

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung: Entscheidungs- und Begründungsanforderungen von Didaktischen Modellen

– Eine erste Annäherung –

Claudia Gassmann¹

Abstract: Im Rahmen universitärer Lehrerbildung werden Praktika vielfältige Funktionen zugeschrieben, ohne dass deren faktische Wirkung hinreichend untersucht ist. Daran anknüpfend wird in diesem Artikel eine Studie vorgestellt, die das spezifische „Hildesheimer Modell“ fokussiert und auf einen Soll-Ist-Vergleich zwischen intendierter - also an einer komplementären Verknüpfung „großer“ didaktischer Modelle (Klafki und Heimann/Schulz) orientierten - und faktischer studentischer Unterrichtsplanung abzielt. Erste, auch inhaltsanalytisch induktiv orientierte Auswertungen mit Blick auf den unterrichtsmethodischen Bereich zeigen, dass geforderte Begründungsstrukturen eher selten in „Didaktischen Akten“ wiederzufinden sind, zugleich aber oftmals von den Studierenden als Schwierigkeiten wahrgenommen werden.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Aufgabenschwierigkeit, Unterrichtsplanung, Praktika, Hildesheimer Modell, Didaktische Modelle, qualitative Inhaltsanalyse; Teacher education, task difficulty, lesson planning, internship phase, Hildesheim model, didactic models, qualitativ content analysis.

1 Anlass der Studie

1.1 Einführung

Das wissenschaftlich ausgerichtete Lehramtsstudium für Grund-, Haupt- und Realschulen umfasst in Deutschland trotz disparater Ausgestaltung aufgrund unterschiedlicher Länderregelungen obligatorisch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte in mindestens zwei Fächern sowie erziehungs- und sozialwissenschaftliche Anteile samt schulpraktischer Elemente, wobei aktuell der Trend zur Extension der Praxisanteile innerhalb dieser ersten Phase besteht (Blömeke 2004, Bellenberg und Thierack 2003). Dementsprechend werden Praktika vielfältige Aufgaben zugeschrieben. Konzepte der Theorie-Praxis-Verknüpfung beanspruchen insbesondere bereits vor Eintritt in die Berufstätigkeit den Aufbau professioneller Handlungskompetenz anzubahnen (Topsch 2004, Nölle 2002).

¹ Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, claudia.gassmann@gmx.net

1.2. Das „Hildesheimer Modell“ und dessen Evaluation

Eine Verzahnung von Theorie und Praxis wird auch innerhalb der konsekutiv organisierten Lehrerbildung der Stiftung Universität Hildesheim angestrebt, bei der die Studierenden im Rahmen des „Hildesheimer Modells“ bereits in den ersten zwei Semestern an den Schulpraktischen Studien teilnehmen. Dabei finden im ersten Semester an einem Tag der Woche Hospitationen samt mentoriell angeleiteter Reflexion in Schulen vor Ort statt, woran sich direkt ein universitär organisiertes Seminar anschließt, in dem die Praxiserfahrungen unter Berücksichtigung allgemeindidaktischer Aspekte aufgearbeitet werden (SPS I). Über die Hospitationen hinaus planen die Studierenden im zweiten Semester und im zweiwöchigen Praktikum der vorlesungsfreien Zeit angeleitet Unterrichtssequenzen, erproben diese im Unterricht und reflektieren sie mit den Beteiligten (SPS II und SPS II Blockpraktikum). Ein vierwöchiges, durch Tutoren betreutes Allgemeines Schulpraktikum wird nach dem dritten Semester absolviert, innerhalb dessen erweiternd Unterrichtsstunden unter Anleitung der Mentoren der Praktikumschulen geplant und durchgeführt werden (ASP). In der Masterphase durchlaufen die Studierenden zudem pro Fach ein Fachpraktikum. In allen Praktikumsphasen erfolgt die studentische Berichterstattung schriftlich und bildet die Basis der notenskalafreien Beurteilung (Barlage et al. 2006).

Die Evaluation der Schulpraktischen Studien im Rahmen des Projektes „EduLiks“ (Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien) ergab, dass die Studierenden das „Hildesheimer Modell“ überwiegend positiv bewerteten. Differenzierte Ergebnisse zeigten sich allerdings in Bezug auf die Arbeitsbelastung der Studierenden, die sich im Durchschnitt als „mittelmäßig belastet“ einschätzten. Zur Erfüllung der Praktikumsaufgaben wurden im SPS II Blockpraktikum durchschnittlich 35,5 Arbeitsstunden pro Woche aufgewendet, wobei sich beträchtliche Schwankungen nachweisen ließen, sodass 37,8% der 225 Studierenden 30 Stunden und weniger arbeiteten und 3,6% zwischen 70 und 95 Stunden pro Woche aufwendeten (Boekhoff et al. 2008). Insbesondere im Anschluss an derartige blockpraktikumsbezogene Ergebnisse erscheint untersuchenswert, worin die Schwierigkeiten von im Praktikum vor allem anfallenden unterrichtsplanerischen Aufgaben und Aktivitäten bestehen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Modelltheoretischer Hintergrund

Die Unterrichtsplanung ist traditionell an „großen“ didaktischen Modellen orientiert. In der universitären Lehrerbildung haben vor allem die „Bildungstheoretische Didaktik“ von Klafki (1958) und die „Lerntheoretische Didaktik“ von Heimann und Schulz (1965) starke Verbreitung erfahren. Mit der auf Klafkis Konzept der „kategorialen Bildung“ basierenden „Didaktische Analyse“ entstand erstmals ein handhabbares Planungsmodell für Unterrichtsstunden, welches in den 1970er Jahren im Rahmen „Kritisch-konstruktiver Didaktik“ unter starker Ausdifferenzierung und damit Spezifizierung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik („immanent methodischer Charakter der Thematik“ und

„themenkonstituierende Funktion der Methode“; Klafki 1976, S. 84) zum „Perspektivschema zur Unterrichtsplanung“ weiterentwickelt worden ist und statt der fünf „Grundfragen“ nun sieben Aspekte umfasste: (1) Gegenwartsbedeutung, (2) Zukunftsbedeutung, (3) Exemplarische Bedeutung, (4) Thematische Struktur, (5) Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit, (6) Zugänglichkeit, (7) Lehr-Lern-Prozessstruktur (Klafki 1958, 1996). Das von Heimann und Schulz als „lerntheoretisch“ deklarierte „Berliner Modell“ wies zwei Bedingungs- (anthropologische und soziokulturelle Voraussetzungen) sowie vier Entscheidungsfelder (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien) aus, zwischen denen ein Interdependenzverhältnis postuliert wurde, während das von Schulz in der Weiterentwicklung als „lehrtheoretisch“ bezeichnete „Hamburger Modell“ erweiternd die Planungsebenen mit erfasste (Perspektivplanung, Umrissplanung, Prozessplanung) (Schulz 1965, 1980). Auf Rezeptionsebene (allerdings nicht auf Publikationsebene der Autoren) wurden die Ansätze anfänglich als Gegensätze aufgefasst, wobei es später zur zunehmenden Annäherung kam, sodass Arnold und Koch-Priewe (2010) aktuell eine komplementäre Verknüpfung der Modelle für die Unterrichtsplanung als „Didaktische Analyse“ vorschlagen: (1) Analyse der Schüler-, Schul- und Lehrpersonenvoraussetzungen, (2) Positionierung der Planungseinheit in den Planungshorizonten, (3) Intentionen, (4) inhaltliche und thematische Analyse, (5) Grob- und Feinziele sowie Verfahren zur Zielerreichungsfeststellung, (6) methodische Analyse, (7) Medienwahl, (8) Binnendifferenzierung, (9) Sequenzierung des Unterrichtsverlaufs (Arnold und Koch-Priewe 2010). Diese können zugleich als „Planungsaufgaben“ gelten und liegen, um Gesichtspunkte der Reflexion und Analyse erweitert, der für die Nutzer online verfügbaren „Gliederung für Unterrichtsentwürfe und Berichte über Unterrichtsanalyse und -reflexion“ der Universität Hildesheim zugrunde (s. direkt <http://www.uni-hildesheim.de/de/18996.htm>).

2.2 Synopse des Forschungsstandes zu Schwierigkeiten in der Unterrichtsplanung

Während einige Untersuchungen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum zur Unterrichtsplanung von berufserfahrenen Lehrpersonen vorliegen, sind solche, die Berufsanfänger fokussieren, eher selten (Haas 1998, Bromme 1981, Clark und Yinger 1987, Morine-Dersheimer 1979). Koch-Priewe (2000) zeigt beispielsweise, dass sich erfahrene Lehrpersonen bei der alltäglichen Unterrichtsplanung durchaus implizit auf didaktische Modelle beziehen (Koch-Priewe 2000). Die wenigen - Berufsanfänger betreffenden - Forschungsergebnisse weisen allerdings weitgehend Kohärenz auf, weil sie beispielsweise zeigen, dass Planungsanfänger (1) selten den Lehrplan einbeziehen, (2) oft und nahezu ausschließlich das Schulbuch verwenden und die Inhalte oftmals unreflektiert übernehmen, (3) ihre Planungen an eigenen Schulerfahrungen ausrichten, (4) stark damit beschäftigt sind, ein Grundverständnis über die Fachinhalte aufzubauen, (5) selten Lernziele angeben, (6) methodisch „lehrerzentrierten“ Unterricht präferieren und (7) kaum (interdependente) Begründungen für ihre Entscheidungen anführen (Nauck 1996, Seel 1996, Bullough 1987).

3 Forschungsfragen

Folgende Fragestellungen sollen anhand der Studien zur erlebten Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung bezogen auf den Standort Hildesheim beantwortet werden:

- (1) Welche zentralen didaktischen Modelle stehen für die Unterrichtsplanung in der Praxisphase der universitären Lehrerausbildung zur Verfügung (A) und in welcher Differenziertheit werden diese erarbeitet (B)?
- (2) In welchem Maße werden in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen und in den Hospitationen schriftliche Unterrichtsentwürfe vorgelegt und bearbeitet, die an den „großen“ didaktischen Modellen orientiert sind?
- (3) Für welche(s) didaktische(n) Modell(e) entscheiden sich Studierende im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung (A), wie begründen sie ihre Entscheidungen (B), welche Schwierigkeiten sind mit den im Praktikum abverlangten Aufgaben verbunden (C) und warum gelten bestimmte Aufgaben als schwierig (D)?
- (4) Existieren bei den Studierenden bezüglich unterrichtsplanerischer Elemente Lernzuwächse zwischen SPS II Blockpraktikum sowie ASP (A), werden diese – wenn sie faktisch vorliegen – auch von den Studierenden wahrgenommen (B) und auf welche Lerngelegenheiten (z. B. Eigenstudium, Seminararbeit, Praktikum) führen die Studierenden derartige Zuwächse zurück (C)?

Während die Beantwortung der ersten theorieorientierten Fragestellung durch systematische Literaturrecherche auch unter Verwendung zentraler erziehungswissenschaftlich ausgerichteter Datenbanken möglich war (s. Kap. 2.1), erfordert die Bearbeitung aller weiteren die Konfrontation mit dem Feld.

4. Untersuchungsdesign, -methode und Stichprobe

4.1 Überblick über das Gesamtdesign

Die Zahlen-Buchstaben-Kombination in Abbildung 1 bezeichnet die in Kap. 3 aufgeführten Teilfragestellungen. Erkennbar ist dabei, dass sowohl eher deduktive Fragestellungen (hier: ohne Hervorhebung) als auch solche mit eher induktivem Charakter impliziert sind (hier: Fettdruck).

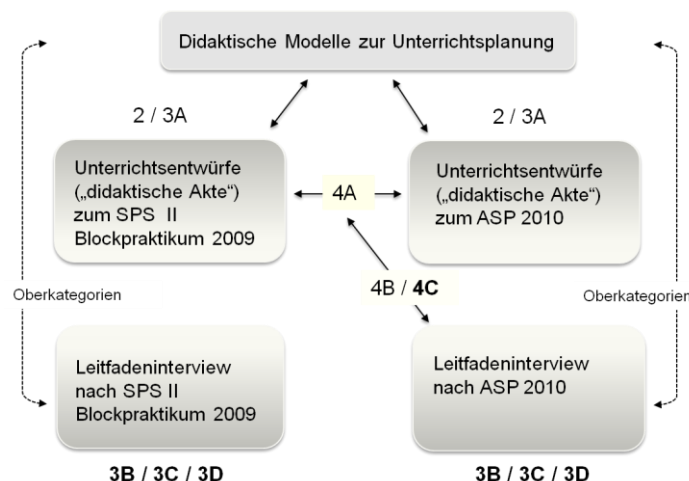


Abbildung 1: Gesamtdesign samt Zuordnung der Forschungsfragen

Die „Didaktischen Akten“ der Studierenden wurden sowohl nach dem SPS II Blockpraktikum als auch nach dem ASP auf Basis antizipierbarer schwierigkeitsgenerierender Merkmale (Hildesheimer Beurteilungskatalog) anhand einer Viererskala (von „sehr gering“ bis „sehr hoch“) eingeschätzt (Beispiel: Planungsaufgabe „methodische Analyse“ lt. Kap. 2.1; Einschätzung des schwierigkeitsgenerierenden Merkmals „Begründung der Methodenwechsel“ lt. Kap. 2.2). Ergänzend dazu konnten ebenfalls zu beiden Messzeitpunkten leitfadengestützte fokussierte Interviews in Anlehnung an Merton und Kendall (1979) geführt werden, bei denen die „didaktische Akte“ den Gesprächsanreiz darstellte (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008). Der die zentralen Planungsbereiche in Form von Fragekomplexen berücksichtigende Leitfaden diente einerseits als Orientierungshilfe und ermöglichte andererseits dem Kriterium der Offenheit entsprechend eine flexible Handhabung (Beispiel: Planungsaufgabe „methodische Analyse“ lt. Kap. 2.1; Leitfadenfrage zu Messzeitpunkt I: „Welche Überlegungen hast du bei(m) (Verfassen) der methodischen Analyse angestellt?“) (Hopf 2008). Die Umwandlung akustischer Interviewaufzeichnungen in schriftliche Protokolle erfolgte unter Verwendung von Transkriptionszeichen, die funktionsorientiert von gängigen Transkriptionssystemen (v.a. Konversationsanalyse nach Sacks et al. 1974) abgeleitet und reduziert wurden (Knoblauch 2006). Das Treffen einer geeigneten Interviewauswahl für die Auswertung steht derzeit noch aus.

4.2 Ausgewählte soziodemografische Informationen zur Stichprobe

25 Lehramtsstudierende, von denen 18 die Arbeit an einer Grund- oder Hauptschule und 7 an einer Realschule anstreben, erklärten sich freiwillig bereit, über zwei Messzeitpunkte hinweg ihre „didaktischen Akten“ anonym für die Einschätzung zur Verfügung zu stellen und Interviews durchzuführen, sodass es sich um eine Vorabfestlegung der Samplingstruktur handelte. Die 20 weiblichen und 5 männlichen Probanden waren überwiegend ledig, zum Großteil 21 Jahre alt und hatten keine Kinder. Als Erstfach wurde besonders häufig Deutsch, Mathe und Englisch sowie als Nebenfach Sport und Kunst studiert. Die Fallgruppe bildete eine Seminargruppe, was dadurch begründbar ist, dass in allen SPS-Seminaren annähernd äquivalente Inhalte vermittelt wurden, die sich an den in Kap. 2.1 aufgeführten Bereichen orientieren. Keiner der Probanden schied über die Zeit aus der Untersuchung aus. Vielmehr entstand der Eindruck, dass die Studierenden die Interviews als eine Gelegenheit ansahen, aktiv zur Studiengangsentwicklung beitragen zu können.

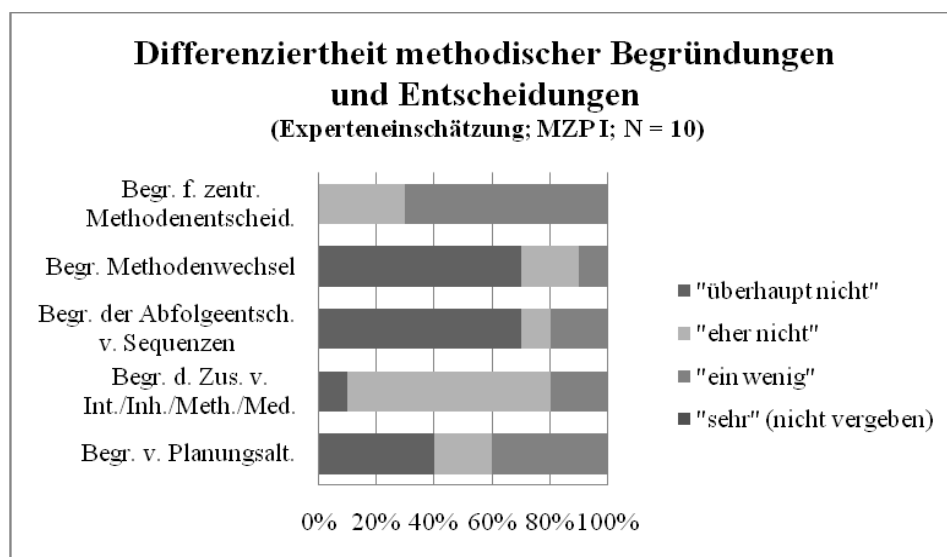
5 Geplantes Auswertungsvorgehen

Für die Auswertung sind inhaltsanalytische Verfahren unter Verwendung der Software MaxQda vorgesehen (Mayring und Brunner 2010). Um die Kopplung beider Materialsorten zu ermöglichen, ist die Verwendung eines identischen normativen (Ober-) Kategoriensystems erforderlich. Die eher deduktiven Fragestellungen können über die Auswertung von Prozentsätzen beantwortet werden (Kriwy und Gross 2009), während die eher induktiven Fragestellungen mithilfe paraphrasierender Subcodes bearbeitet werden, die es ermöglichen, Schwierigkeiten direkt am Kategoriensystem abzulesen (s. Abbildung 1) (Mayring 2008). Ein derartiges Auswertungsvorgehen erscheint sinnvoll, weil das Gesamtdesign auf den Abgleich

normativer Zielsetzungen („So soll Unterrichtsplanung sein!“) und studentischer Realität in Praktika („So ist Unterrichtsplanung tatsächlich und warum ist diese so?“) ausgerichtet ist.

6. Vorläufige Teilergebnisse

Exemplarisch für 10 Interviews des ersten Messzeitpunktes (nach SPS II Blockpraktikum) wurde die Auswertung bezogen auf die normative Oberkategorie „Differenziertheit methodischer Begründungen und Entscheidungen“ vorgenommen. Abbildung 2 zeigt dabei das Ergebnis der Experteneinschätzung unter Berücksichtigung deduktiv-normativer Subcodes (oberhalb) und ermöglicht zugleich einen Überblick über die induktiv gewonnenen schwierigkeitsanzeigenden Subcodes (unterhalb) (Teilfrage 3/B).



Beispiel: Normative Oberkategorie	Beispiele: Induktive Subkategorien	Anzahl der Nennungen	Anzahl Probanden
Differenziertheit methodischer Begründungen und Entscheidungen	Die Besonderheiten der Klasse sind nicht genau bekannt	5	10
	Die „richtige“ Methode und Begründung als Problem	5	10
	Methodisch-zeitliche Einteilung der Stunde lief schief	5	10
	Schüler methodisch einbeziehen und ihnen Spaß an der Methode vermitteln ist Herausforderung	4	10
	Phasenschemata sind eher unbekannt und keine explizite Planung danach	4	10
	Thematische und methodische Begründungen überschneiden sich und Unterscheidung ist uneindeutig	5	10

	Mit der Planung der Methode an sich (statt Alternativen) schon genug zu tun vom Aufwand her	6	10
	Konzentration auf das, was man eigentlich machen will (statt Alternativen), ist vorrangig	5	10
	„Kleine“ Alternativen sind kein Problem; „große“ (ganz neue Aufgaben oder neuer Stundenablauf) schon	5	10

Abbildung 2: „Methodische Begründungen und Entscheidungen“

7. Ergebniskommentierung und vorläufige Interpretation

Die Einschätzung „didaktischer Akten“ ergab, dass den 10 Probanden die Begründung zentraler Methodenentscheidungen tendenziell gelang (4 Personen „ein wenig“). In den Interviews wurden mit dieser Anforderung verbundene Schwierigkeiten diskutiert, von denen sich das offenbar teilweise fehlende Detailwissen über die anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler im Praktikum als bedeutsam herausstellte (5 Nennungen). Die Begründung der Methodenwechsel gelang den Studierenden nicht hinreichend (7 Personen „überhaupt nicht“), was den Ergebnissen der Interviews insofern entspricht, weil Methodenwechsel in keinem der 10 Fälle überhaupt im Interview angesprochen worden sind. Es scheint sich dabei um eine geradezu vernachlässigte Begründungsstruktur für methodische Entscheidungen zu handeln. Auch die Begründung der Abfolgeentscheidungen für Unterrichtssequenzen ist kaum erfolgt (7 Personen „überhaupt nicht“), wobei dieser Bereich von den Studierenden als Schwierigkeit wahrgenommen wird. So berichteten einige Probanden (4 Nennungen), dass ihnen Phasenschemata kaum bekannt sind und sie sich bei der Planung nicht an diesen orientieren. Im Rahmen methodischer Begründungen berücksichtigen einige Studierende auch intentions-, inhalts- und/oder medienbezogene Aspekte (7 Personen „eher nicht“). Innerhalb der Interviews wird dieses Interdependenzverhältnis als problematisch herausgestellt, wobei insbesondere thematische und methodische Begründungen für die Studierenden schwer in Einklang zu bringen sind (5 Nennungen). Weiterhin berücksichtigten immerhin 4 Personen faktisch („ein wenig“) Planungsalternativen in ihren schriftlichen Entwürfen. Auf die Brisanz dieses Bereiches machen zugleich die auf Basis der Interviews identifizierten, von den Studierenden als Herausforderung wahrgenommene Aspekte aufmerksam (z.B. „Aufwand“, 6 Nennungen). Insgesamt erscheint interessant, dass die normativ geforderten Teilbegründungen kaum faktisch in den „didaktische Akten“ wiederzufinden sind. Hierbei gilt allerdings zu berücksichtigen, dass es sich um „Optimalkriterien“ handelt, die von Lehramtsstudierenden im 3. Semester immerhin partiell als „Schwierigkeiten“ wahrgenommen und damit expliziert werden. Die anstehende Ergebnisauswertung über beide Messzeitpunkte hinweg soll wertvolle Hinweise zu studentischen Entwicklungen oder möglichen Retardierungen liefern.

Literatur

- Arnold, K.-H. und Koch-Priewe, B. (2010, im Druck). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63:4.
- Barlage, H., Boekhoff, I. und Graumann, O. (2006). Theorie-Praxis-Verzahnung in einer konsekutiven Lehrerbildung: Das Hildesheimer Modell. In: A. H. Hilligus und H. D. Rinkens (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. LIT: Berlin, 135-142.
- Bellenberg, G. und Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Leske + Budrich: Opladen.
- Blömeke, S. (2004). Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki und J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 262-274.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. und Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU): Hildesheim.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Beltz: Weinheim.
- Bullough, R. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13:3, 231-250.
- Clark, C. M. und Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In: J. Calderhead (Hrsg.): *Exploring teachers' thinking*. Cassell: London, 84-104.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs Handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Roderer: Regensburg.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt: Reinbeck, 349-360.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50:10, 450-471.
- Klafki, W. (1976). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 77-94.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz: Weinheim.

- Knoblauch, H. (2006). Transkription. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, und M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Budrich: Opladen.
- Koch-Priewe, B. (2000). Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In: M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe und J. Wildt (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 149-169.
- Kriwy, P. und Gross, C. (2009). *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen*. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim.
- Mayring, P. und Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Friebertshäuser, A. Langer und A. Prengel: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, 323-333.
- Merton, R. und Kendall, L. (1979). Das fokussierte Interview. In: C. Hopf, und E. Weingarten (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Klett: Stuttgart, 171-204.
- Morine-Dersheimer, G. (1979). Planning in classroom reality: An in-depth look. *Educational Research Quarterly*, 3:4, 83-99.
- Nauck, J. (1996). Zur Planungs- und Reflexionskompetenz von Studierenden. Inhaltsanalyse Didaktischer Akten zum Allgemeinen Schulpraktikum. In: K. H. Sander (Hrsg.): *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung*. Schmidt: Braunschweig, 181-210.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48:1, 48-67.
- Przyborski, A. und Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung*. Oldenbourg: München.
- Sacks, H., Schegloff, E. und Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (Hrsg.): *Unterricht – Analyse und Planung*. Schroedel: Hannover, 13-47.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. Urban und Schwarzenberg: München.
- Seel, A. (1996). *Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen*. DBV:Graz.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinholdt, G. Tulodziecki und J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 476-486.