

---

Klaus Zierer/Jochen Werner/Stephan Wernke

## **Besser planen? Mit Modell!**

Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung  
eines Planungskompetenzmodells

---

### **Zusammenfassung**

*Der Blick auf die aktuelle Forschungslandschaft zum Professionswissen von Lehrkräften ist erfreulich, denn ihm wird große Aufmerksamkeit zuteil. Das vorherrschende Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) ist dabei hilfreich und ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung; es kann aber nicht das Ende aller Bemühungen darstellen. Denn wenn man sich insbesondere auf den Kompetenzerwerb konzentriert, so fällt auf, dass eine Dimension unterrepräsentiert ist: die Planungskompetenz. Die Bedeutung der Unterrichtsplanung wird damit unverhältnismäßig reduziert, denn im Planen verbinden sich pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Der Unterrichtsplanung sollte demnach mehr Aufmerksamkeit zukommen. So ist bisweilen ungeklärt, was genau Planungskompetenz ist, worin sie besteht und ob es Kompetenzstufungen gibt. Der folgende Beitrag legt grundsätzliche, auf der Grundlage empirischer Ergebnisse basierende Überlegungen zur Modellierung von Planungskompetenz dar.*

*Schlüsselwörter: Unterrichtsplanung, Planungskompetenz, Professionalisierung*

### **Better Planning? With Models!**

Empirically Based Considerations for the Development  
of a Planning Competence Model

#### **Summary**

*Currently, a lot of attention is given to research on the professionalism of teachers. In this field, the dominating model of professional competence (Baumert/Kunter 2006) is helpful and important, but with the focus on the development of competences, there is one underrepresented dimension: the planning competence. The importance of les-*

*son planning is reduced disproportionately, as pedagogical knowledge, content knowledge and pedagogical content knowledge are combined through the planning process. Therefore, we should pay more attention to planning skills. It is still unclear what planning competence consists of and if there are various stages of competence. Based on empirical results, the following article outlines basic considerations for modelling planning competence.*

*Keywords: lesson planning, planning competence, teacher professionalization*

## 1. Theoretischer Hintergrund

Wirft man einen Blick in die Standards für die Lehrerbildung, findet man dort die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren. Sie bilden die zentralen Aufgabenfelder einer Lehrkraft ab, wobei das Unterrichten vielerorts als das „Kerngeschäft“ einer Lehrkraft beschrieben wird. Zu den Bestimmungsmerkmalen von Unterricht zählt, dass dieser institutionalisiert, professionalisiert, im besonderen Maß intendiert und weitgehend planmäßig ist. Vor diesem Hintergrund kann die Planung als eine Schlüsselstelle des Unterrichts bezeichnet werden, die über Erfolg oder Misserfolg entscheiden kann, auch wenn kein kausaler Zusammenhang besteht: „Gut“ geplante Stunden können ebenso misslingen, wie „schlecht“ geplante Stunden gelingen können. Allein vom Planungshandeln einer Lehrkraft her lassen sich somit keine Rückschlüsse auf den Unterrichtserfolg ziehen. Häufig spielen dafür noch andere Faktoren eine Rolle.

Ebenso unstrittig ist, dass eine „gute“ Planung hilfreich sein kann, entsprechende Faktoren vorab in den Blick zu nehmen. Die Wahrscheinlichkeit eines Gelingens kann damit erhöht und die des Scheiterns verringert werden.

Im Kontext der Lehrerbildung und der Professionalisierungsforschung hat die Planung von Unterricht dieser Argumentation zufolge eine große Bedeutung. Den grundlegenden theoretischen Rahmen für die Unterrichtsplanung stellt traditionell die Allgemeine Didaktik. Eine Modellierung von Unterricht, wie es didaktische Modelle tun, erscheint dabei unumgänglich, weil sie aufgrund ihres Abbildungs-, Verkürzungs- und Pragmatikmerkmals (vgl. Stachowiak 1973, S. 131ff.) die Komplexität der Realität strukturieren und auf Wesentliches reduzieren hilft, theoriebasiert ist und gleichzeitig eine handlungsweisende Funktion besitzt. In diesem Sinn bilden didaktische Modelle eine wichtige Brücke zwischen Theorie und Praxis und können maßgeblich zum Professionalisierungsprozess beitragen. Betrachtet man jedoch das derzeit dominierende Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2006), welches das Professionswissen in pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterteilt, so wird das Planungswissen von Lehrkräften zwar nicht gänzlich ausgeschlossen, findet aber nur

unterschwellig Beachtung. Damit wird die Bedeutung des Planens unverhältnismäßig reduziert. Denn im Planen verbinden sich pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen.

Während die didaktischen Theorien und Modelle zur Unterrichtsplanung über Jahrzehnte hinweg ausdifferenziert und weiterentwickelt wurden und somit auch keiner Kritik ausgesetzt waren, rückten sie in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschungen. Dabei geriet die Allgemeine Didaktik als Berufswissenschaft von Lehrkräften bzw. als Ausbildungsdisziplin in die Kritik, sah man sich – ausgelöst beispielsweise durch die erste PISA-Erhebung – doch mit aufkommender Unzufriedenheit mit dem deutschen Schulsystem und der Lehrerbildung konfrontiert. Das Suchen nach „Erbschaftsanwärtern“ und ähnliche Methapern machten die Runde (vgl. Terhart 2009, S. 3), und empirische Studien zum Planungshandeln von Lehrkräften suggerierten, dass das Herzstück der Allgemeinen Didaktik, nämlich die bereits genannten didaktischen Modelle, für die Praxis nicht tauglich sei (vgl. z.B. Bromme 1981; Haas 1998; Tebrügge 2001). So schreibt beispielsweise Terhart, dass „böse Zungen behaupten, die allgemeindidaktischen Modelle seien lediglich der ‚Stoff‘ für Lehramtsprüfungen“, und „Untersuchungen über das planende und unterrichtende Handeln von Lehrern haben etwa gezeigt, dass die allgemeindidaktischen Konzepte für erfahrene Lehrer kaum noch eine Rolle spielen.“ (Terhart 2009, S. 160)

Dieser Schluss lässt sich an zahlreichen Studien festmachen, in denen sich das Planungshandeln von Lehrkräften und die quantitative sowie qualitative Ausgestaltung der Unterrichtsplanung insgesamt als sehr individueller, personen- und fachabhängiger Prozess zeigen (vgl. Haas 1998, S. 234; Stender 2014, S. 202f.). Und dennoch lassen sich aufgrund konstanter und konstituierender, also allgemeindidaktischer Merkmale des Unterrichts, beispielsweise in Form der Dimensionen des didaktischen Dreiecks, einige wiederkehrende Aspekte in den Unterrichtsplanungen feststellen: Beispielsweise kommt Bromme (vgl. 1981, S. 90) zu dem Ergebnis, dass Aufgaben und Aktivitäten als Schwerpunkt der Unterrichtsplanung zu sehen seien. In ähnlicher Weise zieht Tebrügge (vgl. 2001, S. 206f.) das Resümee, dass der Unterrichtsinhalt das Zentrum der Unterrichtsplanung darstelle. Und Stender (vgl. 2014, S. 83f.) nennt zum Beispiel Überlegungen zu den Voraussetzungen der Lerngruppe sowie methodische Überlegungen als konstante Planungsaspekte von Lehrkräften. Spätestens damit wird die Bedeutung didaktischer Planungsmodelle ersichtlich. Zwar spielen sie bei der alltäglichen Unterrichtsplanung zumeist keine explizite Rolle; implizit kommen sie aber auf vielfältige Weise zur Anwendung.

## 2. Offene Fragen

Der Blick in die aktuelle Forschungslandschaft zum Professionswissen von Lehrkräften ist erfreulich, denn der Profession von Lehrkräften wird große Aufmerksamkeit zuteil. Aktuell lassen sich im Wesentlichen drei Ansätze unterscheiden (vgl. Terhart 2011): ein biographieorientierter Ansatz, ein kompetenzorientierter Ansatz und ein strukturtheoretischer Ansatz. Auch wenn jeder dieser Ansätze wichtig erscheint – der vorherrschende Ansatz ist der kompetenzorientierte Zugang und dabei insbesondere das Modell zum professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern von Baumert und Kunter (2006). Dieses ist hilfreich und ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung; es kann aber nicht das Ende aller Bemühungen darstellen. Denn wenn man sich insbesondere auf den Kompetenzerwerb konzentriert, so fällt auf, dass eine Dimension unterrepräsentiert ist: die Planungskompetenz. In ihr kommen fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen zum Tragen und zur Anwendung. Je fundierter dieses Professionswissen (vgl. Bromme 1992; Baumert/Kunter 2006; Shulman 1986) ist, desto ausgeprägter zeigt sich die Planungskompetenz. Vor diesem Hintergrund ist darauf hinzuweisen, dass Professions-„Wissen“ nicht mit Professions-„Können“ gleichzusetzen ist, sondern durchaus Brüche und Unterschiede zwischen beiden existieren können. Das Transformationsmodell der Unterrichtsplanung von Stender (2014) liefert hierfür wichtige Überlegungen, inwieweit die Unterrichtsplanung als Prozess zur Kompilierung von Professionswissen und damit zum Entwickeln von Handlungsskripten hilfreich sein kann, um letztendlich die Unterrichtsqualität verbessern zu können (vgl. ebd., S. 33ff.).

Trotz dieses sachlogischen Stellenwertes didaktischer Modelle werden sie als wenig hilfreich für die konkrete Planung von Unterricht eingestuft. Allerdings ist dieser Schluss aus den angedeuteten Forschungen zum Planungshandeln von Lehrpersonen nur bedingt zulässig, lag doch der Fokus in diesen Studien nicht explizit auf den didaktischen Modellen. Vielmehr ist diesbezüglich festzustellen, dass kaum Forschungen zum Einsatz und zur Praktikabilität didaktischer Modelle existieren (vgl. Zierer/Wernke 2013, S. 146f.).

Die wenigen empirischen Studien legen nahe, der Planung von Unterricht und der damit verbundenen Planungskompetenz in der Forschung (wieder) mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. So ist bisweilen ungeklärt, wie sich Planungskompetenz operationalisieren lässt und wie sich entsprechende Kompetenzstufungen ausformulieren lassen. Auch die Forschung zur Wirkung und zum Nutzen von didaktischen Modellen im Planungsprozess ist noch defizitär, und Fragen wie z.B. die, ob es Unterschiede zwischen der Unterrichtsplanung mit bzw. ohne didaktisches Planungsmodell gibt, sind noch unbeantwortet. Tebrügge (2001, S. 209) gibt zwar durch ihr „Maximales Handlungsschema für die Planung von Einzelstunden“ eine

zusammenfassende Auflistung aller diesbezüglich zu tätigen Überlegungen; eine Einordnung in Form einer Kompetenzmodellierung ist jedoch nicht zu finden.

Da mit Blick auf Modulbeschreibungen an allen Standorten der Lehrerbildung der Planung von Unterricht nach wie vor eine besondere Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, das Planen von Unterricht seitens Studierender näher zu untersuchen. Zentrale Ziele wären hier herauszufinden, welche Inhalte überhaupt in den Planungen der Studierenden auftreten, ob unterschiedliche Kompetenzstufen zu identifizieren sind und welche Einflüsse die didaktischen Planungsmodelle auf die Unterrichtsplanung der Studierenden haben. Mit diesen und ähnlichen Fragen setzt sich das Projekt EEPAD auseinander.

### 3. Das Projekt EEPAD

Die eingangs skizzierten Punkte waren Anlass für das an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg initiierte Projekt EEPAD (Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik). Den Rahmen des Projektes bildet die Frage nach dem Stellenwert der Allgemeinen Didaktik als Berufswissenschaft für Lehrkräfte bzw. als Ausbildungsdisziplin für angehende Lehrkräfte. Die Projektschwerpunkte liegen auf der empirischen und theoretischen Erforschung des Planungshandelns von (angehenden) Lehrkräften im Allgemeinen und der allgemein-didaktischen Modelle im Besonderen.

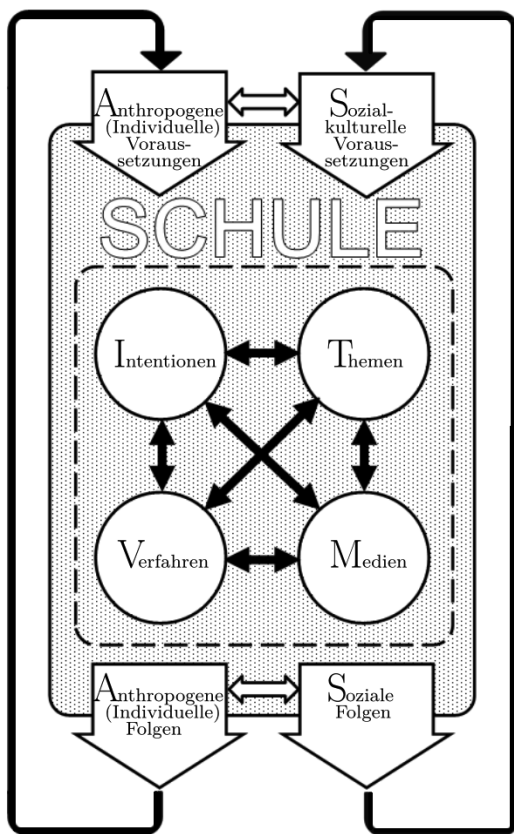
Im Folgenden werden Ergebnisse aus einem Teilprojekt vorgestellt, das sich mit der eingangs aufgeworfenen Fragestellung auseinandersetzt. Das Ziel war, eine Modellierung von Planungskompetenz vorzulegen.

#### 3.1 Informationen zur durchgeführten Studie

Zu Beginn des Sommersemesters 2013 wurden insgesamt 68 Lehramtsstudierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg dazu aufgefordert, einen Planungsentwurf für eine Unterrichtsstunde anzufertigen. Die Studierenden waren alle im 4. Semester und absolvierten das Vorbereitungsseminar für das Allgemeine Schulpraktikum. Zwingend für die Teilnahme an diesem Modul ist die vorherige Belegung des Moduls PB6 „Pädagogik und ihre Berufs- und Handlungsfelder“. Dringend empfohlen wird zudem die vorherige Ableistung des Moduls PB7 „Lehren und Lernen“. Demnach sind grundlegende pädagogische Kenntnisse seitens der Studierenden zu erwarten. In der ersten Seminarsitzung des Vorbereitungsseminars lautete die Aufgabenstellung für die Studierenden, eigenständig einen Planungsentwurf zum Thema „Aggregatzustände des Wassers – fest, flüssig, gasförmig“ für eine 5. Klasse

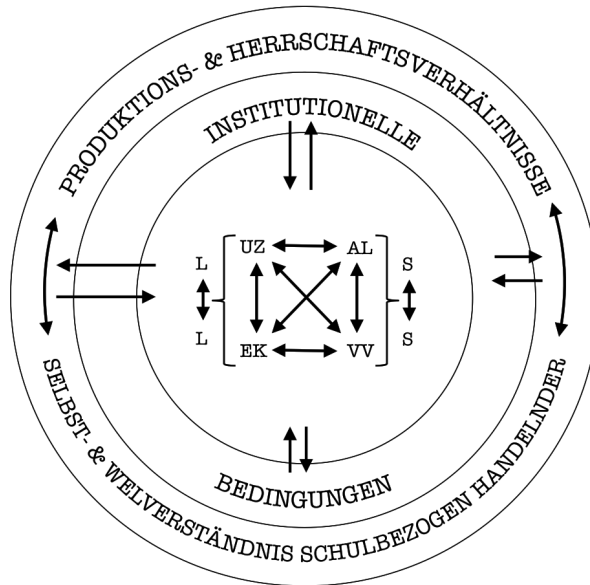
Realschule anzufertigen. Die maximale Bearbeitungszeit betrug 45 Minuten. 20 Studierende erstellten den Planungsentwurf ohne jegliche Hilfestellung; die anderen 48 Studierenden bekamen die Abbildung eines von insgesamt vier unterschiedlichen didaktischen Planungsmodellen (12 mal Berliner Modell (Heimann 1962), 12 mal Hamburger Modell (Schulz 1980), 12 mal Perspektivenschema (Klafki 1985), 12 mal Eklektisches Modell (Zierer 2010)) zur Verfügung gestellt (vgl. Abb. 1 bis Abb. 4). Die Auswahl der Planungsmodelle orientierte sich an vorausgegangenen Studien im Rahmen des EEPAD-Projektes, um entsprechende Vergleichswerte zu erhalten (vgl. Wernke/Werner/Zierer 2015). Alle Modelle waren in den genannten, im Vorfeld der Studie besuchten Modulen gleichermaßen behandelt worden.

Abb. 1: Berliner Modell



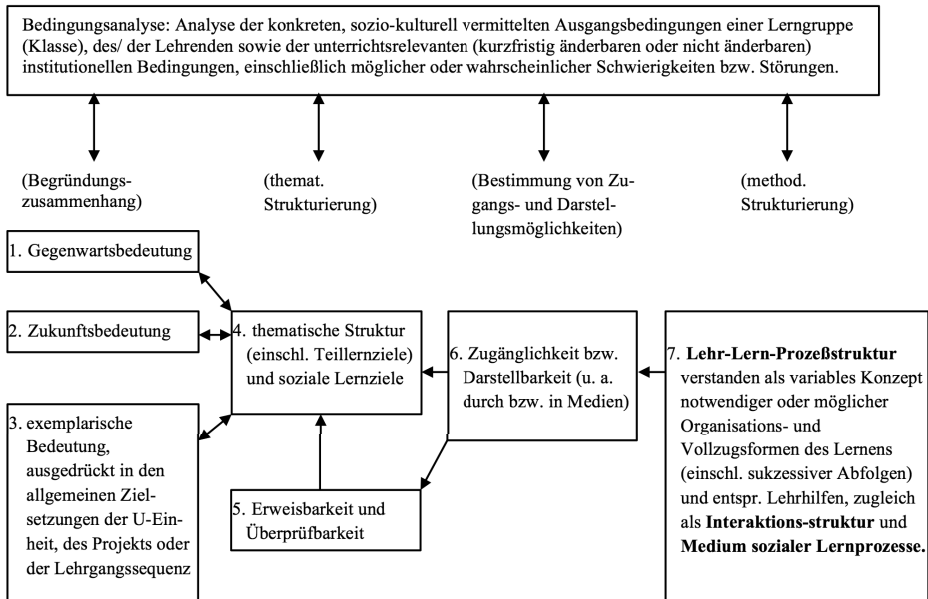
Quelle: Heimann 1962

Abb. 2: Hamburger Modell



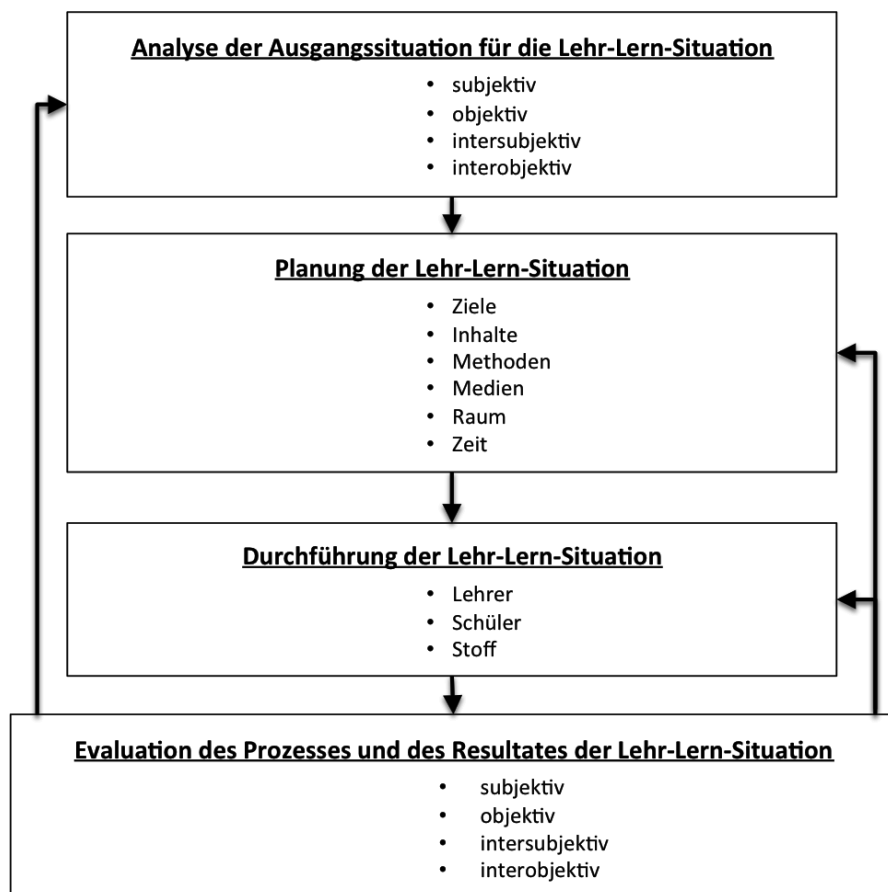
Quelle: Schulz 1980

Abb. 3: Perspektivenschema



Quelle: Klafki 1985

Abb. 4: Eklektisches Modell



Quelle: Zierer 2010

### 3.2 Auswertungsmethodik

Die Planungsentwürfe der Studierenden wurden mit der Methode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet, die im Wesentlichen zwei Auswertungsschritte vorsieht.

Ziel des ersten Auswertungsschrittes war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, durch welches sich in reduzierter und generalisierter Form der gesamte Inhalt aller Planungsentwürfe zusammenfassen lässt. Die Leitfragen für die Auswertung waren: „*Welche Inhalte werden bei der Planung von Unterricht berücksichtigt?*“ und „*Wie sind die Planungsentwürfe hinsichtlich ihrer Struktur aufgebaut?*“ Insofern wurde in-



duktiv aus den Planungsentwürfen ein entsprechendes Kategoriensystem, bestehend aus Ober- und Unterkategorien, entwickelt. Im zweiten Auswertungsschritt wurde das entwickelte Kategoriensystem am Untersuchungsmaterial angewendet, um herauszufinden, wie oft welche Ober- und Unterkategorien in den Planungsentwürfen vorkommen. Hierfür wurde jede Unterkategorie, die in einem Entwurf entdeckt wurde, mit einer 1 codiert. Wurde eine Unterkategorie nicht gefunden, wurde diese mit einer 0 codiert.

Zur Überprüfung der Reliabilität wurden zehn Prozent des Datensatzes von drei Codierern analysiert und anschließend Cohens-Kappa berechnet.

## 4. Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Der gewonnene Datensatz ermöglicht eine Auswertung aus zwei Perspektiven: zum einen aus einer quantitativen Perspektive, die bei den Planungsentwürfen in den Blick nimmt, wie oft welche Ober- und Unterkategorien genannt wurden, d.h. welche Planungsaspekte von den Lehramtsstudierenden in ihren Unterrichtsplanungen überhaupt Berücksichtigung fanden; zum anderen aus einer qualitativen Perspektive, die hypothesengenerierend versucht, Schlüsse aus den Planungsentwürfen zu ziehen, die in Richtung einer „Typenbildung“ gehen. Im Folgenden werden beide Perspektiven der Reihe nach betrachtet, wobei die quantitative Perspektive zuerst erfolgt, um darauf aufbauend die qualitative Perspektive einzunehmen.

### 4.1 Quantitative Analyse

Das Kategoriensystem wurde induktiv aus dem Forschungsmaterial entwickelt und umfasst entsprechend der oben genannten Leitfragen eine Inhalts- und eine Strukturebene.

Die Inhaltsebene besteht aus folgenden acht Oberkategorien:

- *Lerngruppe*: Diese Oberkategorie deckt alle getätigten Überlegungen zur Lerngruppe ab und gliedert sich in die Unterkategorien Vorkenntnisse/Lernstand, Leistungsniveau, Überlegungen zu möglichen Antworten/Verhalten sowie Alter.
- *Medien*: Hier werden alle Überlegungen zum medialen Einsatz erfasst. Diese gliedern sich in die Unterkategorien Arbeitsblatt/Text, Lehrbuch, Tafel, audiovisuelle Medien (Film/Musik), Plakat/Bilder, fachspezifische Lehrmaterialien, Overheadprojektor/Folien und Alltagsgegenstände/Realien.
- *Unterrichtsziele*: Hierbei wird unterschieden zwischen Zielen, die ihrer Formulierung zufolge auf inhaltliches Wissen abzielen (Inhaltsebene), und solchen, deren Formulierung Fähigkeiten/Fertigkeiten als Ziele beschreibt (Kompetenzebene).

Weiter beschreibt die Kategorie auch die Verortung der Unterrichtsziele im Kerncurriculum.

- *Unterrichtsinhalt*: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die in Bezug zum Inhalt (Gegenstand) der Stundenplanung stehen. Die Kategorie gliedert sich entsprechend in die Unterkategorien Informationen zum Inhalt einholen, (Überlegungen zur) Inhaltsauswahl bzw. Didaktische Reduktion, Überlegungen zur Sache, Lebensweltbezug der Thematik, Inhaltliche Berücksichtigung von Interessen der Lernenden bzw. deren Motivierung durch den spezifischen Unterrichtsinhalt sowie Konkrete Verortung des Inhalts im Kern- und/oder Schulcurriculum.
- *Methodik*: Die Oberkategorie Methodik untersucht, wie der ausgewählte Unterrichtsinhalt in der geplanten Unterrichtsstunde umgesetzt werden soll. Hierzu zählen Überlegungen zu möglichen Arbeitsformen und deren Zentrierungen, die konkrete Nennung von spezifischen Arbeitsaufträgen oder Fragestellungen durch die Lehrperson, Überlegungen zu den zu verwendenden Sozialformen, die Auswahl von veranschaulichenden Methoden sowie Überlegungen zu unterstützenden Methoden.
- *Verlaufsplanung*: Die Oberkategorie Verlaufsplanung bezieht sich auf die (formale) Gesamtstruktur des Unterrichts und seiner einzelnen Schritte. Sie umfasst allgemeine Überlegungen zum geplanten Unterrichtsverlauf, zur zeitlichen Struktur und zum methodischen Grundrhythmus des Unterrichts mit z.B. einer Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphase, zur didaktischen Reserve und zu einem Ausblick auf Folgestunden.
- *Rahmenbedingungen*: Unter die Oberkategorie Rahmenbedingungen fallen alle getätigten Aussagen zu Voraussetzungen von Unterricht, die Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen unveränderlich vorgegeben sind. Hierzu zählen neben allgemeinen Rahmenbedingungen die räumlichen Gegebenheiten, Unterrichtszeiten, Sicherheitsaspekte sowie die Verortung der Stunde im Kontext der Unterrichtseinheit.
- *Sonstiges*: Die Oberkategorie Sonstiges beinhaltet alle Aspekte, die keiner der oben genannten Kategorien zuzuordnen sind. Neben Überlegungen zu Hausaufgaben fallen hierunter die Unterkategorien Organisatorische Vorkehrungen sowie Erwartete Probleme und Störfaktoren.

Für die Strukturebene konnten folgende vier Oberkategorien gefunden werden:

- *Planungsauftakt*: Die Oberkategorie Planungsauftakt fragt nach dem ersten Planungsschritt der Unterrichtplanung, der dabei mit diversen Vorüberlegungen, beispielsweise zur Lerngruppe, zu Zielen oder Rahmenbedingungen, oder auch direkt mit inhaltlichen Überlegungen beginnen kann.
- *Planungsfolge*: Die Oberkategorie Planungsfolge untersucht die Abfolge der verschiedenen Planungsschritte und kann in eine der Unterkategorien Chronologische Unterrichtsverlaufsplanung, Eingebettete Unterrichtsverlaufsplanung und Thematisierung von Planungsdeterminanten ohne erkennbare Reihenfolge eingeteilt werden.

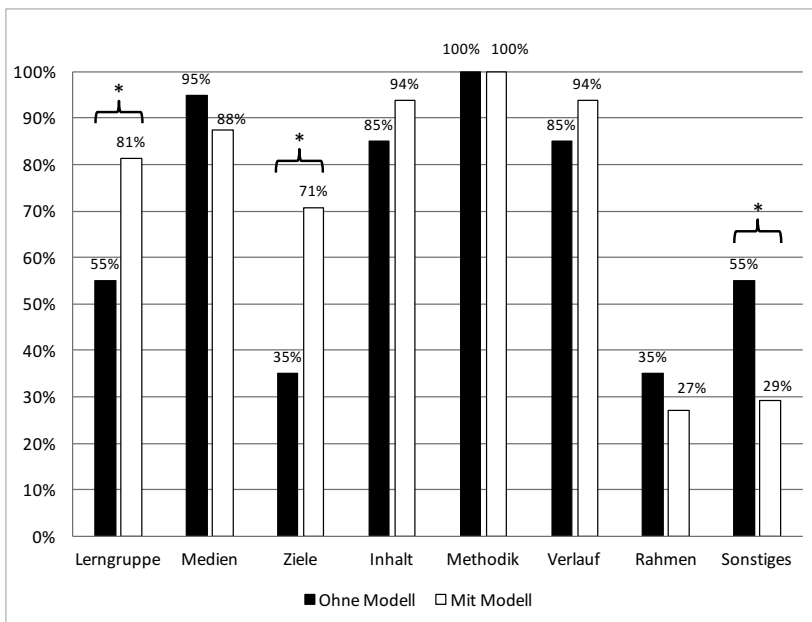
- *(Äußere) Planungsstruktur*: Die Oberkategorie äußere Struktur untersucht die Form/Struktur der Unterrichtsverlaufsplanung und kann entsprechend den Unterkategorien Fließtext, Phasenstruktur und Rasterplanung zugeordnet werden.
- *Modellnutzung*: Die Oberkategorie Modellnutzung definiert den Grad der Auseinandersetzung bzw. Nutzung der beigelegten Unterrichtsplanungsmodelle bei der Unterrichtsplanung. Hierbei lassen sich folgende Unterkategorien, auch mehrfach codiert, zuordnen: Auseinandersetzung mit Modell sowie Naive bzw. Sophistierte Begriffsübernahme.

Die Oberkategorien beider Ebenen setzen sich aus jeweils drei bis neun Unterkategorien zusammen. Insgesamt besteht das Kategoriensystem aus 61 Unterkategorien. Bei der Prüfung der Intercoderreliabilität mit drei Codierern wurde ein Wert von  $K = 0,73$  erzielt, der auch im Hinblick auf den Differenzierungsgrad des Kategoriensystems als gut eingestuft werden kann (vgl. Mayring 2010, S. 3).

#### 4.1.1 Ergebnisse auf der Inhaltsebene

Betrachtet man den Datensatz vor dem Hintergrund der Nennung der Oberkategorien auf dieser Ebene in Abhängigkeit von der Planung mit oder ohne Modell, so lässt sich folgendes Diagramm erstellen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Vergleich Oberkategorien auf der Inhaltsebene bei Planung mit bzw. ohne Modell



Anmerkung: \* = signifikanter Unterschied (2-Seitig), Exakter Test nach Fisher,  $p < .05$

Quelle: eigene Darstellung

Während in den Oberkategorien *Medien*, *Unterrichtsinhalt* und *Methodik* keine signifikanten Unterschiede feststellbar sind, zeigt sich ein signifikanter Vorteil bei der Planung mit Modell im Hinblick auf die Berücksichtigung von *Zielen*: In 72 Prozent der Planungsentwürfe mit Modell wird auf die Ziele des Unterrichts eingegangen, während nur in 38 Prozent der Planungsentwürfe ohne Modelle dieser Aspekt berücksichtigt wird. Hält man sich die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung vor Augen, die die Klarheit der Lehrperson hinsichtlich der Ziele betonen (vgl. Helmke 2014; Meyer 2012; Hattie 2009), so wird der Gewinn des Einsatzes von didaktischen Modellen ersichtlich. Ein ähnliches Ergebnis lässt sich für die Oberkategorie *Lerngruppe* anführen: Hier werden in 81 Prozent der Planungsentwürfe mit Modell entsprechende Überlegungen angestellt, wohingegen in Planungsentwürfen ohne Modell nur zu 58 Prozent diese Perspektive eingenommen wird. Der einzige Bereich, in dem Planungsentwürfe ohne Modell signifikant höhere Werte im Vergleich zu Planungsentwürfen mit Modell erzielen, ist der Bereich *Sonstiges* – also alle jene Überlegungen, die den Oberkategorien nicht zugeordnet werden können und somit vornehmlich beiläufige, häufig sogar unwesentliche Aspekte beinhalten. Insgesamt deutet sich somit an, dass Planungsentwürfe mit Modell in einigen Bereichen signifikant mehr Planungsüberlegungen beinhalten, insbesondere in jenen, die aus Sicht der empirischen Bildungsforschung entscheidend für Unterrichtsqualität sind.

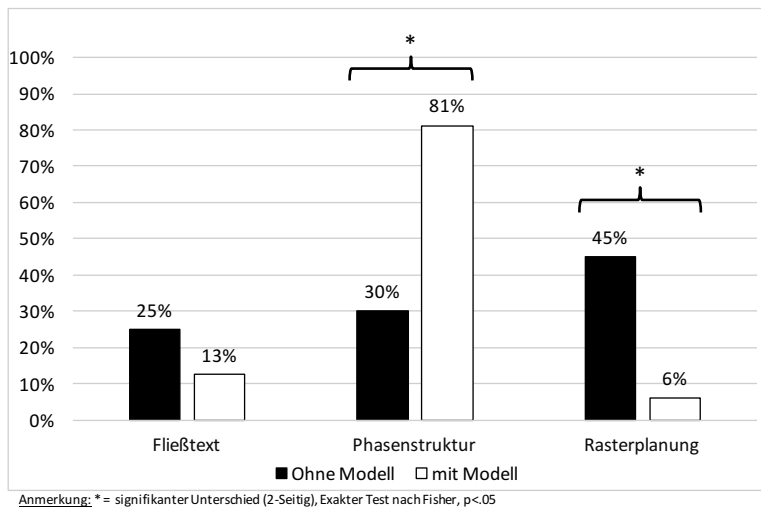
#### 4.1.2 Ergebnisse auf der Strukturebene

Auch bei den Ergebnissen auf der Strukturebene soll der Fokus auf die Oberkategorien in Verbindung mit Planungsentwürfen mit und ohne Modell gelenkt werden. Die Ergebnisse sind vor allem mit Blick auf den Einsatz eines didaktischen Modells aufschlussreich. So zeigen die Planungsentwürfe mit Modell weniger Fließtext und signifikant seltener Rasterplanung, wohingegen in über 80 Prozent der Fälle und damit ebenfalls signifikant eine Phasenstruktur des Unterrichts erkennbar wird (vgl. Abb. 6).

Im Vergleich dazu zeigen Planungsentwürfe ohne Modell kaum eine Phasenstruktur. Vielmehr überwiegen Fließtext und allen voran eine Rasterplanung in Tabellenform. Planungsentwürfe mit Modell, so lässt sich zusammenfassen, erscheinen strukturierter als Planungsentwürfe ohne Modell.

Da die Planungsentwürfe mit Modell anhand des Berliner Modells, des Hamburger Modells, des Perspektivenschemas und des Eklektischen Modells durchgeführt wurden, lässt sich ergänzend ein Modellvergleich anstellen, um beispielsweise Stärken und Schwächen einzelner Modelle sichtbar zu machen. Nachfolgende Abbildung zeigt die Ergebnisse hinsichtlich der Berücksichtigung der Oberkategorien auf Strukturebene in Abhängigkeit vom eingesetzten didaktischen Modell.

Abb. 6: Vergleich Oberkategorien auf der Strukturebene bei Planung mit bzw. ohne Modell



Quelle: eigene Darstellung

Der Modellvergleich (vgl. Abb. 7 auf der folgenden Seite) macht deutlich, dass bei der Nutzung des Eklektischen Modells tendenziell die meisten Codierungen vorgenommen werden, gefolgt vom Berliner Modell, dem Perspektivenschema und dem Hamburger Modell. Weiter zeigt sich anhand der unterschiedlichen Verteilung der Codierungen in den Kategorien, dass die Modelle unterschiedliche Einflüsse auf die Planung zu haben scheinen.

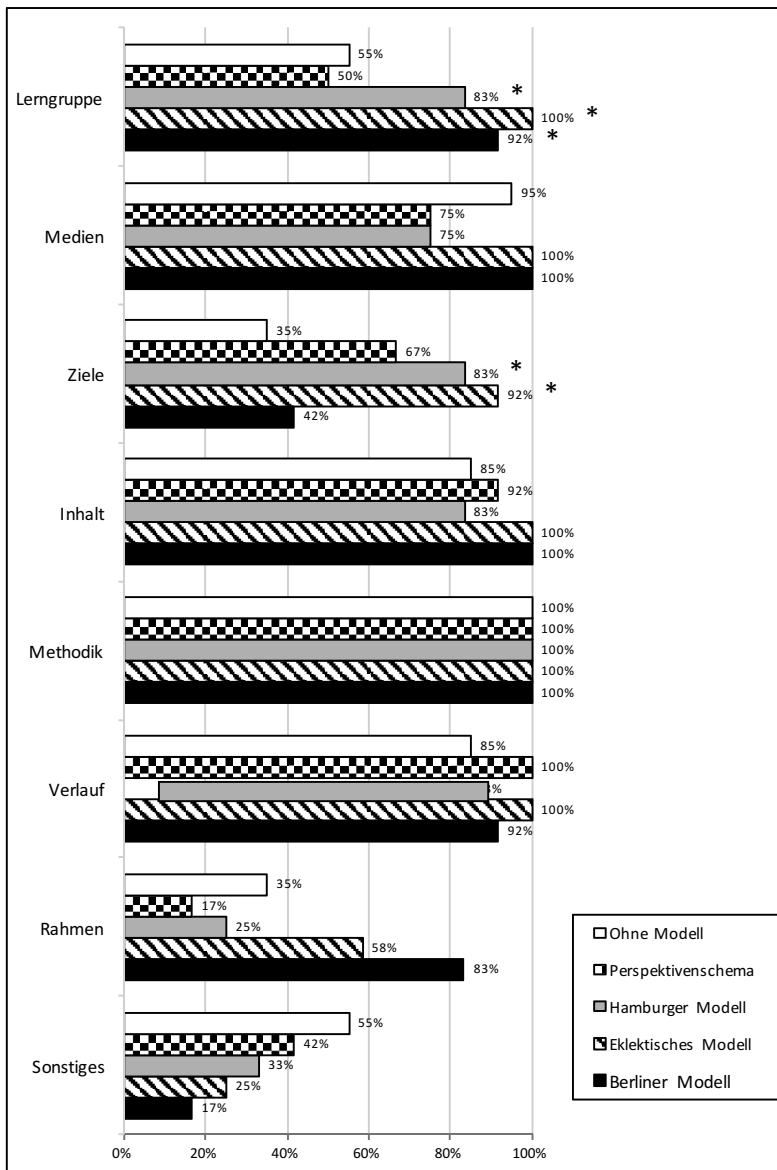
## 4.2 Qualitative Analyse

Neben der quantitativen Auswertung der Daten erscheinen weitergehende qualitativ orientierte Überlegungen ausgehend vom Untersuchungsmaterial aufschlussreich: Auf Basis der angefertigten Unterrichtsplanungen der Studierenden und der Interpretationen der quantitativen Analysen lassen sich drei unterschiedliche Beantwortungsmuster erkennen, die sich wie folgt skizzieren lassen:

- *(Ich-)Erzähler*
- *Schematiker*
- *Modellierer*

(1) *(Ich-)Erzähler* schreiben überwiegend aus der eigenen Perspektive. Schritt für Schritt notieren sie, was im Klassenzimmer passieren soll bzw. was sie tun möchten. Andere Perspektiven werden kaum berücksichtigt und nur wenige Phasen und

Abb. 7: Vergleich Oberkategorien auf der Inhaltsebene mit Bezug zum benutzten Modell



Anmerkung: \* = signifikanter Unterschied (2-Seitig) zu „Ohne Modell“, Exakter Test nach Fisher,  $p < 0,05$

Quelle: eigene Darstellung

Komponenten der Unterrichtsplanung angesprochen. Der Text bleibt oberflächlich und ähnelt einer chronologisch dargelegten Geschichte. Oftmals geschieht dies sogar ausschließlich aus der Ich-Perspektive.

Beispiel:

*Zunächst würde ich einen Versuch zu diesem Thema machen. Die Schüler sollen so die verschiedenen Aggregatzustände kennenlernen und beschreiben können. Danach würde ich den Schülern erklären, bei welchen Temperaturen eine Flüssigkeit von dem einen Aggregatzustand in den anderen Aggregatzustand übergeht. Danach würde ich die Schüler selber Beispiele für diese Übergänge finden lassen (z.B. dass Wasser bei 0°C gefriert).*

(2) *Schematiker* benutzen ein Spaltenschema, um ihre Planungen zu fixieren. Inhaltlich sind darin zumeist die Spalten „Zeit“, „Lehrer-Schüler-Gespräch“ und „Methode“ enthalten. Insofern werden hier in der Regel zwei Perspektiven berücksichtigt und mehrere Phasen und Komponenten der Unterrichtsplanung angesprochen. Dennoch bleiben die Überlegungen größtenteils oberflächlich und wirken wie in ein Schema gepresst.

Beispiel:

Nr.	Einheit	Inhalt	Erwartungshorizont	Material	Zeit
1.	Einstieg	Jedes Kind bekommt einen Eiswürfel => Beobachtung, was damit passiert, wenn man ihn in der Hand hält	Beobachtung: Eiswürfel schmilzt	Eiswürfel	5 min
2.	Übergang zum Thema	Sammlung an der Tafel, was man alles über Wasser und Eis weiß	Eigenschaften wie kalt, flüssig, fest	Tafel, Kreide	10 min
...	...	...	...	...	...

(3) *Modellierer* benutzen die zentralen Phasen und Komponenten der Unterrichtsplanung: Sie fokussieren auf die Analyse, die Planung, die Durchführung und die Evaluation der Unterrichtsstunde und stellen Überlegungen zu Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Raum und Zeit an. Dabei spielen nicht nur die Perspektive der Lehrperson eine Rolle, sondern auch die der Schülerinnen und Schüler sowie institutionelle Rahmenbedingungen, wie Lehrplan, Schulausstattung und Eltern. Die Überlegungen, die zu den einzelnen Aspekten angestellt werden, verharren nicht auf der Oberflächenebene, sondern weisen Tiefenverständnis auf. Beispielsweise erfolgen eine differenzierte Betrachtung von Zielen und eine damit verbundene differenzierte Aufgabenreflexion.

Beispiel:

*Analyse der Ausgangssituation:*

*Einholung des Kenntnisstands der SuS:*

=> *Curriculum = objektiv;*

=> *eigene Erfahrung mit der Klasse = subjektiv;*

=> *evtl. Befragung der Schüler in der vorherigen Stunde*

*Ziele: Vermittlung des Themas Wasser*

*Inhalte: Aggregatzustände des Wassers*

*Methoden: Frontal, evtl. SuS-Versuche*

*Medien: Tafel, Bücher, lernspezifische Materialien (Wasserkochen, Eis, Glas)*

*Räume: Chemieraum*

*Zeit: 45min? (keine Doppelstunde)*

*Durchführung der Lehr-Lern-Situation:*

- *Begrüßung 5 min?*

- *Frage nach Wissenstand/Small-Talk => Thema näher bringen 5-10 min*

- *Demonstration d. Lehrers 10 min*

- *Wasser in Glas, in Kocher, als Eis*

- *SuS Versuch, Eis schmelzen, dann zum Sieden bringen, 15-20 min*

- *Tafel aufschreiben, Beobachtungen der Schüler*

- *Auswertung der Ergebnisse, Kapitel im Textbuch 5-10*

- *didaktische Reserve, evtl. Aufgaben im Buch*

*Evaluation:*

- *Beobachtungen der SuS*

=> *Haben sie es verstanden?*

=> *evtl. Nachholbedarf*

- *Gliedert sich das Thema gut im Curriculum ein?*

- *War das Thema zu leicht?*

- *evtl. direktes Feedback*

## **5. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf didaktische Modelle**

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, so lässt sich festhalten: In den untersuchten Planungsentwürfen lässt sich ein Nutzen auf Seiten derjenigen Studierenden erkennen, die ihren Unterricht unter Hinzunahme eines didaktischen Modells geplant haben. In den Entwürfen mit Modell wurden signifikant mehr Überlegungen zur Lerngruppe angestellt und signifikant mehr Zielüberlegungen getätigt. Gerade dies ist hervorzuheben, da hierdurch dem von Haas (1998) geschilderten



Umstand, dass nur sehr selten Unterrichtsziele in alltäglichen Unterrichtsplanungen expliziert werden, entgegengewirkt werden kann. Keinen signifikanten Einfluss (zumindest unter rein quantitativen Gesichtspunkten) haben Modelle hingegen bei der Planung der Methodik, der Medien und bei inhaltlichen Überlegungen. Außerdem zeigt sich, dass bei der Planung ohne Modell signifikant mehr Codierungen in der Kategorie Sonstiges zu verzeichnen waren. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass ohne Modell womöglich mehr irrelevante Überlegungen angestellt werden, so dass hier die Hinzunahme eines Modells die Fokussierung auf das Wichtigste begünstigt.

Betrachtet man zudem den Aufbau der Planungen mit Modell, so scheint dessen Verwendung eine Phasenstrukturierung zu begünstigen. Mit Modell werden keine relativ unstrukturierten Fließtextdarlegungen mehr angefertigt, deren Struktur lediglich die zeitliche Abfolge wiedererkennen lässt. Andererseits wird bei den Planungen mit Modell auch weniger mit vorgegebenen Rastern geplant. Dies scheint auf den ersten Blick nicht unbedingt ein Vorteil zu sein, erfreuen sich Planungsraster in der Praxis oder zumindest in der zweiten Phase der Lehrerbildung doch großer Beliebtheit. Ähnlich wie Modelle – so eine weit verbreitete Meinung – sind sie in der Lage, Orientierung und Hilfestellung zu geben. All das mag für erfahrene Lehrkräfte zutreffend sein; bei Berufsanfängern und -anfängerinnen zeigt sich aber auf den zweiten Blick, dass hier Planungsraster im Gegensatz zu Modellen stärker einschränken, für situative Kontexte weniger zugänglich und häufig auch unpassend sind. Daraus entsteht das Muster der weiter oben beschriebenen Schematiker, das sich insbesondere daran zeigt, dass eine Reihe von Feldern des Planungsrasters frei bleibt oder mit Allgemeinplätzen ausgefüllt ist. Es deutet sich also an, dass Modelle gerade für Berufsanfänger und -anfängerinnen zu mehr im Stande sind als Raster, so dass sie gerade in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung die Grundlage des Planens sein und jeglichen Planungsrastern vorausgehen sollten.

Der Einsatz von didaktischen Modellen bei der Unterrichtsplanung bringt – das sei zusammenfassend gesagt – den Vorteil mit sich, dass die untersuchten Personen mehr wesentliche Planungsüberlegungen tätigen und somit gründlicher planen. Außerdem werden mit Modell mehr Dimensionen und mehr Perspektiven berücksichtigt, und die Modelle regen dazu an, sich tiefgründiger mit der Planung auseinanderzusetzen.

## **6. Implikationen für die Entwicklung eines Planungskompetenzmodells**

Selbstverständlich lässt es die Datengrundlage nur bedingt zu, weitreichende Schlüsse zu ziehen. Darauf hinweisend und damit auch die Begrenztheit der weiteren Überlegungen deutlich machend, wird im Folgenden anhand der Planungen mit

und ohne Modell der Versuch unternommen, ein Planungskompetenzmodell zu entwerfen. Dabei werden die unterschiedlichen „Typen“, die als *Ich-Erzähler*, *Schematiker* und *Modellierer* bezeichnet wurden, mit den dargelegten Ergebnissen der quantitativen Analyse verknüpft:

Das Ergebnis sind folgende drei Kriterien, die vom Novizen bzw. der Novizin über den oder die Fortgeschrittene(n) bis zum Experten bzw. zur Expertin (vgl. Berliner 1987) unterschiedlich ausgeprägt sein können.

#### *Von Monoperspektivität zu Multiperspektivität*

Novizen und Novizinnen gehen bei der Unterrichtsplanung in erster Linie aus ihrem Blickwinkel vor, und es gelingt ihnen nicht, andere Perspektiven einzunehmen. Erst allmählich, mit zunehmender Expertise, wird der Punkt erreicht, an dem auch die Perspektiven der Lernenden, der Eltern, der Schulleitung usw. aufgenommen werden. Während Fortgeschrittene einige dieser Perspektiven aufgreifen, schaffen es Experten und Expertinnen, in diesem Kontext umfassend zu argumentieren.

#### *Von Eindimensionalität zu Mehrdimensionalität*

Novizen und Novizinnen agieren in ihren Unterrichtsplanungen in der Regel eindimensional. Beispielsweise nehmen sie aus den Phasen „Analyse“, „Planung“, „Durchführung“ und „Evaluation“ des Eklektischen Modells nur die der Durchführung in den Blick. Es fehlen Ausführungen zu den anderen Phasen. In ähnlicher Weise fokussieren sie meistens nur auf die Inhalte, wohingegen Ziele, Methoden, Medien, Raum und Zeit keine Rolle spielen. Fortgeschrittene zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben der Durchführung noch weitere Phasen in die Planung einbinden und sich beispielsweise zur Evaluation Gedanken machen. Auch gelingt es ihnen, mehrere Dimensionen zu berücksichtigen und miteinander zu verknüpfen. Beispielsweise finden sich in Planungen auf dieser Stufe Überlegungen zu den Zielen, die mit methodischen Auffassungen in Einklang gebracht werden. Expertinnen und Experten berücksichtigen demgegenüber alle Phasen und alle Komponenten, und sie schaffen es, die zugrundeliegenden Wechselwirkungen aufzugreifen.

#### *Vom Oberflächenverständnis zum Tiefenverständnis*

Novizinnen und Novizen füllen das, was sie berücksichtigen, nur auf einem oberflächlichen Niveau aus. Wenn sie beispielsweise über Ziele schreiben, dann berücksichtigen sie nicht die Notwendigkeit einer Lernzielhierarchie, -operationalisierung und -typologie. Bei Fortgeschrittenen ist bereits ein tieferes Verständnis erkennbar, wenn sie beispielsweise zwischen Grob- und Feinzielen unterscheiden. Anders Expertinnen und Experten: Sie gehen auf diese Aspekte im Detail ein, können beispielsweise Ziele auf unterschiedlichen Niveaus definieren und passende Aufgaben dazu formulieren.

Aus dem Gesagten lässt sich ein Planungskompetenzmodell entwickeln und in folgender Tabelle zusammenfassen:

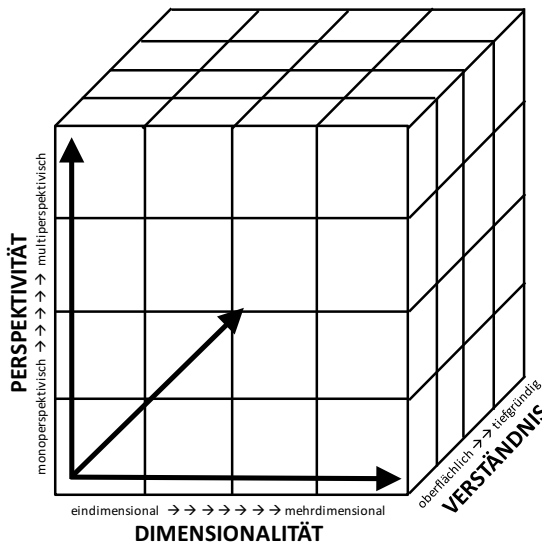
Tab. 1: Planungskompetenzmodell

	Perspektivität	Dimensionalität	Verständnis
Novize	monoperspektivisch	eindimensional	oberflächlich
Fortgeschrittener	↓	↓	↓
Experte	multiperspektivisch	mehrdimensional	tiefgründig

Quelle: eigene Darstellung

Alternativ ist es auch möglich, das Gesagte in einem dreidimensionalen Planungskompetenzwürfel mit den Achsen *Perspektivität*, *Dimensionalität* und *Verständnis* zu veranschaulichen (vgl. Abb. 8).

Abb. 8: Planungskompetenzwürfel



Quelle: eigene Darstellung

Mit diesem Planungskompetenzmodell verbindet sich die Aufgabe, in der Lehrerbildung den Stand der Planungskompetenz auf Seiten der Studierenden zu berücksichtigen und entsprechende Modellierungen anzubieten. Insbesondere auf der Achse der Dimensionalität wird deutlich, dass didaktische Modelle hier eine geeignete Unterstützung bieten können. In den Planungsentwürfen mit Modell wurde ersichtlich, dass mehr Planungsüberlegungen getätigt wurden, was besonders auf die Kategorien *Ziele* und *Lerngruppe* zutrif. Ein Blick in die empirische Forschung

zum Planungshandeln von Lehrkräften (vgl. z.B. Bromme 1981) legt nahe, dass in diesen Bereichen auch erfahrene Lehrkräfte noch von der Unterstützung eines Modells profitieren könnten, da beispielsweise Zielüberlegungen bei der alltäglichen Unterrichtsplanung häufig zu kurz kommen.

Darauf aufbauend wäre weiterhin zu überprüfen, wie diese Modellierungen indirekt, vermittelt über eine „bessere“ Planung, auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wirken – ein Forschungsansatz, der im Rahmen des EEPAD-Projektes als nächstes angegangen wird.

## Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Berliner, D. (1987): In Pursuit of the Expert Pedagogue. In: Educational Researcher 15, S. 5-13.
- Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54, H. 9, S. 407-427.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Überarb. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2012): Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2012): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung [Der neue Leitfaden]. Komplett überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15, S. 4-14.
- Stachowiak, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien: Springer.
- Stender, A. (2014): Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 170). Berlin: Logos.
- Tebrügge, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (2009): Didaktik – Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202-224.

- Wernke, S./Werner, J./Zierer, K. (2015): Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 3 (im Erscheinen).
- Zierer, K. (2010): Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2012): Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K./Wernke, S. (2013): Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Pädagogische Rundschau 67, H. 2, S. 143-160.

*Klaus Zierer*, Prof. Dr., geb. 1976, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg.  
E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

*Jochen Werner*, geb. 1988, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg.  
E-Mail: jochen.werner@phil.uni-augsburg.de

Anschrift: Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

*Stephan Wernke*, Dr., geb. 1978, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg.  
E-Mail: Stephan.Wernke@uni-oldenburg.de

Anschrift: Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26111 Oldenburg