

Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en)

Bibliografie:

Ursula Aebersold und
Katharina Kalcsics (2024).

Rahmenmodell für die
Entwicklung von Unterricht.
Ein interdisziplinäres Projekt.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (2), 78–88.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-06>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2024

06

*Ursula Aebersold und
Katharina Kalcsics*

Rahmenmodell für die Entwicklung von Unterricht. Ein interdisziplinäres Projekt

Abstract • An der PH Bern entstand im interdisziplinären Diskurs ein Modell zur Unterrichtsentwicklung, das aus sechs Phasen besteht. Es unterstützt Studierende dabei, Unterricht in verschiedenen Fächern planen zu lernen, indem es sie befähigt, fachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu begründen. Die Diskussion und die Rückmeldungen der knapp 100 involvierten Dozierenden verdeutlichte, dass eine gemeinsame fachdidaktische Grundlage möglich ist, aber dass es Freiräume braucht, um die Bedürfnisse der Fächer zu berücksichtigen. Das Modell wird nun in der Lehre sowie in Praktika erprobt.

Schlagworte/Keywords • Unterrichtsplanung, Primarstufe, fächerübergreifend

In der einphasigen Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz absolvieren die Studierenden häufig Praktika in den Zwischensemestern. Am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) werden die Praktika in den fachdidaktischen und lernpsychologischen Modulen inhaltlich vorbereitet und individuelle Schwerpunktsetzungen berufspraktisch begleitet. Im Zuge der Gesamtrevision des Studienplans für die Primarstufe (Kindergarten bis 6. Schuljahr) wurde unter Einbezug fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven das Rahmenmodell zur Unterrichtsentwicklung (RaMUE) entwickelt. Das Rahmenmodell dient als Grundlage für die Entwicklung von Unterricht in allen Fächern und unterstützt die Studierenden dabei, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Fachdidaktiken zu erkennen und ihren Blick auf generisch ausgerichtete Merkmale von Unterrichtsqualität zu schärfen. Das Modell ist ein Instrument für die Ausbildung, mit dem ein analytischer Zugang zur Unterrichtsplanung entwickelt werden soll, der mit zunehmender Erfahrung verinnerlicht wird. Der Beitrag zeigt die verschiedenen Entwicklungsphasen auf, erläutert die Art und Weise der Mitwirkung der verschiedenen Fachteams an der Entwicklung und diskutiert ausgewählte inhaltlichen Rückmeldungen der Fachteams.

Problemstellung Unterrichtsentwicklung im Studium

Im dreijährigen Bachelorstudium Primarstufe der PH Bern erwerben Studierende Grundlagen für das Unterrichten auf acht Schulstufen (Kindergarten bis 6. Schuljahr) sowie für neun Schulfächer. Das ist anspruchsvoll für die Studierenden und für die Konzeption des Studiums. In regelmäßigen Evaluationen der berufspraktischen Module wird festgestellt, dass Studierende in den Fachpraktika hauptsächlich ihre fachdidaktischen Kenntnisse weiterentwickeln können. Dadurch erhöht sich ihre subjektive Sicherheit im fachbezogenen Unterrichten. Die Standortbestimmungen nach den fachdidaktisch begleiteten Praktika zeigen, dass es den Studierenden schwerfällt, Querbezüge zwischen den einzelnen Fächern und zu übergeordneten pädagogischen Fragen, wie beispielsweise Fragen zur Unterrichtsqualität, herzustellen. Das ist jedoch notwendig, da eine solide professionelle Grundlage aufgebaut werden muss, um den Anforderungen des Berufes gerecht zu werden.

Ein wichtiges gemeinsames Anliegen über die Disziplinen hinweg ist gelingender Unterricht und damit die Frage nach erfolgreichen Lernprozessen und Unterrichtsqualität, die sowohl erziehungswissenschaftliche Grundlagen als auch die Lerngegenstandsspezifika (Fachdidaktik) berücksichtigen. Die Rückkehr zum allgemein didaktischen Referenzsystem (Reusser & Pauli, 2021, S. 190) bietet keine gemeinsame Option mehr, da dieses mit der Weiterentwicklung der theoretischen und empirischen Fundierung der Fachdidaktiken nicht Schritt gehalten hat. Heute beschreiben Reusser und Pauli die Situation in der aktuellen empirischen Lehr-Lernforschung als mögliche „fachdidaktische Wende“ (ebd. S. 192). Sie beziehen sich damit auf „das Herausstellen der wichtigen Bedeutung der Lerninhalte“, von der sie einen „Erkenntnisfortschritt in Bezug auf ein tieferes Verständnis der fachspezifischen Qualität von Unterricht“ erwarten (ebd. S. 192). In der Metastudie von Hattie und Yates (2015) wird das Planungshandeln als Schlüssel für erfolgreiches Unterrichten betont. Beim Planen von Unterricht fließen verschiedene Komponenten professionellen Wissens zusammen, darunter auch fachdidaktisches Wissen, wie etwa das Wissen über Vorstellungen von Schüler*innen oder das Wissen über fachspezifische und themenspezifische Lehrstrategien. Planen und Strukturieren von Lerngegenständen können als eine mentale Unterrichtshandlung verstanden werden (vgl. Kiper, 2014) und Unterrichtsplanungen sind somit Ausdruck transformierter Wissensbestände in Form von Handlungsplänen oder Skripten (Tardent, 2020, S. 82). Diese bedeutende Relevanz der Lerninhalte und ihre Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung bestärken die Notwendigkeit, ein Rahmenmodell für die Unterrichtsentwicklung unter Einbezug verschiedener Fachdidaktiken zu entwickeln.

Entwicklung des Rahmenmodells

Im zweiten und dritten Studienjahr absolvieren die Studierenden vier Praktika, in denen jeweils ein oder zwei Studienfächer im Mittelpunkt der fachdidaktischen Auseinandersetzung stehen. Diese fokussierte Unterrichtstätigkeit wird im Vorfeld der Praktika in lernpsychologischen wie auch in den jeweiligen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vorbereitet. Auch während den Praktika werden die Studierenden fachdidaktisch begleitet sowie besucht. Praktika werden als Lernräu-

me verstanden, in denen Erprobungen möglich sind. Die Leistung in den Praktika wird daher auch nicht benotet.

Die Revision des Bachelorstudiengangs am Institut Primarstufe der PH Bern bot die Gelegenheit den Versuch zu unternehmen, sich auf ein generisches fachdidaktisches Vorgehen beim Entwickeln von Unterricht zu einigen. An der Entwicklung des interdisziplinären Rahmenmodells Unterrichtsentwicklung waren knapp 100 Personen aus den Bereichen Fachdidaktik, Lernpsychologie und Berufspraxis beteiligt. Das erstellte Modell soll als Grundlage für die Entwicklung von Unterricht in allen Fächern dienen und den Fokus auf Unterrichtsqualität legen. Diese Einigung auf ordnende Strukturen festigt die mehrperspektivische Sichtweise auf Momente des Unterrichts, wie sie in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks – Schüler*innen, Lerngegenstand, Lehrpersonen – dargestellt ist (Reusser, 2006). Nicht zuletzt wird durch die Verständigung auf ein gemeinsames Vorgehen aus Sicht der Studierenden die Komplexität des unterrichtlichen Handelns gefestigt, da nach und nach auf Vorwissen aufgebaut und somit das Vorgehen verinnerlicht werden kann.

Als erstes wurden die bisher gültigen Aufträge für die Praktika der verschiedenen Fachdidaktiken zusammengetragen und ausgewertet. Parallel dazu wurde das Kompetenzprofil Primarstufe entwickelt. Dieses beschreibt, was von den Studierenden am Ende des Studiums erwartet wird und welche Aufgaben den Lehrpersonen beim Berufseinstieg anvertraut werden können. Auf Basis der Auswertung der fachdidaktischen Aufträge und unter Berücksichtigung des neuen Kompetenzprofils wurde ein ausführlicher interdisziplinärer Fragekatalog zur Unterrichtsentwicklung erstellt. Diese Sammlung wurde den Dozierenden vorgelegt und sie wurden gebeten, die Eignung des Fragekatalogs als Grundlage für (1) die Planung von Lernarrangements im Rahmen der Praktika, (2) die Möglichkeit, die fachdidaktische Lehre anhand dieses Katalogs fachspezifisch weiterzuentwickeln, sowie (3) die mögliche Verwendung des Fragekatalogs oder von Teilen davon für die Nachbereitung und Analyse der Unterrichtspraxis der Studierenden zu beurteilen. Darüber hinaus wurden sie aufgefordert, den Fragekatalog zu kommentieren und Ergänzungen oder Änderungsvorschläge einzubringen. So entstand eine breite Sammlung an Fragen, die eine fundierte Grundlage für die weitere Entwicklung bot.

Im nächsten Schritt wurden öffentlich zugängliche Dokumente zur Unterrichtsplanung verschiedener Schweizer Pädagogischen Hochschu-

len gesichtet. Weiter wurden Erkenntnisse aus aktuellen Studien berücksichtigt, wie beispielsweise von Praetorius, Rogh und Kleickmann (2020), Helmke (2021) und Adamina (2020). Aufbauend auf dem Fragekatalog und angeregt durch die Analyse und Literatur wurde ein erster Entwurf des Rahmenmodells Unterrichtsentwicklung erstellt, der aus den Schritten KLÄREN, ENTSCHEIDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN besteht (vgl. Abb. 1). Das Modell setzt sich aus einem Dokument Grobplanung, einem Dokument mit Erläuterungen zum Modell inklusive eines Glossars und dem überarbeiteten Fragekatalog, der eine fachspezifische Auswahl ermöglicht, zusammen. Die Schritte bis und mit RESÜMIEREN werden in den fachdidaktischen Modulen erarbeitet. Die beiden abschließenden Schritte liegen in der Verantwortung der berufspraktischen Begleitung der Praktika.

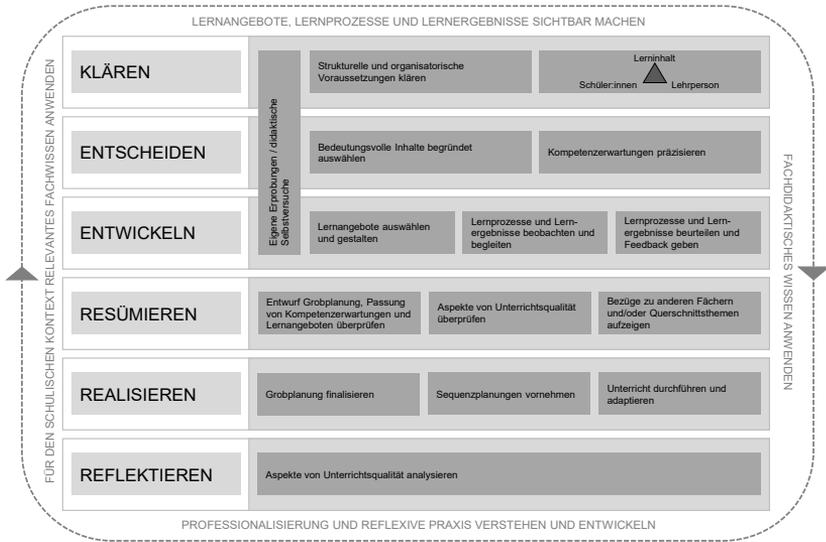


Abb. 1 Rahmenmodell Unterrichtsentwicklung (RaMUE) PH Bern

Das Modell geht davon aus, dass eine sorgfältige KLÄRUNG verschiedener Voraussetzungen die Grundlage für eine effektive Unterrichtsplanung ist. In diesem Schritt werden strukturelle und organisatorische Aspekte am Praktikumsort in Gesprächen mit der Praxislehrperson erkundet. Mit Hilfe der Denkfigur des didaktischen Dreiecks werden die operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens mit

den Perspektiven des Lerngegenstandes, der Schüler*innen und der Lehrperson und deren Beziehungen zueinander geklärt (vgl. Reusser, 2006; 2018). Im Schritt ENTSCHEIDEN, werden bedeutsame Inhalte des Lerngegenstands ausgewählt, Schwerpunkte gesetzt und entsprechende Kompetenzerwartungen lehrplanbasiert formuliert. Es wird betont, dass eine Unterrichtsplanung auf vielfältigen Entscheidungen beruht, auf deren Grundlage kompetenzorientierte Aufgabenstellungen ENTWICKELT bzw. ausgewählt und adaptiert werden. Dabei wird auch dargelegt wie Lernprozesse begleitet und Lernergebnisse beurteilt werden. Das RESÜMIEREN schliesst die erste Phase der fachdidaktischen Arbeit ab und überprüft die Kohärenz der Planung.

Gerade weil die ersten Entwürfe der Grobplanung das Ergebnis vielfältiger Entscheidungen sind, die sich auch auf die Unterrichtsqualität auswirken können, ist es sinnvoll, Unterrichtsplanungen als „Fall“ zu behandeln und mit den Studierenden gemeinsam zu analysieren (vgl. Bühler & Kalcsics, 2022). Es geht darum, das Planungssetting erneut zu durchdenken, die Gründe für die Entscheidungen transparent zu machen und Alternativen in Betracht zu ziehen. In den Praktikumswochen werden die Planungen REALISIERT und dabei situativ angepasst. Den Abschluss bildet die REFLEXION, in der ausgewählte Aspekte von Unterrichtsqualität anhand von erlebten Unterrichtssituationen und gesammelten Spuren im Unterricht analysiert werden. Hierzu kann der weiter oben erwähnte Fragekatalog herangezogen werden.

In einer weiteren Überarbeitungsschleife wurden die Dozierenden gebeten, die *Grobplanung* aus ihrer jeweils unterschiedlichen fachlichen Sicht exemplarisch auszufüllen und aufgrund der daraus gewonnen Erkenntnisse wiederum Ergänzungen oder Änderungsvorschläge zu machen. Diese Erkenntnisse und Änderungsvorschläge wurden festgehalten und soweit möglich in eine weitere Überarbeitung des Dokumentes eingearbeitet. Zentrale Rückmeldungen werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

Diskussion der Rückmeldungen

Das Modell mit den Schritten KLÄREN, ENTSCHEIDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN und den Aspekten, die in den Schritten bearbeitet werden, fand breite Akzeptanz. Der Vorteil, dass die Studierenden in allen Fächern mit den gleichen Begriffen

arbeiten, überwog den Nachteil, liebgewonnene fachspezifische Bezeichnungen aufgeben zu müssen, bzw. es wurde erkannt, dass bestehende Modelle darin eingeordnet werden können. So wird z. B. im Fachbereich „Natur Mensch Gesellschaft“ (Sachunterricht) mit dem Modell der didaktischen Rekonstruktion gearbeitet (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997). Dieses Vorgehen, bei dem die Klärung der Vorstellungen der Schüler*innen und die Klärung der sachlichen Grundlagen sowie die anschließende Verknüpfung der Ergebnisse sehr typisch sind, um zu einer didaktischen Struktur zu kommen, kann in das Rahmenmodell und in die Phasen des KLÄRENS und ENTSCHEIDENS eingeordnet werden.

Große Unterschiede wurden zwischen den Fächern in Bezug auf den Umgang mit und den Bedarf an der Bearbeitung von Kompetenzen festgestellt. Referenz ist der Deutschschweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2016), der so heißt, weil erstmals ein gemeinsamer Lehrplan für alle 21 Kantone der Deutschschweiz vorliegt. Dieser Lehrplan ist vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr kompetenzorientiert aufgebaut. Je nach Fach sind die Kompetenzen jedoch unterschiedlich konkretisiert. Dies führt zu einem unterschiedlichen Umgang in der Unterrichtsplanung. In einem Fach können die Kompetenzen als konkrete Ziele oder Kompetenzerwartungen dienen. In anderen Fächern müssen die Kompetenzen auf einer abstrakten Ebene mit Inhalten präzisiert werden, um konkrete Ziele bzw. Kompetenzerwartungen für den Unterricht formulieren zu können. Das Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (Sachunterricht) kennt 12 Kompetenzbereiche, die jeweils einmal in zwei Jahren bearbeitet werden sollen. Das Fach Bildnerisches Gestalten (Kunst) hingegen umfasst drei Kompetenzbereiche, die in jedem Unterrichtsvorhaben berücksichtigt werden müssen. Erst die Verschränkung der drei Bereiche ermöglicht Unterricht, der dem aktuellen Fachverständnis entspricht. Es ist also nicht möglich, ein konkretes Vorgehen, das für alle Fächer stimmt, zu definieren. Stattdessen muss hier der Aufbau des einzelnen Fachs im Lehrplan berücksichtigt werden.

Der Umgang mit Lehrmitteln ist ein weiteres Element, das je nach Fach zu unterschiedlichen Anforderungen an die Unterrichtsplanung führt. Es gibt Fächer, für die es obligatorische Lehrmittel gibt. Dies bedeutet, dass die Schulen und/oder Lehrpersonen aus einer vom Kanton vorgegebenen Auswahl ein Lehrmittel wählen. Diese Lehrmittel, z. B. in Mathematik oder Französisch, übersetzen den Lehrplan bereits in Lernaufgaben oder Lernarrangements und strukturieren so den Unterricht

vor. In anderen Fächern gibt es eine grössere Auswahl an Lehrmitteln, auf die die Lehrpersonen zurückgreifen können, z. B. in Deutsch, oder aktuelle Lehrmittel, die zwar nicht verbindlich sind, aber bereits eine Vielzahl von Kompetenzen mit konkreten Lerngegenständen verknüpfen, z. B. „Natur Mensch Gesellschaft“ (Sachunterricht). In wieder anderen Fächern wird weniger mit Lehrmitteln gearbeitet, weshalb die Unterrichtsplanung stärker an den Kompetenzen des Lehrplans ausgerichtet ist. Die Anzahl und die Qualität der Lehrmittel, auf die die angehenden Lehrpersonen zurückgreifen können, variieren. Daher sind die Planungsprozesse je nach Fach unterschiedlich.

Die Rückmeldungen aus den Fachteams haben auch gezeigt, welche Begriffe in der pädagogischen Diskussion zwar häufig verwendet, aber oft nicht genau genug definiert werden. Daher wurde erkannt, dass für das Rahmenmodell ein Glossar mit den entsprechenden Begriffen erstellt werden muss. Die Abgrenzung zwischen ‚Lernprozesse beobachten und begleiten‘ und ‚Lernprozesse bewerten und Rückmeldung geben‘ hat zu vielen Rückmeldungen geführt. Hier spiegelt sich die wichtige Aufgabe der Unterrichtsbegleitung wider, die in den letzten zehn Jahren neben der Auswahl von Lernaufgaben und der Bewertung an Bedeutung gewonnen hat. Es wird jedoch auch deutlich, dass im konkreten Unterrichtshandeln Beobachten, Begleiten und Rückmelden nicht strikt voneinander zu trennen sind. Trotzdem wird im Modell an der Trennung festgehalten, um beiden Aspekten eine angemessene Bedeutung zuzuweisen.

Der Begriff „Lebensweltbezug“ hat ebenfalls viele Rückmeldungen ausgelöst. Er beschreibt die Ausrichtung des Lehr- und Lernangebots an den individuellen Interessen, Vorerfahrungen sowie der Art und Weise, wie die Lernenden ihre Umwelt sehen und wahrnehmen (Kraus, 2006). Bei der Entwicklung von Unterricht ist es entscheidend, die Passung des Unterrichts zur Vorstellungswelt der Schüler*innen sicherzustellen. Die Herausforderung besteht darin, eine Balance zwischen Scheinlösungen, bei denen der Lebensweltbezug einfach vorausgesetzt wird, und tatsächlichen Möglichkeiten der Anknüpfung zu finden. Es besteht auch die Gefahr, dass die Privatsphäre der Schüler*innen unbewusst verletzt wird oder Differenzen konstruiert werden, wenn die Normativität eigener Lebensweltvorstellungen nicht erkannt wird. Die zahlreichen Rückmeldungen zeigen, dass es sinnvoll sein kann, den Begriff gemeinsam zu diskutieren und seine Bedeutungen sowie Fallstricke zu klären. Auch die Herausforderungen einer

sprachbewussten bzw. sprachsensiblen Unterrichtsplanung wurden durch die Rückmeldungen verstärkt sichtbar. Sprache als grundlegendes Medium des Lernens muss in einem gemeinsamen Planungsmodell berücksichtigt werden. Wie intensiv dies geschehen soll, darüber gehen die Meinungen noch auseinander. Genügt es, bei grundsätzlichen Entscheidungen darauf einzugehen, oder muss es auf der Ebene jeder einzelnen Lernaufgabe explizit erwähnt werden? Das führt abschliessend zu einer besonderen Herausforderung, dem konkreten Planungsraster (vgl. Abb. 2).

REALISIEREN						
Grobplanung						
Sequenz Woche	Kompetenz-erwartung ¹	Lernaufgaben inkl. Inhalt	Aktivitäten der Schüler:innen	Aktivitäten der Lehrperson(en)	Fachspezifische Spalte	Lernphase
Nr.	Nummer im Lehrplan 21	z.B. Konkretisierte Lernaufgaben, Angaben zu Lehrmitteln/ Materialien/ Medien	z.B. bearbeiten, üben, zusammenarbeiten, dokumentieren	z.B. aktivieren, anbieten, anleiten, erklären, beobachten, begleiten, beurteilen	z.B. Sprachsensibler Unterricht, Fachwortschatz	Bezug zum fachlichen Phasen-/ Prozessmodell
1						
2						
3						
4						
...						

¹ Beziehen Sie sich auf die im Abschnitt ENTSCHEIDEN formulierten und nach Lehrplan 21 nummerierten Kompetenzerwartungen.

Abb.2 Grobplanung als abschließender Planungsschritt im RaMUE-Dokument

Im Raster werden die Klärungen, Entscheidungen und konkreten Entwicklungen gesammelt und in eine zeitliche Abfolge gebracht. Die Reaktionen lassen sich wie folgt zusammenfassen: „Es ist zu viel“ und „es fehlt noch“. Auch wurde darüber diskutiert, warum die Lernaufgabe und die Aktivitäten der Schüler*innen in separaten Spalten ausgeführt werden müssen. Diese Entscheidung ergibt sich aus dem didaktischen Dreieck, welches vorsieht, dass der Lerngegenstand und somit die Lernaufgabe immer auch in Bezug zur Perspektive der Schüler*innen zu betrachten ist. So regt die Lernaufgabe die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Lerngegenstand, der Sache oder den Kompetenzen an. Bei den Aktivitäten der Schüler*innen wird konkreter auf die Handlungen geachtet. So ist im Raster sofort ersichtlich, was die Schüler*innen konkret tun und ob es Handlungen im Sinne einer kognitiven Aktivierung sind (vgl. Klieme, 2019).

Häufig wurden auch zusätzliche Spalten gewünscht, beispielsweise für Sozialformen, für sprachensible Begleitung, für den Fachwortschatz und Materialien. Im Moment haben wir uns mit einer „fachspezifischen Spalte“ beholfen. Inwieweit das tragfähig ist, wird sich in der Praxis zeigen.

Fazit und Ausblick

Das Rahmenmodell Unterrichtsentwicklung (RaMUE) wurde im Diskurs mit verschiedener Fachdidaktiken entwickeln und umfasst die Schritte KLÄREN, ENTSCHEIDEN, ENTWICKELN, RESÜMIEREN, REALISIEREN und REFLEKTIEREN. Es hat zum Ziel, Studierende beim strukturierten Planen, Entwickeln, Realisieren und Reflektieren von kompetenzorientiertem fachspezifischem Unterricht im Studium zu unterstützen. Die Unterlagen stehen den Dozierenden für die Entwicklung ihrer Lehrveranstaltungen zur Verfügung und ab dem Herbstsemester 2024 werden erstmals Studierende damit arbeiten. Parallel dazu werden die berufspraktischen Begleitangebote vor, während und nach den Praktika unter multidisziplinären Gesichtspunkten weiterentwickelt. Es ist geplant, den Einsatz des Rahmenmodells zu evaluieren und die Kompetenzentwicklung der Studierenden forschend zu begleiten.

Literatur

- Adamina, M. (2020). Kompetenzorientierter Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive – Grundlagen, Einordnung. In M. Adamina, U. Aebersold, S. Bietenhard, E. Eichelberger, V. Huber Nievergelt, S. Junger, V. Molinari, A. Nydegger, M. Probst, B. Wälti & L. Weidmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit* (S. 15–28). hep.
- Bühler, C. & Kalcsics, K. (2022). Pedagogical Content Knowledge (PCK) als Basis für die Verständigung über berufliche Handlungspraxis. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge der Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften und den Praktika. In T. Leonhard, T. Royer, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 79–94). Waxmann.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan 21*. Abgerufen am 16.01.2024, unter <https://v-fe.lehrplan.ch/>
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (Hrsg.). (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (3. Aufl.). Schneider Hohengehren.

- Helmke, A. (Hrsg.). (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kiper, H. (2014). Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht – Handlungspsychologische Überlegungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(4), 7–14.
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. akt. u. erw. Aufl., S. 411–426). Waxmann.
- Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37(2), 116–129. <https://doi.org/10.25656/01:12387>
- Praetorius, A., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). hep.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (36)3, 311–328. <https://doi.org/10.25656/01:18852>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202.
- Tardent, J. (Hrsg.). (2020). *Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrpersonen. Eine videografiegestützte Analyse von Unterrichtsplanungen* (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Aebersold, Ursula,
 Bereichsleiterin Fachwissenschaften und Fachdidaktik (FWFD),
 Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.
 Arbeitsschwerpunkte:
 fachdidaktische Entwicklungsforschung, videobasierte Fallarbeit,
 Fachdidaktik und Lehrmittel Bildnerisches Gestalten/Kunst.
ursula.aebersold@phbern.ch

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.,
 Professorin und Bereichsleiterin Fachwissenschaften und Fachdidaktik (FWFD),
 Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.
 Arbeitsschwerpunkte:
 fachdidaktische Unterrichtsentwicklung,
 historisches und politisches Lernen im Sachunterricht.
katharina.kalcsics@phbern.ch