

Seel, Andrea

Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen

Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 3, S. 257-273



Quellenangabe/ Reference:

Seel, Andrea: Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen - In: Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 3, S. 257-273 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78840 - DOI: 10.25656/01:7884

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78840>

<https://doi.org/10.25656/01:7884>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
25. Jahrgang / 1997 / Heft 3

Editorial 194

Thema:

Multimedia: Mehr Vielfalt, mehr lernen?

Verantwortlicher Herausgeber:
Peter Strittmatter und Bernd Weidenmann

Peter Strittmatter:
Einführung 195

Bernd Weidenmann:
„Multimedia“:
Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? 197

Doris Lewalter:
Kognitive Informationsverarbeitung beim Lernen mit
computerpräsentierten statischen und dynamischen Illustrationen 207

Manuela Paechter:
Auditiv und visuelle Texte in Lernsoftware 223

Allgemeiner Teil

Hermann Astleitner:
Lehrerbildung und neue Informationstechnologien 241

Andrea Seel:
Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln –
Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung
und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen 257

Buchbesprechungen 274

Berichte und Mitteilungen 285

193

Andrea Seel

Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen

From lesson planning to practical teaching –
An investigation into the relationship between the planning and the carrying out of a lesson among students training to be Secondary School teachers

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich mit der Frage nach dem Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht. Unter Rückgriff auf kognitive Forschungsansätze und im besonderen auf das im deutschsprachigen Raum etablierte Forschungsprogramm Subjektive Theorien wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, bei dem 6 Studierende des 4. Semesters der Hauptschullehrerausbildung an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau in zwei Untersuchungsdurchgängen in ihrem Planungs- und Unterrichtshandeln untersucht wurden. Die Datenerhebung erfolgte mittels Planungsinterviews, Videoaufzeichnungen und der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens. Die Auswertung der Daten erbringt Erkenntnisse über das Planungsverhalten und Methodenrepertoire der Studierenden sowie darüber, wie Planungen in der interaktiven Situation des Unterrichts angepaßt und modifiziert werden und welcher Zusammenhang zwischen Planungsgedanken, Gedanken während des Unterrichts und der praktischen Umsetzung besteht.

This investigation looks into the relationship between the planning and the carrying out of a lesson. With a cognitive research approach in mind, especially that of the research programme 'Subjektive Theorien' which has been established in German-speaking countries, a method of investigation was developed in which six students from the fourth semester of their Secondary School education training at the Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau were studied in two stages on how they handled the planning and conducting of a lesson. Data were collected by means of planning interviews, video recordings and by using the stimulated recall method. On evaluation of data, general points emerge about how the students plan lessons and the range of methods they employ. The suitability of the lesson plans in the actual interactive teaching situation and to what extent they are modified, is analyzed, as is the relationship between planning ideas, teachers' thought processes during the lesson and their actions.

1. Problemstellung

Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht gehören zu den zentralen Berufskompetenzen im Lehrberuf. Diese Berufskompetenzen stellen daher auch wichti-

ge Ausbildungsziele für Institutionen der Lehrerausbildung dar. Dem wird Rechnung getragen durch eine fast unüberschaubare Vielfalt an Handreichungen und theoretischen Empfehlungen zu Fragen der Planung, Gestaltung und Analyse von Unterricht (z.B. PETERSEN 1988, MEYER 1980 & 1987, GLÖCKEL 1990, BECKER 1993 usw.). Empirische Untersuchungen zur tatsächlichen Planungs- und Unterrichtspraxis von LehrerInnen (OEHLSCHLÄGER 1978, BROMME 1980, TROXLER, PEREZ, PATRY 1981, HAGE et al. 1985, MÜHLHAUSEN 1986, SCHMIDINGER 1988) und LehrerstudentInnen (GNAD, KLISA PRASSE 1980, SCHMIDINGER 1988) sind im deutschsprachigen Raum hingegen selten. Besonders die Frage nach dem Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht gehört zu den bislang vernachlässigten Bereichen unterrichtswissenschaftlicher Forschung. Ursachen für diesen unbefriedigenden Forschungsstand dürften darin liegen, daß sich ForscherInnen bisher vorwiegend auf Einzelaspekte des Lehrerhandelns, wie Planungen, Gedanken während des Unterrichts und tatsächliches Unterrichtsgeschehen konzentriert haben. Zudem läßt sich der Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht nur schwer durch konventionelle empirische Untersuchungsmethoden erforschen. Gefordert sind daher qualitative Forschungsansätze, die das reale Planungshandeln erheben und dieses in einen Zusammenhang mit realisiertem Unterricht bringen.

2. Die Datenerhebung

Die Studie „Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln“ wurde im Sommersemester 1992 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau durchgeführt und setzte sich zum Ziel, das Denken und Handeln einer kleinen Zahl von Lehramtsstudierenden bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu untersuchen. Konkret ging es dabei um folgende Fragen:

Wie planen Studierende ihren Unterricht?

Auf welches Handlungs- und im besonderen Methodenrepertoire greifen sie bei der Planung und Durchführung ihrer Unterrichtsstunden zurück? Welcher Zusammenhang besteht zwischen Planungsgedanken, Gedanken während des Unterrichts und praktischer Umsetzung? Wie werden Planungen in der interaktiven Situation des Unterrichts angepaßt und modifiziert?

Untersucht wurden 6 Studierende des 4. Semesters der Hauptschullehrerausbildung. Das Untersuchungsdesign sah vor, die Studierenden bei der Planung und Durchführung von je zwei Unterrichtseinheiten, die im Rahmen der Schulpraxis gehalten wurden, zu untersuchen. Für jede Unterrichtseinheit waren drei Datenerhebungen vorgesehen.

- Am Nachmittag vor dem Unterrichtsauftritt wurden in einem Gespräch Planungsentscheidungen besprochen und der Planungsprozeß rekonstruiert.
- Die in der Praxis durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden mittels Video aufgezeichnet.
- Noch am selben Nachmittag wurden die Studierenden gebeten, sich anhand der Videoaufzeichnungen zu erinnern, welche Gedanken ihnen während des Unterrichtens durch den Kopf gegangen waren.

Das Planungsgespräch

Am Nachmittag vor dem Unterrichtsauftritt wurden die Studierenden, wie bereits erwähnt, zu einem Planungsgespräch gebeten, in dem sie zum Planungsprozeß und einzelnen Planungsentscheidungen befragt wurden. Die Befragung erfolgte mittels eines Gesprächsleitfadens in zirka ein- bis eineinhalbstündigen Sitzungen und wurde auf Tonband aufgezeichnet. Zunächst wurden die Studierenden gebeten, das Thema ihrer Unterrichtseinheit zu nennen und den geplanten Stundenverlauf in seinen wesentlichen Abschnitten zu skizzieren. Daraufhin wurden einzelne Abschnitte im Detail besprochen. Ausgehend von einer genauen Beschreibung der Unterrichtsphase wurden die Studierenden nach alternativen Planungsüberlegungen und der Herkunft verschiedener methodischer Ideen befragt. Von besonderem Interesse war, warum sich die Studierenden für die geplante Vorgangsweise entschieden hatten, was sie damit erreichen wollten, und warum sie andere Alternativen verworfen hatten. Die Frage, wie detailliert die jeweilige Phase geplant wurde, schloß den Fragenkomplex zum Methodenrepertoire ab. Hinsichtlich des Planungsprozesses wurden die Studierenden befragt, wie sie bei der Planung der Unterrichtseinheit vorgegangen seien. Im konkreten ging es dabei um die Reihenfolge der Planungsentscheidungen, um Planungshilfen, die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die Rolle von Zielfragen und Rahmenbedingungen und die für die Vorbereitung aufgewendete Zeit. Abschließend wurden die Studierenden um eine Gesamtbeurteilung der Planung gebeten. Eingeschätzt werden sollten die Zufriedenheit mit der Planung und der in der Planung enthaltene Spielraum. Auch wurden die Studentinnen gefragt, mit welchen möglichen Störungen und Schwierigkeiten sie rechnen würden und inwieweit sie diesbezügliche Alternativen in ihre planerischen Überlegungen miteinbezogen hätten. Eine Einschätzung, inwieweit die im Planungsgespräch berichtete Vorgangsweise der sonstigen Planungspraxis entspricht, schloß dieses ab.

Mit diesem forschungsmethodischen Vorgehen wurden im Sinne einer üblichen Forschungsideologie Aussagen zum Planungshandeln im Sinne einer „Reflexion-über-die-Handlung“ (vgl. ALTRICHTER 1990, 214-216) erhoben, bei der das hinter dem Planungshandeln stehende Wissen an die Forscherin in geordneter Form kommuniziert wurde. Ursprüngliche Überlegungen, den Planungsprozeß handlungsbegleitend durch Formen Lauten Denkens (vgl. BROMME 1981) oder die Methode des Tagebuchschreibens zu erforschen, wurden aus verschiedenen Gründen zurückgestellt. Während die Methode des Tagebuchschreibens zu komplexe reflexive Anforderungen an die Studierenden zu stellen schien, zeigten sich bei kleinen Voruntersuchungen Widerstände gegen die Methode des Lauten Denkens. Kritisiert wurde, daß das laute Planen einer Unterrichtseinheit nicht dem realen Prozeß entspreche, der sich bei Studierenden über eine ganze Woche erstrecke und durch längere Nachdenkpausen („Inkubationsphasen“) und plötzliche Einfälle gekennzeichnet sei. Aus diesen Gründen, aber auch aus der Überlegung heraus, daß es sich beim Planungsprozeß um eine Handlungssituation mit geringem Handlungsdruck handelt, bei denen Studierende reichlich Zeit vorfinden, die eigene Problemlöse- und Entscheidungskapazität voll ausschöpfen, handlungsbeeinträchtigende Emotionen fernhalten und sich Automatismen entziehen können, um eine optimale Lösung zu finden (vgl. WAHL 1987, 255), wurde angenommen, daß Studierende auch nachträglich über diesen Planungsprozeß Auskünfte geben können. Die Gefahr, daß diese „Reflexion-über-die-Handlung“ handlungsrechtfertigende Momente hervorbringt, wurde zudem als gering eingeschätzt, da Handlungsrecht-

fertigungen bei der Planung von Unterricht von relativ geringer Bedeutung sind (vgl. THONHAUSER 1987, 240).

Die verbale Datenerhebung wurde durch die von den Studierenden im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung verwendeten, aber auch selbst hergestellten schriftlichen Materialien komplettiert. Zu diesem Zweck wurden Schulbücher aber auch Stundenbilder, Arbeitsblätter, Karteikarten mit Arbeitsanweisungen usw. gesammelt und dem Datenmaterial hinzugefügt.

Videoaufzeichnung und Nachträgliches Lautes Denken

Die konkrete Umsetzung der Unterrichtsplanung in die Praxis wurde von der Verfasserin auf Video aufgezeichnet. Wie bei WEIDLE & WAGNER empfohlen, wurde dieses Video noch am selben Tag mit den Studierenden zum Zwecke des Nachträgliches Lauten Denkens betrachtet. Damit konnte die Hoffnung verbunden werden, Interferenzen mit anderen Ereignissen möglichst gering zu halten und durch den kurzen zeitlichen Abstand die Reproduzierbarkeit der Denkprozesse zu erhalten (vgl. WEIDLE & WAGNER 1982, 98). Die Studierenden wurden gebeten, sich zu erinnern, was ihnen während des Unterrichtens durch den Kopf gegangen war. Sie wurden aufgefordert, das Video immer sofort zu stoppen, wenn sie sich an Gedanken, aber auch Gefühle, Bilder, Vorstellungen und Assoziationen während des Unterrichts erinnern konnten (Spontanes Nachträgliches Lautes Denken). Zudem sollte das Video in jedem Fall am Ende eines Unterrichtsabschnitts angehalten werden (Initiiertes Nachträgliches Lautes Denken). In Hinblick auf das Forschungsziel, den Zusammenhang von Unterrichtsplanung und Umsetzung zu untersuchen, wurden die Studierenden gebeten, besonders auf Situationen zu achten,

- in denen sie sich strikt an den Plan gehalten hatten,
- in denen sie die Offenheit des Plans in konkrete Handlungen umgesetzt hatten,
- in denen sie den Plan an konkrete Gegebenheiten angepaßt hatten,
- in denen sie erwogen hatten, vom Plan abzuweichen, oder
- in denen Entscheidungen getroffen und der Plan tatsächlich modifiziert wurde.

Primäres Ziel war es jedoch, in einem verständnisvollen und nicht-wertenden Gesprächsklima eine Offenheit bei den Studierenden zu erreichen, die es ihnen ermöglichte, ohne Scheu auszusprechen, was ihnen während des Unterrichts durch den Kopf gegangen war. Aus diesem Grunde wurden beim Spontanen Nachträgliches Lauten Denken Formen non-direktiver Gesprächsführung angewandt, die die Studierenden möglichst nicht von ihren Gedanken und Gefühlen während des Unterrichts wegführen sollten.

Das Initiierte Nachträgliches Laute Denken wurde durch ein eigens entwickeltes Frageschema ergänzt. Nach jeder Unterrichtssequenz wurden die Studierenden mit der Frage konfrontiert, wie sie die vorige Unterrichtssequenz im Unterricht erlebt hätten, inwieweit sie sich bei ihrer Vorgangsweise an den Plan gehalten hätten bzw. ob Handlungsalternativen erwogen worden seien. Die Sitzungen dauerten in der Regel zwei Stunden und wurden auf Tonband aufgezeichnet.

3. Die Datenanalyse

Die auf Tonband aufgezeichneten verbalen Daten des Planungsgesprächs und des Nachträgliches Lauten Denkens wurden transkribiert. Auf der Grundlage der an-

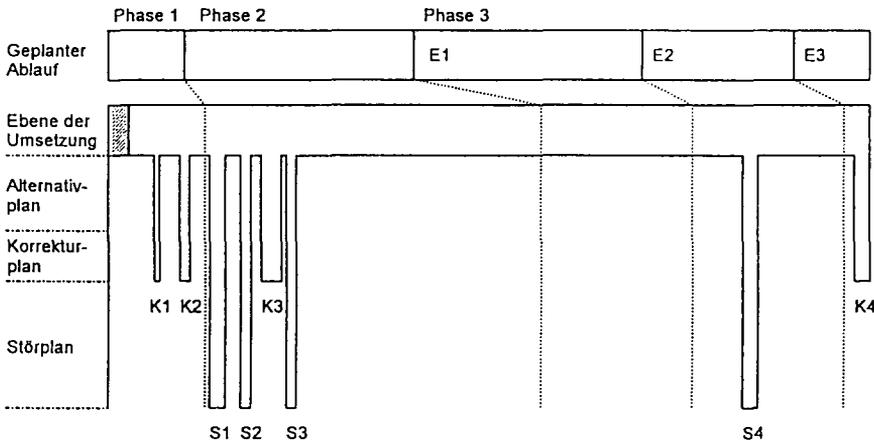
gefertigten Videoaufzeichnungen wurden vollständige Protokolle der Unterrichtseinheiten angefertigt. Diese bestanden aus sämtlichen sprachlichen Äußerungen der Studierenden (als Lehrerinnen) und der SchülerInnen, sowie bei besonderen Auffälligkeiten auch aus paralinguistischen und nonverbalen Teilen der Interaktion. Für alle 12 Fälle ergab sich daraus ein Datensatz von etwa 500 Seiten verbalen Daten zuzüglich der Daten aus anderen Quellen (wie schriftliche Unterrichtsplanungen usw.). In einem weiteren Schritt wurden für jede Unterrichtseinheit die Transkripte der Planung, Durchführung und des Nachträglich Lauten Denkens in eine „Gleichzeitigkeit“ gebracht, das heißt vom Zeitablauf her parallelisiert. Zu diesem Zweck wurden Planungsüberlegungen und die im Nachträglich Lauten Denken rekonstruierten Gedanken während des Unterrichts zeitlich den entsprechenden Geschehnissen im realen Unterrichtsverlauf zugeordnet. Dies ermöglichte, das konkrete Lehrerverhalten als auch die zugrundeliegenden Kognitionen zur gleichen Zeit und in ihrer Relation zueinander zu analysieren.

Bei der Auswertung der Daten wurde besonderer Wert darauf gelegt, Planungsgedanken, das Verhalten der Studierenden während des Unterrichts und die das Handeln begleitenden Gedanken aufeinander zu beziehen. Dabei wurde der Versuch unternommen, die Einzigartigkeit der erhobenen Fälle zu bewahren, nach Möglichkeit aber auch zu zusammenfassenden Darstellungen und Vergleichen der einzelnen Fallergebnisse zu kommen. Für die systematische Analyse der Aussagen zum Planungsprozeß wurde das erhobene Material den einzelnen Fragestellungen des Gesprächsleitfadens zugeordnet und aufgrund der guten Vergleichbarkeit der erhobenen Daten über alle Fälle hinweg inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch die Darstellung des von den Studierenden geplanten und umgesetzten Methodenrepertoires erfolgte in einer Zusammenschau. Dabei ging es um eine Analyse der bei der Planung von Unterricht kognizierten Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und darum, wie diese zumeist nur grob antizipierten und begrenzt planbaren Lehr-Lernformen im Unterricht realisiert werden.

Die Adaption von Plänen in der interaktiven Situation des Unterrichts wurde aufgrund der Komplexität der Fragestellung und des hohen Individualitätsgrades der im Nachträglich Lauten Denken rekonstruierten Kognitionen in einzelnen Fallstudien analysiert. Um dennoch eine gewisse Vergleichbarkeit der Fälle zu gewährleisten, kamen bei der Datenanalyse formale Auswertungsschemata zur Anwendung. Um darzustellen, wie Pläne in der interaktiven Situation des Unterrichts adaptiert werden, wurden für jede einzelne Unterrichtseinheit geplanter und tatsächlicher Verlauf in Form von Diagrammen einander gegenübergestellt. Zu diesem Zweck wurde die geplante Unterrichtseinheit in Form eines zeitlichen Balkens dargestellt. In diesen Balken wurden die einzelnen Unterrichtsphasen eingetragen und innerhalb der einzelnen Phasen eine Unterteilung in Episoden (E1, E2 usw.) vorgenommen.

Unter den Zeitbalken des geplanten Verlaufs wurde jener des tatsächlichen Verlaufs gezeichnet und Phasen bzw. Episoden einander durch Verbindungslinien zugeordnet, um einen raschen Überblick über die zeitliche Umsetzung als auch über Veränderungen im Ablauf von Ereignissen zu erhalten. Darüber hinaus wurde in einer begrifflichen Anlehnung an MÜHLHAUSEN (1989) beim tatsächlichen Unterrichtsverlauf zwischen der Ebene der Umsetzung sowie Alternativ-, Korrektur- und Störplänen unterschieden (siehe Abb.1).

Abb. 1: Darstellung des Zusammenhangs von geplantem und tatsächlichem Unterrichtsverlauf (Beispiel)



Auch die Fallbeschreibungen orientierten sich an den oben erwähnten Planungs- und Handlungsebenen. Verglichen wurde der im Gespräch erhobene und auf Stundenbild niedergeschriebene Plan mit dem aktuellen Unterrichtsverlauf, wobei im besonderen auf Spezifizierungen von Details, Hinzufügungen, Weglassungen, Erweiterungen und Reduzierungen sowie auf Änderungen im Inhalt oder Vorgehen, oder Veränderungen im geplanten Ablauf von Ereignissen geachtet wurde (vgl. BROECKMANS 1988).

Darüber hinaus wurden jene Gedanken analysiert, die das Handeln während des Unterrichts begleiteten. Dabei wurden die beim Nachträglichen Lauten Denken rekonstruierten Kognitionen in Anlehnung an BROECKMANS in orientierende (Studierende generieren Ideen für den weiteren Stundenverlauf) und überwachende Strategien (Studierende überprüfen, ob der Unterrichtsverlauf wie erwartet abläuft) unterschieden und auf ihren Ursprung, Inhalt und ihren Einfluß auf den weiteren Unterrichtsverlauf untersucht.

4. Ergebnisse

4.1 Analyse des Planungsprozesses

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung des Planungsverhaltens der Studierenden liegt in der Dominanz inhaltlicher Fragen. So stehen in der überwiegenden Zahl der Fälle inhaltliche Entscheidungen am Beginn der Unterrichtsplanung. Diese werden vorwiegend unter Zuhilfenahme des im Unterricht in Verwendung stehenden Schulbuchs, allenfalls unter Mitverwendung diverser anderer approbierter Schulbücher getroffen. Es verwundert daher auch nicht, daß das Schulbuch die Liste der am häufigsten verwendeten Planungsunterlagen anführt. Fachbücher werden verschiedentlich herangezogen, um die eigene fachliche Kompetenz zu erhöhen. Der Lehrplan wie auch allgemeindidaktische Literatur werden in der vorliegenden Studie nicht als Planungshilfen zu Rate gezogen. Die vom Lehrplan her zugestandene Entscheidungsfreiheit wird zugunsten einer Auswahlfreiheit aufgege-

ben. Inhalte werden lediglich aus dem Schulbuch ausgewählt und gegebenenfalls in eine neue Reihenfolge gebracht. Kriterien für die Auswahl der Inhalte werden nur selten spezifiziert. Methodenentscheidungen werden entweder nach den Inhaltsentscheidungen getroffen oder laufen zeitlich parallel. Sie werden häufig als spontan bezeichnet. Aussagen über ihr konkretes Zustandekommen können nur schwer getroffen werden. Ähnliches gilt auch für Zielentscheidungen. Interviewaussagen belegen hier zudem die Schwierigkeit, die Gleichzeitigkeit und Interdependenz von Zielentscheidungen und anderen Planungsentscheidungen in Worte zu fassen. Eindeutig ist nur, daß die konkrete Zielformulierung erst zu einem relativ späten Zeitpunkt vorgenommen wird (vgl. dazu auch DICK 1994, 69).

Die Dominanz der Inhalte läßt sich selbst dort feststellen, wo die Studierenden gebeten werden, genaue Beschreibungen des Unterrichtsverlaufs zu geben. Diese Darstellungen beschränken sich häufig auf inhaltliche Aufzählungen dessen, was im Unterricht passieren wird. Damit bestätigen sich Untersuchungsergebnisse von HAGE (1985), die erbracht haben, daß Planung weitgehend als Inhaltsstrukturierung verstanden wird. Didaktisch-methodisches Vokabular zur Beschreibung von Unterrichtsverläufen, Sozialformen und methodischen Grundformen wird hingegen selten verwendet. Vielmehr kommt es zu alltagssprachlichen Umschreibungen dessen, was im Unterricht passieren soll. Vergleichbare Erfahrungen berichtet auch WAHL, der darauf hinweist, daß die von ihm untersuchten Studierenden schulische Phänomene „ganz selbstverständlich mit ihrem Alltagswissen erklären und lösen“ und wissenschaftliches Wissen nur einsetzen, „wenn dies ausdrücklich verlangt wird, wie etwa in Prüfungen oder schriftlichen Hausarbeiten“ (WAHL 1991, 1). Wenn didaktisches Vokabular verwendet wird, entsteht zudem gelegentlich der Eindruck, daß Begriffe wenig trennscharf eingesetzt werden. So werden beispielsweise Begriffe wie Schülergespräch, Lehrer-Schülergespräch, Lehrgespräch, Diskussion usw. synonym verwendet.

4.2 Das Handlungs- und Methodenrepertoire bei der Planung und seine Umsetzung im Unterricht

Methodenentscheidungen werden in der vorliegenden Untersuchung häufig intuitiv getroffen und selten didaktisch begründet, wobei die Studierenden auf ein eingegengtes Handlungsrepertoire zurückgreifen. Frühe Gewohnheitsbildungen (z.B. der Gebrauch eines bestimmten Gliederungsmodells) engen die didaktische Phantasie ein. Didaktisch wünschenswerte Handlungsalternativen werden häufig aus pragmatischen Gründen verworfen. Daraus ergibt sich in vielen Fällen eine äußerst konventionelle, wenig kreative Form der Unterrichtsgestaltung, die durch den häufigen Einsatz von Lehrgesprächen charakterisiert ist. Interessanterweise zeigt sich, daß die Studierenden trotz eingegengten Handlungsrepertoires von Schwierigkeiten berichten, sich für eine Vorgangsweise zu entscheiden. Häufig werden Planungen erst im allerletzten Moment abgeschlossen, in einigen Fällen sogar kurz vor der Unterrichtseinheit noch einmal verändert. Die Inhalte von Lehr-Lern-Folgen werden zumeist äußerst ausführlich überlegt, didaktisch jedoch nur in ihrer Grobstruktur geplant. Als Gründe dafür werden die Unplanbarkeit von Lehrerhandlungen auf der Mikroebene sowie die Angst vor Spontaneitätsverlust angeführt. Dieses Planungsverhalten erweist sich jedoch insofern als problematisch, als die Studierenden vielfach noch nicht über entsprechende Handlungskompetenzen und Lehrfertigkeiten verfügen. Besonders defizitär werden beispielsweise Lehrgespräche im Unterricht umgesetzt. Diese erfolgen häufig in Form von

„Frage-Antwort-Spielen“. Das Ausmaß an Lehrerlenkung ist hoch, die gedankliche Leistung der SchülerInnen wird auf ein Minimum herabgesetzt. Fehlformen wie Störungen der Impulsfrequenz, aber auch zu geringe Kontaktkapazität und Richtungskonstanzen lassen sich feststellen.

Abschließend läßt sich zur Frage des Zusammenhangs von Planung und konkreter Umsetzung von Unterrichtsmethoden festhalten, daß in vielen Fällen die im Planungsgespräch genannten Intentionen im realisierten Unterricht nicht verwirklicht werden. Auffällig ist dabei, daß die Studierenden ihren Unterrichtserfolg nicht an den Planungsintentionen, sondern an eher pragmatischen Kriterien (wie z.B. der Disziplin und Mitarbeit der SchülerInnen, dem Vorankommen mit dem Plan usw.) messen.

4.3 Die Adaption von Plänen in der interaktiven Situation des Unterrichts

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 Lehrerkognitionsforschung (vgl. CLARK & PETERSON 1986, BROECKMANS 1988) überein, die erbracht haben, daß LehrerstudentInnen sich die meiste Zeit an ihren Unterrichtsplan halten.

Dominiert werden Planabweichungen dabei im wesentlichen durch den Faktor Zeit. Dies verwundert nicht, als nach Ansicht der Verfasserin bereits die Unterrichtsplanungen eine ausgesprochen unrealistische Zeitplanung aufweisen. Dem entsprechend stellen - über alle Fälle hinweg betrachtet - Weglassungen die häufigste Form von Planabweichungen dar. Am häufigsten werden dabei einzelne Episoden sowie die letzte Unterrichtsphase bewußt weggelassen. Daneben beziehen sich Weglassungen auch auf Unterrichtsinhalte und kleinere methodische Schritte (Auswertung der selbständigen Schülerarbeit, Unterrichtsgespräch, Hefteintragungen usw.). Diese Weglassungen wie auch die beobachtbaren Reduzierungen von Unterrichtsinhalten und -sequenzen sind vielfach notwendig, da die vorangehenden Unterrichtsphasen zumeist unbeabsichtigt länger als geplant dauern.

Hinzufügungen sind deutlich seltener als Weglassungen. Dabei handelt es sich im wesentlichen um Hinzufügungen inhaltlicher Art (Schülerbeiträge werden ergänzt, Beispiele werden zur Erläuterung eines Sachverhaltes gegeben usw.). Aber auch methodische Schritte (wie Tafelanschriften, Auswertung eines Brainstormings) und Handlungen auf der Mikroebene (z.B. Themenangabe bei der Gruppenarbeit) werden hinzugefügt. Erweiterungen finden in der Weise statt, daß die Studierenden durch ihr Frageverhalten die zeitliche Dauer von Unterrichtsphasen hinauszögern. Diese Planvariation findet äußerst selten statt und dient im konkreten Fall nach Aussagen der Studierenden dazu, „Zeit zu schinden“, um nicht mehr mit einer weiteren Unterrichtssequenz beginnen zu müssen.

Veränderungen im Ablauf von Ereignissen finden über alle Fälle hinweg statt. Dabei werden zu erarbeitende Inhalte, einzelne Episoden und methodische Schritte in ihrer Reihenfolge vertauscht. Aus Zeitgründen werden des öfteren unterrichtliche Handlungen, die hintereinander geplant waren, in eine Gleichzeitigkeit gebracht. So erfolgen beispielsweise Erarbeitungen, Tafelanschriften und Hefteintragungen gleichzeitig, oder es werden Auswertungsgespräche bereits während der Demonstration eines Versuchs begonnen.

Auch lassen sich Änderungen im Vorgehen feststellen. In der überwiegenden Zahl der Fälle werden dabei geplante Sozialformen durch andere ersetzt. In anderen Fällen wird aus einer kurzen Nachbesprechungsphase zum Film eine Phase der selbständigen Erarbeitung mittels Schulbuch, aus einem Arbeitsblatt, das der Festigung dient, wird eine Hausaufgabe, statt einer geplanten Wiederholung wird eine Arbeitsanweisung für die Hausaufgabe gegeben sowie ein Merktext anstelle einer Skizze an die Tafel geschrieben. Diese Änderungen im Vorgehen erfolgen zum Teil aus interaktiven Planungsentscheidungen der Studierenden, zum Teil drängen aber auch die SchülerInnen durch ihr spontanes Verhalten den Studierenden Planabweichungen auf, die von den Studierenden als solche akzeptiert werden.

Allgemein kann gesagt werden, daß die Studierenden sich bemühen, die im Stundenbild festgelegte oder noch vor der Unterrichtseinheit veränderte Unterrichtsplanung so genau wie möglich umzusetzen. Planmodifikationen, wie soeben beschrieben, stellen in vielen Fällen Spezifikationen der doch eher allgemein gehaltenen Unterrichtsplanung dar und lassen sich deshalb der Umsetzungsebene zuordnen. Nur in Ausnahmefällen wird diese Umsetzungsebene verlassen und wird auf Alternativpläne umgeschwenkt, weil sich der ursprüngliche Plan nicht oder nur zum Teil realisieren läßt. Diese Alternativpläne stellen häufig Veränderungen im Vorgehen dar und werden zumeist direkt (siehe oben) oder indirekt durch SchülerInnen ausgelöst. Hierbei reagieren die Studierenden auf Schülerverhalten (z.B. mangelnde Mitarbeit, Verständnisschwierigkeiten, unerwartetes Vorwissen) mit interaktiven Planungen.

Im Gegensatz zu den wenigen Alternativplänen, bei denen die Lehrerin den geplanten Unterrichtsablauf verläßt, lassen sich in den untersuchten Unterrichtseinheiten eine Reihe von Korrekturplänen registrieren. Diese Korrekturpläne kommen dort zum Einsatz, wo SchülerInnen nicht in der bei der Planung erwarteten Weise handeln oder unerwartete Ereignisse im Unterricht eintreten. Sie führen jedoch nicht vom eigentlichen Plan weg, sondern dienen vielmehr dazu, die plangemäße Umsetzung der Unterrichtseinheit zu gewährleisten. So ergeben sich Korrekturpläne häufig aus falschen Schülerantworten im Erarbeitungsunterricht. Daneben führen auch jene Unterrichtssituationen zu Korrekturplänen, in denen die SchülerInnen aus der Sicht der Lehrperson unpassende, weil vom eigentlichen Ziel wegführende, aber durchwegs konstruktive Beiträge liefern, in denen SchülerInnen keine Antworten geben können, Verständnisschwierigkeiten artikulieren oder die Lehrerin etwas fragen, oder in denen Schülerberichte unzureichend sind. Letztere Beispiele zeigen, daß selbst in Phasen, in denen die SchülerInnen selbstständig arbeiten, Korrekturpläne erforderlich werden können, sei es, daß sich die SchülerInnen in unerwarteter Weise verhalten, Anweisungen nicht in vorhersehbarer Weise ausführen oder länger brauchen, als die Studierende in ihrer Planung vorgesehen hat. Auffällig ist dabei, daß Korrekturpläne des öfteren durch unzulängliches Lehrerverhalten ausgelöst werden. Konkret handelt es sich dabei um unpräzise Impulse, unvollständige oder verwirrende Arbeitsanweisungen oder unverständliche Erläuterungen, die Korrekturpläne provozieren. Mit anderen Worten dienen Korrekturpläne häufig dazu, wieder auf den Weg zurückzukommen, den die Studierende selbst durch defizitäre Planung oder mangelnde Umsetzungskompetenzen verlassen hat.

Während sich Alternativ- und Korrekturpläne auf das Hauptgeschehen im Unterricht beziehen (vgl. MÜHLHAUSEN 1989, 71), zielen Störpläne auf das disziplinäre Nebengeschehen im Unterricht ab. Dieses Nebengeschehen muß permanent daraufhin beurteilt werden, ob es sich innerhalb akzeptabler Grenzen befindet und

ein Fortfahren des Plans angemessen erscheint oder nicht. Daß es sich bei dieser Beurteilung um eine durchaus subjektive handelt, wird insofern deutlich, als es in der vorliegenden Studie beispielsweise eine Studierende gibt, bei der sämtliche Disziplinstörungen im Unterricht zu konkreten erzieherischen Maßnahmen führen, während eine andere trotz massiver Disziplinstörungen keine Störpläne einsetzt, oder eine dritte Studentin Störpläne zur Anwendung bringt, weil sie ein, aus der Sicht der Verfasserin unauffälliges Verhalten der SchülerInnen als Provokation auffaßt. Ursachen für zur Anwendung kommende Störpläne liegen in gezielten Verweigerungen und Provokationen, in Unaufmerksamkeit und Störungen einzelner SchülerInnen, sowie in den meisten Fällen in einer allgemeinen Unruhe der gesamten oder eines Großteils der Klasse. Bei allgemeiner Unruhe treten bevorzugt Störpläne inkraft, mit denen die Studierenden die SchülerInnen auffordern, ruhig/still zu sein, aufzupassen, zuzuhören oder nicht zu sprechen. Ordnungsrufe erfolgen aber auch durch ein einfaches „Pscht“. In einigen Fällen werden den SchülerInnen Aufträge erteilt (z.B. zuschauen, mitschreiben, mitstoppen), um ihre Aufmerksamkeit zu erhöhen. In weiteren Fällen warten die Studierenden, bis es von selbst ruhig wird. Vereinzelt kommen auch andere Maßnahmen (persönliches Ansprechen einzelner SchülerInnen, Äußern positiver Erwartungen, Appellieren an die Kameradschaft, Werben um Einsicht, Lauterwerden der Stimme, Schreien) zur Anwendung.

Störpläne sind in einigen Fällen dadurch gekennzeichnet, daß mehrere verschiedene Maßnahmen aufeinander folgen. Diese Beobachtung steht durchaus im Einklang mit Forschungsergebnissen zum Experten-Novizen-Paradigma (z.B. DANN 1989), in denen die schnelle Abfolge verschiedener Maßnahmen als Charakteristikum von LehranfängerInnen ausgewiesen ist.

Über Ursachen für Unterrichtsstörungen können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden. Gründe dürften hier nur zum Teil in Planungsfehlern oder defizitärem Lehrerverhalten liegen. Es sind aber sicherlich auch die SchülerInnen als Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen. Untersuchungen der Schülerperspektive könnten hier sicherlich weitere Aufschlüsse erbringen. Was die vorliegende Untersuchung jedoch eindrucksvoll erbracht hat, ist, daß die Studierenden an vielen Stellen Unterrichtsstörungen ignorieren und auf Störplanungen verzichten. Auch hier wären weitere Forschungsbemühungen von Interesse, die die Motive und die Angemessenheit dieses Verhaltens untersuchen.

Die Häufigkeit von Alternativ-, Korrektur- und Störplänen variiert im einzelnen Fall. Gründe dafür können vielfältig sein und in der Eigenart der Stunde (Schwierigkeit der Inhalte, Unterrichtskonzeption usw.), in der Qualität der Planung, in den Lehrfertigkeiten der Studierenden, in ihrer Sensibilität für Veränderungsbedarf oder in ihrer Wahrnehmung und Interpretation unterrichtlicher Situationen liegen. Auch den SchülerInnen kommt in diesem Fall eine besondere Bedeutung zu, als sie nicht nur auf die Umsetzungsbemühungen der Lehrperson reagieren, sondern auch selbst Auslöser von Überraschungen sind, in dem sie selbst im Unterricht planen (vgl. MÜHLHAUSEN 1994, 46-55).

Ebenso variieren die das unterrichtliche Handeln begleitenden Gedanken während des Unterrichts. So ergeben sich bereits gravierende Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der beim Nachträglichen Lauten Denken rekonstruierten Kognitionen, die zwischen $n=35$ und $n=3$ liegen. Auch wenn grundsätzlich von einer Unvollständigkeit verbalisierter Kognitionen ausgegangen werden muß (so zeigt sich beim Initierten Nachträglichen Lauten Denken, daß manche Studierende im

Unterricht mehr gedacht haben, als beim Spontanen Nachträglichem Lauten Denken angegeben; vgl. dazu auch die kritischen Anmerkungen zum Problem der Erhebung handlungsleitender Kognitionen von HUBER & MANDL 1982, 1984), dürften diese Unterschiede doch auch Hinweise auf den Grad der kognitiven Differenziertheit der Wahrnehmung unterrichtlicher Prozesse sein.

Versucht man über alle Fälle hinweg Aussagen über die das Handeln der Studierenden begleitenden Gedanken zu machen, läßt sich zunächst feststellen, daß die Studentinnen in der überwiegenden Zahl im Unterricht eine andauernde Wachheit aufrechterhalten. Dementsprechend lassen sich mehr als drei Viertel der im Nachträglichem Lauten Denken rekonstruierten Kognitionen dem Bereich der Überwachung zuordnen, während nur etwa ein Viertel Gedanken mit ausschließlich orientierender Funktion darstellen. Dabei handelt es sich um Gedanken, mit denen die Studierenden den weiteren Stundenverlauf planen. Überwachungen erfolgen in der überwiegenden Zahl der Fälle reaktiv, was bedeutet, daß die Studierenden ihre Aufmerksamkeit an Stellen fokussieren, die sie betroffen machen. Viel seltener suchen Studierende absichtlich Informationen, um festzustellen, ob der Unterricht innerhalb geplanter Grenzen verläuft. Nur vereinzelt erhalten Studierende diesbezügliche verbale Nachrichten durch andere Personen (SchülerInnen, MentorIn). Die Ergebnisse der Studie stimmen damit in hohem Maße mit jenen von BROECKMANS (1988) überein. Eine Übereinstimmung ergibt sich auch insofern, als sich die überwiegende Zahl der beim Nachträglichem Lauten Denken rekonstruierten Gedanken auf das Schülerverhalten bezieht. Etwas mehr als die Hälfte der überwachenden Gedanken führt zu konkreten Handlungskonsequenzen im Unterricht. Von den restlichen Überwachungen führt etwa ein Drittel zu keinen Konsequenzen, da das unterrichtliche Geschehen als innerhalb tolerierbarer Grenzen befindlich eingeschätzt wird. Zwei Drittel führen hingegen trotz Grenzüberschreitung zu keinen Konsequenzen im unterrichtlichen oder erzieherischen Handeln.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die untersuchten Studierenden im gegenwärtigen Ausbildungsstadium hinsichtlich ihres Planungsverhaltens, des situationsangemessenen und kompetenten Einsatzes von Lehr- und Lernstrategien und der im Unterricht notwendigen Fähigkeit, auf situative Gelegenheiten einzuzugreifen, noch Defizite aufweisen. Diese Untersuchungsergebnisse stimmen in hohem Grade mit dem überein, was die bisher (leider noch viel zu seltene) Forschung zu dieser Thematik hervorgebracht hat. Interessant erscheint nun abschließend, inwieweit sich dieses studentische Planungs- und Unterrichtshandeln vom Handeln im Dienst stehender LehrerInnen unterscheidet bzw. welche Aspekte das generelle Handeln von Lehrenden kennzeichnen.

5. Das Planungs- und Unterrichtshandeln von in Ausbildung und im Dienst befindlichen LehrerInnen - ein abschließender Vergleich

Vergleicht man das Planungshandeln von im Dienst und in der Ausbildung stehenden LehrerInnen, erscheint zunächst auffällig, daß bei beiden der Fachinhalt - auch zeitlich gesehen - die wichtigste Planungskategorie darstellt, während Ziele die am wenigsten häufig genannten Unterrichtsbelange sind (vgl. z.B. ZAHORIK 1970 und 1975, TAYLOR 1970, PETERSON, MARX & CLARK 1978, BULLOUGH 1987, SARDO-BROWN 1988).

Gründe für die Dominanz inhaltlicher Fragen bei der Unterrichtsplanung könnten bei den von der Autorin untersuchten Studierenden darin liegen, daß sie mit den zu

unterrichtenden Inhalten noch nicht vertraut sind. Planung besteht daher möglicherweise vor allem darin, sich Unterrichtsinhalte möglichst detailliert einzuprägen, um diese Unsicherheitsquelle zu reduzieren. Hinweise auf diese These geben auch informelle Gespräche mit den Studierenden, die darauf hinweisen, daß es sich dabei vorwiegend um ein Problem des Zweitfachs handelt. Im Zweitfach gäbe es weniger Stunden, daher auch weniger Fachwissen. Darüber hinaus würden andere Inhalte, auf anderem Niveau vermittelt werden, als für den Schulunterricht notwendig. Aber auch allgemeine Bewertungen des Faches könnten zu solchen Dominanzeffekten führen. Neben hohen Anforderungen, die in den Fachwissenschaften an die Studierenden gestellt werden, ist auch zu beobachten, daß in der Praxis die Fachkompetenz als wesentliches Beurteilungskriterium herangezogen wird, handelt es sich hier doch um einen Bereich, der relativ leicht zu beurteilen ist. Auch fällt der Verfasserin im Rahmen der Ausbildung auf, daß Hauptschulstudierende die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Fächer höher einschätzen als jene der humanwissenschaftlichen Fächer. Möglicherweise rührt auch aus diesem Desinteresse für humanwissenschaftliche Fragen das geringe Ausmaß an pädagogisch-didaktischer Reflexion. So hat bereits die Studie von GNAD, KLISA & PRASSE (1980) erbracht, daß die in der Ausbildung vermittelten Modelle eher von jenen Studierenden praktiziert werden, die die Ausbildung als effektiv eingeschätzt haben.

Gründe dafür könnten aber auch in der Ausbildung selbst liegen. Möglicherweise

- werden in der Ausbildung zu wenig pädagogische und didaktische Handlungsalternativen angeboten,
- werden Ausbildungsinhalte als von der Praxis abgehoben erlebt,
- werden Denk- und Reflexionsprozesse in der Ausbildung zu wenig gefördert,
- wird zu wenig an Subjektiven Theorien der Studierenden angeknüpft,
- läßt eine restriktive und überwiegend traditionell gestaltete Praxis wenig Möglichkeiten zum Experimentieren,
- fixiert diese Praxis zu sehr auf Formen lehrerzentrierten Unterrichts und im besonderen auf das Lehrgespräch, das stark inhaltlich orientiert ist,
- bilden die Studierenden dadurch frühzeitig Routinen und Automatismen aus, die keiner weiteren Reflexion bedürfen.

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Dominanz von Unterrichtsinhalten ergeben sich in der Untersuchung von HAGE (1985) auch für im Dienst stehende LehrerInnen. Dabei zeigt sich, daß das methodische Repertoire von LehrerInnen nicht so reichhaltig ist, daß es ständig variiert werden könnte und eine intensive Vorbereitung scheitert häufig an den gegebenen Möglichkeiten. Klassenstärke, Disziplinprobleme und Stoffülle führen häufig dazu, daß zeitaufwendige Unterrichtsverfahren kaum vorkommen. Vor allem die Stoffülle der Lehrpläne und Schulbücher führt dazu, daß inhaltliche Gesichtspunkte stärker in den Vordergrund rücken als methodische. Stoffülle wirkt sich meist in Richtung Lehrerzentriertheit aus. So verwundert es nicht, daß in der Studie von HAGE Begründungen der Unterrichtsmethode selten sind. Variationen werden lediglich damit begründet, die SchülerInnen bei der Stange zu halten.

Arbeitsüberlastung und Zeitmangel führen dazu, daß nur vorbereitet wird, was am nächsten Tag unter gar keinen Umständen unvorbereitet unterrichtet werden kann.

Dabei zeigt sich, daß in höheren Klassen mehr, vor allem inhaltlich (aufgrund fachlicher Komplexität, höherem Interesse des Lehrers/ der Lehrerin am Lehrstoff) vorbereitet wird, während in der Mittelstufe auch methodische Überlegungen von Bedeutung sind (vgl. PILZ 1985). Je mehr LehrerInnen (und vermutlich auch LehrerstudentInnen) mit den zu unterrichtenden Inhalten vertraut sind, desto mehr Aufmerksamkeit wenden sie für das Wie auf.

Als Grund für die inhaltliche Dominanz der Unterrichtsplanung muß aber auch berücksichtigt werden, daß Inhalte und Verfahren weitgehend durch Schulbücher festgelegt werden. Es darf daher nicht verwundern, daß sich Unterrichtsplanung im Bewußtsein der LehrerInnen weitgehend auf die Sequenzierung von Unterrichtsstoff und auf die Frage nach der Reihenfolge der Vermittlung reduziert. Didaktische oder methodische Unterrichtsplanung geschieht kaum, denn Ziele, Auswahlmöglichkeiten und Verfahren sind vorgegeben.

„Unterrichtsvorbereitung ist Unterrichtsplanung „aus zweiter Hand“, ist Nach-Denken des bereits Vor-Gedachten. Es besteht kaum noch die Möglichkeit, das Vorge dachte und Vor-Geschriebene aus guten Gründen (...) abzulehnen.“ (HAGE 1985, 454)

Zusammenfassend lassen sich folgende Ähnlichkeiten im Planungs- und Unterrichtsverhalten von Studierenden und von im Dienst stehenden LehrerInnen festhalten:

- Inhaltliche Fragen dominieren die Unterrichtsplanung.
- Lehrerhandreichungen und Schulbücher sind die wichtigsten Planungsunterlagen (vgl. OEHLISCHLÄGER 1978). Der Lehrplan wird nur selten zu Rate gezogen.
- Die methodische Planung wird von einer Vielzahl von Lehrpersonen nur grob nach dem Ablauf des Unterrichts gegliedert.
- Insgesamt wird der Unterricht stark durch lehrerzentrierte Strategien, im besonderen durch das Lehrgespräch dominiert. Dieses erfolgt in vielen Fällen in Form eines Frage-Antwort-Musters (vgl. HAGE et al. 1985).
- Methodenentscheidungen werden eher intuitiv getroffen und selten didaktisch begründet. Bei bewußten Auswahlprozessen werden vorwiegend solche Aktivitäten ausgewählt, die die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erwecken (vgl. SARDO-BROWN 1990).
- Sowohl in der Einschätzung von LehrerInnen als auch von LehrerstudentInnen bedeutet gut laufender Unterricht, daß die SchülerInnen mitmachen und daß die Lehrperson mit der Zeit relativ zum Stoff hinkommt.

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es natürlich auch Unterschiede im Planungs- und Unterrichtshandeln von studentischen und im Dienst stehenden LehrerInnen, die sich in folgenden Bereichen manifestieren.

So bereiten sich Studierende mit viel mehr Zeitaufwand vor, als erfahrene LehrerInnen. Die Planung wird mit der Zeit rationeller und automatischer. Die Stunden-vorbereitung erweist sich dabei als ein Ausbildungsartefakt. Während JunglehrerInnen noch Stundenplanungen durchführen, spielt diese bei erfahrenen LehrerInnen eine bescheidene bis nebensächliche Rolle. Für einzelne Einheiten oder einen Tag wird selten geplant. Bei erfahrenen LehrerInnen sind Entscheidungen zudem

eingebettet in Pläne, die sie auf allgemeineren Ebenen (z.B. Jahresplanungen) gemacht haben. Schriftliche Aufzeichnungen werden von im Dienst stehenden LehrerInnen selten gemacht und erfolgen, wenn überhaupt, stichwortartig (vgl. z.B. TROXLER, PERREZ & PATRY 1981, CLARK & PETERSON 1986, SCHMIDINGER 1988, SARDO-BROWN 1990).

Während Studierende Schwierigkeiten haben, Lernvoraussetzungen der SchülerInnen bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, stellt diese Anforderung für im Dienst stehende LehrerInnen kein gravierendes Problem dar. Das selbe gilt im wesentlichen für Fragen der Zeiteinteilung.

Auch kommen LehrerInnen bei der Unterrichtsplanung mit zunehmender Berufserfahrung mit weniger Gedankensprüngen aus. Das heißt, es wird weniger zwischen verschiedenen Aspekten und alternativen Vorgangsweisen bei der Planung gewechselt (BROMME 1980).

Das Planungsprodukt bei erfahrenen LehrerInnen (vereinzelt meinen AutorInnen, dies treffe auch auf in Ausbildung stehende LehrerInnen zu, vgl. JOHN 1991) stellt ein geistiges Produkt der zu unterrichtenden Einheit, einschließlich der Abfolge von Handlungen und Schülerreaktionen dar. In Form eines mentalen Visualisierens wird die Planung in Gedanken durchgespielt, um Probleme zu antizipieren und weiterführende Ideen zu entwickeln (vgl. MORINE 1976, McCUTCHEON 1980, YINGER 1980).

Während des Unterrichts erleichtern Routinen bei erfahrenen LehrerInnen den Informationsverarbeitungsprozeß. Erfolgreiche LehrerInnen besitzen zudem komplexere kognitive Strukturen, die als Basis für die aktive, sinnstiftende Informationsverarbeitung, Entscheidung, Problemlösung und Anpassung verstanden werden können. Sie verfügen über eine Organisation kognitiver Strukturen, die ein kurzes Reagieren ermöglicht, ohne daß mehrfach aufeinanderfolgende Maßnahmen nötig sind und handeln in größerer Übereinstimmung mit ihren Subjektiven Theorien (vgl. DANN 1989). Hinsichtlich ihres Umgangs mit konflikträchtigen Situationen zeigen erfolgreiche LehrerInnen größere Gelassenheit im Umgang mit störenden Problemen, ziehen als Ursachen für Schüleraggressionen stärker Variablen in Betracht, die sie selbst beeinflussen können, sind sich über ihre Handlungsziele stärker im klaren und greifen eher zu sozial-integrativen Maßnahmen (vgl. DANN, TENNSTÄDT, HUMPERT & KRAUSE 1987).

Insgesamt fällt es erfahrenen LehrerInnen (wenn auch nicht immer; vgl. dazu ZAHORIK 1970, PETERSON & CLARK 1978 sowie PETERSON, MARX & CLARK 1978) leichter als Studierenden, von ihrem ursprünglichen Plan abzuweichen, wenn dies die Situation erfordert. Studierende bemühen sich, wie auch die Studie von BROECKMANS (1988) bestätigte, um eine möglichst plangetreue Umsetzung der Unterrichtsvorbereitung. Das Festhalten am Plan wird häufig über den Lernprozeß der SchülerInnen gestellt. Nur in Ausnahmefällen wird auf Alternativpläne umgeschwenkt. Dies hängt damit zusammen, daß Studierende noch mehr mit der Strukturierung des Unterrichts beschäftigt sind. Der größte Teil der Denk- und Wahrnehmungskapazität dient dazu, die Gestaltungsabsicht vor dem Auge entstehen zu lassen. Dadurch leidet die Umsetzung des Entwurfs, da dieser auf eine gründliche Analyse des Unterrichts angewiesen ist.

Literatur

- Altrichter, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil, München 1990.
- Becker, G.E.: Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil 1. Beltz, Weinheim und Basel 1993⁵.
- Broeckmans, J.: Relations between student teachers' interactive thoughts and behavior. Paper presented at the Fourth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT). Nottingham, U.K., September 14-18, 1988.
- Bromme, R.: Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. In: Unterrichtswissenschaft (1980), H.8, 142-156.
- Bromme, R.: Das Denken von Lehrern bei der Vorbereitung von Unterricht - eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Beltz, Weinheim 1981.
- Bullough, R.: Planning and the first year of teaching. In: Journal of Education for Teaching 13 (1987), H.3, 231-250.
- Clark, C.M.; Peterson, P.L.: Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. Band 3. Macmillan, New York 1986, 255-296.
- Dann, H.-D.: Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36 (1989a), H.1, 81-90.
- Dann H.-D.; Tennstädt, K.-Ch.; Humpert, W.; Krause, F.: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987), H.3, 306-320.
- Dick, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994.
- Glöckel, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990.
- Gnad, G.; Klisa, B.; Prasse, W.: Lehrerausbildung als Erfahrung. Eine Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Gymnasiallehrern in der zweiten Phase der Ausbildung. In: Gründer, K. (Hrsg.): Unterrichten lernen. Schöningh, Paderborn 1980, 63-188.
- Hage, K.: Unterrichtsplanung theoretisch, Unterrichtsplanung praktisch. Was Lehrer dazu sagen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), H.10, 453-457.
- Hage, K.; Bischoff, H.; Dichanz, H.; Eubel, K.-D.; Oehlschläger, H.-J.; Schwittmann, D.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Leske & Budrich, Opladen 1985.
- Huber, G.L.; Mandl, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion unter dem Aspekt handlungsleitender Kognitionen. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Schwann, Düsseldorf 1982.
- Huber, G.L.; Mandl, H.: Access to teacher cognitions: Problems of assessment and analysis. In: Halkes, R.; Olson, J.K. (Hrsg.): Teacher Thinking. Swets & Zeitlinger, Lisse 1984, 58-72.
- John, P.D.: A Qualitative Study of British Student Teachers' Lesson Planning Perspectives. In: Journal of Education for Teaching 17 (1991) H.3, 301-320.
- McCutcheon, G.: How do elementary school teachers plan? The nature of planning influences on it. In: Elementary School Journal 81 (1980), H.1, 4-23.
- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Scriptor, Königstein/Ts. 1980.

- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Scriptor, Frankfurt/Main 1987.
- Morine, G.: A study of teacher planning. (BTES Special Study C) Far West Lab., San Francisco 1976.
- Mühlhausen, U.: Lehrerpläne, Schülerpläne und die Struktur des Unterrichts. Unveröff. Dissertation. Universität zu Hannover, Hannover 1986.
- Mühlhausen, U.: Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989), H.1, 60-77.
- Mühlhausen, U.: Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Beltz praxis, Weinheim und Basel 1994.
- Oehlschläger, H.J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends zur Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Stuttgart 1978.
- Peterson, P.L.; Clark, C.M.: Teacher's Reports of Their Cognitive Processes During Teaching. In: American Educational Research Journal 15 (1978), H.4, 555-565.
- Peterson, P.L.; Marx, R.W.; Clark, C.M.: Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. In: American Educational Research Journal 15 (1978), H.15, 417-432.
- Perßen, W.H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Ehrenwirth, München 1988³.
- Pilz, E.: Wie peinlich! Anmerkungen zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), H.10, 446-452.
- Sardo-Brown, D.: Twelve middle school teachers' planning? The nature of planning influences on it. In: Elementary School Journal (1988), H.1, 69-87.
- Sardo-Brown, D.: Experienced Teachers' Planning Practices: a US survey. In: Journal of Education for Teaching 16 (1990), H.1, 57-71.
- Schmidinger, E.: Wie planen Lehrer/innen ihren Unterricht? In: Buchberger, F.; Schwarz, L.; Sperrer, E. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Druck- und Verlagsgesellschaft Gutenberg, Linz 1988, 35-42.
- Seel, A.: Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Dissertationen der Karl-Franzens-Universität Graz, Nr. 103, RM- Druck- und Verlagsgesellschaft mbH., Graz 1996.
- Taylor, P.H.: How Teachers Plan Their Courses. NFER, Windsor 1970.
- Thonhauser, J.: Lehrerbildung als Weiterentwicklung Subjektiver Theorien. In: Schlee, J.; Wahl, D. (Hrsg.): Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Druckzentrum der Universität Oldenburg, Oldenburg 1987, 236-253.
- Troxler, W.; Perrez, M.; Patry, J.-L.: Praxis der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung bei Primarschullehrern. In: Pädagogische Welt 35 (1981), H.5, 300-307.
- Wahl, D.: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen: KOPING. Ein von Subjektiven Theorien ausgehendes Konzept zur Veränderung menschlichen Handelns. In: Schlee, J.; Wahl, D. (Hrsg.): Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Druckzentrum der Universität Oldenburg, Oldenburg 1987, 253-267.
- Wahl, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1991.
- Weidle, R.; Wagner, A.C.: Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G.L.; Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Beltz 1982, 81-103.
- Yinger, R.J.: A study of teacher planning. In: Elementary School Journal 80 (1980), 107-127.

Zahorik, J.A.: The effect of planning models. In: Educational Leadership 71 (1970), H.3, 143-151.

Zahorik, J.A.: Teachers' planning models. In: Educational Leadership 33 (1975), H.2, 134-139.

Anschrift der Autorin:

Dr.Mag. Andrea Seel

Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau

Georgigasse 85-89, A-8020 Graz.