



Jörg Weingarten

Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht?

Empirische Analysen zur
kompetenzorientierten Gestaltung
von Lernangeboten

WAXMANN

Jörg Weingarten

Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht?

Empirische Analysen zur
kompetenzorientierten
Gestaltung von Lernangeboten



Waxmann 2019
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2018 als Dissertation mit dem Titel „Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen unter besonderer Berücksichtigung einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten“ zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen angenommen (Gutachter: Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prof. Dr. Klaus Zierer). Die Disputation erfolgte am 2. Oktober 2018.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 659

Print-ISBN 978-3-8309-3950-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8950-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Jörg Weingarten
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Elisabeth, Leonard und Max

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg meiner Dissertation begleitet und unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren als Erstgutachterin dieser Arbeit für das entgegengebrachte Vertrauen und für ihre professionelle Betreuung und engagierte Unterstützung während des gesamten Arbeitsprozesses. Herrn Prof. Dr. Klaus Zierer danke ich sehr für die Bereitschaft zur Übernahme des Zweitgutachtens.

Danken möchte ich ebenfalls dem gesamten Team der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Ich habe die dortige Arbeitsatmosphäre stets als sehr angenehm, wertschätzend und inspirierend erlebt. Besonders hervorheben möchte ich die vielen wertvollen Impulse und die stets konstruktive Kritik der Kolleginnen und Kollegen für die weitere Arbeit an meiner Dissertation. Während meiner Zeit an der Universität haben sich darüber hinaus Freundschaften entwickelt, die meinen beruflichen wie privaten Horizont sehr bereichert und erweitert haben. Die vielen schönen Situationen und humorvollen Momente mit euch behalte ich in bleibender Erinnerung.

Von Herzen danken möchte ich auch meiner Frau, Elisabeth Weingarten, und meinen beiden Söhnen Leonard und Max. Euch ist dieses Buch gewidmet. Danke für eure Liebe, Lebendigkeit und Lebensfreude sowie für eure unerschütterliche Kraft, die uns diese herausfordernde Zeit als Familie gemeinsam hat meistern lassen. Euch habe ich zu verdanken, dass ich neben der Dissertation nicht den Blick für die vielfältigen Vergnügungen des Lebens verloren habe.

Inhalt

Einführung	11
I. Theoretischer Teil	
1. Grundlagen	14
1.1 Grundlagen der Planung	14
1.1.1 Kompetenzen beim Planen	16
1.1.2 Funktionale Aspekte des Planens	18
1.1.3 Schwierigkeiten beim Planen	19
1.2 Grundlagen der Unterrichtsplanung	22
1.2.1 Zum Begriff „Unterrichtsplanung“	24
1.2.2 Lässt sich Unterricht planen?	26
1.2.3 Rahmenbedingungen beim Planen von Unterricht	28
2. Unterrichtsplanung aus kompetenzorientierter Perspektive	33
2.1 Einführung	33
2.2 Kompetenzen, Kompetenzbereiche, Kompetenzmodelle	34
2.3 Kompetenzorientierung im Unterricht	38
2.4 Die Kontroverse um die Kompetenzorientierung	43
2.5 Fazit	47
3. Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik	48
3.1 Einführung	48
3.2 Didaktische Modelle	51
3.2.1 Bildungstheoretische Didaktik	51
3.2.2 Lehr- und lerntheoretische Didaktik	56
3.2.3 Konstruktivistische Didaktik	64
3.2.4 Eklektische Didaktik	79
3.3 Fazit	89
4. Empirische Befunde zur Unterrichtsplanung	91
4.1 Überblick über Forschungsmethoden	94
4.2 Forschungsbefunde zu einzelnen Gegenstandsbereichen	97
4.2.1 Inhalte planerischen Denkens und Handelns	97
4.2.2 Planungsebenen	102
4.2.3 Planungsressourcen	103
4.2.4 Unterrichtsplanung als Prozess	105
4.2.5 Produkte der Unterrichtsplanung	107
4.2.6 Planungspraxen von Novizen und Experten	109
4.2.7 Unterrichtsplanung aus funktionaler Perspektive	112
4.2.8 Kooperative Unterrichtsplanung	115
4.2.9 Über das Verhältnis zwischen Planung und Durchführung von Unterricht	118
4.2.10 Messung und Entwicklung von Planungskompetenz	121

II. Empirischer Teil

5. Forschungsrahmen, Zielsetzung und Design der Studie	134
5.1 Zielsetzung und forschungsleitende Fragestellungen	135
5.2 Rahmenmodell zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung	137
5.3 Forschungsdesign und Stichprobe	140
5.4 Erwarteter Ertrag	144
6. Entwicklung und Validierung eines Kategoriensystems zur Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen	145
6.1 Entwicklung des Kategoriensystems	147
6.2 Theoretische Fundierung des Kategoriensystems	150
6.3 Validierung des Kategoriensystems	153
7. Ergebnisse	158
7.1 Befunde zur Dimension „Professionswissen und Standardorientierung“	158
7.1.1 Wissenschaftsorientierung	158
7.1.2 Normative Orientierung	168
7.1.3 Kompetenzorientierung	169
7.1.4 Wissensarten und kognitives Potenzial	173
7.2 Befunde zur Dimension „Diagnostik der Lernvoraussetzungen“	178
7.2.1 Subjektorientierung	178
7.2.2 Funktional-systemische Orientierung	182
7.3 Befunde zur Dimension „Qualität der geplanten Lehr-Lernprozesse“	185
7.3.1 Potenziale kognitiv-aktivierenden Lehrens und Lernens	185
7.3.2 Potenziale individualisierten Lehrens und Lernens	192
7.3.3 Epistemologische Grundausrichtung	201
7.4 Befunde zur Dimension „Organisatorische Aspekte der geplanten Lehr-Lernprozesse“	204
7.4.1 Planung von Sozialformen	205
7.4.2 Schwierigkeitenanalyse und Alternativplanung	209
7.5 Befunde zur Dimension „Reflexion des Lehr-Lernprozesses“	212
7.6 Befunde zur Dimension „Ausbildungs- und Prüfungsleistungen“	216
8. Fazit und Ausblick: zentrale Befunde, Limitationen und Implikationen der Studie	223
8.1 Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde im Fokus der Forschungsfragen	223
8.2 Limitationen der Studie sowie Implikationen für Forschung und Praxis	235
Literatur	240
Abbildungsverzeichnis	261
Tabellenverzeichnis	263
Anhang	267

*The range of what we think and do
is limited by what we fail to notice.
And because we fail to notice
that we fail to notice,
there is little we can do to change,
until we notice how failing to notice
shapes our thoughts and deeds.*
(Ronald D. Laing)

Einführung

Kennzeichnend für moderne Gesellschaften ist ein deutlicher Prozess des Strukturwandels weg von den Industriegesellschaften hin zu Bildungs- und Wissensgesellschaften, in denen lebenslanges Lernen gewissermaßen eine Voraussetzung für den Fortbestand der Gesellschaft im globalen Wettbewerb darstellt, darüber hinaus aber gleichzeitig auch als notwendige Bedingung für die Teilhabe des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben betrachtet werden kann. Arnold & Pachner (2011) betonen die gesellschaftliche Relevanz und bildungspolitische Herausforderung dieses Phänomens wie folgt:

Selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen versetzt Menschen erst in die Lage, aktiv an den modernen, wissensbasierten Gesellschaften teilzuhaben und diese im Sinne einer lebenswerten Zukunft mitzugestalten, in der das Individuum in seinen Fragen und Bedürfnissen wertgeschätzt wird, ohne dass dabei soziale Aspekte von Kooperation und Kommunikation aus dem Blick geraten. (Arnold & Pachner, 2011: 306)

Infolge der mittelmäßigen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und der Reflexion der Schwierigkeiten einer allein inputorientierten Steuerung im deutschen Schulsystem sowie ausgehend von der Problematik des „trägen Wissens“ (Renkl, 1996) wurden übergreifende Bildungsstandards eingeführt, die auf ein kompetenzorientiertes Lehren und Lernen und damit gleichermaßen auf den Erwerb intelligenten und anwendungsfähigen Wissens zielen (BMBF, 2007). Dem Anspruch kompetenzorientierter Bildung folgend bedarf es der gezielten Förderung handlungs- und problembezogener Kompetenzen durch entsprechend gestaltete Lernangebote in den jeweiligen Bildungsinstitutionen. Dabei sollte die Kluft zwischen Kennen und Können durch planerische Maßnahmen in der Weise überwunden werden, dass die Lernenden auf die Bewältigung komplexer Anforderungen vorbereitet werden. Zugleich kann es hierbei nicht das Ziel sein, sämtliche Elemente eines eher lehrerzentrierten Unterrichtsparadigmas vollständig zu ersetzen, sondern das Spektrum didaktisch-methodischer Inszenierungsmöglichkeiten um die Facetten eines an Primärerfahrungen orientierten, kooperativen, reflexiven und selbstgesteuerten Lernens im Sinne einer „breit und flexibel nutzbaren Lern- und Denkfähigkeit“ (Reusser, 2001: 107) zu erweitern.

Angemessenes Lehrerhandeln setzt immer auch ein professionelles Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern voraus (vgl. Kiper & Mischke, 2009; Wahl, 2002).

Forschungsbefunde zur Planungskompetenz von Lehrkräften weisen deutlich darauf hin, dass Unterrichtsplanung das berufliche Handeln verbessern kann, indem sie u. a. dazu beiträgt, eigene Erfahrungen zu konzeptualisieren und Kommunikation mit anderen auf der Basis verschriftlichter Planung zu eröffnen (vgl. Bromme, 1981; Bromme & Seeger, 1979; Kiper & Mischke, 2009; Weingarten, 2013). Es konnte zudem gezeigt werden, dass eine an den Modellen der Allgemeinen Didaktik orientierte Unterrichtsplanung die Gestaltung eines – hinsichtlich einschlägiger empirischer Qualitätskriterien – guten Unterrichts (vgl. Helmke, 2015; Meyer, 2014) maßgeblich unterstützen kann (vgl. Zierer, Wernke, & Werner, 2015).

Schriftliche Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung am Ende ihrer Ausbildungszeit waren bislang offensichtlich noch nicht Gegenstand empirischer Forschung. Dabei wird in den KMK-Standards für die bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung von angehenden Lehrkräften explizit Planungskompetenz eingefordert (KMK, 2014). Das Ziel der vorliegenden Studie besteht vor diesem Hintergrund in einer deskriptiven Bestandsaufnahme der Planungspraxen angehender Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der planerischen Realisierung relevanter Facetten einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. Gerade unter der Leitidee der Kompetenzorientierung verändert sich die Perspektive im Planungshandeln von Lehrenden insbesondere im Hinblick auf die geforderte Verknüpfung von Wissen und Handeln maßgeblich (vgl. Engeli, Smit, & Keller, 2014; Mandl & Hense, 2010; Reusser, 2014; Sander, 2015). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden deshalb 180 schriftliche Unterrichtsplanungen aus den Fächern Mathematik, Deutsch, Sozialwissenschaften/Politik und Musik hinsichtlich relevanter Facetten einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten analysiert. Bei den schriftlichen Arbeiten handelt es sich um offiziellen Prüferinnen und Prüfern benotete Unterrichtspläne, die von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern im Rahmen ihrer Zweiten Staatsprüfung eingereicht wurden. Die Erhebung, Analyse und Auswertung der Daten orientierte sich dabei an vier forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. dazu auch Kap. 5.1):

1. Inwiefern berücksichtigen angehende Lehrkräfte am Ende ihres Vorbereitungsdienstes Merkmale einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung in ihren Lernangeboten?
2. Lassen sich geschlechts- oder altersspezifische Unterschiede hinsichtlich der Planungspraxen angehender Lehrkräfte beobachten?
3. Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zwischen den untersuchten Unterrichtsfächern und Schulformen identifizieren?
4. Wie werden die schriftlichen Planungen angehender Lehrkräfte im Kontext ihrer sonstigen Ausbildungs- und Prüfungsleistungen von den Ausbilderinnen und Ausbildern des Vorbereitungsdienstes bewertet? Lassen sich signifikante Unterschiede in der Bewertung von Ausbildungs- und Prüfungsleistungen bezogen auf das Alter und das Geschlecht beobachten?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen *theoretischen* und *empirischen* *Forschungsteil* mit jeweils vier Abschnitten. Im *theoretischen Teil* werden in *Kapitel 1* zunächst die Grundlagen der Planung im Allgemeinen sowie zentrale Fragen der Unterrichtsplanung im Besonderen skizziert. Neben zentralen Kompetenzen, funktionalen Aspekten und Schwierigkeiten beim Planen werden in diesem Kontext wichtige Begriffsbestimmungen zur Planung von Unterricht vorgenommen und die vielfältigen Rahmenbedingungen beim Planen von Unterricht differenziert betrachtet. Im Sinne einer Vertiefung wird zudem kritisch der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich Unterricht überhaupt planen lässt. *Kapitel 2* widmet sich dem Thema Unterrichtsplanung anschließend aus einer kompetenzorientierten Perspektive. Neben der Vorstellung von unterschiedlichen Kompetenzbegriffen und Kompetenzmodellen werden die wesentlichen Facetten einer kompetenzorientierten Planung von Lernangeboten beleuchtet. Ein weiterer Fokus liegt auf der systematischen Rekonstruktion und differenzierten Darstellung der Hauptdiskurse um die Kompetenzorientierung im Unterricht. Das Thema Unterrichtsplanung ist seit jeher auch ein zentraler Forschungsbereich innerhalb der Allgemeinen Didaktik. Innerhalb dieser Tradition wurden zahlreiche Modelle für die Planung von Unterricht entwickelt, welche im Kern das Ziel verfolgen, die zentralen Faktoren bei der Planung von Unterricht sowie deren interdependente Beziehungsstrukturen herauszuarbeiten und modellhaft zu synthetisieren. Da diese Modelle nach wie vor eine zentrale Rolle im Hinblick auf theoretische wie praktische Aspekte der Unterrichtsplanung spielen, werden in *Kapitel 3* nach einer allgemeinen Einführung exemplarisch ausgewählte Modelle vorgestellt und im Hinblick auf ihre Relevanz für Planungsprozesse zusammenfassend verglichen. In *Kapitel 4* werden anschließend nationale wie internationale Forschungsergebnisse zu einzelnen Dimensionen der Unterrichtsplanung berichtet. Die Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes dient dabei auch einer inhaltlichen wie forschungsmethodologischen Vorbereitung und Kontextualisierung der eigenen empirischen Forschungsarbeiten.

Der *empirische Teil* der Arbeit beginnt mit *Kapitel 5*, in dem der Forschungsrahmen, die forschungsleitenden Fragestellungen sowie das Design der Studie detailliert erläutert werden. Ergänzend dazu wird die Stichprobe beschrieben sowie die theoretischen wie praktischen Erträge der Studie näher entfaltet. Die Entwicklung und theoretische Fundierung des neu entwickelten Kategoriensystems zur Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen wird in *Kapitel 6* dargestellt. Zudem werden alle getroffenen Maßnahmen zur Validierung sowie zur Absicherung der wissenschaftlichen Güte dieses Instruments transparent gemacht. Daran anknüpfend werden in *Kapitel 7* die empirischen Befunde der vorliegenden Forschungsarbeit entlang strukturierender Hauptdimensionen kompetenzorientierten Planens berichtet. Abschließend werden in *Kapitel 8* die Forschungsergebnisse im Fokus der Forschungsfragen zusammengefasst und kritisch diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer Darstellung der Limitationen dieser Studie sowie möglicher Implikationen für Forschung und Praxis.

*Ja, mach nur einen Plan,
sei nur ein großes Licht!
Und mach dann noch 'nen zweiten Plan,
gehn tun sie beide nicht.
(Bertolt Brecht)*

I. Theoretischer Teil

1. Grundlagen

1.1 Grundlagen der Planung¹

In der einschlägigen Literatur zur Psychologie der Planung finden sich zahlreiche Definitionen des Konstrukts „Planen“, die jeweils unterschiedliche Begriffsfacetten akzentuieren. Dörner (2011) betrachtet Planen als eine Aneinanderreihung von imaginierten Aktionen, die auf einen vorher geklärten Zielzustand hin ausgerichtet sind. Für ihn ist Planen in gewisser Weise konsequenzanalytisches „Probearbeiten“, indem „man einzelne Aktionen auf ihre Konsequenzen hin untersucht, Einzelaktionen probeweise zu Ketten zusammenfügt, um dann die Konsequenzen solcher Aktionsketten zu untersuchen“ (Dörner, 2011: 236). Dörner geht dabei von folgendem Planungsverständnis aus:

Beim Planen tut man nicht, man überlegt, was man tun könnte. Planen besteht wohl im Kern darin, dass man sich die Konsequenzen bestimmter Aktionen vor Augen führt und prüft, ob sie eine Annäherung an das gewünschte Ziel erbringen. Wenn einzelne Aktionen dies nicht tun, bildet man wohl auch längere Aktionsketten. (Dörner, 2011: 235)

Abb. 1 stellt die Struktur einer solchen Aktionskette nach Dörner dar. Die Planungsstruktur beginnt bei einem Startpunkt, verzweigt sich im weiteren Verlauf und führt erst allmählich zum Zielpunkt der Planung. Die Pfeile symbolisieren einzelne Planungsaktionen, die zu Ergebnissen (dargestellt durch die Kreise) führen, welche man für die Erreichung des angestrebten Ziels für nützlich erachtet. Mehrfachpfeile deuten an, dass sich auf eine Aktion durchaus unterschiedliche, nicht immer eindeutig antizipierbare Ergebnisse einstellen können. Zudem kann es innerhalb von Planungsstrukturen auch zu zirkulären Prozessen kommen. Dies ist beispielsweise immer dann der Fall, wenn ein und dieselbe Aktion entweder eine Veränderung zu einem neuen Ergebnis verursacht, oder aber die Aktion keinerlei Effekt hat. Dörner differenziert zwischen zwei verschiedenen Arten des Planens, dem *Vorwärts-* und dem *Rückwärtsplanen*.

1 Teile dieses Kapitels wurden vorab in folgender Publikation veröffentlicht: Weingarten, J. (2013). Die Qualität von Unterrichtsplanungen – ein vernachlässigter Gegenstand der empirischen Bildungsforschung? Kritische Überlegungen zu den Kompetenzen, Funktionen und Problemen bei der Planung von Lernangeboten aus psychologischer und integraler Perspektive. In: *Politisches Lernen*, 3–4/2013, S. 25–35.

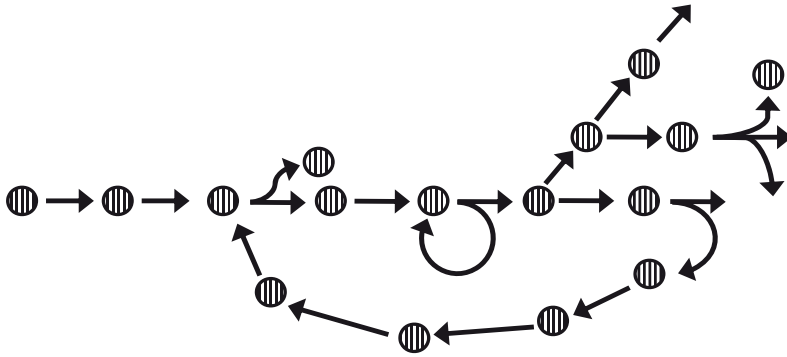


Abbildung 1: Planungsstrukturen nach Dörner (2011: 237); Nachbildung J.W.

Die *Vorwärtsplanung* setzt beim Startpunkt an und beschreibt gewissermaßen den tatsächlich zu realisierenden Handlungsverlauf in chronologischer Reihenfolge. Auch wenn in der Realität ein rückwärts gerichtetes Handeln unmöglich ist, kann eine *Rückwärtsplanung* ausgehend vom Zielpunkt des Planungsprozesses gleichwohl sinnvoll und nützlich sein. Allerdings ist es bei der Rückwärtsplanung unerlässlich, einen klar definierten Zielzustand als Bezugspunkt zu haben. Dabei ist es durchaus möglich, beide Planungsarten zu kombinieren bzw. bedarfsweise zwischen Vor- und Rückwärtsplanung zu wechseln.

Eine im Hinblick auf die Terminologie eher behavioristisch anmutende Definition stammt von Miller, Galanter & Pribam (1960):

A plan is any hierarchical process in the organism that can control the order in which a sequence of operations is to be performed. (Miller et al., 1960: 16)

Die Autoren führen aus, dass ein Plan für ein Individuum funktional betrachtet durchaus vergleichbar sei mit den Algorithmen von Computerprogrammen. Demzufolge stelle sowohl ein Plan als auch ein Computerprogramm in erster Linie eine hierarchisierte, zielgerichtete Abfolge von Handlungsoperationen dar (vgl. Glodowski & Funke, 1990: 140). An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass alle bislang aufgeführten Definitionsversuche Planung primär als *Planerstellung* im Sinne einer gedanklichen Sequenzierung von Handlungsabfolgen verstehen und somit alle zeitlich nachgelagerten Phasen ausblenden. Pläne werden jedoch in der Regel nicht nur isoliert erstellt, sondern auch ausgeführt und ggf. an sich ändernde Situationen angepasst. Ein breites Verständnis von Planung als Kombination aus *Planerstellung*, *Planausführung* und *Planüberwachung* findet sich bei Funke & Fritz (1995):

Planen ist der gedankliche Entwurf einer zielgerichteten Aktionsfolge unter Beachtung von einschränkenden Randbedingungen räumlicher, zeitlicher, materieller und logischer Art auf der Basis des gegebenen Kenntnis- und Fertigungsstandes. Zum Planen im weiteren Sinne gehört auch die Überwachung der Planausführung samt Modifikation oder Revision des ursprünglichen Plans bis hin zum Planabbruch. Planerstellung, Planausführung und Planüberwachung können sich zeitlich überlagern. (Funke & Fritz, 1995: 29)

Neben den einschränkenden Rahmenbedingungen beinhaltet dieser Planungsbegriff auch den aktuellen Kenntnis- und Fertigungsstand des Planenden, der ganz entscheidend dazu beiträgt, dass ein und dieselbe Planungsaufgabe von unterschiedlichen Personen mit jeweils verschiedenen Vorkenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten sehr unterschiedlich gelöst werden kann. Aus gedächtnispsychologischer Perspektive sind Pläne im Grunde genommen mit dem Konzept der „Schemata“ vergleichbar (vgl. Funke & Fritz, 1995: 141). Solche Schemata repräsentieren sich häufig wiederholende Handlungsabläufe als mental internalisierte Kognitionen (vgl. Minsky, 1975; Schank & Abelson, 1977).

1.1.1 Kompetenzen beim Planen

Im Folgenden sollen in Anlehnung an Glodowski & Funke (1990: 144ff.) für den Bereich der *Planerstellung* und *Planausführung* wesentliche Basiskompetenzen im Sinne von erforderlichen Teilleistungen ausdifferenziert und für den Bereich der Unterrichtsplanung näher veranschaulicht werden. Für die *Planerstellung*, verstanden als gedanklicher Entwurf eines auf Kompetenzerwerb hin ausgerichteten Lernangebots, sind demnach folgende Basiskompetenzen kennzeichnend:

1. Erkennen von zeitlichen Ereignisabfolgen und sinnhafte Sequenzierung

Hierbei geht es um die Fähigkeit, bei Planungsaufgaben mit mehr als einer geplanten Aktion sämtliche Teilschritte der Ereignisabfolge wahrzunehmen und in eine sinnhafte Reihenfolge zu bringen. Bei der Planung von Lernangeboten ist insbesondere darauf zu achten, die vorgesehenen Inhalte und Lerngegenstände so zu strukturieren, dass die zeitliche Abfolge der geplanten Arbeitsschritte sowohl einen thematischen roten Faden, als auch eine für die Lerngruppe angemessene Lernprogression erkennen lässt. Dies gilt sowohl für die spezifische Artikulation einzelner Schulstunden, als auch für die Gliederung der längerfristigen Unterrichtszusammenhänge. Mit Recht weist Sander (2015) darauf hin, dass bei der Artikulation bzw. Sequenzierung von Lernangeboten neben didaktisch-methodischen Überlegungen häufig institutionelle Sachzwänge (z. B. der 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden) eine entscheidende Rolle spielen und macht in diesem Zusammenhang auf folgendes Grundproblem aufmerksam:

Die Didaktik kommt dann in die ebenso missliche wie am Ende ausweglose Lage, diejenigen Probleme des Lernens konzeptionell lösen zu sollen, die das Bildungssystem selbst erzeugt. (Sander, 2015: 239)

2. Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden zeitlichen, materiellen und personenbezogenen Ressourcen

Bei jeder planerischen Aktivität gilt es, die zeitlichen Rahmenbedingungen zu beachten. So ist zu klären, wie viel Zeit für ein Unterrichtsvorhaben insgesamt zur Verfügung steht. Unter die personenbezogenen Ressourcen fallen alle subjektiven Faktoren auf Lehrer- und Schülerseite (u. a. Wissen, Vorkenntnisse, Intelligenz, Motivation, Leistungsbereitschaft), die den Prozess und das Ergebnis von Unterrichtsplanungen posi-

tiv oder negativ beeinflussen können. Zu den materiellen Ressourcen können neben den der Schule zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln beispielsweise auch die technische Ausstattung oder die Raumsituation der Schule gehören. Die professionelle Diagnose dieser Ausgangslage bildet somit gewissermaßen das Fundament für planerische Entscheidungen und erst durch die Berücksichtigung dieser Kontextinformationen wird ein geplantes Lernangebot der Bedingtheit der Unterrichtsplanung gerecht, welche in den klassischen didaktischen Modellen von zentraler Bedeutung ist.²

3. Alternativen einplanen

Eine weitere für die Planerstellung wichtige Kompetenz ist die Fähigkeit, für bestimmte Planungsparameter bei Bedarf planerische Alternativen vorzusehen. Auch wenn dies zweifelsohne nicht in jedem Fall unbedingt notwendig ist, liegt der entscheidende Vorteil in der Entwicklung alternativer Lösungsstrategien darin, dass man bei auftretenden Problemsituationen während der Planausführung auf Alternativkonzepte zurückgreifen kann. Das macht die Planung insgesamt flexibler und anpassungsfähiger. Generell ist davon auszugehen, dass eine Planung effektiver und ergiebiger ist, wenn im Vorfeld verschiedene Szenarien und Modelle durchdacht und kritisch auf ihre Stärken und Schwächen hin untersucht worden sind. Bei der Planung von Unterricht kann ein und derselbe Sachverhalt auf ganz unterschiedliche Art und Weise mit den Schülern thematisiert werden. Insbesondere bei schwer verständlichen, abstrakteren Themen bietet es sich an, alternative Lernwege zu konzipieren, um im Sinne eines adaptiven Unterrichts situativ alternative Lernkonzepte realisieren zu können.

4. Angemessenes Auflösungs niveau

Ein angemessenes Auflösungs niveau bezieht sich auf das Ausmaß des Planungsprozesses. Dabei erweist sich einerseits die Vorstellung, jedes noch so kleine Detail planen zu können häufig als Illusion. Andererseits ist ein ziel- und planloser Aktionismus ebenso kontraproduktiv für eine erfolgreiche Planung. Welcher Planungsgrad im Einzelfall als „angemessen“ bezeichnet werden kann, hängt im Wesentlichen von der Komplexität der Planungsaufgabe, den Zielen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab.

Der Kompetenzbereich der *Planausführung* soll an dieser Stelle nur kurz skizziert werden. Hierzu gehören nach Glodowski & Funke (1990: 145f.) im Allgemeinen folgende Kompetenzen, die sich auf die Durchführung eines geplanten Unterrichts übertragen lassen:

1. Planüberwachung

Bei der Planüberwachung geht es darum, den Grad der Übereinstimmung zwischen dem ursprünglichen Planungsergebnis und dem realen Ereignisablauf zu kontrollieren. Abweichungen zwischen dem tatsächlichen Ist-Zustand und dem ursprünglich geplanten Soll-Zustand machen bei fehlenden Alternativkonzepten zur Überbrückung solcher Störungen eine unmittelbare Fehlerdiagnose erforderlich.

2 Eine ausführliche Darstellung exemplarisch ausgewählter didaktischer Modelle erfolgt in Kapitel 3.2.

2. Fehlerdiagnostik

Im Rahmen der Fehlerdiagnostik werden mögliche Ursachen für auftretende Störungen und Probleme während der Planausführung analysiert. Das Ergebnis dieser Prüfung bestimmt maßgeblich den weiteren Verlauf: entweder ist eine Planrevision erforderlich, oder aber es kommt zum Abbruch des Plans.

3. Planrevision

Planrevision meint die Fähigkeit, störungsursächliche Planungselemente durch funktionierende Teilstücke ersetzen zu können. Dazu sind (häufig unter enormem Zeitdruck) auf verschiedenen Planungsebenen passende Alternativen zur Beseitigung der Störung(en) zu entwickeln.

4. Planverwerfung

Ist eine Planausführung selbst durch Maßnahmen der Planrevision nicht mehr realisierbar, gehören sowohl die Einsicht in die Undurchführbarkeit des Plans, als auch der damit verbundene Abbruch des Plans zum Kompetenzbereich „Planausführung“.

1.1.2 Funktionale Aspekte des Planens

Angesichts der vielfältigen und komplexen kognitiven Prozesse beim Planen stellt sich die Frage, warum Menschen überhaupt planen und welche Vorteile damit verbunden sind. Anthropologische und ethnografische Studien zu den Ursprüngen menschlichen Planens kommen zu dem Schluss, dass planerische Aktivitäten in der Frühzeit häufig mit Situationen der Nahrungsknappheit infolge von Dürren, Missernten oder Naturkatastrophen verbunden waren. Dabei stellte sich kulturübergreifend ein negativer Zusammenhang zwischen den Ernteerträgen und dem Planungshandeln heraus, d.h. je weniger man ernten konnte, desto intensiver wurde darauf mit Planung und Kooperation reagiert (vgl. Poggie, 1995). Im weiteren Verlauf gewann das Planen für die menschliche Existenz eine immer größere Bedeutung in sämtlichen Lebensbereichen. Die Fähigkeit zur Planung kann somit als ein evolutiver Vorteil in der Evolution des Menschen betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund mag es kaum verwundern, dass viele revolutionierende Entdeckungen, Erfindungen und Innovationen ohne den Einsatz menschlicher Planungsprozesse nicht denkbar gewesen wären. Inzwischen ist unser Alltag geradezu durchdrungen von unzähligen Planungsroutinen, ohne dass uns die zugrundeliegenden Planungsaktivitäten immer bewusst sind. Im Folgenden soll nun eine knappe, resümierende Übersicht über die funktionalen Aspekte des Planens gegeben werden (in Anlehnung an von der Werth & Strohschneider, 1993: 12ff.):

- Pläne schaffen *Transparenz*, indem sie konkrete Ziele, Handlungsschritte und andere Planungsüberlegungen rational beschreiben, welche anschließend kritisch überprüft und ggf. modifiziert werden können.
- Pläne *optimieren Entscheidungsprozesse*, weil man nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck steht, sondern Alternativen bedacht und mögliche Schwierigkeiten antizipiert werden können.

- Pläne schaffen *kognitive Entlastung*, weil man nicht ständig sämtliche Details des Planungsprozesses im Gedächtnis haben muss und sich dadurch auf andere Aspekte konzentrieren kann.
- Durch ihre *intersubjektive Kommunizierbarkeit* eröffnen Pläne die Möglichkeit zur kooperativen Planung, welche die Planungsleistungen aller Akteure im Idealfall systematisch koordiniert.
- Pläne schaffen *Sicherheiten und Verbindlichkeiten*, indem sie komplexe, dynamische, möglicherweise auch bisweilen unbekannte Handlungssituationen (vor-)strukturieren. So werden Unsicherheiten reduziert und das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit des eigenen Handelns gestärkt.
- Pläne erhöhen die *Evaluierbarkeit komplexer Handlungssituationen*. Rückblickend lässt sich so die Übereinstimmung zwischen Planung und Durchführung kritisch beurteilen und zukünftige Planungen können optimiert werden.

1.1.3 Schwierigkeiten beim Planen

Bei der Bewältigung von Planungsaufgaben sind grundsätzlich auch situative Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, welche den Planungsprozess maßgeblich beeinflussen können. Dies gilt insbesondere für komplexe Planungskonstellationen, die sich ganz allgemein durch ein höheres Maß an Unbestimmtheit und Unsicherheit auszeichnen. Wodurch unterscheiden sich nun aber komplexe Planungssituationen (wie z. B. die Planung von Unterricht) von eher alltäglichen Planungsroutinen (z. B. einkaufen, putzen, Wäsche waschen)? Komplexe Planungssituationen wie die Planung von Unterricht lassen sich nach Strohschneider (2001) vor allem durch nachfolgende Merkmale charakterisieren (vgl. Strohschneider, 2001: 6f.). Planungssituationen werden dann komplex, wenn sie *intransparent* sind und das Planungsproblem nicht bis in alle Details durchschaut werden kann. Zur *Intransparenz* gehört auch, dass man über mögliche Abhängigkeiten zwischen einzelnen Planungsparametern und deren Wirkungsmechanismen keine oder nur unzureichende Kenntnis besitzt. In manchen Fällen ist unter Umständen auch nicht klar, welche Teilaspekte überhaupt als Bestandteile des Planungsproblems geplant werden müssen und welche nicht. Des Weiteren unterliegen komplexe Planungskonstellationen einer gewissen *Dynamik*, worunter Strohschneider „das Ausmaß an ‚selbstständiger‘ Veränderung der Planungskonstellation“ (Strohschneider, 2001: 6f.) versteht. Während sich eher lineare bzw. statische Planungskonstellationen (z. B. eine Zugfolge beim Schach) noch verhältnismäßig gut (vorher-)planen lassen, sind bei sich ständig verändernden Planungssituationen die Effekte bestimmter Maßnahmen nur sehr schwer oder schlimmstenfalls gar nicht zu antizipieren, so dass solche Pläne in der Regel häufiger revidiert und an die sich ändernden Umstände angepasst werden müssen. Die Qualität von Planungsprozessen kann auch negativ beeinflusst werden, wenn die Planung unter Zeitdruck erfolgt. Dies ist den meisten von uns auch durch entsprechende Alltagserfahrungen durchaus geläufig. Denn stehen wir unter *Zeitdruck*, dann widmen wir uns unseren Aufgaben unter Umständen nicht mehr allzu gründlich, sondern erledigen mit Blick auf den Faktor Zeit die Dinge vielleicht ohne die dafür eigentlich erforderliche Aufmerksamkeit. Aufgrund mangeln-

der Zeit wird auf Alternativplanungen und sichernde Planungssegmente verzichtet. Ein weiterer Aspekt ist die *Komplexität und der Grad der Vernetzung der zu berücksichtigenden Planungsvariablen*. Ganz grundsätzlich gilt in diesem Zusammenhang: je mehr Variablen im Rahmen der Planung mit einzubeziehen sind, desto schwieriger ist die Planung zu realisieren. Dabei ist nicht allein die Quantität der Parameter ausschlaggebend, viel entscheidender ist, wie stark die einzelnen Variablen miteinander vernetzt sind und ob Interdependenzen zwischen diesen vorliegen. Im Falle einer hochgradigen Vernetzung vieler Variablen können so kleinste Planänderungen zu einer ganzen Reihe von (möglicherweise unerwünschten und unkontrollierbaren) Zustandsveränderungen im planerischen Gesamtsystem führen. Auch die *Koexistenz divergierender Ziele* kann den Planungsprozess verkomplizieren. Ein Beispiel aus der Wirtschaft für einen solchen Zielkonflikt wäre zum Beispiel, wenn ein Unternehmen durch den Abbau von Stellen Personalkosten einsparen möchte und sich gleichzeitig die Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit zum Ziel gesetzt hat. Besonders gravierend können *irreversible Maßnahmen* sein, in deren Folge bestimmte Planungsschritte nicht wieder rückgängig gemacht werden können. Als Beispiel für irreversible Maßnahmen ließe sich die unfachmännische, laienhafte Renovierung historischer Gemälde anführen; werden dabei falsche Techniken bzw. Methoden angewandt, kann dies zu irreversiblen Schäden führen – die Originalgemälde wären unwiederbringlich verloren.

Wie schon erwähnt, sind komplexe Planungssituationen an sich verhältnismäßig stör anfällig, d. h. als Planender muss man sich darauf einstellen, dass im Planungsprozess jederzeit unerwartete Entwicklungen eintreten können. Fehler bei der Planung und damit verbundene Misserfolge weisen eindeutig darauf hin, dass die Planungssituation falsch eingeschätzt wurde. In solchen Momenten kann es dazu kommen, dass das Kompetenzgefühl der am Planungsprozess beteiligten Akteure erschüttert wird. Es kommt zu einer Verschiebung der Konzentrationsrichtung beim Planen weg von einer ursprünglich sachbezogenen Rationalität hin zu einer Ich-bezogenen Rationalität, die primär darauf abzielt, das Absinken des eigenen Planungskompetenzgefühls durch geeignete Gegenmaßnahmen zu kompensieren. Im Grunde geht es einfach darum, den Anschein zu erwecken, als habe man die Situation weiterhin unter Kontrolle. Ein typisches Verhaltensmuster in einer solchen Situation ist die *aktive Informationsabwehr* (vgl. Strohschneider, 2002: 46). Darunter ist zu verstehen, dass man planungsrelevante Informationen im weiteren Prozess der Planung schlichtweg ignoriert. Sei es, dass derlei Informationen ganz bewusst ausgeblendet werden, sei es, dass sie als unbedeutend deklariert werden: im Ergebnis führen solche Verhaltenstendenzen zu einer radikalen Abkapselung des eigenen Handelns von den äußeren Gegebenheiten. Dörner bezeichnet diesen Zustand als „dekonditionalisierte Planung“ (vgl. Dörner, 2011: 254).

Strohschneider (2002) beschreibt zwei weitere typische Verhaltensreaktionen, die im Falle von Planungsfehlern häufig zu beobachten sind und einzig und allein der Stabilisierung des eigenen Kompetenzgefühls dienen: *Aggression* und *Flucht*. Aggressive Reaktionen definiert Strohschneider wie folgt:

Aggressive Reaktionen sind Versuche, trotz sich häufender Misserfolge doch noch die angestrebten Ziele zu erreichen. Die aggressive Reaktion kann sich auf die Sache selbst richten, dann kommt es zum blinden Aktionismus, das

Handeln um jeden Preis, ohne Beachtung von Handlungsvoraussetzungen. Die aggressive Reaktion kann sich aber auch auf beteiligte oder unbeteiligte Menschen richten. So kann man symbolische Aggressionen gegen Gegenstände, Mitarbeiter oder die Familie zu Hause beobachten. Am häufigsten ist aber wohl die verschleierte Aggression in Form von beiläufigen, aber vernichtenden Bemerkungen, maliziösen Briefen und Versuchen aller Art, einen vermeintlichen Gegner im Planungsprozess lächerlich zu machen, seine Handlungsmöglichkeiten einzuschränken, usw. Das primäre Ziel dieser Aktionen ist dann nicht mehr ein Fortschritt im Planungsprozess, sondern vielmehr eine Demonstration der eigenen Überlegenheit und Kompetenz. (Strohschneider, 2002: 48f.)

Unter *Fluchtverhalten* versteht Strohschneider nicht etwa, dass man bei auftretenden Misserfolgen tatsächlich im wortwörtlichen Sinne flieht und sich der Planung dadurch komplett verweigert. Es handelt sich dabei stattdessen um weitaus subtilere, teilweise sogar nur imaginäre Fluchtzustände, die im Hinblick auf die Wiederherstellung des Kompetenzgefühls jedoch ausgesprochen effektiv sein können. Strohschneider differenziert dabei zwischen *vertikaler* und *horizontaler Flucht*. Die *Tendenz zur horizontalen Flucht* meint, dass man sich innerhalb des Planungsprojekts bei Fehlschlägen in kleinere Teilbereiche zurückzieht, die noch planbar erscheinen, ohne dabei den Blick auf das Planungsproblem als Ganzes zu richten. Wesentliche Motive für ein solches Handeln sind der unerschütterliche Glaube an die Beherrschbarkeit atomistischer Segmente des Planungsvorhabens sowie die Aussicht auf den erfolgreichen Abschluss solcher Detailplanungen. *Vertikale Flucht* hingegen meint, dass man sich nicht mehr mit konkreten, scheinbar trivialen Einzelmaßnahmen befasst, sondern sich ungeachtet der Probleme Erfolge ausmalt. Angesichts bestehender Schwierigkeiten sucht man Ablenkung von den Problemen, erträumt sich den großen Erfolg und imaginiert sich einen wunschgemäßen Projektverlauf.

Ebenfalls ist zu beobachten, dass einige Personen auf ihr angeschlagenes Kompetenzzempfinden mit *Unter- bzw. Überplanung* reagieren. *Überplanung* meint ein penibles Planen, das alle nur denkbaren Eventualitäten versucht genauestens zu berücksichtigen. Minuziöse Detailplanungen sollen das Bedürfnis nach Sicherheit und nach Kontrollierbarkeit der Planungskonstellation befriedigen. Allzu oft handelt es sich aber nur um eine trügerische Sicherheit, die in einen Teufelskreis mündet, denn wenn trotz akkuratester Überplanung wieder etwas schiefgeht, sinkt das Kompetenzzempfinden umso stärker, was wiederum noch detailliertere Planungsaktivitäten zur Folge haben kann (vgl. Dörner, 2011: 250). Das Gegenteil zur Überplanung ist die *Unterplanung*, auch *Adhocismus* genannt. Sämtliche Planungsaktivitäten erfolgen dann nicht mehr unter differenzieller Beachtung aller relevanten Detailspekte der Planungskonstellation. Es wird allenfalls fragmentarisch geplant und auf Alternativen zu einzelnen Planungselementen verzichtet, da ein höherer Auflösungsgrad sinnlos erscheint. Dies geht auch zu Lasten der Planungskontinuität, da nach dem Motto „Heute so, morgen so!“ ad hoc und ohne Rücksicht auf vorhandene Kontextbedingungen gehandelt wird. Dörner spricht hierbei von einer „Planung nach dem Rumpelstilzchen-Prinzip“ (Dörner, 2011: 252ff.), eine Art der Planung also, die sich vollkommen losgelöst von allen einschränkenden Faktoren vollzieht.

Bei der Bewältigung von Planungsaufgaben wird zudem oft der Ruf nach „Patentrezepten“ laut, um die zeitaufwendige Suche nach neuen, innovativen Lösungsansätzen zu vermeiden. Auch wenn der Einsatz von erprobten Handlungssequenzen in wiederkehrenden Situationen durchaus sinnvoll sein kann, sollte man vom Grundsatz her nicht verkennen, dass „Patentrezepte“ bei neuen, komplexen Planungskonstellationen kaum von Nutzen sind. Werden solche „Patentrezepte“ dennoch wider besseren Wissens eingesetzt und somit automatisierter Bestandteil des eigenen Verhaltensrepertoires, spricht man von *Methodismus*, also einer „unreflektierte[n] Verwendung einer einmal erlernten Sequenz von Aktionen“ (Dörner, 2011: 257). Lehramtsanwärterinnen und -anwärter äußern beispielsweise oft zu Beginn ihres Referendariats den Wunsch, erprobte „Unterrichtsrezepte“ an die Hand zu bekommen, die auch in ihren Lerngruppen problemlos funktionieren. Dies klappt in der Regel aber nicht, weil solche „Patentrezepte“ die zwischen den einzelnen Lerngruppen variierenden fachlichen, methodischen und sozialen Voraussetzungen nicht angemessen berücksichtigen.

1.2 Grundlagen der Unterrichtsplanung

Die empirische Unterrichtsforschung der vergangenen Jahre hat sich im Wesentlichen mit der Frage auseinandergesetzt, welche Faktoren sich positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirken. Die Erkenntnisfortschritte in diesem Bereich weisen darauf hin, dass es auf die Frage, was guten Unterricht ausmacht, keine einfache Antwort geben kann, weil schulische Lehr- und Lernprozesse von einer Vielzahl von Kontextfaktoren beeinflusst werden, die ihrerseits komplexe Wechselbeziehungen aufweisen. Im deutschsprachigen Raum haben sich mittlerweile die auf empirischen Befunden basierenden, systematisch aufbereiteten Unterrichtsqualitätsmerkmale von Helmke (2015) und Meyer (2014) etabliert. Aus internationaler Perspektive haben insbesondere die Befunde der von Hattie (2014) durchgeführten Studien dazu beigetragen, lernförderliche wie lernhemmende Faktoren zu identifizieren und evidenzbasierte Optimierungsmöglichkeiten von Schule und Unterricht aufzuzeigen. Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs ist vor allem geprägt durch eine stärkere Bündelung und Reduzierung dieser Merkmale zu basalen Merkmalsdimensionen. Neben der Strukturiertheit und einem schülerorientierten Sozialklima stellt das Konzept der kognitiven Aktivierung eine wesentliche Grunddimension der Unterrichtsqualität dar (vgl. Kunter et al., 2011: 13).

Umso bemerkenswerter ist es, dass im Bereich der empirischen Unterrichtsforschung das Thema Unterrichtsplanung bis dato vergleichsweise selten Gegenstand empirischer Forschung war. Arnold & Koch-Priewe (2010) führen dazu aus, dass „die Unterrichtseffektivitätsforschung die Planungsleistungen von Lehrkräften bislang kaum berücksichtigt hat“ (Arnold & Koch-Priewe, 2010: 410). Dabei wird in den KMK-Standards für die bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung von angehenden Lehrkräften explizit Planungskompetenz eingefordert:

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch. (KMK, 2014: 7)

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die eingeforderte Planungskompetenz als Konstrukt bislang nicht hinreichend valide operationalisiert ist und es in der Folge an geeigneten Instrumenten zur empirischen Messung der Qualität von Unterrichtsplanungen fehlt.

Traditionellerweise erfolgen konzeptuelle Planungen von Lernangeboten in direktem oder indirektem Bezug auf zum Teil sehr unterschiedliche didaktische Modelle. Arnold & Rakhkockhine (2010) vertreten die These, dass die didaktischen Modelle der Unterrichtsplanung vor dem Hintergrund der jeweils unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Paradigmen in den nationalen Bildungssystemen entstanden und für die Ausbildung von Lehrkräften kontinuierlich modifiziert worden seien. Insofern sei davon auszugehen, dass die verschiedenen Konzeptionen für Unterrichtsplanung gleichsam landestypische Unterrichtsmuster repräsentieren (vgl. Arnold & Rakhkockhine, 2010: 396) und gewissermaßen als „schablonenhafte Vorlagen“ (Blankertz, 1969: 48) für die Planung des Unterrichts genutzt werden. Neben diesen Inhalten der Lehrerausbildung sind es insbesondere die subjektiven Sozialisationserfahrungen der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler sowie als (angehende) Lehrerinnen und Lehrer in den nationalen Bildungssystemen („*cultural participation*“), welche sich auf das Planungshandeln der Lehrkräfte auswirken (vgl. Arnold & Rakhkockhine, 2010: 396).

Weitestgehend unstrittig innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses ist die hohe Relevanz von Unterrichtsplanung hinsichtlich eines professionellen Handelns von Lehrkräften. Yinger & Hendricks-Lee (1995) betonen die zentrale Rolle, welche die Unterrichtsplanung für das Lehren und Lernen einnimmt und resümieren:

Planning is an essential component of teaching. Teachers are responsible daily and over the course of the year for selecting and designing subject matter-based learning experiences reflecting a school curriculum and community learning goals. A teacher must also be ready to respond to student needs and interests and be ready to make the most of unanticipated learning opportunities arising in instructional interactions. Doing this successfully requires preparation. (Yinger & Hendricks-Lee, 1995: 188)

Daran anknüpfend weisen Causton-Theoharis, Theoharis & Trezek (2008) der Unterrichtsplanung einen besonders hohen Stellenwert im Kontext der Lehrerbildung zu. Für sie bildet das Erlernen von Unterrichtsplanung gleichsam den archimedischen Punkt, von dem aus sich das komplexe Wirkungsgefüge des Unterrichts in Theorie und Praxis professionell erschließen lässt.

Teaching lesson planning or lesson design is a pivotal moment in teacher education. It is at this point when we are, in essence, teaching future educators how to think about the relationship between educational theories, lesson planning, instructional strategies, students and learning. It is at this point when theory intersects with practice. (Causton-Theoharis et al., 2008: 383)

Nachdem der Stellenwert der Unterrichtsplanung im Rahmen der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften skizziert wurde, sollen nun grundlegende Begriffsbestimmungen vorgenommen werden. Anschließend werden Aspekte

der generellen Planbarkeit von Unterricht erörtert und prominente Theoriemodelle zur Unterrichtsplanung vorgestellt, welche auf die dispositionalen Fähigkeiten von Lehrpersonen sowie auf spezifische Kontextbedingungen von Planungssituationen fokussieren und gleichzeitig wichtige Erklärungsansätze für das Planungshandeln von Lehrkräften liefern.

1.2.1 Zum Begriff „Unterrichtsplanung“

Interessanterweise war der Begriff „Unterrichtsplanung“ bis Anfang der 1980er Jahre kein zentraler Begriff in der pädagogischen Forschung. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die Planungstätigkeit von Lehrkräften vornehmlich als *Unterrichtsvorbereitung* bezeichnet, eine keineswegs zufällige Begriffswahl, stand dahinter doch die damals schon populäre These von der prinzipiellen Unplanbarkeit des Unterrichts. Einige Autoren vertraten diesbezüglich die Position, dass Lernen abhängig von der Gunst der Stunde sei und somit durch keine noch so gute Unterrichtsplanung garantiert werden könne (vgl. z. B. Tebrügge, 2001: 10ff.).

Erst mit Beginn der 1980er Jahre wurde Unterrichtsplanung allmählich Gegenstand bildungswissenschaftlicher Forschung in Deutschland (vgl. Tebrügge, 2001: 13f.). Allerdings lässt sich eine einheitliche Definition des Begriffs „Unterrichtsplanung“ in der einschlägigen pädagogischen Literatur nicht finden. So bezeichnen beispielsweise Bromme & Seeger (1979) mit Unterrichtsplanung „alle Tätigkeiten, die das (eigene) unterrichtliche Handeln zum Gegenstand haben und dazu dienen, dieses unterrichtliche Handeln optimal zu organisieren. Dies schließt sowohl die eher antizipatorische Unterrichtsvorbereitung im engeren Sinne wie auch die Bewertung und Beurteilung vergangenen unterrichtlichen Handelns ein (was üblicherweise unter Nachbesprechung verstanden wird)“ (Bromme & Seeger, 1979: 4). An anderer Stelle heißt es, Unterrichtsplanung sei „ein kognitiver Vorgang (Ereignisse resümieren, antizipieren, schlussfolgern, auswählen, bewerten), der selbst wieder kognitive Inhalte, nämlich Wissen, Vorstellungen, Erinnerungen zum Gegenstand hat und dessen Produkt, der Plan nämlich, selbst wieder wirksam werden kann, indem er Teil des Wissens des Lehrers wird (in niedergeschriebener wie auch im Gedächtnis gespeicherter Form)“ (Bromme & Seeger, 1979: 60). Bromme (1981) betrachtet Unterrichtsplanung ganz allgemein als ein Problem, für das von den Lehrkräften unter Rückgriff auf professionelle Wissensbestände eine Lösungsstrategie gefunden werden muss. In ganz ähnlicher Weise schlägt Seifried (2014) vor, Unterrichtsplanung als „Makroprozess zu verstehen, der sowohl die Problembestimmung bzw. Aufgabenstellung als auch die Entwicklung eines Handlungsschemas unter individuellen Zielvorstellungen sowie Überzeugungen von Lehrkräften umfasst“ (Seifried, 2014: 15). König, Buchholtz & Dohmen (2015) gehen davon aus, dass erfolgreiche Problemlösungen im Sinne der Entwicklung von passgenauen Handlungsschemata beim Planen von Unterricht umso wahrscheinlicher sind, je mehr die Lehrkräfte – neben affektiv-motivationalen Dispositionen – über ein breites fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen verfügen. Bereits Bauer, Kopka & Brindt (1996) sind auf Basis der Befunde einer empirischen Studie zur pädagogischen Professionalität und Lehrerarbeit zu dem Ergebnis gekommen, dass das Planungshan-

deln von Lehrkräften im Hinblick auf ein professionelles Handeln von Lehrkräften von zentraler Bedeutung ist. Auch Baumert & Kunter (2006) heben in ihrem Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften die allgemeine Bedeutung von Unterrichtsplanung für erfolgreiches Lehren und Lernen hervor. Ob bei den Schülerinnen und Schülern beispielsweise Interesse am Lernen geweckt wird, ist für Baumert & Kunter „keine Frage des intuitiven Fallverstehens, sondern eine Frage der sorgfältigen Unterrichtsplanung“ (Baumert & Kunter, 2006: 476). Allerdings legen Baumert & Kunter den Fokus ihrer Betrachtungen auf das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte bei der Durchführung ihres Unterricht, wodurch das dafür nötige Wissen und Können beim Planen von Unterricht „zumeist nur unterschwellig Beachtung [findet]“ (Wernke & Zierer, 2017a: 7).

Sandfuchs (2009) favorisiert eine eher pragmatisch orientierte Definition von Unterrichtsplanung und bezeichnet damit „alle dem Unterricht vorausgehenden Maßnahmen [...], die das Lehren und Lernen im Unterricht selbst optimieren sollen“ (Sandfuchs, 2009: 512). Damit konzentriert er sich auf die dem Unterricht *vorgelagerte* Planung. Dabei treffen Lehrkräfte didaktisch-methodische Entscheidungen, die vom Grundsatz her rational zu legitimieren sind. Solche Entscheidungsprozesse variieren durchaus mit Blick auf den Grad der Achtsamkeit und Bewusstheit von Lehrkräften, da sie diese Planungsentscheidungen „explizit oder implizit, bewusst oder intuitiv, mit oder ohne eine differenzierte Analyse der Bedingungen des zu modellierenden Unterrichts“ (Tänzer, 2017: 135) treffen. Gerade von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern in der zweiten Phase der Lehrerausbildung wird erwartet, dass sie über entsprechende Planungskompetenzen verfügen, um Lernvorhaben professionell planen und die dabei getroffenen Planungsentscheidungen begründen zu können (vgl. Sandfuchs, 2009).

Andere Autorinnen und Autoren wiederum haben den Versuch unternommen, anstelle konkreter Begriffsbestimmungen die zentralen Kernelemente der Unterrichtsplanung herauszuarbeiten. Posch, Schneider & Mann (1989) haben hierzu ein Planungsmodell entwickelt, welches drei verschiedene Elemente der Unterrichtsplanung beinhaltet:

- die Bereitstellung von strukturierten und verständlichen Inhalten
- die Bereitstellung von Fragen, Aufgaben und Problemen zu diesen Inhalten und
- die Rückmeldung über die Qualität der Lösung der Probleme und der Verarbeitung der Inhalte. (Posch et al., 1989: 47)

Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu dem eher funktional ausgerichteten Planungsverständnis im angloamerikanischen Raum. Stellvertretend für eine ganze Reihe amerikanischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kann hier auf Chatel (2002) verwiesen werden. Sie betrachtet einen Unterrichtsplan als Designaufgabe, die vermittelt über Probehandlungen die Gestaltung effektiver Unterrichtsangebote ermöglichen soll.

A lesson plan may be defined as a systematic design for the development, implementation, and evaluation of instruction. It is a rehearsal for delivering effective instruction in that it provides the teacher the opportunity to anticipate instructional and learning needs and make plans to address them before stepping in front of the students. (Chatel, 2002: 1)

Vor diesem Hintergrund wurden eine Reihe von Planungsvorlagen („planning templates“) entwickelt, die sich in empirischen Untersuchungen wiederholt als besonders lern- und leistungsförderlich bewährt haben (vgl. Friesen, 2010). Bekannt geworden ist vor allem das Modell von Rosenshine & Stevens (1986), welches in der amerikanischen Tradition als universelles Instrument für die Planung von Unterricht eingesetzt wird und insgesamt sechs Kernelemente vorsieht:

1. Review, check previous day's work (and reteach, if necessary)
2. Present new content / skills
3. Guided student practice (and check for understanding)
4. Feedback and correctives (and reteach, if necessary)
5. Independent student practice
6. Weekly and monthly reviews (Rosenshine & Stevens, 1986: 379)

Greimel-Fuhrmann (2017: 39) verweist in diesem Zusammenhang auf die Gemeinsamkeiten zwischen dem Modell von Rosenshine & Stevens (1986) und dem Ansatz von Posch, Schneider & Mann (1989). Die Forderung von Posch, Schneider & Mann (1989) nach strukturierten und verständlichen Inhalten haben bei Rosenshine & Stevens (1986) in den ersten beiden Schritten ihre Entsprechung, die Bearbeitung von Aufgaben und Problemen zu diesen Inhalten spiegelt sich in den Schritten 3, 5 und 6 wider und der vierte Punkte („Feedback and correctives“) verweist auf die Rückmeldung über die Qualität der Lösung der Probleme und der Verarbeitung der Inhalte.

1.2.2 Lässt sich Unterricht planen?

Im Diskurs um die prinzipielle Planbarkeit von Unterricht wird immer wieder die Frage erörtert, inwiefern Unterricht überhaupt planbar ist. Gegner der Unterrichtsplanung argumentieren, dass vor dem Hintergrund der Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsverlaufs die Planung von Unterricht hinfällig sei. Lernen erfolge stets spontan, flexibel und kreativ; geplante Lernangebote würden dem widersprechen, weil sie keine situative Offenheit zulassen würden. Mittel- bis langfristig würde ein geplanter Unterricht den Blick für vielversprechende Alternativen verstellen und der Unterricht insgesamt zu einer monotonen Angelegenheit degenerieren. Borko & Livingston (1989) gehen beispielsweise davon aus, dass erfolgreiches Unterrichten von der Fähigkeit der Lehrkräfte zur Improvisation während des laufenden Unterrichts abhängt, was aufgrund der generellen Unvorhersehbarkeit unterrichtlicher Interaktionen nur bedingt planbar sei. Dahinter steht die Auffassung, wonach Lehren und Lernen immer das Ergebnis eines interaktiven Aushandlungsprozesses ist, der seinerseits in vielfältige Kontexte eingebettet und infolgedessen nur schwer zu antizipieren ist (vgl. Mehan, 1979).

Die Befürworter von Unterrichtsplanung betonen dagegen, dass Planung und Improvisation keine Gegensätze darstellen. Professionelle Unterrichtsplanung zeichne sich gerade dadurch aus, dass die Planung Alternativen und situative Offenheit vorsehe (vgl. Sandfuchs, 2009: 512f.) Somit sei eine flexible, anpassungsfähige und offene Planung möglich, die genügend Spielraum für elastische Feinabstimmungen im Unterrichtsverlauf zulasse. Auch Yinger & Hendricks-Lee (1995) sehen zwischen Planung

und Improvisation keine Gegensätze und schlagen einen pragmatischen Planungsansatz vor, der Freiheitsgrade für spontane und flexible Anpassungen im Unterricht vorsieht:

Getting ready for interaction as dynamic as that which occurs during instructional lessons seems to be less a matter of prediction and control and more a matter of preparation and responsiveness. In this framework, planning that produces more general, flexible, and activity-based plans will be more useful than narrowly specified, objective-oriented plans. Also, plans become more useful if they are not designed to be implemented as a means of controlling interaction, but rather as a framing device that provides a starting point of instructional interaction. (Yinger & Hendricks-Lee, 1995: 190)

Luhmann & Schorr (1979: 347) vertreten die These, dass das Erziehungssystem strukturell ein grundlegendes Technologiedefizit aufweist. Parallel zur Entwicklung der Industrialisierung im 18. Jahrhundert gewann der Begriff „Technologie“ zunehmend an Bedeutung und bezeichnet seitdem „die Wissenschaft von denjenigen Kausalverhältnissen, die praktischen Intentionen zugrunde liegen und nach denen das Handeln sich richten muß, wenn es Erfolg haben will“ (Luhmann & Schorr, 1979: 345). Luhmann & Schorr betonen, dass sich ein solches Begriffsverständnis nicht ohne weiteres auf pädagogische Situationen übertragen lässt, weil Technologie in diesem Sinne die Kombination von *Kausalität*, *Rationalität* und *Sozietät* (verstanden als die Selbstreferentialität aller am Unterricht beteiligten Akteure) im pädagogischen Denken und Handeln impliziert, welche sich spätestens seit dem kategorischen Imperativ Kants als performativer Widerspruch darstellt. Während *Kausalität* in diesem Kontext die Vorstellung zeitlich linearer, gesetzmäßig und objektiv erfassbarer Abfolgen von Ursachen und Wirkungen bedeutet, orientiert sich *rationales Handeln* in erster Linie an abwägenden Zweck-Mittel-Überlegungen. Laut Luhmann & Schorr lassen sich *Kausalität* und *Rationalität* in pädagogischen Interaktionsprozessen in dieser Form nicht mit der *Selbstreferentialität der Akteure* (Lehrende und Lernende) vereinen. Als Kerngedanken arbeiten die Autoren heraus, dass die Autonomie und Selbstständigkeit sich selbstreferentiell verhaltender und operierender Subjekte sowohl funktional als auch moralisch im Widerspruch zu den gesetzmäßigen Ordnungsmechanismen von Kausalität und Rationalität stehen (vgl. Luhmann & Schorr, 1979: 345). Funktional deshalb, weil autonomes Denken, Wollen und Handeln sich nicht direkt durch vorstellungsunabhängige, kausal-technologische Gesetzmäßigkeiten planen und steuern lässt, moralisch, weil es „unsittlich ist, den Menschen als Mittel für vorweg feststehende Zwecke einzusetzen“ (Luhmann & Schorr, 1979: 356f.).

In Anbetracht der Grundproblematik eines Technologiedefizits in Unterrichtssituationen stellt sich auch in diesem Kontext somit die Frage, ob und inwiefern sich Unterricht überhaupt planen lässt. Luhmann & Schorr sind der Ansicht, dass dies nicht das Ende planerischer Tätigkeiten bedeutet, im Gegenteil, sie fokussieren stattdessen den Umgang mit den „Problemen multipler Systemreferenzen“ (Luhmann & Schorr, 1979: 350) im Rahmen der Unterrichtsplanung und skizzieren ein neues Verständnis von sozialen Systemen, das sich gerade für die Planung und Durchführung von Unterricht fruchtbar machen lässt:

Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektive Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müßte. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich ‚falsche‘ Kausalpläne, an denen die Beteiligten sich selbst in bezug auf sich selbst und in bezug auf andere Beteiligte orientieren. Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie. (Luhmann & Schorr, 1979: 352)

Und an anderer Stelle heißt es:

Es muss deshalb in sozialen Systemen zusätzliche Orientierungspunkte formaler Art geben, die dem Handeln eine (relativ) rationale Qualität verleihen, die nicht ohne weiteres am Grade der Zweckerreichung oder gar an der Relation von Aufwand und Ertrag (Wirtschaftlichkeit) zu messen ist. (Luhmann & Schorr, 1979: 357)

Luhmanns und Schorrs Analyse führt in der Konsequenz – wie oft fälschlicherweise rezipiert – also keineswegs zu einer kategorischen Abkehr von Unterrichtsplanung, sondern die Autoren plädieren für die Relativierung eines rein technischen Verständnisses von Unterrichtsprozessen. Damit wurde gewissermaßen ein Paradigmenwechsel in der Unterrichtsplanung eingeleitet, der ein neues Planungsverständnis mit sich brachte: die Abkehr von deterministischen Unterrichtstechnologien mit kausalem Geltungsanspruch hin zu qualitativen Lernangeboten, welche den Lernenden – trotz eines prinzipiell unsicheren, störanfälligen Unterrichts – kompetenzorientierte Lernsituationen, Anregungen und Anstöße zur Verfügung stellen sollen. Es kann nicht oft genug darauf hingewiesen werden, dass solche Lernangebote unterschiedlich gut geplant und im Hinblick auf die Wirkungen unterschiedlich erfolgreich sein können (vgl. Sander, 2015: 227). Um diese Qualitätsunterschiede abbilden, klassifizieren und beurteilen zu können bedarf es aktuell neben der Entwicklung objektiver, reliabler und valider Gütekriterien insbesondere einer umfangreichen Exploration des Forschungsfeldes im Sinne einer kritischen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Planungspraxen von Lehrkräften.

1.2.3 Rahmenbedingungen beim Planen von Unterricht

Clark & Peterson (1984) haben ein Modell (Abb. 2) zum Denken und Handeln von Lehrkräften entwickelt, das bis heute vor allem im anglo-amerikanischen Raum als theoretischer Referenzrahmen für Studien genutzt wird und die Forschung zur Unterrichtsplanung insofern nachhaltig geprägt hat. Clark & Peterson betonen, dass es sich dabei nicht um ein empirisch validiertes Modell handelt, sondern sie wollen es als basale Heuristik verstanden wissen, die im Sinne eines „*advance organizer*“ in der Beschäftigung mit den Themen Unterrichtsplanung und -durchführung genutzt werden kann.

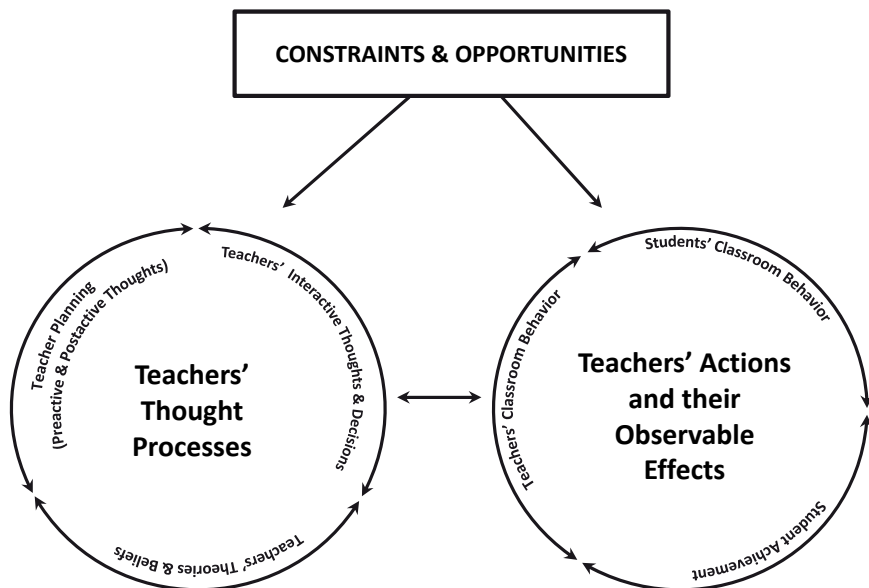


Abbildung 2: Modell des Denkens und Handelns von Lehrkräften nach Clark & Peterson (1984: 8); Nachbildung J.W.

Die erste Dimension („*Teachers' thought processes*“) umfasst die Gedanken von Lehrkräften beim Planen, während des Unterrichts sowie ihre subjektiven Theorien und Überzeugungen zum Verständnis von Lehren und Lernen. Da es sich hierbei um nicht direkt beobachtbare Vorgänge handelt, bedarf es zur Erforschung dieser Prozesse des Einsatzes introspektiver Methoden der Datenerhebung.³ Unter die zweite Dimension („*Teachers' Actions and their Observable Effects*“) werden alle beobachtbaren Phänomene in der konkreten Unterrichtssituation subsumiert, die sich auf das Lehrerverhalten und auf das Verhalten sowie auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beziehen können. Die Doppelpfeile deuten an, dass Clark & Peterson von zirkulären Interdependenzen zwischen diesen Variablen ausgehen. Dies steht im direkten Widerspruch zum Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Seidel & Shavelson, 2007: 456ff.) in der Tradition der amerikanischen Teacher-Effectiveness-Forschung, weil hierbei oft ein einseitiger Wirkungszusammenhang vom Lehrerverhalten, über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler postuliert wird. Im Rahmen der Teacher-Effectiveness-Forschung wird bis heute dieser angenommene Transmissionsmechanismus erforscht und nach spezifischen Einflussfaktoren im Lehrerverhalten gesucht, welche die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler begünstigen.⁴ Einflüsse des Schülerverhaltens auf das Lehrerverhalten oder mögliche Effekte der Lernleistungen auf das Verhalten von Lehrenden wie Lernenden bleiben bei diesem Forschungsparadigma dagegen weitestgehend unberücksichtigt. Insofern erweitert das Modell von Clark & Peterson den Blick für solche bislang von der Forschung

3 Solche und weitere gängige Forschungsmethoden werden eingehend in Kapitel 4.1 vorgestellt.

4 Eine gute Übersicht zu den Faktoren erfolgreichen Unterrichts aus der Teacher-Effectiveness-Forschung findet sich bei Kiel (2010: 776f.).

wenig beachteten Wechselbeziehungen. Auch das Denken und Handeln von Lehrkräften sind nach Clark & Peterson wechselseitig miteinander verflochten und bedingen sich in vielerlei Weise gegenseitig. Der Möglichkeitsraum lehrerbezogenen Denkens und Handelns ist dabei nach Clark & Peterson immer situativen Kontextbedingungen unterworfen, die das Resultat einer spezifischen Konstellation von Einschränkungen und Möglichkeiten sind. Dies können zum Beispiel regionale Besonderheiten der Schule sein, Schulleiter, die ihren Lehrkräften mehr oder weniger Freiheitsgrade einräumen, die materielle und personelle Ausstattung der Schule oder normative Vorgaben durch Richtlinien, Lehrpläne oder schulinterne Curricula.

Haas (1998) bezieht sich im Rahmen seiner empirischen Untersuchung zum Planungshandeln von Lehrkräften auf das Modell von Clark & Peterson (1984), welches er zu einem kognitiv-konstruktivistischen Modell erweitert (Abb. 3). Er betont zum einen, dass es sich bei der Wahrnehmung des äußeren Kontextes in Gestalt von Zwängen und Möglichkeiten bereits um eine individuelle Konstruktionsleistung des Subjekts handelt. Grund hierfür sind die individuellen emotionalen und kognitiven Strukturen, welche die wahrgenommenen Signale verarbeiten. Tatsachen und Sachverhalte innerhalb des äußeren Kontextes können damit unterschiedlich bewertet werden. Was für

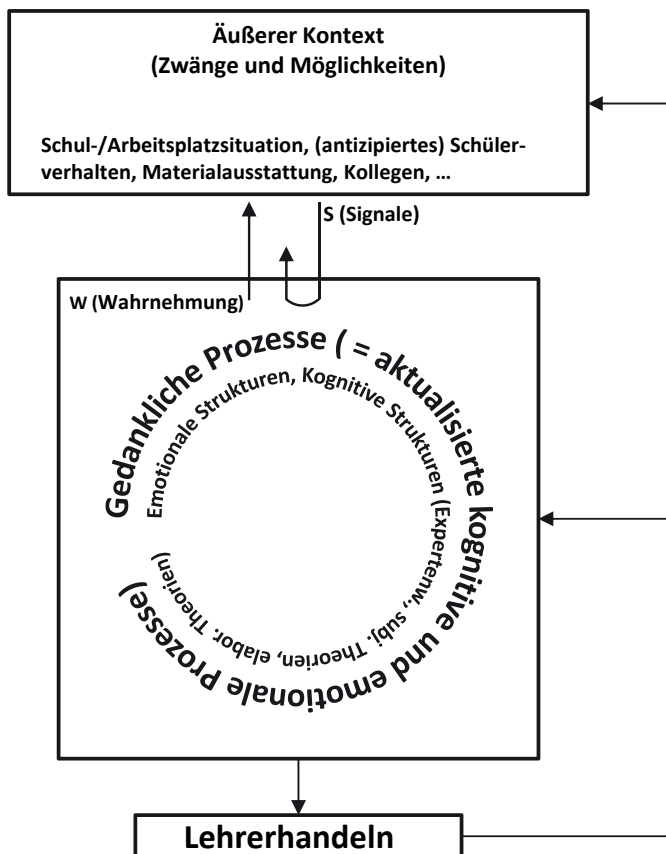


Abbildung 3: Kognitiv-konstruktivistisches Modell zum Lehrerhandeln nach Haas (1998: 66); Nachbildung J.W.