

Kantreiter, Julia; Böschl, Florian; Lohrmann, Katrin

Phasenübergreifende kollegiale Unterrichtsplanung – komplexen Anforderungen in der Unterrichtsplanung gemeinsam begegnen

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 304-312. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Kantreiter, Julia; Böschl, Florian; Lohrmann, Katrin: Phasenübergreifende kollegiale Unterrichtsplanung – komplexen Anforderungen in der Unterrichtsplanung gemeinsam begegnen - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 304-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327740 - DOI: 10.25656/01:32774; 10.35468/6152-28

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327740>

<https://doi.org/10.25656/01:32774>

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/Rechteinhabers 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

Julia Kantreiter, Florian Böschl und Katrin Lohrmann

Phasenübergreifende kollegiale Unterrichtsplanung – komplexen Anforderungen in der Unterrichtsplanung gemeinsam begegnen

To meet the complex demands of teaching, cooperation is essential – this includes collaborative lesson planning. While studies have examined collaborative lesson planning among pre- and in-service teachers, there is a lack of research on trainee teachers. The present study sheds light on verbal interaction processes in cross-phase teams (pre-service and trainee teachers) during a tandem work phase comprising collaborative lesson planning in General Studies on the topic of Computational Thinking. Respective planning sessions were analyzed using a qualitative content analysis approach, with results indicating a promising, overall appropriate quality of the targeted verbal interaction processes (Rzejak & Lipowsky 2021).

1 Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung gilt als eine zentrale Kernaufgabe von Lehrkräften (KMK 2014). In diesem Prozess treffen Lehrkräfte komplexe Entscheidungen zu Inhalten, Zielen, Methoden und Medien, die wechselseitig aufeinander bezogen sind (Wernke & Zierer 2017). Angesichts der komplexen Anforderungen, welche die Unterrichtsplanung und -gestaltung beinhaltet, kommt der Kooperation zwischen Lehrkräften eine hohe Bedeutung zu, um sich gegenseitig bei der Bewältigung dieser Aufgaben zu unterstützen (Richter & Pant 2016).

Kooperation und Interaktion in der kollegialen Unterrichtsplanung

Mit Blick auf Kooperation lassen sich drei Formen unterscheiden (Austausch, arbeitsteilige Kooperation, Ko-Konstruktion), die in ihrer Komplexität ansteigen (Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006). Ein Beispiel für ko-konstruktive Kooperation bei Lehrkräften ist die kollegiale Unterrichtsplanung (a.a.O.). Hier bringen alle Kooperationspartner*innen ihr Wissen und Können ein, um eine Aufgabe zu

bearbeiten – im Gegensatz zur arbeitsteiligen Kooperation wird gemeinsam und zeitgleich an der Lösung gearbeitet, d. h. die Zielstellung ist leitend für den Arbeitsprozess (a.a.O.). Die Mitglieder agieren weniger autonom als in den anderen beiden Kooperationsformen, wodurch der Aufwand bei Abstimmungen und das Risiko steigt, dass Konflikte auftreten (a.a.O.). Eine notwendige Voraussetzung für Kooperation ist die Interaktion, die im Unterschied zur Kooperation nicht zwingend einer gemeinsamen Intention bedarf (Rzejak & Lipowsky 2021). Interaktionen müssen nicht unbedingt verbalsprachlich und synchron sein – allerdings sind Kooperationsprozesse von Lehrkräften, z. B. bei der Unterrichtsplanung, ohne derartige Interaktionen undenkbar (a.a.O.).

Qualitätsvolle Interaktionsprozesse stellen eine Voraussetzung für kollegiale Unterrichtsplanung dar; die vorliegende Studie fokussiert verbale Interaktionsprozesse in der kooperativen phasenübergreifenden Unterrichtsplanung. Nach Rzejak und Lipowsky (2021) zeichnet sich die Qualität verbaler Interaktionsprozesse in der kollegialen Unterrichtsplanung durch vier Kategorien aus: *Aufgabenrelevanz* (Bezug zur Aufgabenstellung), *Sprecher*innenwechsel* (Äußerungen anderer Personen nicht unterbrechen), *Bezugnahme* (inhaltliche Zusammenhänge auf vorherige Beiträge anderer Personen) und *Funktion* (inhaltliche Bearbeitung von Aufgaben bzw. Organisation des Vorgehens).

Empirisch zeigte sich, dass Lehrkräfte in Deutschland Kooperation grundsätzlich wertschätzen, jedoch im internationalen Vergleich weniger ausüben, insbesondere mit Blick auf Ko-Konstruktion (Richter & Pant 2016). Falls Lehrkräfte in Deutschland kooperieren, finden sich mehrheitlich Formen des Austauschs und der Arbeitsteilung; nur 50 % der Kooperationen sind ko-konstruktiv angelegt (a.a.O.). Kooperationen in Bezug auf die kollegiale Unterrichtsplanung kommen nur bei 20 % der Befragten regelmäßig vor; 30 % der Lehrkräfte berichten, dies nie zu praktizieren (a.a.O.).

Daher kann angenommen werden, dass insbesondere ko-konstruktive Kooperationen – wozu auch die kollegiale Unterrichtsplanung zählt – kein Selbstläufer sind, sondern systematische Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung erforderlich sind. Besondere Bedeutung kommt dabei der ersten Phase (Studium) und zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) der Lehrkräftebildung zu, in denen Lehrkräfte Planungskompetenz erwerben. Es bestehen zwar Studien zur kollegialen Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden (erste Phase; z. B. Hellmich, Hoya, Schulze, Kirsch, Blumberg & Schwab 2022) und Lehrkräften (dritte Phase; z. B. Rzejak & Lipowsky 2021); zur kollegialen Unterrichtsplanung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland fehlen jedoch empirische Untersuchungen.

In Bezug auf die Etablierung von Kooperationsprozessen kommt der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung eine zentrale Bedeutung zu (GDSU 2021). So arbeiten in Kollegien Lehrkräfte mit unterschiedlicher Expertise (z. B. bezüglich fachlichem und (fach-)didaktischem Wissen sowie der Unterrichtserfahrung).

Um (ko-konstruktive) Kooperationen zielführend zu gestalten, brauchen Lehrkräfte Erfahrungen, dass sich Expertisen sinnvoll ergänzen können und phasenübergreifende Zusammenarbeit somit gewinnbringend ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass nur wenige Erkenntnisse mit Blick auf qualitätsvolle verbale Interaktionsprozesse im Rahmen der kollegialen Unterrichtsplanung vorliegen – insbesondere zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung bzw. mit Blick auf phasenübergreifende Zusammenarbeit, die Lehramtsanwärter*innen involviert.

2 Fragestellung

Diese Desiderate aufgreifend wird die folgende Fragestellung fokussiert:

*Wie gestalten sich die verbalen Interaktionsprozesse von phasenübergreifenden Planungsgruppen (Studierende, Lehramtsanwärter*innen) während einer Tandemarbeitsphase zur kollegialen Unterrichtsplanung im Sachunterricht?*

3 Methodik

Im Rahmen einer explorativ-qualitativen Studie wurden Planungsgespräche von phasenübergreifenden Gruppen analysiert. Die Datenerhebung war in ein Hochschulseminar zum sachunterrichtlichen Thema *Computational Thinking* eingebettet. Dieses Seminar umfasste fünf Termine, an denen die teilnehmenden Studierenden gemeinsam mit Lehramtsanwärter*innen des Lehramts für Grundschulen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen erwarben, kollegial Unterricht planten, diesen Unterricht kollegial in einer zweiten Klasse durchführten und kollegial reflektierten. Während die Studierenden (1. Phase) das Seminar ein ganzes Semester regulär besuchten und sich intensiv in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte einarbeiteten, setzten sich die Lehramtsanwärter*innen (2. Phase) nur im Rahmen der gemeinsamen fünf Seminartermine mit dem Thema *Computational Thinking* – veranschaulicht am Material Bee-Bot – auseinander. Angenommen wurde, dass die Lehramtsanwärter*innen sich im Vergleich zu den Studierenden durch höhere Expertise in Bezug auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht auszeichneten. Die Stichprobe bestand aus 14 Studierenden (12 weiblich, 2 männlich, 0 divers; $M_{\text{Alter}} = 26,50$; $M_{\text{Semester}} = 7,71$) und 11 Lehramtsanwärter*innen (8 weiblich, 1 männlich, 0 divers, 2 möchten sich nicht einem Geschlecht zuordnen; $M_{\text{Alter}} = 25,73$; $M_{\text{Ausbildungsjahr}} = 1,45$). Die Teilnehmenden wurden in vier Statusgruppen (Tab. 1) unterschieden und aufgrund der damit einhergehenden Unterschiede bzgl. fachlicher und unterrichtlicher Expertisen – mit dem Ziel der gegenseitigen Anregung – in acht möglichst heterogene Planungsgruppen eingeteilt ($n = 3\text{--}4$ Teilnehmende).

Tab. 1: Zusammensetzung der phasenübergreifenden Planungsgruppen

Pla- nungs- gruppe	Studierende Mitte des Studi- ums (S_{Mitte})	Studierende Ende des Studi- ums (S_{Ende})	Lehramtsan- wärt*innen 1. Jahr (VD_1)	Lehramtsan- wärt*innen 2. Jahr (VD_2)
1	x	x	x	
2	x	x	x	
3	x	x	x	
4	x	x		x
5	x	x		x
6	x		x	x
7	x		x	x
8	x	x	x	x

Hinweise zu den Gruppen: S_{Mitte} = Mitte des Studiums, noch nicht alle Pflichtpraktika, Abschlussarbeiten und/oder Staatsprüfungen erbracht; S_{Ende} = Ende des Studiums, Abschluss Staatsexamen im laufenden oder darauffolgenden Semester; VD_1 = 1. Jahr Vorbereitungsdienst, keine eigene Klassenleitung; VD_2 = 2. Jahr Vorbereitungsdienst, eigene Klassenleitung.

Die acht Planungsgespräche ($\emptyset = 38$ Minuten) wurden audiografiert und vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022). Grundlage hierfür war die Basiskodierung der Planungsgespräche in *Sinneinheiten*, d. h. kleinste, inhaltlich eigenständige Analyseeinheiten. Die resultierenden 2580 Sinneinheiten der acht Planungsgespräche wurden weiterführend mittels eines Kategoriensystems (Abb.1) kodiert. Dieses umfasste die Aspekte der Qualität verbaler Interaktionsprozesse nach Rzejak und Lipowsky (2021): *Aufgabenrelevanz*, *Sprecher*innenwechsel*, *Bezugnahme* und *Funktion*. Erweitert wurde das System durch die induktive Kategorie des *Sprecher*innenanteils*, um zu ermitteln, ob Personen aus bestimmten Statusgruppen im Planungsgespräch ggf. dominieren.

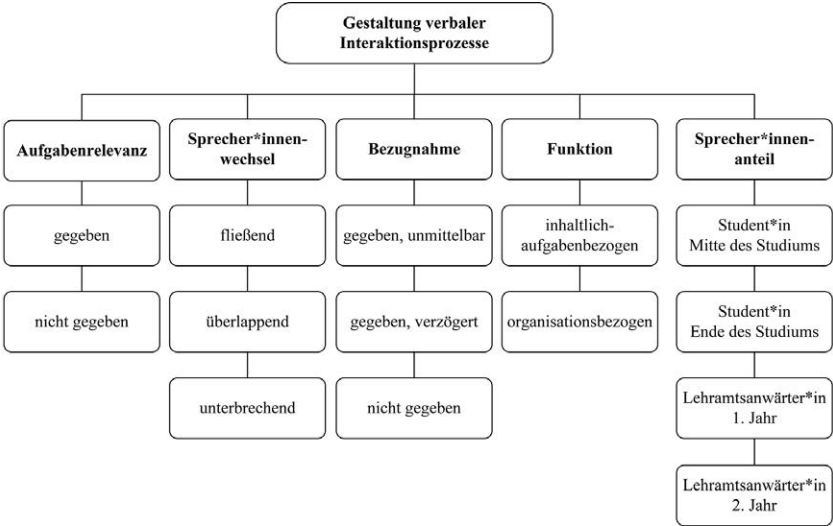


Abb. 1: Kategoriensystem (nach Rzejak und Lipowsky (2021), induktiv erweitert).

Zwei Planungsgespräche wurden vollständig doppelkodiert; die Interrater-Reliabilität lag mit $\kappa \geq .86$ (Brennan & Prediger 1981) im sehr guten Bereich.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass bei durchschnittlich 96 % (entspricht 2472 Sinneinheiten) die *Aufgabenrelevanz* gegeben war, mit geringen Unterschieden zwischen den Gruppen (92 %–98 %). Als essentielle Grundlage qualitätsvoller Interaktionsprozesse wurden – mit Ausnahme der Kategorie *Sprecher*innenanteil* – nur Sinneinheiten kodiert, die einen klaren Aufgabenbezug aufwiesen. Während sich bei Gruppe 8 vergleichsweise viele Aussagen ohne *Aufgabenrelevanz* finden (8 %), sind es in den Gruppen 2, 4 und 5 weniger als 2 %.

Die Teilnehmenden gestalteten mit Blick auf die Kategorie *Sprecher*innenwechsel* durchschnittlich 49 % der Sprecher*innenwechsel fließend (46 %–51 %), d. h. sie ließen sich gegenseitig ausreden, bevor ein neuer Gesprächsbeitrag begonnen wurde. Durchschnittlich 43 % der Sprecher*innenwechsel waren überlappend (38 %–51 %), es sprachen also mindestens zwei Personen gleichzeitig, wobei alle Aussagen beendet werden konnten (z. B. B3: [...] *Und nach der Reflexion* (B1: *Die Aufgabe drei.*) *die nächste Aufgabe.* [Gruppe 8, Pos. 174]). In 8 % der Rede-

beiträge unterbrachen sich die Personen (0 %–13 %) (z.B. B1: [...] *Dass wir einfach gucken*— / B3: *Um jedem Kind eine Aufgabe zu geben, damit jeder sich einbringen kann.* [Gruppe 1, Pos. 67–68]). In den Gruppen 1 und 5 waren die Unterbrechungen besonders gering (< 3 %), in den Gruppen 3 und 7 am häufigsten (> 12 %).

Ein weiterer Indikator für die verbale Interaktionsqualität ist die wechselseitige *Bezugnahme*, d. h. die Gesprächspartner*innen beziehen sich auf vorangehende Aussagen, greifen diese auf oder elaborieren sie. In insgesamt 71 % der Aussagen nahmen die Teilnehmenden unmittelbar Bezug (59 %–79 %) aufeinander (z. B. B1: [...] *Was wollt ihr denn lieber, wo wollen wir uns denn aufhalten? Im Zimmer oder im Gang? Ich finde Gang eigentlich ganz cool.* | B3: *Da kann man ja auch gucken. Da gibt es ja auch so Seitengänge* [...] [Gruppe 4, Pos. 141–142]). Verzögerte Bezugnahmen kamen zu 14 % vor (10 %–17 %), d. h. zwischen einer Sinneinheit und der Aussage, auf die referenziert wird, liegen ein oder mehrere andere Beiträge (z. B. Rückbezug Material: B2: *Und als Material bräuchten wir dann für die Explorationsphase quasi nur eine ausgedruckte.* (B3: *Blume.*), *gegebenenfalls laminierte Blume.* | B1: *Genau. Was ist dir aufgefallen? Aber ich finde auch immer so. Was ist dir leichtgefallen?* (B3: *Schwierig und leichter.*) *Und was ist dir schwergefallen?* | B2: *Oder Realia. Je nachdem. Wenn wir so eine kleine Blume hätten.* [...] [Gruppe 1, Pos. 36–38]). 15 % der Beiträge wiesen keine Bezugnahme (9 %–24 %) auf (z. B. B3: *Und es passt dann gar nicht zu der Einleitung und zum Schluss.* | B1: *25 und dann haben sie da noch 20 Minuten.* [Gruppe 7, Pos. 226–227]). Während bei den Gruppen 2, 5 und 8 die Bezugnahme in mehr als 75 % der Gesprächsbeiträge unmittelbar gegeben waren, war bei den Gruppen 1, 4 und 7 in etwa 20 % der Aussagen keine Bezugnahme gegeben.

Des Weiteren wurde analysiert, inwieweit die Gesprächsbeiträge eine *inhaltlich-aufgabenbezogene Funktion* haben oder *organisationsbezogen* sind. Insgesamt beinhalteten 89 % der Aussagen inhaltlich-aufgabenbezogene Aspekte (81 %–97 %) zur Unterrichtsplanung (z. B. B3: *Das müssen sie können und danach das drum herum fahren können sie ja eigentlich einfach mal probieren.* [Gruppe 2, Pos. 31]). 11 % aller Aussagen waren organisationsbezogen (3 %–19 %) und beinhalteten beispielsweise Absprachen bzw. Überlegungen zur Zeiteinteilung, Materialbeschaffung oder Aufgabenverteilung (z. B. B3: *Stopp mal, wir müssen noch besprechen, wer was macht. Also ich bringe gerne Material mit, aber wer übernimmt denn die Führungsrolle und quatscht mit den Kiddies? Und instruiert?* [Gruppe 8, Pos. 171]). Während derartig organisationsbezogene Diskussionen in Gruppe 4 mit knapp 20 % vergleichsweise viel Raum einnahmen, überwogen inhaltlich-aufgabenbezogene Überlegungen in den anderen Gruppen deutlich, v. a. in Gruppe 8 (nur ca. 3 % an organisationsbezogene Aussagen).

Schließlich wurde ermittelt, wie hoch der *Sprecher*innenanteil* in den einzelnen Statusgruppen war. Dabei zeigte sich keine der Statusgruppen grundsätzlich

dominant bzw. unterpräsent. Im Durchschnitt¹ stammten 26 % der Aussagen von Studierenden in der Mitte des Studiums (11 %–38 %), 27 % der Beiträge wurden von Studierenden am Ende des Studiums eingebracht (25* %–44 %). Die Lehramtsanwärter*innen im 1. Jahr tätigten 24 % der Äußerungen (22 %–44 %), während die Lehramtsanwärter*innen im 2. Jahr 23 % der Redebeiträge gestalteten (25 %–44 %).

5 Diskussion

In den phasenübergreifenden Planungsgruppen zeigte sich, dass die Qualitätskriterien der verbalen Interaktionsprozesse im Durchschnitt größtenteils erfüllt wurden, auch wenn es zwischen den Gruppen durchaus Unterschiede gibt. Die untersuchten Sinneinheiten weisen fast durchgängig *Aufgabenrelevanz* auf, was darauf hindeutet, dass die Gruppen die Unterrichtsplanung zielführend verfolgten. Insgesamt waren Gesprächsbeiträge in hohem Maße *inhaltlich-aufgabenbezogen* und wenig *organisationsbezogen*. Dies könnte auch an dem Setting der Erhebungssituation liegen, denn durch die von außen initiierte Kooperation war der Rahmen des Unterrichts (z. B. Klassenstufe, Arbeit in Kleingruppen, zeitlicher Umfang) in weiten Teilen bereits abgesteckt und es ging v. a. darum, diesen gemeinsam zu konkretisieren (z. B. in Bezug auf konkrete Aufgabenstellungen). Ebenfalls auf hohe verbale Interaktionsqualität deutet der geringe Anteil an Unterbrechungen (*Sprecher*innenwechsel*) hin. Der dennoch vergleichsweise große Anteil an kodierten Überlappungen lässt sich wiederum durch die Vielzahl an kodierten Zustimmungsäußerungen erklären (z. B. B1: [...] *Die Kinder dürfen selber verschieben* (B2: *Genau.*) und *jetzt müssen sie wieder zurück*. [Gruppe 4, Pos. 94]). Aus der großen Anzahl an unmittelbar gegebenen Bezugnahmen auf Gesprächsbeiträge anderer Teammitglieder lässt sich ableiten, dass ein hohes Maß an ko-konstruktiver Zusammenarbeit gegeben war, d. h. die einzelnen Teilnehmenden brachten sich selbst ein, gingen dabei aber auch auf Äußerungen der anderen ein. Die einzelnen Statusgruppen (S_{Mitte} , S_{Ende} , VD_1 , VD_2) waren etwa zu gleichen Teilen an der Unterrichtsplanung beteiligt. Dies deutet darauf hin, dass die jeweiligen Statusgruppen ihre Expertise einbringen konnten – noch zu prüfen wäre, ob dies wie angenommen das vertiefte fachliche und fach-

1 In der Kategorie *Sprecher*innenanteil* wird die Auswertung in Bezug auf die prozentualen Gesprächsanteile der vier Statusgruppen vorgenommen. Der Sprecher*innenanteil ist im Unterschied zu den übrigen Kategorien daher von der Anzahl der Personen aus den einzelnen Statusgruppen abhängig. Da in Gruppe 8 mit vier Personen alle Statusgruppen vertreten waren, während dies in den übrigen Gruppen (je drei Personen und Statusgruppen) nicht der Fall war, wurde im Sinne der Vergleichbarkeit ein Index gebildet, der den jeweiligen Sprecher*innenanteil in Bezug auf die Dreiergruppen relativiert. Konkret wurden daher die Prozentsätze der Teilnehmenden aus Gruppe 8 mit 1,33 multipliziert. Diese Werte werden mit * vor dem %-Zeichen gekennzeichnet.

didaktische Wissen der Studierenden sowie das pädagogisch-didaktische Wissen der Lehramtsanwärter*innen ist. In der vorliegenden Studie zeigte sich insgesamt in allen Indikatoren der Interaktionsqualität nach Rzejak und Lipowsky (2021) eine hohe Ausprägung, was eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kooperationsprozesse ist. Es liegen Hinweise vor, dass die Phasenvernetzung als gewinnbringend erlebt wurde, da sich unterschiedliche Expertisen in Bezug auf die komplexen Herausforderungen von Unterrichtsplanung ergänzt haben. Dies lässt annehmen, dass die Anregung zur kollegialen phasenübergreifenden Unterrichtsplanung zielführend war, um Strategien der Kooperation zu entwickeln und anzuwenden.

Jedoch ist bei dieser explorativ angelegten Studie zu beachten, dass die Gruppen zugeteilt wurden, d. h. die Teilnehmenden sich ihre Kooperationspartner*innen nicht selbst aussuchen konnten. Es liegen jedoch Hinweise vor, dass die freie Wahl der Kooperationspartner*innen bei der Unterrichtsplanung positive Effekte auf den Lerngewinn von Schüler*innen hat (Hellmich u. a. 2022). Durch die ungleiche Anzahl an Teilnehmenden der einzelnen Statusgruppen war es zudem nicht möglich, diese gleichmäßig auf die Gruppen zu aufzuteilen.

Das eingesetzte Kategoriensystem hat sich insgesamt gut für die Analyse der verbalen Interaktionsqualität bewährt. Zugleich lassen die Ergebnisse noch keine Rückschlüsse auf die *inhaltliche* Qualität der Aussagen zu. Im nächsten Schritt soll daher analysiert werden, welche Merkmale von Planungsqualität (z. B. Kantreiter 2022) in den verbalen Interaktionen vorliegen. So soll beispielsweise ergründet werden, inwieweit die kognitive Aktivierung der Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung mitgedacht wurde. Aus diesen Erkenntnissen soll abgeleitet werden, welche Rahmenbedingungen für das Gelingen von zielführenden phasenübergreifenden Interaktionsprozessen bedeutsam sind und wie diese in der Lehrkräftebildung gefördert werden können.

Literatur

- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981): Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. In: Educational and Psychological Measurement, 41(3), 687-699.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2021): Konzeptpapier der Kommission „Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung“. https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/Konzeptpapier%20Phasenvernetzende%20Lehrer_innenbildung%202007_2021.pdf [24.07.24].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205-219.
- Hellmich, F., Hoya, F., Schulze, J. R., Kirsch, A., Blumberg, E. & Schwab, S. (2022): Kooperatives Unterrichten von Studierenden des Lehramts an Grund- und Förderschulen als Vorbereitung auf den inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, 2). Münster, New York, 47-61.

- Kantreiter, J. (2022): Unterrichtsplanung unter die Lupe genommen. Eine empirische Studie zum Zusammenhang der intrinsischen motivationalen Orientierungen von Grundschullehrkräften und dem beigemessenen Wert der Planungsqualität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn (Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich, 10).
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-04/Studie%20Lehrerkooperation%20in%20Deutschland.pdf> [24.07.24].
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2021): „Einer muss denken, der andere muss protokollieren“. Interaktionsprozesse von Lehrpersonen während der kollegialen Unterrichtsplanung. In: Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.): Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel, 31-45.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017): Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In: Wernke, S. & Zierer, K. (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn, 7-16.

Autor*innen

Kantreiter, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0000-0001-9202-3004>

Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Ludwig-Maximilians-Universität München

https://www.edu.uni-muenchen.de/grundschulpaedagogik/personen/mitarbeiter/kantreiter_julia/index.html

Böschl, Florian, Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-9556-7645>

Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://www.edu.uni-muenchen.de/grundschulpaedagogik/personen/mitarbeiter/boeschl/index.html>

Lohrmann, Katrin, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0001-5780-6193>

Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Ludwig-Maximilians-Universität München

katrin.lohrmann@lmu.de