



Unterrichten: Lehren und Lernen

Unterricht mit Studierenden ko-konstruktiv planen,
durchführen und reflektieren

Florian Hesse • Maya Zastrow
Karin Kleinespel • Will Lütgert (Hrsg.)

Unterrichten: Lehren und Lernen

Ein Curriculum für schulische Mentorinnen und Mentoren
und Studierende

Experte-Novize-Fassung – Modul C
Unterricht mit Studierenden ko-konstruktiv planen, durchführen und reflektieren

Autorinnen und Autoren

Andrea Baldauf • Petra Bauerschmidt

Jana Gierschke • Matthias Grün

Beate Hertel • Florian Hesse

Jana Honegger • Karin Kleinespel

Will Lütgert • Sylke Schiller

Redaktion

Carolin Barthel

Sylke Schiller

Maya Zastrow

Mitwirkende Studierende

Linda Bracke • Katjana Burkhardt

Tim Hefner • Theresa Stadler

Laura Stadtmüller • Katharina Vogt

Copyright 2021. Alle Rechte vorbehalten.

Gerne stellen wir Ihnen unsere Materialien kostenfrei zur Verfügung unter den folgenden Voraussetzungen: Alle Materialien sind nach den gesetzlichen Bestimmungen urheberrechtlich geschützt. Materialien, die aufgrund ihrer Beschaffenheit eine Bearbeitung ausdrücklich zulassen, dürfen durch Nutzer_innen bearbeitet oder übersetzt werden. Alle anderen Materialien und Medien dürfen nur unbearbeitet genutzt werden. Wir bitten bei der Verwendung der Materialien um einen Hinweis auf die Herausgeber_innen.

Wir sind interessiert an Ihrer Rückmeldung zu den Materialien und deren Einsatz. Dies hilft uns bei deren Evaluation und Weiterentwicklung. Nutzen Sie hierzu gerne unseren kurzen Online-Fragebogen

(<https://ww2.unipark.de/uc/unterrichtenlehrenundlernen/>)

oder schreiben Sie uns eine E-Mail

(maya.zastrow@uni-jena.de).

Wir freuen uns auf Ihr Feedback.



Ko-Konstruktive
Lernbegleitung



PLANUNG
des Unterrichts



DURCHFÜHRUNG
des Unterrichts



NACHBESPRECHUNG
des Unterrichts



Inhalt

| | |
|---|----|
| Idee und Ziel dieses Moduls | 8 |
| Vom „Lehrprobenmodell“ zur Ko-Konstruktion von Unterricht | 10 |
| Die Komplexität der Unterrichtsplanung | 14 |
| Die Unterrichtsplanung von Anfang an in Lernbegleitung integrieren..... | 16 |
| Unterricht ko-konstruktiv durchführen: Team-Teaching | 35 |
| Unterricht ko-konstruktiv nachbesprechen | 41 |
| Schlussbemerkungen und Ausblick | 42 |
| Anhang: Impulskarten | 44 |
| Literaturverzeichnis | 46 |
| Bildnachweise und Abbildungsverzeichnis | 48 |

1 Idee und Ziel dieses Moduls

Die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist ein zentrales Ziel der Lehrerbildung. Auch das *Praxissemester* soll diesen Prozess unterstützen. Studierende erhalten dabei die Möglichkeit, über ein Semester hinweg an einer Ausbildungsschule fremden Unterricht zu beobachten und erste eigene Unterrichtsversuche zu machen. Ihre Erfahrungen sollen sie vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren. Um solche Reflexionsprozesse zu befördern, braucht es eine professionelle Lernbegleitung und Feedbackkultur auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren an den Ausbildungsschulen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben demgegenüber aber gezeigt, dass sich Lehrkräfte nur selten auf diese Aufgabe vorbereitet fühlen.

Das Projekt Ausbildung der Ausbilder (AUAU) setzt an diesem Punkt an und richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die Studierende im schulischen Teil des Praxissemesters begleiten. In drei Ausbildungsmodulen wird versucht, eine die Unterrichtsqualität fördernde Feedbackkultur für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu stärken.

Das vorliegende Begleitheft bezieht sich auf das Modul C: *Ko-Konstruktion von Unterricht*. Anders als bei den Modulen A und B liegt der Fokus nicht mehr auf der Unterrichtsnachbesprechung, sondern auf der Unterrichtsplanung. Es geht um die gemeinsame Verantwortungsübernahme für den Unterricht von Anfang an, denn aus unserer Sicht sollte professionelle Lernbegleitung von Novizen der *Gestaltungsaufgabe* des Lehrberufs gerecht werden und nicht nur auf einer kritischen Nachbesprechung beruhen. Insbesondere Lehramtsstudierende können bereits bei der Planung von Ihrer Expertise profitieren, weil Sie beispielsweise über umfangreichere Erfahrungen hinsichtlich des Vorwissens Ihrer Lernenden, der Gestaltung und Sequenzierung aktivierender Lerngelegenheiten sowie der Formulierung angemessener Lernziele verfügen.



A

Im ersten Modul geht es darum, die Rollen von Lehramtsexpert/innen und Lehramtsnoviz/innen in der Unterrichtsnachbesprechung zu klären und eine thematische Akzentuierung einer Unterrichtsnachbesprechung einzuführen, die von Lehramtsexpert/innen und -noviz/innen auf Augenhöhe gestaltet wird.

B

Im zweiten Modul wird das Unterrichtsdiagnoseinstrument "Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik" (EMU) von Andreas Helmke und seinen Mitarbeitenden eingeführt, das die strukturierte erfahrungsbezogene Unterrichtsnachbesprechung ergänzt.

C

Das dritte Modul verbindet die Besprechungskonzepte mit der ko-konstruktiven Planung, Durchführung und Reflexion, die sich am Konzept des "Fachbezogenen Unterrichtsocachings" von Fritz Staub und Mitarbeitenden orientiert. Hier geht es darum, das sog. "Lehrprobenmodell", das die Nachbesprechung in den Mittelpunkt stellt, durch das umfassendere Modell der Ko-Konstruktion von Unterricht abzulösen.

Abb. 1

2 Vom „Lehrprobenmodell“ zur Ko-Konstruktion von Unterricht

Aus zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen wissen wir, dass die Lernbegleitung von angehenden Lernpersonen meist folgendes Muster annimmt: Der oder dem Studierenden wird eine Unterrichtsstunde oder -einheit zugewiesen, die diese/r dann selbstständig plant und durchführt. Die begleitende Lehrperson beobachtet den Unterricht und gibt nach Stundenende eine lose und knappe Rückmeldung darüber, ob die Unterrichtsstunde gut oder schlecht verlaufen ist und welche Hinweise zukünftig zu beachten sind. Die Nachteile dieses „Lehrprobenmodells“ liegen auf der Hand: Das Feedback bleibt meist auf der Oberfläche und die Studierenden werden kaum zum eigenständigen Nachdenken über gelungene oder noch zu verbessernde Aspekte des Unterrichts angeregt. In einer universitären Praxisphase, in der theoretisches Wissen und unterrichtliches Handeln eng ineinandergreifen sollen, liegt aber gerade auf der Reflexion ein besonderer Fokus.

In den bisherigen zwei Modulen dieser Fortbildung haben wir versucht, das Lehrprobenmodell durch zwei zentrale Maßnahmen aufzubrechen. Im Modul A wurde deutlich, dass Beratungsgespräche sowohl strukturiert ablaufen sollten als auch eine Beratungshaltung voraussetzen, die von Empathie, Akzeptanz und Echtheit geprägt ist und die Studierenden zur Reflexion anregt. Im Modul B wurden diese Aspekte durch das Konzept der Evidenzbasierung erweitert. Damit ist gemeint, Unterricht auf der Basis von solchen Daten zu reflektieren, die sich in der Unterrichtsfor-schung als besonders lernförderlich erwiesen haben, also Daten zur Klassenführung, zum Lernförderlichen Klima usw. Zur Erfassung solcher Daten eignen sich Diagnoseinstrumente wie **EMU** oder **SEfU**, die neben der Lehrpersonenperspektive auch die der Beobachtenden und Lernenden einbeziehen. Eine Übersicht beider Instrumente finden Sie im Infokasten rechts.

Zwei Evidenzbasierte Diagnoseinstrumente

EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik, Helmke et al., 2012)

<http://unterrichtsdiagnostik.de/>

Mit EMU können Sie einen gehaltenen Unterricht aus drei Perspektiven (Lehrperson, Beobachter/in, Schüler/in) hinsichtlich zentraler Merkmale guten Unterrichts diagnostizieren. Eine ausführliche Anleitung zum Tool findet sich in Modul 2.

SEfU (Schüler als Experten für Unterricht, FSU Jena)

<http://www.sefu-online.de/>

SEfU ist vor allem für fortgeschrittene Studierende oder Lehramtsanwärter/innen geeignet, die schon ganze Unterrichtseinheiten durchführen und diese evaluieren wollen. Anders als EMU ist dies aber nur aus zwei Perspektiven (Lehrperson, Schüler/innen) möglich. Ein besonderer Vorteil des Programms ist die schnelle digitale Auswertung (auch über das Smartphone).

Abb. 2

In der wissenschaftliche Debatte um wirksame Formen der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen hat gegenwärtig insbesondere die **Unterrichtsvorbesprechung** bzw. die **Unterrichtsplanung** verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Obwohl das Planen ein fundamentaler Bestandteil der täglichen Arbeit von erfahrenen Lehrpersonen ist, liegen immer noch wenige Ansätze vor, die planerisches Handeln systematisch als gemeinsam verantwortete Aktivität in der schulpraktischen Ausbildung berücksichtigen.

Es ist das Verdienst von Fritz C. Staub und seinen Mitarbeitenden, in den letzten Jahren zunächst mit dem „fachspezifischen“ und später mit dem „kollegialen Unterrichtscoaching“ ein Modell vorgelegt zu haben, das an dieser Forschungs- und Entwicklungslücke ansetzt. Eine Grundannahme des Modells besteht darin, dass der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern ein **Gestaltungsberuf** ist. Das bedeutet, dass Lehrpersonen tagtäglich die Aufgabe bewältigen müssen, ihren Schülerinnen und Schülern Lernangebote bereitzustellen, die qualitätsvolles, fachliches Lernen ermöglichen. Diese Aufgabe ist insbesondere für den Berufsanfang hochkomplex (vgl. Kap. 3), weshalb schon in diesem ersten Schritt des Unterrichtens eine Unterstützung durch erfahrenere Lehrpersonen unerlässlich ist. Diesem Erfordernis wird durch die **Ko-Konstruktion**, hier verstanden als die gemeinsam verantwortete Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, Rechnung getragen. 🎬 **Film 11**



Im Rahmen des dritten Fortbildungsmoduls haben wir diese beiden Kernideen – Gestaltungsberuf und Ko-Konstruktion – übernommen, mit den Ideen der Strukturiertheit (Modul 1) und Evidenzbasierung (Modul 2) verknüpft und auf die Anforderungen des Planungsprozesses hin weiterentwickelt.

In den folgenden Kapiteln machen wir deutlich, dass angehende Lehrpersonen bei der Planung der Unterstützung bedürfen (Kap. 3). Unser Modell der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung (Kap. 4) erfolgt zweischrittig. Zu Beginn des Praxissemesters schlagen wir eine Eingangsbesprechung mit den Studierenden vor, in der die Grundlagen für Planungsentscheidungen und die gemeinsame Zusammenarbeit gelegt werden (Kap. 4.1). Für die ko-konstruktive Planung einer Stunde im Rahmen einer umfassenden Unterrichtseinheit haben wir einen Gesprächsablauf entworfen (Kap. 4.2). Darüber hinaus weisen wir auf Gesprächsstrategien hin, die eine ko-konstruktive und lernförderliche Gesprächsgestaltung erlauben (Kap. 4.3).

Im zweiten Teil dieses Heftes gehen wir darauf ein, wie sich das gemeinsame Planen auf die Durchführung und Nachbesprechung von Unterricht im Praxissemester auswirken kann. Dazu stellen wir zum einen Formen von Team-Teaching vor, zum anderen legen wir dar, inwiefern Nachbesprechungen in Anbetracht einer gemeinsamen Planung noch zielgerichteter verlaufen können.

3 Unterrichtsplanung ist komplex



In universitären Lehrveranstaltungen fragen Studierende schon in frühen Semestern danach, wann sie lernen, Unterricht zu planen. Hinter dieser Frage verbirgt sich die Vorstellung, dass die Gestaltung von Unterricht ein Prozess sei, den man gewissermaßen handwerklich erlernen könne. Erwartet werden beispielsweise „Rezepte“, „Regeln“ oder „Anleitungen“, wie man in einer bestimmten Klassenstufe einen bestimmten Unterrichtsgegenstand einzuführen hat, wie man bestimmte Lehrwerke und Medien einbeziehen sollte oder wie man eine Stunde zeitlich so plant, dass man mit dem Stundenklingeln endet.

Obwohl hier nicht bestritten werden soll, dass der Berufsalltag Handlungsroutinen verlangt, um das Unterrichtsdeputat zu bewältigen, soll an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass Unterrichtsplanung mehr bedeutet als die bloße Anwendung von Rezepten. Unterrichtsplanung ist ein Prozess, bei dem verschiedene Wissensbereiche von (angehenden) Lehrpersonen zusammenfließen, bei dem zahlreiche Wissensbestände miteinander vernetzt werden müssen.

Dieser Prozess wird zudem durch Überzeugungen beeinflusst und muss auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden sowie den jeweiligen Kontext abgestimmt werden. „Je aktiver und selbstmotivierter, je problemlösender und dialogischer, aber auch je bewusster und reflexiver Wissen erworben resp. (ko-)konstruiert wird, desto besser wird es verstanden und behalten (Transparenz, Stabilität), desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden (Transfer, Mobilität) und als desto bedeutsamer werden die mit dessen Erwerb verbundenen Lernerträge erfahren (Motivationsgewinn, Zugewinn an Lernstrategien, Selbstwirksamkeit)“ (Reusser 2006, S. 159).

Angesichts dieses Anspruchs an die Prozessqualität von Unterricht ist es zentral, angehende Lehrpersonen dabei zu unterstützen, die herausfordernde Verknüpfungsleistung zu bewältigen. So wissen wir beispielsweise aus empirischen Studien, in denen der Planungsprozess angehender Lehrpersonen im Verlauf ihres ersten Berufsjahres begleitet wurde, dass insbesondere angehende Sekundarschullehrkräfte das fachliche Wissen im Verlauf der Praxisphase überbetonen

Aus Angst, dass die Lernenden Wissenslücken bei den Studierenden entdecken, arbeiten diese umfangreiches Hintergrundwissen zur Stundenthematik auf, was letztlich dazu führen kann, dass sie in einen Vorlesungsduktus verfallen, der kaum Raum für die im o.g. Zitat angeführten Prozessqualitäten für Unterricht eröffnet.

4 Die Unterrichtsplanung von Anfang an in die Lernbegleitung integrieren

In den folgenden Kapiteln wollen wir ein Planungsschema vorstellen, das fachbegleitenden Lehrpersonen und ihren Studierenden dabei helfen soll, diesen Prozess **ko-konstruktiv** zu gestalten. Ko-Konstruktion heißt für uns im Kontext der Unterrichtsplanung, dass die Beteiligten die Planung gemeinsam erarbeiten und somit auch eine geteilte Verantwortung für die Zusammenarbeit übernehmen. Im Unterschied zum „Lehrprobenmodell“ ändert sich dadurch auch die Rolle der fachbegleitenden Lehrperson, die nun weniger bewertend agiert und ihre Expertise unterstützend einbringen kann.

Unser Modell der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung erfolgt zweischrittig. Im ersten Schritt beschreiben wir, wie die fachbegleitende Lehrperson und die/der Studierende eine Eingangsbesprechung zu Beginn des Praxissemesters gestalten können. Diese hat den Zweck, grundlegende Fragen zu klären, die alle kommenden Planungs- und Reflexionssitzungen entlasten sollen. Dazu zählen beispielsweise Aspekte des Schulkonzepts, der geplanten Unterrichtsreihen im Fach, der Beteiligung der/des Studierenden in den Unterrichtseinheiten sowie Aspekte der gemeinsamen Zusammenarbeit. Kurz gesagt geht es darum, dass sich die Beteiligten einen Überblick verschaffen und eine Grundlage für die gemeinsame Zusammenarbeit entwickeln. Im zweiten Schritt geht es vielmehr um die konkrete Planung einer Unterrichtssequenz oder -stunde. Analog zur Unterrichtsnachbesprechung bieten wir auch für die Planung einen Gesprächsleitfaden an, der den Beteiligten als Orientierung dienen kann.

4.1 Die Eingangsbesprechung

Für die Studierenden ist das Praxissemester eine neue Situation. Zwar haben sie bereits erste Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in Orientierungs- oder Eingangspraktika sammeln können. Ihr Alltag war aber in den vorangehenden Semestern durch das Grundstudium ihrer Fächer, der Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften geprägt. Es ging darum, ein möglichst breites Wissen in verschiedenen Domänen zu erwerben. Das Praxissemester erfordert eine Umstellung: Nicht nur müssen sich die Studierenden wieder an einen durchorganisierten Schulalltag gewöhnen. Sie müssen auch erstmals ihr bereits erworbenes Wissen für die Beobachtung, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in Anschlag bringen. Hinzu kommt die Eingewöhnung in ein neues Kollegium und das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler.

Es ist selbstverständlich, dass die Studierenden in dieser Situation Fragen haben, die sie adressiert und beantwortet wissen wollen, um mit einem sicheren Gefühl in das Praxissemester zu starten. Im Anhang dieses Begleitheftes finden Sie vier Impulskarten, die als Anregung dienen sollen, gleich zu Beginn der Praxisphase solche Dinge zu klären, die unserer Erfahrung nach in deren Verlauf relevant werden. Ganz bewusst haben wir uns hier für Impulse und nicht für eine Checkliste der zu besprechenden Themen entschieden, da von Schule zu Schule, Lehrperson zu Lehrperson und Studierender/m zu Studierender/m unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen können.

Auf den zwei folgenden Seiten wollen wir die Impulskarten vorstellen, bevor wir den Übergang von der Eingangsbesprechung zur eigentlichen Planung näher betrachten.

Impulse für die Eingangsbesprechung

Die Impulse für die Eingangsbesprechung beziehen sich auf die vier Themenfelder „Vorstellung und Beziehungsgestaltung“, „Schule“, „Lerngruppe“ und „Unterrichtseinheit(en)“, die wir im Folgenden kurz erläutern wollen.

Vorstellung und Beziehungsgestaltung

In den kommenden Monaten werden Sie eng zusammenarbeiten. Nehmen Sie sich in der ersten Vorbesprechung Zeit, sich gegenseitig kennenzulernen, indem Sie klären, was Ihnen jeweils wichtig ist, wo Interessen und Stärken liegen und wie Sie sich eine gute Zusammenarbeit vorstellen. Dann wissen beide Parteien, woran Sie sind und können sich angemessen auf die Zusammenarbeit einstellen.

Schule

Der Tagesablauf an einer Schule ist von Regeln und Routinen bestimmt, die Außenstehenden nicht immer sofort zugänglich sind. Vom Kaugummiverbot über die Sitzplatzverteilung im Lehrerzimmer bis hin zur Regelung der Pausenaufsicht gibt es Regeln und Rituale, über die Sie die Studierenden aufklären sollten. Wenn Ihre Schule zudem ein besonderes (reform-)pädagogisches Konzept aufweist, wäre in einem Erstgespräch der Zeitpunkt, auf entsprechende Besonderheiten hinzuweisen. Abgesehen von den Regeln des Zusammenlebens ist für die Studierenden auch die Schule als Gebäude interessant: In welchem Klassenraum unterrichten sie? Wo können sich die Studierenden Unterrichtsmaterialien besorgen? Wie sieht es mit der technischen Ausstattung aus? All das sind Fragen, die sich am besten auf einem Schulrundgang klären lassen.

Lerngruppe

Auch wenn die Studierenden zu Beginn ihres Praxissemesters zunächst im Unterricht hospitieren werden und Gelegenheit haben, die Lerngruppe, in der sie unterrichten werden, kennenzulernen, bietet ein Erstgespräch die Möglichkeit, auf individuelle Besonderheiten hinzuweisen. Dies kann einzelne Schülerinnen und Schüler betreffen (z.B. Kinder mit besonderem Förderbedarf), aber auch besondere Gruppendynamiken (Ist die Klasse eher lebhaft oder ruhig?) oder Spezialisierungsbereiche (z.B. Sprachklasse vs. Naturwissenschaftsklasse).

Unterrichtseinheit(en)

Im Kern des Praxissemesters steht die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. In einem ersten Gespräch können Sie der/dem Studierenden skizzieren, welche Unterrichtseinheiten Sie für das kommende Halbjahr geplant haben und wo potentielle Möglichkeiten für die Studierenden bestehen, erste Unterrichtsversuche zu machen. Auf diese Weise ist es den Studierenden schon zu einem frühen Zeitpunkt möglich zu planen, wann sie die von der Universität geforderten Beobachtungs-, Reflexions- und/oder Forschungsaufträge umsetzen.

Zum Abschluss des Gesprächs sollten Sie den Studierenden die Möglichkeit geben, weitere Fragen zu stellen

4.2 Die ko-konstruktive Unterrichtsplanung


Das Vorgespräch

Im Vorgespräch sollten Sie dem/der Studierenden für die Stunde, die Sie gemeinsam vorbereiten wollen, das Unterrichtsziel der Stunde (Groblernzielziel) im Rahmen der gesamten Unterrichtseinheit erörtern und begründen sowie gezielte Informationen zur Lerngruppe zur Verfügung stellen. Solche Basisinformationen sind notwendig, damit die/der Studierende erste Planungsideen entwickelt. Dabei ist es z. B. wichtig, über die Platzierung der zu planenden Unterrichtsstunde innerhalb der Unterrichtseinheit zu sprechen (Handelt es sich beispielsweise um den Einstieg in ein neues Thema oder um eine Übungsstunde?). Nach dem Vorgespräch sollten erste Ankerideen für die Stunde sowohl beim Studierenden als auch bei Ihnen selbst entstanden sein, mit denen Sie in das ko-konstruktive Planungsgespräch gehen.

Das Planungsgespräch

Um das ko-konstruktive Planungskonzept umsetzen zu können, das wir im Folgenden vorstellen wollen, empfehlen wir ein Zeitfenster von 45 Minuten.

Schritt 1 – Gesprächsstruktur erklären.

Analog zu den Gesprächsleitfäden zur Unterrichtsnachbesprechung beginnt auch die Unterrichtsplanung mit einer Erklärung der Gesprächsstruktur durch die fachbegleitende Lehrperson. In diesem Gesprächsteil kann außerdem an bisherige Gespräche angeknüpft werden, z.B. an die Eingangsbesprechung (Kap. 4.1).  **Film 12**

Das Planungsgespräch

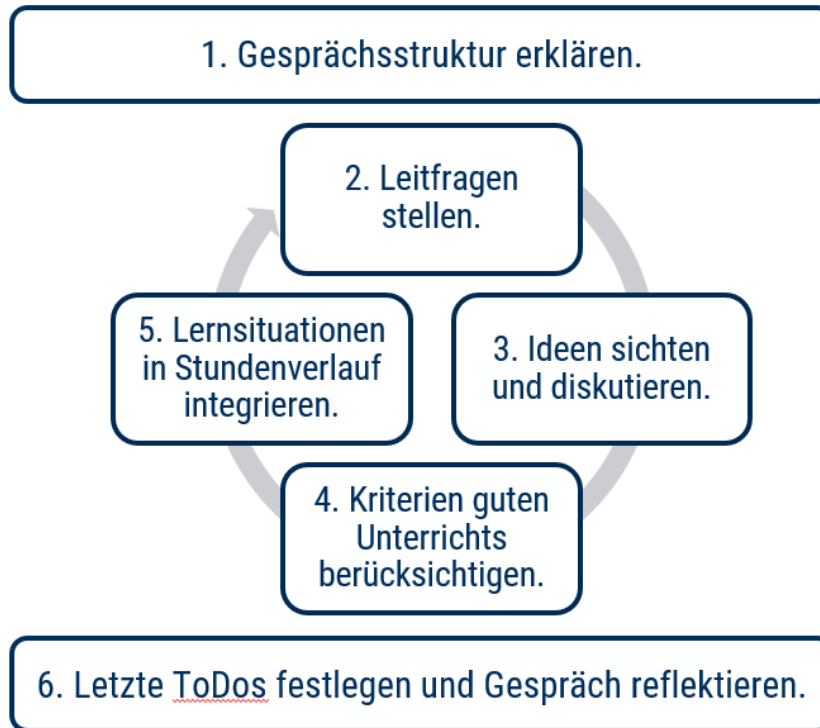


Abb. 3

Schritt 2 – Leitfragen stellen.

Während der Unterrichtsplanung sollen von den Beteiligten fortwährend drei Fragen berücksichtigt werden:

1. Über welches Vorwissen verfügen die Lernenden bzgl. der zu planenden Stunde?

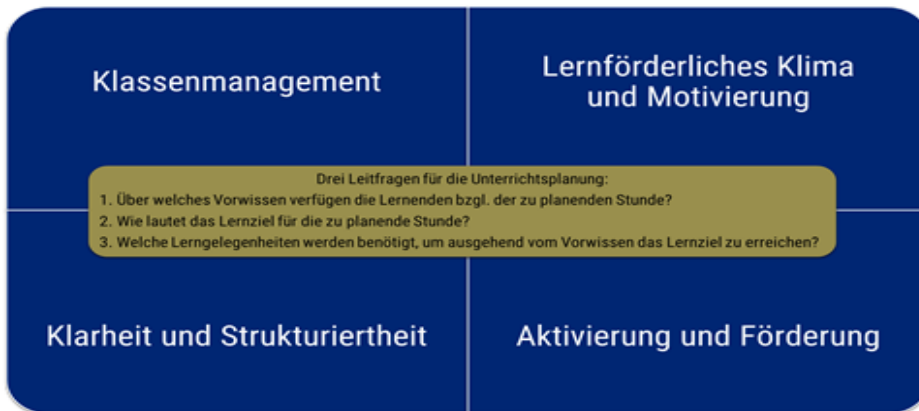
In der Unterrichtsforschung wurde vielfach bestätigt, dass das differenzielle Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden einen großen Einfluss auf den Lernertrag hat. Es geht darum, die Lernenden weder zu über- noch zu unterfordern. Die richtige Balance im Blick zu haben, ist daher essenziell. Bei dieser Frage ist es uns wichtig, dass wir unter dem Begriff „Vorwissen“ nicht nur den Stand des Faktenwissens, sondern auch bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Vorerfahrungen der Lernenden in den Blick nehmen.

2. Wie lauten die Lernziele für die zu planende Stunde?

Im Vorgespräch haben Sie sich mit dem/der Studierenden grundsätzlich über das Ziel der zu planenden Stunde (Groblernziel) verständigt. Mit der zweiten Leitfrage geht es darum, Feinlernziele festzulegen, an denen sich die Planung ausrichtet und später messen lässt. Ihre Expertise ist beim Formulieren der Lernziele in quantitativer und qualitativer Hinsicht gefragt. Quantitativ sollten Sie darauf achten, dass sich die Studierenden nicht zu viel oder zu wenig für eine Einzelstunde vornehmen. Qualitativ sollte im Blick behalten werden, dass die Lernziele auch tatsächlich das *Lernen* der Schüler und nicht bloß Aktivitäten um ihrer selbst willen fokussieren. Weisen Sie in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass Unterricht auf Bildungsstandards und Lehrplänen der Länder basiert.

3. Welche Lerngelegenheiten werden benötigt, um ausgehend vom Vorwissen die Lernziele zu erreichen?

Um den Lernweg zwischen Vorwissen und Lernzielen zu beschreiten, braucht es Lerngelegenheiten, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem betreffenden Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können. Diese Lerngelegenheiten sollten einerseits in sich stimmig und auf das Vorwissen bzw. die Lernziele bezogen sein, andererseits ist auch von Bedeutung, dass sie in eine stimmige Abfolge gebracht werden. Wird beispielsweise im Fremdsprachenunterricht neues Vokabular eingeführt, sollte neben einer Phase der Präsentation der Vokabeln auch Wert auf deren Anwendung in unterschiedlichen Kontexten gelegt werden.



Damit die drei Leitfragen im Planungsprozess nicht vergessen werden, haben wir auch dazu eine entsprechende Impulskarte vorbereitet, die Sie im Anhang des Heftes finden.

Abb. 4

Schritt 3 – Ideen sichten und diskutieren.

Wenn Sie der/dem Studierenden bereits im Vorgespräch mitgeteilt haben, erste Ideen zur Stundengestaltung zu sammeln, wäre nun, nachdem die Ziele und das Vorwissen der Lernenden abgesteckt wurden, der richtige Zeitpunkt, entsprechende Ideen oder sogar Materialien zu sichten.

Als fachbegleitende Lehrperson stehen Sie an dieser Stelle vor einer großen Herausforderung: Einerseits wird es Ihnen, da Sie schon eine große Anzahl von Unterrichtsstunden geplant haben und Ihre Klasse gut kennen, leicht fallen, bestimmte Ideen gegenüber anderen zu favorisieren. Sie wissen, was in Ihrer Klasse funktioniert und was nicht. Gleichzeitig müssen Sie aber daran denken, dass nicht nur das Lernen der Schülerinnen und Schüler beim Planen berücksichtigt werden muss, sondern auch das Lernen der/des Studierenden. Aus diesem Grund ist es in dieser Phase von Bedeutung, dass Sie der angehenden Lehrperson die Möglichkeit geben, eigene Ideen darzulegen und zu begründen. In diesen Begründungs- und Aushandlungsprozessen können Studierende ihr Wissen auf eine konkrete Unterrichtssituation beziehen und dadurch lernen (vgl. Kap. 3). Damit die Studierenden möglichst gut zum Nachdenken angeregt werden, eignen sich bestimmte Gesprächsstrategien, die im Kapitel 4.3 vorgestellt werden.

Im besten Fall gelingt es Ihnen, einen Gesprächsverlauf zu initiieren, in dem die angehende Lehrperson immer wieder selbst zu begründeten Einsichten darüber gelangt, welche Ideen sich besser oder schlechter zur Erreichung eines bestimmten Lernziels eignen. Da sich die Studierenden allerdings noch am Beginn ihrer Ausbildung befinden, ist es sinnvoll, dass Sie die Entscheidungsfindung durch geeignete Impulse unterstützen.

Schritt 4 – EMU-Kompetenzen berücksichtigen.

Eine Form, solche Impulse zu setzen, kann es sein, nochmals auf die Leitfragen zu verweisen, die zu Beginn der Planung adressiert werden (Schritt 2). Andererseits lohnt sich aber auch ein Rückgriff auf die vier zentralen Kompetenzen für die Gestaltung eines ‚guten‘ bzw. lernförderlichen Unterrichts, die bereits aus der Arbeit mit EMU im Fortbildungsmodul 2 bekannt sind. Auch hierzu bieten wir Ihnen vier Impulskarten an, die sie im Anhang des Heftes finden und die wir im Folgenden kurz vorstellen wollen.

Kompetenz: Klassenmanagement

Ein gutes Klassenmanagement ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Lernenden vertieft mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können. Schon bei der Planung sollten Sie dies berücksichtigen, indem Sie sich beispielsweise gemeinsam fragen, welche der Lerngelegenheiten störungsanfällig sind und welche Strategien Sie anwenden können, um einer eventuellen Störung im Unterricht zu begegnen. Damit erreichen Sie, dass die Studierenden nicht erst in der Situation mit der Störung umgehen müssen, sondern diese womöglich schon präventiv umgehen. Gleichzeitig ist zu betonen, dass nicht immer die „störungsärmste“ Lerngelegenheit die ist, die auch am lernförderlichsten ist– es hängt ganz davon ab, welches Lernziel Sie erreichen wollen.

Kompetenz: Lernförderliches Klima und Motivierung

Bei der Auswahl der Lerngelegenheiten muss auch bedacht werden, dass das Lernen dann besser gelingt, wenn der Unterricht durch eine lernförderliche und motivierende Atmosphäre geprägt ist. Diese kann etwa dadurch befördert werden, dass Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden aufgezeigt werden, dass Lern- und Leistungssituationen im Unterricht klar getrennt werden oder dass die Fehler der Lernenden nicht als Makel, sondern als Lerngelegenheit begriffen werden. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, den Begriff *lernförderlich* nicht mit *spaßförderlich* zu verwechseln. So kann eine übermäßige Abfolge von lebensnahen und motivierenden Aktivitäten auch von der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ablenken. Die Lernenden bewerten Lehrperson und Unterrichtsstunde dann zwar möglicherweise gut, haben aber unterm Strich nicht viel gelernt. Insbesondere Berufsanfänger stehen hier vor dem Spagat, einerseits von den Lernenden als Persönlichkeit akzeptiert werden zu wollen, andererseits aber auch in der Pflicht zu stehen, Lernprozesse anzuregen.

Kompetenz: Klarheit und Strukturiertheit

Bei diesem Kriterium geht es einerseits um die begriffliche Verständlichkeit von Lernaufgaben und -inhalten. Zu fragen ist, ob die Lernenden in Anbetracht ihres Vorwissens die dargestellten Konzepte nachvollziehen können oder ob Begriffe einer zusätzlichen Erklärung oder Veranschaulichung bedürfen. Insbesondere in Klassen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sollte diese Frage (auch über den Sprachenunterricht hinaus) berücksichtigt werden.

Zum anderen muss in der Planung berücksichtigt werden, ob die angedachten Lerngelegenheiten einer Struktur folgen, die den Aufbau und die Automatisierung neuen Wissens begünstigt

Kompetenz: Aktivierung und Förderung

Wie aus den letzten drei Kompetenzen guten Unterrichts deutlich wurde, ist Lernen kein passiver Vorgang, bei dem Informationen lediglich aufgenommen und im Gedächtnis abgespeichert werden. Vielmehr handelt es sich um einen aktiven Konstruktionsprozess der Schülerinnen und Schüler, für den die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden müssen (Kompetenzen 1-3). Erst wenn dies der Fall ist, können die Lernenden effektiv durch entsprechende Aufgaben aktiviert und gefördert werden. Dabei hat es sich als günstig erwiesen, solche Aufgaben zu wählen, die einen mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen, also die Lernenden fordern, aber nicht überfordern. Unter der Maßgabe der Förderung des individuellen Lernfortschritts für jedes Kind sollten die Aufgaben und Lernarrangements für den Unterricht differenziert geplant werden. Zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Praxissemesters muss die Planung auch Differenzierungsmöglichkeiten ausweisen.

Film 13

Schritt 5: Lernsituationen in den Stundenverlauf integrieren.

Im fünften Schritt sollten die besprochenen Planungsentscheidungen in einen Stundenverlaufsplan integriert werden, der für die Unterrichtsdurchführung als Leitfaden dient. Im Praxissemester ist es völlig legitim, verschiedene Darstellungsformen und eine unterschiedliche Detailtiefe von Ablaufschemata auszuprobieren, um die getroffenen Entscheidungen bestmöglich zu fassen.

Unabdingbar ist es aber, das von uns vorgestellte Planungsmodell mit seinen Leitfragen zyklisch zu denken. Die drei Leitfragen müssen mindestens zu Beginn der Planung (Vorwissen, Lernziel(e), Lerngelegenheiten) und spätestens an deren Ende nochmals zur Reflexion berücksichtigt werden. Können die Leitfragen nicht zufriedenstellend beantwortet werden, sollte gemeinsam über entsprechende Adaptionen nachgedacht werden. Wichtig ist, dass es in diesem Schritt nicht um eine absolut „perfekte“ Planung geht, sondern darum, dass die getroffenen Planungsentscheidungen mit Blick auf den konkreten Kontext begründet getroffen werden können, denn im Praxissemester geht es im Kern um die Einübung einer reflexiven Haltung zum Unterricht. Das Abwägen verschiedener Handlungsalternativen unter Einbezug des universitären Wissens einerseits und Ihren professionellen Erfahrungen andererseits ist dafür eine hervorragende Übung. 🍿 **Film 14**

Schritt 6: Aufgaben festlegen und Gespräch reflektieren.

Zum Abschluss des Gespräches werden einige Punkte offen bleiben wie beispielsweise die Erstellung, Anpassung oder Finalisierung von Arbeitsmaterialien. Entsprechende Aufgaben sollten deshalb am Ende des Gesprächs festgehalten werden. Außerdem ist es sinnvoll, auf einer Metaebene zu reflektieren, wie beide Beteiligten das Gespräch empfunden haben. Dies kann einerseits mit Blick auf dessen Struktur geschehen (Welche Gesprächsphasen sind zukünftig zu kürzen? Welche sollten ausgedehnt werden?). Andererseits kann aber auch ein Fokus auf das Lernen der/des Studierenden gewinnbringend sein. Z.B. kann diskutiert werden, was die/der Studierende aus der jeweiligen Besprechung für ihr/sein zukünftiges Planungshandeln mitnimmt und warum.



4.3 Dialogische Gesprächsführung

In den beiden vorangehenden Modulen haben wir Gesprächsimpulse vorgestellt, die die Studierenden dazu anregen, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen, indem sie eigene Wahrnehmungen darstellen, Ideen begründen und Handlungsalternativen gegeneinander abwägen.

Im dritten Modul vertiefen wir diese Aspekte, indem wir uns gezielt mit der Frage auseinandersetzen, wie stark eine fachbegleitende Lehrperson lenkend oder *direktiv* im Gespräch agieren sollte. Um dies zu veranschaulichen, stellen wir zunächst zwei Extrempole gegenüber: einen maximal direktiven und einen maximal zurückhaltenden Modus der Gesprächsführung.

Der **maximal direkte Modus** ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson fortlaufend bestimmt, welche Themen im Beratungsgespräch behandelt werden, und dass sie den Studierenden darüber hinaus sämtliche Entscheidungen abnimmt und Lösungen für etwaige Probleme sofort vorgibt. In einem Planungsgespräch würde das beispielsweise bedeuten, dass die Lehrperson bestimmt, dass zunächst über das Thema „Unterrichtseinstieg“ gesprochen wird und im nächsten Schritt vorgibt, dass ein Bildimpuls ihrer Meinung nach die beste Variante sei. Es ist offensichtlich, dass der oder dem Studierenden hier kaum Möglichkeiten bleiben, selbstständig über Aspekte nachzudenken oder begründet zu eigenen Entscheidungen zu gelangen. 🗣️ 🎬 **Film 16**

Demgegenüber ist der **maximal zurückhaltende, nicht-direktive Modus** dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson sowohl die Wahl der zu besprechenden Themen als auch die Lösungsfindung ausschließlich den Studierenden überlässt. Vorteilhaft wirkt hier auf den ersten Blick die im Vergleich zum direktiven Modus große Möglichkeit für Studierende, sich selbst in das Gespräch einzubringen. Eine Gesprächsführung, bei der sich die Lehrperson komplett zurücknimmt, kann Unsicherheiten bei den angehenden Lehrpersonen verstärken. 🗣️ **Film 17**

Aus der Forschung zu Beratungsgesprächen mit Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern wissen wir, dass sich in der Praxis der erstgenannte, direktive Modus am häufigsten findet (wenngleich nicht in der zugespitzten Form, wie sie hier dargestellt wurde). Oft liegt dies gar nicht daran, dass fachbegleitende Lehrpersonen ihren Studierenden keine Lerngelegenheiten bieten wollen, sondern daran, dass ihnen nicht bewusst ist, wie groß ihre Redeanteile in solchen Gesprächen tatsächlich sind. Außerdem berichten Lehrpersonen davon, dass sie es als gewinnbringend erleben, wenn sie ihre Erfahrungen an die Studierenden weitergeben können – ohne dabei zu bedenken, dass bei der bloßen Weitergabe von Erfahrungen kaum eigene Denkprozesse bei den Studierenden in Gang gesetzt werden. 🗣️ **Film 18**

Generell empfiehlt es sich, in Besprechungen zunächst eine zurückhaltendere Position einzunehmen, die den Studierenden Raum für die Vorstellungen ihrer Ideen oder Darstellung ihrer Reflexionen und Begründungen ermöglicht. Nutzen Sie die Gesprächsimpulse auf der rechten Seite, um die/den Studierende/n aktiv am Gespräch zu beteiligen. Werden Sie dann direkter, wenn Sie eine zunehmende Unsicherheit bemerken oder die Studierenden Unterrichtsentwürfe oder -reflexionen anbieten, die aus fachlicher, fachdidaktischer oder pädagogischer Sicht (vgl. Kap. 3) nicht plausibel sind. Insbesondere im letzten Fall geht es natürlich nicht darum, die Studierenden „abzuwürgen“, sondern auch Ihrerseits begründet darzulegen, weshalb sie z.B. eine vorgeschlagene Idee für eine Unterrichtsplanung für abwegig halten.

Ziel einer reflexionsförderlichen Gesprächsführung sollte es sein, die Studierenden, wann immer es möglich erscheint, zur Elaboration und Begründung eigener Vorstellungen anzuregen. Sollten Sie aus gegebenem Anlass doch direktiv sein müssen, ist es günstig, wenn auch Sie Ihre eigene Positionen begründen, um einerseits Transparenz zu schaffen, andererseits aber auch die Rolle eines Vorbilds einzunehmen.

Gesprächsimpulse für die Unterrichtsplanung

Die hier aufgeführten Gesprächsimpulse sind als Anregungen zu verstehen. Gesprächsimpulse zur Unterrichts*nach*besprechung (mit EMU) finden Sie in den Begleitheften zu Modul 1 und 2.

- Können Sie erklären, wie wir den Bildimpuls in den Unterrichtseinstieg integrieren sollten?
- Haben Sie eine Idee, wie wir mit der Theoriephase noch besser an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen können?
- Sie haben jetzt zwei sehr gute Ideen für die Übungsphase vorgestellt. Vielleicht können wir zu einer Entscheidung kommen, wenn wir uns die Kompetenzbereiche aus EMU anschauen. Welcher wäre hier Ihrer Meinung nach relevant?
- Im Hauptteil der Stunde schlagen Sie eine Gruppenarbeit vor. Ich habe hier Bedenken in Bezug auf das Klassenmanagement, da die Lernenden generell sehr unruhig sind. Haben Sie schon darüber nachgedacht, wie Sie mit eventuellen Störungen umgehen wollen?
- Unsere Unterrichtsstunde ist zwar inhaltlich schon klar strukturiert, allerdings bislang wenig aktivierend und motivierend gestaltet. Haben Sie eine Idee, wie wir die Lernenden stärker für das Thema begeistern können?
- Denken Sie, dass wir den Leitfragen zur Unterrichtsplanung bereits hinreichend gerecht werden, wenn wir jetzt abschließend nochmals auf die Planung schauen?

5 Unterricht ko-konstruktiv durchführen: Team-Teaching

Die Ko-Konstruktion von Unterricht muss nicht nach der Planung enden. Unterricht kann auch gemeinsam durchgeführt werden. Zur Bezeichnung dieses Konzepts hat sich dafür auch im deutschen Sprachgebrauch mittlerweile der Terminus „Team-Teaching“ durchgesetzt. Während es keiner weiteren Erklärung dazu bedarf, dass beim Teaching zwei Lehrkräfte zusammen unterrichten, ist es für den Kontext des Praxissemesters lohnenswert, sich auch mit verschiedenen Varianten von Team-Teaching auseinanderzusetzen, die sich nach dem Grad der tatsächlichen Kooperation unterscheiden. Die jeweiligen Varianten bieten dabei unterschiedliche Vor- und Nachteile für die Lernbegleitung und sind unterschiedlich voraussetzungsreich – sowohl mit Blick auf die fachbegleitenden Lehrpersonen als auch auf die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler. In Anlehnung an Baeten und Simon (2014) wollen wir im Folgenden vier zentrale Varianten vorstellen, wobei wir mit der am wenigsten kooperativen Variante beginnen.

1. Coaching

Das Coaching-Modell ist dasjenige, das wohl am stärksten in der Lernbegleitung verbreitet ist. Die Unterrichtsverantwortung liegt gänzlich bei der/dem Studierenden, während die fachbegleitende Lehrperson den Unterricht beobachtet und dabei ggf. auf vorher abgestimmte Aspekte (z.B. Klarheit der Aufgabenstellung, Beziehungsgestaltung) achtet. In einer Nachbesprechung werden die Beobachtungen ausgewertet und es werden Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts durch den Coach gegeben. Der Vorteil dieser Form liegt in der klaren Rollenverteilung, die in der Koordination wenig voraussetzungsreich und auch für die Lernenden klar einzuordnen ist. Andererseits wird das Potential nicht genutzt, das die fachbegleitende Lehrperson unterstützend sowohl mit Blick auf die Studierenden als auch hinsichtlich der Lernenden einbringen könnte.



2. Assistieren

Beim Assistieren liegt die Hauptverantwortung immer noch bei der/dem Studierenden, jedoch wird die Lehrperson unterstützend einbezogen, wenn zu erwartende Schwierigkeiten auftreten. Die Lehrperson kann dabei entweder temporär eingreifen – etwa um dabei zu unterstützen, Unterrichtsstörungen zu bewältigen – oder aber auch dauerhaft die Teilverantwortung für einzelne Schülerinnen und Schüler übernehmen (z.B. Betreuung eines verhaltensauffälligen Schülers). Wenn das Prinzip „Assistenz“ bei der Planung abgesprochen wurde, kann der Vorteil dieser Methode darin liegen, dass sich die Studierenden entlastet fühlen, weil ihnen z.B. die Beschäftigung mit förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern abgenommen wird. Insbesondere noch unsichere Studierende können dadurch von Anspannung und Druck entlastet werden.

Gleichzeitig ist aber wichtig, dass im Vorfeld klare Absprachen getroffen werden, die genau definieren, wann und auf welche Weise die Lehrperson eingreift. Nicht nur für die Studierenden kann ein überstürztes Intervenieren eine Verwirrung bedeuten, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler, die mitunter irritiert darüber sein können, bei wem die Verantwortung liegt. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass in der selbstständigen Bewältigung von unerwarteten Unterrichtssituationen auch Lernpotentiale für die Studierenden liegen.

Insgesamt gesehen ist das Assistieren eines Experten (Lehrperson) im Unterricht einer/s Novizen (Studierende/r) ein zweiseitiges Schwert und bedarf gezielter Absprachen, um Missverständnisse zu vermeiden.



3. Gleichberechtigtes Unterrichten

Das gleichberechtigte Unterrichten kann verschiedene Formen annehmen.



Beispielsweise können sich Studierende/r und Lehrperson in verschiedene Unterrichtssequenzen einteilen oder die Klasse in zwei Teilgruppen aufteilen (z.B. nach Leistungsstand) und diese parallel unterrichten. Eine dritte Form wäre die Stationenarbeit, bei der die/der Studierende eine Station betreut und auch die Lehrperson eine Station betreut. Insbesondere die zuletzt genannten Formen erlauben dabei vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten, die von den Lernenden wertgeschätzt werden und auf deren Einübung in der aktuellen Professionalisierungsdebatten viel Wert gelegt wird. Gleichzeitig bedeutet diese Unterrichtsform einen erheblichen Vorbereitungsaufwand, da Lerngelegenheiten auf unterschiedlichem Niveau oder mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten vorbereitet werden müssen. Zudem ist die fachbegleitende Lehrperson derart in den Unterricht ihrer eigenen Teilgruppe oder Station eingebunden, dass sie der/dem Studierenden kaum mehr Feedback geben kann.

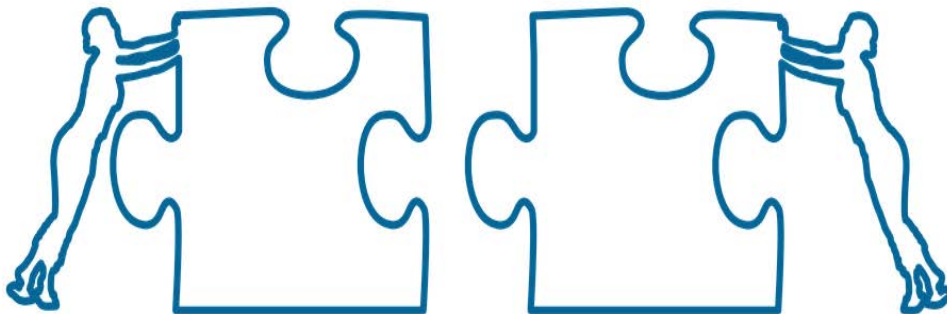
Aus den genannten Gründen empfehlen wir die Umsetzung solcher Konzepte deshalb vor allem für fortgeschrittene Studierende, die sich in der Planung und Umsetzung heterogenitätssensibler Unterrichtssettings erproben möchten. Eine weitere Variante besteht darin, zwei Studierende in dieser Form des Team-Teachings zusammenzubringen. Auf diese Weise können beide Studierende mit kleineren Gruppen gezielt arbeiten und würden dennoch Feedback von der fachbegleitenden Lehrperson erhalten, die beobachtend oder assistierend zur Seite steht.

4. Teaming

Das sogenannte Teaming ist die anspruchsvollste Form des Team-Teachings, bei der Studierende und Lehrperson – im Kontrast zum gleichberechtigten Unterrichten – gemeinsam und gleichzeitig die gesamte Lernendengruppe unterrichten.



Anspruchsvoll ist diese Form deshalb, weil bei der simultanen Erarbeitung oder Diskussion neuer Wissensbestände ein hohes Maß an Koordination und Absprache notwendig ist. Nur dann bleibt gewährleistet, dass die jeweiligen Beiträge zum Unterrichtsgegenstand sich nicht überlappen oder widersprechen. In der Literatur wird davon ausgehend beschrieben, dass diese Form des Team-Teachings eher für erfahrene, sich gegenseitig sehr gut kennende Tandems eigne. Vorteilhaft an diesem Verfahren ist, dass die Verantwortung tatsächlich geteilt wird und sich beide Team-Partner gegenseitig entlasten können.



Gelingensbedingungen für das Team-Teaching

Neben der hohen Koordinationsleistung, die v.a. für das gleichberechtigte Unterrichten und das Teaming beschrieben worden und in der Planung der Unterrichtsstunde mitbedacht werden sollte, müssen mindestens drei weitere Faktoren beachtet werden.

Erstens sollte im Verlauf des Praxissemesters auf eine gute **Balance zwischen Team-Teaching und Individualunterricht** geachtet werden, damit die zukünftigen Lehrkräfte einerseits lernen, im Team zu arbeiten, sich andererseits aber auch eigenverantwortlich vor der Klasse erproben können.

Zweitens muss für ein gelingendes Team-Teaching **genügend Zeit zur Vorbereitung** bestehen. Damit sind sowohl Aspekte der konkreten Planung gemeint als auch das gegenseitige Kennenlernen im Sinne eines Auslotens gemeinsamer Unterrichtsziele sowie der jeweiligen Stärken und Schwächen.

Drittens sollte ausgehend vom zweiten Punkt die „Chemie“ zwischen Lehrperson und Studierenden/Studierendem stimmen. Nur bei einer **Beziehung, die durch Vertrauen, Zutrauen und Respekt geprägt ist**, kann davon ausgegangen werden, dass kooperativer Formen des Team-Teachings gelingen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass bereits vorher bestehende Konflikte im unterrichtlichen Handlungsdruck zutage treten und ausarten.

6 Unterricht ko-konstruktiv nachbesprechen

Auch eine ko-konstruktive Nachbesprechung verläuft strukturiert und kann auf der Basis von EMU-Daten über die Stunde stattfinden. Eine Auswertung auf EMU-Basis ist insbesondere deshalb lohnenswert, weil sich die vier Lehrerkompetenzen, die schon in der Planung eine Rolle gespielt haben, mit den in EMU vorkommenden Kompetenzbereichen und ihren Indikatoren decken.

In einer Unterrichtsnachbesprechung, die im Rahmen von Ko-Konstruktion erfolgt, verändern sich gegenüber den bisher gezeigten Besprechungsmodellen in Heft 1 und Heft 2 also weniger die einzelnen Besprechungsschritte als vielmehr die Art und Weise, wie über die jeweiligen Beratungsschwerpunkte gesprochen wird. Anders als bei individuell geplantem (und durchgeführtem) Unterricht, wird die Verantwortung für das Stundenkonzept nun geteilt, wodurch eine weniger bewertende und eine stärker wechselseitig beratende Atmosphäre besteht. Des Weiteren ist es möglich, gezielter auf solche Beratungsschwerpunkte einzugehen, die in der Planung der Unterrichtsstunde besonders viel Aufmerksamkeit gefordert haben. Beispielsweise kann in der Nachbesprechung kritisch hinterfragt werden, ob ein Unterrichtseinstieg auch von den Lernenden als aktivierend empfunden wurde. Andererseits kann auch thematisiert werden, inwiefern die Unterrichtsstunde tatsächlich am Vorwissen der Lernenden angeknüpft hat oder ob die gemeinsam abgesteckten Lernziele auch wirklich erreicht worden sind.

Idealerweise gelingt es den Beteiligten auf diese Weise, konkrete Schlussfolgerungen für die sich anschließende Unterrichtsplanung abzuleiten. Es ist denkbar, die Unterrichtsnachbesprechung der vorangegangenen Stunde direkt in die Unterrichtsplanung der kommenden Stunde zu überführen. Auf diese Weise schließt sich dann auch der Kreis von Planung, Durchführung und Reflexion.

7 Schlussbemerkungen und Ausblick

Mit der vorliegenden Fortbildungsreihe werden Verantwortliche für Ausbildung und fachbegleitende Lehrpersonen in die allgemeindidaktischen Grundlagen der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden (und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern) mit Blick auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion eingeführt. In den drei Modulen wurde dabei besonderer Wert auf je einen Schwerpunkt gelegt.

Der erste Aspekt betrifft die **Strukturiertheit** von Unterrichtsbesprechung. Es war uns wichtig zu betonen, dass für Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen auch in einem zeitlich eng getakteten Schulalltag Räume geschaffen werden, in denen eine Auswahl der besonders wichtigen Anliegen von Studierenden besprochen werden können.

In einem zweiten Schritt rücken wir die **Diagnosefähigkeiten** von fachbegleitenden Lehrpersonen und Studierenden in den Blick. Ein Beratungsgespräch muss auf diejenigen Punkte zielen, die auch tatsächlich Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben, sonst verpufft das Feedback an der Oberfläche.

Der dritte Punkt betrifft den Lehrberuf als **Gestaltungsberuf** und schließt die Unterrichtsplanung ein. Dieses Verständnis ersetzt das in der Lehramtsausbildung übliche evaluative Vorgehen, das meist nachträgliche Kritik an den Unterrichtsversuchen der jungen Lehrkraft ins Zentrum stellt, durch einen ko-konstruktiven Habitus, der sich durch beiderseitige Verantwortungsübernahme auszeichnet.

Gerahmt werden die Module durch die Betonung und Ausdifferenzierung einer **lernförderlichen und beziehungsstiftenden Beratungshaltung** unter Einbezug verschiedener Gesprächsstrategien.

Praxissemester

EMU
reflexion
planung
durchführung

Experte
unterricht

Anhang 1: Schema für die Eingangsbesprechung



SCHULE

Gibt es Besonderheiten im Schulkonzept bzw. in Schulkultur? (selbständige Arbeitsphasen, Klassenstufenübergreifender Unterricht, Unterrichtssequenzen in verschiedenen Räumen, kein Pausenzeichen etc.)

Gibt es Rituale im Schul- bzw. Unterrichtsalltag? (mündliche LK zum Unterrichtsbeginn, Vokabelfußball, Morgenkreis, schulinterner Lehrplan)

Wie gestalten sich Tagesabläufe allgemein?

Wie ist die Schule räumlich und medial ausgestattet?

KLASSE

In welchen Klassen bietet sich das Unterrichten an?

Um welche Klassenstufe handelt es sich?

Handelt es sich um eine ruhige oder aktive Klasse?

Ist die Klasse leistungsstark oder schwach?

Gibt es Lernende mit besonderem Förderbedarf?

Schema für ein Eingangsgespräch zwischen Studierenden und fachbegleitenden Lehrpersonen im Praxissemester.

UNTERRICHTSEINHEIT(EN)

Welche Unterrichtseinheiten sind in diesem Schulhalbjahr geplant?

Welche Themen werden behandelt?

Welche Ziele sollen mit der jeweiligen Unterrichtseinheit erreicht werden?

Welche der Unterrichtseinheiten bietet sich für erste Unterrichtsversuche an?

VORSTELLUNG UND BEZIEHUNGSGESTALTUNG

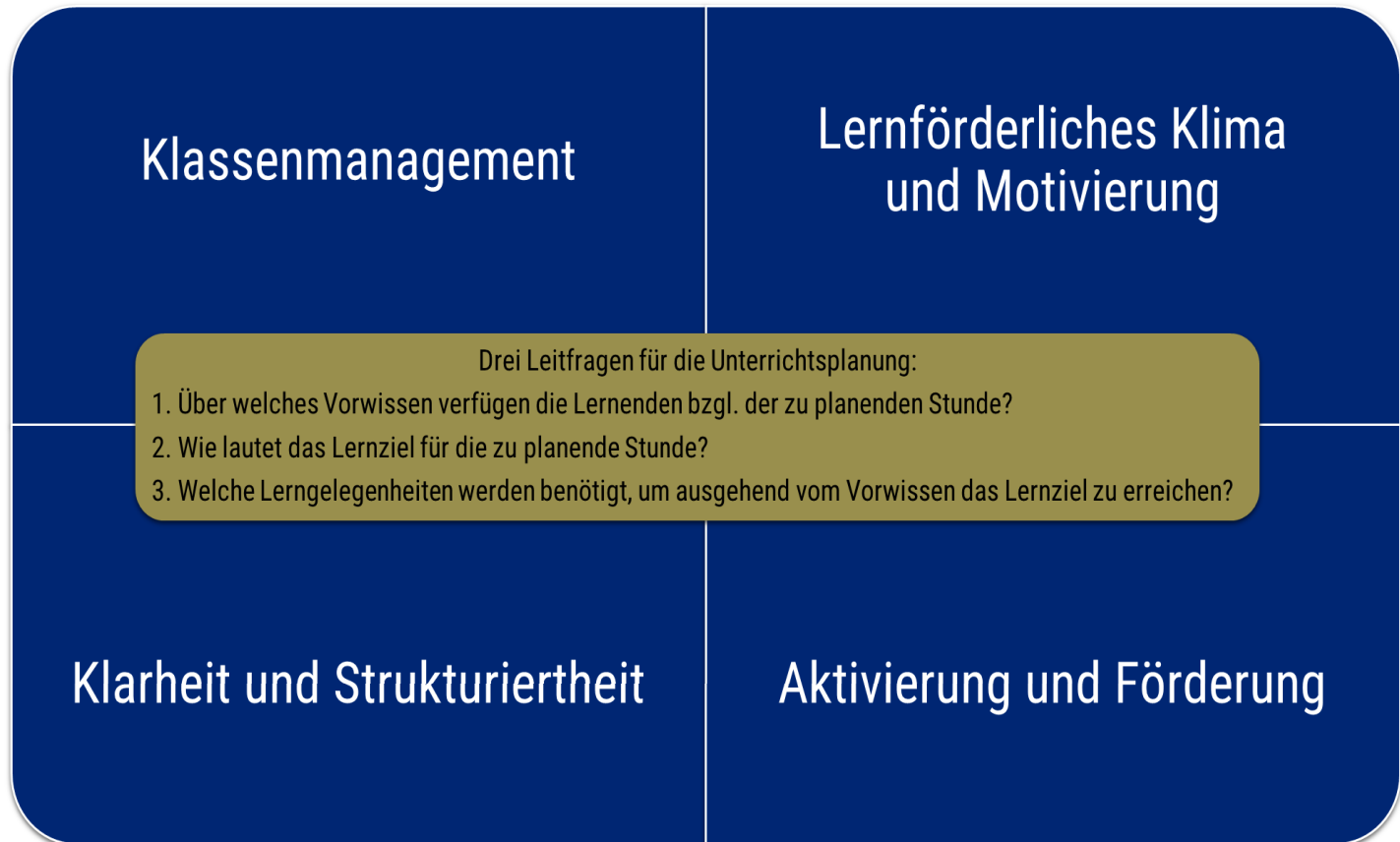
Worin liegen Ihre fachlichen Stärken und Interessen?

Worauf legen Sie in der Zusammenarbeit besonderen Wert?

Was sollte in der Zusammenarbeit auf keinen Fall passieren?

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit (gibt es regelmäßige Treffen, Nachbesprechungen, Planungen, etc.?)

Anhang 2: Schema für die Unterrichtsplanung



Klassenmanagement

Wie können wir

- sicherstellen, dass die gesamte Unterrichts(doppel-) stunde für das Lernen der Schüler/innen genutzt wird?
- gewährleisten, dass die Schüler/innen dem Unterricht aufmerksam folgen, diesen nicht stören und stets wissen, was sie zu tun haben?
- dafür sorgen, dass die Schüler/innen ungestört arbeiten können?
- einen Spannungsbogen aufbauen, sodass alle Schüler/innen bei der Sache sind?

Lernförderliches Klima und Motivierung

Wie können wir

- das Unterrichtsthema an den Alltagserfahrungen und Interessen der Schüler/innen anschließen?
- den Unterrichtseinstieg motivierend gestalten?
- mögliche Fehler der Schüler/innen antizipieren und als nicht beschämende Lerngelegenheiten präsentieren?
- dafür sorgen, dass den Schüler/inne/n ausreichend Zeit zum Überlegen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung bleibt?

Drei Leitfragen für die Unterrichtsplanung:

1. Über welches Vorwissen verfügen die Lernenden bzgl. der zu planenden Stunde?
2. Wie lautet das Lernziel für die zu planende Stunde?
3. Welche Lerngelegenheiten werden benötigt, um ausgehend vom Vorwissen das Lernziel zu erreichen?

Klarheit und Strukturiertheit

Wie können wir

- die Unterrichtsziele und das Vorgehen gegenüber den Schüler/inne/n transparent machen?
- mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen formulieren, damit die Schüler/innen sie gut verstehen?
- den Lernstoff durch Visualisierung sichtbar machen?
- Schüler/innen dazu anzuregen, klar und deutlich und in ganzen Sätzen zu sprechen?
- mit Zwischenzusammenfassungen das Lernen der Schüler/innen festigen?
- das Ende der Stunde gestalten, damit die Schüler/innen ihre Lernfortschritte deutlich erkennen?
- Lerngelegenheiten planen, die aufeinander aufbauen und den Lernprozess der SuS schrittweise fördern?

Aktivierung und Förderung

Wie können wir

- sicherstellen, dass die Schüler/innen ihr Vorwissen konstruktiv in den Unterricht einbringen?
- den Schüler/innen deutlich machen, in welche Richtung sie ihr Vorwissen bzw. ihr fachliches Vorgehen erweitern?
- Lernsituationen konstruieren, in denen die Schüler/innen sich gegenseitig etwas erklären oder fragen?
- Arbeitsaufträge formulieren, damit Schüler/innen aktiviert werden und sich einen neuen Erkenntnisstand erarbeiten?
- differenzieren, damit den Schüler/innen entsprechende Wahlmöglichkeiten der Bearbeitung offeriert werden?
- Arbeitsaufträge unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade formulieren, damit Schüler/innen mit unterschiedlichen Lernniveaus gefördert werden?

Literaturverzeichnis:

Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92–110.

Helmke, A.; Schrader, F.; Helmke, T. (2012) EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. *Schulverwaltung Bayern, 35*(6), S. 180-183. Sowie <http://unterrichtsdiagnostik.net>

Kreis, A. & Staub, F. (2017) *Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Hep Verlag.

Weiterführende Literaturhinweise:

Becker, E. & Staub, F. (2018) Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching. Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung. In C. Reintjes, G. Bellenberg, G. Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 85-102). Waxmann.

Bildnachweise und Abbildungsverzeichnis

Bildnachweise:

Deckblatt: Eigene Fotografie (Erklärfilm der AUAU-Materialien)

Bild S. 5: Pixabay Nachweis: <https://pixabay.com/de/photos/b%C3%BCcher-bleistift-buch-stift-b%C3%BCro-4838757/>

Bild S. 6, 12, 14: Eigene Abbildung (Erklärfilm der AUAU-Materialien)

Bild S. 34: [https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/auge_2531412?](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/auge_2531412?term=auge&page=1&position=23&page=1&position=23&related_id=2531412&origin=search)

[term=auge&page=1&position=23&page=1&position=23&related_id=2531412&origin=search](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/auge_2531412?term=auge&page=1&position=23&page=1&position=23&related_id=2531412&origin=search)

Bild S. 35: [https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/hilfe_90587?](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/hilfe_90587?term=hilfe&page=2&position=3&page=2&position=3&related_id=90587&origin=search)

[term=hilfe&page=2&position=3&page=2&position=3&related_id=90587&origin=search](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/hilfe_90587?term=hilfe&page=2&position=3&page=2&position=3&related_id=90587&origin=search)

Bild S. 36: [https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/gleichberechtigung_734855?](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/gleichberechtigung_734855?term=gleichberechtigung&page=1&position=15&page=1&position=15&related_id=734855&origin=search)

[term=gleichberechtigung&page=1&position=15&page=1&position=15&related_id=734855&origin=search](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/gleichberechtigung_734855?term=gleichberechtigung&page=1&position=15&page=1&position=15&related_id=734855&origin=search)

Bild 1 S. 37: <https://pixabay.com/de/illustrations/gesch%C3%A4ftswelt-zusammenarbeit-puzzle-2207747/>

Bild 2 S. 37: [https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/unterstutzung_1189206?](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/unterstutzung_1189206?term=hand&page=1&position=30&page=1&position=30&related_id=1189206&origin=search)

[term=hand&page=1&position=30&page=1&position=30&related_id=1189206&origin=search](https://www.flaticon.com/de/kostenloses-icon/unterstutzung_1189206?term=hand&page=1&position=30&page=1&position=30&related_id=1189206&origin=search)

Abbildungsnachweise:

Abb. 1: Eigene Abbildung

Abb. 2: Eigene Abbildung

Abb. 3: Eigene Abbildung

Abb. 4: Eigene Abbildung in Anlehnung an Helmke et al. 2012 und <http://unterrichtsdiagnostik.de>

Abb. 5: Eigene Abbildung

Abb. 6, 7: Eigene Abbildung

Abb. 8, 9: Eigene Abbildung in Anlehnung an Helmke et al. 2012 und <http://unterrichtsdiagnostik.de>

KONTAKT

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Projekt PROFJL² - AUAU: Ausbildung der Ausbilder

Herausgeber/innen

Florian Hesse
Maya Zastrow
Karin Kleinespel
Will Lütgert

E-Mail: zlb@uni-jena.de

Layout nach einer Vorlage der Abteilung Hochschulkommunikation

**FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA** PROFJL²



www.zlb.uni-jena.de

PROFJL² wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.