

Ophardt, Diemut; Pfetsch, Jan; Buchholtz, Christiane; Ladehoff, Christine; Lohse, Carolin
Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung.

Ein forschungsbasiertes Konzept zur phasenübergreifenden Anwendung

Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.]; Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]:
Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 172-183



Quellenangabe/ Reference:

Ophardt, Diemut; Pfetsch, Jan; Buchholtz, Christiane; Ladehoff, Christine; Lohse, Carolin:
Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung. Ein forschungsbasiertes
Konzept zur phasenübergreifenden Anwendung - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Schwier, Volker [Hrsg.];
Klewin, Gabriele [Hrsg.]; Ukley, Nils [Hrsg.]: Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen
zur Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 172-183 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-320638 - DOI: 10.25656/01:32063; 10.35468/6127-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320638>

<https://doi.org/10.25656/01:32063>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechtinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Diemut Ophardt, Jan Pfetsch, Christiane Buchholtz,
Christine Ladehoff und Carolin Lohse*

Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung. Ein forschungsbasiertes Konzept zur phasenübergreifenden Anwendung.

Lesson debriefings are widely used to support beginning teachers during their first teaching experience. Yet, reflection, linking theory to practical experience and opportunities for dialogic learning seem to be rarely enacted in debriefing conversations. Referring to these shortcomings, the article presents research approaches offering the potential to enhance lesson debriefings in terms of learning effectivity. The concept “Unterrichtsbesprechungen – Adaptiv, Fokussiert, Kriterienorientiert – UntAdFoKo” is presented as an example for a research-based and practical approach for lesson debriefings in teacher education. Four tools have been developed and implemented for the practical semester at Technische Universität Berlin: A script for debriefing sessions, a criteria tool addressing basic principles of teaching quality, a student feedback tool (digital app) and a reflection sheet.

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) sind in der Praxis der Lehrkräftebildung die am weitesten verbreitete Form der Lernbegleitung von angehenden Lehrkräften während der Phase des Einstiegs in das Unterrichten. Die UNB hat insofern eine phasenübergreifende Relevanz, als sie nicht nur von Universitätslehrenden in studienbegleitenden Praxisphasen sowie von Ausbilder:innen im Vorbereitungsdienst eingesetzt wird, sondern auch von anleitenden Lehrkräften und Mentor:innen an Schulen, nicht zuletzt bei der Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Die phasenübergreifende Verbreitung sowie die vielfach selbstverständlich vorausgesetzte Lernwirksamkeit der UNB im Hinblick auf die Förderung von Reflexion stehen jedoch im Widerspruch zur geringen Aufmerksamkeit im Kontext der Lehrkräftebildungsforschung. Denn während die Entwicklung *praxisvorbereitender* Lerngelegenheiten durch *approximations of practice* (Grossman & McDonald 2008) in den letzten Jahren stark vorangetrieben und in

die universitäre Lehrkräftebildung implementiert wurde, scheinen *praxisbegleitende* Lerngelegenheiten und damit die UNB in Forschung und Entwicklung noch vergleichsweise wenig im Fokus zu stehen (zu diesem Defizit Mok & Staub 2021; Ophardt 2021). Die UNB führt somit eine Art prosperierendes Schattendasein: phasenübergreifend praktiziert, kaum formal durch Standards oder Studien- und Ausbildungsordnungen geregelt und erst allmählich als gezielt gestaltete *Lerngelegenheit* mit dem Anspruch auf Lernwirksamkeit verstanden.

Mit der hier vorgeschlagenen Profilierung der UNB sind zwei Anforderungen verbunden. Erstens ist eine Bestandsaufnahme zur Praxis von UNB in der Lehrkräftebildung zugrunde zu legen, um erste Hinweise zur Lernwirksamkeit im Hinblick auf Reflexion, Relationierung von Theorie und Praxis sowie Kommunikationsmuster in den Blick zu nehmen. Zweitens ist für die Entwicklung von Konzepten ein Anschluss an den Stand der Forschung zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung (Grossman & McDonald 2008) erforderlich, indem forschungs- und praxisorientierte *Konzepte* zu Unterrichtsbesprechungen (Staub 2004), *Ansätze der Lehr-Lernforschung* zu reflexivem und dialogischem Lernen (als Überblick Futter 2017) sowie Forschung zu Selbstregulation und *Feedback* (Ditton & Müller 2014) einbezogen werden.

Der vorliegende Beitrag geht von einer kurzen Bestandsaufnahme zur bestehenden Praxis von UNB aus, skizziert relevante Anschlüsse an Forschungsstränge und stellt das für die Begleitung von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter:innen entwickelte Konzept von UntAdFoKo (*Unterrichtsbesprechungen – Adaptiv, Fokussiert, Kriterienorientiert*) dar, das in dem Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“¹ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin entwickelt wurde.

2 Forschungsstand zur Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen

Im Sinne einer Bestandsaufnahme werden im Folgenden einige zentrale, immer wieder erwähnte Befunde aus Untersuchungen im Bereich der internationalen Lehrkräftebildungspraxis referiert, aus denen sich Hinweise zur Optimierung der Lernwirksamkeit von UNB ableiten lassen. Unterschiede zwischen Ausbildungssystemen und -phasen werden bei diesem Zugriff zunächst vernachlässigt.

Einige Studien heben die große Varianz im Hinblick auf die Durchführung von UNB hervor, was Gesprächslängen und Anzahl von Themen angeht (Führer 2020; Schnebel 2019). Führer stellt in seiner Studie (2020, 138ff.) fest, dass der größte Umfang der Gespräche sich thematisch auf die angehende Lehrkraft be-

1 Das Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“ (DiBeLe) wird unter dem Förderkennzeichen 01JA2014 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

zieht (Handeln im Unterricht, Lehrerpersönlichkeit, Kognitionen und Emotionen). Den zweitgrößten Umfang nehmen Gesprächsanteile mit Schüler:innen ein (ebd., 156ff.), indem beobachtete Aktivitäten thematisiert und interpretiert sowie Rückschlüsse auf Merkmale der Schüler:innen gezogen werden. Was die *Qualität* der Behandlung der genannten Themen angeht, heben viele Studien zur Praxis der UNB hervor, dass *Reflexionsanteile* unterrepräsentiert sind (Caruso & Goller 2021; Führer 2020; Hoffman u. a. 2015; Schüpbach 2007). So stellen Beckmann u. a. (2020) fest, dass „ein großer zeitlicher Anteil für die Beschreibung von Verhaltensweisen im Unterricht“ (ebd., 55) genutzt werde. Damit hängt zusammen, dass die Herstellung von *Bezügen zwischen Theorie und Praxis*, so die Sicht der von Schüpbach (2007, 195) befragten Mentor:innen und Studierenden, in UNB eine marginale Rolle spielt. Schüpbach resümiert, Theoriewissen werde „nur selten systematisch und intensiv als Analyse- und Interpretationsinstrument beigezogen und genutzt“ (ebd., 278).

Ein weiterer Befund des Forschungsüberblicks von Hoffman u. a. (2015, 102f.) verweist darauf, dass Mentor:innen in UNB dazu tendieren, ein *bewertendes Feedback* in den Mittelpunkt zu stellen (auch Mok & Staub 2021; Schnebel 2019). Schüpbach (2007) bestätigt diesen Befund und identifiziert in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz zwischen dem bewertenden, Ratschläge erteilenden Verhalten und dem davon abweichenden Selbstverständnis der Mentor:innen als nicht-bewertende, zum Nachdenken anregende Coaches (Schüpbach 2007, 270). In Bezug auf *kritisches Feedback* identifizieren einige Studien Vermeidungsstrategien in UNB; so stufen 24 Prozent der befragten Studierenden in der Studie von Schüpbach (2007) die Mentor:innen als „unkritisch“ ein (ebd., 207).

Viele Studien thematisieren die *Kommunikationsstrukturen* innerhalb der UNB und identifizieren typische Muster, die eher dysfunktional im Hinblick auf die Anregung von selbstgesteuerter Reflexion sind. So haben Mentor:innen in den UNB überproportional hohe Redezeitanteile (Crasborn u. a. 2011; Futter 2017; Hoffman u. a. 2015) und dominieren in Bezug auf die Initiierung von Themen. In der Gesprächsanalyse von Futter (2017) bringen in 78 Prozent aller Fälle die Mentor:innen das Thema ein (Initiierung und Themensetzung), bei Crasborn u. a. (2011, 326) sind es 73 Prozent. Eine Erklärung dafür könnte der konversationsanalytische Befund von Schüpbach (2007) sein, nach dem das konstitutive Kommunikationsmuster eines Teils der Redebeiträge von Mentor:innen oftmals am instruktionalen „Muster frontal geführten Unterrichts“ (ebd., 276) orientiert ist. Mentor:innen, Universitätslehrende und Ausbilder:innen scheinen aufgrund ihres Expertisevorsprungs und entsprechender internalisierter Skripte dazu zu tendieren, in UNB durch hohe Sprechanteile und Direktivität die Rolle des *Imperators* (Crasborn u. a. 2011) zu übernehmen – auch wenn dies nicht unbedingt mit ihrem Selbstverständnis übereinstimmt.

Die hier referierten Befunde zur Praxis von UNB legen typische Schwachstellen der Praxis von UNB frei. Für die Gestaltung von UNB als Lerngelegenheiten sollten daher folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Wie können *Kommunikationsstrukturen* (Sprechanteile, Sprecher:innenwechsel, Einbringen von Themen) und *Gesprächshandlungen* so gestaltet werden, dass die Studierenden aktiv und dialogisch Unterrichtserfahrungen verarbeiten?
- Wie können *reflexive Theorie-Praxis-Relationierungen* als anspruchsvoller Prozess der Wissenskonstruktion einbezogen werden?
- Wie kann der Einsatz von *Feedback* als Beitrag zur selbstgesteuerten Verarbeitung von Unterrichtserfahrungen und nicht als Bewertungsakt bedacht werden?

3 Zugänge zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheiten

Um die aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten, werden im Folgenden drei sich ergänzende Zugänge skizziert, die aus verschiedenen Perspektiven Beiträge zur Gestaltung der UNB als Lerngelegenheit leisten.

3.1 Das fachspezifische Unterrichtscoaching

Als einer der ersten forschungsbasierten konzeptuellen Beiträge zu Unterrichtsbesprechungen im deutschsprachigen Raum hat das sogenannte „Fachspezifische Unterrichtscoaching“ (Kreis & Staub 2011; Staub 2004; Staub & Kreis 2013) einige der o.g. Fragen adressiert, so insbesondere die Neudefinition der Bewertungsfunktion sowie die Einbeziehung von Theorie. Grundprinzipien des Coachings lassen sich fachübergreifend auf UNB in allen Fächern anwenden. UNB werden hierbei als dritter Teil einer Coachingsequenz von Unterrichtsvorbesprechung, -durchführung und -nachbesprechung verstanden. Die *Vorbesprechung* ist der Schwerpunkt, und ihr Modus eines „kokonstruktiven Dialogs“, bei dem nicht die Bewertung, sondern die „gemeinsam verantwortete Unterrichtsgestaltung“ (Staub & Kreis 2013, 9) im Mittelpunkt steht, bestimmt auch den Charakter der UNB. Für die Gesprächsgestaltung wird ein Set von *Kernperspektiven und Leitfragen* genutzt (ebd.), das in der Unterrichtsvorbesprechung die gemeinsame Planung auf lernwirksame Aspekte des Unterrichtens ausrichtet und damit einen *indirekten Bezug* zu „wissenschaftlich fundierten Lehr-Lernprinzipien“ (ebd., 9) herstellt.

Obwohl die UNB in diesem Ansatz nicht im Mittelpunkt steht, sondern als Fortsetzung der kokonstruktiven Vorbesprechung verstanden wird, leistet der Ansatz für die Gestaltung von UNB einige wichtige Hinweise, so insbesondere für die Nutzung des fokussierten Theoriebezugs durch Kernperspektiven und Leitfragen sowie für eine Ausformulierung des Vorgehens bei *konstruktiver Planung*, das

sich bei Dialogen zur Planung anschließender Unterrichtsstunden (Schübach 2007) einsetzen lässt. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die hier verwendeten Leitfragen und Kernperspektiven sich nicht für UNB eignen, da sie für die *Planung* von Unterricht entwickelt wurden. Für die Auswertung von Unterricht, der bereits stattgefunden hat, sind hingegen andere Konzepte, so etwa das der *Basisdimensionen der Unterrichtsqualität*, geeignet (Praetorius & Gräsel 2021, 170). Eine weitere Grenze des fachspezifischen Unterrichtscoachings besteht darin, dass aufgrund der hier vorausgesetzten *gemeinsamen Verantwortung* für die geplante Unterrichtsstunde zugunsten eines kokonstruktiven Settings der Aspekt des Feedbacks aus einer externen Perspektive nicht systematisch genutzt wird.

3.2 Ansätze zur Gestaltung von dialogischen und reflexiven Lerngelegenheiten

Dialogisches und reflexives Lernen erfordert sowohl auf der Ebene der Kommunikationsstrukturen als auch auf der Mikroebene der Gesprächshandlungen bestimmte Gelingensbedingungen. Wie der oben skizzierte Forschungsstand zu Kommunikationsstrukturen in UNB zeigt, scheinen die in der Lehrkräftebildung verbreiteten *internalen Lehr-Lernskripts* von anleitenden Lehrenden und angehenden Lehrkräften dazu zu tendieren, UNB als Settings für *monologische Instruktion* der Lehrenden mit eher geringen Reflexionsanteilen zu verstehen. Eine Möglichkeit der Problemlösung ist der in der Lehr-Lernforschung verbreitete Ansatz, durch *externale Lehr-Lernskripts* (als Überblick Kollar & Fischer 2008) lerndienliche Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter Lernenden zu unterstützen und damit dysfunktionale oder fehlende interne Skripts zu kompensieren. Externale Lehr-Lernskripts definieren eine *Abfolge* aufeinander aufbauender Lehr-Lernaktivitäten sowie darauf abgestimmte *Rollen* für die beteiligten Lehrenden und Lernenden.

Um *reflexionsorientierte* Lernaktivitäten in ein Lehr-Lernskript zu integrieren, ist zu berücksichtigen, dass Reflexion komplexe kognitive Operationen umfasst, die in mehreren Phasen ablaufen (Wyss 2013, 41). Das ALACT Modell von Korthagen (2011) unterscheidet hierbei: *action, looking back on action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action* und *test* (ebd., 39). Werden diese Phasen durchlaufen, wird nicht nur auf formales Theoriewissen zurückgegriffen, sondern zunächst vor allem auf die erfahrungsbasierte *Personal Theory* (ebd., 37), die im Zuge von Reflexionsprozessen expliziert und weiterentwickelt werden kann. Korthagen betont, dass Bezüge zwischen Unterrichtspraxis und Theoriewissen einer gezielt gestalteten Anbahnung bedürfen. Fund u. a. (2002, 492) unterscheiden als Stufen der Reflexion von Unterricht: *description, personal opinion, linking* und *critical bridging*, wobei im Kontext von *linking* Verknüpfungen zum theoretischen Vorwissen hergestellt werden.

Bei der Gestaltung der UNB im Sinne *dialogischen Lernens* ist zu berücksichtigen, dass hierbei ganz allgemein die „interaktiven, kontingenten und responsiven Anteile in den Vordergrund gestellt werden“ (Futter 2017, 67). Für die Gesprächshandlungen der Lehrenden heißt dies, dass bei der Dialogführung *lernunterstützende Aktivitäten*, wie aktives Zuhören, das Einbringen von offenen Fragen, aktivierende Problemstellungen, Revoicing (Aufgreifen von Beiträgen der Lernenden), minimal-invasive Hinweise sowie Strategien des Scaffolding und der Guided Participation (ebd., 67ff.), eine zentrale Rolle spielen.

Die hier genannten Zugänge, die im Bereich praxisvorbereitender Lerngelegenheiten bereits vielfach zum Einsatz kommen (Ophardt 2021), eignen sich auch zur Gestaltung reflexiven und dialogischen Lernens in UNB. Zusätzlich gilt jedoch zu beachten, dass es hier nicht, wie vielfach bei praxisvorbereitenden Arrangements, um die Arbeit mit Fallbeispielen *fremden* Unterrichts geht, sondern um Rückmeldungen an Studierende zu ihrer *eigenen* Unterrichtsaktivität – also um Feedback.

3.3 Ansätze zur Gestaltung von Feedback

Aus Sicht der lernpsychologischen Feedbacktheorie wirkt Feedback „in Interaktion mit der lernenden Person, also einem komplexen informationsverarbeitenden System“ (Narciss 2014, 87), das sich sowohl mit einem *internen* als auch mit einem *externen* Feedback auseinandersetzt. Das interne Feedback verarbeitet die Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund der individuellen kognitiven und motivationalen Prozesse. Kommt außerdem ein externes Feedback hinzu, wird ein weiterer *Verarbeitungsprozess* aktiviert, bei dem Übereinstimmungen bzw. Diskrepanzen zwischen den Feedbacks verarbeitet werden. Die *Produktivität* der Verarbeitung hängt nach Kluger und DeNisi (1996) in besonderem Maße davon ab, ob das Feedback die Aufmerksamkeit auf die Ebene des *Selbst* richtet (z. B. durch sozial vergleichende Wertungen oder Ansprechen von Persönlichkeitsmerkmalen) oder auf die Ebene der *Aufgaben* (z. B. des Unterrichts). Selbstbezogene Feedbacks haben geringere Lerneffekte, da sie von der Aufgabenebene ablenken. Dies gilt insbesondere bei *selbstwertbedrohlichem* Feedback, das die kognitiven Kapazitäten unweigerlich auf die Abwehr der Selbstwertbedrohung ausrichtet (Narciss 2014, 61ff.). Lernwirksame externe Feedbacks konzentrieren sich nicht darauf, Lösungen anzubieten, sondern regen durch Fragen und Hinweise eigene Denkprozesse der Lernenden an und aktivieren damit Kompetenzerleben (Narciss 2014, 73).

Der soeben beschriebene Verarbeitungsprozess im Zusammenspiel von internem und externem Feedback kann durch zusätzliche externe Feedbackquellen als *Multi-Source-Feedbackverfahren* erweitert werden, so etwa durch die Einbeziehung der Ergebnisse von Schüler:innen-Befragungen in das Feedbackgespräch.

4 Ein Konzept zur Gestaltung der Unterrichtsnachbesprechung als Lerngelegenheit

Anknüpfend an die oben genannten Zugänge wurde im Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“ das Konzept UntAdFoKo zur Durchführung von UNB entwickelt. Das Konzept wurde in der universitären Begleitung des Praxissemesters erprobt sowie punktuell im Vorbereitungsdienst. Rückmeldungen aus der Anwendung in beiden Ausbildungsphasen wurden in Überarbeitungsschleifen integriert, so dass von einer *phasenübergreifenden Anwendbarkeit* auszugehen ist.

Die Grundprinzipien des Konzepts lassen sich anhand des Akronyms erläutern: *Adaptivität*: Konzept und Tools (s. u.) sind auf eine flexible Anwendbarkeit hin ausgerichtet. Dies betrifft sowohl verschiedene Rahmenbedingungen (Anwendung fach-, schulform- und phasenübergreifend) als auch die Anpassung an verschiedene Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. Adaptivität in Bezug auf Lernvoraussetzungen wird u. a. durch die zentrale Rolle des internen Feedbacks, kokonstruktive Gesprächselemente und die abschließende Formulierung individueller Entwicklungsziele erreicht.

Fokussierung: Angesichts der Überfülle potenzieller Themen für eine UNB sind Fokussierung und Priorisierung zentrale Prinzipien, die sich bei diesem Konzept auf mehreren Ebenen zeigen. Kriterientool und Schüler:innen-Feedback (im Folgenden: SuS-Feedback) richten den Fokus auf lernwirksame Aspekte des Unterrichtshandelns. Besprochen werden nur wenige ausgewählte Unterrichtssituationen, und das Ablaufskript sichert durch ein externes Lehr-Lernskript einen zielgerichteten Gesprächsverlauf ohne unnötige Abstimmungsbedarfe.

Kriterienorientierung: Der theoretische Rahmen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sorgt dafür, dass Unterrichtssituationen und Ergebnisse des SuS-Feedbacks im Hinblick auf *Grundprinzipien lernwirksamen Unterrichtens* thematisiert werden. Das hierfür entwickelte Kriterientool ermöglicht die Nutzung von Theorie-Praxis-Relationierungen als Instrument für die reflexive Verarbeitung von Unterrichtserfahrungen.

Die vier Tools des Konzepts „Unterrichtsnachbesprechungen – adaptiv, fokussiert, kriterienorientiert“

Für die Anwendung des UntAdFoKo-Konzepts bei UNB wurden vier Tools entwickelt: Ablaufskript, Kriterientool, SuS-Feedback und Reflexionsbogen. Im Zusammenspiel eingesetzt, nehmen diese Tools Bezug auf die im ersten Kapitel aufgeworfenen Fragen und setzen die UntAdFoKo-Prinzipien um.

Das *Ablaufskript (Tool 1)* ist ein Lehr-Lernskript mit fünf Gesprächsphasen: 1. Gelungene Unterrichtssituation (zuerst als *internes Feedback* des/der Studierenden ausgeführt, dann als *externes Feedback* der/des Lehrenden); 2. Nicht gelungene Unterrichtssituation (wie oben: erst intern, dann extern); 3. Entwick-

lung von Handlungsalternativen (kokonstruktive Planung von Alternativen für das Nichtgelungene); 4. Besprechen weiterer Unterrichtssituationen (falls Zeit vorhanden ist); 5. Bestimmung von Entwicklungsschwerpunkten (die Studierenden formulieren vor dem Hintergrund der UNB ein bis zwei Ziele). Das externe Feedback des/der Lehrenden wird durch ein *weiteres externes Feedback* ergänzt, indem das SuS-Feedback (s. u.) in die Besprechung einbezogen wird. Die Unterrichtssituationen werden in einem an Korthagen (2011) und Fund u. a. (2002) angelehnten *Drei-Schritt-Linking* dialogisch analysiert. Im ersten Schritt werden die Studierenden angeregt, die ausgewählte Situation zu *beschreiben* und hierbei sowohl wahrgenommene Schüler:innenaktivitäten als auch das eigene Handeln zu berücksichtigen. Im zweiten Schritt werden die Studierenden aufgefordert zu erläutern, warum sie die Situation als gelungen bzw. nicht gelungen einschätzen; sie explizieren hierbei ihre *Personal Theory*. Im dritten Schritt geht es darum, dass die Studierenden ihre Personal Theory auf ein *Grundprinzip lernwirksamen Unterrichts* beziehen. Bei dieser Theorie-Praxis-Relationierung kommt das Kriterientool zum Einsatz.

Das *Kriterientool (Tool 2)* besteht in Anlehnung an die Skalenstruktur von Gärtner u. a. (2022) aus einer verschriftlichten Auswahl von siebzehn Kriterien der Unterrichtsqualität in den drei *Basisdimensionen* Unterstützung des Kompetenzerwerbs, Motivierung und Klassenmanagement (Ophardt & Thiel 2013, 31ff.) sowie der Querschnittsdimension Professionelle Unterrichtskommunikation. Das Kriterientool erläutert in pointierten Kurztexten, welche Lern- und Lehraktivitäten das jeweilige Kriterium repräsentiert. Es liegt während der UNB vor und wird als Scaffolding-Tool genutzt, um bei dem oben beschriebenen *Drei-Schritt-Linking* ausgewählte Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund lernwirksamer Prinzipien zu verstehen.

Das *SuS-Feedback (Tool 3)* besteht aus den in der UNB zur Verfügung stehenden Ergebnissen eines digitalisierten Kurzfragebogens zur Wahrnehmung der Unterrichtsqualität, den die Schüler:innen am Ende der Unterrichtseinheit beantworten. Der Fragebogen umfasst fünfzehn Items und entspricht der Struktur des Kriterientools, so dass eine Integration in die UNB erleichtert wird. Im Sinne eines Multi-Source-Feedbackverfahrens werden die Ergebnisse als zusätzliches externes Feedback einbezogen, um den Fokus auf die Situationswahrnehmung der Schüler:innen zu richten und Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den Perspektiven in die Reflexion einzubeziehen. Der Kurzfragebogen wurde extra für das Konzept entwickelt; weitere Validierungsstudien werden derzeit durchgeführt (Pfetsch u. a. 2023).

Der *Reflexionsbogen (Tool 4)* ist ein Formular, das analog zum Ablaufskript aufgebaut ist und von Studierenden und Lehrenden zur Verschriftlichung der eigenen Überlegungen genutzt wird. Vor der UNB werden vorbereitend die jeweils ausgewählten gelungenen/nicht gelungenen Unterrichtssituationen festgehalten.

In Schreibpausen werden während der UNB wichtige Punkte notiert, um die Verarbeitungsprozesse zu unterstützen.

Nach der Erprobung und mehrfachen Überarbeitung des UntAdFoKo-Ansatzes in vier Praxissemesterdurchgängen wurden Begleitstudien zur Evaluation durchgeführt (für erste Befunde Ladehoff u. a. 2022).

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag behandelte die Frage, wie UNB als phasenübergreifende Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung entwickelt werden kann. Ausgehend von Entwicklungsbedarfen der aktuellen Praxis sowie der Skizzierung von relevanten Forschungsansätzen, die sich für dieses Vorhaben anbieten, wurden am Beispiel des Konzepts UntAdFoKo Prinzipien vorgeschlagen, die für UNB als Lerngelegenheiten relevant sind: *Adaptivität* zur Sicherung einer flexiblen Anwendbarkeit, *Fokussierung* zur Ausrichtung der Lerngelegenheit auf Wesentliches und *Kriterienorientierung* zur Einbettung des dialogischen Lernens in einen darauf zugeschnittenen theoretischen Rahmen.

Die vier *UntAdFoKo-Tools* nehmen die im ersten Kapitel formulierten Fragen auf und bieten Lösungsansätze für typische Probleme in der Praxis der UNB. Das *Ablaufskript* erleichtert die Enaktierung einer dialogischen, nicht-monologischen Kommunikationsstruktur und gewährleistet, dass Nichtgelingen sachlich und ohne Ausweichtendenzen angesprochen werden kann. Das *Kriterientool* ist ein Werkzeug, mit dem eine Theorie-Praxis-Relationierung in Bezug auf den Rahmen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität hergestellt wird. Anhand der dialogischen Sequenz des *Drei-Schritt-Linkings* werden ausgewählte Unterrichtssituationen so verarbeitet, dass sie sowohl als Teil einer Personal Theory als auch als Grundprinzip lernwirksamen Unterrichts reflektiert werden. Das *SuS-Feedback* verstärkt den internen Verarbeitungsprozess, indem ein weiteres externes Feedback hinzugezogen wird, das die Aufmerksamkeit auf die Schüler:innen und deren Wahrnehmung des Unterrichts lenkt. Der *Reflexionsbogen* unterstützt die Struktur des Dialogs und das Speichern zentraler Punkte.

Das Potenzial einer *phasenübergreifenden Weiterentwicklung* des gemeinsamen Themas UNB besteht zum einen darin, den kumulativen Kompetenzaufbau von angehenden Lehrkräften durch curriculare Kohärenz zu verbessern, indem Tools phasenübergreifend eingesetzt werden, so dass angehende Lehrkräfte nicht unnötig mit einem fragmentiertem Angebot konfrontiert werden. Tools wie die in diesem Beitrag beschriebenen können in mehreren Ausbildungsphasen eingesetzt werden und durch phasenspezifische Tools ergänzt werden – z. B. um den Aspekt der Bewertung in die UNB des Vorbereitungsdienstes einzubeziehen. Zum anderen besteht ein wichtiges Potenzial der Weiterentwicklung von UNB als Lerngele-

genheit darin, gemeinsame und funktionspezifische Standards für Lehrende der Lehrkräftebildung (Universitätsdozierende, Ausbilder:innen des Vorbereitungsdienstes, Mentor:innen) zu definieren und damit eine Professionalisierung dieser Aufgabe voranzutreiben.

Literatur

- Beckmann, T., Ehmke, T., Dede, C., Kriel, A., Spöhrer, S. & Witt, S. (2020): Lernbegleitung durch Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Wöüber sprechen Lehrkräftebildner*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? In: F. Hesse & W. Lütger (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–57. https://doi.org/10.35468/5821_03
- Caruso, C. & Goller, M. (2021): Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. In: PFLB – PraxisforschungLehrer*innenBildung 3 (1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4541>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korshagen, F. & Bergen, T. (2011): Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Ditton, H. & Müller, H. (Hrsg.). (2014): Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen und Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: F.-M. Führer (Hrsg.): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0_2
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002): Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27 (6), 485–499. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020264>
- Futter, K. (2017): Lernwirksame Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:13048>
- Gärtner, H., Thiel, F., Kellermann, C. & Nachbauer, M. (2022): Ein theoriebasierter Schülerfragebogen für Unterrichtsevaluation. In: *Journal for Educational Research Online* 14 (1), 147–173. <https://doi.org/10.31244/jero.2022.01.07>
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. In: *American Educational Research Journal* 45 (1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015): What Can We Learn from Studying the Coaching Interactions between Cooperating Teachers and Preservice Teachers? A Literature Review. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin* 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:4335>
- Korshagen, F. A. J. (2011): Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. In: *ORBIS SCHOLAE* 5 (2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 61–83.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Ladehoff, C., Pfetsch, J., Ophardt, D., Buchholtz, C. & Lohse, C. (2022): Die Anregung von Reflexion über Unterrichtshandeln von Lehramtsstudierenden in Unterrichtsnachbesprechungen. Vortrag auf der Tagung: Reflexion in der Lehrkräftebildung, 05.–07.10.2022, Universität Potsdam/Freie Universität Berlin (digital).
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021): Does Coaching, Mentoring, and Supervision Matter for Pre-Service Teachers' Planning Skills and Clarity of Instruction? A Meta-Analysis of (Quasi-)Experimental Studies. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 107, 103484.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Narciss, S. (2014): Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen. In: H. Ditton (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 43–82.
- Ophardt, D. (2021): Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: J. Pfetsch & A. Stelmacher (Hrsg.): *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann, 27–42.
<https://doi.org/10.31244/9783830990871>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023845-9>
- Pfetsch, J., Ladehoff, C., Ophardt, D., Buchholtz, C., Lohse, C., Thiel, F. & Gärtner, H. (2023): Wie lief die Unterrichtsstunde? Entwicklung, Validierung und Erprobung eines Kurzfragebogens zur Unterrichtsqualität aus Sicht von Schüler:innen und Nutzung der Ergebnisse durch Lehramtsstudierende. Vortrag: 10. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, 28.02.–02.03.2023, Universität Duisburg-Essen.
- Praetorius, A. K. & Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: *Unterrichtswissenschaft*, Vol. 49, 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Schnebel, S. (2019): *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? (*Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung*, Bd. 14). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Staub, F. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), 113–141.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (2), 8–13.
<https://doi.org/10.5167/UZH-87598>
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Ophardt, Diemut, Dr.

Technische Universität Berlin, Geschäftsführerin der School of Education TU Berlin (SETUB)
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Klassenmanagement, Lerngelegenheiten der
 Lehrkräftebildung
ophardt@tu-berlin.de

Pfetsch, Jan, PD Dr.

Technische Universität Berlin, Privatdozent und Projektleiter im Fachgebiet Pädagogische Psychologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Prozesse mit digitalen Medien

jan.pfetsch@tu-berlin.de

Buchholtz, Christiane, Dr.

Technische Universität Berlin, Leitung des Praktikumsbüros der SETUB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen der Unterrichtsplanung

c.buchholtz@tu-berlin.de

Ladehoff, Christine

Technische Universität Berlin, Projektmitarbeiterin QLB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsnachbesprechungen

c.ladehoff@tu-berlin.de

Lohse, Carolin, Dr.

Technische Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachdidaktik der Elektro-, Informations-, Fahrzeug-, Medien- und Metalltechnik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung im Gesundheitshandwerk

c.lohse@tu-berlin.de