

Kohl, Astrid; Magnes, Angelika; Seyss-Inquart, Julia
**Doing Co-Planning. Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und
Lehramtsstudierenden**

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 172-193. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kohl, Astrid; Magnes, Angelika; Seyss-Inquart, Julia: Doing Co-Planning. Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 172-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299979 - DOI: 10.25656/01:29997; 10.35468/6083-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299979>

<https://doi.org/10.25656/01:29997>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Astrid Kohl, Angelika Magnes und Julia Seyss-Inquart

Doing Co-Planning: Praktiken der Kooperation von Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Orientierungen Studierende und Praxislehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung in einem kooperativ angelegten Setting etablieren und wie sie ihre Planungspraktiken beschreiben. Auf Basis von vier Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen und Studierenden werden Prozesse der kooperativen Unterrichtsplanung, mittels der dokumentarischen Analyse und einer Auswertung im Hinblick auf Praktiken, herausgearbeitet. Es zeigt sich, dass der Planungsprozess für die Praxisteams drei wesentliche Elemente besitzt: Das erste Element ist ein Planungsgespräch im Praxisteam, das zweite Element bildet eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Darstellung der Planung und als drittes Element konnten Absprachen zwischen den Studierenden identifiziert werden. Zudem wird deutlich, dass Planung sinnbildlich als Werkzeug benutzt wird, um den Unterricht zu realisieren – allerdings als Werkzeug mit unterschiedlichen Funktionen für Praxislehrpersonen und Studierende. Diese Ergebnisse werden im Hinblick auf das Spezifische einer dokumentarischen Professionalisierungsforschung diskutiert.

Schlüsselwörter

Berufspraktische Professionalisierung, Co-Planning, Unterrichtsplanung, Praktiken der Kooperation, Dokumentarische Professionalisierungsforschung

Abstract:

Doing Co-Planning: Practices of cooperation between practical teachers and student teachers

This article explores the question of how co-planning is carried out collaboratively by student teachers and in-service teacher trainers. Based on four group discussions (with student teachers and in-service teacher trainers) processes of cooperative lesson planning are elaborated. It is shown that the planning process consists of three essential elements for both in-service teacher trainers

and student teachers: The first element is a planning discussion among the whole team, the second element is a detailed elaboration in form of a written documentation of the lesson plans and as a third element agreements between the student teachers could be identified. In addition, it becomes clear that planning is used as a tool for implementing teaching – however, as a tool with different functions for student teachers and in-service teacher trainers. These results are discussed with focus on the specifics of documentary professionalization research.

Keywords

Professional development, Co-Planning, Lesson planning, practices of cooperation, documentary professionalization research

1 Schulpraktische Studien als Lernfeld für Unterrichtsplanung

Die schulpraktischen Studien gelten als zentrales Element von Lehramtsstudien. Aussagen zur Bedeutung der Schulpraktika für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen sind allerdings nicht leicht zu tätigen (Košinár et al. 2016, S. 17). Einer der wesentlichen Aspekte der Expertise von Lehrpersonen ist die Unterrichtsplanung – Stephan Wernke und Klaus Zierer (2017, S. 7) betonen etwa, dass sich in der Planung „Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz“ (ebd., S. 10) zeigen. Dementsprechend kommt der Unterrichtsplanung auch eine zentrale Bedeutung im Kontext der Lehrpersonenbildung und in der Professionalisierungsforschung zu (Weingarten 2019, S. 23).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass „Unterrichten als weitgehend planmäßiges, intentionales, institutionelles und vor allem erzieherisches Handeln“ Planung braucht (Hattie & Zierer 2020, S. 11). Versteht man Unterricht als Situation, in der die Beteiligten gemeinsam sinnhafte Lehr- bzw. Lernaktivitäten realisieren, Bedeutungen aushandeln und Beziehungsstrukturen gestalten, wird klar, dass die Funktion der Unterrichtsplanung darin liegt, diese Aushandlungsprozesse angemessen zu unterstützen (Weingarten 2019, S. 120). Die Unterrichtsplanung wird auch als ein wesentlicher Prädiktor für einen qualitativvollen Unterricht gesehen (ebd., S. 236). Andrea Seel und David Wohllhart (2022, S. 192) merken jedoch kritisch an, dass elaborierte schriftliche Unterrichtsplanungen ein „Ausbildungsartefakt“ sind. Die Frage, wie Unterrichtsplanung in Lehramtsstudien vermittelt werden kann, ist daher von besonderer Bedeutung.

In der Professionalisierungsforschung wird Kooperation als wichtiger Bereich identifiziert: Sowohl die von Manuela Keller-Schneider (2010) formulierte Entwicklungsaufgabe ‚Mitgestaltung‘ als auch aktuelle Forschungsergebnisse zu

Kooperationen von Praxislehrpersonen¹ und Lehramtsstudierenden (dazu etwa Zorn 2020; Košinar et al. 2019; Kreis & Gallo 2019; Idel & Kahlau 2018; Zorn & Korte 2018) legen nahe, dass Kooperation ein wichtiger und zugleich herausfordernder Bereich im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung ist. Kooperative Formen der Unterrichtsplanung im Rahmen der Lehramtsausbildung setzen an diesem Punkt an, indem sie ko-konstruktive Unterrichts(vor)besprechungen (Co-Planning) als förderliche Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende vorschlagen (Staub et al. 2014, S. 338). Kurt Reusser und Urban Fraefel (2017) gehen etwa davon aus, dass Studierende in der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen lernen, Unterricht zu planen mit dem Ziel, Lern- und Entwicklungsprozesse bei Schüler:innen auszulösen und zu begleiten. Kurz umrissen zeigt sich in der schulpraktischen Ausbildung folgende Ausgangslage: Unterrichtsplanung wird als zentral gesetzt, deren Vermittlung stellt allerdings eine Herausforderung dar, der mit kooperativen Settings begegnet wird.

Zugleich kann die schulpraktische Ausbildung auch als Ort in den Blick genommen werden, an dem Studierende in der Arbeit mit den Praxislehrpersonen zu ‚professionellen‘ Subjekten werden. Mit diesem Blick stellt sich die Frage, welche Orientierungen Studierende und Ausbildungslehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung leiten. Immanent wird mit diesem Blick aber auch die Frage nach der „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, S. 17) von Unterrichtsplanung im Spannungsfeld von Schule und Hochschule. Tobias Leonhard et al. (2018, S. 8) beschreiben diese beiden Perspektiven als „zwei Seiten einer Medaille“ – während die „Praktiken die ‚objektive‘ und beobachtbare Seite der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihren institutionellen Rahmungen darstellen“, repräsentieren die „Orientierungen die ‚subjektiven‘ Strukturen der Teilnehmenden an diesen Praktiken“. Beiden Perspektiven wird in diesem Beitrag Raum gegeben, indem den Fragen nachgegangen wird, welche Orientierungen Studierende und Praxislehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsplanung in einem kooperativ angelegten Setting etablieren und wie sie ihre Planungspraktiken beschreiben.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Forschungsergebnisse zur kooperativen Planung von Praxislehrpersonen und Studierenden aufgearbeitet. Danach werden der Kontext der Studie, die Umsetzung von Co-Planning im Rahmen des Praxiskonzepts an der PPH Augustinum (Graz) sowie das begleitende Forschungsprojekt *Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten* (GoProf) dargestellt. Nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens (Datenerhebung und -auswertung) werden die Ergebnisse der Studie (planungsbezogene Orientierungen und Praktiken der Praxisteams) vorgestellt und abschließend im Hinblick auf das Spezifische einer dokumentarischen Professionalisierungsforschung diskutiert.

1 Als Praxislehrpersonen werden in diesem Beitrag Lehrpersonen bezeichnet, die an Schulen unterrichten und im Zuge dieser Tätigkeit die Praktika mit den Studierenden gestalten.

2 Kooperative Planung von Studierenden und Praxislehrpersonen

Seit geraumer Zeit wird in der Forschung zu den schulpraktischen Studien wieder verstärkt Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsplanung gelegt (Seel & Wohlhart 2022, S. 192; Weingarten 2019, S. 236). Mit dem Fokus des Beitrags auf kollektive Praktiken des Doing Co-Planning von Praxislehrpersonen und Studierenden sind Studien zur kooperativen Planung im Praxisteam ein wesentlicher Bezugspunkt. Daneben sind auch Studien zur kooperativen Planung in Lehrpersonenteams sowie allgemein zu Kooperation im Rahmen der Ausbildung (in Praxisteams und zwischen Studierenden) von Interesse.

Bereits 2008 können Kathrin Futter und Fritz Staub zeigen, dass Unterrichtsvorbesprechungen hilfreicher erlebt werden als Unterrichtsnachbesprechungen und dass der Nutzen von Unterrichtsvorbesprechungen für Praxislehrpersonen wie Studierende am häufigsten darin besteht, Sicherheit zu gewinnen (S. 132ff.). In aktuellen Studien zur kooperativen Unterrichtsplanung von Studierenden und Praxislehrpersonen wird deutlich, dass Planungsgespräche mehrheitlich dialogisch verlaufen, wobei ko-konstruktive Sequenzen nur teilweise beobachtet werden können (Hartmann et al. 2017, S. 146). Dass Praxislehrpersonen in Planungssequenzen mit Studierenden, im Unterschied zu Feedbacksequenzen, verstärkt kontrollierende Strategien anwenden, betont Gabriele Frühwirth (2020, S. 234). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Studierenden gerade im Bereich der Unterrichtsplanung Autonomie als wichtig erachten (ebd. S. 241). Als wirkungsvoller Ansatz zur Professionalisierung wird das von Fritz Staub et al. (2015) entwickelte Fachspezifische Coaching angesehen – Eva Becker et al. (2019) können in ihrer Studie signifikante Veränderungen des Verhaltens von Praxislehrpersonen in ko-konstruktiven Planungsgesprächen nachweisen.

Forschungsergebnisse zur kooperativen Unterrichtsplanung von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass diese Prozesse von unterschiedlichen Orientierungen geleitet sind. So kommt Christopher Hempel (2020, S. 221) zum Schluss, dass sich neben einem Fokus auf die Schüler:innen gruppen- und gegenstandsbezogene Orientierungsrahmen zeigen. Hinsichtlich der Kooperation stellt sich in dieser Untersuchung das Treffen von Entscheidungen als zentral heraus und es werden zwei Modi herausgearbeitet, nämlich „Aushandlung“ und „Aufteilung“ (ebd., S. 224ff.). Dass das gemeinsame Planen vor allem der Entlastung dient, jedoch weniger zur Professionalisierung der eigenen Person bzw. des beruflichen Handelns genutzt wird, verdeutlichen Elke Hildebrandt et al. (2017, S. 582f.) mit den Ergebnissen ihrer Untersuchung zu Teamteaching-Planungsprozessen bei Primarstufenlehrpersonen. Auch in diesem Setting lassen sich, wie in Teams von Praxislehrpersonen und Studierenden, ko-konstruktive Ansätze nur teilweise beobachten.

Mit Doing Co-Planning rückt neben der Planung auch die Kooperation im Rahmen der schulpraktischen Studien in den Fokus. Nach Elisabeth Haas et al. (2021, S. 235) sehen Studierende die Kooperation im Praxisteam als Lern- und Erfahrungsraum, in dem sie begleitet und unterstützt durch die Praxislehrpersonen professionelle Kompetenzen aufbauen können. Die Praxislehrpersonen erkennen wiederum, dass sie diesen Lern- und Erfahrungsraum ermöglichen können. Gleichzeitig identifizieren sie im Mentoring gewisse Chancen und Perspektiven für sich selbst. Nicht nur Studierende, sondern auch Praxislehrpersonen erkennen demnach in diesem Setting ein Potenzial für die eigene Professionalisierung (u. a. S. 235). Julia Košinár und Emanuel Schmid (2017, S. 469) zeigen, dass Praxislehrpersonen abhängig von der Orientierung der Studierenden als Ressource wahrgenommen werden oder auch nicht. Die „tradierte Praktik des «Machenlassens»“ auf Seiten der Praxislehrpersonen erleben Studierende demnach zum Teil als „zu viel oder zu wenig Anleitung und Anregung“ (ebd.). Analog zu den Studierenden finden sich nach Urban Fraefel (2018, S. 34ff.) auch bei Praxislehrpersonen Formen des Umgangs mit der Anforderung Kooperation im Mikroteam. Deutlich wird, dass der Kooperationsstil im Praxisteam wesentlich von den Praxislehrpersonen bestimmt wird.

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich in verschiedenen Studien die Gestaltung der Kooperationsbeziehung als wesentlicher Aspekt der Zusammenarbeit in Praxisteams heraus. Die Arbeit an der Beziehung wird von Till-Sebastian Idel und Joana Kahlau (2018, S. 252) als zentrale Entwicklungsaufgabe gesehen, die gemeinsam von Studierenden und Praxislehrpersonen zu bearbeiten ist. Astrid Kohl et al. (2021, S. 114ff.) betonen in diesem Prozess insbesondere die (Mit-)Verantwortung der Studierenden an der Gestaltung des Beziehungsgefüges im Sinne einer Peer-Beziehung.

Ein weiterer Aspekt der Kooperation ist die Rollenkonstruktion der Akteur:innen im Praxisteam. Nach Sarah Katharina Zorn (2020, S. 501ff.) gestaltet sich diese aus Perspektive der Studierenden innerhalb eines Spannungsfeldes. So werden die Studierenden einerseits von den Praxislehrpersonen „schon jetzt“ als Kolleg:innen adressiert und agieren auch entsprechend. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Studierenden als Lernende und eben „noch nicht“ als Kolleg:innen bzw. Lehrpersonen gesehen werden und sie sich selbst auch so erleben. Der Austausch im Praxisteam ist also (teilweise) durch Asymmetrie und Hierarchie charakterisiert. Dass Studierende wie Praxislehrpersonen „die angehenden Lehrkräfte als Novizen und die Auszubildenden als Experten“ sehen, darauf weisen Sarah Katharina Zorn und Martin Rothland (2020, S. 139) hin.

In kooperativen Ausbildungssettings bildet das Studierendenteam eine Einheit, in der sich unterschiedliche Prozesse der Zusammenarbeit entwickeln. Annelies Kreis und Marco Gallo (2021, S. 81) sprechen von einem „hohen Professionalisierungspotenzial der Peerinteraktionen“ und betonen, dass die Peers „eine Konstante im

Praktikum“ darstellen. Auch Holger Weitzel und Robert Blank (2019, S. 403) bestätigen in ihrer Untersuchung von Peer Coaching bei der Unterrichtsplanung, dass „Planungsgespräche zwischen Peers [...] das Spektrum an Lerngelegenheiten von Studierenden im Praktikum“ erweitern. Lea De Zordo et al. (2018, S. 176ff.) eruiert in ihrer Studie drei Kategorien von Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit Studierender. Für erfolgreiche Kooperation sind aus Studierenden-sicht demnach besonders Aspekte der „Beziehung“ (z. B. respektvoller Umgang, ähnliche Ansichten, gegenseitige Unterstützung, Sympathie), weiters „individuelle Merkmale“ der Personen (z. B. Offenheit, Motivation, Verlässlichkeit) und schließlich Aspekte der „Organisation“ (z. B. Absprachen oder gemeinsames Planen) relevant.

In der Zusammenschau der Forschungsarbeiten wird deutlich, dass sowohl Kooperation als auch Planung wesentliche Faktoren in der Ausbildung sind. Die gemeinsame Perspektive von Studierenden und Praxislehrpersonen als Team ist daher ein wichtiger Ansatzpunkt in der Professionalisierungsforschung. Hier setzt die Teilstudie von GoProf an, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

3 Der Kontext der Studie: Co-Planning an der PPH Augustinum

Im Studienjahr 2015/16 wurden die österreichischen Lehramtsstudien neu konzipiert. An der PPH Augustinum wurde in diesem Prozess für die Primarstufe ein neues Konzept der Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) entwickelt. Die praktischen Phasen der Ausbildung sind an den folgenden Leitprinzipien ausgerichtet: „Eigenverantwortung der Studierenden, Partizipation und Partnerschaftlichkeit“ (Seel & Wohlhart 2022, S. 194). Im Zentrum stehen ko-konstruktive Lernsettings in einer Arbeits- und Lerngemeinschaft von Praxislehrpersonen und Studierenden sowie das Erleben von möglichst ‚realitätsnahen‘ beruflichen Anforderungen. Im aktuellen Praxismodell gibt es Praktika vom 3. bis zum 7. Semester. Der individuelle Kompetenzerwerb der Studierenden wird durch hochschulische Begleitformate (Praxiskoordination, Pädagogische Reflexionsseminare, Schwerpunktateliers, Professionalisierungsportfolio) unterstützt. Ein besonderes Element des Praxismodells bilden die PPS im 4. und 5. Semester. Diese Praxisphase ist am Grundgedanken einer ‚Community of Practice‘ (Wenger 1998; Lave & Wenger 1991) orientiert. Die Praxisteams bilden über diese zwei Semester am selben Praxisort eine konstante Arbeitsgemeinschaft, die auf eine intensive Kooperation zwischen Studierenden und erfahrenen Praxislehrpersonen zielt. Die wesentliche Säule dieser Kooperation bildet Co-Planning und Co-Teaching. Im Co-Planning und Co-Teaching steht das Lernen der Schüler:innen im Zentrum. Die Praxisteams planen und gestalten Lernumgebungen gemeinsam und übernehmen auch gemeinsam die Verantwortung für das unterrichtliche Handeln und die Unter-

stützung des Lernens der Schüler:innen (zum Praxiskonzept Seel & Wohlhart 2022, 2020; Kohl et al. 2021; Seel 2018).

Eine forschende Begleitung der Implementierung wurde von Beginn an aufgebaut und wurde 2018 mit dem Forschungsprojekt GoProf fortgesetzt. Im Fokus des Projekts stehen die Erfahrungen der Studierenden und der Praxislehrpersonen mit dem neuen Praxiskonzept der PPH Augustinum. Der Anspruch des Forschungsprojekts ist, einerseits zur Theoriebildung beizutragen und andererseits das Praxiskonzept der PPH forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, orientiert sich GoProf methodologisch an Design Based Research (u. a. Barab 2014) und arbeitet mit verschiedenen Daten (schriftliche Reflexionsprüfungen, Gruppendiskussionen, Fragebögen, audioaufgezeichnete Planungsgespräche) und unterschiedlichen Auswertungsmethoden (dokumentarisch (Bohnsack 2010), dokumentarische Subjektivierungsanalyse (Amling & Geimer 2016), Inhaltsanalyse (Mayring 2010)). GoProf ist zirkulär bzw. iterativ angelegt und hat dementsprechend einen Projektplan mit sich wiederholenden Instrumenten, die jedoch an die Gegebenheiten angepasst, erweitert, verändert, ausgetauscht etc. werden. Durch das Forschungsprojekt wurden schon Entwicklungen im Bereich der Fortbildung von Hochschullehrpersonen, in der Curriculumsüberarbeitung und in der Hochschulorganisation angeregt. Wie von Dieter Euler und Peter F. E. Sloane (2014, S. 8) für Design Based Research postuliert, zielt der Erkenntnisgewinn von GoProf jedoch nicht nur auf „situationsspezifische“, sondern auch auf „generalisierbare Befunde“ ab. In diesem Sinn ist das Interesse an den Praktiken der kooperativen Unterrichtsplanung eines, das über die Hochschulentwicklung hinausgeht.

4 Datenerhebung und -auswertung

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Ergebnissen einer Teilstudie des Projekts GoProf, deren Daten aus Gruppendiskussionen stammen, die im Jahr 2019 durchgeführt wurden. Es handelt sich dabei um zwei Diskussionen mit Praxislehrpersonen und zwei mit Studierenden des 5. Semesters. Die Lehrpersonen und Studierenden wurden über eine Information zum Forschungsprojekt und den Gruppendiskussionen mit der Bitte um Teilnahme rekrutiert. Interessierte konnten sich per E-Mail beim Forschungsteam melden. So kamen vier Gruppen mit jeweils fünf oder acht Teilnehmer:innen zustande. Die Gruppendiskussionen dauerten ca. 90 Minuten und wurden audioaufgezeichnet. Geleitet wurden die Gruppendiskussionen von jeweils zwei Personen aus dem Forschungsteam, die den Praxislehrpersonen und den Studierenden aus unterschiedlichen hochschulischen Kontexten bekannt waren. Die Gruppendiskussionen wurden leitfadengestützt durchgeführt, allerdings mit möglichst erzählgenerierenden und offenen Fragen.

Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen anhand der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010). Mit Hilfe dieser Methode kann auf das so genannte „konjunktive Wissen“ geschlossen werden. Konjunktives Wissen ist Wissen, das nicht explizierbar, aber handlungsleitend ist (den Akteur:innen ist das Wissen als solches nicht zugänglich, auch nicht durch Reflexion oder Nachfragen, aber es leitet das Handeln). Ziel der Analyse war es, kollektive Praktiken des Doing Co-Planning zu beschreiben, um Prozesse der kooperativen Unterrichtsplanung sichtbar zu machen. Das konkrete Vorgehen in der Auswertung: Die Teile der Gruppendiskussionen, in denen Co-Planning thematisiert wurde, wurden transkribiert. Zur Analyse ausgewählt wurden Passagen mit Hilfe von „Fokussierungsmetaphern“, die durch eine „interaktive und metaphorische Dichte“ geprägt sind (Bohnsack 2010, S. 137). Die weitere Analyse wurde entlang der von Ralf Bohnsack (2010, 134ff.) beschriebenen Schritte der „formulierenden“ und der „reflektierenden Interpretation“ sowie einer „komparativen Sequenzanalyse“ nach Arnd-Michael Nohl (2012, 35ff.) vorgenommen. Über die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation wurden positive und negative Horizonte sowie das Enaktierungspotenzial analysiert und schließlich über eine komparative Analyse und Kontrastierungen zu Orientierungen verdichtet. Diese Vorgehensweise wurde zuerst getrennt für die Passagen aus den Gruppendiskussionen mit den Studierenden und den Praxislehrpersonen durchgeführt und in einem weiteren Schritt wurden diese zusammengeführt. So konnten schließlich ‚geteilte‘ Orientierungen der Praxisteams rekonstruiert werden. Auf eine Typenbildung wurde zu Gunsten eines Fokus auf die Praktiken des Co-Planning verzichtet.

Praktiken werden in diesem Forschungsprojekt mit Andreas Reckwitz (2003, S. 289) verstanden als „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“. Reckwitz (2003, S. 295) betont zudem die Bedeutung des jeweiligen „sozialen Feldes“ für die Praktiken. Soziale Praktiken sind damit Handlungen, die auf praktischen Wissensbeständen basieren; sie werden von den Akteur:innen erkannt und diese verstehen, wie sie zum Vollzug beitragen können. Praktiken können deshalb in den Gruppendiskussionen nicht in situ beobachtet werden, wie es an ethnographischem Material möglich wäre. In den Gruppendiskussionen lassen sich jedoch sehr wohl Beschreibungen der praktischen Wissensbestände gemeinschaftlicher Planungsprozesse und damit auch Beschreibungen der Planungspraktiken der Akteur:innen identifizieren. Martin Bittner und Jürgen Budde (2017, S. 27) beschreiben das Verhältnis von Explizitem und Implizitem folgendermaßen: „Explizites und Implizites sind also Teile von Praktiken, welche die Aktivitäten ordnen, ihnen Bedeutung verleihen und diese so in Form von zugleich flexiblen wie stabilen Praktiken emergieren lassen“. Da sich sowohl die Orientierungsrahmen als auch die Praktiken auf implizite Wissensbestände beziehen, wurden die Orientierungen als Ausgangspunkt verwendet, um Beschreibungen von Praktiken auf die Spur zu kommen. In Anlehnung an Karen Geipels (2019)

Vorschläge zu einer poststrukturalistisch-praxeologischen Forschungsperspektive auf Gruppendiskussionen wurde das Material in mehreren Schritten analysiert. Die Analyse der Diskursorganisation – diese wurde im Zuge der dokumentarischen Auswertung bereits vorgenommen – wurde genutzt, um die Aushandlungsprozesse der Gruppe sowie die Iterabilität in den Blick zu nehmen. Ziel einer solchen Perspektive ist es laut Geipel (2019, S. 21) „legitime Ordnungen des Denk- und Sagbaren“ sichtbar zu machen. Insbesondere die Beschreibungen von Routinen wurden in der Analyse berücksichtigt, da diese auf Praktiken verweisen können – auf Theodore Schatzki Bezug nehmend formulieren Bittner und Budde (2017, S. 27): „Wissen bedeutet in dieser praxistheoretischen Perspektive eben nicht rationales Kalkül, sondern Regeln, Rituale oder Routinen verstehen und ihre Intelligibilität anzuerkennen“. Mit dieser Perspektive wurde das Material auf Hinweise gesichtet, welche Anrufungen sich an die ‚planenden‘ Subjekte zeigen und was die Praxisteams machen, wenn sie ‚co-planen‘, um so auf das Doing Co-Planning schließen zu können.

Mit der Bezugnahme auf eine Theorie sozialer Praktiken und auf die praxeologische Wissenssoziologie werden im Forschungsprojekt zwei verschiedene sozialtheoretische Bezüge aufgerufen. Diese decken für das Forschungsprojekt unterschiedlichen Perspektiven ab: zum einen die Frage nach den Orientierungen, die dokumentarisch beantwortet wird, und zum anderen die Frage nach den Erzählungen über den Vollzug gemeinschaftlicher Planung, die über Praktiken beschrieben wird. Zusammen kommen beide Perspektiven im Sinne von „institutional logics“, wie sie Roger Friedland und Robert Alford (1991, S. 248) als „a set of material practices and symbolic constructions“ verstehen. Das Vorgehen, auf Basis der Gruppendiskussionen die Orientierungen der Akteur:innen zu rekonstruieren und zusätzlich Beschreibungen von Planungspraktiken zu identifizieren, erscheint daher sinnvoll, da so die institutionellen Logiken der berufspraktischen Professionalisierung sichtbar gemacht werden können.

In einem letzten Schritt wurde schließlich eine Systematisierung der Orientierungen und Praktiken vorgenommen. Dafür wurde die Differenzierung Hempels (2020) in „gruppenbezogene“ und „gegenstandsbezogene Orientierungsrahmen“ sowie der Orientierung an Schüler:innen genutzt. Für die Daten der Studie bot sich eine Verdichtung in praxisteambezogene, planungsbezogene und studierendenbezogene Orientierungen und Praktiken an. Diese Aufteilung hat sich im Systematisierungsprozess als nicht trennscharf erwiesen. Dies ist insofern wenig überraschend, als Katharina Rosenberger schon 2018 (S. 101) feststellt, dass Reflexionspraktiken in Ausbildungssettings geprägt sind von „Ungleichheiten und Gleichheiten, Kongruenzen und Differenzen, Allianzen und Konflikten, Konkurrenzen und Strategien sowie Abhängigkeiten und Autonomiebestrebungen“. Dies wird auch in unseren Ergebnissen sichtbar und so werden die Praktiken oft von mehreren Orientierungen bestimmt: Praktiken, die das Gesprächssetting des

Planungsgesprächs formen, speisen sich etwa aus planungsbezogenen, aber zugleich auch aus praxisteambezogenen Orientierungen. Obgleich die Verdichtung nicht trennscharf ist, so hat sich die Differenzierung doch als nützlich herausgestellt, um zu verdeutlichen, wie diese drei Bereiche von den Praxisteams gestaltet werden.

Im folgenden Abschnitt werden nun diejenigen Orientierungen und Praktiken der Studierenden und Praxislehrpersonen vorgestellt, die dem Bereich Planung zugeordnet wurden.

5 Planungsbezogene Orientierungen und Praktiken

In der Analyse der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass der Planungsprozess sowohl für Praxislehrpersonen als auch für Studierende drei wesentliche Elemente beinhaltet. Das erste Element ist ein Planungsgespräch im Praxisteam, das zweite Element bildet eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Darstellung der Planung und als drittes Element konnten Absprachen zwischen den Studierenden identifiziert werden. Diese drei Elemente werden im Folgenden vorgestellt, jeweils beginnend mit den typischen gemeinsamen Orientierungen und der typischen Ausprägung für Praxislehrpersonen und für Studierende. Daran anschließend werden die jeweils zugehörigen Beschreibungen von Praktiken dargestellt. Zusammenschauend wird danach noch die Planung in kooperativen Settings mit ihren unterschiedlichen Funktionen herausgearbeitet.

5.1 Planungsgespräch im Praxisteam

Für das Planungsgespräch zeigen sich drei typische Orientierungen der Praxisteams: Eine gemeinsame Orientierung an der Wichtigkeit des Gesprächs, die Orientierung der Ausbildungslehrpersonen an einem Gespräch ‚an einem Tisch‘ sowie eine Orientierung der Studierenden an einem Planungsgespräch, in dem Dinge geklärt und fixiert werden.

Gemeinsam ist Studierenden und Praxislehrpersonen, dass dem Planungsgespräch im Praxisteam ein hoher Wert zugeschrieben wird. Den positiven Horizont bildet dabei für Studierende wie Praxislehrpersonen ein Gespräch, in dem alle Beteiligten Vorschläge einbringen (können). Die Orientierungen in Bezug auf die Erwartungen an das Gespräch unterscheiden sich allerdings deutlich zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen.

Die Studierenden erwarten sich im Gespräch Unterstützung, Absicherung, dass Ideen umsetzbar sind, das Sichtbarmachen der Erwartungen der Praxislehrpersonen, eine Aufteilung der Zuständigkeiten und den Austausch von Ideen. Der positive Horizont ist dabei ein Gespräch, aus dem die Studierenden ‚mit einem genauen Bild aus der Besprechung rausgehen‘ (Z. 22).

16 St2: Jo. ich find Co-Planning dass man zum Beispiel wirklich gemei:nsam irgendwie an den Ideen
 17 arbeitet, diskutiert wie man des am besten in der Klasse umsetzen kann. und dass je:der irgendwie
 18 einfach seine Ideen einbringt und dass man des donn in einer Planung verfasst, und nicht nur so, do
 19 host a Thema, und jo, schreib amol und donn schau ma obs passt oder nicht. weil i denk ma des is
 20 für uns a oft viel oabeit, donn schreibt ma a Planung und donn sogns, na eigentlich des passt donn
 21 jetzt doch ned so gut, i find man sollt des im Vorhinein gut besprechen.
 22 St1: I glaub ah, also i find dass ma aus der Besprechung eigentlich schon mit am genauen, mehr
 23 oder weniger genauen Bild, für die nächste Woche rausgehn sollte. also i find ned, dass wenn ma die
 24 gonze Woche noch überlegen sollte, noch diesen Dienstag, wos moch i; dass i ma Kleinigkeiten
 25 überle:g. mol i in Fisch jetzt blau oder rot on oder, wie viel Farben möcht ich wählen oder, mf, nimm i
 26 Stx: LGenau.↓
 27 St1: Wosserforben oder Fingerforben. aber eigentlich find i is die Aufgabe von Co-Planning dass ich
 28 mich gestärkt und ober ah die Ausbildungslehrerin gestärkt rausgeht und waß, des kann am Dienstag
 29 funktionieren. (.) und des find i is Co-Planning.
 30 Stx: LGenau.↓

Gruppendiskussion a mit Studierenden²

Durch die wiederholten Validierungen von Stx und die Anschlusspropositionen von St1 (Z. 22 und Z. 27), die beide im Modus einer Exemplifizierung vorgebracht werden, wird deutlich, dass dieser positive Horizont von der Gruppe geteilt wird. Als negativer Horizont taucht in beiden Studierendengruppen auf, dass die Studierenden ohne Vorgaben und auf sich gestellt den Unterricht planen.

Auch für die Praxislehrpersonen ist das Planungsgespräch ein Fixpunkt, allerdings tritt weniger deutlich hervor, wovon die Orientierungen bestimmt werden. Einzig das physische Zusammentreffen in Abgrenzung zur Kommunikation über Messenger-Dienste – dafür wird die Beschreibung ‚sich an einen Tisch setzen‘ verwendet – taucht als Facette auf.

Im Praktikenbündel, das die Praktiken des Planungsgesprächs formt, lassen sich in den Gruppendiskussionen Praktiken mit drei Schwerpunkten identifizieren: Praktiken, die das Gesprächssetting formen, Praktiken, die Planung zu entwickeln, und Praktiken, Aufträge zu verteilen.

Das Planungsgespräch wird von den Praxislehrpersonen geleitet und ist davon geprägt, dass ein Treffen im Team am Schulstandort stattfindet. Die Praxislehrpersonen werden von den Studierenden als Leiter:innen des Gesprächs anerkannt

2 Transkriptionsnotation bei allen Transkriptpassagen nach TIQ, Bohnsack 2010. Folgende Maskierungen wurden verwendet: St1-6 und x (Studierende), Pl1-6 (Praxislehrperson). a und b verweisen auf je eine der beiden Gruppendiskussionen mit Studierenden oder Praxislehrpersonen, die Ziffer (z) gibt die Zeilennummer an.

und deren Entscheidungen wird auch nicht widersprochen – dies formt das Gesprächssetting maßgeblich. In Frage gestellt werden die Entscheidungen allerdings sehr wohl und die Studierenden entwickeln für das Gespräch Strategien, um damit umzugehen. Insofern kann gefolgert werden, dass die Studierenden an der Etablierung und Aufrechterhaltung dieser Gesprächskonstellation insofern beteiligt sind, als sie diese nicht offen in Frage stellen aber unterwandern.

Praktiken, die Planung zu entwickeln, bilden den zweiten Schwerpunkt innerhalb der Praktiken des Planungsgesprächs im Praxisteam. Es werden Praktiken beschrieben, die den Umgang mit Ideen betreffen: Praktiken des Ideen Einbringens und Zurückhaltens, des Ideen Sortierens, des Ideen Kommentierens und des Modifizierens. Bei den Praktiken, die Planung zu entwickeln, ist es ein wesentliches Element, Vereinbarungen zur Planung zu treffen. Sowohl Studierende als auch Praxislehrpersonen formen diese Praktik, allerdings wird deutlich, dass es hier unterschiedliche Bewegungsrichtungen gibt. Die Studierenden werden angerufen, die Planung zu übernehmen, indem die Praxislehrpersonen lediglich Themen mit den Studierenden bzw. Ziele für die Schüler:innen vereinbaren. Die Studierenden verhalten sich insofern dazu, als sie zwar versuchen, möglichst verbindliche und detaillierte Vereinbarungen zu erreichen, die Anrufung aber nicht zurückweisen. Dies klingt in der oben stehenden Transkriptpassage (Z. 19-21) in der Erzählung von St2 an, in der die Praxislehrperson erst nach der Planungsarbeit der Studierenden entscheidet, was „passt“, und St1 umschreibt dies anschließend mit der Wendung „gestärkt rauszugehen“ (Z. 28).

Eine weitere Praktik des Planungsgesprächs ist es, Aufträge zu verteilen: Es werden Aufgaben in der Planungsarbeit, Aufgaben in der Vorbereitungsarbeit und Aufgaben im Unterricht verteilt. In diesen Praktiken lassen sich zwei unterschiedliche Modi ausmachen. Ein Modus der Praxisteams besteht darin, die Studierenden als verantwortlich anzurufen. Im zweiten Modus werden auch die Praxislehrpersonen in die Aufgabenverteilung im Team miteinbezogen und die Verantwortung wird einer Person aus dem Praxisteam zugeschrieben.

5.2 Schriftliche Planung

Das zweite Element im Planungsprozess ist für die Praxisteams eine schriftliche Ausarbeitung der Planung. Hier zeigen sich drei typische Orientierungen: Eine gemeinsame Orientierung an der Übernahme der schriftlichen Planung durch die Studierenden, die Orientierung der Praxislehrpersonen, die schriftliche Planung in Hinblick auf die Unterrichtsrealisierung zu fassen und die Orientierung der Studierenden an einer für die Praxislehrpersonen passende Planung. Im folgenden Transkriptausschnitt bringt Pl3 eine Proposition ein, indem sie eine Frage an die Gruppe richtet, welche Erfahrungen die anderen Praxislehrpersonen mit den ‚Sachanalysen‘ der Studierenden hätten. Pl6 reagiert auf diese Frage, indem ein positiver Horizont formuliert wird: Schriftliche Planung ist dann gelungen,

wenn die Studierenden „fachlich kompetent“ (Z. 730) sind und einen souveränen Umgang mit dem Thema haben. Auch ein negativer Horizont wird mit einer Planung, die nur am Papier steht, aufgespannt. Aufgrund der Validierungen von P15 und von P12 (Z.736-738) ist anzunehmen, dass diese Orientierung eine geteilte ist.

728	P13: Oba des würd mi interessiern, wie wie, wie ihr die Erfahrungen sammelst von diesem
729	sozusogen (und den) Hintergrund no mit dieser Stichwortsachanalyse.
730	P16: Also mir woas anfoch wichtig dass die dass i gspürt hob, dass die Studierenden fachlich
731	kompetent sind. und dass sie also, a bissl drüberstehn. und a:h. des setzt voraus, dass sie sich
732	sowieso thematisch vorbereiten ham und auseinander gesetzt haben, ob des jetzt am <u>Papier</u>
733	steht. (.) des, des; is zweitrangig. weil es kann stehn und i bins ned; und es muss ned stehn und
734	I: ^L Ja genau. um des gehts. ^J
735	P16: i bins. also. und is Papier sog ma goa nix.
736	P15: ^L Des seh i ah so. und i seh jo in der Stu:nd obs passd oder ned ge, ob man
737	P12: ^L Genau. ^J
738	P15: vorbereitet is oder ned.

Gruppendiskussion a mit Praxislehrpersonen

Anders als für die Praxislehrpersonen, bildet eine schriftliche Planung, die von den Praxislehrpersonen nach der Ausarbeitung als nicht passend befunden wird, den negativen Horizont für die Studierenden.

Auf Ebene der Praktiken zeigt sich, dass die Studierenden dazu angerufen werden, die Planungen allein zu verschriftlichen. Es könnte vorsichtig gefolgert werden, dass es Teil der Adressierung als planendes Lehrer:innensubjekt ist, die schriftliche Ausarbeitung der Planung allein durchzuführen. Die Praxislehrpersonen nehmen dabei Unterschiede in der Detailliertheit und in den Elementen der schriftlichen Planungen der Studierenden wahr. Die Praxislehrpersonen reagieren auf die Umsetzungsvarianten der schriftlichen Planungen und fordern entweder mehr Detailliertheit ein oder ermutigen die Studierenden, weniger detailliert schriftlich zu planen. Hier zeigt sich eine weitere Praktik – die Bewertung der schriftlichen Planung in Hinblick auf die Brauchbarkeit für die Realisierung des Unterrichts. Im obenstehenden Transkript zeigt sich dies auch in der Adressierung der Studierenden als „drüber stehend“ (Z. 731). Die Anrufung durch die Praxislehrpersonen, zu planenden Lehrer:innensubjekten zu werden, konzentriert sich damit auf eine Planungsarbeit, die sich im Unterrichten zeigt.

Gemeinsamer Bezugspunkt aller Praktiken rund um die schriftlichen Planungen sind die Planungsdokumente der Studierenden: Es geht um die schriftliche Aus-

arbeitung der Studierenden, die Detailliertheit dieser Dokumente, die Brauchbarkeit für die Realisierung des Unterrichts und um die Weitergabe im Praxisteam. Schriftliche Planungen der Praxislehrpersonen scheinen hingegen in diesem Praktikenbündel keine Rolle zu spielen.

5.3 Planung im Studierendenteam

Gekoppelt ist die schriftliche Planung an einen Austausch zwischen den Studierenden. Dieses dritte Element ist nicht in einer chronologischen Ordnung zu den ersten beiden zu sehen, vielmehr ist der Austausch zwischen den Studierenden in unterschiedlichen Phasen der Planung für die Akteur:innen relevant. Auch für die Planung im Studierendenteam zeigen sich typische Orientierungen: Zentral ist eine gemeinsame Orientierung aller Akteur:innen an Absprachen zwischen den Studierenden. Für die Praxislehrpersonen ist es Teil der Orientierung, Unterschiede im Engagement der Studierenden erkennen zu können, während die Studierenden an einem Austausch von Ideen interessiert sind.

Den positiven Horizont für alle Akteur:innen bildet eine Absprache zwischen den Studierenden, die eine reibungslose Zusammenarbeit im Unterricht ermöglicht. Der negative Horizont ist eine Planung der Studierenden ohne weitere Absprachen. Die einzelnen Teilplanungen werden dabei erst zusammengeführt, wenn diese eigentlich schon abgeschlossen sind. Diese Orientierung mit ihrem positiven Horizont führt im Sinne des Enaktierungspotenzials für die Praxislehrpersonen dazu, dass bei einer intensiven Absprache der Studierenden nicht mehr nachvollziehbar ist, wer was eingebracht hat. Für die Praxislehrpersonen stellt dies insofern ein Problem dar, als das Engagement der Studierenden wichtig für deren Bewertung zu sein scheint. Ein Teil der Orientierung der Studierenden in Bezug auf Absprachen im Planungsprozess ist der Austausch von Ideen vor der schriftlichen Ausarbeitung der Planung. Allerdings stellen die Interventionen der Praxislehrpersonen für die Verwirklichung dieser Orientierung immer wieder ein Hindernis dar.

Im nachstehenden Transkript lassen sich die Beschreibungen unterschiedlicher Ausformungen der Praktiken der Planung im Studierendenteam nachvollziehen.

196 St2: Also i hob mit meiner Studienkollegin gor nix zu tun ghobt, und mit meiner Praxislehrerin hin

197 I: LOkay,J

198 St2: und wieder oder sie hot ma donn irgendwelche Dokumente zukommen lassen also

199 Materialien.

200 I: Okay. ja. mhm.

201 St1: Jo bei uns wor donn eher dass wir uns gegenseitig obgstimmt hoben, also mei Praxiskollegin

202 und i; wenn sie mol ned weiter gwusst hot oder so, dass sie ma donn gschriebn hot und gsogt hot,

- 203 du mir fehlt do no wos. follt dir wos ein oder so.
- 204 St2: Hobts ihr do ober is gleiche Thema donn ghobt?
- 205 St1: Na wir hom nie is gleiche Thema ghobt oder fost nie.
- 206 St2: └Aso.┘
- 207 I: Mhm.
- 208 St1: Sie hot keine Ahnung die Uhrzeit ghobt, des wor, donn hob i irgendwos Deutsch ghobt. ()
- 209 St4: Na also mei Praxiskollegin und i homs eigentlich immer zusammen geplant; und wirklich. und
- 210 jo. also bei uns hot des sehr gut funktioniert des Co-Planning und ah Co-Teaching.
- 211 St5: Jo bei uns wors ah meistens so, also die meisten Einheiten homma glaub i zu zweit gmocht
- 212 und wenn amol wirklich wos, ahm wenn aner den Hauptteil übernommen hot beziehungsweise der
- 213 ondere wirklich jetzt goa nit wirklich beteiligt wor bei der Planung, donn homma größtenteils schon
- 214 uns vorher a obgsprochen. du pass auf do könntest mir helfen oder, ah wenss jetzt überhaupt kan
- 215 Plan eigentlich ghobt hob wos i moch, homma kurz vorher schon no drüber gredet. es wor glab i,
- 216 wenss amol der Foll wor, dass sie vielleicht ned gwusst hot wos i moch.
- 217 I: Mhm.
- 218 St1: Des hom wir ah gmocht, weil wir hom donn die Praxis also die Planungen ausgetauscht im
- 219 vorhinein ah scho. und entweder du liestes da durch @(.)@ oder ned, des is donn eh dir selbst
- 220 überlossn ober theoretisch hättest es und kennest ihr jeder Zeit helfen wenn sie, grod auf der
- 221 Leitung steht oder so.
- 222 St3: Des wor eben bei uns im Prinzip ah genau so eigentlich.

Gruppendiskussion b mit Studierenden

Grundsätzlich deuten die Adressierungen auf Anrufungen zur kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung hin (Z. 202-203, 214-215) – das Thema der „Hilfe“ wird mehrfach in unterschiedlicher Weise eingebracht (Z. 214 durch St5, 220 durch St1). Nur von St2 wird mit der Nachfrage (Z. 204) markiert, dass es hier noch eine andere Position gibt, die bereits eingebracht (Z. 196-199) aber von der Gruppe nicht bestätigt wurde.

In der Anrufung sich als ‚kooperativ‘ planende Subjekte zu verhalten, finden sich zwei unterschiedliche Ausformungen der Praktiken: eine geteilte sowie eine verteilte Form der Planung. In der geteilten Planung findet die Planungsarbeit im Studierendenteam gemeinsam statt, es wird „zusammen geplant“ (Z. 209). Bei dieser Form der Planung soll auch die Unterrichtsorganisation miteinander abgestimmt werden. In der verteilten Planungsform planen die Studierenden grundsätzlich getrennt voneinander, arbeiten aber punktuell gemeinsam. Konkret ist es Teil der Praktik, Ideen, Ratschläge und Impulse zu erfragen bzw. zur Verfügung zu stellen. Beschrieben wird diese Praktik im Transkript anhand der Iteration der Figur der ‚Unterstützung‘: sich zu ‚schreiben‘ und sich bei Bedarf Tipps zu holen,

auch wenn es keine gemeinsam gestaltete Sequenz ist (Z. 202-205). In dieser Ausformung der Praktiken wird eine so genaue Abstimmung wie in der geteilten Planung nicht vorgenommen, allerdings informieren sich die Studierenden gegenseitig über den geplanten Unterricht, indem „Planungen ausgetauscht“ (Z. 218) werden. Auch die Absprache unterstützender ‚Assistenzdienste‘ („do könntest mir helfen“ (Z. 213)) im Unterricht wird in den verteilten Planungspraktiken beschrieben.

Sowohl in der geteilten als auch in der verteilten Planung im Studierendenteam nutzen die Studierenden die Peers. Die Planung im Studierendentandem wird von den Studierenden als Fortsetzung der Planungsprozesse betrieben, die im Planungsgespräch im Praxisteam begonnen haben. Dabei zeigt sich, dass im Studierendenteam entweder Praktiken beschrieben werden, die die Planungsgespräche weiterführen oder kompensieren, was im Planungsgespräch stattgefunden hat. Die Praxislehrpersonen sind an den Planungspraktiken des Studierendentandems insofern beteiligt, als sie sich größtenteils aus dem Co-Planning Prozess zurückziehen, Dokumente schicken und für das Co-Teaching zur Verfügung stehen.

5.4 Planung als Werkzeug

Die Unterrichtsrealisierung dient in allen drei Elementen – Planungsgespräch, schriftliche Planung und Planung im Studierendentandem – als Bezugspunkt. Deutlich wird dies etwa in den beiden Modi der Planung im Studierendenteam, die immer die Realisierung im Blick haben, oder, wenn die Brauchbarkeit schriftlicher Unterrichtsplanungen bewertet wird. Daraus kann gefolgert werden, dass Planung in den Praxisteams sinnbildlich als Werkzeug benutzt wird, um den Unterricht zu realisieren. Ob die Planung als Werkzeug taugt, zeigt sich für die Studierenden und die Praxislehrpersonen allerdings in unterschiedlicher Weise. Die Praxislehrpersonen orientieren sich an einer Planung, die es den Studierenden ermöglicht, im Unterricht flexibel agieren zu können. Die Unterrichtsplanung wird damit für die Praxislehrpersonen zu einem Werkzeug, das Handlungsfähigkeit im Unterricht herstellen soll. Die Studierenden hingegen orientieren sich an einer Planung mit genauen Absprachen, die einen reibungslosen Unterrichtsverlauf ermöglicht, um Störungen und Unruhe zu vermeiden. Planung wird hier zum Werkzeug des präventiven Vorgehens im Sinne des Klassenmanagements. Diese Ergebnisse decken sich mit Erkenntnissen von Keller-Schneider (2016, S. 283), dass Noviz:innen „regelgeleitetes Wissen“ anwenden, während Expert:innen über eine „holistische Situationseinschätzung“ und „intuitives Handeln“ verfügen. Für das Doing Co-Planning kann daher festgestellt werden, dass Planung mit ihren unterschiedlichen Elementen in den Praxisteams gemeinschaftlich zu einem Werkzeug gemacht wird, das in kooperativen Prozessen mit unterschiedlichen Funktionen zum Einsatz kommt. Warum Planung für die Praxisteams trotz dieser unterschiedlichen Funktionen ein gemeinsames Werkzeug wird, kann auf

zwei Ebenen verortet werden. Einerseits haben die Praxisteams ein gemeinsames Ziel: der Unterricht soll klappen. Diese Ebene und das Ziel sind den Praxisteams durchaus rational verfügbar. Die zweite Ebene hingegen ist im Bereich des konjunktiven Wissens anzusiedeln und damit nicht ohne weiteres zugänglich. Auf dieser Ebene betreiben die Praxisteams kooperative Unterrichtsplanung auch im Sinne einer „Partizipation in einer bestimmten Praxisgemeinschaft“ (Rosenberger 2018, S. 94) und als „Einsozialisierung in die Profession“ (Amling 2017, S. 106). In diesem Licht lässt sich die Betonung der Brauchbarkeit schriftlicher Planung als ein Qualitätskriterium der Profession werten, das für die Studierenden im konjunktiven Raum erfahrbar wird.

6 Doing Co-Planning und Professionalisierung

In der Studie konnte herausgearbeitet werden, dass ‚kooperative‘ Planung für Studierende und Praxislehrpersonen drei wesentliche Elemente aufweist, die von den Orientierungen und den Praktiken geformt werden: das Planungsgespräch im Praxisteam, eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Planung sowie Absprachen zwischen den Studierenden. Diese drei Elemente sind durchzogen von einer Orientierung an der Realisierung des Unterrichts, die dazu führt, dass die Planung für die Praxisteams einen Werkzeugcharakter besitzt, die entweder auf eine Flexibilität im Unterricht oder einen reibungslosen Unterricht abzielt. Auch wenn die Werkzeughaftigkeit und alle drei Elemente in den Praxisteams gemeinschaftlich hervorgebracht werden, so zeigen sich auch Unterschiede zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden. Die Praxislehrpersonen nehmen im Doing Co-Planning wie auch bei Frühwirth (2020) eher eine prozesssteuernde Rolle ein (sich inhaltlich nicht festlegen, Co-Planning an Studierende abgeben, auf die Planungen reagieren, Gespräch leiten), während die Studierenden die aktivere Rolle in der inhaltlichen Gestaltung der Planung einnehmen (müssen). Sichtbar wird dies in den Auswertungen, indem die Studierenden Vereinbarungen erwarten, schriftlich planen und sich absprechen. Im Einklang mit Zorn und Rothland (2020) nehmen Studierende die Praxislehrpersonen als Expert:innen wahr und orientieren sich an einer stärkeren Übernahme der Expert:innenrolle für Unterrichtsplanung durch die Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen orientieren sich ihrerseits an einer Begleitung der Studierenden (u. a. Haas, 2021) in der Erarbeitung einer realisierbaren Planung. Diese Ergebnisse legen nahe, dass über ‚kooperatives‘ Planen die Unterrichtsplanung eng an das Feld Schule angebunden wird. Im Blick auf die unterschiedlichen Funktionen von Unterrichtsplanung (u. a. Fladung 2022; Lange 2002; Meyer 2001) zeigt sich, dass neben der Ausbildungsfunktion die Steuerungsfunktion in kooperativen Settings besonders deutlich vermittelt wird. Mit der Steuerungsfunktion wird Unterrichtsplanung als Grundlage einer adaptiven und zielbewussten Gestaltung

des Unterrichts beschrieben, die ein angemessenes Handeln im Unterricht erleichtern soll (Kiper & Mischke 2009, S. 13). Mit dem Fokus der Überlegungen und Aushandlungen der Praxisteams auf die Realisierung des Unterrichts wird diesem Konnex von Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung besondere Aufmerksamkeit verliehen.

Was könnten diese Ergebnisse für eine dokumentarische Professionalisierungsforschung bedeuten? Im Kontext des Forschungsprojekts GoProf zeigte sich, dass die Anwendung der Dokumentarischen Methode Impulse für die Weiterentwicklung der berufspraktischen Professionalisierung geben kann. Hierfür hat sich die Verknüpfung einer dokumentarischen Evaluationsforschung (Nentwig-Gesemann 2006) mit Design Based Research als fruchtbar erwiesen. Insbesondere die Möglichkeiten der dokumentarischen Forschung, die Perspektiven der Akteur:innen sichtbar zu machen und zu verstehen, komplexe Bedürfnislagen aufzuzeigen, um Verständnis zu ermöglichen und Unterstützung geben zu können, sind mit der Idee iterativer Forschung und Entwicklung gut vereinbar. Auch Einblicke in den konjunktiven Erfahrungsraum der Praxisteams wurden mit der dokumentarischen Auswertung der Gruppendiskussionen möglich. Die Erzählungen der Akteur:innen über Unterrichtsplanungen lassen zudem vorsichtige Schlüsse auf den Ablauf kooperativer Planungsprozesse zu. Um den Fokus noch stärker auf das kooperative Planungsgeschehen und dessen Praktiken zu richten, ist im Projekt GoProf aktuell eine Studie in Arbeit, in der audiographierte Planungsgespräche der Praxisteams dokumentarisch ausgewertet werden – ob damit die Prozesshaftigkeit im Sinne einer Entwicklung eingefangen werden kann oder es dafür Längsschnittstudien bräuchte, ist allerdings noch offen.

In der Betrachtung der Ergebnisse der Studie wird deutlich, dass die Dokumentarische Methode spezifische Beiträge im Feld der Professionalisierungsforschung leisten kann. Zum einen konturiert diese ein besonderes Professionalisierungsverständnis. Rosenberger (2018, S. 95) beschreibt dies folgendermaßen: Das Professionalisierungsverständnis von Praxistheorien ist „nicht auf die Ebene des Individuums“ limitiert, sondern versteht diese „Lern- und Entwicklungsprozesse prinzipiell transpersonell und in ihrer kollektiven Bedeutung“. Eine solche Akzentuierung des Professionalisierungsverständnisses ist auch im Projekt GoProf zentral und ermöglicht eine Verschiebung hin zu einer Professionalisierung, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Praxisteams betont.

Zum anderen erlaubt es der Blick auf diesen Erfahrungsraum nicht nur, Kooperation in Ausbildungssettings auszuloten, sondern auch die institutionellen Logiken der Ausbildung zu analysieren. Eine dokumentarische Professionalisierungsforschung hat somit das Potential, die Dynamiken, die zwischen Schule und Hochschule entstehen, in Bezug zu den institutionellen Ordnungen zu setzen und diese nicht als subjektive Anforderungen zu deuten. Hier schließt die Dokumentarische

Professionalisierungsforschung insofern an die Ideen der Dokumentarischen Organisationsforschung (Amling & Vogd 2017, S. 27) an, als sie die „Verschachtelung von impliziten und expliziten Reflexionsprozessen“ in Organisationen forschend aufgreift. Die Ansprüche von Schule und Hochschule wurden durch die Dokumentarische Professionalisierungsforschung jenseits der Ebene normativer Ansprüche thematisierbar. So rückt die Produktivität geteilter Praktiken in Organisationen in den Fokus.

Die spezifischen Beiträge einer Dokumentarischen Professionalisierungsforschung liegen demnach in der Betonung kollektiver Entwicklungsprozesse sowie in der Beleuchtung organisationaler Elemente und institutioneller Logiken von Professionalisierung. Eine so verstandene dokumentarische Professionalisierungsforschung inspiriert damit eine qualitativ ausgerichtete Weiterentwicklung der berufspraktischen Professionalisierung sowie die Theoriebildung in diesem Feld.

Literatur

- Amling, Steffen (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse von Schule. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Amling, Steffen & Geimer, Alexander (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / FQS* 17 (3), S. 1-33. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630>
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Barab, Sasha (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. In Robert Keith Sawyer (edit.), *The Cambridge handbook of the Learning Sciences*. Cambridge (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, Eva S., Waldis, Monika & Staub, Fritz C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, S. 12-26.
- Bittner, Martin & Budde, Jürgen (2017). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen & Georg Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 14-34). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* [8. Aufl.]. Opladen: Budrich.
- De Zordo, Lea, Bisang, David & Hascher, Tina (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In Lina Pilypaityte & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E. (2014). Editorial. In Ders. (Hrsg.), *Design Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27, S. 7-12.
- Fladung, Ilka Tabea (2022). *Deutschunterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen. Eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen*. Münster & New York: Waxmann.

- Fraefel, Urban (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In Lina Pilypaityte & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Friedland, Roger & Alford, Robert (1991). Bringing society back in: Symbols, practices and institutional contradictions. In Walter Powell, & Paul DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 232-263). Chicago: University of Chicago Press.
- Frühwirth, Gabriele (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen - Kontrolle unterlassen können*. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika. Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, Kathrin & Staub, Fritz, C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), S. 126-139.
- Geipel, Karen (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung / FQS*, 20 (2), S. 1-30. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.2.3195>.
- Haas, Elisabeth (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, Walter, Andrey, Stefanie & Zehntner-Müller, Fabienne (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog. Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 135-162). Münster & New York: Waxmann.
- Hattie, John & Zierer, Klaus (2020). *Visible Learning. Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hempel, Christopher (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, Elke, Ruess, Annemarie, Stommel, Sarah & Brühlmann, Olga (2017). Planung im Teamteaching – Potenziale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (3), S. 573-591. <https://doi.org/10.25656/01:1668>
- Hillebrandt, Frank (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15-36). Bielefeld: transcript.
- Idel, Till-Sebastian & Kahlau, Johanna (2018). Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In Michaela Artmann, Marie Berendock, Petra Hertzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 238-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster & New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277-298). Münster & New York: Waxmann.
- Kiper, Hanna & Mischke, Wolfgang (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kohl, Astrid, Magnes, Angelika, Riepler, Theresa & Seyss-Inquart, Julia (2021). 'Please mind the gap' – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln. *Forschungsperspektiven* 13 (S. 103-125). Münster & Wien: LIT.
- Košinàr, Julia, Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In Julia Košinàr, Alexander Gröschner & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189-205). Münster & New York: Waxmann.
- Košinàr, Julia, Schmid, Emanuel & Leineweber, Sabine (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In Julia Košinàr, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13-30). Münster & New York: Waxmann.

- Košinár, Julia & Schmid, Emanuel (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35 (3), S. 459-471.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), S. 30-38.
- Kreis, Annelies & Galle, Marco (2021). Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (2), S. 76-83.
- Leonhard, Tobias, Košinár, Julia & Reintjes, Christian (2018). Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Ders. (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, Bernward (2002). Funktionen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs. *Grundschule*, 34 (11), S. 44-45.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2001). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* [12. Aufl.]. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In Karl-Siebert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 2037-2047). Frankfurt am Main: Campus.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). Die Methodologie der dokumentarischen Interpretation von Interviews. In Ders. (Hrsg.), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* [3. Aufl.] (S. 29-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), S. 282-301.
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In Urban Fraefel & Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-40). Münster & New York: Waxmann.
- Rosenberger, Katharina (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seel, Andrea (2018). Auf neuen Wegen: Das Praxiskonzept im Bachelorstudium Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. In Lina Pilypaitytė & Hans-Stefan Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerbildung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 213-222). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2020). Kooperation und Ko-Konstruktion im Praxiskonzept der KPH Graz. In Katharina Soukup-Altrichter, Gabriela Steinmair & Christoph Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 225-240). Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2022). Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität. In Beatrix Karl, Karl Klement & Regina Weitlaner (Hrsg.), *Vision. Innovation. Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung*. Festschrift für Elgrid Messner (S. 219-228). Graz & Wien: Leykam.
- Staub, Fritz C., Waldis, Monika, Futter, Kathrin & Schatzmann, Sina (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287-309). Münster & New York: Waxmann.
- Staub, Fritz C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung. In Franco Caluori, Helmut Linneweber-Lammerskitten & Christine Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 50-57). Münster & New York: WTM- Verlag.

- Weingarten, Jörg (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster: Waxmann.
- Weitzel, Holger & Blank, Robert (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 393-404). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wernke, Stephan & Zierer, Klaus (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In Ders. (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zorn, Sarah Katharina & Korte, Jörg (2018). Professionalisierungsverständnisse von Lehrkräften in der Begleitung Studierender im Praxissemester. In Martin Rothland & Ina Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 163-176). Münster & New York: Waxmann.
- Zorn, Sarah Katharina & Rothland, Martin (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. In Immanuel Ulrich & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Kohl, Astrid, Mag. BEd.

Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Allgemeine Didaktik, Schnittstelle Schule und Hochschule.

astrid.kohl@pph-augustinum.at

Magnes, Angelika, Mag.,

Professorin und Leiterin des Instituts für Religionspädagogik & Interreligiösen Dialog an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung und Bibeldidaktik.

angelika.magnes@pph-augustinum.at

Seyss-Inquart, Julia, Mag. Dr.,

Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaften und an der Koordinationsstelle Professionsentwicklung an der PPH Augustinum.

Arbeitsschwerpunkte: Berufspraktische Professionalisierungsforschung, qualitative Methoden und pädagogische Organisationsforschung.

julia.seyss@pph-augustinum.at