

Hallitzky, Maria; Kinoshita, Emi

## "Sie konnten zusammen nicht kommen". Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht

Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-33



Quellenangabe/ Reference:

Hallitzky, Maria; Kinoshita, Emi: "Sie konnten zusammen nicht kommen". Interprofessionalität und Interkulturalität in der Perspektivierung von Unterricht - In: Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Kieres, Christine [Hrsg.]; Kinoshita, Emi [Hrsg.]; Yoshida, Nariakira [Hrsg.]: *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243489 - DOI: 10.25656/01:24348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243489>

<https://doi.org/10.25656/01:24348>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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

# Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch

Interkulturelle und interprofessionelle  
Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

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

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

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

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



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

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

**Inhaltsverzeichnis**

*Mohammad Reza Sarkar Arani*

Foreword ..... 7

**Kapitel 1: Einleitung**

*Maria Hallitzky und Emi Kinoshita*

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

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

*Christine Kieres*

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

*Christine Kieres*

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

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

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

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

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

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

*Christine Kieres*

Theorie trifft Praxis?

Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht ..... 87

**Kapitel 4: Zusammenführung der Perspektiven**

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

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

**Anhang**

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

Auswahl und Transkriptionslegende ..... 122

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

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

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

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

*Maria Hallitzky und Emi Kinoshita*

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

In der deutschen Volksballade sind es zwei Königskinder, deren Liebe durch einen breiten Fluss getrennt wird, im japanischen Märchen werden *Orihime*, das Webermädchen und zugleich die Tochter des Himmelsgottes, und *Hikoboshi*, der fleißige Kuhhirte, auf die beiden Seiten des großen Himmelsflusses, der Milchstraße, verbannt und verzehren sich in Sehnsucht nach einander. Wenngleich die Sehnsucht vielleicht nicht ganz so groß ist wie bei den literarischen Protagonisten, so könnte man doch die in Deutschland sehr mühsamen Versuche von Schulpraxis und Unterrichtsforschung, miteinander ins Gespräch über Unterricht zu kommen, mit dem Bild der Königskinder oder der Sternengötter vergleichen. Unterrichtsforschung und Schulpraxis verbindet zwar eine gewisse Nähe zu bestimmten Zwecksetzungen, z.B. dem Anliegen der Optimierung von schulischen Bildungsprozessen bzw. im engeren Sinne der Verbesserung von Unterricht oder mindestens der Erzeugung von Wissen, das eine Entwicklung von Unterricht ermöglicht. Doch gerade in der Interpretation dieser potenziellen Funktionalisierungen liegen auch die Fangstricke gegenseitiger Erwartungen. So ist das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis oder umgekehrt zwischen Praxis und Forschung im deutschsprachigen Raum seit jeher kein einfaches: Die Forschung findet sich in der zwiespältigen Position einer Dienerin zweier Herren (vgl. Meseth 2016, S. 488), wenn sie sich einerseits Anforderungen wissenschaftlicher Standards und Theoriebildung und andererseits der Normativität pädagogischer Praxis gegenüber sieht. Zudem ist die schulische Praxis einem durch Bildungsmonitoring und Bildungspolitik initiierten Reformdruck ausgesetzt und erwartet von der Forschung situativ wirksame Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis. Zugleich lässt sich nicht in Abrede stellen, dass von Seiten der Schulpraktiker:innen nicht selten eine gewisse Skepsis gegenüber Aussagen aus der Wissenschaft zu ihrem schulischen Handlungsfeld besteht. So zeigt sich im Verhältnis zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis, dass die in die jeweiligen Handlungskontexte eingebundenen Professionen je eigenen Referenzsystemen mit unterschiedlichen Merkmalen und Aufgaben verpflichtet sind (vgl. u.a. Einsiedler 2011, S. 46f.). Wir interpretieren diese jeweilige Eingebundenheit als eine je spezifische Kultur der Auseinandersetzung mit Unterricht, was im Verhältnis der Professionen zuei-

ander auch zu Missverständnissen und je falschen Wahrnehmungen führte (vgl. Wolff 2008, S. 234): Bis in die jüngste Vergangenheit hinein wurde ein einseitiges Richtungsverhältnis von der empirischen Theorie auf die handelnde Praxis angenommen und damit ein Rationalitätsgefälle zwischen Forschung und Praxis assoziiert.

Ein ähnliches (scheinbares) Rationalitätsgefälle wird auch im Verhältnis von deskriptiver Empirie und stärker auf den praktischen Nutzen bezogener Anwendungs- und Entwicklungsforschung impliziert. In kritischer Auseinandersetzung mit dem Anwendungsproblem der Wissenschaften wurden verschiedene Ansätze entwickelt, diese Theorie-Praxis-Kluft zu überwinden (vgl. Neuweg 2011). Formen des Design-Based Research-Ansatzes (vgl. Bakker 2018; Einsiedler 2011; Euler 2014; Reinmann 2014) und der Integrativen bzw. Symbiotischen Unterrichtsforschung (Stark 2004; Stark & Mandl 2007) gewichten die Nutzenorientierung und die Entwicklungsperspektive der Forschung in besonderer Weise und beziehen die Akteure aus der Praxis in unterschiedlicher Weise ein. Auch in der japanischen Lesson Study scheint eine scharfe Trennung von Forschung und Entwicklung nicht üblich zu sein. Von diesen Ansätzen ist auch die vorliegende interprofessionelle Kooperation inspiriert:

Wir – die Forscher:innen-Teams und eine Lehrerin – arbeiten in einzelnen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses parallel und in anderen Phasen zusammen. Die Lehrerin war zwar an einigen Analysen der von ihr geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunde ‚teilnehmend-beobachtend‘ involviert, stellt aber grundsätzlich ihre eigene Sichtweise auf die videographisch aufgezeichnete Unterrichtseinheit sowie auf die wissenschaftlichen Analysen vor. Ein mit richtungsgebundenen Transfer- oder Implementierungsvorstellungen verknüpftes Verständnis der Erforschung und Entwicklung von Unterricht sowie ein Über- oder Unterordnungsverhältnis zwischen empirisch generiertem und praktischem Wissen sowie zwischen Grundlagenforschung und Nutzenorientierung (vgl. Einsiedler 2011, S. 46f.) versuchen wir zu vermeiden und streben eine nicht-hierarchische interprofessionelle Zusammenarbeit an.

Die zwangsläufig unterschiedlichen Perspektiven und Interessen werden in Gesprächen zwischen Kooperationspartner:innen aus dem Praxisfeld Schule und der Forscher:innen-Gruppe aus der Universität ‚verhandelt‘. Die These weiterführend, dass Wissenschaften nicht besseres, sondern nur anderes als in der Praxis schon vorhandenes Wissen liefern (vgl. Wolff 2008, S. 236), bilden der Unterricht bzw. gemeinsam aus dem beobachteten Unterricht heraus generierte Themenstellungen den gemeinsamen Fokus unterschiedlicher Perspektivierungen, die in der Diskussion füreinander und in ihrer potenziellen praktischen Relevanz und wissenschaftlichen Bedeutung erschlossen werden. Von Seiten der Lehrerin wird eine selbstreflexiv-handlungspraktische und entwicklungsorientiert-didaktische Position in die Diskussion eingebracht. Die Kooperation, die der vorliegenden Publi-

kation zugrunde liegt, umfasst damit eine Ebene *interprofessioneller* Zusammenarbeit, auf der sich unterschiedliche Professionskulturen begegnen und in Austausch treten. In unserem Band werden unterschiedliche Formen der interprofessionellen Zusammenarbeit am Beispiel der oben genannten Lesson Study gezeigt.

Zugleich kommt mit der Beteiligung von Forscher:innen aus Hiroshima und Leipzig eine im regionalen Verständnis *interkulturelle* Ebene der Perspektivität hinzu: Wenn wir in diesem Zusammenhang von Interkulturalität sprechen, gehen wir nicht von einem homogenisierenden oder essentialistischen Kulturbegriff aus, der einem Kollektiv als Ganzem geteilte Normen und Werte zuordnet und dieses in ‚separatistischer‘ Weise anderen Kollektiven gegenüberstellt. Mit Reckwitz (2003, S. 285f.) und mit ihm in Anlehnung an Swidler (1986) begreifen wir Kultur als alltagspraktisches „tool-kit“ (Reckwitz 2003, S. 286). In dieser Form praxeologisch verstanden, umfasst Kultur ein (variables) Set an Praktiken, die sich als Muster zeigen, die Welt zu verstehen, sich in ihr zu bewegen, mit Gegenständen umzugehen, etwas zu wünschen oder zu tun. Insofern als alle in unserem Kooperationsprojekt beteiligten Personen auf unterschiedliche Erfahrungen zurückgreifen können und sich in vielen verschiedenen Praktiken ‚zuhause‘ fühlen bzw. gewöhnt sind, sich in unterschiedlichen Praktiken zu bewegen, können wir damit einerseits Dimensionen kultureller Gebundenheit identifizieren, diese jedoch zugleich offen halten im Hinblick auf sich sowohl abgrenzende als auch überschneidende ‚tool-kits‘ der Perspektivierung von Unterricht. Das hier angenommene Konzept von Kultur lässt sich nicht nur auf regional verankerte Traditionen vom Unterrichten in Japan bzw. Deutschland anwenden. In diesem Sinn verstandene ‚tool-kits‘ entwickeln sich sowohl im Bereich des Unterrichtens als auch im Bereich des Betrachtens und Erforschens von Unterricht. Es geht um die Perspektivierung von Unterricht und seiner Muster, die je nach Profession das Verständnis und die Art und Weise der Gestaltung und Beobachtung des Unterrichts bestimmt. Kulturen des Unterrichts und der Reflexion von Unterricht werden so von den an der Aktivität Teilnehmenden situationsbedingt produziert, ausgehandelt und gefestigt. Interprofessionalität kann auf dem Hintergrund dieses Kulturverständnisses als Teil einer Praxis der Interkulturalität bezeichnet werden.

Die beteiligten Forscher:innen-Teams gehören zudem zu zwei unterschiedlichen Wissenschaftsräumen. Die Kolleg:innen der Universität Hiroshima arbeiten nach der Methodologie der Lesson Study, einer in Japan entwickelten und weltweit rezipierten Form der Reflexion und Entwicklung von Unterricht, die traditionell in enger Kooperation von und mit Lehrpersonen oder zum Teil sogar nur durch diese selbst im Austausch mit anderen externen Expert:innen gestaltet wird. Die wissenschaftlich orientierte Unterrichtsanalyse bildet einen Teil des gesamten Entwicklungsprozesses der Lesson Study. Im Gegensatz dazu stellen die Forscher:innen der Universität Leipzig mit einem interpretativ-rekonstruktiven Zugriff eine spezifische Form der Analyse von Unterricht vor, die im Rahmen der Ausdiffe-



renzung qualitativer Forschungsmethodologien in Deutschland in den letzten etwa zehn Jahren zunehmende Verbreitung gefunden hat. In Deutschland ist eine der Lesson Study vergleichbare, enge Form der Kooperation bislang nicht etabliert und wird aktuell nur an wenigen Universitätsstandorten realisiert (vgl. Hallitzky u.a. 2021). Während in Japan die Kooperation zwischen Schule und Universität stärker institutionalisiert ist (s.u.) und forschungsmethodische Differenzen zwischen den Professionen eine geringere Rolle zu spielen scheinen, bildet gerade die Vermittlung zwischen Forschungszugängen und Schulpraxis in Deutschland eine Hürde der kooperativen Arbeit.

Der vorliegende Band zeigt die Arbeit an den Grenzen der Professionen und Wissenschaftsräume und fokussiert auf unseren interkulturellen und interprofessionellen Dialog und seinen Reflexionsprozess, in dem unterschiedliche Perspektivierungen von Unterricht aufeinandertreffen und gemeinsam (weiter-)entwickelt werden. Auf den zugrunde liegenden Kulturbegriff bezogen ist unsere Kooperation in mindestens zwei sich überlappenden Dimensionen interkulturell angelegt: Es arbeiten Menschen unterschiedlicher professioneller Verortung (1) und aus unterschiedlichen Weltregionen (2) zusammen.

Dabei versuchen wir – die Lehrerin aus Leipzig und die Forscher:innen aus Hiroshima und Leipzig – unsere an die jeweiligen professionellen und erfahrungsbedingten Horizonte geknüpften Perspektiven auf Unterricht zusammenzuführen. In der gegenseitigen Wahrnehmung werden die jeweils eigenen Perspektiven reflexiv präzisiert, erweitert und ggf. weiterentwickelt. Das heißt, wir versuchen, mit unseren jeweiligen forschungskulturell oder professionell tradierten ‚Sehinstrumenten‘ Unterricht zu analysieren und in einem weiteren Schritt diese – zwangsweise verschiedenen – Analysen einander gegenüberzustellen.

Die im vorliegenden Band in ihren Ergebnissen dokumentierte Kooperation kann daher als interkultureller Dialog zwischen den genannten Professionen und Wissenschaftskulturen bezeichnet werden.

## **1.1 Varianten der Erforschung und Entwicklung von Unterricht in der Kooperation von Lehrer:innen und Forscher:innen**

Ebenso wie die Perspektiven auf Unterricht, ist dieser selbst ein kulturelles Geschehen. Wenn Stigler und Hiebert (2009, S. 36) von einer „cultural nature of teaching“ sprechen, kann man mit Sarkar Arani (Sarkar Arani u.a. 2019, S. 246) schließen, dass Lehrpersonen, die ähnliche Erfahrungen aus einer bestimmten geografischen Region mitbringen, ähnliche pädagogische Überzeugungen haben und pädagogisch ähnlich agieren.

Unterricht hat dabei – wie Unterrichtsforschung – keine monolithische Struktur, sondern umspannt verschiedene komplexe, sich überlappende und miteinander verwobene Praktiken, die in dieser Verwobenheit spezifische Lehr-Lernkulturen prägen. Dies können Fachkulturen ebenso wie sozio-kulturelle oder material geprägte Kontexte sein, die spezifische Lehr-Lernkulturen bedingen und ermöglichen (vgl. Kolbe u.a. 2008). Diese Lehr-Lernkulturen lassen sich in Anlehnung an Reckwitz (2003, S. 292) als historisch und lokal spezifische Realisierungen prinzipiell kontingent vorstellbarer Praxiskomplexe deuten.

Dies wird besonders augenfällig, wenn einerseits Forscher:innen aus unterschiedlichen Ländern und andererseits Expert:innen aus unterschiedlichen professionellen Handlungsfeldern (Forschung und Unterricht) aufeinandertreffen und auf denselben Unterricht blicken – mit unterschiedlichen Erkenntnissen. In diesem Bewusstsein zwangsläufiger Differenz versuchen wir eine Brücke zu schlagen zwischen den unterschiedlichen und möglicherweise konfligierenden Perspektiven. Zunächst werden ‚Brückenschläge‘ auf interprofessioneller Ebene und damit verbundene Hürden und Chancen im deutschsprachigen Kontext qualitativer Forschung dargestellt. Als kulturelles Pendant und potenzieller Vergleichshorizont hinsichtlich der Problematisierung der bislang relativ schwer zu realisierenden Kooperationen in Deutschland wird anschließend die Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen und Forscher:innen in Japan in ihren (aktuellen) Herausforderungen skizziert.

### **1.1.1 Qualitative Forschung und Unterrichtsentwicklung in Deutschland: Hürden, Potenziale und Formen interprofessioneller Kooperation**

Während in Japan Universität und Schule auf ausdifferenzierte Formen institutionalisierter Interprofessionalität zurückblicken können, stellt sich die Organisation dieser Zusammenarbeit in Deutschland eher als Herausforderung dar. Dies spiegelt sich in der wissenschaftlichen Aufarbeitung des o.g. „Theorie-Praxis-Problems“ (z.B. Neuweg 2011) ebenso wie in den jüngsten Vorschlägen einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen in den verschiedenen Spielformen entwicklungsorientierter Forschungsmethodologien des Design-Based Research (vgl. u.a. Bakker 2018; Einsiedler 2011; Euler 2014; Reinmann 2014). Entsprechend gehen wir in der folgenden Darstellung zunächst von einer Kluft zwischen unterschiedlichen professionellen Denk- und Handlungsweisen aus. Wir beschreiben sie als unterschiedliche Logiken, die den Zwecksetzungen und Herangehensweisen der Forschung über Unterricht einerseits und dem praktischen Lehren an Schulen andererseits zugrunde liegen.

### **Fachlich-methodologische Differenzen als Merkmal interprofessioneller Kooperation**

Die Zugehörigkeit von Forscher:innen einerseits und Schulpraktiker:innen andererseits zu verschiedenen Referenzsystemen geht mit unterschiedlichen Logiken und Normativen in der Perspektive auf Unterricht einher:

Didaktische Forschung, wie sie von den (deutschen) Wissenschaftler:innen in diesem Band exemplarisch für eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive auf Unterricht präsentiert wird, stellt ein Modell der grundlagenorientierten Anwendungsforschung dar, die problemnah am Unterricht arbeitet und methodisch-kontrolliert mikrodidaktische Muster von Interaktionen im Unterricht aufdeckt sowie Sinnzusammenhänge zu verstehen sucht und zur Reflexion stellt. So wird versucht, wissenschaftliche Standards mit einer pragmatischen Logik der Nützlichkeit zu verknüpfen. Die Forscher:innen gehen zwar davon aus, dass Unterricht ein normatives Geschehen darstellt, richten den Fokus aber nicht zuerst auf potenzielle curriculare Zielhorizonte und deren Evaluierung – diese werden allenfalls als spezifische Sinnhorizonte in den unterrichtlichen Praktiken rekonstruierbar –, sondern auf möglicherweise unbewusst und implizit wirksames ‚Regelwissen‘ in Routinen des Unterrichtsalltags, die sich als relativ stabil und wiederkehrend zeigen.

Während der Forschungslogik die Suche nach und das Verstehen von Mustern zugrunde liegt, folgt das professionelle Gegenüber – in Gestalt der Lehrpersonen – prinzipiell einer Ziel-Mittel-orientierten Logik der Suche nach nützlichen Strategien der Problembewältigung für den Unterricht (vgl. Einsiedler 2011, S. 43f.). Fachlich-inhaltlich geht es Lehrpersonen damit eher darum, effektive Formen der Vermittlung von Wissen und Normen zu generieren und anzuwenden.

Die Herausforderung für die Unterrichtsforschung besteht darin, einerseits die Normativität des pädagogischen Feldes nicht nur zu respektieren und in den spezifischen Lernkulturen zu rekonstruieren, sondern andererseits die eigenen Beobachtungen und Ergebnisse auch für die Akteure im Feld zugänglich und reflektierbar zu machen. Umgekehrt besteht die Herausforderung für die Lehrperson darin, zunächst überhaupt den Klassenraum für den forschenden Blick zu öffnen, das Ziel der Beobachtung, Analyse und Interpretation nicht als Aufdeckung von Defiziten zu verstehen und das Interesse an Unterrichtsforschung als Teil der eigenen Professionalität zu verinnerlichen.

### **Institutionelle Voraussetzungen der Kooperation**

In der Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen sind aber nicht nur die unterschiedlichen Zwecksetzungen des Tuns und methodologisch problematische Differenzen, sondern auch institutionelle Hürden zu kalkulieren:

Wenn man davon ausgeht, dass die Universität mit ihren lehrer:innenbildenden Einrichtungen auf die Professionalisierung von Lehrpersonen ausgerichtet ist und mit ihrer Forschungsarbeit das Berufsfeld von Lehrpersonen im Fokus hat, würde man sogar annehmen, dass Schule und Universität in stetem Austausch miteinander stehen müssten. Tatsächlich ist es aber – anders als im japanischen Bildungssystem – überwiegend ein tendenziell unverbundes Nebeneinander, das die Beziehung der beiden Einrichtungen beschreibt. Schule und Universität agieren als völlig unabhängige Institutionen im Bildungssystem. Beide folgen ihren je eigenen, spezifischen Handlungslogiken. Das heißt, in beiden wirken Institutionsstrukturen, die mit bestimmten Funktionen, Erwartungen und Anforderungen verbunden sind, auf die Handlungsspielräume ihrer Akteur:innen ein. In der Schule üben administrative Rechenschaftspflichten und Reformansprüche von außen (Gruschka 2011) sowie akuter Handlungsdruck im situativen Geschehen einen gewissen Druck auf die Lehrpersonen aus. So bleiben ihnen kaum zeitliche Spielräume für eine tiefere, kritische Auseinandersetzung mit Ideen, Konzepten, Theorien und empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen schulischen Lehrens und Lernens und deren Reflexion hinsichtlich der eigenen Arbeit (vgl. Beckett 2016, S. 5). Darin mag – neben einer gewissen Kulturspezifik (s.o.) – eine von mehreren möglichen Ursachen dafür liegen, dass das Lehrer:innenhandeln als sehr stabil gegenüber Veränderung gilt. Enge Kooperationen mit Forscher:innen, in denen gemeinsam Unterricht analysiert und reflektiert wird, scheitern häufig an ganz pragmatischen Hürden wie z.B. unterschiedlichen Organisationsstrukturen, etwa an der ‚Geschlossenheit des Klassenzimmers‘ und der damit verbundenen ‚Einzelkämpfer:innen-Rolle‘ der Lehrperson, an unterschiedlichen Zeitstrukturen wie unterschiedlichen Prüfungszeiten, Ferien und vorlesungsfreien Zeiten, an unterschiedlichen administrativen Zugehörigkeiten und nicht zuletzt einer gewissen räumlichen Distanz. Obwohl es selbst von Seiten der Bildungsbehörden den Wunsch und zum Teil Anstöße zu einer engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis gibt, kann in Deutschland nicht von gewachsenen Strukturen der Kooperation zwischen Schule und Universität gesprochen werden.

Trotz der institutionellen und praktischen Tradition der tendenziell strengen Rollenteilung der pädagogischen Professionen in Deutschland – und oft in Europa – gewinnt mit Lesson Study seit den 2000er Jahren ein interprofessioneller Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung Aufmerksamkeit (z.B. Kullmann & Fridli 2012; Mewald & Rauscher 2019). Lesson Study hat ihre Wurzeln in Japan. Fragen, wie sie entstanden ist und sich bislang entwickelt, in welchen institutionellen Rahmenbedingungen sie steht, und nicht zuletzt, welche kooperative Arbeit von wem durchgeführt wird, werden im nächsten Abschnitt behandelt.

### 1.1.2 Interprofessionelle Kooperation im Kontext der Lesson Study Japans

Die sogenannte Lesson Study (Jugyo Kenkyu) entstand in Japan im Zuge der Einführung des modernen Schulsystems am Ende des 19. Jahrhunderts. Daraus entwickelten und etablierten sich verschiedene Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen untereinander und mit externen Expert:innen. Damit verfügt Japan, anders als Deutschland, über historisch (unterschiedlich) gewachsene und ausdifferenzierte Strukturen der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen untereinander und später auch mit Forschenden und Lehrenden an den Universitäten (NASEM 2011).

In der internationalen Rezeption von Jugyo Kenkyu, insbesondere in Deutschland, wird als Lesson Study die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Unterrichtsforscher:innen mit dem gemeinsamen Ziel der Verbesserung des Unterrichts fokussiert (Kullmann & Friedli 2012, S. 137). Diese Zusammenarbeit zielt nicht nur auf die Unterrichtsentwicklung, sondern auch auf die Professionalisierung der beteiligten Personen und ist eng mit der institutionellen Rahmung verbunden. Im Folgenden werden institutionelle Voraussetzungen der praxisorientierten und der forschungsorientierten Kooperation nachgezeichnet.

#### Institutionelle Voraussetzung der praxisorientierten Kooperation

Jugyo Kenkyu erfährt bis heute eine wechselhafte Entwicklung zwischen individueller, autonomer Praxisentfaltung in kooperativen Formen einerseits und administrativer, normorientierter Institutionalisierung andererseits (vgl. Inagaki & Sato 1996). In der Entstehungsphase wurde die Jugyo Kenkyu durch (höhere) Lehrer:innenseminare (nationale Kôtô Shihan Gakkô, lokale Shihan Gakkô – je nach Geschlecht getrennt) und die Bildungsadministration eingeführt, um die westliche, vollkommen neue Unterrichtsmethodik nachahmend zu lernen. Zusammen mit der Kritik am technologisierten Herbartianismus und mit dem reformpädagogischen Taisho New Education Movement zielte Jugyo Kenkyu dann zunehmend bis in die 1930er Jahre auf die Verbesserung des Unterrichts in Hinblick auf einzelne Schüler:innen und Klassen ab. Zentrale Mittel der Jugyo Kenkyu sind von Lehrpersonen selbst verfasste *records of educational practice* (Jissen Kiroku), die erst später, seit den 1980er Jahre, Forschungsgegenstand geworden sind. Zum Zweck der Professionalisierung von Lehrpersonen wurden häufig didaktisch-methodische Lektüren von sogenannten Oberlehrern – vor 1945 ausschließlich Männern – und *records of educational practice* von progressiven Lehrer:innen sowie Abhandlungen und Artikel in Fachzeitschriften über als vorbildlich geltende Schulen gelesen und in einzelnen Praxen rezipiert. Diese Tradition begründet bis dato eine starke Fallorientierung im Sinne einer Fokussierung auf eine Schule, Schulklasse oder Lehrperson (z.B. Fujiwara u.a. 2006; Saito 1964). Das schließt im Professionalisierungsdiskurs an das Konzept des „*reflective practitioner*“ (Schön

1983/2001) an, wobei die Reflexivität in Japan als eine sich anzueignende Fertigkeit bzw. Kompetenz durch die Jugyo Kenkyu verfolgt wird (Okamura 2018). Diese Art der praxisorientierten Kooperation entwickelte sich in der Nachkriegszeit in verschiedenen Formen. In der Schuladministration wurde die Jugyo Kenkyu seit den 1950er Jahren institutionalisiert, indem die schulinterne Jugyo Kenkyu auch administrativ eingefordert wurde (Inagaki & Sato 1996). Zugleich arbeiteten in der Bürger:innenbewegung schulübergreifende Interessengemeinschaften von Lehrpersonen und Wissenschaftler:innen an bestimmten Bildungsproblemen zusammen und entwickelten spezifische Unterrichtspläne und Methodiken (z.B. Onishi 1975). Aktuell wird die schulinterne Kollaboration unter Lehrer:innen auch auf weitere pädagogische Fachkräfte, z.B. Schulsozialarbeiter:innen und Psycholog:innen, ausgedehnt. Im Sinne der Qualität der Kollaboration wird die als Norm institutionalisierte Kooperation allerdings kritisch angesehen, weil sie die Autonomie einzelner Schulen verhindert und nur im Sinne einer „contrived collegiality“ (Hargreaves 1994) geführt werden kann (Kurebayashi 2007). In der Hochschulreform nach dem Asien-Pazifik-Krieg wurden ehemalige Lehrer- und Lehrerinnenseminare ins Hochschulwesen integriert, deren Forscher:innen die Rolle externer Berater:innen in der institutionalisierten Jugyo Kenkyu übernahmen und eigene Didaktiken entwickelten. Aus dieser Vorgeschichte rührt die Tendenz her, dass die universitären Teilnehmer:innen nicht auf Augenhöhe stehen müssen und oft nicht sollen, was von seiten der Forschenden als Problem wahrgenommen wird. Ihre Didaktiken können oft als normatives Unterrichtsbild Schulen und Unterrichtspraktiken beeinflussen und werden als solche auch oft von Schulen und Lehrpersonen erwartet. Dies gilt als ein potenzielles Dilemma in der Jugyo Kenkyu im Sinne einer kollegialen Kollaboration (vgl. Fujie 2007).

### **Institutionelle und methodologische Voraussetzungen der forschungsorientierten, interprofessionellen Kooperation**

Die Kollaboration mit schulexternen Akteuren wird in jüngster Zeit zunehmend diskutiert (vgl. Kaneda 2010; NASEM 2011). Hierzu werden die Zusammenarbeit mit der Universität und ihre Forschungspraxis gezählt, wobei das Interesse an der Entwicklung von Unterricht weiterhin besteht. Die Unterrichtsforschung im heutigen Sinne entwickelte sich erst seit den 1960er Jahren im Zuge einer Verwissenschaftlichung des Unterrichts basierend auf Methoden empirischer Forschung, die in internationalen Forschungsströmungen Einfluss gewann (z.B. Flanders 1970; Mehan 1979; Okon 1956). Fast zeitgleich trafen fünf Universitäten aus verschiedenen Regionen Japans erst in einem universitätsübergreifenden Projekt in den 1960er Jahren auf die Jugyo Kenkyu und entwickelten in der Folge in jedem Ort eigene unterrichtstheoretische Ansätze (vgl. Yoshida u.a. 2018). Manche Institutionen entwarfen dabei ihre eigenen normativen Vorstellungen über Unterricht, denen später deskriptive Ansätze kritisch gegenübergestellt wurden

(Torimitsu 2014). Statistische sowie normative Ansätze wurden mit einer zunehmenden Fokussierung auf reflexive Prozesse seit den 1990er Jahren als praxisfern hinterfragt (vgl. Sato 1992). Demgegenüber stellten z.B. die Versuche von *Learning Community* (Sato 1999; Tsukui & Murase 2019) und von „*participant-driven*“ Jugyo Kenkyu (Kage u.a. 2016) in Zusammenarbeit von Lehrer:innen, Schüler:innen sowie Klassen kritische Ansätze dar.

Speziell im Hinblick auf die Unterrichtsforschung wurde dabei betont, dass auch die Forscher:innen ihre Praxis durch ihre Forschungsaktivität erneuern können, während sie ein gemeinsames Interesse an der Unterrichtsentwicklung mit Lehrpersonen teilen (Kaneda 2010). Als Forschungsansatz wurden im Hinblick auf Lesson Study die Ethnographie und die Action Research als vielversprechend angesehen. In der Ethnographie wechselt dabei die Rolle der Forschenden vom Interpretieren einer spezifischen Kultur zu einem Verständnis des Teilens und Austauschens von Interpretationen. In der Action Research einschließlich Design Research beschäftigen sich die Forschenden nicht nur mit expliziten Problemen, sondern auch mit grundlegenden Herausforderungen der Schule. In der gemeinsamen, langjährigen Auseinandersetzung mit schulspezifischen Herausforderungen entwickeln die beteiligten Lehrpersonen und Forscher:innen ihre Professionalität durch das Lernen von anderen Professionen (z.B. Sato 1999; Oshima 2008). In diesen Ansätzen werden Chancen der reziproken interprofessionellen Kollaboration und des Lernens von Lehrpersonen und Forschenden gesehen (Kaneda 2010).

Somit wird eine Kontrastierung der Rahmung und des Umgangs mit Interprofessionalität in Deutschland und Japan deutlich: In beiden Ländern werden Lehrer:innen und Forscher:innen als je unterschiedliche Professionen unterschiedlichen Institutionen zugeordnet. Dabei erfolgt eine ‚Einmischung‘ der einen in den Handlungsbereich der jeweils anderen Profession zu unterschiedlichen Graden. In Deutschland wird beiden Professionen eine je eigene Logik und Aufgabenbeschreibung zugeschrieben. Diese werden gegenseitig respektiert, aber gehören sozusagen zu unterschiedlichen Ufern des breiten Flusses. Das führt zu der kolportierten Spannung von Theorie und Praxis. Dahingegen ist in Japan das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Forscher:innen sowie der Administration seit der Einführung des modernen, westlichen Schulsystems eng geblieben. Die Enge war gerade wegen der späten Modernisierung institutionell notwendig und erwünscht und gestaltete sich als Nähe zwischen beiden Professionen bezogen auf Schulpraxis und -entwicklung. Trotzdem stehen bis dato die enge institutionelle Verbundenheit und die praxisorientierte Nähe in einem Spannungsverhältnis, das die Art der Zusammenarbeit stets reflektieren und hinterfragen lässt.

Die identifizierten Unterschiede haben wir im vorliegenden Band dadurch erkennbar gemacht, dass einerseits auf der japanischen Seite die gesamte Lage der Jugyo Kenkyu von der Schulpraxis her nachgezeichnet wird und andererseits in

Deutschland die Lage von der Forschung aus beschrieben wird. Während interprofessionelle Versuche der Kooperation in Deutschland sehr herausfordernd zu sein scheinen, wurde auch in Japan – trotz der etablierten interprofessionellen Zusammenarbeit – seit einigen Jahrzehnten eine notwendige Erneuerung von kollegial-kooperativen Verhältnissen diskutiert und steht im Hinblick auf ihre Ergiebigkeit weiterhin zur Debatte.

## 1.2 Interkulturalität und Interprofessionalität als Potenzial der Entwicklung von Unterricht und Forschung

Wie in 1.1 skizziert, sind in der Annäherung der unterschiedlichen Professionen in beiden Ländern je spezifische Differenzen und Hürden zu überwinden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Chancen wir in der Verknüpfung so unterschiedlicher Perspektivierungen von Unterricht sehen, dass wir sie trotz aller Hürden mit solchem Nachdruck verfolgen?

### **Aufdecken, Verstehen und Reflektieren von (normativen) Zwängen der professionellen Praxis**

Zwischen der Arbeit der Lehrperson und der Arbeit qualitativer Forscher:innen sind trotz aller Differenzen auch gewisse Ähnlichkeiten zu identifizieren. In beiden Professionen geht es darum, Unterricht zu verstehen. Zugleich ist beiden Professionen bewusst, dass generalisiertes Wissen über Unterricht nicht einfach auf Einzelfälle angewendet werden kann. Paradoxien in den Herausforderungen und Zielen des täglichen Unterrichtens (z.B. das Ausbalancieren von Nähe und Distanz, Einheitlichkeit und Differenz u.ä.) sowie strukturelle Zwänge (wie oben bereits genannt, z.B. Entscheidungsdruck, Zeitknappheit, u.ä.) sind unvermeidlich und können nur in der alltäglichen Praxis bearbeitet werden. Unterrichtspraxis und Forschung basieren zwar auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber verdeutlichen auch, dass es viele Möglichkeiten gibt, gut zu unterrichten (Stigler & Hiebert 2009, S. 34) und dass Best-Practice-Modelle oder Forschungsergebnisse nicht in einer standardisierten Weise eins zu eins auf die jeweilige Praxis übertragbar sind, sondern von Fall zu Fall geprüft und damit ‚fluide‘ gehalten werden müssen (Helsper 2016, S. 108). Die Reflexion der alltäglichen Praxis in ihren fallspezifischen Herausforderungen ist damit eine verbindende Basis der unterschiedlichen Perspektivierungen.

In den Gesprächen über gemeinsam beobachteten Unterricht und in der Gegenüberstellung der je spezifischen Perspektivierungen besteht die Chance, etablierte Praxen und Normen der jeweiligen Akteure zu entdecken, zu verstehen und reflexiv zu hinterfragen.



### **Reflexion und Veränderung von Beobachter:innenperspektiven und hierarchischen Verhältnissen**

In der Auseinandersetzung zwischen Forscher:innen unterschiedlicher regionaler Erfahrungswelten eröffnen sich auch neue Blicke auf regional verortete normative Annahmen über Unterricht und die Reflexion im Unterricht. Während gerade im Zuge der weltweiten Fokussierung der Lehrperson durch Hattie (2008) die Lehrperson (wieder zunehmend) im Mittelpunkt stand, eröffnet sich durch die Auseinandersetzung mit der japanischen Lesson Study eine Neuperspektivierung der Unterrichtsbeobachtung weg von der Lehrperson hin zu den Lernbedingungen, die die Lehrperson ermöglicht. Damit scheint eine Neujustierung hin zur Perspektivierung pädagogischer Praktiken oder wie Stigler und Hiebert (2009; ähnlich Rothland & Terhart 2007) formulieren, zur Unterscheidung von ‚teacher‘ und ‚teaching‘ möglich. In der japanischen Lesson Study wird diese Neujustierung weg von der (kritischen) Inblicknahme der Lehrperson hin zum ‚teaching‘ insofern realisiert, als dort sehr deutlich auf Lernmöglichkeiten der Schüler:innen fokussiert wird. Diese Neujustierung, verbunden mit einem reflexiven Austausch zwischen der Perspektive der beteiligten Akteure einerseits und der Forscher:innenperspektive andererseits, ist nicht nur eine sinnvolle Möglichkeit, sondern im Sinne der Ermöglichung einer partnerschaftlichen Kooperation, in der nicht eine Person im kritischen Fokus der anderen steht und ihr damit hierarchisch untergeordnet ist, unerlässlich.

Die Idee ist eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Schule und Universität im Sinne eines „Side-by-Side Learning“ (Beckett 2016, S. 11) mit dem Ziel „to co-develop professional knowledge“ (Beckett 2016, S. 9).

### **Professionalisierungsprozesse für Lehrpersonen und Forscher:innen**

Wir realisieren damit eine Forderung von Stigler und Hiebert in dem Beitrag „Closing the Teaching Gap“ (2009), dass Schulen Räume sein müssten, in denen nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrer:innen lernen und erweitern sie auf die Forscher:innen. Es werden also Professionalisierungsprozesse in zwei Richtungen möglich: Die Lehrpersonen betreffend geht es um die Aufrechterhaltung eines wissenschaftlich reflexiven Habitus oder – unter Verweis auf die Praxis der japanischen Lesson Study in Anschluss an Donald Schön (1983) – um den „reflective practitioner“. Auf die Wissenschaftler:innen bezogen ermöglicht der Austausch eine tiefgründigere Analyse des Geschehens im Klassenzimmer und des Lehrer:innenwissens. Mit anderen Worten: Die Kooperation ermöglicht sowohl für Lehrer:innen als auch für Forscher:innen Gelegenheiten zur kritischen Reflexion mit dem Ziel, Herausforderungen aufzudecken, Probleme auszuleuchten und neue Wege des Unterrichtens zu entdecken sowie ein *interprofessionelles* Verständnis der Beobachtung und Reflexion von Unterricht zu entwickeln.

### **Fokussierung mikrodidaktischer Muster des Unterrichts**

In den Gesprächen zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen und zwischen Forscher:innen unterschiedlicher Forschungskulturen liegt auch ein bislang zu wenig ausgeschöpftes Potenzial, Mikrostrukturen des Unterrichts auf der Basis videographierter Unterrichtseinheiten gemeinsam auszuleuchten und zu reflektieren. In der transkriptbasierten Analyse eröffnen sich für die Lehrperson Einblicke sowohl in das eigene Tun als auch in die Mikroprozesse der Interaktion von und mit Schüler:innen, die in einer so hohen Auflösung von Details normalerweise nicht ans Tageslicht kommen, aber der Lehrperson völlig neue, zum Teil auch überraschende Reflexionsansätze bieten. Für die Auseinandersetzung im interkulturellen Dialog um Forschungsmethoden scheinen die mikrodidaktisch angelegten Feintranskripte von Unterricht ebenso von hoher Relevanz zu sein (vgl. Gruschka 2017; Sarkar Arani 2019).

### **Reflexion der Kulturalität von Unterricht und seiner Erforschung**

Nicht zuletzt trägt die Interkulturalität zur Reflexion des eigenen Unterrichts- sowie Methodenverständnisses bei. Das heißt, es lassen sich Muster unterrichtlichen Handelns mit dem Blick eines ‚kulturell‘ anderen – sei es eine andere Professionskultur oder eine andere regional und sozio-kulturell tradierte Erfahrungswelt – klarer in den Blick nehmen. Die Gegenüberstellung von verschiedenen Perspektiven auf dieselbe Unterrichtseinheit aus differenten Forschungsansätzen (einer stärker nutzen- und normorientierten Tradition der Lesson Study einerseits und einer eher erkenntnisorientierten, qualitativ-rekonstruktiven Ausleuchtung von mikrodidaktischen Mustern unterrichtlicher Praktiken andererseits) birgt reichhaltiges Reflexionspotenzial: So können spezifische und evtl. bislang unbekannte Muster, Logiken und Strukturen des Unterrichtens und seiner Bedingungen in ihrer Spezifik aufgedeckt, besser verstanden und der Reflexion zugänglich werden. Als sehr stabil geltende „cultural scripts of teaching“ (vgl. Sarkar Arani 2019, S. 247) lassen sich so nicht nur identifizieren, sondern auch auf fallbezogene Entwicklungsmöglichkeiten hin diskutieren. Über die Diskussion konkreter einzelfallspezifischer Entwicklungsmöglichkeiten hinaus eröffnet sich für die Forschung ein Feld der Diskussion normativer Implikationen ihrer eigenen ‚Schweisen‘ auf das Feld ebenso wie das kritische Hinterfragen blinder Flecken des eigenen Forschungszugriffs. Gerade in der Gegenüberstellung von einem eher entwicklungsorientierten und einem eher erkenntnisorientierten Forschungszugang lassen sich am Einzelfall potenzielle Perspektiverweiterungen reflektieren.

### 1.3 Aufbau des Sammelbandes

Der vorliegende Band zeichnet in exemplarischen Studien die Kooperation zwischen Unterrichtsforscher:innen aus Leipzig/Deutschland und Hiroshima/Japan und einer Lehrerin aus Leipzig/Deutschland nach. Im Titel des Bandes sprechen wir insofern von Gesprächen, als wir uns davon distanzieren, schlicht wissenschaftliche Erkenntnisse in schulische Praxis transferieren zu wollen. Im Sinne eines Brückenschlags geht es uns um einen reflexiven Austausch, der Theorie und Praxis gleichermaßen reflektiert, entwickelnd verändert und – so unsere ganz persönliche Erfahrung – bereichert. Die Lehrerin, die in diesem Band auch mit drei eigenen Beiträgen zu Wort kommt, öffnete für die Unterrichtsforscher:innen nicht nur ihren Unterricht und ließ Filmaufnahmen für Forschungszwecke zu, sie reflektiert ihrerseits den eigenen Unterricht und interpretiert die Analysen der Forscher:innen hinsichtlich des potenziellen Nutzens für ihre professionelle Arbeit. Dies ist insofern ungewöhnlich und ein besonderer Glücksfall, als eine enge, auf den Unterricht bezogene Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität in Deutschland eher die Ausnahme als die Regel darstellt.

Im vorliegenden Band stellen nun die verschiedenen Beteiligten ihre jeweiligen Betrachtungen auf eine Unterrichtseinheit vor. Im Anschluss an diese Einleitung werden in Kapitel 2 die je unterschiedlichen forschungsmethodologischen Perspektivierungen auf eine von der Lehrerin in ihrem Thema und Ablauf knapp vorgestellte Unterrichtsstunde geworfen. Die Analysen von drei Parteien – die Lehrerin selbst und die zwei Forscher:innen-Teams – haben einen gemeinsamen Fokus der Untersuchung von Unterricht: Lehrer:innenfragen. Dies ist die einzige gemeinsame Rahmung zur jeweiligen Analyse und alle Parteien haben diese nach den eigenen theoretischen, method(olog)ischen und praxisorientierten Fundamenten und Fragestellungen definiert. So sind gleich in der grundlegenden Begrifflichkeit unterschiedliche Perspektivierungen zu erkennen.

Zunächst wird in 2.1 die zu behandelnde Unterrichtsstunde in ihren Rahmenbedingungen, Zielsetzung und Struktur schlicht beschrieben. Anschließend werden drei verschiedene Analysen gezeigt. In 2.2 legt Christine Kieres, die die Unterrichtsstunde selber gehalten hat, ihre Analyse anhand der Videographie der Stunde vor. In 2.3 zeigt das Forscher:innen-Team aus Leipzig – Karla Spendrin, Emi Kinoshita, Christian Herfter, Johanna Leicht und Maria Hallitzky – Prozesse und Ergebnisse seiner Analyse: Die Klasse wird in den Analysen der Fragen als Diskussionsgemeinschaft gerahmt und die Lehrerin gerade über die Funktionalität der Lehrer:innenfrage in eine ambigue Rolle innerhalb bzw. außerhalb dieser Gemeinschaft gerückt. Analog zum Leipziger Ansatz der qualitativen Unterrichtsforschung stellt das Team der Hiroshima Universität – Nariakira Yoshida, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Asuka Matsuura, Kazuhisa Ando, Serina Sakurai, Makoto Ninomiya, Yuka Fujiwara und Yue Ming – sein spezifisches Vorgehen

der Lesson Study vor (Kapitel 2.4). Auf der Basis der normativen Lesson Study mit Fokus auf die Gruppenbildung im Klassenzimmer zeigt die Analyse ihre Praxisnähe und moniert ein gewisses Defizit der Untersuchungsmaterialien, die aus dem Kontext der qualitativen Unterrichtsforschung bereitgestellt wurden. Die forschungsmethodologische Differenz zeigt sich darin, dass der Fokus auf die Lehrer:innenfrage im qualitativen Zugang Prozesse der Offenheit und Lenkung und in der Jugyo Kenkyu Strukturen der Gruppenbildung in den Blick rückt.

Zu den drei Analysen führt die Lehrerin, Christine Kieres, eine weitere Reflexion (Kapitel 3) an. Hier wird ihre eigene Analyse gegenüber den zwei Forscher:innen-Analysen neu gelesen und den beiden weiteren Analysen kontrastierend gegenübergestellt, um sie in ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu reflektieren. Das Besondere des Sammelbands steckt nicht so sehr in der Aufbereitung der Forschungsergebnisse allein, sondern darin, wie diese in der Analyse durch die Lehrerin verarbeitet und der (selbst-)kritische Einblick in die Stunde produktiv im Sinne einer ko-konstruktiven Entwicklung von Unterricht aufgenommen werden.

Im Kapitel 4 werden die angebotenen unterschiedlichen Perspektivierungen aus den einzelnen Kapiteln direkt miteinander relationiert. Hier diskutieren Christian Herfter, Christine Kieres, Johanna Leicht, Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto und Nariakira Yoshida den gesamten Arbeitsprozess sowie die daraus entstandenen Beiträge.

## Literatur

- Bakker, Arthur (2018): *Design Research in Education: a Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge.
- Beckett, Lori (2016): *Teachers and Academic Partners in Urban Schools. Threats to professional practice*. London and New York: Routledge.
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: Ders. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41-70.
- Euler, Dieter (2014): Design Research – A paradigm under development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag, S. 15-41.
- Flanders, Ned A. (1970): *Analyzing Teacher Behavior*. New York: Addison-Wesley.
- Fujie, Yasuhiko (2007): Yô-Shô-Renkei Karikyuramu Kaihatsu heno Akushon Risâchi (Action Research für die Curriculumentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elementarschule). In: Akita, Kiyomi/Nouchi, Masahiro (Hrsg.) (2007): *Hajimete no Shitsuteki Kenkyûhō. Kyôiku-Gakushû-Hen (Erster Schritt zur qualitativen Methode. Bildungs- und Lernforschung)*. Tokio: Tokyo Shoseki, S. 243-274 (Japanisch).
- Fujiwara, Akira/Endo, Eiko/Shigeru, Matsuzaki (2006): *Kokugoka Kyôshi no Jissenteki Chishiki heno Raifu Hisutori Apurôchi (Biographischer Ansatz zum praktischen Wissen einer Japanischlehrerin)*. Hiroshima: Keisuisha (Japanisch).
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

- Gruschka, Andreas (2017): Unterrichtsforschung und Lehrer(aus)bildung in Deutschland. Vortrag im Rahmen des EVRI-Kolloquiums an der Universität Hiroshima am 29.11.2017. In: Educational Vision Research Institute (EVRI) der Hiroshima University, Seminarheft Nr. 3.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrinn, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries: between classroom research and teacher education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Shotaro, Iwata/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. 155-170.
- Hargreaves, Andy (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann Verlag, S. 103-126.
- Inagaki, Tadahiko/Sato, Manabu (1996): *Jugyo Kenkyu Nyūmon (Einführung in die Lesson Study)*. Tokio: Iwanami Shoten.
- Kage, Masaharu/Fujimoto, Kazuhisa/Oshima, Takashi (2016): Practice and Assessment of Participant-Driven Lesson Study. In: *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 64 (4), pp. 583-597 (Japanese).
- Kaneda, Yuko (2010): The collaboration among school teacher through lesson study. In: *Human Relations*, 9, pp. 43-57 (Japanese).
- 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*, 11, S. 125-143.
- Kullmann, Harry/Friedli, Refo (2012): Lesson Study. Eine Methode zur symbiotischen Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität durch Praxisforschung in der dritten Phase der Lehrerbildung. In: Freitag, Christine/von Barga, Imke (Hrsg.) (2012): *Praxisforschung in der Lehrerbildung. 16. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung am 15./16. September 2011 an der Universität Paderborn*. Berlin: Lit-Verlag, S. 133-144.
- Kurebayashi, Nobuyuki (2007): Kyōdō no Dōryō-Sei toshitenō „Chīmu“. Gakkō Rinshō Shakaigaku kara („Team“ als Kollegialität der Kollaboration. Aus der Perspektive der Klinischen Schulsoziologie). In: *Studies of Educational Sociology*, 74 (2), pp. 162-173 (Japanese).
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons: Social organization in classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), 474–493.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (2019): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck & Wien: Bozen Studien Verlag.
- NASEM (National Association for the Study of Educational Methods) (Ed.) (2011): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 23, S.33-45.
- Okamura, Miyuki (2018): Study of Concepts of Professionalism and Competency in Teacher Education. In: *Bulletin of Graduate School of Education*, Hiroshima University. Part III. Vol. 67, pp. 47-55 (Japanese).
- Okoń, Wincenty (1957): *Der Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen (Original im Polnischen 1954; Japanische Übersetzung von Toshio Hosoya und Yasuo Ohashi 1959).
- Onishi, Chuji (1975): *Gakushū Shūdan Tsukuri no Kōzō (Struktur der Kollektivbildung)*. Tokio: Meiji Tosho (Japanese).

- Oshima, Jun (2008): Kyōshi no Manabi no Atarashii Kanō-sei. Dezain Kenkyū toiu Jugyō no Arikata (Neue Potenziale des Lernens von Lehrpersonen. Unterricht als Design Research). In: Akita, Kiyomi/Chatherine Lewis (Hrsg.) (2008): *Jugyō no Kenkyū Kyōshi no Gakushū. Ressun Sutadi beno Izanai (Erforschung von Unterricht, Lernen von Lehrpersonen. Einladung zur Lesson Study)*. Tokio: Akashi Shoten, S. 48-65 (Japanisch).
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 82–301.
- Reinmann, Gabi (2014): *Design-based Research. Auftakt für eine methodologische Diskussion entwicklungsorientierter Bildungsforschung*. Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org.
- Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-31.
- Saito, Kihaku (1964): *Jugyō no Tenkai (Entwicklung und Entfaltung von Unterricht)*. Tokio: Kokudoshia (Japanisch).
- Sarkar Arani, Mohammad Reza/Lander, Bruce/Shibata, Yoshiaki/Lee, Christine Lim-Eng/Kuno, Hiroyuki/Lau, Andrew (2019): From “chalk and talk” to “guide on the side”: A cross-cultural analysis of pedagogy that drives customised teaching for personalised learning. In: *European Journal of Education*, 54, pp. 233–249.
- Sato, Manabu (1992): „Pandora no Hako“ wo Hiraku. “Jugyo Kenkyu” Hihan („Büchse der Pandora“ öffnen. Kritik an der „Jugyo Kenkyu“). In: Morita, Naoto/Fujita, Hidenori/Kurosaki, Isao/Katagiri, Yoshio/Sato, Manabu (Hrsg.) (1992): *Kyōiku Gaku Nenpō 1. Kyōiku Kenkyū no Genzai (Jahrbuch Erziehungswissenschaft 1. Stand der Bildungsforschung)*. Tokio: Seori Shobo, S. 63-88 (Japanisch).
- Sato, Manabu (1999): *Kyōiku Kaikaku wo Dezain Suru (Design der Bildungsreform)*. Tokio: Iwanami Shoten (Japanisch).
- Schön, Donald (1983): *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (Japanische Übersetzung von Manabu Sato und Kiyomi Akita 2001).
- Stark, Robin (2004): Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52-69.
- Stark, Robin/Mandl, Heinz (2007): *Bridging the gap between basic and applied research by an integrative research approach*. In: *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), pp. 249-261, DOI: 10.1080/1380361070163207
- Stigler, James W./Hiebert, James (2009): Closing the Teaching Gap. In: *The Phi Delta Kappan*, 91 (3), pp. 32-37.
- Swidler, Ann (1986): Culture in action: symbols and strategies. In: *American Sociological Review*, 51, pp. 273-386.
- Torimitsu, Mioko (2014): Kihanteki Apurōchi (Normativer Ansatz). In: NASEM (Hrsg.): *Kyōiku Hōhō Gaku Handobukku (Handbuch der Educational Methods)*. Tokio: Gakubunsha, S. 94-97 (Japanisch).
- Tsukui, Atsushi/Murase, Masatsugu (2019): *Lesson Study and Schools as Learning Communities. Asian School Reform in Theory and Practice*. London and New York: Routledge.
- Wolff, Stephan (2008): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 234-256.
- Yoshida, Nariakira/Matsuo, Nami/Matsuda, Mitsuru/Sato, Yuichiro (2018): Analysis and Interpretation of lessons through the Collaboration between University and School: Historical approach to the Lesson Study in Japan and a Case Study for the integrated perspectives. In: *Bulletin of Graduate School of Education*, Hiroshima University. Part III, 67, pp. 27-36.