Universität Zürich • Philosophische Fakultät • Pädagogisches Institut

Unterrichtsvorbesprechungen in der berufspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen: Ein Element zur Förderung des berufsbezogenen Lernens der Studierenden

Eine quasi-experimentelle Untersuchung
am Institut Unterstrass
an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Empirische Lizentiatsarbeit

Eingereicht beim Fachbereich Pädagogische Psychologie II
Lehrstuhl Prof. Dr. Kurt Reusser

Betreuung der Arbeit: Dr. Fritz C. Staub

Kathrin Futter

Schönenbergstr. 102
8820 Wädenswil
043 / 477 90 45
kfutter@bluewin.ch

Wädenswil, Juni 2005

Dank

Ich bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich bei all denjenigen Menschen, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützten. Es sind dies zuerst einmal die Studierenden und die Praxislehrpersonen des Institutes Unterstrass, die unermüdlich und mit grossem Engagement alle Fragebögen ausfüllten und während den Gruppendiskussionen so differenziert Auskunft bezüglich ihrer gemachten Erfahrungen mit dem neuen Element der Unterrichtsvorbesprechung gaben. Ebenfalls bedanke ich mich bei den sechs Studierenden und den zwei Praxislehrpersonen, die ihr Einverständnis gaben, sich von mir bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit und den Vor- resp. Nachbesprechungen der Lektionen filmen zu lassen. Bei der Schulleitung des Instituts Unterstrass möchte ich mich für die unkomplizierte Zusammenarbeit bedanken.
Mein aufrichtiger Dank geht an Dr. Fritz C. Staub, der diese Arbeit mit sehr grossem Engagement betreute und mir immer wieder konstruktive und sehr hilfreiche Anregungen für die Weiterarbeit gab. Zudem bedanke ich mich bei Rahel Katzenstein und Maya Brassel, die mich beim Erstellen der Transkriptionen unterstützten und Evelyne Kaiser, welche die Zweitkodierung der Videotranskriptionen durchführte. Bei Frau Susanne Löbe bedanke ich mich für das Lektorat der Arbeit.
Ebenfalls herzlich bedanken möchte ich mich bei meinem Partner Robert Schmid für seine emotionale Unterstützung beim Schreiben dieser Lizentiatsarbeit.

Zusammenfassung

Nach Terhart (2000) ist das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen ein Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Im Modell des „Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings“ (Staub, 2001) werden Lehrpersonen sowohl in der Unterrichtsplanung, im Unterricht als auch bei dessen Reflexion unterstützt. Der Unterrichtsvorbesprechung wird dabei grosses Gewicht beigemessen, da Unterrichtsplanung komplexe Anforderungen an Lehrpersonen stellt.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Leitende Hauptfragestellung ist, ob das Element der Unterrichtsvorbesprechung Wirkungen auf das von Studierenden und Praktikumslehrpersonen eingeschätzte berufsbezogene Lernen zeigt. Unter anderem wird untersucht, ob Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen besser beurteilt werden als Lektionen ohne Vorbesprechung und welches, aus der Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen, die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung sind.

Die Wirkung einer Vorbesprechung auf das Lernen der Studierenden wurde auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Designs erforscht, indem Lehrerstudierende, systematisch variiert, Lektionen unter drei Bedingungen durchführten: mit der neu eingeführten Unterrichtsvorbesprechung der eigenen Lektion, mit Zuhören einer fremden Vorbesprechung und ohne Teilnahme an einer Vorbesprechung. Mittels Fragebögen schätzten Studierende (N=26) und Praxislehrpersonen (N=10) das Lernen unter den verschiedenen Bedingungen ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende wie auch Praxislehrpersonen die Vorbesprechung der eigenen Lektion als hilfreich bis sehr hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden einschätzen. Konnten die Studierenden lediglich zuhören, war der Nutzen wesentlich geringer. Die eigene Vorbesprechung der Lektion wird zudem als hilfreicher für das berufsspezifische Lernen eingeschätzt als die eigene Nachbesprechung der Lektion. Eine Beurteilung der gehaltenen Lektionen durch die Praxislehrpersonen ergab, dass diejenigen Lektionen, die vorbesprochen worden sind, signifikant besser beurteilt wurden als diejenigen, die nicht vorbesprochen worden sind.

Der induktiv gewonnene Kodierleitfaden, der zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung aus den offenen Fragen der Fragebögen und aus zwei mit beiden Personengruppen getrennt durchgeführten Gruppendiskussionen dient, zeigt, dass die Aspekte, die sich förderlich auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden auswirken, drei Bereichen zugeordnet werden können: dem Gesprächsinhalt, der Qualität der Zusammenarbeit und den emotionalen resp. motivationalen Faktoren, die daraus resultieren.

Die mit Hilfe dieses Kodierleitfadens analysierten Videotranskriptionen von sechs gefilmten Vorbesprechungen zeigen, dass die induktiv gewonnen Codes den einzelnen Gesprächssegmenten zugeordnet werden konnten und es vor allem fachdidaktische Themen sind, die während der Vorbesprechungen diskutiert wurden.

Die Resultate dieser Untersuchung bestärken die Annahme, dass Vorbesprechungen, als ein wesentlicher Teil des Content-Focused Coachings (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003) bei den Studierenden fruchtbare Lernprozesse auslösen und deren berufsspezifisches Wissen fördern können.

Abstract

This research was conducted to investigate the impact of an innovation in the practical training of student teachers at a Swiss college for teacher education. As part of an experimental trial, student teachers were assisted by their cooperating teachers in new ways through collaborative lesson planning, based on the model of Content-Focused Coaching (Staub, 2001). The main question addressed was whether the newly introduced element of collaborative lesson planning had an effect on the professional learning of student teachers as perceived by student teachers and cooperating teachers. On the basis of a quasi-experimental design, each student teacher (N=26) was assigned to at least one training lesson representing one of the following three conditions: with collaborative lesson planning, without collaborative lesson planning, and listening to the lesson planning of a fellow student. By means of questionnaires student teachers and cooperating teachers (N=10) assessed the learning for each practicum session. Results show that student teachers as well as cooperating teachers rated the learning from cooperative planning from helpful to very helpful. Learning from collaborative lesson planning was perceived to be more helpful than learning from reflection on the lesson.

A coding manual was developed trough inductive analysis in order to capture the most instructive contents and aspects of detailed lesson planning that student teachers verbalized in questionnaires as well as in two group discussions conducted separately with student teachers and cooperating teachers. The coding reveals that aspects of the following three areas were considered to support professional learning: The content of the discussion, the quality of the collaboration and emotional as well as motivational factors resulting from this collaboration.

With the coding system for the content of the discussion the video transcripts of six filmed collaborative lesson planning sessions were analysed. The results show that during lesson planning instructional issues related to the particular subject matter of the lesson were most frequently discussed.

The results of this research strengthen the assumption that collaborative lesson planning, as a central element of Content-Focused Coaching (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003) leads to learning processes that student teachers as well as cooperating teachers perceive to be fruitful for the professional learning of student teachers.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG 9

2 DIE BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG ZUKÜNFTIGER LEHRPERSONEN 12

2.1 Orte der berufspraktischen Ausbildung 12

2.2 Ziele der berufspraktischen Ausbildung 12

2.3 Die berufspraktische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen am Institut Unterstrass ... 13
2.3.1 Konzept und Ziele der Praxisausbildung 15
2.3.1.1 Basisstudium 15
2.3.1.2 Diplomstudium 16

3 EINORDNUNG DER FRAGESTELLUNG IN DIE LEHR-LERN-FORSCHUNG 17

3.1 Paradigmen der Lehr-Lern-Forschung 17
3.1.1 Persönlichkeitsparadigma 18
3.1.2 Prozess-Produkt-Paradigma 18
3.1.3 Expertenparadigma 19
3.1.4 Neueste Entwicklungen im angloamerikanischen Raum 20

3.2 Professionelle (zukünftige) Lehrpersonen: Kompetenzen, Expertise und Wissen 21
3.2.1 Kompetenzen von Lehrpersonen 22
3.2.2 Von Kompetenzen zu Standards 23
3.2.3 Expertiseforschung 24
3.2.4 Inhaltsbereiche professionellen Lehrerwissens 26
3.2.4.1 Klassifikation von Wissensbereichen 26
3.2.4.2 Wissen oder Überzeugung 29
3.2.5 Zum Begriff der Erfahrung 29
3.2.5.1 Abgrenzung von Erfahrung und Expertise 30
3.2.5.2 Konzipierung von Erfahrung als „Informationsverarbeitung in Situationen“ 30
3.2.5.3 Vom Ursprung des Denkens im Handeln 32
3.2.6 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken 33

3.3 Berufsspezifisches Lernen angehender Lehrpersonen unter dem Blickwinkel verschiedener Lehr-Lern-Theorien 33
3.3.1 Systematisierungsansätze verschiedener pädagogisch-psychologischer Theorien des Lehrens und Lernens 33
3.3.2 Integrierende Positionen auf der Basis eines gemässigten Konstruktivismus 35
3.3.3 Wissen und Lernen als situierte Kognition 35
3.3.4 Das Potential situierter Ansätze für die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen 36
3.3.5 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken 37

3.4 Lernen in Unterrichtsbesprechungen 37
3.4.1 Ein Gespräch führen - sich im Gespräch verstehen 38
3.4.2 Über Unterricht sprechen – vom Dialog lernen 39
3.4.3 Theoretische und empirische Zugänge zum ko-konstruktiven Dialog 39
3.4.3.1 Kognitive Meisterlehre 41
3.4.3.2 Geführte Teilnahme 41

3.4.4 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken 42

3.5 Modelle, die das berufsbezogene Lernen unterstützen 43
3.5.1 KOPING: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (Wahl) 43
3.5.2 Kooperative Praxisberatung (Mutzeck) 44
3.5.3 Content-Focused Coaching[SM] (West und Staub) 44
3.5.3.1 Entstehung des Modells und theoretische Einbettung 45
3.5.3.2 Allgemeine Merkmale des Modells 46
3.5.3.3 Für diese Lizentiatsarbeit relevante Teile des Modells 47
3.5.4 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken 48

3.6 Zusammenfassung der relevanten Aspekte des Theorieteils im Hinblick auf die Fragestellung 48

4 FRAGESTELLUNGEN 51

4.1 Forschungsfragen und Hypothesen 51
4.1.1 Fragenkreis I: Einschätzung des Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden (auch in Relation zur nachfolgenden Lektion und Nachbesprechung) 51
4.1.2 Fragenkreis II: Analyse der Aussagen zur Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und der gemachten Erfahrungen mit ausführlichen Unterrichts-vorbesprechungen 53

5 FORSCHUNGSMETHODISCHER ANSATZ 55

5.1 Forschungsmethoden 55
5.1.1 Quantitative Forschungsmethode 55
5.1.2 Qualitative Forschungsmethode 56
5.1.3 Methoden-Triangulation in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung 56

5.2 Untersuchungsdesign 57
5.2.1 Forschungsfeld und Stichprobe 57
5.2.2 Forschungsdesign 58

5.3 Erhebungsinstrumente 63
5.3.1 Fragebogen 63
5.3.1.1 Unmittelbar nach jedem Praxismorgen (Fragebogen 1) 64
5.3.1.2 Im Anschluss an jedem Praxismorgen (Fragebogen 2) 65
5.3.1.3 Nach Abschluss der Untersuchung (Fragebogen 3) 65
5.3.2 Videographie 66
5.3.2.1 Videoaufnahme von sechs Vor- und Nachbesprechungen und den dazugehörigen Lektionen 67
5.3.3 Gruppendiskussionen 67
5.3.3.1 Gruppendiskussion mit den Praxislehrpersonen nach Abschluss der Untersuchung 67
5.3.3.2 Gruppendiskussion mit den Studierenden nach Abschluss der Untersuchung 68

5.4 Auswertungsverfahren 68
5.4.1 Fragenkreis I: Quantitative Auswertungsverfahren 68
5.4.1.1 Quasi-Experiment 68
5.4.1.2 Längsschnitt 69
5.4.2 Fragenkreis II: Qualitative Auswertungsverfahren 69
5.4.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse 70

5.5 Forschungsablauf **73**

5.6 Aufarbeitung des Datenmaterials **74**
5.6.1 Aufarbeitung des Datenmaterials bezüglich der quantitativen Auswertungen 74
5.6.1.1 Einlesen der Daten in SPSS© und Definition der Variablen *74*
5.6.1.2 Auswahl der adäquaten Berechnungsart *76*
5.6.2 Aufarbeitung des Datenmaterials bezüglich der qualitativen Auswertungen 77
5.6.2.1 Festlegung und formale Charakteristika des Materials, Richtung der Analyse *77*
5.6.2.2 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells: Aufgezeigt anhand der einzelnen Forschungsfragen *78*

5.7 Zusammenfassung und Überleitung zu den Ergebnisteilen **84**

6 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN ANALYSEN: EINSCHÄTZUNG DES NUTZENS VON UNTERRICHTSVORBESPRECHUNGEN AUF DAS BERUFSSPEZIFISCHE LERNEN DER STUDIERENDEN (FRAGENKREIS I) **85**

6.1 Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage **85**
6.1.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion für das berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt? 85
6.1.2 Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden, welche eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten von denjenigen, welche lediglich zuhören konnten? .. 87
6.1.3 Was wird hilfreicher für das eigene Lernen eingeschätzt: Vor- oder Nachbesprechung? 88
6.1.4 Wird der Nutzen der durchgeführten Lektion bzw. die Nachbesprechung je nach Bedingung von den Studierenden unterschiedlich beurteilt? 89
6.1.5 Wird die Qualität vorbesprochener Lektionen von den Praxislehrpersonen resp. den Studierenden besser beurteilt als diejenige von Lektionen ohne Vorbesprechung? 91

6.2 Einschätzungen aus der Perspektive einer rückblickenden Gesamtbeurteilung **94**
6.2.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion eingeschätzt? 94

6.3 Zusammenfassende Darstellung und erste Diskussion dieser Ergebnisse **95**

7 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN ANALYSEN: QUALITÄT DES BERUFSSPEZIFISCHEN LERNENS DER STUDIERENDEN UND GEMACHTE ERFAHRUNGEN MIT DEM NEUEN ELEMENT AUSFÜHRLICHER UNTERRICHTSVORBESPRECHUNGEN (FRAGENKREIS II) **96**

7.1 Kodierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung **96**

7.2 Analyse der offenen Fragen der Fragebögen **102**
7.2.1 Lehrreichste Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung 102
7.2.1.1 Rückblickende Einschätzungen *102*
7.2.1.2 Einschätzungen der einzelnen Praxishalbtage *104*
7.2.1.3 Vergleich der rückblickenden Einschätzungen von Studierenden und Praxislehrpersonen mit den Beurteilungen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage *106*
7.2.2 Vor- und Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung 108
7.2.3 Zusammenfassende Darstellung und erste Diskussion der Ergebnisse der Fragebögen . 112

7.3 Darstellung der Themen der Gruppendiskussionen 113
7.3.1 Sicht der Praxislehrpersonen 113
7.3.2 Sicht der Studierenden 119
7.3.3 Vergleichende Betrachtungen und erste Besprechung der einzelnen Themen der Gruppendiskussionen 122

7.4 Analyse der Transkriptionen von sechs Vorbesprechungen 125
7.4.1 Häufigkeiten der Zuordnungen der lehrreichste Inhalte und Aspekte bei den Videotranskriptionen 125
7.4.2 Erste Diskussion der Ergebnisse der Videotranskriptionen 128

8 DISKUSSION UND AUSBLICK 130

8.1 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Einschätzung des Nutzens von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen (Fragenkreis I: Fragen 1-6) 130

8.2 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und der gemachten Erfahrungen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung (Fragenkreis II: Fragen 7-10) 133

8.3 Diskussion des methodischen Vorgehens 138

8.4 Diskussion der Befunde aus beiden Ergebnisteilen und mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis 138
8.4.1 Diskussion der Befunde aus beiden Ergebnisteilen bezüglich der Hauptfragestellung .. 138
8.4.2 Einige mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis 141

8.5 Mögliche weiterführende Forschung mit dem vorhandenen Datenmaterial 141

9 LITERATURVERZEICHNIS 142

10 ANHANG 150

10.1 Anhang A: Datenschutz 150

10.2 Anhang B: Informationsschreiben 152

10.3 Anhang C: Fragebögen 1, 2 und 3 (definitive Versionen) 153

10.4 Anhang D: Leitfragen für die Gruppendiskussionen 172

10.5 Anhang E: Beispiel der induktiven Codegenerierung 173

10.6 Anhang F: Forschungsablauf (detailliert) 174

1 Einleitung

Berufliche Kompetenzen werden nicht erst seit der Tertiärisierung der Lehrer/-innenbildung als zentrale Komponenten von (angehenden) Lehrpersonen betrachtet. Deshalb rücken Fragen wie diese Kompetenzen erworben werden können resp. was sie beinhalten auch immer wieder in den Mittelpunkt des Interesses, einerseits von Bildungsinstitutionen, andererseits aber auch der öffentlichen Hand. Was müssen Lehrpersonen wissen und können, um professionell unterrichten zu können? Wie und wo können sie dieses Wissen erwerben? Was brauchen zukünftige Lehrpersonen für Rüstzeug, um später erfolgreich im Schulalltag zu bestehen?
«Generell werden Praktika als das „Herz“ der Lehrer/-innen-Bildung angesehen und sie stellen eine zentrale Komponente der Ausbildung zur Lehrperson dar» (Moser & Hascher, 2000, S. 7). Nach Oser (1997, S. 26) «wird aber gar nicht reflektiert was wirksam sein sollte, sondern es wird attribuiert, dass gewisse Elemente der Lehrerbildung an sich wirksam seien». Wichtig scheint deshalb im Zusammenhang mit der berufspraktischen Ausbildung zu sein, dass davon ausgegangen werden kann, «dass eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden, wenn Praktikumslehrer [und Praktikumslehrerinnen, Anmerkung K.F.] sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewusstsein heben» (Sacher, 1988; zitiert nach Hascher & Moser, 2001, S. 218).

In dieser Lizentiatsarbeit wird untersucht, ob in der berufspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen deren berufsspezifisches Lernen – deren Erwerb beruflicher Kompetenzen – in Unterrichtsbesprechungen, genauer in Unterrichtsvorbesprechungen, gefördert werden kann. Gefragt wird, ob ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen berufsbezogenes Lernen ermöglichen und wenn ja, welcher Art dieses Lernen ist, d.h. welche Qualität dieses Lernen hat.

Dabei liegt das Forschungsinteresse unter anderem bei folgenden Fragen:
- Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion für das persönliche Lernen der Studierenden eingeschätzt?
- Wo profitieren Studierende am meisten für ihr berufsbezogenes Lernen: aus der Vorbesprechung der eigenen Lektion oder der Nachbesprechung derselben?
- Was sind, nach Auffassung der Studierenden als auch der Praxislehrpersonen, die Vor- resp. Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung?
- Welche Erfahrungen haben die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen mit dem neuen Element Unterrichtsvorbesprechungen in der berufspraktischen Ausbildung gemacht?
- Werden diejenigen Lektionen, die vorbesprochen worden sind, besser beurteilt?

Es war der Autorin möglich, während eines Semesters intensiv die berufspraktische Ausbildung von Studierenden am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich zu begleiten und das Element der Unterrichtsvorbesprechung zusammen mit Dr. Fritz Staub und der Institutsleitung den Studierenden und Praxislehrpersonen vorzustellen und deren erste Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten.
Die nachfolgende Abbildung 1 gibt einen Überblick des Entstehungszusammenhangs und der Einbettung der Untersuchung.

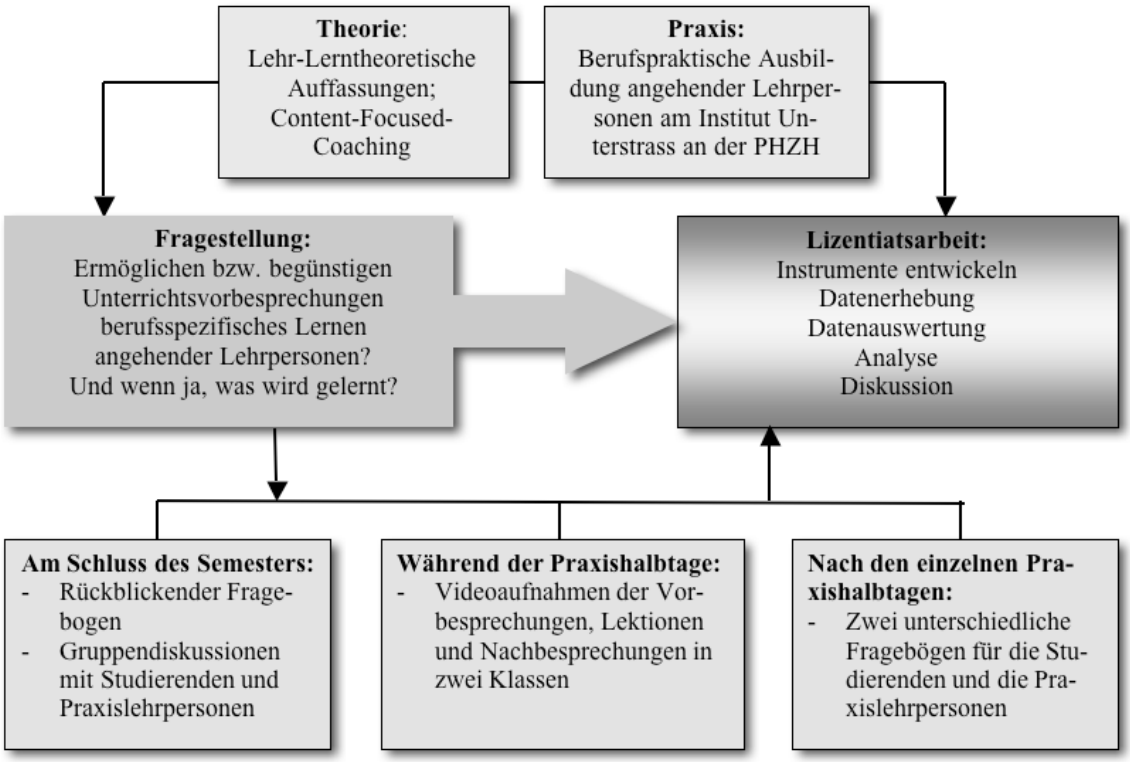


Abbildung 1: Entstehungszusammenhang und Einbettung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. Nach dieser Einführung (1) wird zuerst die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen betrachtet (2). Einerseits werden die Ziele derselben gemäss der entsprechenden Literatur dargestellt und andererseits wird die aktuelle berufspraktische Ausbildung des Instituts Unterstrass beschrieben. Nachfolgend wird im theoretischen Teil die Fragestellung der Lizentiatsarbeit in die aktuellen Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung eingebettet (3). Dadurch kann geklärt werden, welche Kompetenzen zukünftige Lehrpersonen erwerben sollten, was diese Kompetenzen ausmacht und wo auch Schwierigkeiten in der Aneignung derselben liegen. Dem Lernen in Unterrichtsbesprechungen wird ein eigenes Teilkapitel gewidmet und abschliessend werden einige Modelle vorgestellt, die das berufsbezogene Lernen unterstützen. Im empirischen Teil werden zuerst die Fragestellungen und Hypothesen formuliert (4) und anschliessend wird der forschungsmethodische Ansatz vorgestellt und begründet (5). Der Ergebnisteil gliedert sich in zwei Teilkapitel: Einerseits werden die Ergebnisse der quantitativen Daten (6) und andererseits die des qualitativen Datenmaterials (7) dargestellt und ausgewertet. Im abschliessenden Kapitel (8) werden die Ergebnisse diskutiert und mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. Die nachfolgende Abbildung 2 soll den Aufbau und die Gliederung der Arbeit nochmals verdeutlichen.

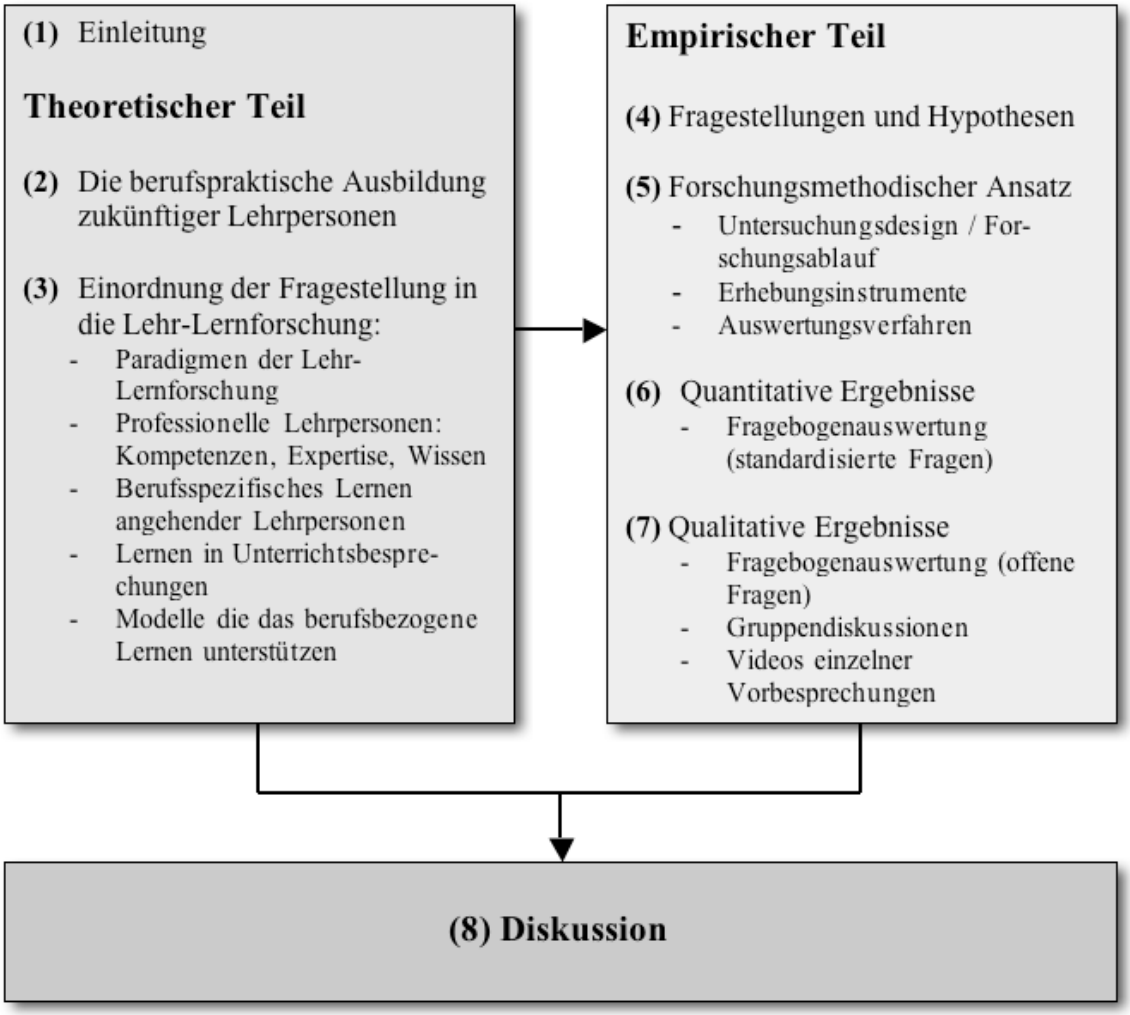


Abbildung 2: Gliederung der Arbeit

2 Die berufspraktische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen

2.1 Orte der berufspraktischen Ausbildung

Angehende Lehrpersonen werden in der Schweiz überwiegend an Pädagogischen Hochschulen[1] ausgebildet. Seit dem Jahr 1998 bilden die Fachhochschulen einen neuen Typ von Hochschulen in der Schweiz, die auf unmittelbare Anwendung des Gelernten ausgerichtet sind, während die beiden ETH und die Universitäten in ihrer Forschung langfristig neue wissenschaftliche Erkenntnisse erarbeiten und keine eigentliche Berufsausbildung anbieten. Die Fachhochschulen nehmen deshalb im Rahmen des dualen Bildungssystems eine wichtige Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis ein.

Laut dem Eidgenössischen Fachhochschulgesetz sind die folgenden drei Leistungsaufträge zu erfüllen:

- Angebot von Diplomstudien (ab Mitte 2005 Umstellung der ersten Fachhochschulen auf das zweistufige Studiensystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen)
- Weiterbildungsangebote (NDK, NDS)
- anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung (aF&E)

Im Kanton Zürich gibt es acht verschiedene Fachhochschulen und in der ganzen Schweiz finden sich 14 Pädagogische Hochschulen, die u.a. angehende Lehrpersonen in Theorie und Praxis ausbilden.

2.2 Ziele der berufspraktischen Ausbildung

Nach Heitzmann und Messner (2001, S. 5) ist die Klärung des Praxisbegriffes, auf den sich die berufspraktische Ausbildung bezieht, eng mit dem Berufsauftrag von Lehrpersonen verknüpft. Er unterliegt jedoch, wie auch das Unterrichts- und Schulverständnis insgesamt, dem historischen und kulturellen Wandel.
Zentrale Elemente des Berufsauftrags sind das Unterrichten im Sinne des Planens und Gestaltens von Lehr-Lernsituationen auf einer bestimmten Schulstufe, Strategien des Klassenmanagements, des Prüfens und Beurteilens von Leistungen sowie Aufgaben und Methoden der Erziehungsarbeit. Zudem gehören zum erweiterten Berufsauftrag von Lehrpersonen auch Aufgaben der Zusammenarbeit im Kollegium, des Kontaktes und des Gespräches mit den Eltern, der Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten und die eigene Weiterbildung (vgl. ebd., S. 6).
Neben den Inhalten und Merkmalen des aktuellen Berufsfeldes ist jedoch auch die praktische Handlungsfähigkeit und wie sie gelernt werden kann, für den Praxisbegriff bestimmend. Heitzmann und Messner (2001) unterscheiden in Anlehnung an Wanzenried (1995) verschiedene Dimensionen der Unterrichtskompetenz, welche unterschiedliche Formen und Orte des Lernens bedingen. Sie werden von den Autoren (vgl. Heitzmann & Messner, 2001, S. 6ff.) wie folgt beschrieben:

[1] Vereinzelte seminaristische Ausbildungsgänge existieren noch, werden jedoch fortlaufend tertiärisiert.

Berufliches Handeln von Lehrpersonen hat

- eine handwerklich-technische Seite im Sinne der Lehrkunst
- eine inhaltlichen Seite, die ein vertieftes Verständnis der Unterrichtsinhalte und ihrer Lernbarkeit erfordert
- eine soziale Komponente, welche die Interaktion einer Lehrperson mit Schüler/-innen, Eltern und Kolleg/-innen umfasst und wozu auch die Steuerung von Gruppenprozessen zählt
- einen Aspekt, der die Konzipierung von bedeutungshaltige und anregenden Lernumgebungen erfordert, die bei den Lernenden die Entwicklung inhaltsgebundener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert
- eine Seite, welche die Reflexion der eigenen Rolle und der gemachten Erfahrungen erfordert.

All diese unterschiedlichen Aspekte und Seiten, die das berufliche Handeln zukünftiger Lehrpersonen konstituieren, sind während der berufspraktischen Ausbildung zu üben und zu etablieren. Wie dies die einzelnen Institutionen tun, kommt auf deren jeweilige berufspraktischen Zielsetzungen an, denn es gibt kein allgemeingültiges berufspraktisches Ausbildungsmodell. Oft werden die oben genannten Aspekte auch noch mit dem Ziel der Eignungsabklärung gekoppelt, um Studierende zu erkennen, die für den Lehrberuf ungeeignet sind.
Moser und Hascher (2000) fragen in ihrem Projektbericht „Lernen im Praktikum“ zu Recht, was die Studierenden während der Praktika lernen. Dem Ergebnisteil ihrer Untersuchung kann entnommen werden, dass das von den Studierenden am häufigsten genannte Item „Anregungen mitgenommen, Neues entdeckt“ ist. Danach folgen mit sehr nahe beieinander liegenden Mittelwerten „Routine aufgebaut“, „persönliche Stärken entdeckt“ und „eigene Schwierigkeiten erkannt“. Am Ende der Rangliste stehen die Items „pädagogische Fragen geklärt“, „Schwierigkeiten bewältigt“ und „eigener Unterrichtsstil gefunden“. Die Frage der Berufseignung steht nicht an der Spitze des Interesses, ist aber bei vielen Studierenden ein wichtiges Thema (vgl. Moser & Hascher, 2000, S. 54).
Auf die Frage, wo Lernen in den Praktika angeregt wird, geben die Studierenden an erster Stelle die Praxislehrperson als Inspiration für ihre eigenen Lernprozesse an. Gleich an zweiter Stelle folgt das eigene Forschen und Experimentieren und als dritter Punkt die Rückmeldungen und das Verhalten der Schüler/-innen. Weniger häufig werden Lernprozesse durch folgende vier Quellen genannt: Eigene Unzufriedenheit oder Frustration, die Kenntnisse aus der Grundausbildung, der Austausch mit Studienkolleginnen und -kollegen und die Rückmeldungen der Betreuenden vom Sekundarlehramt (vgl. Moser & Hascher, 2000, S. 83).

Wie die berufspraktische Ausbildung am Institut Unterstrass erfolgt und welches deren Zielsetzungen für die Praktika sind, wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

2.3 Die berufspraktische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen am Institut Unterstrass

Mit der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) wird die Lehrer/-innen- und Kindergärtner/-innenausbildung des bisherigen Seminars Unterstrass neu unter der

Bezeichnung „Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich“ weitergeführt.

Laut Studienführer der PHZH (2002, S. 70) zeichnen sich die Studiengänge an der kleinen, gemeinnützigen und nichtstaatlichen Ausbildungsstätte durch folgende Besonderheiten aus:

- Weitgehend konstante Lerngruppen in überschaubarem Rahmen
- Individuell variable Standardstudiengänge im Hinblick auf eine umfassende Berufskompetenz
- Steter Praxisbezug durch eine eigene Laborschule mit Pilotprojekt Grundstufe auf dem Institutsgelände
- Orientierung an einem christlich-humanitären Menschenbild
- Mitgestaltung der Studiengänge und Mitbestimmung der Studierenden im Studienbetrieb
- Erproben von innovativen Schul- und Ausbildungsformen

Die Studiengänge am Institut Unterstrass entsprechen im Grossen und Ganzen den Studiengängen der PHZH. Nach dem Basisjahr ist ein Wechsel an die PHZH – oder umgekehrt – möglich.

Wie oben beschrieben, wurde das ehemalige Seminar Unterstrass im Laufe der Tertiärisierung der Lehrer/-innenbildung zu einem Institut, das den Anforderungen einer Fachhochschule genügen muss. Damit zusammen hängt auch der Anspruch auf eine Professionalisierung (vgl. Kapitel 3.2) von Lehrpersonen (resp. des Lehrer/-innenberufs), die von Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung getragen ist. Die von Oser und Oelkers (2001) entwickelten Standards[2] der Lehrerbildung oder auch die in den USA entwickelten Standards der INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium; vgl. http://www.ccsso.org), die nach Keller (2002) hauptsächlich die PHZH-Standards konstituieren, können der Professionalisierung eine Grundlage bieten. Bezüglich der Gewichtung der Standards und den geforderten resp. geförderten Kompetenzen bestehen zwischen den verschiedenen Fachhochschulen der Schweiz jedoch Unterschiede[3].

Die Ausbildung zur Lehrperson der Volksschule des Kantons Zürich vollzieht sich modular. Der Studiengang Primarschule umfasst 120 Module, die nach Keller (2002) etwa folgendermassen aufgeteilt sind:

Bildung und Erziehung, „Netzwerk Schule“, Forschung und Entwicklung	30
Fachausbildung und Fachdidaktik	50
Berufspraxis	28
Studienschwerpunkt und Diplomarbeit	12

[2]«Standards sind optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen» (Oser, 1997, S.28).

[3] Verwiesen sei an dieser Stelle u.a. auf den Artikel von Fuchs und Zutavern (2003), die beschreiben, dass die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz ein etwas anderes Konzept der Standardisierung verfolgt als die PHZH.

Die Module sind in sich abgeschlossene Lerneinheiten, die sich in der Regel an den Standards orientieren. Sie sind über die Lernzeit definiert, welche die Studierenden durchschnittlich brauchen, um das Modulziel zu erreichen (40-45 Arbeitsstunden pro Modul). Die Studierenden weisen die Abarbeitung eines (oder mehrerer Module) mit einem standardorientierten Leistungsnachweis nach, wobei ihnen ECTS-Punkte („European Credit Transfer System") gutgeschrieben werden. Der berufspraktischen Ausbildung werden demzufolge ca. 28 Wochen gewidmet, was in etwa 25% der gesamten Ausbildungszeit ausmacht.

2.3.1 Konzept und Ziele der Praxisausbildung

Die Ausbildung zur Vorschul- resp. Primarlehrperson gliedert sich in ein einjähriges Basisstudium, gefolgt von einem zweijährigen Diplomstudium. Die nachfolgenden Ausführungen stammen aus institutsinternen Unterlagen (Unterstrass, 2002) und beziehen sich auf die Ausbildung zur Primarlehrperson.

2.3.1.1 Basisstudium

Allgemeine Ziele. Im Basisstudium werden elementare Lehrformen trainiert und angeleitet. Die Studierenden sind fähig eine Lektion nach den erarbeiteten Kriterien selbständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

Tagespraktika. Die Studierenden arbeiten allein und in Gruppen am Schulort (Laborschule). Sie dokumentieren ihre Arbeit und geben den Praktikumsleiter/-innen und Kolleg/-innen Einblicke dazu.

Wochenpraktika. Die Wochenpraktika folgen je eigenen Zielsetzungen und werden auch beurteilt. In Ergänzung zum Trainingscharakter der Laborschule der Tagespraktika stehen hier auch allgemeine Fragen der Klassenführung und des Berufsalltages zur Diskussion.

Eignungsabklärung. Die Eignungsabklärung ist ein mehrstufiges Verfahren, das sich einerseits auf Gespräche, andererseits auf das von der/dem Studierenden zusammengestellte und verfasste Portfolio[4] stützt. Das Verfahren ist kriterien-, lernziel- und ressourcengestützt. Während des Basisstudiums finden vier Gespräche statt, zwei davon mit den Praxislehrpersonen, zwei mit Dozierenden des Institutes. Das fünfte Gespräch besteht aus der abschliessenden Selbsteinschätzung des/der Studierenden und dem Feedback aus dem Eignungskonvent durch eine/n Dozierende/n.
Unabhängig von der Wahl der Schulstufe werden bei jeder Lehrerin bzw. bei jedem Lehrer folgende Fähigkeiten vorausgesetzt:

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
- Befähigung zu strukturiert-ordnendem Denken und Darlegen

[4] «Ein Portfolio ist eine selektiv und reflektiert zusammengestellte, kommentiert Sammlung von „Illustrationen" verschiedenster Art, die die Arbeit und den Fortschritt der Autorin oder des Autors in verschiedenen Kontexten und über eine längere Zeit dokumentiert. Das Portfolio zeigt auf, dass die Ausbildungsstandards der PHZH von der Verfasserin oder dem Verfasser angestrebt und mindestens zu von einer berufseinsteigenden Lehrperson zu erwartenden Level erreicht worden sind» (PHZH, 2003, S.1).

- Befähigung zu flexiblem, phantasievollem und kreativem Darbieten und Verhalten
- Befähigung zur Reflexion des eigenen Handelns
- Belastbarkeit

Die Berufsvoraussetzungen werden insbesondere während des Basisstudiums überprüft. Im Verlaufe des Diplomstudiums kann durch die Institutsleitung eine erneute Eignungsabklärung angeordnet werden, wenn Zweifel am Vorliegen der Berufsvoraussetzungen auftreten.

2.3.1.2 Diplomstudium

Im Diplomstudium finden keine Tagespraktika mehr statt, dafür vier verschiedene Wochenpraktika:

- Mittelstufenpraktikum (3 Wochen)
- Sonder- und Mehrklassenpraktikum (3 Wochen)
- Unterstufenpraktikum (3 Wochen)
- Lernvikariat (5 Wochen)

Die zwei dreiwöchigen Einzelpraktika, je an der Unter- resp. Mittelstufe, verfolgen das Ziel, dass die Studierenden ab Mitte der ersten Woche die gesamte schulische Arbeit selbständig übernehmen und dabei von der Praxislehrperson beraten und begleitet werden.

Das Sonder- und Mehrklassenpraktikum hat im Gegensatz zu den beiden Regelklassenpraktika die Schwerpunkte im erzieherischen Bereich.

Das Lernvikariat dient der Vorbereitung für die Übernahme einer eigenen Schulklasse nach der Diplomierung, prüft die berufsspezifischen Fähigkeiten und stellt einen eigentlichen Test für die eigene Praxis dar. Begleitet wird das Vikariat von einer Ansprechperson im Schulhaus für organisatorische Belange und einer Ansprechperson am Institut für pädagogische Fragen, für Klärungen in Belastungsmomenten und für das Vorgehen in allfälligen Krisen- oder Konfliktsituationen. Generell übernimmt der/die Studierende die Initiative für die gewünschte Unterstützung. Während des ganzen Lernvikariats werden ein bis zwei Supervisionssitzungen durchgeführt. Das Lernvikariat ist Teil der Diplomprüfung (schulpraktische Ausbildung) und wird mittels drei Lehrproben und dem Portfolio beurteilt.

THEORETISCHER TEIL

Der nachfolgende theoretische Teil dieser Arbeit hat zum Ziel herauszuarbeiten, was angehende Lehrpersonen für ein Wissen und Können erwerben müssen, um später professionell unterrichten zu können. Da die Hauptfragestellung lautet, ob Unterrichtsvorbesprechungen berufsbezogenes Lernen fördern, interessiert vorrangig, was unter berufsspezifischem Lernen im aktuellen pädagogisch-psychologischen Diskurs verstanden wird. Deshalb wird über weite Strecken die Forschung dazu aufgearbeitet, denn dies ermöglicht einen anschliessenden Vergleich mit den vorliegenden empirischen Ergebnissen dieser Untersuchung. Entspricht das in Unterrichtsvorbesprechungen erworbene Wissen demjenigen, welches die Studierenden laut Forschungsberichten und theoretischen Auseinadersetzungen erwerben sollten? Lernen die Studierenden für ihren Beruf relevante Aspekte? Können Unterrichtsvorbesprechungen eine adäquate Hilfe für den Erwerb professioneller Kompetenz sein?

3 Einordnung der Fragestellung in die Lehr-Lern-Forschung

Im den nachfolgenden Kapiteln werden diejenigen Forschungsbereiche betrachtet, die mit einer professionellen Praxisausbildung angehender Lehrpersonen, als Teil der tertiärisierten Lehrer/-innenausbildung, in Beziehung stehen. Ausgehend von einem Überblick der Paradigmen der Lehr-Lernforschung werden Begriffe, die Professionalität charakterisieren, ausformuliert, um danach konstituierende Elemente des berufsspezifischen Lernens zukünftiger Lehrpersonen zu beschreiben. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Sichtweise eines gemässigten Konstruktivismus, der sich in Abgrenzung zu objektivistischen bzw. traditionellen Sichtweisen auch dem situierten Lernen öffnet. Danach wechselt der Fokus der theoretischen Einbettung zum Lernen in Unterrichtsbesprechungen, wobei die Vor- und Nachbesprechungen noch gleichermassen berücksichtigt werden. Zum Schluss wird das Modell des Content-Focused Coachings^{SM} (West & Staub, 2003), neben anderen, als mögliches Modell, das berufsspezifisches Lernen unterstützt, vorgestellt und daraus die, für diese Lizentiatsarbeit relevanten Teile beleuchtet.

3.1 Paradigmen der Lehr-Lern-Forschung

Nach Bromme (1997) sowie Helmke und Weinert (1997) können die Veränderungen der Zeit bezüglich der Lehr-Lern-Forschung idealtypisch als eine Abfolge von drei Paradigmen beschrieben werden:

1. Dem *Persönlichkeitsparadigma* folgte
2. das *Prozess-Produkt-Paradigma*, welches gegenwärtig durch
3. das *Expertenparadigma* ergänzt oder abgelöst wird.

Nachfolgend wird kurz auf die einzelnen Paradigmen eingegangen.

3.1.1 Persönlichkeitsparadigma

Die empirische Unterrichtsforschung der 50er und 60er Jahre suchte nach Rheinberg, Bromme, Minsel, Winteler und Weidenmann (2001) nach allgemein gültigen Merkmalen der „positiven Lehrerpersönlichkeit“. «Dabei ging es um Personenmerkmale, die Unterschiede in der Art der erzieherischen Wirkung (nicht unbedingt des Lernerfolges) erklären sollten» (Bromme, 1997, S. 183). Das Paradigma hatte jedoch verschiedene Schwächen. «Zum einen erwiesen sich die vermuteten Personeneigenschaften als entweder trivial (grausame Lehrer sind ungünstig) oder als sehr komplex; zum anderen blieb die Frage ihrer Auswirkungen und vor allem Ausformungen bei verschiedenen Unterrichtssituationen, Fachinhalten und Klassenstufen offen» (vgl. ebd., S. 183).

3.1.2 Prozess-Produkt-Paradigma

«Im Prozess-Produkt-Paradigma geht es um die Analyse der Wirkung einzelner Verhaltensmuster und Fertigkeiten der Lehrenden auf eng umschriebene Indikatoren des Schülerverhaltens» (Rheinberg et al., 2001, S. 299). Die Autoren schreiben, dass das Prozess-Produkt-Paradigma methodisch und theoretisch zunächst unter dem Einfluss des Behaviorismus[5] stand. Mit diesem Forschungszugang (systematische Unterrichtsbeobachtungen / experimentelle Anordnungen) wurde belegt, dass eine Lehrperson dann erfolgreich unterrichtet, wenn sie zum Beispiel:

- ein reichhaltiges Repertoire an Unterrichtsmethoden flexibel einsetzt
- die Schüler/-innen aktiviert, d.h. dafür sorgt, dass sie sich mit dem Fachinhalt beschäftigen
- die Unterrichtszeit vornehmlich zur Stoffbehandlung nutzt
- sich klar und konsistent äussert, vor allem über die Struktur des Unterrichts und die jeweiligen Ziele
- eine optimistische Haltung hat und sie den Schüler/-innen glaubhaft vermittelt
- u.a. (vgl. ebd., S. 300).

Die Autoren verweisen bezüglich dieser Ergebnisse auf einen Widerspruch zwischen gängigen pädagogischen Grundüberzeugungen zum „offenen Unterricht“ und schülerbestimmter „Freiarbeit“ auf der einen Seite und dem, was sich auf der anderen Seite als Merkmale (leistungs-) effizienten Grundschulunterrichts empirisch nachweisen liess. Sie schreiben aber, dass bevor vorschnell Unterrichtsempfehlungen abgeleitet werden, es zu bedenken gilt, dass Lernzuwachs zwar ein besonders wichtiges, aber keineswegs das einzige Kriterium für Lehrerfolg ist. «Interessenentwicklung, Neugier, Freude am Lernen, Selbstregulation und Ähnliches könnten von anderen Unterrichtsmerkmalen abhängig sein» (vgl. ebd. S. 300).
Obwohl also im Prozess-Produkt-Paradigma wichtige Ergebnisse erzielt worden sind, ist der Forschungsstand in mehrerer Hinsicht ebenfalls unbefriedigend, da er von einer direkten Einwirkung der Lehrenden auf den Lernprozess der Schüler/-innen ausgegangen ist und vernachlässigte, dass Klassenzimmer keine isolierten Einheiten, sondern Teile von

[5] «1913 durch Watson begründetes Programm, nach dem die Psychologie sich auf das objektiv beobachtbare und messbare Verhalten beschränken sollte unter vollständigem Verzicht auf die Beschreibung von Bewusstseinsinhalten» (Häcker & Stapf, 1998).

Schulen sind, die in einer bestimmten sozialen Umgebung liegen, ein spezifisches Schulklima haben und in einer speziellen Schulform verfasst sind.

3.1.3 Expertenparadigma

«Die noch ungelösten Probleme des Prozess-Produkt-Paradigmas, sowie insbesondere die Einsicht, dass dem Handeln erfolgreicher Lehrer offensichtlich viel professionelles Wissen zu Grunde liegt, führten zu einem neuen Verständnis vom Lehrer und damit wiederum zu einer Veränderung der paradigmatischen Vorstellungen ... . Lehrer werden nun als kompetente Fachleute (Experten) für die „Kunst des Unterrichtens" betrachtet» (Rheinberg et al., 2001, S. 302). Mit dem Persönlichkeitsparadigma hat dieser Ansatz gemeinsam, dass nun wieder nach der „guten Lehrperson" gesucht wird. Hier geht es jedoch nicht mehr um die Charaktereigenschaften, sondern um «das Ensemble von Fertigkeiten und Wissen, das für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen des Lehrers erforderlich ist» (vgl. ebd. S. 302). Durch Ausbildung und Übung können diese Fertigkeiten und das professionelle Wissen erworben und weiterentwickelt werden.
Im Prozess-Produkt-Paradigma „zerfiel" die Person des Lehrers/der Lehrerin gleichsam in ein Bündel von Teilfertigkeiten, von denen man gar nicht erwartete, dass sie alle in einer Person realisiert sein konnten. Im Experten-Paradigma wird davon ausgegangen, dass Qualitäten des erfolgreichen Unterrichtshandelns auf (potenziell) trainierbarem Expertenwissen beruhen.
Zudem hat sich das Verständnis der Anforderungen, die eine Lehrperson zu bewältigen hat, grundlegend geändert. So hat die kognitionspsychologisch fundierte Forschung[6] gezeigt, dass die Entwicklung von Lerngelegenheiten im Unterricht hohe Anforderungen an die Lehrenden stellt, gerade weil sie, wie das Prozess-Produkt-Paradigma zeigte, nur sehr begrenzte Einwirkungsmöglichkeiten auf den Lernerfolg der Schüler/-innen haben (Bromme, 1997, S. 186).
Deshalb wird in Unterrichtsmodellen u.a. von Slavin (1989) die Aufgabe der Lehrperson nicht mehr als Lehren, sondern als das Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten interpretiert. Reusser (1995) spricht von Lehrerinnen und Lehrern als „Lernhilfeexperten".
Insgesamt wird im Experten-Paradigma eine stärkere Hinwendung zu kognitiven Aspekten der Lehrer/-inpersönlichkeit vollzogen. Beispiele dazu sind nach Bromme (1997) Forschungskonzepte wie das von Schön (1983), der die Fähigkeit des „guten" Praktikers/der „guten" Praktikerin zur Problemdefinition (und nicht nur Problemlösung) und zum selbstreflexiven Perspektivenwechsel hervorhebt und damit ein, dem Expertenkonzept verwandtes Konzept von den Lehrpersonen als „reflective practitioners" aufzeigt, das v.a. im angloamerikanischen Raum Verbreitung findet. Unabhängig davon entstand im deutschsprachigen Raum das Konzept der „Subjektiven Theorien" (vgl. Kapitel 3.2.4) von Lehrpersonen, das viele Ähnlichkeiten zu Ersterem aufweist, jedoch im Gegensatz zu diesem, nach Bromme (1997, S. 188), empirisch relativ gut überprüft ist.

Nach Bromme (1997) hat dieser Paradigmenwandel von den Anforderungen an Lehrer/-innen nicht nur innerwissenschaftliche Ursachen (z.B. die kognitive Wende der Psychologie), sondern er ist auch durch die tatsächlich veränderte Arbeitssituation von Lehrenden motiviert. «Heute geht man davon aus, dass sowohl der Expertenansatz als auch der Pro-

[6] Sachgebiet der Psychologie, das sich auf alle Prozesse und Produkte der Kognition erstreckt. Neisser, der 1967 mit seinem Buch „Cognitive Psychology" dem Gebiet den Namen gab, meint mit der Kognitionspsychologie die Beschäftigung mit der „Sinnesinformation und deren Schicksal" (Häcker & Stapf, 1998, S.441).

zess-Produkt-Ansatz [in seiner erweiterten Form, Anmerkung K.F.] ihre Berechtigung haben und sich wechselseitig ergänzen» (Helmke, 2003, S. 30).

3.1.4 Neueste Entwicklungen im angloamerikanischen Raum

Im angloamerikanischen Raum waren die drei oben erwähnten Paradigmen ebenfalls führend in der Forschung. So schreibt Cochran-Smith (2001), dass die folgenden „Hauptfragen“ die Lehrer/-innen-Forschungen bestimmten.

- The **attribute question**, which was prominent from roughly the early 1950s through the 1960s asked, „What are the attributes and qualities of good teachers, prospective teachers, and teacher education programs?“
- The **effectiveness question** focused different issues: „What are the teaching strategies and processes used by effective teachers, and, what teacher education processes are most effective in ensuring that prospective teachers learn these strategies?“ This question drove many of the developments and reforms in teacher education during the late 1960s through the mid 1980s.
- The **knowledge question** drove the field from the early 1980s through the late 1990s. This question became mantra throughout the field, „What should teachers know and be able to do? and/or, it’s companion, „What should the knowledge base of teacher education be?“ At the heart of the knowledge question was the desire to professionalize teaching and teacher education by building a common knowledge base for the profession. (Cochran-Smith, 2001, S. 3ff.)

Diese Fragen entsprechen den oben beschriebenen Paradigmen. Nach Nölle (2002) hat im angloamerikanischen Raum jedoch unterdessen ein Perspektivenwechsel stattgefunden, der von Cochran-Smith (2001) als ein Wechsel von „policy and practice“ hin zur Frage der „outcomes“ charakterisiert wird.

- As we enter the twenty-first century, the outcomes, consequences, and results of teacher education have become critical topics in nearly all of the state and national policy debates about teacher preparation an licensure as well as in the development of many of the privately and publicly funded research agendas related to teacher and student learning. If the major question that drove the field during the last fifteen years was, „What should teachers and teacher candidates know and be able to do?“ the driving question for the last three or four years has been an **outcomes question**, „How will we know when (and if) teachers and teacher candidates know and can do what they ought to know and be able to do?“ (Cochran-Smith, 2001, S. 6)

Vergleicht man nun die aktuellen Entwicklungen an den neu entstandenen und entstehenden Pädagogischen Hochschulen mit dieser neuesten Fragestellung, so zeigen sich v.a. bezüglich der Professionalisierung der Lehrer/-innenausbildung mittels Standards Parallelen. Oser (1997) definiert Standards als «Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten» (vgl. ebd. S. 27) sollten. Dieser Gütemassstab (u.a. in Form von

Portfolios dokumentiert) soll Ausbildner/-innen und Studierenden Werkzeug zur Überprüfung des „outcomes“ sein.

Im nächsten Kapitel werden, hauptsächlich ausgehend vom Expertenparadigma und der „outcomes question“, relevante Forschungsgebiete, welche die Lehrer/-innenbildung betreffen, dargestellt und einige daraus hervorgehende, für diese Lizentiatsarbeit relevante Aspekte, beschrieben.

3.2 Professionelle (zukünftige) Lehrpersonen: Kompetenzen, Expertise und Wissen

> Professionalisierung meint in einer gängigen Begriffsvariante Ausrichtung der Wissensbasis einer Berufsgruppe am wissenschaftlichen Wissen in der Erwartung, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Profession Expertenstatus erlangen. Als Expertinnen und Experten stützen sich Professionelle bei ihrer Berufsarbeit auf Ergebnisse der Wissenschaft. Allerdings beruht Expertise nicht ausschliesslich auf wissenschaftlicher Kompetenz (vgl. Radtke, 1996; Stichweh, 1994; Terhart, 1992). Ebenso häufig, wie die Wissenschaft als Definitionskriterium von Professionalität genannt wird, findet sich auch der Hinweis, dass die Kontexte, in denen sich Forschende und Praktiker bewegen, in wesentlicher Hinsicht voneinander verschieden sind (vgl. Herzog, 1999; Schön, 1983), so dass die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in wichtigen Belangen von dessen Erzeugung differiert. (Herzog & von Felten, 2001, S. 17)

Deshalb kann wissenschaftliches Wissen auch nicht „tel quel“ in die Praxis transferiert werden, sondern muss immer wieder von neuem vor Ort reflektiert und differenziert werden. Um pädagogisch professionell zu arbeiten, braucht es die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und mit den Anforderungen, die der jeweilige Kontext stellt. Boshuizen, Bromme und Gruber (2004, S. 5) unterscheiden zwischen „academic knowledge“ und „professional knowledge“ und schreiben, dass die Beziehung zwischen den beiden wichtig sei, da sich Ersteres durch berufsbezogenes Lernen in das Zweite transformiere; «but academic knowledge is not identical to professional knowledge» (vgl. ebd. S. 5).

Koch-Priewe (2002) greift aus der Vielfalt von Definitionen pädagogischer Professionalität diejenige von Bauer heraus: «Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist (...), ihre Handlungen unter Bezug auf eine *Berufswissenschaft* begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt» (Bauer et al., 1996; zitiert nach Koch-Priewe, 2002, S. 312; Hervorhebung von B. K.-P.).

Etwas sehr vereinfacht lässt sich folgern, dass Professionalität Berufskompetenzen erfordert, die nicht nur erworben, sondern auch angewandt und reflektiert werden sollten. Weinert (2001, S. 45) schreibt jedoch bezüglich Kompetenzen in seinem Buchkapitel „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“, dass in Philosophie, Psychologie, Linguistik, Soziologie und auch Wirtschaftswissenschaften bezüglich des Begriffs „Kompetenz“ sehr viele verschiedene Definitionen vorherrschen, und dass lediglich Einigkeit über folgende Annahme herrscht: «... Competence is interpreted as a roughly specialized system of abili-

ties, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal» (vgl. ebd.). Er zeigt jedoch auch auf, dass keine Basis für eine theoretisch begründete Definition oder Klassifikation bezüglich des Begriffs in den verschiedenen Feldern besteht.
Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, Kompetenzen, die Lehrer/-innen-Professionalität konstituieren, darzustellen.

3.2.1 Kompetenzen von Lehrpersonen

Bromme (1997, S. 187) bezeichnet Kompetenzen als «ein kohärentes Ensemble von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist». Nach Terhart (2000, S. 15) ist das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen ein Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Helmke (2003, S. 42) differenziert vier Kompetenzbereiche für Lehrpersonen: Sachkompetenz, Didaktische Kompetenz, Diagnostische Kompetenz und Klassenführungskompetenz. Hinzu kommen laut Helmke wichtige andere Personmerkmale: «Schul- und unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen, subjektive und intuitive Theorien (epistemologische Vorstellungen) zu wichtigen Konzepten des Lehrens und Lernens, die Bereitschaft der Selbstreflexion sowie das berufsbezogene Selbstvertrauen (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit)» (vgl. ebd. S. 42).
Kompetenzen sind also unabdingbare Voraussetzung einer professionellen Lehrperson. Deshalb bezeichnen einige Autoren (vgl. Rheinberg et al., 2001, S. 302) Lehrpersonen auch als kompetente Fachleute (Experten) für die „Kunst des Unterrichtens“. Oser (2001, S. 215) hält jedoch fest, dass wir zwar «ellenlange Beschreibungen der kritischen Moderne und ihren Anforderungen an Erziehung und Schule» finden, «aber keine minimalen verbindlichen Festlegungen darüber, was den eigentlich an sicheren Fähigkeiten notwendig sei, um effektiver intervenieren und unterrichtlich handeln zu können» (vgl. ebd.). Deshalb fasst Arning (2000, S. 306), basierend auf anderen Beschreibungsversuchen, die inhaltlichen Dimensionen des professionellen Wissens, das Lehrerinnen und Lehrer künftig benötigen, zusammen und beschreibt sie mittels folgender Kompetenzen:

Selbstverantwortungskompetenz (Ich-, Persönlichkeitskompetenz). Hier geht es um die Elemente professionellen Wissens, die aus der Selbstwahrnehmung und Reflexion eigenen Denkens und Handelns sowie eigener Zielsetzungen und Fähigkeiten und aus subjektiven Erfahrungen vor allem in pädagogischen Zusammenhängen erwachsen und die erlauben, eigene Projektionen, Verdrängungen und Übertragungen zu überprüfen und zu bearbeiten.

Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz. Hier werden solche Elemente professionellen Wissens angesprochen, die zwar für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern fundamental sind, aber nicht ausschliesslich auf die Bewältigung schulischer Anforderungen gerichtet sind. Es geht u.a. darum, Sensibilität für pädagogische Situationen zu entwickeln, die Fähigkeit, in ihnen zu interagieren und zu kooperieren, tragfähige Beziehungen zu gestalten sowie Gruppenprozesse zu unterstützen und zu leiten. Dazu gehört auch, diagnostische Verfahren zu kennen, die es erlauben, Lernpotentiale und -hindernisse zu erkennen und daraus resultierend, Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für individuelle Lernbiografien zu entwickeln, die auch zur Beurteilung von Lernprozessen und -leistungen dienen.

Spezielle pädagogische Handlungskompetenz. Im Gegensatz zur allgemeinen zielt die spezielle pädagogische Handlungskompetenz stärker auf die, im engeren Sinne, schulischen Anforderungen: auf die Lehre, das Gestalten von Lernumgebungen und das Unterrichten.

Sie umfasst Wissen über das Lernen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten, didaktische und methodische Fähigkeiten, sowie das Wissen um die Möglichkeiten und Grenzen neuer Medien in schulischen Lernprozessen und die Fähigkeit, diese zu nutzen.

Fachliche Kompetenz. Ihre fachliche Kompetenz erweisen Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten für Sach- und Funktionszusammenhänge auf der Basis fachwissenschaftlicher Grundlagen. Dazu gehört auch die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis sowie die Fähigkeit zur Bewertung der Relevanz wissenschaftlicher Disziplinen und ihrer Entwicklungen für die eigene Arbeit.

Organisationskompetenz. Diese Kompetenz umfasst das Organisationswissen, das für ein angemessenes, selbstbestimmtes und kreatives Handeln in der Institution Schule und ihrer administrativen Umgebung erforderlich ist. Dieses schliesst sowohl schulintern die Fähigkeit zur Aufgabenanalyse, Evaluation, Arbeit im Team und Entscheidung als auch zur Kooperation mit ausserschulischen Bereichen, Gruppen und Institutionen mit ein.

Diese Kompetenzbereiche stehen nun nach Arning (2000) weder additiv unverbunden nebeneinander, noch bilden sie ein, in irgendeiner Weise hierarchisch geordnetes Gefüge etwa der Art, dass der fachlichen Kompetenz von Lehrpersonen die oberste Priorität einzuräumen wäre. Arnig (2000) geht in seinem Modell vielmehr davon aus, dass z.B. fachliche Kompetenz, als in spezifischer Weise strukturiertes, professionelles Wissen in einen berufsbezogenen Funktionszusammenhang eingebettet ist. Keine der Kompetenzen ist unabhängig von den anderen und unabhängig vom beruflichen Feld, in dem sie eingesetzt wird.

3.2.2 Von Kompetenzen zu Standards

Oser und Oelkers (2001) verwenden in ihrer Untersuchung (Nationale Forschungsprogramme 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme) den Begriff Standard sowohl für eine professionelle Kompetenz als auch für deren optimale Erreichung. Dazu schreiben sie jedoch: «Dies ist in der Tat ein Problem, das wir deshalb in Kauf nehmen, weil der Begriff analytisch gedacht ist. Standards haben stets zwei sich gegenseitig bedingende Definitionseinheiten: Sie sind optimal ausführbare und optimal beherrschbare Dispositionen» (Oser, 2001, S. 216).

Oser und Oelkers (2001) generierten 88 Standards, zusammengefasst in einzelnen Gruppen, die Kompetenzen von Lehrpersonen beschreiben.

Übersicht über die Standardgruppen nach Oser und Oelkers (2001, S. 230):

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichtes
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenz

An der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH, 2002, S. 38) gelten, im Sinne von zu erwerbenden Kompetenzen, folgende Ausbildungsziele, formuliert in zehn Standards, die sich, wie oben beschrieben, an den in den USA entwickelten Standards der INTASC orientieren:

1. Fachwissen und -können, Kontextwissen
2. Lernen und Entwicklung
3. Umgang mit Heterogenität
4. Eigenständiges Lernen, kritisches Denken, Problemlösen, kreatives Gestalten
5. Soziales Umfeld
6. Kommunikation
7. Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
8. Beurteilung
9. Sicherung der Qualität und professionelle Weiterbildung
10. Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Wie die beiden Standardlisten zeigen, besteht keine Einigkeit darüber, welche Standards in der Schweiz als verbindlich angesehen werden. Jede Institution legt ihre Schwerpunkte selber fest. Es ist jedoch sicher kein Zufall, dass zum Teil immer wieder ähnliche Formulierungen gebraucht werden, die sich grundsätzlich im oben beschriebenen Feld der zu erwerbenden Kompetenzen von Arnig (2000) bewegen.

Wie diese Kompetenzen resp. Standards im Laufe der Ausbildung erworben werden, scheint eine zentrale Frage zu sein, die nicht losgelöst von der berufspraktischen Ausbildung der angehenden Lehrpersonen zu beantworten ist. Zentral scheint hier, dass nach Oser (1997) Standards keine pädagogisch-psychologischen Wissenseinheiten sind, sondern auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen und in sich dauernd wandelnden Kontexten liegen. Sie sind keine „Skills“, weil ihr Einsatz reflexiv, unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen, geschieht. «Wären Standards nur Skills, so wären sie leicht und ohne grosse Probleme zu erwerben. Weil sie aber komplex sind und reflexiv in die Anwendung überführt werden müssen, ist ihr Erwerb zeitaufwändig und notwendigerweise übungs -und praxisintensiv» (Oser, 1997, S. 30). Nach Oser (1997) verfügen nur Experten über Standards, und Standards des Lehrerberufes verbinden Wissen und Handeln in vielfältiger Weise miteinander, weshalb im nachfolgenden Kapitel der Expertiseforschung etwas Raum gegeben wird.

3.2.3 Expertiseforschung

Expertinnen oder Experten eines Bereiches zeichnen sich nach Gruber und Ziegler (1996) dadurch aus, dass sie Leistungen erbringen, welche die normale Gedächtniskapazität bei weitem überfordern; sie erinnern sich nach einer, nur wenige Sekunden dauernden Präsentation an enorme Informationsmengen nahezu fehlerfrei; sie lösen hochkomplexe Problemstellungen in phantastisch kurzer Zeit usw. Die traditionelle Sichtweise dieser exzeptionellen Fähigkeiten war, dass es sich bei solchen Personen um Genies oder wenigstens um Hochbegabte handeln müsse. Die moderne Expertisenforschung hat jedoch nach Gruber

und Ziegler (1996) zu einer gravierender Änderung dieser Einschätzung beigetragen: «Im Prinzip kann jeder – wenigstens liegen derzeit keine gegenteilige Befunde vor – Experte in einer Domäne werden. Voraussetzung ist allerdings eine jahrelange, mühevolle, intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich» (vgl. ebd. S. 7). Explizite Definitionen von „Expertise“ oder „Experte“ sind nach den beiden Autoren selten, deshalb sei es auch nicht verwunderlich, dass die Kriterien, nach denen Expertenstatus zugebilligt wird, von Studie zu Studie variieren. «Manchmal werden Personen, die über eine lange Berufserfahrung verfügen, als Experten bezeichnet, manchmal sind es Personen, die in ihrem Fachgebiet internationale Reputation geniessen» (vgl. ebd. S. 8). Gruber und Ziegler (1996) sind mit Posner (1988) der Meinung, dass ein Experte oder eine Expertin eine Person sei, die in einer Domäne dauerhaft (also nicht zufällig und singulär) herausragende Leistungen erbringt. Üblicherweise wird in der Expertiseforschung dem Experten/der Expertin eine Novizin/ein Novize gegenübergestellt, also eine Person, die noch neu auf einem Gebiet ist und noch keine einschlägigen Erfahrungen sammeln konnte.
In welchem Sinne kann man aber im Zusammenhang mit Lehrpersonen von „Experten“ sprechen? Bromme (1992) meint dazu, dass er den Begriff als «Bezeichnung für Personen gebraucht, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen» (Bromme, 1992, S. 8). Er verweist darauf, dass der Begriff in den Expertenstudien der Problemlösepsychologie und auch in entsprechenden Studien zu Lehrpersonen doppeldeutig gebraucht wird. «Zum einen wird damit der Unterschied zum Laien und Anfänger hervorgehoben. Zum anderen wird damit das besondere Können und Wissen bezeichnet, das Experten von anderen – ebenfalls berufserfahrenen – Mitgliedern der Berufsgruppe unterscheidet. In den meisten Studien werden aber Experten mit Anfängern verglichen und nicht mit Kollegen gleicher Berufserfahrung, so dass der Leistungsunterschied nicht auf einen Faktor allein zurückgeführt werden kann» (Bromme, 1992, S. 8). Deshalb schlägt Bromme (1992) vor, für Lehrpersonen mit dem Begriff des „Experten“ den Aspekt des Professionellen und nicht den Aspekt des Vergleichs von starker und schwacher Leistung zu beschreiben.

Bezogen auf die Lehrer/-innenausbildung kann daraus geschlossen werden, dass erfahrene Lehrpersonen Experten resp. Expertinnen der Domäne „Schule und Unterricht“ sein müssten und angehende Lehrer/-innen Novizen resp. Novizinnen sind, die das notwendige „Lehrer/-innenwissen“, das den Beruf auszeichnet, zuerst erwerben müssen. Es lässt sich jedoch nach Weinert und Helmke (1996) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg feststellen. Berliner (1992, S. 228ff.) zählt folgende zusammenfassende Punkte auf, die Expertinnen und Experten des Lehrerberufs auszeichnen:

Experten und Expertinnen des Lehrberufes...

1. sind vor allem in ihrem Spezialgebiet überdurchschnittlich.
2. entwickeln Automatismen für das, was Wiederholung ist, zwecks schnellen Erreichens von Zielen.
3. sind sensitiver für Fragen der Sachstruktur und der gleichzeitig sozialen Situation der Lernenden.
4. sind positiv eingestellt bezüglich notwendiger Problemlösungen (Konflikte, Unübersichtlichkeit, Bedürfniskoordination, etc.).

5. sehen die Probleme und Situationen anderer und überschauen sie besser als Novizen.
6. können sofort Grundmuster des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern erkennen; Novizen verstehen oft nicht einmal die Sachfrage.
7. sehen bedeutungsvolle Sachzusammenhänge, die vor allem in dem Bereich, in dem sie unterrichten, durchschlagen.

Doch wie erlangen Novizen und Novizinnen Expertenstatus?

> Fünf Stufen des Erwerbs von Expertisen in Bezug auf die verschiedenen professionellen Kompetenzen können gezeigt werden: a) eine Novizenstufe, wo es darum geht, Regeln und Rezepte, die das Handeln steuern, zu finden; b) das Stadium des „beginners“, wo es darum geht, strategisches und konzeptionelles Wissen zu erwerben und damit auch zu verstehen, wann Regeln überhaupt wirken und wann nicht; c) stellt das Stadium der Kompetenz dar; man weiss jetzt, was es zum Erreichen eines bestimmten Zieles braucht; bei d) wird ein Stadium erreicht, wo Lehrpersonen Vernetzungen zwischen Situationen und Handlungsnotwendigkeiten herstellen können, alte und neue Erfahrungen miteinander verbinden und einen ganzheitlichen Zugang zu praktischen Notwendigkeiten haben; e) erst die letzte Stufe, ist diejenige eines Experten oder einer Expertin. Hier wird die Situation adaptiv kontrolliert. Die Kompetenz wird Standard, d.h. sie kann auch unter dem Gesichtspunkt einer Schul-Situation, unter Stress, unter kommunikativen Spannungen, noch zuverlässig und wirksam zur Anwendung kommen. (Dreyfuss & Dreyfuss, 1986; zitiert nach Oser, 2001, S. 221ff.)

Eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung von Kompetenz (resp. Standards) und dem Status eines Experten/einer Expertin ist demzufolge der Aufbau einer soliden und vielfältigen Wissensbasis. Welche Inhaltsbereiche professionelles Lehrerwissen konstituieren und wie diese kategorisiert werden, ist Gegenstand des nächsten Teilkapitels.

3.2.4 Inhaltsbereiche professionellen Lehrerwissens

«Studien im Rahmen des Experten-Paradigmas belegen die Bedeutung einer reichen und hoch strukturierten Wissensbasis für professionelles und wirksames unterrichtliches Handeln» (Staub, 2001, S. 179). Auch Weinert und Helmke (1996, S. 232) schreiben, «dass der gute Lehrer deshalb so erfolgreich ist, weil er über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens verfügt». Bromme (1992) beschreibt, basierend auf einer Klassifikation von Shulman (1986), fünf Wissensbereiche, die professionelles Wissen und Können von Lehrpersonen auszeichnen. Diese Bereiche konstituieren die oben beschriebenen Kompetenzen erfolgreichen Unterrichtens und werden nachfolgend aufgeführt.

3.2.4.1 Klassifikation von Wissensbereichen

Fachliches Wissen. Wissensbestände, die sich auf das zu unterrichtende Gebiet oder Schulfach beziehen.

Curriculares Wissen. Damit ist gemeint, dass die Unterrichtsinhalte nicht einfach die propädeutischen Anfangsgründe der Wissenschaften sind. Die Bedeutung der unterrichteten Begriffe ist nicht allein aus der Logik der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu erklären. Es fliessen auch Zielvorstellungen über Schule in die fachliche Bedeutung ein. Hier handelt es sich zum Teil um implizite Annahmen, die auch in Konflikt mit dem explizit disziplinären Wissen geraten können.

Philosophie des Schulfaches. Dies sind die Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zu anderen Bereichen des Lebens und Wissens steht. Die Philosophie des Schulfaches ist auch impliziter Unterrichtsinhalt.

Allgemeines pädagogisch-didaktisches Wissen. Damit ist der Bereich des Wissens gemeint, der relativ unabhängig von den Fächern für die Optimierung von Lehr-Lernsituationen wichtig ist.

Fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Dieses Wissen entspricht einer „Verschmelzung" von disziplinär-fachinhaltlichem Wissen, methodisch-didaktischem Wissen und praktischer Erfahrung. Es entsteht im Laufe der beruflichen Karriere durch eine zunehmende Integration von allgemeinen pädagogischen, didaktischen und psychologischen Kenntnissen und spezifisch subjektiven Unterrichtserfahrungen.

«Aus wissenspsychologischer Sicht erweist sich das fachspezifisch-pädagogische Wissen als zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz» (Staub, 2001, S. 180). Dies schreibt auch Bromme (1992, S. 96): «Shulmans' Ordnungsbegriffe, insbesondere der des „pedagogical content knowledge", haben sich für die Lehrerkognitionsforschung als sehr anregend erwiesen». Eine Quelle für implizites fachspezifisch-pädagogisches Wissens kann nach Staub (2001) die Beobachtung von Unterricht sein, der durch andere Lehrkräfte erteilt wird. Zudem zielen auch die Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik auf die Herstellung von Verknüpfungen von fachspezifischem und pädagogisch-psychologischem Wissen hin (vgl. ebd.). Es gilt jedoch nach Bromme (1992; zitiert nach Staub, 2001, S.180) zu bedenken, «dass fachspezifisch-pädagogisches Wissen auch nur teilweise durch das Studium der Fachdidaktik erworben werden kann, weil es überwiegend durch eigenen Erfahrung entwickelt werden müsse, da zum Beispiel auch fachdidaktische Hilfen immer wieder an die jeweilige Klasse anzupassen sind». Grossmann (1990, S. 16) beschreibt mögliche Quellen von fachspezifisch-pädagogischem Wissen: «Past research suggest at least four possible sources of pedagogical content knowledge: apprenticeship of observation, subject matter knowledge, teacher education, and classroom experience». Der Erwerb von fachspezifisch-pädagogischem Wissen ist demzufolge ein Prozess auf mehreren Ebenen und dieses Wissen kann nicht lediglich angeeignet werden, sondern es muss auch verinnerlicht und immer wieder aufs Neue in der Praxis erprobt werden.

Eine etwas andere Unterscheidung von Wissensformen beschreiben Messner und Reusser (2000), die sich an eine Unterscheidung von Cochran-Smith und Lytle (1999) anlehnt. Die beiden Autoren bezeichnen die Formen als „Wissen über die Praxis", „Wissen in bzw. aus der Praxis" und „Wissen für die Praxis".

Wissen über die Praxis. Dieser Konzeption liegt die Vorstellung zugrunde, dass «erworbenes fachliches und didaktisches Wissen – z.B. pädagogisch-psychologisches Wissen über Lehr-Lernprozesse und ihre kontextuellen Bedingungen – mehr oder weniger direkt zu

einer besseren Lehrpraxis führt» (Messner & Reusser, 2000, S. 281). Es geht darum, dass Berufswissen, bevor es handlungswirksam werden kann, zuerst kognitiv aufgenommen werden muss. Dieses explizit erworbene Wissen stellt danach die Basis für professionelles Handeln dar. Berufliches Handeln wird demzufolge als Anwendung von Wissen verstanden. «Das Ziel der Lehrerbildung besteht nach dieser Konzeption darin, das notwendige fachliche Wissen unter Bezugname auf Wissenschaft und Lehrkunstregeln bereit zu stellen und zu vermitteln» (vgl. ebd. S. 282). Aus diversen, gut abgesicherten Forschungsarbeiten (Dann, 1989, 1994; Wahl, 1991) geht hervor, wie weit der Weg zwischen Wissen und Handeln jedoch ist und wie häufig so genanntes „träges Wissen", also an der Hochschule verbal und theoretisch vermitteltes Wissen, in der Praxis nicht umgesetzt wird. Wahl, Weinert und Huber (1997) gehen davon aus, dass das Verhalten von Lehrpersonen zu einem beträchtlichen Teil durch „subjektive Theorien"[7] gesteuert wird, die sehr stabil sind und sich nur dort ändern, wo im Alltag andere Erfahrungen gemacht werden. Wahl (1995) schlägt als flankierende Massnahme bei der Veränderung subjektiver Theorien eine KOPING-Gruppe vor. KOPING bedeutet kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen, und Schmidt (2001) konnte zeigen, dass diese Art von „social support" den Prozess des Umlernens gut unterstützen kann (eine ausführliche Darlegung erfolgt in Kapitel 3.5.1).

Wissen in bzw. aus der Praxis. Aus dieser zweiten Perspektive spiegelt sich nach Messner und Reusser (2000, S. 282) das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen «in ihren Entscheidungen und Urteilen, in ihren Überlegungen und Begründungen unterrichtlichen Handelns, in ihren Fragestellungen und Wahrnehmungen zum Unterrichtsverlauf, kurz: in ihrem praktisch gewordenen pädagogischen Handlungswissen». Laut dieser Sichtweise wird berufliches Wissen durch Nachahmung und durch eigene Erfahrung, d.h. durch Nachdenken sowie durch mehr oder weniger gezielte praktische Versuche im Verlauf der Berufstätigkeit erworben und vertieft. Diese Konzeption rückt die bereits oben angesprochenen „Subjektiven Theorien" bzw. die handlungsleitenden Kognitionen von Lehrpersonen ins Zentrum und «zielt auf deren zielbezogene Weiterentwicklung durch Bewusstmachung und sozialen Austausch – durch reflexive Praxis» (vgl. ebd. S. 282). Das Problem, dass die Bewusstmachung alleine nicht automatisch zu einer Verbesserung des Handelns führt, wurde bereits oben erläutert.

Wissen für die Praxis bzw. für beruflich Handelnde und Problemlöser/-innen. Diese dritte Konzeption zielt auf eine Integration der ersten beiden Formen.

> Aus der Perspektive des Erwerbs von theoretischem Wissen über Lehr-Lernprozesse bedeutet dies, dass pädagogisches Inhaltswissen nur dann verhaltenswirksam wird, wenn es tief assimiliert, d.h. in die Verhaltensstrukturen einer Person integriert und damit personalisiert worden ist. Aus der Perspektive beruflicher Kompetenz durch praktische Erfahrung und ihrer individuellen Verarbeitung bedeutet diese Integration, dass produktives Lernen in anspruchsvollen Berufen auch begrifflicher Mittel, d.h. überindividuell abgesicherten, wissenschaftlichen Wissens, bedarf. (Messner & Reusser, 2000, S. 283)

[7] Subjektive Theorien beinhalten nach Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) komplexe Kognitionen über das Selbst und die Welt, weisen eine mindestens implizite Argumentationsstruktur auf und erfüllen parallel zu wissenschaftlichen Theorien die Funktion der Erklärung und Prognose.

Es scheint einleuchtend, dass sich Berufswissen nach diesem Modell einerseits immer wieder der Bewährung in praktischen Situationen unterziehen muss. Andererseits erhält es aber auch Impulse zu seiner lebenslangen Weiterentwicklung, indem eine Reflexion über die Ziele und ablaufenden Prozesse des Lehrens und Lernens an Begriffen und Theorien erfolgt (Messner & Reusser, 2000, S. 284).

3.2.4.2 Wissen oder Überzeugung

Aus den beiden Darstellungen über Wissensformen geht hervor, dass insbesondere das „Fachspezifisch-Pädagogische Wissen“ (Bromme, 1992, S. 97) resp. das „Wissen für die Praxis“ (Messner & Reusser, 2000, S. 283) zentral ist für die Generierung von Kompetenz und daraus folgender Professionalität. Wie bereits angedeutet, ist es jedoch sehr schwierig, bestehendes Wissen zu verändern, vor allem dann, wenn sich dieses Wissen in Form von Automatismen bereits zu stabilen Handlungsroutinen verdichtet hat. Nun ist es aber nicht so, dass Lehrerstudierende zu Beginn ihrer Ausbildung ohne jegliche Ahnung darüber, wie Schule zu sein hat, in die Pädagogische Hochschule eintreten. Mit Sicherheit haben alle schon sehr viele einschlägige Erfahrungen mit anderen Lehrpersonen gemacht und haben sich dadurch ein breites Hintergrundwissen angeeignet, das zwar auf eigener Erfahrung beruht, aber wahrscheinlich nicht sorgfältig mit akademischem Wissen überprüft wurde, sondern sozusagen aus dem Alltag emergierte und sich zu „Alltagswissen“ verdichtete. Meistens sind dies eher Überzeugungen als tief assimilierte Wissensstrukturen. Überzeugungen, auch wenn sie inadäquat oder überholt sind, verlieren jedoch keineswegs ihre Bedeutung für entsprechendes Lehrerhandeln. So schreiben Woolley, Benjamin and Williams Woolley (2004, S. 320): «It is well established that teachers generally teach as they were taught based on years of observing their own teachers. It is also recognizes that it is difficult to change teachers’ beliefs and that powerful teacher education programs are needed to impact beliefs».
Weisen die Überzeugungen eine zumindest implizite Argumentationsstruktur auf, dann werden sie in der Psychologie auch „Subjektive Theorien“ genannt (vgl. oben). Lehrpersonen unterscheiden sich nach Staub (2001, S. 181) bezüglich ihren fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen zum Teil erheblich. Einerseits bestehen grosse Unterschiede zwischen den Kulturen, andererseits sind aber auch Schulkulturen Ausdruck von impliziten und expliziten Überzeugungssystemen. Auf die unterschiedlichen, den Überzeugungen zugrunde liegenden Lehr-Lerntheorien wird in Kapitel 3.3 eingegangen.
Wichtig scheint hier anzumerken, dass fachspezifisch-pädagogische Überzeugungen nicht per se inadäquat sein müssen.

3.2.5 Zum Begriff der Erfahrung

Wie bereits aus den letzten Kapiteln deutlich wurde, braucht es für den Aufbau von Lehrkompetenz einerseits wissenschaftlich fundiertes Wissen, flexibel anwendbare Routinen und ein besonderes Berufsethos, das handlungsleitende Wertmassstäbe repräsentiert (vgl. Terhart, 2000, S. 55). Bezogen auf das Wissen wird nach Terhart (2000) «oft zwischen deklarativen (z.B. Fakten, Begriffe, Regeln), prozeduralen (z.B. Fertigkeiten, Strategien) und metakognitiven (z.B. Regulation) Komponenten getrennt» (vgl. ebd. S. 55). Das wissenschaftliche Wissen schafft aber lediglich die Voraussetzung für ein adäquates Verständnis von beruflichen Anforderungen, Tätigkeiten und Funktionszusammenhängen als auch für die Reflexion und Beurteilung des beruflichen Handelns und den Anschluss an

neue wissenschaftliche Erkenntnisse. Es ist jedoch keine hinreichende Basis für das Handeln im beruflichen Alltag und insbesondere für das Handeln in Problemsituationen (vgl. ebd. S. 55). «Die Bewältigung entsprechender Anforderungen setzt ein umfangreiches und ausdifferenziertes Repertoire von problem- und situationsbezogenen Handlungsmustern voraus, aus dem unmittelbare Aktivitäten abgerufen (und eventuell situationsbezogen modifiziert) werden können. Ein entsprechendes Situations- und Handlungsrepertoire beruht auf Routinen und *Erfahrungen* [Hervorhebung K.F.] und umfasst Skripts oder Choreographien» (Terhart, 2000, S. 56).
Bereits Dewey (1904 / 1995) hat das Prinzip einer theoriebezogenen und situierten Lehrerberufsbildung vertreten und der „Erfahrung“, resp. dem „Erfahrung-Machen-Können“ einen wesentlichen Teil eingeräumt.
„Erfahrungsforschung“ konzipiert sich aus Ergebnissen der Expertiseforschung einerseits und der Forschung zum Kompetenzerwerb andererseits. Erfahrung wird von Gruber (1999) als eine wesentliche Grundlage kompetenten Handelns in einem komplexen Gegenstandsbereich dargestellt, die durch «eine langwährende Auseinandersetzung mit den Anforderungen dieses Gegenstandsbereiches und durch das Erleben entsprechender Episoden, sofern diese vom Individuum als selbstrelevant eingeschätzt werden» (vgl. ebd., S. 213), entsteht. Da Praktika während der Lehrer/-innenausbildung den zentralen Ort der Möglichkeit des Erfahrung-Machens darstellen, scheint es sinnvoll, diesen Forschungsstrang ebenfalls zu berücksichtigen. Dies auch deshalb, weil ohne Erfahrung fachspezifisch-pädagogisches Wissen nicht erworben werden kann.

3.2.5.1 Abgrenzung von Erfahrung und Expertise

> Erfahrung und Expertise werden oft synonym verwendet und über die Anzahl der Jahre der Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich operationalisiert, z.B. die Jahre der Berufstätigkeit in einem bestimmten Beruf. Dies kann durchaus eine hilfreiche Heuristik sein, denn jeder Experte hat sich zweifellos mehrere Jahre intensiv mit seiner Domäne auseinandergesetzt, und grosse Erfahrung kann nur in einem langen Zeitraum erworben werden. Dennoch ist die Gleichsetzung nur zur groben Orientierung hilfreich, aber bei genauer Analyse aus wenigstens zwei Gründen nicht ratsam. Erstens sind die Bedeutungsfelder der beiden Begriffe nicht identisch, zweitens garantiert lange Beschäftigung mit einer Domäne weder Erfahrungserwerb noch das Entstehen von Expertise. (Gruber, 1999, S. 24)

Daraus ist zu folgern, dass es nicht nur möglich, sondern auch ratsam ist, zwischen den Begriffen der Expertise und Erfahrung zu differenzieren. Es ist demzufolge wichtig zu erfassen, unter welchen Bedingungen Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns angesehen werden kann, die jenseits der in der Expertiseforschung bisher untersuchten Thematiken zum Verständnis von Kompetenzerwerb liegen.

3.2.5.2 Konzipierung von Erfahrung als „Informationsverarbeitung in Situationen“

Gruber (1999, S. 216) macht deutlich, dass für das Verständnis von Erfahrung das Zusammenwirken zweier Bereiche als notwendig angesehen wird, die bislang meist getrennt analysiert wurden: Die Analyse intrapersonaler Informationsverarbeitungsprozesse (allgemeinpsychologische Forschungsstränge) und die Analyse adäquater Lern- bzw.

Arbeitsumgebungen und -situationen, in denen die individuellen Verarbeitungsprozesse stattfinden (pädagogisch-psychologische Forschungen). Er formuliert sechs Grundannahmen zur Definition und Operationalisierung von Erfahrung, die sich an beiden oben genannten Feldern orientieren und begründet seine Annahmen theoretisch als auch empirisch:

1) Erfahrung ist Grundlage kompetenten (beruflichen) Handelns; sie hängt damit mit überdurchschnittlich erfolgreicher Leistung von in der Regel erwachsener Personen in einer komplexen, zumeist beruflichen Domäne zusammen.
2) Erfahrung ist ein Merkmal von Individuen; sie hängt vor allem mit deren besonders gutem Gedächtnis für domänenspezifische Information zusammen, das sowohl bei der kurzfristigen Speicherung als auch beim langfristigen Erinnern und Abrufen zu beobachten ist.
3) Erfahrung hängt eng mit dem Besitz umfangreichen domänenspezifischen Wissens zusammen.
4) Erfahrung hängt vor allem mit Wissen zusammen, das durch episodische, selbst erlebte Ereignisse entsteht und das von den Individuen aufgrund dieser Erlebnisprozesse konstruiert wird; man kann dann von „Erfahrung Haben“ durch „Erfahrung Machen“ sprechen.
5) Erfahrung entsteht in episodischen Erlebnissen nur dann, wenn diese vom Individuum subjektiv als (selbst)-relevant und selbstbezogen eingeschätzt werden; damit hängt Erfahrung nicht nur von kognitiven, sondern auch von emotionalen, motivationalen und sozialen Merkmalen ab.
6) Erfahrung kann dann gelehrt werden, wenn es ermöglicht wird, Episoden zu erleben und wenn die individuelle Relevanz des Lerngegenstandes vermittelt wird, was durch das Bereitstellen komplexer Lernumgebungen geschehen kann. (vgl. ebd., S. 216)

Wichtig scheint nochmals anzumerken, dass es zum Erwerb von Kompetenz aus Erfahrung zwar notwendig ist, sich über längere Zeit mit einem Bereich zu befassen, dass die Länge der Zeitdauer jedoch kein hinreichendes Merkmal für den Kompetenzerwerb darstellt. «It is well known from daily life that despite having worked at something for many years, some people are still not very skillful. ... After a certain minimum length of experience, the scope and versatility of experience seem to be more important than the length of it» (Eteläpelto & Collin, 2004, S. 235).
Praktika stellen demzufolge solche Orte dar, wo Erfahrungen gemacht werden können und falls die einzelnen Episoden für die Studentinnen und Studenten als subjektiv bedeutsam eingestuft werden, kann sich Erfahrungswissen bilden. Die verbreitete Meinung, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen in der Praktikumsphase des Studiums lernen, das in der theoretischen Ausbildung erworbene Wissen handlungswirksam anzuwenden, scheitert hingegen oft, da Studierende, wie oben bereits beschrieben, nicht unvorbereitet in die Pädagogische Hochschule eintreten, sondern von Anfang an über stabile Überzeugungen didaktischer Art verfügen, die sich nicht ohne weiteres – falls notwendig - verändern lassen. Deshalb plädieren Herzog und von Felten (2001, S. 22) darauf, Praktika nicht als Orte der Erfahrungsbildung zu begreifen, sondern als Gelegenheiten, um verborgene Wissensbestände pädagogischer und didaktischer Art zu reflektieren und mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden. «In Praktika soll implizites Wissen aufgearbeitet werden, um dem expliziten Wissen Anschlussmöglichkeiten zu bieten» (vgl. ebd. S. 22). Die Autoren wenden sich nicht gegen die Erfahrung als solche. Sie sind jedoch der Ansicht, dass der Erfah-

rungsbegriff solange nicht hilfreich ist, als man davon ausgehen muss, dass Studierende mit einem breiten impliziten Wissen über Schule und Unterricht in die Praktika kommen. Sie postulieren für die Praktika eine Verknüpfung resp. Durchdringung von Erfahrung und Reflexion. «Wir stimmen mit Dick überein, wonach die Ausbildung von Lehrkräften ... nicht, wie häufig praktiziert, einseitig in der Richtung vom Denken zum Handeln – von der Theorievermittlung zu deren Anwendung - erfolgen kann, sondern komplementär ebenso in der Gegenrichtung vom Handeln zum Denken bzw. von der Erfahrung zur Reflexion führen muss» (Dick, 1999; zitiert nach Herzog & von Felten, 2001, S. 23).

3.2.5.3 Vom Ursprung des Denkens im Handeln

Kurz wird an dieser Stelle auf die Handlungstheorie von Aebli eingegangen, die davon ausgeht, dass sich das Denken in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und aus dem Wahrnehmen entwickelt. «Wenn das Denken aus dem Handeln hervorgeht, dann muss schon das Handeln wesentliche Züge des Denkens haben» (Aebli, 1993, S. 13). Er sieht sie (a) in einer gemeinsamen Funktion, (b) einer gemeinsamen Zielsetzung und (c) in Gemeinsamkeiten der Struktur. Die gemeinsame Funktion sieht er in der Beziehungsstiftung zwischen vorgefundenen und laufend erzeugten Elementen („Handlungsteilnehmer“). Alle Handlungen stiften Beziehungen; jede Begriffsbildung und jede Problemlösung setzt gedankliche Elemente in Beziehung. Zugleich bezeichnet Aebli (1993) Begriffsbildung auch als das Ziel von Handeln und Denken und folgert daraus, dass sowohl Denken als auch Handeln Gemeinsamkeiten in ihrer Struktur haben müssen. Wie der Mensch diese Strukturen aufbaut (sie konstruiert) begründet Aebli mit der Kontinuitätsthese und wendet sich dadurch gegen das dualistische Denken, das eine Verwandtschaft von Denken und Handeln in jeglicher Form negiert. «Wir sehen im Handeln ein Streben nach Ordnung und Struktur, das sich im Denken in reinerer Form fortsetzt» (Aebli, 1993, S. 16).
Als „Handeln“ bezeichnet Aebli diejenigen Bereiche des Tuns, die einen hohen Grad der Bewusstheit und der Zielgerichtetheit auch im Einzelnen aufweisen; innerhalb des Handelns unterscheidet er das praktische Handeln vom Sprechhandeln. Seine Hauptthese lautet, dass kognitive Prozesse im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeiten und des Handelns auftreten und die Aufgabe haben, die Handlungsstrukturen zu sichern und auszubauen bzw. neue Strukturen des Handelns und Wahrnehmens zu elaborieren (vgl. Aebli, 1993, S. 20).
„Denken“ versucht nach Aebli (1993) eine Struktur zu klären und dort, wo Beziehungen unscharf sind, die notwendigen neuen Verbindungen zu schaffen.
„Kognitive Prozesse“ müssen noch nicht Denken bedeuten, sondern beginnen mit Aufmerksamkeit, mit der Bewusstheit des Handelns. «Kognition hat zum Ziel, die Struktur des Handlungsablaufes zu sichern und mögliche Dissonanzen zu beheben» (Aebli, 1993, S. 21).

Die schulpraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen stellt nun einen Ort dar, wo Handlungen vollzogen werden können, wo kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden und Denken stattfinden kann. Sie stellt einen Ort dar, wo gelernt werden kann, vorausgesetzt die Studierenden besitzen entsprechende Begriffe und Schemata. «Das Schema ist der Niederschlag vergangenen Handelns. Es ist ein Element des Handlungswissens. Die Gesamtheit der Schemata über die ein Mensch verfügt, stellt sein Handlungsrepertoire, seine Handlungskompetenz dar. Dabei ist es dem Menschen möglich, frei über die Elemente der Schemata ebenso wie über diese als Ganze zu verfügen» (Aebli, 1993, S. 47).

3.2.6 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken

Um den Status einer professionellen Lehrperson zu erwerben, müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Phasen durchlaufen. Getragen von ihren subjektiven Theorien und ihrem mehrheitlich impliziten Wissen wie Schule und Unterricht zu sein hat, erwerben sie während ihrer gymnasialen Ausbildung vor allem fachliches Wissen. Dieses wird während der nachfolgenden Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule ergänzt durch wissenschaftliches Wissen aus den Fachdidaktiken und der Pädagogischen Psychologie. Oft kann dieses Wissen nicht zur Anwendung gebracht werden und bleibt den Studierenden lediglich als „träges Wissen“ erhalten. So konstatieren Oser und Oelkers (2001), dass der Theorie-Praxis-Bezug in keinem wechselseitigen Verhältnis steht. Die Mehrheit der befragten Studierenden gab an, entweder nur in der Theorie oder nur in der Praxis von einem bestimmten Sachverhalt gehört zu haben oder nur praktische Übungen dazu gemacht zu haben. Daraus folgt, dass auch Praktika an sich nicht schon wirksam und in jedem Fall einer hochqualifizierten Professionalisierung dienlich sind (vgl. Oser, 1997). Aus der Darstellung verschiedener Wissensformen geht jedoch hervor, dass insbesondere das „Fachspezifisch-Pädagogische Wissen“ (Bromme, 1992, S. 97), resp. das „Wissen für die Praxis“ (Messner & Reusser, 2000, S. 283) sehr zentral für die Generierung von Kompetenz und daraus folgender Professionalität ist. Dazu gehört auch, dass die Studierenden während der Praktika einerseits Erfahrungen machen können und andererseits diese auch reflektiert werden, so dass es zu einer Durchdringung von Erfahrung und Reflexion kommt.

3.3 Berufsspezifisches Lernen angehender Lehrpersonen unter dem Blickwinkel verschiedener Lehr-Lern-Theorien

Berufliches Lernen wird nach Messner und Reusser (2000, S. 284) wie das kognitive Lernen allgemein, als ein konstruktiver Prozess verstanden, der kontextgebunden („situiert“), durch sozialen Austausch (kooperativ) und über weite Strecken auch selbst gesteuert, erfolgt. «So wie kein Lehrer seinen Schülern ihre Konstruktionsprozesse abnehmen kann, so kann auch die Lehrerbildung nicht nach passiven Mustern des Kompetenzerwerbs betrieben werden» (vgl. ebd., S. 284).
Verschiedene pädagogisch-psychologischen Theorien des Lehrens und Lernens prägen die subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrkräften und beeinflussen ihr berufliches Handeln. Dieses Kapitel zeigt mögliche Systematisierungsansätze der Lehr-Lern-Theorien auf.

3.3.1 Systematisierungsansätze verschiedener pädagogisch-psychologischer Theorien des Lehrens und Lernens

Ältere, traditionelle Systematisierungsansätze (vgl. u.a. Bower & Hilgard, 1983/1984; Edelmann, 2000) konzentrieren sich nach Käppeli (2001, S. 20), bei der Darstellung der Entwicklung bzw. Gegenüberstellung der verschiedenen Paradigmen des Lehrens und Lernens, fast ausschliesslich auf die Auflistung der wichtigsten lerntheoretischen Ansätze in der Pädagogischen Psychologie. Entsprechend gruppieren sie die verschiedenen Auffassungen zum Lernen vorwiegend in zwei klassische Lerntheorien: Einerseits in die, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Lehr-Lern-Forschung dominierenden behavioristischen Erklärungen des Lernens, und andererseits in die, seit der „kognitiven Wende“ Mitte

der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts stärker in den Mittelpunkt der Lehr-Lern-Forschung gerückten kognitivistischen Erklärungen des Lernens.
Spätestens seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts sind jedoch nach Käppeli (2001, S. 23) zahlreiche neuere, moderne Systematisierungsansätze zur Darstellung der verschiedenen Lehr-Lerntheorien entwickelt worden (u.a. Greeno, Collins & Resnick, 1996; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Ihnen allen gemeinsam ist die Zuordnung sämtlicher Paradigmen des Lehrens und Lernens auf einem Kontinuum zwischen zwei erkenntnisphilosophischen Gegenpolen: Einem objektivistischen Pol auf der einen Seite und einem subjektivistisch-konstruktivistischen Pol auf der anderen Seite.

Objektivistisch geprägte Sichtweisen. Die Auffassung, wonach Lernen ein mechanistischer Konditionierungsprozess ist, geht auf den Behaviorismus als die erste bedeutsame Lerntheorie innerhalb der Lehr-Lern-Forschung zurück. Ebenfalls zu den objektivistisch geprägten Sichtweisen gehören die Informationsverarbeitungstheorien der „frühen“ Kognitivisten. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) schreiben dazu: «Die technologische Lehrstrategie hat das Ziel, den *Gegenstand* des Lehrens und Lernens als fertiges System zu vermitteln, weshalb auch von *gegenstandszentrierten Lernumgebungen* gesprochen werden kann. Das Lehr-Lerngeschehen wird als ein Prozess betrachtet, bei dem der Lehrende objektive Inhalte so zu übermitteln versucht, dass der Lernende am Ende dieses „Wissenstransportes“ den vermittelten Wissensausschnitt (*Lerngegenstand*) in ähnlicher Form besitzt wie der Lehrende» (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 606; Hervorhebung im Original). Nach Käppeli (2001) ist innerhalb der objektivistisch geprägten Ausbildungspraxis der bekannteste Ansatz derjenige des Programmierten Unterrichts. Eine grosse Schwierigkeit dieser Sichtweise besteht darin, dass aufgrund der mangelnden Kontextorientierung sowie der Tendenz zur Übersteuerung des Lernens nicht anwendbares, so genanntes träges Wissen produziert wird. Es handelt sich beim trägen Wissen um ein eingekapseltes, nur mit eingeschränkter lebenspraktischer Nutzungsqualität ausgestattetes Wissen, das zwar in Form von Begriffsketten, äusserlichen Merkmalen etc. im Lernfeld einmal auf Vorrat erworben wurde, jedoch nicht im nötigen Umfang mit dem Kontext verbunden und damit nicht oder nicht in adäquater Weise im Funktionsfeld des beruflichen Arbeitens bzw. des täglichen Lebens aktualisiert und angewandt werden kann, obwohl es prinzipiell aktivierbar wäre (vgl. u.a. Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992; Renkl, 1998). Gerade in der Ausbildung von Lehrpersonen ist dies eine grosse Gefahr, der mittels berufspraktischer Ausbildung entgegengewirkt werden soll.

Subjektivistisch-konstruktivistisch geprägte Sichtweisen. Neben der objektivistisch geprägten Sichtweise hat in den letzten Jahren vermehrt ein so genanntes konstruktivistisches Denken, als zweite grosse pädagogisch-psychologische Denkhaltung innerhalb der Lehr-Lern-Forschung und dabei speziell auch innerhalb der Psychologie des Wissenserwerbs, Einzug gehalten. «Eine konstruktivistisch geprägte Aus- und Weiterbildungsphilosophie geht ... davon aus, dass jegliche Realität das Ergebnis individueller und subjektiv mentaler Konstruktionsprozesse ist» (Käppeli, 2001, S. 83). Drei zentrale Basisprämissen, die sich kumulativ bedingen, lassen sich nach Käppeli (2001, S. 93) bei dieser Sichtweise identifizieren (vgl. u.a. Gerstenmaier & Mandl, 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Weinert, 1996):

- Lernen ist ein aktiver, kumulativer und ausdifferenzierender Interpretations- und Wissenskonstruktionsprozess
- Lernen ist ein situations- und kontextgebundener Prozess

- Lernen ist ein sozialer Interaktions- und Enkulturationsprozess.

Dem Konstruktivismus liegen jedoch ebenfalls z.T. sehr unterschiedliche theoretische Positionen zugrunde, die sich nach Law und Wong (1996, S. 122) auf einem Kontinuum anordnen lassen und von einem schwachen, über einen gemässigten zu einem radikalen Konstruktivismus führen.
Nach Möller (2001, S. 20) zeichnen sich konstruktivistische Ansätze in der Kognitionspsychologie dadurch aus, dass sie zwar das konstruktivistische Gedankengut: „Wissen muss aktiv und individuell konstruiert werden“, beinhalten, nicht aber die erkenntnistheoretischen Annahmen des radikalen Konstruktivismus übernehmen. «Der Übergang vom Behaviorismus über den Kognitivismus zum Konstruktivismus stellt eine Schwerpunktverlagerung von einer externen zu einer internen Sichtweise dar» (Law & Wong, 1996, S. 121). Den Unterschied zwischen dem kognitivistischen und konstruktivistischen Paradigma beschreibt Terhart (1997) dahingehend, dass im Konstruktivismus der Eigenanteil des Lernenden noch weitaus höher angesetzt wird, da der Kognitivismus von der Informationsverarbeitung durch den Lernenden ausgeht, während dem Konstruktivismus das Paradigma der Informationserzeugung durch den Einzelnen zugrunde liegt.

3.3.2 Integrierende Positionen auf der Basis eines gemässigten Konstruktivismus

Die praktische Umsetzung einer der beiden oben beschriebenen puristischen Positionen ist in vieler Hinsicht schwierig. Trotzdem sind gerade im Hinblick auf die Praxis beide Positionen gleichermassen wichtig und die Pädagogische Psychologie sollte sich nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 625) verstärkt mit integrativen Modellen der Unterrichtsgestaltung befassen. «Konstruktion und Instruktion lassen sich nicht nach einem Alles-oder-Nichts-Prinzip realisieren. Lernen erfordert zum einen immer Motivation, Interesse und Eigenaktivität seitens des Lernenden und der Unterricht hat die Aufgabe diese Konstruktionen anzuregen und zu ermöglichen. Lernen erfordert aber auch Orientierung, Anleitung und Hilfe. Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden zu finden» (Lynn, 1990; zitiert nach Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 627).
Integrierende Positionen beschreiben Lernen dann als erfolgreich, wenn dieses situiert und anhand authentischer Probleme, in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven, in einem sozialen Kontext und mit instruktionaler Unterstützung erfolgt. Folgende fünf Prozessmerkmale des Lernens konstituieren nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) eine integrierende Position: Lernen ist ein aktiver, selbst gesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess.

3.3.3 Wissen und Lernen als situierte Kognition

Eine der spannendsten gegenwärtigen Kontroversen in der Pädagogischen Psychologie dreht sich nach Gerstenmaier (1999, S. 236) um die Frage, ob es einen Perspektivenwechsel gibt, der neue Impulse bei der Lösung pädagogisch-psychologischer Probleme verspricht. «Die zentrale Annahme der Theorie der situierten Kognition besteht in der Auffassung, dass menschliche Kognitionen aus der Interaktion zwischen intelligenten Individuen und deren sozialhistorisch definierten Kontexten entsteht» (Law, 2000, S. 257). Aus dieser Perspektive ist Lernen und Wissenserwerb also abhängig von personinternen und externen Faktoren. Zu den externen Faktoren gehören nicht nur die materiellen Lernbedingungen,

sondern auch die soziale Umwelt, also auch die Mitlernenden und die Lehrenden. «Die Bedeutungskonstruktion beim Lernen ist nach Greeno, einem der Hauptvertreter der situierten Kognition, abhängig von der Situation, in der gelernt wird. Wenn Wissen in Kontexten erworben wird, die reale Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten widerspiegeln, so die Theorie, kann eine Übertragung des Wissens in neue Bereiche, also ein Transfer, eher gelingen. Sogenannt träges Wissen, ein Hauptproblem schulischen Lernens, soll auf diese Weise vermieden werden» (Möller, 2001, S. 21). Der Ansatz wird aber, wie eingangs erwähnt, auch kontrovers diskutiert. «Taken to its extreme, the situated approach concludes that the very idea of individual knowledge is totally inappropriate and that cognitive approaches which assume such knowledge should be thrown out» (Lave & Wenger, 1991; zitiert nach Eteläpelto & Collin, 2004, S. 237). Eteläpelto und Collin argumentieren jedoch: «Such a radical approach rejects the notion of human learning as the individual construction of knowledge, replacing it with the social construction of identities. In any case, within situated approaches, learning and development of expertise are understood as the construction of identities through participation in practical communities of work organisations, teams, or social networks ranging across organisational boundaries (Greeno, 1997; Sfard, 1998)» (Eteläpelto & Collin, 2004, S. 237).
Nach Law und Wong (1996) können die Vertreter/-innen einer Theorie der situierten Kognition dem gemässigten Konstruktivismus zugeordnet werden. Auf der Basis der Theorie der situierten Kognition wurden seit Ende der 80er Jahren mehrere Instruktionsansätze entwickelt, die sich als Gegenbewegung zu den traditionellen Instruktionsdesigns verstehen. Bekannt geworden sind nach Möller (2001, S. 21) vor allem:

- der „anchored instruction”-Ansatz (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993),
- die „cognitive flexibility“-Theorie (Jacobs/Spiro, 1992),
- und der „cognitive apprenticeship”-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989).

Bezogen auf die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen bedeutet dies, dass die berufliche Wissensentwicklung konkrete Lernanlässe erfordert, in denen das vorhandene (Erfahrungs-)Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen erprobt werden kann und im Austausch mit anderen reflektiert wird. So schreiben auch Messner und Reusser (2000, S. 285) «dass beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in realitätsnahen Situationen erfolgt, die gemeinsam reflektiert und unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Konzepte und Modelle geklärt werden».
Bezogen auf die zu Anfang erwähnte Kontroverse meint Gerstenmeier (1999), dass inzwischen die meisten Vorschläge zur Gestaltung von Lernumgebungen, die auf der Basis der Vorstellungen vom situierten Lernen beruhen, in der Absicht konzipiert sind, schulisches Lernen zu verbessern und anwendbares Wissen zu fördern. «Im Wesentlichen versuchen diese auf der theoretischen Ebene, situiertes Lernen weniger als Alternative aufzubauen, sondern als komplementäre Form zu individualisierenden instruktionalen Ansätzen aufzufassen» (Gerstenmaier, 1999, S. 243).

3.3.4 Das Potential situierter Ansätze für die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen

Nach der oben dargestellten Theorie der situierten Kognition gibt es kaum ein von Situationen losgelöstes, allgemeines oder formales Wissen. Diese Auffassung wird zumindest teilweise durch die Ergebnisse der Transferforschung gestützt. «Wissen wird immer in

bestimmten Situationen aufgebaut und bleibt auch als gespeichertes Gedächtniswissen sehr stark mit den ursprünglichen Lernsituationen verknüpft; es kann deshalb nur situationsspezifisch (und nicht allgemein und breit, wie wir dies als Lehrer oder Ausbildner gerne hätten) genutzt werden. Um eine breite Nutzbarkeit eines Begriffes, einer Strategie zu ermöglichen, muss diese/r an vielen verschiedenen Beispielen – situiert – durchgearbeitet werden» (Messner & Reusser, 2000, S. 285). Deshalb kann Lernen und Kompetenzerwerb nicht mehr nur als individueller Fortschritt beschrieben werden, sondern beinhalten nach Gruber, Mandl und Renkl (2000) zugleich das Hineinwachsen in eine *community of practice*. «Damit Transfer von einer Lernsituation in die Expertengemeinde stattfinden kann, ist vor allem der Erwerb der in dieser Gruppe gültigen Denkweisen und Problemlösemechanismen notwendig, der sich z.B. aus dem Umgang mit Experten entwickelt, die als Modell für die eigene Kompetenzentwicklung dienen können» (Gruber et al., 2000, S. 143). Die folgenden Kernideen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, S. 22ff.) zeigen einerseits, dass in diese theoretische Position sozial-konstruktivistische und kognitivistische Sichtweisen eingehen und zeigen andererseits auf, wie das Problem der Kluft zwischen Wissen und Handeln angegangen werden könnte:

- Das Denken und Handeln eines Individuums [einer angehenden Lehrperson, K.F.] lässt sich nur im *Kontext* verstehen,
- Lernen ist stets *situiert*,
- Wissen ist durch das wahrnehmende Subjekt *konstruiert*,
- Wissen ist in einer Gesellschaft immer „geteiltes“ Wissen, d.h., es wird im *sozialen Dialog* gemeinsam konstruiert,
- *Authentische Kontexte* fördern den Transfer von Wissen.

3.3.5 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken

Angehende Lehrpersonen erhalten, nach obigen Ausführungen, innerhalb der berufspraktischen Ausbildung die Chance, in authentischen Kontexten Wissen anzuwenden oder auch mittels Erfahrungen neues Wissen zu generieren und im Dialog mit der Praxislehrperson und Mitstudierenden ihre Erfahrungen zu reflektieren. Dadurch kann einerseits die vorangegangene Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien praktisch erprobt werden und andererseits wird ein fruchtbarer Boden für weiteres theoretisches Nachdenken gelegt. Es kann so individuelles, professionelles Lehrer/-innenwissen entstehen, das einerseits aktiv konstruiert, andererseits aber aufgrund des Hineinwachsens in eine „community of practice“ auch sozial geteilt wird (vgl. nächstes Kapitel).

3.4 Lernen in Unterrichtsbesprechungen

Im letzten Kapitel wurde kurz auf den Begriff der „community of practice“ eingegangen, in die angehende Lehrpersonen hineinwachsen. «Wissen hat immer auch einen genuin sozialen Charakter, d.h. es wird ko-konstruiert und sozial geteilt (socially shared knowledge) und beruht auf Austausch und Verständigung mit anderen Personen. In jeder Profession, die wissenschaftliche und kulturell-handlungspraktische Dimensionen aufweist, ist der

fachsprachliche Austausch und die Intersubjektivität[8] von Erkenntnissen ein grundlegendes Wahrheits- und Gütekriterium ... Kooperative Formen des Lernens bieten deshalb fruchtbare Anlässe für die Wissensentwicklung» (Messner & Reusser, 2000, S. 285). Das Hineinwachsen in die Berufsgemeinschaft wird also flankiert durch den Austausch mit anderen (erfahreneren) Personen. «Das Nachdenken und Sprechen über die eigene berufliche Tätigkeit gilt in der neueren Diskussionen (vgl. Dick, 1994; Wilson & Berne, 1999) als Schlüssel des professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung» (Messner & Reusser, 2000, S. 286). Modelle, die das berufliche Lernen unterstützen, werden in Kapitel 3.5 vorgestellt. Dabei geht es einerseits um die Klärung einiger relevanter Begriffe und andererseits um die theoretische Einordnung und allgemeine Darstellung von Unterrichtsbesprechungen.

3.4.1 Ein Gespräch führen - sich im Gespräch verstehen

Unterrichtsbesprechungen, also Gespräche über Unterricht, bieten die Möglichkeit des Nachdenkens über Unterricht, denn beim Austausch kann das didaktische Denken angehender Lehrpersonen in direkten Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht und mit einer erfahrenen Lehrperson reflektiert werden (vgl. Eggenberger & Staub, 2001, S. 213ff.). Schüpbach (1997, S. 15) meint dazu: «Das Nachdenken soll den Blick für das Geschehen im Unterricht schärfen und es ermöglichen, das eine und andere bewusster zu machen und allenfalls den Absichten und Zielvorstellungen entsprechend zu ändern». Der Hauptanteil der Gespräche verläuft im Dialog zwischen der Praxislehrperson und den Studierenden. Dass beide nachvollziehen können, was der/die Andere meint, ist nicht selbstverständlich, dazu gehören gute Kommunikationsfähigkeiten. Watzlawick, Beavin und Jackson (2000) beschreiben fünf Axiome, welche jegliche Kommunikation konstituieren:

1. Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren (man kann nicht nicht kommunizieren)
2. Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation
3. Die Interpunktion der Ereignisfolgen
4. Digitale und analoge Kommunikation
5. Symmetrische und komplementäre Interaktionen

In Ergänzung des Axioms 2, dass jede Nachricht einen Inhalts- und Beziehungsaspekt aufweist, hat Schulz von Thun (1993) festgestellt, dass eine Nachricht eine Vielzahl von Botschaften enthält. Um die Vielfalt der Botschaften ordnen zu können, entwickelte Schulz von Thun ein Modell, das er "Die vier Seiten einer Nachricht" nennt. Jede Nachricht enthält einen Sachinhalt (Worüber ich informiere), eine Selbstoffenbarung (Was ich von mir selbst kundgebe), eine Beziehungsdefinition (Was ich von dir halte oder wie wir zueinander stehen) und einen Appell (Wozu ich dich veranlassen möchte). Was nun die menschliche Kommunikation so schwierig macht, ist der Tatbestand, dass der Empfänger prinzipiell die freie Auswahl hat, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will. Die Auswahl, die der Empfänger trifft, hat jedenfalls Einfluss auf den weiteren Gesprächsverlauf. «Die freie

[8] Anmerkung K.F.: Damit zwei oder mehr Personen ein Problem gemeinsam lösen können, versuchen sie Intersubjektivität hinsichtlich der Problemstellung herzustellen. Darunter wird verstanden, dass das Denken der einen Person für die andere Person verständlich und relevant wird: beide zusammen erzeugen eine gemeinsame Welt. Dieses Aushandeln des Verständnisses einer Problemsituation ist hinsichtlich des Lernens beider Personen entscheidend.

Auswahl des Empfängers führt zu manchen Störungen - etwa dann, wenn der Empfänger auf eine Seite Bezug nimmt, auf die der Sender das Gewicht nicht legen wollte. Oder wenn der Empfänger überwiegend nur mit einem Ohr hört und damit taub ist (oder sich taub stellt) für alle Botschaften, die sonst noch ankommen. Die ausgewogene "Vierohrigkeit" sollte zur kommunikationspsychologischen Grundausrüstung des Empfängers gehören. Von Situation zu Situation ist dann zu entscheiden, auf welche Seite(n) zu reagieren ist» (Schulz von Thun, 1993, S. 46). Drei wichtige Methoden zur Gesprächsführung sind aktives Zuhören, Feedback geben und das gelegentliche Kommunizieren über die Kommunikation (Metakommunikation). Um Unterrichtsbesprechungen inhaltlich wirksam werden zu lassen, braucht es bei allen Beteiligten genügend kommunikative Fähigkeiten. Diese alleine genügen jedoch nicht, dass auch etwas gelernt wird. Welche Faktoren dem Lernen, bzw. bei angehenden Lehrpersonen der didaktischen Reflexion die Türen öffnen, ist Inhalt des nächsten Teilkapitels.

3.4.2 Über Unterricht sprechen – vom Dialog lernen

«Wie über die Gestaltung und Durchführung von komplexen Phänomenen wie Unterricht nachgedacht und kommuniziert werden kann, ist abhängig davon, welches Repertoire an Begriffen hierzu zur Verfügung steht» (Eggenberger & Staub, 2001, S. 205). Unterrichtsbesprechungen stehen meist zeitlich beschränkten Ressourcen gegenüber, weshalb es relevant ist, möglichst fruchtbare begriffliche Strukturen anzuwenden. Demzufolge steht die Praxislehrperson nach Eggenberger und Staub (2001) immer wieder vor der Notwendigkeit, aus der grossen Vielfalt didaktischer Ansätze und Begriffe eine ihr, für das Lernen der Studierenden sinnvoll erscheinende Auswahl zu treffen. Diese Auswahl unterscheidet sich in Abhängigkeit des Erfahrungshintergrundes und der rezipierten Theorien der Praxislehrperson auf der einen Seite und dem aktuellen Unterrichtsplan der Studierenden resp. dem Unterrichtsgeschehen auf der anderen Seite.

Seit einigen Jahren besteht eine rege Forschungstätigkeit bezüglich Lehr-Lerndialogen in Unterrichts- und Bildungsprozessen: Wie sehen lernwirksame Gespräche und Interaktionen aus? Wie können solche Gespräche durch Lehrende initiiert, geführt und begleitet werden? Unterrichtsbesprechungen können nach Lügstenmann (2004, S. 32) als Problem-Löse-Dialoge betrachtet werden, weil in ihnen das Problem des Unterricht-Designs (vgl. Staub, 2001, S. 182ff.) besprochen wird. Daraus kann geschlossen werden, dass Unterrichtsbesprechungen Studierenden berufbezogenes Lernen ermöglichen sollten, denn wie weiter oben erwähnt, gehört die Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu den Kernaufgaben (angehender) Lehrpersonen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis von Lügstenmann (2004), dass sich Lehrpersonen bei kokonstruktiv besprochenen Aspekten der Unterrichtsgestaltung einen Tag später eher erinnern, diese in ihre Praxis zu übertragen, als bei monologisch besprochenen Themen. Ko-Konstruktion scheint demnach ein Indikator für lernwirksame Gespräche zu sein, weshalb nachfolgend der Begriff beleuchtet wird.

3.4.3 Theoretische und empirische Zugänge zum ko-konstruktiven Dialog

Nach Reusser (2001) kann keine präzise und breit akzeptierte Definition des Konzepts und Prozesses der Ko-Konstruktion in der psychologischen oder pädagogischen Literatur gefunden werden. «What has been provided is very diverse and depends on the theoretical

context in which it is embedded … Common to most theoretical context of co-constructivism is the implication of some kind of *collaborative activity* and, through joint patterns of awareness, of seeking some sort of *convergence, synthesis, intersubjectivity or shared understanding* – with language as the central mediator» (Reusser, 2001, S. 2059).

Chi (1996) stellt ebenfalls fest, dass je nach spezifischem Kontext die Definition von Ko-Konstruktion variiert.

> In the Vygotskian developmental context, co-construction can be seen as adult-child interaction such that the adult scaffolds the child within the child's zone of proximal development[9] ... Co-construction is having the adult tailor the task in a way that allows the child to perform successfully. This is not co-construction in the true sense, because the adult obviously knows more, and can craft the problem into subproblems that a child can handle. In the situated action perspective ... co-construction is generally viewed as having two (or more) people collaboratively construct a solution, an understanding, a shared meaning or knowledge, which neither partner possesses. (Chi, 1996, S. 9)

Da Unterrichtsbesprechungen in der Regel eine erfahrene Praxislehrperson und eine zukünftige Lehrperson umfassen, scheinen sie eher Vygotsky's Adult-Child-Diaden zu entsprechen. Chi (1996, S. 10) argumentiert weiter, «one can conjecture aspects of dialogues that can be construed as co-construction, even if no clear operational definition has been provided. There are some guidelines from existing work».

Sie nennt die folgenden Konzepte, wobei auf die letzten beiden später eingegangen wird, da sie für Unterrichtsbesprechungen relevant sind:

- Reciprocal teaching (Palinscar & Brown, 1984)
- Cognitive apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989)
- Guided participation (Rogoff, 1990)

[9] Die „Zone der nächsten Entwicklung" geht auf den Russen Vygotsky zurück, der davon ausgeht, dass die soziale Umgebung eine konstitutive Rolle für die kognitive Entwicklung von Lernenden spielt. Die wichtigsten Entwicklungsschritte vollziehen sich nach Vygotsky zuerst auf der interindividuellen Ebene, d.h. im Austausch mit anderen und erst dann auf der intraindividuellen Ebene. Vygotsky misst der Steuerungsrolle helfender Personen eine wesentliche Rolle beim Lernprozess bei und definiert die „Zone der nächsten Entwicklung" als «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, S. 86). Vygotsky entdeckte, dass Kinder mit Hilfe von Erwachsenen oder älteren Kindern, schwierigere Probleme lösen konnten als alleine. Entscheidend ist, dass die Kinder nicht einfach die Lösung übernehmen, sondern dass sie durch die Zusammenarbeit in der „Zone der nächsten Entwicklung" befähigt werden, die schwierigeren Probleme mit der Zeit selbständig zu lösen, indem sie Begriffe und Bedeutung von den anderen übernehmen. Die Sprache ist in diesem Prozess gleichzeitig Mittel zur Interaktion und bearbeiteter Gegenstand. In Unterrichtsbesprechungen bilden erfahrene Lehrpersonen und Studierende eine Dyade, die sich in der „Zone der nächsten Entwicklung" bewegt. Gelingt es der Praxislehrperson das Gespräch der persönlichen Entwicklung im richtigen Mass zu führen, dann können Unterrichtsbesprechungen zu effektiven Lerngelegenheiten für die Studierenden werden.

3.4.3.1 Kognitive Meisterlehre

Bevor Schulen als Institutionen des Lehrens und Lernens eingeführt wurden, war aus der Sicht der Autoren des „Cognitive Apprenticeship"-Ansatzes das Lehrverhältnis die verbreitetste Form des Lehrens und Lernens – beispielsweise im Handwerk, in der Malerei, Bildhauerei, Medizin oder in der Jurisprudenz (vgl. Straka & Macke, 2002, S. 121). In der Lehre wurde der nachwachsenden Generation das Wissen weitergegeben, das sie zum fachkundigen Handeln brauchte. Collins, Brown und Newmann (1989) fassen ihre Erkenntnisse, dass «die Lehre am Handeln von Experten orientiert ist, mittels angeleiteter Erfahrungen gelehrt und dabei auch gelernt wird, das eigene Handeln zu überwachen und zu korrigieren» (Straka & Macke, 2002, S. 123), in ihrem Ansatz der „Kognitiven Meisterlehre" zusammen und übertragen diesen dann auf das Lehren und Lernen in der Schule. In Analogie zur herkömmlichen Berufslehre betont die Metapher der „kognitiven Berufslehre" die aktive, situative, interaktive und in Kulturen eingebundene Natur des Lernens (vgl. Stebler, Reusser & Pauli, 1994). «Das Kernstück der „kognitiven Lehre" bilden die Methoden (1) „modeling", (2) „scaffolding" und (3) „coaching". Sie ermöglichen Schülern durch Beobachten und angeleitetes Üben kognitive und metakognitive Strategien zu erwerben und zu integrieren. (4) Artikulation und (5) Reflexion helfen den Schülern sowohl, ihre Beobachtungen auf das Problemlösen von Experten zu lenken, als auch bewusste Kontrolle über eigene Problemlösestrategien zu gewinnen. (6) Das Erforschen ermutigt die Schuler zur Autonomie» (Stebler et al., 1994, S. 233). Nach Law und Wong (1996) betont die kognitive Meisterlehre besonders das Explizitmachen kognitiver Prozesse, die somit für die Rückmeldung und Reflexion zugänglich werden. Die entscheidende Technik sei, Lernende durch Teilnahme an authentischen Handlungen und sozialen Interaktionen in die Kultur von Experten aufzunehmen. «Der ständige Dialog zwischen Experten und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander ist von ausserordentlicher Bedeutung für das Verstehen» (Law & Wong, 1996, S. 134).
Obwohl für den Klassenunterricht entwickelt, lässt sich das Modell nach Lügstenmann (2004, S. 25) sehr gut auf Unterrichtsbesprechungen übertragen, weil Unterrichtsbesprechungen den Lernsituationen der traditionellen (Handwerks-)Lehre sehr nahe kommen. Beide zielen auf eine Kompetenzsteigerung der lernenden Person in einem komplexen Praxisfeld. In Unterrichtsbesprechungen wird über den erteilten oder zu erteilenden Unterricht gesprochen. Dies kann nicht nur als authentische, sondern zudem als reale Problemstellung gelten (vgl. Kapitel 3.5.3).

3.4.3.2 Geführte Teilnahme

> My concept of guided participation is an effort to extend Vygotsky's notion of the zone of proximal development, I stress that children are active in participating in activities ... with guidance from more skilled people. Both participation and guidance are mutual efforts of children and their caregivers or companions; neither can be attributed to an individual alone. ... Guided participation necessarily involves *subtle communication* between people as to what new information is needed or appropriate and how it can be made compatible with current levels of skill and understanding. Children and their social partners build bridges from children's current understanding to reach new understanding through processes inherent in communication. They structure problem solving in a way that provides children with a level of support and challenge that comfortably stretches their skills, whether the goal is teaching and learning or

> simply managing a practical situation. Guided participation involves transfer or responsibility for handling more complex features of a problem as children develop skill and is, hence, a *dynamic process* of structuring and supporting development. Rogoff (1991, S. 351; Hervorhebung K.F.)

Rogoffs Konzept der geführten Teilnahme entspricht an sich der Situation, die Unterrichtsbesprechungen bieten. Lehrpersonen führen mittels fein abgestimmter Kommunikation durch das Gespräch und tasten sich an die vorhandenen Wissensbestände der Studierenden heran. Durch das Verbalisieren können diese u.U. explizit gemacht und allenfalls bearbeitet werden. Da das ganze Gespräch als Problem-Löse-Dialog von Unterrichtsgestaltung betrachtet werden kann, können Studierende bei einer nächsten Lektion u.U. komplexere Situationen meistern. Der Aspekt des dynamischen Prozesses der „geführten Teilnahme" erlaubt es, immer wieder neu auftauchende Fragestellungen oder Anmerkungen aufzunehmen und zu bearbeiten. Es gilt jedoch, «zwischen aktivem Zuhören einerseits und dem Einbringen von Deutungen, Gestaltungsvorschläge und Erklärungen andererseits immer wieder ein optimales Gleichgewicht zu finden» (Staub, 2004, S. 135).

3.4.4 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken

«Unterrichtsbesprechungen stellen als „kognitives Schau-Fenster", in dem Interpretationen subjektiver Beobachtungen aus dem Unterricht präsentiert werden können, ideale Lerngelegenheiten für die Lehrpersonen dar» (Lügstenmann, 2004, S. 29). Falls es die Praxislehrperson versteht, eine wohlwollende und unterstützende Gesprächskultur zu etablieren und sich die Studierenden darauf einlassen können, dann bieten sich Unterrichtsbesprechungen geradezu als idealer Ort der Reflexion an. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass davon ausgegangen werden kann, «dass eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden, wenn Praktikumslehrer sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewusstsein heben» (Sacher, 1988; zitiert nach Hascher & Moser, 2001, S. 218). Dies verlangt von den Praxislehrkräften nebst der Gesprächskompetenz auch ein differenziertes Wissen darüber, dass sie die Studierenden zur Reflexion ihres Unterrichtes anregen sollen, damit die Studierenden eigene Verhaltensweisen und -muster entwickeln und nicht diejenigen der Praxislehrpersonen übernehmen (vgl. Hascher & Moser, 2001). Die Rolle der Praxislehrpersonen darf aber auch nicht überschätzt werden. Denn geht man, wie oben beschrieben, davon aus, dass Lernprozesse stark situativ gebunden sind, so trifft dies nicht nur auf Studierende zu, sondern auch auf die Praxislehrpersonen. «Auch ihre Erfahrungen und Handlungskompetenzen sind situativ verankert und daher nur bedingt transferierbar. .... Die Funktion von Praxislehrpersonen sind damit durchaus nicht unumstritten (vgl. Borko & Mayfield, 1995; Campell & Williamson, 1973; Guyton & McIntyre, 1990; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Sacher, 1988a, b; Zeichner, 1987a b), sondern von der Qualität der Betreuung abhängig (Sacher 1988a, b) und sie dürfen nicht als singuläre Quelle betrachtet werden» (Hascher & Moser, 2001, S. 219). Wichtig ist in diesem Zusammenhang folgende Anmerkung: «Verlangt man von Praxislehrpersonen eine professionelle Lernbegleitung während der Nachbesprechung [bzw. Vorbesprechung, Anmerkung K.F.], muss man ihnen im Rahmen der Aus- und Fortbildung die notwendigen Grundlagen in Erfahrungsreflexion, Coaching und Beratung anbieten» (Ludwig-Tauber, 2001, S. 258).

3.5 Modelle, die das berufsbezogene Lernen unterstützen

Zum Abschluss des Theorieteils und auch als Überleitung zum anschliessenden empirischen Teil, werden in diesem Kapitel Modelle vorgestellt, die das berufsspezifische Lernen unterstützen und flankieren. Kurz werden das KOPING-Modell (Wahl, 1991, 1995; Wahl et al., 1997) und die Kooperative Praxisberatung (Mutzeck, 1996, 2000) beleuchtet, etwas ausführlicher wird das Modell des Content-Focused Coachings (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003) dargestellt, da daraus das Element der ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung die Forschungsfragen dieser Untersuchung prägt.

3.5.1 KOPING: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (Wahl)

«Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen, kurz KOPING genannt, ist ein Verfahren, das von Diethelm Wahl entwickelt wurde, um Lernprozesse, die Verhaltensänderungen zum Ziel haben, flankierend zu unterstützen und den Transfer zu sichern (Wahl, 1991)» (Schmidt & Wahl, 1999, S. 281). Nebst der Anwendung als Hilfe zur Selbsthilfe bei der Lösung berufsspezifischer Belastungen von Experten desselben Berufsfeldes, in Übereinstimmung mit allen anderen Modellen der kollegialen Supervision, wird KOPING, im Gegensatz zu diesen Modellen, auch als wichtiger Baustein von Aus- und Weiterbildungsmassnahmen eingesetzt, um den Transfer des dort Vermittelten in den beruflichen Alltag zu sichern.

Das KOPING-Konzept ist dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien zuzuordnen, «das vom Bild eines reflexions-, kommunikations-, rationalitäts- und handlungsfähigen Menschen ausgeht (dem sogenannten „epistemologischen Subjektmodell“)» (Wahl, 1991, S. 13). Wahl legt die Annahme zugrunde, dass ein grosser Teil pädagogischer Handlungen in rasch ablaufenden Interaktionen stattfindet. In dieser eng begrenzten Zeit wird auf komprimierte Gedächtnisstrukturen bzw. verdichtete subjektive Theorien zurückgegriffen. Um eine Modifikation dieses Handelns unter Druck in Gang zu setzen, sind nach Wahl (1991, S. 188ff.) Strategien, wie das Ausser-Kraft-Setzen verdichteter subjektiver Theorien, die Verdichtung elaborierter Theorien und flankierende Massnahmen für einen möglichst störungsarmen Verlauf der Umstrukturierung notwendig. Das Aufbrechen verdichteter Theorien lässt sich durch Prozesse der Bewusstmachung, z.B. durch Handlungsunterbrechungen oder Konfrontationstechniken erreichen (vgl. Wahl, 1995, S. 77). Sind die Handlungen bewusst, kann nach Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Dieses (Um-)Lernen wird von den Akteur/-innen selbst autonom, reflexiv und zielgerichtet vollzogen. Die so erarbeitete Problemlösung wird anschliessend zu neuen Situations- und Handlungsklassen verdichtet, auf die der/die Akteur/-in beim Handeln unter Druck auch tatsächlich zurückgreifen kann. Dies wird durch Konkretisierung der Problemlösung und wiederholtes Praktizieren erreicht. «Damit die komplizierten Veränderungsprozesse auch tatsächlich gelingen und nicht vorzeitig abbrechen, sind „Schutzschilde“ oder „flankierende Massnahmen“ erforderlich: Erstens die kollegiale Praxisberatung in sogenannten KOPING-Gruppen, zweitens die gegenseitige Unterstützung in Praxistandems; drittens das Abstoppen bisheriger Handlungsgewohnheiten durch Stop-Codes und viertens das bewusste Überschreiten des „Rubikons“ durch Vorsatzbildungen» (Wahl, 2000, S. 163).
Bezogen auf den Einsatz des KOPING-Modells in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen stellt Nold (1998, S. 104) fest, dass es sich um ein komplexes Konzept handelt, welches hohe Kompetenzen hinsichtlich der Modifikationsstrategien und der zugeordneten

Arbeitstechniken voraussetzt. Nold (vgl. ebd.) ist der Ansicht, dass diese Kompetenzen bei Studierenden nicht vorausgesetzt werden können und bevorzugt ein Modell, dass mit deutlich weniger Voraussetzungen in Bezug auf zu erlernende Methoden bzw. Techniken auskommt und dennoch zur Modifizierung von Handlungen führt.

3.5.2 Kooperative Praxisberatung (Mutzeck)

Das Modell der kooperativen Praxisberatung ist eine personzentrierte und ressourcenorientierte Gesprächsform, welche die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen unterstützt und fördert (Mutzeck, 2000, S. 295). «Die ... wenig direktive Beratung ist gekennzeichnet durch Herstellung und Stützung des Ratsuchenden. Ihm werden Kompetenzen zugeschrieben, seine Ressourcen und Möglichkeiten so zu aktivieren, dass er sein Problem weitgehend selbst lösen kann. Der Berater gibt dabei Impulse und Hilfestellungen. Die Kommunikationsbeziehung ist beim kooperativen Vorgehen symmetrisch und horizontal» (vgl. ebd. S. 297). Das Konzept orientiert sich an einem humanistischen Menschenbild, das seine Wurzeln in der Psychologie des reflexiven Subjekts und ferner in den Ansätzen der personenzentrierten, der systemischen, der kommunikationstheoretischen und der gestalttheoretischen Psychologie hat (Mutzeck, 1996, S. 49). Die kooperative Beratung kann sowohl in Einzel- als auch in Gruppensettings zum Tragen kommen und gliedert sich in neun Schritte:

1. Einführung in die kooperative Beratung
2. Beschreibung des Problems und Rekonstruktion der Innensicht
3. Perspektivenwechsel
4. Analyse des Problems und Benennen der Unzufriedenheit
5. Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung (Handlungsabsicht) und sich bewusst dafür entscheiden
6. Sammeln und Erarbeiten von Handlungswegen (Lösungsfindung)
7. Handlungsbewertung und autonome Entscheidung für eine der Handlungsmöglichkeiten
8. Planung und Vorbereitung der Handlungsschritte: Umsetzungshilfen und Störungsentgegnungen
9. Begleiten und Nachbereiten der Beratung

Nach Nold (1998, S. 93) ist auch dieses Modell der Gruppenberatung während der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen wenig geeignet, da es sich ebenfalls um eine komplexe Form handelt, die analog zum KOPING-Modell hohe Kompetenzen der Gruppenmitglieder voraussetzt. Als Zielgruppe beschreibt auch Mutzeck Lehrer/-innen mit einer mindestens dreijährigen schulpraktischen Erfahrung. Einzelne Teile lassen sich jedoch nach Nold (1998) durchaus gewinnbringend übertragen, z.B. Hilfen zum Transfer der Handlungsabsicht in konkretes Handeln bzw. auf die Problembewältigung zielende Massnahmen wie Erinnerungshilfen, Handlungsunterbrechung durch Stop-Befehle oder Anleitungen zur Selbstreflexion.

3.5.3 Content-Focused Coaching^{SM} (West und Staub)

«Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz zur Weiterbildung, der Lehrpersonen in der Praxis bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils ihres Unter-

richts in einem bestimmten Fachbereich unterstützen will. ... Im Gegensatz zu einer Auffassung von Coaching, welche die Aufgabe eines Coachs vor allem oder gar ausschliesslich in einer allgemeinen Prozessberatung sieht, hat der Coach bei diesem Ansatz eine inhaltlich intervenierende Rolle. Auf der Grundlage der eigenen fachspezifischen Unterrichtskompetenz beteiligt er sich an der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und übernimmt Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/innen» (Staub, 2001, S. 175).

3.5.3.1 Entstehung des Modells und theoretische Einbettung

«Traditionelle Formen der Fort- und Weiterbildung wurden in den letzten Jahren zunehmend kritisiert. Im Zentrum der Kritik stehen die fehlende Kohärenz des Angebotes im Hinblick auf die Curricula und Unterrichtsstandards, die meist grosse Praxisferne und fehlende Situierung im Arbeitskontext der Lehrpersonen sowie die geringe Wirksamkeit von Fortbildung als reiner Wissensvermittlung ohne Nachbetreuung (vgl. z.B. Hawley & Valli, 1999; Huberman, 1995; Joyce & Showers, 1995; Messner & Reusser, 2000; Putnam & Borko, 2000; Thompson & Zeuli, 1999)» (Staub, 2004, S. 116). Das Modell des Content-Focused Coachings versucht diesen Missstand zu beheben, indem es sich zum Ziel setzt, Lehrpersonen in der Praxis, „on the job“ in der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts zu unterstützen und sie damit auch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern (vgl. Staub, 2001, S. 175). «Das Modell macht Vorschläge zur organisatorisch-institutionellen, theoriebezogenen, inhaltlich-diskursiven sowie dialogischen Gestaltung von Coaching, als einem Ansatz zur Unterrichtsentwicklung, die zugleich als ein Kern von Schulentwicklung verstanden sein will» (vgl. ebd., S. 175). Der Ansatz wurde von Fritz Staub gemeinsam mit dem *Institute for Learning* an der Universität Pittsburgh und US-amerikanischen Schuldistrikten entwickelt, die von Beginn an in enger Zusammenarbeit mit Schulverantwortlichen und Schulpraktiker/-innen standen.

Ausgehend von einem kognitiv-konstruktivistischen Verständnis von Lehr-Lernprozessen (vgl. Kapitel 3.3.2), erfolgte die Konzeptualisierung des Modells auf der Grundlage wissenspsychologischer Annahmen (vgl. Kapitel 3.2.4) sowie von Arbeiten der situierten Kognition (vgl. Kapitel 3.3.3). Langfristiges Ziel ist die Entwicklung allgemeindidaktischer Reflexionsstrategien (vgl. Kapitel 3.4.2) und fachspezifisch-pädagogischen Wissens (vgl. Kapitel 3.2.4.1) als zentrale Elemente von Unterrichtsexpertise.
Die Frage, wie Expertise zu komplexer Gestaltungsarbeit gewonnen werden kann, beantwortet das Modell dahingehend, dass dies zwar nicht direkt lehrbar, jedoch unter geeigneten Bedingungen im Tun lernbar sei. Deshalb bedeutet Coaching im Modell «die *individualisierte* und *situationsbezogene Unterstützung* eines Lerners, einer Lernerin *bei der Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung* durch eine Person, die in der Bearbeitung solcher Aufgabenstellungen selber über eine hohe *Expertise* verfügt» (Staub, 2001, S. 183, Hervorhebungen im Original). Content-Focused Coaching steht den Konzepten der kognitiven Meisterlehre und der geführten Teilnahme (vgl. Kapitel 3.4.3) nah, denn der Coach beobachtet das Tun der betreuten Person, gibt Hinweise, Erinnerungshilfen, Rückmeldungen, dient als Modell, gibt die zur Bewältigung der Aufgabe minimale Unterstützung (scaffolding) und stellt neue Aufgaben (vgl. Staub, 2001, S. 184).

3.5.3.2 Allgemeine Merkmale des Modells

Die Grundstruktur des Aktivitätssettings für Content-Focused Coaching zielt auf Coaching-Prozesse, die Lehrpersonen sowohl in der Unterrichtsplanung, im Unterricht wie bei der Unterrichtsreflexion unterstützen und die Arbeit an diesen drei grundlegenden didaktischen „Orten" aufeinander zu beziehen versuchen. Der Hauptfokus der Coaching-Dialoge ist auf das fachspezifische Lernen der Schüler/-innen gerichtet. «Im Gegensatz zu den in Lehrer- und Lehrerinnen(weiter)bildung oft dominierenden Lektionsnachbesprechungen hat in dem hier vertretenen Modell die der Lektionsplanung dienende Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grosse, wenn nicht gar eine grundlegendere Bedeutung als die nachfolgende Unterrichtsreflexion. Zudem wird dem Coach auch im Unterricht selbst eine aktive Rolle zugewiesen» (Staub, 2001, S. 187).

> Für die Rolle der Coachs werden erfolgreiche ehemalige Lehrkräfte und erfahrene Weiterbildner/-innen rekrutiert, die mit Erwachsenen arbeiten können und vor allem in den zu betreuenden Fachbereichen über stufenspezifische fachliche, methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen sowie Unterrichtserfahrung verfügen. ... Coaching wird auf freiwilliger Basis als ressourcenorientierter Ansatz eingeführt und findet in der Regel verteilt über ein ganzes Schuljahr statt. In der häufigsten Variante arbeitet ein Coach einmal wöchentlich mit einer Lehrkraft. ... In einem praktischen Handlungskontext, wie ihn Unterricht darstellt, kann aber – im Gegensatz zu den Wissenschaften – die Frage nach dem WARUM[10] zeitlich wie auch bezüglich Tiefe nur sehr eingeschränkt angegangen werden. So sind im fachspezifisch-pädagogischen Coaching die meisten Beiträge des Coachs nicht tiefe theoretische Analysen, sondern ganz konkrete Beiträge zur Unterrichtsgestaltung. Im günstigen Fall führen diese dazu, dass sich die gemeinsam erarbeitete Gestaltung der Lektion wesentlich von dem unterscheidet, was die Lehrperson alleine erreicht hätte. ... *Nützliche* didaktische Reflexion im Kontext von praktischen Unterrichtshandlungen bezieht sich in *konkreter* und *inhaltsbezogener Weise auf lehrlerntheoretisch relevante Aspekte der Unterrichtssituation* – ohne dass hierzu notwendig auch dahinterliegende Theorien ins Gespräch eingebracht werden müssen. (Staub, 2001, S. 189ff., Hervorhebungen im Original).

Die Fragen, die für das Coaching von didaktischen Situationen besonders relevant sind, und wie Coachs und Lehrpersonen darin unterstützt werden können, sich entsprechende Reflexionsstrategien anzueignen, beantwortet das Modell mit drei, nachfolgend kurz beschriebenen, „Werkzeugkisten":

Lehr-Lernprinzipien. Die Entwicklung erfolgte in den USA, indem in einem ersten Schritt Erkenntnisse zu Lehr-Lernprozessen von mit der Forschungsliteratur vertrauten Wissenschaftler/-innen zu allgemeinen Lehr-Lernprinzipien oder Leitfragen verdichtet wurden (vgl. West & Staub, 2003, S. 159ff.). Sodann wurde mittels Video exemplarisches Material gesammelt und im Hinblick auf die vorgängig generierten Prinzipien des Lernens analy-

[10] Eine gründliche didaktische Reflexion erfordert nicht nur, dass Lehrpersonen situationsadäquate Antworten auf das WAS und das WIE von Unterricht geben können, sondern, zumindest ansatzweise, sich auch mit der Frage nach dem WARUM auseinandersetzen (vgl. Staub, 2001, S. 192).

siert. Die zukünftigen Coachs werden mit diesen Prinzipien vertraut gemacht und erarbeiten sich damit ein Grundverständnis einer kognitiv-konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie.

Kernperspektiven. Ein Leitfaden mit Kernperspektiven für fachspezifisch-pädagogische Coaching-Dialoge wurde ebenfalls in den USA entwickelt, um die Umsetzung der neun Lernprinzipien in Bezug auf Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion praktischer werden zu lassen. Die mit dem Leitfaden aufgenommenen Perspektiven betreffen die folgenden drei Hauptbereiche: Klärung der sachlichen Lernziele, Durchdenken der Lektionsinhalte in Bezug auf Vorwissen und antizipierte Schwierigkeiten der Schüler/-innen und Suche nach Unterstützungsformen für die Schüler/-innen während der Lektion im Hinblick auf die Lernziele (vgl. West & Staub, 2003, S. 11ff.). Die Coachs erhalten mit diesem Leitfaden ein Werkzeug zur Strukturierung ihrer Tätigkeit.

Coaching Moves. Die Coaching-Moves helfen den Coachs ihre Gespräche ko-konstruktiv zu gestalten und zu analysieren, denn ein Coach hat nebst dem Ziel der optimalen Unterstützung des Lernens der Schüler/-innen auch die Absicht, langfristig die Unterrichtskompetenz der Lehrperson zu fördern (vgl. Staub, 2004, S. 135). Dadurch, dass der Coach die Lehrperson darin unterstützt, eigene Vorschläge, Begründungen und Sichtweisen einzubringen, kann er oder sie spezifisch auf deren Lernbedürfnisse und -erfordernisse eingehen: Es geht darum, eine der Lehrperson angepasste Balance zu finden (vgl. ebd.).

3.5.3.3 Für diese Lizentiatsarbeit relevante Teile des Modells

Am Institut Unterstrass wurden die Praxislehrpersonen nicht bezüglich des gesamten Modells des Content-Focused Coachings geschult, sondern es wurden lediglich diejenigen Elemente vorgestellt, die für diese Untersuchung relevant sind (Vor- und Nachbesprechung). Darauf, wie die Praxislehrpersonen die Studierenden während des Unterrichts unterstützen könnten, wurde nicht eingegangen. Trotzdem werden nachfolgend alle drei Teile: Vorbesprechung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion kurz dargestellt.

Besprechung und Entwicklung des Lektionsplans. Die Unterrichtsvorbesprechung dient der (angehenden) Lehrperson und dem Coach (Praxislehrperson) zur reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen. «Meist verfügt die Lehrperson über einen Unterrichtsentwurf, der zur Grundlage des Lektionsplanes wird. Aber auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsplan in die Besprechung einbringen. Lektionspläne werden jedoch nicht nur mitgeteilt, sondern auch überarbeitet und optimiert» (Staub, 2001, S. 187). Deshalb kann in gut funktionierenden Coaching-Beziehungen davon ausgegangen werden, dass diese Vorbesprechungen zu echten Dialogen werden, in denen Coach und Lehrperson einen definitiven Lektionsplan ko-konstruieren. Die Kooperation in der Unterrichtsvorbesprechung ist auch für die folgende Nachbesprechung von grosser Bedeutung. Fehlt zwischen den beiden Partner/-innen ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplanes, der damit verfolgten Absichten sowie der den Entscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, dann können auch die Rückmeldungen nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden.

Unterstützung während des Unterrichts. Die Art der Beteiligung des Coachs am Unterricht wird in der Planungsphase abgesprochen. Häufig unterrichten Lehrperson und Coach im

Team, indem sie abwechselnd Teile des Unterrichts übernehmen. In der Regel nimmt der Coach eine aktive Rolle ein, die wesentlich mehr beinhaltet als Unterrichtsbeobachtung. «Der Fokus auf die fachspezifisch gefassten Lernprozesse der Schüler/-innen sowie die geteilte Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung lassen „Interventionen" des Coachs nicht als Kritik am Unterricht der Lehrperson erscheinen. Die Beteiligung des Coach steht vielmehr im Dienste einer optimalen, gemeinsam verantworteten Lektionsgestaltung und Lektionsdurchführung» (Staub, 2001, S. 188).

Unterrichtsnachbesprechung. Hier ist der Hauptfokus wiederum auf den inhaltsspezifisch gefassten Lernprozess der Schüler/-innen gerichtet. Bleibt genügend Zeit, können Arbeitsergebnisse der Schüler/-innen gemeinsam untersucht und besprochen werden. «Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schüler analysiert und es wird über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht. Nachbesprechungen gehen oft über in eine Vorbesprechung für die nächste Unterrichtseinheit» (Staub, 2001, S. 189).

3.5.4 Relevante Aspekte und weiterführende Gedanken

Das Modell des Content-Focused Coachings, obwohl für die Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen entwickelt, stellt eine Möglichkeit dar, wie in der berufspraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen deren berufsspezifisches Lernen unterstützt werden kann. Da Studierende wenig Gelegenheit haben, unter kundiger Unterstützung in der Praxis realistische Formen der Planung und Unterrichtsvorbereitung zu erwerben (Staub, 2003, S. 9), bekommt die Unterrichtsvorbesprechung eine wichtige Bedeutung. Zudem ist nach Staub (2003) relevant, dass Rückmeldungen, falls sie nicht nur Unterricht beurteilen, sondern – im Interesse der Schüler/-innen vor Ort – auch zur Qualität des Unterrichtes beitragen sollen, sinnvollerweise schon vor der eigentlichen Lektion gegeben werden. Dies bedeutet nicht, dass die Studierenden nicht noch genügend Gelegenheit hätten, Fehler zu machen und auch daraus zu lernen, dies bedeutet lediglich, dass voraussehbare Schwierigkeiten, im Sinne einer den Lernprozess unterstützenden Massnahme, auch schon vorher angesprochen werden können. Ob dies möglich ist, hängt davon ab, wie gut es den Praxislehrpersonen gelingt, die Vorkenntnisse (und damit verbunden die Lernbedürfnisse) der Studierenden einzuschätzen (Hascher & Moser, 2001).

3.6 Zusammenfassung der relevanten Aspekte des Theorieteils im Hinblick auf die Fragestellung

Der Theorieteil versuchte u.a. aufzuzeigen, (1) was unter berufsspezifischem Wissen verstanden wird, (2) wie es erworben werden kann und (3) wie Unterrichtsbesprechungen zur Generierung von berufsbezogenem Wissen beitragen können. Im Sinne einer Zusammenfassung und im Hinblick auf die Fragestellung, wird an dieser Stelle auf diese drei Punkte nochmals kurz eingegangen.

Zu (1): Studien im Rahmen des Experten-Paradigmas belegen die Bedeutung einer soliden und vielfältigen Wissensbasis als Voraussetzung für professionelles und wirksames unterrichtliches Handeln (vgl. Staub, 2001). Bromme (1992) beschreibt, basierend auf einer Klassifikation von Shulman (1986), fünf Wissensbereiche, die professionelles Wissen und Können von Lehrpersonen auszeichnen: fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philoso-

phie des Schulfaches, allgemeines pädagogisch-didaktisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen. Aus wissenspsychologischer Sicht erweist sich nach Staub (2001) vor allem das fachspezifisch-pädagogische Wissen, das eine Verbindung von disziplinär-fachlichem, methodisch-didaktischem Wissen und praktischer Erfahrung darstellt, als zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz.
Eine andere Unterscheidung von Wissensformen - Wissen über die Praxis, Wissen in bzw. aus der Praxis und Wissen für die Praxis bzw. für beruflich Handelnde und Problemlöser/-innen (vgl. Messner & Reusser, 2000) zeigt, dass auch das „Wissen für die Praxis“, das auf eine Integration der ersten beiden Formen zielt, als relevant für die Generierung von Lehrkompetenz angesehen werden kann. Dies bedeutet, dass pädagogisches Inhaltswissen nur dann verhaltenswirksam wird, wenn es tief assimiliert, d.h. integriert und personalisiert worden ist. Dazu braucht es auch begriffliche Mittel, d.h. überindividuell abgesichertes, wissenschaftliches Wissen (vgl. ebd.).
Berufsbezogenes Wissen, das als Grundlage von Kompetenz angesehen werden kann, beinhaltet aufgrund dieser Klassifikationen einerseits Wissen über die zu lehrenden Fachinhalte sowie pädagogisch-psychologisches Wissen, andererseits aber auch praktische Erfahrung und Reflexion derselben.

Zu (2): Diese beiden Wissensformen können demzufolge nur im Austausch der Theorie mit der Praxis und umgekehrt gefördert werden. Oder anders ausgedrückt: Berufliche Wissensentwicklung erfordert konkrete Lernanlässe, in denen das vorhandene (Erfahrungs-) Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen verknüpft und im Austausch mit anderen reflektiert werden kann (vgl. Messner & Reusser, 2000). Folgt man den Auffassungen der Vertreter/-innen der Theorie der situierten Kognition, basierend auf den theoretischen Leitlinien eines gemässigten Konstruktivismus (vgl. u.a. Law, 2000), dann geschieht Lernen, worunter auch die Förderung von berufsspezifischem Wissen fällt, im Austausch zwischen personinternen und personexternen Faktoren. Zu Ersteren zählt, dass Wissen aktiv und individuell konstruiert werden muss, dieser Teil kann den Studierenden nicht abgenommen werden. Zu Letzteren gehören jedoch nicht nur die materiellen Lernbedingungen, sondern auch die soziale Umwelt, d.h. die Mitlernenden und Lehrenden. Nach Law und Wong (1996) betont insbesondere der Ansatz der kognitiven Meisterlehre (Collins et al., 1989) das Explizitmachen kognitiver Prozesse, die dadurch für Rückmeldungen und Reflexion zugänglich werden.
Berufsbezogenes Wissen kann demzufolge in der berufspraktischen Ausbildung erworben werden, denn Praktika stellen einen Ort dar, wo eine Verknüpfung resp. Durchdringung von Erfahrung und Reflexion möglich wird (vgl. Dick, 1996; Herzog & von Felten, 2001).

Zu (3): Das Nachdenken und Sprechen über die eigene berufliche Tätigkeit, worunter das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Lehrpersonen fällt (vgl. Terhart, 2000), gilt nach Reusser und Messner (2000) als Schlüssel des professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung. Der ständige Dialog zwischen Experten und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander ist zudem nach Law und Wong (1996) von grosser Bedeutung für das Verstehen. Es gilt jedoch darauf zu achten, dass nicht jeder Dialog an sich schon lernwirksam ist, dazu braucht es bei allen Beteiligten einerseits genügend kommunikative Fähigkeiten und andererseits auch ein Repertoire an möglichst fruchtbaren Begriffen (vgl. Eggenberger & Staub, 2001). Zudem scheint, dass das Hineinwachsen in eine „community of practice“, in welcher der fachsprachliche Austausch gefördert wird, den Kompetenzerwerb und das berufsspezifische Lernen stark unterstützen.

Unterrichtsbesprechungen, so wie sie das Modell des Content-Focused Coachings (West & Staub, 2003) vorsieht, haben zudem den Vorteil, dass sie in realen, authentischen Situationen durchgeführt werden. Dadurch erhalten die Studierenden Gelegenheit, unter kundiger Anleitung in der Praxis realistische Formen der Planung und Unterrichtsvorbereitung und Reflexion zu erwerben (Staub, 2003). Dies entspricht nicht nur den Grundgedanken der „kognitiven Meisterlehre“ (Collins et al., 1989), sondern auch denjenigen der „geführten Teilnahme“ (Rogoff, 1990, 1991). Gelingt es zudem der Praxislehrperson, die Studierenden anzuregen, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken, dann wird es möglich, dass diese eigene Verhaltensweisen- und -muster entwickeln (vgl. Moser & Hascher, 2000) und durch diesen „Problem-Löse-Dialog“ neues berufsspezifisches Wissen generiert bzw. vorhandenes erweitert oder verändert wird.

Aufgrund dieser Ausführungen kann davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsvorbesprechungen, bei welchen aufgrund der Leitlinien und Unterstützungswerkzeugen des Modells des Content-Focused Coachings die Lektionspläne nicht nur mitgeteilt, sondern im Sinne einer „Ko-Konstruktion“ auch überarbeitet und optimiert werden (vgl. Staub, 2001), durchaus geeignet wären, bei den Studierenden berufsbezogenes Lernen zu ermöglichen bzw. zu fördern.
In welchem Ausmass dies tatsächlich möglich ist und welche Qualität das berufsspezifische Lernen der Studierenden aufweist, soll der nachfolgende empirische Teil aufzeigen.

EMPIRISCHER TEIL

4 Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt. Die Hauptfragestellung dieser Lizentiatsarbeit lautet:

Fördern ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen berufsbezogenes Lernen angehender Lehrpersonen?
Falls ja: Welche Qualität weist dieses Lernen auf?

Aus dieser Hauptfragestellung können zehn interessierende Forschungsfragen, welche zwei verschiedenen Fragekreisen zugeordnet werden, abgeleitet werden.

Fragenkreis I (Fragen 1-6) befasst sich mit der wahrgenommenen Wirksamkeit von Unterrichtsvorbesprechungen auf das berufsspezifische Lernen von zukünftigen Lehrpersonen. Es wird untersucht, ob Unterrichtsvorbesprechungen das Lernen angehender Lehrpersonen fördern resp. unterstützen können, so wie dies aus der Theorie zu erwarten wäre.

Fragenkreis II (Fragen 7-10) untersucht, welche Qualität diese Besprechungen aufweisen und welche Erfahrungen Studierende als auch Praxislehrpersonen mit dem neuen Element einer ausführlichen Vorbesprechung machten.

4.1 Forschungsfragen und Hypothesen

4.1.1 Fragenkreis I: Einschätzung des Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden (auch in Relation zur nachfolgenden Lektion und Nachbesprechung)

Die Wirkung einer Vorbesprechung auf das Lernen der Studierenden wurde auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Designs erforscht, indem das Element einer zusätzlichen Unterrichtsvorbesprechung systematisch variiert wurde und jede Studentin/jeder Student unter den folgenden drei Bedingungen Lektionen hielt: Mit Vorbesprechung, ohne Vorbesprechung, mit Zuhören bei der Vorbesprechung einer anderen Studentin/eines anderen Studenten (genaues Forschungsdesign vgl. Kapitel 5.2.2).

Wie im Schlusskapitel des Theorieteils erläutert (vgl. Kapitel 3.6), kann davon ausgegangen werden, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen das berufsspezifische Lernen angehender Lehrpersonen unterstützen können. Die nachfolgenden Fragestellungen zeigen die Richtung des Forschungsinteresses, bezogen auf die Hauptfragestellung. Dabei wird unterschieden, ob die Daten rückblickend am Ende der Untersuchung oder im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage erhoben wurden.

Auf der Grundlage der Einschätzungen einzelner Praxishalbtage:

1. Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das persönliche, berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt? Gibt es Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Personengruppen?
2. Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden, die eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten von denjenigen der Studierenden, die der Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten lediglich beiwohnten?
3. Was wird von den Studierenden hilfreicher für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen eingeschätzt, die Vor- oder die Nachbesprechung der eigenen Lektion?
4. Wird der Nutzen der durchgeführten Lektion und der Nachbesprechung je nach Bedingung (Vorbesprechung erhalten, keine Vorbesprechung) von den Studierenden unterschiedlich beurteilt?
5. Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen resp. den Studierenden besser beurteilt, als diejenige von Lektionen ohne Vorbesprechung? Bestehen Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Studierenden und derjenigen der Praxislehrpersonen?

Auf der Perspektive einer rückblickenden Gesamtbeurteilung:

6. Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion eingeschätzt? Unterscheiden sich die Einschätzungen der Praxislehrpersonen von denjenigen der Studierenden?

Bezogen auf einige dieser Forschungsfragen, lassen sich vier Hypothesen generieren, die sich aus dem Theorieteil begründen; weshalb der jeweiligen Hypothese eine kurze theoretische Einbettung folgt.

H_A: Ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen der eigenen Lektion werden als hilfreicher für das berufsspezifische Lernen eingeschätzt als mitgehörte Vorbesprechungen einer fremden Lektion.

Unterrichtsvorbesprechungen dienen laut dem Modell des Content-Focused Coachings (West & Staub, 2003) der reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie den zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen. Lektionspläne werden jedoch nicht nur mitgeteilt, sondern gemeinsam im Gespräch überarbeitet und optimiert (vgl. Staub, 2001).
In Anlehnung an Rogoff's Konzept der „geführten Teilnahme" (1991) kann zudem davon ausgegangen werden, dass im Gespräch zwischen einer Praxislehrperson und einer/einem Studierenden, durch entsprechend gesteuerte Gesprächsleitung, vorhandene Wissensbestände der/des Studierenden aktiviert und durch das Verbalisieren explizit gemacht werden können.
Dieses „mentale Probehandeln" und eine allfällige Verbesserung des eigenen Lektionsplanes könnten als hilfreicher für das eigene Lernen eingeschätzt werden als das blosse Zuhören bei einer fremden Vorbesprechung.

H_B: Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion stattfindet, dann wird diese für das eigene berufsspezifische Lernen hilfreicher eingeschätzt als die Nachbesprechung der eigenen Lektion.

Für Studierende, die am Anfang ihrer Ausbildung stehen, also noch Novizinnen und Novizen sind, kann in Bezug auf die Expertiseforschung (vgl. Bromme, 1992) argumentiert werden, dass die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung, die nach Staub (2003) hochkomplexe Anforderungen stellt und entscheidend für einen guten Unterricht ist, als sehr hilfreich eingeschätzt werden könnte; unter Umständen hilfreicher, als die der Lektion folgende Nachbesprechung, bei welcher das eigentliche Unterrichtsgeschehen bereits vorbei ist, weil dadurch, im Sinne der „kognitiven Meisterlehre“ (vgl. Collins et al., 1989), „modelling“ und „scaffolding“ im Rahmen der Vorbesprechung möglich wäre.

H_C: Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt wird, schätzen die Studierenden den Nutzen der eigenen Nachbesprechung höher für ihr berufsspezifisches Lernen ein, als wenn keine Vorbesprechung durchgeführt wird.

Im Modell des Content-Focused Coachings wird der Unterrichtsvorbesprechung mehr Gewicht beigemessen als der in Lehrerbildungsinstitutionen oft dominierenden Unterrichtsnachbesprechung. Differenzierte Rückmeldungen setzen nach Staub (2003) jedoch voraus, dass das Unterrichtsdesign und die intendierten Lernprozesse bekannt sind. Dies kann in einer ausführlichen Vorbesprechung geschehen und dadurch könnte der Nutzen derselben für die Nachbesprechung der Lektion als hilfreich eingeschätzt werden, da später, während der Nachbesprechung, auf bereits Vorgedachtes zurückgegriffen und demzufolge unter Umständen das aktuelle Unterrichtsgeschehen anders interpretiert werden kann.

H_D: Falls eine Lektion vorbesprochen wurde, dann wird ihre Qualität besser beurteilt, als wenn keine Vorbesprechung stattgefunden hat.

Unterrichtsqualität zu erfassen und zu bewerten ist ein schwieriges Unterfangen (vgl. Helmke, 2003). Entsprechend dem jeweiligen leitenden Paradigma der Lehr-Lern-Forschung sind andere Konzepte der Beurteilung massgebend. Das Modell des Content-Focused Coachings unterstützt die Studierenden in ihrer Planung, Durchführung und Reflexion. In dieser, durch das Modell angeregten, gründlichen didaktischen Reflexion wird es möglich, situationsadäquate Antworten auf das WAS und WIE von Unterricht zu suchen (vgl. Kapitel 3.5.3.2), wodurch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtstätigkeit stattfindet. Als Folge davon könnte eine bessere Beurteilung der vorbesprochenen Lektion sowohl durch die Studierenden als auch der Praxislehrpersonen erwartet werden.

4.1.2 Fragenkreis II: Analyse der Aussagen zur Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und der gemachten Erfahrungen mit ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen

Werden im Fragenkreis I hauptsächlich Einschätzungen des Nutzens bzw. der wahrgenommenen Wirksamkeit der Vorbesprechung untersucht (auch in Relation zur nachfolgenden Lektion und der Nachbesprechung derselben), interessieren im Fragenkreis II die Aus-

sagen der Studierenden und der Praxislehrpersonen zur Art und Weise (Qualität) des berufsspezifischen Lernens der Studierenden aus den Vorbesprechungen.
Die Analyse der Antworten auf offene Fragen von Fragebögen und die Auswertung von sechs gefilmten und transkribierten Vorbesprechungen, sowie die Beiträge von Studierenden und Praxislehrpersonen aus ebenfalls gefilmten und transkribierten Gruppendiskussionen, geschieht mit inhaltsanalytischen Methoden. Die leitenden Forschungsfragen sind bewusst offen formuliert, da sie, wie dies die qualitative Forschungsmethodologie verlangt (vgl. Kapitel 5.4.2), den Forscher/die Forscherin in Bezug auf neue Erkenntnisse nicht einschränken sollten. Die nachfolgend aufgeführten vier Forschungsfragen (7-10) beschreiben einerseits das Forschungsinteresse bezüglich der Aussagen der Studierenden und Praxislehrpersonen zur Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden aus den Vorbesprechungen und andererseits bezüglich der gemachten Erfahrungen von Studierenden als auch Praxislehrpersonen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung.

7. Welches sind für das Lernen der Studierenden die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?
8. Welches sind die Vor- resp. Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung aus der Sicht der Studierenden und Praxislehrpersonen?
9. Welche Themen[11] werden von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen im Zusammenhang mit dem neuen Element der Unterrichtsvorbesprechung in den Gruppendiskussionen erwähnt? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?
10. Können die von den Studierenden und Praxislehrpersonen genannten lehrreichsten Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung bezüglich der inhaltlichen Zusammenarbeit in den gefilmten sechs Vorbesprechungen identifiziert werden?

Das nachfolgende Kapitel widmet sich dem forschungsmethodischen Ansatz und beschreibt die Forschungsmethoden, das Untersuchungsdesign, die Erhebungsinstrumente, die Auswertungsverfahren, den Forschungsablauf und die gewählte Aufarbeitung des Datenmaterials.

[11]Mit Themen sind die Inhalte der Diskussionen gemeint, welche thematisch abgegrenzt werden konnten.

5 Forschungsmethodischer Ansatz

5.1 Forschungsmethoden

Qualitative und quantitativ-standardisierte Forschung haben sich nach Flick, von Kardorff und Steinke (2003, S. 25) parallel zu zwei eigenständigen Bereichen empirischer Sozialforschung entwickelt. Sie lassen sich bei entsprechenden Fragestellungen auch miteinander verbinden (vgl. Kapitel 5.1.3; Methoden-Triangulation). Dabei sollte jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, dass sie sich in wesentlichen Punkten auch voneinander unterscheiden (vgl. ebd.):

1. In der quantitativen Forschung wird der Unabhängigkeit der Beobachter vom Forschungsgegenstand ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Qualitative Forschung greift dagegen auf die (methodisch kontrollierte) subjektive Wahrnehmung der Forscher/-innen als Bestandteil der Erkenntnis zurück.
2. Quantitative Forschung ist für ihre vergleichend-statistischen Auswertungen auf ein hohes Mass an Standardisierung der Datenerhebung angewiesen. Dies führt z.B. dazu, dass in einem Fragebogen die Reihenfolge der Fragen wie auch die Antwortmöglichkeiten fest vorgegeben werden und im Idealfall die Bedingungen bei der Beantwortung möglichst bei allen Untersuchungsteilnehmenden konstant gehalten werden. Qualitative Interviews sind flexibler und passen sich stärker dem Verlauf im Einzelfall an.

Jenseits von Debatten, in denen sich die beide Richtungen wechselseitig die wissenschaftliche Legitimation absprechen, lässt sich nach Flick et. al (2003) nüchterner fragen, wo, d.h. bei welcher Fragestellung und welchem Gegenstand, qualitative oder quantitative Forschung jeweils indiziert ist.

In den nachfolgenden Teilkapiteln werden die beiden Richtungen vorgestellt.

5.1.1 Quantitative Forschungsmethode

«Im Zentrum der quantitativ orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung steht die Prüfung von Hypothesen an der Realität, um Zusammenhänge, Bedingungen, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten von Variablen im Bereich von Bildung und Erziehung konkret erklären zu können» (vgl. Roth, 1991; zitiert nach Krüger, 1999, S. 226). Solche forschungsleitenden Hypothesen müssen, um empirisch überprüft werden zu können, in Messvorgänge übersetzt, d.h. operationalisiert werden. Diese Forschungslogik ist untrennbar mit dem Vorgang des Messens und der anschliessenden Auswertung der Messungen mit Hilfe mathematischer und statistischer Verfahren verbunden. Es sind zwar grundsätzlich alle Formen von Zusammenhängen zwischen Merkmalen möglich, doch wird nach Krüger (1999, S. 227) in der Praxis fast ausschliesslich mit Je-desto- oder Wenn-dann-Beziehungen gearbeitet. Zur Erhebung der Daten eignen sich in der quantitativ orientierten Forschung strukturierte Formen der Beobachtung, standardisierte Befragungen (mündlich oder schriftlich) oder Experimente.

5.1.2 Qualitative Forschungsmethode

«Qualitative Forschung ist von anderen Leitgedanken als quantitative Forschung bestimmt. Wesentliche Kennzeichen sind dabei die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis» (Flick, 1996, S. 13).
So kann qualitative Forschung nach Flick et. al (2003, S. 22) wie folgt gekennzeichnet werden:

- Ein zentrales Kennzeichen qualitativer Forschung ist, dass es nicht *die* Methode gibt, sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können.
- Die Methoden sind an den Gegenständen orientiert: Fast für jedes Verfahren lässt sich zurückverfolgen, für welchen besonderen Forschungsgegenstand es entwickelt wurde.
- Qualitative Forschung hat eine starke Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen der Untersuchten.
- Daten werden in ihrem natürlichen Kontext erhoben und Aussagen im Kontext einer längeren Antwort oder Erzählung, des Interviewverlaufs insgesamt oder auch der Biographie des Interviewpartners analysiert.
- Es wird die Unterschiedlichkeit der Perspektiven der Beteiligten berücksichtigt. Die Reflexion der Forscher/-innen über ihr Handeln und ihre Wahrnehmungen im untersuchten Feld sind ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und werden nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden.
- Das Erkenntnisprinzip ist eher das Verstehen von komplexen Zusammenhängen als deren Erklärung durch die Isolierung einer einzelnen (Ursache-Wirkung-)Beziehung.
- Die Datenerhebung ist vom Prinzip der Offenheit geprägt, d.h. Fragen werden offen formuliert, es wird nicht mit starren Beobachtungsrastern gearbeitet.
- Qualitative Studien setzen häufig an der Analyse oder Rekonstruktion von (Einzel-) Fällen an und gehen erst im zweiten Schritt dazu über, diese Fälle vergleichend und verallgemeinernd zusammenzufassen oder gegenüberzustellen.
- Ebenso geht qualitative Forschung von der Konstruktion der Wirklichkeit aus – den subjektiven Konstruktionen der Untersuchten und dem Vorgehen der Forschung als konstruktivem Akt.
- Qualitative Forschung ist überwiegend eine Textwissenschaft (trotz der zunehmenden Bedeutung visueller Daten). Sie produziert Daten als Texte und ist für die Mehrzahl ihrer Interpretationsverfahren auf das Medium des Textes als Arbeitsgrundlage angewiesen.
- In ihrer Zielsetzung ist qualitative Forschung eine entdeckende Wissenschaft. An die Entdeckung des Neuen in den Daten schliesst sich häufig die Entwicklung von Theorien aus der Empirie als Grossziel qualitativer Forschung an.

5.1.3 Methoden-Triangulation in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung

Nach Flick (2004, S. 11) bezeichnet der Begriff Triangulation, «dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird. In der Regel wird die Betrachtung von zwei oder mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert».

Die Trends, die seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu beobachten sind, weisen auf eine Überwindung der strikten Trennung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung hin. Auch diese Untersuchung ist von beiden Forschungstraditionen geprägt. Nach Flick (2004, S. 70) kann die kontinuierliche Sammlung beider Datensorten als parallele Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung und somit als Triangulation bezeichnet werden.

5.2 Untersuchungsdesign

Ziel dieses Unterkapitels ist es, den Forschungsprozess möglichst transparent darzustellen. Es wird das, der Untersuchung zugrunde liegende Design erläutert und die Stichprobe beschrieben.

5.2.1 Forschungsfeld und Stichprobe

Das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich gilt als kleine, überschaubare Ausbildungsstätte (vgl. Kapitel 2.3). Seit 2002 finden Weiterbildungsangebote von Dr. Fritz C. Staub bezüglich Content-Focused Coaching[SM] am Institut statt. Aufgrund des grossen Interesses seitens des Instituts am Ansatz, ergaben sich für die vorliegende Untersuchung ideale Bedingungen. Zudem konnte die Autorin auf die höchst flexible Mitarbeit der Institutsleitung, der Praxislehrpersonen und der Studierenden im Basisstudium zählen.

Alle zehn Praxislehrpersonen und alle 26 Studierenden erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen, so dass die berücksichtigte Stichprobe wie folgt beschrieben werden kann (vgl. Abbildung 3):

Praxislehrpersonen	**Studierende**
• Anzahl: **N = 10** [12] (9 weiblich / 1 männlich) • Alter: M = 44.5 • Dienstjahre: M = 19.4 • Beruf (Stufe): N = 5 (Kindergarten) N = 3 (Unterstufe) N = 1 (Mittelstufe) N = 1 (Oberstufe)	• Anzahl: **N = 26** (25 weiblich / 2 männlich) • Alter: M = 22.04 • Berufswunsch (Stufe): N = 11 (Kindergarten) N = 15 (Primarschule)

Abbildung 3: Beschreibung der Stichprobe

[12] Sechs der zehn Praxislehrpersonen haben ein NDS „Lernen“ am Institut Unterstrass absolviert.

5.2.2 Forschungsdesign

Das der Untersuchung zugrunde liegende Forschungsdesign ist ein Quasi-Experimentelles (vgl. Kapitel 5.4.1.1; Quasi-Experiment). Das neue Element einer ausführlichen Vorbesprechung wurde systematisch variiert, indem jede Studentin/jeder Student unter den drei Bedingungen Lektionen hielt: Mit Vorbesprechung der eigenen Lektion, ohne Vorbesprechung und mit Zuhören bei der Vorbesprechung der Lektion einer anderen Studentin/eines anderen Studenten.

Um das Element der Unterrichtsvorbesprechung zu verstärken, wurden Lerngelegenheiten der folgenden Art geschaffen: Ein von einer Studentin oder einem Studenten aufgrund eines Lektionsauftrags bereits erarbeiteter Planungsentwurf wurde mit der Praxislehrperson eine Woche vor der Lektion besprochen und gemeinsam zum definitiven Plan für die Lektionsgestaltung entwickelt. Für die Vorbereitung zur Umsetzung blieb der Lehrerstudentin/dem Lehrerstudenten sodann eine weitere Woche Zeit. Die Herstellung solcher Lerngelegenheiten erforderte für die Praxislehrpersonen folgende Schritte: Erteilen des Lektionsauftrags zwei Wochen vor der Lektion – Vorbesprechung eine Woche vor dem Unterricht – Kurzvorbesprechung und Lektion – Nachbesprechung.

Den Praxislehrpersonen wurde für die Zeitspanne zwischen den Frühlings- und Sommerferien folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

- Bitte geben Sie **allen** Ihren Studierenden bereits am ersten Dienstag nach den Ferien (**6. Mai** / **Woche 19**) nicht nur den schriftlichen **Lektionsauftrag 1** für die nächste (Woche 20), sondern auch gleich den **Lektionsauftrag 2** für die **übernächste Woche (Woche 21)** ab. Natürlich ist dies nicht die erste Lektion, welche die Studierenden bei Ihnen halten, aber wir haben sie der Übersichtlichkeit wegen nummeriert (beginnend bei 1). Zudem haben wir auch die Studierenden mit Buchstaben gekennzeichnet.

- Am **13. Mai** (Woche 20) bitten wir Sie, mit den Studierenden folgenden Ablauf einzuhalten:

Im üblichen Rahmen eine kurze Vorbesprechung der **Lektionen 1** mit allen Studierenden vor dem Unterrichtsbeginn. Danach halten die Studierenden ihre **Lektionen 1** mit den jeweiligen Beobachtungsaufträgen.		Kurzvorbesprechung und Lektion
Eine Nachbesprechung der Lektionen 1 (mit allen Studierenden, eine nach der anderen).		Nachbesprechung
Auf der Grundlage des Lektionsentwurfs 2 der <u>Studentin X</u> entwickeln Sie gemeinsam mit der Studentin X den definitiven Lektionsplan 2. Die Studentin hat sodann noch eine Woche Zeit, die allenfalls noch erforderliche Feinarbeit und Vorbereitung anzugehen (**die Studentin Y hört zu, "bekommt" jedoch für ihre eigene Lektion keine detaillierte Vorbesprechung**. **Die Studentin Z erhält keine Vorbesprechung und darf auch nicht zuhören!).** Danach verteilen Sie allen Studierenden den Lektionsauftrag 3 für die übernächste Woche (Woche 22).		**Gemeinsame Vorbesprechung des Lektionsplanes mit einer Studentin**

- Am **20. Mai** (Woche 21) bitten wir Sie erneut, folgendes Vorgehen einzuhalten:

Eine kurze Vorbesprechung der **Lektionen 2** mit allen Studierenden vor dem Unterrichtsbeginn, danach halten die Studierenden ihre **Lektionen 2** mit den jeweiligen Beobachtungsaufträgen.		Kurzvorbesprechung und Lektion
Eine Nachbesprechung der Lektionen 2 (mit allen Studierenden, eine nach der anderen).		Nachbesprechung
Auf der Grundlage des Lektionsentwurfs 3 der <u>Studentin Y</u> entwickeln Sie gemeinsam mit der Studentin Y den definitiven Lektionsplan 3. Die Studentin hat sodann noch eine Woche Zeit, die allenfalls noch erforderliche Feinarbeit und Vorbereitung anzugehen (**die Studentin Z hört zu, "bekommt" jedoch für ihre eigene Lektion keine detaillierte Vorbesprechung. Die Studentin X erhält keine Vorbesprechung und darf auch nicht zuhören!**). Danach verteilen Sie allen Studierenden den Lektionsauftrag 4 für die übernächste Woche (Woche 23).		**Gemeinsame Vorbesprechung des Lektionsplanes mit einer Studentin**

- Am **27. Mai** (Woche 22) sieht der Ablauf dann wie folgt aus:

Eine kurze Vorbesprechung der **Lektionen 3** mit allen Studierenden vor dem Unterrichtsbeginn. Danach halten die Studierenden ihre **Lektionen 3** mit den jeweiligen Beobachtungsaufträgen.		Kurzvorbesprechung und Lektion
Eine Nachbesprechung der Lektionen 3 (mit allen Studierenden, eine nach der anderen).		Nachbesprechung
Auf der Grundlage des Lektionsentwurfs 4 der <u>Studentin Z</u> entwickeln Sie gemeinsam mit der Studentin Z den definitiven Lektionsplan 4. Die Studentin hat sodann noch eine Woche Zeit, die allenfalls noch erforderliche Feinarbeit und Vorbereitung anzugehen (**die Studentin X hört zu, "bekommt" jedoch für ihre eigene Lektion keine detaillierte Vorbesprechung. Die Studentin Y erhält keine Vorbesprechung und darf auch nicht zuhören!**). Danach verteilen Sie allen Studierenden den Lektionsauftrag 5 für die übernächste Woche (Woche 24).		**Gemeinsame Vorbesprechung des Lektionsplanes mit einer Studentin**
Diese Schritte bitten wir Sie, danach im gleichen Rhythmus weiterzuführen (vgl. Plan).		

Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt den oben erwähnten Plan, wobei unter Pilot-Klasse eine zufällig ausgewählte Praxislehrperson mit drei zugeteilten Studierenden gemeint ist, die immer eine Woche früher das Design durchliefen und auch die Pilotfragebögen testeten.

Tabelle 1: Plan Untersuchungsdesign mit drei Studierenden

	Pilot-Klasse									**Übrige Klassen**							
					Element Vorbespre-chung									Element Vorbespre-chung			
	Student/-in	Kurze Vorbesprechung	Lektion	Nachbesprechung der Lektion	Vorbesprechung der eigenen Lektion	Teilnahme an der Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Abgabe Auftrag übernächste Woche		Student/-in	Kurze Vorbesprechung	Lektion	Nachbesprechung der Lektion	Vorbesprechung der eigenen Lektion	Teilnahme an der Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Abgabe Auftrag übernächste Woche
Zeitpunkt																	
Frühlingsferien	X, Y, Z							✓									
Wo 19 (6.5.)	X	✓	✓	✓	✓			✓		X	✓	✓	✓				✓
	Y	✓	✓	✓		✓		✓		Y	✓	✓	✓				✓
	Z	✓	✓	✓			✓	✓		Z	✓	✓	✓				✓
Wo 20 (13.5.)	X	✓	✓	✓			✓	✓		X	✓	✓	✓	✓			✓
	Y	✓	✓	✓	✓			✓		Y	✓	✓	✓		✓		✓
	Z	✓	✓	✓		✓		✓		Z	✓	✓	✓			✓	✓
Wo 21 (20.5.)	X	✓	✓	✓		✓		✓		X	✓	✓	✓			✓	✓
	Y	✓	✓	✓			✓	✓		Y	✓	✓	✓	✓			✓
	Z	✓	✓	✓	✓			✓		Z	✓	✓	✓		✓		✓
Wo 22 (27.5.)	X	✓	✓	✓	✓			✓		X	✓	✓	✓		✓		✓
	Y	✓	✓	✓		✓		✓		Y	✓	✓	✓			✓	✓
	Z	✓	✓	✓			✓	✓		Z	✓	✓	✓	✓			✓

	Pilot-Klasse									**Übrige Klassen**							
					Element Vorbespre-chung									Element Vorbespre-chung			
	Student/-in	Kurze Vorbesprechung	Lektion	Nachbesprechung der Lektion	Vorbesprechung der eigenen Lektion	Teilnahme an der Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Abgabe Auftrag übernächste Woche		Student/-in	Kurze Vorbesprechung	Lektion	Nachbesprechung der Lektion	Vorbesprechung der eigenen Lektion	Teilnahme an der Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Abgabe Auftrag übernächste Woche
Zeitpunkt																	
Wo 23 (3.6.)	X	✓	✓	✓			✓	✓		X	✓	✓	✓	✓			✓
	Y	✓	✓	✓	✓			✓		Y	✓	✓	✓		✓		✓
	Z	✓	✓	✓		✓		✓		Z	✓	✓	✓			✓	✓
Wo 24 (10.6.)	X									X	✓	✓	✓			✓	✓
	Y	TaV-Tagung								Y	✓	✓	✓	✓			✓
	Z									Z	✓	✓	✓		✓		✓
Wo 25 (17.6.)	X	✓	✓	✓		✓		✓		X	✓	✓	✓		✓		✓
	Y	✓	✓	✓			✓	✓		Y	✓	✓	✓			✓	✓
	Z	✓	✓	✓	✓			✓		Z	✓	✓	✓	✓			✓
Wo 26 (24.6.)		Fortbildungstag für alle Praxislehrpersonen am Institut															
Wo 27 (1.7.)		RESERVE															

<u>Übrige Klassen</u> (mit 2 Studierenden)

Element Vorbesprechung

	Student/-in	Kurze Vorbesprechung	Lektion	Nachbesprechung der Lektion	Vorbesprechung der eigenen Lektion	Teilnahme an der Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Abgabe Auftrag übernächste Woche
Zeitpunkt								
Wo 19 (6.5.)	X	✓	✓	✓				✓
	Y	✓	✓	✓				✓
Wo 20 (13.5.)	X	✓	✓	✓	✓			✓
	Y	✓	✓	✓		✓		✓
Wo 21 (20.5.)	X	✓	✓	✓			✓	✓
	Y	✓	✓	✓	✓			✓
Wo 22 (27.5.)	X	✓	✓	✓	✓			✓
	Y	✓	✓	✓			✓	✓
Wo 23 (3.6.)	X	✓	✓	✓		✓		✓
	Y	✓	✓	✓	✓			✓
Wo 24 (10.6.)	X	✓	✓	✓	✓			✓
	Y	✓	✓	✓		✓		✓
Wo 25 (17.6.)	X	✓	✓	✓			✓	✓
	Y	✓	✓	✓	✓			✓
Wo 26 (24.6.)		Fortbildungstag am Institut						
Wo 27 (1.7.)		RESERVE						

Zusammenfassend heisst dies:

Pro Erhebungszeitpunkt (insgesamt sechs EZP) waren immer eine Praxislehrkraft und ein/eine Student/-in in eine Vorbesprechung involviert.
Falls vom Institut aus drei Studierende einer Praxislehrperson „zugeteilt“ waren, führte die Praxislehrperson mit einer/einem Studierenden (*Treatmentgruppe A*) die Vorbesprechung der Lektion dieser/dieses Studierenden durch. Ein/e zweite/r Studierende/r *(Kontrollgruppe B)* war abwesend und die/der dritte Studierende *(Treatmentgruppe C)* hörte zu, diskutierte aber nicht mit. Es gab insgesamt sechs dieser Dreiergruppen, wobei jede Studentin/jeder Student jede der drei Bedingungen mindestens einmal durchlief
Falls lediglich zwei Studierende „zugeteilt“ waren, führte die Praxislehrperson mit einer/einem Studierenden *(Treatmentgruppe A)* die Vorbesprechung durch und die/der zweite Studierende *(Kontrollgruppe B)* war abwesend. Insgesamt gab es vier Zweiergruppen, wobei jede Studentin/jeder Student die Bedingungen (Treatment A und Kontrollgruppe B) mindestens zweimal durchlief.

5.3 Erhebungsinstrumente

Die in dieser Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumente sind so ausgewählt worden, dass sie es ermöglichen, Antworten bezüglich beider Fragekreise zu geben. Es sind dies Videoaufnahmen von Unterrichtsbesprechungen, verschiedene Fragebögen und zwei Gruppendiskussionen. Im Folgenden werden die einzelnen Instrumente beschrieben.

5.3.1 Fragebogen

Eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen zählt nach Mummendey (1995, S. 13) zu den wichtigsten und in der psychologischen Forschung meistangewendeten Untersuchungsverfahren. Fragebögen eignen sich gut, um die Einzelmeinungen der Mitglieder einer grösseren Gruppe personal- und zeitökonomisch zu erfassen. In dieser Untersuchung konnte erfreulicherweise eine sehr hohe Rücklaufquote (vgl. Tabelle 2) ausgewiesen werden, da die Studierenden die Fragebögen im Klassenverband ausfüllten und die Versuchleiterin diese nachher einsammelte. Die Praxislehrpersonen waren ebenfalls sehr engagiert und zuverlässig und sandten die Fragebögen nach dem Ausfüllen per Post zurück. Die fehlenden resp. unausgefüllt abgegebenen Fragebögen sind darauf zurückzuführen, dass keine Vorbesprechungen stattgefunden haben, sei es weil die Praxislehrpersonen mit ihren Klassen noch ein anderes Programm (z.B. Projektwoche) hatten, weil Heuferien waren, die Klasse auf der Schulreise war, die Lehrperson an einer Tagung, etc. Diejenigen Studierenden und Praxislehrpersonen, welche die Versuchsanlage an den entsprechenden Erhebungszeitpunkten durchliefen, lieferten auch ausgefüllte Fragebögen.

Tabelle 2: Anzahl der durchgeführten Vorbesprechungen und Rücklaufquote der Fragebögen von Studierenden und Praxislehrpersonen bezüglich der einzelnen Erhebungszeitpunkte (EZP)

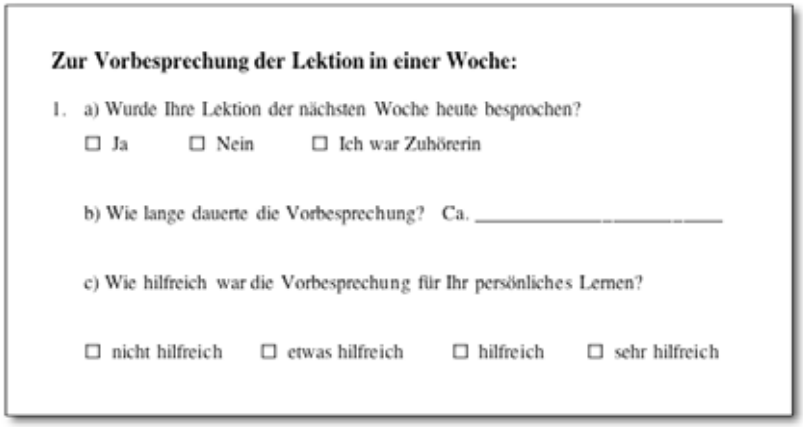
	EZP 1	EZP 2	EZP 3	EZP 4	EZP 5	EZP 6[1]
Anzahl der durchgeführten Vorbesprechungen	7	10	9	8	6	5
Rücklauf der ausgefüllten Fragebogen der Praxislehrpersonen (N = 10)	7	10	9	8	6	5
Rücklauf der ausgefüllten Fragebogen der Studierenden (N = 26)	25	26	25	20	15	13

[1]An diesem letzten Praxistag fand vielerorts keine Vorbesprechung im Sinne des Untersuchungsdesigns mehr statt, da sich die Studierenden gemeinsam auf den nächsten Praxistag vorbereiteten, den sie ohne Praxislehrperson (diese war an einer Fortbildungsveranstaltung des Instituts) durchführen mussten. Der Rücklauf ist dementsprechend gering und es kamen viele Fragebögen unausgefüllt zurück.

Es wurden drei verschiedene Fragebögen entwickelt, die sich zudem bezüglich der beiden Personengruppen (Studierende oder Praxislehrpersonen) leicht unterschieden.
Vor dem „offiziellen“ Start der Untersuchung wurde in der Pilotklasse ein Pilotfragebogen getestet und in der Folge zweimal verbessert.

5.3.1.1 Unmittelbar nach jedem Praxismorgen (Fragebogen 1)

Unmittelbar im Anschluss an jeden Praxismorgen (insgesamt sechsmal) füllten alle an der Untersuchung beteiligten Studierenden und Praxislehrpersonen einen ersten, kurzen Fragebogen mit hauptsächlich standardisierten Fragen (Bsp. vgl. Abbildung 4) aus. Damit sollte eine Momentaufnahme gemacht werden, die noch unverfälscht von Gesprächen mit Anderen resp. von einer Einschätzung aus einer Metaperspektive war. Durchschnittlich wurden etwa 10-15 Minuten für das Ausfüllen gebraucht (vgl. Anhang C: Gesamter Fragenbogen).



Zur Vorbesprechung der Lektion in einer Woche:

1. a) Wurde Ihre Lektion der nächsten Woche heute besprochen?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Ich war Zuhörerin

b) Wie lange dauerte die Vorbesprechung? Ca. _____

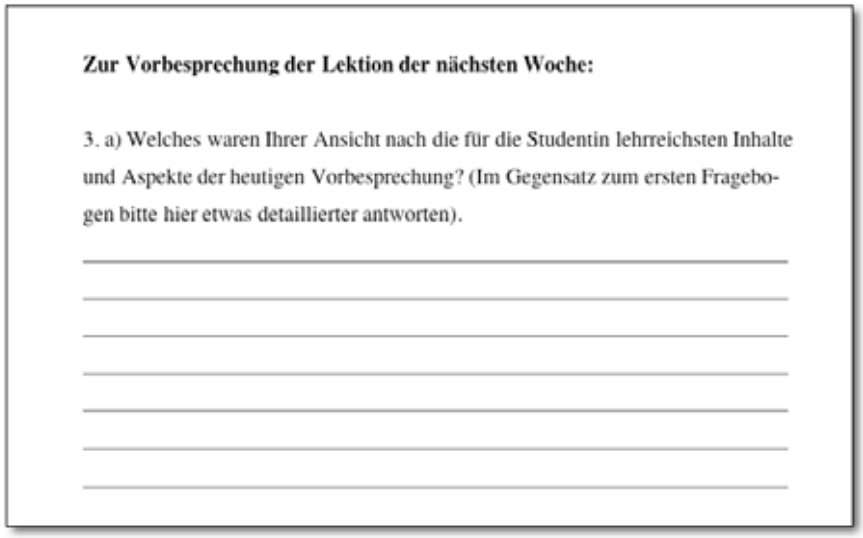
c) Wie hilfreich war die Vorbesprechung für Ihr persönliches Lernen?

☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

Abbildung 4: Beispiel aus dem Fragebogen 1 der Studierenden

5.3.1.2 Im Anschluss an jedem Praxismorgen (Fragebogen 2)

Am Nachmittag jedes Praxismorgens (insgesamt sechsmal) füllten die Studierenden während der Unterrichtsstunden am Institut Unterstrass einen ausführlicheren Fragebogen (Bsp. vgl. Abbildung 5) aus. Hier waren nicht nur standardisierte, sondern auch offene Fragen dabei. Zudem waren die Studierenden aufgefordert, ihre eigene Lektion und die gesehenen Lektionen ihrer Mitstudierenden zu beurteilen.
Die Praxislehrpersonen füllten ebenfalls einen ausführlicheren Fragebogen im Verlaufe der Woche (vorzugsweise am selben Tag oder am Tag darauf) aus und schickten ihn per Post zurück.
Für diesen Fragebogen (vgl. Anhang C) wurden durchschnittlich 30-40 Minuten für das Ausfüllen aufgewandt.



Zur Vorbesprechung der Lektion der nächsten Woche:

3. a) Welches waren Ihrer Ansicht nach die für die Studentin lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen Vorbesprechung? (Im Gegensatz zum ersten Fragebogen bitte hier etwas detaillierter antworten).

Abbildung 5: Beispiel einer Frage aus dem Fragebogen 2 der Praxislehrpersonen

5.3.1.3 Nach Abschluss der Untersuchung (Fragebogen 3)

Am Schluss des Semesters und nach Abschluss der letzten Erhebung füllten Studierende wie auch Praxislehrpersonen einen Fragebogen mit vor allem retrospektiven Fragen (Bsp. vgl. Abbildung 6; Gesamter Fragebogen Anhang C) bezüglich der gemachten Erfahrungen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung aus. Hier wurden auch statistische Angaben erhoben (vgl. Abbildung 3: Beschreibung der Stichprobe).

1. Seit den Frühlingsferien besprechen Sie mit Ihrer Praxislehrperson Ihre Lektionen teilweise viel ausführlicher im Vornherein. Wenn Sie sich nun diese Zeitspanne als Ganzes nochmals vergegenwärtigen, wie und wo denken Sie, haben Ihnen die Vorbesprechungen geholfen:

   Bei der Planung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Bei der Durchführung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Als Vorbereitung auf eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

2. Welches sind Ihrer Ansicht nach Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

Abbildung 6: Beispiele von Fragen aus dem Fragebogen 3 der Studierenden

5.3.2 Videographie

Eine videographierte und auf DVD abgespeicherte Datenbasis bietet neuartige Möglichkeiten für die Forschung. Reusser und Pauli (2003, S. 9) sehen die spezifischen Vorteile gegenüber den, von der empirischen Unterrichtsforschung traditionell verwendeten Methoden (Fragebogen und direkte Beobachtung im Klassenzimmer) vor allem darin, dass «mit Hilfe von Videos das Unterrichtsgeschehen beliebig oft, unabhängig vom Zeitpunkt der Aufnahme und von verschiedenen Personen betrachtet werden kann» (vgl. ebd.). Sie nennen die folgenden fünf Vorteile:

- Die Komplexität von Unterricht kann besser erfasst werden.
- Die Unterrichtssequenzen können unter mehreren Perspektiven und Fragestellungen und von Experten verschiedener Spezialgebiete analysiert werden.
- Es sind Sekundäranalysen des Datenmaterials zu einem späteren Zeitpunkt möglich.
- Die Integration von quantitativen und qualitativen Analysen wird erleichtert.
- Die Kommunikation von Ergebnissen wird anhand von Beispielen möglich.

Diesen Vorteilen steht jedoch nach Reusser und Pauli (2003, S. 10) der Nachteil gegenüber, «dass die Aufbereitung und Analyse von Videodaten einen sehr hohen Zeit- und damit auch Personalaufwand erfordern. Es sind daher nicht beliebig grosse Stichproben möglich». Für die vorliegende Untersuchung, in welcher zwar Lektionen aufgenommen

wurden, jedoch zum jetzigen Zeitpunkt nicht ausgewertet werden, ist zudem folgender Punkt relevant:

- Die Einhaltung des Datenschutzes muss beachtet werden.

Es zeigten sich alle Beteiligten (Praxislehrpersonen, Studierende, Schüler/-innen resp. deren Eltern und Behörden) einverstanden, dass in den Klassenzimmern gefilmt wurde und unterzeichneten eine Datenschutzbestätigung resp. erhielten ein Informationsschreiben (vgl. Anhang A, B).

5.3.2.1 Videoaufnahme von sechs Vor- und Nachbesprechungen und den dazugehörigen Lektionen

Die Autorin der Lizentiatsarbeit filmte an sechs aufeinander folgenden Praxishalbtagen in zwei verschiedenen Klassen. An beiden Orten waren je drei Studierende zugeteilt worden. Zuerst wurden alle Lektionen gefilmt. Dazu wurden zwei Digitalkameras verwendete: Eine Kamera fokussierte die Lehrperson resp. zentrale Schüler/-innenaktivitäten, die zweite Kamera diente einer Sicherheitsaufnahme und blieb stationär. Die Lehrperson wurde zudem mit einem Funkmikrophon ausgerüstet, damit alle Äusserungen verständlich aufgenommen werden konnten. Im Anschluss an die Lektionen wurde die Nachbesprechung der Praxislehrperson mit allen drei Studierenden aufgenommen. Nach der Nachbesprechung folgte die Vorbesprechung der Praxislehrperson mit einer/einem Studierenden, was wiederum gefilmt wurde[13]. Ein Minidisc-Recorder wurde bei beiden Besprechungen für die Sicherheitsaufnahme eingesetzt.

5.3.3 Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen zeichnen sich dadurch aus, dass statt der überschaubaren Interviewsituation die Dynamik von Gruppen genutzt werden kann, um über forschungsrelevante Themen zu diskutieren. «Generell sollte der/die Interviewer/-in hier flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend, ein/e gute/r Zuhörer/-in usw. sein, wobei sich die Objektivität vor allem auf die Vermittlung zwischen den verschiedenen Teilnehmer/-innen bezieht» (Fontana und Frey, 1994; zitiert nach Flick, 1996, S. 131). So ist es die Hauptaufgabe der Gesprächsleitung darauf zu achten, dass nicht einzelne Teilnehmer/-innen oder Teilgruppen das Gespräch dominieren. Weiterhin müssen zurückhaltende Mitglieder ermuntert werden, sich einzubringen, um das Thema möglichst weitgehend abzudecken.

5.3.3.1 Gruppendiskussion mit den Praxislehrpersonen nach Abschluss der Untersuchung

Die Praxislehrpersonen wurden von einem Mitglied der Institutsleitung (IL) nach Abschluss der Untersuchung während dreissig Minuten anhand von vorbereiteten Leitfragen (vgl. Anhang D) befragt. Nachfolgend ist der Einstieg in das Gespräch wiedergegeben:

[13] Die gefilmten Vor- und Nachbesprechungen mit den dazugehörenden Lektionen wurden von der Autorin auf DVD gebrannt und dem Institut Unterstrass für Aus- und Weiterbildungszwecke übergeben.

> IL „Also ich habe hier den Part übernommen, etwas zu moderieren, aber eigentlich ginge es um einen offenen Austausch; ihr, die ihr ja nun Erfahrungen gesammelt habt mit Vorbesprechungen; dass ihr hier einmal zusammentragt wie es für euch war, wie ihr es erlebt habt... wie habt ihr euch in der Rolle gefühlt? Ich werde dann schon etwas steuern, wenn ich finde, es sei zu allgemein oder es wieder einen Schritt weiter gehen sollte."

5.3.3.2 Gruppendiskussion mit den Studierenden nach Abschluss der Untersuchung

Dasselbe Verfahren wurde am nächsten Tag auch mit den Studierenden angewandt – hier moderierte ein anderes Mitglied der Institutsleitung. Beide Gruppendiskussionen wurden von der Autorin auf Video aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Es ging hier nicht darum, visuelles Material zu haben, sondern es war durch die Videoaufnahme einfacher, die einzelnen Gesprächsbeiträge richtig zuzuordnen. Die Videos wurden nach der Transkription wieder gelöscht.

5.4 Auswertungsverfahren

5.4.1 Fragenkreis I: Quantitative Auswertungsverfahren

5.4.1.1 Quasi-Experiment

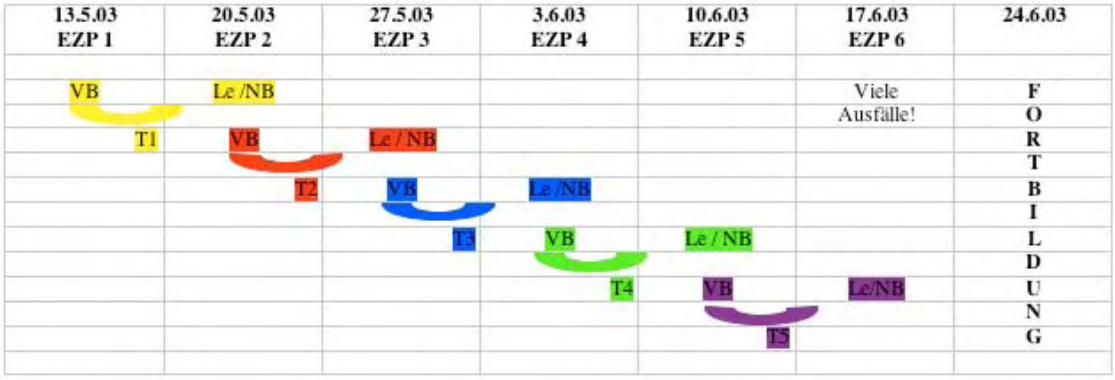
Dieser Untersuchung liegt ein quasi-experimentelles Design zugrunde. Quasi-Experimente zeichnen sich dadurch aus, dass die Versuchsleitung zwar die unabhängige Variable variieren kann, jedoch nicht alle relevanten Störvariablen unter Kontrolle hat. «Bei einem Quasi-Experiment ist der Schluss von der abhängigen Variable auf die Wirksamkeit der unabhängigen Variable natürlich nicht in gleichem Mass möglich wie bei einem echten Experiment, weil eben die unabhängige Variable und Störvariable(n) konfundiert sind. Es muss abgeschätzt und belegt werden, wie stark der Einfluss der kontrollierten Störvariablen ist. Je geringer der (vermutliche) Einfluss der Störvariablen ist, mit desto grösserer Sicherheit kann auf die Wirkung der unabhängigen Variable geschlossen werden» (Huber, 2000, S. 174).

In der vorliegenden Versuchsanlage wurde die unabhängige Variable (Bedingung) systematisch variiert: Eine Studentin/ein Student erhielt eine Vorbesprechung ihrer/seiner eigenen Lektion (A-Treatment), währenddessen eine zweite Studentin/ein zweiter Student lediglich zuhören konnte (C-Treatment) und die dritte Studentin/der dritte Student der Vorbesprechung nicht beiwohnte (Kontrollgruppe). Diese Anlage änderte jede Woche, so dass jede Studentin/jeder Student jede Bedingung nach Plan mindestens zweimal durchlaufen sollte (vgl. Kapitel 5.2.2; Forschungsdesign). Die Wirkung der veränderten Bedingung auf das berufsspezifische Lernen (abhängige Variable) der Studierenden wurde mittels Fragebogen erhoben.
Die Studierenden unterrichteten während der Praxishalbtage in unterschiedlichen Schulsettings und auch die Lektionsinhalte waren nicht parallelisiert. Damit verbundene Störvariablen und Konfundierungen sind nicht auszuschliessen. Die Settings sind insofern vergleichbar, als dass die Praxislehrpersonen, bevor sie mit Studierenden arbeiteten, am Institut Unterstrass eine Einführung bezüglich ihrer neuen Aufgabe erhalten hatten und die

einzelnen Schulklassen es gewohnt sind, dass hin und wieder Studierende unterrichten, so dass der Einfluss dieser Störvariablen auf das vorliegende Untersuchungsdesign nicht gravierend sein sollte.

5.4.1.2 Längsschnitt

Die Studierenden durchliefen die Zuteilung zu den verschiedenen Bedingungen mehrmals, deshalb kann nicht von einer einmaligen Querschnittuntersuchung gesprochen werden, sondern von einer, wenn auch sehr kurzen, Längsschnittuntersuchung. Da die Vorbesprechungen sich immer auf die Lektion der darauf folgenden Woche bezogen, konnten fünf relevante Zeiträume (T1 bis T5), basierend auf den sechs Erhebungszeitpunkten, bestimmt werden. Es wurden vier Zeiträume (T1 bis T4) in die statistischen Auswertungen einbezogen, da am 17.6.03 viele Ausfälle zu verzeichnen waren. Die folgende Abbildung 7 verdeutlicht diesen Sachverhalt:



Legende:

EZP 1	=	Erhebungszeitpunkt 1
T1	=	Zeitraum 1 (Zusammengehörende Vorbesprechung EZP1, Lektion EZP2 und Nachbesprechung EZP2)
VB	=	Vorbesprechung
Le	=	Lektion
NB	=	Nachbesprechung

Abbildung 7: Übersicht der verschiedenen Erhebungszeitpunkte und der für die statistischen Auswertungen berücksichtigten Zeiträume T1 bis T4

5.4.2 Fragenkreis II: Qualitative Auswertungsverfahren

Ein wesentlicher Schritt innerhalb der qualitativen Forschung ist die Formulierung der Fragestellung(en). Dieses Problem stellt sich nicht nur am Anfang eines Forschungsprozesses, sondern auch während der verschiedenen Phasen. So schreibt Flick (1996) «die Konkretisierung von Fragestellungen ist nicht zuletzt von dem Ziel bestimmt, Klarheit über das zu gewinnen, was konkrete Feldkontakte zutage fördern sollen. ... Entscheidend ist, dass der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse» (vgl. ebd. S. 63). Klare Vorstellungen über die verfolgten Fragestellungen sind auch dafür nötig, die Angemessenheit von methodischen Entscheidungen in doppelter Hinsicht beurteilen zu können: Welche Methoden sind notwendig, um die Fragestellung zu beantworten? Lässt

sich die Fragestellung mit den verwendeten Methoden überhaupt untersuchen? (vgl. ebd. S. 64).

Für die in dieser Lizentiatsarbeit untersuchten Fragen nach der Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden aus den Unterrichtsvorbesprechungen drängt sich eine inhaltsanalytische Methode auf, da einerseits herausgefunden werden soll, welche subjektiven Sichtweisen die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen von der Wirksamkeit der Vorbesprechungen haben und andererseits die Transkriptionen der gefilmten Unterrichtsvorbesprechungen auch systematisch untersucht werden wollen. Deshalb wird im Folgenden auf die Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring eingegangen, weil mit dieser Methode das Datenmaterial bezüglich der Fragestellung am besten analysiert werden kann.

5.4.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Das derzeit bekannteste, von Philipp Mayring für den deutschen Sprachraum propagierte und weiterentwickelte Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse, ist zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Inhaltsanalyse angesiedelt. Mayring schlägt eine neunstufige Abfolge von Analyseschritten vor, die eine sukzessive Verdichtung von umfangreichem Datenmaterial ermöglicht. «Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse hat starke Bezüge zur deduktiv-nomologischen Forschungslogik. Sie ist mehr theoriegeleitet als theoriegenerierend, und die Textinterpretation verfährt nicht sequenzanalytisch, sondern auf der Basis eines Kategorienschemas, das allerdings in einer explorativen Phase mit Rekurs auf die erhobenen Daten entwickelt wird» (Meuser, 2003, S. 90).
Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2003, S. 11ff., Hervorhebungen im Original) «die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt. Eine Definition des Begriffs hat jedoch mit einer grossen Schwierigkeit zu kämpfen: Inhaltsanalyse beschäftigt sich längst *nicht nur* mit der Analyse des *Inhalts* von Kommunikation. ... Denn auch formale Aspekte der Kommunikation wurden zu ihrem Gegenstand gemacht. ... Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren;
- *fixierte* Kommunikation analysieren [z.B. Transkriptionen, Notizen, Anm. K.F.];
- dabei *systematisch* vorgehen;
- das heisst *regelgeleitet* vorgehen;
- das heisst auch *theoriegeleitet* vorgehen;
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen» (vgl. ebd., S. 11).

Mayring (2003) unterscheidet drei Formen qualitativer Inhaltsanalyse:

1. «*Zusammenfassung:* Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch Abbild des Grundmaterials ist» (Mayring, 2003, S. 58).

2. «*Explikation:* Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständ-

nis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet» (Mayring, 2003, S. 58).

3. «*Strukturierung*: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen» (Mayring, 2003, S. 58).

Im Folgenden wird auf die zusammenfassende und strukturierende Inhaltsanalyse eingegangen, weil diese beiden Methoden bei der Bearbeitung des Fragenkreises II eingesetzt wurden.

Zu (1): «Die Technik inhaltsanalytischer *Zusammenfassung* lässt sich weiter nutzen für eine induktive Kategorienbildung. ... Dies ist auch ein zentraler Prozess innerhalb der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung („grounded theory"), wo von „offenem Kodieren" die Rede ist. Dort wurde eine Reihe von Faustregeln für offenes Kodieren entwickelt und dabei ein schrittweises, zeilenweises Vorgehen empfohlen. Innerhalb der Inhaltsanalyse ist die Kategorienentwicklung nun systematischer angelegt; sie kann dabei dieselbe Logik, dieselben reduktiven Prozesse benutzen, die bei zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse verwendet werden» (Mayring, 2002, S. 115). Das folgende Prozessmodell fasst den Analyseablauf zusammen (vgl. Abbildung 8):

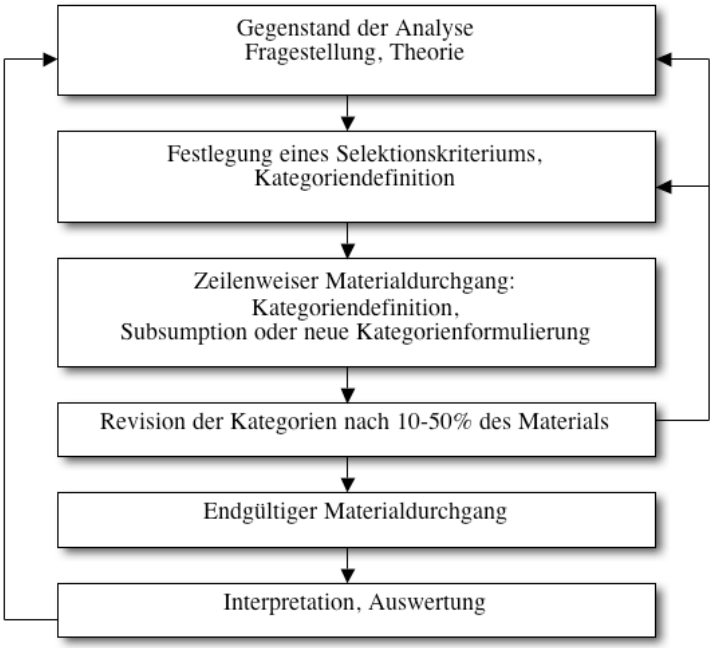


Abbildung 8: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2002, S. 116)

Zu (3): Das Herzstück der strukturierenden Inhaltsanalyse liegt darin, das, aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau zu definieren, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist. Dabei hat sich nach Mayring (2002) ein Verfahren bewährt, das in drei Schritten vorgeht:

1. Definition der Kategorien: Es wird explizit definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.
2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Die Ankerbeispiele haben eine prototypische Funktion für die Kategorie.
3. Kodierregeln: Es werden dort Regeln formuliert, wo Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien bestehen, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

«Diese Bestimmungen werden in einem Kodierleitfaden gesammelt, der als Handanweisung für den (die) Auswerter/-innen dient. Im Laufe der Analyse können weitere Ankerbeispiele darin aufgenommen und bei strittigen Kodierungen neue Kodierungen formuliert werden» (Mayring, 2002, S. 120). Es ergibt sich folgendes Ablaufmodell (vgl. Abbildung 9):

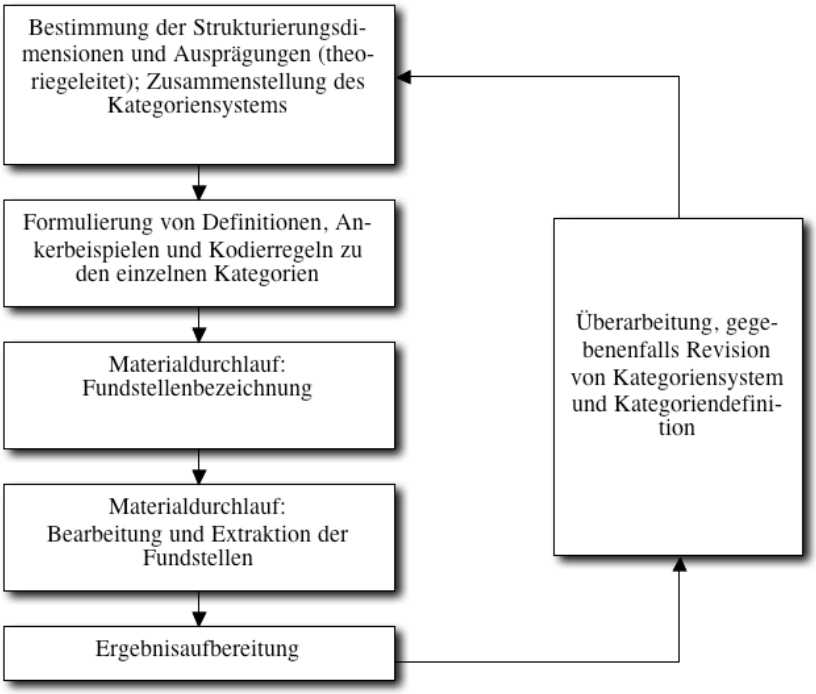


Abbildung 9: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse

5.5 Forschungsablauf

Die nachfolgende Übersicht soll helfen, den Ablauf der Untersuchung und deren einzelnen Teile einordnen zu können. Eine Gesamtdarstellung ist im Anhang F zu finden.

März 2003	• Konzeptarbeit K. Futter (KF) und F. Staub (FS) • Kontaktaufnahme mit dem Institut Unterstrass
Anfangs April 03	• Orientierung der Praxislehrkräfte und Studierende bezüglich der bevorstehenden Untersuchung
April 2003	• Schulbesuche durch KF bei einer Praxislehrperson: Kennen lernen der Situation, der Studierenden, der Klasse • Besuche durch KF des Unterrichts „Allgemeine Didaktik“ am Institut Unterstrass: Kennen lernen aller Studierenden, des Ablaufs der Didaktikstunden, der Dozierenden
Mitte April	• Einholen aller Datenschutzbestätigungen durch KF • Organisation von geeigneten Digitalkameras[14] und Mikrophonen durch KF
5. Mai 2003	• Konvent am Institut mit allen 10 Praxislehrpersonen: - Übersichtsreferat Content-Focused Coaching durch FS - Forschungsdesign vorgestellt durch KF - Zufällige Auswahl einer zweiten Praxislehrkraft für die Videoaufnahmen
6. Mai 2003	• Vormittags: Beginn der Untersuchung bei Praxislehrperson 1 - Videoaufnahme von drei Lektionen, einer Nachbesprechung und einer Vorbesprechung - Pilotfragebogen für den späteren Fragebogen 1 • Nachmittags: Orientierung der Studierenden - Übersichtsreferat Content-Focused Coaching durch FS - Forschungsdesign vorgestellt durch KF
9. Mai 2003	Versand des Fragebogens 1 und 2 (revidiert aufgrund des Pilotfragebogens; ohne Einfluss auf die Fragen, lediglich vereinfacht) an alle Studierenden und Praxislehrpersonen mit einem Begleitbrief
13. Mai 2003	• Vormittags: Praxislehrperson 1 und drei Studierende - Videoaufnahme Lektionen; Nachbesprechung und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen des Fragebogens 2 durch alle Studierenden
16. Mai 2003	Versand der revidierten Fragebögen 1 und 2 an Studierende und Praxislehrpersonen (ohne Einfluss auf die Fragen, lediglich vereinfacht) mit ei-

[14] Eine Kamera wurde freundlicherweise von der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Verfügung gestellt, die Zweite vom Institut Unterstrass.

	nem Begleitbrief
20. Mai 2003	Analog 13. Mai
23. Mai 2003	Versand der Fragebögen 1 und 2 an Studierende und Praxislehrpersonen (vgl. Anhang C1, C2) mit einem Begleitbrief für die Zeit der ganzen Untersuchung
27. Mai 2003	Analog 13. Mai
3. Juni 2003	Analog 13. Mai (jedoch Praxislehrperson 2 mit drei anderen Studierenden)
10. Juni 2003	Analog 3. Juni
17. Juni 2003	Analog 3. Juni
24. Juni 2003	Fortbildungstag am Institut für alle Praxislehrpersonen (nachmittags 2 Stunden für die Untersuchung reserviert): • Fragebogen 3 (vgl. Anhang C3) • Sichtung eines exemplarischen Videobeispiels • Gruppendiskussion • Schilderung erster Eindrücke aus dem Datenmaterial durch KF • Reflexion der Hauptideen des Coaching-Ansatzes anhand der nun gemachten Erfahrungen durch FS
25. Juni 2003	Während des Unterrichts „Allgemeine Didaktik“ der Studierenden: • Fragebogen 3 (vgl. Anhang C3) • Sichtung eines exemplarischen Videobeispiels • Gruppendiskussion • Schilderung erster Eindrücke aus dem Datenmaterial durch KF

5.6 Aufarbeitung des Datenmaterials

5.6.1 Aufarbeitung des Datenmaterials bezüglich der quantitativen Auswertungen

Die Aufarbeitung des vorliegenden Datenmaterials geschieht aufgrund der Fragen des Fragenkreises I: Einschätzungen des Nutzens von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen.

5.6.1.1 Einlesen der Daten in SPSS© und Definition der Variablen

Mit Hilfe des Statistik-Programms SPSS 11© wurden zuerst die Variablen definiert, deren Skalenniveau bestimmt und in einem Spreadsheet erfasst. Der Kodeplan (vgl. Tabelle 3) gibt eine Übersicht der verwendeten Variablen und deren Auswertungsniveaus.

Tabelle 3: Kodeplan für die quantitativen Auswertungen

Legende:

a	= letzter Fragebogen (Studierende und PxL) retrospektiv über das ganze Semester
b1-b6	= erster (unmittelbarer) Fragebogen PxL
c1-c6	= erster (unmittelbarer) Fragebogen Studierende
d1-d6	= zweiter (späterer) Fragebogen PxL und Stud: Selbst- bzw. Fremdbeurteilungen der gehaltenen Lektion (8 Fragen / 6 Erhebungszeitpunkte)
Stud A	= Vorbesprechung erhalten (Treat A)
Stud B	= keine Vorbesprechung (Kontrollgruppe)
Stud C	= Vorbesprechung zugehört (Treat C)
VB	= Vorbesprechung
Le	= Lektion
NB	= Nachbesprechung
Stud	= Studierende
PxL	= Praxislehrpersonen

Name	Label	Value	Scale
a_idnr	Identifikationsnummer	none	nominal
a_status	Studierende oder Praxislehrpersonen	1 = PxL 2 = Stud	nominal
a_8a	Vorbesprechung Hilfe für Planung der Lektion (insgesamt)	1= gar nicht 2= etwas 3= hilfreich 4= sehr hilfreich	ordinal
a_8b	Vorbesprechung Hilfe für Durchführung der Lektion (insgesamt)	s.o.	s.o.
a_8c	Vorbesprechung Hilfe für Nachbesprechung der Lektion (insgesamt)	s.o.	s.o.
b1-b6_11	VB hilfreich für Lernen der Studierenden	1= nicht hilfreich 2= etwas hilfreich 3= hilfreich 4= sehr hilfreich	ordinal
c1-c6_15	Wie hilfreich insgesamt Lektion für eigenes Lernen	1= nicht hilfreich 2= etwas hilfreich 3= hilfreich 4= sehr hilfreich	ordinal
c1-c6_16	Wie hilfreich NB für eigenes Lernen	s.o.	s.o.
c1-c6_17	Wie hilfreich NB der Mitstudierenden für eigenes Lernen	s.o.	s.o.
c1-c6_18	Wurde die Lektion der nächsten Woche vorbesprochen	s.o.	s.o.
c1-c6_19	Wie hilfreich war die VB für eigenes Lernen	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_1	Liegt ein klares Lernziel vor?	1= nicht erfüllt 2= teilweise erfüllt 3= erfüllt 4= gut erfüllt 5= sehr gut erfüllt	ordinal

Name	Label	Value	Scale
d1-d6_sb/fb_2	Wird an das Vorwissen der Schüler/-innen angeknüpft?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_3	Ist die Sache/der Stoff logisch richtig strukturiert?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_5	Werden die Schüler/-innen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der Schüler/-innen förderlich sind?	s.o.	s.o.
d1-d6_sb/fb_8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	s.o.	s.o.

5.6.1.2 Auswahl der adäquaten Berechnungsart

Jede Studentin/jeder Student durchlief aufgrund des quasi-experimentellen Designs bei Dreiergruppen die drei Bedingungen A,B,C[15] während der gesamten Erhebungsdauer mindestens einmal und bei Zweiergruppen wurden die Bedingungen A und B mindestens zweimal durchlaufen (vgl. Kapitel 5.2.2: Forschungsdesign).
Damit die Ergebnisse bezüglich der durchschnittlichen Einschätzungen der einzelnen Bedingungen vergleichbar sind, werden Durchschnittswerte angegeben, die aufgrund der vorhandenen Daten pro Student/-in und Bedingung berechnet wurden. Auf der Grundlage dieser Daten wurde jedoch ausschliesslich nonparametrisch geprüft. Nach Hirsig (1996) werden dann, wenn die Ausprägungsgrade der interessierenden Merkmalsdimension auf einer Ordinalskala eingestuft wurden, Prüfverfahren verwendet, die sich ausschliesslich auf die in den Rangfolgen der Daten enthaltene Information stützen und für die hinsichtlich der Verteilung der Ränge in der Population keine Voraussetzungen gemacht werden müssen. «Da für ordinalskalierte Datensätze die zu prüfenden Hypothesen nicht ... bezüglich der Verteilparameter formuliert werden können – solche sind auf Ordinalskalen-Niveau ja gar nicht definiert – spricht man, in Absetzung von den ... parametrischen Verfahren [parametric tests], auch von nonparametrischen Verfahren [nonparametric tests]» (vgl. ebd., S. 5.38).
Da die vorliegenden Stichprobenerhebungen von einander abhängig sind (es handelt sich um Messwiederholungen; dieselben Studierenden durchlaufen nacheinander die verschiedenen Bedingungen), sind die erhobenen Daten über die Studierenden „gepaart“. Das adäquate Prüfverfahren bei zwei voneinander abhängigen Stichproben ist der Wilcoxon-Test resp. bei drei voneinander abhängigen Stichproben der Friedman-Test. Das Signifikanzniveau wurde bei 5% festgelegt.

[15] A = A-Treatment (Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt)
B = Kontrollgruppe (keine Vorbesprechung)
C = C-Treatment (Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten zugehört)

5.6.2 Aufarbeitung des Datenmaterials bezüglich der qualitativen Auswertungen

Die Aufarbeitung des vorliegenden Datenmaterials geschieht aufgrund der Fragen des Fragenkreises II: Analyse der Aussagen zur Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und der gemachten Erfahrungen mit ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen.

5.6.2.1 Festlegung und formale Charakteristika des Materials, Richtung der Analyse

Festlegung des Materials. Folgendes Datenmaterial soll der Analyse zugrunde liegen:

- Gespräche (Vorbesprechungen von Unterrichtslektionen) von sechs Studierenden und zwei Praxislehrpersonen
- Antworten auf offene Fragen der Fragebögen 2 und 3
- Gruppendiskussionen mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen

Aufgrund des vorliegenden Materials muss von drei ganz unterschiedlichen Qualitäten der Daten ausgegangen werden: Einerseits Daten mit Prozesscharakter (gefilmte Vorbesprechungen; N= 8), woraus ersichtlich wird, was genau besprochen wird. Andererseits eine erste Reflexion gerade im Anschluss an die Praxishalbtage (Fragebogen 2; sechsmal verteilt; N= 36) und zuletzt auf der Metaebene die Diskussion über die gemachten Erfahrungen (Fragebogen 3 und Gruppendiskussionen; N=36).

Formale Charakteristika des Materials. Die videographierten Vor- und Nachbesprechungen und die Gruppendiskussionen (alles in Standardsprache gehalten), wurden von den Digitalbändern auf CD gebrannt und mittels der Software vPrism™[16] nach folgenden Regeln transkribiert:

- Nach jedem Sprecherwechsel eine neue Zeile beginnen, die jeweils mit der Abkürzung für die sprechende Person beginnt.
- Sprachliche Unvollkommenheiten (Füllwörter, wiederholtes Ansetzen, etc.) sind nicht zu transkribieren.
- Ebenso nicht zu transkribieren sind reine Bestätigungen (Mhm) ohne weiteren semantischen Gehalt.
- Bedeutsame nichtsprachliche Äusserungen oder Geräusche in Klammern gesetzt und gross geschrieben, z.B. (LACHT) oder (BLÄTTERN).
- Bei der Transkription längere Sprechpausen (mehr als drei Sekunden) verbal, gross geschrieben und in Klammern gesetzt angeben, z.B. (PAUSE) oder (LANGE PAUSE).
- Überlappungen und eingeschobene Bemerkungen mit // kennzeichnen.

Es lagen danach Transkriptionen von sechs Vor- und Nachbesprechungen sowie von zwei Gruppendiskussionen vor; zudem eine Zusammenstellung aller offenen Antworten der Fragebögen.

Richtung der Analyse. Die Autorin entschied sich, zuerst die retrospektiven Daten zu bearbeiten, um so einen Einblick zu erhalten, was die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen, insgesamt gesehen, als die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden bezeichneten. Diese inhaltliche Analyse lieferte offene

[16] «vPrism is the first digital software environment to make possible the management, analysis, presentation, and contribution of video and related information» (User Manual vPrism, 1997, S. 1-2).

Kodierungen, die mit grosser Wahrscheinlichkeit die wesentlichen Aspekte beschreiben. Diese Codes wurden danach durch Aussagen der Studierenden als auch der Praxislehrpersonen aus den Gruppendiskussionen und dem Fragebogen 2 zur selben Fragestellung (jedoch nicht mehr retrospektiv, sondern im Anschluss an jeden Praxismorgen) ergänzt. Die Prozessdaten der gefilmten Unterrichtsvorbesprechungen wurden abschliessend mit Hilfe eines Teils des so gewonnenen Kodierleitfadens hinsichtlich der Fragestellung geprüft, ob sich in den gefilmten Vorbesprechungen die von den Studierenden und Praxislehrpersonen genannten lehrreichsten Inhalte und Aspekte identifizieren lassen.

5.6.2.2 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells: Aufgezeigt anhand der einzelnen Forschungsfragen

Wurde im letzten Abschnitt bezüglich der Richtung der Analyse lediglich angedeutet, wie die Analyse durchgeführt wurde, wird nachfolgend die gewählte Analysetechnik und das konkrete Ablaufmodell anhand der Fragestellungen detailliert beschrieben.

A) Frage 7: Welches sind für das Lernen der Studierenden die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechungen? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?

Die offenen Antworten der Studierenden und der Praxislehrpersonen auf die Frage „Welches waren <u>über das Ganze gesehen</u> Ihrer Ansicht nach die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?“ des rückblickenden Fragebogens 3 wurden mit Hilfe des Softwareprogrammes Atlas.ti© offen kodiert. Dadurch konnten 21 Codes generiert und beschrieben werden, denen zwischen einer und zwölf Zitatstellen zugewiesen wurden. Danach wurden diese Codes an den Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen auf die offene Frage des ausführlicheren Fragebogens 2 „Welches waren für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) die lehrreichsten Inhalte und Aspekte <u>der heutigen Vorbesprechung</u>?“ geprüft und es konnten zwei zusätzliche Codes generiert werden, mit einer bzw. 25 Zitatstellen, so dass vorerst eine Zusammenstellung von 23 Codes inklusive deren Beschreibung vorlag. Dieser Ablauf wurde durch die Regeln der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2002, S. 115) strukturiert.

Beispiele für Codes bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung sind:

Code „Zielsetzung“ (4 Zitatstellen)

Lernziel der Lektion: Klären, definieren, präzisieren.

- Lernziel definieren / präzisieren
- Ziel wurde nochmals geklärt
- Zielorientierung
- Klare Lernziele wurden formuliert

Code „Vorabklärungen“ (9 Zitatstellen)

Alle Arten von Vorabklärungen bezüglich der Schüler/-innen (Lernstand, Disziplinregeln), aber auch des näheren Umfeldes (Klassenzimmer) oder der Interventionsmöglichkeiten.

- Wo bei den Kindern soziale Schwierigkeiten (Streit) auftreten können
- Einschätzung der Schülerfähigkeiten
- Altersmässiges Niveau
- Schwierige, störende Kinder

- Kinderbeobachtungen
- Aneignen von zusätzlichen Infos
- Interventionsmöglichkeiten
- Berufsumfeld einbeziehen
- Das Vorwissen der Kinder konnte geklärt werden

In einem weiteren Schritt wurden die Gruppendiskussionen inhaltsanalytisch zusammengefasst. Dies geschah nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2003) und der genaue Ablauf wird aus Abbildung 10 ersichtlich.

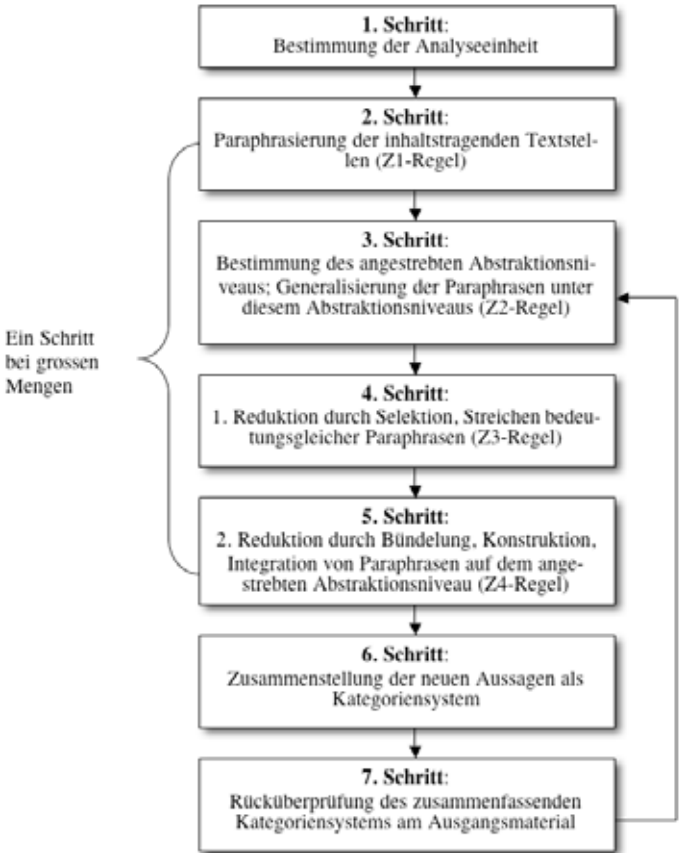


Abbildung 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2003, S. 60)

Die einzelnen Reduktionsschritte können anhand von einem Beispiel exemplarisch dem Anhang E entnommen werden. Dadurch entstanden, getrennt nach Studierenden und Praxislehrpersonen, unterschiedliche Codes, denen einzelne Themen (vgl. die beiden folgenden Abschnitte) innerhalb der Gruppendiskussionen zugeordnet werden konnten. Durch dieses Vorgehen konnte zusätzlich auch die folgende Frage analysiert werden:

B) Frage 9: Welche Themen werden von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen im Zusammenhang mit dem neuen Element der Unterrichtsvorbesprechung in den Gruppendiskussionen erwähnt?

Gruppendiskussion Studierende. Die Kodiereinheit umfasste jede vollständige Aussage einer Studentin/eines Studenten, die sich auf die Fragestellung des Diskussionsleiters bezog, und das Abstraktionsniveau wurde bei möglichst spezifischen Äusserungen der Studierenden bezüglich ihrer eigenen Erfahrungen festgelegt.

Es zeigte sich folgende Struktur in der Diskussion, die thematisch abgegrenzt werden konnte wie Abbildung 11 die zeigt:

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung
Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand
Thema 3: Individuelle Sichtweisen[1] bezüglich der Durchführung von Unterrichtsbesprechungen

[1] Mit „Sichtweisen" sind Merkmale, Eigenschaften und/oder Einstellungen der an den Besprechungen teilnehmenden Studierenden und Praxislehrpersonen wie auch das Engagement und/oder die Motivation derselben für die Besprechungen, aus deren momentanen Perspektive, gemeint.

Abbildung 11: Identifizierte Themen in der Gruppendiskussion der Studierenden

Gruppendiskussion Praxislehrpersonen. Kodiereinheit und Abstraktionsniveau wurden gleich festgelegt wie bei den Studierenden und es zeigte sich folgende Struktur (vgl. Abbildung 12):

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung
Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand
Thema 3: Individuelle Sichtweisen[1] bezüglich der Durchführung von Unterrichtsbesprechungen
Thema 4: Umsetzung der Planung nach der Vorbesprechung
Thema 5: Allgemeine Funktionen der Nachbesprechung
Thema 6: Gesprächsführung / Kommunikation / Teamarbeit

[1] Mit „Sichtweisen" sind Merkmale, Eigenschaften und/oder Einstellungen der an den Besprechungen teilnehmenden Studierenden und Praxislehrpersonen wie auch das Engagement und/oder die Motivation derselben für die Besprechungen, aus deren momentanen Perspektive, gemeint.

Abbildung 12: Identifizierte Themen in der Gruppendiskussion der Praxislehrpersonen

Drei gleiche Themen wurden demzufolge bei den Studierenden als auch den Praxislehrpersonen diskutiert. Das Thema 1 wurde nach dem oben beschriebenem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bearbeitet und es konnten, nebst den bereits bestehenden Codes der Fragebögen noch neue Codes generiert werden, so dass nun ein Konglomerat von 28 Codes entstanden ist. Elf dieser Codes konnten in vier zusammenfassenden Kategorien vereinigt werden, die anderen 17 blieben bestehen, so dass am Schluss 17 Codes und vier zusammenfassende Kategorien generiert worden sind. Zu jedem Code und jeder Kategorie wurden nebst der Beschreibung Ankerbeispiele gesucht und im so entstandenen Kodierleitfaden auch angegeben, welcher Code, wie viel Mal, in

Kodierleitfaden auch angegeben, welcher Code, wie viel Mal, in welchen Daten auftritt. Zudem konnten die Codes drei Bereichen (oder Super-Kategorien) zugeordnet werden: (1) Emotionales Erleben und Motivation, (2) Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit und (3) Wie: Qualität der Zusammenarbeit. Nachfolgend zwei Beispiele des Kodierleitfadens zu den lehrreichsten Inhalten und Aspekten einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung (vgl. Tabelle 4). Der gesamte Kodierleitfaden findet sich im Ergebnisteil; Kapitel 7.1).

Tabelle 4: Codes und eine zusammenfassende Kategorie als Beispiele des Kodierleitfadens zu den lehrreichsten Inhalten und Aspekten einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung

Bereiche	**Zusammenfassende Kategorien**	**Codes**	**Beschreibung**	**Ankerbeispiel(e)**
Emotionales Erleben und Motivation		**Unsichere Stellen klären** <u>Anzahl Zitatstellen in:</u> Grudi Stud: 3 FB 3: 2 FB 2: 2	Unsicherheiten und unklare Stellen können geklärt werden.	- Hilfe bei Unklarheiten, z.B. Übergängen (FB 3) - „Ich hatte meine Lektion und ich hatte unsichere Stellen, also die wusste ich auch und dann habe ich aber gezielt Fragen gestellt dazu und sie hat dann die beantwortet.“ (Grudi Stud)
<u>Wie</u>: Qualität der Zusammenarbeit	**Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen**	**Neues denken** <u>Anzahl Zitatstellen in:</u> Grudi PxL: 1 FB 3: 1	Die Vorbesprechungen bieten Raum, um neue Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen. Dies auch deshalb, weil kein Umsetzungsdruck besteht. Auch das blosse Zuhören kann zu einer „breiteren Sicht“ führen.	- „Und in dieser Form der Besprechung, wenn sie nicht am Tag der Lektion selbst stattfindet, sondern voraus, darf man auch wirklich quer denken.“ (Grudi PxL) - „Man bekommt eine etwas breitere Sicht, man hört auch andere Ansichten, also z.B. wenn man nur schon in einer Vorbesprechung dabeisitzt und einfach zuhört.“
		Horizonterweiterung <u>Zitatstellen in:</u> Grudi PxL: 1 Grudi Stud: 2		

<u>Legende:</u>
Grudi PxL: Gruppendiskussion Praxislehrpersonen
Grudi Stud: Gruppendiskussion Studierende
FB 3: Fragebogen 3 (Rückblick): Welches waren über das Ganze gesehen Ihrer Ansicht nach die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?
FB 2: Fragebogen 2 (nach jedem Praxismorgen): Welches waren die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen VB?

Dieser induktiv gewonnene Kodierleitfaden repräsentiert die, in den Fragebögen 2 und 3 sowie die in den Gruppendiskussionen genannten lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung.

Nachfolgend wird das methodische Vorgehen für die Analyse der gefilmten Unterrichtsvorbesprechung dargestellt.

C) Frage 10: Können die von den Studierenden und Praxislehrpersonen genannten lehrreichsten Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung bezüglich der inhaltlichen Zusammenarbeit in den gefilmten sechs Vorbesprechungen identifiziert werden?

Mit Hilfe der Codes des Bereichs „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“ des Kodierleitfadens, konnten die sechs transkribierten Vorbesprechungen kodiert werden, um festzustellen, ob die aus den Daten generierten Codes am Prozessmaterial greifen, ob die von den Studierenden und Praxislehrpersonen angegebenen lehrreichen Aspekte in den Videotranskriptionen auch identifiziert werden können.
Um die Gespräche kodieren zu können, mussten zuerst Gesprächssegmente bestimmt werden. Unterrichtsgespräche werden im Gegensatz zu Gruppendiskussionen von Seiten der Praxislehrkraft und der Studierenden stärker formal und inhaltlich strukturiert. «Teile dieser Strukturierung können rekonstruiert werden und erlauben eine „aus den Daten explizierte“ Segmentierung der Gespräche» (Lügstenmann, 2004, S. 60). Dadurch können die Analyseeinheiten der Gespräche bestimmt werden. Diese Strategien zur Rekonstruktion stützen sich auf sprachliche Markierungen solcher Steuerungsaktivitäten, sei es von Seiten der Praxislehrperson oder von Seiten der Studierenden. Es können explizite und implizite Führungsaktivitäten unterschieden werden. Bei Ersteren ist die Steuerung des Gespräches offensichtlich, weil sie erwähnt sind (vgl. ebd.).

Nachfolgend zwei Beispiele aus einer Videotranskription einer Vorbesprechung:

- „Und wie beginnst du? Also einfach als Folge der heutigen Lektion. Wie steigst du ein?“
- „Und wie denkst du dir das Vorspielen nachher?“

Im Gegensatz dazu können Themen auch „heimlich“ gewechselt werden. «Wenn ein Gesprächsbeitrag nicht die inhaltlich erwartbare Fortführung des Vorangegangenen Beitrages ist, kann dieser als erster Beitrag eines neuen Gesprächsegmentes bezeichnet werden» (Lügstenmann, 2004, S. 61).

Nachfolgend ein Beispiel aus einer Videotranskription einer Vorbesprechung (S = Studierende; P = Praxislehrperson):

S „Vom Lernziel wäre es einerseits Textverständnis -„

P „Ja.“

S „Und das Zweite, was wäre das? Also, im Zusammenhang mit dem Theater?“

P „Ja also auf Schriftdeutsch dieses Gespräch zu formulieren, zu spielen. Ja.“

S „Gesprächformulierung?“

P „Ja. (PAUSE) Und dann ist natürlich noch ein soziales Ziel dabei, dass sie sich in der Gruppe die Rollenverteilung aufteilen können, und dass jedes dann nachher beteiligt ist am Endprodukt.“ (PAUSE)

_____Grenze zwischen thematisch unterschiedlichen Gesprächssegmenten_____

S „Und dass jetzt zwei Kinder die Schlange sind, also geht das? Oder führt das zu Schwierigkeiten? Kannst du das schon zum Voraus sagen?“
P „Ich mute mir nicht zu, das schon im Voraus sagen zu können. Es wird Kinder geben, da funktioniert es und bei anderen nicht. Aber ich denke auch, dass in der Übungsphase zwei die Schlange sein können, und dass es nachher dann für die beiden, dass die das untereinander abmachen, ob nur eines die Schlange spielt, wenn sie's vorspielen, oder ob es wieder beide sein wollen.“

_____Grenze zwischen thematisch unterschiedlichen Gesprächssegmenten_____

S „Eigentlich wollte ich noch das Wissen zu den Indianern auch etwas auffrischen. Ich muss mir noch überlegen, ob das noch Platz hat.“

P „Ich denke es wird knapp. Und eigentlich, ich finde es soll irgendwo einfliessen, dass es eine Geschichte ist zu den Indianern, wo auch immer. Aber das Hauptziel ist es, diese Geschichte kennen zu lernen.“

S „Ja.“

P „Und die Indianer, das wäre schon wieder ein Welt- und Umweltthema, das wir über sechs, acht Wochen verfolgen könnten. Und da würden die Kinder auch sofort drauf einsteigen, die wüssten dann vom Hundertsten bis ins Tausendste alles über Indianer. Mehr oder weniger gesichert.“

S (LACHT) „Ja.“

Jedem einzelnen Gesprächssegment wurde im Anschluss an die Segmentierung ein Code des Bereiches „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“ von der Autorin dieser Lizentiatsarbeit und einer zweiten Kodiererin zugeordnet, so dass Aussagen darüber gemacht werden können, ob die von den Studierenden als lehrreich angegebenen Aspekte in den gefilmten Vorbesprechungen vorkommen oder nicht.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen für die Analyse der Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen, bezüglich der Vor- und Nachteile einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung, dargestellt.

D) Frage 8: Welches sind die Vor- resp. Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung aus der Sicht der Studierenden und Praxislehrpersonen?

Die Vor- und Nachteile der Vorbesprechung wurden ebenfalls im Fragebogen 3 erhoben. Die Vorteile konnten mit dem Kodierleitfaden der lehrreichsten Inhalte und Aspekte analysiert werden. Hinsichtlich der genannten Nachteile wurden erneut induktiv Codes aus den Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen generiert. Dies geschah wiederum mit demselben Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2002, S. 116) wie

bereits die Codes des Kodierleitfadens gewonnen wurden. Tabelle 5 zeigt ein Beispiel eines so gewonnenen Codes hinsichtlich der Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung.

Tabelle 5: Beispiel für einen induktiv gewonnenen Code aus den offenen Antworten des Fragebogens 3 der Studierenden und Praxislehrpersonen

Code	Beschreibung	Ankerbeispiele
Beeinflussung / Anpassung	Die Praxislehrperson beeinflusst den Lektionsplan der Studierenden zu sehr, dadurch haben die Ideen der Studierenden keinen Platz mehr und/oder die Studierenden passen sich zu sehr an, setzen ihre Ideen nicht durch.	- „Nachteile können da entstehen, wo ich mich als PxL zu stark in den Vordergrund stelle.“ (PxL) - „Die PxL kann in Versuchung kommen, das Drehbuch der Studentin zu beeinflussen.“ (PxL) - „PxL beeinflusst einen mit ihren eigenen Ideen, ich kann selbst weniger kreativ sein.“ (Stud)

Legende:
PxL = Praxislehrpersonen
Stud = Studierende

5.7 Zusammenfassung und Überleitung zu den Ergebnisteilen

Wie der Methodenteil dieser Lizentiatsarbeit zeigt, sind für die Beantwortung der leitenden Forschungsfragen quantitative wie auch qualitative Auswertungsmethoden notwendig, die sich jedoch nicht konkurrieren, sondern ergänzen. Diese beiden Methodenzugänge zeigen sich in der Zuordnung der Fragen zu zwei unterschiedlichen Fragenkreisen:
Fragenkreis I beschäftigt sich mit der Einschätzung des Nutzens von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen durch die Studierenden und die Praxislehrpersonen auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden. Dies geschieht mittels standardisierten Antwortformaten in drei unterschiedlichen Fragebögen. Die quantitativen Auswertungen geschehen mit statistischen Methoden.
Fragenkreis II beschäftigt sich mit der Analyse der Aussagen von Studierenden und Praxislehrpersonen zur Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden aus den Vorbesprechungen und berücksichtigt auch die gemachten Erfahrungen beider Personengruppen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung. Dazu werden die offenen Antworten aus den drei Fragebögen, die Videotranskriptionen von sechs Vorbesprechungen und die Transkriptionen der getrennt durchgeführten Gruppendiskussionen mit Studierenden und Praxislehrpersonen untersucht. Die qualitativen Auswertungen geschehen mit inhaltsanalytischen Methoden.
Aufgrund dieser zwei methodisch unterscheidbaren Fragenkreise, gliedert sich der nachfolgende Ergebnisteil ebenfalls in einen quantitativen und einen qualitativen Teil. Den einzelnen Auswertungen folgen bereits erste Ergebnisdiskussionen, so dass der Diskussionsteil, der die Arbeit beschliesst, der zusammenfassenden Übersicht der Ergebnisse und den pädagogischen Implikationen dient.

6 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Analysen: Einschätzung des Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden (Fragenkreis I)

In diesem Kapitel werden die quantitativen Auswertungen bezüglich des Fragenkreises I: „Einschätzung des Nutzens einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung“ dargestellt und hinsichtlich der im Methodenteil aufgeführten sechs Fragestellungen (1-6) und vier Hypothesen (H_A, H_B, H_C, H_D) analysiert.

6.1 Einschätzungen der Studierenden und Praxislehrpersonen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage

Aufgrund der Theorie (vgl. u.a. Kapitel 3.6) wird angenommen, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen das berufsspezifische Lernen der Studierenden unterstützen können. Die nachfolgende Frage betrifft das Ausmass, bezüglich dessen die Studierenden und Praxislehrpersonen den Nutzen einer ausführlichen Vorbesprechung einschätzen.

6.1.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion für das berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt?

Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 1: Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das persönliche, berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt? Gibt es Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Personengruppen?

Nach jedem der insgesamt sechs Erhebungszeitpunkte wurden die Studierenden[17] als auch die Praxislehrpersonen aufgefordert, die Hilfe der Vorbesprechung für das berufsbezogene Lernen mittels eines vierstufigen Antwortformats (1= nicht hilfreich, 2= etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4= sehr hilfreich) einzuschätzen. In die Berechnung der Ergebnisse wurden die ersten fünf Erhebungszeitpunkte einbezogen, da beim letzten Zeitpunkt keine Vorbesprechung mehr stattfand. Die entsprechenden Items im Fragebogen 1 lauteten:

A-Treatmentgruppe:	Als wie hilfreich beurteilen Sie die heutige Vorbesprechung für Ihr eigenes Lernen?
C-Treatmentgruppe:	Als wie hilfreich beurteilen Sie die heutige Vorbesprechung für Ihr eigenes Lernen?
Praxislehrpersonen:	Als wie hilfreich beurteilen Sie die heutige Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden (A-Treatmentgruppe)?

[17] Unter den drei Bedingungen:
- A-Treatment: Vorbesprechung der eigenen Lektion
- Kontrollruppe: Keine Vorbesprechung
- C-Treatment: Vorbesprechung zugehört („fremde“ Lektion)

Tabelle 6 beinhaltet die detaillierten Angaben pro Erhebungszeitpunkt und Personengruppe. Da die durchschnittlichen Einschätzungen des Nutzens der Vorbesprechung durch die beiden Personengruppen für das Lernen der Studierenden, über den Zeitraum der Datenerhebung, eine geringe Varianz aufweisen (vgl. Abbildung 13), wird im Weiteren mit durchschnittlichen Werten pro Bedingung gerechnet. Diese Prüfung konnte nur mit den vollständigen Datensätzen durchgeführt werden.

Tabelle 6: Durchschnittliche Einschätzungen bezüglich des Nutzens einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung durch die Praxislehrpersonen und Studierenden, die eine Vorbesprechung durchführten (A-Treatment), pro Erhebungszeitpunkt (EZP)

	Praxislehrpersonen	*N*	M	SD	**Studierende (A-Treatment)**	*N*	M	SD
1. EZP		7	3.57	.787		7	3.14	.900
2. EZP		10	3.3	.483		10	3.1	.738
3. EZP		9	3.44	.527		9	3.0	.707
4. EZP		8	3.5	.787		8	3.29	.756
5. EZP		6	3.6	.548		6	3.2	1.095

Anmerkungen: Anzahl (*N*), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Den durchschnittlichen Nutzen der Vorbesprechung für das berufsspezifische Lernen, über alle Erhebungszeitpunkte gerechnet, schätzten die Studierenden und die Praxislehrpersonen wie folgt ein: Studierende (M = 3.12), Praxislehrpersonen (M = 3.35). Diese beiden durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich auf der Grundlage eines Wilcoxon-Tests [Z (*N*=26) = -1.190, *p* = 0.234] nicht signifikant voneinander.
Experten in Sachen Unterrichtsplanung als auch Novizen sind demzufolge der Ansicht, dass Unterrichtsvorbesprechungen hilfreich bis sehr hilfreich für das Lernen der Novizen sind.

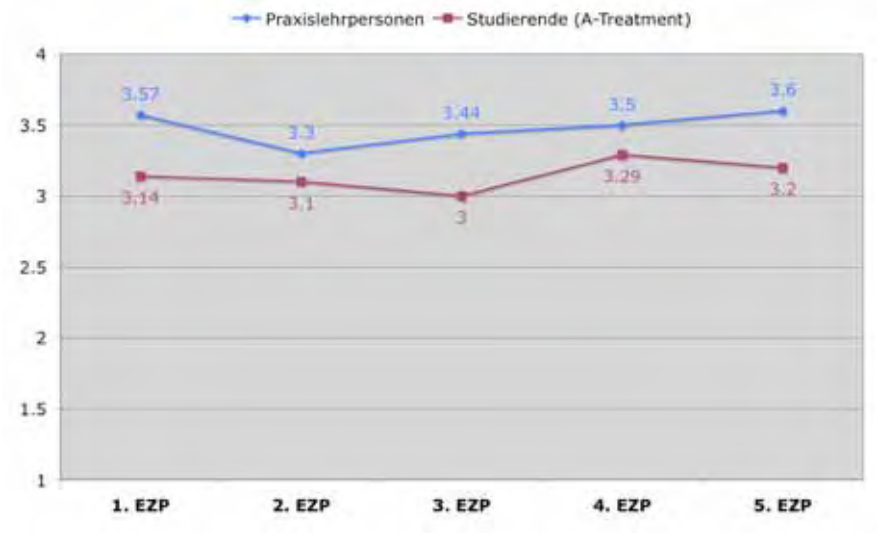


Abbildung 13: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4=sehr hilfreich) von Praxislehrpersonen und Studierenden (A-Treatment), pro Erhebungszeitpunkt

6.1.2 Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden, welche eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten von denjenigen, welche lediglich zuhören konnten?

Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 2: Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden, die eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten von denjenigen der Studierenden, die der Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten lediglich beiwohnten?

Die Hypothese lautet:

H_A: Ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen der eigenen Lektion werden als hilfreicher für das berufsspezifische Lernen eingeschätzt als mitgehörte Vorbesprechungen einer fremden Lektion.

Können Studierende bei einer Vorbesprechung lediglich zuhören (C-Treatment), schätzen sie deren Nutzen für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen wesentlich geringer ein (M= 2.32) als wenn es sich um die Vorbesprechung der eigenen Lektion (M = 3.12) handelt. Diese beiden durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich bezüglich eines Wilo-xon-Tests [Z (N=17) = -2.592, p = 0.010] signifikant voneinander, was bedeutet, dass die Hypothese A bestätigt werden kann.

Tabelle 7 beinhaltet wiederum die detaillierten Angaben pro Personengruppe. Es gilt zu beachten, dass bei den letzten beiden Erhebungszeitpunkten lediglich je drei Studierende der Vorbesprechung unter der Bedingung „Zuhören“ beiwohnten, was eine Erklärung dafür ist, weshalb die Werte stark variieren.
Da auch hier die Einschätzungen des Nutzens der Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden über den Zeitraum der Datenerhebung eine geringe Varianz aufweisen (vgl. Abbildung 14), wird im Weiteren mit durchschnittlichen Werten pro Bedingung gerechnet.

Tabelle 7: Durchschnittliche Einschätzungen bezüglich des Nutzens einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung durch die Studierenden, die eine Vorbesprechung durchführten (A-Treatment) und diejenigen Studierenden, die lediglich zuhörten (C-Treatment), pro Erhebungszeitpunkt (EZP)

	Studierende (C-Treatment)	*N*	M	SD	**Studierende (A-Treatment)**	*N*	M	SD
1. EZP		5	2.33	.447		7	3.14	.900
2. EZP		6	2.33	.816		10	3.1	.738
3. EZP		5	2.2	.837		9	3.0	.707
4. EZP		3	2.67	1.155		8	3.29	.756
5. EZP		3	1.67	.577		6	3.2	1.095

Anmerkungen: Anzahl (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

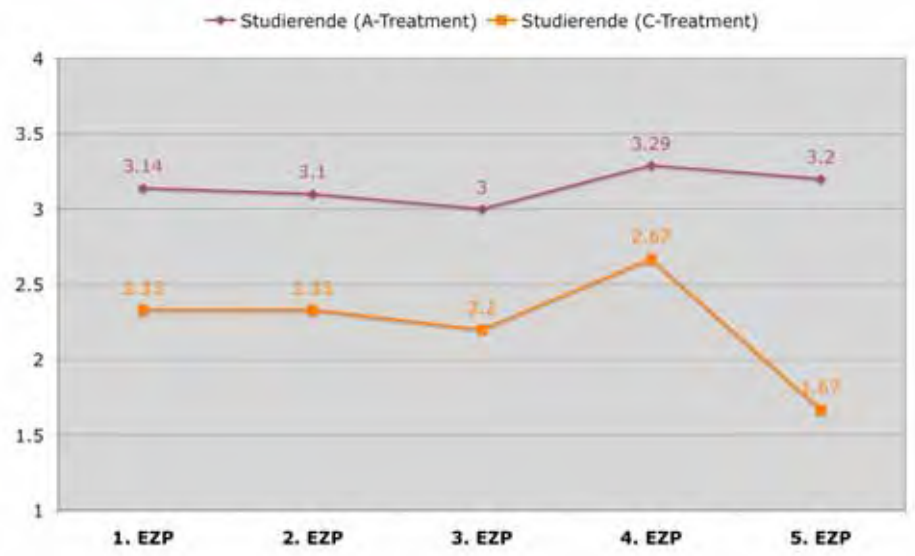


Abbildung 14: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4=sehr hilfreich) von Studierenden, die eine Vorbesprechung durchführten (A-Treatment) und Studierenden, die lediglich zuhörten (C-Treatment), pro Erhebungszeitpunkt

Vorbesprechungen sind also vor allem dann hilfreich, wenn es sich um die Vorbesprechung der eigenen Lektion handelt. Das blosse Zuhören bei einer Vorbesprechung der Lektion einer Studienkollegin/eines Studienkollegen kann aber trotzdem produktiv für das eigene Lernen sein, weil beispielsweise die Ideen der anderen aufgenommen werden können (vgl. Kapitel 7.1; Qualitativer Teil).

6.1.3 Was wird hilfreicher für das eigene Lernen eingeschätzt: Vor- oder Nachbesprechung?

Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 3: Was wird von den Studierenden hilfreicher für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen eingeschätzt, die Vor- oder die Nachbesprechung der eigenen Lektion?

Hypothese B lautet:

H_B: Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion stattfindet, dann wird diese für das eigene berufsspezifische Lernen hilfreicher eingeschätzt als die Nachbesprechung der eigenen Lektion.

Ebenfalls im Anschluss an jeden Praxishalbtag schätzen die Studierenden die Hilfe der eigenen Nachbesprechung für ihr berufsspezifisches Lernen ein. Abbildung 15 zeigt die durchschnittlichen Einschätzungen derjenigen Studierenden, die eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten (A-Treatmentgruppe), für die Vor- und Nachbesprechungen ihrer eigenen Lektion. Da die Nachbesprechungen direkt im Anschluss an die gehaltenen Lektionen stattfanden und die Einschätzungen bezüglich des Nutzens der Vorbesprechungen in der vorherigen Wochen erhoben wurden, werden die zur Lektion gehörenden Vor-

und Nachbesprechungen nicht bezüglich der jeweiligen Erhebungszeitpunkte (EZP) angegeben, sondern im entsprechenden Zeitraum (T)[18].

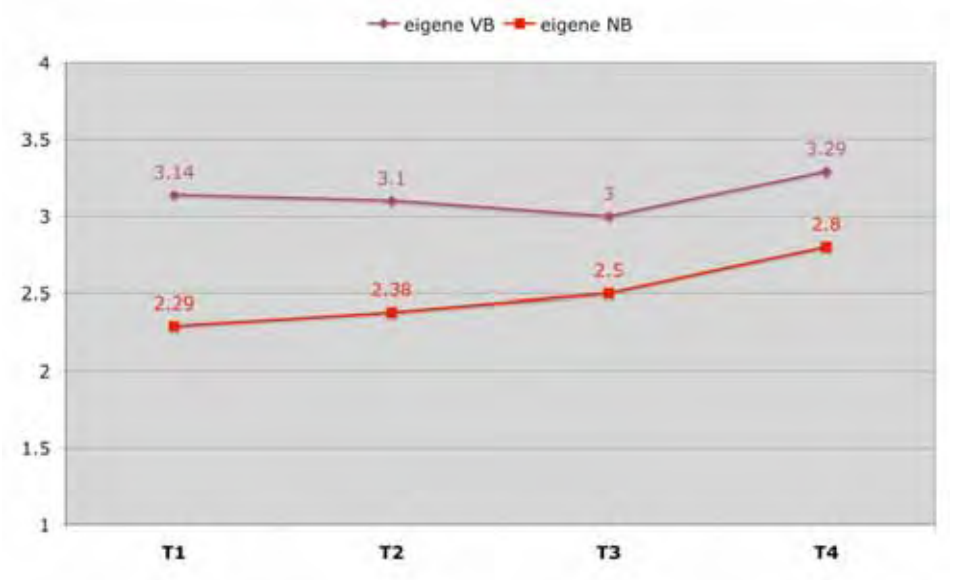


Abbildung 15: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzungen (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4=sehr hilfreich) bezüglich des Nutzens der eigenen Vorbesprechung und der eigenen Nachbesprechung auf das berufsspezifische Lernen der Studierenden

Da sich auch hier die Einschätzungen über die Zeit nicht veränderten, wird ebenfalls mit den Mittelwerten bezüglich der durchschnittlichen Einschätzungen des Nutzens der eigenen Vorbesprechung resp. eigene Nachbesprechung gerechnet. Die Studierenden der A-Treatmentgruppe schätzten die Vorbesprechung der eigenen Lektion (M = 3.12) signifikant hilfreicher für ihr berufsspezifisches Lernen ein als die eigene Nachbesprechung (M = 2.50), einer solchermassen vorbesprochenen Lektion, wie ein Wilcoxon-Test zeigte [Z (N=23) = -2.869, p = .004].

Die Hypothese B, die postuliert, dass Vorbesprechungen für das eigene berufsspezifische Lernen hilfreicher eingeschätzt werden als die Nachbesprechung der vorbesprochenen Lektion, kann bestätigt werden.

6.1.4 Wird der Nutzen der durchgeführten Lektion bzw. die Nachbesprechung je nach Bedingung von den Studierenden unterschiedlich beurteilt?

Zuerst interessiert, was die Studierenden als am hilfreichsten für ihr eigenes Lernen einschätzten: die eigene Vorbesprechung, die praktische Durchführung der Lektion oder die eigene Nachbesprechung.

[18] Zeitraum T1 = Erhebungszeitpunkt 1 und 2
Zeitraum T2 = Erhebungszeitpunkt 2 und 3
Zeitraum T3 = Erhebungszeitpunkt 3 und 4
Zeitraum T4 = Erhebungszeitpunkt 4 und 5 (vgl. Kapitel 5.4.1.2)

Die entsprechenden Items im Fragebogen 1 lauteten:

Lektion:	Wie hilfreich war insgesamt die von Ihnen heute gehaltene Lektion für ihr eigenes Lernen?
Vorbesprechung:	Wie hilfreich war die heutige Vorbesprechung für Ihr persönliches Lernen?
Nachbesprechung:	Wie hilfreich war die Nachbesprechung Ihrer heutigen Lektion insgesamt für Ihr eigenes Lernen?

Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt wurde, schätzten die Studierenden auf einer vierstufigen Antwortskala (1= nicht hilfreich, 2= etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4= sehr hilfreich) im Durchschnitt die praktische Durchführung der Lektion für ihr berufsspezifisches Lernen als am hilfreichsten ein (M = 3.48). Die Vorbesprechung der eigenen Lektion wird etwas weniger hilfreich (M = 3.12) für das eigene Lernen eingeschätzt. Am wenigsten hilfreich wird die Nachbesprechung (M = 2.5) eingeschätzt (vgl. Abbildung 16). Die Unterschiede der Einschätzungen des Nutzens zwischen Vorbesprechung – praktischer Durchführung der Lektion – Nachbesprechung sind nach Friedmann signifikant [χ^2 (2, N=22) = 19,902, $p \leq 0.001$] und auch alle Wilcoxon-Paarvergleiche sind signifikant.

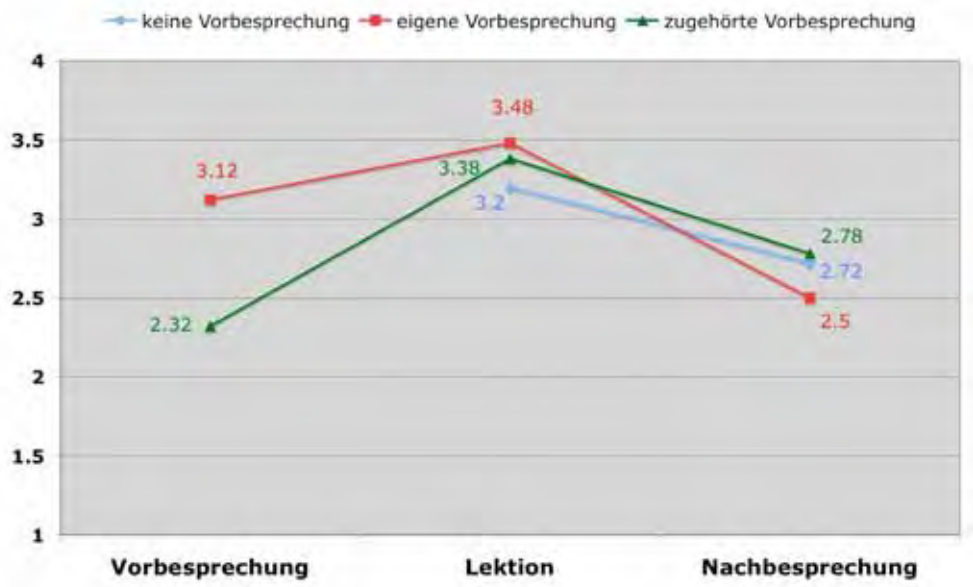


Abbildung 16: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzung (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3= hilfreich, 4=sehr hilfreich) des Nutzens von Vorbesprechung, Lektionsdurchführung und Nachbesprechung auf das eigene berufsspezifische Lernen, getrennt nach Bedingung

Falls keine Vorbesprechung der eigenen Lektion stattgefunden hat, schätzten die Studierenden die praktische Durchführung der Lektion als hilfreicher für ihr Lernen ein als die Nachbesprechung. Der Unterschied ist signifikant [Z (N=20) = -2.272, $p \leq 0.05$]. Ein gleiches Muster zeigt sich bei den Studierenden, die lediglich zugehört hatten.

Nachfolgend interessiert, wie die Studierenden den Nutzen der durchgeführten Lektion bzw. Nachbesprechung je nach Bedingung beurteilen. Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 4: Wird der Nutzen der durchgeführten Lektion und der Nachbesprechung je nach Bedingung (Vorbesprechung erhalten, keine Vorbesprechung) von den Studierenden unterschiedlich beurteilt?

Hypothese C lautet:

H_C: Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt wird, schätzen die Studierenden den Nutzen der eigenen Nachbesprechung höher für ihr berufsspezifisches Lernen ein, als wenn keine Vorbesprechung durchgeführt wird.

Da sich, wie bereits ausgeführt, die Einschätzungen über den Zeitraum der Datenerhebung nicht veränderten, wird auch hier mit durchschnittlichen Werten pro Bedingung gerechnet.

Deskriptiv betrachtet, liegt der durchschnittlich eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung ohne Vorbesprechung der Lektion höher (M = 2.72), als mit Vorbesprechung (M = 2.5). Der Unterschied ist aufgrund eines Wilcoxon-Tests [Z (N=18) = -1.204, p = .229] jedoch nicht signifikant. Die Einschätzung des Nutzens der Nachbesprechung unterscheidet sich nicht hinsichtlich dessen, ob eine Vorbesprechung durchgeführt wurde oder nicht.

Auch der von den Studierenden durchschnittlich eingeschätzte Nutzen der durchgeführten Lektion unterscheidet sich aufgrund eines Wilcoxon-Tests [Z (N=18) = -.734, p = .463] nicht signifikant davon, ob eine Vorbesprechung stattgefunden hat oder nicht.

Die Hypothese C, die postuliert, dass dann, wenn eine Vorbesprechung durchgeführt wurde, der Nutzen der eigenen Nachbesprechung für das berufsspezifische Lernen der Studierenden höher eingeschätzt wird, konnte nicht bestätigt werden.

6.1.5 Wird die Qualität vorbesprochener Lektionen von den Praxislehrpersonen resp. den Studierenden besser beurteilt als diejenige von Lektionen ohne Vorbesprechung?

Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 5: Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen resp. den Studierenden besser beurteilt, als diejenige von Lektionen ohne Vorbesprechung? Bestehen Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Studierenden und derjenigen der Praxislehrpersonen?

Hypothese D lautet:

H_D: Falls eine Lektion vorbesprochen wurde, dann wird ihre Qualität besser beurteilt, als wenn keine Vorbesprechung stattgefunden hat.

Alle Studierenden, wie auch die Praxislehrpersonen, beurteilten im Anschluss an den Praxishalbtag die gehaltenen Lektionen, anhand eines Rasters zur Erfassung von Unterrichtsqualität, mittels eines fünfstufigen Antwortformats. Die Studierenden beurteilten ihre eigene Lektion und die Praxislehrpersonen beurteilten alle gehaltenen Lektionen der anwesenden Studierenden. Das Raster wurde aus den Unterlagen zur Allgemeinen Didaktik des Institutes Unterstrass übernommen. Die folgende Tabelle 8 gibt eine Übersicht:

Tabelle 8: Raster zur Erfassung der Unterrichtsqualität, zusammengestellt aus Unterlagen des Institutes Unterstrass

	Bitte beurteilen Sie anhand der folgenden Punkte Ihre heutige Lektion (die Lektionen der Studierenden).	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❒	❒	❒	❒	❒
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❒	❒	❒	❒	❒
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?					
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❒	❒	❒	❒	❒
5	Werden die Schüler/-innen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❒	❒	❒	❒	❒
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❒	❒	❒	❒	❒
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der Schüler/-innen förderlich sind?	❒	❒	❒	❒	❒
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❒	❒	❒	❒	❒

Nachfolgend wird die Frage geprüft, ob allfällige Zusammenhänge zwischen den Selbstbeurteilungen der Studierenden und den Beurteilungen der Praxislehrpersonen bestehen.

Aus der Tabelle 9 werden die Korrelationen, berechnet pro Zeitraum (T1-T4) und die entsprechenden Fragen ersichtlich.

Tabelle 9: Korrelationen zwischen den Beurteilungen der Studierenden und der Praxislehrpersonen bezüglich aller vier Zeiträume (T1-T4)

	T1 Spearman	*p*	*N*	**T2** Spearman	*p*	*N*
1: Lernziel	-.149	n.s.	21	.098	n.s.	20
2: Vorwissen	.398	n.s.	17	.010	n.s.	19
3: Strukturierung	.091	n.s.	16	.419	n.s.	19
4: Methodik	.248	n.s.	19	.016	n.s.	18
5: Unterstützung	.047	n.s.	21	.188	n.s.	19
6: Lernangebote	-.129	n.s.	18	-.054	n.s.	17
7: Soziales Lernen	.235	n.s.	18	.117	n.s.	19
8: Rhythmisierung	-.160	n.s.	21	-.081	n.s.	20

	T3 Spearman	*p*	*N*	**T4** Spearman	*p*	*N*
1: Lernziel	.105	n.s.	15	.630	n.s.	10
2: Vorwissen	-.174	n.s.	14	.664	*	10
3: Strukturierung	.081	n.s.	14	.190	n.s.	09
4: Methodik	.355	n.s.	13	.320	n.s.	10
5: Unterstützung	.317	n.s.	15	.779	**	10
6: Lernangebote	.214	n.s.	12	.348	n.s.	09
7: Soziales Lernen	.495	n.s.	15	.668	n.s.	08
8: Rhythmisierung	.206	n.s.	15	.185	n.s.	10

Anmerkungen: Zeitraum (T), Korrelationskoeffizient (Spearman), Signifikanz (*p*), Anzahl (*N*) und Symbolisierung p> 0.05 n.s.; p≤ 0.05* ; p≤ 0.01**

Es sind, ausser bei T4, keine Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen von Studierenden und Praxislehrpersonen ersichtlich. Jedoch ist die Anzahl N bei T4 sehr gering. Im Folgenden wird deshalb nur noch die Beurteilung der Praxislehrpersonen weiter verwendet.

Eine Interkorrelationsmatrix aller acht Fragen zeigt, dass die Fragen miteinander korrelieren, so dass sie gemittelt einen guten Wert bezüglich einer Gesamtbeurteilung der Lektion geben [r_{min} = .413*; r_{max} = .725**]. In der Folge wird deshalb der Gesamtmittelwert als Indikator zur Lektionsbeurteilung genommen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Durchschnittliche Lektionsbeurteilungen (1=nicht erfüllt, 2=teilweise erfüllt, 3=erfüllt, 4= gut erfüllt, 5=sehr gut erfüllt) durch die Praxislehrpersonen pro Bedingung

	Vorbesprechung erhalten (A-Treatment)			Vorbesprechung zugehört (C-Treatment)			Keine Vorbesprechung (Kontrollgruppe)		
Beurteilung der Praxislehrpersonen	*N*	M	SD	*N*	M	SD	*N*	M	SD
	21	4.06	.568	17	3.42	.773	19	3.75	.698

Anmerkungen: Anzahl (*N*), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Diejenigen Lektionen, die vorbesprochen worden sind (M = 4.06), werden von den Praxislehrpersonen aufgrund eines Wilcoxon-Tests [Z (*N*=16) = -2.451, $p \leq 0.05$] im Mittel signifikant besser beurteilt, als diejenigen, die nicht vorbesprochen worden sind (M = 3.75). Die vorbesprochenen Lektionen werden aufgrund eines Wilcoxon-Tests [Z (*N*=14) = -2.901, $p \leq 0.01$] zudem durchschnittlich auch besser beurteilt als diejenigen Lektionen, bei welchen die Studierenden bei der Vorbesprechung lediglich zugehört (M=3.42) hatten.

Hypothese D, die postuliert, dass Lektionen, denen eine Vorbesprechung der eigenen Lektion vorausging, im Mittel von den Praxislehrpersonen besser beurteilt werden, konnte demzufolge bestätigt werden.

6.2 Einschätzungen aus der Perspektive einer rückblickenden Gesamtbeurteilung

6.2.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion eingeschätzt?

Am Ende des Semesters, nachdem alle Studierenden mindestens einmal alle Bedingungen durchlaufen hatten, interessierte, wie nun rückblickend die Hilfe der Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und für eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion, mittels eines vierstufigen Antwortformats (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3=hilfreich, 4=sehr hilfreich) von den Studierenden als auch den Praxislehrpersonen eingeschätzt wurde.

Die genaue Fragestellung lautet:

Frage 6: Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion eingeschätzt? Unterscheiden sich die Einschätzungen der Praxislehrpersonen von denjenigen der Studierenden?

Sowohl die Studierenden (Selbsteinschätzungen) als auch die Praxislehrpersonen (Fremdeinschätzungen) schätzten die Hilfe der Vorbesprechung für die Planung und Durchführung der Lektion hilfreicher ein als die Hilfe derselben für die Nachbesprechung der Lektion (vgl. Abbildung 17).

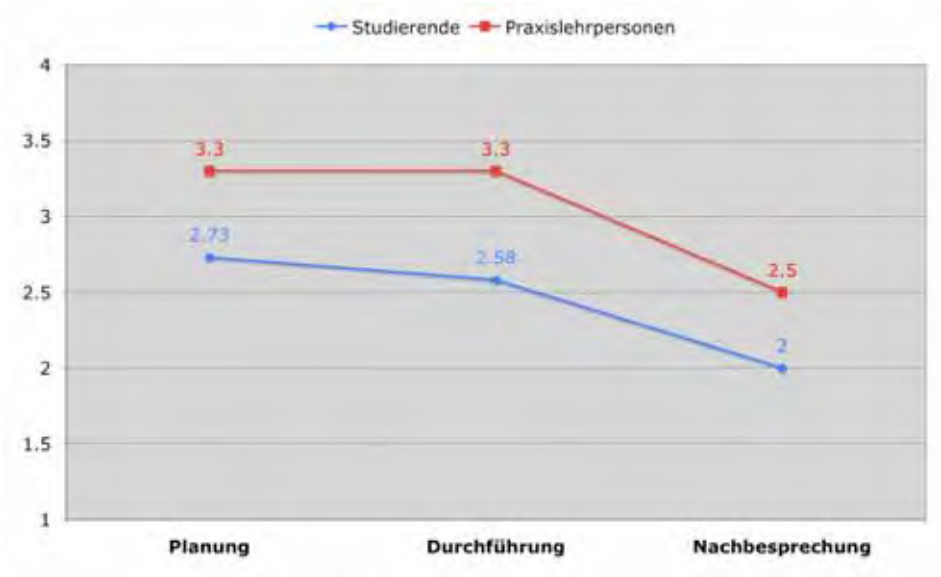


Abbildung 17: Durchschnittliche Werte der Selbst- und Fremdeinschätzungen bezüglich der Hilfe der Vorbesprechungen für die Planung, Durchführung resp. Nachbesprechung der Lektion der Studierenden (1=nicht hilfreich, 2=etwas hilfreich, 3=hilfreich, 4=sehr hilfreich)

Die Einschätzungen der Praxislehrpersonen bezüglich der Hilfe der Vorbesprechung für die Planung der Lektion (M = 3.3) unterscheiden sich signifikant von den Einschätzungen hinsichtlich der Hilfe der Vorbesprechung für eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion (M = 2.5) [Z (N=10) = -2.126, $p \leq 0.05$]. Ebenso unterscheiden sich die Einschätzungen

der Praxislehrpersonen bezüglich der Hilfe der Vorbesprechung für die Durchführung der Lektion (M = 3.3), von der Hilfe der Vorbesprechung für eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion (M = 2.5) [Z (N=10) = -1.994, $p \leq 0.05$]. Ein gleiches Muster zeigt sich bei den Einschätzungen der Studierenden.

Die Praxislehrpersonen schätzten die Hilfe der Vorbesprechung für alle drei Merkmale (Planung, Durchführung und Nachbesprechung) insgesamt höher ein als die Studierenden. Der Mann-Whitney-Test ergab signifikante Unterschiede zwischen den beiden Stichproben bezüglich der Einschätzung der Hilfe der Vorbesprechung für die Planung [Z_{Planung} (N=36) = -2.216, p = 0.027*] und die Durchführung der Lektion [$Z_{\text{Durchführung}}$ (N=36) = -2.093, p = 0.036*], jedoch nicht für eine fruchtbare Nachbesprechung [$Z_{\text{Nachbesprechung}}$ (N=36) = -1.548, p = 0.122].

Für die Planung und Durchführung ist der Nutzen der Vorbesprechung aus einer rückblickenden Beurteilung sowohl aus Studierenden-, als auch aus Praxislehrpersonensicht gross. Studierende wie auch Praxislehrpersonen sind jedoch der Ansicht, dass die Vorbesprechungen weniger hilfreich für eine fruchtbare Nachbesprechung sind.

6.3 Zusammenfassende Darstellung und erste Diskussion dieser Ergebnisse

Die Einführung des Elementes der Vorbesprechung in die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen wird von Studierenden wie auch Praktikumslehrpersonen insgesamt als hilfreich bis sehr hilfreich für das Lernen der Studierenden beurteilt.
Konnten die Studierenden bei einer Vorbesprechung lediglich zuhören, dann schätzen sie deren Nutzen für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen wesentlich geringer ein, als wenn es sich um die Vorbesprechung der eigenen Lektion handelte.
Interessant ist der Befund, dass die eigene Vorbesprechung als hilfreicher für das berufsbezogene Lernen angesehen wird als die eigene Nachbesprechung der Lektion. Es scheint den Studierenden zu helfen, dass sie die antizipierten Wirkungen ihrer Pläne mit einer erfahrenen Lehrperson reflektieren können. Noch hilfreicher für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen als die Vorbesprechung schätzten die Studierenden jedoch die praktische Durchführung einer solchermassen vorbesprochenen Lektion ein.
Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt wurde, schätzten die Studierenden den Nutzen der eigenen Lektion für das eigene berufsspezifische Lernen nicht signifikant höher ein als den Nutzen einer nicht vorbesprochenen Lektion für ihr Lernen.
Dass die Beurteilung der Lektion dann besser ausfällt, wenn diese vorbesprochen worden ist, zeigt, dass die Vorbesprechungen ein geeignetes Mittel sein können, um die Unterrichtsqualität aus der Sicht der Praxislehrpersonen zu steigern. Dass die Selbstbeurteilungen der Studierenden nicht mit den Beurteilungen der Praxislehrpersonen korrelieren, weist darauf hin, dass Studierende im 2. Semester ihrer Ausbildung von anderen Begriffen bezüglich Unterrichtsqualität ausgehen als erfahrene Praxislehrpersonen.
Rückblickend schätzen sowohl Praxislehrpersonen als auch Studierende die Hilfe der Vorbesprechung für die Planung, als auch die Durchführung der Lektion, als hilfreicher ein als für eine fruchtbare Nachbesprechung derselben.

7 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Analysen: Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und gemachte Erfahrungen mit dem neuen Element ausführlicher Unterrichtsvorbesprechungen (Fragenkreis II)

Wie die Analyse der Fragen zur Einschätzung des Nutzens der Vorbesprechungen zeigte, werden Vorbesprechungen von den Studierenden als auch von den Praxislehrpersonen als hilfreich für das berufsspezifische Lernen der Studierenden eingeschätzt.

In diesem Kapitel werden die qualitativen Auswertungen bezüglich des Fragenkreises II: „Qualität des berufsspezifischen Lernens und Erfahrungen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung“, dargestellt. Die inhaltsanalytischen Auswertungen basieren einerseits auf der induktiven Generierung von Codes aus dem vorhandenen Datenmaterial (Fragebogen und Gruppendiskussionen) und andererseits auf der anschliessenden Kodierung des Videomaterials. Der Übersicht halber wird zuerst der gesamte induktiv gewonnene Kodierleitfaden aufgeführt, damit die einzelnen Codes mit ihren Beschreibungen und Ankerbeispielen klarer werden. Danach wird die Analyse der offenen Antworten aus den Fragebögen, den Transkriptionen der Gruppendiskussionen und den Videotranskriptionen der sechs gefilmten Vorbesprechungen, bezogen auf die vier Forschungsfragen (7-10), dargestellt. Der besseren Übersicht halber, werden einzelne Befunde bereits in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt und kurz diskutiert.

7.1 Kodierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung

Der induktiv gewonnene Kodierleitfaden (vgl. Tabelle 11) diente der Auswertung derjenigen Fragestellungen, die sich mit den lehrreichsten Inhalten und Aspekten der Vorbesprechung, resp. den Vorteilen derselben befassen, als Analyseinstrument (zur Generierung der Codes vgl. Kapitel 5.6.2; Methodenteil). Zudem wird daraus ersichtlich, welche Aspekte Studierende als auch Praxislehrpersonen als hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden aus den Vorbesprechungen erachten.

Tabelle 11: Kodierleitfaden für die Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung mit Beschreibung der induktiv gewonnenen Codes und dazugehörenden Ankerbeispielen

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Emotionales Erleben und Motivation		**Ängste abbauen** Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 FB 3: 1	Die Studierenden können Ängste bezüglich der Lektionsumsetzung abbauen.	- „Es kommt auch auf den Charakter an, jemand der stark ist, brauchte diese Vorbesprechungen nicht unbedingt, aber jemand der nicht so stark ist, war froh darum und

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
				konnte Ängste abbauen.“ (Grudi PxL)
		Sicherheit gewinnen Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 Grudi Stud: 3 FB 3: 4	Die Studierenden können mehr Sicherheit bezüglich ihrer Planung und Durchführung erhalten.	- „... ob es so, wie ich es geplant habe, überhaupt möglich ist. Das hat mir auch viel Sicherheit gegeben für die Lektion dann und im Nachhinein, um sie zu halten.“ (Grudi Stud)
		Unsichere Stellen klären Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud:3 FB 3: 2 FB 2: 2	Unsicherheiten und unklare Stellen können geklärt werden.	- „Hilfe bei Unklarheiten, z.B. Übergängen (FB 3)“ - „Ich hatte meine Lektion und ich hatte unsichere Stellen, also die wusste ich auch und dann habe ich aber gezielt Fragen gestellt dazu und sie hat dann die beantwortet.“ (Grudi Stud)
		Mut machen Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 1	Schüchterne, unsichere Student/-innen können ermuntert werden, etwas auszuprobieren.	- „Unsichere Studentinnen konnten ermuntert werden auch gewisse Risiken einzugehen, Neues auszuprobieren.“ (FB 3)
WAS: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit		**Methodische Hinweise** Anzahl Zitatstellen in: FB 2: 21 FB 3: 3	Nicht fachgebundene, methodische Hinweise der Praxislehrperson, die den Ablauf, die Durchführung der Lektion erleichtern, die Organisation vereinfachen.	- Viele kleine! methodische Anregungen (FB 2) - Arbeitplatz gut vorbereiten (FB 2) - Trick zum Messen mit Erstklässern: Fingerbreit (FB2)
		Fachdidaktik Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 2 FB 2: 29	Aussagen der Praktikumslehrperson bezüglich der Vermittlung von fachlichen Inhalten.	- Stoffvermittlung: „Ich denke das ist, weil wir noch keine Fachdidaktik haben“ (FB 3) - Hindernislauf bis ins letzte Detail planen -> Plan der Turnhalle, Verhältnisse in der Turnhalle genau abklären, wo dicke Matten legen? (FB 2)

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
		Anregungen Materialsuche Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 3	Anregungen bezüglich des Materials, das für die Lektion gebraucht wird. Wo beschaffen? Welches Material? Wie herstellen?	- Materialsuche: „Ich bekam Anregungen, wie und wo ich mir Material zu einem Thema beschaffen kann.“ (FB 3)
		Fachwissen Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 FB 2: 1	Fachliche Inputs der Praxislehrperson, um das Fachwissen der Studierenden zu erhöhen.	- Theoretische Grundlagen (Distributivgesetz, Gegenzahl, Kennzahl) vermittelt. (FB2)
		Vorabklärungen Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 3 FB 3: 6 FB 2: 8	Alle Arten von Vorabklärungen bezüglich der Schüler/-innen (Lernstand, Disziplinregeln), aber auch des näheren Umfeldes (Klassenzimmer) oder der Interventionsmöglichkeiten.	- Wo bei den Kindern soziale Schwierigkeiten (Streit) auftreten können (FB 3) - Einschätzung der Schülerfähigkeiten (FB 3)
		Zielsetzung Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 4 FB 2: 10	Lernziel der Lektion: Klären, definieren, präzisieren.	- Lernziel definieren / präzisieren (FB 3) - Ziel wurde nochmals geklärt (FB 3)
		Gesamtablauf Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 1 Grudi PxL: 1 FB 3: 7 FB 2: 26	Der gesamte Ablauf der Lektion hinsichtlich des Zeitbudgets.	- Rhythmisierung der Lektion (FB 3) - Organisatorische und zeitliche Faktoren klären zu können (FB3) - „Nebst dem rein Fachlichen auch zu wissen, es ist praktikabel so, ich habe den Wagen nicht überladen, ich habe auch an Reservestoff gedacht, ich habe Zeitstrukturen, welche gut sind, also kann ich jetzt entspannt an die Sache gehen, auch wenn dann etwas anders läuft.“ (Grudi PxL)

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
		Gestaltungselemente Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 8 FB 2: 22	Einzelne Elemente der Lektion, die der Gestaltung bedürfen: Wie gestalte ich einen Übergang, wie beginne ich die Lektion, wie stelle ich etwas dar, welche Form wähle ich.	- Wie können sinnvoll Bewegungselement eingebaut werden (FB 3) - „Den Schluss, ich wusste noch nicht genau wie ich die Auswertung und das Experiment beenden werde.“ (FB 2)
WIE: Qualität der Zusammenarbeit		**Hilfe erhalten** Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 FB 3: 2	Die Hilfe, welche die Studierenden während der Unterrichtsbesprechung erfahren.	- Die Hilfe beim „Präpen" wurde geschätzt (FB 3) - Mit eigenen Schwächen umgehen können (Singen) und Möglichkeiten suchen, um zum Ziel zu kommen. (FB 2)
		Entscheidungsfindung unterstützen Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 FB 3: 1 FB 2: 5	Aussagen der Praktikumslehrperson, welche die Studierenden in ihrer Entscheidungsfindung bezüglich Lektionsplanung unterstützen.	- Beschränken auf Wichtiges (FB 3) - Erhöhung der Verbindlichkeit bei der Auswahl der Ziele / Inhalte: Fällen von Entscheiden: Was ist zentral? (FB 2)
		Von Erfahrungen anderer profitieren Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 3	Die Studierenden können von den Erfahrungen der Praxislehrpersonen profitieren, indem diese ihre Erfahrungen weitergeben.	- „Ich hatte Vorschläge von einer erfahrenen Lehrperson bekommen und konnte Ansätze davon umsetzen. Dass sie in meinen Stil passen -> ich habe dadurch sehr viele Ideen gesammelt!“ (FB 3)
		Fragen stellen / beantworten Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 2 Grudi PxL: 3 FB 2: 1 FB 3: 2	Einerseits Fragen der Studierenden an die Praktikumslehrpersonen, andererseits aber auch der Praktikumslehrpersonen an die Studierenden im Sinne von: „Wie hast du dir das genau vorgestellt?“ und die Beantwortung derselben.	- Nachfragen (FB 3) - Rückfragen der PxL (FB 3) - „Ich habe also einfach einmal zugehört und dann erkundigte ich mich nach konkreten Fragen und die haben sie dann am Anfang formuliert und dann nahm ich auf dies Bezug.“ (Grudi PxL)

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
		Ideen austauschen, erhalten Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 3 FB 3: 10 FB 2: 9	Austausch und Weitergabe von Ideen und Tipps. Sei dies von der Praxislehrperson zu den Studierenden oder umgekehrt.	- Ideen und Tipps, was man sonst noch hätte machen können (FB 3) - „Neue Ideen und Inputs zu bekommen, was man auch noch alles zu einem Thema bringen könnte, bzw. gestalten oder durchführen könnte.“ (FB 3) - Weitere Ideen zu einem Thema zu bekommen. (FB 3)
	Plan vorstellen und beurteilen lassen	**Lektionsplan präsentieren** Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL. 1 Grudi Stud: 1	Die Studierenden stellen ihren Plan, bzw. einzelne Elemente daraus der Praxislehrperson vor und diese beurteilt und bestätigt den Plan / die Ideen.	- „Ich hatte meistens die Lektion schon geplant, und wenn ich dann das besprach, dann war es mehr so, ich habe einfach meine Lektion präsentiert.“ (Grudi Stud) - „Ich habe mehr eigentlich meine Ideen präsentiert und bin auch bei meinen Ideen geblieben; weil ich wollte ja eben meine Ideen ausprobieren und nicht ihre.“ (Grudi Stud) - „Und sie hat dann so, ja eigentlich erwartete ich ein quasi: ja okay das ist gut so oder: ich finde da hat es noch Probleme drin.“ (Grudi Stud) - Überprüfung, ob adäquate Lernformen gewählt (FB 3)
		Einzelne Elemente vorstellen Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 2		
		Beurteilung der Planung Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 1 FB 3: 2		
	Gemeinsame Reflexion und Planung	**Gemeinsam Lösungsansätze entwickeln** Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 Grudi Stud: 1	Im Austausch, in der Interaktion zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen, werden gemeinsam ein Lektionsplan oder Lösungsansätze für einen Teil der Lektion entwickelt.	- „Ich hatte gewisse Ideen und dann wurden die besprochen und dann habe ich einen Teil übernommen und sie hat wieder etwas von meiner Idee übernommen. Es war eigentlich am Schluss

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
		„Philosophieren“ Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 2 FB 3: 2		immer eine gemeinsame Lektion.“ (Grudi Stud) - Gemachte Überlegungen nochmals hinterfragen (FB 2) - „Ja, also für mich ist der grösste Vorteil was ich finde, dass diese Vorbesprechungen bieten, zusammen Lösungsansätze zu suchen, zusammen zu philosophieren, und wie auf den Weg gehen, da ist am Anfang noch nichts, und plötzlich gibt das eine das andere.“ (Grudi PxL)
		Gemeinsam Planen Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 Grudi Stud: 2		
		Gemeinsame Reflexion Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 2 FB 3: 2 FB 2: 1		
	Mentales Probehandeln	**Versprachlichen** Anzahl Zitatstellen in: Grudi Stud: 2 FB 3: 2	Durch das Verbalisieren der eigenen Pläne und Ideen werden die darin noch vorhandenen Defizite den Studierenden bewusster. Es kann mehr Klarheit bezüglich der Umsetzung der Pläne gewonnen werden.	- „Beim Diskutieren über die Vorbereitung merkte man am Besten, wo die Fehler und Mängel lagen.“ (FB 3) - „Indem ich nun nur schon der Lehrperson meinen Plan erzählen muss, mache ich wie eine Probelektion in dem Sinn und das hat mir einfach für die Umsetzung geholfen, indem ich es mir auch dann konkreter vorstellen konnte, als wenn ich es mir einfach aufschreibe oder so überlege.“ (Grudi Stud) - Mehr Klarheit (FB 3)
		Klarheit gewinnen Anzahl Zitatstellen in: FB 3: 2		

Bereiche	Zusammenfassende Kategorien	Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
	Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen	**Neues denken** Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 FB 3: 1	Die Vorbesprechungen bieten Raum, um neue Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen. Dies auch deshalb, weil kein Umsetzungsdruck besteht. Auch das blosse Zuhören kann zu einer „breiteren Sicht“ führen.	- „Und in dieser Form der Besprechung, wenn sie nicht am Tag der Lektion selbst stattfindet, sondern voraus, darf man auch wirklich quer denken.“ (Grudi PxL) - „Man bekommt eine etwas breitere Sicht, man hört auch andere Ansichten, also z.B. wenn man nur schon in einer Vorbesprechung dabeisitzt und einfach zuhört.“
		Horizonterweiterung Anzahl Zitatstellen in: Grudi PxL: 1 Grudi Stud: 2		

Legende:
Grudi PxL: Gruppendiskussion Praxislehrpersonen
Grudi Stud: Gruppendiskussion Studierende
FB 3: Fragebogen 3 (Rückblick): Welches waren über das Ganze gesehen Ihrer Ansicht nach die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?
FB 2: Fragebögen 2 (nach jedem Praxismorgen): Welches waren die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen VB?

Mit Hilfe dieses Kodierleitfadens, der die aus den Daten gewonnenen lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung enthält, können Aussagen bezüglich der einzelnen Forschungsfragen gemacht werden.

7.2 Analyse der offenen Fragen der Fragebögen

Frage 7: Welches sind für das Lernen der Studierenden die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechungen? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig zu unterscheiden, ob die Frage rückblickend, d.h. nach Abschluss der Untersuchung oder im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage beantwortet wurde.

7.2.1 Lehrreichste Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung

7.2.1.1 Rückblickende Einschätzungen

Die Frage „Welches waren über das Ganze gesehen Ihrer Ansicht nach die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte“ beantworteten alle Studierende (N=26) und alle Praxislehrpersonen (N=10).

Neun von 26 Studierende gaben Antworten, die dem Code „Ideen erhalten / austauschen“ als lehrreichem Aspekt der Vorbesprechung zugewiesen werden konnten, wohingegen nur eine von zehn Praxislehrpersonen dieser Ansicht war. Vier von zehn Praxislehrpersonen machten hingegen Aussagen, dass für das Lernen der Studierenden die „Vorabklärungen“, die während den Vorbesprechungen gemacht werden konnten, besonders lehrreich seien. Dem wiederum stimmten zwei von 26 Studierenden zu. Beide Personengruppen machten jedoch Aussagen, dass „Gestaltungselemente“ (5/26; 3/10) und „Gesamtablauf“ (5/26; 2/10) für das Lernen der Studierenden lehrreich seien.

Die Tabelle 12 gibt Auskunft darüber, wie viele Studierende resp. Praxislehrpersonen Aussagen machten, die einem Code zugewiesen werden konnten. Die Codes sind getrennt nach den einzelnen Bereichen und den Häufigkeiten der Zuordnungen der Antworten aufgelistet. Zudem wird zwischen den Personengruppen unterschieden.
Der besseren Vergleichbarkeit wegen sind auch Prozentangaben aufgeführt. Diese bezeichnen die prozentualen Zuordnungshäufigkeiten einerseits pro Personengruppe, andererseits bezüglich aller Teilnehmenden. Bei gleicher Anzahl Nennungen sind die Codes alphabetisch geordnet. Ein Zwischentotal der Anzahl Antworten pro Bereich wurde nicht angegeben, da die drei Bereiche aufgrund ihrer unterschiedlichen Anzahl Codes nicht miteinander verglichen werden können.

Tabelle 12: Rückblickende Einschätzungen[1] beider Personengruppen bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung

Bereich	**Code**	**Studierende**		**Praxislehrpersonen**		**Beide Personengruppen**	
		N =26 entspricht 100%		N=10 entspricht 100%		N=36 entspricht 100%	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Emotionales Erleben und Motivation	Sicherheit gewinnen	1	3.9	3	30	4	11.1
	Unsichere Stellen klären	1	3.9	1	10	2	5.5
	Ängste abbauen	-	-	1	10	1	2.7
	Mut machen	-	-	1	10	1	2.7
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	Gestaltungselemente	5	19.2	3	30	8	22.2
	Gesamtablauf	5	19.2	2	20	7	19.4
	Vorabklärungen	2	7.7	4	40	6	16.7
	Zielsetzung	1	3.9	3	30	4	11.1
	Anregungen Materialsuche	3	11.5	-	-	3	8.3
	Methodische Hinweise	3	11.5	-	-	3	8.3
	Fachdidaktik	1	3.9	1	10	2	5.5
	Fachwissen	-	-	-	-	-	-
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	Ideen austauschen / erhalten	9	34.6	1	10	10	27.7
	Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen	3	11.5	2	20	5	13.8
	Mentales Probehandeln	4	15.4	1	10	5	13.8

Bereich	Code	Studierende		Praxislehrpersonen		Beide Personengruppen	
		N =26 entspricht 100%		N=10 entspricht 100%		N=36 entspricht 100%	
		N	%	N	%	N	%
	Von Erfahrungen anderer profitieren	3	11.5	-	-	3	8.3
	Fragen stellen / beantworten	1	3.9	1	10	2	5.5
	Hilfe erhalten	-	-	2	20	2	5.5
	Plan vorstellen und beurteilen lassen	2	7.7	-	-	2	5.5
	Entscheidungsfindung unterstützen	-	-	1	10	1	2.7
	Gemeinsame Reflexion und Planung	-	-	1	10	1	2.7

[1]Anmerkungen: Gemeint ist die Anzahl der Studierenden und/oder Praxislehrpersonen, die rückblickend Aussagen machten, die den jeweiligen Codes des Kodierleitfadens „Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung“ zugeordnet werden konnten.

7.2.1.2 Einschätzungen der einzelnen Praxishalbtage

Mit Hilfe desselben Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung, wurden weiter auch die Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage auf die Frage: „Welches waren die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen Vorbesprechung“ analysiert.

Die Tabelle 13 gibt einerseits Auskunft darüber, wie viele Studierende resp. Praxislehrpersonen Aussagen machten, welche einem Code zugewiesen werden konnten (analog der Darstellung der Tabelle 12) und zeigt andererseits auch die Gesamtheit der Zuordnungen pro Code, getrennt nach Personengruppe (resp. bezüglich aller Teilnehmenden) auf.
Dies ist deshalb interessant, weil zum Teil einzelne Studierende und/oder Praxislehrpersonen im Verlaufe des Semesters immer wieder dieselben Aspekte nannten. So konnten Antworten von zehn der 26 Studierenden und von sieben der zehn Praxislehrpersonen dem Code „Gestaltungselemente“ zugeordnet werden, was 47.2% aller Beteiligten entspricht. Insgesamt konnten diesem Code jedoch 22 Aussagen zugeordnet werden, was 16.2% aller Zuordnungen ausmacht.
Aussagen von sieben der 26 Studierenden (was 26.9% aller befragten Studierenden entspricht) und von acht der zehn Praxislehrkräften (was 80% aller Praxislehrkräften entspricht) konnten dem Code „Gesamtablauf“ zugewiesen werden. 15 Personen machten Aussagen, die diesem Code zugeordnet werden konnten (41.6% aller Befragten). Insgesamt konnten dem Code jedoch 26 Aussagen zugeordnet werden, was 19.1% aller Zuordnungen entspricht.
Noch deutlicher ist der Unterschied beim Code „Fachdidaktik“: Alle zehn Praxislehrkräfte gaben Antworten, welche diesem Code, als lehrreichen Aspekt der Vorbesprechung für das berufsbezogene Lernen der Studierenden, zugeordnet werden konnten. Hingegen erwähn-

ten lediglich drei der 26 Studierenden (11.5% aller Studierenden) fachdidaktische Aspekte als besonders lehrreich. 13 Personen (36.1 % aller Befragten) machten also Aussagen, welche diesem Code zugeordnet werden konnten. Insgesamt konnten dem Code jedoch 29 Aussagen beider Personengruppen zugeordnet werden, was 21.3% aller Zuordnungen entspricht.

Codes der Bereiche „Emotionales Erleben und Motivation“ und „Qualität der Zusammenarbeit“ konnte wenig zugeordnet werden. Lediglich dem Code „Ideen austauschen / erhalten“ konnten Aussagen zugewiesen werden.

Tabelle 13: Einschätzungen[2], im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage beider Personengruppen, bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung

Bereich	**Code**	**Studierende**		**Praxislehrpersonen**		**Beide Personengruppen**	
		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 26 entspricht 100%		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 10 entspricht 100%		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 36 entspricht 100%	
		$N_{\text{Anzahl Personen}}$	**%**	**$N_{\text{Anzahl Personen}}$**	**%**	**$N_{\text{Anzahl Personen}}$**	**%**
						$N_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$ = 136 entspricht 100%	
						$N_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$	**%**
Emotionales Erleben und Motivation	Unsichere Stellen klären	-	-	-	20	2	5.5
						2	*1.5*
	Ängste abbauen	-	-	-	-	-	-
						-	-
	Mut machen	-	-	-	-	-	-
						-	-
	Sicherheit gewinnen	-	-	-	-	-	-
						-	-
		Total $_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$				*2*	*1.5*
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	Gestaltungselemente	10	38.5	7	70	17	47.2
						22	*16.2*
	Gesamtablauf	7	26.9	8	80	15	41.6
						26	*19.1*
	Fachdidaktik	3	11.5	10	100	13	36.1
						29	*21.3*
	Methodische Hinweise	5	19.2	4	40	9	25
						21	*15.4*
	Vorabklärungen	5	19.2	2	20	7	19.4
						8	*5.9*
	Zielsetzung	-	-	6	60	6	16.6
						10	*7.4*
	Fachwissen	-	-	1	10	1	2.7
						1	*0.7*

Bereich	**Code**	**Studierende**		**Praxislehr-personen**		**Beide Personen-gruppen**	
		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 26 entspricht 100%		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 10 entspricht 100%		$N_{\text{Anzahl Personen}}$ = 36 entspricht 100%	
		$N_{\text{Anzahl Personen}}$	**%**	**$N_{\text{Anzahl Personen}}$**	**%**	**$N_{\text{Anzahl Personen}}$**	**%**
						$N_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$ = 136 entspricht 100%	
						$N_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$	**%**
	Anregungen Materialsuche	-	-	-	-	-	-
						-	-
		Total $_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$				*117*	*86.1*
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	Ideen austauschen / erhalten	7	26.9	2	20	9	25
						9	*6.6*
	Entscheidungsfindung unterstützen	1	3.9	3	30	4	11.1
						5	*3.7*
	Fragen stellen / beantworten	-	-	1	10	1	2.7
						1	*0.7*
	Gemeinsame Reflexion und Planung	1	3.9	-	-	1	2.7
						1	*0.7*
	Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen	1	3.9	-	-	1	2.7
						1	*0.7*
	Hilfe erhalten	-	-	-	-	-	-
						-	-
	Mentales Probehandeln	-	-	-	-	-	-
							-
	Plan vorstellen und beurteilen lassen	-	-	-	-	-	-
						-	-
	Von Erfahrungen profitieren	-	-	-	-	-	-
						-	-
		Total $_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$				*17*	*12.4*

[2]Anmerkungen: Gemeint ist **einerseits** die Anzahl der Studierenden und/oder Praxislehrpersonen, die im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage Aussagen machten, die den jeweiligen Codes des Kodierleitfadens „Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung“ zugeordnet werden konnten (weiss belassen in der Tabelle) und **andererseits** sind auch **alle Antwortzuordnungen pro Code**, **in Bezug auf die Gesamtheit aller Zuordnungen** (N=136) gemeint (grau eingefärbt in der Tabelle), hier wurde auf die Unterscheidung pro Personengruppe verzichtet.

7.2.1.3 Vergleich der rückblickenden Einschätzungen von Studierenden und Praxislehrpersonen mit den Beurteilungen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage

Analog der Darstellung der Ergebnisse der „Einschätzungen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage“ wird auch bezüglich der „rückblickenden Einschätzungen“ gezeigt, wie die Anzahl Zuordnungen pro Code insgesamt aussehen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Häufigkeiten der rückblickenden Zuordnungen[3] aller Antworten pro Bereich

Bereich	**Beide Personengruppen**	
	$N_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$ = 102 entspricht 100%	
	$\mathbf{N}_{\text{Anzahl Zuordnungen}}$	**%**
Emotionales Erleben und Motivation	14	13.7
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	48	47.1
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	40	39.2

[3]Anmerkungen: Hier sind **alle möglichen Antwortzuordnungen pro Code**, **in Bezug auf die Gesamtheit aller Zuordnungen** (N=102) gemeint.

Rückblickend konnten 14 Aussagen von Studierenden und Praxislehrpersonen den Codes des Bereiches „Emotionales Erleben und Motivation“ zugeordnet werden, dies entspricht 13.7% aller Zuordnungen; im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage konnten lediglich zwei Aussagen beider Personengruppen denselben Codes zugeordnet werden, was 1.5% aller Zuordnungen entspricht (Tabelle 14, resp. Tabelle 15).
Den Codes des Bereiches „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“ konnten rückblickend 48 Aussagen von Studierenden und Praxislehrpersonen zugeordnet werden, was 47.1% aller Zuordnungen entspricht; im Anschluss an die einzelnen Praxistage waren es 117 Zuordnungen, was 86.1% aller Zuordnungen entspricht.
Den Codes des Bereichs „Wie: Qualität der Zusammenarbeit“ konnten rückblickend 40 Aussagen von Studierenden und Praxislehrpersonen zugeordnet werden, was 39.2% aller Zuordnungen entspricht; im Anschluss an die Praxistage waren es 17 Zuordnungen, was 12.4% entspricht.

Tabelle 15: Ausmass des Vorkommens der einzelnen Aspekte im Vergleich[4]

	Lehrreichste Inhalte und Aspekte (Zuordnungen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtag)	Lehrreichste Inhalte und Aspekte (Zuordnung im Rückblick)
Emotionales Erleben und Motivation	1.5%	13.7%
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	86.1%	47.1%
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	12.4%	39.2%

[4]Anmerkungen: Gemeint ist der Vergleich der prozentualen Anteile der Zuordnung der Aussagen bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen von Studierenden und Praxislehrpersonen zu den drei unterschiedenen Hauptbereichen.

Dies bedeutet, dass im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage prozentual betrachtet mehr Aspekte als besonders hilfreich für das Lernen der Studierenden genannt wurden, die sich auf das „Was“, also die inhaltlichen Aspekte der Zusammenarbeit beziehen, als dies im Rückblick getan wird. Aspekte, welche das „Wie“ der Zusammenarbeit betreffen und

auch Aspekte des emotionalen Erlebens und der Motivation, werden hingegen verhältnismässig mehr im Rückblick genannt.

7.2.2 Vor- und Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung

Frage 8: Welches sind die Vor- resp. Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung aus der Sicht der Studierenden und Praxislehrpersonen?

Diese Frage wurde im Fragebogen 3 gestellt und somit von den Studierenden und Praxislehrpersonen aus einer rückblickenden Perspektive beantwortet.

Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung

Die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen bezüglich der Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung konnten ebenfalls mit Hilfe desselben Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung analysiert werden. Es wurde kein Vorteil genannt, der nicht einem bereits vorhandenen Code hätte zugeordnet werden können.

Zehn Aussagen von Studierenden und drei Aussagen von Praxislehrpersonen konnten dem Code „Sicherheit gewinnen“ zugeordnet werden, was 36.1% aller Befragten entspricht. Dieser Vorteil wird von beiden Personengruppen am häufigsten genannt. Dem Code „Ideen austauschen / erhalten“ konnten zehn Aussagen von Studierenden und eine Aussage einer Praxislehrperson zugeordnet werden, was insgesamt 30.5% aller Befragten entspricht (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, die den jeweiligen Vorteil einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung im Rückblick nannten

Bereich	**Code**	**Studierende**		**Praxislehrpersonen**		**Beide Personengruppen**	
		N=26 entspricht 100%		N= 10 entspricht 100%		N= 36 entspricht 100%	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Emotionales Erleben und Motivation	Sicherheit gewinnen	10	38.5	3	30	13	36.1
	Unsichere Stellen klären	2	7.7	2	20	4	11.1
	Ängste abbauen	-	-	1	10	1	2.7
	Mut machen	-	-	-	-	-	-
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	Gesamtablauf	1	3.9	3	30	4	11.1
	Vorabklärungen	1	3.9	3	30	4	11.1
	Zielsetzung	1	3.9	3	30	4	11.1
	Anregungen Materialsuche	1	3.9	1	10	2	5.5
	Fachwissen	-	-	1	10	1	2.7
	Gestaltungselemente	1	3.9	-	-	1	2.7

Bereich	Code	Studierende		Praxislehrpersonen		Beide Personengruppen	
		N=26 entspricht 100%		N= 10 entspricht 100%		N= 36 entspricht 100%	
		N	%	N	%	N	%
	Methodische Hinweise	1	3.9	-	-	1	2.7
	Fachdidaktik	-	-	-	-	-	2.7
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	Ideen austauschen / erhalten	10	38.5	1	10	11	30.5
	Von Erfahrungen profitieren	4	15.4	2	20	6	16.7
	Hilfe erhalten	5	19.2	-	-	5	13.8
	Fragen stellen / beantworten	2	7.7	2	20	4	11.1
	Mentales Probehandeln	2	7.7	2	20	4	11.1
	Gemeinsame Reflexion und Planung	2	7.7	1	10	3	8.3
	Plan vorstellen und beurteilen lassen	3	11.5	-	-	3	8.3
	Entscheidungsfindung unterstützen	-	-	2	20	2	5.5
	Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen	1	3.9	1	10	2	5.5

Im Vergleich zu den Zuordnungen der Aussagen bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte zu den drei Hauptbereichen, sind Vorteile von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen eher beim emotionalen Erleben / der Motivation und dem Bereich „Wie: Qualität der Zusammenarbeit“ zu suchen, als bei den inhaltlichen Aspekten der Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Prozentuale Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen lehrreichsten Inhalte / Aspekte und Vorteile einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung im Vergleich[5]

	Vorteile (rückblickende Zuordnungen)	Lehrreichste Inhalte und Aspekte (rückblickende Zuordnungen)	Lehrreichste Inhalte und Aspekte (Zuordnungen im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage)
Emotionales Erleben und Motivation	21.8%	13.7%	1.5%
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	32.1%	47.1%	86.1%
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	46.1%	39.2%	12.4%

[5] Anmerkungen: Gemeint ist der Vergleich der prozentualen Anteile der Zuordnungen der Aussagen bezüglich den Vorteilen und den lehrreichsten Inhalten und Aspekten von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen von Studierenden und Praxislehrpersonen zu den drei unterschiedenen Hauptbereichen.

Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung

Hinsichtlich der genannten Nachteile wurden erneut induktiv Codes aus den Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen des Fragebogens 3 generiert. Die Darstellung erfolgt der Übersicht halber analog derjenigen des Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Codebeschreibung mit Ankerbeispielen bezüglich den Nachteilen einer ausführlichen Vorbesprechung

Code	Beschreibung	Ankerbeispiele
Beeinflussung / Anpassung	Die Praxislehrperson beeinflusst den Lektionsplan der Studierenden zu sehr, dadurch haben die Ideen der Studierenden keinen Platz mehr und/oder die Studierenden passen sich zu sehr an, setzen ihre Ideen nicht durch.	- „Nachteile können da entstehen, wo ich mich als PxL zu stark in den Vordergrund stelle.“ (PxL) - „Die PxL kann in Versuchung kommen, das Drehbuch der Studentin zu beeinflussen.“ (PxL) - „PxL beeinflusst einen mit ihren eigenen Ideen, ich kann selbst weniger kreativ sein.“ (Stud)
Grosser Zeitaufwand	Am gleichen Tag finden zuerst die Lektionen statt, dann die Nachbesprechungen derselben, daran anschliessend die Vorbesprechung der nächsten Lektion einer Studentin und dann ist die Mittagszeit vorbei.	- „Sehr zeitaufwändig!! Und in der Praxis nicht immer so durchführbar (der KiGa geht am Nachmittag weiter).“ (PxL) - „Der Zeitaufwand ist sehr gross.“ (Stud)
Kein Lernen aus Fehlern möglich	Ansicht, dass durch die Vorbesprechung die Möglichkeit des Lernens aus eigenen Fehlern abnimmt, da diese bereits angesprochen wurden.	- „Es besteht weniger die Möglichkeit, dass die Studentin auch eigene Dinge ausprobieren kann (Fehler aus denen man lernen könnte, bestehen weniger).“ (PxL) - „Ich denke, dass man durch gemachte Fehler (welche durch die VB vielleicht vermieden werden) vielleicht sogar noch mehr lernen könnte.“ (Stud)
Motivationsverlust	Durch das zu starke „Zerreden“ des Planes sinkt die Motivation zur Umsetzung.	- „Die VB könnte zu fest ins Detail führen: bei mir dauerte die VB zu lange; die PxL wollte jede Kleinigkeit „ausbeineln" -> Motivation war nicht mehr da!“ (Stud) - „Bei zu vielem Reden kann die Motivation abflauen.“ (Stud)
Vorausplanen schwierig	Die lange Zeitspanne von der Vergabe des Themas bis zum Halten der Lektion ist schwierig.	- „Wochen im Voraus Auftrag geben: Anschluss an erfolgte Lektion nicht möglich, Gefahr zum „Lektiönle", nicht möglich etwas aufzugreifen.“ (PxL) - „Planung zwei Wochen im voraus -> Thema dann noch nicht wirklich

		relevant und aktuell für Schüler.“ (PxL)
Kein Experimentieren möglich	Durch die ausführliche Vorbesprechung bleibt wenig Raum zum Experimentieren.	- „Der Reiz des „Einfach-Mal-Ausprobieren-Könnens" des Experimentierens fällt weg.“ (Stud) - „Zu grosse Sicherheit" -> keine oder nur wenige spontane Handlungen. (Stud)
Konsumhaltung	Die Studierenden bereiten sich weniger gut vor und konsumieren Ideen.	- „Die Studentin konsumiert Ideen, Know-How und Erfahrungen, was dazu führen kann, dass „echtes" Erfahren, Reflektieren und Nachdenken weniger stattfindet.“ (PxL) - „Ich habe die Lektion auf den Tag der VB jeweilen viel weniger gut vorbereitet, weil ich wusste, dass wir sie ja noch besprechen.“ (Stud)

Legende:
Stud = Studierende
PxL = Praxislehrpersonen

In Tabelle 19 wird dargestellt, wie viele Studierende resp. Praxislehrpersonen welchen Nachteil nannten. Der am häufigsten genannte Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung wird sowohl von den Studierenden (9/26) als auch von den Praxislehrpersonen (4/10) in einer allfälligen Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrperson oder einer zu starken Anpassung der Studierenden an die Praxislehrperson gesehen. Zudem wird auch der grosse Zeitaufwand als Nachteil gewertet. Durchschnittlich dauerten die Vorbesprechungen für eine Studentin/einen Studenten ca. 20 Minuten und die Nachbesprechungen (ebenfalls pro Student/-in) im Durchschnitt 12 Minuten. Bei drei zugeteilten Studierenden konnte es also sein, dass nach einem Praxishalbtag zuerst die einzelnen Nachbesprechungen durchgeführt wurden (ca. 36 Minuten) und danach noch die Vorbesprechung für eine Studentin/einen Studenten (20 Minuten).

Tabelle 19: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, die den jeweiligen Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung rückblickend nannten

Code	**Studierende (N= 26)**		**Praxislehrpersonen (N= 10)**		**Total (N= 36)**	
	Anzahl	**%**	**Anzahl**	**%**	**Anzahl**	**%**
Beeinflussung / Anpassung	9	34.6	4	40	13	30.9
Grosser Zeitaufwand	7	26.9	3	30	10	23.8
Kein Lernen aus Fehlern möglich	5	19.2		-	5	11.9
Vorausplanung schwierig	1	3.9	4	40	5	11.9
Motivationsverlust	4	15.4	-	-	4	9.6
Kein Experimentieren möglich	2	7.7	1	10	3	7.2
Konsumhaltung	1	3.9	1	10	2	4.7

7.2.3 Zusammenfassende Darstellung und erste Diskussion der Ergebnisse der Fragebögen

Der induktiv gewonnene Kodierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte weist ein breites Spektrum bezüglich der von Studierenden und Praxislehrpersonen genannten Aspekte auf, welche als besonders lehrreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden aus ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen bezeichnet werden. Die thematischen Zuordnungen der einzelnen Codes resp. der zusammenfassenden Kategorien zu drei Hauptbereichen oder Super-Kategorien ermöglicht, nebst der Bestimmung der Häufigkeiten der einzelnen Nennungen innerhalb der Bereiche, auch vergleichende Betrachtungen.

Das emotionale Erleben, das ausführliche Vorbesprechung begleitet resp. die Motivation, die daraus resultiert, wird als hilfreich für das Lernen der Studierenden eingeschätzt. Obwohl hier, im Vergleich zu den anderen beiden Bereichen, zahlenmässig weniger Codes zu finden sind, wird vor allem der Aspekt der Steigerung des Sicherheitsgefühls der Studierenden von beiden Personengruppen als der grösste Vorteil von ausführlichen Vorbesprechungen genannt. Kein Code aus den anderen beiden Bereichen erhält annähernd gleich viele Zuordnungen.
Der grösste Nachteil wird, wiederum aus der Sicht beider Personengruppen, in einer möglichen Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen gesehen, resp. einer zu starken Anpassung der Studierenden an die Vorgaben der Praxislehrpersonen.

Inhaltliche Aspekte, welche das „Was“ der Zusammenarbeit betreffen, werden vor allem im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage genannt. Interessant ist hier, dass alle zehn Praxislehrpersonen den Aspekt der Fachdidaktik als lehrreich für das Lernen der Studierenden genannt haben. Es scheint, dass fachdidaktische Themen häufig und gewinnbringend in Unterrichtsvorbesprechungen diskutiert werden. Von Seiten der Studierenden wird dieser Aspekt weniger genannt, dafür nennen am meisten Studierende (10/26) die Diskussion von „Gestaltungselementen“ in den Vorbesprechungen als besonders lehrreich, was auch sieben von zehn Praxislehrkräfte tun. An dieser Stelle muss aber angemerkt werden, dass die beiden Codes „Fachdidaktik“ und „Gestaltungselemente“ nahe beieinander liegen und deren Trennschärfe für weiterführende Auswertungen noch klarer ausgearbeitet werden müsste. Ebenfalls als sehr lehrreich für die Studierenden wird von beiden Personengruppen der Aspekt gewertet, dass der Gesamtablauf der bevorstehenden Lektion vorbesprochen werden konnte.

Aspekte, welche das „Wie“, die Qualität der Zusammenarbeit betreffen, werden vor allem rückblickend als besonders hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden genannt. Als am lehrreichsten wurde hier der Aspekt: „Ideen austauschen / erhalten“ von den Studierenden genannt (9/26), wohingegen lediglich eine Praxislehrperson diesen Faktor nannte. Die beiden Aspekte „neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen“ und „mentales Probehandeln“ wurden hingegen von beiden Personengruppen als besonders lehrreich bezeichnet.

Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen eine Vielzahl an lehrreichen Aspekten liefern, die nicht nur das „Was“ und „Wie“ der Zusammenarbeit betreffen, sondern auch emotionale und motivationale Aspekte mit einschliessen.

7.3 Darstellung der Themen der Gruppendiskussionen

Frage 9: Welche Themen werden von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen im Zusammenhang mit dem neuen Element der Unterrichtsvorbesprechung in den Gruppendiskussionen erwähnt? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?

Einerseits dienten die Gruppendiskussionen der induktiven Generierung von Codes für den Kodierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung. Andererseits wurden darin aber, da sie rückblickend ausgerichtet waren und getrennt nach Studierenden und Praxislehrpersonen diskutiert worden sind, sehr viele Themen angesprochen, welche die gemachten Erfahrungen mit dem neuen Element reflektierten. Nachfolgend wird zuerst die Diskussion der Praxislehrkräfte und danach diejenige der Studierenden dargestellt.

7.3.1 Sicht der Praxislehrpersonen

Wie im Methodenteil (vgl. 5.6.2) erläutert, konnten aus dem Verlauf der Diskussion sechs Themen identifiziert werden, welche die Diskussion der Praxislehrpersonen prägten.

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung
Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand
Thema 3: Individuelle Sichtweisen[1] bezüglich der Durchführung von Unterrichtsbesprechungen
Thema 4: Umsetzung der Planung nach der Vorbesprechung
Thema 5: Allgemeine Funktionen der Nachbesprechung
Thema 6: Gesprächsführung / Kommunikation / Teamarbeit

[1] Mit „Sichtweisen“ sind Merkmale, Eigenschaften und/oder Einstellungen der an den Besprechungen teilnehmenden Studierenden und Praxislehrpersonen wie auch das Engagement und/oder die Motivation derselben für die Besprechungen aus deren momentanen Perspektive, gemeint.

Nachfolgend werden die einzelnen Themen detaillierter dargestellt, denn einige Aspekte der Diskussionen sind, in Ergänzung zur Hauptfragestellung, sehr interessant, da sie ein differenzierteres Bild erlauben. Da es jedoch nicht darum geht, die einzelnen Gesprächsbeiträge zu analysieren, sondern sich das Forschungsinteresse danach richtet, welche Themen angesprochen wurden und demzufolge die Erfahrungen prägten, bleibt es bei einer deskriptiven und zusammenfassenden Schilderung der Beiträge. Die Darstellung erfolgt gleichwohl wiederum mittels offen generierten Codes und den dazugehörenden Beschreibungen und Ankerbeispielen, da dies zur Übersichtlichkeit und Lesbarkeit beiträgt.

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung

Bezüglich der interessierenden Fragestellung, was aufgrund der gemachten Erfahrungen die Funktionen einer ausführlichen Vorbesprechung sind, wurden die einzelnen Gesprächsbeiträge mit Hilfe des Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte kodiert. Nachfolgend werden diejenigen Codes aufgeführt, denen Aussagen aus der Gruppendiskussion der Praxisehrpersonen zugeordnet werden konnten. Eine Häufig-

keitsauszählung scheint hier jedoch nicht sinnvoll, da es nicht darum geht, wie oft einzelne Aspekte diskutiert wurden, sondern lediglich darum, welche Aspekte bezüglich der Funktion der Vorbesprechung in den Diskussionen genannt wurden (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Darstellung der in der Gruppendiskussion der Praxislehrpersonen erwähnten Aspekte zur Funktion einer ausführlichen Vorbesprechung

Emotionales Erleben und Motivation	- Ängste abbauen - Sicherheit gewinnen
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	- Fachwissen - Vorabklärungen - Gesamtablauf
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	- Hilfe erhalten - Entscheidungsfindung unterstützen - Fragen stellen / beantworten - Plan vorstellen und beurteilen lassen - Gemeinsame Reflexion und Planung - Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen

Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand

Die Praxislehrpersonen diskutierten, dass die Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung der Lektion stattfand, in Zukunft kürzer gehalten werden kann (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand aus der Sicht der Praxislehrpersonen

Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
Nachbesprechung kürzer, wenn Vorbesprechung stattfand	Falls eine Vorbesprechung der Lektion stattgefunden hat, kann die Nachbesprechung viel kürzer gehalten werden.	- „Früher waren bei mir die Nachbesprechungen länger - weil die Vorbesprechungen - ja, kürzer waren. Nun haben die Vorbesprechungen mehr Gewicht bekommen und die Nachbesprechungen waren - ja, manchmal gar nicht mehr so nötig.“

Thema 3: Individuelle Sichtweisen

Prominent diskutiert wurde die unterschiedliche Art und Weise der Studierenden an die Unterrichtsplanung heranzugehen und auch die darauf folgenden Reaktionen der Praxislehrpersonen. Je nach dem wie die Studierenden, auch bezüglich ihrer momentanen biografischen Situation und ihren Ambitionen und Möglichkeiten, die Angebote der Ausbildung

(zum Beispiel dasjenige der Praxishalbtage) zu nutzen wussten, sich darauf vorbereiteten oder nicht, hatte dies, aus der Sicht der Praxislehrpersonen, grossen Einfluss auf die Qualität der Unterrichtsvorbesprechung. Tabelle 22 befasst sich mit der Sicht der Praxislehrpersonen bezüglich der unterschiedlichen Art der Studierenden, sich mit dem Element der Vorbesprechung auseinanderzusetzen. Tabelle 23 widerspiegelt die Reaktionen der Praxislehrpersonen darauf.

Tabelle 22: Die Art und Weise der Studierenden sich mit dem Element der Vorbesprechung auseinanderzusetzen, aus der Sicht der Praxislehrpersonen

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Keine Vorbereitung	Einige Studierende kamen ohne Vorbereitungen an die Vorbesprechungen.	- „Doch dann war es manchmal schwierig, wenn sie überhaupt nicht vorbereitet waren, sagten, sie hätten das Thema nicht richtig verstanden, haben jedoch nie nachgefragt und hatten auch keine Fragen dazu.“
Gute Vorbereitung	Andere Studierende kamen mit guten Vorbereitungen und stellten konkrete Fragen.	- „Bei mir waren eigentlich alle mit schon schriftlich formulierten Ideen gekommen zu ihrer Lektion ... und dann haben sie konkrete Fragen gestellt.“
Aus Fehlern lernen	Durch die Vorbesprechung nimmt die Möglichkeit des Lernens aus eigenen Fehlern ab, da diese bereits angesprochen wurden.	- „Ja, ich habe mich einige Male gefragt, ob es eigentlich gut ist, alles zu servieren - ob es nicht nötig wäre auch eigene Erfahrungen zu machen, und dies so zu erarbeiten, denn dann bleibt es einem ja auch wirklich. Aber da ist die Wahrnehmung bestimmt verschieden. Jemand kann gut etwas an - resp. aufnehmen von jemand anderem und jemand anders braucht die Hände - eben, muss auch einmal "dreinlaufen", ja...“
Aus positiven Erfahrungen lernen	Durch die Vorbesprechung können weniger Fehler geschehen und dadurch überwiegen die positiven Lernerfahrungen.	- „Und die Studentinnen haben mir auch gesagt, ja, dass man dann etwas weniger "drein läuft" also innerhalb der Lektion und das finde ich auch für mich noch ein gutes Gefühl.“ - „Das mit dem "Dreinlaufen" das fällt total weg.“
Voraussetzungen der Studierenden	Falls die Studierenden sich engagieren, sich einsetzen und auch bereits Erfahrung im Umgang mit Kindern/Gruppen mitbringen, gestalten sich die Vorbesprechungen ergiebi-	- „Also ich denke es kommt schon sehr darauf an, was sie für Voraussetzungen haben. Also wenn sie von ihren Interessen her oder von ihrem Einsatz den sie bieten,

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
	ger.	oder wenn sie schon viel Erfahrung haben in Führung- Gruppenführung, sind diese auch schon besser vorbereitet und können genauer fragen und wollen mehr wissen und haben mehr Freude und die Lektion kommt gut.“
Alles geliefert bekommen	Dienen die Vorbesprechung den Studierenden als Besprechungen, wo sie alles serviert bekommen und nichts mehr selber tun müssen?	- „Es kommt dann so der Gedanke auf, dass alles geliefert wird, also gratis, man muss wie nichts mehr dazu tun, denn es ist ja jemand hier, der die Ideen liefert im Notfall, ja... ich frage mich ob das immer so gut ist für jeden Typ.“

Tabelle 23: Reaktionen aus Sicht der Praxislehrpersonen

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Ideen als Vorgabe	Einige Praxislehrpersonen sind frustriert weil die Studierenden keine Vorbereitungen machten. Sie erarbeiten die Lektion mit den Studierenden, bzw. sagten ihnen, was sie tun sollen.	- „Ich hatte dann das Gefühl, ich müsste ihnen sagen, wie sie jetzt das ausführen könnten.“ - „Dann hatte ich wirklich - musste ich mich wahnsinnig überwinden, um mit ihnen alles zu erarbeiten was ich eigentlich wollte.“
Denken anregen	Ebenfalls aufgrund mangelnder Vorbereitung der Studierenden regten einige Praxislehrpersonen die Studierenden zum eigenständigen Denken an, was aber als sehr anstrengend empfunden wurde.	- „Ich habe es bei einigen auch als ziemlich mühsam und anstrengend empfunden, sie immer wieder durch Impulse dazu zu bringen, sich genau zu überlegen, und sich eben auch Gedanken zu machen: wie mache ich das? Was brauche ich dazu? Bei einzelnen ging das sehr gut und bei anderen habe ich es als mühsam empfunden und auch anstrengend.“
Helfer/-innen	Einige Praxislehrpersonen liessen sich dazu hinreissen, den Studierenden (zu) viel zu helfen.	- „Ich habe mich auch immer wieder bedrängen lassen durch naive Fragen und habe dann gedacht, ja gut wenn sie das jetzt noch nicht haben... Aber rein so das Materielle, die Materialbeschaffung, da denke ich, da bin ich "hineingelaufen" da habe sie mich erwischt.“
Begleiter/-innen	Einige Praxislehrpersonen nehmen sich sehr zurück und lassen den Studierenden möglichst viel Raum.	- „Ich denke das ist mir, ich habe das ja wirklich so probiert, mich zurückzuhalten, aber es ist wirklich schwierig und ich dachte manchmal mehr, hätte ich nicht mehr sagen sollen? Quasi im Sinne

		von mehr Hilfestellungen geben oder so ja...“

Thema 4: Umsetzung der Planung nach der Vorbesprechung

In der Diskussion wurde angesprochen, dass trotz ausführlicher Unterrichtsvorbesprechung, die Umsetzung nicht immer so verlief, wie es sich die Praxislehrpersonen vorgestellt hatten (vgl. Tabelle 24). Hier wurde auch diskutiert, dass der Teil des Modells des Content-Focused Coachings, der bei dieser Untersuchung nicht im Vordergrund stand, nämlich das gemeinsame Unterrichten, noch einer intensiveren Schulung bedarf.

Tabelle 24: Umsetzung der besprochenen Inhalte aus Sicht der Praxislehrpersonen

Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
Transfer	Die Umsetzung dessen, was in der Vorbesprechung angesprochen und was gemeinsam vorbereitet wurde, fällt aber dennoch nicht leicht.	- „Was mir noch aufgefallen ist, dass: manchmal in den Vorbesprechungen entwickelten wir Ideen und ich hatte das Gefühl ja so ist es, es ist eigentlich klar. Ich war aber dann dennoch erstaunt, dass in der Umsetzung es dann doch wieder anders war. Manchmal sprachen wir vom Gleichen und die Ideen, Ansätze waren vorhanden, aber ich weiss auch nicht, die Knochenarbeit, das Dranbleiben an den Zielen oder so, dort klappte es nicht.“

Thema 5: Allgemeine Funktionen der Nachbesprechung

Trotz des neu eingeführten Elementes der Vorbesprechung möchten jedoch die meisten Praxislehrpersonen nicht auf eine Nachbesprechung der Lektion verzichten. Die nachfolgenden Codes in Tabelle 25 zeigen weshalb.

Tabelle 25: Allgemeine Funktionen der Nachbesprechung aus Sicht der Praxislehrpersonen

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel
Schwierigkeiten ansprechen	Die Funktion der Nachbesprechung wird beschrieben als das Ansprechen von Schwierigkeiten, die z.B. im Umgang mit einzelnen Kindern während der Lektion aufgetaucht sind. Dies kann nicht schon in der Vorbesprechung geschehen.	- „Was bei uns hingegen noch war, also Schwierigkeiten mit Kindern, das kann man nicht vorbesprechen, das ist dann etwas, das in den Nachbesprechungen Platz haben muss.“

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel
Beobachtungspunkte	Gemeint ist, dass die Nachbesprechung für das Diskutieren der Beobachtungsschwerpunkte gebraucht wird.	- „Ich denke, dass es die Nachbesprechung trotzdem braucht, weil die Studierenden ja Beobachtungsaufträge haben, also so Punkte, und ich denke, dies ist auch sehr wichtig, denn was machen wir (die Studierenden und ich) sonst während dieser Zeit? Die Beobachtungspunkte haben allen geholfen dabei zu bleiben und ich finde einfach, dies muss man nachher auch aufnehmen und darauf eingehen, sonst macht das für mich keinen Sinn mehr.“

Thema 6: Gesprächsführung / Kommunikation / Teamarbeit

Nebst der Diskussion der Funktionen der Vorbesprechung, des Verhältnisses von Vor- und Nachbesprechung und der unterschiedlichen Art der Studierenden, das Element der Vorbesprechung zu nutzen, ging es in der Diskussion der Praxislehrpersonen auch darum, dass es gelernt sein will, ein Gespräch zu führen, dass die Kenntnis von Regeln der Kommunikation eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Besprechungen ist, und dass solche Unterrichtsvorbesprechungen im Team geschehen (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Gesprächsführung, Kommunikation und Teamarbeit aus Sicht der Praxislehrpersonen

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Gesprächsführung	Wer führt das Gespräch? Wie wird das Gespräch gestaltet?	- „Zuerst habe ich die Führung übernommen, dann merkte ich, dass dies eher von den Studierenden kommen müsste.“ - „Ich hatte den Termin dazu benutzt um zu klären, wie eine solche Besprechung abläuft. Ich brachte klar zum Ausdruck, dass ich in erster Linie für Fragen da bin, d.h. also sie übernehmen den Part sie erzählen, was sie im Sinn haben, zu tun.“
Kommunikationstraining	Einige Praxislehrpersonen sind der Ansicht, dass die Studierenden Unterstützung bräuchten, wie in Unterrichtsbesprechungen kommuniziert werden müsste.	- „Ich habe gemerkt, dass sie das häufig nicht mitbringen, dass dies auch geübt werden muss, gemeinsam Lösungen oder Möglichkeiten zu suchen, dass die Kommunikation dazu auch geübt werden muss.“

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Teamarbeit	Durch die Vorbesprechungen, resp. den ganzen Coaching-Ansatz entsteht mehr Teamarbeit.	- „Es entsteht einfach viel mehr Teamarbeit, also oder, nur schon das kann man auch trainieren mit Vorbesprechungen und Coaching zusammen.“

7.3.2 Sicht der Studierenden

Aus der Transkription der Gruppendiskussion der Studierenden konnten nicht sechs, sondern drei Themen identifiziert werden (vgl. Kapitel 5.6.2; Methodenteil).

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung
Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand
Thema 3: Individuelle Sichtweisen[1] bezüglich der Durchführung von Unterrichtsbesprechungen

[1] Mit „Sichtweisen“ sind Merkmale, Eigenschaften und/oder Einstellungen der an den Besprechungen teilnehmenden Studierenden und Praxislehrpersonen wie auch das Engagement und/oder die Motivation derselben für die Besprechungen aus deren momentanen Perspektive, gemeint.

Analog zur Darstellung der Sicht der Praxislehrpersonen, wird nachfolgend die Sicht der Studierenden beschrieben.

Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung

Bezüglich der Fragestellung, was, aufgrund der gemachten Erfahrungen, die Funktionen einer ausführlichen Vorbesprechung sind, werden nachfolgend, analog der Darstellung der Sicht der Praxislehrpersonen, diejenigen Codes aufgeführt, denen Aussagen aus der Gruppendiskussion der Studierenden zugeordnet werden konnten (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Darstellung der in der Gruppendiskussion der Studierenden erwähnten Aspekte zur Funktion einer ausführlichen Vorbesprechung

Emotionales Erleben und Motivation	- Sicherheit gewinnen - Unsichere Stellen klären
Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	- Gesamtablauf
Wie: Qualität der Zusammenarbeit	- Fragen stellen / beantworten - Ideen austauschen / erhalten - Plan vorstellen und beurteilen lassen - Gemeinsame Reflexion und Planung - Mentales Probehandeln - Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen

Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand

Die Studierenden diskutierten, dass die Dauer der Nachbesprechung um einiges kürzer werden kann, falls eine Vorbesprechung stattgefunden hat. Zudem sprachen sie noch andere relevante Punkte bezüglich des Verhältnisses von Vor- und Nachbesprechung an, wie der Tabelle 28 entnommen werden kann.

Tabelle 28: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattgefunden hat, aus der Sicht der Studierenden

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Enge Anlehnung der Vorbesprechung an die Nachbesprechung	Es geht in der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattgefunden hat, darum, die relevanten Punkte der Vorbesprechung aufzugreifen und zu besprechen.	- „Aber die Nachbesprechung fand ich eigentlich auch wichtig, denn immer wenn man dort auf Punkte eingehen konnte, die man vorbesprochen hatte, überprüfte man, ja es hat geklappt oder eben nicht.“ - „Weil dann diese Punkte - wirklich diese Punkte beachtet oder berichtet sind.“
Kein globales Auseinandernehmen der Lektion	Es kommt in der Nachbesprechung nicht mehr „nur“ zu einem groben Feedback oder einem globalen Auseinandernehmen der Lektion.	- „... und nicht so ein grobes Feedback über die ganze Lektion und dann dass man irgendwie oder dass ich irgendwie im Gedächtnis habe, ja diese Lektion war da.“
Überprüfung der Selbsteinschätzung	Die Nachbesprechung dient dazu, dass die Studierenden überprüfen können, ob ihre eigene Einschätzung der gehaltenen Lektion sich mit derjenigen der Praxislehrperson deckt.	- „Die Nachbesprechung war für mich einfach noch wichtig, weil ich dort wie kontrollieren konnte, ob ich mich jetzt richtig eingeschätzt habe oder nicht.“
Bedingungsfunktion	Die Vorbesprechung und die Nachbesprechung bedingen einander.	- „Die Vorbesprechung wird noch abgerundet, wenn sie eine Nachbesprechung hat.“
Nachbesprechung kürzer, wenn Vorbesprechung stattfand	Falls eine Vorbesprechung der Lektion stattgefunden hat, kann die Nachbesprechung viel kürzer gehalten werden.	- „Ja, es ist halt einfach so, dass dann die Nachbesprechung nicht mehr so lang ist, weil man dann eben sagen kann, siehst du es hat geklappt oder ja, hat eben nicht geklappt. Dass es einfach eben so kurz ist, man weiss wovon man spricht.“

Thema 3: Individuelle Sichtweisen

Analog der Diskussion der Praxislehrpersonen, diskutierten auch die Studierenden den Sachverhalt, dass sie unterschiedlich planen und individuell (re)agieren. Dies hängt aus der Sicht der Studierenden auch mit der Art und Weise zusammen, wie die Praxislehrpersonen die Vorbesprechungen gestalten. Tabelle 29 gibt einen Überblick der diskutierten Punkte aus Studierendensicht. Tabelle 30 dokumentiert die Einstellungen und Reaktionen der Praxislehrpersonen aus Sicht der Studierenden.

Tabelle 29: Die Bedeutung der Vorbesprechung aus der Sicht der Studierenden

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Lernen aus Fehlern	Gemeint ist die Ansicht, dass durch die VB die Möglichkeit des Lernens aus eigenen Fehlern abnimmt, da diese bereits angesprochen wurden.	- „Also ich hatte das Gefühl, dass mit der Vorbesprechung, da fällt irgendwie der Punkt weg, dass man durch seine eigenen Fehler lernt. Weil, durch die vielen Ideen, die dann auch die Praxislehrkraft einbringt, setzt man dann weniger gerade spontan die eigenen Ideen um und dann gibt es irgendwie auch weniger Fehler und dadurch lernt man dann weniger. Also mir geht es so, wenn ich einen Fehler mache oder sehe, also hier hat es nicht so gut geklappt, dann merk ich mir das irgendwie viel mehr als wenn alles klappt.“
Lernen aus positiven Erfahrungen	Gemeint ist die Ansicht, dass durch die Vorbesprechung weniger Fehler geschehen und dadurch die positiven Lernerfahrungen überwiegen.	- „Aber eigentlich tut man das ja dann doch, also man macht ja die Stunde und dann ist es ja eine positive Erfahrung, was einem ja auch bleiben sollte. Es ist ja egal wie es geplant wurde, man hat es ja schlussendlich doch selbst getan man hat einfach noch einen Tipp bekommen, aber die Erfahrung hat man ja doch selbst gemacht.“
Gemeinsame Reflexion des Lernens aus Erfahrung	Wichtig ist, dass die gemachten positiven oder negativen Erfahrungen reflektiert werden. Einige Studierende schätzen die Reflexion mit der Praxislehrperson, zum Beispiel in der Nachbesprechung.	- „Aber dann brauchst du einfach unbedingt einen Verbesserungsvorschlag, dann brauchst du unbedingt die Nachbesprechung, dass du das nächste Mal nicht dastehst und denkst, das war nicht gut das letzte Mal und was soll ich jetzt machen?“
Individuelle Reflexion des Lernens aus Erfahrung	Einige Studierende sind der Ansicht, dass eine individuelle persönliche Reflexion genügt.	- „Wenn ich merke, jetzt geht's nicht mehr, dann kommen mir vielleicht auch noch Ideen.“

Tabelle 30: Reaktionen der Praxislehrpersonen aus der Sicht der Studierenden

Codes	Beschreibung	Ankerbeispiel(e)
Ideen als Vorgaben	Einige Studierende halten fest, dass sie der Ansicht sind, dass ihnen ihre Praxislehrperson vorschrieb, was sie umsetzen müssten.	- „Hast du denn von der Praxislehrperson viele Ideen bekommen, wie du etwas machen sollst?“, „Ja, schon noch.“
Ideen als Anregungen	Andere schätzen die Ideen der Praxislehrpersonen als Anregungen, die sie aber nicht unbedingt umzusetzen brauchen.	- „Ja sie hat mir teilweise auch noch einige Möglichkeiten gesagt, was ich machen könnte und hat es dann mir überlassen, wie ich dann noch die Details ausarbeite. Und was ich sehr geschätzt habe war, so ihre Ideen darin zu sehen, aber am Schluss doch selber zu entscheiden, welche der Varianten ich nun machen werde.“

7.3.3 Vergleichende Betrachtungen und erste Besprechung der einzelnen Themen der Gruppendiskussionen

Nachfolgend werden zuerst die gemeinsamen Themen vergleichend betrachtet und im Anschluss daran die von den Praxislehrpersonen zusätzlich diskutierten Themen zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Gemeinsames Thema 1: Funktionen der Vorbesprechung

Studierende als auch Praxislehrpersonen sind der Ansicht, dass die Vorbesprechungen den Studierenden helfen, deren Sicherheitsgefühl zu steigern (Bereich Emotionales Erleben und Motivation). Beiden Gruppendiskussionen konnte der Code „Gesamtablauf“, aus dem Bereich der inhaltlichen Aspekte der Zusammenarbeit, und die Codes „Gemeinsame Reflexion und Planung“ als auch „Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen“, aus dem Bereich der Qualität der Zusammenarbeit, zugewiesen werden. Es scheint jedoch nicht angebracht, aufgrund dieser Nennungen eine allgemeine Funktion der Vorbesprechung festzulegen, da diese Art der Datenerhebung (Gruppendiskussion) sehr selektive Ergebnisse liefert. Es sprechen einige wenige Personen einen Aspekt an, andere äussern sich nicht. Eine umfassendere Funktionsbeschreibung ergibt die Analyse der Antworten der Fragebögen (vgl. Kapitel 7.2), da hier alle Beteiligten zu Wort kommen.

Gemeinsames Thema 2: Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattgefunden hat

Studierende als auch Praxislehrpersonen sprechen an, dass sie der Ansicht sind, dass dann, wenn eine Vorbesprechung der Lektion stattgefunden hat, die darauf folgende Nachbe-

sprechung wesentlich kürzer sein kann, weil auf relevante Punkte der Vorbesprechung eingegangen werden kann und nicht alles neu ausgebreitet werden muss. Dies bedingt eine enge Anlehnung der Nachbesprechung an die Vorbesprechung. Eine Studentin bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt:

> S3: „Aber die Nachbesprechung fand ich eigentlich auch wichtig, denn immer wenn man dort auf Punkte eingehen konnte, die man vorbesprochen hatte, überprüfte man, ja es hat geklappt oder eben nicht. Oder, ja - es wurde ja nicht die ganze Lektion auseinander genommen, sondern einfach das, was man vorher besprochen hat und das finde ich sehr, ähm, hilfreich."
>
> D: „Also Sie würden sagen, die beiden Dinge bedingen sich ein Stück weit oder die Nachbesprechung wird wirkungsvoller, wenn eine Vorbesprechung da war."
>
> S3: „Aha, ja sicher die Vorbesprechung wird noch abgerundet, wenn sie eine Nachbesprechung hat. Weil dann diese Punkte - wirklich diese Punkte beachtet oder berichtet sind und man dann auch diese mitnehmen kann und nicht so ein grobes Feedback über die ganze Lektion und dann, dass man irgendwie, oder dass ich irgendwie im Gedächtnis habe, ja diese Lektion war da, sondern ich kann einzelne Punkte mitnehmen, die ich dann für die nächste Lektion, für die nächsten Lektionen gebrauchen kann." (Gruppendiskussion Studierende)

Dass dies aber nicht immer der Fall war, belegt folgende Aussage:

> S16: „Es gab manchmal Nachbesprechungen, die sich eigentlich nicht unbedingt auf den Inhalt [der Vorbesprechung, Anmerkung K.F.] bezogen haben, schon eher dann in dem Sinn auf die Vorbesprechung ..., dass die Nachbesprechung war man hätte es auch so, so oder so machen können und das braucht man nicht als Nachbesprechung. Also mir bringt das nichts." (Gruppendiskussion Studierende)

Andere Studierende sprachen nebst der engen Anlehnung der Nachbesprechung an die Vorbesprechung auch den Sachverhalt an, dass die Nachbesprechung ihnen auch dient, ihre Selbsteinschätzung der Lektion überprüfen zu können.

Gemeinsames Thema 3: Individuelle Sichtweisen

In beiden Gruppendiskussionen wurde vorrangig über die verschiedenen Arten und Einstellungen der Studierenden als auch der Praxislehrpersonen diskutiert. Es scheint einleuchtend, dass dieser Punkt einen grossen Einfluss auf die Qualität der Vorbesprechungen hat. Da es jedoch nicht das Ziel dieser Untersuchung ist, die verschiedenen Persönlichkeitstypen der Teilnehmenden herauszuarbeiten, soll lediglich beschrieben werden, was in Ergänzung zur Fragestellung steht. Denn eine Studierende antwortete beispielsweise auf die offene Frage: „Welches waren die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen Vorbesprechung für Ihr berufsspezifisches Lernen":

> „Kann ich leider nicht beantworten, weil ich den Auftrag der Praxislehrperson nicht (konkret) verstanden habe. Somit hat sie (die PxL) mir bei der VB ihre klare Vorstellung für die von mir zu haltende Lektion mitgeteilt -> ziemlich detailliert und für mich sehr einschränkend, ist nicht wirklich meine Stunde, sondern die ihre. Ich halte sie einfach -> kann nicht voll hinter der Stunde stehen." (FB 2; Stud)

Wohingegen die angesprochene Praxislehrperson bei derselben Frage bezüglich des Lernens der Studierenden schrieb:

> „Die Studentin hatte sich nicht vorbereitet, erhielt dann kurz Zeit, dies nachzuholen: Klärung von Fragen zum Auftrag, Mögliche Lehrformen, Organisation, Soziales Lernen ermöglichen.“ (FB2; PxL)

Dies ist sicher eine schwierige Situation, die zu keinen fruchtbaren Unterrichtsvorbesprechungen führen kann. Es zeigte sich bei den Gruppendiskussionen auch, dass die Studierenden sehr unterschiedlich vorbereitet an die Vorbesprechungen gingen. Einige hatten ihre Lektion bereits vollständig geplant und wollten sich nur noch vergewissern, dass die Praxislehrperson damit einverstanden ist. Andere hatten ein grobes Raster, aber zu einzelnen Inhalten noch konkrete Fragen, wieder andere hatten einzelne Inhalte, aber Fragen zum Ablauf der Lektion. Und einige waren schlecht oder gar nicht vorbereitet. Dieses Spektrum ist jedoch realistisch in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen und nicht vergleichbar mit der Entstehung des Modells des Content-Focused Coachings, das für die Weiterbildung von Lehrpersonen konzipiert wurde.

Ebenfalls in beiden Diskussionen ist darüber gesprochen worden, dass durch die Vorbesprechungen unter Umständen ein Lernen durch Fehler nicht mehr möglich sei (vgl. auch Schlussdiskussion, Kapitel 8.2). Einige Studierende als auch Praxislehrpersonen sind der Ansicht, dass sie besser lernen, wenn sie Fehler machen, weil sie sich in einer ähnlichen Situation daran erinnern und in dieser dann, aufgrund des bereits einmal gemachten Fehlers, eine andere Handlungsvariante wählen würden. Andere hingegen betonen, dass sie auch lernen, wenn sie positive Erfahrungen machen und sie es gut fänden, nicht jeden möglichen Fehler machen zu müssen. Diese Aussagen widerspiegeln gut die unterschiedlichen, subjektiven Theorien von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen bezüglich des Lernens aus Erfahrung.

Ähnlich verhält es sich auch bei den unterschiedlichen Reaktionen der Praxislehrpersonen. Einige möchten, dass es gute Lektionen gibt und dass die Schülerinnen und Schüler viel lernen:

> „Ich war manchmal schon auch etwas im Zwiespalt, denn ich wollte ja, dass die Lektionen fantasievoll und gut werden und habe dann manchmal gedacht, ich hätte vielleicht auch zuviel geliefert. Ich habe mich auch immer wieder bedrängen lassen durch naive Fragen und habe dann gedacht, ja gut wenn sie das jetzt noch nicht haben... ich kann das ja nicht so genau abschätzen. Aber im Nachhinein denke ich, ich hätte sie doch auch etwas länger selber denken lassen, "kauen" lassen sollen, bis dann etwas gekommen wäre.“ (Gruppendiskussion PxL)

Wieder andere denken, dass sie sich zu sehr zurückgenommen haben:

> „Ich denke, das ist mir, ich habe das ja wirklich so probiert, mich zurückzuhalten, aber es ist wirklich schwierig und ich dachte manchmal mehr, hätte ich nicht mehr sagen sollen? Quasi im Sinne von mehr Hilfestellungen geben oder so ja...“ (Gruppendiskussion, PxL)

Auch hier widerspiegeln sich die subjektiven Theorien der Beteiligten.

Zusätzliche Themen der Gruppendiskussion der Praxislehrpersonen

Einige Praxislehrpersonen stellten fest, dass trotz Vorbesprechung der Lektion, die Umsetzung nicht wie erwartet verlief. Dies ist aus lehr-lerntheoretischer Sicht gut nachvollziehbar, ist doch gerade der **Transfer von der Planung zur Durchführung**, vom Wissen zum Handeln, eine grosse Hürde (vgl. u.a. Law, 2000; Mandl et al., 1992; Wahl et al., 1997). Das Modell des Content-Focused Coachings (West & Staub, 2003) bietet hier Hilfe an, indem es auch während der Durchführung der Lektion, die Praxislehrperson (den Coach) ermuntert, den Unterricht im **Team** durchzuführen. Dieses Element ist aber in der vorliegenden Untersuchung nicht eingeführt worden, was von den Praxislehrpersonen auch bedauert wurde.

Die **Nachbesprechung** soll, trotz dem neuen Element der Vorbesprechung, weiterhin ihre Funktion haben: Es können Schwierigkeiten angesprochen werden, die während der Lektion aufgetreten sind und auch die Beobachtungspunkte, welche die Studierenden mitbringen, können angesprochen werden. Das Modell des Content-Focused Coachings geht keinesfalls davon aus, dass die Nachbesprechung nicht mehr notwendig wäre, sie bekommt durch die Einführung einer ausführlichen Vorbesprechung lediglich eine andere Ausrichtung (vgl. Staub, 2001, S. 188ff.).

Einige Praxislehrpersonen sprachen den Aspekt an, dass die **Gesprächsführung, die Kommunikation** gelernt sein will. Diese Punkte tragen mit Sicherheit dazu bei, auch bei weniger „passenden“ Konstellationen eine fruchtbare Besprechung zu gestalten. Gelingt es der Praxislehrperson und den Studierenden beispielsweise, wesentliche Regeln der Gesprächsführung umzusetzen (vgl. Kapitel 3.4.1; Theorieteil), können einige Missverständnisse verhindert werden und die gesamte Besprechung kann fruchtbarer erlebt werden.

7.4 Analyse der Transkriptionen von sechs Vorbesprechungen

7.4.1 Häufigkeiten der Zuordnungen der lehrreichste Inhalte und Aspekte bei den Videotranskriptionen

Bei sechs zufällig ausgewählten Studierenden (vgl. Kapitel 5.6.2; Methodenteil) wurden die Vorbesprechungen gefilmt und anschliessend transkribiert. Mit Hilfe der Codes des Bereiches „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“ des Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte, wurden von der Autorin und einer zusätzlichen Kodiererin die sechs Videotranskriptionen kodiert. Die Entscheidung, nur diesen Bereich des Kodierleitfadens zu berücksichtigen, fiel aufgrund der interessierenden Forschungsfrage:

Frage 10: Können die von den Studierenden und Praxislehrpersonen genannten lehrreichsten Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung bezüglich der inhaltlichen Zusammenarbeit in den gefilmten sechs Vorbesprechungen identifiziert werden?

Aufgrund der thematischen Segmentierung der einzelnen Transkriptionen (vgl. Kapitel 5.6.2.2) konnten 201 kodierbare Einheiten festgelegt werden. 165 Segmente wurden über-

einstimmend kodiert, was einer Interrater-Reliabilität von .82 entspricht. In der Folge werden die einzelnen Codes und die (prozentualen) Häufigkeiten ihrer Zuordnungen dargestellt (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Häufigkeiten der Zuordnungen der Codes des Bereiches „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“ in den Videotranskriptionen der sechs gefilmten Unterrichtsvorbesprechungen

Codes	**Beschreibung**	**Häufigkeiten**							
		T1[19]	**T2**	**T3**	**T4**	**T5**	**T6**	**Total**	
									%
Fachdidaktik	Aussagen der Praktikumslehrperson bezüglich der Vermittlung von fachlichen Inhalten.	9	9	3	11	10	5	47	**28.5**
Gestaltungselemente	Einzelne Elemente der Lektion, die der Gestaltung bedürfen: Wie gestalte ich einen Übergang, wie beginne ich die Lektion, wie stelle ich etwas dar, welche Form wähle ich.	5	9	5	10	9	4	42	**25.5**
Gesamtablauf	Der gesamte Ablauf der Lektion hinsichtlich des Zeitbudgets.	4	1	2	6	2	4	19	**11.6**
Zielsetzung	Lernziel der Lektion: Klären, definieren, präzisieren.	4	0	5	0	8	0	17	**10.3**
Anregungen Materialsuche	Anregungen bezüglich des Materials, das für die Lektion gebraucht wird. Wo beschaffen? Welches Material? Wie herstellen?	2	2	5	1	6	0	16	**9.6**
Methodische Hinweise	Nicht fachgebundene, methodische Hinweise der Praxislehrperson, die den Ablauf, die Durchführung der Lektion erleichtern, die Organisation vereinfachen.	7	0	0	6	0	0	13	**7.9**
Vorabklärungen	Alle Arten von Vorabklärungen bezüglich der Schüler/-innen (Lernstand, Disziplinregeln), aber auch des näheren Umfeldes (Klassenzimmer) oder der Interventionsmöglichkeiten.	3	1	1	0	0	0	5	**3.0**
Fachwissen	Fachliche Inputs der Praxislehrperson, um das Fachwis-	0	0	0	0	0	0	0	**0**

[19] T1, T2, ..., T6 = Transkription 1, 2, ..., 6

Codes	Beschreibung	Häufigkeiten							
		T1[19]	T2	T3	T4	T5	T6	Total	
									%
	sen der Studierenden zu erhöhen.								
Diverses		3	2	1	0	0	0	6	**3.6**
Total								165	**100**

Ausser dem Code „Fachwissen“ konnten alle Codes dieses Bereiches des Kodierleitfadens den einzelnen Gesprächssegmenten der Videotranskriptionen zugeordnet werden.
Am meisten Zuordnungen erhielten die Codes „Fachdidaktik“ (28.5%) und „Gestaltungselemente“ (25.5%). Dies bedeutet, dass fachdidaktische Themen und einzelne Gestaltungselemente der Lektion sehr häufig Thema der Vorbesprechungen waren. Dieses Muster zeigt sich bei allen sechs Videotranskriptionen. Wie bereits unter Kapitel 7.2.3 erwähnt, liegen diese beiden Codes sehr nahe beieinander. Der Unterschied ist darin zu sehen, dass „Fachdidaktik“ sich auf Aussagen der Praxislehrperson bezüglich der Vermittlung von fachlichen Inhalten bezieht und „Gestaltungselemente“ auf einzelne Elemente der Lektion Bezug nehmen, die der Gestaltung bedürfen (Übergänge, Einstieg in die Lektion, Sozialformen, ...).

Nachfolgend wird für alle Codes (ausser „Fachwissen“, da dieser Code nie übereinstimmend zugeordnet werden konnte) exemplarisch ein Beispiel aufgeführt.

Fachdidaktik

PxL „Also, was ich noch meine, erzählst du oder liest du sie vor?“
Stud „Ich erzähle, also ich glaube, das ist besser.“
PxL „Das ist ein deutlicher Unterschied.“
Stud „Ja. Nein, ich glaube ich erzähle es.“
PxL „Ja. (PAUSE)“

Gestaltungselemente

PxL „Wir haben fünf Gruppen und vielleicht bilden zwei Gruppen ein Hindernis und die anderen drei dürfen darüber springen oder unten durch kriechen. Und nachher noch ein Wechsel.“
Stud „Ja das ist eine gute Idee, das ist was ich gemeint habe. Das ist eine gute Idee mit der Aufteilung in Gruppen. Dann können...“
PxL „Oder, dass sie sich an den Händen halten müssen und gemeinsam ein Hindernis überspringen müssen, oder eine Reihe. Das würde dann wieder etwas zum Anfang passen. Und dass es nur gilt, wenn die Hände gehalten werden. Sobald es reisst, gilt es nicht, dann müssen sie vielleicht schneller oder weiter springen.“
Stud „Hm, ja.“

Gesamtablauf

Stud „Weil ich denke, das finden sie so oder so heraus. Also, denke ich mir mal. Und ja, dann habe ich mehr Zeit. Das ist natürlich dann das andere Problem und dann fällt der Zeitdruck weg.“

	PxL	„Genau. Und es ist ja nie ein Problem, wenn du zu früh (GESTIK FÜR ANFÜHRUNGSZEICHEN) fertig bist, also da müsst ihr euch keine Sorgen machen, wenn es quasi die fünfundvierzig Minuten nicht - wenn es quasi schon nach dreissig fertig wäre, was eigentlich nie passiert, aber dann ist es fertig, also...“
	Stud	„Und...“
	PxL	„Und, also dann finde ich auch gut, dann würde ich auch in dem Fall nur das Experiment - also nur diesen ersten Teil machen. (PAUSE)“
Zielsetzung	Stud	„Ja, also, das Ziel ist, sie schauen genauer hin.“
	PxL	„(NICKT, PAUSE) Genau.“
Anregungen Materialsuche	Stud	„Ich weiss nicht, ob ich das selber machen könnte.“
	PxL	„Ja, wenn -„
	Stud	„- ein Bild -„
	PxL	„Ein Schlangenbild mitnehmen. (PAUSE, STUD SCHREIBT AUF) Es kann auch mit einer Schlange beginnen. Könnte - und dass du nachher auf die Regenbogenschlange kommen könntest.“
	Stud	„Also, eine Schlange mitnehmen, irgendwie aus Stoff oder so?“
	PxL	„Ja, wäre auch möglich.“
Methodische Hinweise	PxL	„Wichtig ist einfach, dass du dir vorher überlegst, wie du es machen willst. Dass du ganz klar sagst: Ihr da, ihr da, ihr geht ins Zimmer dort drüben. Sodass nicht viel Zeit mit Organisation verloren geht.“
	Stud	„Ja, das ist eine Gruppe, die in der Hälfte des Tisches, also, zusammen... weil immer nur die -„
	PxL	„//Ja, genau. //“
	Stud	(MURMELT ETWAS) (BEIDE SCHREIBEN, LANGE PAUSE)
Vorabklärungen	PxL	„Ja, dann bräuchtest du die Tafel, die Doppeltafel, oder?“
	Stud	„Im Notfall würde es auch mit einer gehen, aber zwei sind komfortabler.“
	PxL	„Einfach, dass das dann frei ist.“

7.4.2 Erste Diskussion der Ergebnisse der Videotranskriptionen

Die zur Kodierung der Videotranskriptionen verwendeten Codes des Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte konnten, ausser dem Code „Fachwissen“, in den gefilmten Unterrichtsvorbesprechungen auch tatsächlich identifiziert werden. Dies bedeutet, dass die als hilfreich befundenen Aspekte der ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen in den Prozessdaten auch tatsächlich vorkommen. Dass der Code „Fachwissen“ nie zugeteilt werden konnte, liegt daran, dass alle sechs gefilmten Vorbesprechungen Lektionen der Unterstufe betreffen, wo das Fachwissen der Studierenden nicht im Vorder-

grund stand. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist die Trennschärfe der beiden meistzugewiesenen Codes „Fachdidaktik“ und „Gestaltungselemente“ ein erkanntes Problem.
Neben diesen beiden Codes konnte aber auch der Code „Gesamtablauf“ häufig entsprechenden Gesprächsegmenten zugewiesen werden (11.6%). Es kann festgestellt werden, dass die häufigsten Zuordnungen der Aussagen der Fragebogenantworten im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage (vgl. Tabelle 13), auf die Frage nach den lehrreichsten Inhalten und Aspekten einer ausführlichen Vorbesprechung, denselben Codes entsprechen, die in den Videotranskriptionen am häufigsten einzelnen Gesprächssegmenten zugeordnet werden konnten. Es sind die Aspekte „Fachdidaktik“, „Gestaltungselemente“ und „Gesamtablauf“ des Bereiches „Was: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit“, die als besonders lehrreich eingestuft werden und auch tatsächlich am häufigsten in den Vorbesprechungen diskutiert werden. Dies scheint plausibel, wenn man bedenkt, dass es für Novizinnen und Novizen des Lehrerberufes zu Beginn darum geht, konkrete Hinweise zu bekommen, die ihr berufliches Handeln leiten können.

8 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden, aufbauend auf den bereits im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse durchgeführten ersten Diskussionen, einzelne Befunde bezüglich der zehn Fragestellungen und vier Hypothesen noch vertiefter diskutiert und daraus, auch in Verbindung mit der Theorie, mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. Zudem wird auch das methodische Vorgehen dieser Untersuchung diskutiert.

8.1 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Einschätzung des Nutzens von ausführlichen Unterrichtsvorbesprechungen (Fragenkreis I: Fragen 1-6)

Frage 1:	Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das persönliche, berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt? Gibt es Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Personengruppen?

Die Einführung des Elementes der Vorbesprechung in die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen, wird von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen als hilfreich bis sehr hilfreich für das Lernen der Studierenden eingeschätzt. Die Einschätzungen der beiden Personengruppen unterscheiden sich nicht signifikant; sowohl Experten als auch Novizinnen und Novizen sind der Ansicht, dass Unterrichtsvorbesprechungen hilfreich für das Lernen der Studierenden sind. Dies bedeutet, dass die Art und Weise, wie das neue Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung am Institut Unterstrass durchgeführt wurde, für die Studierenden hilfreich war und zwar in einem Ausmass, welches deutlich über dem Mittel der Einschätzungsskala liegt.

Frage 2:	Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden, die eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchführten von denjenigen der Studierenden, die der Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten lediglich beiwohnten?
H_A:	*Ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen der eigenen Lektion werden als hilfreicher für das berufsspezifische Lernen eingeschätzt als mitgehörte Vorbesprechungen einer fremden Lektion.*

Wird die Einschätzung der Hilfe der ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung der eigenen Lektion mit den Einschätzungen derjenigen Studierenden verglichen, die der Vorbesprechung lediglich beiwohnten, also nicht mitdiskutierten, da es sich ja um die Vorbesprechung der Lektion einer Studienkollegin/eines Studienkollegen handelte, dann wird die Hilfe der Unterrichtsvorbesprechung für das berufsspezifische Lernen der Zuhörer/-innen als wenig hilfreich eingeschätzt. Die Hypothese A kann bestätigt werden: das blosse Zuhören wird signifikant geringer eingeschätzt als die Durchführung der eigenen Vorbesprechung. Interessanterweise gaben die Studierenden aber bei den offenen Fragen und auch in den Gruppendiskussionen Aspekte an, die auch das Zuhören als hilfreich erscheinen lassen. So meinte eine Studierende in der Gruppendiskussion:

> „Also ich fand das, was S1 gesagt hat eigentlich gut, man bekommt eine etwas breitere Sicht, man hört auch andere Ansichten also zum Beispiel auch wenn man nur in einer Vorbesprechung dabeisitzt und zuhört.“ (Gruppendiskussion Studierende)

Zusammenfassend heisst dies, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen, sofern es sich um diejenigen der eigenen Lektion handelt, von Studierenden und Praxislehrpersonen als hilfreich für das berufsspezifische Lernen der Studierenden eingeschätzt werden. Dadurch, dass Unterrichtsvorbesprechungen *vor* der Lektion stattfinden, sind die Studierenden herausgefordert, sich im Austausch mit einer erfahrenen Lehrperson Gedanken über die antizipierten Wirkungen ihrer Planung zu machen. Dieser Austausch kann ganz im Sinne der „geführten Teilnahme“ (Rogoff, 1991) verstanden werden, bei der die Praxislehrperson als Experte/Expertin die Novizinnen und Novizen innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) vorwärts führt.

Frage 3:	Was wird von den Studierenden hilfreicher für ihr eigenes berufsspezifisches Lernen eingeschätzt, die Vor- oder die Nachbesprechung der eigenen Lektion?
H_B:	*Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion stattfindet, dann wird diese für das eigene berufsspezifische Lernen hilfreicher eingeschätzt als die Nachbesprechung der eigenen Lektion.*

Die Vorbesprechung der eigenen Lektion wird von den Studierenden hilfreicher für ihr eigenes Lernen eingeschätzt als die eigene Nachbesprechung. Der Unterschied ist signifikant, weshalb die Hypothese B bestätigt werden kann. Die Unterstützung im Vorfeld der Lektion wird im Rahmen dieser Untersuchung als hilfreicher eingeschätzt als die Besprechung im Nachhinein. Hier gilt kritisch anzumerken, dass, falls Unterrichtsvorbesprechungen im Sinne des Content-Focused Coachings durchgeführt werden, die den Lektionen folgenden Nachbesprechungen inhaltlich spezifischer und dadurch fruchtbarer sein könnten, da die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schüler/-innen analysiert werden könnten (vgl. Staub, 2001, 2004). Die Gründe dafür, dass die Vorbesprechungen in dieser Untersuchung signifikant hilfreicher eingeschätzt wurden als die Nachbesprechungen, liegen wahrscheinlich einerseits darin, dass die Vorbesprechungen das neue Element waren, das untersucht wurde und deshalb mehr Gewicht hatte, und andererseits könnte es auch sein, dass nicht alle Nachbesprechungen im direkten inhaltlichen Zusammenhang mit den Vorbesprechungen standen, wie folgende Aussage einer Studierenden zeigt:

> „Also bei der Nachbesprechung ist sie also nie auf die Vorbesprechung spezifisch eingegangen, sondern eher auf die Ziele die ich hatte.“ (Gruppendiskussion, Studierende)

Es ist aber wichtig anzumerken, dass die eigene Nachbesprechung nicht als „nicht hilfreich“, sondern als „etwas hilfreich“ für das eigene Lernen eingeschätzt wurde.

Frage 4:	Wird der Nutzen der durchgeführten Lektion und der Nachbesprechung je nach Bedingung (Vorbesprechung erhalten, keine Vorbesprechung) von den Studierenden unterschiedlich beurteilt?
H_C:	*Falls eine Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt wird, schätzen die Studierenden den Nutzen der eigenen Nachbesprechung höher für ihr berufsspezifisches Lernen ein, als wenn keine Vorbesprechung durchgeführt wird.*

Der von den Studierenden eingeschätzte Nutzen der durchgeführten Lektion unterscheidet sich nicht signifikant davon, ob eine Vorbesprechung stattgefunden hat oder nicht. Auch der eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung unterscheidet sich nicht bezüglich den drei Bedingungen. Hypothese C, die postuliert, dass die Studierenden den Nutzen der eigenen Nachbesprechung höher einschätzen, wenn eine Vorbesprechung der Lektion stattgefunden hat, als wenn es keine gegeben hätte, muss verworfen werden.
Dieser Befund widerspricht der Annahme des Modells des Content-Focused Coachings, das davon ausgeht, dass Nachbesprechungen von Lektionen dann, wenn diese vorbesprochen worden sind, fruchtbarer werden können, da Verständigung zwischen den Handlungsintentionen und der Realisierung dieser Intentionen vorliegt, worauf Bezug genommen werden kann. «Fehlt zwischen einer Lehrperson und einem Unterrichtsbeobachter ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplans, der damit verfolgten Absichten sowie den Gestaltungsentscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, können auch die Rückmeldungen eines Unterrichtsbeobachters nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden» (Staub, 2001, S. 188).
Es ist zu vermuten, dass analog zu den unter Frage 3 diskutierten Resultaten, der Bezug zwischen den Vor- und Nachbesprechungen bei dieser Untersuchung nicht überall hinreichend vorhanden war, zumindest nicht so, dass sich dies in den Einschätzungen der Studierenden niedergeschlagen hätte.

Frage 5:	Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen resp. den Studierenden besser beurteilt, als diejenige von Lektionen ohne Vorbesprechung? Bestehen Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Studierenden und derjenigen der Praxislehrpersonen?
H_D:	*Falls eine Lektion vorbesprochen wurde, dann wird ihre Qualität besser beurteilt, als wenn keine Vorbesprechung stattgefunden hat.*

Diejenigen Lektionen, die vorbesprochen worden sind, wurden von den Praxislehrpersonen anhand eines Rasters zur Erfassung von Unterrichtsqualität, im Mittel signifikant besser beurteilt als diejenigen, die nicht vorbesprochen worden sind. Hypothese D konnte demzufolge bestätigt werden. Die Beurteilungen der Studierenden weisen keinen Zusammenhang mit denjenigen der Praxislehrpersonen auf. Dies weist darauf hin, dass Studierende im 2. Semester ihrer Ausbildung von anderen Begriffen bezüglich Unterrichtsqualität ausgehen als erfahrene Praxislehrpersonen.
Der Befund, dass vorbesprochene Lektionen besser beurteilt werden, als nicht vorbesprochene zeigt, dass die Vorbesprechungen ein geeignetes Mittel sein können, um die Unterrichtsqualität aus der Sicht der Praxislehrpersonen zu steigern. Diese Feststellung zeigt auch Parallelen zu den aktuellen wissenschaftlichen als auch öffentlichen Diskussionen bezüglich Unterrichtsqualität. «Beginnend mit dem „TIMSS-Schock“ und noch verstärkt mit der „PISA-Katastrophe“ (Ergebnisse von PISA 2000) ist klar geworden, dass die *empirische Wende der Bildungspolitik*, verbunden mit einer zunehmenden Orientierung auf den Ertrag – den „output“ – der Schule, nicht mehr rückgängig zu machen ist. ... Eine zweite Tendenz ist die *Rückbesinnung auf den Unterricht* als dem wesentlichen Faktor der Schule» (Helmke, 2003, S. 11; Hervorhebungen im Original). Falls die Qualität des Unterrichts durch Unterrichtsvorbesprechungen gesteigert werden kann, ist dies sicher sehr begrüssenswert. Dies würde auch bedeuten, dass die Vorbesprechungen, als Teil des Modells des Content-Focused Coachings, fruchtbare Lernprozesse bezüglich der von den Studierenden zu erlernenden Kompetenzen auslösen könnten. Andererseits muss bei diesem Befund aber

auch angemerkt werden, dass die Praxislehrpersonen keine neutralen Beobachter/-innen des Unterrichtsgeschehens waren (vgl. Kapitel 8.3).

Frage 6:	Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung für die Planung, Durchführung und Nachbesprechung der Lektion eingeschätzt? Unterscheiden sich die Einschätzungen der Praxislehrpersonen von denjenigen der Studierenden?

Rückblickend schätzten sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen die Vorbesprechung für die Planung und Durchführung der Lektion signifikant hilfreicher ein, als die Nachbesprechung der Lektion. Die Praxislehrpersonen schätzten die Hilfe der Vorbesprechung jedoch für alle drei Merkmale (Planung, Durchführung und Nachbesprechung) signifikant höher ein als die Studierenden.
Ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen können aufgrund dieses Befundes als hilfreich für drei Kernbereiche der beruflichen Kompetenz von Lehrpersonen (Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht) (vgl. Terhart, 2000) betrachtet werden. Interessant ist das Ergebnis, dass die Vorbesprechung von Praxislehrpersonen als auch von Studierenden im Mittel als hilfreicher für die Planung und Durchführung der Lektion eingeschätzt wird als für eine fruchtbare Nachbesprechung derselben. Hier zeigt sich erneut dasselbe Muster, welches bereits unter Frage 3 und 4 diskutiert wurde: Der inhaltliche Bezug zwischen Vor- und Nachbesprechung scheint bei dieser Untersuchung nicht ausreichend gegeben.

Aus den quantitativen Ergebnissen dieser Untersuchung kann geschlossen werden, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen der eigenen Lektion sowohl von den Studierenden als auch von den Praxislehrpersonen als hilfreich bis sehr hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt werden und den Studierenden vor allem bei der Planung und Durchführung der Lektion helfen. Die Qualität von vorbesprochenen Lektionen wird von den Praxislehrpersonen besser beurteilt, als diejenige von nicht vorbesprochenen Lektionen.

8.2 Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Qualität des berufsspezifischen Lernens der Studierenden und der gemachten Erfahrungen mit dem neuen Element einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung (Fragenkreis II: Fragen 7-10)

Wie bereits bei der ersten Diskussion der Ergebnisse, im Anschluss an die Darstellung derselben, beschrieben wurde, konnte mittels der induktiven Generierung eines Kodierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung, eine breite Palette von Aspekten gewonnen werden, die von den Studierenden als auch den Praxislehrpersonen als besonders lehrreich für das Lernen der Studierenden aus den Vorbesprechungen bezeichnet werden. Die im Kodierleitfaden enthaltenen 21 Codes (bzw. 17 Codes und vier zusammenfassenden Kategorien) konnten drei Bereichen oder Super-Kategorien zugeordnet werden, die aufgrund dieser Untersuchung im Zusammenhang mit der Ermöglichung von berufspraktischem Lernen durch Unterrichtsvorbesprechungen gesehen werden können (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Die drei Hauptbereiche des Kodierleitfadens zur Erhebung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung mit den zugehörigen Codes (alphabetisch geordnet)

Emotionales Erleben und Motivation	**„Was“: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit**	**„Wie“: Qualität der Zusammenarbeit**
- Ängste abbauen - Mut machen - Sicherheit gewinnen - Unsichere Stellen klären	- Anregungen Materialsuche - Fachdidaktik - Fachwissen - Gesamtablauf - Gestaltungselemente - Methodische Hinweise - Vorabklärungen - Zielsetzung	- Entscheidungsfindung unterstützen - Fragen stellen / beantworten - Gemeinsame Reflexion und Planung - Hilfe erhalten - Ideen austauschen / erhalten - Mentales Probehandeln - Neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen - Plan vorstellen und beurteilen lassen - Von Erfahrungen anderer profitieren

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse dargestellt, ergänzend und vertiefend zu den bereits erfolgten Teildiskussionen im Rahmen der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 7) und in Verbindung mit einzelnen Befunden, die bereits im Theorieteil diskutiert wurden. Danach werden mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis aus beiden Ergebnisteilen dieser Untersuchung gezogen.

Der besseren Übersicht halber werden die Ergebnisse wiederum anhand der einzelnen Forschungsfragen diskutiert.

Frage 7:	Welches sind für das Lernen der Studierenden die lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?

Es muss unterschieden werden, ob es sich um die Analyse von Aussagen handelt, die im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage oder rückblickend, d.h. nach Abschluss der Untersuchung, erhoben wurden.

Im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage handelt es sich vor allem um Aspekte des „Was“: der inhaltlichen Zusammenarbeit, die von den Studierenden als auch von den Praxislehrpersonen als besonders hilfreich für das berufsspezifische Lernen der Studierenden angegeben wurden (Gestaltungselemente, Gesamtablauf, Fachdidaktik, methodische Hinweise, Vorabklärungen und Zielsetzung) und um vereinzelte Aspekte des „Wie“: der Qua-

lität der Zusammenarbeit (Ideen austauschen / erhalten, Entscheidungsfindung unterstützen, Fragen stellen / beantworten).
Die Sichtweisen von Studierenden und Praxislehrpersonen unterscheiden sich insofern voneinander, dass die Häufigkeit der Nennung der einzelnen Aspekte unterschiedlich ausfällt, dass jedoch beide Personengruppen dieselben Aspekte nennen.

Im Rückblick der ganzen Untersuchung werden nebst den Aspekten des „Was“ (Gestaltungselemente, Gesamtablauf, Vorabklärungen, Zielsetzung), vermehrt auch Aspekte des „Wie“ (Qualität der Zusammenarbeit: Ideen austauschen / erhalten, neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen, mentales Probehandeln) und solche, die das emotionale Erleben und die Motivation betreffen (Sicherheit gewinnen, unsichere Stellen klären), als besonders lehrreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden angegeben.
Hier unterscheiden sich die Sichtweisen der beiden Personengruppen einerseits bezüglich der Häufigkeiten der Nennungen, andererseits aber auch bezüglich der Aspekte, die genannt wurden.

Vergleicht man diese beiden Befunde miteinander, kann ausgesagt werden, dass je nach Erhebungszeitpunkt (rückblickend oder im Anschluss an die Praxistage) eher Aspekte bezüglich der Inhalte oder der Art/Qualität der Zusammenarbeit, resp. Aspekte des emotionalen Erlebens und der Motivation genannt werden.

Frage 8:	Welches sind die Vor- resp. Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung aus der Sicht der Studierenden und Praxislehrpersonen?

Aus Sicht der Studierenden als auch der Praxislehrpersonen werden die Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung hauptsächlich in einer Steigerung des Sicherheitsgefühls der Studierenden gesehen. Dadurch, dass diese, wenn sie mit mehr Sicherheit vor der Klasse stehen, unter Umständen mehr Handlungserfolge haben, kann sich dies allenfalls auch positiv auf das Selbstwertgefühl der Studierenden auswirken.

Der grösste Nachteil wird, wiederum aus der Sicht beider Personengruppen, in einer möglichen Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen gesehen, resp. einer zu starken Anpassung der Studierenden an die Vorgaben der Praxislehrpersonen. Einige Studierende gaben an, dass sie sich in ihrer Planung eingeschränkt fühlten und die Lektion nicht mehr ihren Wünschen entsprach. Auch einige Praxislehrpersonen wiesen darauf hin, dass dort Nachteile entstehen können, wo sie sich zu stark in den Vordergrund stellen. Hier ist eine gute Ausbalancierung auch im Sinne der geführten Teilnahme (Rogoff, 1990) und der kognitiven Meisterlehre (vgl. Collins et al., 1989) nötig: Wie viel „modelling“ ist nötig? Wie viel „scaffolding“ braucht es? Wann ist „fading“ gefragt?
Der ebenfalls von einigen Studierenden genannte Nachteil, dass sie durch die Vorbesprechung weniger aus ihren eigenen Fehlern lernen könnten, weil sie die eigenen Ideen weniger umsetzen würden, kann bezüglich den folgenden zwei Punkten diskutiert werden:

(1) Das Lernen aus Fehlern wurde nach Oser, Hascher und Spychiger (1999, S. 16) in der «Pädagogischen Psychologie bisher wenig erforscht, obwohl es für handlungsorientierte und kognitive Lernmodelle relevant ist». „Negatives“ Wissen ist laut den Autor/-innen nicht im moralisch-wertenden Sinne zu verstehen, sondern als Ergänzung oder Gegenstück zum „positiven“ Wissen.

> "Negatives" Wissen ist das Wissen um das, was nicht ist (deklarativ) oder nicht funktioniert (prozedural). ... „Negatives" Wissen ist sicher nicht bei jeder Form des Lernens von gleich grosser Bedeutung. Vermutlich ist es in Bereichen wie Problemlösen, Routinebildung, Konzeptaufbau u.ä. wichtiger als beim Erfahrungslernen ... beim Erfahrungslernen ist die Wissensstruktur zu episodisch. Das bedeutet, dass die Unterscheidung der Lernform und die Art des Fehlermachens bestimmte Zusammenhänge aufweisen, die herausgearbeitet werden müssen. (Oser et al., 1999, S. 17)

Da es jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung ist, herauszufinden, welche Qualität das Lernen aus Fehlern für angehende Lehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung, auch im Gegensatz zum Lernen aus positiven Erfahrungen, hat, wird lediglich festgehalten, dass auch bisherige Forschungen zu diesem Thema (vgl. u.a. Althof, 1999) nicht schlüssig beantworten können, ob das Lernen aus Fehlern (im Rahmen des Erfahrungslernens) auch tatsächlich zu veränderten Handlungsmustern führt.

(2) Zudem kann angeführt werden, dass von den Studierenden nicht alle möglichen Fehler gemacht werden müssen, bzw. dass auch aus positiven Erfahrungen gelernt werden kann. Wichtig scheint in beiden Fällen zu sein, dass die Erfahrungen reflektiert werden. Denn, dass das Erfahrungslernen als Grundlage kompetenten Handelns seit längerem Einzug in die pädagogisch-psychologische Forschung gehalten hat, wurde in Kapitel 3.2.5 ausführlich dargestellt. Zudem stellen Praktika Orte dar, wo Erfahrungen gemacht werden können. Erfahrungswissen bildet sich, wie im Theorieteil ausgeführt wurde dann, wenn die einzelnen Episoden von den Studierenden als subjektiv bedeutsam eingestuft werden (vgl. Gruber, 1999). Mit Herzog und von Felten (2001) kann hier argumentiert werden, dass Praktika nicht nur als Orte der Erfahrungsbildung begriffen werden, sondern auch als Gelegenheiten, um verborgene Wissensbestände pädagogischer und didaktischer Art zu reflektieren und mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden.

Frage 9:	Welche Themen werden von Studierenden als auch von Praxislehrpersonen im Zusammenhang mit dem neuen Element der Unterrichtsvorbesprechung in den Gruppendiskussionen erwähnt? Gibt es Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Studierenden und denen der Praxislehrpersonen?

Folgende drei Themen prägten die Gruppendiskussionen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Praxislehrpersonen:

- Funktionen der Vorbesprechung
- Funktionen der Nachbesprechung, falls eine Vorbesprechung stattfand
- Individuelle Sichtweisen der Studierenden resp. der Praxislehrpersonen bezüglich des neuen Elements der Vorbesprechung

Die Diskussion der Praxislehrpersonen drehte sich zusätzlich noch um die folgenden Themen:

- Umsetzung der Planung nach der Vorbesprechung
- Allgemeine Funktionen der Nachbesprechung
- Gesprächsführung / Kommunikation / Teamarbeit

Diejenigen Themen, die nicht direkt mit der Hauptfragestellung zusammenhängen, ergänzen diese jedoch, indem sie die Erfahrungen der Studierenden und Praxislehrpersonen mit dem neuen Element widerspiegeln.
So geben Studierende als auch Praxislehrpersonen an, dass die Nachbesprechungen dann, wenn eine Vorbesprechung stattgefunden hat, bedeutend kürzer werden können. Zudem betonen die Studierenden, dass in den Nachbesprechungen zwingend Bezug auf die Vorbesprechung genommen werden muss. Dadurch kann verhindert werden, dass die Nachbesprechung nicht lediglich ein grobes Feedback zur gehaltenen Lektion beinhaltet. Dies entspricht sehr den Annahmen des Modells des Content-Focused Coachings (vgl. Staub, 2001). Interessant ist jedoch, dass genau dieser Punkt bei den quantitativen Auswertungen zu einem entgegengesetzten Befund führte: Die Nachbesprechungen wurden dann, wenn der Lektion eine Vorbesprechung vorausging, lediglich als „etwas hilfreich“ eingeschätzt (vgl. Kapitel 6.1.4).
Ein weiterer Punkt betrifft die individuellen Sichtweisen von Studierenden und Praxislehrpersonen. Da es sich bei dieser Untersuchung, wie bereits erwähnt, nicht um eine Analyse von verschiedenen Persönlichkeitstypen handelt, kann lediglich festgehalten werden, dass die Qualität der Unterrichtsvorbesprechungen davon abhängt, wie die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen sich darauf vorbereiten und (re)agieren. Die Art und Weise der Gesprächsführung fördert oder verhindert eine mögliche Zusammenarbeit von Studierenden und Praxislehrpersonen. Diese ist, als Teil des Modells des Content-Focused Coachings jedoch notwendig, damit aufgrund einer ausführlichen Vorbesprechung auch stärker gemeinsam verantwortete Lektionen entstehen können.

Frage 10:	Können die von den Studierenden und Praxislehrpersonen genannten lehrreichsten Aspekte einer ausführlichen Vorbesprechung bezüglich der inhaltlichen Zusammenarbeit in den gefilmten sechs Vorbesprechungen identifiziert werden?

Ausser dem Code „Fachwissen“ konnten alle Aspekte des Bereichs „Was“: Inhaltliche Zusammenarbeit in den sechs Videotranskriptionen, identifiziert werden. Dies bedeutet, dass die, mittels des Kodierleitfadens induktiv gewonnenen Codes, in den Prozessdaten auch tatsächlich vorkommen. Am meisten Zuordnungen erhielten die Codes Fachdidaktik, Gestaltungselemente und Gesamtablauf. Dieser Befund unterstützt die oben erwähnte Analyse der Fragebogenantworten bezüglich der lehrreichsten Inhalte und Aspekte im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage, bei welchen exakt dieselben drei Aspekte am meisten Zuordnungen erhielten. Dies ist ein einleuchtender Befund: Zukünftige Lehrpersonen, die als Novizinnen und Novizen ihres Berufes bezeichnet werden (obwohl sie mit einem grossen impliziten Wissen darüber, wie Schule „funktioniert“, ihre Ausbildung beginnen), kennen aus ihren bisherigen Erfahrungen vor allem die Seite der Schüler/-innen. Nun, als Lehrerstudent/-innen müssen Kompetenzen erworben werden, die sie zu Experten/Expertinnen ihres Berufes werden lässt. Folgt man der in Kapitel 3.2.3 dargestellten fünf Stufen der Entwicklung zur Expertin/zum Experten, dann geht es auf der Novizenstufe darum, Regeln und Rezepte zu finden, die das Handeln steuern. Ganz bestimmt gehören dazu fachdidaktische Themen und/oder die Diskussionen einzelner Gestaltungselemente als auch Fragen zum Gesamtablauf der Lektion.

8.3 Diskussion des methodischen Vorgehens

Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden scheint hilfreich, um einerseits Wirkungen zu untersuchen und andererseits inhaltsanalytisch arbeiten zu können. Da es sich um eine kleine Stichprobe handelte, war der Aufwand für quantitative als auch qualitative Analysen zu bewältigen.
Um noch validere Aussagen bezüglich der Lektionsbeurteilungen machen zu können, wäre es allenfalls nötig gewesen, eine völlig unabhängige Person die Lektionen beurteilen zu lassen, da sich die Praxislehrpersonen, wegen der durchgeführten Vorbesprechung, für den Unterricht mitverantwortlich fühlten (was sehr im Sinne des Modells des Content-Focused Coachings ist), aber dadurch keine neutralen Beobachter/-innen mehr waren.
Bezüglich der Fragebogenantworten könnte zudem auch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit[20] die Ergebnisse verzerrt haben. Die Vielfalt der Antworten lässt jedoch darauf schliessen, dass die Studierenden und die Praxislehrpersonen sehr wohl ihre eigene Meinung vertraten.

8.4 Diskussion der Befunde aus beiden Ergebnisteilen und mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis

8.4.1 Diskussion der Befunde aus beiden Ergebnisteilen bezüglich der Hauptfragestellung

Die Hauptfragestellung dieser Lizentiatsarbeit lautet (vgl. Kapitel 4):

Fördern ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen berufsbezogenes Lernen angehender Lehrpersonen?
Falls ja: Welche Qualität weist dieses Lernen auf?

Aufgrund der quantitativen Analysen konnte gezeigt werden, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen als hilfreich bis sehr hilfreich für das berufsspezifische Lernen der Studierenden eingeschätzt werden, sofern es sich um die Besprechung der eigenen Lektion handelt.

Die qualitativen Analysen zeigen, weshalb Unterrichtsvorbesprechungen, als eine bestimmte Form des Sprechens über die Praxis, von den Befragten als hilfreich bis sehr hilfreich eingeschätzt und welche Aspekte als besonders lehrreich betrachtet werden. Es ist **(1) der Gesprächsinhalt**, **(2) die Qualität der Zusammenarbeit** zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen und **(3) die emotionalen resp. motivationalen Faktoren**, die daraus resultieren, welche Unterrichtsvorbesprechungen, aus Sicht der befragten Praxislehrpersonen und Studierenden, als hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden erscheinen. Welche Aspekte die einzelnen Bereiche konstituieren, wird nachfolgend nochmals aufgezeigt.

[20] Befragte geben nicht an, was sie wirklich denken, sondern das, von dem sie annehmen, dass die Fragenden es als richtig betrachten und was sie somit im günstigsten Licht erscheinen lässt.

Zu (1): Unterrichtsvorbesprechungen fördern den Austausch zwischen einer erfahrenen Lehrperson und Studierenden bezüglich konkreten, authentischen Problemstellungen des Praxisfeldes, dabei werden die inhaltlichen Aspekte der Gestaltungstätigkeit „Unterrichten“ ins Zentrum gerückt:

- Wie können einzelne Elemente (Einstieg, Übergänge) einer Lektion gestaltet werden? (Gestaltungselemente[21])
- Wie kann der Zeitplan eingehalten werden? Wie kann die Lektion rhythmisiert werden? (Gesamtablauf)
- Wie können fachliche Inhalte vermittelt werden? (Fachdidaktik)
- Was ist das Lernziel der Lektion? (Zielsetzung)
- Wie ist der „Vorwissensstand“ der Schüler/-innen? Wo können Schwierigkeiten auftreten? (Vorabklärungen)
- Welche Materialien werden gebraucht? (Anregungen Materialsuche)
- Wie wird was am besten organisiert? (Methodische Hinweise)
- Welcher Wissenstand, bezüglich des zu unterrichtenden Gebietes, ist notwendig? (Fachwissen)

Diese von den Befragten spezifizierten, lehrreichen inhaltlichen Aspekte ausführlicher Unterrichtsvorbesprechungen, bezeichnen aus theoretischer Sicht Wissensinhalte, die als zentral für die Konzeption von Unterricht betrachtet werden. Bromme (1992) beispielsweise beschreibt in Anlehnung an Shulman (1986) fünf Wissensbereiche, die professionelles Wissen und Können von Lehrpersonen auszeichnen: Fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfaches, allgemeines pädagogisch-didaktisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen (vgl. Kapitel 3.2.4.1).
Ein grosser Teil der von den Studierenden und Praxislehrpersonen spezifizierten Aspekte können dem fachspezifisch-pädagogischen Wissen zugeordnet werden, das Staub (2001) aus wissenspsychologischer Sicht als zentralen Bestandteil professioneller Lehrkompetenz bezeichnet. Diejenigen Aspekte, die von den Studierenden und Praxislehrpersonen als hilfreich für das berufsbezogene Lernen bezeichnet werden, entsprechen also den aus theoretischer Sicht konzipierten Inhaltsbereichen professionellen Lehrerwissens.
Daraus kann gefolgert werden, dass ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen, nebst dem Faktor, dass sie als hilfreich für das berufsbezogene Lernen wahrgenommen werden, auch das berufsspezifische Wissen der Studierenden erweitern können, was eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung von Kompetenz ist. Denn ohne eine solide und vielfältige Wissensbasis kann kein Experten- resp. Expertinnenstatus erreicht werden, wie Studien im Rahmen des Experten-Paradigmas belegen.

Zusammenfassend heisst dies: Ausführliche Unterrichtsvorbesprechungen fördern das berufsbezogene Lernen der Studierenden, indem sie diese auffordern, sich reflexiv mit ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit anhand authentischer Problemstellungen auseinanderzusetzen und auch darüber zu sprechen. Dadurch werden Wissensinhalte gefördert, die aus theoretischer Perspektive zentral für die Generierung von Kompetenz sind und auch aus empirischer Sicht dieser Untersuchung als hilfreich für das berufsbezogene Lernen der Studierenden eingeschätzt wurden.

[21] In den Klammern sind die induktiv generierten Codes angegeben.

Zu (2): Unterrichtsvorbesprechungen können dadurch, dass Experten/Expertinnen und Novizen/Novizinnen gemeinsam über bestimmte inhaltliche Aspekte des Unterrichts sprechen, auch einen förderlichen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit haben (vorausgesetzt bestimmte Regeln der Gesprächsführung werden beachtet), was sich ebenfalls günstig auf das berufsbezogene Lernen der Studierenden auswirken kann:

- Studierende können von den Erfahrungen der Praxislehrpersonen profitieren, falls diese bereit sind, ihre Erfahrungen weiterzugeben (von Erfahrungen profitieren[22])
- Aussagen der Praxislehrpersonen können die Entscheidungsfindung der Studierenden unterstützen (Entscheidungsfindung unterstützen)
- Die Studierenden erhalten Hilfe bezüglich ihrer Planung (Hilfe erhalten)
- Es können Ideen ausgetauscht werden (Ideen austauschen / erhalten)
- Die Studierenden werden in ihren Absichten bestärkt (Plan vorstellen und beurteilen lassen)
- Es können gemeinsam Teile der Lektion entwickelt werden (Gemeinsame Reflexion und Planung)
- Die Studierenden (oder auch die Praxislehrpersonen) können Fragen stellen (Fragen stellen und beantworten)
- Die Pläne der Studierenden werden diskutiert (mentales Probehandeln)
- Die Studierenden lernen die Sicht von Experten/Expertinnen kennen (neue Handlungsmöglichkeiten kennen lernen)

Zu (3): Unterrichtsvorbesprechungen werden zudem auch als hilfreich eingeschätzt, weil sie die Motivation resp. das emotionale Erleben der Studierenden fördern:

- Die Studierenden können Ängste abbauen
- Die Studierenden können Sicherheit bezüglich ihrer Planung und Durchführung gewinnen
- Die Studierenden können unsichere Stellen besprechen
- Die Praxislehrpersonen können den Studierenden Mut machen

Bezogen auf die emotionalen und motivationalen Aspekte scheint es angebracht, an dieser Stelle nochmals auf Gruber (1999) zurückzukommen (vgl. Theorieteil, Kapitel 3.2.5.1), der sechs Grundannahmen bezüglich der Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns konzipierte, wobei in diesem Zusammenhang vor allem die Folgende zentral ist: «Erfahrung entsteht in episodischen Erlebnissen nur dann, wenn diese vom Individuum subjektiv als (selbst)-relevant und selbstbezogen eingeschätzt werden; damit hängt Erfahrung nicht nur von kognitiven, sondern auch von emotionalen, motivationalen und sozialen Merkmalen ab» (Gruber, 1999, S. 216).
Unterrichtsvorbesprechungen ermöglichen, aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung, nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, motivationale und soziale Erfahrungen. Dass die Erfahrung ein wesentlicher Teil ist, um fachspezifisch-pädagogisches Wissen zu fördern, und dass dieses zentral für die Generierung von Kompetenz ist, wurde im Theorieteil dargestellt.

[22] In den Klammern sind die induktiv generierten Codes angegeben.

8.4.2 Einige mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis

Bezüglich der Schlussfolgerungen für die Praxis werden nachfolgend die der Autorin wesentlich erscheinenden Punkte aufgeführt:

- Die im qualitativen Teil aufgeführte Meinung von Studierenden als auch Praxislehrpersonen, dass es unabdingbar nötig sei, einen Bezug zwischen Vor- und Nachbesprechung herzustellen (was auch das Modell des Content-Focused Coachings verlangt), konnte im quantitativen Teil nicht bestätigt werden. Studierende als auch Praxislehrpersonen schätzten die Hilfe der Vorbesprechung für eine fruchtbare Nachbesprechung rückblickend als wenig hilfreich ein. Hier wird es sicher notwendig sein, einen stärkeren Bezug herzustellen, damit die Nachbesprechungen inhaltlich fruchtbarer werden können und dadurch hilfreicher für das berufsspezifische Lernen der Studierenden.

- Aufgrund der im qualitativen Teil aufgeführten individuellen Sichtweisen kann vermutet werden, dass es bei manchen Konstellationen von Praxislehrpersonen und Studierenden auch zu Missverständnissen kam. Damit die Kommunikation, der Dialog zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen funktionieren kann, braucht es auf beiden Seiten, nebst dem Wissen bezüglich einer adäquaten Gesprächskultur, vor allem ein verstärktes Bewusstsein darüber, was es heisst, Unterrichtsvorbesprechungen im Rahmen des Modells des Content-Focused Coachings zu gestalten. Dies kann für die Studierenden Teil ihrer Ausbildung sein; für die Praxislehrkräfte ist es sicher wünschenswert, wenn sie ihre bereits erarbeiteten Grundlagen zum Modell immer wieder aktualisieren können und diesbezüglich im Austausch bleiben.

- Als Nachteil wurde der Umstand genannt, dass die Arbeit mit ausführlichen Vorbesprechungen sehr zeitaufwändig sei. Hier sollten, falls weiterhin mit diesem Element des Content-Focused Coachings gearbeitet werden will, genügend zeitliche Ressourcen vorhanden sein.

8.5 Mögliche weiterführende Forschung mit dem vorhandenen Datenmaterial

Es liegt zum jetzigen Zeitpunkt auch noch unausgewertetes Datenmaterial vor, das für weitere Untersuchungen verwendet werden könnte. Beispielsweise wäre es interessant, die gefilmten und transkribierten Nachbesprechungen systematisch nach Aspekten zu untersuchen, die in den Vorbesprechungen vorkamen, um damit die Frage zu beantworten, ob in den Nachbesprechungen allenfalls doch vermehrt auf Inhalte der Vorbesprechungen Bezug genommen wurde, wie dies aufgrund der quantitativen Auswertungen der Fragebogen vermutet werden muss.
Ebenfalls interessant wäre es zu erfahren, wie diejenigen Studierenden, die eine Vorbesprechung durchführten, im Vergleich zu denjenigen ohne Vorbesprechung, den Unterricht gestalteten. Die gefilmten Lektionen könnten dazu ebenfalls ausgewertet werden.
Des Weiteren könnte bei den Vorbesprechungen stärker das „Wie“ der Zusammenarbeit in den Vordergrund gestellt werden. Dazu müsste allerdings der Kodierleitfaden nochmals gründlich überarbeitet werden, um die einzelnen Codes dieses Bereiches trennschärfer zu machen.

9 Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1993). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Althof, W. (1999). *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske+Budrich.

Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenzen?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible Teaching: The new synthesis* (pp. 227-248). San Fransciso: Jossey Bass.

Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (2004). On the long Way from Novice to Expert and how Travelling Changes the Traveller. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transition on the Way from Novice to Expert* (pp. 3-8). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.

Bower, G. & Hilgard, E. (1983/1984). *Theorien des Lernens I+II*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Chi, M. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology, 10*, 1-17.

Cochran-Smith, M. (2001). Construction Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. Education Policy Analysis Archives 9, Html-Dokument. Verfügbar unter: www.epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html [Stand: 2. April 2001].

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education, 24*.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum.

Dann, H. D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 36*, 81-90.

Dann, H. D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Verlag Hans Huber.

Dewey, J. (1904 / 1995). The Relation of Theory to Practice in Education. Deutsch: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13* (3), 293-310.

Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhadt.

Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.

Eggenberger, K. & Staub, F. C. (2001). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 199-216.

Eteläpelto, A. & Collin, K. (2004). From Individual Cognition to Communities of Practice. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (pp. 231-249). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (Bd. 4). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2003). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (Bd. 2). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Fuchs, M. & Zutavern, M. (2003). Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 21* (3), 370-383.

Gerstenmaier, J. (1999). Situiertes Lernen. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 236-246). Bern: Verlag Hans Huber.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (6), 867-888.

Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: MacMillan.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Grossmann, P. L. (1990). *The making of a teacher*. New York: Teachers College Press.

Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Hans Huber.

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.

Gruber, H. & Ziegler, W. (1996). Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In H. Gruber & W. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung* (S. 7-16). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.

Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 217-231.

Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (1), 5-16.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Pädagogische Psychologie, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (1), 17-28.

Hirsig, R. (1996). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften* (Bd. 1). Zürich: Seismo Verlag.

Huber, O. (2000). *Das psychologische Experiment: Eine Einführung* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Häcker, H. & Stapf, K. H. (Hrsg.). (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Keller, H.-J. (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20* (1), 52-60.

Koch-Priewe, B. (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (S. 311-324). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Krüger, H.-H. (1999). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.

Käppeli, M. (2001). *Förderung von Handlungskompetenzen durch die Gestaltung gemässigt-konstruktivistischer Lehr-Lern-Prozesse*. Bamberg: Difo-Druck GmbH.

Law, L.-C. (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Eds.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.

Law, L.-C. & Wong, K.-M. P. (1996). Expertise und Instructional Design. In H. Gruber & W. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und empirische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ludwig-Tauber, M. (2001). Begleiten und beraten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 251-259.

Lügstenmann, G. (2004). *Unterrichtsnachbesprechungen: Inwiefern ermöglichen sie kokonstruktives Lernen?* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Zürich: Universität, Pädagogisches Institut.

Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers. *Unterrichtswissenschaft, 20* (2), 126-143.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (3), 277-294.

Meuser, M. (2003). Inhaltsanalyse. In F. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Eds.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (pp. 89-91). Opladen: Leske+Budrich.

Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.

Mummendey, H. D. (1995). *Die Fragebogen-Methode* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (3), 295-306.

Möller, K. (2001). Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In H.-G. Rossbach, K. Nölle & K. Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten in der Grundschule* (Bd. 4). Opladen: Leske+Budrich.

Nold, B. (1998). *Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerausbildung*. Tübingen: Medien Verlag Köhler.

Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (1), 48-68.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15* (1), 26-37.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Chur / Zürich: Verlag Rüegger.

Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des "negativen Wissens". In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-42). Opladen: Leske+Budrich.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur / Zürich: Rüegger Verlag.

Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activites. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.

PHZH. (2002). *Studienführer*. Zürich: Pädagogische Hochschule, Kanzlei.

PHZH. (2003). *Portfolios an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Informationen für Studierende*. Zürich: Internes Arbeitspapier.

Posner, M. I. (1988). Introduction: What is it to be an expert? In M. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. xxix-xxxvi). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Instruktion. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern: Huber.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. ed., S. 601-646). München: Urban & Schwarzenberg.

Renkl, A. (1998). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 514-516). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Reusser, K. (1995). Lehr-Lern-Kultur im Wandel: Zur Neuorientierung der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164-190). St. Gallen: Universität, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. In N. J. Smelser, P. Baltes & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon/Elsevier Science.

Reusser, K. & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern: Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Universität, Pädagogisches Institut.

Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlags Union.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford Press.

Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking: Guidance and participation in spatial planning. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 349-364). Washington D.C.: American Psychological Association.

Schmidt, E.-M. (2001). *Mit social support vom Wissen zum Handeln: die Wirkung "Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Aachen: Shaker.

Schmidt, E.-M. & Wahl, D. (1999). Kooperatives Lehren lernen: Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von ErwachsenenbildnerInnen. *Gruppendynamik, 30* (3), 281-293.

Schulz von Thun, F. (1993). *Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Schön, D. A. (1983). *The refective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schüpbach, J. (1997). *Nachdenken über das Lehren*. Bern: Haupt.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

Slavin, R. E. (1989). A theory of school and classroom organization. In R. E. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (pp. 3-24). Hilldsdale, NJ: Erlbaum.

Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (2), 175-198.

Staub, F. C. (2003). Handout: Vortrag für Praktikumslehrkräfte an der PH Zürich / Institut Unterstrass. Internes Arbeitspapier.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7* (3), 113-141.

Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Verlag Hans Huber.

Straka, G. & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Unterstrass. (2002). *Rahmenlehrplan. Internes Arbeitspapier*. Zürich: Pädagogische Hochschule, Institut Unterstrass.

vPrism. (1997). *User Manual Version 2.1*. Los Angeles: Digital LAVA, Inc.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (1995). Grundkonzeption. In D. Wahl, W. Wölfing, G. Rapp & D. Heger (Hrsg.), *Erwachsenenbildung konkret* (4. ed., S. 58-100). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Wahl, D. (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider.

Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1997). Veränderungsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns von Lehrern. In D. Wahl, F. E. Weinert & G. L. Huber (Hrsg.), *Psychologie für die Schulpraxis* (Bd. 6). München: Kösel.

Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13* (1), 9-21.

Watzlawik, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2000). *Menschliche Kommunikation* (10. unveränderte Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Band 2* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies.* Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft.* Weinheim, Basel: Beltz.

West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Woolley, S. L., Benjamin, W.-J., J. & Williams Wolley, A. (2004). Constuct Validity of a Self-Report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. *Education and Psychological Measurement, 64* (2), 319-331.

Lebenslauf der Verfasserin

Personalien

FUTTER Kathrin
Schönenbergstr. 102
8820 Wädenswil

kfutter@bluewin.ch
043 / 477 90 45

14. Oktober 1967

Aus- und Weiterbildungen

1998-2005	Studium an der Universität Zürich: Hauptfach: Pädagogische Psychologie 1. Nebenfach: Angewandte Psychologie 2. Nebenfach: Sonderpädagogik In Ausbildung zur ZRM-Trainerin
2001-03	Kontaktstudium Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland) bei Prof. Dr. D. Wahl: Zertifizierung, 5. Juli 2003
1989-91	Primarlehrer/-innen-Seminar des Kantons Zürich: Fähigkeitszeugnis als Primarlehrerin, 12. Juli 1991 Wählbarkeitszeugnis als Primarlehrerin, 7. Dez. 1993
1988/89	Studienaufenthalt an der Sorbonne in Paris: Diplôme de langue française, 31. Januar 1989
1987/88	Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich: Abschlusszeugnis, 23. März 1988
1983-87	Unterseminar der Kantonsschule Zürich-Stadelhofen: Maturitätszeugnis, 5. März 1987

Tätigkeiten an der Universität im Rahmen des Studiums

WS 2003/04	Seminarassistenz Proseminar „Lerntheorien“ / PPII: Verantwortlich für die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung (im Rahmen des Kontaktstudiums Erwachsenenbildung) Seminarleitung Dr. F. Staub

WS 2001/02 und SS 02	Mentorat des Einführungsproseminars ins Studium der Pädagogik (drei Wochenstunden)
WS 00/01	Mitarbeit Evaluation Schulprojekt 21: Unterrichtsbeobachtungen und Lehrer/-innen-Interviews

Berufliche Tätigkeit

WS 2002/03	An der Pädagogischen Hochschule Zürich: • Seminarleiterin „Soziale Interaktion“ • Kursleiterin „Berufspraktisches Training: Kommunikation“
Seit 2002	Pädagogische Entwicklungszusammenarbeit Kenia-Schweiz: Initiatorin, Projekt- und Seminarleiterin von Weiterbildungsseminaren für kenianische Primarlehrpersonen in „Environmental Education“
1999-2001	Für das PrimarlehrerInnen–Seminar des Kantons Zürich: • Praktikumslehrerin • Co-Leiterin der Studienwoche Klassenlager (1999 / 2001) • Expertin bei den Schlussprüfungen
1998-2000	Doppelstelle Mittelstufe (50%) in Rüschlikon
1992-98	Mittelstufenlehrerin : 4.-6. Klasse (100%) in Rüschlikon

10 Anhang

10.1 Anhang A: Datenschutz

Elternbrief (analog der Briefe an die Studierenden und die Klassenlehrpersonen)

UNIVERSITÄT ZÜRICH PÄDAGOGISCHES INSTITUT

Fachbereich Pädagogische Psychologie II: Lehrstuhl Prof. Dr. K. Reusser
Kognitionspsychologie und Didaktik
Scheuchzerstrasse 21 Tel: (+41)-(0)44-634 45 66
CH–8006 Zürich Tel. privat: (+41)-(0)31-372 58 29

Dr. Fritz C. Staub E-mail: fstaub@paed.unizh.ch

Videoaufnahme des Unterrichtes der Klasse von Frau B. im Rahmen einer Untersuchung zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen

Sehr geehrte Eltern der Klasse von Frau B.

Im Rahmen einer Praxisforschung am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, geleitet von Dr. Fritz Staub der Universität Zürich, wird Frau Kathrin Futter ihre Lizentiatsarbeit durchführen. Dabei geht es um die Frage, wie im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen, lernwirksame Unterrichtsbesprechungen gestaltet werden. Dazu wird es notwendig sein, drei Unterrichtsvormittage, an denen die drei Lehrerstudentinnen in der Klasse von Frau B. unterrichten, auf Video aufzunehmen. Dies ermöglicht die wissenschaftliche Untersuchung der Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen und ist für das Institut Unterstrass und die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen von grosser Bedeutung. Selbstverständlich filmen wir ihr Kind im Rahmen des Unterrichtes nur wenn Sie, die Klassenlehrerin und die Studierenden Ihr Einverständnis dazu geben können.

Eine Auswahl von videographierten Lektionen bzw. von Teilen besonders interessanter Lektionen möchten wir der Lehrerbildung für Informations-, Aus- und Weiterbildungszwecke zugänglich machen. Anhand dieser konkreten Beispiele, hoffen wir zur Optimierung des Unterrichtgeschehens durch die Studierenden beitragen zu können. Wir versichern Ihnen, dass hierzu nur Aufnahmen benutzt werden, die von den Lehrpersonen nach einer Begutachtung freigegeben werden.

Sollten Sie Rückfragen haben, so stehen Ihnen die Unterzeichnenden gerne für weitere Auskünfte zur Verfügung. Wenden Sie sich ungeniert an Frau Kathrin Futter (Tel. 01 / 724 01 52) oder (E-Mail: kfutter@paed.unizh.ch). Bitte beantworten Sie untenstehenden Talon und geben Sie ihn so schnell als möglich der Klassenlehrerin zurück. Besten Dank!

Mit freundlichen Grüssen

Dr. Fritz C. Staub Kathrin Futter

UNIVERSITÄT ZÜRICH PÄDAGOGISCHES INSTITUT

Fachbereich Pädagogische Psychologie II: Lehrstuhl Prof. Dr. K. Reusser
Kognitionspsychologie und Didaktik
Scheuchzerstrasse 21 Tel: (+41)-(0)44-634 45 66
CH–8006 Zürich Tel. privat: (+41)-(0)31-372 58 29

Dr. Fritz C. Staub E-mail: fstaub@paed.unizh.ch

Datenschutzbestätigung zur Studie:
Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen

Schule: Schulhaus B.

Lehrerin: Frau B.

Erklärung der Eltern:

Name und Vorname der Etern:……

Name und Vorname des Kindes: ……....

Kreuzen Sie ***eine*** der folgenden Aussagen an:

❍ Ich erlaube nicht, dass mein Kind gefilmt wird.

❍ Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind im Rahmen dreier Unterrichtsvormittage gefilmt wird und die Videoaufnahmen für die Studie ausgewertet werden können. Dabei wird nur in anonymisierter Form über Episoden des Unterrichtes berichtet.

❍ Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind im Rahmen dreier Unterrichtsvormittage gefilmt wird und die Videoaufnahmen ausgewertet werden können. Ich bin weiter auch damit einverstanden, dass Videoclips des Unterrichts, in denen mein Kind erkennbar ist, zu Ausbildungszwecken in der Lehrerbildung gezeigt werden dürfen.

Ort, Datum Unterschrift

……. ……

10.2 Anhang B: Informationsschreiben

Informationsschreiben an die Behörden

UNIVERSITÄT ZÜRICH PÄDAGOGISCHES INSTITUT

Fachbereich Pädagogische Psychologie II: Kognitionspsychologie und Didaktik
Lehrstuhl Prof. Dr. K. Reusser

Scheuchzerstrasse 21
CH–8006 Zürich
Tel: (+41)-(0)44-634 45 66
Tel. privat: (+41)-(0)31-372 58 29

Dr. Fritz C. Staub
E-mail: fstaub@paed.unizh.ch

An die Schulpflege B
z.H. der Präsidentin

Zürich, 22. Mai 2003

Sehr geehrter Frau B.
Sehr geehrte Mitglieder der Primarschulpflege

Gerne möchten wir Sie über eine Aktivität an einer Ihrer Primarschulen orientieren.

Im Rahmen einer Praxisforschung am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, geleitet von Dr. Fritz Staub der Universität Zürich, wird Frau Kathrin Futter ihre Lizentiatsarbeit durchführen. Inhalt der Untersuchung ist die Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen in der schulpraktischen Ausbildung. Frau B des Schulhauses B, ist Praxislehrkraft am Institut Unterstrass und nimmt an dieser Untersuchung teil. Es wird dabei notwendig sein, drei Unterrichtsvormittage mit den dazugehörenden Vor- und Nachbesprechungen auf Video aufzunehmen.

Es ist uns ein Anliegen, Sie über diese geplanten Aufnahmen zu informieren, deshalb legen wir Ihnen eine Kopie des Briefes an die Eltern der Klasse von Frau B bei.

Bei Rückfragen Ihrerseits stehen wir gerne zur Verfügung. Kontaktieren Sie ungeniert Frau Kathrin Futter (01 / 724 01 52) oder senden Sie eine E-Mail an kfutter@paed.unizh.ch.

Mit freundlichen Grüssen

Dr. Fritz C. Staub Kathrin Futter

10.3 Anhang C: Fragebögen 1, 2 und 3 (definitive Versionen)

Fragebogen 1 Studierende: Unmittelbar nach dem Praxismorgen auszufüllen

Erster Fragebogen Studierende

Liebe Studierende

Bitte füllen Sie diesen Fragebogen **am Ende des Praxismorgens** noch vor Ort aus; ohne sich vorher mit den anderen Studierenden oder der Praxislehrperson auszutauschen. Schreiben Sie spontan (und ohne lange zu überlegen) Ihre Antworten auf. Stichworte reichen aus!

ID-Nummer: _____	Datum: _____

Zu den gehaltenen Lektionen:

1. a) Welches war heute Ihr Beobachtungsschwerpunkt, den Sie Ihren Mitstudierenden und der Praxislehrkraft mitteilten?

   b) Wie gelang es Ihnen den **Schwerpunkt (≠ Lernziele für die SchülerInnen),** welchen Sie sich selber gesetzt haben, umzusetzen?

   c) Wie gelang es Ihnen heute insgesamt, Ihren **Lektionsplan** umzusetzen?

   ☐ ungenügend ☐ genügend ☐ gut ☐ sehr gut

   d) Mit welchen Teilen Ihrer Lektion waren Sie besonders zufrieden?

   e) Mit welchen Teilen waren Sie weniger glücklich?

   f) Welches waren für die Schülerinnen und Schüler heute Ihre wichtigsten Lernziele?

   g) Wie beurteilen Sie die folgende Aussage: «Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat die von mir gesetzten Lernziele erreicht».

☐ trifft nicht zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft zu ☐ trifft sehr zu

h) Wie hilfreich war insgesamt die von Ihnen heute gehaltene Lektion für Ihr eigenes Lernen?

☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

2. Ihre Mitstudierenden (**A und B: bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren bei der Auswertung wieder vollstädig!)** gaben Ihnen heute vor ihren Lektionen je einen Beobachtungsschwerpunkt:

a) Welchen?

A:_____

B:_____

b) Was haben Sie Ihren Mitstudierenden für Rückmeldungen bezüglich ihres Beobachtungsschwerpunktes gegeben?

A:_____

B:_____

Zur Nachbesprechung:

3. Im Anschluss an die gehaltenen Lektionen führten Ihre Mitstudierenden, die Praxislehrkraft und Sie eine Nachbesprechung durch.

a) Wie lange dauerte diese insgesamt? Ca. _____

b) Welches waren für Sie besonders lehrreiche Inhalte und Aspekte, die in der Nachbesprechung diskutiert worden sind?

c) Wie hilfreich war die Nachbesprechung Ihrer heutigen Lektion insgesamt für Ihr eigenes Lernen?

☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

d) Wie hilfreich war die Nachbesprechung der heutigen Lektionen ihrer Mitstudierenden für Ihr eigenes Lernen?

☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

Zur Vorbesprechung der Lektion in einer Woche:

4. a) Wurde Ihre Lektion der nächsten Woche heute besprochen?

   ☐ Ja ☐ Nein ☐ Ich war Zuhörerin

   b) Wie lange dauerte die Vorbesprechung? Ca. _____

   c) Wie hilfreich war die Vorbesprechung für Ihr persönliches Lernen?

   ☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

Besten Dank!

Bitte vergessen Sie nicht, die notwendigen Kopien anzufertigen (noch am Praktikumsort oder am Nachmittag im Institut) und bringen Sie alle Unterlagen heute Nachmittag mit.

Lieber Gruss

Fritz C. Staub
Kathrin Futter

Fragebogen 1 Praxislehrpersonen: Unmittelbar nach dem Praxismorgen auszufüllen

Erster Fragebogen Praxislehrkräfte

Liebe Praxislehrkräfte

Wir wären sehr froh, wenn Sie diesen Fragebogen unmittelbar nach dem Praxismorgen ausfüllen könnten. Bitte schreiben Sie spontan (und ohne lange zu überlegen) Ihre Antworten auf. Stichworte reichen aus!

Besten Dank!

ID-Nummer: _____	Datum: _____

Zu den gehaltenen Lektionen:

1. Welches waren heute die Beobachtungsschwerpunkte der Studierenden?

   Studentin A (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach sofort wieder!):

   Studentin B (bitte namentlich erwähnen):

   Studentin C (bitte namentlich erwähnen):

2. Wie beurteilen Sie die folgende Aussage: «Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hat die von der Studentin gesetzten Lernziele erreicht».

   Studentin A: ☐ trifft nicht zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft zu ☐ trifft sehr zu
   Studentin B: ☐ trifft nicht zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft zu ☐ trifft sehr zu
   Studentin C: ☐ trifft nicht zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft zu ☐ trifft sehr zu

Zur Nachbesprechung:

3. a) Wie lange dauerte die Nachbesprechung? Ca: _____

b) Welche zentralen Rückmeldungen haben Sie den einzelnen Studierenden in der Nachbe-

sprechung gegeben (nur Stichworte!):

Studentin A:

_____

Studentin B:

_____

Studentin C:

_____

Zur Vorbesprechung der Lektion in einer Woche

4. a) Wie lange dauerte die Vorbesprechung? Ca._____

   b) Welche hauptsächlichen Inhalte und Aspekte wurden besprochen? (nur ganz kurz die Themen umschreiben, eine detailliertere Antwort erfolgt im zweiten Fragebogen)

   c) Als wie hilfreich beurteilen Sie die heutige Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden?

   ☐ nicht hilfreich ☐ etwas hilfreich ☐ hilfreich ☐ sehr hilfreich

5. Hat sich der Lektionsplan der Studentin durch die Vorbesprechung verändert?

   ☐ gar nicht ☐ geringfügig ☐ etwas ☐ stark

Besten Dank!

Mit liebem Gruss

Fritz Staub
Kathrin Futter

Fragebogen 2 Studierende: Am Nachmittag im Institut auszufüllen

Zweiter Fragebogen Studierende

ID- Nummer: _____	Datum: _____

Liebe Studierende

Sie haben nun Zeit, die untenstehenden (nun in einer definitiven Form vorliegenden) Fragen zu beantworten. Bitte legen Sie danach den Fragebogen vom Vormittag, alle Ihre Kopien und diesen zweiten Fragebogen in Ihr Mäppli.

Besten Dank!

Zu Ihrer eigenen Lektion:

1. Bitte beurteilen Sie anhand der folgenden Punkte Ihre heutige Lektion. Die Fragen beziehen sich auf Ihr eigenes Unterrichten! Falls Sie einen Punkt nicht beantworten können, lassen Sie ihn einfach weg.

		Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❐	❐	❐	❐	❐
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❐	❐	❐	❐	❐
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❐	❐	❐	❐	❐
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❐	❐	❐	❐	❐
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❐	❐	❐	❐	❐
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❐	❐	❐	❐	❐
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❐	❐	❐	❐	❐
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❐	❐	❐	❐	❐

Zur Nachbesprechung der Lektionen:

2. **Zur Nachbesprechung** Ihrer Lektion (hier reichen Stichworte aus):

   a) Welches waren die für Sie lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Nachbesprechung?

   b) Gab es auch besprochene Aspekte, welche Sie für unnötig hielten?

   c) Wurden in der Nachbesprechung Aspekte thematisiert, auf welche Sie in Zukunft bei der Unterrichtsplanung und / oder im Unterricht besonders achten werden? Wenn ja, welche?

Zur heute durchgeführten Vorbesprechung:

- Falls heute Ihr Lektionsentwurf vorbesprochen wurde, überspringen Sie die Fragen 3 und 5, beantworten die Frage 4 und fahren nachher mit der Frage 6 fort.
- Falls Sie heute mithörten, beantworten Sie die Frage 3, überspringen die Fragen 4 und 5 und fahren mit der Frage 6 fort.
- Falls Sie keine Vorbesprechung bekamen und auch nicht zuhörten, fahren Sie direkt mit der Frage 5 fort.

3. a) Welches waren Ihrer Ansicht nach die für Ihre Kollegin lehrreichsten Aspekte und Inhalte der Vorbesprechung?

   b) Welche Aspekte der Vorbesprechung ihrer Kollegin waren für Ihr eigenes Lernen lehrreich?

   c) Wurden in der Vorbesprechung Aspekte thematisiert, auf welche Sie in Zukunft bei Ihrer eigenen Unterrichtsplanung und / oder im Unterricht besonders achten werden? Wenn ja, welche?

   d) Welche Änderungen im Lektionsentwurf Ihrer Kollegin ergaben sich durch die Vorbesprechung?

   e) Gab Ihnen die mitgehörte Besprechung Impulse zur Veränderung Ihres eigenen Lektionsplanes in einer Woche? Wenn ja, welche?

4. a) Welches waren die für Ihr eigenes Lernen lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?

   b) Gab es Aspekte, welche Sie für Ihr eigenes Lernen unnötig hielten?

   c) Welche Änderungen in Ihrem Lektionsentwurf ergaben sich durch die Vorbesprechung?

   d) Was aus der Vorbesprechung ist besonders hilfreich im Hinblick auf Ihre Vorbereitung für die nächste Woche? (Bitte konkrete Stichworte)

   e) Werden weiteren Vorbereitungsaufgaben für Ihre Lektion aufgrund der Vorbesprechung notwendig? Wenn ja, welche?

   f) Gab es im Verlauf der Vorbesprechung Veränderungen in Ihrem Lektionsplan, welche Sie nicht ganz überzeugen? Wenn ja, welche?

5. Sie bekamen heute keine Vorbesprechung Ihrer Lektion und konnten auch nicht mithören. Die beiden Lektionen (bzw. die Lektion) welche Ihre Kolleginnen / Ihre Kollegin heute hielt(en), konnten Sie jedoch unter Umständen beobachten. Bitte füllen Sie nochmals die Tabelle aus, beurteilen Sie jedoch nun nicht Ihre eigene Lektion, sondern diejenige Ihrer Kollegin / Ihrer Kolleginnen

	Studentin A: _____ (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach wieder!)	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❒	❒	❒	❒	❒
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❒	❒	❒	❒	❒
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❒	❒	❒	❒	❒
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❒	❒	❒	❒	❒
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❒	❒	❒	❒	❒
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❒	❒	❒	❒	❒
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❒	❒	❒	❒	❒
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❒	❒	❒	❒	❒

	Studentin B: _____ (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach wieder!)	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❒	❒	❒	❒	❒
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❒	❒	❒	❒	❒
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❒	❒	❒	❒	❒
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❒	❒	❒	❒	❒
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❒	❒	❒	❒	❒
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❒	❒	❒	❒	❒
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❒	❒	❒	❒	❒
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❒	❒	❒	❒	❒

Allgemeines:

6. Haben Sie weitere Anmerkungen, welche Sie uns mitteilen möchten?

Ganz herzlichen Dank fürs Ausfüllen und vergessen Sie bitte die Kopien nicht! Pro memoria:

- Kopie Ihres Lektionsentwurfes
- Kopie der Änderungen bzw. Ergänzungen aufgrund der Vorbesprechung (neues Blatt oder andere Farbe)
- Kopie Ihrer definitiven Unterrichtsplanung (vgl. AD-Heft S. 41)

Lieber Gruss

Fritz C. Staub
Kathrin Futter

Fragebogen 2 Praxislehrpersonen: Im Verlauf der Woche auszufüllen

Zweiter Fragebogen Praxislehrkräfte

ID-Nummer: _____	Datum: _____

Liebe Praxislehrkräfte

Die Lektionen der Studierenden mit den dazugehörenden Nachbesprechungen, als auch die Vorbesprechung mit einer Studentin für die nächste Woche, sind vorbei. Wir möchten Sie bitten, dass Sie sich nun Zeit nehmen und rückblickend auf diesen Vormittag die folgenden **(nun in einer definitiven Version vorliegenden)** Fragen, beantworten.

Ganz herzlichen Dank für Ihr Engagement!

Zu den gehaltenen Lektionen der Studierenden:

1. Wir bitten Sie anhand der untenstehenden Fragen zur Unterrichtsevaluation und –beurteilung, Ihr Urteil zu den heutigen Lektionen der einzelnen Studierenden abzugeben.

	StudentIn A: _____ (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach wieder!):	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❐	❐	❐	❐	❐
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❐	❐	❐	❐	❐
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❐	❐	❐	❐	❐
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❐	❐	❐	❐	❐
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❐	❐	❐	❐	❐
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❐	❐	❐	❐	❐
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❐	❐	❐	❐	❐
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❐	❐	❐	❐	❐

	StudentIn B: _____ (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach wieder):	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❒	❒	❒	❒	❒
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❒	❒	❒	❒	❒
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❒	❒	❒	❒	❒
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❒	❒	❒	❒	❒
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❒	❒	❒	❒	❒
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❒	❒	❒	❒	❒
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❒	❒	❒	❒	❒
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❒	❒	❒	❒	❒

	StudentIn C: _____ (bitte namentlich erwähnen, wir anonymisieren danach wieder!):	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt	Gut erfüllt	Sehr gut erfüllt
1	Liegt ein klares Lernziel vor?	❒	❒	❒	❒	❒
2	Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?	❒	❒	❒	❒	❒
3	Ist die Sache / der Stoff logisch richtig strukturiert?	❒	❒	❒	❒	❒
4	Wird die Sache methodisch adäquat vermittelt?	❒	❒	❒	❒	❒
5	Werden die SchülerInnen während der Lektion durch die Lehrperson optimal unterstützt?	❒	❒	❒	❒	❒
6	Werden adäquate Lernstrategien und Verarbeitungsformen von der Lehrperson angeboten?	❒	❒	❒	❒	❒
7	Werden soziale und kooperative Prozesse von der Lehrperson initiiert, die für das Lernen der SchülerInnen förderlich sind?	❒	❒	❒	❒	❒
8	Ist der Unterricht adäquat rhythmisiert?	❒	❒	❒	❒	❒

Zur Nachbesprechung der Lektionen:

2. a) Welches waren (aus Ihrer Sicht) für die Studierenden die lehrreichsten Aspekte der Nachbesprechung?
   (Bitte erwähnen Sie die Studierenden zuerst einmal namentlich, wir anonymisieren, danach wieder vollständig!)

   A:_____

   B:_____

   C:_____

   b) Haben Sie selber aufgrund der beobachteten Lektionen und deren Nachbesprechungen etwas für Ihren eigenen Unterricht lernen können?

Zur Vorbesprechung der Lektion der nächsten Woche:

3. a) Welches waren Ihrer Ansicht nach die für die Studentin lehrreichsten Inhalte und Aspekte der heutigen Vorbesprechung (im Gegensatz zum ersten Fragebogen bitte hier etwas detaillierter antworten)?

   b) Haben Sie selber aufgrund der heutigen Vorbesprechung etwas für Ihren eigenen Unterricht lernen können?

   c) Was hat sich durch die Vorbesprechung aus Ihrer Sicht im Lektionsplan der Studentin verändert?

   d) Wo konnten Sie Impulse geben, welche für die Studentin hilfreich waren?

   e) Konnten Sie der Studentin Impulse geben, welche über die aktuelle Lektionsplanung der Studentin hinausgingen?

Allgemeines:

4. Gibt es etwas, was Sie uns im Zusammenhang mit den Unterrichtsbesprechungen mitteilen möchten?

Ganz herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben! Bitte senden Sie beide Fragebögen und die dazugehörenden Kopien Ihrer angefertigten Notizen am Mittwoch an Kathrin Futter (Rückantwortcouvert liegt bei).

Mit lieben Grüssen

Fritz Staub

Kathrin Futter

Fragebogen 3: Studierende

Letzter Fragebogen Studierende

Liebe Studierende

Zum letzten Mal bitten wir Sie, nochmals einen **kurzen** Fragebogen auszufüllen. Wir möchten uns an dieser Stelle auch ganz herzlich bei Ihnen für Ihren Einsatz und Ihr Engagement bedanken, ohne dieses unsere Untersuchung nicht möglich wäre!

Besten Dank!

ID-Nummer: _____	Datum: _____

1. Seit den Frühlingsferien besprechen Sie mit Ihrer Praxislehrperson Ihre Lektionen teilweise viel ausführlicher im Vornherein. Wenn Sie sich nun diese Zeitspanne als Ganzes nochmals vergegenwärtigen, wie und wo denken Sie, haben Ihnen die Vorbesprechungen geholfen:

   Bei der Planung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Bei der Durchführung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Als Vorbereitung auf eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

2. Welches sind Ihrer Ansicht nach Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

3. Wo sehen Sie Nachteile?

4. Welches waren über das Ganze gesehen Ihrer Ansicht nach die für Sie lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechungen?

5. a) In den Fällen, in welchen Sie eine Vorbesprechung bekamen: Wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg hinsichtlich der für die jeweilige Übungslektionen gesetzten Ziele ein?

   ❒ 0% ❒ 20% ❒ 40% ❒ 60% ❒ 80% ❒ 100%

   b) In den Fällen, in welchen Sie bei der Vorbesprechung lediglich dabei waren: Wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg hinsichtlich der für die jeweilige Übungslektionen gesetzten Ziele ein?

   ❒ 0% ❒ 20% ❒ 40% ❒ 60% ❒ 80% ❒ 100%

   c) In den Fällen, in welchen Sie keine Vorbesprechung bekamen: Wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg hinsichtlich der für die jeweilige Übungslektionen gesetzten Ziele ein?

   ❒ 0% ❒ 20% ❒ 40% ❒ 60% ❒ 80% ❒ 100%

   d) Falls es Unterschiede gibt, sind diese Ihrer Ansicht nach ausschliesslich auf das Element der Vorbesprechung zurückzuführen, oder sehen Sie andere Gründe? Wenn ja, welche?

6. a) Konnten Sie die Lernziele für ihre Lektionen selber bestimmen? Wenn ja, aufgrund von welchen Kriterien? Wenn nein, bitte beantworten Sie Frage 6b)

   b) Gab Ihnen die Praxislehrperson die Lernziele für die Lektion vor? Wenn ja, waren die Lernziele für alle Studierenden dieselben?

7. Wie schätze Sie Ihr persönliches Verhältnis zu Ihrer Praxislehrperson ein (wie alle anderen Fragen, wird auch diese nur im Rahmen der Lizentiatsarbeit und unter strengster Einhaltung der Anonymität bearbeitet).

   ❒ schlecht ❒ eher schlecht ❒ weder gut noch schlecht ❒ gut ❒ sehr gut

8. Gibt es etwas bezüglich dieser Untersuchung, das Sie uns noch mitteilen möchten?

Bitte füllen Sie nun noch die statistischen Angaben aus! Diese allgemeine Angaben zu Ihrer Person, welche selbstverständlich alle vertraulich behandelt werden, gebrauchen wir um beispielsweise Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten nach Alter und / oder Geschlecht zu berechnen.

Geschlecht: _____ Alter: _____

Wann haben Sie Ihre Matura abgeschlossen? _____

Was haben Sie zwischen der Matura und dem Beginn der Ausbildung am Institut Unterstrass gemacht?

_____

Möchten Sie Kindergärtnerin oder Primarlehrperson werden? _____

Besten Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüssen

Fritz C. Staub
Kathrin Futter

Fragebogen 3: Praxislehrpersonen

Letzter Fragebogen Praxislehrkräfte

Liebe Praxislehrkräfte

Zum letzten Mal bitten wir Sie, nochmals einen **kurzen** Fragebogen auszufüllen. Wir möchten uns an dieser Stelle auch ganz herzlich bei Ihnen für Ihren Einsatz und Ihr Engagement bedanken, ohne dieses unsere Untersuchung nicht möglich wäre!

Besten Dank!

ID-Nummer: _____	Datum: _____

1. Seit den Frühlingsferien besprechen Sie mit den Studentinnen und Studenten deren Lektionen teilweise viel ausführlicher im Vornherein. Wenn Sie sich nun diese Zeitspanne als Ganzes nochmals vergegenwärtigen, wie und wo denken Sie, haben die Vorbesprechungen den Studierenden geholfen:

   Bei der Planung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Bei der Durchführung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

   Als Vorbereitung auf eine fruchtbare Nachbesprechung der Lektion:

   ❒ gar nicht ❒ etwas ❒ viel ❒ sehr viel

2. Welches sind Ihrer Ansicht nach Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

3. Wo sehen Sie Nachteile?

4. Welches waren über das Ganze gesehen Ihrer Ansicht nach die für die Studierenden lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechungen?

5. a) Wie schätzen Sie den Lernerfolg der Studierenden, welche eine Vorbesprechung bekamen, hinsichtlich der für die jeweilige Übungslektionen gesetzten Zielen ein?

   ❒ 0% ❒ 20% ❒ 40% ❒ 60% ❒ 80% ❒ 100%

   b) Wenn Sie nun mit den Studierenden vergleichen, welche keine Vorbesprechungen bekommen haben, wie würden Sie deren Lernerfolg einschätzen?

   ❒ 0% ❒ 20% ❒ 40% ❒ 60% ❒ 80% ❒ 100%

   c) Falls es Unterschiede gibt, sind diese Ihrer Ansicht nach ausschliesslich auf das Element der Vorbesprechung zurückzuführen oder sehen Sie andere Gründe? Wenn ja, welche?

   a) Waren die Lernziele, die Sie für die Lektionen gesetzt haben, für alle Studierenden dieselben? Wenn ja, weshalb? Wenn nein, bitte Frage 6b) beantworten.

   b) Konnten die Studierenden die Lernziele für ihre Lektionen selber bestimmen? Wenn ja, aufgrund von welchen Kriterien?

6. Gibt es etwas bezüglich dieser Untersuchung, das Sie uns noch mitteilen möchten?

Dürften wir Sie ganz zum Schluss noch bitten, uns die folgenden allgemeine Angaben zu Ihrer Person, welche selbstverständlich alle vertraulich behandelt werden, anzugeben. Wir gebrauchen diese Angaben, um beispielsweise Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten nach Alter und / oder Geschlecht zu berechnen.

Name: _____ Vorname: _____

Geschlecht: _____ Alter: _____

Wann haben Sie Ihrer LehrerInnen/Kindergärtnerinnen-Ausbildung abgeschlossen?

_____

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie? _____

Welche Stufe unterrichten Sie im Moment? _____

Wie lange unterrichten Sie auf dieser Stufe insgesamt? _____

Welche Stufen unterrichteten Sie bisher? _____

Wie lange sind Sie schon Praxislehrperson? _____

Welche Weiterbildung(en) haben Sie in den letzten fünf Jahren absolviert?

_____

_____

Besten Dank für Ihr Engagement!

Mit freundlichen Grüssen

Fritz C. Staub

Kathrin Futter

10.4 Anhang D: Leitfragen für die Gruppendiskussionen

Gruppendiskussion Studierende

Im Anschluss an das gezeigt Videobeispiel: Offener Austausch bezüglich des soeben Gesehenen und Ansprechen bzw. Diskutieren der eigenen Erfahrungen.

Leitfragen (falls nicht beim offenen Austausch bereits angesprochen):

- Wie beurteilt ihr die Wirksamkeit der Vorbesprechung auf euer Lernen (eure Unterrichtskompetenz)?
- Inwieweit könnt ihr als „Neulinge“ von Vorbesprechungen profitieren?
- Was hat euch mehr geholfen: Vor- oder Nachbesprechungen und wo seht ihr relevante Unterschiede?
- Waren eurer Ansicht nach die Nachbesprechungen dann, wenn ihr eine Vorbesprechungen durchgeführt hattet, inhaltlich spezifischer?

Gruppendiskussion Praxislehrepersonen

Im Anschluss an das gezeigt Videobeispiel: Offener Austausch bezüglich des soeben Gesehenen und Ansprechen bzw. Diskutieren der eigenen Erfahrungen.

Leitfragen (falls nicht beim offenen Austausch bereits angesprochen):

- Wie beurteilt ihr die Wirksamkeit der Vorbesprechung auf das Lernen (die Unterrichtskompetenz) der Studierenden?
- Wie erging es euch in der Rolle als Coach?
- Wo seht ihr Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Teils des Coaching-Ansatzes bezüglich der Ausbildung angehender Lehrpersonen?
- Inwieweit können Studierende (als Novizinnen und Novizen) von Vorbesprechungen profitieren? Können sie überhaupt profitieren?
- Soll man, eurer Ansicht nach, Vor- bzw. Nachbesprechungen eher als „Rivalen“ oder als „Ergänzung“ betrachten?

10.5 Anhang E: Beispiel der induktiven Codegenerierung

Gruppendiskussion der Praxislehrpersonen

Kodiereinheit: Jede vollständige Aussage einer Praxislehrperson, welche sich auf die Fragestellung des Diskussionsleiters bezieht.
Abstraktionsniveau: Möglichst spezifische Äusserungen der Praxislehrpersonen bezüglich ihrer eigenen Erfahrungen.

D: Dozent (Diskussionsleiter)
P1, P2, ... , P9: Praxislehrpersonen (P10 war krank)

Es wird bei den Praxislehrpersonen aus Gründen des Datenschutzes immer die weibliche Form verwendet, obwohl auch ein Lehrer am Gespräch beteiligt war.

Original	**Inhaltliche Kurzfassung**	**Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion**	**Offene Kodierung**
P6: „Ja, also für mich ist der grösste Vorteil was ich finde, dass diese Vorbesprechungen bieten, zusammen Lösungsansätze zu suchen, zusammen zu philosophieren, und wie auf den Weg gehen (wir haben es im Video auch gesehen) da ist am Anfang noch nichts, und plötzlich gibt das eine das andere so gemeinsam Lösungsansätze zu suchen im philosophieren, das finde ich spannend. Ich habe gemerkt, dass sie das häufig nicht mitbringen, dass dies auch geübt werden muss gemeinsam Lösungen oder Möglichkeiten zu suchen, das die Kommunikation dazu auch geübt werden muss.“	Grösste Vorteile der VB waren für mich: - Zusammen Lösungsansätze suchen - Zusammen philosophieren - Zusammen auf den Weg gehen Am Anfang ist noch nichts und plötzlich gibt das Eine das Andere. Das finde ich spannend. Diese Art von Kommunikation muss aber geübt werden.	Grösste Vorteile der VB: Gemeinsam: - Lösungsansätze suchen - philosophieren - auf den Weg gehen Diese Art von Kommunikation muss aber geübt werden.	- *Gemeinsam Lösungsansätze entwickeln* - *Philosophieren* - *Gemeinsam planen* - *Kommunikationstraining*
P3: „Ich möchte gerade hier anschliessen, ich denke dass ist auch der grosse Nutzen der ganzen Sache, dass man im Voraus Phantasien aufbauen darf und dieser Form der Besprechung, wenn sie nicht am Tag der Lektion selbst stattfindet, sondern voraus, darf man auch wirklich querdenken. Aber ich habe festgestellt, dass die Studentinnen wirklich dazu ermuntert werden müssen auch einmal ganz von einer anderen Seite an das heranzugehen und mutig etwas ganz Neues zu denken.	Grosser Nutzen der ganzen Sache ist, dass man im Voraus Phantasien aufbauen und auch querdenken darf. Denn die eigentliche Lektion ist erst eine Woche später. Die Stud müssen dazu aber ermuntert werden. Zudem verkürzt sich dadurch die Nachbesprechung, was positiv ist.	Grosser Nutzen: - Im Voraus Phantasien aufbauen - Querdenken Stud müsen aber dazu ermuntert werden.	- *Philosophieren* - *Neues denken* - *Kommunikationstraining* - *NB kürzer, wenn VB*

10.6 Anhang F: Forschungsablauf (detailliert)

März 2003	• Konzeptarbeit K. Futter (KF) und F. Staub (FS) • Kontaktaufnahme mit dem Institut Unterstrass und 1. Treffen: Universität: K. Futter, F. Staub Unterstrass: G.Berli (Institutsleiter), D. Rüttimann (Dozent und Leiter Gesamtschule) • Telefonische Kontaktaufnahme durch KF mit der Praxislehrperson 1 (PxL 1) und Anfrage, ob diese sich mit ihrer Klasse und den zugeteilten Studierenden als „Pilotgruppe“ zur Verfügung stelle • Physisches Treffen von KF mit PxL 1: genauere Informationen bezüglich „Content-Focused-Coaching“ und dem Untersuchungsdesign → Zusage von PxL 1
Anfangs April 03	• Schriftliche Orientierung der Praxislehrkräfte bezüglich der Untersuchung durch G. Berli (inkl. schriftliche Informationen durch FS & KF) und Einladung zu einem Konvent • Mündliche Information der Studierenden durch die Institutsleitung
1., 8., 15. April	• Drei Schulbesuche durch KF bei PxL 1: Kennen lernen der Situation, der Studierenden, der Klasse • Drei Besuche durch KF des Unterrichts „Allgemeine Didaktik“ am Institut Unterstrass: Kennen lernen aller Studierenden, des Ablaufs der Didaktikstunden, der Dozierenden
Mitte April	• Einholen aller Datenschutzbestätigungen durch KF • Organisation von geeigneten Digitalkameras[23] und Mikrofonen durch KF
5. Mai 2003	• Konvent am Institut mit allen 10 Praxislehrpersonen: - Übersichtsreferat CFC durch FS - Forschungsdesign vorstellen durch KF - Zufällige Auswahl einer zweiten Praxislehrkraft für die Videoaufnahmen
6. Mai 2003	• Vormittags: Beginn der Untersuchung bei PxL 1 (Videoaufnahme von drei Lektionen, einer Nachbesprechung und einer Vorbesprechung plus einem Pilotfragebogen für den späteren Fragebogen 1) • Nachmittags: Orientierung der Studierenden - Übersichtsreferat CFC durch FS - Forschungsdesign vorstellen durch KF
9. Mai 2003	Versand des Fragebogens 1 und 2 (revidiert aufgrund des Pilotfragebogens; ohne Einfluss auf die Fragen, lediglich vereinfacht) an alle Studierenden und Praxislehrpersonen mit einem Begleitbrief.
13. Mai 2003	• Vormittags: PxL 1 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden

[23] Eine Kamera wurde freundlicherweise von der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Verfügung gestellt, die zweite vom Institut Unterstrass

16. Mai 2003	Versand der revidierten Fragebögen 1 und 2 an Studierende und Praxislehrpersonen (ohne Einfluss auf die Fragen, lediglich vereinfacht) mit einem Begleitbrief.
20. Mai 2003	• Vormittags: PxL 1 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden
23. Mai 2003	Versand der Fragebögen 1 und 2 an Studierende und Praxislehrpersonen mit einem Begleitbrief für die Zeit der ganzen Untersuchung.
27. Mai 2003	• Vormittags: PxL 1 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden
3. Juni 2003	• Vormittags: PxL 2 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden
10. Juni 2003	• Vormittags: PxL 2 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden
17. Juni 2003	• Vormittags: PxL 2 - Videoaufnahme Lektionen; Nach- und Vorbesprechung - Fragebogen 1 • Nachmittags: Institut - Ausfüllen Fragebogen 2 durch alle Studierenden
24. Juni 2003	Fortbildungstag am Institut für alle Praxislehrpersonen (nachmittags 2 Stunden für die Untersuchung reserviert): • Fragebogen 3 • Sichtung eines exemplarischen Videobeispiels • Gruppendiskussion • Schilderung erster Eindrücke aus dem Datenmaterial durch KF • Reflexion der Hauptideen des Coachingansatzes anhand der nun gemachten Erfahrungen durch FS
25. Juni 2003	Während des Unterrichts „Allgemeine Didaktik“: • Fragebogen 3 • Sichtung eines exemplarischen Videobeispiels • Gruppendiskussion • Schilderung erster Eindrücke aus dem Datenmaterial durch KF