

Stephan Wernke und Klaus Zierer

Die Unterrichtsplanung

Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!

Im Kontext der Lehrerbildung hat die Professionalisierungsforschung aus internationaler Sicht Hochkonjunktur (vgl. Hattie 2013, 2014; Hattie & Zierer 2016). Obschon die Diskussionen im deutschsprachigen Raum international anschlussfähig sind, ist das darin derzeit dominierende Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2006) auf den deutschen Diskurs begrenzt und insofern durchaus erweiterbar. An zwei Aspekten soll dies verdeutlicht werden:

Erstens besteht professionelle Handlungskompetenz als Kern des Modells im Allgemeinen aus folgenden vier Bereichen:

- motivationale Orientierung
- Überzeugungen und Werthaltungen
- Selbstregulation
- Professionswissen einer Lehrkraft

Den Schwerpunkt setzen Baumert und Kunter ebenso wie die derzeitige Forschung in Deutschland auf das Professionswissen, welches in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen unterteilt wird. Demgegenüber lässt sich im internationalen Kontext eine Verschiebung hin zu den Überzeugungen und Wertungen beobachten, wie sie beispielsweise in den Arbeiten im Anschluss an Carol Dweck oder John Hattie erkennbar sind. Grund hierfür sind zahlreiche empirische Forschungen, die nahelegen, dass eine Professionalisierung dieser Bereiche darüber entscheidet, ob Unterricht erfolgreich ist oder nicht. Vor diesem Hintergrund ist es aus unserer Sicht auch sinnvoll, nicht von Handlungskompetenz – ein Begriff, der international nicht anschlussfähig ist –, sondern von Expertise (vgl. Zierer 2015) zu sprechen.

Zweitens fokussiert das Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und die damit verbundene Forschung in Deutschland fast ausschließlich auf die Durchführung von Unterricht. Das Wissen und Können im Bereich der Unterrichtsplanung findet zumeist nur unterschwellig Beachtung. Auch die empirische Forschung zur Unterrichtsplanung – so scheint es

– wird nur im geringen Maß fortgeführt und droht in Vergessenheit zu geraten. Damit wird die Bedeutung des Planens unverhältnismäßig reduziert.

Im Folgenden sollen beide Einschränkungen des Modells von Baumert und Kunter aufgegriffen und in Richtung pädagogischer Expertise weitergeführt werden. Die Rückbesinnung auf den Begriff des Unterrichts in seiner allgemeindidaktischen Tradition erweist sich hierzu als hilfreich:

Unterricht in seiner reduziertesten Darstellung ist das Zusammenspiel von Lehrkraft, Schülerschaft und Stoff. Diese stellen die drei Ecken des didaktischen Dreiecks dar (vgl. Abb. 1). Von ihnen ausgehend lassen sich drei dialogische Strukturen theoretisch unterscheiden: Erstens ein Dialog zwischen Lehrkraft und Schülerschaft. Zweitens ein Dialog zwischen Schülerschaft und Stoff. Und drittens ein Dialog zwischen Lehrkraft und Stoff. Da diese Dialoge in der Praxis ineinandergreifen, wird die Forderung abgeleitet, dass es sich bei dem didaktischen Dreieck um ein gleichseitiges Dreieck handeln sollte. Folglich sollen die Beziehungen und die Wechselwirkungsverhältnisse zwischen Lehrkraft, Schülerschaft und Stoff ausgewogen und ausgeglichen sein.

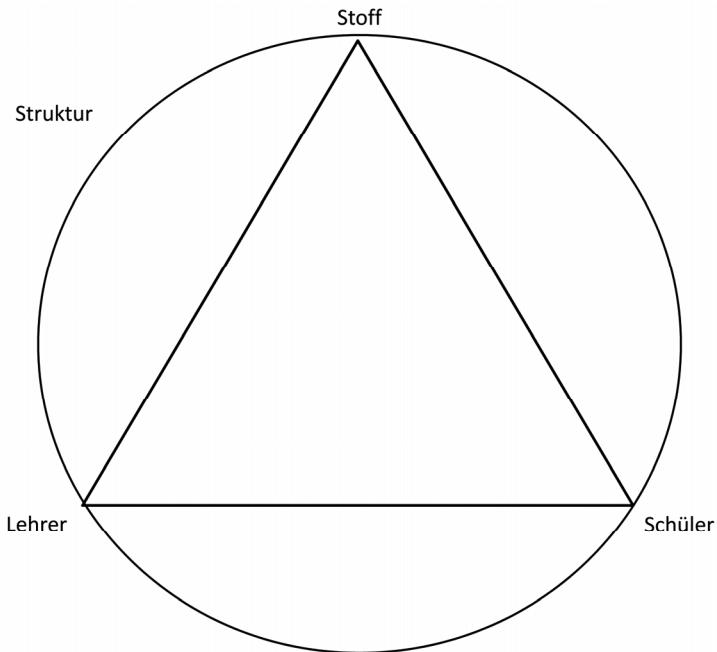


Abb. 1: Das didaktische Dreieck

Zudem ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Unterricht immer eingebettet ist in eine gewisse Struktur, in der Unterricht stattfindet, und die eine Wirkung auf diesen ausübt. Zu denken ist beispielsweise mit Blick auf die äußere Struktur an gesellschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen und mit Blick auf die innere Struktur an situative Gegebenheiten, wie die Gestaltung des Raumes, das individuelle Befinden aller Beteiligten, zeitliche Vorgaben usw.

Wenn man von diesen drei dialogischen Strukturen ausgeht, die notwendig sind, um einen Unterricht aufzuspannen, dann lässt sich mit Blick auf den Dialog zwischen Lehrkraft und Stoff die *Fachkompetenz* als bestimmende Größe des Professionswissens nennen. Denn die Beziehung zwischen Lehrkraft und Stoff wird maßgeblich vom fachlichen Wissen und Können der Lehrkraft getragen. Blickt man hierzu in aktuelle Forschungen, so zählt dieser Bereich zu den am meisten erforschten. Hinzukommt, dass er in der gegenwärtigen Lehrerbildung zeitlich-quantitativ gesehen die größte Rolle innehat.

Umso überraschender die Ergebnisse bezüglich des Einflusses der Fachkompetenz auf die schulische Leistung der Lernenden: Hattie (2013, S. 136) weist ihr eine Effektstärke von $d=0,09$ zu. Mag dieses Ergebnis auf den ersten Blick irritieren, so lässt es sich auf den zweiten Blick mithilfe eines Beispiels aus dem alltäglichen Leben erklären: Jeder kennt einen Menschen, der unheimlich viel weiß, aber nicht in der Lage ist, etwas zu erklären. Und jeder kennt einen Menschen, der unheimlich viel weiß, aber so unnahbar ist, dass der Aufbau einer pädagogischen Beziehung kaum möglich ist. Diese Menschen sind somit nicht in der Lage, einen Unterricht erfolgreich durchzuführen.

Damit sind neben der Fachkompetenz zwei weitere Kompetenzen angesprochen, die hinzutreten müssen, wenn es zu einem Unterricht kommen soll:

Erstens ist mit Blick auf den Dialog zwischen Lehrkraft und Schülerschaft eine *pädagogische Kompetenz* erforderlich: Die Lehrkraft muss in der Lage sein, mit den Schülerinnen und Schülern in ein Gespräch zu kommen, muss eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens aufbauen können, muss für Geborgenheit im Lehr-Lern-Prozess sorgen. Die Effektstärke von $d=0,72$, die Hattie (2013, S. 141) für den Faktor „Lehrer-Schüler-Beziehung“ errechnet, untermauert dies.

Zweitens ist mit Blick auf den Dialog zwischen Schülerschaft und Stoff eine *didaktische Kompetenz* notwendig: Die Lehrkraft steht vor der Herausforderung, die Lernumgebung so zu gestalten, dass es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, sich die Sache zu erschließen. Eine adäquate Auswahl von Methoden, wie beispielsweise von Arbeits- und Aktionsformen, Sozialfor-

men, Unterrichtsprinzipien, Lehrformen und Lernformen, zählt hierzu ebenso wie eine entsprechende Gestaltung von Medien, zeitliche und räumliche Strukturierung sowie Passung der Ziele und Inhalte auf die Lernausgangslage der Schülerschaft (vgl. Kiel, Keller-Schneider, Haag & Zierer 2014). Dass aber eine didaktische Kompetenz alleine ebenso wenig ausreicht wie Fachkompetenz, zeigt beispielsweise der Faktor „Sprachkompetenz“ (des Lehrers), für die Hattie (2014, S. 281) eine Effektstärke von $d=0,22$ ermittelt. Ausgehend von diesen Überlegungen wird deutlich, dass sich die drei genannten Kompetenzen in der Praxis bedingen: Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis, das an einer Stelle besonders zum Tragen kommen kann, ja muss, wenn Unterricht professionell gestaltet wird. Die Rede ist von der Unterrichtsplanung. In ihr manifestieren sich Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz. Sie stellen die Pfeiler der Planungskompetenz einer Lehrkraft dar (vgl. Abb. 2). Fehlt eine dieser Kompetenzen, kommt es bildlich gesprochen zu einer Schiefelage und ein gleichseitiges Dreieck lässt sich nicht aufspannen.

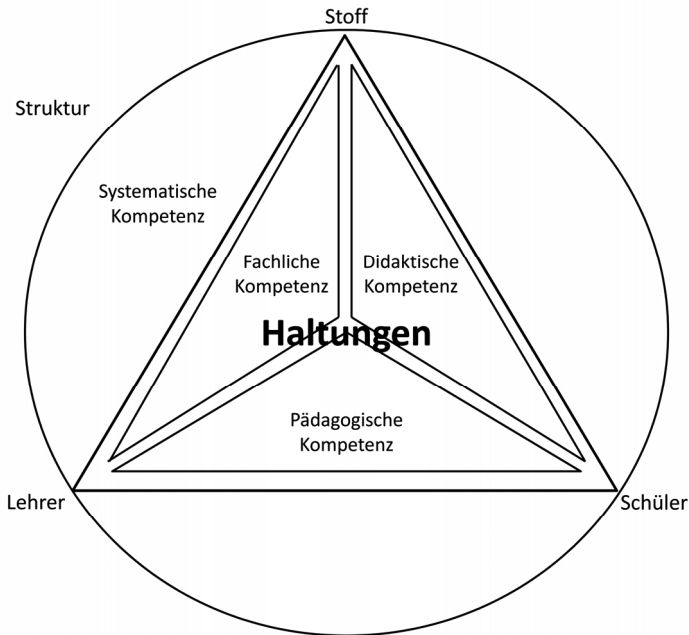


Abb. 2: Pädagogische Expertise (Zierer, 2016)

Die Planungskompetenz nimmt somit eine zentrale Rolle in der Professionalisierung einer Lehrkraft ein. Ein Tatbestand der in der aktuellen Forschung zum Lehrerberuf insbesondere in der Professionalisierungsforschung wenig Berücksichtigung findet.

So überzeugend diese Überlegungen auch sein mögen: Die Trias aus Fachkompetenz, didaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz reicht nicht aus, um erfolgreich zu unterrichten. Vielmehr wissen wir nicht erst seit heute, dass es gerade in pädagogischen Kontexten nicht so sehr darauf ankommt, was wir machen, sondern auch und vor allem darauf, wie und warum wir etwas machen. Insofern ist nicht die Kompetenz in Form von Wissen und Können ausschlaggebend, sondern die Haltung in Form von Wollen und Werten – und letztere bestimmt, ob erstere zum Einsatz kommt. Erneut wird der Versuch unternommen, diesen Gedanken mithilfe des didaktischen Dreiecks zu veranschaulichen (vgl. Abb. 3):

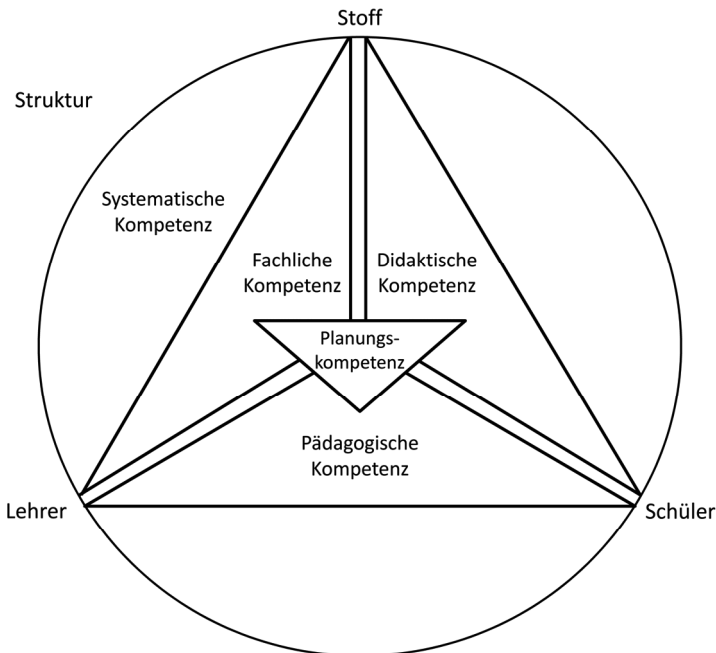


Abb. 3: Planungskompetenz im Zentrum von Unterricht

Zusammenfassend wird deutlich: Unterricht spannt sich erst auf, wenn die Lehrkraft über eine Fachkompetenz, eine pädagogische Kompetenz und eine

didaktische Kompetenz verfügt und die entsprechenden Haltungen mitbringt. Diese sind dabei nicht als subjektive Ausprägungen eines Wertesystems zu verstehen, sondern als professionelle Überzeugungen zum erfolgreichen Lehren und Lernen und beeinflussen somit maßgeblich die Planungskompetenz.

Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel die Forschung zur Unterrichtsplanung wieder näher in den Fokus zu rücken, entstand unsere Idee, ein Forschungsforum ins Leben zu rufen. Nach der ersten Organisationsarbeit und erfolgter Tagungseinladung wurde schnell deutlich, dass unsere Idee auf große Resonanz stieß und unserer geplante kleine Tagung wurde immer größer. Im April 2016 fand sie schließlich unter dem Titel „Die Unterrichtsplanung - Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!“ statt. Vertreter aus Arbeitsgruppen unterschiedlicher Standorte aus ganz Deutschland und der Schweiz, an denen aktuell zur Unterrichtsplanung geforscht wird, haben im Forum in Kurzvorträgen aktuelle Untersuchungen, Studiendesigns, Herangehensweisen und deren Ergebnisse vorgestellt, und einen Überblick über die derzeitige Forschungslandschaft geboten. Anschließend gab es einen gemeinsamen Austausch zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen. Die unterschiedlichen Ansätze und Ergebnisse wurden diskutiert, ergänzt und zusammengeführt, und anschließend wurden Perspektiven der Unterrichtsforschung aufgezeigt. Alles in allem bot sich genügend „Stoff“, um vorliegende Herausgeberchaft zu initiieren, um die Ergebnisse des Forums festzuhalten und einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen.

Es war für alle Beteiligten des Forums beeindruckend zu sehen, wie vielfältig und mannigfaltig die Forschungsbemühungen sind, das Konstrukt „Unterrichtsplanung“ in den Blick zu nehmen. Im Zuge des Forschungsforums wurde eine Multidimensionalität des Forschungsgegenstandes deutlich. Die 24 Beiträge, die im Rahmen der Tagung vorgestellt wurden, könnten im Hinblick auf die Breite des Forschungsgegenstandes kaum weiter auseinanderfallen: Unterrichtsplanung von Studierenden, Referendaren und Lehrpersonen wurden in den Blick genommen, ebenso die von Grundschullehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen, ebenso wie von Sportlehrpersonen, Mathematiklehrpersonen, Deutschlehrpersonen, Sachunterrichtslehrpersonen usw. Zudem zeigte sich eine Multiperspektivität der methodischen Zugänge. Obschon Planungsprotokolle in der Methode dominieren, ist zu konstatieren, dass sich die Forschungszugänge weitaus differenzierter zeigen und auch kreative Ansätze im Hinblick auf die Datenerhebung zu erkennen sind: Gruppengespräche, Befragungen, Tests, Beobachtungen

u. v. a. m. werden eingesetzt, so dass nahezu das ganze Repertoire an empirischen Methoden genutzt wird.

Gleichzeitig wurde in den Diskussionen aber auch deutlich, dass Gefahr besteht, eine Zusammenführung der Forschungsergebnisse aus eben diesem Grund nicht mehr leisten zu können. Im Kuhnschen Sinn (vgl. Kuhn, 1976) gesprochen, könnten die zahlreichen Forschungsbemühungen als Wucherungen bezeichnet werden, die allesamt ein Ziel verfolgen: Unterrichtsplanung näher zu bestimmen. Diese Wucherungen sind aber häufig Anzeichen dafür, dass ein Konstrukt am Ende angekommen ist und durch ein Neues ersetzt werden muss. Wir sehen letzteren Schritt (noch) nicht, sondern möchten im Folgenden die Herausforderung angehen, eine erste Systematisierung zu geben. Wie im Zuge der Tagung deutlich wurde, gibt es im Forschungsfeld drei ganz grundsätzliche und zentrale Fragen, dessen Klärung es bedarf:

1. *Was lässt sich unter „Unterrichtsplanung“ verstehen?*

Trotz intensiver Forschungen zum Konstrukt „Unterrichtsplanung“ ist festzustellen, dass kaum Ansätze zu finden sind, die sich mit der deutschen Didaktik-Tradition, insbesondere mit Heimann, Schulz und Klafki, auseinandersetzen. Nun wurde von so mancher Stelle die Gefahr beklagt, dass diese Traditionslinie abubrechen droht. Die Tagung hat diesen Eindruck bestätigt. Zwar bleiben Heimann, Schulz und Klafki wichtige Namen, aber sie fungieren eher als Girlanden oder als „Könige der Fußnoten“ (Tremml, 1997, S. 44), wie es Peter Vogel in einem anderen Kontext umschreibt. Unterrichtsplanung – so dürfte es Konsens in allen nachstehenden Beiträgen sein – kann als eine Form didaktischen Denkens und Handelns neben der Analyse, Diagnose, Durchführung, Implementation und Evaluation sein. Ziel ist es, anhand theoretisch begründbarer und empirisch abgesicherter Überlegungen die Prozessstruktur zwischen Lehrer, Schüler und Stoff zu gestalten. Hierfür ist eine fachliche, eine pädagogische und didaktische Kompetenz vonnöten – aber auch eine entsprechende Haltung. Im Zentrum der Gestaltungsbemühungen im Kontext einer Unterrichtsplanung stehen Entscheidungen im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Raum und Zeit.

2. *Was genau ist „Planungskompetenz“ und welche Rolle spielt sie im Kontext einer „Unterrichtsplanung“?*

Welcher Stellenwert der Planungskompetenz beim professionellen Lehrhandeln zukommt, wurde bereits in den vorangegangenen Ausführungen dargelegt. Im Zuge einer Kompetenzmodellierung ist zudem in vielen Forschungen das Bemühen erkennbar, den Bereich der Planung an sich in eine entsprechende Modellierung zu überführen. Häufig wird dabei der Experten-Novizen-Ansatz herangezogen, ohne aber bisher ein elaboriertes Modell von Planungskompetenz entwickelt zu haben. Hervorhebenswert ist aus unserer

Sicht unser Modell von Planungskompetenz, das die Kategorien „Dimensionalität“, „Perspektivität“ und „Verständnis“ unterscheidet (vgl. Beitrag Werner, Wernke & Zierer in diesem Band). Diese Kategorien lassen sich in vielen anderen Studien wiederfinden.

3. Reicht „Planungskompetenz“ aus?

Deutlich wurde aus vielen Forschungsergebnissen, dass die Bedeutung der Planung theoretisch und in Studien zwar immer wieder gefordert wird, in der Realität aber nur rudimentäre Planungsmomente zu finden sind. Allen voran dürfte vor dem Hintergrund einer allgemeindidaktischen Perspektive im traditionellen Sinn, aber auch in einem empirischen Sinn der Befund irritieren, dass über Ziele so gut wie nicht nachgedacht wird. In den Diskussionen ist deutlich geworden, dass dies unter Umständen nicht mit Kompetenzen zu tun hat, sondern mit der Art der Vermittlung in der Lehrerbildung. Wenn nämlich Planung im Rahmen der Lehrerbildung als etwas wahrgenommen wird, was einem nichts nützt, worin man keinen Sinn findet, was einen nur gängelt, dann überrascht es nicht, wenn später nicht mehr intensiv darauf zurückgegriffen wird. Konkret die Zuspitzung:

- In der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgt häufig eine theoretische Annäherung an die Unterrichtsplanung und die praktische Einbettung gelingt nur bedingt.
- In der zweiten Phase kommt es aufgrund der zahlreichen Prüfungssituationen und darin geforderten Planungsmomente zu einer Intensivierung, die von vielen als eine Gängelung wahrgenommen wird.
- Und in der dritten Phase wird in einem autodidaktischen Sinn weitestgehend auf eine Planungstransparenz und -kontrolle verzichtet.

Lehrerbildung müsste erstens für eine entsprechende Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung sorgen und zweitens neben der Kompetenz zu Planen auch die Haltung zum Planen entwickeln. Damit verbindet sich die Reflexion über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg, warum Planung ein Teil von pädagogischer Expertise ist, welche Bedeutung sie für die Lehrperson hat, welcher Sinn für Lernende darin zu finden ist und inwiefern der Stoff eine entsprechende Beschäftigung erfordert.

Entsprechend der vorangehenden Ausführungen haben wir uns daher entschlossen, das vorliegende Herausgeberwerk anhand dieser drei Phasen der Lehrerbildung zu gliedern:

Im ersten thematischen Block finden Sie allgemeingehaltene Beiträge zur Unterrichtsplanung und Planungskompetenz. Hier berichten Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa und Karl-Heinz Arnold Ergebnisse der ESIS-Studie und stellen ein Testinstrument zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz vor. Bettina Greimel-Fuhrmann widmet sich der Unterrichtsplanung aus

der lernpsychologischen Perspektive und Christoph Vogelsang und Josef Riese beschäftigen sich mit der Frage, was eine qualitativ hochwertige Unterrichtsplanung ausmacht.

Der zweite Teil des Buches umfasst Studien zur Unterrichtsplanung in der ersten Phase der Lehrerbildung und beinhaltet demzufolge Studien mit Studierenden. Jörgen Wolf, Joana Seiffert, Andreas Seifert, Martin Rothland und Nicola Brauch beleuchten die Unterrichtsplanung aus geschichts-didaktischer Perspektive. Tobias Bauer setzt in seiner Analyse von studentischen Stundenentwürfen den Schwerpunkt auf die Strukturierung des Unterrichts. Einen ebenfalls fachdidaktischen Beitrag, allerdings aus der Physik, leisten Chris Richter und Michael Komorek. Jochen Werner, Stephan Wernke und Klaus Zierer untersuchen in ihrer Studie, wie sich didaktische Modelle auf die Unterrichtsplanung von Studierenden auswirken und entwickeln auf dessen Grundlage einen Versuch Planungskompetenz zu modellieren.

Studien zur Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst werden im dritten Teil präsentiert. Johannes König, Albert Bremerich-Vos, Christiane Buchholtz, Sandra Lammerding, Sarah Strauß, Ilka Fladung und Charlotte Schleifer berichten Ergebnisse aus dem Projekt PlanvoLL-D, einer Untersuchung von Referendaren zur Bedeutung des Professionswissens. Sandra Tänzer trägt einen qualitativen Beitrag aus dem Sachunterricht bei und Jörg Weingarten und Isabell van Ackeren untersuchen, wie angehende Lehrkräfte kompetenzorientierten Unterricht gestalten.

Im vierten und letzten Teil des Buches werden Studien zur Unterrichtsplanung im Schulalltag vorgestellt. Ludwig Haag richtet in seiner Untersuchung zur Unterrichtsplanung den Fokus auf Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schularten und Fächer. Silke Bakenhus, Stephan Wernke und Klaus Zierer untersuchen Lehrkräfte anhand eines Szenarios und analysieren, welche Planungsüberlegungen diese unter speziellen Bedingungen tätigen. Christopher Hempel und Maria Hallitzky widmen sich in Ihrem Beitrag der kooperativen Unterrichtsplanung. Christina Drüke-Noe, Uwe Maier, Marc Kleinknecht, Kerstin Metz, Henriette Hoppe und Thorsten Bohl setzen in ihrer Studie den Schwerpunkt auf die Gestaltung von Aufgaben bei der Unterrichtsplanung. Silvia Greiten liefert einen Beitrag dazu, inwiefern sich Unterrichtsplanung im Zuge der Inklusion verändert und Silke Marchand untersucht in ihrer Studie den Aufbau und Nutzen digitaler Planungshilfen.

An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei allen, die an dieser Publikation mitgearbeitet haben, für die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank gebührt jedoch der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, stellvertretend Frau Gudrun Kresnik, die es durch Ihre Unterstützung und Gastfreundschaft ermöglichte, dass wir die Tagung im April 2016 in einem Rahmen durchführen

konnten, der nicht besser hätte sein können. Des Weiteren danken wir der Sektion Schulpädagogik der DGfE für die Aufnahme der Tagung. Und schließlich danken wir den Gutachtern aller eingereichten Beiträge, die in kürzester Zeit fundierte und überzeugende Stellungnahmen verfasst haben und damit zur Qualitätssicherung des vorliegenden Buches einen entscheidenden Beitrag geleistet haben – namentlich sind dies Ludwig Haag, Ewald Kiel und Norbert M. Seel.

Wir wünschen allen Lesern eine hoffentlich spannende Lektüre.

Stephan Wernke und Klaus Zierer

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2016). *Kenne deinen Einfluss. Visible Learning in der Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kiel, E., Keller-Schneider, M., Haag, L. & Zierer, K. (2014). *Unterricht planen, durchführen, reflektieren*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Treml, A. K. (1997). *Klassiker – Die Evolution einflussreicher Semantik*, Band 1. Sankt Augustin: Academia.
- Zierer, K. (2015a). Educational expertise: the concept of ‘mind frames’ as an integrative model for professionalisation in teaching. *Oxford Review of Education*, 41 (6), 782-798.
- Zierer, K. (2016). Alles eine Frage der Technik. Erfolgreiches Lehren als Symbiose von Kompetenz und Haltung. *Friedrich Jahresheft 2016*, 34-35.