



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
Main Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2008

Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung

Futter, Kathrin ; Staub, Fritz C

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-103237>
Journal Article

Originally published at:

Futter, Kathrin; Staub, Fritz C (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26(2):126-139.

Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung

Kathrin Futter und Fritz C. Staub

Unterrichtsbesprechungen finden häufig in Form von Nachbesprechungen statt. Dieser Beitrag untersucht die Frage, ob Unterrichtsvorbesprechungen im Kontext einer von der Praxislehrperson mitverantworteten Unterrichtsplanung als ein förderliches Mittel für das berufspraktische Lernen im Rahmen einer einphasigen Lehrergrundausbildung wahrgenommen wird. Auf der Grundlage einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit 10 Praxislehrpersonen und 26 Lehrerstudierenden werden Vor- und Nachbesprechungen bezüglich ihres Nutzens für das berufspraktische Lernen verglichen und die zugrunde liegenden Gesichtspunkte untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterrichtsvorbesprechungen im Vergleich zu Unterrichtsnachbesprechungen sogar als noch hilfreicher für das berufspraktische Lernen wahrgenommen werden. Die Untersuchung gibt auch Hinweise darauf, worin der Nutzen, aber auch mögliche Nachteile von Unterrichtsvorbesprechungen gesehen werden.

1. Einleitung

Nach Terhart (2000) gehören das Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen zum Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade diese Kernkompetenz können Novizinnen und Novizen des Lehrberufes jedoch nicht allein anhand von Theorien erwerben, sondern es braucht dazu auch das praktische Tun und die Reflexion desselben während der berufspraktischen Ausbildung.

1.1 Die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen

Nach Heitzmann und Messner (2001) ist der Praxisbegriff, auf den sich die berufspraktische Ausbildung bezieht, eng mit dem Berufsauftrag von Lehrpersonen verknüpft. «Zentrale Elemente dieses Berufsauftrages 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» (ebd., S. 6). Für die Konzipierung einer berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen ist weiter von Bedeutung, worin die Grundlagen zur Erlangung der entsprechenden praktischen Handlungsfähigkeiten gesehen werden und wie die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen verstanden wird (Messner & Reusser, 2000). Da es kein allgemein akzeptiertes berufspraktisches Ausbildungsmodell gibt, ist es den einzelnen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbil-

derung überlassen, wie sie die berufspraktische Ausbildung konzipieren und organisieren.

Auf der Grundlage der Integrationsthese (vgl. z. B. Nölle, 2002; Neuweg, 2004) wird im Sinne einer Stärkung des Praxisbezugs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefordert, dass die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin für die Studierenden bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit Hilfen für den Aufbau professioneller Kompetenzen zur Verfügung stellt. Insbesondere einphasige Ausbildungen, welche in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung dominieren, sehen in der berufspraktischen Ausbildung eine Möglichkeit zur Verbindung einer theoriebezogenen und wissenschaftlich fundierten Ausbildung einerseits und der Berufspraxis andererseits. Dass jedoch Praktika in einer einphasigen Ausbildung nicht an sich schon wirksam und in jedem Fall einer hoch qualifizierten Professionalisierung dienlich sind, zeigten die Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerbildungssysteme (Oser, 2001). Die Mehrheit der befragten Studierenden hat entweder nur in der Theorie oder nur in der Praxis von einem bestimmten Sachverhalt gehört oder aber nur praktische Übungen dazu gemacht. Die Einlösbarkeit des vorausgesetzten Theorie-Praxis-Bezugs im Kontext der tradierten Formen von Praktika wird zunehmend problematisiert (Herzog & von Felten, 2001; Schüpbach, 2007; von Felten, 2005). Die deskriptiv-empirische Studie von Schüpbach (2007) liefert in diesem Zusammenhang ernüchternde Ergebnisse. Für die Annahme, dass der vielerorts praktizierten Unterrichtsnachbesprechung in Lehrpraktika die Funktion einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» zukommt, gibt es kaum empirische Belege. Untersuchungen aus England zum Lernen in Praktika zeigen zudem folgendes Dilemma auf: Praktikantinnen und Praktikanten verstehen sich im Kontext von Schulen sehr schnell nicht mehr primär als Lernende, sondern als Lehrpersonen, welche ihre Kompetenz in der unterrichteten Klasse unter Beweis zu stellen haben (vgl. Edwards & Protheroe, 2003). Eine schnelle Übergabe der Verantwortung an die Praktikantinnen und Praktikanten und deren vorwiegende Unterstützung durch Unterrichtsnachbesprechungen anhand von Unterrichtsbeobachtungen schränken die möglichen berufsbezogenen Lernprozesse ein. Berufspraktisches Lernen durch Partizipation und Unterrichtsreflexion muss sich nicht auf die Reflexion von bereits durchgeführtem Unterricht beschränken. Praxislehrpersonen und/oder Mentoren oder Mentorinnen können ihre Expertise auch einbringen, indem sie Praktikantinnen und Praktikanten an Planungsprozessen und gemeinsamem Unterricht beteiligen.

1.2 Die Unterrichtsvorbesprechung im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching als Lerngelegenheit

Ein im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung entwickelter Ansatz, dessen Ziel es ist, Lehrpersonen in der Praxis «on the job» in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie dadurch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern, ist das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching/Content-Focused Coaching (Staub, 2001, 2004; West & Staub, 2003). Dieses Modell beinhaltet Vorschläge zur organisatorisch-institutionellen, theoriebezogenen sowie dialogischen Gestaltung von

Coaching für Lehrpersonen im Unterricht. Grundlegend ist die Annahme, dass komplexe Gestaltungsarbeit wie das Unterrichten nicht aufgrund von Theorievermittlung alleine lehrbar, jedoch unter geeigneten Bedingungen im Tun lernbar sei. Coaching bedeutet hier «die *individualisierte* und *situationsbezogene Unterstützung* eines Lerner, 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). Aus wissenschaftlicher Sicht führt gelingendes fachspezifisch-pädagogisches Coaching von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung von allgemeindidaktischen Planungs- und Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischem Wissen, einem zentralen Element von Unterrichtsexpertise (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992; Shulman, 1986, 1987; Staub & Stern, 2002). Die Kernelemente dieses Modells beinhalten Konzepte und Werkzeuge zur Gestaltung von Lernsettings für Lehrpersonen. Dazu gehört die Reflexion von durchgeführtem Unterricht ebenso wie die gemeinsam verantwortete Unterrichtsvorbereitung und die gemeinsam verantwortete Durchführung von Unterricht.

Die Unterrichtsvorbesprechung dient hier der (angehenden) Lehrperson und dem Coach (Praxislehrperson) zur reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen und deren Begründungen (Staub, 2001, 2004). Ausgangspunkt der gemeinsamen Planungsarbeit sind in der Regel die von Lehrpersonen eingebrachten Unterrichtsentwürfe oder Planskizzen, die zu gemeinsam verantworteten Lektionsplänen ausgearbeitet werden. Auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsentwurf in solche Vorbesprechungen einbringen. Damit die (angehende) Lehrperson durch ihre Teilnahme an der Bearbeitung von Gestaltungsproblemen lernen kann, ist es notwendig, dass nicht nur fertige Lektionspläne mitgeteilt, sondern auch Planentwürfe gemeinsam überarbeitet und optimiert werden. Damit entstehen in Vorbesprechungen echte Dialoge, und in produktiven Fällen kommt es zur Ko-Konstruktion gemeinsam verantworteter Lektionspläne. Die Kooperation in der Unterrichtsvorbesprechung ist auch für die Unterrichtsnachbesprechung von Bedeutung. Fehlt zwischen den beiden Partnern ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplanes, der damit verfolgten Absichten sowie der den Entscheidungen zugrunde liegenden Überlegungen, dann können auch die Rückmeldungen nur sehr schwer an das Vorwissen und Verständnis der Lehrperson angepasst werden. In der Nachbesprechung ist der Hauptfokus auf den inhaltsspezifisch gefassten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler analysiert.

Mit einer auf diese Weise konzipierten Unterrichtsvorbesprechung werden Settings ermöglicht, in denen kompetente Lehrpersonen ihr handlungsorientiertes wie auch ihr theoretisches Wissen zur Lösung von Gestaltungsproblemen einbringen können. Dadurch entstehen einerseits Lerngelegenheiten für die unterstützten (angehenden) Lehrpersonen. Andererseits kann damit auch ein Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqua-

lität für die Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Da Lehrerstudierende in der Regel wenig Gelegenheit haben, mit kundiger Unterstützung in der Praxis realistische Formen der Planung und Unterrichtsvorbereitung zu erwerben, kommt der Unterrichtsvorbesprechung unseres Erachtens eine wichtige Rolle zu.

2. Fragestellung und Design der quasi-experimentellen Interventionsstudie zum wahrgenommenen Nutzen von Unterrichtsvorbesprechungen in der berufspraktischen Grundausbildung

Die nachfolgend dargestellte Interventionsstudie¹ wurde am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) durchgeführt. Die Ausbildung zur Vorschul- resp. Primarlehrperson am Institut Unterstrass an der PHZH gliederte sich zum Zeitpunkt der Intervention in ein einjähriges Basisstudium, gefolgt von einem zweijährigen Diplomstudium. Im Basisstudium werden sowohl Halbtages- als auch Wochenpraktika durchgeführt. Bei den Halbtagespraktika arbeiten die Studierenden allein oder in Gruppen in einer kooperierenden Schule.

Leitende Hauptfragestellung der Untersuchung war, ob das im Rahmen von Praxis- halbtagen einer einphasigen Lehrergrundausbildung neu eingeführte Element der Unterrichtsvorbesprechung von den Studierenden und den Praxislehrpersonen als ein für das berufspraktische Lernen förderliches Mittel beurteilt wird und worin Nutzen und/oder Nachteile für das Lernen der angehenden Lehrpersonen gesehen werden. Zur Untersuchung dieser Fragestellung unterrichteten Studienanfänger im ersten Semester ihres Basisjahres sowohl Lektionen ohne besondere Lektionsvorbesprechung als auch Lektionen, für die eine Woche vor der Lektionsdurchführung eine Lektionsvorbesprechung mit der Praxislehrperson stattfand. Zur Ermöglichung dieser Lerngelegenheiten wurden in Zusammenarbeit mit der Ausbildungsinstitution die organisatorischen Veränderungen vorgenommen und die Praxislehrpersonen wurden im Rahmen einer Weiterbildung auf ihre neue Aufgabe zur Durchführung von Unterrichtsvorbesprechungen vorbereitet. Dies erfolgte auf der Grundlage ausgewählter Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings: die Gestaltung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen im Kontext einer vom Coach mitverantworteten Unterrichtsplanung zur optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Weitere zentrale Elemente des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings wie das Unterstützen der Studierenden während des Unterrichts oder die theoriebezogenen Kernaspekte für die Planung und Reflexion von Unterricht wurden nicht vermittelt, da die wahrgenommene Wirkung einer Unterrichtsvorbesprechung im Kontext einer mitverantworteten Unterrichtsplanung alleine interessierte.

¹ Die Aushandlung der Gesamtkonzeption der Interventionsstudie mit dem Institut Unterstrass sowie die Ausbildung der an der Studie beteiligten Praktikumslehrpersonen erfolgte durch F. Staub. Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf Daten, welche K. Futter im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit erhoben und ausgewertet hat (Futter, 2005).

2.1 Untersuchungsdesign und Methoden

Die Wirkung einer Vorbesprechung auf das Lernen der Studierenden wurde auf der Grundlage eines quasi-experimentellen Designs untersucht, indem das Element einer zusätzlichen Unterrichtsvorbesprechung systematisch variiert wurde und jede Studentin/jeder Student im Laufe des Semesters unter folgenden drei Bedingungen Lektionen durchführte: (A) mit einer Vorbesprechung der eigenen Lektion, (B) ohne Vorbesprechung, und (C) mit Zuhören bei der Vorbesprechung einer anderen Studentin/eines anderen Studenten. Lektionsvorbesprechungen wurden eine Woche vor der Lektionsdurchführung im Anschluss an den Unterricht des Praktikumshalbtages abgehalten. Den Auftrag für ihre Lektionen erhielten alle Studierenden zwei Wochen vor der Lektionsdurchführung. Als Vorbereitung auf die Vorbesprechung fertigten die Studierenden einen Planungsentwurf an, welcher von der Praxislehrperson und der Studentin/dem Studenten gemeinsam zu einem definitiven Lektionsplan weiterentwickelt wurde. Für allfällige weitere notwendige Vorbereitungsarbeiten blieb den Studierenden nach der Vorbesprechung noch eine Woche Zeit.

An der Untersuchung beteiligten sich während der Dauer eines Semesters alle Studierenden ($N=26$) des 1. Jahres des Basisjahres sowie die Praxislehrpersonen ($N=10$), was einer Vollerhebung dieser Studienkohorte entspricht. Das Durchschnittsalter der Praxislehrpersonen lag bei 45 Jahren, dasjenige der Studierenden bei 22 Jahren. Die Praxislehrpersonen standen durchschnittlich seit 19 Jahren im Schuldienst. Mittels Fragebögen schätzten sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen das Lernen der Studierenden unter den verschiedenen Bedingungen ein. Auf der Grundlage von Antworten auf offene Fragen in einem abschliessenden Fragebogen bezüglich der gemachten Erfahrungen wurde weiter eine qualitative Inhaltsanalyse mit Bezug auf das berufspraktische Lernen aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen durchgeführt. Weiter wurde jede Lektion aufgrund eines Rasters der Ausbildungsinstitution zur Erfassung von Unterrichtsqualität beurteilt. Das Raster beinhaltet acht Gesichtspunkte wie zum Beispiel: «Liegt ein klares Lernziel vor?» oder «Wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft?»

2.2 Spezifische Fragestellungen

Zur Untersuchung des (wahrgenommenen) Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen für das berufspraktische Lernen von zukünftigen Lehrpersonen werden im Ergebnisteil folgende Fragen beantwortet:

1. Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das berufspraktische Lernen der Studierenden eingeschätzt?
2. Werden die Vorbesprechung einer Lektion, die Lektionsdurchführung und deren Nachbesprechung in gleichem Masse als hilfreich für das berufspraktische Lernen eingeschätzt?
3. Unterscheidet sich der eingeschätzte Nutzen der eigenen Lektionsdurchführung bzw. der Nachbesprechung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung durch-

geführt wurde, die Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten mitverfolgt wurde oder keine Vorbesprechung stattfand?

4. Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen höher beurteilt als die Qualität von Lektionen ohne Vorbesprechung?
5. Welches sind aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen die lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung?
6. Worin sehen die Studierenden und die Praxislehrpersonen die Vor- und die Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

3. Ergebnisse

Jede Studentin/jeder Student durchlief in Dreiergruppen die drei Bedingungen A, B und C² während der gesamten Erhebungsdauer mindestens einmal, und in Zweiergruppen wurden die Bedingungen A und B mindestens zweimal durchlaufen. Damit die Ergebnisse bezüglich der Einschätzungen der einzelnen Bedingungen vergleichbar sind, werden Durchschnittswerte aufgrund der vorhandenen Daten pro Student oder Studentin und Bedingung berechnet. Auf der Grundlage dieser Daten wurde jedoch ausschließlich non-parametrisch geprüft. Die vorliegenden Stichprobenerhebungen sind voneinander abhängig (es handelt sich um Messwiederholungen; dieselben Studierenden durchlaufen nacheinander die verschiedenen Bedingungen). Das verwendete Prüfverfahren bei zwei voneinander abhängigen Stichproben ist der Wilcoxon-Test resp. der Friedman-Test bei drei voneinander abhängigen Stichproben. Das Signifikanzniveau wurde bei 5 % festgelegt.

3.1 Als wie hilfreich wird die Vorbesprechung der eigenen Lektion von den Studierenden und den Praxislehrpersonen für das berufspraktische Lernen der Studierenden eingeschätzt?

Die Einschätzungen des Nutzens der Vorbesprechung für das Lernen der Studierenden veränderten sich über den Zeitraum der Datenerhebung nicht signifikant. Den Nutzen der Vorbesprechung für das berufsspezifische Lernen (1 = nicht hilfreich, 2 = etwas hilfreich, 3 = hilfreich, 4 = sehr hilfreich) schätzten sowohl die Studierenden ($M=3.12$) als auch die Praxislehrpersonen ($M=3.35$) als «hilfreich» bis «sehr hilfreich» ein. Die Einschätzungen der beiden Gruppen unterscheiden sich 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. Konnten Studierende einer Unterrichtsvorbesprechung lediglich zuhören, schätzten sie den Nutzen dieser Vorbesprechung als wesentlich geringer ($M=2.3$) für das eigene Lernen ein, als wenn es sich um die Vorbesprechung der eigenen Lektion

² A=A-Treatment (Vorbesprechung der eigenen Lektion durchgeführt), B=Kontrollgruppe (keine Vorbesprechung), C=C-Treatment (Vorbesprechung einer Mitstudentin/eines Mitstudenten zugehört)

handelte. Diese Einschätzungen unterscheiden sich signifikant voneinander [$Z(N=17)=-2.592, p \leq 0.01$].

3.2 Werden die Vorberechnung einer Lektion, die Lektionsdurchführung und deren Nachberechnung in gleichem Masse als hilfreich für das berufspraktische Lernen eingeschätzt?

Falls eine Vorberechnung 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 Vorberechnung der eigenen Lektion wurde etwas weniger hilfreich ($M=3.12$) für das eigene Lernen eingeschätzt. Am wenigsten hilfreich wurde die Nachberechnung ($M=2.5$) eingeschätzt (vgl. Abbildung 1). Die Unterschiede der Einschätzungen des Nutzens zwischen Vorberechnung – praktischer Durchführung Lektion – Nachberechnung sind signifikant [$\chi^2(2, N=22)=19,902, p \leq 0.001$], so wie dies auch alle Paarvergleiche sind. Die Vorberechnung wird demzufolge als hilfreicher für das eigene Lernen eingeschätzt als die Nachberechnung der eigenen Lektion.

Wenn keine Vorberechnung der eigenen Lektion stattgefunden hatte, schätzten die Studierenden die praktische Durchführung der Lektion als hilfreicher für ihr Lernen ein

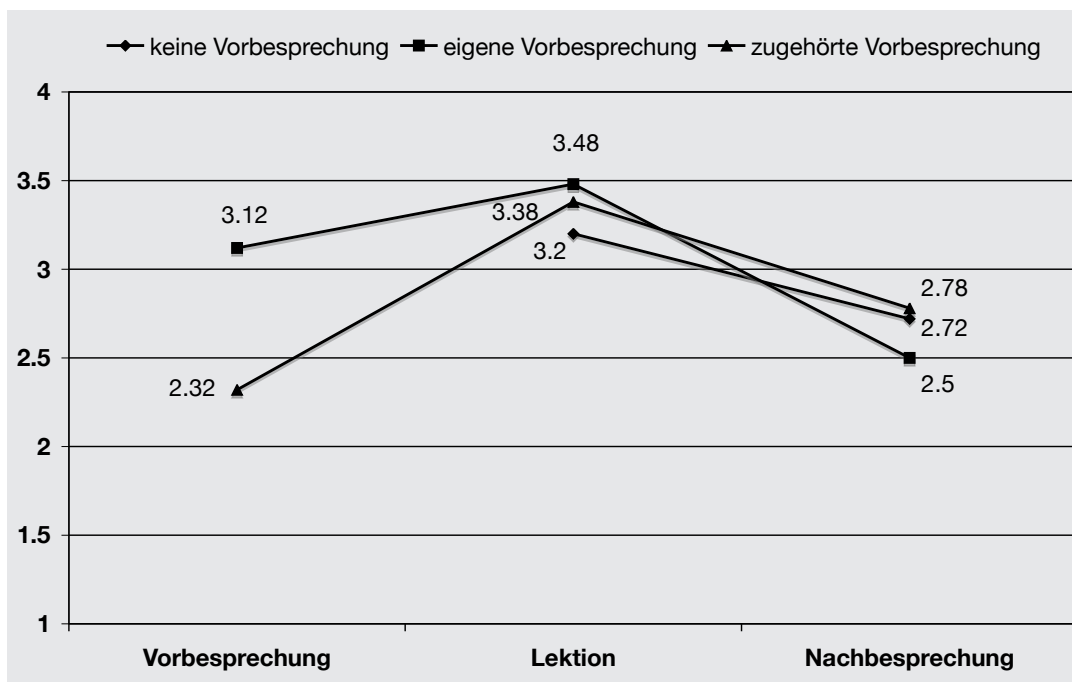


Abbildung 1: Vergleich der durchschnittlichen Einschätzung (1 = nicht hilfreich, 2 = etwas hilfreich, 3 = hilfreich, 4 = sehr hilfreich) des Nutzens von Vorberechnung, Lektionsdurchführung und Nachberechnung für das eigene berufsspezifische Lernen getrennt nach Bedingung

als die Nachbesprechung. Der Unterschied ist signifikant [$Z(N=20)=-2.272, p \leq 0.05$]. Ein gleiches Muster zeigt sich bei den Studierenden, welche lediglich zugehört hatten.

3.3 Unterscheidet sich der eingeschätzte Nutzen der eigenen Lektionsdurchführung bzw. der Nachbesprechung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung durchgeführt wurde, die Vorbesprechung einer Mitstudentin oder eines Mitstudenten mitverfolgt wurde oder keine Vorbesprechung stattfand?

Deskriptiv liegt der durchschnittlich eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung ohne Vorbesprechung der Lektion höher ($M=2.72$), als mit Vorbesprechung ($M=2.5$) (vgl. Abbildung 1). Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant [$Z(N=18)=-1.204, p=.229$]. 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 nicht signifikant [$Z(N=18)=-.734, p=.463$] in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung stattgefunden hat oder nicht.

3.4 Wird die Qualität von Lektionen mit einer Vorbesprechung von den Praxislehrpersonen höher beurteilt als die Qualität von Lektionen ohne Vorbesprechung?

Alle Praxislehrpersonen beurteilten im Anschluss an den Praxishalbtage die gehaltenen Lektionen anhand eines Rasters ihrer Ausbildungsinstitution zur Erfassung von Unterrichtsqualität mittels eines fünfstufigen Antwortformats. Auf dessen Grundlage wurde ein Durchschnittswert gebildet. Diejenigen Lektionen, welche vorbesprochen worden waren ($M=4.06$), wurden von den Praxislehrpersonen im Mittel signifikant besser beurteilt [$Z(N=16)=-2.451, p \leq 0.05$], als nicht vorbesprochene Lektionen ($M=3.75$). Die vorbesprochenen Lektionen wurden zudem auch besser beurteilt als Lektionen, bei welchen die Studierenden bei der Vorbesprechung lediglich zugehört ($M=3.42$) hatten [$Z(N=14)=-2.901, p \leq 0.01$].

3.5 Welches sind aus Sicht der Studierenden und der Praxislehrpersonen die lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung?

Auf die zum Abschluss der Praxishalbtage von den Studierenden wie auch den Praxislehrpersonen jeweils beantworteten offenen Fragetexte in den Fragebögen («Welches waren die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der *heutigen* Vorbesprechung?») und auf die am Ende des Semesters rückblickende Frage («Welches waren *über das Ganze gesehen* die für Ihr eigenes Lernen (für das Lernen der Studierenden) lehrreichsten Inhalte und Aspekte der Vorbesprechung?») formulierten die Studierenden und die Praxislehrpersonen Aussagen dazu, welche Inhalte und Prozessmerkmale von Vorbesprechungen für das berufspraktische Lernen hilfreich sind. Auf der Grundlage dieser qualitativen Daten wurde auf induktive Weise ein Codierleitfaden zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer

Unterrichtsvorbesprechung entwickelt. Dieser umfasst die in Tabelle 1 aufgeführten 21 Codes, welche sich unter drei übergeordnete Bereiche subsumieren lassen, die sich auf das «Was» und das «Wie» einer Vorbesprechung sowie auf damit verknüpfte Aspekte der Motivation und des emotionalen Erlebens beziehen.

Tabelle 1: Die drei Hauptbereiche des Codierleitfadens zur Erfassung der lehrreichsten Inhalte und Aspekte einer Unterrichtsvorbesprechung mit den zugehörigen Codes (alphabetisch geordnet)

Emotionales Erleben und Motivation	«Was»: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	«Wie» Art der ermöglichten Unterstützung
<ul style="list-style-type: none"> - Ängste abbauen - Mut machen - Sicherheit gewinnen - Unsichere Stellen klären 	<ul style="list-style-type: none"> - Anregungen Materialsuche - Fachdidaktik - Fachwissen - Gesamtablauf - Gestaltungselemente - Methodische Hinweise - Vorabklärungen - Zielsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsfindung unterstützen - Fragen stellen/beantworten - Gemeinsame Reflexion und Planung - Hilfe erhalten - Ideen austauschen/erhalten - Mentales Probehandeln - Neue Handlungsmöglichkeiten kennenlernen - Plan vorstellen und beurteilen lassen - Von Erfahrungen anderer profitieren

Für die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen auf die rückblickende Frage konnten insgesamt 102 Textstellen den 21 Codes zugeordnet werden. In Bezug auf die Antworten von Studierenden und Praxislehrpersonen auf die jeweils im Anschluss an die Halbtagespraktika gestellte Frage nach den lehrreichsten Inhalten und Aspekten konnten aufgrund der Inhaltsanalyse insgesamt 136 Textstellen den 21 Codes zugeordnet werden. Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, wie viele Zuordnungen pro Code im Anschluss an die Praxishalbtage, als auch rückblickend über das ganze Semester vorgenommen werden konnten.

Unmittelbar im Anschluss an die einzelnen Praxishalbtage wurden auf die Frage nach den lehrreichsten Inhalten und Aspekten einer Unterrichtsvorbesprechung überwiegend inhaltliche Aspekte genannt. Erst in der rückblickenden Gesamtschau werden dagegen häufiger auch Aspekte der Zusammenarbeit und des emotionalen Erlebens genannt.

3.6 Worin sehen die Studierenden und die Praxislehrpersonen die Vor- und die Nachteile einer ausführlichen Vorbesprechung?

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

Tabelle 2: Häufigkeit von Aussagen in den drei übergeordneten Bereichen zu den lehrreichsten Inhalten und Aspekten von Unterrichtsvorbesprechungen im Anschluss an die Praxishalbtage und im Gesamtrückblick

	Im Anschluss an die Praxis-halbtage genannte lehrreichste Inhalte und Aspekte		Im Gesamtrückblick genannte lehrreichste Inhalte und Aspekte	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Emotionales Erleben und Motivation	2	1.5	14	13.7
«Was»: Inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit	117	86.1	48	47.1
«Wie»: Art der Zusammenarbeit	17	12.4	40	39.2

und Praktikumslehrpersonen am häufigsten genannte Vorteil wird darin gesehen, dass die Studierenden durch die Vorbesprechung Sicherheit gewinnen können. Tabelle 3 gibt Auskunft über die meistgenannten Vorteile einer ausführlichen Vorbesprechung.

Der Zuwachs an Sicherheit wird von den Studierenden und den Praxislehrpersonen am häufigsten als Vorteil benannt, gefolgt von Aspekten der Art und Weise der Hilfestellung. Nicht explizit als Vorteil benannt werden inhaltliche Aspekte.

Hinsichtlich der genannten Nachteile wurden erneut induktiv Codes auf der Grundlage der Antworten der Studierenden und Praxislehrpersonen entwickelt. In Tabelle 4 wird dargestellt, wie viele Studierende resp. Praxislehrpersonen welchen Nachteil nannten.

Tabelle 3: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, welche den jeweiligen Vorteil einer ausführlichen Vorbesprechung rückblickend nannten (nur die vier meistgenannten Vorteile)

Argumente für eine Unterrichtsvorbesprechung	Studierende (N = 26)		Praxislehrpersonen (N = 10)	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Sicherheit gewinnen	10	38.5	3	30
Ideen austauschen/erhalten	10	38.5	1	10
Von Erfahrungen profitieren	4	15.4	2	20
Hilfe erhalten	5	19.2	–	–

Der am häufigsten genannte Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung wird sowohl von den Studierenden als auch von den Praxislehrpersonen in einer allfällig zu starken Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrperson oder einer zu grossen An-

passung der Studierenden an die Praxislehrperson gesehen. Zudem wird auch der grosse Zeitaufwand von nahezu einem Drittel als Nachteil gesehen.

Tabelle 4: Anzahl Studierende resp. Praxislehrpersonen, welche den jeweiligen Nachteil einer ausführlichen Vorbesprechung rückblickend nannten

Nachteile einer Unterrichtsvorbesprechung	Studierende (N=26)		Praxislehrpersonen (N=10)	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Beeinflussung/Anpassung	9	34.6	4	40
Grosser Zeitaufwand	7	26.9	3	30
Kein Lernen aus Fehlern möglich	5	19.2	–	–
Vorausplanung schwierig	1	3.9	4	40
Motivationsverlust	4	15.4	–	–
Kein Experimentieren möglich	2	7.7	1	10
Konsumhaltung	1	3.9	1	10

4 Diskussion

Der im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenweiterbildung entwickelte Ansatz des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (Staub, 2001; West & Staub, 2003) sieht in der Unterrichtsvorbesprechung – in Ergänzung zur Unterrichtsnachbesprechung – eine wichtige strukturelle Komponente zur Erzeugung von Lerngelegenheiten in berufspraktischen Settings. In der Lehrer- und Lehrerinnenbildung dominieren dagegen Unterrichtsbesprechungen in Form von Unterrichtsnachbesprechungen zur Reflexion bereits durchgeführter Lektionen (vgl. Schüpbach, 2007). Die mittels Fragebogen erhobenen Einschätzungen des Nutzens von Unterrichtsvorbesprechungen für das berufspraktische Lernen zeigen, dass die Unterrichtsvorbesprechungen von einer Mehrheit der Studierenden als hilfreich bis sehr hilfreich für ihr Lernen beurteilt wird. Diese positive Einschätzung teilen auch die Praxislehrpersonen. Die Beurteilungen der beiden Personengruppen unterscheiden sich nicht signifikant. Die blosse Anwesenheit bei der Vorbesprechung einer anderen Studentin oder eines anderen Studenten wird von einer Mehrheit der Studierenden zwar ebenfalls als «etwas hilfreich» oder «hilfreich» beurteilt. Im Vergleich dazu wird jedoch die Vorbesprechung von eigenen Lektionen signifikant hilfreicher beurteilt.

Im Vergleich zu den Unterrichtsnachbesprechungen beurteilten die Studierenden die Vorbesprechung der eigenen Lektion signifikant hilfreicher für ihr Lernen. Eine mögliche Ursache dafür, dass die Vorbesprechung hilfreicher eingeschätzt wurde als die

Nachbesprechungen, könnte darin gesehen werden, dass den Vorbesprechungen schon aufgrund ihrer relativen Neuheit Attraktivität zukommt. Diese Erklärung (alleine) scheint jedoch unwahrscheinlich, da dem Neuheitswert die Notwendigkeit eines grösseren zeitlichen Engagements gegenübersteht.

Die qualitativen Analysen der Antworten auf die offenen Fragen geben Hinweise darauf, weshalb insbesondere Unterrichtsvorbesprechungen von den Befragten als hilfreich bis sehr hilfreich eingeschätzt werden. Es sind dies (1) bestimmte Gesprächsinhalte (z. B. zum Gesamtablauf der Lektion, Materialhinweise oder Hilfestellungen fachdidaktischer Art), (2) die durch die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praxislehrperson in der Planungsphase gewonnene Unterstützung (z. B. bei der Entscheidungsfindung, durch das Kennenlernen neuer Handlungsmöglichkeiten oder beim mentalen Probedenken) und (3) die damit einhergehenden emotionalen resp. motivationalen Aspekte (Gewinn von Sicherheit und der Abbau von Ängsten). Die zwei von der grössten Anzahl Studierender (von je 38%) genannten Vorteile einer ausführlichen Unterrichtsvorbesprechung sind die damit gewonnene Steigerung des Sicherheitsgefühls sowie die Möglichkeit zum Austausch von Ideen mit den Praxislehrpersonen. Der am häufigsten genannte Nachteil von Vorbesprechungen (von 35% der Studierenden und 24% der Praxislehrpersonen) sind die allenfalls zu dominante Beeinflussung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen. Der am zweithäufigsten genannte Nachteil (27% der Studierenden und 24% der Praxislehrpersonen) betrifft den erforderlichen Zeitaufwand für die Durchführung der Vorbesprechungen. Weiter vermuten 19% der Studierenden als Nachteil, dass Unterrichtsvorbesprechungen ein Lernen aus Fehlern verhindern können.

Der Befund, dass die Unterrichtsqualität von vorbesprochenen Lektionen von den jeweiligen Praxislehrpersonen signifikant höher beurteilt wurde als die Qualität von nicht vorbesprochenen Lektionen, deutet weiter darauf hin, dass Vorbesprechungen ein geeignetes Mittel sein können, um die Unterrichtsqualität von Lehrerstudierenden zu steigern. Eine Qualitätsverbesserung, welche vor allem auch den unterrichteten Schülerinnen und Schülern zugutekommt. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Praxislehrpersonen bei ihrer Beurteilung keine neutralen Beobachter sind, da sie Lektionen beurteilten, für deren Planung und Erfolg sie – wie auf der Grundlage des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings gefordert – Mitverantwortung übernehmen. Für eine Absicherung dieses Ergebnisses müsste in weiterführenden Untersuchungen die Unterrichtsqualität der Lektionen zusätzlich durch neutrale Experten eingeschätzt werden, denen nicht bekannt ist, ob eine Lektion vorbesprochen wurde oder nicht.

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich bezüglich des eingeschätzten Nutzens der Lektionsdurchführung in Abhängigkeit davon, ob eine Vorbesprechung stattfand oder nicht. Auch der eingeschätzte Nutzen der Nachbesprechung unterschied sich nicht

in Abhängigkeit von dieser Bedingungsvariation. Aufgrund der Modellannahmen zum Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching wäre zu erwarten, dass sich der Nutzen von Unterrichtsnachbesprechungen in Verbindung mit einer Lektionsvorbesprechung vergrößert, da die durchgeführte Lektion sehr spezifisch in Bezug auf die in der Vorbesprechung ausgehandelten Zielvorstellungen und geteilten Gestaltungsüberlegungen reflektiert werden kann. Die Analyse der Gruppendiskussion mit den Studierenden am Ende des Semester gab Hinweise darauf, dass es vermutlich noch nicht allen Praxislehrpersonen gelungen war, die Nachbesprechungen in einer für die Studierenden transparenten Weise auf die jeweilige Vorbesprechung zu beziehen. Im Rahmen der Interventionsstudie wurde einzig die in Mitverantwortung für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler durchgeführte Unterrichtsvorbesprechung als ein Element des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings in das System der Praktikumsbetreuung eingeführt. Dieses Element hat im untersuchten Praxissystem den wahrgenommenen Nutzen für das Lernen anhand der Unterrichtsnachbesprechung nicht signifikant verändert. In weiterführenden Interventionsstudien wäre zu klären, ob eine Kombination der Unterrichtsvorbesprechung mit Hilfestellungen zur thematischen Fokussierung von Vor- und Nachbesprechungen die Qualität der Nachbesprechung bei Vorhandensein einer Vorbesprechung signifikant verändert. Ein im Rahmen dieser Intervention ebenfalls nicht implementiertes Element des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings sind lehr-lernpsychologisch fundierte Kernaspekte für die Planung und Reflexion von Lektionen. Eine Hauptfunktion dieser Kernaspekte ist es, durch eine Fokussierung auf die Inhalte der intendierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion in kohärenter Weise zu verknüpfen.

Die hier berichtete Interventionsstudie liefert einige Belege dafür, dass Unterrichtsvorbesprechungen zur mitverantworteten Planung von Unterricht in der berufspraktischen Ausbildung produktive Lerngelegenheiten erzeugen können, denen Studierende wie auch Praxislehrpersonen eine für das berufspraktische Lernen förderliche Wirkung zuschreiben. Die qualitative Analyse der Antworten auf die Frage nach den Nachteilen von Unterrichtsvorbesprechungen zeigt jedoch auch, dass 35% der Studierenden und 40% der Praxislehrpersonen die Möglichkeit einer zu starken Einflussnahme durch die Praktikumslehrpersonen befürchten. Für die insgesamt positive Wahrnehmung dieser Neuerung spricht jedoch auch die Tatsache, dass die mit der quasi-experimentellen Studie eingeführte Unterrichtsvorbesprechung auch nach dem Abschluss der Untersuchung im Institut Unterstrass an der PHZH beibehalten und weiter ausgebaut wurde.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Edwards, A. & Protheroe, L.** (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227–242.
- Futter, K.** (2005). *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*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Heitzmann, A. & Messner, H.** (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5–16.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Messner, H. & Reusser, H.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Neuweg, H. G.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackel & H. G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT Verlag.
- Nölle, K.** (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–68.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Chur: Verlag Rüegger.
- Schüpbach, J.** (2007). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Wissen und Handeln»? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 113–141.
- Staub, F. C. & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Autorin und Autor

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, kathrin.futter@access.uzh.ch

Fritz C. Staub, Prof. Dr., Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg, fritz.staub@unifr.ch