

SELLF: UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN DER GRUNDAUSBILDUNG ANLEGEN NACH DEM LUUISE-PRINZIP

«Es ist ein schönes Ziel, an der Qualität des eigenen Unterrichts arbeiten und diesen weiterentwickeln zu wollen.» (S4)

Franziska Gobat, Meike Raaflaub, Brigitte Reber, PHBern
Kathrin Pirani, PH FHNW

Abstract

Wie kann fremdsprachendidaktische Unterrichtsentwicklung bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen ressourcenschonend angelegt werden? Inwieweit können durch individualisierte Entwicklungsprojekte fachdidaktische Lernprozesse praxisnah gefördert werden? Ausgehend von diesen Fragestellungen entstand ein Zusammenarbeitsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Das aus der Weiterbildung stammende Unterrichtsentwicklungsverfahren Luuise¹ (**L**ehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv) wurde für den Einsatz in der fremdsprachendidaktischen Grundausbildung auf Sekundarstufe I der PHBern adaptiert und während des Studienjahres 2019/20 evaluiert. Der Beitrag präsentiert das im Zuge des Kooperationsprojektes entwickelte Verfahren SELLF (**S**tudierende **e**ntwickeln **l**ehrend und **l**ernend **F**achunterricht), welches Unterrichtsentwicklungsprojekte von Studierenden auch in zeitlich engen Seminarsettings ermöglicht. Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass SELLF durch die Vernetzung von praktischen Fragestellungen mit theoriebasierten Konzepten zur Vertiefung von fremdsprachendidaktischen Kompetenzen beitragen kann. Zusätzlich werden die Studierenden durch das Erleben der Wirksamkeit ihres eigenen professionellen Handelns für Kernaspekte von Unterrichtsentwicklung sensibilisiert. Der Erfolg von SELLF-Projekten ist jedoch an Bedingungen geknüpft, die im Beitrag diskutiert werden.

1 Ausgangslage

Unterrichtsentwicklung ist ein zentraler Aspekt eines professionellen Berufsverständnisses und steht in enger Verbindung mit dem Konzept der reflexiven Praxis. Angehende Lehrpersonen sollen im Studium professionelle Handlungskompetenzen erwerben, die dies ermöglichen. Konzepte, wie Studierende dabei unterstützt werden können, werden seit einigen Jahren im Zusammenhang mit Ansätzen zu forschendem Lernen respektive reflexiver Praxis diskutiert (Collin, Karsenti & Komis, 2013). Soll das stetige Überdenken des eigenen Handelns integraler Bestandteil des Berufsverständnisses werden, müssen Studierende möglichst früh mit Konzepten und Instrumenten zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts vertraut gemacht werden. Dabei ist es zentral, dass Reflexion nicht losgelöst, sondern in Verbindung mit einer konkreten Handlungssituation stattfindet (Wyss, 2013; Collin & Karsenti, 2011),

¹ Luuise (**L**ehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv) ist im deutschsprachigen Raum als Bild- und Wortmarke geschützt. Nutzungsrecht erfordert Zertifizierung und regelmässige Rezertifizierung als Luuise-Coach durch die PH FHNW.

denn Handlungspraxis ist die Voraussetzung für praxisbezogene Reflexion (Hickson, 2011). Aus Praktika und Qualifikationsarbeiten liegen Belege vor, dass besonders der Zugang über Aktionsforschung als wertvoll für die Untersuchung des eigenen Unterrichts erachtet werden kann (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

Die konsequente Verbindung von Theorie und Praxis als Grundlage für die Reflexion des eigenen professionellen Handelns gestaltet sich in klassischen Seminarsettings als herausfordernd, da Studierende Hochschulveranstaltungen oftmals als losgelöst von konkreter praktischer Anwendbarkeit erleben und das eigene Handeln in Unterrichtssituationen nur unzureichend mit Hilfe von (fach-)didaktischen Konzepten hinterfragen. Dies kann darin begründet liegen, dass es sich bei Theorie und Praxis um unterschiedliche Referenzsysteme handelt (Heid, 2004; Hügli, 1998).

Im folgenden Beitrag wird das an das Luise-Verfahren angelehnte Verfahren SELLF (**S**tudierende **e**ntwickeln **l**ehrend und **l**ernend **F**achunterricht) vorgestellt, welches im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) und der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW) entwickelt wurde. Das Projekt wurde mit angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die an der PHBern auf Masterstufe Englisch studieren, durchgeführt. Diese Studierendengruppen sind zumeist sehr heterogen bezüglich ihrer Praxiserfahrung. Entsprechend dieser Ausgangslage wurden bereits in den letzten Jahren Konzepte entwickelt und erprobt, die den Studierenden eine individuell auf ihre Bedürfnisse abgestimmte, praxisorientierte Auseinandersetzung mit einem fachdidaktischen Gegenstand ermöglichen. Allerdings kam das Konzept der reflexiven Praxis aufgrund des engen Settings innerhalb eines (einsemestrigen) Seminars bisher nur begrenzt zum Tragen und auch der Fokus auf Unterrichtsentwicklung konnte nur marginal aus fachdidaktischer Perspektive thematisiert werden.

2 Luise: ein Verfahren zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung

Eine in der Weiterbildung von Lehrpersonen verbreitete angewandte Möglichkeit den eigenen Unterricht zu untersuchen und zu entwickeln, ist das an der PH FHNW entwickelte Unterrichtsentwicklungsverfahren Luise (**L**ehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen integriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv). Als Selbstevaluation angelegt stellt Luise eine ressourcenschonende Verschränkung von Unterrichten und Untersuchen zur Verfügung. Der in den Metastudien «visible learning» nachgewiesene starke Faktor *Formative Evaluation* des Unterrichts (Hattie, 2015) findet mit dem Luise-Verfahren ein praxistaugliches Vorgehen, das Lehrpersonen dabei unterstützt, mit Hilfe von zeitnahen datenbasierten Informationen zur Wirksamkeit ihrer Unterrichtsinterventionen Lehren und Lernen zu optimieren (Beywl, Bestvater & Friedrich, 2011).

Als Variante von Aktionsforschung (Burns, 2010) beschrieben, nutzt das Luise-Verfahren markant kürzere Kreisläufe von Handeln und Reflexion als in klassischen Settings der Aktionsforschung angelegt. Zudem dienen die Datenerhebungen vorrangig dem Erkenntnisgewinn der Lehrperson für ihre individuelle Praxisanwendung (Buchmann & Pirani, 2019). Durch die in den Unterricht integrierte Datenerhebung soll zusätzlich das dialogische Lernen zwischen Lehrenden und Lernenden gestärkt werden. Folgende Abbildung zeigt modellhaft, wie Lehrpersonen anhand von fünf Arbeitsschritten ihre individuellen Herausforderungen bearbeiten:

5-Schritte-Modell

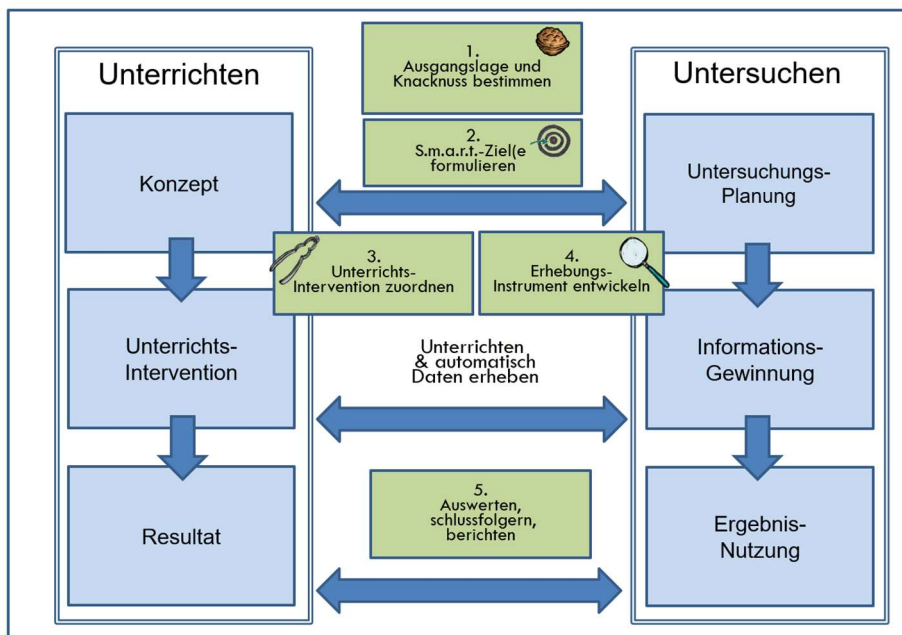


Abbildung 1: 5-Schritte-Modell des Luise-Verfahrens (Häri, Odermatt et al., 2016).

Nach Klärung der Ausgangslage formuliert die Lehrperson für eine begrenzte Unterrichtssequenz eine «Knacknuss», d.h. ein möglichst konkretes Problem, welches gelöst werden soll (1). Sie operationalisiert mit Hilfe eines s.m.a.r.t-Zieles den gewünschten Zustand (2). Die Lehrperson realisiert Unterrichtsinterventionen, die sich auf das Ziel beziehen (3). Sie entwickelt ein Datenerhebungs- und Visualisierungsinstrument, das sie möglichst eng in den Lehr-Lernprozess integriert (4). Um das gewünschte Lernverhalten oder Lernleistungen bei den Lernenden zu stärken, wird die Verschränkung von Unterrichtsinterventionen und Datenerhebungen meist mehrmalig durchgeführt. Gängige und selbsterschaffene Methoden der Visualisierung unterstützen die Nutzung der erhobenen Daten als Basis für den Dialog mit den Lernenden über deren Lernprozesse (5).

3 SELLF: Adaption des Luise-Verfahrens

Im Studienjahr 2019/20 wurde das Luise-Verfahren auf die Gegebenheiten in der Grundausbildung der PHBern im Bereich Englischdidaktik angepasst. Das so entstandene Verfahren SELLF sollte zum einen eine Heranführung an Unterrichtsentwicklung in Seminarsettings ermöglichen und zum anderen die Bedeutsamkeit von fachdidaktischen Konzepten für das eigene Unterrichtshandeln erfahrbar machen. Aufgrund grösserer Praxiserfahrung der Studierenden wurde SELLF in den Masterstudiengang integriert.

Der Ablauf des SELLF-Verfahrens im Herbstsemester 2019 sah wie folgt aus: Im Rahmen einer Einführungsveranstaltung wurde den Studierenden SELLF vorgestellt sowie die Arbeit an den projektbezogenen «Knacknüssen» initiiert. Um eine vertiefte fachdidaktische Analyse der zu lösenden Knacknuss anzuleiten, wurde das Luise-Verfahren bei SELLF durch spezifische Instrumente zur Fokussierung (Focusing Circles², siehe Studierendenbeispiel in Abbildung 2) und zur Verknüpfung mit fachdidaktischer Theorie (Mind-Map) erweitert. In der anschliessenden individuellen Konzeptphase folgten die Studierenden einer vorstrukturierten, schriftlichen Planungshilfe (Planungsraster), welche an das

² Bei «Focusing Circles» handelt es sich um eine Technik, bei der ein Thema bzw. ein Problem mittels Visualisierung durch segmentierte Kreise in einzelne Bestandteile untergliedert und eingegrenzt werden soll (Edge, 1992).

bestehende Luise-Planungsraster angelehnt war, aber zur Unterstützung der selbständigen Bearbeitung noch detailliertere Angaben zum Vorgehen machte. Das Raster wurde in einem Coachinggespräch mit einer Dozierenden besprochen. In einer zweiten Veranstaltung führte der Luise-Coach in die Theorie der unterrichtsintegrierten Datenerhebung ein und unterstützte die Studierenden bei der Suche nach geeigneten Visualisierungsinstrumenten. Die Studierenden verschriftlichten ihr ausgearbeitetes Konzept im Planungsraster und erhielten vor der Umsetzung des SELLF-Projekts ein schriftliches Feedback. Die Ergebnisse und die fachdidaktische Reflexion wurden in einem schriftlichen Portfolio festgehalten, welches als Grundlage für die Modulprüfung diente. Dieser angepasste Ablauf erlaubte es, im Rahmen von limitierten Kontaktstunden, gezielt und durch Dozierende begleitet, Rückgriff auf fachdidaktische Theorien vorzunehmen.

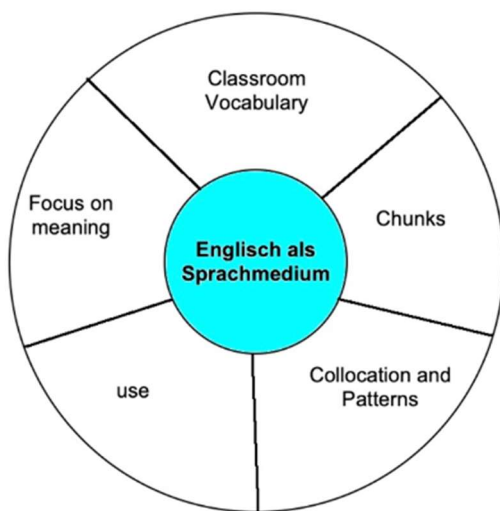


Abbildung 2: Beispiel eines 'Focusing circle' von Studierenden.

Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis entweder im Rahmen eines englischdidaktischen Seminars oder eines Praktikums. Insgesamt wurden 13 SELLF-Projekte durchgeführt: ein Einzelprojekt, zwei Projekte, bei denen die Studierenden mit Praxislehrpersonen, die ihre Klasse und die Knacknuss zur Verfügung stellten, zusammenarbeiteten, und 10 Projekte, in denen die unterrichtenden Studierenden durch eine/n oder mehrere studentische/n Tandempartner/-innen unterstützt wurden. Die Arbeit mit einem Peer in Tandemprojekten sollte sowohl das kollaborative Lernen fördern wie auch die Möglichkeit bieten, Herausforderungen im Unterricht gemeinsam zu reflektieren (Kreis, Schnebel & Musow, 2017).

Nach Abschluss des Herbstsemesters 2019 wurden halbstrukturierte Interviews mit sieben Studierenden und einer Praxislehrperson durchgeführt. Die folgenden Erkenntnisse beruhen auf Aussagen aus den Interviews sowie schriftlichen Portfolioeinträgen. Zusätzlich wurden Beobachtungen und Reflexionen der Dozierenden hinzugezogen.

4 Fachdidaktisches Lernen

In den Interviews nannten die Studierenden fachdidaktische Themenbereiche oder Aspekte, mit denen sie sich im Rahmen des Projektes noch einmal vertieft auseinandersetzten oder deren Relevanz sie sich erneut bewusst wurden. Die zugrundeliegenden fachdidaktischen Konzepte dienten den Studierenden vor allem dazu, bereits Bekanntes für ihre praktische Arbeit nutzbar zu machen.

Ich habe mich noch einmal vertieft. - Auffrischung ist erfolgt durch dieses Projekt. Genau.
(S1)

Die genaue Analyse der Knacknuss wurde von den Studierenden dabei als zentral erachtet. Einerseits konnte diese mit dem Instrument der 'Focusing Circles' auf spezifische fachdidaktische Gesichtspunkte eingegrenzt werden, z.B. indem evaluiert wurde, in welchem Bereich des Sprechens die Knacknuss zu verorten ist und auf welche Art von Sprechen im SELLF-Projekt fokussiert werden soll. Andererseits erweiterte das 'Mind-Map' den Blick für mögliche weitere fachdidaktische Berührungspunkte, die bei der Lösung der Knacknuss dienlich sein könnten.

Ich würde es (SELLF) empfehlen, weil ich den Aufbau (Ablauf des SELLF-Verfahrens) sehr gut finde. Der Anfang mit diesen Mindmap-mässigen Darstellungen, wo man immer wie tiefer in die Thematik hineingeht und die Knacknuss sucht. Sich anschliessend wirklich überlegt, wie man diese Knacknuss bearbeiten will. (S4)

Die Studierenden berichteten aber auch über Unsicherheiten beim Finden einer Knacknuss, dem Eingrenzen des Problems oder dem Setzen von Zielen. Es wurde mehrfach erwähnt, dass die Begleitung durch Dozierende/Experten, der Austausch mit Peers und die klare Strukturierung durch das Planungsraster für sie eine notwendige Unterstützung waren.

Ich denke, dank der ganzen Vorgabe des (Planungs-)Rasters (...) mit dem Arbeitsablauf hatten wir eine sehr gute Struktur, woran wir uns halten konnten. (S1)

5 Umgang mit Visualisierungsinstrumenten

Die Entwicklung eines geeigneten Visualisierungsinstrumentes erlebten die Studierenden als eine ihnen bisher unbekannt Herausforderung. Die meisten Studierenden griffen daher auf Instrumente zurück, die ihnen im Seminar vorgestellt wurden. Manche Studierende erlebten dank dem an ihre Klasse angepassten Einsatz von Visualisierungsinstrumenten ein erstes Mal konkret, wie Lernen sichtbar gemacht werden kann.

Man sieht als Lehrer ganz schnell, wo die Schülerinnen und Schüler stehen. Genau. Dort sehe ich Stärken. (S1)

Abbildung 3 zeigt exemplarisch, wie Studierende einfache Visualisierungen nutzten, um Veränderungen sichtbar zu machen.

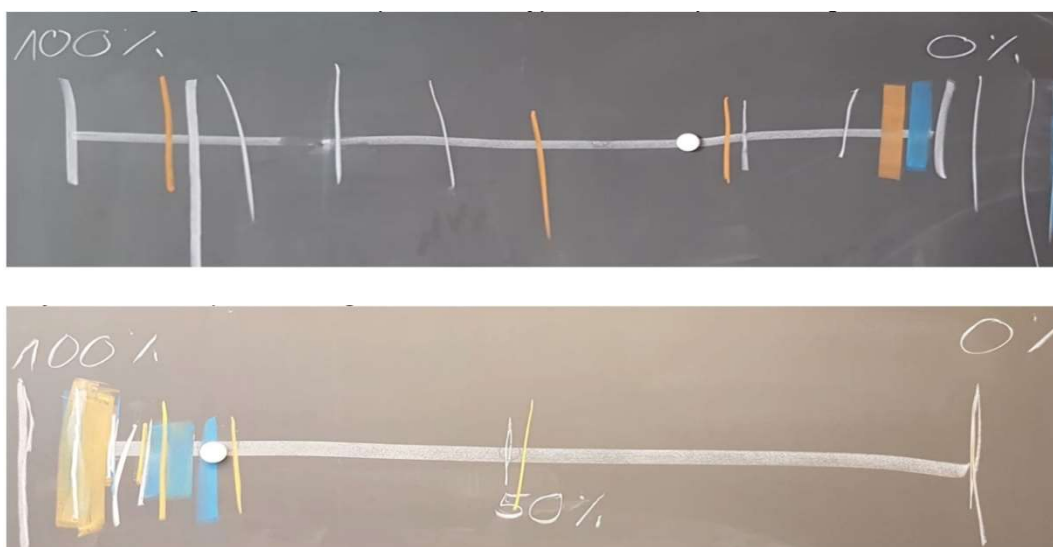


Abbildung 3: von Studierenden eingesetzte Visualisierungsmethode.

Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die Studierenden unsicher waren, wie sie mit den Visualisierungen und deren Ergebnissen umgehen sollten. Es wurde von keiner/keinem Studierenden explizit erwähnt, dass die Visualisierungsinstrumente dazu genutzt wurden, um mit den Schülerinnen und Schülern über Lernen zu sprechen. Der Dialog zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern über das gemeinsame Lernen wurde eher indirekt erwähnt, indem Freude darüber ausgedrückt wurde, dass man gemeinsam das Projekt geschafft hatte. Hier muss berücksichtigt werden, dass das SELLF-Verfahren für alle Studierenden neu war und somit der Fokus darauf lag, zunächst selbst zu verstehen, inwiefern mit gezielten Interventionen eine Knacknuss gelöst werden kann. Studierende erzählten, dass es für sie wichtig war zu erleben, dass Knacknüsse beim Unterrichten normal, aber «knackbar» sind.

Und die Erfahrung halt, dass du eine Knacknuss hast und erstens, dass es normal ist und nachher so wie, hey, es ist lösbar. Das ist ein sehr cooles Erlebnis. (S3)

6 Kollaborative Unterrichtsentwicklung

In den Interviews wiesen viele Studierende mit Tandem-Partner/-in auf den bereichernden Austausch hin. Erwähnt wurde, dass die Zusammenarbeit mit einem Peer den Mut stärke, eine Herausforderung anzugehen und dranzubleiben, dass im Dialog eine breitere Palette an Lösungsmöglichkeiten für die Knacknuss entstehe und dass sich im Tandem der Arbeitsaufwand auf zwei Schultern verteilen lasse. Je nach Zusammensetzung der Tandems und Form der Arbeitsteilung schätzten die Studierenden die konkreten Lerngelegenheiten jedoch unterschiedlich ein. Studierende, die sich an einem Projekt in einer fremden Klasse beteiligten, und vor allem im Hintergrund Material entwickelten, schätzten den Praxisbezug geringer ein als Tandem-Partner/-innen, die aktiv in der Klasse mithalfen. Studierende, die in der eigenen Klasse unterrichteten, erachteten besonders die Nähe zur eigenen Handlungspraxis als wertvoll und motivierend.

Es ist nicht einfach irgendein Leistungsnachweis über irgendwelche didaktischen Probleme [...]. Das ist wirklich ein Problem, eine Unterrichtsentwicklungsidee, bei der man sich mit Eigendem beschäftigen darf. Und das nachher auch umsetzen darf. Deshalb finde ich es für alle Studierenden supermotivierend, wenn sie das machen dürfen. (S2)

In einer Evaluationssitzung kurz vor Abschluss ihres Studiums berichteten Studierende, sie hätten bisher keine konkrete Vorstellung gehabt, wie sie Unterricht weiterentwickeln sollten. SELLF sei für sie ein handhabbares Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung im Fachunterricht.

Der Mehrwert für dich als Lehrperson ist, dass du deinen Unterricht stets überdenkst. Dies basiert auf diesen Reflexionen über den Unterricht, dass du diesen immer wieder neu erfindest, in einem positiven Sinn. (S1)

7 Fazit

Grundsätzlich wurde SELLF sowohl von Studierenden als auch Dozierenden als äusserst gewinnbringend eingeschätzt. Es ist gelungen, das bislang in der Weiterbildung eingesetzte Luise-Verfahren zu einem Angebot weiterzuentwickeln, welches fremdsprachendidaktische Unterrichtsentwicklung bereits während der Ausbildung fördert und Studierende dazu anregt, eigene Fragestellungen zu analysieren und Lösungsansätze mithilfe von fachdidaktischen Modellen und Konzepten zu entwickeln. Die Arbeit an einer konkreten Knacknuss dient als Brücke zwischen theoriebasiertem Wissen und praktischen Erfahrungen. Die Studierenden werden dazu angeregt, aus der bisherigen Ausbildung bekannte fachdidaktische Konzepte möglichst breit hinsichtlich der Relevanz für die eigene Knacknuss zu evaluieren, bevor sie konkret einen Teilaspekt als Hilfestellung zur Bearbeitung des Problems vertiefen. Aus

diesem Grund erscheint eine Integration von SELLF vor allem in höheren Semestern der Grundausbildung gewinnbringend, wenn bereits genügend fachdidaktisches Wissen gesammelt werden konnte. Bewusst wurde SELLF als freiwilliges Wahlangebot angesetzt, da der Erfolg an einige Bedingungen geknüpft ist. Im Verlauf des Kooperationsprojekts zeigte sich, dass gute Kenntnisse der beteiligten Klasse eine wichtige Voraussetzung sind. Dies kann eine eigene Klasse sein oder eine Klasse aus bisherigen Praktika, wobei zum Projektzeitpunkt eine gewisse Vertrautheit zwischen der/dem Studierenden sowie den Schülerinnen und Schülern bestehen muss. Nur dann ist es möglich für die eigene Praxis relevante Problemstellungen zu erarbeiten und fachdidaktische Lösungsansätze zu entwickeln. Projekte, die in Tandems organisiert werden, bieten vielversprechende Möglichkeiten zum kollaborativen Lernen. Eine zusätzliche Herausforderung zeigt sich allerdings darin, dass durch die Zusammensetzung zwischen unterrichtender/m Studierenden und 'helfendem Peer' ungleiche Voraussetzungen bestehen. Ein gemeinsam getragenes Projekt bedingt, dass beide Studierenden Verantwortung für dessen Gelingen übernehmen. Dazu muss bereits zu Beginn eine klare Aufgabenteilung stattfinden. Projekte im Tandem zeigen ihren Nutzen vor allem dann, wenn der/die Tandempartner/in die Rolle eines kritischen Reflexionspartners übernimmt (Van Gennip, Segers & Tillema, 2010). Studierende sehen sich bei SELLF-Projekten mit der doppelten Herausforderung konfrontiert, sowohl eine Fragestellung aus ihrer Praxis konsequent fachdidaktisch zu analysieren als auch der Logik der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation folgend neue Visualisierungsinstrumente anzuwenden. Die Projekterfahrungen machen deutlich, dass eine enge Begleitung und klare Strukturierungshilfen notwendig sind. Dies beinhaltet sowohl eine klare Semesterstruktur, Instrumente zur Analyse und Fokussierung der Knacknuss als auch eine enge Beratung durch Dozierende während der Konzeptphase. Ein wichtiges Ziel von SELLF ist das Erleben von Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Entwicklung des eigenen Unterrichts. Es zeigte sich, dass kleinere und machbar erscheinende Projekte für die Studierenden ertragreich waren. Die Ergebnisse aus Interviews und Portfolios machen deutlich, dass alle Studierenden aus ihren Projekten viel gelernt haben. Bei allen Studierenden wurde sichtbar, dass die Erkenntnisse vor allem auf der Wirksamkeit von Interventionen lagen und weniger auf dem dialogischen Lernen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Der Aspekt des Gesprächs über Lernen durch Visualisierungsinstrumente müsste vermutlich in einem zweiten Projekt aufgegriffen oder die Reflexion darüber spezifischer an der PH angeregt werden. Abschliessend kann festgehalten werden, dass SELLF spezifische fachdidaktische Lernprozesse bei den Studierenden ausgelöst hat. Zudem wurden sie durch das Erleben der Wirksamkeit des eigenen Handelns für die Bedeutsamkeit von (fachdidaktischer) Unterrichtsentwicklung sensibilisiert. Diese positive Einstellung gilt es nun in ihrer zukünftigen Berufspraxis weiter zu fördern und zu entwickeln.

Bei Interesse an den eingesetzten Instrumenten sowie weiteren Fragen und Anregungen kontaktieren Sie uns gerne per e-Mail (Kontaktadresse: meike.raaflaub@phbern.ch).

8 Literatur

Altrichter, H.; Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundl. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Beywl, W.; Bestvater, H.; Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.

Buchmann, F.; Pirani, K. (2019). "Mit Luise den eigenen Unterricht untersuchen und reflektieren". In: *Babylonia*, 2. S. 14-17.

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.

- Collin, S. & Karsenti, T.** (2011). The collective dimension of reflective practice. The how and why. *Reflective Practice*, 12 (4), 569-581.
- Collin, S.; Karsenti, T. & Komis, V.** (2013). Reflective practice in initial teacher training. Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104-117.
- Edge, J.** (1992). Cooperative development. Harlow: Longman.
- Hattie, J.** (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heid, H.** (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Härri, R., Odermatt, M.** und weitere Mitarbeitende der Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Luuise. Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht untersuchen und Lernerfolge sichtbar machen. Liestal: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft.
- Hickson, H.** (2011). Critical reflection. Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12 (6), 829–839.
- Hügli, A.** (1998). Warum Forschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vonnöten ist. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 16 (1),
- Kreis, A., Schnebel, S. & Musow, S.** (2017). What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? Results of an intervention study with Content-focused Peer Coaching. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen*. Vol. Sonderheft. Verlag Empirische Pädagogik, 80-106.
- Van Gennip, N. A. E.; Segers, M. S. R. & Tillema, H.** (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity. The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and instruction*, 20 (4), 280-290.
- Wyss, C.** (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.