

Professionalisierung der Lehrkräftebildung durch Hybrid-Flexible-Lehre?

Simulationsbasiertes Lernen mit Videos in hybriden Räumen

Manfred Riegger, Christian Geier und Manfred Negele

Zusammenfassung Große Anstrengungen werden unternommen, um simulationsbasierte Lernumgebungen in der universitären Lehrkräftebildung zu implementieren. Diesem Kontext ist das hier dargestellte Lehrkonzept zuzuordnen, beispielhaft verdeutlicht am Thema »religionsbezogener Unterrichtsstörungen und -irritationen«. Auf der Basis theoretischer und empirischer Klärungen wird das Lehrkonzept umfassend beschrieben und diskutiert.

Schlüsselwörter Hybrid-Flexible-Lehre; Lehrkräfteprofessionalisierung; Lernräume

Abstract Great efforts are being made to implement simulation-based learning environments in university teacher training. The teaching concept presented here can be assigned to this context, exemplified by the topic of »religion-related teaching disruptions and irritations«. The teaching concept is comprehensively described and discussed on the basis of theoretical and empirical clarifications.

Keywords Hybrid-flexible teaching; professional teaching perception; learning spaces

1. Einleitung

»Es ist kein Theaterspiel. Wenn ich jetzt jemandem erklären müsste, was das Seminar ist, wäre mein erster Punkt, glaube ich, es ist kein Theaterspiel. Auch wenn man das am Anfang meinen will, also das habe ich schon auch geglaubt, so die ersten paar Simulationen, so ja, das hat doch gar nichts mit Realität zu tun. Aber umso weiter man da reinkommt, desto mehr wird einem klar, dass es schon sehr viel Realität beinhaltet.« (Statement einer Teilnehmerin im zur Tagung eingereichten Video)

Dieses Statement verdeutlicht, dass simulationsbasiertes Lernen kein Theater ist. Was man darunter positiv versteht, wird im Folgenden ebenso geklärt, wie das Lehrkonzept ausführlich dargestellt und anschließend diskutiert wird.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

Nachfolgend thematisiert werden Professionalisierung, simulationsbasiertes Lernen und Gestaltungsdimensionen von Hybrid- und HyFlex-Lehre.

2.1 Professionalisierung in der Lehrkräftebildung

Empirische Befunde legen nahe, dass die Qualität des Unterrichts an Schulen von fachunabhängigem, allgemeinem pädagogisch-psychologischem Wissen (engl. *general pedagogical knowledge*, GPK), fachbezogenem Wissen (engl. *content knowledge*, CK) und fachdidaktischem Wissen (engl. *pedagogical content knowledge*, PCK) abhängt (Baumert & Kunter, 2011). Alle Aspekte können nicht nur die Kompetenzen zur Begleitung und Förderung von Lernprozessen erhöhen, sondern auch den effektiven Umgang mit Heterogenität fördern (Nett et al., 2022, bes. 23–33) und zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen beitragen, was den Kern des vorzustellenden Lehr-Lern-Konzepts darstellt. Wir konzentrieren uns vor allem auf hochschuldidaktische Fragen, insbesondere auf das Erlernen professionellen Sehens in konkreten Theorie-Praxis-Beziehungen mittels Simulation. Simulationsbasiertes Lernen ist eine weit verbreitete Methode, die seit etwa 30 Jahren in der medizinischen Ausbildung eingesetzt wird. Ihre Wirksamkeit wurde in vielen empirischen Studien durchgängig nachgewiesen (z.B. Brandl et al., 2021).

In der universitären Lehrkräftebildung steckt die Forschung zum Einsatz von Simulationen (Fischer & Opitz, 2022) und deren Wirksamkeit (Chernikova et al., 2024) noch in den Kinderschuhen. Simulationsübungen zeichnen sich durch ein hohes Potenzial für effektives Lernen und die Anwendung von Wissen in realistischen Situationen aus und sollen so die Entwicklung komplexer Fähigkeiten fördern (Fischer & Opitz, 2022). In der Lehrkräftebildung werden derzeit hauptsächlich videobasierte, rekonstruktionsbasierte oder Live-Simulationen untersucht (Fischer & Opitz, 2022). 2025 startete der Sonderforschungsbereich SFB-Transregio 419 »Simulation-based learning in higher education: Advancing research on process diagnostics and personalized interventions (SHARP)« an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) in Kooperation mit der Technischen Universität München (TUM), der sich allerdings im Bereich der Lehrkräftebildung auf MINT-Fächer beschränkt. Simulationsbasiertes Lernen ist ohne den Einsatz digitaler Tools nicht denkbar und kann – so unsere These – mit dem HyFlex-Ansatz weiter professionalisiert werden, weshalb wir diesen grundlegend erläutern, doch erst, nachdem wir unser Grundmodell der Simulation dargestellt haben.

2.2 Grundmodell des simulationsbasierten Lernens

Um Professionalisierung voranzutreiben, erforschen wir Unterrichtserfahrungen mit Hilfe von Unterrichtssimulationen experimentell mittels Micro-Teaching. Das ist eine spezifische Bildungsmethode in der Lehrkräftebildung, bei der in der Regel Studierende (Mini-)Lektionen für eine kleine Gruppe von Lernenden (oft in einem Laborumfeld) durchführen und diese anschließend besprechen (Hattie 2015, 134). In unserem Grundmodell sind an der Simulation beteiligt: on-Campus oder online Beobachtungspersonen und on-Campus fünf Simulationspersonen, vier in Lernendenrollen an zwei Tischen sitzend und eine in der Lehrkraftrolle. Es simulieren jeweils fünf Personen: eine Expertenlehrkraft in einer Schüler:innenrolle, drei Lehramtsstudierende in Schüler:innenrollen und ein:e Lehramtsstudierende:r in der Rolle einer Lehrkraft in einer von letzterer vorbereiteten ca. 5–10-minütigen Unterrichtssequenz. Expertenlehrkräfte verfügen über eine mindestens zehnjährige reflektierte Unterrichtserfahrung und bringen in den Simulationen ihr Expertenwissen handelnd ein, da sie über Prozess- und Deutungswissen verfügen, das sich auf das spezifische professionelle Handlungsfeld Schule und Unterricht bezieht und »nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen [besteht], sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. [...] Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit« (Bogner & Menz 2005, 46). Eine Simulation mit anschließender Auswertung wird mit drei Kameras videografiert, (1) fokussiert die simulierte Lehrkraft, (2) die Expertenlehrkraft in der Schüler:innenrolle, (3) erfasst die Totale. Professionstheoretisch in den Blick genommen wird die Beziehung von Wissen und Handeln vor, während und nach der Simulationspraxis. Um eine Ahnung von prozessuellem Wissen zu erhalten, ist es wichtig, dass die Studierenden sich der Konsequenzen der Handlungsentscheidungen der in der Simulation Handelnden bewusst werden, v.a. wie sich die Entscheidungen der Studierenden in der Lehrkräfterolle auf die Handlungen der simulierten Lernenden auswirken, wie die Entscheidungen der simulierten Lernenden die anderen Lernenden und die Studierenden in der Lehrkräfterolle beeinflussen.

Dieses Grundmodell entstand in langjähriger reflektierter Lehrtätigkeit (Riegger et al., 2024) mit empirischer Begleitforschung (Riegger & Lehmann-Grube, 2025) und weist etliche Konvergenzen mit der Entwicklung von Scripted Video Cases zur evidenzbasierten Praxisdarstellung (Seidel, et al., 2022) auf.

2.3 Gestaltungsdimensionen von Hybrid- und HyFlex-Lehre

Hybride Lehre ermöglicht Studierenden die Teilnahme »zur selben Zeit entweder online oder in Präsenz an einer synchronen Sitzung« (Neiske & Spannagel, 2025, S. 421). Ergänzt man diese einfache hybride Lehre um eine »asynchrone Umgebung [...]«, die beispielsweise Aufzeichnungen der synchronen Sitzungen und/oder interaktive Lerneinheiten enthält« (Neiske & Spannagel, 2025, S. 423), kann man von einem »Hybrid Flexible Course Design« (HyFlex)« (Neiske & Spannagel, 2025, S. 423) sprechen (ursprünglich und ausführlich: Beatty, 2019). Bei HyFlex können also die Studierenden entscheiden, »ob sie synchron in Präsenz, synchron online oder asynchron an der Veranstaltung teilnehmen« (Neiske & Spannagel, 2025, S. 423). In anderen Worten: Studierende haben die freie Wahlmöglichkeit, ob sie in physischer, digitaler Präsenz oder über zur Verfügung gestellte Materialien asynchron oder auch synchron ohne Dozierende auf Basis eigener Organisation teilnehmen (Irvine 2020, S. 46f.). Der Begriff Präsenz ist präziser zu fassen: vor Ort bzw. on-campus und/oder virtuelle bzw. digitale Präsenz, die zeitlich differenziert (asynchron bzw. synchron) ausgestaltet sein kann und unterschiedliche Formen des Sozialen und des Erlebens ermöglicht (vgl. Reinmann, 2022, S. 6f.). Darüber hinaus ist Anwesenheit von Studierenden in Präsenz bei gleichzeitiger geistiger Abwesenheit im Sinne guter Lehre nicht erstrebenswert.

Insgesamt scheinen aus Sicht der Hochschuldidaktik bei HyFlex-Lehre folgende Aspekte eine wesentliche Rolle zu spielen: zeitlich mit den Ausprägungen synchron bzw. asynchron, räumlich mit on-campus bzw. online, sozial mit individuell bzw. kollaborativ und medial mit analog bzw. digital. Nachfolgend werden drei Gestaltungsdimensionen (vgl. Gumm et al., 2021, 5f.) präzisiert:

a) *Zeitlich: synchron und asynchron.* Hier stellt sich der Gestaltungsspielraum für die Studierenden und die Lehrenden mit entsprechenden Betreuungsaufwand sehr unterschiedlich dar. Obwohl einzelne Sessions als synchrone Settings im Nachgang asynchron meist wenig Gestaltungsspielraum lassen, bieten sich in Bezug auf eine Lehrveranstaltung bzw. gar einen Studiengang unterschiedlichste Kombinationsmöglichkeiten an.

b) *Teilnahme und Teilhabe: Kontaktzeit, Interaktivität und Materialien.* An einer Veranstaltung Teilnehmende können unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe umfassen. Folgende Fragen können gestellt werden: Ermöglicht die vor-Ort-Teilnahme an einer Session eine intensivere Interaktion als das Streaming? Wie sind die Häufigkeiten von Kontaktzeiten mit Lehrenden und/oder unter Studierenden rhythmisiert? Welche spezifischen Materialien sind notwendig und wie zugänglich? Hier geht es z.B. um physische Gerätschaften (Laborgeräte u.a.), physisch präsente Personen (bei Unterrichtssimulationen u.a.), digitale Werkzeuge (fachspezifische Software u.a.), Lehrmaterialien (Skripte, Aufgaben, Unterrichtsmaterialien u.a.).

c) *Technische Lösungen: Virtuelle Räume, Tools, Lehrmaterialien.* Welche technischen Möglichkeiten sind mit welchem finanziellen Aufwand vorhanden? Welche können von wem bedient werden? (z.B. digitale Lehr-Lern-Systeme u. ä., unterschiedlich aufwändige Audio- und Video-Anbindung, Kollaboration ermöglichende zusätzliche Tools, permanenter digitaler Lernraum, mediale Aufbereitung aufgenommener Sessions-Inhalte für asynchrone Settings, Bereitstellen virtueller Begegnungsräume (Moodle vs. Videokonferenz bzw. Aufzeichnung einer Videokonferenz und Bereitstellung in Moodle o. ä. Systemen), digitale Werkzeuge (Foren, Boards, Streams u.a.), digitale Lehrmaterialien (Skripte, Aufgaben, Unterrichtsmaterialien, Videos, Tests u.a.).

Empirische Metaanalysen zur Gestaltung effektiver digitaler Lernumgebungen beziehen sich bisher i.d.R. lediglich auf Einzelaspekte (zusammenfassend: Gegenfurtner & Kollar, 2025), weshalb umfassende empirische Untersuchungen noch ausstehen.

3. Beschreibung des Lehrkonzepts

Nach Zielen und Inhalten werden Struktur und Gestaltungsmerkmale sowie die didaktisch-methodische Gestaltung dargestellt.

3.1 Ziele und Inhalte

Grundlegend geht es um die Diagnose und die synchrone (in Präsenz) oder asynchrone (via Lernplattform) Bearbeitung von heterogenen, fachbezogenen Präkonzepten und Vorurteilen als Grund von Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen sowie die Vernetzung fachwissenschaftlicher (CK) und fachdidaktischer Theorie (PCK) sowie unterrichtlicher Praxis, um Unterrichtskompetenzen zu entfalten, zu reflektieren und konzeptionell zu schärfen mittels individuellen und kollaborativen Lernens von Lehramtsstudierenden, Expertenlehrkräften und simulierten Schüler:innen.

Im Einzelnen

- werden Präkonzepte der Studierenden und simulierter Schüler:innen mit Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht, in Anknüpfung an und in Weiterentwicklung bzw. Überwindung entwicklungspsychologisch unangemessener, unterkomplexer Präkonzepte hin zu kognitiv immer breiter verstehbaren, fachlichen Konzepten (individueller Fortschritt);
- erfolgt eine synchrone oder asynchrone Verständigung innerhalb der Lehramtsstudierendengruppe via Lernplattform und der simulierten Schüler:in-

nengruppe über unterschiedliche Präkonzepte und Konzepte (Vergleich mit anderen Lehramtsstudierenden und simulierten Schüler:innen);

- erfolgt eine kriterienbezogene synchrone oder asynchrone Beurteilung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Niveaus: Kriterien sind ausgearbeitete Subkonzepte (z.B. Wunderverständnis) von übergreifenden Konzepten (z.B. Jesus Christus, Glauben), die fachwissenschaftlich (z.B. exegetische und philosophische Wunderverständnisse) und religionsdidaktisch (z.B. entwicklungspsychologische kognitive Niveaus) entwickelt werden.

Diese grundlegenden Ziele lassen sich ausdifferenzieren in veranstaltungsbezogene, einzelne Kompetenzen.

Die Studierenden

- erklären Vorurteile ausgehend vom philosophischen Verständnis nach Gadamer und Präkonzepte auf Seiten der Schüler:innen ausgehend vom fachdidaktischen Verständnis.
- entdecken eigene Vorurteile und Präkonzepte sowie mögliche Vorurteile und Präkonzepte von Dozierenden und Schüler:innen exemplarisch anhand der vier Themen: Leid, Hiob, Jesus Christus und biblische Wundererzählung (am Beispiel der Heilung der gekrümmten Frau).
- diskutieren exemplarisch Regeln bzw. Handlungsanweisungen, um Disziplinstörungen im Unterricht zu minimieren.
- planen kurze Unterrichtselemente (ca. 5 bis 10 Minuten) zu den genannten vier Themen, welche Expertenlehrkräfte mehrfach in ihrem Berufsleben unterrichtet haben.
- simulieren Unterricht aufgrund ihrer eigenen Planungen im (videografierten) Mikrounterricht (ca. 5 bis 10 Minuten) in der Rolle einer Lehrkraft mit vier Simulationsschüler:innen.
- partizipieren im Mikrounterricht an Schüler:innenrollen, um die Schüler-Perspektive einzunehmen und zu erleben.
- nehmen einzelne, v.a. religionsbezogene Vorurteile und Präkonzepte und deren Auswirkungen in den Simulationen wahr.
- entwickeln ein Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit, indem sie in konkreten, als unsicher erlebten, nie ganz planbaren Simulationssituationen ihre eigenen Fähigkeiten erleben und handelnd im Mikrounterricht Regelungen – vielleicht sogar Lösungen – finden.
- reduzieren unplanbare und unsichere Unterrichtssituationen, die v.a. aufgrund von heterogenen Unterrichtsstörungen bzw. Unterrichtsirritationen durch Schüler:innen entstehen können, mit Hilfe von struktureller Planung des unplanbaren Anteils von Unterricht (z.B. Gottesbilder der Schüler:innen).

- nehmen fluide Heterogenitätsmerkmale wahr. In der und durch die Simulation reflektieren und bewältigen sie Teilaspekte von Heterogenität.

Damit erwerben die Studierenden Professionswissen (= fachliche Grundlagen des Handelns) und professionalisiertes Wissen (= prozeduralisiertes Handlungswissen für die fortlaufende Interaktion mit den Schüler:inne:n) in folgenden vier Bereichen: Pädagogisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen (z.B. Prinzipien der Unterrichtsplanung), Fachwissen (z.B. Grundlegendes Verständnis der Begriffe Vorurteil, Konzept und Präkonzept; spezifische Konzepte bzw. Subkonzepte von Leid, Hiob, Jesus Christus und biblischen Wundererzählungen; Stolpersteine religiöser Konzepte; fachliche Beurteilungen religiöser Konzepte), Fachdidaktisches Wissen (z.B. Planung, simulative Durchführung und Evaluation heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts) und Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (z.B. implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen).

3.2 Struktur

Der Kurs kann in fünf – über das Semester verteilten – Präsenz-Blöcken stattfinden: Eine eintägige Einführung (z.B. am Samstag) und vier halbtägige Sitzungen à ca. 240 Minuten (z.B. ab 16 Uhr), die jeweils Mikro-Simulationen von ca. 5–10 Minuten pro Studierendem:r enthalten als synchrone on-Campus und/oder online Teilnahme.

Die Präsenzphasen können vorbereitet werden mit vorab bearbeiteten und gegenseitig kommentierten Aufgaben (Inverted Classroom). Die Nachbereitung der Präsenzphasen erfolgt anhand von Aufgaben zu den via Videoplattform verfügbaren Aufzeichnungen der Simulationen asynchron und online, wobei die Ergebnisse digital notiert und gegenseitig kommentiert werden können.

3.3 Gestaltungsmerkmale

Lerngelegenheit: Geöffnete Lehr-Lernsituation mit habitusaktivierenden Handlungselementen und Recall-Impulsen. Als geöffnet bezeichnen man Lerngelegenheiten, wenn den Studierenden Freiräume und (Mit-)Entscheidungsmöglichkeiten in organisatorischer, methodischer, inhaltlicher oder norm- bzw. regelbezogener Dimension gewährt werden. Eine solche Öffnung kann Potenziale für positive soziale Beziehungen und Interaktionen entfalten, insbesondere auf der Mikroebene der Kommunikation.

Im Tri-Tandem lehren – Lernen im Wechsel der Rollen und Perspektiven. Die Tri-Tandemlehre erfolgt zwischen den beiden Universitätsdozierenden und den »Praxisvertreter:innen«. Dem Heterogenitätsansatz verpflichtet, sollten die Expertenlehrkräfte

mindestens unterschiedliche Schularten, Geschlechter und Lehrerpersönlichkeiten »abdecken«.

Verknüpfung von universitärem Lern- und schulischem Handlungsfeld. In der Simulation werden Anforderungen der schulischen Unterrichtswirklichkeit modelliert. In dieser modellhaften Wirklichkeit bewegen sich die Studierenden, bewältigen diese und reflektieren sie, ohne direkte Folgen für die reale Wirklichkeit. Die Reflexion ist dabei – wie schon die Vorbereitung auf die Simulation – nicht nur am Handeln im Berufsfeld orientiert, sondern auch an systematischen, theoretischen Wissensbeständen.

Vernetzung der Lehrkräftebildungsphasen und von theologisch-interdisziplinärem Wissen. Im Unterschied zur rein konsekutiven Abfolge Universität, Seminar, Fort- und Weiterbildung werden in diesem Kurs die Phasen der Lehrkräftebildung verbunden und integriert, auch in Bezug auf die horizontal-konsekutive Kohärenz professionellen Wissens.

Lernen durch Erfahrung auf neurowissenschaftlicher Basis. Studierende können ihren professionellen Habitus beim Lernen durch Erfahrung ausbilden. Beteiligt sind dabei unterschiedliche Gedächtnisformen: Bei der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und praktischen Vorbereitung das semantische Gedächtnis, während der Simulation das episodische, prozedurale und perzeptuelle, sowie abschließend in der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und praktischen Reflexion wieder das semantische (Gold, 2009).

Forschendes Lernen. Hier geht es für die forschend-lernenden Studierenden in unserem Verständnis um einen Zugang zu noch unbekanntem Wissen – wissenschaftliches Wissen ebenso, wie Handlungswissen und auf die eigene Biographie bezogenes Wissen. Angezielt wird also die Erweiterung der Handlungs-, Begründungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eine konkrete Fragestellung.

Verwendung eigener Videos mit wirklichkeitsbasierten Unterrichtssimulationen. Videobasierte Lehr-Lernforschung umfasst unterschiedlichste Verfahren der Dokumentation und Auswertung authentischer Praxis bzw. inszenierter Laborsituationen (Seidel & Thiel, 2017).

Freude und Selbstwirksamkeit im »fehlerfräuntlichen« Unterricht. Die Erfahrung trotz Fehlern Unsicherheiten zu bestehen, stärkt die innere Sicherheit und Selbstwirksamkeit (»Ich schaffe das.«) sowie die Resilienzfähigkeit. Es entsteht ein Vertrauen in sich, in die Lernenden und das, was uns trägt. Vertrauensvoll kann man sich auf das Abenteuer Unterricht einlassen.

3.4 Didaktisch-methodische Gestaltung simulationsbasierten Lernens via HyFlex-Lehre

Exemplarisch wird hier das hochschuldidaktische Design (engl. *Teaching as design*) der Veranstaltung »ReliProfi werden« (Riegger et al., 2024, S. 55–58) unter besonderer Berücksichtigung von HyFlex dargestellt. In unserem Veranstaltungs-Design bauen die Schritte als Phasen zwar aufeinander auf, doch können sie für andere Lehrkontexte ggf. auch unabhängig rezipiert werden. Von der Streaming-Option der Simulationssitzungen wurde vereinzelt Gebrauch gemacht. Die Micro-Teaching-Elemente mit Reflexionen im physikalischen Raum, wurden im digitalen Raum vor- und nachbereitet sowie begleitet.

Schritt 1. Zur Vorbereitung auf den ersten, ganztägigen Veranstaltungstag, werden – im Sinne des Inverted Classroom – im Learning Management System (LMS) der Universität Materialien mit Aufgaben zur Verfügung gestellt. Einzelne Ergebnisse stellten die Studierenden bis vier Tage vor Veranstaltungsbeginn in ein Forum (z.B. »Was ist ein Vorurteil nach H.-G. Gadamer?«) und kommentierten diese gegenseitig bis einen Tag vor der Veranstaltung (Abb. 1). In der Sitzung wurden die Struktur der vier Simulationssitzungen und die Arbeitsweisen vorgestellt (Abb. 2).

Abbildung 1: Beispiel für LMS-Forums-Beiträge

The screenshot shows a web browser window displaying a forum post on the DigiCampus platform. The browser's address bar shows the URL: <https://digicampus.uni-augsburg.de/dispatch.php/course/forum/index/index/83f57>. The forum post is titled "Aufgabe 1, 1a: Text von Gadamer aus "Wahrheit und Methode" Aufgabe 1a". The post content discusses Gadamer's concept of "Vorurteil" (prejudice) in hermeneutics. The forum interface includes a sidebar with navigation options like "Übersicht", "Suche", and "Aktionen". The main content area displays the post text and a section for "Antworten" (Answers) with a rich text editor.

Forum

Übersicht
Neue Beiträge
Letzte Beiträge
Generierte Beiträge

Suche
Beiträge durchsuchen
[x] Titel [x] Inhalt [x] Autor/-in

Aktionen
Dieses Thema abonnieren
Thema schließen
Thema hervorheben

Export
Beiträge als PDF exportieren

unbekannt, 04.05.2020, 12:49
Aufgabe 1, 1a: Text von Gadamer aus "Wahrheit und Methode" Aufgabe 1a

Gadamer bezeichnet Vorurteile im Hinblick auf eine hermeneutische Herangehensweise. In dieser wird deutlich, inwiefern die Auslegung von Textschriften an intrapersonale Einflüsse wie internalisierte Denkmuster gebunden. Diese Einflüsse wirken laut Gadamer bereits vor dem Lesen, indem die oder der Ausleger einen Text „mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest“. Vorurteile bestimmen dem hingen im folgenden hermeneutischen Verlauf, auf welchen inhaltlichen Sinn hin der Text gelesen und auf seine Richtigkeit geprüft wird. Gadamer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vorentwurf“, der durch die ständige Revision das Verständnis somit die Auslegung bestimmt. Gadamer betont, dass die Urteile, oder auch „Vormeinungen“, in diesem Sinne nicht „beliebig“ sein sollten, sondern vielmehr „ausdrücklich auf ihre Legitimation, [...] auf Herkunft und Geltung prüft“. Vormeinungen bleiben immer bestehen und es stellt sich (für Gadamer und allgemein) die Frage nach dem Umgang mit diesen. Für die Hermeneutik bleibt die Bedeutung eines offenen und vor allem reflektierten Umgangs, wie z.B. die des Sprachgebrauches: „Wir erkennen vielmehr die Aufgabe an, aus dem Sprachgebrauch der Zeit bzw. des Autors unser Verständnis des Textes erst zu gewinnen“.

Beitrag zitieren Beitrag bearbeiten Thema löschen Beitrag weiterleiten

Antworten

unbekannt hat geschrieben:
Aufgabe 1a

Gadamer bezeichnet Vorurteile im Hinblick auf eine hermeneutische Herangehensweise. In dieser wird deutlich, inwiefern die Auslegung von Textschriften an intrapersonale Einflüsse wie internalisierte Denkmuster gebunden. Diese Einflüsse wirken laut Gadamer bereits vor dem Lesen, indem die oder der Ausleger einen Text „mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest“. Vorurteile bestimmen dem hingen im folgenden hermeneutischen Verlauf, auf welchen inhaltlichen Sinn hin der Text gelesen und auf seine Richtigkeit geprüft wird. Gadamer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vorentwurf“, der durch die ständige Revision das Verständnis somit die Auslegung bestimmt. Gadamer betont, dass die Urteile, oder auch „Vormeinungen“, in diesem Sinne nicht „beliebig“ sein sollten, sondern vielmehr „ausdrücklich auf ihre Legitimation, [...] auf Herkunft und Geltung prüft“. Vormeinungen bleiben immer bestehen und es stellt sich (für Gadamer und allgemein) die Frage nach dem Umgang mit diesen. Für die Hermeneutik bleibt die Bedeutung eines offenen und vor allem reflektierten Umgangs, wie z.B. die des Sprachgebrauches: „Wir erkennen vielmehr die Aufgabe an, aus dem Sprachgebrauch der Zeit bzw. des Autors unser Verständnis des Textes erst zu gewinnen“.

Abbildung 2: Verschränkung von realem und digitalem Lernraum



Schritt 2. Vorbesprechung (*Pre-briefing*) der Simulationsübung: Asynchron wird in Heimarbeit eigenständig ein 5 bis 10-minütiges Unterrichtselement als Basis für die Simulationsübung vorbereitet. Der Themenrahmen (z.B. Hiob) ist vorgegeben, da die zur Veranstaltung eingeladenen Expertenlehrkräfte das Unterrichtsthema bereits mehrfach unterrichtet haben, um für die Simulationsübung aus ihrem Erfahrungsschatz schöpfen zu können. Die Dozierenden stellen fachwissenschaftliches und -didaktisches Material auf dem LMS zur Verfügung, auf das die Lehramtsstudierenden ebenso zugreifen wie auf Lehrmaterialien der jeweiligen Expertenlehrkraft, wobei sie letztere für ihren Mico-Teaching-Versuch nicht zwingend nutzen müssen.

Schritt 3. Die erarbeiteten Unterrichtselemente senden die Studierenden im Idealfall mindestens drei Tage vor der Sitzung digital an die/den didaktisch verantwortlichen Dozierenden, der Impulse für die Reflexion und ggf. Überarbeitung abgibt. Allerletzte Präzisierungen können dann noch *in der Simulationssitzung* erfolgen.

Schritt 4. *Besprechung (Briefing)* der Simulationsübung: Sie erfolgt (i.d.R. digital zwei bis drei Tage vor der Übung) mit dem Ziel einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Theorie (Dozent) und Praxis (Expertenlehrkraft). Im *Medienlabor* der Universität wird im Simulationsraum das Szenendesign als Grundsituation für die Simulationsübung aufgebaut. Das Modell umfasst folgende Rollen: Lehrkraft und vier Schüler:innen. Dabei simuliert die Expertenlehrkraft die ganze Zeit über einen Schüler bzw. eine Schülerin aus ihrem eigenen Unterricht. Jeweils drei Studierenden simulieren rotierend weitere drei Schüler:innen. Alle Studierenden simulieren

nacheinander die Lehrkraft im selbst gewählten Setting (Schulart, Klassenstufe) für die Dauer der vorbereiteten 5–10 Minuten an simuliertem Unterrichtsversuch.

Schritt 5. *Videografierte Simulationsübung (Simulation practice)*: Hier handeln die Teilnehmenden in der ›als-ob-Wirklichkeit‹, wobei die Lehramtsstudierenden in den Lehrkräfte Rollen unter Handlungsdruck handeln, vergleichbar mit der schulischen Wirklichkeit, obwohl hier keine realen Schülerinnen bzw. Schüler betroffen sind. Die Simulation wurde aufgezeichnet in einem professionell ausgeleuchteten Studio, das zu einem Teilklassenzimmer samt Tafel und Schultischen umgebaut worden war. Das Setting umfasst auf technischer Seite drei professionelle Kameras, die sich jeweils (folgend) der (simulierten) Lehrkraft, der Störungsquelle (Expertenlehrkraft in frei interpretierter Schülerrolle) und der Totalen (Gesamtaufnahme der Raumsituation) widmeten. Die Aufnahmen wurden synchron bei Bedarf im Livestream gezeigt und im Videoportal des Medienlabors zur Verfügung gestellt. Die Nachproduktionszeit wurde im Zuge der Prozessoptimierung von einer Woche auf einen Tag verkürzt, um zeitnah weiterarbeiten zu können. Die Teilnehmenden konnten in der Lernplattform selbstständig unterbrechungsfrei die Perspektive wechseln, mit der sie die Videos betrachten wollten: Jede Kamera einzeln oder den Dreierblock mit den synchronen Aufnahmen (Gesamtschau der Situation mit drei Perspektiven). Die Personen wurden so mikrofoniert, dass jede Kamera ein anderes Tonsetting abbilden konnte (Nahe der Lehrkraft mit nur deren Ton, Nahe der störenden Expertenlehrkraft mit eigenem Ton, Totale mit Raumton von allen). Eine Übertragung der Simulationssituation in zusätzliche Räume wurde getestet, war aber nicht nötig.

Schritt 6. *Videografierte Nachbesprechung (De-briefing)* der Simulationsübung: Die Erlebnisse der Simulationsübung wurden reflektiert, indem ›über eigene Erlebnisse‹ und ›über Erlebnisse anderer‹ (Perspektivwechsel) kommuniziert wurde. Dies geschieht im Rahmen von Professional Vision in vier Schritten: erster Eindruck, Beschreibung (engl. *Perception*), Erklärung (engl. *Interpretation*) und Vorhersage bzw. Konsequenzen (engl. *Decisionmaking*) (Blömeke, 2025, Riegger u.a., 2025, Sherin & van Es, 2009). Hierbei wird auf folgende Aspekte Bezug genommen: die pragmatische Handlungsebene, eine theoretisch-fachwissenschaftlich und eine fachdidaktische Ebene, z.B. anhand folgender Impulse:

Kommunikation über eigene Erlebnisse: Teilnehmende erzählen ihr(e) Erlebnis(se). Beispielsweise könnten Rollenfindung, -erwartungen und -erleben mit folgenden Fragen thematisiert werden: »Wie erlebten Sie sich in Ihrer Rolle?«, »Welche Absicht verfolgten Sie während Ihrer Simulation in bestimmten Situationen? Was haben Sie erreicht? Was ist beim Anderen angekommen?«, »Wie gestalteten Sie Ihre Rolle aus? Welche Rollenerwartungen hatten Sie? Erfüllten sich diese Erwartungen?« Dies gilt sowohl für die Rolle als Lehrkraft in der Simulation als auch für die Schülerrollen in-

klusive der teilnehmenden Expertenlehrkräfte. (z.B.: Expertenlehrkraft: »Ich konnte nichts mehr sagen, weil ich auch lachen musste. Ist es nicht unprofessionell, wenn eine Lehrkraft lacht?«)

Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivenwechsel): Beobachtende erzählen eigene Erlebnisse, an die sie beim Wahrnehmen der Erlebnisse anderer erinnert wurden, anhand folgender Impulse: »In welche Verhaltensweise(n) konnten Sie sich hineinversetzen?« Antwortmöglichkeiten: »Ich konnte mich gut in Handlungsweise 1 hineinversetzen«, »Ich identifizierte mich mit der Verhaltensweise 2.«, »Ich als Lehrer:in hätte ...«. Weitere Impulse: »Mit wem sind Sie in Ihrer Rolle in Beziehung getreten? Wie haben Sie in Ihrer Rolle den anderen in seiner Rolle erlebt?«, »An welche eigenen Erlebnisse erinnerten Sie sich, als Sie die Schilderungen der anderen hörten?« Antwortmöglichkeit: »Ausgelöst durch das von XY erzählte Erlebnis fiel mir ein ähnliches eigenes Erlebnis ein.« (z.B. Student in Schülerrolle: »Ich bemerkte das Lachen überhaupt nicht.«)

Jetzt erfolgt die Habitusreflexion in drei Schritten, als:

- *pragmatisch-reflexive Reflexion* (neue handlungsbezogene Erkenntnisse), z.B.: Expertenlehrkraft: »Ich lache oft zusammen mit meinen Schülerinnen und Schülern. Humor kann so befreiend sein. Lachen nimmt manchmal viel Spannung aus dem teilweise anstrengenden Schulalltag.«
- *reflexiv-wissenschaftliche Reflexion* (neue wissenschaftsbezogene Erkenntnisse bzw. Verortung fachwissenschaftlichen und -didaktischen Wissens am Fall), z.B.: Ein Simulationsschüler fragt während einer Lektüre, was eine »tote Seele« sei. Sogleich antwortet ein anderer: »Die kannst du beim Bäcker kaufen.« Das ist keine Provokation, wenn man die historische Bedeutung des schwäbischen Weißbrotgebäcks mit der Bezeichnung »Seele« kennt: Im Mittelalter beteten arme Menschen für die Seelen von Adeligen und bekamen dafür als Entlohnung ein Weißbrotgebäck, das später als »Seele« bezeichnet wurde (fachwissenschaftliches Wissen, engl. CK). Vor diesem Hintergrund kann dann weiter nach der theologischen Bedeutung von Seele gefragt werden.
- ggf. *professionsbiografisch-reflexive Reflexion* (neue biografiebezogene Erkenntnisse).

Schritt 7. Private, digitale Reflexion daheim (*Private digital de-briefing at home*): Die videografierten Unterrichtssimulationen mit Nachbesprechungen waren einige Tage (nach technischen Verbesserungen einige Stunden) nach der Aufzeichnung auf der passwortgeschützten *Videoplattform* des Medienlabors der Universität digital zugänglich. Im geschützten Rahmen des Zuhauses, ohne Zugriff von Dozierenden, sahen sich die Seminarteilnehmenden digital ihre Videografien an und erprobten

die vier Schritte der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. oben unter Schritt 6). Daran anschließend wählten sie eine Szene aus, die mit ihrem Lerngewinn und möglichen Fragen in der nächsten Sitzung präsentiert wurde. Zu den Videos stand ein Annotationsplayer in der Lernplattform zur Verfügung, mit Hilfe dessen sie sich Ankerpunkte setzen konnten oder aber auch private Kommentare an Stellen hinterlegen konnten, die für sie selbst von Interesse waren – diese Kommentare konnten auch von den Dozierenden nicht eingesehen werden. Grundsätzlich waren auch kooperative Optionen möglich, man hätte auch Videos von anderen seminaröffentlich annotierend diskutieren können, was aus Gründen des Workloads entfallen ist.

Schritt 8. Erneute Nachbesprechung (*De-de-briefing*): Die Seminarteilnehmenden stellten die von ihnen ausgewählte Szene und ihre Reflexionen vor, bevor eine abschließende seminaröffentliche Nachbesprechung der letzten Sitzung zur Professionalisierung von Lehrkräften erfolgte und neue Simulationen vorbereitet wurden. Durch das Vorhandensein eines digitalen Seminarraums ist den Anforderungen der synchron oder asynchron individuell erstellten Rück-Projektion ausgesuchter reflektierter Szenen von daheim aus zu den Seminarteilnehmenden in Präsenz oder online (bzw. als Aufzeichnung, denn auch diese Reflexion wurde aufgezeichnet) als Gelingensbedingung von HyFlex-Lehre (Rachbauer & Hanke, 2022) technisch Genüge getan.

Schritt 9. Die Studierenden konnten eine Seminararbeit verfassen und reflektierten darin ihren Professionalisierungsprozess mit Bezug auf die Inhalte der Einführungssitzung und der vier, weiterhin digital verfügbaren Simulationssitzungen. Ihre Erkenntnisse mussten mit dem Videomaterial in Verbindung stehen.

4. Diskussion

Folgende Limitationen können im Pilotcharakter der Veranstaltung begründet sein. Zu nennen sind z.B. der enge Bezug auf religionsbezogene Unterrichtsstörungen bzw. -irritationen, die lediglich auf fachliche Kompetenzen bezogene Evaluation und die relativ überschaubare Teilnehmendenzahl. Zur Verstetigung simulationsbasierten Lernens, versuchen wir wesentliche Potentiale zu heben.

4.1 Didaktische Potentiale des Lehrkonzepts

Expertise von Expertenlehrkräften integrieren. In der Simulationsübung (Schritt 5) bringen die Expertenlehrkräfte eine Expertise ein, die von Seiten der Universität ansonsten in Form von erfahrbarer schulischer Unterrichtspraxis, also nicht

lediglich als Reden über, so nicht eingebracht wird. In der Simulation können inkorporierte Wissens Elemente und verinnerlichte Kompetenzen in der Performance der Simulation Gestalt gewinnen und live (bzw. im Stream oder auch der Aufzeichnung) Studierenden wie Dozierenden vor Augen gestellt werden. Weil handelnd simuliert wird, sind wissenschaftliche Reflexionen nicht nur theoretisch für spätere Zeitpunkte möglich, sondern werden von Studierenden als im Hier-und-Jetzt wirklich wirksam erlebt und für relevant erachtet (vgl. oben Schritt 6).

Soziale und zeitliche Interaktionsmöglichkeiten erweitern. Die digitalen Verknüpfungen (z.B. das selbstständige Ansehen der aufgezeichneten Videos) erlauben oft mehr Diversität der Herangehensweisen und in der Folge eine größere Tiefe der Erkenntnisse durch die erweiterten Austauschmöglichkeiten. Die Studierenden können phasenweise ohne ›Aufsicht‹ von Dozierenden zusammenarbeiten.

Kollaboratives Arbeiten mit (eigenen) Videoaufzeichnungen ermöglichen. Die digitale Verknüpfung schafft gemeinsame synchrone und/oder asynchrone Arbeitsräume, auf die von unterschiedlichen Lernorten zugegriffen werden kann. Möglich erscheinen auch Online-Labor-Simulationen, die in weit entfernte Orte übertragen werden können. Studierende können grundsätzlich synchron wie asynchron kollaborativ an wissenschaftlichen oder praktischen Aufgaben arbeiten, hier denken wir an simulationsbasierte Online-Kooperationen.

Mit Studierenden- und Lehrendenrollen sowie Lehrkräfte- und Schüler:innenrollen experimentieren. Üblicherweise gestalten Lehrende hauptsächlich das Lehrangebot. Hier ergibt sich die Chance, dass innerhalb der durch die Lehrenden gesetzten formalen und inhaltlichen Rahmungen, die üblichen Rollen erweitert werden. Die Studierenden gestalten ggf. unter Zuhilfenahme des digital zur Verfügung gestellten Materials eigenständig ihre Unterrichtssimulation, die sie in der Lehrkräfterolle simulierend mit Rückbindung an durch Expertenlehrkräfte eingebrachte Praxiswirklichkeiten erproben. In der Simulationsübung kann sich wissenschaftliche Fachlichkeit bewähren und nach der Simulation entsprechend reflektiert werden. Es ist kein an Meister-Schüler-Konzepten ausgerichtetes Lernsetting, das auf Übernahme bestimmter, kontextunabhängiger Handlungsmuster zielt, denn die Expertenlehrkräfte agieren in der Simulationsübung in der Rolle der Störenden und reflektieren anschließend die simulierte Lehr-Lern-Praxis.

Lernen im vor Bewertungen der Dozierenden geschützten Raum. Studierende lernen hier weniger extrinsisch, sondern durch die freie Wahlmöglichkeit stärker intrinsisch motiviert. Sie entscheiden selbst, in welchen Bereichen sie etwas hinzulernen wollen. Damit lernen sie primär selbstgesteuert, also um sich etwas Gutes zu tun. Sekun-

där profitieren später im Sinne der Lehrkräfteprofessionalisierung auch ihre Schüler:innen davon.

4.2 Wirksamkeit

In einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign wurde die fachliche Wirksamkeit (z.B. Weiterentwicklung von Wunderverständnis und Religionslehrkräfteverständnis) (Riegger & Lehmann-Grube, 2025) untersucht. Zu Beginn und am Ende der Veranstaltung bearbeiteten die Studierenden der Experimentalgruppe einen Fragebogen (N = 25), ebenso wie die Studierenden eines Psychologiekurses als Kontrollgruppe mit dem Thema fachübergreifender Unterrichtsstörungen (N=18). Zukünftig könnten neben den fachlichen Aspekten auch die Aspekte des HyFlex-Designs in der Begleitforschung berücksichtigt werden.

4.3 Simulationsbasierte Lernumgebungen

Die dargestellte simulationsbasierte Lernumgebung ist eine von vielen weiteren Möglichkeiten, um die Lehrkräftebildung qualitativ weiterzuentwickeln. Möglich wären für den Einsatz in der Lehrkräftebildung neben Live-Simulationen z.B. rekonstruktionsbasierte Simulationen und staged simulationbased Videos (Lehrkräftebildung 2025, Fischer & Opitz, 2022). So könnten bereits in der Medizinerausbildung bewährte Elemente an die Lehrkräftebildung adaptiert und rezipiert werden.

5. Fazit

Um die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu erhöhen, können Projekte und Ergebnisse in verständlicherer Sprache kommuniziert werden. Sind Projekte, wie unseres, mit öffentlichen Mitteln finanziert, kann eine allgemeinverständliche Darstellung auch für die Öffentlichkeit von Bedeutung sein. Aus diesen Gründen schließen wir mit dem Statement einer Studentin, die aus ihrer Sicht wesentliche Aspekte des HyFlex-Lehrkonzepts folgendermaßen zusammen:

»Wir haben ja immer direkt im Anschluss an diese Simulation ein kurzes Feedback-Gespräch gemacht. Dass das mit aufgenommen war, fand ich auch sehr wichtig, weil oft ist es so, dein Gehirn ist so voll und du hast davor so eine Anstrengung gehabt, die fällt dann erstmal ab und dann nimmt man das gar nicht so mit. Und das ist aber eigentlich das Wichtige. Und dass man das danach nochmal gehört hat und nochmal anders verarbeiten konnte, fand ich super wichtig. Und auch

eben, dass du diese Simulation erstmal mit ein bisschen Abstand sehen konntest, mit der Erinnerung, die du daran hast, irgendwie vermischt und in so einem geschützten Rahmen. Du hast sie dir anschauen können. Wenn du alleine bist, wenn irgendwie nichts um dich rum war, so dir deine Meinung darin zu bilden und dann auch die Möglichkeit zu haben, dass du weißt, wenn das nächste Mal über diese Sache gesprochen wird, okay, das und das ist passiert. Mit dem und dem muss ich vielleicht rechnen, dass das jemand kritisiert. Und da kannst du das dann schon gleich viel besser aufnehmen, wie wenn es genau in der Situation ist. Man hat einfach so ein bisschen Abstand bekommen, aber man hat es trotzdem irgendwie, sobald man dieses Video nochmal anschaut, ist man irgendwie wieder sofort drinnen. Und das finde ich, ist echt toll.« (Statement einer Teilnehmerin im zur Tagung eingereichten Video)

Förderhinweis: Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design. Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/33>
- Blömeke, S. (2025). Intelligence, knowledge, skills, behavior. Refining the Blömeke, Gustafsson and Shavelson model of competence-as-a-continuum. In A. Gegenfurtner & R. Stahnke (Hg.). *Teacher professional vision: Theoretical and Methodological Advances; volume 1* (New Perspectives on Learning and Instruction) (S. 57–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003370901-7>
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.). *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70) (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandl, L., Richters, D., Radkowsitch, A., Obersteiner, A., Fischer, M. R., et al. (2021). Simulation-based learning of complex skills: Predicting performance with theoretically derived process features. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 63, 542–560.

- Chernikova, O., Holzberger, D., Heitzmann, N., Stadler, M., Seidel, T. & Fischer, F. (2024). Where salience goes beyond authenticity: A meta-analysis on simulation-based learning in higher education. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(1–2), 15–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000357>
- Fischer, F. & Opitz, A. (2022). *Learning to Diagnose with Simulations. Examples from Teacher Education and Medical Education*. Springer.
- Gegenfurtner, A. & Kollar, I. (Eds.) (2025). *Designing effective digital learning environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003386131>
- Gold, A. (2009). Gedächtnis und Wissen. In S. Preiser, *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (S. 69–97). 2. Aufl. Juventa.
- Gumm, D. & Hobus, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free* 38. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/07/Impact_Free_38.pdf (30.07.2025)
- Hattie, J. A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning« (3. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Irvine, V. (2020). The landscape of merging modalities. *Educause Review* 4, 41–58.
- Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung Gutachten der Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern (2025). <https://www.stmwnk.bayern.de/allgemein/meldung/3021/pressematerial-l-zum-download.html> (30.07.2025)
- Neiske, I., Spannagel, C. (2025). Szenarien digitaler Lehre: online, blended, hybrid und inverted. In N. Vöing (Hg.), *Praxishandbuch Hochschullehre II: Bewertung, Digitalisierung und Barrierefreiheit* (S. 411–443). transcript.
- Nett, U. E., Hartinger, A., Dresel, M., Matthes, E., Peuschel, K. & Gegenfurtner, A. (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In A. Hartinger, M. Dresel, A. Gegenfurtner, E. Matthes, U. E. Nett, & K. Peuschel (Eds.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität* (S. 21–40). Waxmann.
- Rachbauer, T., Hanke, U. (2022). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. *ZFHE* 17(2), 43–60. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/1564/1057>
- Reinmann, G. (2022). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum postpandemischen »Teaching as Design«. In R. Egger & S. Witzel (Hg.). *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 1–16). Springer VS.
- Riegger, M. & Lehmann-Grube, S. (2025). Facilitating professional vision of domain-specific critical incidents in religious education. In R. Stahnke, A. Gegenfurtner (Hg.). *Teacher professional vision: empirical perspectives; volume 2* (New Perspectives on Learning and Instruction) (S. 215–231). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003370604-16>

- Riegger, M., Negele, M. & Lehmann-Grube, S. K. (2024). *Unterrichtsstörungen professionell begegnen. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material. Videografierte Simulationen am Beispiel kultur- und religionsbezogener Inhalte*. Klinkhardt.
- Seidel, T., Farrell, M., Martin, M., Rieß, W. & Renkl, A. (2022). Developing scripted video cases for teacher education. Creating evidence-based practice representations using mock ups. *Frontiers in Education*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965498>
- Seidel, T. & Thiel, F. (Hg.) (2017). *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität: Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 32). Springer VS.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155> (30.07.2025)