert sein. Basierend auf der Methode des Lauten Denkens lautete der von uns eingesetzte Eingangsimpuls: „Sie sehen gleich das Video und wir würden Sie bitten, alles, was Ihnen in der Situation durch den Kopf ging bzw. beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Sie können das Video an Stellen, auf die sie genauer eingehen wollen, stoppen.“

³ Die Akteur*innen bestimmten den Beginn und das Ende der Aufnahme selbst. Wir haben jedoch darauf geachtet, dass die Aufnahme i. d. R. den Zeitraum von 25 Minuten nicht überstieg.



Dabei wurde die Strukturierung des Gegenstands weitgehend den Interviewteilnehmer*innen überlassen (vgl. Friebertshäuser/Langer, 2013), die sich vornehmlich an der Sequenzialität der Videosequenz orientiert und eine eigene Schwerpunktsetzung in der Thematisierungsweise der eigenen Handlungspraxis ermöglicht⁴.

Durch das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen des Stimulated Recall Interviews werden zwei verschiedene Datensorten erzeugt (Videos und Audios vom Interview). Je nach Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage werden die Datensorten unterschiedlich genutzt. Thole et al. (2016) analysieren im Rahmen der empirischen Auswertung beispielsweise lediglich die Interviews.

Die Datensorten eröffnen dabei zwei Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das „Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 15), wodurch ein „tiefer Einblick“ (ebd.) in die Interaktion möglich wird und Unterricht in seiner Komplexität und Variabilität sichtbar, hörbar sowie fassbar und zugleich einer strukturierten Beobachtung zugänglich gemacht wird (vgl. Sonnleitner et al. 2018, S. 10). Durch das Video allein wird jedoch keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur*innen in der Interaktion möglich.

Das Potenzial des Stimulated Recall liegt unter anderem darin, durch das Interview einen Einblick in die Absichten und Entscheidungsprozesse zu erlangen, indem das Geschehen aus der Perspektive der Akteur*innen in den Blick genommen wird und dadurch eine spezifische Bedeutung erhält. Jedoch thematisieren die Interviewten nur bestimmte Aspekte des Geschehens, da sie eine eigene Relevanzsetzung vornehmen. Das Video lässt wiederum einen erweiterten Blick auf die Interaktion zu und ermöglicht über die Thematisierungsschwerpunkte der Interviewten hinweg, forschungsrelevanten Fragestellungen nachzugehen, wie z. B. die Fokussierung auf die Handlungspraktiken, Rituale oder Orientierungen der Akteur*innen (vgl. Dinkelaker/Herrle, 2009, S.11).

In der Triangulation beider Datensorten werden somit zwei Zugänge auf das Interaktionsgeschehen ermöglicht: So können die Absichten und die subjektive Sichtweise der Akteur*innen auf ihre Handlungspraxis (durch die Analyse des Interviews) und die Rekonstruktion der Handlungspraxis (durch die Videoanalyse) in Verbindung gebracht werden.

Diskussion

Die erste Analyse der Stimulated Recalls verdeutlicht, dass die Akteur*innen im ersten Schritt (offener Zugang zum Video; vgl. Abbildung 1) unterschiedliche Aspekte des Geschehens thematisieren und dadurch eine eigene Relevanzsetzung vornehmen. Einige Akteur*innen fokussieren eher sich selbst und das eigene Handeln in der Situation. Sie nehmen Begründungen für bestimmte Entscheidungen im Handlungsprozess vor und diskutieren Handlungsalternativen. Andere Akteur*innen gehen stärker auf die Kindperspektive ein und kommentieren die Handlungen des Kindes. Dabei lassen sich noch Unterschiede hinsichtlich einer inhaltlich unspezifischen Kommentierung der Handlung und einer eher didaktischen Perspektive hinsichtlich der anvisierten Zielsetzungen des eigenen Vorgehens bezogen auf den Entwicklungsstand des Kindes feststellen. In einer weiteren Thematisierungsweise werden eher Routinen und Regelungen, die den Alltag bestimmen, zum Ausdruck gebracht und beim Videoschauen begründet oder es werden Beschreibungen auf der organisatorischen Ebene vorgenommen.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Interviews in der Intensität und Anzahl der Kommentierungen, die durch die pädagogischen Fachkräfte im ersten Schritt vorgenommen werden. Während einige Akteur*innen viel kommentieren und das Video an einigen Stellen stoppen, um ihre Handlungen zu erläutern, schauen andere Akteur*innen das Video (teilweise sogar, ohne zu stoppen) und kommentieren nur wenige Stellen.

Als mögliche Einflussfaktoren lassen sich hier unter anderem die Handlungsnähe und der offene Eingangsimpuls diskutieren. Im Rahmen unserer Forschungsprojekte haben wir uns für die Variante der unmittelbaren Retrospektion (vgl. Konrad 2010, S. 476), die sich zeitlich direkt an die gefilmte Situation anschließt, entschieden. Ein Argument für dieses Vorgehen besteht darin, dass die Handlungsnähe als wesentlicher Faktor angesehen wird, um mit aller Vorsicht noch Rückschlüsse auf die handlungsleitenden Absichten, Gefühle und Entscheidungen etc. erhalten zu können (vgl. ebd.). Als Gegenargument lässt sich

4 Bedingt durch die Kamerapositionierung in der Erhebungssituation handelt es sich bei der Videografie um eine bestimmte Beobachtungsperspektive, die bestimmte Interaktionen mit ihrer Simultanität und Sequenzialität ausblendet und somit einen spezifischen Ausschnitt des Interaktionsgeschehen abbildet.



jedoch anführen, dass die zeitliche Nähe dafür sorgen kann, dass noch nicht genug Distanz zur gefilmten Situation aufgebaut wurde (vgl. Seidel et al. 2011) und ein Loslösen aus der Situation noch nicht abschließend stattgefunden hat. Dies kann ein Einlassen auf die neue Situation (Video schauen und eigene Gedanken und Gefühle verbalisieren) hemmen.

Der offene Eingangsimpuls sorgt unter Umständen nicht unmittelbar für ein ‚Einfinden‘ in die Interviewsituation. Er verlangt von den Akteur*innen, dass sie eine eigene Fokussierung und Strukturierung vornehmen. Vorteilhaft ist, dass die Akteur*innen einen freien Zugang zur erlebten Situation wählen und eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. Nachteilig auswirken könnte sich der offene Eingangsimpuls dahingehend, dass die immer noch komplexe Abbildung der jeweiligen Situation im Video (aufgrund der Simultaneität, Sequenzialität und Vieldeutigkeit) zur Überforderung führen und eine Fokussierung und Verbalisierung der Gedanken und Gefühle erschweren kann. Zusätzlich zu dem ersten offenen Zugang wurde im zweiten Schritt eine Fokussierung unter Rückbezug auf die Relevanzsetzungen der Akteur*innen (durch immanente Nachfragen) und die Lernziele (durch immanente und exmanente Nachfragen; vgl. Helfferich 2004, S. 92) vorgenommen. Während in dem ersten offenen Zugang sowohl inhaltlich unspezifische als auch inhaltlich spezifische Aspekte thematisiert werden konnten und auch die Perspektive (Kindperspektive, Fachkraftperspektive, Perspektive auf Routinen und Strukturen) selbst gewählt werden konnte, wurde im zweiten Schritt die Perspektive auf die eigene Handlungspraxis – bezogen auf die Lernziele im Kontext der (Lern-)Begleitung – gelegt. Beim Einsatz des Stimulated Recalls als Medium des Lehrens und Lernens in der Lehrer*innenausbildung könnten in diesem ersten Zugang ebenso unterschiedliche Perspektiven sowie inhaltlich unspezifische und inhaltliche spezifische Aspekte thematisiert werden. Für den zweiten Zugang sollte einerseits geklärt werden, welche Perspektive (Handeln der Lehrperson oder Denkweisen und Lernprozesse der Schüler*innen) im Fokus steht, und andererseits ob sich eher auf Sicht- oder Tiefenstrukturen von Unterricht konzentriert wird.

Im Rahmen des KoAkiK-Projektes erfolgte die Festlegung der Lernziele in der Prozessbegleitung gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften. Dennoch wurden die übergeordnete inhaltliche Schwerpunktsetzung und der theoretische Referenzrahmen (abgeleitet aus den derzeit im Diskurs geltenden Bildungs- und Erziehungsvorstellungen) normativ im Rahmen des Projektes festgelegt. Auch in der Lehrer*innenausbildung werden anhand der jeweiligen Phase der Lehrer*innenausbildung und der curricularen Vorgaben des jeweiligen Seminars, in dem die Videografien/die Stimulated Recalls eingebunden sind, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und theoretische Bezüge vorgegeben. Diese Vorgabe stellt in den meisten Fällen zunächst eine Veranlassung (von außen) dar, wodurch die Reflexion zunächst didaktisch induziert in Gang gebracht werden soll. Das Stimulated Recall bietet hier die Chance, dass die Akteur*innen im ersten Schritt eine eigene Relevanzsetzung vornehmen können und durch die immanenten und exmanenten Nachfragen bei den Akteur*innen ein Bewusstsein für das eigene Handeln entstehen kann und Handlungsweisen fraglich werden, die die Akteur*innen selbst betreffen, sodass die Veranlassung (von außen) im besten Fall zum Anlass werden kann (vgl. Häcker 2017, S. 27).

Ein Vorteil der Stimulated Recalls kann genau darin gesehen werden, dass die eigenen Videos als Impuls für die Reflexion genutzt werden, sodass die Motivation höher sein kann als bei fremden Videos. Es werden eigene Handlungsweisen analysiert, mit Wissen verknüpft und können dadurch weiterentwickelt werden (vgl. Meschede/Steffensky 2018, S. 26), sodass eine höhere Bedeutsamkeit für die Akteur*innen vorliegen kann. Allerdings liegen mittlerweile verschiedene Untersuchungen (vgl. u. a. Seidel et al. 2011; Kleinknecht/Schneider 2013; Hellermann et al. 2015) zum Potenzial eigener und fremder Videos vor, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse lässt sich keine klare Überlegenheit von eigenen oder fremden Videos als Impuls für die Reflexion von Unterricht erkennen. Eine Herausforderung, die auf jeden Fall bedacht werden sollte, besteht darin, dass die ‚Konfrontation‘ mit eigenen Videos nicht immer nur positive Effekte haben kann. So können beispielsweise selbstwertbezogene Emotionen eine vertiefte Reflexion der Unterrichtssituation verhindern (vgl. Sonnleitner et al. 2018, S. 11). Alternativ zu einer Entscheidung für die eine oder andere Variante besteht die Möglichkeit der Kombination von fremden Videos und eigenen Videos – gekoppelt mit Stimulated Recalls. Dies kann sinnvoll sein, um eine Sensibilisierung für bestimmte Aspekte anhand fremder Videos zu erreichen, die dann im eigenen Unterricht ausprobiert und anschließend mithilfe des Stimulated Recalls analysiert und reflektiert werden können. Wesentlich ist die Verschränkung von beabsichtigten Zielen, der bewussten Entscheidung für eigene oder fremde Videos bzw. die Kombination von beiden sowie die sinnvolle Planung der Lehr-Lern-Konzepte.



Nichtsdestotrotz muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität dennoch nur um einen Ausschnitt der Realität handelt, der durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt ist und nur bestimmte Aspekte fokussiert (vgl. Sonnleitner/Prock/Kirchhoff 2018, S. 12). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben, da durch den Kamerafokus bzw. die Kameraeinstellung bestimmte Aspekte „augenscheinlicher“ sind als andere und dadurch auch eher thematisiert werden.

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen einerseits in der Problematik der Bewusstheit. Nicht alle das Verhalten steuernde Kognitionen sind dem Bewusstsein zugänglich. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (vgl. Konrad 2010, S. 486; Weidle/Wagner 1982, S. 84). Andererseits können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Lautes Denken benötigt geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können (vgl. Konrad 2010, S. 486; Weidle/Wagner 1982, S. 85).

Fazit

Das Stimulated Recall kann als geeignetes Medium des Lehrens und Lernens in der Lehrer*innenausbildung und als geeignetes Medium zur Forschung angesehen werden. Es ist ein mögliches Format, um im Rahmen der Lehrer*innenausbildung Reflexionsprozesse und professionelles Handeln anzuregen und weiterzuentwickeln. Insbesondere das zweischrittige Vorgehen (offener und strukturierter Zugang; vgl. Abbildung 1) erlauben einen Einblick in die relevanten Aspekte der Akteur*innen, die dann im zweiten Schritt aufgegriffen und bezogen auf das Lernziel mikroanalytisch fokussiert werden können. Ein entscheidender Vorteil des Stimulated Recalls als Medium des Lehrens und Lernen liegt darin, dass durch das Wahrnehmen und Aufgreifen der Relevanzsetzungen und der damit verknüpften Bedeutungszuweisung der Akteur*innen eine didaktisch induzierte Veranlassung eher zum Anlass werden kann.

Eine wesentliche Rolle spielen diese Relevanzsetzungen auch beim Einsatz des Stimulated Recalls als Forschungsinstrument. Durch die Auswertung der Interviews lassen sich mit aller Vorsicht Rückschlüsse auf Absichten, Zielsetzungen und Einstellungen der Akteur*innen rekonstruieren. Darüber hinaus wird deutlich, was für die Akteur*innen in welcher Phase der Lehrer*innenausbildung Bedeutung hat. Hieraus können wiederum **Rückschlüsse** auf den Einsatz des Stimulated Recalls als Medium des Lehrens und Lernens (bspw. blinde Flecken, Fokussierungen) in der Lehrer*innenausbildung gezogen werden. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht diesen Zusammenhang:

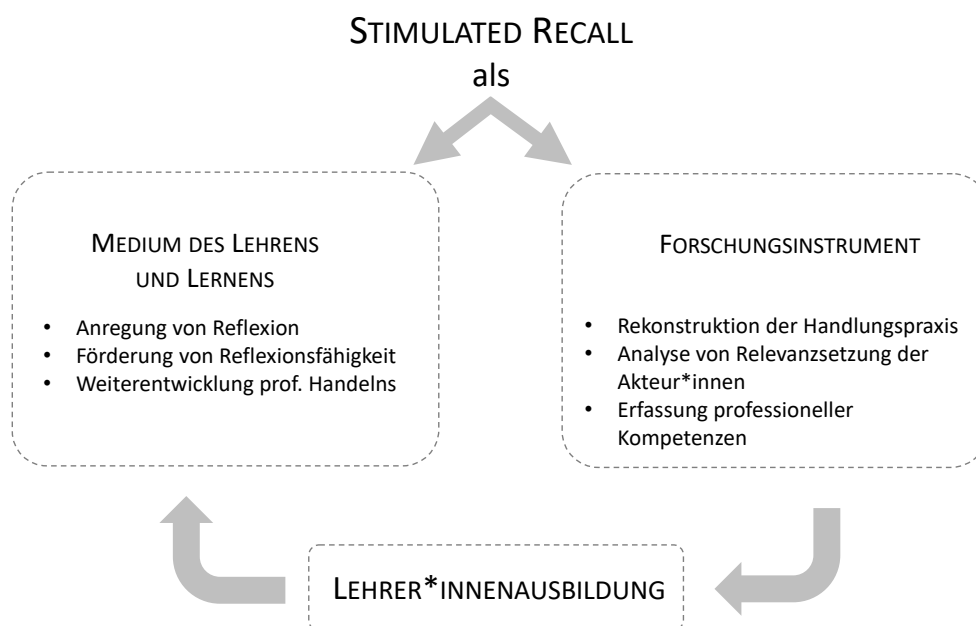


Abb. 2: Potenziale des Stimulated Recall zur Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit



Neben den Potenzialen von Stimulated Recalls handelt es sich dennoch um ein Medium mit Limitationen und Herausforderungen. Sich dieser bewusst zu sein und daraus entsprechende Konsequenzen für die Nutzung und die Begleitung abzuleiten, ist unerlässlich.

Als wesentlich wird eine Orientierung an den fünf evidenzbasierten Heuristiken (vgl. Blomberg et al. 2013, S. 446 ff.) angesehen. Für die Unterrichtsanalyse mit Hilfe der Stimulated Recalls sind die Moderation und Begleitung sorgfältig zu planen. Die Etablierung einer vertrauensvollen Atmosphäre ist unerlässlich, um eine Diskussion über Alternativen zum eigenen Handeln ohne das Bedürfnis nach Rechtfertigung anzuregen. Darüber hinaus sollte die Reflexion des Unterrichts nicht nur von einer Bewertung (gut – schlecht; falsch – richtig) geprägt sein und bedarf daher einer durchdachten Anleitung zur Reflexion (vgl. Krammer/Reusser 2005, S. 43 f.).

Um Reflexion zu ermöglichen und professionelle Handlungsfähigkeiten weiterzuentwickeln, wird der*dem Moderator*in beim Einsatz von Stimulated Recalls eine besondere Rolle zuteil. Er*sie trägt die Verantwortung für die Gestaltung des Prozesses und die durchdachte Anleitung der Reflexion. Ebenso benötigt er*sie eine Sensibilität für die Relevanzsetzungen der Akteur*innen und die Relevanzsetzungen, die aufgrund der Lernziele angestrebt werden müssen, sowie Strategien für das Ausbalancieren zwischen diesen beiden Relevanzsetzungen. Das Bewusstsein darüber, dass eine Veranlassung (von außen) nicht zwangsweise zu einem Anlass zur Reflexion bei den Akteur*innen werden muss, gilt als wesentliche Voraussetzung. Auch hier bedarf es Strategien zur Lösung dieses Dilemmas und der Ableitung nächster Entwicklungsschritte.

Bedeutsam erscheint das Schaffen ‚bewertungsfreier Räume‘ zu sein, wenn es um die Reflexion des eigenen Unterrichts geht. Einerseits stellt sich die Frage, wie und von wem Kriterien über den Tiefegrad der Reflexion von Unterricht aufgestellt werden können. Andererseits ist fraglich, inwiefern die Etablierung der vertrauensvollen Atmosphäre, die den Raum für Reflexionsprozesse öffnet, durch einen Bewertungskontext im Seminar überhaupt noch gewährleistet wäre.

Literatur

- Arendt, Hannah (2008): Über das Böse. Eine Vorlesung zur Frage der Ethik. München: Piper.
- Blomberg, Geraldine/Renkl, Alexander/Sherin, Miriam/Borko, Hilda/Seidel, Tina (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal of Educational Research Online*, 5(1), S. 90–114.
- Calderhead, Jerome S. (1981): Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1. www.eric.ed.gov/?id=EJ251802 (Abfrage: 27.08.2019).
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 857–877.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frankfurt, Harry G. (2007): *Sich selbst ernst nehmen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 434–455.
- Gaudin, Cyrille/ Chaliès, Sébastien (2015): Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, S. 41–67.
- Göbel, Kerstin/Gösch, Andreas (2019): Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. *Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 277–289.
- Gröhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zu Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 138–152.



- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline/Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2017): Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 133–147.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21–46.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–97.
- Helfferich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellermann, Christina/Gold, Beradette/Holodyski, Manfred (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 47(2), S. 97–109.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Kleinknecht, Marc/Schneider, Jürgen (2013). What do teachers think and how do they feel when they analyze videos of themselves teaching and of other teachers teaching? Teaching and Teacher Education, 33, S. 13–23.
- Krammer, Kathrin (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(2), S. 164–175.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(1), S. 35–50.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 877–905.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Murk, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Korthagen, Fred A. J. (2001): A Reflection on Reflection. In: Korthagen, Fred A. J. (Hrsg.): Linking Practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, New Jersey: Lrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 51–68.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 19.08.2019).
- Meschede, Nicola/Steffensky, Mirjam (2018): Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In: Sonnleiter, Magdalena/Prock, Stefan/Pank, Astrid/Kirchhoff, Petra (Hrsg.): Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 21–39.
- Messmer, Roland (2011): Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 16, H. 1. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051 (Abfrage: 20.08.2019).
- Neuweg, Georg, H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: In bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 12, S. 1–13. www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.shtml (Abfrage: 20.08.2019).
- Neuweg, Georg, H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda /Tothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477.



- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragungen und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becke-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–142.
- Oser, Fritz K./Baeriswyl, Franz J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of research on teaching. Washington: American Educational Research Association, S. 1031–1065.
- Schön, Donald A. (1982): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Cambridge: Basic Books.
- Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen/Blomberg, Geradine/Kobarg, Mareike/Schwindt, Katharina (2011): Teacher learning form analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education 27(2), S. 259–267.
- Sonnleiter, Magdalena/Prock, Stefan/Pank, Astrid/Kirchhoff, Petra (2018). Einleitung. In: Sonnleiter, Magdalena/Prock, Stefan/Pank, Astrid/Kirchhoff, Petra (Hrsg.): Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 9–21.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weidle, Renate/Wagner, Angelika, C. (1982): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, Günter, L./Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

