

Frederike Schmidt & Florian Hesse

Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur

Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Relevanzsetzungen

Die Planung von Fachunterricht gehört zweifelsohne zum Kerngeschäft professionellen Lehrer*innenhandelns. Erste grundlegende Kenntnisse sollen bereits im Lehramtsstudium erworben werden. Das Projekt KOPPRA-D bearbeitet anhand von videografierten Planungsgesprächen die Frage, wie Deutschstudierende im Praxissemester Stunden (fachdidaktisch) planen, deren Gegenstand Literatur ist. Im Beitrag werden erste Erkenntnisse im Hinblick auf Gesprächsgestaltung und inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgestellt.

Unterrichtsplanung, Praxissemester, Lehramtsstudierende, Literaturunterricht, Lehrer*innenbildung

Lesson planning belongs to the everyday core business of teachers. For this reason, student teachers are expected to be prepared for this task during their studies. The project KOPPRA-D thus deals with the question, how (domain-specific) planning processes of future L1 German teachers actually look like. More precisely, we analyse videotaped planning conversations on authentic literature lessons in order to get insights into conversation patterns and thematic emphases.

Lesson planning, field experience, teacher students, L1 literature teaching, teacher education

1 | Einleitung

In der Deutschdidaktik wird bisher kaum erforscht, was Studierende des Faches Deutsch an bestimmten Zeitpunkten ihrer Professionalisierung tatsächlich können. Besonders deutlich zeigt sich dies im Handlungsfeld der Unterrichtsplanung: Entgegen der prominenten Rolle, die der Planung von Unterricht im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften zugewiesen wird (siehe Abschnitt 2.1), kann man die empirische Erforschung dieses Aspekts von Lehrer*innenprofessionalität als einen bislang eher „vergessenen Kompetenzbereich“ (Wernke/Zierer 2017a) in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung bestimmen. Gravierend ist diese Forschungslücke deshalb, weil gerade die Unterrichtsplanung Übungsgelegenheiten zur Durchdringung und Aufbereitung fachlicher Inhalte für Studierende eröffnet (vertiefend dazu Abschnitt 2.3). Das Projekt „KOPPRA-D“ („Kollegiale Planungsgespräche im Praxissemester im Fach Deutsch“) widmet sich diesem Desiderat, indem es Planungsdokumente und Planungsgespräche zu Literaturstunden von Praxissemesterstudierenden in den Blick nimmt. Der Beitrag stellt erste Projektbefunde vor, die sich zunächst nur auf die Gespräche beziehen. Bevor die ersten Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden (Abschnitt 4), stellen wir den

Forschungsstand (Abschnitt 2) und das methodische Vorgehen dar (Abschnitt 3). Im Ausblick werden die Ergebnisse gebündelt und Perspektiven für weitere Forschungen eröffnet (Abschnitt 5).

2 | Zur Ausgangslage: Unterrichtsplanung als Facette professionellen Lehrer*innenhandelns

2.1 | Fachspezifische Unterrichtsplanung als Anforderung für Studierende

Allgemein wird die Planung von (Fach-)Unterricht als zentrales berufliches Aufgabenfeld von (angehenden) Lehrpersonen betrachtet und als Ausweis von Lehrer*innenprofessionalität gesehen (u. a. Wernke/Zierer 2017a). Bereits im Lehramtsstudium sollen daher grundlegende allgemein- und fachdidaktische Fähigkeiten erworben werden, wie den KMK-Standards zu entnehmen ist:

Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch. (KMK 2019a: 7)

Die Studienabsolventinnen und -absolventen [...] verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung, Realisierung und Auswertung von Deutschunterricht und beziehen die erreichten Lernergebnisse auf die jeweiligen Bezugswissenschaften. (KMK 2019b: 26)

Damit werden Leitperspektiven formuliert, die der Fähigkeit zur Planung von Fachunterricht und der Reflexion von Planungen eine hohe Relevanz zugestehen. Hinsichtlich des Anspruchs an eine fachlich adäquate Unterrichtsplanung lässt sich mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion¹ (Kattmann et al. 1997, Reinfried et al. 2009) herausstellen, dass die fachliche Klärung des Inhalts und die Berücksichtigung der Lernendenperspektive Kernelemente der Unterrichtsplanung darstellen, die es systematisch aufeinander zu beziehen gilt, um adäquate Strukturierungen für den Unterricht vorzunehmen. Demnach sind Entscheidungen zu Bildungsinhalten denen über Medien und Methoden vorangestellt, ebenso die Berücksichtigung der Lernendenperspektive(n):

Plant eine Lehrperson Unterricht zu einem bestimmten Thema, ohne die Vorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler zur in Rede stehenden Sache zu kennen, so läuft sie Gefahr, dass die intendierten Lernprozesse weit hinter den Erwartungen zurückbleiben, auch wenn sie sinnvolle Lernziele formuliert, geeignete Methoden und Medien und motivationale Aspekte berücksichtigt hat. (Reinfried et al. 2009: 406)

Ausgehend von der Erlernbarkeit entsprechender Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung gilt es Gelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden den Erwerb erster grundlegender Fertigkeiten zur Planung von Fachunterricht ermöglichen. Schulpraktische Studien setzen an diesem Punkt an: Studierende sollen Planungsprozesse erproben, reflektieren und auf dieser Grundlage ihre Kenntnisse erweitern. Inwieweit dies gelingt, ist noch unklar (s. u., Abschnitt 2.2), wie auch allgemein die Qualifikationsfunktion von schulpraktischen Phasen noch empirisch zu klären ist (Gröschner/Hascher 2019, Hesse/Lütgert 2020).

¹ Die pädagogischen und fachdidaktischen Wurzeln des Modells liegen u. a. im bildungstheoretischen Ansatz der Didaktischen Analyse von Klafki (Kattmann et al. 1997).

2.2 | Forschung zur Planung von Fachunterricht

An dieser Stelle geben wir Einblick in einige der (wenigen) planungsbezogenen Befunde der Professions- und Professionalisierungsforschung (vertiefend: Hesse/Schmidt, i. Vorb.). Gerade da die Unterrichtsplanung als Kernaufgabe von Lehrer*innen angesehen wird, ist es umso bemerkenswerter, dass das lehrer*innenseitige Planungshandeln bislang selten Gegenstand deutschdidaktischer, aber auch fachübergreifender empirischer Untersuchungen ist (u. a. Gassmann 2013: 116). Zum einen kann man mit Wernke/Zierer (2017b: 7, 11) argumentieren, dass durch die starke Rezeption des sogenannten Modells professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften (Baumert/Kunter 2006) in den letzten Jahren ein starker Fokus auf die Unterrichtsdurchführung und somit das Lehrer*innenhandeln im Unterricht gelegt wurde.² Zum anderen dürfte sich in dieser Vernachlässigung widerspiegeln, dass bis dato eine empirisch fundierte Modellierung fehlt, um die lehrer*innenseitigen Planungsaktivitäten zu operationalisieren (Weingarten 2019: 23). Aktuell ist jedoch eine zunehmende Aufmerksamkeit für die empirische Auseinandersetzung mit der Erfassung der Fähigkeiten von Studierenden zur Unterrichtsplanung in anderen Disziplinen erkennbar (siehe z. B. Schröder et al. 2020: 106–108).

In fachübergreifender Perspektive liegen einerseits Studien vor, die die Kompetenzentwicklung der Studierenden mittels Selbsteinschätzungen messen. Beispielsweise können Bock et al. (2017: 24) in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich die Studierenden selbst bereits vor dem Praktikum als gut in der Planung von Unterricht einschätzen und sich diese subjektiven Einordnungen nach dem Praktikum sogar nochmals signifikant steigern.

Andererseits existieren ältere Studien aus dem englischsprachigen Raum, die mittels retrospektiver Interviews und/oder Laut-Denk-Studien Einblicke in die Planungsprozesse von Noviz*innen zu gewinnen versuchen. Hier zeigt sich, dass Studierende insbesondere zu Beginn ihrer Professionalisierung ihren Unterricht so planen, dass sie während des Unterrichts möglichst viel Kontrolle über das Geschehen behalten, indem etwa lehrer*innenzentrierte Aktivitäten (z. B. Lehrer*innenvortrag, gelenktes Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch) gegenüber schüler*innenzentrierten Aktivitäten (z. B. Gruppenarbeiten, Projektarbeit) präferiert werden. Entsprechend spielen auch das Klassen- und Zeitmanagement in ihren Überlegungen eine wichtige Rolle (Bullough 1987, John 1991, Koeppen 1998). Des Weiteren wird konstatiert, dass die Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten mitunter großen Raum in den Planungen von Noviz*innen einnimmt (Seel 1997). Anders als bei Expert*innen werden diese Inhalte aber selten ausgehend von den Lernenden gedacht (Borko und Livingston 1989). Vielmehr steht oft zunächst das persönliche Durchdringen der Inhalte im Mittelpunkt, verbunden mit dem Ziel, „not to run out of information in front of [the] students“ (Koeppen 1998: 405).

Diese Befunde korrespondieren mit Annahmen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass Noviz*innen zu Beginn ihrer Tätigkeit eine ‚Survival Stage‘ durchlaufen, in der zunächst entscheidend ist, den Alltag im Klassenzimmer zu ‚überleben‘ und sich in der Rolle der Lehrer*in zu behaupten (Messner & Reusser 2000, 159 f.). Erst wenn einige Routine erworben und Handlungsschemata ausgebildet wurden, verschiebt sich der Fokus vom Selbst zur Sache und später zu den Bedürfnissen der Lernenden (Berliner 2004).

² Allerdings heben die Autor*innen in ihrem Beitrag die „sorgfältige Unterrichtsplanung“ durchaus als Teil von Lehrer*innenprofessionalität hervor (Baumer/Kunter 2006: 476).

Eine neuere Studie von Knorr (2015) zur kollegialen Unterrichtsplanung von Englisch-Studierenden-Tandems in schulpraktischen Studien zeigt im Widerspruch zu den obigen Untersuchungen, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Stunde kaum eine Rolle in den beobachteten Planungsgesprächen spielt. Dies führt Knorr einerseits darauf zurück, dass sich die Studierenden hinsichtlich der Auswahl der Inhalte auf die Vorgaben oder Vorschläge der Mentor*innen verlassen, andererseits „übernehmen sie vielfach die Vorgaben des Lehrwerks und [...] vertrauen [...] vermutlich auf ihre eigenen fachlichen Kompetenzen“ (ebd.: 404), obwohl letztere – wie in der Untersuchung ebenfalls deutlich wird – oft lückenhaft sind. Anstelle der inhaltlichen Auseinandersetzung dominiert stattdessen die (1) Suche und Auswahl von Unterrichtsaktivitäten, (2) deren Konkretisierung in Form von Arbeitsaufträgen oder Methoden sowie (3) eine Antizipation der Umsetzung dieser Aktivitäten im Unterricht – wenngleich nicht alle drei Ebenen immer (chronologisch) auftreten müssen.

Hinsichtlich der Struktur der beobachteten Gespräche zeigt sich in Knorrs Studie (ebd.: 406–409), dass sich die Studierenden vornehmlich an der Phasenstruktur der Unterrichtsstunden orientieren, also erst über den Unterrichtseinstieg, dann über die folgenden Phasen sprechen. Auch regen die Gespräche zahlreiche Aushandlungsprozesse zwischen den Studierenden an, etwa wenn es um die konkrete Gestaltung unterrichtlicher Aktivitäten geht. Zugleich wurde in der Studie deutlich, dass viele Ideen unterhinterfragt bleiben und Entscheidungen für oder gegen eine Aktivität oftmals ohne weiterführende Überlegungen überstürzt getroffen werden.

Innerhalb der Deutschdidaktik fehlen nach wie vor sowohl Studien, die Wege in der Lehrer*innenprofessionalisierung im Allgemeinen in den Blick nehmen, als auch Studien, die Fähigkeiten von Studierenden im Speziellen untersuchen (Hesse i. d. B.; Schmidt/Schindler 2020: 19f.). Aus deutschdidaktischer Sicht kann das vorliegende Projekt daher nur auf sehr wenige und noch recht unübersichtliche Ergebnisse zum Planungshandeln von (angehenden) Deutschlehrkräften aufbauen:

- Tebrügge (2001) untersucht in ihrer Dissertationsstudie das Planungsverhalten von berufstätigen Deutsch-, Mathematik- und Chemielehrkräften quantitativ auf Basis einer Fragebogenerhebung sowie qualitativ mittels Interviews und Laut-Denk-Protokollen. Im Fächervergleich stellt sich heraus, dass berufstätige Deutschlehrkräfte zunächst im Rahmen einer Jahresplanung die zu behandelnden Inhalte und Lernziele in Form von Unterrichtseinheiten bündeln und ordnen. Im laufenden Schuljahr werden diese Einheiten dann meist als ganze geplant, wobei die Suche nach geeigneten Materialien und Aufgaben den größten Raum im Planungsprozess einnimmt. Eine Feinplanung auf der Ebene der Einzelstunde wird nicht immer realisiert, um möglichst flexibel auf den Lernstand der Schüler*innen reagieren zu können. Wird sie dennoch angefertigt, stehen vor allem die Formulierung von Leitfragen, die Gliederung der Stunde oder die Aufgabenstellungen im Mittelpunkt (Tebrügge 2001: 148–155; 200–202).
- Das Projekt „KAMA“ (Heins et al. 2020) thematisiert ebenfalls Planungsaktivitäten von berufstätigen Lehrpersonen, fokussiert dabei allerdings mit der Aufgabenkonstruktion nur einen Teilaspekt des Planungshandelns. In einem fiktiven, standardisierten Setting wurden Lehrkräfte gebeten, Aufgabe(n) zur Erzählung *Eifersucht* von Tanja Zimmermann zu konzipieren. Die bisher publizierten Befunde zeigen zwei dominierende Relevanzsetzungen der Lehrkräfte für den Planungsprozess: die Orientierung an der

Stundenchoreographie und an Operatoren. Beide Ergebnisse sind dabei anschlussfähig an die Ergebnisse von Knorr (2015) bzw. Tebrügge (2001).

- Auch das Projekt „PlanvoLL-D“ (zuletzt Fladung 2020) untersucht mit der didaktischen Adaptivität eine Teilfacette der Unterrichtsplanung. Kontrastiv zur KAMA-Studie wird hier jedoch ein authentisches Setting gewählt, indem die schriftlichen Planungsentwürfe von Referendar*innen im Fach Deutsch analysiert werden. In den Planungsprodukten dokumentiert sich ähnlich wie bei Knorr (2015), dass die angehenden Lehrpersonen mehr allgemeine als fach- bzw. inhaltspezifische Planungsentscheidungen treffen. Zugleich ist auf methodischer Ebene zu diskutieren, ob die Erfassung der lehrer*innenseitigen Fähigkeit zur Unterrichtsplanung mittels dieser „Ausbildungsartefakte“ (Schröder et al. 2020: 106) möglich ist, oder ob nicht doch vornehmlich die Fähigkeit zur Realisierung einer bestimmten Textsorte³ erfasst wird.

Aus der Sichtung der bisherigen Studien wird insgesamt deutlich, dass (doch recht) Unterschiedliches in den Blick genommen wird, wenn Forschung zur Unterrichtsplanung betrieben wird. Unübersichtlichkeit im Feld wird zudem durch die verschiedenen methodischen Ansätze generiert, die in den Studien zur Anwendung kommen. Vor diesem Hintergrund ist umso zentraler, dass nachfolgend expliziert wird, welche Facetten von Unterrichtsplanung mit der vorliegenden Studie adressiert werden, damit eine entsprechende Situierung vorgenommen werden kann.

2.3 | Zum Verständnis von Unterrichtsplanung: zwischen Problemlösen und Übungsgelegenheit

Mit dem Begriff der Unterrichtsplanung fassen wir die situationsspezifischen und fachspezifischen Planungstätigkeiten, die der unterrichtlichen Lehr- und Lernsituation vorausgehen. Um Einblicke in diese Planungstätigkeiten zu erlangen, nehmen wir kollegiale Planungsgespräche von Studierendentandems in den Blick. Anders als in der Studie von Knorr (2015) geht es uns aber nicht um Planungsgespräche, in denen zwei Studierende gemeinsam eine Stunde von Grund auf planen. Vielmehr stehen in KOPPRA-D Besprechungen im Fokus, bei denen ein*e Studierende*r einen vorläufigen Planungsentwurf für die zu haltende Stunde vorlegt und sich über diesen mit einer Kommilitonin*inem Kommilitonen austauscht. Die Planungsgespräche beruhen also auf *Zwischenprodukten* einer zuvor individuellen Planung und zielen auf die gemeinsame Überarbeitung derselben (dazu ausführlich Abschnitt 4.1).

Die individuellen Planungen und die darauf aufbauenden Planungsgespräche können aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Einerseits lassen sie sich im Rahmen der „Logik der Schule“ (Winkler 2019) als eine Form des mentalen Problemlösens beschreiben (u. a. Broeckmans 1986; Bromme 1981). Dabei müssen die Studierenden unter Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände und Skripts Handlungsoptionen antizipieren und abwägen oder Entscheidungen zur Fokussierung von Fachinhalten treffen. In der Regel verläuft dieser Prozess „nicht linear, sondern zirkulär mit vielen Interdependenzen und Rückbezügen“ (Schröder et al. 2020: 105). Gleichwohl wirken im schulischen Alltag auch pragmatische Zwänge, die kein

³ Zur Textsorte „Ausführlicher Unterrichtsentwurf“ im Fach Deutsch siehe Hochstadt/Olsen (2013: 97–99).

endloses Nachdenken erlauben, sondern eine möglichst effiziente Bewältigung von Aufgaben verlangen (Winkler 2019: 74).

Andererseits kann das gemeinsame Sprechen über Planungen auch als eine Gelegenheit zur Übung in der „Logik der Universität“ (ebd.) betrachtet und untersucht werden, in der (1) Momente der Wiederholung, (2) ein Als-ob-Charakter und (3) negative Erfahrungen – verstanden als drei zentrale Merkmale der Übung (vgl. Brinkmann 2021) – aufscheinen können.

Dabei spielt (1) die Wiederholung insofern eine Rolle, als die Studierenden im Gespräch über Planungen vor der Herausforderung stehen, die bereits erstellte, individuelle Planung aufzugreifen und erneut zur Disposition zu stellen. Genutzt wird also die „zeitliche Differenz, um in der Wiederholung des Alten auf Neues auszugreifen und Veränderungen, Blick- und Perspektivwechsel zu erzielen“ (ebd.: 31).

Die Überlegungen, die die Studierenden im Planungsgespräch anstellen, weisen zudem einen (2) Als-ob-Charakter auf. Anders als in Gesprächen mit Mentor*innen, die (v. a. später im Referendariat) immer mit einem mehr oder weniger großen Bewertungsdruck einhergehen, ist davon auszugehen, dass in der Peer-to-Peer-Situation „Fehler und Unvollkommenheiten“ (ebd.) weitaus eher zugestanden werden.

Schließlich kann sich der Übungscharakter in Planungsgesprächen in (3) negativen Erfahrungen ausdrücken, die etwa dadurch entstehen, dass die Tandempartner*innen eine geplante Sequenz z. B. als kognitiv überfordernd, fachlich unangemessen oder zeitlich fehlkalkuliert einschätzen. In diesen Momenten werden die Überlegungen der Studierenden irritiert:

In der Erfahrung dieses Widerstreits der Perspektiven und Positionen, in der Konfrontation mit anderen, fremden Hinsichten sowie in der Herausforderung, seine eigene Perspektive argumentativ in Auseinandersetzung mit anderen zu plausibilisieren und am Beispiel zu prüfen und zu validieren – in diesen Erfahrungen werden Irritationen, Enttäuschungen und gegebenenfalls sogar Erfahrungen von Nichtkönnen manifest. (ebd.: 34)

2.4 | Zur Ableitung der Forschungsfragen

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, wird deutlich, dass es sich bei der Unterrichtsplanung sowohl um eine normativ für wichtig erachtete als auch schulpraktisch relevante Tätigkeit handelt. Bisherige Forschungen zur Unterrichtsplanung haben nur hinsichtlich ausgewählter Aspekte übereinstimmende Ergebnisse hervorgebracht. So zeigen bspw. mehrere Studien, dass sich (angehende) Lehrpersonen beim Planen am Phasenverlauf bzw. der Stundenchoreografie orientieren. Widersprüchlich sind die Ergebnisse mit Blick auf die Frage, welche Aspekte des Unterrichts in der Planung als relevant gesetzt werden. Während ältere Studien betonen, dass die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten dominiert, wird diese in neueren Studien tendenziell vermisst. Eine Erklärung für diesen Befund kann darin gesehen werden, dass Planungsaktivitäten sowohl konzeptionell als auch methodisch unterschiedlich ge- und erfasst wurden.

Der vorliegende Beitrag will durch die Beantwortung zweier deskriptiver Forschungsfragen zu weiterem Erkenntnisgewinn in diesem Forschungsfeld beitragen. Einerseits soll herausgearbeitet werden, 1) wie die Studierenden Gespräche über Planungsdokumente zu Literaturstunden gestalten. Andererseits soll analysiert werden, 2) welche Aspekte die Studierenden in diesen

Planungsgesprächen relevant setzen. Den Planungsgesprächen kommt dabei eine Doppelrolle zu: Einerseits geben sie als Erhebungsmethode Einblicke in die Planungsprozesse von Studierenden (vgl. dazu Abschnitt 3.1), andererseits sind sie auch Untersuchungsgegenstand, wenn es darum geht, auf Basis der Rekonstruktionen und Kodierungen Chancen und Herausforderungen des Settings für das Praxissemester auszuloten.

3 | Zur Anlage des Forschungsprojekts KOPPRA-D

Aus methodischer Perspektive gilt es, zunächst vertiefend zu begründen, warum wir uns dazu entschieden haben, Studierende in Anlehnung an das kollegiale Unterrichtscoaching Gespräche über ihre Planungen führen zu lassen. Daran anschließend werden zentrale Aspekte zur Datenerhebung, Stichprobe und zur Datenanalyse näher erläutert.

3.1 | Kollegiales Unterrichtscoaching als Forschungsmethode zur Erfassung der Planungsprozesse von Studierenden

Beim kollegialen Unterrichtscoaching handelt es sich um ein Verfahren, dem aus lerntheoretischer Perspektive ein großes Potenzial in der Lehrer*innenbildung zugeschrieben wird. In der internationalen Forschung wird das Peer-Coaching als vielversprechende Übungsgelegenheit in schulpraktischen Phasen betrachtet, um kommunikative Kompetenzen im Rahmen der Unterrichtsreflexion und auch die Fähigkeit zur kritischen Unterrichtswahrnehmung zu fördern, insbesondere auch die Planungsaktivitäten von Studierenden (im Überblick: Hooker 2013, Lu 2010, dazu auch Jähne et al., in diesem Band). Auch im deutschsprachigen Diskurs gewinnt das kollegiale Unterrichtscoaching an Bedeutung und hat bereits einige Forschungen motiviert (z. B. Greiten/Trumpa 2017, Weitzel/Blanke 2019).

Mit Kreis/Staub (2017) lässt sich das kollegiale Unterrichtscoaching als Verfahren fassen, in dem ein Coach einen Coachee während eines Coachingzyklus begleitet, der die gemeinsame Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbesprechung umfasst. Ziel ist dabei, dass die Kommunikation zwischen Coach und Coachee ko-konstruktiv erfolgen soll, d. h. beide Teilnehmenden fühlen sich gleichermaßen für den gesamten Coachingzyklus – und damit die Unterrichtsstunde(n) – verantwortlich.

In unserer Untersuchung wollen wir einerseits das fachspezifische Potenzial dieser Übungsgelegenheit näher ausleuchten, das Verfahren andererseits aber auch als Erhebungsmethode nutzen, um Einblicke in die Relevanzssetzungen der Studierenden bei ihren Unterrichtsplanungen zu gewinnen. Drei Aspekte waren dabei leitend:

- (1) Ein Vorteil gegenüber Studien, die den individuellen Planungsprozess durch Selbsteinschätzungen oder lautes Denken in den Blick nehmen (s. o., Abschnitt 2.2), besteht darin, dass das Verfahren Möglichkeit zum Austausch über das Planungshandeln bietet. Folglich können die Proband*innen die planungsrelevanten Auswahlentscheidungen explizieren und sich hinsichtlich der Zugriffsweise positionieren. Führer/Heller (2018: 115) verweisen etwa darauf, dass das Reflektieren über unterrichtsbezogene Phänomene bei angehenden Lehrpersonen gerade nicht auf eine individuelle Introspektion beschränkt ist, sondern vor allem diskursiv realisiert wird.

- (2) Mit dem kollegialen Unterrichtscoaching wird die Kommunikation unter Peers fokussiert. Wir gehen davon aus, dass in solchen Gesprächen (stärker) die eigenen Relevanzsetzungen der Studierenden dominieren. So haben etwa Mentor*innengespräche zur Unterrichtsplanung den (forschungsmethodischen) Nachteil, dass Studierende sich mitunter stark an den Erwartungen der Mentor*innen und deren Vorstellungen von gutem Unterricht orientieren (dazu z. B. Greiten/Trumpa 2017: 64).
- (3) Zentral für den Erhebungskontext ist, dass es sich bei allen Stunden um Realplanungen handelt, d. h. Stunden, die von den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt wurden. Im Gegensatz zu einem Großteil der bestehenden Studien (s. o., Abschnitt 2.2) wird somit die Planungsperformanz der Studierenden in einer authentischen Anforderungssituation⁴ erfasst, die dazu geeignet(er) erscheint, Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung valide zu erheben.

Zur Standardisierung der Rahmenbedingungen für die jeweiligen kollegialen Unterrichtsgespräche wurden den Studierenden einige verbindlichen Schritte für die Durchführung vorgegeben, die in der nachfolgenden Abbildung dargestellt sind:

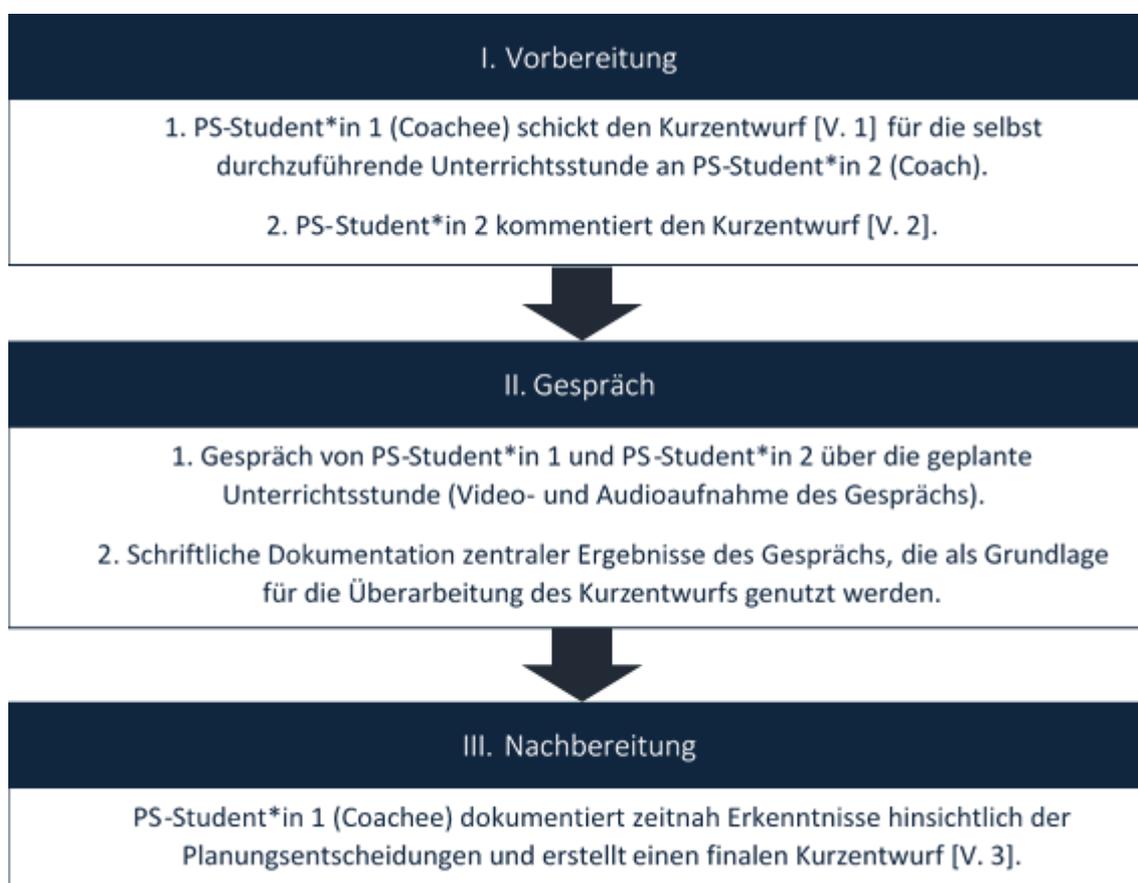


Abb. 1: Strukturelle Vorgaben für die Planungsgespräche

⁴ Wenngleich hier einschränkend angeführt werden muss, dass die Studierenden orientierende Vorgaben zur Textform „Kurzentwurf“ durch die allgemein- und fachdidaktischen universitären Begleitveranstaltungen erhielten, die sie während der Praxisphase besuchten (siehe Abschnitt 3.2).

Mit Blick auf unsere Zielsetzung, einen interaktiven, authentischen und selbstläufig gestalteten Diskurs der Studierenden über die Unterrichtsstunde zu erfassen, haben wir über die genannten Punkte hinaus keine inhaltlich-strukturellen Vorgaben (z. B. Gesprächsleitfaden mit zu behandelnden Themen) gemacht. Die Textform „Stundenentwurf“ – konkret war ein Kurzentwurf gefordert (Abb. 1) – sollte nach den Vorgaben⁵ angefertigt werden, die den Studierenden bereits aus ihrer deutschdidaktischen Begleitveranstaltung im Praxissemester bekannt waren.

3.2 | Anlage der Studie und Stichprobe

Die Datengrundlage für die Untersuchung bilden Planungsgespräche von Studierenden an der Universität Jena, die im Sommersemester 2019 ihr fünfmonatiges Praxissemester absolviert haben. An der Studie nahmen $N=14$ Studierende des Faches Deutsch teil, die i. d. R. im sechsten Fachsemester studierten. Die insgesamt sieben Tandems haben sich analog zur Schulzuweisung gebildet, die zentral vom Jenaer Zentrum für Lehrer*innenbildung vorgenommen wurde. Die Studierenden in den jeweiligen Tandems haben ihr Praxissemester daher entweder paarweise an der gleichen Schule oder an benachbarten Schulen innerhalb einer Stadt absolviert, was die Durchführung der Datenerhebung erheblich erleichterte. Zugleich konnten aufgrund der zentralen Zuweisungen nicht alle Gelingensbedingungen für produktive Tandem-Partnerschaften, wie bspw. eine längerfristig etablierte vertrauensvolle Beziehung (Hoferichter/Volkert 2020: 136), eingelöst werden.

Die Studierenden erhielten vor dem Beginn des Praxissemesters im Rahmen einer zweistündigen Veranstaltung einen Input, in dem die Grundprinzipien des kollegialen Unterrichtscoachings vorgestellt wurden. In den einzelnen Tandems wurden mit wechselnden Rollen (Coach, Coachee) jeweils zwei Planungsgespräche zu Beginn (t_1) und zwei Planungsgespräche zum Ende (t_2) des Praxissemesters nach den in Abschnitt 4.1 dargelegten Vorgaben durchgeführt.⁶ Mit der Vorgabe, eine Unterrichtsstunde im Gegenstandsfeld Literatur zu planen, wurde eine leichte Standardisierung hinsichtlich der Inhalte der Unterrichtsplanungen vorgenommen.⁷ Für die Auswertung liegen damit 2×14 ($N = 28$) videografierte Planungsgespräche vor.

Zentral für diesen Beitrag sind die Planungsgespräche zum ersten Messzeitpunkt. In vier Fällen wurde zu t_1 kein Literaturunterricht geplant, einmal fand eine Nachbesprechung zu einer bereits durchgeführten Unterrichtsstunde statt. Die neun verbleibenden Gespräche wurden nach den Konventionen des GAT-2-Basistranskripts (Selting et al. 2009) verschriftlicht. Die Planungsgespräche wurden von Studierenden selbst videografiert und anschließend forschenseitig transkribiert. Für die Datenanalyse liegen damit die Videografien der Planungsgespräche, deren

⁵ Zentrale Elemente sind hier die Formulierung von Thema und Lernziel(en) der Stunde, die Angabe der einzelnen Phasen (Lernschritte und Lerninhalte), das geplante Lehrer*innen und Schüler*innenhandeln, die Ausführung möglicher Schwierigkeiten, die Angabe der Sozialform sowie die einzusetzenden Medien bzw. das geplante Tafelbild.

⁶ Sowohl der zweistündige Input als auch die Durchführung der Planungsgespräche waren eingebettet in das praxisbegleitende allgemeindidaktische Blockseminar „Einführung in die Schulwirklichkeit“, das darauf zielte, Studierenden Raum zur Reflexion ausgewählter unterrichtsbezogener Tätigkeiten (z. B. Unterrichtsplanung) zu geben. Für die Erhebung wurde das sonst fächerübergreifende Seminar ausschließlich mit Deutschstudierenden besetzt. Als Dozent fungierte der Zweitautor des Beitrages.

⁷ Ausgangspunkt war hier ein weiter Literaturbegriff, um die Umsetzbarkeit für die Studierenden an ihren jeweiligen Schulen zu erhöhen.

Transkripte, die Stundenentwürfe [V. 1 + V. 3, s. o., Abb. 1] sowie die Anmerkungen des Coaches vor [V. 2, s. o. Abb. 1].

3.3 | Datenanalyse

Um die Planungsprozesse der Studierenden systematisch zu analysieren, wurde einerseits inhaltsanalytisch herausgearbeitet, welche (fachlichen) Inhalte Gegenstand der Verständigung wurden, sowie andererseits rekonstruiert, wie die Studierenden die Gespräche selbst gestalten. Die Datenanalyse erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren:

- (1) Die Planungsgespräche wurden zuerst in Sequenzen gegliedert, um Gesprächsentwicklungen nachzuvollziehen und vergleichbare Passagen – in und zwischen den Gesprächen – identifizieren zu können (u. a. Deppermann 2008: 32). Wir definieren eine „Sequenz“ als Abfolge von unmittelbar aufeinander folgenden und sich aufeinander beziehenden Äußerungseinheiten (*turn constructional units*, Stukenbrock 2013: 230) der Studierenden zu einem bestimmten Gesprächsgegenstand.⁸
- (2) In einem nächsten Schritt wurde deduktiv der *Modus* bestimmt. Für jede Sequenz wurde dichotom kodiert, ob sie dialogisch oder monologisch gestaltet wurde. In *monologischen* Sequenzen stellt lediglich einer der Gesprächsteilnehmenden ihre*seine Sicht auf den Gesprächsgegenstand dar. Der*Die jeweils andere Gesprächspartner*in verbleibt in einer passiven Rolle, die sich auf Rezeptionssignale oder Bestätigungspartikeln beschränkte. In *dialogischen* Sequenzen stellen *beide* Studierende ihre Perspektiven auf den Gesprächsgegenstand dar. Außerdem wurde dichotom kodiert, welche*r der beiden Gesprächsteilnehmer*innen, d. h. Coach oder Coachee, die Sequenz jeweils initiiert (*Impulsgeber*in*).
- (3) Ein wesentliches Erkenntnisinteresse unserer Studie bestand darin zu ermitteln, was die Studierenden zum Gegenstand ihrer Planungsgespräche machen. Dazu wurde jeder Sequenz zunächst ein *Gesprächsthema* zugeordnet. Damit soll auf der Makroebene der Frage nachgegangen werden, ob eine bestimmte Unterrichtsphase (z. B. Einstieg, Erarbeitung), Übergänge zwischen Phasen innerhalb der Stunde, die Unterrichtsstunde als Ganzes, allgemeine Angaben zur Stunde oder von der Stunde losgelöste Aspekte („Gesprächsorganisation“, „Metareflexion“) besprochen werden. Die jeweiligen Kategorien wurden in einem induktiv-deduktiven Verfahren entwickelt.
- (4) Die Einheit *Fokus* spezifiziert, welcher Aspekt innerhalb des kodierten Gesprächsthemas besprochen wird. Um zu einem differenzierten Bild der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zu gelangen, wurden die Kategorien in einem induktiv-deduktiv Vorgehen rekursiv anhand der Daten erweitert und an das Material angepasst. Für sieben der vorläufig 17 Kategorien (s. u., Abschnitt 5.2.2) wurden zudem weitere Subkategorien formuliert.

⁸ Der Anfang und das Ende von Sequenzen werden durch zwei komplementäre Kriterien ermittelt: Inhaltlich wird geprüft, wann sich die Interaktanten einem neuen Gesprächsgegenstand widmen. Mit einer solchen thematischen Neuorientierung wird dabei sowohl das Ende des vorangegangenen als auch der Beginn einer neuen Sequenz markiert. Formal können sprachliche Grenzmarkierungen, wie explizite Formulierungen oder bestätigende Gesprächspartikeln, Hinweise auf Beginn und Ende einer Sequenz geben (Deppermann 2008: 76).

Für die Datenaufbereitung wurden die Sequenzen von uns zunächst individuell kodiert und bei Abweichungen jeweils kommunikativ validiert. Anschließend wurde die vorläufige Sequenzbestimmung von einer weiteren Kodiererin geprüft und die Sequenzeinteilung ggf. von uns erneut konsensuell validiert.

In einem nächsten Schritt wurde die inhaltsanalytische Kodierung in den weiteren Analyseschritten (2) bis (4) von uns wiederum zunächst individuell vorgenommen und Abweichungen sowie unklare Zuordnungen in der Forscher*innengruppe anschließend kommunikativ validiert. Einschätzungen der (fachdidaktischen) Qualität der Gespräche sind mit dem hier vorliegenden Kodiermanual (noch) nicht intendiert, aber perspektivisch angedacht (siehe Abschnitt 6).

4 | Erste Erkenntnisse aus KOPRA-D

Nachfolgend wollen wir erste Einblicke in Befunde der Untersuchung geben. Dazu werden wir zunächst auf die Gesprächsgestaltung eingehen (Forschungsfrage 1), um darauf aufbauend zu betrachten, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Studierenden für das Gespräch setzen (Forschungsfrage 2).

4.1 | Gesprächsgestaltung

Alle Gespräche eint, dass zu Gesprächsbeginn der Stundenentwurf (als Ganzes) kurz vom Coach oder Coachee rekapituliert wird. Daran anschließend sind in den Planungsgesprächen der Studierenden zwei Schemata der sequenziellen Organisation und der Interaktionsbeziehungen rekonstruierbar, die wir nachfolgend anhand zweier Planungsgespräche in den Abbildungen 2 und 3 aufzeigen. Die in den Abbildungen verwendeten Phasenbezeichnungen (Erarbeitung I, II etc.) orientieren sich dabei an den Benennungen, die die Studierenden in ihren Kurzentwürfen verwenden. In den Abbildungen sind jeweils *Gesprächsthema* (z. B. Einstieg, Erarbeitung) und *Modus* (monologisch vs. dialogisch) dargestellt:

- (1) Der Großteil der Planungsgespräche zeigt ein lineares Vorgehen, das sich am Verlauf des jeweils vorliegenden Stundenentwurfs orientiert (Abb. 2). In diesen Gesprächen gibt es keine inhaltlichen Rückbezüge zu bereits Verhandeltem. Primär ist der Gesprächsverlauf zudem monologisch gestaltet (dargestellt durch die geraden Pfeile).



Abb. 2: Darstellung eines linearen Verlaufs im Planungsgespräch (02_Müller_Bachmann_t1)

- (2) Demgegenüber gibt es einige Gespräche, die sowohl monologische als auch dialogische Sequenzen (gezackte Linien) enthalten und zudem eine zirkuläre statt einer linearen Struktur im Gesprächsverlauf zeigen. Beispielhaft für mehrere in unserem Datensatz rekonstruierte Gesprächsverläufe zeigt sich im Gesprächsverlauf in Abbildung 3, dass

nach der linearen Besprechung der einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde von den Studierenden Rückbezüge zu bereits besprochenen Gesprächsthemen – hier Einstieg und Erarbeitung II – vorgenommen werden.

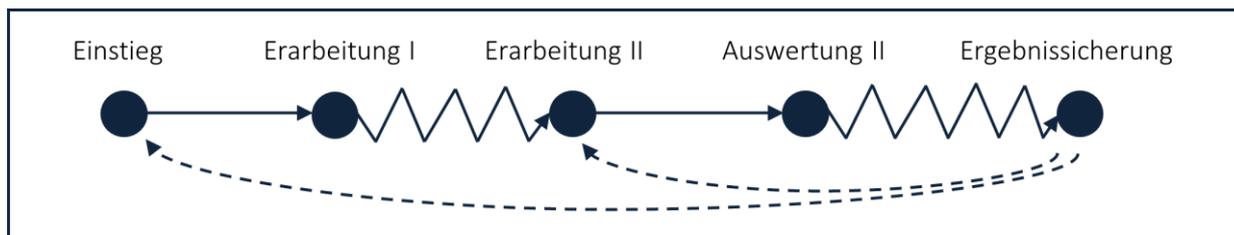


Abb. 3: Darstellung eines zirkulären Verlaufs im Planungsgespräch (04_Huber_Zimmermann_t1)

Über den Gesprächsverlauf und dessen monologische bzw. dialogische Gestaltung hinaus wurde untersucht, wer (Coach oder Coachee) im Gespräch die verhandelten Themen jeweils einbringt. Hier zeigte sich ein sehr einheitliches Bild: Sieht man von der kurzen Kontextualisierung der Planung seitens des Coachees ab, brachten in 8 von 9 Gesprächen ausschließlich die Coaches die Themen in das Gespräch ein. Nur in einem Gespräch trat ein fortlaufender Wechsel auf, insofern auch der Coachee gezielte Fragen an den Coach richtete.

4.2 | Inhalte der Planungsgespräche

In der Datenanalyse hat es sich als tragfähig erwiesen, zwischen übergeordneten Gesprächsthemen und deren Fokussierungen zu unterscheiden (s. o., Abschnitt 4.3). Entsprechend dieser Analyselogik werden nachfolgend erste Erkenntnisse dargestellt.

4.2.1 | Gesprächsthemen

Hinsichtlich des Gesprächsthemas ist zunächst augenfällig, dass alle Planungsgespräche eine *phasenorientierte Vorgehensweise* aufweisen, sich also überwiegend am Stundenentwurf [V. 1] orientieren (s. o., Abb. 2 und 3). Demgegenüber ist eine *aspektorientierte Vorgehensweise*, die die Rolle von Aufgabenstellungen, die Textschwierigkeit o. Ä. zentral setzt, in unseren Daten nicht erkennbar. Hier bestehen Parallelen zu den Befunden aus der KAMA-Studie (s. o., Abschnitt 2.2), in der sich die Proband*innen bei der Aufgabenplanung stark an einer Stundenchoreografie orientieren. Interessant ist mit Blick auf die starke Phasenorientierung in unserer Studie, dass die Sequenzierung, also inwieweit die einzelnen Unterrichtsphasen schlüssig aufeinander aufbauen, hingegen nur marginal von den Studierenden besprochen wird (in 2 von 9 Gesprächen).

Ebenfalls weniger frequent, aber forschungsseitig interessant sind Sequenzen, in denen eigene Planungs- oder Lehrerfahrungen der Studierenden in die Argumentation eingebracht werden, die sich nicht mehr (nur) auf die konkrete Stunde beziehen (in 4 von 9 Gesprächen). Exemplarisch soll dieser Aspekt anhand der folgenden Äußerung des Studierenden Zimmermann gezeigt werden:

Beispiel 1: Erfahrungsargument⁹ (Gespräch 04: Huber [Coachee] – Zimmermann [Coach]; T1)

411 Zi: (-) das hatte ich nämlich jetzt montag in MEIner
 unterrichtsstunde-

412 (-) äh dass (-) schüler oftmals aufgaben nicht verSTANden haben-

413 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

414 Zi: [(-) wenn ich keine] konkreten beispiele vorweg LIEfere,

415 (-) un das is IMmer==

416 =also das is(--)= mir aufgefallen dass (-) es wirklich WICHtig
 is==

417 =wenn man (-) einfach en kleinen input denen schon vorWEG gibt-

In der weiteren Datenanalyse gilt es zu klären, welche Rolle resp. Bedeutung solche Reflexionen innerhalb der jeweiligen Planungsgespräche für die Proband*innen einnehmen. Wie im hier angeführten Beispiel ist es denkbar, dass bisherige Erfahrungen eine Legitimation der erdachten Handlungsmöglichkeiten (s. o., Abschnitt 2.1) für die Studierenden darstellen. Weiterführend könnte es daher auch interessant sein zu fragen, ob die Studierenden in den kodierten Erfahrungsargumentationen eher im Hinblick auf die „Logik der Schule“ – wie im obigen Beispiel – argumentieren und/oder sich auf die „Logik der Deutschdidaktik“ (Winkler 2019: 74) – etwa fachdidaktische Ansprüche an Aufgabenstellungen – in ihren Ausführungen beziehen.

4.2.2 | Fokussierungen

Im Folgenden gilt es, differenzierter auf die (fachdidaktische) Ausgestaltung der einzelnen Themen einzugehen. Zunächst ist festzustellen, dass innerhalb des Korpus eine starke Varianz hinsichtlich der angesprochenen Schwerpunkte besteht. Das vollständige Kodiermanual enthält in einer ersten Fassung insgesamt 17 Kategorien (s. u., Tab. 1). Von diesen werden im Schnitt zehn pro Planungsgespräch diskutiert (M = 10,22, SD = 2,39). Das Minimum lag bei 6, das Maximum bei 13. Daraus lässt sich schließen, dass einige Tandems in den jeweiligen Stundenplanungen vielfältige Aspekte fokussieren, während andere sich nur auf einige wenige Kategorien zur Reflexion beschränken. Zugleich ist an dieser Stelle anzuführen, dass sowohl eine niedrige als auch hohe Anzahl an verschiedenen Codes in der Kategorie „Fokus“ nicht zwingend einen Qualitätsausweis für ein Gespräch darstellt.

Um einen Überblick darüber zu geben, welche Facetten wie oft in den insgesamt neun Gesprächen verhandelt werden, sind in der nachfolgenden Tabelle 1 die Ergebnisse¹⁰ der quantifizierenden Auswertung von N=223 Sequenzen mit absteigender absoluter bzw. relativer Häufigkeit dargestellt.

⁹ Den Ausdruck „Erfahrungsargument“ wählen wir hier als vorläufige Bezeichnung für das betrachtete Phänomen. In den weiteren Analysen gilt es vertiefend zu prüfen, welche Argumentationsmuster erkennbar werden (s. u.).

¹⁰ In den Angaben sind 42 Sequenzen ausgeklammert, die sich entweder auf „Allgemeine Angaben“ oder die „Gesprächsorganisation“ (s. o., Abschnitt 4.3) beziehen, da hier jeweils kein Fokus kodiert wurde.

Code	Kurzbeschreibung	Abs.	Rel.
Aufgabe/n	Die Aufgabe(n) für eine bestimmte Arbeitsphase wird bzw. werden thematisiert (z. B. bzgl. der Aufgabenformulierung).	42	18,83
Zeitmanagement	Die Zeitplanung zu Inhalten, Zielsetzungen oder dem methodischen Vorgehen wird besprochen.	26	11,66
Medien und Material	Die Darstellung von Tafelbildern, Arbeitsblättern usw. wird besprochen.	24	10,76
Antizipierte Schüler*innenhandlungen	Erwartete Gesprächsbeiträge, Verstehensprozesse und -produkte der Lernenden werden besprochen.	22	9,87
Lernziel/e	Es wird besprochen, welche (Teil-)Kompetenz(en) in der Stunde bzw. in einzelnen Unterrichtsphasen gefördert werden sollen.	17	7,62
Aktivierung Vorwissen	Es wird besprochen, wie das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden soll.	16	7,17
Lernvoraussetzungen	Die Fähigkeiten der Lernenden insgesamt oder einzelner Lernender werden besprochen.	13	5,83
Sozialform	Die Wahl und/oder die Gestaltung der Sozialform/Handlungsmuster in der Unterrichtsstunde werden besprochen.	10	4,48
Differenzierung	Maßnahmen zur Differenzierung – auf sozialer, didaktischer, methodischer oder arbeitsorganisatorischer Ebene – werden besprochen.	9	4,04
Evaluation	Lehrer- oder lernendenbezogene Formen der Rückmeldung zu einzelnen Unterrichtsphasen und/oder der Unterrichtsstunde werden besprochen.	9	4,04
Motivation	Es wird besprochen, wie die Lernenden zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand motiviert werden sollen.	9	4,04
Klassenmanagement	Aspekte zum Arbeitsverhalten der Lernenden, zu Regeln für Arbeitsphasen etc. werden besprochen.	6	2,69
Methode	Die methodische Strukturierung oder die gewählte(n) Methode(n) (z. B. Meldekette, Gruppenpuzzle) werden besprochen.	6	2,69
Didaktische Routine	Die Studierenden besprechen – aus ihrer Sicht bestehende – tradierte Sichtweisen zur Unterrichtsgestaltung, z. B. zur Verhandlung eines Lerngegenstands oder zur Gestaltung von Lernprozessen.	4	1,79
Einbettung in die Unterrichtsreihe	Es wird thematisiert, wie die geplante Unterrichtsstunde mit vorherigen oder nachfolgenden Unterrichtsstunden verknüpft ist.	4	1,79
Fachliche Klärung	Fachliche Aspekte zum Unterrichtsgegenstand (z. B. Schwierigkeit des literarischen Textes) werden besprochen.	3	1,35
Lehrer*innenrolle	Aspekte zum Lehrer*innenverhalten, zur Interaktion als Lehrkraft usw. werden besprochen.	3	1,35
Gesamt		223	100

 Tab. 1: Vorläufige Ergebnisse zur Kategorie „Fokus“ in den Planungsgesprächen zu t₁

Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, besprechen die Studierenden sowohl eher fachübergreifende Themen (z. B. Zeitmanagement, Klassenmanagement) als auch potenziell fachbezogene Kategorien (z. B. Aufgabe/n, Lernvoraussetzungen). Allerdings muss auch hier betont werden, dass aus der Häufigkeit der Kategorien selbst noch keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Qualität der Gespräche oder deren Fachspezifik möglich sind. Dies möchten wir im Folgenden an zwei Transkriptauszügen zur häufig diskutierten Kategorie „Aufgabe/n“ verdeutlichen. Konkret

handelt es sich um Passagen, die mit der Subkategorie „Aufgabensupport“ kodiert wurden. Vordergründig wird in beiden Beispielen die Frage verhandelt, wie die Lernenden bei der Bewältigung von Anforderungen unterstützt werden können.

Beispiel 2: Aufgabensupport (Gespräch 02: Müller [Coachee] – Bachmann [Coach]; T1)

[Kontext: In der Sequenz wird die geplante Aufgabe zum Einstieg in die Unterrichtsstunde diskutiert. Die Schüler*innen sollen anhand von Abbildungen zentrale Romanfiguren aus den literarischen Texten von Astrid Lindgren erkennen und so ihr Vorwissen zum Thema präsentieren].

- 194 Ba: (---) ne mögliche SCHWIERigkeit is für mich denk ich äh-
- 195 (---) DASS äh:-
- 196 (--) dass einige der rom äh der romanfiguren halt noch NICHT
bekannt sind==
- 197 =da müsste man sich dann halt denk ich was zuRECHTlegen wie man in
der wie man in der situation reagiert==
- 198 Mü: [<<bejahend>hm_hm->]
- 199 Ba: =wenns einfach en GROSSteil noch nich kennt==
- 200 =also ich selber hab auch äh ich bin AUCH mit astrid lindgren groß
geworden==
- 201 =aber ich könnte mir VORstellen dass es einfach jetzt-
- 202 (--) bei den jetzigen fünftklässlern en stück weit absTRAKter is==
- 203 =un dass die einfach äh mit den figuren NICHTS anfangen können==
- 204 =außer vielleicht mit pippi LANGstrumpf-
- 205 (-) da müsste man sich dann halt vielleicht was überLEgen==
- 206 =wenn man dann sagt oKAY das gehört alles zu astrid lindgren==
- 207 =dass man eventuell noch zwei drei (-) äh: SÄTze hat==
- 208 =was so charakterISTisch ist für eben für die romane von astrid
lindgren==
- 209 =um dann halt äh sag ich ma nich so abgehackt zu zu RONja zu
kommen==
- 210 =dass man halt SAGT==
- 211 =so und das is AUCH ne figur==
- 212 =die astrid LINDgren eben eingeführt hat-

Beispiel 3: Aufgabensupport (Gespräch 04: Huber [Coachee] – Zimmermann [Coach]; T1)

[Kontext: In der geplanten Erarbeitungsphase sollen die Schüler*innen einen Tagebucheintrag verfassen, den sie aus Perspektive einer der literarischen Figuren aus der Kurzgeschichte *Fenstertheater* von Ilse Aichinger schreiben. Student Zimmermann verweist in dieser Gesprächssequenz darauf, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit der Aufgabenanforderung haben könnten, da aus seiner Sicht der Perspektivwechsel anspruchsvoll für die Schüler*innen sein könnte.]

301 Zi: (---) könnte das in ner (---) siebenten klasse vielleicht auch
(--) SCHWIERigkeiten GEBen,

302 Hu: <<bejahend>hm_HM->

303 Zi: (-) ALso(--) DENke ich mir (--) deswegen wollte ich einfach
nur [fragen==]

304 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

305 Zi: =ob du die vielleicht (--) irgendwie nochma (-) KLEIne tipps==

306 Hu: [((nickt))]

307 Zi: [=also jetzt NICH-]

308 (-) en kompletten MERK[zettel] vorgeben==

309 Hu: [<<bejahend>hm_HM->]

310 Zi: aber so HINweise,

311 (-) HINFühren dass-

312 Hu: JA;

313 Zi: dass en gelungener TAgebucheintrag wird-

Ausgangspunkt beider Passagen sind die potenziellen Schwierigkeiten der Lernenden bei der Bewältigung einer geplanten Aufgabenstellung für die jeweilige Literaturstunde (Vorwissen zum Werk Astrid Lindgrens in Beispiel 2; Leistungsvermögen mit Blick auf eine Schreibaufgabe in Beispiel 3). Während in Beispiel 2 die möglichen Verstehensschwierigkeiten der Lernenden konkret benannt werden (*Ronja Räubertochter* wird von Fünfklässler*innen möglicherweise nicht mit Astrid Lindgren in Verbindung gebracht) und in entsprechende Unterstützungsmaßnahmen überführt werden (kurze Kontextualisierung zu Autorin und Werk, vgl. Z. 207-212), bleiben die Diskussionspunkte in Beispiel 3 sehr allgemein. Einerseits wird nicht thematisiert (und auch vom Coachee nicht erfragt), worin genau die potenziellen „SCHWIERigkeiten“ (Z. 301) für die Aufgabenbewältigung bestehen. Andererseits spielen bei den supportbezogenen Schlussfolgerungen lediglich quantitative Erwägungen eine Rolle („KLEIne tipps“ [Z. 305] vs. „en kompletten MERKzettel [Z. 308]). Deutlich wird also, dass die bloße Beschäftigung mit Aspekten, die aus Sicht der fachdidaktischen Forschung als bedeutsam für das Lernen der Schüler*innen eingeordnet werden, kein zwingender Ausweis für die (fachspezifische) Qualität der jeweiligen Sequenz in den Planungsgesprächen ist.

Demgegenüber kann ein deutlicheres Urteil hinsichtlich des fachdidaktischen Potenzials der Planungsgespräche dahingehend formuliert werden, dass eine Reihe aus fachdidaktischer Perspektive bedeutsamer Kategorien in den Planungsgesprächen eine allenfalls marginale Stellung einnehmen. So fand in lediglich 3 von 223 Sequenzen ein Austausch über die fachliche Angemessenheit der Lerngegenstände statt (Kategorie „Fachliche Klärung“), in nur 4 von 223 Sequenzen wurde über die Situierung der Lerngegenstände im Unterrichtszusammenhang gesprochen (Kategorie „Einbettung in die Unterrichtsreihe“).

5 | Diskussion und Ausblick

Hinsichtlich der Gesprächsgestaltung (Forschungsfrage 1) konnte rekonstruiert werden, dass sich die meisten Studierenden in ihren Planungsgesprächen linear am Phasenverlauf der Unterrichtsstunde orientieren. Dieser Befund war insofern erwartbar, als der Kurzentwurf zur Unterrichtsstunde, der ebenfalls nach Unterrichtsphasen gegliedert ist, die Grundlage für die Gespräche bildete. Zugleich muss betont werden, dass ein phasenorientiertes Vorgehen auch in anderen Studien beobachtet werden konnte, in denen ein solcher Kurzentwurf nicht vorlag (etwa bei Heins et al., 2020 und Knorr, 2015). Ebenso gibt es in unseren Daten einige Gespräche, in denen die Studierenden vom linearen Muster abweichen, indem sie unter bestimmten thematischen Gesichtspunkten erneut zu einzelnen Phasen zurückgehen, die bereits verhandelt wurden. Dies kommt eher der theoretisch aufgezeigten Perspektive nahe, nach der Unterrichtsplanung als zirkulärer und rekursiver Prozess verläuft (s. o., Abschnitt 2.3). Es gilt in weiteren Analysen des Projekts zu überprüfen, ob und inwiefern mit diesen Unterschieden in der sequenziellen Organisation auch Qualitätsunterschiede, bspw. in der Elaboration fachlicher Inhalte, verbunden sind.

Abgesehen vom Gesprächsverlauf konnte herausgearbeitet werden, dass die einzelnen Gesprächssequenzen überwiegend monologischen Charakter aufweisen und meist vom Coach initiiert werden. Aus diesem Befund sind zwar noch keine Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gesprächsqualität möglich, da die Anmerkungen des Coaches hilfreich sein und Reflexionen beim Coachee auslösen können. Dennoch wird deutlich, dass das spezifische Potenzial der Gespräche, diskursive Aushandlungsprozesse zu vollziehen, die dann im Sinne Brinkmanns zu einem „Widerstreit der Perspektiven und Positionen“ führen (s. o., Abschnitt 2.3), noch weitestgehend ungenutzt bleibt. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an die Befunde von Knorr (2015), die feststellt, dass Studierende dazu neigen, bei der Unterrichtsplanung Aushandlungsprozesse zugunsten schneller Entscheidungen zu meiden. Genauso ist aber auch denkbar, dass sich hier noch nicht vorhandene Fähigkeiten und Wissensbestände der Studierenden zeigen, um entsprechende Aushandlungsprozesse zu vollziehen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Relevanzsetzungen in den Gesprächen (Forschungsfrage 2) konnte zunächst festgestellt werden, dass die Studierenden eine große Breite an Themen diskutieren, die mitunter auch fachdidaktisch relevant sein können. Zugleich muss eingeräumt werden, dass bedeutsame Aspekte, wie die Diskussion des fachlichen Gegenstands oder dessen Einbettung in größere Zusammenhänge, in den Planungsgesprächen selten thematisiert werden. Diese vorläufigen Befunde zeigen Ähnlichkeiten zu den in Abschnitt 2.2 diskutierten Studien, wonach für (Deutsch-)Studierende der fachliche Blick auf die Lerngegenstände eher nachrangig gegenüber allgemeindidaktischen Aspekten ist. Dies könnte die Befunde von Winkler bestätigen,

denen zufolge „Studierende im Praxissemester sich bei ihren deutschdidaktischen Entscheidungen in erster Linie an bekannten schulischen Mustern“ (Winkler 2019: 73) und weniger an fachlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen orientieren. Diesbezüglich wäre dann aber auch das Potenzial des kollegialen Unterrichtscoachings als Übungsgelegenheit durchaus kritisch einzuschätzen: Wenn den Studierenden das notwendige fachdidaktische und fachliche Wissen bzw. die entsprechenden fachlichen und fachdidaktischen Praktiken der kollegialen Aushandlung fehlen, können sie sich auch nicht gegenseitig stützen. Im Gegenteil: Es würde vielmehr die Problematik bestehen, dass sich in der Wiederholung (siehe Abschnitt 2.3) problematische Muster vermutlich eher verfestigen können.

Einschätzungen in Bezug auf die (fachdidaktische) Elaboriertheit des Planungshandelns werden mit den bisher vorliegenden Kodierungen noch nicht erfasst, sind aber in einem nächsten Schritt intendiert (Schmidt/Hesse, in Vorb.). Insbesondere gilt es, dabei auch die Ebene des Begründens von Handlungsentscheidungen differenzierter zu erfassen. So konnten Führer/Heller (2018) für Unterrichtsnachbesprechungen von Tandems aus Studierenden und Mentoren zwei Varianten des Reflektierens rekonstruieren: In der Ausbauvariante werden identifizierte Probleme exploriert und Handlungsalternativen begründet, während sich das Reflektieren in der Elementarvariante auf eine Problemdarstellung begrenzt. Diesbezüglich gilt es auch kritisch zu diskutieren, inwiefern die theoretische Annahme, dass Formen des kollegialen Unterrichtscoachings eine geeignete Übungsmöglichkeit darstellen, auch empirisch tragfähig ist.

Perspektivisch ergibt sich aus diesen ersten und den noch folgenden Befunden die Frage nach handlungswirksamen Unterstützungsmechanismen in der Praxisphase. Bislang ist die deutschdidaktische Lernbegleitung in schulpraktischen Phasen eine Leerstelle innerhalb der Diskussion in der Fachdidaktik Deutsch (Schmidt 2018: 13). Diesem Desiderat gilt es zu begegnen, indem verstärkt auch Gelingensbedingungen und Wirkungen von fachdidaktischen Lernbegleitungskonzepten für die Entwicklung der Studierenden diskutiert werden.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Berliner (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
- Bock, T., Hany, E. A., & Protzel, M. (2017). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten und dritten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2015–2017)* (Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education). Erfurt. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/einrichtung/erfurt-school-of-education/Dokumente/Veroeffentlichungen/KSP-Evaluationsbericht2017_mitUmschlag.pdf
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Eds.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. (21–40). Waxmann.

- Broeckmanns, J. (1986). Short-Term Developments in Student Teachers' Lesson Planning. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 215-228.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Beltz.
- Bullough Jr., R. (1987). Planning in the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 231–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747870130303>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fladung, I. (2020). Planen angehende Lehrkräfte adaptiv? – Erste Ergebnisse aus PlanvoLL-D zu einer Facette von Planungskompetenz. In F. Schmidt & K. Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (143–164). Peter Lang.
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann et al. (Eds.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (113–130). Klinkhardt.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung – Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Springer.
- Greiten, S., & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Tradierun- gsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (Eds.), *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Sonderheft der Zeitschrift ‚Lehrerbildung auf dem Prüfstand‘). (66–82). Verlag Empirische Pädagogik.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring & C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik*. (652–664). Waxmann.
- Heins, J., Magirius, M., & Steinmetz, M. (2020). Relevanzsetzungen von Lehrenden bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In F. Schmidt & K. Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsfor- schung*. (165–186). Peter Lang.
- Hesse, F., & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. Dies. (Eds.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (7–18). Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.35468/5821_01
- Hesse, F., & Schmidt, F. (in Vorb.). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrpersonen im Fach Deutsch. Ein Überblick (Arbeitstitel).
- Hochstadt, C., & Olsen, R. (2013). Der ausführliche Unterrichtsentwurf. Anmerkungen zu einer Kern- problematik (mit Beispielen aus dem Fach Deutsch). In R. & C. Gómez Tutor & C. Menzer (Eds.), *Didaktik im Fokus*. (95–113). Schneider.
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum. Chancen einer Lernbeglei- tung. In Hesse, F., & Lütgert, W. (Eds.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. (129-144). Klinkhardt. DOI: https://doi.org/10.35468/5821_07
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 129– 139.

- John, P. D. (1991). A Qualitative Study of British Student Teachers' Lesson Planning Perspectives. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/0260747910170307>
- 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.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrer*. Narr/Francke/Attempto.
- Koeppe, K. E. (1998). The Experiences of a Secondary Social Studies Student Teacher: Seeking Security by Planning for Self. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 401–411.
- Kreis, A., & Staub, F. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Kultusministerkonferenz. (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 404–414. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137107.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer-coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157-171.
- Schmidt, F. (2018). Die Bezüge in beide Richtungen denken: Plädoyer für produktive Brückenschläge zwischen Fachdidaktik und Praxis. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 11–17.
- Schmidt, F. & Hesse, F. (in Vorb.). Wie legitimieren Studierende ihren Literaturunterricht? Befunde zur Unterrichtsplanung im Praxissemester (Arbeitstitel).
- Schmidt, F. & Schindler, K. (2020). Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz. In dies. (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (9–25). Peter Lang.
- Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26, 103–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00115-w>
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), 257-273.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek,

- M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Ed.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. (217–259). J. B. Metzler.
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Peter Lang.
- Weitzel, H., & Blank, R. (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In M. Degeling et al. (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. (393–404). Klinkhardt.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017a) (Eds.). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Klinkhardt.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017b). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In dies. (Eds.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. (7–16). Klinkhardt.
- Winkler, I. (2019). Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. *Didaktik Deutsch*, 46(2019), 64–82.