

Stephan Wernke
Klaus Zierer
(Hrsg.)

Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenz- bereich?!

Status Quo und Perspektiven aus Sicht
der empirischen Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.h. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2164-3

Inhaltsverzeichnis

<i>Stephan Wernke und Klaus Zierer</i> Die Unterrichtsplanung - Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!	7
I. Unterrichtsplanung & Planungskompetenz	
<i>Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa und Karl-Heinz Arnold</i> Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zur Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz.....	17
<i>Bettina Greimel-Fuhrmann</i> Elemente der Unterrichtsplanung - Entwicklung einer Grundstruktur auf der Basis lernpsychologischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse ..	32
<i>Christoph Vogelsang und Josef Riese</i> Wann ist eine Unterrichtsplanung ‚gut‘? - Planungsperformanz in Praxisratgebern zur Unterrichtsplanung.....	47
II. Studien zur Unterrichtsplanung im Studium	
<i>Jörgen Wolf, Joana Seiffert, Andreas Seifert, Martin Rothland und Nicola Brauch</i> Unterrichtsplanung im Fach Geschichte - Modellierung und Erfassung geschichtsdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden.....	62
<i>Tobias Bauer, Andrea Reinartz und Axel Gehrman</i> Strukturierung von Unterricht im Rahmen der Stundenplanung von Lehramtsstudierenden.....	77
<i>Chris Richter und Michael Komorek</i> Backbone - Rückgrat bewahren beim Planen	91
<i>Jochen Werner, Stephan Wernke und Klaus Zierer</i> Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudierenden	104

III. Studien zur Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst

Johannes König, Albert Bremerich-Vos, Christiane Buchholtz, Sandra Lammerding, Sarah Strauß, Ilka Fladung, Charlotte Schleiffer
Die Bedeutung des Professionswissens von Referendarinnen und Referendaren mit Fach Deutsch für ihre Planungskompetenz 121

Sandra Tänzer
Sachunterricht planen im Vorbereitungsdienst - Empirische Rekonstruktionen der Planungspraxis von Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen..... 134

Jörg Weingarten und Isabell van Ackeren
Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? - Empirische Befunde zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten 148

IV. Studien zur Unterrichtsplanung im Schuldienst

Ludwig Haag und Doris Streber
Unterrichtsvorbereitung bei Lehrkräften – ein Thema?, wenn ja, für alle in gleicher Weise?..... 166

Silke Bakenhus, Stephan Wernke und Klaus Zierer
Welche Planungsüberlegungen tätigen berufserfahrene Lehrkräfte, wenn sie unter nicht vertrauten Rahmenbedingungen Unterricht vorbereiten müssen? - Eine qualitative Studie mithilfe eines Szenarios 178

Christopher Hempel und Maria Hallitzky
Wie arrangieren Lehrkräfte ihr Wissen, wenn sie gemeinsam fächerübergreifenden Unterricht planen? - Eine rekonstruktive Forschungsperspektive auf die Praxis der kooperativen Unterrichtsplanung 195

Christina Drüke-Noe, Uwe Maier, Marc Kleinknecht, Kerstin Metz, Henriette Hoppe und Thorsten Bohl
Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren - Wie verändert eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv-aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften?..... 208

Silvia Greiten
Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I..... 224

Silke Marchand
Digitale Planungshilfen als prästrukturierende Umgebungen..... 236

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

- Kuhn, A. (1997). Unterrichtsplanung. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.). *Handbuch Geschichtsdidaktik* (5., überarb. Aufl., S. 457-462). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Mierwald, M. & Brauch, N. (2015). Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 104-120.
- Mierwald, M., Seiffert, J., Lehmann, T. & Brauch, N. (2016). Fragebögen auf dem Prüfstand. Ein Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung eines bestehenden Instruments zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen in der Domäne Geschichte. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15*, Bern: hep (in press).
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Oswald, V. (2016). *Planung von Unterrichtseinheiten. Wie man Geschichte (an)ordnen kann*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2006). Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht. In M. Bernhardt, G. Henke-Bockschatz & M. Sauer (Hrsg.). *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag* (S. 152-168). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2013a). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2013b). Artikulationsformen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 577-594). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2013c). Quelleninterpretation. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 172-187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Peters, J. (2014). *Geschichtsstunden planen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a.: Böhlau.
- Sauer, M. (2012a). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (10., aktual. u. erw. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Sauer, M. (2012b). Medien im Geschichtsunterricht. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, (Bd. 2, S. 85-91). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sauer, M. (2012c). Kompetenzen für Geschichtslehrer – Was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (5/6), 324-348.
- Seel, A. (2011). Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen. Empirische zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In K. Zierer (Hrsg.) *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S.31-45). Baltmannsweiler: Schneider.
- Seidenfuß, M. (2003). Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2, 245-261.
- Thünemann, H. (2013). Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141-155.
- Thünemann, H. (2014). Planung von Geschichtsunterricht. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.). *Geschichts-Didaktik* (6. Überarb. Aufl., S. 205-213). Berlin: Cornelsen.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

Tobias Bauer, Andrea Reinartz und Axel Gehrman

Strukturierung von Unterricht im Rahmen der Stundenplanung von Lehramtsstudierenden

Abstract:

Im Fokus des Forschungsprojekts „Unterrichtsmuster in Praxisphasen“ stehen die „Choreographie“ des von Studierenden geplanten Unterrichts und deren Kommentierung. In einer Pilotstudie wurden dazu 62 Stundenentwürfe aus dem allgemeindidaktisch orientierten Blockpraktikum A inhaltsanalytisch untersucht.

Schlüsselbegriffe:

Praxisphasen – Unterrichtsplanung – Unterrichtsmuster – Unterrichtsstrukturierung – qualitative Inhaltsanalyse

1 Problemaufriss

Das Lehrerhandeln im Unterricht ist seit Veröffentlichung und Replikation der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien Untersuchungsgegenstand vielzähliger Studien (vgl. zusammenfassend Seidel, 2014, S. 781). Nachdem das nur mittlere Leistungsniveau deutscher Schülerinnen und Schüler zunächst auf der Sichtebene mit einer eng geführten und überwiegend fragend-entwickelnden Erarbeitung von Wissen im Unterricht erklärt wurde (vgl. u. a. Baumert et al., 1997), messen aktuellere Untersuchungen vielmehr der tiefenstrukturellen Qualität des Unterrichts eine Bedeutung bei (vgl. u. a. Pauli et al., 2008). In der Frage, unter welchen Bedingungen ein qualitativ-voller Unterricht erreicht werden kann, lieferte die Expertiseforschung einen systematischen Zusammenhang zu spezifischen Aspekten der professionellen Kompetenz einer Lehrperson (vgl. zusammenfassend Voss et al., 2014, S. 184f.). So stellt auch Dale (2006) bezüglich ausgewählter Qualitätskriterien Unterschiede zugunsten des Unterrichts der Lehrpersonen fest, die an Unterrichtsentwicklungsprogrammen teilnehmen (vgl. S. 172). Aus Sicht der universitären Lehrerbildungsforschung scheint daher insbesondere interessant, wie Studierende mit der für den Lehrerberuf konstitutiven Anforderung des Unterrichtens bei gleichzeitigem Erwerb von allgemein- und fachdidaktischem Wissen (vgl. KMK, 2014) umgehen und ob sich im Laufe der Ausbildung Entwicklungen nachzeichnen lassen.

Das Erproben von Unterricht unter Begleitung einer erfahrenen Lehrperson ist ein konstitutives Element in den schulischen Praktika (vgl. Topsch, 2004, S. 483). Obwohl die Selbsteinschätzungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Kompetenzbereich des Unterrichtens von Beginn an vergleichsweise hoch sind (vgl. Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; Gröschner & Müller, 2013), liegen wenige Studien vor, die die Unterrichtsgestaltung und -qualität von Studierenden innerhalb universitärer Praxisphasen näher untersuchen. Kleine Stichprobengrößen und die Limitierung auf ein Fach oder eine Schulart schmälern zudem die Repräsentativität der vorrangig videographisch gewonnenen Erkenntnisse, welche auf ein stark gelenktes Lehr-Lern-Geschehen hinweisen (vgl. u. a. Vogelsang, 2014, S. 384). Dieser Umstand kann durch strukturelle Bedingungen in den berufspraktischen Studienelementen begünstigt sein. So werden den Studierenden meist lediglich auf eine Einzelstunde begrenzte Planungshorizonte (vgl. Arnold, 2014, S. 82) mit durch die Mentorin bzw. den Mentor „bereits stark vorstrukturierten Lernsituationen [übergeben], die entsprechend nur noch begrenzt individuell und damit v.a. kaum unter Rückbezug auf das im jeweiligen Fachstudium erworbene Wissen ausgestaltet werden [können]“ (Gassmann, 2013, S. 370).

Bemerkenswert erscheint, dass die von den Studierenden mit bzw. nach dem Praktikum einzureichenden Verschriftlichungen, die in den meisten Fällen mit der ausführlichen Planung wenigstens einer Unterrichtsstunde verbunden sind (vgl. Arnold et al., 2011, S. 14), selten zur Erforschung des darin abgebildeten Lehr-Lern-Arrangements genutzt werden. Neben Informationen wie der Begründung didaktischer und methodischer Entscheidungen enthält das Dokument einen Verlaufsplan (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 168ff.), der die unterrichtlichen Handlungen einer Lehrperson wesentlich bestimmt (vgl. Borko & Shavelson, 1990, S. 326). Dies konstatiert auch Seel (1997) in ihrer Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung des Unterrichts von Hauptschullehrerstudentinnen:

Betrachtet man, wie der Gesamtplan in der interaktiven Situation des Unterrichts angepaßt und modifiziert wird, muß zunächst generalisierend festgehalten werden, daß die Studierenden um eine möglichst plangetreue Umsetzung bemüht sind. Diese Ergebnisse stimmen mit jenen der Lehrerkognitionforschung (vgl. CLARK & PETERSON 1986, BROECKMANN 1988) überein, die erbracht haben, daß LehrstudentInnen sich die meiste Zeit an ihren Unterrichtsplan halten. (S. 264)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der in den Stundenentwürfen versprachlichte Unterricht in einer nicht unwesentlichen Relation zu seiner Realisierung steht und insofern als relevanter Untersuchungsgegenstand zu betrachten ist.

Einen konkreten Ansatz zur Analyse der Unterrichtschoreographie aus einer schriftlichen Lektionsbeschreibung liefern Pauli und Reusser (2003) basierend auf den Rückmeldungen ihrer schriftlichen Befragung deutscher und schweizerischer Mathematiklehrpersonen zu „Grundmustern“, mit denen sie neues Wissen einführen bzw. bereits erarbeitetes Wissen vertiefen.

Aufgrund von mehreren Interviews mit Experten des Mathematikunterrichts [...] wurde entschieden, den Lehrpersonen die Möglichkeit zu bieten, zwei unterschiedliche Lektionen zu beschreiben, nämlich eine Lektion, in der neuer Stoff eingeführt wird und eine Lektion, in der nur früher eingeführter Stoff vertieft (geübt, angewendet) wird. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass es sich [...] um eine elementare und vermutlich universelle Unterscheidung handelt, die von den Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird. (S. 245f.)

Als ein Ergebnis ihrer Inhaltsanalyse formuliert das Forscherteam, dass erfahrene Lehrkräfte ihre Stunden – je nach deren Stellung in einer Unterrichtseinheit (Studententyp) – verschieden gestalten, dabei aber bestimmte Unterrichtsmuster präferieren (vgl. Pauli & Reusser, 2003, S. 261). Unter der Annahme, dass „Lehrpersonen während des Unterrichts [...] auf prozedurale Routinen – so genannte Handlungsskripte [– zurückgreifen]“ (Stender, 2014,

Zusammenfassung), deren Abrufbarkeit mit zunehmender Erfahrung steigt (vgl. Stender, 2014, S. 207), ließe sich vermuten, dass Studierende im Sinne von Novizen weniger flexibel in ihrer Unterrichtsgestaltung sind, entsprechend Einführungs- und Vertiefungsstunden ähnlich aufbauen und Merkmale eines qualitativ vollen Unterrichts geringer ausgeprägt sind.

Da die Entwicklung von Theorien und Modellen zur Planung von Unterricht traditionell der Allgemeinen Didaktik zugeschrieben wurde (vgl. Arnold & Koch-Priewe, 2010, S. 401), ist die Abbildbarkeit von Qualitätskriterien der neueren empirischen Lehr-Lernforschung in einem schriftlichen Stundenentwurf noch ungeklärt. Ein Merkmal guten Unterrichts, welches sich jedoch deutlich im Verlaufsplan nachvollziehen lässt, ist die klare Strukturierung, die sich nach Lipowsky (2007) „durch eine deutliche Sequenzierung des Unterrichts in einzelne Phasen und Schritte [auszeichnet]“ (S. 27). In den bildungswissenschaftlichen Seminaren werden dazu verschiedene Phasenmodelle der Allgemeinen Didaktik thematisiert, die gleichzeitig eine Hilfe zur Strukturierung des Unterrichtsprozesses darstellen sollen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Ausgewählte Phasenmodelle der Allgemeinen Didaktik

AVIVA (vgl. Städli et al., 2013)	EEE (vgl. Meyer, 2004)	KAFKA (vgl. Reusser, 1999)
Ankommen und Einstimmen Vorwissen aktivieren Informieren Verarbeiten Auswerten	Einstieg Erarbeitung Ergebnissicherung	Kontakt herstellen Aufbauen Flexibilisieren Konsolidieren Anwenden

Ob den Studierenden die Anwendung dieser Schemata in den berufspraktischen Ausbildungsabschnitten letztlich auch gelingt, ist bisher nicht erforscht.

Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Technischen Universität (TU) Dresden „Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ (TUD-Sylber)¹ erfolgt – von den dargelegten Aspekten ausgehend – im Einzelvorhaben „Unterrichtsmuster in Praxisphasen“ (UmPra) eine inhaltsanalytische Auswertung der in den verschiedenen Praktika angefertigten, schriftlichen Unterrichtsentwürfe. In Verbindung mit teilnehmenden Beobachtungen sollen so unterrichtsmethodische und technische Herausforderungen der

¹ Das Projekt „TUD-Sylber – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

angehenden Lehrpersonen in den einzelnen Phasen ihres Lehramtsstudiums aufgedeckt werden. Das Ziel ist schließlich ein Lehrangebot, welches ein Forum zur gemeinsamen Entwicklung und Inszenierung eines Repertoires potentiell lernförderlicher Unterrichtschoreographien durch Studierende, schulische Mentoren sowie universitäre Betreuer der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken auf Basis einer lernbiographischen Aufarbeitung der in den Praxisphasen gewonnenen Unterrichtserfahrungen bietet. Auf diese Weise wird versucht, einen Beitrag zur „Entzauberung des Mythos Praxis“ (Hascher, 2011, S. 13) zu leisten.

2 Fragestellungen

In der dem Vorhaben vorausgegangen Pilotstudie wurden zunächst ausgewählte Stundenplanungen aus dem allgemeindidaktisch orientierten Blockpraktikum A analysiert. Das Blockpraktikum A ist nach dem Grundpraktikum das erste berufspraktische Studienelement, in welchem die angehenden Lehrerinnen und Lehrer zwei begleitete Unterrichtsversuche nachzuweisen haben. In den nachfolgenden Schulpraktischen Übungen und Blockpraktika B, die in der Verantwortung der jeweiligen Fachdidaktik liegen, wird die Zahl der zu haltenden Stunden schrittweise erhöht.

Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags:

- Mit welcher Vorgabe zum Lehr-Lern-Arrangement werden die Studierenden im Blockpraktikum A bei einer ihrer ersten Erprobungen von Unterricht konfrontiert (Studententyp)? Wie gehen sie mit dieser aus unterrichtsmethodischer Sicht um (Unterrichtsmuster)?
- Zeigen sich Unterschiede in der geplanten Gestaltung des Unterrichts in Abhängigkeit von der Funktion der Stunde innerhalb einer Unterrichtsreihe (Einführung bzw. Vertiefung)?
- Inwieweit besteht eine der klaren Strukturierung von Unterricht dienliche Passung zwischen der Bezeichnung einer Phase und den darin vom Studierenden geplanten Aktivitäten?

3 Methodisches Vorgehen

Insgesamt wurden 62 schriftliche Stundenentwürfe mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Diese stammen aus einer Grundgesamtheit von 241 Praktikumsbelegen, die Studierende des Lehramtsbezogenen Bachelor-Studiengangs Allgemeinbildende Schulen der TU Dresden mit dem Absolvieren des Blockpraktikums A im Frühjahr 2011 vorgelegt haben. Das vierwöchige Praktikum wird in der Regel im Übergang vom drit-

ten zum vierten Semester an ein Seminar angeschlossen, in welchem die angehenden Lehrpersonen erstmalig mit der Unterrichtsplanung konfrontiert werden. In dem darauf aufbauenden Praktikum sind zwei Einzelstunden zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Der zu verfassende Bericht enthält dann die ausführliche Planung und Reflexion einer ausgewählten Stunde. Die zugrunde liegende Gelegenheitsstichprobe berücksichtigt die am häufigsten studierten Fächer und die Geschlechterverteilung des betreffenden Immatrikulationsjahrgangs 2009/10 sowie die verschiedenen Schularten (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Stichprobe aus 241 Stundenentwürfen im Blockpraktikum A

Schulart \ Fach	Grundschule	Mittelschule	Gymnasium	andere	Σ
Deutsch	4	2	5	3*	14
Englisch	4	3	6	1**	14
Ethik	-	4	6	-	10
Geschichte	-	3	6	1***	10
Mathematik	4	3	6	1***	14
Σ	12	15	29	6	62

Erläuterungen. * = Laborschule mit gymnasialer Ausrichtung, Sekundarschule und privates Gymnasium; ** = Berufliches Gymnasium; *** = Gesamtschule mit gymnasialem Zweig

Zur Auswertung der schriftlichen, nach dem Vorbild einer „komponentenbezogenen Unterrichtsvorbereitung“ (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 168) erstellten Stundenplanungen wurde ausgehend von Pauli und Reusser (2003) ein Kategoriensystem entwickelt. Modifikationen waren aufgrund der breiteren Fächerstruktur (allgemeindidaktischer Charakter) induktiv aus dem Material heraus und zur Sicherung der Anschlussfähigkeit an andere Forschungsprojekte deduktiv auf Basis der Dimensionierungen von Baer et al. (2011) und Seidel et al. (2003) erforderlich (vgl. Tab. 3).

Die Kodierung wurde ausgehend von der tabellarischen Verlaufsplanung vorgenommen und durch Informationen aus weiteren Bestandteilen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs, insbesondere der methodischen Begründung, unterstützt. Im Gegensatz zu Pauli und Reusser (2003), die explizit nach „Grundmustern“ zur Einführung und getrennt dazu zur Vertiefung gefragt haben, musste im hier beschriebenen Projekt *UmPra* zunächst der Studententypus aus dem Material rekonstruiert werden. Die Unterscheidung erfolgte anhand des Kriteriums (Nicht-)Vorhandensein der Phase „Informieren /

Tab. 3: Modifiziertes Kategoriensystem für *UmPra* in Anlehnung an Pauli & Reusser (2003)

Unterrichtsphase	Beispielaktivität
I Stundenanfang, Anfangsaktivitäten	
Ausrichten	z.B. Stundenziel formulieren
Reaktivieren	z.B. Hausaufgabe bearbeiten
Thematischer Einstieg	z.B. einordnende Erklärung zum Gegenstand
II Hauptteil der Stunde	
Problem bzw. Aufgabe stellen / entwickeln	z.B. Konfrontation mit einem Beispiel zur Vorbereitung der sich anschließenden Phase
Informieren / Erarbeiten neuer Inhalte	z.B. Erarbeitung von neuem Wissen anhand des selbständigen Lösens einer Aufgabe in EA
Verarbeiten / Vertiefen, Anwenden	z.B. gemeinsames Lösen einer Aufgabe unter Leitung der Lehrperson im Klassenverband
Sammeln, Sichern	z.B. Sammeln und Diskutieren von Lösungen, die von den SuS selbständig generiert wurden
III Stundenabschluss, Abschlussaktivitäten	
Auswerten, Abschließen	z.B. Hausaufgaben erteilen

Abkürzungen. EA = Einzelarbeit; SuS = Schülerinnen und Schüler

Erarbeiten neuer Inhalte“, gestützt durch einen Abgleich mit Textstellen zur Einbettung bzw. Funktion der Stunde. Anschließend konnte das den Hauptteil bestimmende Unterrichtsmuster untersucht werden.

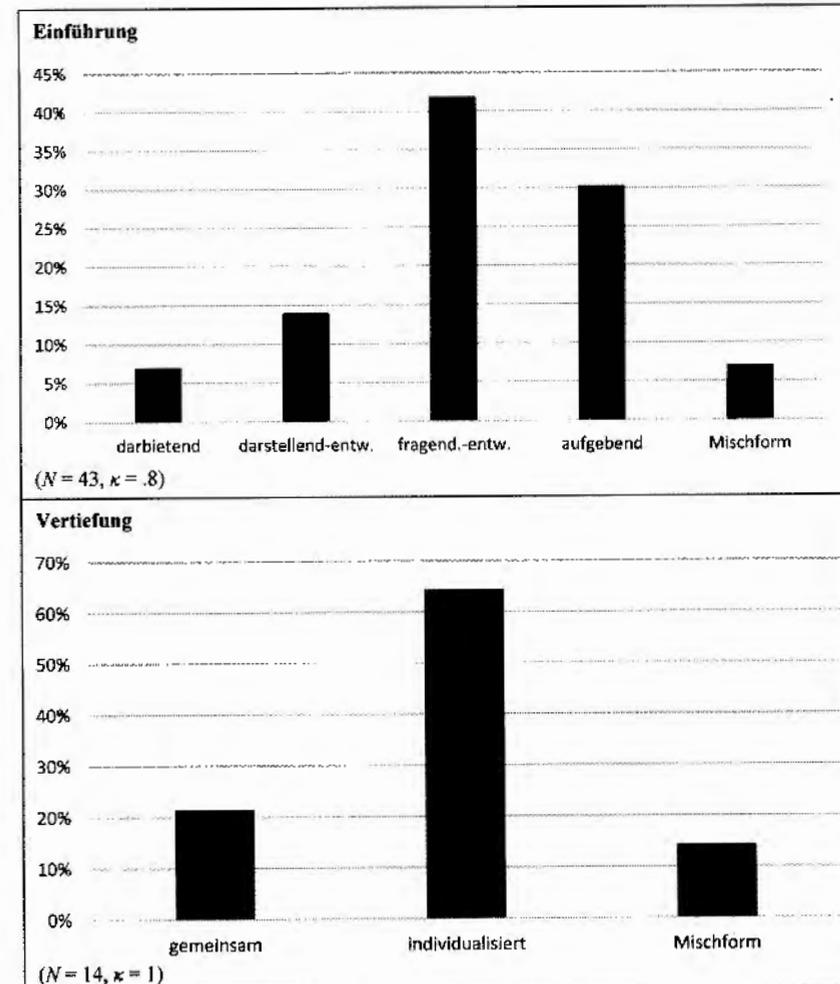
Zur Überprüfung der Güte des Kategoriensystems wurde eine für qualitative Inhaltsanalysen typische Bestimmung der Interoderreliabilität (vgl. Mayring, 2010, S. 117) von Codes zweier unabhängiger Rater nach Wirtz und Caspar (2002) vorgenommen, welche für die Analyse des Studententyps und der Unterrichtsmuster ein Cohens-Kappa κ von .8 nicht unterschreitet.

4 Ergebnisse

4.1 Verschriftlichte Studententypen und Unterrichtsmuster

Rund zwei Drittel der Studierenden bilden in ihrem Portfolio zum Blockpraktikum A einen Unterricht ab, in dem neues Wissen erarbeitet wird (43 von 62 Entwürfen). Die verbleibenden neunzehn Planungen beziehen sich dann zumeist auf die Vertiefung der Kenntnisse aus vorangegangenen Stunden,

Einheiten oder Schuljahren (14 von 62 Entwürfen), seltener erfolgen Exkurse oder Vorbereitungen auf ein neues Thema (je ein Entwurf). Die betreuenden Lehrpersonen versuchen die Praktikantinnen und Praktikanten offenbar in das laufende Lehr-Lern-Geschehen einzubeziehen. Lediglich drei der 62 schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen können aufgrund widersprüchlicher Anga-



Erläuterungen. N = Anzahl der Entwürfe; κ = Intercoderreliabilität für zwei Rater

Abb. 1: Unterrichtsmuster nach Studententyp

ben nicht eindeutig einem Studententyp zugeordnet werden. Den angehenden Lehrpersonen gelingt auf dieser Erfahrungsstufe folglich eine weitgehend nachvollziehbare Darstellung der Funktion einer Stunde innerhalb einer Unterrichtsreihe.

In der Frage, wie die Studierenden mit der ihnen von der Lehrperson zugewiesenen Aufgabe unterrichtsmethodisch umgehen, zeigt sich, dass sie im Hauptteil des Unterrichts eine Einbindung der Lerngruppe anstreben. So werden Einführungsstunden überwiegend fragend-entwickelnd (18 von 43 Entwürfen) oder aufgebend (13 von 43 Entwürfen) und Vertiefungsstunden insbesondere individualisiert (9 von 14 Entwürfen) geplant. Dennoch ist gerade bei der Erarbeitung neuen Wissens eine Dominanz von Settings mit frontalen Elementen erkennbar (27 von 43 Entwürfen; vgl. Abb. 1).

Die verfügbare Unterrichtszeit scheint dabei in keinem systematischen Zusammenhang mit dem Studententyp oder dem gewählten Unterrichtsmuster zu stehen. Es deutet sich allerdings ein stärker lenkendes, d. h. darbietendes, darstellend-entwickelndes oder fragend-entwickelndes Vorgehen in Einführungsstunden an, wenn die zu planende Stunde nur 45 bis 50 Minuten umfasst. Diese Tendenz wäre – wie weitere Einflüsse bestimmter Parameter (z. B. Schulart oder -fach) – an einer höheren Stichprobe zu überprüfen.

4.2 Unterschiede zwischen Einführungs- und Vertiefungsstunden

Die Gegenüberstellung typischer Aktivitäten der Einführungs- im Vergleich zu denen der Vertiefungsstunden offenbart, dass angehende Lehrpersonen am Ende des dritten Semesters die Gestaltung ihres Unterrichts kaum auf dessen Funktion in einer Einheit abstimmen. Wenn man vom konstitutiven Wesensmerkmal des (Nicht-)Enthaltenseins einer Informationsphase im Hauptteil absieht, zeigt sich – trotz der disparaten Einbettung der Stunden – ein nahezu einheitliches Vorgehen. Dieses umfasst sechs (Einführung) bzw. fünf (Vertiefung) Schritte:

1. Repetition, Rückblick auf bzw. Anknüpfen an früheren Stoff;
2. Gemeinsame Erstkonfrontation mit einem Beispiel;
3. Neuen Stoff/neues Wissen einführen im Klassenverband (ausschließlich in Einführungsstunden);
4. Selbständiges Lösen einer Aufgabe/von Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit;
5. Festhalten des erarbeiteten Wissens durch Abschreiben des Tafelbildes oder des Lehrbuchs (in Einführungsstunden) bzw. Sammeln und Diskutieren von Lösungen, die von den Schülerinnen und Schülern selbständig generiert wurden (in Vertiefungsstunden);
6. Kurzes Feedback der Lehrperson.

In einem Großteil der Entwürfe ist vor dem ersten Schritt eine Vorstellung der eigenen Person im Rahmen der Begrüßung vorgesehen. Mitunter wird sogar festgehalten, dass diese nicht explizit stattfindet, weil die Lerngruppe mit dem Studierenden schon vertraut ist. Neben dieser Aktivität scheint auch typisch, dass zum Abschluss ein kurzes Feedback gegeben wird. Seltener wird eine Einschätzung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler avisiert. Diesbezüglich unterscheiden sich die geplanten Stunden von denen der schweizerischen und deutschen Mathematiklehrpersonen aus der Studie von Pauli und Reusser (2003), die am Stundenende meist Hausaufgaben erteilen. Insofern wird entgegen der obigen Schlussfolgerung eine gewisse Abgrenzung und Isolation des von Praktikantinnen bzw. Praktikanten zu haltenden Unterrichts deutlich.

4.3 Klare Strukturierung des Unterrichts

Die hohe Ähnlichkeit der im Verlaufsplan dargelegten Aktivitäten von Einführungs- und Vertiefungsstunden lässt Einbußen hinsichtlich der Unterrichtsqualität vermuten, welche sich strukturell schon auf der Ebene der Planung abzeichnen. In circa 60 % der Fälle etikettieren die Studierenden die für den Unterrichtsprozess vorgesehenen Aktivitäten mit inkorrekten Phasenbezeichnungen. Dies illustrieren die nachstehenden Auszüge aus einem Stundenentwurf (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Fehlende Passung von geplanter Aktivität zu Phasenbezeichnung im Fall De4

Beschreibung der Aktivität	Bezeichnung der Phase
„Während des Hörens können die Schüler ihr Arbeitsblatt durch das Lösungsangebot des Lehrers an der Tafel vervollständigen.“	„Entspannung“
„Somit wird im Plenum das Wissen gefestigt“	„Informieren“

In der Gesamtschau jenes Verlaufsplans offenbart sich eine Orientierung am Phasenmodell AVIVA (vgl. Städeli et al., 2013), welches auf den ersten Blick bedarfsgerecht modifiziert scheint. Diese Anpassung gelingt gemäß Tabelle 4 aber nur teilweise, was auf ein möglicherweise eher gering ausgeprägtes Verständnis der einzelnen Phasenbegriffe zurückgeführt werden kann. In anderen Fällen werden die Phasenmodelle der Allgemeinen Didaktik zum Teil in einer unstimmgigen 1:1-Beziehung über den Verlaufsplan gelegt. Folglich wird missachtet, dass „[d]ie Phasen [...] für den Unterricht bzw. die

Schülerinnen und Schüler nützlich sein [sollen], und [sich] nicht etwa der Unterricht [...] dem Phasenschema fügen [muss]“ (Esslinger-Hinz et al., 2013, S. 80). Die noch unzureichende Strukturierung der Stunden könnte in einer mangelnden Fertigkeit zur Aktivierung und Steuerung eines Lernprozesses bzw. einer zu hohen Konzentration auf das eigene Lehren begründet liegen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Bisher werden die schriftlichen Unterrichtsentwürfe, die angehende Lehrpersonen während ihrer universitären Praxisphasen anfertigen bzw. im Anschluss an diese einreichen, zu wenig im Hinblick auf das darin explizierte Lehr-Lern-Geschehen erforscht. Dabei wäre die Analyse eben dieser Dokumente ein wertvoller Ausgangspunkt für Lernangebote in den Lehrveranstaltungen, die das Praktikum rahmen bzw. sich an jenes anschließen. Mit dem Einzelvorhaben *UmPra* soll genau dieser Bedarf abgedeckt werden. In der Pilotierung ging es zunächst um die Entwicklung eines hinreichend reliablen Kategoriensystems für die inhaltsanalytische Auswertung der Daten und das Herausarbeiten erster Ergebnisansätze, an die in weiteren Schritten angeknüpft werden kann.

Die untersuchten Stundenplanungen aus dem Blockpraktikum A zeigen überwiegend gelenkte Einführungsstunden, wobei simultan das Bestreben deutlich wird, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Gerade in 90-minütigen Settings räumen die Lehramtsstudierenden der Lerngruppe mehr Freiraum zur selbständigen Erarbeitung neuen Wissens ein. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl des für den Beleg verschriftlichten Unterrichtsentwurfs im Kontext einer Prüfungsleistung (bestanden/nicht bestanden) geschieht. Diverse Motive könnten deshalb auf den Entscheidungsprozess einwirken. Denkbar wäre zum Beispiel, dass die angehenden Lehrpersonen eine Verschriftlichung von Einführungsstunden präferieren, weil sie am besten dem gerecht werden, was die Lehrenden der vorangegangenen bildungswissenschaftlichen Seminare bezüglich der Phasenmodelle vermittelt haben. Dass das dort Erlernete noch nicht zu einem ausreichenden Wissenstransfer befähigt, deutet die sehr ähnliche Strukturierung von Einführungs- und Vertiefungsstunden an. Die funktionelle Logik verschiedener Stadien innerhalb eines Lehr-Lern-Prozesses wird kaum bedacht, vielmehr verwenden die Studierenden die Phasenmodelle als eine Art Raster für den in der Einzelstunde zur Verfügung stehenden Zeitrahmen. Des Weiteren reduziert sich die in den Seminaren eröffnete Vielfalt methodischer Vorgehensweisen im Praktikum auf eine zumeist frontale Ausrichtung, die ein

Relikt des in der eigenen Schulzeit erlebten bzw. des an Praktikumsschulen etablierten Unterrichts sein könnte.

Eine Bewertung der obigen Befunde fällt aus zwei Gründen schwer: einerseits sind in Abhängigkeit von der Bezugsnorm eine defizit- oder entwicklungsorientierte Argumentation über einen Expertenwert bzw. einen Zustand zum Studienbeginn vorstellbar, andererseits ist die Anzahl potentieller Einflussfaktoren enorm, sodass man schlussendlich gar nicht mehr die tatsächlich interessierende Individuelleistung des Studierenden evaluiert. In *UmPra* sollen potentielle Entwicklungen durch die sich nun anschließende Untersuchung der Stundenplanungen aus den nachfolgenden Praxisphasen abgebildet werden, deren Ausgangswert die in diesem Beitrag referierten Ergebnisse sind. Auf deren Basis wäre ebenfalls eine Umgestaltung einzelner bildungswissenschaftlicher Seminare denkbar. Beispielsweise befähigt ein an der Universität Erfurt konzipiertes Training spezifischer Unterrichtsmethoden, welches die angehenden Lehrpersonen in Vorbereitung auf ihr Schulpraktikum absolvieren (vgl. Lüders, 2010), zu einer besseren Anwendung der darin geschulten Methoden (vgl. Quittenbaum, 2016, S. 126). Das Einzelvorhaben *UmPra* knüpft an diese Idee an, stimmt das Angebot aber bedarfsgerecht auf Basis personen-, jahrgangs- bzw. standortbezogener Daten ab. Inwiefern sich dadurch nachweisbare Effekte ergeben, soll im Rahmen der programmbegleitenden Evaluation eruiert werden.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63-86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63(4), S. 401-416.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), S. 85-117.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., ... Neubrand, J. (1997). Mathematikunterricht im Drei-Länder-Vergleich: Deutschland, Japan und USA. In Dies., *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde* (S. 215-234). Opladen: Leske + Budrich.
- Borko, H. & Shavelson, R. J. (1990). Teacher Decision Making. In B. Fly Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 311-346). The North Central Regional Educational Laboratory.
- Dalehefte, I. M. (2006). *Unterrichtsskripts – ein multikriterialer Ansatz: Eine Videostudie zum Zusammenspiel von Mustern unterrichtlicher Aktivitäten, Zielorientierung und prozessorientierter Lernbegleitung*. Abgerufen von http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002317/Diss_Dalehefte_final.pdf?hosts=local
- Esslinger-Hinz, I., Wigbers, M., Giovannini, N., Hannig, J., Herbert, L., Jäkel, L., ... Schnepf-Rimsa, E. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim: Beltz.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbst einschätzungen. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung: Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), S. 8-16.
- KMK (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S. 26-30). Seelze: Friedrich.
- Lüders, M. (2010). Methodentraining in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung: Grundriss eines Programms für „effektives Unterrichten“. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 345-357). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I. & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 127-133.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), S. 238-272.
- Quittenbaum, N. (2016). *Training für direkte Instruktion: Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In Ders., *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201-219). Münster: Waxmann.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln: Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), S. 257-273.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bollenhagen & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781-806). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.

- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013). *Kompetenzunterricht unterrichten – Das AVIVA[®]-Modell*. Bern: hep verlag.
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Abgerufen von http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00005545/Dissertation_Anita_Stender.pdf
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogelsang, C. (2014). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften: Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz*. Berlin: Logos.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), S. 184-201.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Chris Richter und Michael Komorek

Backbone

Rückgrat bewahren beim Planen

Abstract:

Mit Hilfe von Basismodellen des Lernens und einem grafischen Planungs- und Repräsentationstool (Backbone) ist in einem Schulpraktikum (Physik) an 12 Probanden fallbasiert untersucht worden, wie sie sich dieses Tool aneignen und damit von Lernprozessen aus startend („switch from teaching to learning“) Unterricht analysieren und planen. Die Ergebnisse zeigen Chancen, aber auch Hindernisse aufgrund vorherrschender Überzeugungen zum Planungshandeln.

Schlüsselbegriffe:

Basismodelle – Planungstool – Switch from teaching to learning – Reflexionsfähigkeit – Rückwärtsplanung