

Referierte Beiträge

JÜRGEN SEIFRIED

Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen

KURZFASSUNG: Im Unterschied zu Fächern wie Mathematik weiß man im beruflichen Umfeld recht wenig darüber, wie Lehrkräfte Unterricht planen. Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit dem Planungshandeln von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen und stellt die Auskünfte von Studienreferendaren und Lehrkräften zu ihrer alltäglichen Planung des Buchführungsunterrichts gegenüber. Es zeigt sich u.a., dass Routinen der Lehrkräfte bei der Planung von Unterricht eine bedeutende Rolle spielen. Die Probanden orientieren sich kaum an didaktischen Modellen, berücksichtigen aber durchaus einzelne Elemente entsprechender Planungshilfen. Schließlich berichten die Befragten, dass die Struktur des Lerninhalts Buchführung Planungsprozesse einerseits einschränke, andererseits aber auch erleichtere.

ABSTRACT: In contrast to subjects like mathematics little is known about how teachers plan their lessons at vocational schools. Therefore the article focuses on the lesson planning of (prospective) teachers of business and human resource management and compares the planning activities of teachers with those of prospective teachers. The reported data refer to the subject of bookkeeping and accounting. The data show that routines play a significant role in lesson planning. The respondents hardly base their lesson planning on complete didactic models, but take single elements of these models into account. Moreover, the respondents report that the content-specific structure of the subject bookkeeping and accounting restricts planning processes, but at the same time facilitates them.

1 Problemstellung

Die Gestaltung von Unterricht gilt als „Kerngeschäft“ von Lehrkräften (vgl. BROMME 1997, 181; BLÖMEKE 2002, 42; TENORTH 2006, 585), und das pädagogisch wünschenswerte Ziel des unterrichtlichen Handelns liegt in der Sicherstellung der Unterrichtsqualität (vgl. z.B. EINSIEDLER 1997; DITTON 2002, 2007; VAN BUER & WAGNER 2007; HELMKE 2007). Als ein Weg zur Sicherung der Qualität des unterrichtlichen Handelns gilt eine umfängliche Unterrichtsplanung¹ im Sinne des Treffens mög-

1 Üblicherweise werden die Begriffe Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung nach dem Grad der Fristigkeit unterschieden. Der Planungsbegriff bezieht sich in erster Linie auf die theoretischen und längerfristigen Aspekte, also auf das eigentliche Konzipieren von Unterricht. Von Unterrichtsvorbereitung wird dagegen dann gesprochen, wenn es um kurzfristige und zur Unterrichtsdurchführung unmittelbar notwendige Maßnahmen (z.B. Kopieren von Arbeitsblättern) geht. Bisweilen findet der Begriff „Unterrichtsvorbereitung“ auch dann Anwendung, wenn man auf die Unplanbarkeit von Un-

lichst rational begründeter Entscheidungen über die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. PETERSSEN 2000, 17). Didaktische Modelle sollen diesen Prozess theoriegeleitet unterstützen. Ihnen kommt vor dem Hintergrund der Komplexität von Unterricht die Aufgabe zu, Lehrkräfte zur wissenschaftlich orientierten Bewältigung des Unterrichtsalltags zu befähigen (vgl. TEBRÜGGE 2001, 29).

Erste nennenswerte empirische Studien zur Unterrichtsplanung wurden Ende der 1960er Jahre in den USA durchgeführt (vgl. CLARK & PETERSON 1986). In Deutschland setzte die empirische Auseinandersetzung mit der Thematik ca. zehn Jahre später ein. Mittlerweile liegen daher auch für den deutschsprachigen Raum einige Studien vor, die die „alltägliche“ Unterrichtsplanung und -vorbereitung von Lehrkräften thematisieren (vgl. BROMME 1981; WENGERT 1989; HAAS 1998; TEBRÜGGE 2001). Nichtsdestotrotz sind aber noch viele Domänen nur unzureichend bearbeitet, der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt auf naturwissenschaftlichen Fächern und dabei insbesondere auf Mathematik. Für den kaufmännischen Bereich lässt sich ein Mangel an empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsplanung feststellen (Ausnahmen bilden zwei Studien von AERNE 1990 und SAGEDER 1993, siehe Abschnitt 2). Angesichts dieser verengten Befundlage fordert BROMME (1992, 543; Unterstreichung im Original), dass „weitere empirische Untersuchungen in anderen Schulfächern neben dem Bereich der Mathematik vordringlich sind“. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Forschungsdefizit an und nimmt die Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen in den Blick.² Ein zentrales Ziel besteht darin, den Kenntnisstand über das alltägliche Planungshandeln von Handelslehrerinnen und -lehrer zu erweitern.

2 Unterrichtsplanung und -vorbereitung

2.1 Funktionen der Unterrichtsplanung

Als zentraler Bestandteil des pädagogischen Handelns ist die Unterrichtsplanung³ eingebettet in den Prozess der Konzeption, Durchführung und Kontrolle von Lehr-Lern-Situationen und umfasst eine „stoffliche“ bzw. „inhaltliche“ Seite sowie Überlegungen zur Ausgestaltung der unterrichtlichen Kommunikation (vgl. BROMME & SEEGER 1979, 45 ff.). Unterrichtsplanung als Handlungsplanung erschöpft sich nicht im detaillierten Festlegen der Abläufe im Unterricht, sondern verlangt den Aufbau eines Problemraums und „die (Re)aktivierung von Konzepten zur Strukturierung von Handlungen und Antizipation von Ereignissen, die es dem Lehrer erlauben, je aktuell und situationsangemessen zu reagieren“ (BROMME & SEEGER 1980, 65 f.). In diesem Sinne ist Unterrichtsplanung als Makroprozess zu verstehen, der sowohl die Problembestimmung bzw. Aufgabenstellung als auch die Entwicklung eines Pla-

terricht abstellt. Dahinter verbirgt sich die Diskussion, inwiefern Lehren als Kunst oder als Technik zu betrachten ist (vgl. BROMME & SEEGER 1979; PETERSSEN 2000; TEBRÜGGE 2001).

- 2 Die berichteten Befunde dieser Teilstudie sind Teil einer umfangreicheren Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Lehrersichtweisen, unterrichtlichem Handeln und Lernerfolg (vgl. SEIFRIED 2006, 2009).
- 3 CLARK & PETERSON (1986, 262) sprechen von Transformations- und Modifikationsprozessen. Es geht um die Übertragung des Curriculums in konkreten Unterricht unter Berücksichtigung situationspezifischer Gegebenheiten.

nungsentwurfs bzw. Handlungsschemas und die Zuordnung geeigneter Handlungsteilnehmer umfasst (nach AEBLI 1980, 105 ff.). Die Schritte werden dann jeweils unter bestimmten Zielvorstellungen von den Mikroprozessen „Analyse“ und „Bewertung“ gesteuert. Auch YINGER (1980, 113 ff.) beschreibt Unterrichtsplanung als mehrstufigen Problemlöseprozess, der die Schritte Problemfindung, Problemformulierung/-lösung sowie Implementation, Evaluation und Ausbildung von (kapazitätsentlastenden) Routinen umfasst, wohingegen BROMME (1981) eher von einer Aufgabe ausgeht. Dabei ist das Planen von Unterricht von den Sichtweisen einer Lehrkraft auf Unterricht beeinflusst, z.B. Vorstellungen zu den Rollen von Lehrperson und Lernenden im Unterricht, zu wünschenswerten Aktivitäten und Verhaltensweisen der Lernenden sowie zum Lerninhalt, Curriculum etc. (vgl. ebd., 9).

Inhalt und Zweck der Unterrichtsplanung ist zunächst einmal die Antizipation der Unterrichtsdurchführung; man versucht, die Komplexität des Unterrichts „in den Griff zu bekommen“. Planungsprozesse sollen somit zu einer kognitiven und emotionalen Entlastung des Lehrers während des Interaktionshandelns beitragen. Dies sollte sich insbesondere dann als hilfreich erweisen, wenn „functional management routines“ zur Bewältigung von problematischen bzw. konflikträchtigen Unterrichtssituationen (noch) nicht verfügbar sind (vgl. BERLINER 2001, 476). CLARK & YINGER (1979, 12 ff.) benennen in diesem Zusammenhang drei Aufgaben der Planung, nämlich (1) die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse (z.B. Steigerung der Orientierungs- und Verhaltenssicherheit), (2) die Erzeugung fachlicher Sicherheit sowie (3) die Bereitstellung eines Orientierungsrahmens für den Unterrichtsverlauf selbst (vgl. auch BROMME & SEEGER 1979; SEMBILL 1984; WENGERT 1989; HAAS 1998; TEBRÜGGE 2001; SANDFUCHS 2006). Bei einer detaillierten Unterrichtsplanung läuft man jedoch auch Gefahr, nicht mehr spontan und flexibel zu sein, wenn im Unterricht selbst das Ziel in erster Linie darin besteht, die Planung innerhalb eines begrenzten und regelmäßig rigiden Zeitplans zu realisieren. Gute, aber nicht vorhergesehene und damit bei der Planung nicht berücksichtigte Einwürfe der Lerner tragen nicht zum planmäßigen Ablauf des Unterrichts bei, und die Lehrkraft steht vor dem Konflikt, den Plan zu realisieren oder den Lernerinteressen nachzugehen. Hier gilt es, ein ausgewogenes Verhältnis von Bindung und Flexibilität anzustreben (vgl. KLAFKI & BORN 1978, 75).

2.2 Zur Bedeutung didaktischer Modelle für die Unterrichtsplanung

Im Bewusstsein der Bedeutung von Unterrichtsplanung wurden zahlreiche Handlungsempfehlungen und Modelle entwickelt, die Lehrpersonen unterstützen sollen. Didaktische Modelle im Sinne von Planungshilfen erscheinen so einerseits als „pragmatische Hilfe für den alltäglichen Unterricht“, andererseits aber auch als „Ausdruck einer Fiktion von Unterricht“ und seiner idealisierten Planung (ADL-AMINI & KÜNZLI 1991, 7). Sie sind erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude, die der Analyse und Gestaltung didaktischen Handelns in schulischen und außerschulischen Handlungszusammenhängen dienen (vgl. JANK & MEYER 1994). Darüber hinaus besitzen sie den normativen Anspruch, Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens abzustecken. Didaktische Modelle können somit als vereinfachte Abbildungen des komplexen Unterrichtsgeschehens aufgefasst werden, die Entscheidungsfaktoren und -parameter beinhalten, welche Lehrpersonen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen haben

(vgl. SANDFUCHS 2006; WIATER 2006). Ihnen kommt damit insbesondere die Funktion einer Planungshilfe zu.

Angesichts der systematischen Darstellung der Planungsschritte sowie vor dem Hintergrund des Stellenwerts didaktischer Modelle in der Lehrerbildung sollte man annehmen, dass sich Lehrkräfte bei ihrer alltäglichen Planung und Vorbereitung an diesen Vorgaben orientieren. Offenbar ist dies jedoch nicht der Fall: Die Modelle werden üblicherweise für die konkrete Unterrichtsplanung und -vorbereitung als nur wenig hilfreich angesehen (vgl. DICHANZ & HAGE 1979; LOSER & TERHART 1979; BROMME & HÖMBERG 1981; DITTON 2002; SCHRÖDER 2002). Viele didaktische Modelle gehen von Lehrkräften aus, die über beträchtliche Zeitressourcen und eine hohe Motivation für die Unterrichtsplanung verfügen und darüber hinaus mit einer umfassenden theoretischen und praktischen Handlungskompetenz ausgestattet sind (vgl. MEYER 1980, 180). Die Umsetzung im Unterrichtsalltag sei schlicht zu zeitaufwändig bzw. kompliziert und stelle zu hohe Ansprüche an die Adressaten (vgl. HAAS 1998, 10). Deshalb fordert MEYER (1991, 90),

„daß die didaktische Theoriebildung das gleiche tun solle, was sie für die Planung jeder einzelnen Unterrichtsstunde vorgeschlagen hat, nämlich in einer gründlichen Bedingungsanalyse die Lernvoraussetzungen und Interessenlagen ihrer Leser zu ermitteln, um dann im zweiten Schritt der didaktischen Strukturierung eigene Zielsetzungen und Problematisierungen kontrolliert einbringen zu können.“

Weiterhin wird kritisiert, dass die Lernenden in den vorliegenden Modellen nur unzureichend berücksichtigt werden (vgl. LOSER & TERHART 1979, 404 f.). Didaktischen Modellen wird zudem oft eher eine legitimatorische als eine pragmatische Funktion zugesprochen. MEYER (1980, 181 ff., 1991, 89 ff.; vgl. auch LOSER & TERHART 1979, 404) spricht von „Feiertagsdidaktik“ und weist darauf hin, dass didaktische Modelle lediglich zu besonderen Anlässen wie Unterrichtsbesuchen Anwendung finden (im Sinne von Scheinbegründungen). Die Ursache hierfür sei – so BROMME (1992, 536) – vor allem im fehlenden Einbezug der Unterrichtsforschung sowie der Nichtberücksichtigung empirischer Befunde bei der Entwicklung didaktischer Modelle zu sehen.

2.3 Empirische Forschung zur Unterrichtsplanung

Aus forschungsmethodischer Sicht haben sich drei typische Vorgehensweisen zur Erfassung der Lehreraktivitäten und -gedanken bei der Planung und Vorbereitung von Unterricht herauskristallisiert: (1) Methode des lauten Denkens (tätigkeitsbegleitende Verbalisierung von Gedanken sowie anschließende Verschriftlichung bzw. Kategorisierung), (2) Befragungsmethoden (Fragebogen, Interview) sowie (3) Analyse von Planungsmaterialien und -protokollen. Im Folgenden werden für jede Vorgehensweise ausgewählte Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum referiert.

ad (1): Erfassung des Planungshandelns mit Hilfe der Methode des lauten Denkens

Die Frage, welche Modelle, Konzepte und Strategien Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung an Stelle didaktischer Modelle heranziehen, war Thema einer Studie von BROMME (1981), der die Planungsprozesse von 14 Mathematiklehrern untersuchte. Wie YINGER (1980) greift auch BROMME auf die Theorie des Problemlösens zurück und

unterscheidet verschiedene Problemlöseschritte, die Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung durchlaufen sollten. Er stellt fest, dass sich die Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht einer Mischform von Aufgabe und Problem gegenübersehen, wobei das „klassische“ Stufenschema von Problemlöseaktivitäten (Formulierung von Zielen und Zwischenzielen, Feststellung von Unterschieden zwischen Soll und Ist und Suche nach Operatoren zur Beseitigung von Soll-Ist-Diskrepanzen) selten auftritt. Die Unterrichtsplanung ist lehrkraftübergreifend in drei ähnliche Abschnitte gegliedert, die sich am Verlauf einer typischen Schulstunde orientieren: (1) Festlegung des zu unterrichtenden Sachverhalts im Sinne einer groben Orientierung bezüglich des Themas und der zu unterrichtenden Schüler sowie Klärung der Frage nach der Eröffnung des Unterrichts, (2) Auswahl und Sequenzierung der im Unterricht zu bearbeitenden Aufgaben und Antizipation der Aufgabebearbeitung sowie (3) Reflektion des Stundenablaufs und notwendige Modifikationen. Bei der Planung greifen die Lehrkräfte häufig auf das Schulbuch zurück, das in erster Linie als Aufgabensammlung herangezogen wird.

HAAS (1998) nahm die Unterrichtsplanung von 36 Biologielehrkräften der Klassenstufe 6 an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien unter die Lupe. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen Ziele nicht explizit bestimmen, und auch situative Rahmenbedingungen kaum bedacht werden. Für die Planung sind das eingeführte Lehrbuch und in der Vergangenheit erstellte Manuskripte die wichtigsten Bezugspunkte. Als bedeutendste Planungskategorie wird die Inhaltsplanung identifiziert. Eine Berücksichtigung individueller Schüler bei der Planung ist nicht zu verzeichnen, vielmehr haben die Lehrkräfte die Klasse als Gesamtheit im Blick. Alles in allem lässt sich keine über alle Lehrkräfte hinweg gültige Vorgehensweise identifizieren, und es bestehen keine bedeutsamen Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulart. Eine Orientierung der Planung an didaktischen Modellen ist nicht auszumachen.

TEBRÜGGE (2001) untersuchte im Rahmen einer größer angelegten Studie zur Unterrichtsplanung für die Fächer Mathematik, Deutsch und Chemie (s.u.) das Planungsverhalten von insgesamt elf Lehrkräften. Sie stellt fachspezifische Unterschiede zwischen der Unterrichtsplanung in Mathematik und in Deutsch bzw. Chemie fest. Während Mathematiklehrkräfte in erster Linie von der Fachlogik ausgehen und dem Durchdenken der Inhalte bzw. der Strukturierung des Unterrichtsablaufs große Bedeutung beimessen, weist die Planung in Deutsch und z.T. auch in Chemie andere Muster auf. Hier nehmen insbesondere die Suche nach und Auswahl von Materialien großen Raum ein. Mathematiklehrer orientieren sich bei der Planung vor allem am eingeführten Schulbuch, wohingegen Deutsch- und Chemielehrer in erster Linie auf eigene Unterrichtsunterlagen zurückgreifen. Ähnlich wie bei BROMME (1981) kristallisieren sich auch bei TEBRÜGGE ungeachtet aller fachspezifischen Unterschiede drei übergreifende Planungsschritte heraus, nämlich (1) eine Orientierungsphase, die neben der Festlegung des Stundeninhalts auch die Suche, Sichtung und Auswahl des Unterrichtsmaterials umfasst, (2) eine Phase der inhaltlichen Planung des Stundenverlaufs (Überlegungen zu Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) und (3) das Durchdenken des geplanten Stundenverlaufs (methodische Überlegungen, Überlegungen zu Schüleraktivitäten und Sozialformen, Antizipation von Lernschwierigkeiten etc.). Eine Orientierung an didaktischen Modellen ist nicht festzustellen. Lehrkräfte planen vielmehr auf Basis individuell entwickelter Schemata. Diese enthalten in manchen Fällen „Fragmente“

bestimmter didaktischer Modelle, spiegeln jedoch kein bestimmtes Modell wider. Methoden werden erst im Anschluss an die inhaltliche Festlegung geplant. Eine Lernzielbestimmung und die explizite Auseinandersetzung mit anthropogenen bzw. sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen fehlen weitgehend.

Für den beruflichen Sektor ist eine Untersuchung von AERNE (1990) anzuführen. Er bat 16 Schweizer Handelslehrer, eine Unterrichtseinheit des Fachs Wirtschaftskunde vorzubereiten und die dabei auftretenden Überlegungen zu verbalisieren. Die im Zuge des lauten Denkens getätigten Aussagen wurden insgesamt 13 Kategorien zugerechnet, die auf Basis eines Unterrichtsvorbereitungsmodells von DUBS (1987, vgl. auch die überarbeitete Fassung von 1999) gebildet wurden. Dieses Modell umfasst in der Variante von 1987 – grob gesprochen – drei Teilschritte (die im Sinne eines iterativen Optimierungsprozesses mehrfach zu durchlaufen sind), nämlich die Analyse der Ausgangslage (Ideensuche), die Lernschrittbestimmung sowie die Gestaltung des methodischen Aufbaus. Ungefähr 30 % der Aussagen der Handelslehrer beziehen sich auf die Kategorie „Zusammenstellung Stoffinhalt“. Zweitwichtigste Kategorie ist „Phasen des Unterrichts gestalten“ (16 % der Aussagen), gefolgt von „Hilfsmittel/Medien“ (12 % der Aussagen). Nahezu bedeutungslos sind die Kategorien „Interpretation des Lehrplans“ und „methodische Vorüberlegungen“. Eine Zusammenfassung der Kategorien zu den Inhaltsgruppen „Inhalt“, „Lernaktivitäten“ und „schülerorientierte Kriterien“ zeigt, dass sich die Verbalisierungen der Lehrkräfte in erster Linie auf den Unterrichtsinhalt (35 % der Aussagen) und Lernaktivitäten (50 % der Aussagen) beziehen. Es kristallisiert sich ein dreischrittiger Planungsprozess heraus, nämlich (1) Analyse der Unterrichtssituation, (2) Beschäftigung mit dem Stoffinhalt sowie (3) Festlegung der Phasen des Unterrichts. Diese Vorgehensweise entspricht zwar im Groben dem Ablauf des Planungsmodells von DUBS, das vorgesehene iterative Durchlaufen der verschiedenen Schritte des Planungsmodells ist jedoch nicht festzustellen.

ad (2): Erfassung des Planungshandelns mit Hilfe von Befragungen

TEBRÜGGE (2001) ergänzte ihre bereits dargestellte Studie zur Unterrichtsplanung durch eine Befragung von über 900 Lehrkräften für Deutsch, Mathematik und Chemie zum Planungsverhalten. Um vertiefende Informationen zu erhalten, schloss sie zusätzlich eine Interviewstudie an, bei der 35 Lehrkräfte Auskunft zu ihren Planungsaktivitäten gaben. Aus den Angaben der Lehrkräfte wird deutlich, dass über drei Viertel der Befragten für kurz- bis mittelfristige Zeitabschnitte (Unterrichtseinheiten und Einzelstunden) planen. Ca. 40 % der Lehrkräfte erstellen zudem Jahres- und Halbjahrespläne. Dabei gibt es fachspezifische Unterschiede: In Mathematik wird signifikant seltener lang- bzw. mittelfristig geplant als in Deutsch oder Chemie. Bei einem Fächervergleich fällt in Analogie zu den Befunden der bereits referierten Untersuchung von BROMME (1981) auf, dass insbesondere Mathematiklehrer bei der Planung häufig auf Schulbücher zurückgreifen.

SAGEDER (1993) führte eine schriftliche Befragung von 183 Wirtschaftspädagogik-Studenten der Universität Linz und 156 Wirtschaftslehrern verschiedener österreichischer Schulen durch. Das Ziel der Untersuchung bestand u.a. in der Klärung folgender Fragen: (1) Nach welchen Kriterien planen Wirtschaftslehrer ihren Unterricht? (2) Inwieweit stimmen die gefundenen Planungskriterien mit den Vorgaben didaktischer Modelle überein? (3) Inwiefern unterscheiden sich die Planungen von Studierenden und Lehrkräften? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden

getrennt für die beiden Untersuchungsgruppen Faktorenanalysen gerechnet. Für die Studierenden konnten so drei Planungsdimensionen identifiziert werden (lehrbuch- und schülerorientierte strukturierte Erklärungen, Problem- und Praxisorientierung, Aufgaben und Visualisierungen), für die Lehrkräfte insgesamt fünf Dimensionen (lehrbuchgestützte Ziel- und Inhaltsstrukturierung, problemorientierte Erklärungen und Erfolgskontrollen, Aktivierung durch Medien und Humor, Unterrichtsablauf und Mitschrift, praxis- und schülerorientiertes Vorgehen). SAGEDER schließt aus diesem Befund, dass Lehrkräfte über differenziertere und stärker theoriegeleitete Planungsüberlegungen verfügen als Studierende. Zudem wurde die Dauer der Unterrichtsvorbereitung analysiert: Männliche Lehrkräfte benötigen zur Planung einer normalen Unterrichtsstunde durchschnittlich 43 Minuten und damit deutlich weniger Zeit als Lehrerinnen (68 Minuten). Studierende brauchen länger (Studenten 187 Minuten; Studentinnen 201 Minuten). Der Befund liefert einerseits Hinweise auf die Ausbildung von Routinen (Lehrkräfte vs. Studierende), andererseits scheinen sozialisationsbedingte Unterschiede (Frauen vs. Männer) auf.

ad (3): Erfassung des Planungshandelns mit Hilfe der Analyse von Planungsprotokollen

WENGERT (1989) untersuchte die Planungsprotokolle von insgesamt 34 Mathematiklehrkräften an Gymnasien und ermittelte dabei folgende Befunde: Der Schwerpunkt der Planung liegt auf dem Fachinhalt. Lernziele, die nicht unmittelbar den Lerninhalt betreffen, sowie allgemeine Erziehungsziele werden nicht reflektiert. Ähnlich wie bei BROMME 1981 spielen Aufgaben eine zentrale Rolle bei der Planung, die letztlich in der Auswahl der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung im Unterricht besteht. Fragen der Individualisierung und Differenzierung sowie der konkreten interaktiven Ausgestaltung des Unterrichts (Fragetechniken, Unterrichtstempo, Unterrichts Atmosphäre etc.) sind nur vereinzelt Gegenstand der Planung. Erneut kommt dem Schulbuch eine große Bedeutung zu. Es erfüllt die Funktion einer Aufgabensammlung, enthält motivierende Einstiegsbeispiele sowie vorformulierte Definitionen oder Regeln etc. Falls der im Schulbuch vorgesehene Weg der Erarbeitung eines Sachverhalts geeignet erscheint, übernehmen ihn die Mathematiklehrkräfte mehrheitlich, ohne weitere Alternativen ins Kalkül zu ziehen. Eine Orientierung des Planungsprozesses an den „klassischen“ didaktischen Modellen der Unterrichtsplanung ist nicht festzustellen.

Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ergibt folgendes Bild:

- Als wesentliche Inhalte der Unterrichtsvorbereitung sind die Kategorien „Unterrichtsinhalt“ und „Lernprozesse der Schüler“ zu nennen. Lernziele dagegen werden bei den Planungen kaum thematisiert.
- Es wird für einen „Durchschnittsschüler“ geplant. Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen sind selten Teil der Unterrichtsplanung, und auch anthropogene und sozio-kulturelle Lernervoraussetzungen werden selten angesprochen.
- Eine explizite Orientierung der Planung an didaktischen Modellen ist kaum zu beobachten. Einzelne Kategorien der didaktischen Modelle spielen aber gleichwohl eine Rolle.
- Wichtige Materialien bei der Unterrichtsplanung sind Lehrbücher und eigene Unterrichtsunterlagen. Insbesondere bei Mathematiklehrern herrscht eine starke Lehrbuchorientierung vor.

- Routinen spielen bei der Unterrichtsplanung eine bedeutende Rolle. Ein schon vorhandener Plan z. B. in Form eigener Ausarbeitungen oder Unterrichtsentwürfe bestimmt (i. S. eines verfügbaren Lösungsprogramms) den Planungsverlauf. Typische Problemlöseprozesse sind selten festzustellen und treten lediglich bei erstmaliger Planung einer Unterrichtsstunde auf. Die Planung von erfahrenen Lehrkräften ist nur wenig abwechslungsreich und „ein getreues Abbild des routinierten Unterrichtsstils, der seinerseits selten variiert wird“ (BROMME 1992, 542). Didaktische Alternativen werden nur selten gegenübergestellt und abgewogen.
- Es mangelt an Untersuchungen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ausnahmen stellen die Studien von AERNE (1990) und SAGEDER (1993) dar.

Uneindeutig ist die Situation, wenn es um die Relevanz der Planung für das unterrichtliche Handeln geht: Folgt man CLARK & PETERSON (1986, 257), so ist anzunehmen, dass die Planung den Inhalt, die Sequenzierung der Inhalte und den Zeitbedarf für verschiedene Unterrichtsinhalte wesentlich beeinflusst. Dennoch wird die Planung einer Unterrichtssequenz nicht zwingend den späteren Unterrichtsverlauf widerspiegeln (zumal der Durchschnittsschüler, für den geplant wurde, im Unterricht gar nicht auftaucht). Vielmehr entscheiden insbesondere erfahrene Lehrpersonen spontan und situativ, wie das Interaktionsgeschehen zu gestalten ist. Vieles lässt sich nicht im Voraus genau festlegen. Dementsprechend unklar ist die Forschungslage: Studien, die keinen Zusammenhang zwischen Planung und Durchführung postulieren (vgl. z. B. ZAHORIK 1975) stehen Untersuchungen gegenüber, die die Existenz eines Zusammenhangs nachweisen (vgl. hierzu den Überblick bei CLARK & PETERSON 1986). CLARK & PETERSON (1986, 267) erklären diese scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse damit, dass die Planung zwar den Unterrichtsinhalt sowie Lernprozesse und Lernaktivitäten beeinflusst, für die konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse hingegen eine lediglich nachrangige Bedeutung aufweist. Pläne bestimmen offenbar die Grobstruktur des Unterrichts, nicht aber den konkreten Unterrichtsverlauf.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten zum Planungshandeln der Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen wurden zum einen mit Hilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung gewonnen. Die Grundgesamtheit umfasste sämtliche kaufmännischen Schulen in Bayern. Der Rücklauf beträgt 268 Fragebögen, von denen aber über 40 zu viele fehlende Werte aufwiesen. Insgesamt gehen die Antworten von 225 Lehrpersonen in die Auswertung ein. Die Lehrkräfte verfügen über eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 15 Jahren und sind im Mittel 46 Jahre alt. Weiterhin befinden sich 76 Referendare in der Stichprobe (Rücklauf insgesamt 92 Fragebögen), die im Mittel 30 Jahre alt sind und sich überwiegend (zwei Drittel der Probanden) im ersten Ausbildungsjahr befinden.

Im Anschluss an die schriftliche Befragung wurden zum anderen 21 Lehrpersonen im Rahmen von Konstruktinterviews befragt, um tieferegehende Informationen zu gewinnen. Die nach verschiedenen Kriterien ausgewählten Probanden (sieben Frauen und vierzehn Männer) verfügen über eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 14,6 Jahren (Spanne: 1 bis 29 Jahre) und sind im Mittel 45 Jahre alt

(Spanne: 31 bis 56 Jahre). In der Lehrerstichprobe befinden sich zwei Schulleiter und drei Fachbetreuer. Acht Lehrpersonen unterrichten an Wirtschaftsschulen, zwölf an Berufsschulen und eine an einer Fachoberschule. Zudem wurden 20 Referendare (10 Frauen und 10 Männer) interviewt, die im Mittel 30 Jahre alt sind und vornehmlich (15 der 20 Referendare) an Berufsschulen unterrichten und sich jeweils zur Hälfte im ersten bzw. im zweiten Ausbildungsjahr befinden (vgl. SEIFRIED 2009, siehe auch HELD 2007).⁴

3.2 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 referierten Studien liegt die Vermutung nahe, dass Merkmale der Lehrkraft die Unterrichtsplanung beeinflussen. Diesbezüglich wird insbesondere der Faktor Berufserfahrung (Routinen) angeführt. Außerdem fand SAGEDER (1993) in seiner Untersuchung geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der für die Planung aufgewendeten Zeit. Weiterhin weisen die dargestellten Studien mehrheitlich darauf hin, dass bei der Planung didaktische Kategorien bedacht werden, wobei die Inhaltsplanung im Vordergrund steht. Schließlich zeigte sich, dass Planungsprozesse in Abhängigkeit von Lerninhalten bzw. Unterrichtsfächern unterschiedlich strukturiert werden. Im empirischen Teil des Beitrags sollen somit folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

- In welchem Ausmaß greifen Referendare und Lehrkräfte bei der Planung auf in der Vergangenheit erarbeitete Unterlagen zurück? Inwiefern berichten die Probanden über Planungsroutinen?
- Wie viel Zeit nimmt die Unterrichtsplanung in Anspruch? Bestehen diesbezüglich Unterschiede in Abhängigkeit von der Berufserfahrung und des Geschlechts der Probanden?
- Wird der Festlegung von Lerninhalten bei der Unterrichtsplanung Priorität eingeräumt?
- Berichten die Probanden über die Berücksichtigung von Lerninhaltspezifika bei der Unterrichtsplanung?

Zur Überprüfung der Frage, inwiefern sich die Berufserfahrung auf das Antwortverhalten auswirkt, wurden die Probanden in vier Altersgruppen eingeteilt (Ref: Referendare, n = 76; L1: Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von bis zu 5 Jahren, n = 56; L2: Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung zwischen 6 und 20 Jahren, n = 93; L3: Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren, n = 76).

4 Zur Erschließung der Interviews diente ein Kategoriensystem mit Ankerbeispielen, das im Laufe der Kodierarbeiten auf Basis des Datenmaterials überarbeitet wurde (vgl. MAYRING 2000). Nach der Transkription der aufgezeichneten Interviews und einer Kodiererschulung bearbeiteten insgesamt vier KodiererInnen das Material unter Verwendung der Software MAXqda2007 (vgl. KUCKARTZ 2007). Zur Beurteilung der Kodiergüte wurden elf der 21 Interviews von zwei verschiedenen Personen kodiert. Auf Basis dieser Teilstichprobe wurden dann Kodiererübereinstimmungen (Cohens Kappa) berechnet. Die Werte liegen durchgängig über .70, was auf eine zufrieden stellende Übereinstimmung hinweist (für weitere Informationen siehe SEIFRIED 2009).

4 Befunde

4.1 Zum Verhältnis von Unterrichtsplanung und -vorbereitung

Die mit Hilfe von Varianzanalysen ermittelten Ergebnisse in Tabelle 1 lassen auf ausgeprägte Planungsroutinen schließen. Die Aussagen „Im Vergleich zu früher weiß ich heute genauer, was sich für den Unterricht vorausplanen lässt“ oder „Im Vergleich zu früher benötige ich heute weniger Vorbereitungszeit“ erfahren ein hohes Maß an Zustimmung, und zwar insbesondere von berufserfahrenen Lehrkräften (hoch signifikante Mittelwertunterschiede bei mittleren bzw. großen Effektstärken). Die Routinen schlagen sich aber nicht notwendigerweise in einer Planung nach „Schema F“ nieder, da die Items „Im Vergleich zu früher läuft meine Planung heute meist nach einem einheitlichen Schema ab“ und „Im Vergleich zu früher berücksichtige ich heute bei der Unterrichtsplanung weniger Alternativen“ ein relativ geringes Maß an Zustimmung erhalten. Bei den zuletzt genannten Aussagen lassen sich keine Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen finden.

Tab. 1: Unterrichtsgestaltung heute und früher

| Im Vergleich zu früher ... | Berufserfahrung (in Jahren) | | | | p | eta ² |
|---|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------|------------------|
| | Ref. (n = 76) | L1: 0 bis 5 (n = 56) | L2: 6 bis 20 (n = 93) | L3: > 20 (n = 76) | | |
| weiß ich heute genauer, was sich für den Unterricht vorausplanen lässt. | 4.17 | 4.60 | 5.08 | 5.16 | < .01 | .17 |
| benötige ich heute weniger Vorbereitungszeit. | 3.98 | 4.40 | 4.68 | 4.76 | < .01 | .07 |
| fühle ich mich heute weniger unsicher, wenn ich mal unvorbereitet in den Unterricht gehe. | 3.57 | 4.21 | 3.68 | 4.53 | n.s. | .01 |
| sind meine schriftlichen Planungsnotizen knapper. | 3.86 | 4.14 | 4.25 | 4.26 | n.s. | .01 |
| weiche ich heute öfter während der Stunde von meiner Unterrichtsplanung ab. | 3.49 | 4.02 | 3.75 | 3.94 | n.s. | .03 |
| hängt heute der Erfolg einer Stunde weniger stark von einer gründlichen Planung ab. | 3.18 | 3.33 | 3.34 | 3.84 | < .05 | .03 |
| läuft meine Planung heute meist nach einem einheitlichen Schema ab. | 3.32 | 3.40 | 3.47 | 3.41 | n.s. | .00 |
| berücksichtige ich heute bei der Unterrichtsplanung weniger Alternativen. | 2.75 | 3.05 | 3.31 | 3.06 | n.s. | .03 |

Sechsstufiges Antwortformat (von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu)

Einen guten Eindruck von der Unterrichtsplanung und vor allem vom Verhältnis zwischen Planung von Lehr-Lern-Arrangements als Problemlöseprozess im Sinne

BROMMES (1981) und konkreter Vorbereitung im Sinne des Erledigens einer Aufgabe vermitteln die Interviews.⁵ Alle befragten Referendare stellen heraus, dass sie Neuplanungen vornehmen. Im Unterschied hierzu berichten die Lehrkräfte mehrheitlich (17 der 21 Probanden), dass Unterrichtsplanung vornehmlich in der Optimierung bereits vorhandener Materialien und Ideen besteht, also letztlich mehr Vorbereitung als Planung darstellt. Lediglich vier Lehrkräfte planen ab und an bereits in der Vergangenheit behandelte Unterrichtsthemen komplett neu, z.B. wenn man „ein Thema mal von einer anderen Seite anpacken will“ (L2, 16, 56). Überwiegend geben die Lehrpersonen also an, eine in der Vergangenheit prinzipiell als gelungene befundene Unterrichtsplanung aus der berühmten Schublade zu ziehen, sich in Erinnerung zu rufen, was gut bzw. schlecht gelaufen ist, und ggf. Modifikationen vorzunehmen. Damit ist eher von Vorbereitungs- als von Planungstätigkeiten (im Sinne eines Problemlöseprozesses) auszugehen. Typisch für die skizzierte Vorgehensweise sind folgende Aussagen:

„Wenn ich jetzt in eine Klasse gehe, die ich schon dreimal hatte – oder jetzt das dritte Mal habe, dann nehm' ich natürlich erst mal meine Unterlagen vom letzten Jahr, schau – also ich muss sagen, da hab ich dann auch schon den Lehrplan im Kopf, und auch im Kopf, was in der Prüfung so dran kommt – da ist es dann sehr leicht. Da schau ich im letzten Jahr, was ist gut gelaufen. Das versuch ich dann im Jahr, wenn was schlecht läuft, zu vermerken und dann sehe ich ja, wo es gehakt hat, und dann nehme ich mir die Unterlagen her, und erneuere die Belege, gegebenenfalls das Datum – eben auf den aktuellen Stand bringen, schauen, ob es noch den aktuellen Anforderungen entspricht oder ob sich was geändert hat.“ (L1, 12, 86)

„Ich weiß jetzt, was in so eine Stunde rein muss. Ich schaue mir an, wie ich das denn schon mal gemacht habe und nehme mir das Blatt her, überlege: ist es gut gelaufen oder ändere ich die Aufgabenstellung? Tue ich noch was dazu? War's zu wenig in der Stunde oder zu viel? Nehme ich was raus?“ (L2, 05, 81)

4.2 Planungsaufwand und Zeithorizont der Planung

Bei der Frage nach dem Planungsaufwand lassen sich Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung heranziehen. Hier sollte zwischen der (Neu-)Planung einer Unterrichtsstunde und einer mehrstündigen Unterrichtseinheit (ca. vier bis sechs Unterrichtsstunden) unterschieden werden, jeweils differenziert danach, ob diese fragend-entwickelnd oder handlungsorientiert ausgestaltet sind. Im Mittel benötigen die Lehrkräfte nach eigenen Angaben für die Planung einer fragend-entwickelnden Unterrichtsstunde 1,3 Zeitstunden (Ref.: 2,8), während sie für jene einer handlungsorientierten Stunde 2,5 Zeitstunden (Ref.: 4,5) veranschlagen. Die entsprechenden Werte für die Unterrichtseinheiten betragen 4,2 bzw. 7,8 (Ref.: 10,1 bzw. 15,2). Handlungsorientierung ist also mit erhöhtem Zeitaufwand für die Lehrkräfte verbunden; dies mag ein Hemmnis für deren Umsetzung in der Praxis darstellen (vgl. auch SEIFRIED 2006).

Differenziert man nach der Berufserfahrung der Lehrkräfte, so treten durchweg hoch signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen auf. Diese sind in

5 Bei den im Folgenden angeführten Interviewzitate werden jeweils Untersuchungsgruppe, Gesprächspartner und Interviewabschnittsnummer angegeben. L1, 12, 86 bedeutet also: Lehrkraft mit einer Berufserfahrung von bis zu 5 Jahren, Interviewpartner Nr. 12, Interviewabschnitt Nr. 86.

erster Linie auf die Angaben der Referendare zurückzuführen, die einen deutlich höheren Planungsaufwand veranschlagen als die Lehrkräfte (Post-Hoc-Tests). Während beispielsweise sehr erfahrene Lehrer bei der Planung handlungsorientierter Unterrichtseinheiten im Mittel nach eigenen Angaben „nur“ ca. sechs Stunden benötigen, berichten weniger erfahrene Lehrer über eine Vorbereitungszeit von knapp neun Stunden, und Referendare sprechen gar von 15 Stunden (vgl. Abbildung 1). Getrennt für die Gruppe der Lehrpersonen durchgeführte Korrelationsanalysen weisen zudem auf einen signifikanten, aber schwachen Zusammenhang zwischen Planungsdauer für Unterrichtseinheiten und Erfahrung hin (fragend-entwickelnde Einheit: $r = -.21$, handlungsorientierte Einheit: $r = -.23$, p jeweils $< .01$).

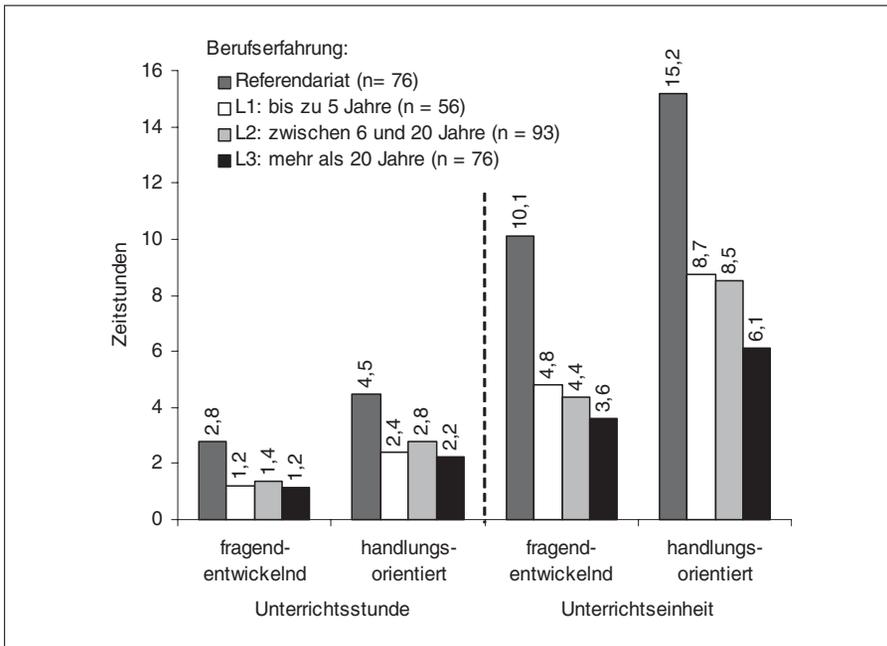


Abb. 1: Planungsaufwand (in Zeitstunden) und Berufserfahrung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der in Abschnitt 2 angeführten Befragung von Wirtschaftspädagogik-Studenten und Wirtschaftslehrern in Österreich (vgl. SAGEDER 1993), die zum Schluss kam, dass männliche Lehrkräfte zur Planung einer Unterrichtseinheit deutlich weniger Zeit aufwenden als Lehrerinnen, wurden die vorliegenden Daten auch auf geschlechtsspezifische Differenzen hin analysiert. Es ließen sich keine überzufälligen Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich des zeitlichen Planungsaufwands feststellen.

Auch in den Interviews lassen sich Hinweise auf die Ausbildung von Routinen finden. So berichten 14 Lehrkräfte und 15 Referendare, dass sich im Laufe der Zeit eine Reduzierung des Planungsaufwands eingestellt habe. In diesem Zusammenhang bemerkenswert ist es, dass sich entsprechende Routinen offenbar bereits im Vorbereitungsdienst einstellen. Dies führen die befragten Referendare in erster

Linie darauf zurück, dass sie mit zunehmender Erfahrung genauer wüssten, wie inhaltliche Schwerpunkte zu setzen seien und welche möglichen Schülerfragen im Unterricht auftreten können:

„Ja, die [Planungsdauer] hat sich erheblich verkürzt, ... und die Abläufe wiederholen sich immer, wie gesagt, man hat dann schon die Erfahrung.“ (Ref., 18, 70)

„Ich hatte ja vorhin gesagt, es ist wichtig, dass man nach Möglichkeit alle Fragen von Schülern beantworten kann, die zu einem Thema gestellt werden. D.h. am Anfang natürlich, dass du dich mit dem Thema sehr, sehr intensiv auseinandersetzen musst, weil du ja nicht wissen kannst, was für Fragen die stellen. Wenn man das aber zwei, drei Mal gemacht hat, dann weiß man, was für Fragen an welcher Stelle kommen und man kann sich natürlich dann wesentlich gezielter darauf vorbereiten. Da entwickelt sich natürlich dann eine Routine, das ist völlig klar.“ (Ref., 05, 82)

Hinsichtlich des Zeithorizonts der Planung zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen Referendaren und den Lehrkräften. Während die Lehrkräfte mehrheitlich langfristig planen, äußern sich die Referendare überwiegend dahingehend, von Stunde zu Stunde zu planen und dabei vornehmlich Einzelstunden und recht selten zusammenhängende Einheiten vorzubereiten. Folgende Interviewzitate eines Referendars und einer Lehrkraft illustrieren diese Unterschiede:

„Im Referendariat bereitet man sich erst mal von Stunde zu Stunde vor und wenn man jetzt natürlich so ein Projekt oder eine Fallstudie macht und das ist dann eine Vorbereitung von fünf, sechs, sieben Stunden die man da einmal planen muss; und die Zeit hat man einfach gar nicht im ersten Jahr Referendariat, weil man's da gerade wirklich so schafft, die nächste Woche vorzubereiten, von der Zeit her.“ (Ref., 20, 64)

„Ja gut, ganz am Anfang der Arbeit war es ein Durchhängeln von Stunde zu Stunde. Ich war einfach froh, wenn ich irgendwo wusste, dass der nächste Tag oder die nächste Woche organisiert war. Und inzwischen ist es jetzt da mehr so langfristig. Ich setze mich in den Sommerferien hin und mache mir eine Grobplanung bis Weihnachten ungefähr. Weihnachten mache ich das gleich noch mal bis Ostern. Es geht viel langfristiger als am Anfang.“ (L3, 08, 124)

4.3 Berücksichtigung didaktischer Elemente bei der Planung

Im Rahmen der schriftlichen Befragung sollten die Lehrkräfte auch zur Reihenfolge didaktischer Entscheidungen bei der Planung von Buchführungsunterricht Auskunft geben. Hierzu wurden sie gebeten, den Entscheidungsfeldern Lernziele, Inhalt bzw. Thema, Methoden und Medien einen Rangplatz von eins bis vier zuzuweisen. Vor allem Inhalt und Lernziele spielen in den Augen der Lehrkräfte die entscheidende Rolle und werden jeweils von der Hälfte der Befragten auf Rang eins gesetzt. Methoden und Medien spielen bei der Planung hingegen nur eine nachgeordnete Rolle. Vor dem Hintergrund anderer empirischer Untersuchungen erstaunt der hier ermittelte hohe Stellenwert der Lernziele ein wenig. Bezieht man indes die Unterrichtserfahrung mit ein, dann zeigt sich in der vorliegenden Stichprobe, dass bei Referendaren und Lehrkräften mit geringer Berufserfahrung Lerninhalte tatsächlich von höherer Relevanz sind als Lernziele, dass aber mit zunehmender Vertrautheit mit dem Lerninhalt (fortschreitende Unterrichtserfahrung) dieser in den Hintergrund tritt und Lernziele an Bedeutung gewinnen (vgl. Tabelle 2). Folgendes Zitat aus den Interviews illustriert diesen Umstand: „Also ich ... vom Inhalt her überlege ich jetzt

natürlich nicht mehr viel, weil ich meine, das weiß ich inzwischen“ (L2, 05, 81). Im vorliegenden Fall lässt sich damit keine eindeutige Priorität einer didaktischen Kategorie ausmachen.

Tab. 2: Elemente der Unterrichtsplanung und deren Bedeutung

| Element | Unterrichtserfahrung | Relative Häufigkeiten (Rangplatz) | | | |
|------------|---------------------------------------|-----------------------------------|------|------|------|
| | | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Lernziele | Referendare (n = 76) | 40.8 | 46.5 | 11.3 | 1.4 |
| | L1: bis zu 5 Jahre (n = 56) | 41.0 | 48.7 | 5.1 | 5.1 |
| | L2: zwischen 6 und 20 Jahren (n = 93) | 54.9 | 32.4 | 9.9 | 2.8 |
| | L3: mehr als 20 Jahre (n = 76) | 63.6 | 30.9 | 1.8 | 3.6 |
| Lerninhalt | Referendare (n = 76) | 59.2 | 39.2 | 1.4 | --- |
| | L1: bis zu 5 Jahre (n = 56) | 59.0 | 41.0 | --- | --- |
| | L2: zwischen 6 und 20 Jahren (n = 93) | 45.1 | 49.3 | 1.4 | 4.2 |
| | L3: mehr als 20 Jahre (n = 76) | 36.4 | 56.4 | 7.3 | --- |
| Methoden | Referendare (n = 76) | --- | 14.1 | 78.9 | 7.0 |
| | L1: bis zu 5 Jahre (n = 56) | --- | 10.3 | 82.1 | 7.7 |
| | L2: zwischen 6 und 20 Jahren (n = 93) | --- | 18.3 | 80.3 | 1.4 |
| | L3: mehr als 20 Jahre (n = 76) | --- | 12.7 | 80.0 | 7.3 |
| Medien | Referendare (n = 76) | --- | 1.4 | 8.5 | 90.1 |
| | L1: bis zu 5 Jahre (n = 56) | --- | --- | 12.8 | 87.2 |
| | L2: zwischen 6 und 20 Jahren (n = 93) | --- | --- | 8.5 | 91.5 |
| | L3: mehr als 20 Jahre (n = 76) | --- | --- | 10.9 | 89.1 |

Didaktische Modelle in ihrer Gänze schließlich scheinen bei der Planung keine allzu große Rolle zu spielen. Weder Lehrkräfte noch Referendare geben ungestützt an, didaktische Modelle bei der Planung zu verwenden, auf Nachfrage berichten aber immerhin zwölf Lehrkräfte und 16 Referendare, diese „im Hinterkopf“ zu haben. Bemerkenswert ist, dass auch Referendare didaktische Modelle nicht explizit als Planungshilfe heranziehen. Folgende Zitate verdeutlichen diesen Umstand:

„Aber in der Vorbereitung, denke ich, dass man wirklich eher intuitiv vorgeht; was motiviert den Schüler, welche Rahmenbedingungen muss ich berücksichtigen, wie geh ich auf Schüler ein. Also, ich habe bis jetzt bei keiner Unterrichtsvorbereitung irgendwie so ein Modell neben mir liegen gehabt.“ (Ref., 03, 57)

„Gut, ich habe einige Modelle, die mir spontan einfallen, arbeiten tue ich mit den Modellen allerdings in der Praxis nicht. Also, ich schau mir jetzt kein Didaktikmodell an, um daran meinen Unterricht auszurichten.“ (Ref., 06, 58)

Dieser Befund deckt sich mit den meisten Studien zur Bedeutung didaktischer Modelle für die alltägliche Unterrichtsplanung (vgl. Abschnitt 2). Es ist aber durchaus

möglich, dass Modelle oder Modellfragmente früher bewusst bedacht, mit zunehmender Ausbildung von Routinen jedoch in den Hintergrund gedrängt wurden. Auch zwei Referendare äußern sich dementsprechend:

„Ja, natürlich. Also wenn man sich mal damit auseinander gesetzt hat, kann man damit was anfangen. Richtig, aber man zieht sie nicht mehr zur Unterrichtsplanung heran, weil man sie ja schon verinnerlicht hat eigentlich. Also, die Unterrichtsplanung läuft ja nach einem Schema ab [...]. Und das basiert ja alles immer auf dem Hintergrund von der didaktischen Analyse von Klafki eigentlich. Ja, dass man sich das eben nicht mehr mit anschaut, sondern man hat's halt schon x-mal gemacht und dann ziehst du dir das eigentlich nicht mehr zu Rate, sondern du weißt es halt eigentlich.“ (Ref. 17, Z. 95)

„Also, ich sage nicht: Heute mache ich mal Heimann/Otto/Schulz, sondern dass macht jeder. Wer einigermaßen einen Plan hat und der mit einigermaßen Verstand [...] da ran geht, der hat Heimann/Otto/Schulz automatisch drin.“ (L3, 06, 91)

4.4 Bedeutung von Lerninhaltspezifika

In den Interviews kamen schließlich auch Lerninhaltspezifika zur Sprache. Die Probanden berichten, dass die Planung von Buchführungsunterricht angesichts der Struktur des Lerninhalts deutlich variantenärmer ausfällt als beispielsweise die Planung einer Sequenz in Betriebswirtschaftslehre. Man ist mehrheitlich (18 der 20 Referendare und 13 der 21 Lehrkräfte) der Auffassung, dass der Inhalt die Methode determiniere und man deswegen kaum bzw. keine Alternativen habe. Die Fachsystematik legt die Lehrkräfte bei der Planung weitgehend fest, didaktische Alternativen werden kaum berücksichtigt. Die Planung ist dadurch deutlich eingeschränkt, geht aber auch schnell von der Hand. Folgende Zitate illustrieren die Gedanken der Lehrkräfte:

„Der Inhalt. Der Inhalt auf jeden Fall, weil ich es eben im Buchführungsunterricht schwierig finde, methodisch vielfältig zu arbeiten.“ (Ref., 19, 50)

„Ja, weil meiner Meinung nach im Buchführungsunterricht methodisch nicht so viele Möglichkeiten da sind wie in anderen Fächern. In anderen Fächern kann man Diskussionen einbauen, man kann Planspiele mal machen, also es ist methodisch viel mehr möglich als im Buchführungsunterricht.“ (Ref., 15, 51)

„Weil ich mir wahrscheinlich zunächst mit dem Thema noch zu unsicher war und wollte dann die Führung nicht aus der Hand geben. Das denke ich, war der Grund [für einen lehrerzentrierten Unterricht]. Und zum Anderen, muss ich ehrlich sagen, fehlen mir die Ideen, wie ich das methodisch hätte anders darstellen und aufbereiten können.“ (Ref., 07, 65)

„Es ist leichter zu planen und zu strukturieren, weil die Buchführung eine inhärente Ordnung hat, zwingend logisch aufgebaut ist. Da ist viel Planungsarbeit erledigt.“ (L1, 08, 74)

„Also in Buchführung habe ich den Eindruck, kann ich ein Thema zehn Jahre lang jedes Jahr in der gleichen Art machen. In Betriebswirtschaftslehre tut sich immer irgendwas Neues und da kann ich vielleicht mal zwei Jahre immer dasselbe machen, aber dann merke ich, geht es nicht mehr und muss neu planen ... muss neue Beispiele finden für Dinge. Und das brauche ich in der Buchführung weit weniger, solche Änderungen.“ (L3, 09, 79)

„Also für mich ist die Planung von Buchführungsunterricht schon leichter, weil einfach für mich die Struktur feststeht schon mehr. Also in weiten Bereichen. Buchführungsunterricht ist ja in weiten Bereichen – wenn man Grundlagen macht, ist es vielleicht noch mal anders, aber so im Großen und Ganzen steht ja die Struktur fest. Und das ist dann

schon ein Unterschied, weil ich mich ja dann auch in der Struktur bewege, meistens. Oder bewusst versuche, die Struktur so einzuhalten. Und das habe ich in Allgemeiner Wirtschaftslehre oder in Sozialkunde nicht. Das kommt immer auf's Thema an. Da bin ich freier. Aber leichter in der Vorbereitung ist allemal Buchführung.“ (L3, 12, 92)

5 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Planung von Buchführungsunterricht aus der Sicht der Referendare und der Lehrkräfte keine allzu aufwändige Angelegenheit darstellt. Hinsichtlich Aufbau und methodischer Gestaltung des Unterrichts werden kaum didaktische Alternativen abgewogen, und die Lehrkräfte verfügen über einen breiten Erfahrungsschatz, auf den sie zurückgreifen können. Bei den Lehrkräften ist in den meisten Fällen zudem mehr von Unterrichtsvorbereitung als von Unterrichtsplanung im Sinne eines Problemlöseprozesses die Rede. Umfangliche Neuplanungen finden hier vergleichsweise selten statt, es geht zumeist um das Überarbeiten und Optimieren bestehender Unterlagen. Die Lehrpersonen (und auch die Referendare) verfügen über Planungsroutinen und wissen in der Regel, wie ein Schuljahr zu organisieren ist. Bei der Planung werden die in didaktischen Modellen thematisierten Elemente (u.a. Lerninhalt, Ziele, Methoden, Medien, Rahmenbedingungen) berücksichtigt. Die Bedeutung dieser Entscheidungsparameter scheint von der Unterrichtserfahrung beeinflusst, so dass die aufgrund anderer empirischer Studien vermutete Priorität des Lerninhalts nur bei Referendaren und Lehrkräften mit geringer Berufserfahrung zu beobachten war. Der Befund von SAGEDER (1993), nach dem Frauen mehr Zeit zur Unterrichtsplanung aufwenden als Männer, konnte nicht repliziert werden. Die Auskünfte der Befragten geben weiterhin Hinweise auf lerninhaltspezifische Überlegungen. Nach Aussage der Probanden fällt ihnen die Planung von Buchführungsstunden leichter als die Planung von Wirtschaftslehreunterricht. Erstere stellt sich aber auch variantenärmer dar als in anderen Lerninhaltsgebieten. Diesen Umstand führen die Befragten auf die Struktur des Lerninhalts zurück.

Es zeigt sich auch, dass sich Referendare und Lehrkräfte bei der Planung nur selten an didaktischen Modellen orientieren. Es ist jedoch durchaus vorstellbar, dass diese zu Beginn der Berufstätigkeit der Lehrpersonen explizit Berücksichtigung fanden, im Zuge der Entwicklung von Routinen aber an Bedeutung verloren haben. Etwas pauschal gesprochen: Wer über gut funktionierende Routinen verfügt, benötigt keine detaillierte Anleitung mehr. Es ist also nicht erstaunlich, dass Lehrkräfte meist nicht explizit nach einem Modell planen. Allerdings scheinen entsprechende Modelle bei der Ausbildung von Routinen eine Rolle zu spielen. Hier bietet ein systematischer Fahrplan, wie ihn didaktische Modelle zur Verfügung stellen, eine wichtige Orientierungshilfe. Empirisch lässt sich zeigen, dass Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung zumindest implizit Momente der didaktischen Strukturanalyse berücksichtigen (vgl. auch KOCH-PRIEWE 2002, 312). Die „Praxisrelevanz“ didaktischer Modelle ist somit offenbar doch nicht so gering, wie dies auf den ersten Blick den Anschein hat. Vor dem Hintergrund der kritischen Stimmen ist jedoch zu fragen, welche Rolle diesen bei der Lehrerbildung zukommen soll bzw. wie sich Studierende und Referendare Planungskompetenzen überhaupt aneignen können. Dabei geht es weniger um die Vorbereitung einzelner, isoliert zu betrachtender Unterrichtsstunden (wie dies bei den befragten Referendaren zu beobachten ist), sondern vielmehr um die konzeptionelle Entwicklung von Lehr-Lern-Sequenzen für

einen längeren Zeitraum. SLOANE (2007, 482) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der didaktisch-organisatorischen Gestaltung von Bildungsgängen („Bildungsgangarbeit“), die Schritte wie die curriculare Analyse des Lehrplans, die Erarbeitung einer didaktischen Jahresplanung, die Modellierung und Sequenzierung des Lerngegenstands, die Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements sowie den Einsatz von adäquaten Evaluationsverfahren umfasst. Offenbar wird diesbezüglich das Studium als nur wenig hilfreich erlebt, es schneidet im Vergleich zu eher praxisorientierten Aus- und Weiterbildungsphasen relativ schlecht ab, wie folgende Interviewaussage verdeutlicht:

„Also ich hab’ es [das Planen von Unterricht] sicherlich im Referendariat gelernt. Ich hab’s sicherlich nicht an der Uni gelernt. Also die didaktischen Modelle hab’ ich natürlich aus der Uni mitgenommen. Aber weil das auch einfach noch mal eine andere Sache ist, wenn man wirklich vor so einer Klasse steht oder wenn man da hospitiert oder als Student da mal sein Praktikum absolviert“ (L2, 20, 87).

Es drängt sich also die Frage auf, ob angehende Lehrkräfte in einer zweiphasigen Lehrerausbildung wirklich erst im Referendariat bzw. im Berufsalltag professionelle Kompetenzen aufbauen können? Leider stützen sich Aussagen zur Wirkung von Lehrerbildung nur ansatzweise auf eine gesicherte empirische Basis (man denke nur an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überführung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur). Alles in allem fehlt es nach wie vor an einer empirisch gestützten Evaluation der verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt. Dringend notwendige Langzeitstudien zum Kompetenzerwerb von (angehenden) Lehrkräften in der beruflichen Bildung sollten diesbezüglich etwas mehr Licht ins Dunkel bringen.

Literatur

- ADL-AMINI, B. & KÜNZLI, R. (1991): Vorwort. In: ADL-AMINI, B. & KÜNZLI, R. (1991): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim & München: Juventa, 7–9.
- AEBLI, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AERNE, P. (1990): Die Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrern in der Alltagspraxis. Diss. Bamberg: Difo-Druck.
- BERLINER, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- BLÖMEKE, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BROMME, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim & Basel: Beltz.
- BROMME, R. (1992): Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In: INGENKAMP, K., JÄGER, R. S., PETILLON, H. & WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970 – 1990 in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Trendbericht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 535–544.
- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177–212.
- BROMME, R. & HÖMBERG, E. (1981): Die andere Hälfte des Arbeitstages. Interviews mit Mathematiklehrern über alltägliche Unterrichtsvorbereitung. Bielefeld: Institut der Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld.

- BROMME, R. & SEEGER, F. (1979): Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.: Scriptor.
- BROMME, R. & SEEGER, F. (1980): Ein psychologisches Konzept zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung für Ausbildung und Forschung: Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. In: ADL-AMINI, B. & KÜNZLI, R. (Hrsg.): Seminar: Unterrichtsvorbereitung. IPN-Arbeitsbericht Nr. 38. Kiel, 58–79.
- BUER, J. van & WAGNER, C. (2007): Qualitätsentwicklung von Schule – Warum ein kritisches Handbuch zu einer wünschenswerten Entwicklung? In: VAN BUER, J. & WAGNER, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 11–20.
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. L. (1986): Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching, 3rd edition. New York: Macmillan, 255–296.
- CLARK, C. M. & YINGER, R. J. (1979): Three studies of teacher planning. East Lansing: Institute for Research on Teaching.
- DICHANZ, H. & HAGE, K. (1979): Alltägliche Unterrichtsvorbereitung – Spiegel didaktisch-methodischer Ansprüche. Bildung und Erziehung, 32, 418–430.
- DITTON, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. Unterrichtswissenschaft, 30, 197–212.
- DITTON, H. (2007): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: VAN BUER, J. & WAGNER, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 83–92.
- DUBS, R. (1987): Unterrichtsvorbereitung. Ein entscheidungs- und lernzielorientiertes Modell. Studien und Berichte des IWP. St. Gallen: IWP-HSG.
- DUBS, R. (1999): Unterrichtsvorbereitung. Ein entscheidungs- und lernzielorientiertes Modell (Neubearbeitung). Studien und Berichte des IWP, 4. Auflage. St. Gallen: IWP-HSG.
- EINSIEDLER, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: WEINERT, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 225–240.
- HAAS, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Hauptschul-, Realschul-, und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.
- HELD, A. (2007): Planung von Unterricht und professionelles Lehrerwissen – Ein empirischer Vergleich von Unterrichtspraktikern, Referendaren und Studierenden. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- HELMKE, A. (2007): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern, 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- JANK, W. & MEYER, H. (1994): Didaktische Modelle, 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KLAFKI, W. & BORN, O. (1978): Von der bildungstheoretischen Didaktik zum kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff. Ein Dialog mit W. KLAFKI. In: BORN, W. & OTTO, G. (Hrsg.): Didaktische Trends. Dialoge mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern. München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 49–83.
- KOCH-PRIEWE, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: BEETZ-RAHM, S., DENNER, L., RIECKE-BAULECKE, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3, Weinheim & München: Juventa, 311–324.
- KUCKARTZ, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LOSER, F. & TERHART, E. (1979): Alltägliche Unterrichtsvorbereitung: Die Perspektive der Lehrer und die Perspektive der Schüler. Bildung und Erziehung, 32, 404–417.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MEYER, H. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.: Scriptor.

- MEYER, H. (1991): Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. In: ADL-AMINI, B. & KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim & München: Juventa, 88–118.
- PETERSSEN, W. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen – Modelle – Stufen – Dimensionen, 9., aktual. und überarb. Auflage. München, Düsseldorf & Stuttgart: Oldenbourg.
- SAGEDER, J. (1993): Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. *Empirische Pädagogik*, 7, 125–147.
- SANDFUCHS, U. (2006): Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U. & WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 685–694.
- SCHRÖDER, H. (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen, 2., durchges. Auflage. München & Wien: Oldenbourg.
- SEIFRIED, J. (2006): Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern. In: MINNAMEIER, G. & WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Beck. Frankfurt/Main: Lang, 77–91.
- SEIFRIED, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt/Main: Lang.
- SEMBILL, D. (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, Band 7, Diss. Göttingen.
- SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, 481–496.
- TEBRÜGGE, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt a.M.: Lang.
- TENORTH, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 580–597.
- WENGERT, H. G. (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern. Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- WIATER, W. (2006): Analyse und Beurteilung von Unterricht. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U. & WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 701–709.
- YINGER, R. J. (1980): A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80, 107–127.
- ZAHORIK, J. A. (1975): Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134–139.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Jürgen Seifried, Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: juergen.seifried@uni-konstanz.de