

Pfannkuche, Jens

Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Kassel : kassel university press 2015, 375 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2013)



Quellenangabe/ Reference:

Pfannkuche, Jens: Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Kassel : kassel university press 2015, 375 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2013) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306422 - DOI: 10.25656/01:30642; 10.19211/KUP9783862199136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306422>

<https://doi.org/10.25656/01:30642>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.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, aufführen, 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst

Jens Pfannkuche

kassel
university



press

Jens Pfannkuche

Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV)

Eine qualitative Untersuchung bei LiV
der Wirtschafts- und Berufspädagogik

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeyer

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jens Klusmeyer

Tag der mündlichen Prüfung

20. Dezember 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2013

ISBN 978-3-86219-912-9 (print)

ISBN 978-3-86219-913-6 (e-book)

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-39136>

© 2015, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de/

Druck und Verarbeitung: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1 Zugang zum Thema	9
1.2 Untersuchungsgegenstand	11
1.3 Gang der Arbeit	14
1.4 Erkenntnisinteresse	22
1.5 Untersuchungsdesign	24
2. Überblick über den Forschungsstand zur Unterrichtsplanung von Lehrenden	28
2.1 Überblick	28
2.2 Bedeutung der Planung für den Unterricht	32
2.3 Bedeutsame Kategorien planenden Denkens	37
2.3.1 Planungsgegenstände	38
2.3.2 Planungsverlauf	40
2.3.3 Stellenwert von Schulbüchern	44
2.4 Epistemischer Status der Unterrichtsplanung	46
2.5 Zwischenfazit	51
2.5.1 Zusammenfassung	51
2.5.2 Folgefragen	53
2.6 Beziehung von Lehrererfahrung und Lehrerwissen	54
2.6.1 Konzeptualisierungen zum Verhältnis von Wissen und professionellem Handeln	56
2.6.2 Begriffsbestimmung des Lehrererfahrungswissens	63
2.7 Kognitionspsychologische Strukturbeschreibung	66
2.7.1 Handlungsbegründende Strukturen	66
2.7.2 Schemata	69
2.7.3 Handlungsleitende Strukturen	72
2.7.4 Scripts	74

3. Reflexive und erfahrungsbasierte Planbildungsprozesse.....	77
3.1 Subjektive und handlungsfeldbezogene Faktoren bei der Unterrichtsplanung.....	78
3.1.1 Charakterisierung der Handlungssituation.....	78
3.1.2 Zu bewältigende Planungsanforderung.....	85
3.2 Problemlösestrategien bei erfahrungsbasierter Unterrichtsplanung.....	90
3.2.1 Gegenstandsbereich des Problemlösens.....	90
3.2.2 Differenzierung der Anforderungssituation.....	91
3.2.3 Hindernistypen.....	93
3.2.4 Relevanz von Handlungsalternativen.....	94
3.3 Der „reflektierte Denkart“ im Kontext erfahrungsbasierter Unterrichtsplanung....	95
3.3.1 Beschreibung aus kognitionspsychologischer Perspektive.....	96
3.3.2 Zwischenfazit.....	102
3.3.3 Beschreibung aus entscheidungspsychologischer Perspektive.....	105
3.3.4 Folgefragen.....	113
3.4 Rückwirkungen entscheidungsbasierter – dissonanter – Reflexionen auf subjektive Wissensbestände.....	114
3.4.1 Qualität des Wissenserwerbs.....	115
3.4.2 Einstellungskonträres Handeln.....	121
3.5 Zusammenfassung.....	125
3.5.1 Zusammenführende Abschlussbetrachtung.....	126
3.5.2 Antizipierter Planungsprozess.....	129
4. Fragestellungen und methodisches Design.....	134
4.1 Leitfragen.....	134
4.2 Theoretische Grundlegung des Designs.....	139
4.3 Das Erhebungsdesign.....	141
4.3.1 Erhebungsschritt 1: Videografie.....	143
4.3.2 Erhebungsschritt 2: Leitfadeninterview.....	145
4.3.3 Erhebungsschritt 3: Nachträgliches Lautes Denken.....	151
4.3.4 Zusammenfassende Darstellung der Datensätze.....	153
4.4 Das Auswertungsdesign.....	154
4.4.1 Vorgehensweise und Charakterisierung der Datensätze.....	155
4.4.2 Die Analyseschritte im Detail.....	159

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	169
5.1 Auswertung Fall 1.....	169
5.1.1 Beschreibung des Planungsverlaufes.....	169
5.1.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde.....	177
5.2 Auswertung Fall 2.....	214
5.2.1 Beschreibung des Planungsverlaufes.....	214
5.2.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde.....	220
5.3 Auswertung Fall 3.....	271
5.3.1 Beschreibung des Planungsverlaufes.....	271
5.3.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde.....	278
5.4 Fallübergreifende Zusammenfassung.....	304
5.4.1 Beschreibung des Plans und der Planungselemente.....	305
5.4.2 Charakterisierung des Planungsprozesses.....	306
5.4.3 Behandlung zentraler Probleme durch die LiV.....	316
5.4.4 Analyse und Interpretation der Planung aus professionstheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht.....	324
6. Schlussbetrachtung.....	329
6.1 Denkbare negative Konsequenzen der dargestellten Ergebnisse.....	329
6.1.1 Tradierung fachdidaktisch anspruchloser Planbildungen.....	330
6.1.2 Degeneration wissenschaftsbestimmter Argumentationen und Begriffe.....	331
6.1.3 Problematische Konstruktionen sozialer Realitäten.....	332
6.2 „Vorschläge“ zur Gestaltung der Lehrausbildung.....	335
6.2.1 Empfehlung einer sorgfältigen Diagnostik.....	336
6.2.2 Zeitliche Verortung.....	338
6.2.3 Gestaltungselement „naives Professionswissen“.....	338
6.2.4 Gestaltungselement „Handlungssicherheit erlangen“.....	339
6.2.5 Gestaltungspunkt „verzerrte soziale Konstruktion“.....	339
6.2.6 Gestaltungspunkt „Präferenz für Schulbuchwissen“.....	342
6.2.7 Gestaltungspunkt „Grundsatzdiskussionen“.....	344
6.2.8 Gestaltungspunkt „Verhalten im Vorbereitungsdienst“.....	345
7. Literaturverzeichnis.....	346
7.1 Abbildungsverzeichnis.....	375

1. Einleitung

1.1 Zugang zum Thema

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit sind – neben eigenem Erleben als Schüler, Studierender und LiV – die kaum übersehbaren Schwierigkeiten in den beruflichen Schulen, kaufmännische Unterrichte im Sinne bildungspolitisch postulierter Zielsetzungen¹ zu reformieren (vgl. z. B. Seifried 2006a; 2009b). Auch Erfahrungen aus der Umsetzung der vom Hessischen Kultusministerium angestoßenen und als „Strategisches Ziel 4“ bezeichneten Reforminitiative weisen in diese Richtung.² Diese Maßnahme, die ich begleiten durfte und bei der – jedenfalls in der Auslegung in Nordhessen – über eine stärkere Individualisierung und aufgabendidaktische Grundlegung des Unterrichts eine Förderung insbesondere der schwächeren Schüler versucht wird, zeigt, dass die einbezogenen Lehrkräfte große Mühe haben, ihren Unterricht umzustellen. Änderungen betreffen am ehesten methodische Optionen. Dort, wo Programme „selbstgesteuerten Lernens“ adaptiert werden, wird die traditionell starke Lehrerzentrierung einfach auf eine enggeführte Steuerung über die Arbeitsaufträge übertragen. Offene Lernarrangements, bei denen inhaltlich problemhaltig gearbeitet wird oder die Lerner sogar partizipativ an der Problementfaltung mitwirken, bleiben atypisch und weichen „der Dominanz des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts“ (Seifried 2009a: 26). Selbst wenn Unterrichte mit komplexen Aufgabenstellungen eingeleitet werden – so wie es Erkenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung fordern, erfolgt in den meisten Fällen eine kleinschrittige Zergliederung in die geplant geschlossene Gesprächsanlage des Lehrenden (vgl. Blömeke et al. 2003; Seifried et al. 2006 sowie Bönsch 2000: 48ff.). Zudem weisen diese komplexen Aufgabenstellungen immer noch erhebliche Mängel auf (vgl. Thonhauser 2008: 21 ff.).

In diesem Sinne lassen sich auch die Ergebnisse aus unterschiedlichen Modellversuchen der BLK-Programme wie z. B. Innovelle-bs oder Skola interpretieren: Zwar neigen hier Berichte dazu, tendenziell Erfolge zu betonen, aber wenn man sie auf Schwierigkeiten und faktisches unterrichtliches Design hin überprüft, weisen sie in die bekannte Richtung. Auch Folgeforschungen (u. a. in deutsch-schweizerischen Vergleichsstudien), die durch TIMSS und PISA angestoßen wurden, führten zu ähnlichen Erkenntnissen

¹ Hierzu vgl. vor allem die Präambel der Rahmenlehrpläne der KMK.

² Vgl. Hessisches Kultusministerium, Königsteiner Vereinbarung zu den strategischen Zielen vom 10.03.2005.

(vgl. Seidel 2003, 2006; Pauli/Reusser 2003; Hugener et al. 2007: 110 ff.; Seifried 2006b: 109 sowie Leuchter et al. 2008).

Aus einer solchen Perspektive geraten Berufsanfänger, mit denen die Reformüberlegungen in den Schulalltag sozusagen implementiert werden sollen, ins Zentrum der Betrachtung: Zum Teil erhält man für einen speziellen berufsbiografischen Abschnitt paradoxe Ergebnisse. Studierende lernen „durch die Ausbildung, den ihnen bekannten herkömmlichen Unterricht noch verstärkt sowie teilweise zunehmend besser durchzuführen“ (Baer et al. 2010: 139).

Es gibt weiterhin Erkenntnisse anderer empirischer Studien, die darauf verweisen, dass das Wissen bzw. die Überzeugungen (vgl. Seifried 2009a/b; 2006b; Fischler 2000) insbesondere von angehenden Lehrenden weniger einheitlich sind und ein erheblicher Teil der Lehrenden „Sichtweisen“ entwickelt, die Reformzielen zuarbeiten (vgl. Seifried 2010: 212). Interessanterweise gibt es auch Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass z. B. das Planungswissen angehender Lehrender über Unterrichte in der Berufseinstiegsphase kaum eine signifikante Veränderung erfährt, wohingegen es in der Phase des Studiums kontinuierlich zunimmt³ (vgl. Baer et al. 2011 sowie Dann et al. 1978).

Es scheint, als stünde das Wissen und Denken von Lehrenden über Unterricht im Gegensatz zu ihrem Handeln⁴, gleichwohl man sich über den konkreten Einfluss wissenschaftsbestimmten, universitär erworbenen Wissens sehr unklar ist (vgl. Seifried 2009b). Es drängt sich letztlich die Frage auf, wie es faktisch zu dieser Beharrung bzw. zu dieser kaum spürbaren Veränderung der Kompetenzentwicklung kommen kann. Als eine schwerwiegende Erklärung dafür, dass Lehrende große Mühe haben, ihren Unterricht umzustellen, und dass daraus verbreitet Unterrichtsverläufe resultieren, die sich im internationalen Vergleich als „monoton“ erwiesen haben, wurde in Forschungen, die aus TIMSS und PISA resultierten, der Einfluss sogenannter Inszenierungsmuster oder Drehbücher identifiziert. Dabei meint der Ausdruck „monotone Unterrichtsverläufe“, dass sich bestimmte Muster nicht nur gleichförmig wiederholen, sondern dass sie auch kaum Raum lassen für individualisierendes Lernen und Fördern, für individualisierendes Problematisieren und Modellieren sowie für metastrategischen Kompetenzerwerb. Diese Erklärung bleibt auf diesem Aggregationsniveau aber letztlich unbefriedigend. Denn ungeklärt bleibt nun, warum ständig nur eines von mehreren möglichen Drehbüchern zum Zuge kommt, nämlich jenes mit einem teppichartigen Binnenmuster, und warum gerade dieses Drehbuch individualisierende Lernangebote ausspart und – schließlich – warum es für Berufsanfänger attraktiv ist, genau dieses Drehbuch zu favorisieren. Das sind die Fragen, denen die vorliegende Untersuchung nachgeht.

³ Damit unterstellt man zugleich, dass sich trotz Praxiserfahrung kaum eine Veränderung der Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrenden feststellen lässt.

⁴ Wahl (2001: 157) hebt die Differenz zwischen Wissen und Handeln sogar auf eine generelle Ebene und bezeichnet sie als „ein universelles Problem“. (In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2) 2001, 157–174)

1.2 Untersuchungsgegenstand

Die Verbreitung dieser relativ gleichförmigen Unterrichtsverläufe ist längst auch für den berufsbildenden Bereich nachgewiesen worden (vgl. Pätzold et al. 2003: 141 ff.; Klusmeyer/Pätzold 2005: 14 sowie Seifried et al. 2006: 236).

Inszenierungsmuster oder Drehbücher⁵ lassen sich im Wesentlichen sehr gut mit der kognitionspsychologischen Scriptforschung nach Schank/Abelson (1977) erklären (vgl. Schank/Abelson 1977; Abelson 1976; Gerdsmeyer 1999; Bergmüller/Stadler-Altman 2010; Pauli/Reusser 2003; Seidel 2003 sowie Seifried et al. 2006). Scripts kann man als strukturiertes Wissen über Handlungs- bzw. Ereignisfolgen verstehen, welche sich als mehr oder weniger feste Abfolge von Szenen interpretieren lassen (vgl. Gerdsmeyer/Fischer 2003: 181 ff.) und Leerstellen enthalten, die situativ gefüllt werden müssen. Menschen sammeln Erfahrungen im Kontext bestimmter (so oder ähnlich stets wiederkehrender) Situationen und „speichern“ diese als relativ gleichförmig ab. Unterrichtsscripts können als eine erfahrungsbasierte Wissensstruktur verstanden werden, die typische Zusammenhänge über Unterrichte enthält. Scripts werden aber nicht nur im Kontext der monotonen Unterrichtsverläufe diskutiert, sondern auch im Zusammenhang mit unterrichtlichen Planungen (Gerdsmeyer 1990: 124ff. sowie Seifried 2009a): Unterrichte resultieren maßgeblich aus den ihnen vorgeschalteten Unterrichtsplänen der einzelnen Lehrkräfte und dabei nimmt das Moment der Erfahrung offenbar eine bedeutsame, aber unzureichend spezifizierte Rolle ein (vgl. Bromme/Seeger 1979; Clark/Peterson 1986; Wahl 1991; Schoenfeld 2000: 252; Dann 2000: 98ff sowie Seifried 2009a/b). Unterrichtsplanung besteht im Kern aus der Antizipation unterrichtlicher Entscheidungen, um das unterrichtliche Geschehen vorab bewusst zu durchdringen. Im Mittelpunkt dieser Tätigkeit stehen offenbar die beiden – im Rahmen der Berufstätigkeit entstehenden – Planungsstränge „Entwicklung der fachlichen Logik“ und die „Organisation von Lehrer-Schüler-Aktivitäten“. Die im Kontext der Planung getätigten Überlegungen müssen (in dieser Sichtweise) auf diese beiden Stränge bezogen werden. Die Genese dieser offenbar so bedeutsamen Planungsstränge ist insbesondere mit Blick auf den Einfluss wissenschaftsbestimmter Wissensbestände einerseits und erfahrungsbasierter Wissensbestände andererseits alles andere als gut geklärt. Man geht von einem – bislang als diffus empfundenen – Zusammenspiel aus unterrichtlichen Erfahrungen und wissenschaftsbestimmtem, universitär erworbenem Wissen aus. Weiterhin werden auch das Zusammenspiel der beiden Stränge, die Bedeutung sowie die Charakteristika der unterschiedlichen Wissensarten bei der konkreten Entwicklung eines Unterrichtsplans bislang nicht ganz durchschaut.

⁵ Einen guten ersten Einblick in diesen Zusammenhang bietet auch das 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (2002).

Bei den Bemühungen, diese seit vielen Jahren beinahe ungeklärten Fragen (vgl. Lauterbach 1979: 70; Haas 2005: 14; Seifried 2009b: 192) zu beantworten, geht man davon aus, dass die Planungsmuster – so sollen die kognitiven, zur Planung herangezogenen Basiselemente bezeichnet werden – nicht primär über die wissenschaftliche Ausbildung entwickelt werden, sondern im Verlaufe eines Lehrerberufslebens aufgrund einer Verdichtung von unterrichtlichen Erfahrungen entstehen (vgl. Sageder 1992: 140). Der Einfluss erziehungswissenschaftlicher oder didaktischer Theorien wiederum scheint dabei selbst ein vor allem erfahrungsgestützter Prozess zu sein, denn deren Verwendung hängt „vor allem von den individuellen Erfahrungen mit diesen Konzepten ab“ (Teebrügge 2001: 186).

Für berufserfahrene Lehrende bedeutet das, dass ein Großteil der Planung routiniert verläuft und didaktische wie erziehungswissenschaftliche Aspekte implizit mitgeführt werden können. Bisweilen bleiben derartige Angebote ungenutzt: „Didaktik wird als zu theoretisch, zu abstrakt, zu undurchsichtig und zu hoch bezeichnet und als nicht in den Alltag transformierbar“ (Haas 2005: 14) aufgefasst.

Weiterhin hat man festgestellt, dass sich auch Berufsanfänger nicht explizit an didaktischen Konzepten orientieren. Man schreibt didaktischen Planungsmodellen bei der Genese der Planungsmuster aber „eine gewisse Orientierungsfunktion, vor allem zu Beginn der Ausbildung“ zu, gleichwohl die „Umsetzung in die Praxis schwierig sei“ (Haas 2005: 14 sowie vgl. Terhart 1994: 196; Gerdsmeyer 1999 sowie Seifried 2009b: 192 ff.).

Sähe man die Gestaltung eines Unterrichtsverlaufs nun als scriptbasiert an, bedeutet das, dass die subjektiv aus dem Unterricht abgeleiteten Erfahrungen die Struktur der Unterrichtsplanung bestimmen und diese wiederum maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben. In dieser Sichtweise erklären bestimmte Ausformungen von Scripts die monotonen Unterrichtsverläufe.

Die Klärung der hier skizzierten, im Detail aber bislang eher diffus wahrgenommenen Zusammenhänge ist vor allem bedeutsam, weil sie für ein besseres Verständnis der Professionalisierungsvorgänge von Lehrenden sorgen kann und damit vielleicht Ansatzpunkte gefunden werden, kultivierend einzuwirken. Und dabei ist besonders die Phase des praktischen Berufsbeginns von Interesse. Scripts stehen in einem ganz besonderen Verhältnis zur Professionalisierung und zur Unterrichtsplanung von Lehrkräften. Der Aufbau von Scripts erfordert, wie bei allen anderen schematheoretischen Konstrukten, längere Lernprozesse.⁶

Damit Unterrichtsscripts „entstehen“ bzw. entwickelt werden können, bedarf es zuvor konstruktiver Planbildungsprozesse. Scripts resultieren aus dem wiederholten Erleben dessen, was aus singulären, bewusst bedachten Handlungsplänen entsteht.

⁶ Das trifft zumindest auf das zu, was Schank/Abelson (1977) als kategoriale bzw. hypothetische Scripts bezeichnen, für die Generalisierungen bzw. zusätzlich starke Elaboriertheit charakteristisch sind.

Im Umkehrschluss bedeutet dies zweierlei: Erstens müssen die Lehrenden an den Stellen der Unterrichtsplanung, an denen es ihnen noch an Erfahrung – also an Scripts – mangelt, bewusst konstruktive Planbildungen vornehmen und diese mit situativen Erfordernissen und Bedingungen abgleichen. Zweitens erhält dadurch, dass gerade zu Berufsbeginn das bewusste Konstruieren von Handlungsplänen bedeutsam ist, dieser spezielle berufsbiographische Abschnitt eine Schlüsselstellung für den Professionalisierungsvorgang. Aus diesem Grund konzentriert sich die Betrachtung in der vorliegenden Forschungsarbeit auf diesen Abschnitt, den Anfang des Vorbereitungsdienstes. An dieser biographischen Schnittstelle werden die ersten systematischen unterrichtlichen Erfahrungen aus der Lehrendensicht erworben. Hauptziel ist der „Aufbau von Lehrerwissen (Theoriewissen und Praxiswissen) und Lehrerkönnen und die Erlangung von entlastenden Handlungsrouinen“ (Terhart 2000: 114; vgl. Lenhard 2004: 275 sowie Schubarth/Polenz 2006: 7) sowie „das Erlangen einer Reflexionsfähigkeit über die eigene unterrichtsbezogene Praxis“ (Beutel et al. 2006: 73; Blömeke/Kaiser/Schwarz et al. 2008: 137). Im Vorbereitungsdienst soll der systematische Erwerb von Handlungserfahrungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte führen. Kurz: Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sollen – so die Ausbildungs idee – in einem konstruktiv-reflexiven Prozess entlang wissenschaftsbestimmter Wissensbestände Scripts zum Unterrichten aus der Lehrendensicht aufbauen. Dabei müssen sie, wenn sie die Erwartungen einlösen wollen, in einem größtenteils unbekannten Prozess die teils disparaten Planungselemente erfolgreich zusammenführen, nämlich

- a) die beiden Planungsstränge,
- b) zwei unterschiedliche Wissensstrukturen und
- c) die erfahrungsbasierten Wissensbestände mit wissenschaftsbestimmten Inhalten.

Die vorliegende Untersuchung geht der Vermutung nach, dass an dieser Stelle eben einiges nicht ganz erfolgreich verläuft. Was das ist, gilt es herauszufinden.

Dass die skizzierte Problemstellung auch von bildungspolitisch Verantwortlichen als potenziell zentraler Problembereich dieses Ausbildungsabschnitts angesehen wird, lässt sich aus einigen Schriften entnehmen. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte gemischte Kommission „Lehrerbildung“ ist demzufolge der Auffassung gewesen, dass das ehemals so bezeichnete Referendariat erfolgreicher gestaltet werden könne, wenn es gelänge, erworbenes Theoriewissen besser in die Lehrertätigkeit zu übertragen (vgl. Terhart 2000: 115). Unabhängig von der weiterhin ungeklärten und oftmals sehr diffus gedachten „Beziehung von Theorie und Praxis“ (vgl. Neuweg 2010; Müller 2010 sowie Nölle 2002) fordert Seifried (2010: 213) demnach folgerichtig den Einfluss des Erfahrungswissens angehender Lehrender sowie dessen konkrete Wirkung auf „das professionelle Handeln von Lehrkräften“ (ebd. 199) genau zu prüfen.

1.3 Gang der Arbeit

Nach der vorliegenden Einführung gibt das **zweite Kapitel** zunächst einen Überblick über den Forschungsstand zur Unterrichtsplanung von Lehrenden. Dabei werden Sichtung und Darstellung der referierten Literatur immer von der These geleitet, dass die beobachteten Tradierungen (vgl. Abschnitt 1.1) bereits in den Handlungsplanungen der Lehrenden angelegt sein müssen.

Das bedeutet in einem ersten Schritt, den Forschungsstand daraufhin zu prüfen, welchen Einfluss unterrichtliche Planbildungen auf die faktische Unterrichtsgestaltung haben und ob die benannten Inszenierungsmuster nicht situativ im Unterricht entstehen, sondern geplant und individuell vorstrukturiert werden (Abschnitt 2.2). Sollte sich herausstellen, dass die Inszenierungsmuster bereits hier eine empfindsame vorstrukturierende Rahmung erfahren, fragt es sich sodann, mit welchen kognitiven Gegenständen sich die planenden Akteure befassen bzw. von wo aus die Planung sozusagen ihren Ausgang nimmt (Abschnitt 2.3). Sollten sich dabei bestimmte Gegenstände, Verläufe oder Kategorien als besonders bedeutsam darbieten, richtet sich die Aufmerksamkeit in der Folge dieser Erkenntnis auf die Frage, inwiefern und auf welche Art und Weise aus den identifizierten Kategorien dann konkrete Unterrichtspläne resultieren und welche explizite oder implizite Berücksichtigung sie durch planende Akteure dabei erfahren (Abschnitt 2.4). In diesem Schritt wird die Aufmerksamkeit ergänzend der Frage zugewandt, inwieweit die explizit im Planungsprozess zu bearbeitenden Gegenstände nicht auch implizit in anderen Kategorien enthalten sein könnten. Beispielsweise müssen gewisse Absichten (Zielbildungen) für ein unterrichtliches Vorgehen nicht immer faktisch formuliert sein, sie können auch stillschweigend entlang der Gestaltung eines Unterrichtsplanes mitgeführt werden.

Es ist davon auszugehen, und diese Vermutung bestätigt auch die Darstellung des Forschungsstandes (in Abschnitt 2.4), dass Unterrichtsplanung bei Berufseinsteigern nicht ohne Vorwissen, welches entweder auf erfahrungsbasierten oder auf wissenschaftsbestimmten Wissensbeständen fußt, stattfindet. Daher findet in der letzten Hälfte von Kapitel 2 konsequenterweise eine kritische Auseinandersetzung mit professionstheoretischen Überlegungen der Lehrerbildung statt. Der Fokus richtet sich dabei darauf, inwieweit jenes bislang unspezifizierte Vorwissen den Planungs- und Professionalisierungsprozess vorstrukturieren könnte. Denkbar ist zum Beispiel die Frage, inwieweit zentrale fachinhaltliche Gegenstände des Planungsprozesses bereits im Vorhinein und unterbewusst festgelegt sind. Die Relevanz für den Professionalisierungsprozess von Lehrenden wird an dieser Stelle besonders deutlich: Sollten sich Planungskategorien gar nicht im expliziten Planungsprozess bemerkbar machen, wäre die Behauptung, dass Planungssubjekte bestimmte Aspekte heutiger Reformbestre-

bungen im Prozess ihrer Professionalisierung zu wenig berücksichtigen, nicht von der Hand zu weisen.

Diese Auseinandersetzung (Abschnitt 2.6) ist jedoch nicht zufriedenstellend: Auf der einen Seite stellt sich heraus, dass es für die Zusammenführung von wissenschaftsbestimmtem und erfahrungsbasiertem Wissen immer reflexiver Prozesse bedarf. Auf der anderen Seite wird jedoch die im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung als Kernkategorie bezeichnete Reflexivität beim Planen von Unterricht voreilig mit der Berücksichtigung von wissenschaftsbestimmten Wissensbeständen gleichgesetzt. Diese begriffliche Unschärfe ist nicht akzeptabel. Entscheidend ist vielmehr die bislang nur ansatzweise gestellte aber nicht ernsthaft diskutierte Frage, an welchen Stellen im Handlungsprozess im Allgemeinen und im Planungsprozess im Speziellen überhaupt mit Reflexivität zu rechnen ist, und welche Qualitäten die Reflexionsprozesse aufweisen. Und wie bzw. wann die diversen Planungsgegenstände dort zusammengeführt werden. Es bietet sich in diesem Kontext vor allem an, von Phase erhöhter und reduzierter Reflexivität zu sprechen, denn damit ließe sich wahrscheinlich eine stärkere bzw. geringere Veränderungsbereitschaft des Vorwissens beschreiben.

Deshalb erfolgt zusätzlich eine Hinführung zu kognitionspsychologischen Strukturbeschreibungen (Abschnitt 2.7), die im Rahmen der gesichteten Studien eine bemerkenswert unauffällige Rolle einnehmen, sowie zu einer kurzen professionstheoretischen Einschätzung der referierten Befunde zur Unterrichtsplanung. Hierbei werden kognitionspsychologische Konzeptionen der Schematheorie und dabei speziell der Scripttheorie⁷ referiert. Sie bevorraten sowohl eher implizite als auch explizite kognitive Elemente. Damit sind theoretische Modellierungen benannt, die einerseits die kognitive Repräsentation sogenannter handlungsbegründender oder deklarativer Wissensbestände (wie begründet ein Akteur sein Handeln oder Planen) und andererseits eher handlungsleitender bzw. prozeduraler Strukturen (wie ist eine Handlung bzw. ein Unterrichtsgeschehen zu gestalten) abzubilden versuchen. Diese Repräsentanten bevorraten zu guter Letzt erfahrungsbasierte wie auch wissenschaftsbestimmte Kognitionen und eignen sich vor dem Hintergrund ihrer Charakteristik in besonderer Form als erkenntnisleitendes Instrument für den Forscher, das die oben genannten Einwände aufzugreifen versteht (Abschnitt 2.7.4 sowie 2.7.2).

Die Zusammenführung dieser empirischen Forschungsstände, kognitionspsychologischen Strukturbeschreibungen und deren professionstheoretischer Hintergründe münden in einer zweiten Leitthese des sich dann anschließenden **dritten Kapitels**, dass die Tradierung aus dieser Sicht gleichermaßen im Planungs- wie im Professionalisierungsprozess der Lehrenden angelegt sein muss. Planung und Professionalisierung

⁷ Scripts stellen im Rahmen der Schematheorien einen ganz spezifischen prozeduralen Schematypus dar. Wenn im Rahmen dieser Arbeit von Schemata gesprochen wird, dann meint dies semantisch organisierte und handlungsbegründende Kognitionen im Sinne von Konzepten (vgl. hierzu Abbildung 2 sowie Abschnitt 2.7.1).

sind als zwei Stellschrauben anzusehen, die sich gegenseitig überlagern und beeinflussen.

Den Abschluss des zweiten Kapitels und den erkenntnisleitenden Anker für das dritte Kapitel bildet das zusammenfassende und sehr unbefriedigende Forschungsfazit zur Unterrichtsplanung, dass man noch immer nicht weiß, wie angehende Lehrende im Planungsprozess wissenschaftsbestimmtes Wissen entlang des Aufbaus der beiden als zentral angenommenen Planungsstränge (Entwicklung des Fachinhalts und dessen Auslegung; siehe Abschnitt 2.3) mit ihren Erfahrungen in Verbindung bringen (Abschnitt 2.4) und ob sich hier der Schlüssel findet, zu verstehen, warum Junglehrendinnen und Junglehrer Handlungskompetenzen ausformen, die angestrebten Reformbemühungen offenbar nicht zuarbeiten (Abschnitte 2.6 und 2.7). Das bedeutet für den weiteren Gang der vorliegenden Arbeit vor allem, dass die für die Untersuchung wichtige und bislang offenbar unbeantwortete Frage bearbeitet wird, wie jene Prozesse identifiziert und beschrieben werden können, mit denen die (s. o.) nachweisbar relevanten Planungsgegenstände, wie z. B. Wissen über Schüler, Schemata, Scripts, Inhalte, Unterrichtsszenarien etc., miteinander verknüpft werden.

Es werden daher in der Folge zunächst theoretische Konzepte ausgewählt und diskutiert, die sich vorwiegend damit beschäftigen, wie reflexive Planbildungsprozesse vonstattengehen könnten, sodass daraus letztlich ein Handlungsplan entsteht. Dabei gilt zunächst die Aufmerksamkeit der Frage, an welchen Stellen im Handlungsprozess die beiden kognitiven Repräsentanten fachinhaltlicher und szenischer Schrittfolgen faktisch zueinander in Beziehung gesetzt werden, denn dort ist die Wahrscheinlichkeit für bewusste und/oder wissenschaftsbestimmte Planbildungs- und Professionalisierungsprozesse gegeben.

Dass die isolierte Betrachtung dieser beiden (deklarativen und prozeduralen) Kognitionsformen keinen Sinn ergibt, lässt sich an einem Phänomen kurz exemplifizieren, das sich empirisch als sogenanntes „träges Wissen“ bezeichnen lässt und in der gesamten Forschungslandschaft erwähnt wird (vgl. z. B. Wahl 2006). Fragt man Probanden beispielsweise nach ihrem Verständnis von problembasierten Unterrichtsinszenierungen oder von partizipativen Unterrichtsformaten, so werden sie Inhalte benennen, die aus wissenschaftsbestimmter Sicht als zutreffend, im Sinne von definitorisch, lehrbuchartig korrekt, gelten können. Damit ist aber keinerlei Aussage darüber getroffen, inwieweit Befragte bei unterrichtlichen Planbildungen tatsächlich dieses Wissen aufnehmen und welche Qualität der jeweilige Unterrichtsplan aufweist, ob also dieses abgefragte Wissen irgendeine Relevanz für die faktische Unterrichtsplanung aufweist. Die praktische Bedeutsamkeit dieses Phänomens wird von den referierten Studien weitgehend ignoriert, sie muss daher für den methodischen Teil dieser Arbeit herausragende Berücksichtigung finden. Damit wird zugleich die schwerwiegendste Kritik an den referierten Studien eingeleitet und diese wird auch als der erkenntnis-

leitende Anker für die Sichtung, Darstellung und Auswertung der Literatur des dritten Kapitels zu verstehen sein: Unbeachtet der Einschätzung, dass der Forschungsstand *inhaltlich* sehr unbefriedigend ist, weil ziemlich unklar bleibt, inwieweit und in welchen Bereichen pädagogische oder didaktische Theorien Einfluss auf den Planungsprozess ausüben und bei welchen planerischen Schritten wie auf bestimmte Wissensarten – etwa Erfahrungswissen oder wissenschaftliches Wissen – zugegriffen wird, stellt sich ein Unbehagen an der *methodischen Vorgehensweise* aller referierten Studien heraus. Die genutzten Erkenntnismethoden sind in bemerkenswerter Weise zu bemängeln (vgl. auch Busse/Borromeo Ferri 2003a):

- Erstens könnte man von einem *spekulativen Vorgehen* reden. Von rein äußerlich beobachtbaren Handlungen (Analyse der geschriebenen Unterrichtspläne) auf konkrete kognitive Prozesse zu schließen, erscheint etwas gewagt.
- Zweitens haftet weiteren Erhebungsmethoden etwas besonders Artifizielles an: Im Rahmen des sogenannten Lauten Denkens werden faktisch planende Akteure darum gebeten, ihre Kognitionen verbal mitzuteilen. Dies stellt unter anderem einen künstlichen und stark verfälschenden Eingriff in den Planungsprozess dar.
- Drittens kann davon ausgegangen werden, dass Probanden, die die Entstehung ihres Unterrichtsplans nachträglich beschreiben und erklären sollen, darüber zu gefiltert und chronologisch bereinigt sprechen. Auch das scheint das Bild vom Planungsprozess in ganz besonderem Maße zu verfälschen und zu Forschungserkenntnissen zu führen, die der Überprüfung besonders bedürfen.

In der vorliegenden Arbeit soll versucht werden, diese Schwächen zu vermeiden. Über das methodische Vorgehen wird eingehend im **vierten Kapitel** informiert. Es kommen mehrere Instrumente zum Einsatz, die kombiniert werden und deren Schwachstellen sich dadurch eingrenzen lassen, dass sie die hauptsächliche Informationsquelle, die authentischen Gespräche von LiV während der Planungsprozesse, lediglich ergänzen. Die so erhobenen Daten werden dann im sehr ausführlichen empirischen Teil der Arbeit, dem **fünften Kapitel**, vorgestellt und interpretiert. Die methodischen Entscheidungen und interpretativen Schwerpunktsetzungen sind aber zuvor inhaltlich noch stärker vorzubereiten. Dem widmet sich das ebenfalls theoretische **dritte Kapitel**. Ziel des dritten Kapitels ist es vor allem, die Prozesse bei der Handlungsplanung theoretisch zu identifizieren und zu beschreiben, aufgrund derer die unterschiedlichen Planungskomponenten miteinander verbunden werden. Die referierten Theorien werden stets vor dem Hintergrund reflektiert, was es für den konkreten Planungsprozess bedeutet, wenn das Wissen planender Akteure sehr stark mit erfahrungsgesättigten Scripts oder Schemata durchsetzt ist, und wie das mit der These der Tradierung von Unterrichten zusammenhängt. Unterrichtsplanung wird seit jeher (vgl. Bromme/Seeger 1979) als eine Situation

verstanden, bei der die handelnden Akteure eine „komplexe“, unterdeterminierte Anforderung bewältigen müssen (vgl. Kapitel 2). Beispielsweise wissen sie nicht, wie der vorbereitete Unterricht tatsächlich verlaufen wird, wie viele Schüler wie am Unterricht teilnehmen werden, wie die motivationale Lage der SchülerInnen sein wird etc. Unterricht zu planen heißt also, eine Vielzahl von Setzungen unter dem Aspekt der Ungewissheit vorzunehmen.

Damit verbunden stellt sich zuerst (Abschnitt 3.1) die Frage, wie Lehrende eine derartige Anforderung im Rahmen der Unterrichtsplanung bewältigen können. Ein Forschungsbereich, der sich mit solchen Fragen auseinandersetzt, ist die Problemlösepsychologie. Hier versucht man vor allem zu erklären, wie Personen in komplexen Situationen vorgehen, wie sie sich informieren und wie sie sich infolge dessen entscheiden.

Im Rahmen der ersten Annäherung wird deutlich, dass die Kategorie des Vorwissens nicht alleine auf die Art und Weise der Verknüpfung der Planungskomponenten Einfluss ausübt, sondern dass stets ein Bezug zum jeweiligen Handlungsfeld und dessen Strukturmerkmalen hergestellt werden muss (Abschnitt 3.1.1).

Und es wird weiterhin deutlich, dass es eine Verschränktheit von subjektiven und handlungsfeldbezogenen Merkmalen gibt, die dann interessante Konstellationen erzeugen können, wie z. B. die, dass die Ausprägung der Eigenschaften eines Handlungsfeldes bereits die produktive Nutzung subjektiver Merkmale limitieren kann. Für die Situation der Unterrichtsplanung bedeutet dies zunächst, dass die Zugriffsqualität auf bereits vorhandenes Wissen und die Verknüpfung mit neuem Wissen im besonderen Maße von den Eigenschaften des jeweiligen Handlungsfeldes abhängt.

Folgt man diesem Gedanken, ist es natürlich von Interesse zu erfahren, welche Eigenschaften der Unterrichtsplanung aus einer solchen theoretischen Sicht auffällig werden. Es fragt sich dann auch, inwieweit die Situation der Unterrichtsplanung den Einbezug von Vorwissen zulässt und woraufhin unterschiedliche bedachte Handlungsalternativen bei der Planung in der Erhebungs- und Auswertungsphase zu analysieren sind.

Die Beschreibungen, die bis zu diesem Punkt der theoretischen Reflexion erreicht sind, bleiben aber auch noch zu unpräzise, um die Forschungsfragen bearbeiten zu können. Vor allem sollten die Gegenstände, die in einer Situation zu handhaben sind, und die damit verbundenen Handlungen, die durch den Planenden vorzunehmen sind, theoretisch eingegrenzt sein.

Neben den Eigenschaften sind die Anforderungen, man spricht hier auch von sogenannten Barrieretypen, des Handlungsfeldes von großer Bedeutung für die Einflussnahme des Vorwissens auf den Handlungsprozess. Sie sollen daher auch einer theoretischen Analyse unterzogen werden. Hierbei wird eine Klassifikation vorgestellt, die nach dem Wissen differenziert, das zur Bewältigung der jeweiligen Anforderung benötigt wird (vgl. Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3). Dies soll der Klärung der Fragen zuar-

beiten, welche Anforderung planende Lehrende aus theoretischer Sicht zu bewältigen haben und wo hier mit der Einflussnahme des Vorwissens auf die Unterrichtsplanung zu rechnen sein könnte.

Abschnitt 3.2 fächert diese Zusammenhänge zunächst einmal auf, die dort dargestellten theoretischen Überlegungen und Elemente lassen sich für die Analyse der Unterrichtsplanung nutzen. Sollte sich dabei herausstellen, dass die Bewältigung der Unterrichtsplanung auch aus dieser analytischen Sicht eine Vielzahl von reflexiven Planbildungen mit sich führen müsste, bliebe offen, wie Lehrende trotz einer komplexen Anforderung zu einem Handlungsplan gelangen, der zwar reflexiv entstanden ist, welcher aber überwiegend entlang des Vorwissens strukturiert wird. Möglicherweise muss in der Folge dieser Auseinandersetzung immer im Einzelfall geprüft werden, inwiefern das Vorliegen einer komplexen Situation zu reflexiv-konstruktiven Prozessen führt.

Abschnitt 3.3 greift diese Verständnislücke auf und distanziert sich von einem bekannten Versuch innerhalb der Problemlösetheorie, eine Anforderungsklassifikation danach zu bilden, welches subjektive Wissen zur Aufgabenbewältigung benötigt wird bzw. fehlt. Zudem ist die gänzlich auf Problemlösungen hin ausgerichtete Klassifikation in Abschnitt 3.2 inhaltsunabhängig formuliert, sodass eine Übertragbarkeit nicht eins zu eins möglich ist. Komplexe Alltagsprobleme wie die Unterrichtsplanung nehmen wahrscheinlich alle in der Klassifikation genannten Typen ganzheitlich in sich auf. Es deutet sich aber auch schon hier an, dass die Bewältigung einer komplexen Anforderung sehr wahrscheinlich sukzessive einer Komplexitätsreduktion zugeführt wird und so eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, wie Unterrichtsplanung sie darstellt, in eine gut handhabbare Anforderung überführt werden könnte.

Wie hat man sich einen solchen Prozess konkret vorzustellen und was kann das für die Analyse der Unterrichtsplanung bedeuten? Über den Umgang mit derartigen Problemstellungen weiß man im Rahmen von unterrichtlichen Planungsprozessen noch sehr wenig. Man geht häufig einfach davon aus, dass dies ein besonders bewusster, reflexiver Prozess ist, der einen sehr hohen kognitiven Aufwand erfordert. Dazu existieren einige Annahmen, die empirisch gut belegt sind. Sie werden in Abschnitt 3.3 referiert. Ein Prozessmodell, das auffallend oft in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist das des „reflektierten Denkaktes“. Dieser Prozess weist Handlungsphasen aus, die durch spezielle kognitive Aktivitäten gekennzeichnet werden. Auch sie werden vor allem daraufhin untersucht, inwieweit Scripts oder Schemata den Planungsprozess vorstrukturieren können.

Bemerkenswerterweise muss der gesamte „reflektierte Denkakkt“ nicht von Grund auf neu gedacht werden, wenn der Einfluss von Schemata und Scripts hinzugezogen wird. Auch angehende Lehrende scheinen diesen Überlegungen zufolge die Möglichkeit zu haben, den eigentlich hoch reflexiven Handlungsprozess in besonderer Weise

zu verkürzen. Damit bietet sich dann auch eine plausible Erklärung an, wie junge Lehrende von einer sehr komplexen Anforderung in eine handhabbare übertreten: Ihr subjektives Schülerwissen kann im Rahmen des Phänomens der Analogienbildung den Sprung hin zur stereotypen Planung ermöglichen und dabei ihr Handeln mit ihren Schemata und Scripts fundieren. Ziel solcher Bemühungen ist es, einen unbekannten oder lückenhaft bekannten Realitätsbereich gedanklich zu vervollständigen; dabei wird auf strukturelles Wissen eines bekannten, ähnlichen Realitätsausschnittes zugegriffen, womit das Handlungsspektrum, das man sich als grundsätzlich nutzbar vorstellen kann, subjektiv bereits stark eingegrenzt wird.

Diese Erklärung scheint für die anfängliche Problemstellung der vorliegenden Arbeit von zentraler, weitreichender Bedeutung: Schemata und Scripts über Unterrichte liefern Erwartungen, Handlungsentwürfe, Informationen über typische Zielbildungen, über einschränkende Bedingungen sowie über typische Lösungsprozesse. Sie bieten also ein ganzheitliches kognitives Rahmenkonstrukt, das die Wahrnehmung und das Verstehen planerischer Situationen leiten.

Dennoch lässt sich auch hieraus noch nicht die Hypothese ableiten, dass die Planung von LiV im Kern reproduktiv verlaufen muss. Es gibt nachvollziehbare Gründe, die das unwahrscheinlich machen, und damit befassen sich der zweite Teil von Abschnitt 3.3 und Abschnitt 3.4. Das mentale Abbild von Unterricht kann erstens unvollständig oder zweitens „falsch“, „naiv“ sein (also z. B. im Widerspruch zu Normierungen der Ausbildung oder von Reformbemühungen stehen). Bestimmte Relationen, die Planende zwischen Planungselementen, wie z. B. Lehrerhandeln, Schüleraktivität und Gegenstand, herstellen, können den Normen der Ausbildung konträr gegenüberstehen. Die Lehrenden müssen ihre Scripts und Schemata entweder umbauen oder an ihren naiven Bildern festhalten. Und dabei müssen sie Festlegungen bzw. Entscheidungen für oder gegen eine konkrete Handlungsalternative treffen. Didaktische und pädagogische Theorien können an dieser Stelle als normative Entwürfe verstanden werden, die abbilden oder formulieren, woran sich LiV orientieren können, aber nicht müssen. Für den empirischen Teil der Arbeit ist diese Stelle von zentraler Bedeutung.

Dieser Punkt ist in der vorstehenden Darstellung stets genannt, aber nicht theoretisch diskutiert worden. Das liegt einfach daran, dass die bisher einbezogenen, kognitionstheoretischen Modelle dafür keine gute Plattform bieten. Das ändert sich, wenn man an dieser Stelle zu einer entscheidungstheoretischen Ausgangsposition wechselt. Aus einer solchen Sicht kann man erstens fragen, wie und warum Menschen Entscheidungen fällen. Vorstellbar sind z. B. Situationen, in denen sie Entscheidungen ausweichen. Sollte sich beispielsweise herausstellen, dass manche didaktische oder pädagogische Theorien kaum subjektive Bedeutsamkeit aufweisen, adäquate Handlungsentwürfe noch nicht kognitiv konstruierbar erscheinen oder aus der „Umsetzung“ resultierende Folgeereignisse unerwünscht sind, könnte dies zur Folge haben, dass Entscheidungen

vermieden werden und Bekanntes lediglich tradiert wird. Mit Fragen dieser Art befasst sich Abschnitt 3.3.3.

Und zweitens fragt es sich, wie Menschen mit Situationen umgehen, die eine sogenannte Dissonanz zum Ergebnis haben, an deren Ende zwei sich unvereinbare Normen unauflösbar gegenüberstehen? Dabei wäre an Situationen zu denken, in denen LiV z. B. realisieren, dass eine konkret intendierte Vorgehensweise im Widerspruch zu Normen und Werten der persönlichen Ausbilder steht. Die Frage, wie LiV mit einstellungskontärem Handeln umgehen, soll ausführlich in Abschnitt 3.4.2 diskutiert werden. Vor dem kognitionspsychologischen Hintergrund, dass vor allem kognitive Störungen – im Sinne von Dissonanzen – eine der wenigen theoretischen Möglichkeiten der Umstrukturierung erfahrungsbasierter Schemata oder Scripts darstellen, ist dies eine empirisch und ausbildungspraktisch ganz besonders zu beachtende Situation (siehe Abschnitt 3.4.1). Eine Entscheidungsfindung kann als Klärungsprozess aufgefasst werden, an dessen Ende eine mehr oder weniger begründete Entscheidung steht. Im Kontext dieser Entscheidung werden neue Informationen auf das bereits vorhandene Wissen bezogen. Der letzte Abschnitt (3.4) dieses dritten Kapitels befasst sich letztlich mit der Frage, inwieweit die mit dieser Entscheidung verbundenen Eindrücke oder Antizipationen auf das vorhandene Wissen der LiV rückwirken. Oder kognitionstheoretisch gefragt: Inwiefern führen wahrgenommene Informationen (über Ereignisse, Situationen oder wissenschaftsbestimmte Wissensbestände) durch die LiV zur Beeinflussung ihrer Scripts oder Schemata. Die Frage, wie sich die Planungshandlungen auf die Professionalisierung der LiV auswirken können, ist deshalb geboten, weil es zur Prämisse der vorliegenden Untersuchung gehört, zu versuchen, die Tradierung der Unterrichtsstile und Stoffbehandlungen in kaufmännischen Unterrichten nicht unwesentlich aus Weichenstellungen der Berufsanfänger abzulesen.

Abgeschlossen wird das dritte Kapitel mit einem zusammenführenden Fazit und einer auf den Planungsprozess übertragenen Darstellung der hier referierten Erkenntnisinstrumente.

Und damit schließt sich auch der Kreis vom Problemaufriss (Abschnitt 1.1) über die beiden im Verlaufe dieses Abschnittes genannten Tradierungsthesen sowie die inhaltliche Kritik am referierten Forschungsstand hin zu den zentralen Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit (siehe Abschnitt 1.4) .

Blickt man über den gesamten Theorieteil der vorliegenden Arbeit, zeigt sich, dass das zweite Kapitel an die zentralen Forschungsfragen heranführt und dabei zunächst dem Aspekt reflexiven Planungsverhaltens der Lehrenden besondere Aufmerksamkeit schenkt. Die insbesondere methodische Kritik an den dabei gesichteten und referierten empirischen Studien weitet diesen Blick aber in den Abschnitten 3.2 bis 3.4, wobei die ursprünglichen Forschungsfragen theoriegeleitet in empirisch beobachtbare Aspekte aufgefächert werden. Diese Durcharbeitung ermöglicht es, für die eigene empi-

rische Untersuchung jene Stellen im Planungsprozess zu lokalisieren, an denen „echte“ reflexive Prozesse erwartet werden können und beobachtbar sind. Es sind dies zudem die Stellen, an denen der faktische Einfluss der für die vorliegende Untersuchung im zweiten Kapitel als so zentral angenommenen Scripts und sonstigen Schemata durchdacht und überprüft werden kann: Nur an diesen Stellen ist das Verhältnis von reflexiver Konstruktion und adaptiver Schemanutzung einschätzbar. Und erst an diesen Stellen kann auch zuverlässig analysiert werden, inwieweit wissenschaftsbestimmtes Wissen Einfluss auf den Planungs- sowie den Professionalisierungsprozess erhält. Und diese hervorgehobenen Stellen sind deutlich benennbar: Es sind erstens Stellen, an denen Planende auf ein Problem stoßen, es sind zweitens Stellen, an denen Planende eine Entscheidung für oder gegen eine Handlungsweise treffen müssen, und es sind drittens Situationen, an denen – auch in der Folge einer Entscheidung – die Planenden als diskrepanz empfundene Informationen oder Ereignisse an ihre subjektiven Wissensvorräte rückbinden. Diese hervorgehobenen Situationen werden als Untersuchungspunkte aufgefasst und im Rahmen der Erhebung und Auswertung des empirischen Materials im Mittelpunkt stehen.

1.4 Erkenntnisinteresse

Bislang ist kaum untersucht worden, an welchen planerischen Schritten wie auf Scripts zugegriffen wird. Das bedeutet, dass man in einem konkreten Fall nicht genau weiß, was wie bewusst geplant wird und welche Aspekte ihres Wissens angehende Lehrende bei der Handlungsplanung wie nutzen. Seifried (2009a: 25) bezeichnet den Erkenntnisstand als eine „vergleichsweise dünne(n) Befundlage im kaufmännischen Bereich“. Die Entwicklung der Planungsfähigkeit von Lehrenden ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem möglicherweise bereits zu Beginn der berufspraktischen Entwicklung auf – oben skizzierte – kognitive Prozesse und Strukturen zugegriffen wird, in deren Folge die beschriebenen Unterrichtsverläufe die fast logische Konsequenz sind. Möglicherweise beachten angehende Lehrende dabei bestimmte Informationen systematisch zu wenig und möglicherweise korrigieren sie dann später als ausgebildete Agierende die anfänglichen Inszenierungsmuster nicht mehr ausreichend. Es wäre also denkbar, dass bereits zu Beginn der Unterrichtstätigkeit eine bemerkenswerte Tradierung von Unterrichtsverläufen einsetzt.

Die Frage, wie und auf welche Probleme, Erfahrungen und wissenschaftsbestimmte Wissensbestände hin angehende Lehrende (LiV) die eigene unterrichtsbezogene Praxis reflektieren und wie dies mit den professionellen (teils stark routinierten) Handlungs-

kompetenzen korrespondiert, ist vor allem für den wirtschaftspädagogischen Bereich empirisch ungeklärt (vgl. Seifried 2009a/b sowie 2010: 212; vgl. Ziegler 2006: 537; Seifried 2006a: 88). Das hat auch Rückwirkungen auf die Einschätzung sich widersprechender Vorschläge über die konzeptionelle Ausgestaltung der Lehrerbildung, wie sie im Rahmen sogenannter Differenz- oder Integrationskonzeptionen gemacht werden (vgl. Neuweg 2010; Müller 2010; Nölle 2002; Staub 2001 sowie Brunner et al. 2006 bzw. Leuchter et al. 2008): Beurteilungen bedürfen der weiteren Klärung, inwieweit bei der Handlungsplanung auf welche Planungselemente zugegriffen wird.

Lehrende verfügen zu Beginn ihrer Ausbildung über schlecht-strukturiertes und unvollständiges Planungswissen. Eine „eigene *subjektive Didaktik*“ (Haas 2005: 15) samt einer Beschreibung der dazugehörigen Strukturen muss erst noch aufgebaut werden (vgl. Baumert/Kunter 2006: 483ff.). Dabei besteht die begründete Vermutung, dass Berufsanfänger unter anderem „eine wenig differenzierte bzw. unrealistische Gewichtung von (theoriegemäßen) Planungskriterien vornehmen“ (Sageder 1992: 143).

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, die aufgezeigten Erkenntnislücken zu schließen bzw. zu verringern. Sie konzentriert sich auf folgende zentrale Fragestellungen:

Welche Reflexionen über die inhaltliche Seite von kaufmännischem Unterricht spielen bei Lehrkräften, die noch nicht routinisiert sind, also insbesondere Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV), faktisch überhaupt eine Rolle, wenn sie Unterrichtspläne entwickeln? Und:

Wie berücksichtigen diese Reflexionen die Scripts und sonstige Planungselemente? Was steuert die Qualität und Ausrichtung dieser Reflexionen?

Diese Leitfragen lassen sich prismatisch ausfächern. Man kann vermuten, dass reflexiv-konstruktive Prozesse bei der Handlungsplanung aller Voraussicht nach insbesondere an zwei Stellen auftauchen. Das legt Folgefragen etwa folgender Art nahe:

1. Bei der Wahrnehmung eines Problems (Problemsituation):

Was nehmen LiV typischerweise als Probleme wahr? Was sind zentrale Problemschwerpunkte? Inwieweit nutzen sie wissenschaftsbestimmtes Wissen zur Problemidentifikation? Welche Zielsetzungen verfolgen die LiV bei der Problembearbeitung? Wie sind die qualitativen Ausprägungen der Problemtypen und -bearbeitungsformen zu beurteilen? Sind den Problembearbeitungen bestimmte Strategien, „Heuristiken“ oder Setzungen unterlegt?

2. Bei der planerischen Festlegung auf eine ganz bestimmte unterrichtliche Vorgehensweise (Entscheidungssituation):

An welchen Kriterien orientieren sich die LiV bei der Entscheidungsfindung? Sind kognitive Prozesse vor einer Entscheidung eher konstruktiv oder eher reproduktiv und welche lassen sich nach einer Entscheidung z. B. im Hinblick auf ihre Legitimierung beobachten? Wie gehen die LiV mit Folgewirkungen von Entscheidungen um? Was sind für LiV bedeutsame Zielgrößen bei Entscheidungen?

Diese beiden Aspekte müssen gemäß unseren Annahmen Rückwirkungen auf die kognitiven Strukturen und Inhalte der LiV haben. Das heißt, die Beschäftigungen mit den Unterrichtsplänen müssen irgendwie auf die Professionalisierungsprozesse der LiV einwirken. Die vorliegende Untersuchung geht, wie schon besprochen, von der Vermutung aus, dass bei den Festlegungen in den Unterrichtsplänen Kompatibilitätsprobleme zwischen den disparaten Planungselementen auftreten und dass die LiV die Unstimmigkeiten nicht hinreichend nutzen, um die Pläne grundlegend zu überdenken. Das ist hier zu überprüfen. Und es fragt sich weiterhin:

3. Wie stimmig werden die – disparaten – Planungselemente zusammengebunden und wie gehen die LiV mit Dissonanzen im Planungsprozess und auch im Plan selbst um? Was sind typische Inkompatibilitäten und wie werden sie „überwunden“? Welches Planungselement, welcher Planungsstrang dominiert im Harmonisierungsbemühen und welche Rolle spielen dabei die drei zentralen unterrichtlichen Ebenen – die Beziehungsebene, die fachinhaltliche Seite und die lernpraktische Seite? Welche Strukturen sind durch die Reflexionen besonders betroffen (z. B. Scripts oder Begriffe)? Inwieweit wird wissenschaftsbestimmtes Wissen in dem Planungsprozess integriert und schlägt sich strukturbildend nieder? Inwieweit werden hierbei insbesondere mit Blick auf die Ziele und Inhalte, die Scripts kritisch überprüft?

Die vorstehend zusammengestellten Fragen, die die Leitfragen in Teilaspekte zerlegen, mögen an dieser Stelle noch etwas willkürlich erscheinen und entbehren hier auch tatsächlich einer tieferen Begründung. Sie greifen dem Theorieteil der Arbeit vor. Dort wird der Nachweis versucht, dass diese Fragen aus systematischen Gründen nahe liegen.

1.5 Untersuchungsdesign

Das Forschungsdesign besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil, der Schwerpunkt der Arbeit liegt bei der Empirie. Die entsprechenden Transkripte

befinden sich im zweiten Band dieser Dissertation, der gegenwärtig nicht veröffentlicht ist. Im begründeten Einzelfall kann der Band zu Forschungszwecken beim Verfasser angefordert und eingesehen werden.⁸ Die theoretischen Abhandlungen dienen der Präzisierung und Analyse des Untersuchungsgegenstandes „*Reflexionen von LiV an beruflichen Schulen im Kontext ihrer Unterrichtsplanung*“. Ziel der Erhebung ist es, Einsichten und Rekonstruktionen der „Wissenszustände und ihre(r) Transformationen“ (Wallach/Wolf 2001: 11) von LiV bei der Unterrichtsplanung zu gewinnen.

Um Einsichten in kognitive Prozesse zu erhalten, schlagen Busse/Borromeo Ferri (2003) und Blömeke et al. (2003) vor, Beobachtungen und Befragungen zu kombinieren. Dieser Anregung folgt die vorliegende Untersuchung. Das Erhebungsdesign besteht basierend auf dem Vorschlag von Borromeo Ferri (2004) aus einem dreistufigen Verfahren.

a) Prozessbeobachtung: In einem ersten Schritt wurden LiV bei Gruppenplanungen zu einem Unterricht videografiert.

Das Design umgeht die Situation einer individuellen und/oder artifiziiellen Planungssituation und versucht damit, bekannte Schwächen bisheriger Studien zur Rekonstruktion der Kognitionen beim Planen von Unterricht zu vermeiden (vgl. Näheres dazu in Kap. 4). Es wurde die Chance genutzt, mehrere LiV, die (aus außerwissenschaftlichem Anlass) in Gruppen zu dritt oder viert Unterrichte planen und das Geplante anschließend auch selber durchführen sollten⁹, zu beobachten und zu befragen. Die in der Planungssituation zwangsweise auftretenden Kommunikationen und Verbalisierungen werden bereits als deutlich umfangreicher aufgefasst als die in Situationen rein individueller Planungen (vgl. Knoblich/Rhenius 1995: 422 sowie Wallach/Wolf 2001: 15); die beteiligten Gruppenmitglieder artikulieren ihren mitplanenden LiV gegenüber Problemstellungen, erheben Einspruch bei Widersprüchen, geben etwas zu bedenken, legen das ihnen Wichtige offen etc. (vgl. Flick 2006: 170 ff. sowie Borromeo Ferri 2004: 65). Es wird offenkundig, was an Ideen diskussionswürdig scheint, wie mit Ideen umgegangen wird, wo bei Planungen angesetzt wird, was die Fixpunkte sind und was daraus entsteht. Man muss sich eben verständigen. Diese Planungsarbeit wird videografiert und für die anschließende Analyse präzise festgehalten. Mit diesem Design werden jene Bedenken ausgeräumt, die man antrifft, wenn es um das bloß „Laute Denken“ von Probanden beim Planen geht oder wenn das Kognitive beim Planen nachträglich lediglich subjektiv vom Planenden rekon-

⁸ jenspfannkuche@freenet.de

⁹ Hierbei wurde auf die Konzeption eines Studienseminars zugegriffen, bei der zu Beginn der Ausbildung alle LiV in Gruppen Unterrichte vorbereiten müssen. Somit mussten an dieser Stelle durch den Forschenden keine Gruppen gebildet werden, sondern nur ein Zugang zu den bereits durch das Studienseminar aufgebauten Gruppen hergestellt werden. Die zu planenden Unterrichte waren nicht bloße Einzelstunden. Die LiV hatten insgesamt im Schnitt eine Abfolge von etwa sieben Unterrichten zu planen. In der Regel war der Forscher nicht bloß bei einer zu planenden Stunde anwesend, sondern stellte im Vorhinein durch Hospitationen einen Kontakt zu den Gruppen her.

struiert wird oder wenn aus beobachtetem Verhalten auf kognitive Planungsaktivitäten rückgeschlossen wird. Natürlich muss man im Blick behalten, dass auch in einer Gruppensituation nicht alles, was gedacht wird, einen sprachlichen Ausdruck findet; mehr noch: Gruppendynamische Effekte mögen sogar die eine oder andere Verbalisierung unterbinden. Gleichwohl scheint sich im Gesprächsablauf etwas kognitiv Repräsentatives und unter den Beteiligten Konsensfähiges zu offenbaren. Zur Rekonstruktion des gruppendynamisch möglicherweise Unterdrückten dient u. a. die zweite Stufe der Erhebung.

b) Interview: Im zweiten Schritt wurden im direkten Anschluss an die Planungssitzung möglichst offen gehaltene leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Direkt im Anschluss an die Planungssitzung wurden alle LiV in einem kurzen, etwa 20-minütigen Interview zum Planungsprozess befragt. Ziel dieses Schrittes ist es, einzelne Aspekte der verwendeten Muster und deren Zusammenführung trennschärfer zu erfassen. Zudem soll das Beobachtete durch die kommunikativen Beiträge des Beobachteten validiert werden. Individuelle Schwerpunktsetzungen, Problemstellungen oder offene Fragestellungen können hierbei Aufschlüsse über bereits etablierte Verlaufsmuster geben. Zudem verschafft dieser Schritt die Chance, Zugang zu Werturteilen oder Zielsetzungen zu erhalten, die zuvor so nicht in der Gruppe, z. B. aufgrund der Dominanz anderer Teilnehmenden, artikuliert wurden (vgl. Flick 2006: 178 sowie vgl. Witzel 1989: 244).

c) Nachträgliches Lautes Denken:

Im dritten Erhebungsschritt wurden ein bis maximal drei Tage nach dem Interview mit dem Verfahren des ‚Nachträgliches Lauten Denkens‘ weitere individuelle Planungskognitionen durch den Verfasser anhand ausgewählter Videosequenzen erhoben. Das Verfahren des ‚Nachträgliches Lauten Denkens‘ (vgl. Weidle/Wagner 1994) soll einen ergänzenden Zugang zu individuellen Planungskognitionen der jeweiligen LiV verschaffen, wobei erwartet wird, dass die LiV sich, angeregt durch das Video, wieder in den Planungsprozess versetzen und die eigenen Überlegungen erneut wachrufen kann – ohne dabei durch die Umstände gestört zu werden oder Informationen zu verzerren (vgl. Busse/Borromeo Ferri 2003b: 169 sowie Huber/Mandl 1994: 24). Hiermit werden insbesondere situationsspezifische Ergänzungen zum prozessbegleitenden Denken erhoben (vgl. Wallach/Wolf 2001: 24 ff.), innerhalb dessen nachträglich verfälschende Rekonstruktionen aufgrund der Videosequenzen reduziert werden sollen. Ziel war es, tiefergehende subjektive Informationen zu gewinnen.

Auswertungsdesign

Das Erhebungsverfahren ermöglicht es, die Planungskognitionen sehr tief und breit zu erfassen. Will man diese Informationen nicht verschenken, benötigt man ein Auswertungsverfahren, das es erlaubt, die subjektiven Denkstrukturen möglichst in ihrer ganzen Komplexität einzubeziehen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 7). Aufgrund des bislang sehr unvollständigen Forschungsstandes zur Unterrichtsplanung angehender Lehrender (LiV) gibt es dazu weder ein klares und bewährtes Verfahren, noch kann der gegenwärtige theoretische Diskussionsstand zur Unterrichtsplanung und Lehrerprofessionalisierung davor schützen, bei der Auswertung von unvorhergesehene Themen, Fragestellungen und Begriffsbildungen der LiV überrascht zu werden. Das wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit erst herauszufinden sein und deshalb wird darauf verzichtet, der Auswertung ein vorab fixiertes Kategorienschema zu unterlegen.

Daher sollen die erhobenen Daten in einem *ersten* und *zweiten Schritt* induktiv ausgewertet werden (vgl. Blömeke/Eichler/Müller 2003, Petko/Waldis/Pauli/Reusser 2003: 273; Schmidt 2009; Gropengießer 2009: 175 sowie Gläser-Zikuda 2009: 70). Dazu werden z. T. die Forschungsprogrammatik der Grounded Theory sowie die damit verbundenen Auswertungsschritte der offenen und der axialen Kodierung genutzt. Erst in einem *dritten Schritt* erfolgt eine Überblendung der bis hier erarbeiteten Konzepte mit den theoretischen Vorannahmen. Eine zentrale Rolle nehmen hierbei die „Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘“ (Reusser 2009: 224 sowie vgl. Baumert/Kunter 2006: 495) und die Denkfigur des reflexiven Denkakts (vgl. Bromme 1981 und Dörner 2008b) ein.

Schritt vier beinhaltet den Abschluss der Analyse. Zentrum dieses Schrittes ist die Konzeptualisierung der Fälle, dabei werden die Kernkategorien herausgearbeitet.

Mit Blick auf die einzelnen Datensätze gab es keine Auswertungstriangulation: Alle erhobenen Datensätze wurden nach den gleichen Mustern ausgewertet (vgl. Flick 2004: 316 ff.). Allerdings führten die induktiven Auswertungen bei den verschiedenen Gruppen zu nicht völlig übereinstimmenden Kategorienbildungen.

2. Überblick über den Forschungsstand zur Unterrichtsplanung von Lehrenden

2.1 Überblick

Der Problemaufriss (Kap. 1) hatte seinen Ausgangspunkt in der Beobachtung, dass Unterrichte in kaufmännischen Schulen Verläufe, Rollenübernahmen und einen Umgang mit den fachlichen Gegenständen zeigen, die zum einen relativ gleichförmig erscheinen – sowohl in der zeitlichen Abfolge bei einer einzelnen Lehrkraft als auch zwischen verschiedenen Lehrkräften – und die zudem nur unzureichend die Reformbemühungen aufnehmen, die für diese Unterrichte immer wieder formuliert worden sind und noch formuliert werden. Diese **Resistenz gegenüber den Reformkonzepten**, die insbesondere in den pädagogischen und didaktischen Theorien formuliert werden, ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Zum einen werden angehende Lehrkräfte mit den theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaften und Didaktik und den Implikationen dieser Theorien in ihrer Ausbildung in den Hochschulen und in den Studienseminaren vertraut gemacht. Zum anderen haben in den vergangenen Jahrzehnten sehr viele junge Lehrkräfte diese Ausbildung durchlaufen und arbeiten heute ganz überwiegend in den Schulen. Wenn die in den Reformkonzepten enthaltenen Ideen gelingenden Unterrichts und die ihnen unterlegten Begründungen nicht die erhofften Wirkungen entfalten, könnte das einmal daran liegen, dass die Ideen sich im Schulalltag als nicht praktikabel erweisen – aus welchen Gründen auch immer, sei es, dass erwarteten Wirkzusammenhänge fehlerhaft angesetzt sind, sei es, dass störende Rahmenbedingungen unzureichend berücksichtigt wurden, sei es, dass das Leistungsvermögen der Agierenden falsch eingeschätzt wurde usw. Die andere Erklärung dafür, warum die Beschäftigung mit den erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Argumentationen und Gestaltungsvorschlägen zu geringe Spuren hinterlässt, könnte darin bestehen, dass diese Argumentationen im Prozess des subjektiven Kompetenzaufbaus von vornherein unzureichend berücksichtigt werden. **Die angehenden Lehrenden beachten demnach bei ihrer Professionalisierung bestimmte Informationen systematisch zu wenig und korrigieren das als professionell Agierende auch nicht mehr hinreichend.**

Die vorliegende Arbeit wird sich ausschließlich mit dieser zweiten Erklärungsmöglichkeit beschäftigen. Das liegt nahe, weil es die weiterreichende Einschätzung ist: Sollte sie sich bestätigen, bleiben Aspekte der anderen Erklärung erst einmal nachrangig. Außerdem scheint die Beschäftigung mit dieser Erklärung vonnöten, weil in der Literatur dazu noch keine abschließenden Ergebnisse vorgelegt worden sind.

Frageaufbau

Eine erste Frage, die bei der Untersuchung dieser Erklärung für das gleichförmige, dabei reformresistente Unterrichtsgeschehen von Interesse scheint, ist die, ob sich dieses Geschehen spontan und überwiegend situativ vollzieht oder ob es überwiegend planvoll und subjektiv vorstrukturiert verläuft. Und für den Fall, dass letzteres zutrifft, regt das die Folgefrage an, ob sich das Planvolle darin zeigt, dass tatsächlich jeweils singuläre Pläne konstruiert werden. Es gilt herauszufinden, wie diese Pläne zustande kommen und ob und wie die Beschäftigung mit den Plänen auf die persönlichen Professionalisierungsvorgänge einwirkt.

Tatsächlich gibt es in der deutschsprachigen und internationalen Literatur eine breite Beschäftigung mit dem Planen von Unterricht und mit den Plänen selbst. Dabei ist es die vorherrschende Meinung in vielen Untersuchungen, dass das Geschehen planvoll unterlegt ist. Das wird in Abschnitt 2.2 ausführlicher gezeigt. Die Untersuchungen konzentrieren sich dabei zunächst einmal auf die Frage, welche Bestandteile in den Planungen erkennbar werden, über was also nachdacht wird. (Beispiele, an die man hier denken kann, sind z. B. die Kategorien der sog. ‚Didaktischen Modelle‘.)

Die Ergebnisse der Untersuchungen sind nicht ganz einfach zu vergleichen, weil die verwendeten Kategorien nicht immer übereinstimmen. Dennoch lässt sich tendenziell sagen, dass nicht alle in der Literatur vorgeschlagenen Kategorien explizit genutzt werden, und dass lediglich einige wenige Kategorien wiederkehrend als empirisch bedeutsam herausgestellt werden. Vornehmlich zwei Kategorien werden häufig als besonders wichtig benannt: die Entfaltung des fachlichen Gegenstandes im Unterricht und die Auswahl und Abfolge der Aktivitäten von Lehrenden und Schülern. Damit deutet sich hier bereits etwas an, was bei der Literatursichtung später als „Zweistrangigkeit in der Planung“ mehrfach wieder auftaucht und auch in der vorliegenden Untersuchung eine Rolle spielen wird. Zu diesem Punkt fällt weiterhin auf, dass hier auch den einschlägigen Schulbüchern ein großer Einfluss zugeschrieben wird, wobei dann aber ungeklärt bleibt, inwieweit und in welcher Form die Struktur und Inhalte auf die Planung einwirken. Auch diese Fragen werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wieder aufgegriffen.

Unzureichend diskutiert wird i. d. R. auch, ob die nicht explizit nachweisbaren Kategorien von den Befragten nicht implizit in anderen Kategorien subsumiert werden. Beispielsweise ist es vorstellbar, dass bestimmte Zielvorstellungen zum Unterricht bei Planungen gar nicht explizit thematisiert werden, weil sie in einer vorgängigen Präferenz der Planenden für bestimmte unterrichtliche Szenarien oder Stoffbehandlungen schon weitgehend enthalten sind. Dieser Zusammenhang wird eingehender in Abschnitt 2.4 diskutiert. Die Beschäftigung mit dem Zusammenhang ist für die vorliegende Forschungsfrage vor allem deshalb erheblich, weil in den bisherigen Unter-

suchungen unentscheidbar bleibt, inwieweit die pädagogischen und didaktischen Theorien in die Planungsvorgänge Eingang finden: Selbst wenn sie von Befragten nicht explizit erwähnt werden, könnten sie dennoch implizit eine Rolle spielen.

Die Klärungen dieser Fragen, die, wie gesagt, im Rahmen der bisherigen Untersuchungen ungeklärt bleiben und unzureichend diskutiert werden, sind im Lichte der vorliegenden Untersuchung bedeutsam, weil es am Ende für das **Verständnis der Professionalisierungsvorgänge und die Konstruktion von Ausbildungskonzepten von großer praktischer Bedeutung** ist, inwieweit und in welchen Aspekten pädagogische und didaktische Theorien auf die Planungsüberlegungen Einfluss nehmen. Das Interesse, dies aufzuklären, lenkt für die Sichtung der Literatur die Aufmerksamkeit zunächst auf die allgemeinere Frage, wie innerhalb der Untersuchungen zur Planung des Unterrichts die Prozesse beschrieben werden, mit denen die identifizierten (oben beispielhaft genannten) Planungsbestandteile verknüpft werden, und ob in dem Zusammenhang weitere (nicht explizit erwähnte, theoriebasierte) Planungskomponenten nachgeführt werden. Dazu finden sich in der Literatur mehrere Beschreibungen, die das teils für allgemeinbildende Fächer (z. B. Bromme 1997), teils für kaufmännische Unterrichte (z. B. Gerdsmeyer 1999 sowie Seifried 2009) aufzuhellen versuchen oder das im Rahmen eines generalisierten kognitiven Konzepts (z. B. Bromme 1997, Baumert/Kunter 2006 sowie Neuweg 2010) behandeln.

Diese (im Abschnitt 2.6 dokumentierte) Diskussion ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsfrage im Kern unbefriedigend, weil die Darstellungen sich von den konkreten Planungen mehr oder weniger ablösen und eher auf die Ebene der Ausbildung wechseln. Es stellen sich bei dieser Form der Bearbeitung drei unterschiedliche Probleme ein:

Zum einen wird eine wahrgenommene Reflexivität beim Planen zum Teil sehr vorschnell mit der Berücksichtigung von Theoriewissen identifiziert. Das mag etwas davon beeinflusst sein, dass dieses Theoriewissen selbst nicht direkt in Handlungspläne überführt werden kann, sondern verfügbares Handlungswissen allenfalls modifiziert, was reflexive Operationen erfordert. Allerdings wird hier möglicherweise ein unzulässiger Umkehrschluss gemacht: Aus der Notwendigkeit von Reflexivität bei der Integration von Theoriewissen wird eine Berücksichtigung des Theoriewissens für alle Fälle abgeleitet, in denen sich Reflexivität zeigt. Dieser Schluss ist nicht akzeptabel. Wichtig allerdings scheint die in diesem Zusammenhang eingeführte Unterscheidung in Planungsaktivitäten hoher und geringer Reflexivität. Diese Unterscheidung scheint für die vorliegende Untersuchung sehr ergiebig (weil sich damit vermutlich eine erhöhte Veränderungswahrscheinlichkeit des vorhandenen Wissens verbindet) und soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beibehalten werden.

Zweitens ist anzumerken, dass in den Fällen, in denen der Einfluss von Theorien auf die Planung diskutiert wird, nicht genau genug zwischen den jeweiligen Funktionen unter-

schieden wird, die das theoretische Wissen erfüllen soll: Theorien können unter dem Aspekt der Handlungsplanung reflektiert sein (was manchmal und vielleicht nicht immer zutreffend als handlungsleitende Funktion bezeichnet wird) oder unter dem Aspekt der Legitimation genutzt werden (was dann eine handlungsbegründende Funktion wäre) oder der bloßen Rekapitulation dienen (was der neutralen Funktion tragen Wissens nahe käme). Die bloße Verwendung von Theoriewissen innerhalb der Planung ist kein Beleg für eine handlungsleitende Verwendung. Die Bedeutung der praktischen Relevanz dieser Unterscheidung wird in den bisherigen Untersuchungen vernachlässigt und soll daher im empirischen Teil der vorliegenden Studie wieder aufgegriffen werden.

Drittens fällt bei der Betrachtung mancher Arbeiten auf, die sich mit der Verknüpfung identifizierter Planungsbestandteile beschäftigen, dass relativ unpräzisiert von sogenanntem Praxis- und Theoriewissen gesprochen wird – meist werden die Strukturmerkmale dieser Wissensarten, deren jeweilige Funktion und deren Stellenwert innerhalb der Planung nicht hinreichend beschrieben und durchdacht. Insbesondere fällt auf, dass die Überlegungen sich häufig sehr schnell um Fragen der Ausbildung von Lehrenden drehen und weniger um das Verständnis der subjektiven kognitiven Prozesse. Das läuft zugespitzt auf die Diskussion hinaus, ob man ein konsekutives Ausbildungsmodell (Differenzthese) oder ein einphasiges Modell (Integrationsthese) verfolgen soll (vgl. Abschnitt 2.6.1). So bedeutsam diese Organisationsentscheidungen letztlich sein mögen, ihre Begründbarkeit hängt aber von einer vorgängigen Klärung der Professionalisierungsvorgänge ab, an deren besserem Verständnis die vorliegende Arbeit interessiert ist.

Die hier gekennzeichnete Forschungslücke soll in der vorliegenden Arbeit weiter bearbeitet werden. Dazu werden die in den gesichteten Arbeiten verwendeten Begriffe – soweit erforderlich – später genauer gefasst werden. Das eben nochmals betonte Interesse, auch das Voranschreiten der Professionalisierung von Lehrkräften besser zu verstehen, verweist darauf, auch unter diesem Gesichtspunkt die vorliegenden Untersuchungen zum Planungs Handeln der Lehrenden auszuwerten. Das liegt nahe, weil der Zusammenhang zwischen Planungen und Professionalisierung in aller Regel in den Untersuchungen selbst hergestellt wird. Die stark vereinfachte Argumentation verläuft etwa dergestalt, dass sich unterrichtliches Handeln planbasiert ereignet, Pläne reflexiv unter Nutzung bereits verfügbaren subjektiven Wissens erstellt werden, die unterrichtlichen Ereignisse selbst wiederum reflexiv zu subjektiven Erfahrungen werden und die subjektive Wissensbasis verändern, nunmehr auf der Basis des veränderten Wissens Pläne entwickelt werden, was zu neuen Erfahrungen führt usw. Dieser Zusammenhang scheint wenig umstritten und detailliertere Beschreibungen dazu finden sich im Abschnitt 2.6.

Der skizzierte Zusammenhang enthält nun einen Aspekt, der für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung ist. Er betrifft die Kategorie des Vorwissens bzw. die

der konkreten Planung vorgängigen subjektiven Strukturen. Sie nehmen offenbar im Kontext der Planung einen besonderen Platz ein. Das macht es wünschenswert, die Eigenschaften dieser Strukturen und ihre Rolle im Planungsprozess besser zu durchschauen und die Prozesse zu erkennen, über die sie mit anderen Planungskomponenten verknüpft werden. Während die bisher vorliegenden Untersuchungen die Prozesse und die Rolle der Strukturen nicht immer ganz zu fassen kriegen, wird der Frage der Eigenschaften der subjektiven Strukturen nachfolgend große Aufmerksamkeit geschenkt. Für die Beschreibungen werden schematheoretische Konstrukte bevorzugt, insbesondere die Scripttheorie (Schunk/Abelson) erfährt große Beachtung.

Diese Strukturbeschreibungen scheinen ausgesprochen hilfreich, um Planungshandlungen nachvollziehen zu können. Sie werden in der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen und fortgeführt. Dabei wird sich insbesondere die Scripttheorie als sehr nützlich erweisen, was sich aus der Beschreibung ablesen lässt, die dazu in Abschnitt 2.5 gegeben wird. Ein Charakteristikum der Scripttheorie ist es, dass sie einerseits generalisierte Elemente enthält, die es erlauben, gute Erwartungen für jeweils eine bestimmte Klasse von sozialen Situationen zu formulieren. Andererseits enthalten sie definierte Leerstellen, die erst im Lichte eines konkreten Kontextes vom Agierenden mit präzisierten Angaben gefüllt werden können. Und das heißt, dass der Planende einerseits relativ anstrengungslos auf schon „geronnene Erfahrung“ zurückgreifen kann, andererseits an den Leerstellen lokal reflexiv gezwungen ist, die Leerstellen zu füllen. **Die Vorstellung, dass Lehrende die Planungsprozesse zerlegen in relativ einfache, bereichsweise (bloß) reproduktivadaptive Vorgänge auf der einen Seite und in (bloß) lokal reflexive Handlungen auf der anderen Seite, erscheint sehr fruchtbar und wird in der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle einnehmen.** Mit dieser Vorstellung verknüpft sich zugleich die Idee, dass die Planenden mit zunehmender Erfahrung das Segment des reproduktiv-routinisierten Planens ausdehnen und die Felder des Lokal-Reflexiven einschränken oder auf neue Aspekte verschieben.

Mit dieser Unterscheidung der Struktursegmente innerhalb der Schemata ist immer noch nicht geklärt, wie die disparaten Planungskomponenten (wie Scripts, Stoffe, Wissen über Schüler usw.) faktisch so aufeinander bezogen werden, dass letztlich ein Handlungsplan entsteht. Ein besseres Verständnis soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ermöglicht werden. Immerhin gibt es aber für die Felder, in denen Pläne reflexiv bestimmt werden, eine Fülle von Theorien, die Beschreibungen und Annahmen vorlegen, wie diese Planungen vonstattengehen. Erkennbar sind zwei Theorielinien, die hier als Entscheidungstheorien bzw. Handlungstheorien bezeichnet werden sollen. Die Essenz dieser Ansätze soll daraufhin geprüft werden, ob die dort formulierten Ideen hilfreich sind, die Instrumente der vorliegenden Untersuchung zu schärfen. Diese Sichtung der Ansätze wird allerdings erst im nachfolgenden Kapitel 3 vorgenommen.

Ein Großteil der frühen empirischen Befunde zur Unterrichtsplanung stammt aus dem angloamerikanischen Raum und die Untersuchungen fanden in der Zeit zwischen 1976 und 1986 statt. Diese Arbeiten wurden von Clark/Peterson¹⁰ (1986) sowie durch Clark/Yinger (1987) zusammenfassend dargestellt. Im Mittelpunkt standen vor allem die Fragen danach

- a) welche Funktionen der Unterrichtsplanung festgestellt werden können,
- b) welche begrifflichen Konzepte bislang benutzt wurden, um den Planungsprozess zu beschreiben und
- c) welcher Zusammenhang zwischen Planung und Unterrichtsdurchführung besteht (vgl. Clark/Peterson 1986: 260).

Nahezu alle aktuelleren Befunde (vgl. Seifried 2009; Teebrügge 2001; Haas 1998: 38 ff.) aus dem deutschsprachigen Raum beziehen sich auf diese Ergebnisse. Einen kurzen und präzisen Überblick über die Art und Weise des Vorgehens der wenigen und dabei unterschiedlichen deutschsprachigen Studien bietet Seifried (2009b: 182ff. sowie vgl. Teebrügge 2001: 53ff.). In der Regel wird die Unterrichtsplanung entweder anhand der Methode des Lauten Denkens, anhand von Fragebögen, anhand der Analyse der schriftlichen, eigens dokumentierten Planung oder mit Hilfe von Interviews durchgeführt (vgl. Clark/Peterson 1986: 259 sowie Bromme 1980).¹¹

2.2 Bedeutung der Planung für den Unterricht

Clark/Peterson (1986: 257), Clark/Yinger (1987: 84) sowie Hofer (1986: 293) heben aufgrund ihrer Untersuchungen die besondere Bedeutung der Planung für den Ablauf und die Form des Unterrichts hervor.¹² Darüber hinaus referiert Hofer (1986) sechs deutsche Untersuchungen, die zusammenfassend die besondere Bedeutung der Planungsentscheidungen im Hinblick auf die Strukturierung des Unterrichts unterstreichen (vgl. Hofer 1986: 293).

¹⁰ Diese wurden nahezu ausschließlich bei berufserfahrenen Lehrenden im Grundschulbereich (vgl. Clark/Peterson 1986: 267) durchgeführt, daher ist von hier ein Transfer auf wirtschaftsdidaktische Problemstellungen nur sehr begrenzt möglich.

¹¹ Eine ausführliche Methodendiskussion findet sich im Kapitel zum Forschungsdesign.

¹² Auch Lehrkräfte bestätigen die Bedeutung der Unterrichtsplanung (Teebrügge 2001: 178 ff. sowie Wengert 1989: 438). Besonders geht es ihnen darum, einen inhaltlichen Überblick zu bekommen, sich inhaltlich abzusichern, abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten sowie konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht zu erarbeiten (vgl. ebd. 212).

Die Relevanz solcher Forschungsaktivitäten für Reformbemühungen formulierten Clark/Peterson bereits 1986: „Teacher planning also seems to be an appropriate topic of inquiry for researchers studying implementation of educational innovations.“ (ebd. 268; vgl. zudem Ziegler 2006: 525 sowie Mammes 2008: 17 ff.). Bei der Beschäftigung mit den Unterrichtsplanungen wurden mehrere Charakteristika herausgearbeitet:

Planfixierung

In der Regel wird im Unterrichtsverlauf selten von Unterrichtsplanungen abgewichen (vgl. Haas 1998¹³: 238; Seel 1997 sowie Seifried 2009a: 125). Insbesondere Berufsanfänger sind „um eine möglichst plangetreue Umsetzung¹⁴ bemüht“ (Seel 1997: 264¹⁵; vgl. Koch-Priewe 2002: 317; Dreyfus/Dreyfus 1986 sowie Seifried 2009a: 136), was sich u. a. auch in einer engen Anbindung an die Vorgaben aus Schulbüchern und Lehrplänen ausdrücken kann (vgl. Lauterbach 1979: 68). Korrekturen der Unterrichtspläne werden beispielsweise überwiegend durchgeführt, wenn vom eigentlichen Plan abgewichen wurde und zum ursprünglichen Plan zurückgekehrt werden soll (vgl. Seel 1997: 265; Wengert 1989: 129).

Mit Blick auf Berufsanfänger scheint es notwendig, deren besondere Situation innerhalb des Vorbereitungsdienstes zu erwähnen. Diese scheint einen ganz erheblichen Einfluss auf unterrichtliche Planungen und Gestaltungen auszuüben. Es gibt beispielsweise empirische Hinweise darauf, dass die Durchführung des Unterrichts bezugnehmend auf eine besonders detaillierte Unterrichtsplanung nur noch an deren Realisierung gemessen wird: „Unterricht realisiert sich in Übereinstimmung mit oder als Abweichung von der vorliegenden Verlaufsplanung und favorisiert Wahrnehmungsweisen, die vorzugsweise ‚Soll-Ist-Werte‘ vergleichen und die Realisation an der didaktischen-methodischen Vorgehensweise misst.“ (Hoppenworth 1993: 304). Eine hierzu besonders geeignete Unterrichtskultur¹⁶ ist die vorherrschende Form des instruktiven und lehrendenzentrierten Frontalunterrichts (vgl. z. B. Blömeke et al. 2003; Diedrich et al. 2002 sowie Seidel 2003). Geplante Unterrichtsverläufe können vor allem vor einem derartigen Hintergrund von ihrer Funktion her als „Bestrebungen der Lehrperson“ aufgefasst werden, „die Kontrolle über den Unterricht nicht aus der Hand zu geben“ (Seifried 2009a: 125 sowie Lauterbach 1979: 66).

¹³ Haas untersuchte anhand der Methode des Lauten Denkens und eines Nachgesprächs 36 erfahrene Lehrende an allgemeinbildenden Schulen (vgl. 2005: 7 sowie 1998: 97ff.).

¹⁴ In diesem Kontext können unterschiedliche Zielsetzungen der Lehrperson deutlich werden, einerseits ist eine Realisierung des bedachten Planes denkbar und andererseits kann der Unterrichtsverlauf im Besonderen an den Lernbedürfnissen der Schüler ausgerichtet werden (vgl. Lauterbach 1979: 68). Gerdsmeyer (vgl. 2004: Abb. 1) verwendet hierbei die Paradigmata der „Planungsdidaktik“ und der „Aufgabendidaktik“.

¹⁵ Seel analysierte insbesondere den Zusammenhang von Planung und Unterrichtsdurchführung bei sechs Hauptschullehramtsstudierenden (vgl. 1997: 258).

¹⁶ Eine aus solchen Prämissen resultierende instruktive und lehrendenzentrierte Unterrichtskultur (vgl. Diedrich et al.: 2002) wird als ein Grund für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Leistungstest, wie z. B. PISA, angeführt (vgl. Sacher 2005).

Eine daran orientierte Ausbildung von Lehrenden, die gemessen an der Übereinstimmung von Unterricht, seiner Vorlage und daran, inwieweit der Unterricht von der Vorlage abweicht, und letztlich an der Begründung für die Abweichung beurteilt wird, könnte eine erste Suchrichtung in der vorliegenden Untersuchung sein.

Vorwegnahme unterrichtlicher Entscheidungsprozesse

Die Rolle der Unterrichtsplanung kann vor allem in der Verbesserung von Entscheidungsprozessen und in einer vorwegnehmenden Reduktion der Belastung durch Entscheidungsprozesse im Unterricht gesehen werden (vgl. Wengert 1989¹⁷: 6; Calderhead 1996: 714; Wahl 1991 sowie Bromme/Seeger 1979). Dies kann im weitesten Sinne – in Abhängigkeit von den didaktischen Maximen des Lehrenden – den Unterrichtsverlauf vorab determinieren. Im Rahmen der Unterrichtsplanung geht es auch „darum, sich einen Überblick über die Inhalte und den Ablauf der Stunde oder die angestrebten Unterrichtsziele zu verschaffen“, Lehrende nutzen diese Vorbereitungen als „konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht“ (Teebrügge 2001: 179¹⁸ sowie vgl. Zimmerlin/Nelson 1999).

Den Untersuchungen zum Planungsprozess und den hierbei in einen Unterrichtsplan einmündenden Überlegungen ist im Besonderen die Einschätzung gemeinsam, dass Handlungsalternativen teilweise bedacht werden und diese Überlegungen immer auf eine Festlegung auf eine bestimmte Alternative hinauslaufen (vgl. Haas 2005: 11 sowie Bromme 1980 und Gerdsmeyer 1999: 267ff.). Ferner werden Schnittmengen in der Phasenabfolge des Planungsprozesses deutlich und vor allem Unterschiede im Umfang, in dem Alternativen bearbeitet werden, und in der strukturierenden Auswirkung bei der Beschäftigung mit den Inhalten (vgl. Haas: 1998: 233 sowie Teebrügge 2001: 210). Damit ist ein weiterer Aspekt benannt, der in der vorliegenden Untersuchung weiter verfolgt werden soll, weil damit wichtige Weichenstellungen angezeigt sein können.

Im Rahmen der Diskussionen um die Bedeutung der Unterrichtsplanung für die Unterrichtsdurchführung wird zwischen der schriftlichen und der mentalen Planung unterschieden. Hierbei hat man festgestellt, dass die schriftlichen Planungen weitaus weniger umfassend und detailliert sind als die kognitiv hinterlegten Repräsentationen (vgl. Zimmerlin/Nelson 1999: 265).

Häufig sind die schriftlichen Notizen stichpunktartig und enthalten den Tafelanschrieb, ins Heft zu übertragende Informationen, Lehrerfragen sowie dazugehörige Schülerantworten und Merksätze (vgl. Haas 1998: 237 sowie Teebrügge 2001: 146). Die Entste-

¹⁷ Wengert befragte Lehrende zu ihrer „normalen“ Unterrichtsvorbereitung“ (ebd. 3) und analysierte die dazu vorliegenden Planungsprotokolle von Mathematiklehrenden (1989: 144).

¹⁸ Teebrügge (vgl. 2001: 90) erhob u. a. das konkrete Planungshandeln von erfahrenen Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie anhand einer umfassenden Befragung, weniger anschließender Interviews und mit Hilfe der Methode des Lauten Denkens.

hung des geplanten Unterrichts ist für Außenstehende aufgrund dieser Notizen kaum nachvollziehbar (vgl. Haas 2005: 14; Haas 1998: 327 ff. sowie Teebrügge 2001: 147). Aus diesem Grunde spielen Notizen im Design der vorliegenden Untersuchung auch keine Rolle. Der mentale Planungsvorgang hat diesbezüglich eine detailliertere Aussagekraft als das schriftliche Pendant (vgl. Zimmerlin/Nelson 1999 sowie Wengert 1989: 121). „None of this is an official part of my lesson plan – you certainly would not find such detail in the notes I prepare or review before class – but it does structure what happens in my classroom“ (Schoenfeld 2000: 250). Dies gilt besonders dann, wenn es Fragen der Alternativenabwägung, der Konstruktion von Handlungsmöglichkeiten oder beispielsweise Antizipationen unterschiedlicher zu erwartender Ereignisse betrifft. Er umfasst Vorstellungen „of what would occur in the class, how it would go, and student interactions and responses“ (Zimmerlin/Nelson 1999: 265). Es gibt zudem frühe Studien, die darauf hinweisen, dass Lehrende selbst darauf verweisen, dass „writing plans for researcher-prescribed lessons was not typical of their planning“ (Clark/Yinger 1987). Im Gegenteil weisen mehrere Studien darauf hin, dass der mentale Plan handlungsleitend für das Lehrerverhalten im Unterricht ist (vgl. Clark/Peterson 1986: 261). Die mentale Planung könnte eine „rationale Durchdringung“ (Seifried 2009a: 125; Schoenfeld 2000: 252 sowie Gebauer et al. 1977) der Unterrichtstätigkeit befördern. Möglicherweise lassen sich hier besonders wirksame Entscheidungsparameter für die Gestaltung von Unterrichten identifizieren. Zumindest wird in diesem Rahmen davon ausgegangen, dass die in der Unterrichtsstunde durchzuführenden Handlungspläne und -ziele kognitiv repräsentiert sind, dass sie aber nicht zwangsläufig verbalisiert werden (vgl. Zimmerlin/Nelson 1999: 268). Im Rahmen der Diskussion um die mentale Planung wird der Begriff der Lesson Images benutzt.¹⁹ Diese Bilder²⁰ konstituieren sich auch aus sedimentierten Erfahrungen, die als Wissen „gespeichert“ sind (Miller/Galanter/Pribram 1973: 27 sowie Aebli 1993: 243). Der Planungsprozess ist daher insbesondere ein wissensgestützter Prozess (vgl. Sandfuchs 2006: 686 ff. sowie Calderhead 1996; Baumert und Kunter²¹ 2006: 481). Bei der Unterrichtsplanung

¹⁹ Diese Images können auf die „Bilder“ nach Miller/Galanter/Pribram (1973: 15) zurückgeführt werden und wurden von Morine-Dershimer (1979) als „Lesson Image“ in die Forschungen zur Unterrichtsplanung eingeführt und in den späten Neunzigern wieder in die Forschungslandschaft zurückgeholt (vgl. Schoenfeld 1998; 2000: 252 sowie Zimmerlin/Nelson 1999).

²⁰ Auch Aebli (1994: 15) spricht im Rahmen der Wahrnehmung, Deutung und Verstehen von Situationen von Bildern.

²¹ Baumert und Kunter (2006) haben ergänzend hierzu in Anlehnung an die vom National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) formulierten Anforderungen „What teacher’s should know and be able to do“ (vgl. NBPTS 2009: <http://www.nbpts.org/index.cfm?t=downloader.cfm&id=263>) ein spezifiziertes Modell professioneller Handlungskompetenz entworfen, wonach professionelles Lehrerhandeln aus der Orchestrierung a) von spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativen und prozeduralen Wissen, b) von Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien und normativen Präferenzen sowie Zielen, c) von motivationalen Überzeugungen und d) aus metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation resultiert (vgl. Baumert/Kunter 2006: 481).

verfügen Lehrende über genügend Gestaltungsspielraum, um insbesondere den Ablauf und die Form selbstständig zu gestalten (vgl. Wengert 1989: 416). Da Unterrichtsplanung weder in seiner Struktur, in seinen Inhalten noch im Umfang objektiv (vorher) bestimmt ist (z. B. Wahl 1991, Bromme 1986: 14; Combe/Kolbe 2008 sowie Haas 1998: 14) und Lehrende diese Konkretisierung nahezu vollständig selbst in einem subjektiven Deutungsprozess übernehmen müssen (vgl. Bromme 1986: 8), stellt sich die Frage, wie Lehrende unterrichtliche „Unterdeterminiertheit“ handhaben, worauf sie im Rahmen der Unterrichtsplanung hauptsächlich achten²² und wie „wissensgestützt“ der Planungsprozess ist. Diesen Fragen widmen sich die folgenden Abschnitte.

2.3 Bedeutsame Kategorien des planenden Denkens

Hauptgegenstände der Unterrichtsplanung sind auf der einen Seite der Inhalt des Unterrichts und andererseits die Lehrer- und Schüleraktivitäten (vgl. Clark/Peterson 1986: 264). Die erste empirische Untersuchung dazu im deutschsprachigen Raum stammt von Bromme.²³ Bromme (1980: 155; 1986: 17ff.) rekonstruierte auf einem kognitionspsychologischen Hintergrund den Planungsprozess von 14 erfahrenen Mathematiklehrenden. Dabei fand er bezüglich der Planungsgegenstände heraus, dass die Entwicklung der fachlichen Inhalte im Mittelpunkt der Planung standen (vgl. zudem z. B. Teebrügge 2001: 126; Haas 2005: 9²⁴) und die Schritte der Planung sich an den antizipierten Unterrichtsverlauf anlehnen (vgl. zudem Clark/Yinger 1987: 86 sowie Mischke/Wragge-Lange 1987: 120). Der zweite Aspekt in diesem Befund wirft allerdings Fragen auf, denn er impliziert, dass von den Lehrenden eine vorgängige oder nachrangig geplante Verlaufskonzeption verwendet wurde. Inwieweit die wirklich „einfach da ist“ und nur noch situativ verfeinert wird, müsste überprüft werden.

²² Bauer/Grollmann (2006: 273) beschreiben das Handeln von Berufsschullehrenden als „doppelt schlecht definierte Domäne“. Handelnde müssen hierbei Regeln und Techniken des zu bearbeitenden Problems selbstständig bestimmen bzw. verwenden und auch die Problemdefinition ebenfalls eigenhändig vornehmen. Berufsschullehrende agieren hierbei zwischen Fachtheorie und Fachpraxis und zudem zwischen Schulpraxis und Berufsfeldpraxis.

²³ Bromme verwendete hierzu Interviews und die Methode des Lauten Denkens. Weiterhin untersuchte er Lehrende unterschiedlicher Schularten.

²⁴ Über 50 Prozent der Unterrichtsplanung bezogen sich auf die inhaltliche Planung.

2.3.1 Planungsgegenstände

Bei den von Bromme untersuchten Planungen ist es den Lehrenden offenbar besonders wichtig, für die Inhalte einen „logischen“ Aufbau zu finden und die Motivation der Schüler abzuschätzen, während sie sich den Lösungsgang der im Unterricht gestellten Aufgaben vergegenwärtigen (vgl. Bromme 1986: 12, Seifried 2009a: 260).

Lehrende greifen auf bereits geplante Abschnitte zu, reflektieren bereits gehaltene Unterrichte und bedenken den weiteren Verlauf des Unterrichts (vgl. Mischke/Wragge-Lange 1987: 106²⁵). Sie planen dabei weniger, was erreicht werden soll (vgl. Seifried 2009b: 185) oder was vorausgesetzt wird (Bromme 1986: 12), sondern sie planen vorrangig ausgehend von Lehrer-Schüler-Aktivitäten. Seifried (2009b: 187) ermittelte zudem eine besondere Bedeutung der Lernziele. Dies verwundert im Hinblick auf die Ergebnisse von Bromme (1981), Wengert (1989), Seel (1997), Haas (1998) sowie Teebrügge (2001), die das nicht decken. Man muss offenbar im Moment den Gedanken zulassen, dass Lehrende des Buchführungsunterrichtes zuallererst die Lernziele einer Stunde festlegen.

Yinger (1980; vgl. Clark/Yinger 1987; vgl. auch Clark/Peterson 1986) bezeichnet die während des Planungsvorgangs interaktiv mitgedachte, sehr wirksame kognitive Struktur als „activities“. Diese weisen episodischen Charakter auf und werden z. T. erst in der konkreten Unterrichtsinteraktion konkret „gefüllt“. Was als wenig bzw. nicht planbar erachtet wird, ist das „situationsspezifische Verhalten im interaktiven Bereich“ (Wengert 1989: 439). Für den konkreten Unterricht verbleiben „Leerstellen“ oder „Platzhalter“, die improvisierend während der Unterrichtsdurchführung gefüllt werden (vgl. Clark/Peterson 1986: 261; Wahl 2001: 160; Bromme 1997: 198; Haas 1998; Sageder 1992: 135; Seifried 2009b: 186 sowie Neuweg 2005; 2007b: 241 ff.). Lehrende scheinen nur eine geplante „Unterdeterminierung“ bzw. eine geplante Offenheit für den Unterricht zuzulassen.²⁶

Die Lehrer- und Schüleraktivitäten werden aber bei der Planung in eine zeitliche und sachliche Reihenfolge gebracht (vgl. Bromme 1992b: 540; Teebrügge 2001 sowie Bromme 1986: 16). Man kann diese Struktur als kognitives Rahmenkonzept für die Organisation der Lehrer-Schüler-Aktivitäten verstehen. Gerdsmeyer (1999) hat hierzu die Script-Theorie herangezogen.

Bromme hat – unbeschadet der Betonung der fachinhaltlichen Aspekte an anderer

²⁵ Das bedeutet, dass Lehrende beim Planen auch auf ihre Erfahrungen im Rahmen von Unterrichten zugreifen.

²⁶ Clark/Yinger (1987: 95) konstatieren somit in ihrem zusammenfassenden Artikel: „the finer details of classroom teaching (e.g. specific verbal behavior) are unpredictable and therefore not planned. Planning shapes the broad outlines of what is possible or likely to occur while teaching“. Seifried (2009b: 186) attestiert „der Relevanz der Planung für das unterrichtliche Handeln“ daher eine unklare Befundlage.

Stelle – auf der einen Seite die inszenierenden Aspekte²⁷ als Hauptgegenstände der Planung und auf der anderen Seite inhaltliche Aspekte (vgl. zudem Haas 1998: 238; 2005; Wengert 1989; Aerne 1990: 15, Seel 1997: 262; Teebrügge 2001: 127 und 172 sowie Sageder 1992: 133ff.) herausgearbeitet. Auch Gerdsmeyer²⁸ (1999: 267 ff.) hat im Rahmen seiner Studie herausgefunden, dass inszenierende Aspekte, hierbei vor allem der „Einstieg“ (bei tradierendem Unterrichtsverständnis) und methodische Varianten (bei reformbemühtem Unterrichtsverständnis) insgesamt die zentrale Rolle bei der Unterrichtsplanung angehender Lehrender einnehmen (vgl. auch Haas 2005: 10ff). Erst nachgelagert folgt der zweite Schwerpunkt, der die Lerninhalte zum Gegenstand hat. Bereits mit der Aufnahme der Handlungspraxis stellen sich erste Routinen ein, sodass auch kaufmännische Referendare berichten, „dass sie mit zunehmender Erfahrung genauer wüssten, wie inhaltliche Schwerpunkte zu setzen seien und welche möglichen Schülerfragen im Unterricht auftreten können“ (Seifried 2009b: 191).

Inhalte und die Organisation der Unterrichtsdurchführung werden hier maßgeblich präformiert (vgl. z. B. Dubs 1999: 7). Auch Haas kognitionspsychologische Rekonstruktionen des Planungsverlaufes (vgl. 1998: 19 und 232) stellen die Bedeutung der Inhalte – Informationsphase, Auswahl der Inhalte, Fixierung einer Abfolge – und parallel dazu die methodischen Entscheidungen im Kontext der Antizipation des Unterrichtsverlaufs als wesentliche Aspekte heraus. Sageder²⁹ (1992: 143; vgl. zudem Aerne 1990: 68) konstatiert für den wirtschaftsdidaktischen Bereich, dass sich die beiden vorgenannten Gegenstände sowohl bei Studierenden als auch bei erfahrenen Lehrenden als die „empirisch bedeutsamsten Planungskriterien“ herauskristallisierten.³⁰ Auch für Aerne (1990: 81) standen Lerninhalte und der Ablauf des Unterrichts im Vordergrund der Unterrichtsvorbereitung. Bei Seifried (2009a: 256 sowie 2009b) kommt es zu einer kleinen Verschiebung, weil sich bei ihm die Beschäftigung von den Inhalten zu der mit Materialien und Unterlagen verschiebt. Er rekonstruierte drei typische Planungstätigkeiten:

²⁷ Hierunter wird häufig die methodische Planung wie z. B. Überlegungen zum Einstieg, zu Problemstellungen, zum Lehrerverhalten, zu motivationalen Aspekten oder zu Sozialformen verstanden (vgl. Haas 2005: 10 ff.).

²⁸ Gerdsmeyer (1999) hat ein phänomenologisches Planungsmodell entworfen, welches aus empirischer Sicht bis dato keiner wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen wurde. Über Art, Umfang und Dauer der Erhebung ist nur wenig bekannt. Hierzu hat er Studierende und angehende Lehrende bei der Unterrichtsplanung – für eine fiktive Klasse – in Gruppen teilnehmend beobachtet und die Diskussionen innerhalb dieser Gruppe beschrieben (vgl. ebd. 267).

²⁹ Sageder (vgl. 1992: 132) erhob im Rahmen einer fragebogengestützten quantitativen Studie subjektive Planungsdimensionen von 183 Wirtschaftspädagogikstudierenden und 156 erfahrenen (Berufspraxis zwischen acht bis zwölf Jahren) Wirtschaftslehrenden.

³⁰ Aerne (1990: 178) bestätigt die bisherigen Ergebnisse zu den Inhalten der Lehrerkognitionen: „Die Lerninhalte (35,5 Prozent) und die Lernprozesse (50,4 Prozent) sind für die erfassten Vpn die wesentlichsten kognitiven Inhalte in ihrer Unterrichtsvorbereitung“.

1. die Gestaltung und den Entwurf von Unterrichtsmaterialien,
2. die Durchsicht bestehender Unterlagen und
3. sonstige Planungstätigkeiten wie z. B. den Aufbau/Ablauf des Unterrichts oder Lerninhalte vergegenwärtigen.³¹

Diese Verschiebung in den kaufmännischen Unterrichten von den Inhalten zu den Materialien ist nicht unwesentlich und wird uns später noch beschäftigen.

2.3.2 Planungsverlauf

Die im vorhergehenden Abschnitt referierten Studien haben überwiegend einvernehmlich die besondere Bedeutung von zwei Beschäftigungslinien herausgestellt – eine fachinhaltliche und eine interaktionsbezogene. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung müsste es demnach primär darum gehen, diese beiden zentralen Planungsgegenstände irgendwie miteinander in Verbindung zu bringen.

Die Zusammenführung der beiden Hauptgegenstände und „bestimmte(r) methodische(r) Grundorientierungen“ (Bromme 1986: 18) der Unterrichtsplanung vollziehen beispielsweise Mathematiklehrende entlang der Auswahl zu bearbeitender Aufgaben (vgl. Bromme 1986: 12ff.). Haas (1998: 19) stützt diese Befunde für den Bereich der Biologie und beschreibt die Auswahl des Versuchs als strukturierendes Moment des Planungsprozesses. Scheinbar existieren schulfachabhängig unterschiedliche Bezugskriterien.³² Auch Gerdsmeyer (1999: 297) scheint davon überzeugt zu sein, dass es (im konstruktivistischen Design) vorrangig darauf ankomme, kompatible „Aufgaben zu finden und auszugestalten, deren allgemeine Merkmale“ durch die beiden Planungsschwerpunkte beschrieben werden. Dies legt nahe, dass die Entwicklung von Aufgaben, die durch die Schüler zu bewältigen sind, das zentrale Moment der Unterrichtsplanung bedeuten, denn sie stellen das Bindeglied zwischen den beiden Planungsschwerpunkten dar. Die Struktur der Planung organisiert sich entlang des antizipierten Unterrichtsverlaufs (vgl. Bromme 1980: 155). Interessanterweise gehen die Studien dann aber überwiegend nicht der Frage nach, wo die den Gesamtverlauf organisierende Idee herkommt und wie die aussieht, sondern sie betrachten Organisationsaspekte. Die Studien heben hervor, dass Lehrende bei der Planung zu einer „Kleinschrittigkeit“ neigen, die aus der „Unterdeterminierung“ (Bromme 1986: 8; vgl. Bauer/Grollmann 2006: 273; Wahl 1991; Dörner 2008 sowie Funke 2003) der Planungstätigkeit resultiere. Lehrende zergliedern ihre Unterrichtsplanung in viele kleine, einzeln leichter

³¹ Weitere zusammenfassende Überlegungen und Erkenntnisse zum Planungsprozess finden sich insbesondere bei Clark/Peterson (vgl. 1986: 264).

³² Teebrügge (2001: 126) spricht hier von einer vorstrukturierenden „unerschütterlichen Fachlogik“ im Fach Mathematik. Haas stützt sich hierbei auf die Ergebnisse seiner „Pilotstudie“ von 1992 (ebd. 18).

bearbeitbare Einheiten und unterlegen deren Bearbeitung dann insbesondere eine eher strategische Intention, nämlich Misserfolg zu vermeiden (vgl. Bromme 1986: 9). Für den mathematischen Bereich liest sich das von Bromme kognitionspsychologisch rekonstruierte, konkrete Bild vom Planungsablauf beispielsweise wie folgt (vgl. Bromme 1980: 150 ff. sowie Haas 1998: 17 und Teebrügge 2001: 62):

1. Grobe Orientierung über den Fachinhalt sowie über den Lernstand der Schüler, zudem Eröffnung des Unterrichts.
2. Wahl der Einstiegsaufgabe und damit einhergehend die Suche nach einer geeigneten Abfolge von Aufgaben. Diese Aufgabenauswahl verläuft im Zuge der Antizipation ihrer Bearbeitung im Unterricht, dabei wird wie folgt vorgegangen:

a) Kennzeichnung des Stundenthemas.

b) Darauf basierend wird die Aufgabe ausgewählt (gelenkt durch didaktische Maximen), im Mittelpunkt steht hierbei die Frage nach der Bedeutsamkeit für die Schüler.

c) Aufgrund dieser Auswahl werden unterrichtsorganisatorische Fragen bearbeitet, zentraler Bezugspunkt hierbei ist immer die Aufgabe, somit werden inszenierende Aspekte thematisiert. Die Aufgabenbearbeitung wird dann so angelegt, dass von den Schülern die zentrale Einsicht der Stunde gewonnen werden kann. Gegenstand und Ziel der Aktivitäten werden dabei sehr konkret präzisiert, was aufgrund einer eher abstrakten Antizipation der Schüleraktivitäten möglich wird.

3. Basierend auf der Vergegenwärtigung des Stundenverlaufs werden verbleibende Zeitkontingente mit Übungsaufgaben oder Hausaufgaben gefüllt.

Andere Studien wählen abweichende Phasenbeschreibungen. Mischke/Wragge-Lange (vgl. 1987: 101) rekonstruierten in Anlehnung an das kognitionspsychologische Schemakonstrukt im einzelnen Englischunterricht einer Lehrerin sieben Planungsphasen. Teebrügge (2001) entscheidet sich für vier Phasen mit einer fachspezifisch jeweils sehr unterschiedlichen Bearbeitungsintensität. Dabei benennt sie den Planungsprozess in Anlehnung an Miller/Galanter/Pribram (1973) „als Durchführung eines Handlungsplans mit Unterplänen“ (ebd. 210). Teebrügge (vgl. ebd. 207 ff.) unterscheidet eine Orientierungsphase, eine Phase der Verlaufsplanung, eine Phase des Durchdenkens des Ablaufes und eine Phase der Konstruktion von Arbeitsblättern.

Für den kaufmännischen Bereich konnte Aerne³³ (1990) keine stabilen Muster innerhalb der kognitiven Prozesse während der Unterrichtsplanung ermitteln, da „die Abfolgemuster weder individuell noch zwischen den Vpn stabil sind“ (Aerne 1990: 181). Es gelang, die vier Planungsphasen „Ausgangslage analysieren“, „Lernschritte bestimmen“, „Methodischen Aufbau gestalten“ sowie „Disposition erstellen“ (Aerne 1990: 181) zu identifizieren, wobei einzelne oder mehrere dieser Phasen individuell mehrmalig, iterativ durchgearbeitet werden können. Dabei unterstellt Aerne (1990: 179) aber, dass es „bestimmte kognitive Muster bei der Unterrichtsvorbereitung“ gibt und die Struktur des Planungsverlaufes nicht zufällig entstanden sein kann.³⁴ Der Planungsablauf scheint – was die Verknüpfung der Phasen angeht – linear zu verlaufen und nicht iterativ, wie das bis dato angenommen wurde (vgl. Aerne 1990: 81; Dubs 1999: 7 zudem Seifried 2009a; 2009b). Zwar scheint die Planung zunächst dem Modell entsprechend zu verlaufen, „alle wesentlichen kognitiven Kategorien“ (Aerne 1990: 180) werden im Planungsprozess bedacht. Doch dieses Ergebnis wird in seiner Aussagekraft erheblich eingeschränkt, da bloß drei der dreizehn Kategorien³⁵, signifikant über den gesamten Planungsprozess hinweg verteilt, in der angenommenen Reihenfolge bedacht wurden (vgl. Aerne 1990: 80): „Die Ermittlung von stabilen Mustern in den kognitiven Prozessen der Vpn während der Unterrichtsvorbereitung war nicht möglich“ (ebd. 178), weil aber trotz dessen bei der Unterrichtsvorbereitung in unterschiedlichen Phasen unterschiedliche Inhalte kognitiv bearbeitet wurden, ist davon auszugehen, „dass tatsächlich bestimmte kognitive Muster bei der Unterrichtsvorbereitung gelten“ (ebd. 179) unter der Berücksichtigung, „dass die untersuchten Prozesse sehr individuelle Abfolgemuster darstellen“ (ebd. 181).

Ähnlich wie Bromme rekonstruierte Gerdsmeyer (1999), basierend auf einem kognitionspsychologischen Hintergrund, eine Planungsstruktur bei angehenden Berufsschullehrenden. Auch er fand heraus, dass die Unterrichtsplanung entlang des antizipierten

³³ Aerne (1990: 39ff.) erhob auf der Basis der Methode des Lauten Denkens, ergänzt durch schriftliche Planungsnotizen und einen Fragebogen, anhand 16 berufserfahrener Lehrender die „kognitiven Prozesse und Strukturen bei der Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrenden (Absolventen des wirtschaftspädagogischen Lehrgangs) der Hochschule St. Gallen“ im Kontext des „entscheidungs- und lernzielorientierten“ Unterrichtsvorbereitungsschemas nach Dubs von 1987 (vgl. Dubs 1999: 18 ff. sowie 1995).

³⁴ Kritisiert werden muss weiterhin insbesondere die ausschließliche Analyse der Unterrichtsvorbereitung von berufserfahrenen Lehrenden, die das Unterrichtsvorbereitungsschema nach Dubs in ihrer universitären Ausbildung bereits „erlernten“. Dies ist in Anlehnung an Dreyfus/Dreyfus (1991) sowie Neuweg (2004b; 2010) insofern problematisch, als dass insbesondere Berufsanfänger eher regelgeleitet operieren und daher eine besondere Orientierung an dem erlernten Planungsschema begründbar ist. Aerne (1990: 184 sowie 185) belegt dies: „Je besser (!, J. P.) das von der Vpn dargestellte Unterrichtsvorbereitungsmodell von DUBS (Variable 76) bewertet wurde, desto weniger Berufserfahrung und eine desto bessere Durchschnittsnote in den beiden Prüfungslektionen hatte die Vpn.“ Weniger berufserfahrene Lehrende scheinen die Reihenfolge des Modells also „besser“ zu adaptieren, bzw. zu befolgen.

³⁵ Dies sind die Kategorien: Analyse der Unterrichtssituation; methodische Vorüberlegungen; Gestaltung der Unterrichtsphasen.

Unterrichts organisiert wird. Dabei ließen sich die planenden Berufsanfängern einem von zwei Typen von Unterrichtsinszenierung zuordnen, die der Planung jeweils undiskutiert unterlegt wurde: eine tradierende, faktisch lehrendenzentrierte Form und eine reforminteressierte Form, die faktisch in Methodenorientierung einmündete. Für die tradierende Variante sehen seine Beobachtungen und Überlegungen folgendermaßen aus:

1. Verschiedene Gestaltungsideen des Einstiegs werden lange diskutiert, es erfolgt die Festlegung auf eine bestimmte Idee.
2. Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Lernern und deren Reaktion auf den Einstieg; dies erfolgt primär unter motivationalen Aspekten.
3. Es werden Ansprüche, Hoffnungen und Befürchtungen im Hinblick auf Schritt eins und zwei problematisiert.
4. Zum Teil werden die mit dem Unterricht intendierten Ziele thematisiert, dieser Schritt resultierte oft aus Momenten „planerischer Ratlosigkeit oder der Unentschiedenheit zwischen verschiedenen Ideen“ (ebd. 269).

Diesen vier Schritten zur Diskussion um den Unterrichtseinstieg folgt ein zweiter Schwerpunkt der Unterrichtsplanung, der die Lerninhalte thematisiert. Es besteht eine Tendenz, die Stofforganisation und stofflichen Schwerpunkte von Lehrbüchern zu übernehmen, so dass diese Planungsphase kürzer und einfacher scheint als die Planung des „Einstiegs“.

Insgesamt überwiegen in der deutschen Forschungslandschaft Untersuchungen im mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Bromme 1981; Wengert 1989; Seel 1997; Haas 1998 sowie Teebrügge 2001³⁶), die sich zudem auf Berufserfahrene bezogen haben. Empirische Erhebungen im wirtschaftsdidaktischen Bereich im deutschsprachigen Raum fehlen bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Brinkmann-Herz 1984; Aerne 1990; Sageder 1992 sowie Seifried 2009a/b). Da die Untersuchungen die Vermutung stützen, dass der Planungsprozess sehr individuell ist (vgl. z. B. Haas 1998: 233 sowie Aerne 1990: 181) und fächer- oder schulformabhängige Besonderheiten (vgl. Seifried 2006a: 80, Baumert/Kunter 2006: 490; Haas 1998: 31; Bromme 1997 sowie Sageder 1992: 142) die Planungsanforderung maßgeblich determinieren, sind fachspezifische Erkenntnisse zu oben aufgeführten Aspekten auf den Wirtschaftslehreunterrichts nur begrenzt übertragbar. Somit sollte – insbesondere auch bei dieser Arbeit – ein (theoretisch angepasstes) Beschreibungsmodell von Planung, welches die konkreten fachspezifischen Überlegungen im Planungsprozess berücksichtigen kann, Anwendung finden (vgl. Sageder 1992: 142; Wengert 1989: 3 sowie Bromme 1992b: 543). Das kann aber erst – ansatzweise – im empirischen Teil dieser Untersuchung versucht werden.

³⁶ Teebrügge (vgl. 2001: 80) untersuchte auch Planungen von Deutschlehrenden.

Es gibt einen dritten Aspekt, der für die Beschreibung des planenden Denkens von Lehrenden von Bedeutung ist. Es gibt Hinweise darauf, dass über alle Fächer hinweg – evtl. auch angehende – Lehrende bei der Planung auf Schulbücher zugreifen. Es soll daher im folgenden Abschnitt erörtert werden, ob der Einsatz von Schulbüchern auch hinsichtlich der in der vorliegenden Untersuchung interessierenden Frage, wie die Tradierung gleichförmiger Unterrichte mit geschlossener Frage-Antwort-Struktur zustande kommt, nach Lage der Dinge beachtenswert ist.

2.3.3 Stellenwert von Schulbüchern

Folgt man den im vorstehenden Abschnitt wiedergegebenen Interpretationen der empirischen Studien, beschäftigen sich Lehrende bei der Unterrichtsplanung vor allem mit der Behandlung der Inhalte und mit der Gestaltung der Lehrer- und Schüleraktivitäten. Die Inhalte und die szenische Strukturierung des Unterrichts müssen zudem irgendwie aufeinander bezogen werden, damit Handlungspläne entstehen. Und bei der Beschäftigung mit diesen drei Schwerpunkten, nehmen Lehrende offenbar quer durch alle Fächer Hilfen, insbesondere in Form von Schulbüchern,³⁷ in Anspruch (vgl. vor allem Wengert 1989 sowie Haas 1998: 236³⁸, 2005: 9; Brinkmann-Herz 1984; Sageder 1993: 143; Teebrügge 2001: 59 sowie 127; Seel 1997: 262 sowie Aerne 1990).

Möglicherweise übernehmen Schulbücher eine besondere Rolle, wenn nicht sogar die wichtigste Rolle³⁹ (vgl. Gerdsmeyer 1999: 289; Haas 1998: 28 sowie Wengert 1989: 416) bei der Verknüpfung inhaltlicher⁴⁰ und inszenierender Überlegungen (vgl. Höhne 2003, 2005: 83 Wengert 1989: 441 sowie Schalek 2007: 19). Bromme (vgl. 1992b: 541, Bromme/Hömberg 1981: 67 ff. sowie 1986: 10) nennt drei Funktionen⁴¹ (vgl. zudem Teebrügge 2001: 140) des Lehrbuchs bei der Unterrichtsplanung: 1. dient es der Anregung zum

³⁷ Zur allgemeinen Funktion von Schulbüchern vgl. insb. Bamberger (1995), Thonhauser (1992, 1995) sowie Stein (2003).

³⁸ 80,5 Prozent der befragten Lehrenden benutzen das Lehrbuch als Arbeitsmittel im Rahmen häuslicher Arbeit, gleichwohl nur ein geringer Anteil das Lehrbuch im Unterricht einsetzt. Haas vermutet, zur Unterrichtsplanung herangezogene Materialien spiegeln den Unterrichtsstil des Lehrenden wider (vgl. ebd.).

³⁹ Lehrpläne (vgl. Wengert 1989: 417) hingegen nehmen vielmehr eine besondere Bedeutung bei der Auswahl und Festlegung des Stoffpensums über ein ganzes Schuljahr hinweg. Lehrpläne werden somit also eher nicht als Planungshilfe bei der alltäglichen Unterrichtsplanung genutzt (vgl. z. B. Teebrügge 2001: 141; vgl. Wengert 1989: 416), sondern nehmen eher bei der langfristigen Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle ein (Seifried (vgl. 2009a: 265). Eine weitere Möglichkeit bietet insbesondere für den Teilzeitbereich in kaufmännischen Schulen die „drohende(n) Abschlussprüfung als Bezugspunkt für die Grobplanung hin, die damit als ‚heimlicher‘ Lehrplan gelten“ (Seifried 2009a: 260) können.

⁴⁰ Mathematiklehrende nutzten im Wesentlichen das Inhaltsverzeichnis des Schulbuchs zu inhaltlichen Vorstrukturierung (Teebrügge 2001: 126).

⁴¹ Haas (1998, 2005: 9) fand eine weitere Funktion des Schulbuchs im Unterricht: Es wird häufig als „Disziplinierungsmittel“ eingesetzt.

didaktischen Vorgehen, 2. kann es im Rahmen von Übungsstunden als Aufgabensammlung Verwendung finden und 3. kann das Lehrbuch als Darstellung des Curriculums dienen.⁴² Lehrende müssen sich bei der Unterrichtsplanung also dem Schulbuch gegenüber verhalten, sei es kompensierend oder auswählend (vgl. ebd.). Wenn Lehrende Unterrichtsmaterialien gestalten, suchen sie im Schulbuch nach Aufgabenstellungen (vgl. Seifried 2009a: 256 sowie 264 ff.). Es gibt folglich Vermutungen, dass sowohl im allgemeinbildenden Bereich (vgl. Lauterbach 1979: 61; Wengert 1989: 416 sowie Teebrügge 2001: 126) als auch im kaufmännischen Bereich (vgl. Aerne 1990: 178 ff.; Seifried 2009b; Gerdsmeier 1999: 289 sowie Sageder 1993: 133) der Rückgriff auf Schulbücher dafür verantwortlich sein könnte, dass Lehrende einen auffallend geringen Anteil ihrer Überlegungen den thematischen Strukturen und der Interpretation von Lehrplänen widmen und dass dadurch Unterrichtsreformen behindert werden. „Es (das Schulbuch, J. P.) fächert die durch den Lehrplan festgelegten thematischen Unterrichtseinheiten mehr oder weniger detailliert auf und macht dem Lehrenden damit Angebote zu all den genannten Planungsaspekten: Es enthält motivierende Einstiegsbeispiele [...] sowie Formulierungen von Definitionen, Sätzen, Regeln usw.“ (Wengert 1989: 421).

In allgemeinbildenden Fächern orientiert sich die Unterrichtsgestaltung in besonderem Maße an der Darstellung – sowohl hinsichtlich der Reihenfolge als auch hinsichtlich der Stoffbehandlung der Inhalte – in den Schulbüchern (vgl. Wengert 1989: 124 sowie Seel 1997: 263).

Was der Rückgriff auf Schulbücher für Planung und Unterricht bewirkt, hängt in besonderem Maße von der jeweiligen Fachstruktur ab.⁴³ Beispielsweise existieren bei verschiedenen Fachstrukturen offenbar unterschiedliche Freiheitsgrade⁴⁴, curricular vorgegebene Gegenstände zu thematisieren. Daher lassen sich Ergebnisse, die z. B. bei allgemeinbildenden Fächern gewonnen wurden, nicht einfach und umstandslos auf kaufmännische Unterrichte übertragen (vgl. Bromme 1986: 15; vgl. zudem Wengert 1989: 122ff.⁴⁵). Unter dem oben angesprochenen funktionalen Aspekt tauschen Lehrende „die vom Lehrplan her zugestandene Entscheidungsfreiheit [...] zugunsten einer Auswahlfreiheit“ (Seel 1997: 262) ein. „Inhalte werden lediglich aus dem Schulbuch ausgewählt und gegebenenfalls in eine neue Reihenfolge gebracht.“ (Seel 1997: 263 sowie vgl. Teebrügge⁴⁶ 2001: 126).

⁴² Vgl. Wengert (1989: 122).

⁴³ Zudem wird die grundsätzliche Handlungsfreiheit des Lehrenden über die Fachstruktur bestimmt (vgl. Baumert/Kunter 2006: 490).

⁴⁴ Diese Freiheitsgrade werden in sozialwissenschaftlichen Fächern als besonders hoch aufgefasst.

⁴⁵ Wengert bietet hier einen umfassenden empirischen Überblick über die Rolle des Schulbuches bei der Unterrichtsplanung. Dabei fällt auf, dass a) das Schulbuch das zentrale Informationsmedium für die Unterrichtsplanung ist und dass b) Unterrichtsverläufe sehr häufig den Anordnungen im Schulbuch entsprechen (vgl. ebd. 123).

⁴⁶ Das Schulbuch wird so gut wie immer als Planungsgrundlage verwendet, nur zwei Prozent der Befragten gaben an, es „nie“ zu nutzen.

Aber auch für den kaufmännischen Bereich scheint zu gelten, dass Schulbücher die zentrale Orientierungsgröße im Rahmen „der Stoffauswahl und -abfolge“ darstellen (Teebrügge 2001: 173; vgl. Seifried 2009a: 265, Bromme 1992b: 541, Sageder 1993: 143 sowie Teebrügge 2001: 128 ff.). Sageder (1993: 135) und Seifried (2009a: 264) konnten in ihren Untersuchungen anhand schriftlicher Befragungen die besondere Bedeutung der Schulbücher für kaufmännische Unterrichtsplanungen belegen (vgl. zudem Haufe 2010). Die Frage, wie die darin enthaltenen Darstellungen und inhaltlichen Abfolgen aber in Bezug zu den Lehrer-Schüler-Aktivitäten gesetzt werden, bleibt dort jedoch unbehandelt und scheint bislang insgesamt noch nicht beantwortet. Wengert (1989: 427) vermutet, dass die Gründe der besonderen Ausrichtung der Unterrichtsplanung „an der sachlogischen Struktur des Inhalts“ etwas damit zu tun hat, dass in der Wahrnehmung der Lehrenden nur „gleichartige Schulbücher(n)“ vorliegen (vgl. zudem Gerdsmeyer 1999; Reetz/Witt 1974 sowie Stein 1976). Er schränkt aber auch ein: „Um also zu genaueren Aussagen zu kommen, muß man spezifizieren, denn die Bedeutung des Schulbuches und die Art seiner Verwendung in der Unterrichtsvorbereitung sind sicherlich zum Teil von der Schulart, der Klassenstufe und von dem jeweiligen Unterrichtsfach abhängig“ (Wengert 1989: 125). Auf der anderen Seite stößt man aber auch auf die Vermutung, dass die Schulbuchmacher bloß der Unterrichtspraxis folgen, dass also Schulbücher „den Unterrichtsstil des einzelnen Lehrers bzw. die subjektive Sicht von Unterricht und Unterrichtsplanung wider (spiegeln, J. P.)“ (Haas 1998: 237 sowie vgl. Bromme 1980: 149). Hier herrscht also noch einiger Klärungsbedarf und es unterstreicht die Bedeutung des vorliegenden Forschungsvorhabens.

Im folgenden Abschnitt soll aber zunächst noch einmal vertiefend danach gefragt werden, ob Erkenntnisse dazu vorliegen, inwiefern normative, theoretische, wissenschaftsbestimmte Planungsmodelle eine Rolle spielen. Sie bieten Lehrenden bei der Unterrichtsplanung eine Vielzahl von Alternativen zur Ausgestaltung und Verknüpfung der beiden Planungselemente an (vgl. z. B. Gerdsmeyer 2010; Reusser 2009 sowie Reetz 2003). Sie müssten bei der Unterrichtsplanung eine erhebliche Rolle einnehmen und einer unterrichtlichen Gestaltungsarmut entgegenarbeiten. Es fragt sich vor dabei außerdem, inwiefern der Planungsprozess durch die Verarbeitung unterrichtlicher Erfahrungen bzw. durch die Einbindung didaktischer Modelle beeinflusst wird.

2.4 Epistemischer Status der Unterrichtsplanung

Dem Lehrerbild liegt, zumindest in Deutschland, das Leitbild eines „reflexiven Praktikers“ (vgl. Neuweg 2010; Baumert/Kunter 2006: 482 sowie Clark/Yinger 1987: 99)

zugrunde. Lehrende sollten unterrichtliche Entscheidungen basierend auf universitär erworbenem, wissenschaftsbestimmtem Wissen in einem bewussten Prozess treffen.⁴⁷ Damit verbunden ist die Auffassung, „daß Bewußtheit, Kenntnisse über die eigenen Handlungen, auch die Möglichkeiten zu deren Optimierung bietet“ (Bromme/Seeger 1979: 7). Aus diesem Grunde soll nun der Frage nachgegangen werden, wie bewusst der Planungsprozess der Lehrenden ist und welche Rolle vor allem wissenschaftsbestimmte didaktische Wissensbestände dabei einnehmen und ob hier Erklärungsansätze zum Phänomen der „gleichförmigen Unterrichte“ herauszuarbeiten sind.

Im Kontext der Unterrichtsplanung greifen Lehrende in besonderem Maße auf Routinen zu⁴⁸ (vgl. Wahl 1991; Seifried 2009a: 254; Wengert 1989: 437 sowie Haas 1998: 233; Teebrügge 2001), die sich mit zunehmender Berufserfahrung im Handeln der Lehrenden und in Form veränderter Wissensbestände zeigen.

Die Veränderung dieser Planungswissensbestände bezeichnet man als Verdichtung: Für den deutschsprachigen Forschungsraum lässt sich zeigen, dass Lehrende bei der Unterrichtsplanung und beim Reden darüber fachspezifisch spezielle, strukturierende „Begriffe“⁴⁹ nutzen (vgl. Bromme 1981, Haas 1998 sowie Teebrügge 2001), und dass diese Begriffe die Besonderheit haben, eine Vielzahl von didaktischen Überlegungen mitzuführen. Dabei hat man herausgefunden, dass beispielsweise Aktivitäten, mit denen Aufgaben, Texte oder Versuche ausgewählt werden sollen, in den Planungsüberlegungen „komprimiert“ ausgeführt werden und vor allem auch schon den inhaltlichen Teil des Unterrichts implizit auf sich bündeln (vgl. z. B. Teebrügge 2001: 213 sowie Haas 1998: 233). Für den Bereich der Mathematik konstatiert Wengert (1989: 419) exemplarisch: „Sie (die Aufgaben, J. P.) integrieren die verschiedenen Aspekte, so daß die Lehrenden auf Befragen mit einigem Recht die Auskunft geben können, viele der analytischen Planungskategorien ‚irgendwie auch‘ bei ihrer Vorbereitung mit zu berücksichtigen: Lernziele existieren danach nur als Vorstellungen von Aufgaben, die die Schüler nach erfolgreichem Durchlaufen des Unterrichts lösen können sollen, und sie sind damit zugleich mit Evaluationsfragen verbunden.“

Auch mit Blick auf den Planungsverlauf selbst hat man ein erhebliches Ausmaß an Routinen festgestellt. Bromme (1992b: 542 sowie vgl. Wahl 1991) konstatiert Bezug nehmend auf seine eigenen Forschungen und auf die Arbeit Wengerts (1989) bei erfahrenen Lehrenden einen höchst routinierten Planungsprozess. Das Denken bei der Unterrichtsplanung gleicht demnach weniger dem Bearbeiten bislang unbe-

⁴⁷ Womit aber noch keine Aussage über das oftmals diskutierte Verhältnis von Wissen und Handeln getroffen ist.

⁴⁸ Bromme (1980: 149) attestiert dies. Lehrende lösen identifizierte Planungsprobleme überwiegend direkt – ohne reflexive Überlegungen – mittels Festlegungen. Erwägungen möglicher Lösungen und Antizipationen zu Ereigniserwartungen finden demnach kaum statt.

⁴⁹ Diese Begriffe können insbesondere als Ergebnisse von Problemlösungsprozessen, ergo von Lernprozessen, aufgefasst werden (vgl. Aebli 1994: 47).

kannter Problemstellungen, sondern vielmehr der Kombination bereits bekannter Handlungsmöglichkeiten, inszenierend gefasst „in der Optimierung bereits vorhandener Materialien und Ideen“ (Seifried 2009a: 255 sowie 339), was möglicherweise auch den bedeutend geringeren Zeitbedarf für die Planung „fragend-entwickelnder“ Unterrichte im Gegensatz zur Planung „handlungsorientierten“ Unterrichts erklären könnte⁵⁰ (Seifried 2009b: 190). Der letzte Aspekt verknüpft die Art einer Planungsroutine ziemlich direkt mit bestimmten Inszenierungsformen von Unterricht, was bereits eine weitreichende Vorstellung ist. Seifried malt das weiter aus, wenn er meint, dass – zumindest für den kaufmännischen Bereich – beim Planen eher von Vorbereitungs- denn von Planungstätigkeiten⁵¹ geredet werden müsste. Lehrende treffen scheinbar selten auf echte Probleme, Alternativen werden auch kaum erwogen (vgl. Seifried 2009a: 255).

Ähnlich bezeichnet Bromme die kognitiven Prozesse im Rahmen der Unterrichtsplanung als „Abstimmungs- und Kontrollaufgaben“ (Bromme 1980: 149). Gerdsmeyer (1999: 296) stützt diese Argumentation und geht, vor allem mit Blick auf Berufseinsteiger, noch weiter. Er ist der Auffassung, dass bei der alltäglichen Unterrichtsplanung in der Regel zwei Planungsebenen übersprungen werden (nämlich durch Rückgriffe auf von ihm als stoffliche Routen und szenische Muster bezeichnete Vorstrukturierungen) und Unterrichtsplanung beinahe unbewusst erst auf einer von Routinen durchzogenen dritten Ebene stattfindet.⁵²

Ein begriffliches Konzept zur Bezeichnung der Routine für den inszenierenden Teil des Unterrichts sind die bereits benannten „activities“. Gemeint sind etablierte Prozeduren für Lehrende und Schüler, die spezifische Handlungssequenzen kontrollieren und steuern.⁵³ Unterrichtsplanung kann bei „Routiniers“ als eine Entscheidungshandlung über die Auswahl, Organisation und die Sequenzierung von Aktivitätssequenzen aufgefasst werden, zu denen bereits erlebte Unterrichtserfahrungen vorliegen (vgl. Clark/Peterson 1986: 260).

Die unterrichtlichen Erfahrungen des jeweiligen Lehrenden bestimmen die Rolle, Art und Güte der hierzu von ihm herangezogenen Entscheidungskriterien (vgl. Klusmeyer/

⁵⁰ Was nur unter der Annahme Sinn ergibt, Lehrende hätten ein breites Erfahrungsspektrum im Umgang mit fragend-entwickelnden Unterrichtsinszenierungen.

⁵¹ Seifried (2009a: 123) definiert die Planung in Anlehnung an Bromme/Seeger (1979: 65 ff.) als „Aufbau eines Problemraums und ‚die (Re)aktivierung von Konzepten zur Strukturierung von Handlungen und Antizipationen von Ereignissen, die es dem Lehrenden erlauben, je aktuell und situationsangemessen zu reagieren“.

⁵² Auf dieser Ebene müssen Lehrende im Kern nur noch Entscheidungen über die Festlegung konkreter Unterrichtsinhalte treffen. Die Gestaltung und Verknüpfung der beiden zentralen Planungsgegenstände ist bereits „routiniert“ und muss nicht mehr bedacht werden.

⁵³ Gerdsmeyer zieht hierzu die kognitionspsychologische Script-Theorie heran. Zentrale Bestandteile dieser Scripts sind „das Rollenverständnis der Lehrenden [...], auch die Rollenerwartungen an die Lernenden, die intendierten Umgangsformen, die Optionen für die Behandlung von Konflikten“ (Gerdsmeyer 1999: 289); es sind Aspekte, die dem Unterrichtsplan implizit unterlegt sind.

Pätzold 2005: 14; Seifried 2009b: 194; Lauterbach 1979: 70; Bandura 1979; Müller/Pächter/Rebmann 2008: 10; Shavelson 1976). In dieser Sichtweise gehen Veränderungen der Routinen sowie der damit verbundenen Handlungspläne (vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 28) mit zunehmender Berufserfahrung einher (vgl. Wengert 1989: 436). Folgt man dem Gros der Untersuchungen, gibt es auch mit Blick auf die inhaltliche Seite der Unterrichtsplanung ein erhebliches Ausmaß an Routinen. Untersuchungen bestätigen die Bedeutung von Routinen⁵⁴ im Kontext der Planungshandlung (vgl. hierzu insbesondere Wahl 1991; Wengert 1989; Schoenfeld 2000: 252; Teebrügge 2001: 218; Clark & Peterson 1986: 260 sowie Haas 1998: 20 ff.) beispielsweise bei der Bestimmung der Lernziele (vgl. Haas 1998: 232; Bromme 1992b: 541, Wengert 1989: 119): Sie werden implizit im Kontext der Inhalte bzw. deren Thematisierung mitgedacht (vgl. Teebrügge 2001: 172 sowie Wengert 1989: 419) und können als „stoffbezogene Ziele“ bezeichnet werden (vgl. Haas 2005: 8). Seifried (2009a: 262) überprüfte hingegen mittels schriftlicher Befragung die Bedeutsamkeit der Lernziele und kam zu der irritierenden Einschätzung, dass mit geringerer Berufserfahrung auch deren explizite Bedeutung abnimmt.

Einige erfahrene Lehrende sind weiterhin der Auffassung, dass „der Inhalt die Methode determiniere und man deswegen kaum bzw. keine Alternativen habe“, es scheint, als stünde mit der Fachsystematik, besser gesagt mit dem in einer bestimmten Weise organisierten Lerninhalt, eine bestimmte Vorgehensweise fest (Seifried 2009a: 263; vgl. Aerne 1990; Gerdsmeyer 1999 sowie Calderhead 1996: 714). Auch sinnvolle alternative Thematisierungen von Lerninhalten existieren aus der Sicht dieser Lehrenden nicht. Diese Einschätzungen verwundern etwas, weil die inhaltliche und thematische Vielfältigkeit ökonomischer Unterrichte⁵⁵ nicht zwingend zur fragend-entwickelnden, instruktiven Monotonie führen muss und es praktische Gegenbeispiele gibt (vgl. Klusmeyer/Pätzold 2005: 12; Seifried 2009a: 289 sowie Seifried/Grill/Wagner 2006: 236).

Gerdsmeyer hat mit Blick auf die Lerninhalte eine ähnliche Feststellung im Rahmen seiner bereits beschriebenen Studie gemacht und (für die tradierende) Gruppe festgestellt (ebd. 271), dass es für „den überwiegenden Teil des geplanten Unterrichts, nämlich für die Hauptinformation, [...] keine explizite Beschäftigung mit den Inhalten und Methoden zu geben“ scheine. Inhalt samt Struktur, Abfolge und dazugehöriger

⁵⁴ Zur ausführlichen Diskussion des Begriffs Routine verweise ich insbesondere auf Bromme (1985).

⁵⁵ Seifried (2009a: 266 ff. sowie 2009b: 186.) erhob im Rahmen einer schriftlichen Befragung und einiger weniger Interviews lerninhaltspezifische Überlegungen von 225 „durchschnittlich“ erfahrenen Lehrenden und von 76 Referendaren bei der Unterrichtsplanung, u. a. wie wirtschaftspädagogische Lehrende bei der Unterrichtsplanung vorgehen und welche Planungsschritte dabei begangen werden. Hierbei ergab sich ein signifikanter Unterschied vom Buchführungsunterricht zum Wirtschaftslehreunterricht. Erfahrene Lehrende beschreiben Buchführungsunterrichte als leichter planbar und variantenärmer, ergo geschlossener. Sie verbinden dies scheinbar nicht trennbar mit dem jeweiligen Lerninhalt bzw. resultierend aus der Fachsystematik. Die als vorgegeben wahrgenommene Struktur des Inhalts determiniert scheinbar den Unterrichtsverlauf (vgl. ebd. 268).

Informationen scheinen hier bereits mit der Bezeichnung des Gegenstandes als unveränderbar vorgegeben zu sein (vgl. zudem Seifried 2009a: 268 sowie Teebrügge 2001: 126; Aerne 1990: 178 ff.; Wengert 1989: 421). Gerdsmeyer (1999: 285) bezeichnet diesen Umgang mit den Inhalten als Übernahme einer „stofflichen Route“.⁵⁶

Die Annahme Lauterbachs (1979: 70), dass „Lehrer [...] in ihrer spezifischen Unterrichtsplanung und -verwirklichung weitgehend von vorherigen, eigenen oder primären Unterrichtserfahrungen abhängig zuungunsten sekundärer, d. h. theoretischer und verbal vermittelter Informationen über Unterricht“ sind, wird vor allem mit Blick auf erfahrene Lehrkräfte überwiegend bestätigt (vgl. Haas 2005: 14; Seifried 2009b: 192). Aspekte, die in didaktischen Planungshilfen als besonders bedeutsam hervorgehoben werden – und die im Rahmen allgemeinbildender Unterrichtsfächer im großen Umfang *implizit* bedacht werden – scheinen bei berufserfahrenen Lehrenden keine *explizite* Rolle mehr zu spielen. Diese Aspekte sind möglicherweise in Routinen hinterlegt, sie werden offensichtlich implizit mitgeführt (vgl. Teebrügge 2001: 184; Seifried 2009b: 194; Seel 1997: 262 sowie Haas 1998: 232). Weiter noch, Teebrügge (2001: 185) hat festgestellt, dass die Bedeutung dieser Modelle davon abhängt, inwiefern sie den eigenen Vorstellungen entsprechen, und dass der Einsatz „vor allem von den individuellen Erfahrungen mit diesen Konzepten ab (hängt, J. P.)“ (ebd. 186). Möglicherweise werden derartige Angebote sogar ganz abgelehnt (Haas 2005: 14): „Didaktik wird als zu theoretisch, zu abstrakt, zu undurchsichtig und zu hoch bezeichnet und als nicht in den Alltag transformierbar“ verstanden.

Sageder (1993: 131) überprüfte dazu, a) inwiefern sich die „subjektiven ‚Planungstheorien‘“ von (angehenden) Wirtschaftslehrenden mit steigender Praxiserfahrung verändern und b) in welchem Ausmaß mit zunehmender Berufserfahrung eine „Automatisierung der Planungsaktivitäten“ einhergeht. Zentraler Befund seiner Erhebung ist, dass ein erheblicher Unterschied bezüglich der rekonstruierten Planungsdimensionen angenommen wird: Lehramtsstudierende weisen dreidimensionale und praktizierende Lehrende fünfdimensionale Planungskriterien auf.⁵⁷ Diese Kriterien waren abhängig vom Erfahrungsstand inhaltlich und strukturell unterschiedlich. Berufserfahrene verfügen über differenzierte und theoriegeleitete (!) Planungskonzeptionen

⁵⁶ Stoffliche Routen legen fest, „wie in einem Gegenstand [...] Themen identifiziert werden, wonach deren Bedeutung beurteilt wird und nach welchen Gesichtspunkten gefundene Themen bzw. die von ihnen enthaltenen Informationen strukturiert werden sollten“ (Gerdsmeyer: 285). Zudem schlagen sich in der Festlegung auf ein bestimmtes stoffliches Muster die Intentionen der Lehrkraft nieder. Eine derartige Beschreibung könnte möglicherweise auch erklären, warum auch Seel bei Lehramtsstudierenden kaum „Kriterien für die Auswahl der Inhalte“ rekonstruieren konnte (Seel 1997: 263).

⁵⁷ Die dreidimensionale Struktur beinhaltete Lehrbuch- und schülerorientierte strukturierte Erklärungen, Problem- und Praxisorientierung sowie Aufgaben und Visualisierungen. Wirtschaftslehrende hingegen lehrbuchgestützte Ziel- und Inhaltsstrukturierung, problemorientierte Erklärungen und Erfolgskontrollen, Aktivierung durch Medien und Humor, Unterrichtsablauf und Mitschrift sowie praxis- und schülerorientiertes Vorgehen (vgl. Sageder 1993: 133 ff.).

(vgl. ebd. 140; sowie Haas 1998: 233; Borko/Putnam 1996). Als Grund vermutet auch Sageder, dass die Planungsmuster nicht primär über die wissenschaftliche Ausbildung entwickelt werden, sondern sie vielmehr im Verlaufe eines Lehrerberufslebens aufgrund einer Verdichtung von Praxiserfahrungen entstehen.⁵⁸

Die Ergebnisse von Aerne (1990: 185) stützen diesen Befund für den kaufmännischen Bereich, die Berufserfahrung „scheint eine sehr wesentliche Rolle [...] bei der Bestimmung des Unterrichtsplanungsverhaltens von Lehrkräften“ einzunehmen. Insbesondere weniger berufserfahrene Lehrende denken beispielsweise⁵⁹ häufiger über die Konstruktion thematischer Strukturen nach, was aber nicht verhindert, dass diese inhaltliche Kategorie insgesamt sehr selten berücksichtigt wird. Weiterhin hat man festgestellt, dass auch unerfahrene Lehrende sich nicht explizit an didaktischen Planungsmodellen orientieren (vgl. Gerdsmeyer 1999; Seifried 2009b: 192 ff.). Haas (2005: 14 vgl. zudem Terhart 1994: 196) stellte diesbezüglich fest, dass derartige Modelle aus der Retroperspektive aber „eine gewisse Orientierungsfunktion [...], vor allem zu Beginn der Ausbildung“ zu haben scheinen, gleichwohl die „Umsetzung in die Praxis schwierig“ sei.

Lehrende verfügen zu Beginn ihrer Ausbildung über diffuses und unvollständiges Planungswissen – ihr umfangreiches bisheriges Unterrichtswissen stammt überwiegend nicht aus der Lehrerperspektive. Eine „eigene subjektive Didaktik“ (Haas 2005: 15) samt der Gegenstände und Strukturen, die als zugehörig beschrieben wurden, muss erst noch aufgebaut werden (vgl. Baumert/Kunter 2006: 483 ff.). Und es scheint sich der Verdacht zu erhärten, dass Berufsanfänger innerhalb dieses Prozesses „eine wenig differenzierte bzw. unrealistische Gewichtung von (theoriegemäßen) Planungskriterien vornehmen“ (Sageder 1992: 143). Es wird daher als notwendig erachtet, auch das im Rahmen der vorliegenden Untersuchung näher zu betrachten.

2.5 Zwischenfazit

2.5.1 Zusammenfassung

Unterrichtsplanung ist ein in höchstem Maße erfahrungsgestützter Prozess. Dabei haben sich im Rahmen der beruflichen Entwicklung zwei Planungsstränge herausge-

⁵⁸ Bromme (1992b) leitet hieraus den empirischen Gehalt normativer Planungsmodelle ab, sie basieren auf den Erfahrungen der Autoren.

⁵⁹ Die Kategorie „Zusammenstellung des Stoffinhalts“ wird ebenfalls von weniger Berufserfahrenen häufiger reflektiert, gleichwohl diese Kategorie insgesamt sehr oft bedacht wird (vgl. Aerne 1990: 184).

bildet, die sich in dieser Art und Funktion in den verfügbaren didaktische Konzeptionen nicht wiederfinden lassen. Die Entwicklung der Fachinhalte und die Gestaltung von Lehrer-Schüler-Aktivitäten stehen im Mittelpunkt der Planung. Die Art und Weise der Entstehung der beiden Planungsstränge ist so gut wie ungeklärt. Man vermutet hierbei ein wie auch immer geartetes Zusammenspiel von unterrichtlichen Erfahrungen und theoretischem Wissen über Unterrichte.

Die Strukturierung der Planung erfolgt gemäß dem antizipierten Unterrichtsverlauf. Sieht man diesen als erfahrungsbasiert an, heißt das, dass die subjektiv aus dem Unterricht abgeleiteten Erfahrungen die Struktur der Unterrichtsplanung bestimmen und diese dann wiederum maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsdurchführung habe. Dies könnte für erfahrene Lehrende erklären, weshalb unterrichtliche Planungen keine große Varianz mehr aufweisen. Angehende Lehrende müssten insofern im Wesentlichen auf Erfahrungen zurückgreifen, die sie als Schüler oder Hospitanten gesammelt haben.⁶⁰ Problematisch ist dies insofern, als derartige Präkonzepte der Problemvereinfachung bzw. reflexiv verkürzten Routinebildung zuarbeiten und in ihren Grundlagen außerhalb der Bewusstheit bleiben und folglich leicht Unterrichte tradieren können. Bislang ist kaum untersucht worden, bei welchen planerischen Schritten wie auf Erfahrungsbestände und wie auf theoretisches Wissen darüber zugegriffen wird. Man muss aber noch weiter gehen und danach fragen, wie die LiV die beiden planerischen Hauptelemente überhaupt miteinander in Verbindung bringen. Man spekuliert, dass auch dieser Prozess in höchstem Maße erfahrungsbasiert ist. Weiterhin gibt es Hinweise, dass didaktische Planungsmodelle hierbei eine „Orientierungsfunktion“ übernehmen (vgl. Haas 1998), ohne dass das z. Z. recht durchschaut würde. Es erschöpft sich eher in unbestimmten Andeutungen, dass didaktische Planungskonzepte bei „der Ausbildung von Routinen ein Rolle zu spielen“ scheinen (Seifried 2009b: 194). Auch diese Orientierungsfunktion hängt in ganz besonderem Ausmaß wieder von den Erfahrungen im Umgang mit diesen Modellen ab (vgl. Teebrügge 2001).

Die inhaltliche und die szenische Gestaltung des Unterrichts müssen aufeinander bezogen werden, damit Handlungspläne entstehen. Und bei der Beschäftigung mit diesen drei Schwerpunkten nehmen Lehrende offenbar quer durch alle Fächer Hilfen, insbesondere in Form von Schulbüchern⁶¹, in Anspruch (vgl. Haas 1998; Brinkmann-Herz 1984 sowie Sageder 1992). Schulbücher übernehmen möglicherweise eine besondere Rolle bei der Verknüpfung inhaltlicher und inszenierender Planungsüberlegungen (vgl. Höhne 2003, 2005: 83 sowie Schalek 2007: 19). Es gibt Vermutungen, dass im kaufmännischen Bereich der Rückgriff auf Schulbücher für den auffallend

⁶⁰ „Prospective teachers experience more than 10.000 hours of an ‚apprenticeship of observation‘ through their own experiences as students before entering formal teacher preparation programs“ (Lortie 1975, zitiert nach Borko/Putnam 1996: 678).

⁶¹ Zur Funktion von Schulbüchern vgl. insb. Bamberger (1995), Thonhauser (1992, 1995) sowie Stein (2003).

geringen Anteil an Überlegungen zu thematischen Strukturen und zur Interpretation von Lehrplänen (vgl. Aerne 1990: 178ff. sowie Gerdsmeyer 1999) verantwortlich sein könnte.

Wenn Unterrichte maßgeblich aus den ihnen vorgeschalteten Unterrichtsplänen der Lehrkräfte resultieren und diese hierbei auf Erfahrungsbestände zurückgreifen, die oben beschrieben wurden, regt das die Frage an, anhand welcher Überlegungen bestimmte „Planungsstränge“ im Kontext der Unterrichtsplanung von LiV (die bislang kaum LehrROUTINEN gesammelt haben) präferiert und mit welchen inhaltlichen Substraten gefüllt werden. Es fragt sich auch, welche Erfahrungen LiV im Kontext von Unterricht bereits angesammelt haben und in welcher Beziehung die zu den aufzubauenden Planungssträngen stehen.

Wenn es gelingt, in dieser frühen Entwicklungsphase Lehrender die planerischen kognitiven Prozesse an der Schnittstelle von inhaltlicher und inszenierender Planung besser zu verstehen, versprache das zugleich die Möglichkeit, fachdidaktische und szenische Überlegungen gezielt so anzuregen, dass letztlich lebendigere, gehaltvollere, vermehrt individualisierende wie kooperierende und stärker selbstgesteuert ausgelegte Unterrichte wahrscheinlich werden. Das vorliegende Forschungsvorhaben konzentriert sich auf dieses strategisch so zentrale Schnittstellenproblem.

Sollte sich z. B. herausstellen, dass die fachdidaktischen Überlegungen der LiV die inhaltlichen Darstellungen der Schulbücher selten problematisieren, könnte gezeigt werden, dass die vorfindbaren „gleichförmigen“ Unterrichtsverläufe die fast „logische“ Konsequenz sind.

2.5.2 Folgefragen

Die Frage, welche Probleme und Erfahrungen das konkrete fachdidaktische Planen wirtschaftspädagogischer LiV beeinflussen und inwiefern sie die eigene unterrichtsbezogene Praxis berühren, ist nach wie vor ungeklärt (vgl. Seifried 2009b: 194). Man weiß also nicht, inwiefern angehende Lehrende im Rahmen des Planungsprozesses wissenschaftsbestimmtes Wissen (vor allem didaktische Planungskonzepte) entlang des Aufbaus der beiden zentralen Planungsgegenstände (Entwicklung des Fachinhalts und Auslegung der Lehrer-Schüler-Aktivitäten) mit ihren Erfahrungen in Verbindung bringen und wie das letztlich mit den professionellen Handlungskompetenzen zusammenhängt, die einer gehaltvollen, individualisierenden Praxis offensichtlich häufig nicht zuarbeiten (vgl. Sageder 1993; Seifried 2009a 128; Ziegler 2006: 537; Seifried 2006a: 88 sowie Gerdsmeyer 1999).

Man muss nun in einem ersten Schritt prüfen, mit welchen Begriffen Lehrerwissen grundsätzlich beschrieben wird, welche theoretischen Konzepte hierzu heranzuziehen

sind und wie man diese Konzepte für die hier vorliegende Fragestellung nutzen kann. Das soll nachstehend näher untersucht werden.

Ausgehend von den referierten Studien und der zwischengeschalteten Forschungsfrage schließt sich nun eine Analyse der „Inhalte der Wissensbasis, deren Entstehung und Genese“ an. Das schließt ein, sich für das Verknüpfen der darin unterschiedlich enthaltenen Wissens Elemente im konkreten Handlungsprozess zu interessieren, aber auch die „Kohärenz und Relationalität des Wissens, also die engere Verknüpfung (Struktur und Organisation) von Wissens Elementen (wissenschaftliche Systematik, Erfahrungsgebundenheit und fallspezifische Organisation des Wissens)“, zu betrachten sowie der „sachliche(n) Angemessenheit“ der unterschiedlichen Wissenstypen nachzugehen. (Bauer/Grollmann 2006: 274).

2.6 Beziehungen von Lehrererfahrungen und Lehrerwissen

Die bislang erarbeiteten Erkenntnisse zur Unterrichtsplanung angehender Lehrender zeigen ein nur diffuses Verständnis des Verhältnisses zwischen einem Wissensfundus, der sich anhand von Erfahrungen entlang unterrichtlicher Situationen aufzuschichten scheint (Erfahrungswissen) und jenem Wissensfundus, der wissenschaftsbasiertes Wissen (Theoriewissen) beinhaltet und hauptsächlich im Rahmen des universitären Studiums aufgebaut werden soll. Diese Dualität wird für viele Schwierigkeiten verantwortlich gemacht, denen Lehrende in ihrer beruflichen Praxis und Entwicklung begegnen. Die Erklärungsversuche münden stets in der Absicht, das Planungshandeln der Lehrenden im Kern auf eine Lücke zwischen (theoretischem, strukturellem) Wissen (über Unterrichte) und Handeln (welches dem Erfahrungswissen gleichgesetzt wird) zurückzuführen. Lehrende scheinen bei der Planung von Unterrichten auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen, theoretische Aspekte nehmen vor allem bei erfahrenem Personal eine untergeordnete Rolle ein. Dieses Phänomen bezeichnet man oftmals – wiederum mehr plakativ als erhellend – als Theorie-Praxis-Problem. Für Berufsanfänger existieren darüber hinaus kaum zuverlässige Befunde, hier spekuliert man vor allem über die Rolle, die das wissenschaftsbestimmte Wissen spielt. Sageder beispielsweise geht von diesem Theorie-Praxis-Problem aus, konkret untersucht hat er aber den Planungsprozess der Lehrenden nicht. Haas geht von einer Orientierungsfunktion aus und Seifried vermutet, dass theoretische Wissensbestände bei der Entwicklung des Planungswissens zu Beginn der Berufsbiographie irgendeine bewusste Rolle spielen müssen. (vgl. Seifried 2009a/b; Neuweg 2010; Sageder 1993; Teebrügge 2001; Haas 1998/2005 sowie sowie Gerdsmeyer 2010).

Da das Zusammenspiel von Erfahrungswissen, Wissenschaftswissen und Planungshandeln in den Studien, die bisher betrachtet wurden, nur diffus behandelt wurde, soll im folgenden Abschnitt versucht werden, eine schärfere theoretische Klärung dieser Ursache-Wirkungs-Vorstellungen zu erzielen. Das zentrale Interesse gilt der Frage: Wie hat man sich das Verhältnis von Erfahrungswissen und wissenschaftsbestimmten, theoretischem Wissen vorzustellen?

Insbesondere soll geprüft werden, ob sich die Kriterien finden lassen, mit denen LiV in ihrer Planungssituation ihre Wahrnehmungen über Unterrichte theoriebasiert analysieren und mit denen sie die „Verwendung“ oder Verarbeitung des theoretischen Wissens steuern. Soweit Ergebnisse gewonnen werden, sollen sie helfen, die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung auszudifferenzieren.

Wiederkehrend stößt man auf die These, dass sich Laientum vor allem dadurch von Professionalität unterscheidet, dass nur bei letzterer das Handeln zu wissenschaftsbestimmtem Wissen in Bezug gesetzt wird (vgl. Neuweg 2007a sowie Kunter/Baumert/Blum et al. 2011: 10). Damit geht die Vorstellung einher, dass Lehrende, wenn sie über universitär erworbenes Wissen verfügen, eigentlich andere (gemeint ist meistens: bessere) Unterrichte gestalten können sollten als die Unterrichte, die Anlass zu all den bisher referierten Studien gegeben haben. Das regt mit Blick auf die Forschungsfrage zunächst die Frage an, inwieweit und auf welchem Weg wissenschaftsbestimmtes Wissen überhaupt Einzug in die Planungshandlung erhalten kann? Es gibt dazu, wie bereits dargestellt, für den Bereich der Unterrichtsplanung viele Vermutungen. Es gibt aber auch Versuche, nicht die Planungsvorgänge selbst zu untersuchen, sondern die Lernmodi der lehrenden Akteure. Dazu werden auf einer theoretischen Ebene die grundsätzlichen Möglichkeiten durchgespielt, wie wissenschaftsbestimmtes Wissen, Erfahrungswissen und das Handeln von Lehrenden ins Verhältnis gesetzt sein könnten. Es haben sich dabei zwei Denkrichtungen bzw. zwei konzeptionelle Ansätze herausgeschält, die breit und ausführlich diskutiert werden. Diese heißen Differenz- und Integrationskonzeptionen und werden im Kontext der Lehrerprofessionalisierung immer wieder thematisiert (vgl. Nölle 2002; Neuweg 2004a/2010; Koch-Priewe 2002; Combe/Kolbe 2008 sowie Müller 2010).

Eine systematisierende Gegenüberstellung hat Neuweg (vgl. 2004a; 2005; 2007a; 2010; Combe/Kolbe 2008: 861; Müller 2010: 65 ff. sowie Bromme 1987) unterbreitet, die auf einer konzeptionellen Ebene analytische Abgrenzungen vornimmt und zudem auf die besondere Bedeutung des epistemischen Modus der Wissensbestände rekurriert. Neuweg (2005: 205) setzt sich vor allem mit der Frage auseinander, „ob und in welchem Maße Wissen an Können heranreicht und welcher Stellenwert daher der Erfahrung beim Könnensaufbau zukommt“. Damit scheint diese Diskussion für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutsam. Die beiden Konzeptionen sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden, was aufgrund einer Vielzahl von Überschneidungen hier und jetzt

nicht nötig und möglich ist. Im Kern diskutiert Neuweg die Konzepte mit Blick auf die Frage nach den Ursachen der Nichtverwendung wissenschaftsbestimmten Wissens im beobachtbaren Handeln.⁶² Diskussionspunkt ist, inwiefern Wissen und Handeln als voneinander getrennt zu betrachten sind. Diese Frage wird an späterer Stelle ausführlich aufgegriffen.

Die nun anknüpfende Betrachtung beschränkt sich zunächst einmal auf die Frage, woran der Einsatz und die Verwendung wissenschaftsbestimmten Wissens im Handeln planender Lehrender erkannt werden können.

2.6.1 Konzeptualisierungen zum Verhältnis von Wissen und professionellem Handeln

Neuweg (vgl. insb. 2004a; 2007a sowie 2010) entwarf eine Systematik des „Spannungsverhältnisses von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“ (Neuweg 2010: 36), die er eng mit „didaktischen Leitvorstellungen“ verzahnte. Über Bemühungen, eine „ausbalancierte[n] Wissenschafts- und Praxisorientierung“ (Neuweg 2007a: 7) zu modellieren, baute er die Systematik zu einem Gesamtkonzept der Lehrerbildung aus (vgl. Neuweg 2010).

Hierbei hat er zwölf Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen herausgearbeitet.⁶³ Es handelt sich um vorfindbare Möglichkeiten und sie sind daher als einander ergänzend und nicht abgrenzend zu betrachten (vgl. Neuweg 2004a: 2; 2010: 39; Nölle 2002; Koch-Priewe 2002: sowie Bromme/Haag 2008). Die Einbettung dieser unterschiedlichen Figuren in ein umfassendes, entwicklungsbasiertes Rahmenkonzept zur Lehrerprofessionalisierung erfolgte durch Neuweg aufgrund des Vorschlags von Dreyfus/Dreyfus (vgl. 1991: 37ff. sowie Neuweg 2004b: 296 ff.; Blömeke 2002: 81; Koch-Priewe 2002: 316 ff.). Er unterscheidet hierbei die zwei nachstehend wiedergegebenen „Konzeptkategorien“, in die die verschiedenen Muster von Relationen eingeordnet sind:

⁶² Das ist auch der Tenor weiterer Autoren, die diese Konzepte diskutieren. Der Streit dreht sich zentral immer wieder um die Fragen: Was könnten Ursachen für die Nichtverwendung wissenschaftsbasierten Wissens sein und welche Folgen hat dies für die Gestaltung der Lehramtsausbildung? Dabei wird deutlich, dass der wesentliche Unterschied nicht so sehr in der inhaltlichen Diskussion liegt, sondern in der makrostrukturellen Gestaltung des Lehramtsausbildungssystems in Deutschland. Nölle (2002: 49) konstatiert demnach: „Strittig ist also lediglich, welche Folgerungen aus dieser Annahme zu ziehen sind“.

⁶³ Neuweg (2007a) beschreibt zudem in sehr anschaulicher Weise das Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

Integrationskonzepte	Differenzkonzepte
(I) Technologie	(VII) Persönlichkeit
(II) Brille	(VIII) Erfahrung und Meisterlehre
(III) Mutterwitz	(IX) Anreicherung
(IV) Prozeduralisierung (Training)	(X) Reflexion
(V) Induktion	(XI) Interferenz
(VI) Parallelisierung	(XII) Konsekution

Abb. 1: Konzeptkategorien (Neuweg 2010: 36)

2.6.1.1 Die Integrationskonzeptionen

Das Verhältnis von Wissen und Handeln wird im Rahmen der Integrationskonzeption als sehr eng und verwoben beschrieben. Im Idealfalle überlagern sich beide Bereiche möglichst deckungsgleich. Wissen und Handeln sind beiderseits explizit zugänglich bzw. herstellbar, so die Annahme. Professionelles Handeln resultiert demnach daraus, dass eine wechselseitige Verbindung eingegangen wurde. Dadurch werden „träges Wissen“ (vgl. insb. Neuweg 2002c: 87 ff. sowie Neuweg 2007a: 2) und „blinde Routine“ außerhalb der Überblendung weitgehend vermieden. Außerdem resultiert aus dem Resultat einer gelungenen Verknüpfung „handlungsleitendes Wissen“ und reflektierte, d. h. durchdachte Handlungen (vgl. Neuweg 2007a: 8). Wird der Idealfall in der Wirklichkeit verfehlt, wird der mangelnde Einbezug theoretischen Wissens dafür verantwortlich gemacht. Diese Diskrepanz wird als ein Theorie-Praxis-Problem diskutiert, welches die Schwierigkeit beschreibt, objektive und subjektive Theorien zu verknüpfen. Der Transfer wissenschaftlicher Informationen in die vorhandenen erfahrungsbasierten subjektiven Theorien, wird als Zentrum des Professionalisierungsprozesses aufgefasst (vgl. u. a. Bromme 1995: 109

sowie Bromme/Sträßer 1990). Es werden verschiedene Konzeptionen vorgestellt, die unterschiedliche Möglichkeiten und Formen dieses Transfers enthalten. Ihnen ist die Zielvorstellung gemeinsam, dass der Lehrende stets „anwendet, was er weiß, und der umgekehrt zu begründen vermag, was er tut“ (Neuweg 2010: 37 sowie vgl. Baumert/Kunter 2006: 483). Zu den Konzeptionen im Einzelnen:

1. Technologie⁶⁴

Bei diesem Ansatz geht man von einer Höherwertigkeit des (akademisch gelehrten) wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem praktischen Wissen aus. Wissenschaftliches Wissen wird sowohl als notwendige als auch als hinreichende Bedingung professionellen Handelns aufgefasst. Professionelles Handeln wird so als ein hochgradig kognitiv regulierter Prozess verstanden (vgl. Neuweg 2007b sowie 2005). Die Wissensstruktur dieses handlungsleitenden Wissens hat ein technologisch-regelhaftes Format im Sinne „empirisch begründeter Wenn-Dann-Aussagen (oder Je-Desto-Aussagen)“ (Neuweg 2007b: 228).

2. Brille

Subjektive deklarative Wissensbestände werden als „intervenierende Variablen“ (Neuweg 2004a: 6) mit wahrnehmungs- bzw. problemdefinierendem Charakter interpretiert. Sie schieben sich – metaphorisch gesprochen – als Brille, also als Deutungsmuster, zwischen die (akademisch gelehrten) abstrakten Theorien und die konkrete Praxis (vgl. Neuweg 2007a: 6; Radtke 2004; Bromme 1992; 2004 sowie Neuweg 2004b: 329 ff.). Theoretisches Wissen kann demnach auch über eine Entscheidung für eine angemessene Vorgehensweise erkannt und berücksichtigt werden.

3. Mutterwitz

Es bedarf einer Kontextualisierungskompetenz, um das vermittelte theoretische Wissen nutzbar zu machen. Fehlt diese Kompetenz, so entsteht beim Erwerb des Wissenschaftswissens träges Wissen. Die Fähigkeit zur Kontextualisierung, zur „Urteilkraft“ (Neuweg 2004a: 4) wird als nicht akademisch lehrbar beschrieben. Es bedarf praktischer Erfahrung und der Einübung fallbezogenen Wahrnehmens, damit Wissen „angewendet“ werden kann (vgl. Neuweg 2002b: 19).

4. Prozeduralisierung (Training)

Ein anderer Grund für die Entstehung trägen Wissens kann in der unzureichenden Verinnerlichung der deklarativen Wissensbestände liegen. Als Lösung wird vorgeschlagen, über ein ausgeprägtes Training die Umwandlung des Wissens in eine prozedurale Form anzustreben. Professionelles Handeln wird hier als Rückgriff auf unbewusst gewordene Handlungsregeln verstanden.

⁶⁴ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Modellierung findet sich in Neuweg 2007b.

5. Induktion

Hier wird der Umkehrung einer Abfolge nachgegangen, der zufolge Kompetenzentwicklung sich zunächst immer der Theorie und erst dann der Praxis zuzuwenden habe. Nach der induktiven Auffassung schreiten Erkenntnisse demgegenüber von konkreten Einzelerfahrungen hin zu abstrakteren Allaussagen. Über eine Konfrontation des subjektiven Wissens mit wissenschaftlichen Theorien soll Erfahrungswissen „gefestigt, korrigiert oder überhöht“ (Neuweg 2004a: 7) werden. Zentrales Vehikel dazu sind reflexive Tätigkeiten.

6. Parallelisierung

Anknüpfend an die Brillenkonzeption, die für bewusstes und komplexes Erfahren die Nutzung reichhaltiger, theoretisch legierter Begriffe nahe legt, kann auch dem Umkehrschluss nachgegangen werden, dass umfassende theoretische Angebote ohne konkrete Kontextualisierungsmöglichkeit (Erfahrung) unverstanden bleiben. Hieraus wird „ein möglichst enges und permanentes Ineinander von Anschauung beziehungsweise Handlung und Verbegrifflichung“ (Neuweg 2010: 37 sowie 2004a: 8) abgeleitet.

2.6.1.2 Die Differenzkonzeptionen

Dieser Ansatz betont, dass die beiden betrachteten Wissenstypen nicht zu verschmelzen sind. Einerseits habe man es mit Reflexions- bzw. Begründungswissen zu tun, welches „am Maßstab der unmittelbaren Handlungsrelevanz gar nicht abzutragen ist“ (Neuweg 2007a: 10), andererseits stoße man auf ein selten durch explizit hinterlegtes Wissen zu beschreibendes Handeln. Solche Bereiche könnten entgegen der Annahme der Integrationsthese nicht ineinander aufgehen (vgl. Neuweg 2004a: 1; 2002b; 2004b; 2005; 2007a; Nölle 2002; Müller 2010; Blömeke 2002: 55; Combe/Kolbe 2008: 864 sowie Kolbe 2001: 198).

Praktisches Wissen ist in den angenommenen Fällen nicht durch allgemeine, verbalisierbare Handlungsregeln hinterlegt, sondern es zeigt sich primär im Handlungsvollzug und kann vom Handelnden oder einem Beobachter nur partiell verbalisiert bzw. rekonstruiert werden⁶⁵ (Neuweg 2002b: 16 ff.). Koordinationen und Entscheidungen im Kontext von Handlungen würden demnach auch ein unreflektiertes „Handhaben“ von Handlungsproblemen unabhängig von Wissen und Erkenntnis erlauben (vgl. Blömeke 2002: 63 ff.).

⁶⁵ Bauer/Grollmann (2006: 272) leiten aus der Differenzthese im Kontext der Berufsschullehrendenforschungen die Forderung ab, dass es hierzu einer „objektiven Betrachtungsweise der spezifischen Aufgaben und Anforderungen sowie der Analyse der subjektiven Aufgabenrepräsentation und Wissenstransformation in pädagogisches Handeln“ bedarf.

1. Persönlichkeit

Erklärungen, für die Lücke zwischen dem, was jemand artikuliert, und dem, wie er tatsächlich handelt, können auch in der Persönlichkeit des Lehrenden verwurzelt liegen. (Beschreibbar wäre sie beispielsweise mit dem Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeitspsychologie (Big Five), das die biografisch sedimentierte Ausprägung der mehrpoligen Variablen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenheit zur Charakterisierung von Personen verwendet. Das soll hier nicht vertieft werden (vgl. z. B. Zimbardo/Gerrig 1999: 525). Die These von der Formbarkeit des professionellen Lehrenden im Rahmen von Bildungsprozessen findet hier seine Grenze. Professionelles Handeln würde in solchen Konzeptionen durch das Angebot von Beratungen oder Therapien befördert.

2. Erfahrung und Meisterlehre

Professionelles Handeln wird hier in besonderem Maße auf Erfahrungen zurückgeführt. Dieses ist daher nicht akademisch lehrbar, sondern muss subjektiv anhand bedeutsamer Situationen im konkreten Handlungsfeld aufgebaut werden (vgl. Neuweg 2002c: 92 sowie 2002b: 17 ff.; Koch-Priewe 2002: 315). Wissen ist im Handeln selber zu verorten, was seine Benennung als „implizites Wissen“ rechtfertigt (vgl. Neuweg 2006b sowie 2000b; 2002b; 2004b: 317 ff.). Handlungen beruhen auf einem Passungsabgleich, bei dem eine aktuelle Situation mit Hilfe vormals erlebter Situationen eingeschätzt wird. Dieser Vorgang kann „theorieimprägniert“ sein⁶⁶, dazu bedarf es aber anreichernder Prozesse (Neuweg 2002b: 22 sowie Blömeke 2002: 59 ff.).

3. Anreicherung

Anreicherungskonzepte nähren sich aus der Kritik am Erfahrungs- und Meisterlehremodell mit dem Ziel, Erfahrungswissen nicht bloß aus Beobachtungen heraus aufzubauen. Erfahrung alleine⁶⁷ bewirke möglicherweise eine Entprofessionalisierung, die in „negatives Lehrverhalten“ münde (Bromme/Haag 2008: 811 sowie Koch-Priewe 2002: 318 sowie Neuweg 2007b: 242).

4. Reflexion

Das Konzept der Reflexion baut auf den Überlegungen zur Erfahrungs- und Meisterlehrekonzeption und zur Forderung nach Anreicherung auf (vgl. Neuweg 2005: 211 ff.; 2007a: 10 ff.). Der Professionalisierungsprozess „ist dann zu konzipieren als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und

⁶⁶ Daher sind Lehrerbefragungen, die nach der Wissensbasis ihres Handelns fragen, mit Vorsicht zu interpretieren, wenn aus der expliziten Verbalisation geschlossen wird, theoretisches Wissen fände keinen Eingang in das Handeln erfahrener Lehrender (vgl. Terhart 1994).

⁶⁷ Insofern man hierunter ein Handeln auffasst, dass sich an einer zum Handlungsfeld gehörenden Bezugswissenschaft orientiert.

Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2004a: 16). Zielsetzung ist eine qualitative Weiterentwicklung des Erfahrungswissens (vgl. Dick 1996; Koch-Priewe 2002: 314; Rumelhart/Norman 1978 sowie Bromme/Haag 2008). Theorien werden nicht als zu „erlernender“ Wissenskanon verstanden, sondern vielmehr als Reflexionsgerüst für die kognitive Verarbeitung von Erlebnissen und Situationen⁶⁸ (vgl. Neuweg 2002b; Baumert/Kunter/Blum et al. 2011: 11). Theoretisches Wissen wird hierbei in der „Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung“ (Neuweg 2004a: 17 sowie 2005) erkennbar. Professionelle Lehrende erkennt man demnach anhand der Ausformung eines analytischen Habitus (vgl. Bromme/Haag 2008: 810 ff.).

5. Interferenz

Konzepte der Interferenz beschreiben das Verhältnis von Handeln, Wissen und Reflexion als wechselseitig störanfällig (vgl. Neuweg 2002b: 13). Eine konsequent durchgehaltene Selbstaufmerksamkeit kann, am Beispiel des Tausendfüßersyndroms erklärt, zu Handlungen führen, die sich selbst im Wege stehen (vgl. Neuweg 2002c: 90 sowie 2002a: 105 ff.).

6. Konsekution

Der Gedanke der Konsekution umfasst die fünf Differenzkonzepte und überführt diese in die Makrostruktur der Ausbildungssysteme für Lehrende. Die deutsche zweiphasige Lehrerbildung ist entlang dieser übergeordneten Rahmung organisiert.

Nun stellt sich die Frage, was diese Konzeptentwicklungen zur Bearbeitung der Forschungsfrage der vorliegenden Studie beisteuern, die das Phänomen sich tradierender „gleichförmiger“ Unterrichte aus den Ursachen der Unterrichtsplanung und den damit verbundenen Professionalisierungen der Lehrenden erklären will? Die Konzepte beschäftigen sich im Grunde nicht wirklich eingehend mit den Planungsprozessen von Lehrenden, sondern diskutieren mehr die denkbaren Eigenschaften und Organisationen der Informationsumwelt angehender Lehrender. Da diese Lernumgebungen aber auf das Planungsverhalten Einfluss nehmen können, sollen die Ansätze nachfolgend genauer betrachtet werden.

⁶⁸ Aufgrund der relativen Ähnlichkeit zum Induktionskonzept nennt Neuweg drei Abgrenzungskriterien: Erstens sind Reflexionskonzepte nicht an vorhandenen objektiven Wissensbeständen, sondern primär an subjektiven Prozessen orientiert. Zweitens ist der Reflexionsprozess ein zirkulärer Rückübersetzungsprozess, der objektivierte Wissensbestände als Zwischenschleife integriert, letztlich aber wieder bei der konkreten Erfahrung aufhört. Drittens ist er in der direkten Fortführung des zweiten Kriteriums als „unabschließbares Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion“ (Neuweg 2004a: 17 sowie Kolbe 2004: 222 ff.) aufzufassen.

2.6.1.3 Zusammenfassende Überlegungen

Prüft man, ob die eben vorgestellten Konzeptionen unbeschadet ihrer Verschiedenartigkeit auch Gemeinsamkeiten aufweisen, dann fällt vor allem auf, dass fast durchgängig zwischen wissenschaftsbestimmten Wissensbeständen und erfahrungsbaasiertem Wissen eine vermittelnde Instanz vermutet wird, die je nach Sichtweise entweder verknüpfend oder aber produzierend wirkt.

Reflexionen nehmen bei der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis die zentrale Rolle ein. Mit Hilfe von Reflexionen verändern Lehrende das bereits existierende Wissen ganz erheblich (Integration) oder aber sie produzieren – von Grenzfällen abgesehen – mit Hilfe der Reflexionen eine ganz neue Wissensart (Differenz). Dabei unterscheiden sich die beiden Konzeptfamilien im Kern vor allem aufgrund ihrer Auffassungen zur zeitlichen Distanz, die bei der Verknüpfung einzuhalten ist.

Weiterhin existieren zwei Subkonzepte, das der Induktion und das der Reflexion. Beide sind einander nach Auffassung von Neuweg sehr ähnlich (vgl. Neuweg 2004a: 17). Sie können zudem in der vorliegenden Studie als Heuristik verwendet werden, mit der Absicht, sie qualitativ zu füllen und dadurch Mängel in den bisherigen Untersuchungen auszugleichen, die den inneren Prozessen der Subjekte nicht immer konsequent nachgehen.

Die Entstehung und die Weiterentwicklung des Planungswissens werden vor allem auf Erfahrungen zurückgeführt. Im Kontext der beiden Subkonzepte nehmen Erfahrungen „eine herausragende Bedeutung“ ein (Neuweg 2004a: 16 sowie 2010: 37 ff.). Das Planungswissen von Lehrenden wurde weiterhin als ein Wissen beschrieben, das entlang berufspraktischer Anforderungen entsteht. Auch diese Prämisse wird im Rahmen der beiden Subkonzepte aufgegriffen, indem sie den erlebten Erfahrungen innerhalb eines Handlungsfeldes potentiell wissensverändernde Funktionen zuschreiben (vgl. Neuweg 2004a: 13). Offensichtlich gibt es eine Rückwirkung von Erfahrungen auf das Wissen der Planenden und andererseits gibt es eine Rückwirkung des Wissens auf die Verarbeitung von unterrichtlichen Erlebnissen.

Das Planungswissen könnte demnach durch Lehrende eigenständig anhand besonderer Ereignisse konstruiert werden. Die Verarbeitung eines jeden weiteren bedeutsamen „Ereignisses“ kann zur Veränderung des Erfahrungswissens führen. Dabei werden Reflexionen als ‚kognitive Vehikel für den Transfer‘ wissenschaftsbestimmten Wissens verstanden, anhand derer eine „Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ gelingen soll (Neuweg 2005: 16). Das ist zwar nicht viel mehr als eine (aussagenlogisch schwache) Kann-Aussage, aber sie wird eigentlich immer im Sinne einer positiven Möglichkeit artikuliert und interpretiert. Die Möglichkeit, dass Theoriewissen im Planungsprozess erheblich deformiert werden könnte, um subjektive Dissonanzerfahrungen auszuräumen, wird kaum in Erwägung gezogen. Genau diese Beobachtung wird uns aber im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung noch intensiv beschäftigen müssen.

2.6.2 Begriffsbestimmung des Lehrererfahrungswissens

Wissenschaftsbestimmtes Wissen wird Neuweg zufolge primär über die durch Planende getätigten Reflexionen sichtbar.

Damit ist aber noch nicht geklärt, wie man sich die Verarbeitung von wissenschaftsbestimmtem zu praktischem Wissen oder vielleicht auch umgekehrt vorzustellen hat. Weiterhin bleibt unklar, was die reflexiven Werkzeuge der Lehrenden sind bzw. wie die Struktur dieser Werkzeuge zu verstehen ist, auf welche kognitive Basis sie möglicherweise zugreifen und wie man sich das Zusammenspiel in der konkreten Handlungssituation vorzustellen hat. Weiterhin ist der Begriff der Reflexion noch nicht spezifisch genug beschrieben worden. Es fragt sich mit Blick darauf, wann Reflexionen im Planungsprozess zu beobachten sein könnten, was Strukturmerkmale von Reflexionen sind, wie man sich Reflexion aus prozessualer Sicht vorzustellen hat und ob es unterschiedlich handlungswirksame und wissenswirksame Reflexionen gibt.

Die Unterscheidung allein zwischen theoretischem und praktischem Wissen ist mit Blick auf die wahrgenommene Problematik (diffuse Orientierungsfunktion der Theorien) und die damit verbundene Forschungsfrage weiterhin von zu geringer Spezifizierung. Mit Blick auf die Frage nach der Entstehung der beiden Planungsstränge und deren Zusammenführung bedarf es somit weiterer theoretische Erklärungswege.⁶⁹

In der Forschungslandschaft zum Zusammenhang von Lehrerhandeln und -wissen existiert eine sehr weit verbreitete Kategorisierung, die anhand des Grades des Handlungsbezugs vorgenommen wird (vgl. insb. Ziegler 2006: 533; Leuchter et al. 2008: 168; Kuntze 2008: 168; Dann 1994: 168; Seidel 2003: 33; Seifried et al. 2006: 236; Seifried 2006a: 77; Seifried 2006b: 110; Seifried 2009a: 37; Baumert/Kunter 2006; Fried 2004 sowie Leuchter et al. 2006: 565).

Man distanziert sich hierbei von der Unterscheidung in Theorie und in Praxis und baut Kategorien auf, die einerseits als eher handlungsleitend und andererseits als eher handlungsbegründend bezeichnet werden (vgl. Leuchter/Reusser/Pauli/Klieme 2008; Leuchter/Pauli/Reusser/Lipowsky 2006; Baumert/Kunter 2006; Ziegler 2006). Diese Kategorien greifen die Theorie- und Praxis-Problematik zwar mit auf, rücken sie aber nicht in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen.⁷⁰ Im Zentrum steht auch hier der Aspekt der Reflexion und dessen Bedeutung für beobachtbares Handeln. Entlang dieser Prämissen zum Zusammenhang von Lehrerwissen und Lehrerhandeln geht man davon aus, dass Lehrende deklaratives Wissen und prozedurales Wissen bei der Ausführung einer Handlung miteinander verbinden müssen. Wenn man vom Theorie-Praxis-Problem spricht, dann meint man in diesem Zusammenhang oftmals das

⁶⁹ Auch an dieser Stelle überschneiden sich die beiden durch Neuweg beschriebenen Konzeptionen.

⁷⁰ Es stellt sich damit die Frage, ob die analytische Trennung in Theorie und Praxis innerhalb dieser Darstellungen überhaupt aufrechterhalten lässt.

Phänomen, dass deklaratives Wissen keinen Einzug in beobachtbares Handeln erhält. Deklaratives Wissen, so die Annahme, beinhaltet vor allem theoriebasiertes, semantisch organisiertes, abstrahiertes Wissen. Ihm wird zuvorderst eine begründende, legitimierende Funktion unterstellt. Prozedurales Wissen beinhaltet vor allem an Handlungen entlang organisierte kognitive Strukturen. Es scheint ein Wissen zu sein, das sehr dicht entlang alltäglicher, lebensweltlicher Bezüge organisiert ist und wird als eine Struktur aufgefasst, die vor allem das bevorratet, was zum Ausführen von Handlungen notwendig ist. Die Anwendung, Verwendung oder Entwicklung professionellen Lehrerwissens nimmt diesen Erklärungen zufolge seinen Ausgangspunkt bei der Integration deklarativen Wissens in prozedurale Bestände. Zur Verknüpfung dieser beiden Elemente bedarf es der dritten Wissensform, des metakognitiven, reflexiven Wissens.

Unterrichtsplanung nimmt hierbei eine entscheidende „theoretische wie praktisch(e)“ Rolle ein. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrende bei der Unterrichtsplanung deklarative und prozedurale Strukturen im Handeln zusammenführen müssen (Wahl 2006: 34).

Das funktionale Zusammenspiel dieser drei so bedeutsamen Kategorien unterliegt im Bereich der Wirtschaftspädagogik und insbesondere im Kontext der konkreten Unterrichtsplanung Spekulationen (vgl. Ziegler 2006: 537/545; Seifried 2009b: 194; Seifried 2009a: 115 zudem vgl. Baumert/Kunter 2006: 499 sowie Leuchter et al. 2008: 181). Auffassungen, die weiterhin von der eindimensionalen Trennung in Theorie und Praxis ausgehen, ohne diese aber auf den konkreten Handlungsprozess zu beziehen, laufen daher für die hier vorliegende Forschungsfrage ins Leere. Ein Ansatz, diese grobe Dichotomie zu überwinden, lautet: „Wenn es (Wissen, J. P.) durch die Reflexion von subjektiven Erfahrungen in und mit der pädagogischen Praxis gewonnen wurde, kann man von ‚Praxiswissen‘ sprechen; wenn es aufgrund von regelgeleitetem Reflektieren über pädagogische Wirk- und Geltungszusammenhänge entstanden ist, von ‚Theoriewissen‘“ (Fried 2002: 12 sowie vgl. u. a. Combe/Kolbe 2008; Baumert/Kunter 2006; Nölle 2002; Neuweg 2007a; Radtke 1996; Bauer/Gollmann 2006; Radtke 2004 sowie Bommers/Dewe/Radtke 1996).

Die Aufschlüsselung des Wissens in unterschiedliche Wissensbereichen ist aber noch weiter gegangen, um die Struktur und die Inhalte des Lehrerwissens besser beschreiben zu können (Bromme 1992a sowie Shulman 2004). Jeder Wissensbereich bündelt einen spezifischen Inhalt – fachinhaltliches, didaktisches, pädagogisches Wissen usw. – und jeder wird annahmegemäß im Kontext der Unterrichtsplanung herangezogen. Diese Wissensbereiche können auf unterschiedliche Weise kognitiv repräsentiert sein (vgl. Shulman 1991: 153 ff.; Blömeke 2002: 81; Baumert/Kunter 2006 sowie Bromme/Haag 2008: 810). Sie übernehmen bei der planerischen Zusammenführung der zuvor benannten Wissensformen eine bedeutsame Rolle ein. Auch

hierzu gibt es eine Vielzahl von Vorstellungen, die sich aber, wenn man sich wieder auf die Gemeinsamkeiten konzentriert, nicht unversöhnlich gegenüberstehen.

Im Rahmen dieser Diskussionen scheint sich ein Vorschlag durchgesetzt zu haben, der Ende der achtziger Jahre und Anfang der neunziger Jahre durch Shulman und Bromme erarbeitet wurde. Viele aktuelle Studien, die sich mit der Struktur und den Inhalten des Lehrerwissen befassen, greifen auf diesen Vorschlag zurück und differenzieren ihn zum Teil aus (vgl. Lange et al. 2012: 57; Riese/Reinhold 2012: 113; Baumert/Kunter 2006; Borowski et al. 2010; Kunter/Baumert/Blum 2011; Blömeke et al. 2008). Analog zur Auffassung Zieglers (2006: 545) wird im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit daher in pragmatischer Art auf diesen Vorschlag zurückgegriffen, konzeptuelle Fragen werden ausgeblendet.

Professionelles Lehrerwissen wird aus dieser Perspektive nicht als eine Addition der Wissensbereiche verstanden. Vielmehr geht man davon aus, dass Elemente aus verschiedenen Bereichen in gesammelte Erfahrungen eingefügt werden. Viele pädagogische Entscheidungen in der Handlungspraxis beruhen auf beruflichen Erfahrungen, die wissenschaftsfundiert sein können.

Es wird dieser Auffassung gefolgt und es wird davon ausgegangen, dass das Planungs-handeln Lehrender darauf basiert und die beiden Planungsstränge auf diese Art und Weise entstehen. Im empirischen Teil der Untersuchung soll aber die Plausibilität dieser Auffassung mit überprüft werden.

Die angesprochene Unterscheidung zwischen den Gegenständen der Wissensbereiche und der Art ihrer kognitiven Repräsentationen ist von besonderer Bedeutsamkeit, „da sich so erklären lässt, weshalb die Ausbildung und Entwicklung von Expertise eine weite Palette an Lernmöglichkeiten erfordert“ (Bromme/Haag 2008: 810). Diese Auffassung knüpft an die Prämissen aktueller Studien, wie z. B. die der COAC-TIV Studie an. Auch hier wird davon ausgegangen, dass aus dem Zusammenspiel von verarbeiteten Erlebnissen oder Situationen und wissenschaftsbestimmtem Wissen ein neuartiges Wissen resultiert. Man vertritt hier allerdings die These, dass wissenschaftsbestimmtes Wissen bei der Entstehung von Lehrerwissen „den konzeptuellen Rahmen für die Deutung und Ordnung praktischer Erfahrungen“ aufstellt (Kunter/Baumert/Blum et al. 2011: 10). Es wird aber im Verlauf der Studie zu prüfen sein, ob das nicht eher eine normative Setzung ist, die das Hoffen von Lehrerbildnern ausdrückt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der untersuchten Kategorie des Vorwissens bzw. die der subjektiven Strukturen die der Planung vorgängig sind, sowie dass der kognitiven Repräsentation dieser Vorstrukturen offenbar eine herausragende Bedeutung zugesprochen wird. Sie scheinen bedeutsam für Unterrichtsplanungen und folglich auch die weitere Entwicklung der Professionalität von Lehrenden.

Im Rahmen des sich nun anschließenden Abschnitts sollen diese kognitiven Strukturen daher noch etwas näher betrachtet werden. Sie wurden in den bisher herangezogenen

Untersuchungen nicht immer klar genug gefasst. Im Anschluss wird dann ausführlich auf die Rolle dieser Strukturen und der damit verbundenen Vorgänge im Planungsprozess eingegangen. Dabei steht dann vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie und an welchen Stellen die unterschiedlichen Planungsgegenstände so aufeinander bezogen werden, dass daraus ein Handlungsplan entsteht.

2.7 Kognitionspsychologische Strukturbeschreibungen

2.7.1 Handlungsbegründende Strukturen

Normen und Werte als herausragende Ausformungen deklarativen Wissens werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ein Wissen bezeichnet, das die Ausrichtung von Handlungen von einer „abstrakteren Ebene“ her steuert. Normen und Werte werden in Anlehnung an Shulman als besonders bedeutsame Konstrukte des deklarativen Wissens (vgl. Ziegler 2006: 533 sowie vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006: 481; Leuchter et al. 2008: 168; Dick 1996: 128 ff.; Schraw 2006: 247; Hacker 2006: 617; Mammes 2008: 49; Dann 2008: 187; Leuchter et al. 2006: 565; Blömeke 2002: 81 sowie Combe/Kolbe 2008: 860) bezeichnet, dieser Auffassung wird hier gefolgt (vgl. Shulman 2004: 206 ff. sowie Dick 1996).

Man geht davon aus, dass dieses Wissen vor allem in Entscheidungs- und Begründungssituationen explizit zur Handlungsorientierung herangezogen wird (vgl. Dann 2000: 89 sowie vgl. Leuchter et al. 2008: 168; vgl. Seifried 2006b: 111; vgl. Kuntze 2008: 168 sowie Dann 1994: 169). Ihm kann hier eine Art „Leuchtturmfunktion“ zugeschrieben werden, weil es Aussagen allgemeinerer Art beinhaltet (vgl. Schraw 2006; Fischer/Wecker 2006: 66 sowie Edelmann 2000: 146 ff.). Normen und Werte sollen einerseits als eine Zustandsbeschreibung verstanden werden, die früher oder später realisiert wird. Andererseits ist davon auszugehen, dass sie insbesondere die Funktion erfüllen „Wahrnehmungen und Erfahrungen zu erklären und Erwartungen zu entwickeln“ (Ziegler 2006: 528). Es wird hier angenommen, dass sie zur Interpretation von Situationen, zur Entwicklung von Handlungsplänen, zur Handlungsausführung und zur nachträglichen Handlungsbewertung herangezogen werden (vgl. Wahl 1991: 22, Dann 1994: 165 sowie Combe/Kolbe 2008: 862 ff.). Wissenschaftsbasiertes Wissen (Theorien) kann diese deutende Funktion beeinflussen (vgl. Schraw 2006) – und in Ausbildungsprozessen soll es das sogar.

Die Normen und Werte, die in der Unterrichtsplanung zentral sind, werden vielfach als abstrahiertes, semantisch organisiertes Ergebnis einer mehr oder minder wissen-

schaftswissensbasierten Verarbeitung von Erlebnissen und Situationen verstanden (vgl. u. a. Seel 2003: 55; Tenorth 2006: 589; Fischer/Wecker 2006: 66; Blömeke 2002: 52 ff.; Kolbe 2001: 193; Neuweg 2010: 45; Wahl 1991; Bromme 1992 sowie Neuweg 2010: 37; 2005). Normen und Werte ziehen sich weiterhin quer durch das gesamte Lehrerhandeln (vgl. Shulman 1991; Leuchter/Reusser/Pauli/Klieme 2008; Leuchter/Pauli/Reusser/Lipowsky 2006; Baumert/Kunter 2006: 483 sowie Mammes 2008). Das würde es nahe legen, sie im Rahmen eines ganz anderen Schematyps zu diskutieren: als Teil individueller Selbstkonzepte. Sie spielen in ihnen tatsächlich eine zentrale Rolle. Dieser Schematyp ist gut untersucht, leistungsfähig bei der Rekonstruktion subjektiver Handlungen und Urteile sowie aufgrund der rekursiven Binnenkonstruktion in seinen Entwicklungslinien vergleichsweise durchsichtig. Mit Blick auf die angestrebte empirische Untersuchung würde es aber zu gravierenden Verschiebungen im Design und in den Untersuchungsschwerpunkten kommen, wenn man das Problem der Tradierung „gleichförmiger“ Unterrichte auch durch Berufsanfänger vom Standpunkt der Selbstkonzepte her angehen würde. Der Fokus würde sich in Richtung der Persönlichkeitspsychologie verschieben. Das wäre durchaus interessant, würde aber ein offenbar nicht unerheblich überindividuell und systematisch begründetes Phänomen in individuellen Kontexten auszuleuchten versuchen. Das muss nicht unfruchtbar sein und die vorliegende Untersuchung kann sich aus dieser Polarität auch nicht ganz befreien, weil der Kreis der Versuchspersonen recht begrenzt bleibt, der breiteren Suchrichtung wird hier jedoch der Vorzug gegeben. Da die Studie im empirischen Teil nachzuweisen versucht, dass eine Reihe von Störungen im Planungsprozess aus der besonderen Rezeption und Handhabung von Normen resultiert, können sie hier nicht aus der „theoretischen Betrachtung“ ausgeklammert werden. Sie werden daher zu den eher handlungsnahen Schemata in Beziehung gesetzt und der Kreis der betrachteten Werte und Normen wird gedanklich auf jene begrenzt, die pädagogisch und didaktisch „deklariert“ werden. Zur Vertiefung der Befunde könnten weitere Untersuchungen der Selbstkonzepte von Berufsanfängern daher sinnvoll sein. Im Folgenden geht es aber zunächst nur darum, den Verknüpfungen der Werten und Normen mit handlungsnahen Schemata nachzugehen.

Begriffliche Vielfalt

In aktuellen Diskussionen gibt es zu Wissensstrukturen, die aufgrund ihres Bezugs zu Normen und Werten die oben genannten orientierenden und deskriptiven Funktion übernehmen, keine eindeutige Bezeichnung (vgl. Mammes 2008: 50; Leuchter/Reusser/Pauli/Klieme 2008; Ziegler 2006 sowie Seifried 2010). Es existieren einerseits Versuche, dieses Wissen anhand seiner Nähe zu wissenschaftlichen Theorien

zu kategorisieren^{71,72} (vgl. Shulman 1991: 153; Baumert/Kunter 2006: 482 sowie vgl. Blömeke 2002: 82 und Dick 1996: 126 ff.), und es gibt andererseits Versuche, mit diesem Wissen immer wieder andere Begriffe und Forschungsprogramme zu verbinden (vgl. Ziegler 2006: 526 ff. sowie Seifried 2009a). Dabei kann man schnell den Eindruck gewinnen, den Überblick zu verlieren (vgl. Seifried 2009a: 335). In all der Vielfalt zeigen sich doch ein paar zentrale Gemeinsamkeiten. Auf der einen Seite werden in diesem Wissen wissenschaftliche Instrumente gesehen, die zur „Beschreibung von psychischen Strukturen von Lehrpersonen“ (Ziegler 2006: 526) herangezogen werden. Andererseits teilt man die Einschätzung, dass die Konstrukte Funktionalität übernehmen: Sie werden als „übergreifende Grundausrichtungen bzw. Bündel von Vorstellungen“ verstanden, die „die Wahrnehmung vorstrukturieren und in Handlungssituationen einen schnellen Zugriff auf Strategien ermöglichen“ (Seifried 2010: 203; vgl. Ziegler 2006: 532; vgl. Seifried 2006a: 80, Seifried 2006b: 110 sowie ebd. 2009a: 106 ff.). Es ist auch die Rede davon, dass sie „kognitive Orientierungen“ bereitstellen (Mammes 2008: 50). So ganz sicher ist man sich bei der konkreten Funktion dieses Wissens aber nicht (vgl. z. B. Baer et al. 2011: 87; Baumert/Kunter/Blum et al. 2011: 14 sowie Müller 2010). Zumindest wird diesem Wissen forschungslinienübergreifend eine bedeutsame Rolle für das Lehrerhandeln zugewiesen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 481; Baumert/Kunter/Blum et al. 2011; Brunner et al. 2006: 523ff. sowie Schulte et al. 2008: 270). Weil auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass es eine bedeutsame Rolle im Planungsprozess einnimmt, aber keine Einigkeit über die Art und Weise des Einflusses besteht, soll auch dieser Aspekt im empirischen Teil der Untersuchung beachtet werden. Man nimmt an, dass diese Wissensbestände schematisch organisiert sind (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 40; vgl. Schraw 2006: 247; vgl. auch Edelmann 2000: 146). Lebensweltbezogene Schemata strukturieren Erfahrungen in ganz spezifischer Weise und sollen hier zum Ausgangspunkt von Wissenserwerbsprozessen und Handlungsprozessen gewählt werden (vgl. Rumelhart 1980 sowie vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988: 124). Die Verortung dieses Konzepts des deklarativen Wissens innerhalb des kognitionspsychologischen Gefüges der Wissensformen verdeutlicht die nachstehende Grafik.

⁷¹ Lehrerhandeln resultiert demnach aus der Orchestrierung a) von spezifischem, erfahrungsgesättigtem, deklarativen und prozeduralen Wissen, b) von Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien und normativen Präferenzen sowie Zielen, c) von motivationalen Überzeugungen und d) aus metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2006: 482 sowie Borowski et al. 2010).

⁷² *Prinzipien* sind wissenschaftlich geprüfte bzw. gewonnene Erkenntnisse, die der empirischen Forschung entspringen sind. *Maximen* haben keine theoretisch-wissenschaftliche Grundierung, es sind Ideen, die ohne systematische wissenschaftliche Überprüfung der Handlungspraxis, einem kollektiv geteilten Erfahrungsbestand entnommen sind. *Normen und Werte* als „commitments“ sind weder theoretischen noch praktischen Ursprungs noch haben sie eigene ethisch-moralische Auffassungen von richtigem oder falschem Handeln als Ursprung und stellen das Zentrum des deklarativen Lehrwissens dar (vgl. Dick 1996: 130).

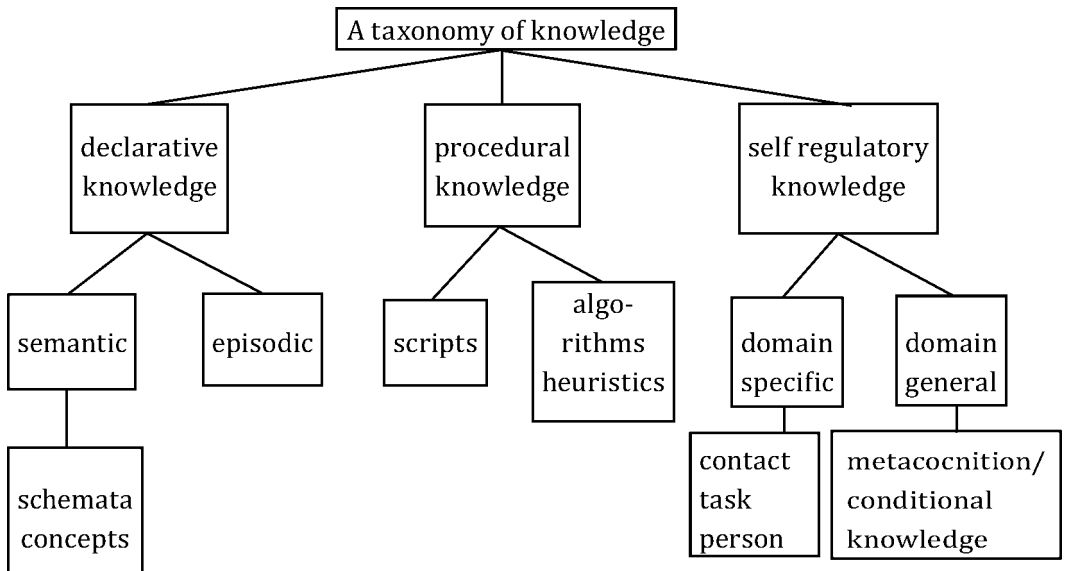


Abb.2: Taxonomie der Wissensformen (Schraw 2006: 247; vgl. zudem Edelmann 2000: 157; Bromme/ Haag 2008: 810; Hacker 2006: 617; Combe/Kolbe 2008: 860; Mammes 2008: 49; Blömeke 2002: 81; Dann 2008: 187).

2.7.2 Schemata

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit spielen Scripts eine große Rolle: Sie sind ein Typ von Schema – neben einer Reihe von Vorschlägen mit anderen Typen. Es kommt dem Forschungsinteresse entgegen, dass davon auszugehen ist, dass ein Teil der in den Scripts strukturell hinterlegten Aspekte (Eigenschaften, Rollen, Konditionen, Handlungsgegenstände, Ausgangsbedingungen und Ergebnisse) insbesondere aufgrund von Schwierigkeitserfahrungen explizit thematisiert werden (können). Die Aspekte (z. B. subjektive Auffassungen von „gutem“ Unterricht oder Vorstellungen, was als schülergesteuerter Unterrichte gelten kann) sind semantisch organisiert. Sie müssten in einer konkreten Situation durch Reflexionen berührt werden können. Weiterhin müssen Normen und Werte eingebunden werden, wenn es in Verbindung mit den Schemata zu Entscheidungsfindungen kommt. Um für den Planungsprozess verstehen zu können, an welchen Stellen Normen und Werte für wissenschaftsbestimmtes Wissen überhaupt ansprechbar sind, soll im Folgenden sowohl auf die hier angenommene Struktur von Normen und Werten als auch auf die Art und Weise der Veränderbarkeit eingegangen werden.

2.7.2.1 Bedeutung von Schemata

Ein Schema liefert ein kognitives Rahmenkonstrukt, das Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse leitet (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 41; Schraw 2006: 247 sowie Baumert, Kunter, Blum et al. 2011: 10). Das Verstehen eines Phänomens oder die Beurteilung einer Situation der Unterrichtsplanung könnte demnach von der Einbettung der Normen und Werte in einen situativen Kontext abhängen (vgl. Dick 1996: 128). Von ihrer Funktion her können sie als „a set of categories of interpretation“ für Situationen und Erlebnisse aufgefasst werden (Rumelhart/Norman 1978: 39). Sie ermöglichen die Konstruktion von Bedeutungen und Schlussfolgerungen auf der Grundlage von bereits vorhandenem Wissen (vgl. Edelmann 2000: 147 sowie Seel 2003: 56).

Es wurde oben davon ausgegangen, dass Normen und Werte auch bei Entscheidungsfindungen herangezogen werden müssen. Die Frage danach, welche Entscheidung im Planungsprozess mehr oder weniger sinnvoll ist, ist demzufolge ein schemagestützter Prozess. Schemata haben für die vorliegende Forschungsarbeit besondere Bedeutung.

2.7.2.2 Schemastruktur

Merkmale konkreter Einzelerfahrungen werden im Verlaufe wiederkehrender Erlebnisse generalisiert, was zu einer Herausbildung „zunehmend umfassender und abstrakter Interpretationsnetzwerke“ (Seel 2003: 54) führt, die typische Verknüpfungen eines bestimmten Realitätsausschnittes beinhalten (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988: 124). Dabei bilden sich entlang der Verarbeitung von Erlebnissen und Situationen einerseits substantiell weitgehend feststehende Elemente wie auch nur formal bestimmte Elemente – Leerstellen bzw. slots – heraus (vgl. Edelmann 2000: 149 sowie Aebli 1993: 90). Diese Leerstellen müssen bei der Interpretation einer Situation, also der Aktivierung und Anwendung eines Schemas, mit situationsspezifischen Informationen gefüllt werden (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 42; Rumelhart 1980: 36ff.; Edelmann 2000: 205; Aebli 1993: 90 sowie Mandl/Hron/Friedrich 1988). Liegen diese nicht vor, können erfahrungsgemäß zu erwartende Positionen eingesetzt werden (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988: 125 sowie Seel 2003: 54; Rumelhart/Norman 1978: 43). Schemata lassen demnach spezifische Schlussfolgerungen zu (vgl. Seel 2003: 56). Leerstellen haben aber vorrangig die Funktion, das im Schema „Geronnene“ für situative Anforderungen flexibel zu halten. Übertragen auf die unterrichtliche Planung könnte dies bedeuten, dass unterrichtsrelevante Normen und Werte der LiV bereits frühzeitig in die sich ausformenden Schemata eingewoben sind, quasi von ihrer Struktur her schon präformiert vorliegen und man könnte – aus schematheoretischer Perspektive – weiterhin mutmaßen, dass die Grundstruktur der Schemata später kaum mehr auf den

Prüfstand gestellt wird, geschweige denn „irritiert“ wird. Das würde beispielsweise das Phänomen erklären, dass Berufsanfänger nur ausgewählten wissenschaftsbestimmten Inhalten Bedeutung beimessen, nämlich den mit ihren subjektiven Normen und Werten kompatiblen, und dass ein vermutlich großer Teil von vornherein als unbrauchbare, „unpraktische“ Theorie ausgegrenzt wird. Andererseits können Schemabildungen, die eher episodisch-sequentiell strukturiert sind, durchaus mit hierarchischer Organisation verbunden sein. Diese lässt die Möglichkeit offen, konkretere „Subschemata“ in ein abstrakteres „Oberschema“ einzuflechten (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988: 125 sowie Seel 2003: 54).

Empirische Befunde der Lehrerforschung:

Es war oben bereits die Rede davon, dass im Kontext der Expertenforschung auch für Lehrerwissen festgestellt werden konnte, dass erfahrungsgestützte Veränderungen der Binnenstruktur des Wissens entlang situativer Anforderungen auftreten (vgl. Bromme 1992a: 38; Bromme/Haag 2008: 806; Haag/Lohrmann 2006: 621; Dann 2008: 196; Baumert/Kunter 2006: 483). Das darf man aber wohl nicht als grundlegenden Austausch erworbener Schemata missverstehen. Zwar gilt auch hier, dass Rasonnieren und Wahrnehmen von Lehrenden wohl schemabasiert erfolgen, und sie dabei ein „kohärentes Problemverständnis“ (Bromme 1992a: 30), basierend auf funktionalen, zentralen Zusammenhängen zwischen Ereignissen, Ursachen und Folgeprozessen entwickeln (vgl. Bromme 2004: 40 sowie Bromme 1987: 48). Man geht hierbei davon aus, dass Lehrende ein stimmiges Verhältnis zwischen „Problemdefinition, theoretischen Annahmen und Einstellungen“ (Bromme 2004: 40 sowie vgl. Kolbe 2004: 219) herstellen. Dieses Verhältnis kann jedoch kleine Widersprüchlichkeiten aufweisen (vgl. Bromme 1992a: 146 ff.; Blömeke 2002: 80), die situativ erkennbar werden, und es wird dann Bemühungen geben, sie auszuräumen. Die Gesamtheit dieser Prozesse kann man im Kontext der Schematheorie teils als Generalisierung und teils als Elaboration bezeichnen, mit denen Lehrende fachbezogene Aktivitätsstrukturen aufbauen. Dabei können auch fachinhaltliche Bedeutungen mit Lehrer-Schüler-Aktivitäten verknüpft werden (vgl. Bromme 1997: 199 sowie Bromme 1992a: 144). Hierbei werden Erfahrungen mit Bezug zu unterschiedlichen Wissensbereichen kategorisiert. Ausgehend von berufspraktischen Erfahrungen werden Verallgemeinerungen in kognitive Konzepte überführt (vgl. Kolbe 2004: 219). Sie vereinfachen dadurch Planungsprozesse und bekommen daher für die Strukturierung von Unterrichtsverläufen ihre hohe Bedeutung.

2.7.3 Handlungsleitende Strukturen

Dem Verhältnis von Wissen und Tun nähert man sich in der Kognitionspsychologie zum Teil auch mit Hilfe anderer Begriffe und Konzepte. Wissensformen prozeduraler Art oder auch das „Wissen, wie“ werden als besonders handlungsleitend bezeichnet (vgl. Blömeke 2002: 78 sowie Fischer/Wecker 2006: 66). Dieses Wissen ist insbesondere an konkrete Fälle und Situationen gebunden, es ist ein Wissen spezifischer und detailliert beschreibbarer Ereignisse (vgl. Schraw 2006: 249). Fälle können als Berichte von Ereignissen bzw. Ereignisfolgen verstanden werden, erst das Wissen, das ihnen inhärent ist, macht sie zu Fällen (vgl. Shulman 2004: 207): „Situations-spezifische Beispiele aus der Praxis, in der Form von äußerst subtil abgefassten und detaillierten Beschreibungen über bestimmte Unterrichtsvorgänge und -handlungen, charakterisieren dieses fallbezogene Wissen mit Kontexthinweisen, mit Querverbindungen zu Kognitionen und Emotionen des Lehrenden und der Schüler“ (Dick 1996: 131). Diese kognitive Struktur ist insbesondere als verbal kodifizierter kollektiver Erfahrungsbestand aufzufassen (vgl. u. a. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; 1990; Radtke 2004; Bommers/Dewe/Radtke 1996: 219; Radtke 1996 sowie Dewe 1997: 223 ff.).

Zudem wird es im Moment der Handlung aktiviert und beeinflusst diese direkt. Weiterhin weist es die Form von Situations-Handlungs-Folge-Erwartungen auf und enthält „Entscheidungsbedingungen und Handlungsalternativen“ (Dann 2000: 89). Der Verweis auf den Entscheidungsaspekt macht deutlich, dass schematheoretische Überlegungen hier zwar nicht ausgeblendet werden, dass diese aber der Idee vorgängiger Entscheidungsfindung oder gar des Problemlösens nachgeordnet werden. Wie man sich das vorzustellen hat, wird in Kapitel 3 genauer betrachtet. Hier genügt es festzuhalten, dass prozedurales Wissen sehr eng mit der konkreten Handlung verknüpft zu sein scheint und ohne diese schlecht artikuliert werden kann (vgl. Dann 1994: 169; Müller 2004: 213 sowie Leuchter et al. 2008: 169).

2.7.3.1 Erscheinungsformen prozeduralen Wissens

Schraw (2006: 249) unterscheidet drei unterschiedliche Erscheinungsformen prozeduralen Wissens, die von Bedeutung sind: Algorithmen, Heuristiken und Scripts.

Algorithmen können als (bewusst gelernte) Regeln verstanden werden, die erfolgreich auf sich fast nicht ändernde bzw. kaum variierende Situationen angewendet werden können, weil sich mit ihnen ein vorgegebenes Ziel mit sehr großer Wahrscheinlichkeit erreichen lässt. Sie spielen insbesondere in Berufsfeldern wie z. B. der Notfallmedizin oder in der Pilotenausbildung eine besondere Rolle. Eine Reanimation einer leblosen

Person läuft fast immer nach den gleichen Algorithmen ab, die in Fortbildungsveranstaltungen einübend trainiert werden. Aber zum Beispiel auch bei der Bearbeitung von Rechenaufgaben stoßen wir auf Algorithmen – etwa auf den Dreisatz.

Heuristiken werden als Daumenregeln innerhalb eines Problemlösungsprozesses aufgefasst oder auch als (eher unbewusst verwendetes) Muster der Urteilsbildung. Sie beruhen auf Erfahrungswerten und werden im Rahmen komplexer Problemsituationen nach dem Motto „trial and error“ verwendet. Häufig, aber nicht immer funktioniert das; mal handelt man so, mal nicht (Schraw 2006: 250). Sehr bekannt geworden sind auch die Heuristiken, die Tversky und Kahneman bei der Bearbeitung von Schätzaufgaben identifiziert haben: Die Probanden verwendeten stereotype Einfälle (spezifische Schemata), um Urteile zu fällen. Diese Urteile waren überwiegend systematisch verzerrt, weil die Effekte der mit der Verwendung der Stereotype einhergehenden Komplexitätsreduktion weder erkannt noch nachträglich korrigiert wurden.

Scripts organisieren prozedurales Wissen insbesondere für soziale Handlungssituationen – wie z. B. die des Einkaufens, des Arztbesuchs oder typischerweise des Restaurantbesuches – schematisch (vgl. Schank/Abelson 1977; Aebli 1993: 120). Sie zählen zu den bekanntesten⁷³ der auf Schemata basierenden Repräsentationsformen von Wissen über Handlungen (vgl. Opwis 1992: 64; Vaterrodt 1992: 14) und weisen eine besonders hohe Erklärungskraft für unterrichtliches Handeln sowie für dessen mentale Vorbereitung auf (vgl. Gerdsmeyer 1999: 177; 2010; Bromme/Haag 2008: 807; Seifried 2009a: 115; Bower/Black/Turner 1979: 178; Seel 2003: 54; Seidel 2003: 33 ff.; Hugener/Pauli/Reusser 2007; Blömeke/Eichler/Müller 2003; Seidel/Prenzel/Rimmele et al. 2006; Schoenfeld 1998; Abelson 1976 sowie Schank/Abelson 1977: 36 ff.). Scripts werden genutzt, „um die Repräsentation von Wissen über typische Ereignisabfolgen“ (Mandl/Friedrich/Hron 1988: 126 sowie vgl. Schraw 2006: 249) abzubilden. Für die Fälle, in denen Ereignisfolgen nicht schematisiert werden können, versucht man mit anderen Schematypen zu arbeiten, z. B. Situationsschemata (Frames) und Handlungsschemata (Plans) (vgl. Seel 2003: 54; vgl. Weinert/Waldmann 1988: 163; Mandl/Friedrich/Hron 88: 125 sowie Edelmann 2000: 205). Da Scripts offenbar eine herausragende Rolle einnehmen und beispielsweise auch Heuristiken in sich aufnehmen können, soll im Folgenden noch etwas genauer auf sie eingegangen werden.

⁷³ Als eine weitere sehr bedeutsame Form werden die Frames nach Minsky benannt (vgl. u. a. Opwis 1992: 65 ff.).

2.7.4 Scripts

Scripts werden als das Wissen eines Subjektes um „*a coherent sequence of events expected by the individual, involving him either as a participant or as an observer*“ aufgefasst (Abelson 1976: 33 sowie vgl. Schank/Abelson 1977: 41). Sie repräsentieren episodisch kontextualisierte „wissensmäßig verallgemeinerte Handlungs- und Ereignisfolgen in stereotypen Situationen“ innerhalb eines Kulturkreises (Vaterrodt 1992: 15; vgl. Schank/Abelson 1977: 41; vgl. Gerdsmeyer/Fischer 2003: 181 ff.; Seidel 2003: 35; Edelmann 2000: 149 ff.). Erfahrungen sind die zentrale Determinante beim Erwerb und Ausbau der Scripts (vgl. Opwis 1992: 72). Menschen sammeln Erfahrungen im Kontext bestimmter, wiederkehrender Situationen und „speichern“ diese als relativ gleichförmig ab (vgl. Abelson 1976: 33). Ihre Entstehung resultiert aus der Teilhabe oder Beobachtung von Situationen des einzelnen Subjektes, sie müssten intersubjektiv unterschiedlich ausfallen.⁷⁴ Aufgrund kultureller Gemeinsamkeiten und beiläufigen kommunikativen Abgleichs sind sie aber auf einer abstrakteren Ebene innerhalb dieser Kultur mitunter sehr ähnlich (vgl. Abelson 1976: 33 sowie Schank/Abelson 1977: 55; Gerdsmeyer 1999: 179; Vaterrodt 1992: 28; Seidel 2003).

Scripts enthalten eine Vielzahl episodisch strukturierter Informationen, die in mehr oder weniger festen Abfolgen von Szenen abgelegt werden (vgl. Gerdsmeyer/Fischer 2003: 181 ff.). Man könnte sie als Filmstreifen verstehen, der entlang von Regieanweisungen einen Ablauf von Ereignissen in bestimmten Situationen beschreibt⁷⁵ (vgl. Abelson 1976: 34 sowie Alba/Hasher 1983: 204). Dabei weisen sie eine hierarchische und eine serielle Struktur auf. Die hierarchische Ebene wird anhand zunehmender Generalisierungen beschrieben. Sie beinhalten Szenen, die wiederum aus Einzelereignissen bestehen. Eine serielle Ebene⁷⁶ vereint „typische Abfolgen von Ereignissen“ (Weinert/Waldmann 1988: 176 ff.) bei dem „jedes Item mit dem zeitlich vorhergehenden und zeitlich nachfolgenden Ereignis direkt verbunden ist“ (Vaterrodt 1992: 36 sowie vgl. Edelmann 2000: 149). Scriptbasierte Wahrnehmung kann unbewusste Festlegungen innerhalb einer sozialen Situation mit sich bringen (vgl. Opwis 1992: 71 sowie Schank/Abelson 1977: 41). Diese beziehen sich vor allem auf „Eigenschaften, Rollen, Konditionen und erwartete[n] Ereignisse[n]“ sowie Handlungsgegenstände, Ausgangsbedingungen und Ergebnisse (Seidel 2003: 35; vgl. Alba/Hasher 1983: 204; vgl. Weinert/Waldmann 1988: 176 sowie Aebli 1993: 67 ff.). Damit beinhalten Scripts übertragen auf unterrichtliche Situationen, das Rollenverständnis des

⁷⁴ Vaterrodt (1992: 34) verwendet die Begriffe Distinktheit (individuelle Scriptinhalte) und Generalität (kollektiv geteilte Inhalte).

⁷⁵ Abelson (1976: 34) führt hierzu den Begriff der „Vignette“ ein. Ein Script besteht aus mental hinterlegten Bildern und aus den dazu sprachlich codierten Repräsentationen. Zusammengefügt werden diese beiden Aspekte in der Vignette.

⁷⁶ Hierbei wird weiterhin zwischen einer festen Reihenfolge der zu erwartenden Szenen und einer schwachen Script-Konzeption unterschieden. Bei einer schwachen Konzeption existieren zwar detaillierte Vorstellungen über die einzelnen Szenen, die Reihenfolge aber ist unbestimmt (vgl. Gerdsmeyer 1999: 180).

Lehrenden, die Rollenerwartungen an die Lernenden, typische Umgangsformen und auch Handlungsoptionen für Interaktionen (vgl. Gerdsmeier 1999: 289; Bower/Black/Turner 1979: 180 ff.). Ihre Bedeutung für planerisches Handeln ist damit immens: Scripts haben erwartungsbildende Eigenschaft, sie beeinflussen und steuern Erwartungen (vgl. Gerdsmeier 1999: 180). Sie haben weiterhin eine wahrnehmungsleitende⁷⁷ Funktion (vgl. Aebli 1993: 109) und mit ihrer Hilfe werden Bedeutsamkeitszuweisungen von Situationen vorgenommen (Weinert/Waldmann 1988: 177). Die Gestaltung von Handlungen werden durch Scripts in besonderem Ausmaß ermöglicht und beeinflusst (vgl. Vaterrodt 1992: 15): „As we perform these scripted activities automatically, we plan other nonroutine daily activities“ (Schraw 2006: 249). Bei der Planung und Durchführung konventioneller Handlungen sind sie also von zentraler Bedeutung (vgl. Bower/Black/Turner 1979: 178 sowie Baer et al. 2011) und ihre Funktion ist insbesondere „to provide the background in which more planful activities are carried out“ (Schank/Abelson 1977: 49). Innerhalb eines bestimmten Kontextes bestimmen diese kognitiven Strukturen in besonderem Maße Prognosen über typische Ereignisse sowie Erwartungen, was in der Folge dessen (normalerweise) noch alles passieren kann und welche Funktion unterschiedlichen Handlungsteilnehmern und -gegenständen hierbei zugewiesen werden soll (vgl. Opwis 1992: 72; Weinert/Waldmann 1988: 177). Wird ein Script für eine Situation herangezogen, dann „nehmen die Akteure die Rollen innerhalb des Scripts ein“ (Vaterrodt 1992: 18; vgl. Alba/Hasher 1983: 207). Mit Hilfe eines Scripts, das man zur Interpretation von (faktischen oder erzählten) Ereignissen heranzieht, können mögliche Informationslücken explizit oder implizit ausgeglichen werden, indem man Fehlendes aus dem Script ableitet. Scripts können mehrere unterschiedliche „tracks“ beinhalten (Schank/Abelson 1977: 40). Für das Restaurant-Script beispielsweise müsste es einen fast food track, einen cafeteria track usw. geben. Die Wahrnehmung von Ereignissen⁷⁸ innerhalb einer Handlungssituation hängt vom herangezogenen „track“ ab (vgl. Schank/Abelson 1977: 51ff.; Vaterrodt 1992: 25). Das, was in einem Fast Food Restaurant für normal erachtet wird, kann in einer Cafeteria oder einem Drei-Sterne-Restaurant durchaus überraschend bzw. unpassend sein.

⁷⁷ Aebli (1993: 109) beschreibt den Prozess der Wahrnehmung als „die in der Wahrnehmung gegebenen Elemente zueinander in Beziehung zu setzen, um sie zu verstehen und aufzufassen“.

⁷⁸ Schank/Abelson (1977: 52) unterscheiden „interferences“ und „distractions“. Interferenzen verhindern den gewöhnlichen Ablauf innerhalb eines Scripts. Diese werden weiter unterteilt in „obstacles“ (für eine bevorstehende Handlungssequenz fehlen die notwendigen Bedingungen) und in „errors“ (eine bevorstehende Handlungssequenz wird mit einem ungeeigneten oder überraschenden Ergebnis abgeschlossen.) Distractions sind als unerwartete Handlungssequenzen zu verstehen, die neue Zielbildungen hervorrufen und zum – zeitweisen – Verlassen des aktuellen Scripts führen können (vgl. zudem Vaterrodt 1992: 24 ff.).

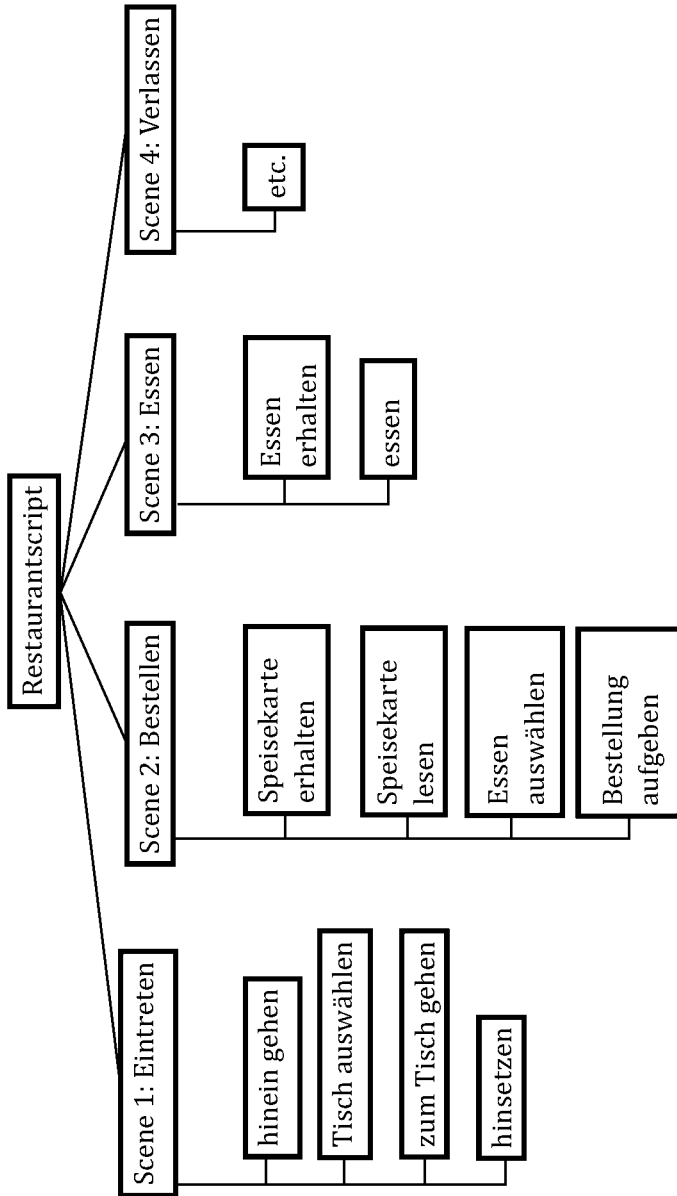


Abb. 3: Restaurantscript (Weinert/Waldmann 1988: 178 sowie Schank/Abelson 1977: 42 ff.)⁷⁹

⁷⁹ Eine Darstellung dieses Restaurantscripts in Matrizenform bietet Aebli (vgl. 1993: 155). Er unterteilt die Matrizze hierbei in horizontaler Ausrichtung in die Handlungsteilnehmer und in vertikaler Ausrichtung in den Handlungsvorgang auf. Zudem finden sich weitere Darstellungen in Edelmann (vgl. 2000: 150) und in Vaterrodt (vgl. 1992: 39).

3. Reflexive und erfahrungsbasierte Planbildungsprozesse

Die im 2. Kapitel herausgearbeitete Existenz von subjektiven Strukturen (z. B. in Form von Scripts und anderer Schemata), die Planungen gegenüber (teilweise) vorgängig sein können, bieten eine herausragende Erklärungsmöglichkeit, das Phänomen „gleichförmiger“ Unterrichtsverläufe zu erklären. Sie scheinen bei der Handlungsplanung eine bedeutsame Rolle einzunehmen. In engem Zusammenhang damit steht die Vorstellung, dass die Planenden mit zunehmender Erfahrung den Bereich des reproduktiv-routinisierten Planens ausdehnen und die Felder des Lokal-Reflexiven einschränken. Dies ergibt sich mit Blick auf die Scripts aus der Annahme, dass der Planungsprozess entlang geronnener Erfahrungsbestände einerseits in relativ einfache, nur lokale reflexive Handlungen und andererseits in reproduktiv adaptierende Tätigkeiten zerlegt wird. Unklar ist aber weiterhin, wie und an welchen Stellen der Planung die unterschiedlichen Planungskomponenten (bewusst) zusammengeführt werden, sodass daraus ein Handlungsplan entsteht. Antworten auf diese Frage zu suchen und zu finden, ist Absicht des vorliegenden dritten Kapitels. Rat wird dabei insbesondere bei zwei Theoriegruppen eingeholt, die man zusammenfassend wohl als Handlungs- bzw. Entscheidungstheorien auf der einen Seite und als Problemlösetheorien auf der anderen Seite bezeichnen kann. Dazu soll im nun folgenden Kapitel einerseits geklärt werden, welche Rolle die bislang identifizierten Strukturen im Planungsprozess der LiV einnehmen (siehe Abschnitt 3.1). Andererseits ist es wichtig, jene Prozesse bei der Handlungsplanung theoretisch zu identifizieren und zu beschreiben, aufgrund derer das Vorwissen mit den anderen Planungselementen verknüpft wird (siehe Abschnitt 3.2 und 3.3). Den Schlusspunkt dieses Kapitels bildet unter der erneuten Akzentuierung des Interesses, das Voranschreiten der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften (LiV) besser zu verstehen, die Frage nach dem Zusammenhang von Planungserfahrungen und Professionalisierung. Das leitet dann zu der zentralen Überlegung über, inwieweit die in Abschnitt 3.2 und 3.3 dargestellten Varianten, sich mit Unterrichtsplänen und mit erziehungswissenschaftlichen sowie didaktischen Argumentationen zu beschäftigen, auf die Professionalisierung der LiV einwirken könnten (siehe Abschnitt 3.4). Die nachfolgende Diskussion der Gestaltung der Lehrerausbildung – mal mehr in Richtung auf ein konsekutives Modell, mal mehr als ein parallelisiertes Konzept – führt dabei nur dann zu einem besseren Verständnis der Professionalisierungsvorgänge von Lehrenden, wenn zuvor besser geklärt ist, inwieweit und in welchen Ausprägungen erziehungswissenschaftliche und didaktische Theorien auf die Planungshandlungen der LiV Einfluss nehmen.

3.1 Subjektive und handlungsfeldbezogene Faktoren bei der Unterrichtsplanung

Art und Weise der Zusammenführung der Planungskomponenten (Vorwissen und „neue“ Informationen) hängen vor allem von den Eigenschaften der Anforderungen ab, die die LiV zu bewältigen haben. Über das Niveau der Anforderungen entscheidet eine Kombination von zwei Einflussfaktoren: Einmal sind das die im Handlungsfeld strukturell verankerten Merkmale, zum anderen sind das die in der Person liegenden Merkmale wie z. B. „Wissensumfang und -organisation, Verfügbarkeit von Heuristiken“ (Edelmann 2000: 211). Diese Verschränktheit von subjektiven und handlungsfeldbezogenen Merkmalen kann u. U. die unangenehme Konstellation enthalten, dass die Ausprägung der Merkmale des Handlungsfeldes die produktive Nutzung der subjektiven Merkmale limitiert. Anders gesagt: Die Zugriffsqualität auf bereits vorhandenes Wissen und die Verknüpfung dieses Wissens mit „neuen“ Informationen (bzw. die Generierung neuen Wissens) hängt in besonderem Maße von den Eigenschaften des Handlungsfeldes ab (vgl. z. B. Arbingner 1997: 9 sowie Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 31 ff.). In einem ersten Schritt soll daher zunächst einmal geklärt werden, in welchem Umfang die Situation der Unterrichtsplanung den Einbezug von Vorwissen aller Voraussicht nach zulässt. Diese Frage wird im Abschnitt 3.1.1 (Charakterisierung der Handlungssituation) diskutiert. Der dann folgende Abschnitt widmet sich der Ausdifferenzierung dieses wechselseitigen Verhältnisses. Dabei werden für die Forschungsfrage bedeutsame Hinweise herausgearbeitet.

3.1.1 Charakterisierung der Handlungssituation

Planung kann als kognitiver Prozess betrachtet werden (vgl. z. B. Haag 1999: 52; vgl. Bromme/Seeger 1979: 4; Kolbe 2004: 207; Clark/Peterson 1986: 258). Dieser kann einesteils aus der Erzeugung einer Vorstellung der Ausgangslage, einer Vorstellung der Ziele und möglichen Varianten der Handlungsausführung, die tauglich sind, die Ziele zu erreichen“ (Mischke/Wragge-Lange 1987: 120 sowie vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 16) bestehen. Ergebnis dieser Tätigkeiten müsste andererseits ein Konzept für das eigene Unterrichtshandeln sein (vgl. Bromme/Seeger 1979: 4). Dabei können ganz bestimmte Inhalte (z. B. Wissen, Vorstellungen oder Erinnerungen über Unterrichte) aufgegriffen werden. Das Resultat dieses Prozesses⁸⁰ kann als neu generiertes Wissen verstanden werden (vgl. Bromme/Seeger 1979: 4 ff.).

⁸⁰ Laut Bromme/Seeger (1979: 6) kann ein Handlungsplan „die Struktur und den Inhalt von Informationen, die zur Durchführung der Handlung erforderlich sind und vor und während der Handlung kognitiv verarbeitet werden“ enthalten.

Spitzt man den damit angelegten Gedanken weiter zu, dann charakterisiert es Unterrichtsplanungssituationen, dass sie hinsichtlich des Wissens unterdeterminiert sind, dass es darum geht, einen Istzustand in einen Zielzustand zu transformieren. Interessant ist dann, wie theoretisch begründet Gelingensbedingungen anzusetzen sind, dass LiV mit ihrem Vorwissen diese Situationen bewältigen (vgl. z. B. Haag 1999: 51). In der Literatur werden Gedanken dazu im Rahmen einer Modellierung angestellt, die aus Grundannahmen über menschliches Handeln abgeleitet worden sind.

3.1.1.1 Grundannahmen menschlichen Handelns

In deutschsprachigen Publikationen (vgl. z. B. Dann 1994: 164; Groeben/Scheele 1977) wird von allgemeinen Grundannahmen ausgegangen, die die Lehrkraft charakterisieren⁸¹ (vgl. u. a. Gollwitzer/Schmitt 2006: 100; Dann 2000: 80; Mammes 2008: 48; Haag/Lohrmann 2006: 620; Dann 1994: 165; Kraak 1991: 39; Haag 1999: 56 ff. sowie Wahl 1991: 20 ff.):

- Lehrende werden als autonom und verantwortlich handelnd charakterisiert, sie handeln weniger aufgrund externer Stimuli oder innerer Antriebe (vgl. Aebli 1993: 19; Kleinbeck 2007: 256, Gollwitzer/Schmidt 2006: 100 sowie Brandstätter/Greve 1999: 185).
- Im Rahmen dieser Handlungen agieren sie zielgerichtet.⁸² Ihr Handeln wird durch einen Zweck bestimmt (vgl. von Cranach 1994: 80; Edelmann 2000: 199; Brandstätter/Greve 1999: 186; Funke 2003: 18; Füglistner 1983: 193 sowie Schwarzer 2000: 202).
- Hierbei strukturieren Lehrende ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv; zumeist komplexe Situationen (vgl. Wahl 1991: 8 ff.) werden analysiert, interpretiert und rekonstruiert (vgl. Gebauer et al. 1977: 29). Es finden kognitive Prozesse (vgl. Aebli 1993: 20) statt, die unterschiedliche handlungsstrukturierende Wirkung entfalten (vgl. von Cranach 1983: 70 ff.).
- Lehrende greifen hierbei auf Wissensbestände zu, die nur zum Teil ihrer formalen Ausbildung entstammen. Sie entstammen größtenteils der eigenen Lernerrolle (vgl. Klusmeyer/Pätzold 2005: 14; Pätzold et al. 2003: 178; Grunwald 2000: 67 sowie Bromme/Seeger 1979: 10). Dieses Wissen wird zur Interpretation von Situationen,

⁸¹ Hofer (1986) fasst derartige Überlegungen in der Situationsannahme, in der Annahme der Zielgerichtetheit und in der Rationalitätsannahme zusammen.

⁸² Funke (2003: 18) definiert Handeln insbesondere erst über „die Zielgerichtetheit (bzw.) die bewusste Zielantizipation“. Somit können diese beiden Aspekte als Abgrenzungskriterien gegenüber dem Verhalten oder dem Prozess der Informationsverarbeitung (vgl. z. B. Funke 2003; Dobrick/Hofer 1991; Terhart 2005: 98 ff.) herangezogen werden.

zur Entwicklung von Handlungsplänen, zur Handlungsausführung und zur nachträglichen Handlungsbewertung herangezogen (vgl. Wahl 1991: 22; Dann 1994: 165; Combe/Kolbe 2008: 862 ff.; Bromme 1997: 199; Bromme 1992a: 8 ff. sowie 2004: 42 ff.; Gebauer et al.: 1977: 28; Hofer 1986: 23 ff. zudem Gollwitzer/Schmitt 2006: 91).

- Dieses Wissen beruht auch auf gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen. Etwa in Form von Normen und Konventionen, die innerhalb eines Handlungsbereiches kollektiv akzeptiert werden (Bromme/Seeger 1979: 10; Wahl 1991: 22; Lenk 2001: 73 ff. sowie Combe/Kolbe 2008: 865).
- Ausgehend von Handlungsplänen können Wissensbestände über die Rückkopplung von Informationen aus der Umwelt in Form von Handlungskonsequenzen verändert werden.

Ein derart beschriebener Handlungstyp erfordert die Antizipation der später tatsächlich zu realisierenden Handlungen und folglich Informationen über diese Realität.⁸³ Daher kann menschliches Handeln auch als auf Handlungsplänen basierendes Handeln bezeichnet werden (vgl. z. B. Mischke/Wragge-Lange 1987: 120, Aebli 1993 sowie Mammes 2008: 49).

3.1.1.2 Merkmale von Handlungsfeldern

Die LiV stehen bei der Unterrichtsplanung vor einer Situation, in der sie daran gehindert werden, eine wahrgenommene Ausgangslage ohne weiteres bzw. nicht unmittelbar in einen erwünschten Zielzustand zu überführen (s. o.). Damit verbunden stellt sich die Frage, wie die LiV eine derartige Anforderung im Lichte der angeführten Grundannahmen bewältigen könnten. Bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage stößt man beinahe unumgänglich auf den Forschungsbereich der Problemlösepsychologie (vgl. z. B. Arbinger 1997; Sell/Schimweg 2002; Funke 2003; Edelmann 2000; Dörner et al. 1983). Im Kontext dieser Forschungen existiert eine überraschende Grundvorstellung, die Handeln als Prozess der Informationsverarbeitung auffasst.⁸⁴

⁸³ Begriffe beinhalten diese Informationen; anhand von Begriffen werden bei der Unterrichtsplanung implizit Festlegungen und Annahmen von besonderer Tragweite vorgenommen. „Zielerreichendes Verhalten“ scheint nur dann effektiv, wenn es von Kognitionen gesteuert würde, die „einen hohen Grad an Ausarbeitung, Wirklichkeitsnähe, Systematik usw. haben“ (Bromme/Seeger 1979: 6). Hierbei spielen kognitive Werkzeuge in Form von Begriffen eine wesentliche Rolle: Anhand der Begriffe wird reflektiert, werden Bezüge zwischen eigenen Normen und der Realität hergestellt, wird die Realität strukturiert, werden eigene Fähigkeiten erkannt und angewendet sowie Erwartungen über Ereignisse (z. B. die Folgen eigener Handlungen) „gebildet, gespeichert und verfügbar gemacht“ (vgl. ebd. 6). Daher sind die kognitiven Werkzeuge in Form von Begriffen als Bedeutungsnetzwerke bei Reflexionen zur Unterrichtsplanung besonders zu beachten.

⁸⁴ Weitere theoretische Erklärungsmöglichkeiten stellen sowohl Funke (2003: 39 ff), Arbinger (1997: 31 ff) als auch Engelkamp/Zimmer (2006: 632).

Hierbei verwendet man, ausgehend von einem zu beobachtenden Handlungsfeld, zwei Kategorien zur Beschreibung von Situationen und deren Bewältigung.⁸⁵ Man hat sich dabei mit Handlungsfeldern beschäftigt, denen vor allem eines gemeinsam ist: hohe Anforderungen an handelnde Akteure bei der Bewältigung komplexer Alltagssituationen (vgl. Arbinger 1997: 126 sowie Dörner et al. 1983: 19). Im Zusammenhang mit diesem Phänomen versucht man vor allem zu erklären, wie Personen vorgehen, wie sie sich dabei informieren, wie sie sich dabei entscheiden usw. (vgl. Engelkamp/Zimmer 2006: 647 ff.; Funke 2003 sowie Arbinger 1997: 2). Unterrichtsplanung soll als Situation definiert werden, die mit diesen Annahmen in Verbindung gebracht werden kann. Daher ist es ratsam, in einem ersten Schritt zu prüfen, inwieweit die damit verbundenen Erklärungsmöglichkeiten für die vorliegende Forschungsarbeit von Bedeutsamkeit sind. Es schließt sich erstens eine Darstellung relevanter theoretischer Aspekte und zweitens eine kurze Überprüfung der Übertragbarkeit auf die vorliegende Forschungsfrage an.

Zur Modellierung im Einzelnen:

Dörner et al. (1983: 26ff.) haben im Zuge einer Theorie des Problemlösens zwei Kategorien zur Beschreibung von Situationen erarbeitet (vgl. Edelmann 2000: 211; Funke 2003: 72 ff., Arbinger 1997; Engelkamp/Zimmer 2006: 636 sowie Sell/Schimweg 2002): Der Realitätsbereich (das Handlungsfeld) besteht aus Operatoren, aus Sachverhalten sowie damit verbundenen Wechselwirkungen. Sachverhalte sollen als konkrete Ausgangs- oder als Zielsituation innerhalb des Realitätsbereiches (Handlungsfeldes) verstanden werden (vgl. Edelmann 2000 sowie Funke 2003).

Interessanterweise sind die hier benannten Zustände bei der Unterrichtsplanung „nur“ mentale Abbilder potentieller Situationen, man könnte sie daher auch als „Wissenszustände“ (Arbinger 1997: 36) bezeichnen. Diese Auffassung hat mit Blick auf das oben diskutierte Vorwissen der LiV ganz erhebliche Auswirkungen auf die Interpretation des Prozesses der Unterrichtsplanung (s. u.).

Operatoren können als mögliche Handlungen aufgefasst werden, anhand derer ein (unerwünschter) Ist-Zustand in einen (mehr oder weniger erwünschten) Soll-Zustand transformiert werden kann (vgl. Funke 2003: 73). Denkbar ist hier „eine Abfolge von Zuständen, die durch die Anwendung von Operatoren miteinander verknüpft werden“ (Arbinger 1997: 34). Die Operatoren können, so wie die Sachverhalte auch, als mentale Abbilder verstanden werden, hier jedoch als „Prozesse, die einen Wissenszustand in den anderen überführen“ (Arbinger 1997: 36).

⁸⁵ Hiermit findet zunächst eine Konzentration auf Prozesse der Informationsverarbeitung statt (vgl. Funke 2003).

Für die Operatoren und auch für die Sachverhalte existieren ausführliche Charakterisierungen, diese werden nun erläutert.

Der **Realitätsbereich** kann nach Edelman (2000: 211, vgl. Sell/Schimweg 2002: 33 sowie Funke/Zumbach 2006: 207) folgendermaßen skizziert werden:



Abb. 4: Realitätsbereich (Edelman 2000: 365)

A) Eigenschaften des Sachverhaltes

Die Eigenschaften des Sachverhaltes haben bedeutsamen Einfluss auf die Bewältigung der Anforderungssituation. Nachfolgend werden Merkmale skizziert, deren Existenz oder Ausprägung innerhalb einer zu bewältigenden Situation Aussagen darüber erlauben, in welchem Ausmaß Vorwissen einzubeziehen ist. Mit diesen Merkmalen sind ganz bestimmte Handlungen verbunden (vgl. z. B. Dörner 2008b: 286 ff. oder Wahl 1991). Deshalb ist es möglich, sie zur Analyse der Unterrichtsplanungssituation und des Bearbeitungsprozesses durch die LiV heranzuziehen (vgl. Wahl 1991: 23 ff.).

Über die im Rahmen dieses Abschnittes gesichtete Literatur hinweg herrscht Einigkeit darüber, wie diese Eigenschaften zu charakterisieren sind (vgl. Dörner 2008b; Engelkamp/Zimmer 2006: 649; Dörner 2008a: 58 ff.; Funke 2003: 126 ff.; Arbinger 1997: 130; Schaub/Reimann 1999; Dörner et al. 1983: 19; Funke 2007: 60; Wahl 1991: 11 sowie Aebli 1994: 13 ff.). Die folgende Darstellung knüpft daran an:

1. Komplexität: Dadurch zeichnen sich Situationen aus, bei denen viele Elemente gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, was möglicherweise individuelle Bearbeitungsfähigkeiten übersteigt. Wahl (1991: 23) fügt dieser Eigenschaft mit Blick auf Lehrerhandeln ausdrücklich den Aspekt des „Erwartungs- und Bewertungsdruck(s)“ hinzu. Im Kontext der Ausbildungssituation der LiV kann diese Erweiterung von erheblicher Bedeutung sein. Der Begriff der Komplexität wird insgesamt als schwieriger Begriff (Funke 2003: 128) definiert, der die beiden Eigenschaften der Vernetztheit und Dynamik in sich aufnimmt⁸⁶ und eigentlich meint, dass innerhalb einer Situation mehrere Elemente gleichzeitig berücksichtigt werden müssen (vgl. Arbinger 1997: 130).

⁸⁶ Frieg (2001: 35) beispielsweise charakterisiert komplexe Probleme unter anderem anhand des Attributes komplex (!), gleichwohl er konstatiert, „dass in der Literatur nicht eindeutig definiert“ ist, was ein komplexes Problem eigentlich ist. Er subsumiert unter der Eigenschaft „komplex“ folglich eine Vielzahl von Aspekten.

2. *Vernetztheit*: Die in einer Situation zu berücksichtigenden Elemente sind „nicht unabhängig voneinander beeinflussbar“ (Dörner et al. 1983: 20), sie „hängen mit vielen anderen zusammen“ (Engelkamp/Zimmer 2006: 649). Es können daher „Neben- und Fernwirkungen“ (Funke 2007: 60) auftreten.

3. *Dynamik der Situation*: Eine Situation kann sich auch ohne Zutun des handelnden Subjektes verändern.

4. *Intransparenz*: Intransparente Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass Informationen zur Entscheidungsfindung nicht ausreichend vorliegen (vgl. Edelman 2000: 210 sowie Funke 2003: 133). Dies bezieht sich sowohl auf Zielzustände (vgl. Arbing 1997: 131) als auch auf die zur Zielerreichung einzusetzenden Operatoren. Handlungselemente sowie deren Zusammenhänge sind dem handelnden Subjekt nur unzureichend bekannt (vgl. Schaub/Reimann 1999: 169). Intransparenz kann auch dazu führen, dass gewisse Annahmen oder Informationen falsch sein können (vgl. Dörner et al. 1983: 19). Im Kontext der Unterrichtsplanung soll hier von struktureller Intransparenz gesprochen werden, benötigte Informationen können aus Gründen, die in der Sache liegen, nicht vollständig beschafft werden.

5. *Polytelie (Vielzieligkeit)*: Situationen, die durch Polytelie gekennzeichnet sind, können Wertkonflikte mit sich bringen, da mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt werden können (vgl. Engelkamp/Zimmer 2006: 649). Das eine aktuell fokussierte Ziel kann nur erreicht werden, wenn andere Zielsetzungen vernachlässigt werden. Die zentrale Anforderung besteht hierbei darin, ein „Gleichgewicht“ zwischen möglicherweise kontradiktorischen Zielen (vgl. Dörner et al. 1983: 21) herzustellen.

B) Eigenschaften der Operatoren

Sie sind von Bedeutung, da sie Einschätzungen der Handlungsalternativen zulassen, zwischen denen die LiV entscheiden oder die sie erst mental konstruieren, um einen Anfangszustand angemessen in einen Endzustand zu überführen (vgl. Funke 2003: 73). Weiterhin dienen diese Merkmale der Einschätzung der Zielvorstellungen der LiV, insofern diese nicht explizit verbalisiert werden. Eine Beschreibung dieser Merkmale findet sich vor allem bei Funke (2003). Operatoren werden anhand folgender Eigenschaften charakterisiert:

- **Wirkungssicherheit**: Intendierte Zustandsveränderungen müssen nicht zwangsläufig eintreten. Handlungen, deren Wirkungen mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten können, bzw. insbesondere von fremden Handlungen abhängig sind, müssten durch eine „Effektkontrolle“ begleitet werden.

- **Wirkungsbreite:** Die Anzahl der Elemente eines Sachverhalts, auf die eine Operator einwirkt, wird als Wirkungsbreite beschrieben. Je höher die Wirkungsbreite eines Operators, desto mehr Wechselwirkungen bestehen zu anderen Handlungselementen und desto mehr Nebeneffekte treten zusätzlich zu den intendierten auf (vgl. Dörner et al. 1983: 49).
- **Reversibilität:** Hierbei stellt sich die Frage, wie leicht eine gewählte Handlungsalternative bzw. deren Folgen zurückgenommen werden können.
- **Anwendungsvoraussetzungen:** Handlungsalternativen können ebenfalls daraufhin analysiert werden, an welche und an wie viele Bedingungen sie gebunden sind. Für handelnde Subjekte sind solche Alternativen am unkompliziertesten, die nahezu voraussetzungslos eingesetzt werden können.

Die folgende Grafik fasst die Eigenschaften komplexer Systeme überschaubar gut zusammen:

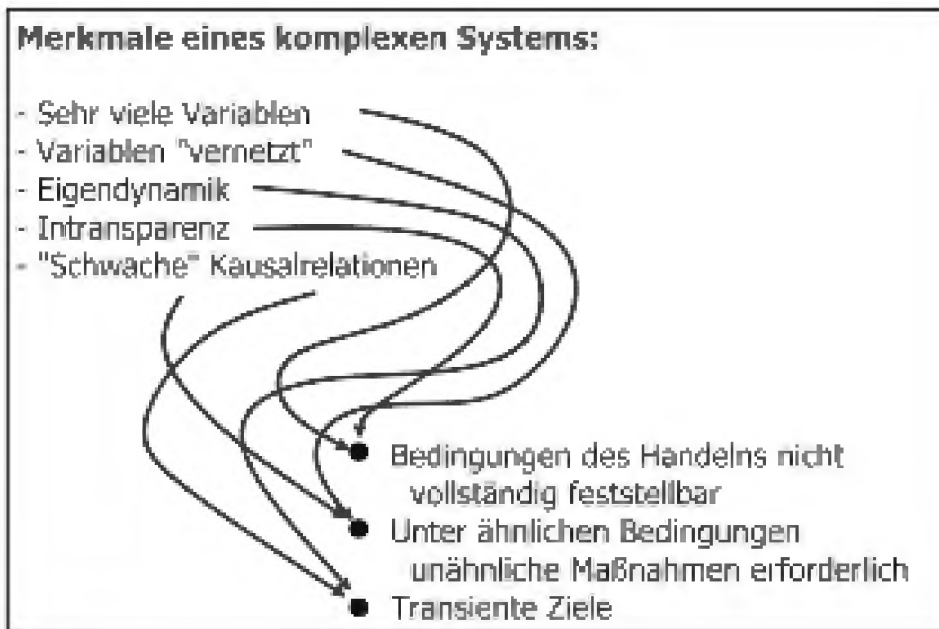


Abb. 5: Merkmale eines komplexen Systems (Dörner 2008b: 286).

Sollte sich nun zeigen lassen, dass sich die Planungssituation der LiV mit diesen Merkmalen überschneidet, dann müssten die LiV vermutlich ein erhebliches Ausmaß an reflexivkonstruktiven Planbildungen aufweisen (vgl. z. B. Aebli 1994; Jungermann, Pfister, Fischer 2005; Jungermann 2009: 39 ff.; Arbing 1997). Es fragt sich dann auch,

wie LiV im Rahmen der Unterrichtsplanung die beiden erörterten Elemente Sachverhalt und Operator samt ihrer Eigenschaften auf die zu bewältigende Anforderung „Unterrichtsplanung“ hin ausrichten, die schließlich im „Unterrichtsplan“ münden.

3.1.2 Zu bewältigende Planungsanforderung

Interessanterweise werden der Prozess der Unterrichtsplanung und die damit zu bewältigenden Anforderungen anhand der Zuschreibung der „Unterdeterminierung“ (Bromme 1986: 8) charakterisiert (vgl. z. B. Terhart 2004: 133 ff. sowie Bromme 1986). Dieser Aspekt bezieht sich vor allem a) auf die Varianten der Handlungsausführung (also der Operatoren) und b) auf die angestrebten Zielzustände. Damit verbunden ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe an Planende, da „Form, Inhalt und Ausmaß gerade der Unterrichtsvorbereitung nur wenig durch definierte und objektivierbare Anforderungen bestimmt wird, sondern in ihrer Konkretisierung dem Lehrer selber ganz überlassen bleiben“ (Bromme 1986: 8; vgl. Wahl 1991: 23 ff.; Dörner 2008a: 58 ff.; Wahl 2006: 11 ff.; Haas 1998 sowie 2005). Diese Merkmale wurden in Abschnitt 3.1.1.2 erarbeitet. Die Situation der Unterrichtsplanung kann nach dieser skizzierten Beschreibung und vor allem mit Blick auf die in Kapitel 2 erarbeitete Begrifflichkeit von Unterrichtsplanung als eine komplexe Situation bezeichnet werden. Das Ausmaß der Komplexität kann eine ganz spezifische Art des Handelns und Einbezug des Vorwissens zur Folge (vgl. Dörner 2012: 106 ff.; Funke 2003; Jungermann, Pfister, Fischer 2005; Edelmann 2000; Dörner et al. 1983) haben. Nun ist diese Beschreibung zu wenig präzise, um zu bearbeitbaren Forschungsfragen zu gelangen, vor allem mit Blick auf die Frage nach den Gegenständen, die in der Planung zu handhaben sind, und der damit verbundenen Handlung, die durch den Lehrenden vorzunehmen ist (vgl. von Cranach 1994: 74ff.). Es fragt sich in diesem Zusammenhang, welche Aspekte bei der Genese von Handlungsplänen für die vorliegende Arbeit und für die Leitfrage dieses Kapitels zu berücksichtigen sind. Dazu erfolgt im nächsten Schritt eine Auseinandersetzung mit einer weiteren bedeutsamen Theorie.

3.1.2.1 Handlungselemente

Es wurde bereits erwähnt und unterstrichen, dass Zielsetzungen bei der Bewältigung der Unterrichtsplanung eine bedeutsame Rolle einnehmen. Aebli, der sich umfassend mit einer Handlungstheorie auseinandergesetzt hat, die er als Fundament seiner „Theorie der kognitiven Prozesse“ (Aebli 1993: 83) bezeichnet, interpretiert Zielsetzungen (1993: 99) als „ein Handlungsschema, das der Handelnde in die Tat umsetzen

will“. Auch Aebli versteht unter einem Schema ein besonders strukturiertes Wissen, welches als Handlungsgrundlage aufzufassen ist und den Handlungsvollzug gewährleistet (vgl. Aebli 1993: 46 sowie u. a. Edelman 2000: 205 ff.; Hofer 1986; Schank/Abelson 1977; Wahl 1991; Rumelhart 1980: 34). Auch hier wird ein Zusammenhang zwischen dem Resultat des Vergleiches von Handlungsergebnis und Zielvorstellungen und der Fortsetzung einer Handlung unterstellt. Dabei wird einer Phase der Handlungsdurchführung eine Planungsphase vorgeschaltet (vgl. Abschnitt 3.1.1.1) und Handlungsplanung „als eine Reihe von rückschreitenden Handlungsvorstellungen“ (Aebli 1993: 148) verstanden.

Im Rahmen der Beantwortung der Leitfrage dieses Kapitels, die der Art und Weise nachgeht, wie ein Handlungsplan entsteht, und die Bedeutung des Vorwissens einzuschätzen versucht, sollte aus dieser Sicht auch die Frage mitbeantwortet werden, wie kognitive Handlungen aufgebaut sein können.

LiV weisen aus Sicht des professionell Lehrenden noch kein Handlungswissen bzw. keine Handlungsschema für das Unterrichten auf. Wenn man handlungstheoretisch argumentiert, stehen die LiV damit bei der Unterrichtsplanung vor der Anforderung, zwischen den ihm gegebenen Planungselementen Verknüpfungen herzustellen. Davon ist auszugehen, da die LiV aus der Perspektive des Lehrenden noch kein Handlungswissen zur Verfügung haben und sie demzufolge überhaupt erst Strukturwissen zur Unterrichtsplanung aufbauen müssen (vgl. Dörner et al. 1983: 40). In diesem Zusammenhang werden Handlungselemente als „eine Gegebenheit, die im Ablaufe einer Handlung eine Rolle spielt“ (Aebli 1993: 103) bezeichnet. Dabei kommen „Sachen, Vorgänge, Personen, fremde Handlungen, eigene Handlungen bzw. abstrakte Beziehungen innerhalb derselben“ (Aebli 1993: 89) in Frage. Anhand der Verknüpfungen der Elemente erfolgt eine spezifische Kennzeichnung der jeweiligen Handlung (vgl. Aebli 1993: 157). Die Strukturierung der Handlung ergibt sich aus der durch die LiV zu leistenden Verknüpfung der Elemente. Bemerkenswerterweise lassen sich Zielüberlegungen, insbesondere implizite, entlang der Verknüpfungen lesen (vgl. Aebli 1993: 88). Dabei entsteht der Handlungsverlauf aus der Realisierung aufeinander folgender Zwischenhandlungen, der Vollzug einer Handlung stellt zugleich die Voraussetzung für die hieran folgende (Teil-) Handlung dar (vgl. Aebli 1993: 113). Handlungen weisen aus dieser Sicht hierarchischen Charakter auf (vgl. Aebli 1993: 158 sowie z. B. Volpert 1994: 20; Volpert 2003; Edelman 2000: 201).

3.1.2.2 Unterrichtliche Handlungselemente

Als Handlungselemente begegnen den LiV bei der Unterrichtsplanung – in einem Vorschlag von Reusser – die drei Akteure Lehrer, Schüler und Fachinhalt. Zwischen diesen Akteuren bestehen gestaltbare Beziehungen. Akteure und Beziehungen bilden den operativen Kern des unterrichtlichen Handelns und sie sollen im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit als ein Systematisierungsinstrument für die erhobenen Daten eingesetzt werden. Das heuristische Gerüst zur Analyse der planerischen Handlungen entstammt dem sogenannten didaktischen Dreieck und stellt sich folgendermaßen dar:

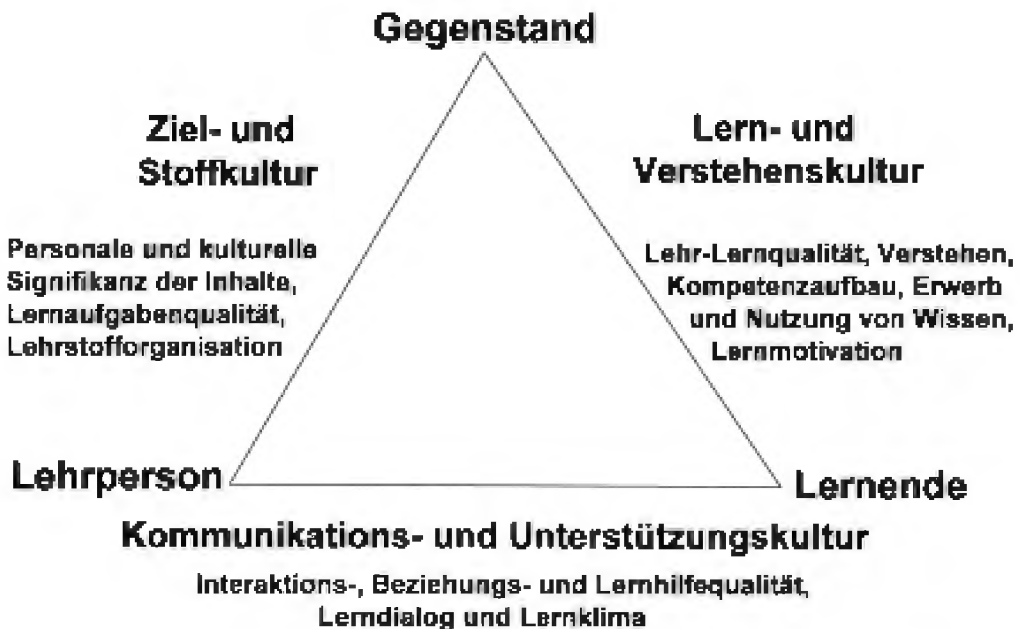


Abb. 6: Didaktisches Dreieck (Reusser 2009: 225; vgl. Reusser 2005: 166ff. sowie Reusser 1999)

Reusser (2009: 224) nutzt dieses Modell, um „die strukturelle Grundsituation didaktischen Handelns und damit die Kernaufgabe institutionell gerahmten Lernens aus der Perspektive der zentralen Elemente und Akteure zu bestimmen“. Damit ist das Modell für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. Mit der Verknüpfung werden den Unterrichtselementen ganz bestimmte subjektive Eigenschaften zugeordnet bzw. Funktionalitäten für die jeweilige Unterrichtsstunde zugeschrieben (s. o.). Auf die Unterrichtsplanung übertragen bedeutet das, dass die Interpretation, die die LiV zu den Verbindungen zwischen den Unterrichtsakteuren vornehmen, Aussagen zu grund-

sätzlichen planerischen Entscheidungen der LiV erlauben. Reusser (2009; vgl. Reusser 2005) bietet hierzu die folgenden drei Fragezusammenhänge an:

1. Die Betrachtung der Verbindung zwischen Lehrperson und Gegenstand erlaubt Aussagen über die Frage, welcher Gegenstand warum und mit welcher Zielsetzung thematisiert werden soll. Dies umfasst die Reflexion von inhaltlichen Zielsetzungen und auch „Fragen der Organisation (Selektion, thematische Gliederung, Sequenzierung) der Lerninhalte“ (Reusser 2009: 225).
2. Die Perspektivierung der Verknüpfung zwischen Lehrperson und Lernenden erlaubt Aussagen über die Beziehungsqualität, also der Frage danach, wie die Lehrperson Lernende ermutigt, unterstützt und begleitet, bzw. „welche kognitiv, sozial und emotional unterstützenden Bedingungen, interpersonalen Beziehungsverhältnisse und Klimafaktoren produktives individuelles und soziales Lernen fördern“ sollen (Reusser 2009: 228).
3. Beziehungen, die zwischen Lernenden und Gegenstand hergestellt werden, werden zur Deutung von Aussagen verwendet, die die Lern-Lehrprozessqualität betreffen. Reusser unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur (vgl. Pauli/Reusser 2003: 240 sowie Oser/Patry 1990; Oser/Sarasin 1995). Auf der Oberflächenebene sind Aspekte wie Medienentscheidungen, Sozialform- wie auch Methodenentscheidungen anzusiedeln, also primär beobachtbare Lernvorgänge. Auf der Tiefenebene hingegen ordnet Reusser Aspekte an, die die Lernprozessqualität auf einer nicht zwangsläufig beobachtbaren Ebene betreffen.

Dieses Instrument umfasst die drei zentralen Wissensbereiche von Lehrenden und soll somit für die vorliegende Forschungsarbeit als heuristischer Rahmen eingesetzt werden. Handlungen (s. o.) folgen einem teils sequentiell und teils hierarchisch organisierten Plan (vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 24; von Cranach 1994: 69; Volpert 1994: 15 ff. sowie Volpert 2003: 37 ff.). Der Handlungsverlauf erfolgt entlang der Realisierung aufeinanderfolgender Zwischenhandlungen (vgl. Aebli 1993: 113 sowie 158). Die Anforderung an LiV ist demzufolge die drei unterrichtlichen Elemente (Lehrende, Schüler und Inhalte) entlang der Entwicklung des Fachinhalts sowie der Lehrer-Schüleraktivitäten in eine Handlungslinie zu überführen (vgl. u. a. Dann 1994: 165 sowie Reusser 2009: 232). Diese soll als Skizze einer Handlungstendenz verstanden werden (vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 25 sowie Zimmerlin/Nelson 2000: 266), bei der die LiV eine Vielzahl von Erwartungen über den weiteren Handlungsverlauf aufstellen müssten (vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 43 sowie Lefrancois 1994: 150).

3.1.2.3 Zwischenfazit

Eigenschaften und Funktionalitäten der Handlungselemente unterliegen im Verlaufe des berufsbiographischen Lebens eines Lehrenden ganz unterschiedlichen Wissenserwerbsprozessen. Welche Handlungen in einer spezifischen Situation zur Geltung kommen, hängt auch immer von der Art und Anzahl erlebter „Fälle“ des Handelnden ab. Handlungsschemata können insofern auch als abstrahierte Fälle aufgefasst werden. Übertragen auf die Situation von Unterricht heißt das also, dass die Handlungselemente im Rahmen des Planungsprozesses sinnstiftend miteinander verknüpft und in das Vorwissen zum Unterrichten integriert werden müssten. Hierbei wird aus einem kognitionspsychologischen Blickwinkel zum Teil auf Vorstrukturierungen z. T. in Form von Schemata zurückgegriffen und zu anderen Teilen müssen neue Strukturen bzw. Beziehungen im Prozess der Handlung konstruiert werden.⁸⁷ Dabei müssen also auch Kompatibilitätsüberlegungen stattfinden, zum einen, inwiefern die Vorstrukturierungen zu Neukonstruktionen passen, und zum anderen, inwiefern die Elemente samt ihrer spezifischen Merkmale untereinander verknüpfbar erscheinen (vgl. Aebli 1993: 151 ff.). Geplante Unterrichte müssten also diese Kompatibilitätskognitionen und -konstruktionen in sich aufgenommen haben, sei es explizit oder auch implizit. Der Unterrichtsplan, also das Handlungsergebnis samt gestifteter Verknüpfungen, kann demnach sowohl temporäre als auch berdauernde Eigenschaften aufweisen. Bestimmte Elemente werden nur für diesen Handlungsprozess als geeignet interpretiert und andere könnten in weiteren Deutungsprozessen dauerhaft in kognitive Strukturen überführt werden. Die Wahrnehmung sowie Deutung situativer Aspekte, also die Integration der planungsrelevanten Akteure, werden durch das Schema reguliert (vgl. Aebli 1993: 98). Das heißt, es müssen im Rahmen der Planung jene Merkmale identifiziert werden, die das jeweilige situativ zu bearbeitende Handlungselement als passend zum Handlungsschema und zu den anderen Handlungselementen erscheinen lassen.

Zielsetzungen nehmen bei der Bewältigung der Unterrichtsplanung eine ganz herausragende Rolle ein, sie sind handlungssteuernd (vgl. Aebli 1993: 150). Ergeben sich Diskrepanzen zwischen Zielsetzungen und Handlungsstrukturen, treten nach Aebli (vgl. 1993: 99) Prozesse des kognitiven Problemlösens in Kraft.⁸⁸ Es fragt sich im Anschluss an die bislang erarbeiteten Erkenntnisse, welche Rolle bei solchen Prozessen die Vorwissensbestände der LiV einnehmen können. Dieser Frage widmet sich der folgende Abschnitt (3.2). Dabei sollen vor allem jene Prozesse lokalisiert und beschrieben werden, anhand derer konstruktive Planungskomponenten und -stereotype miteinander verknüpft bzw. wie konstruktiv-reflexive Planbildungen in eher reproduktive überführt werden.

⁸⁷ Als Bezugskonzepte hat Hofer (1986: 260 ff.) fünf unterschiedliche Kategorien herausgearbeitet, auf die sich Handlungsentwürfe von Lehrenden beziehen können; ich verweise daher auf Abschnitt 3.2.5.

⁸⁸ Mit Blick auf die Theorie kognitiver Dissonanz kommen in solchen Situationen zahlreiche Mechanismen in Frage, nicht nur die des Problemlösens (vgl. Gollwitzer/Schmitt 2006: 16 sowie Lefrancois 1994: 186).

3.2 Problemlösestrategien bei erfahrungsbasierter Unterrichtsplanung

Insbesondere Dörner setzt sich seit Jahrzehnten mit der Frage auseinander, wie Menschen in Situationen handeln, die als komplex oder unterdeterminiert bezeichnet werden. Man kann diese Überlegungen für die Situationen der Unterrichtsplanung verwenden und Elemente skizzieren, wie die LiV trotz der anspruchsvollen Situation zu einem Handlungsplan gelangen, der zwar reflexiv entstanden ist, aber dabei dennoch überwiegend entlang des Vorwissens strukturiert wird. Der folgende Abschnitt setzt sich daher mit der Skizzierung dieses Prozesses auseinander.

Im Rahmen der Problemlösepsychologie wurden bereichsübergreifende Prozesse des Problemlösens identifiziert. Art und Weise des zu bewältigenden Problems haben erhebliche Auswirkungen auf den Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände. In der Folge dieser Überlegungen lassen sich unterschiedliche Problemtypen beschreiben. Diese sollen in einem ersten Schritt dargestellt werden und dann im zweiten Schritt auf ihre Übertragbarkeit für die hier vorliegende Forschungsarbeit geprüft werden. Dabei wird sich zudem zeigen, dass sich analytisch zwar „reine“ Problemkategorien modellieren lassen, dass aber in realen Alltagssituationen vielmehr mit „Mischformen“ (Arbinger 1997: 11 sowie vgl. Funke 2007) zu rechnen ist. Das erschwert Übertragungen.

Da sich das Problemlösen zudem an ganz bestimmte Handlungsgegenstände bindet, sind auch aus diesem Grund bereichsübergreifende Erkenntnisse nicht eins zu eins auf die vorliegende Arbeit übertragbar und umgekehrt sind bereichsspezifische Vorgehensweisen nicht nur auf die allgemeinen Erkenntnisse zurückzuführen. Insbesondere für den Lehrerberuf wurden im Rahmen der Expertiseforschung ergänzend zu den allgemeinen Hinweisen auch bereichsspezifische Hinweise erarbeitet. Stellvertretend sei hier vor allem der Name Bromme (1992a) genannt. Darauf wird zum Schluss dieses Abschnitts kurz eingegangen.

3.2.1 Gegenstandsbereich des Problemlösens

Unterrichtsplanung wurde oben als Organisation einer Struktur beschrieben, bei der verschiedenartige Elemente miteinander verknüpfend und zielorientiert in Beziehung gesetzt werden. Die LiV stehen dabei, wie bereits erwähnt, vor einer Situation, in der sie aufgrund der strukturellen Beschaffenheit der Situation daran gehindert werden, eine wahrgenommene Ausgangslage ohne weiteres in einen mehr oder weniger bekannten Zielzustand – der ja ebenfalls unterbestimmt ist – zu überführen. Die Identifikation eines Problems setzt voraus, dass eine spürbare Diskrepanz zwischen Zielen und

Handlungsmöglichkeiten bewusst empfunden wird (vgl. Betsch/Funke/Plessner 2011: 146). Die Generierung neuer Informationen wird Jungermann/Pfister/Fischer (2005: 34) zufolge erst dann notwendig, wenn „keine habituellen oder stereotyp abrufbaren Präferenzen“ für eine Handlungsmöglichkeit vorhanden sind, also wenn eine Entscheidung bewusst bedacht werden muss. Eine solche Situation kann man auch als Problem bezeichnen.

Es gibt Hinweise, denen zufolge die eingangs aufgestellte Hypothese für die Unterrichtsplanung der LiV dennoch aufrecht erhalten werden kann. Denn es gibt scheinbar berechnete Vermutungen, dass „vorzugsweise im Sinne der kognitiven Sparsamkeit automatisierte Verhalten eingesetzt (werden, J. P.); nur für den Fall, daß diese nicht greifen, setzen ‚höhere‘ kognitive Problemlöseprozesse ein“ (Schaub/Reimann 1999: 188). Auf der Grundlage solcher Einschätzungen weisen Schaub/Reimann (1999: 188) darauf hin, dass die Bewältigung einer komplexen Anforderung nicht zwangsläufig mit reflexivkonstruktiven Prozessen einhergehen muss. Inwiefern das Vorliegen einer komplexen Anforderung zu reflexiv-konstruktivem Handeln führt, müsste also im jeweiligen Fall konkret überprüft werden.

Im Rahmen des nun folgenden Abschnitts soll dieser Aspekt auf die spezifische Situation der Unterrichtsplanung übertragen werden. Wenn Situationen, wie die Unterrichtsplanung eine darstellt, bewältigt werden müssen, wird oftmals davon gesprochen, dass ein Problem⁸⁹ vorliege: Problemlösendes Denken erfolgt, um Lücken in einem Handlungsplan zu füllen, der nicht routinemäßig eingesetzt werden kann. Dazu wird eine gedankliche Repräsentation erstellt, die den Weg vom Ausgangs- zum Zielzustand überbrückt“ (Funke 2003: 25 sowie Funke 2007: 62).

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche Vorschläge, Probleme zu definieren und zu klassifizieren, viele Arbeiten und Übersichtswerke greifen dazu auf den durch Dörner unterbreiteten Vorschlag zurück (vgl. z. B. Aebli 1994; Funke 2003: 29; Sell/Schimweg 2002: 15 ff.; Funke/Zumbach 2006; Arbingen 1997; Edelmann 2000; Engelkamp/Zimmer 2006 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 153). Auch im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird sich an diesem Vorschlag orientiert, da die relevanten Aspekte gut mit der theoretischen Beschreibung der Unterrichtsplanung (s. o.) vereinbar erscheinen.

3.2.2 Differenzierung der Anforderungssituationen

Man unterscheidet, ausgehend vom bereits dargestellten Modell zum Realitätsbereich (Ist-Soll-Transformation, s. o.), unterschiedliche Qualitäten von Problemen, die daran

⁸⁹ Eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen dieses Begriffs finden sich bei Arbingen (1997: 5) und auch bei Funke (2003: 20).

gemessen werden, inwiefern die Transformation des Ist-Zustandes in den Zielzustand behindert wird. Dabei wird, in Abhängigkeit vom Bekanntheitsgrad der Handlungsalternativen (Mittel) und der Klarheit des Zielzustandes (entlang der Ausprägungen hoch und niedrig) zwischen drei Barrieretypen differenziert (vgl. Funke 2003: 31; Edelmann 2000: 210; Sell/Schimweg 2002: 17; Betsch/Funke/Plessner 2011: 153):

Abb. 7: Barrieretypen
(vgl. Funke 2003)

		Klarheit der Zielkriterien	
		hoch	gering
Bekanntheitsgrad der Mittel	hoch	Interpolationsbarriere	dialektische Barriere
	gering	Synthesebarriere	dialektische Barriere & Synthesebarriere

Eine Ist-Soll-Transformation kann ganz unterschiedlich gestört werden: vom Operator oder auch von der Beschaffenheit des Zielzustandes her. Davon hängt dann auch die Qualität der zu bewältigenden Problemstellung ab (vgl. Dörner et al. 1983; Arbinger 1997: 9): „Das Wissen über verfügbare Mittel wie das Wissen über zu erreichende Ziele spielt für die Klassifikation die entscheidende Rolle“ (Funke 2003: 31; sowie vgl. z. B. Aebli 1993: 20; Edelmann 2000: 209). Das heißt im Umkehrschluss, dass im Rahmen von Problembearbeitungen zusätzlich zu den oben beschriebenen Problemmerkmalen, je nach dem Erfahrungsstand des Problemlösers, in unterschiedlichem Maße auf reproduktive und auch auf konstruktive Handlungen zurückgegriffen werden kann (vgl. Arbinger 1997: 13).

In der sich nun anschließenden Problemklassifikation wird eine Kategorisierung verwendet, die vor allem nach dem Wissen differenziert, das zur Aufgabenbewältigung benötigt wird (und damit verbunden ist dann in einem weiteren Schritt auch eine Skizzierung der Wissensstruktur von Lehrenden). Andere Klassifikationsmöglichkeiten, die weniger wissensorientiert sind, können mit Blick auf die Forschungsfrage als eher irrelevant eingestuft werden⁹⁰ (vgl. Arbinger 1997; Edelmann 2000: 210 zudem Funke 2003: 29 ff.). Die einzelnen Problemtypen werden nachstehend beschrieben.⁹¹

⁹⁰ Arbinger (1997: 14) nennt hier Kategorisierungen, die z. B. Probleme mit und ohne Gegner, Probleme nach der Anzahl der beteiligten Personen oder Probleme nach der verfügbaren Zeit unterscheiden.

⁹¹ Sell/Schimweg (2002: 18 ff.) erläutern die Problemtypen sehr anschaulich anhand einer Vielzahl von Beispielen.

3.2.3 Hindernistypen

Interpolationshindernis

Bei Anforderungen, die durch Interpolation⁹² zu bewältigen sind, liegt die Lösung eines Problems in der passenden Kombination bereits gekannter bzw. bekannter Operatoren. Bekannt ist auch der Ausgangszustand, der aus einer wohldefinierte(n) Struktur“ (Aebli 1994: 22) besteht, die in einen bekannten, klar definierten Zielzustand transformiert werden soll. Die Mittel oder Handlungsalternativen zur Erlangung des Zielzustandes sind ohne Ausnahme bekannt, unbekannt ist lediglich die zeitliche Aneinanderreihung. Von Interpolation wird also deshalb gesprochen, weil sich hierbei die Lücke zwischen zwei bekannten Enden schließt“ (Funke 2003: 20). Aus einer solchen Sichtweise müssten die LiV den Unterrichtsverlauf im Wesentlichen als relativ vollständige Struktur bereits vor Augen haben.

Synthesehindernis

Unter diese Kategorie fallen Situationen, die weiterhin einen klar definierten Zielzustand aufweisen. Die Abgrenzung zur Interpolation besteht vor allem darin, dass zentrale Handlungsalternativen (Operatoren) zur Erlangung des Zielzustandes nicht oder unzureichend bekannt sind (vgl. Aebli 1994: 22). Das Attribut der Synthese hat darin seinen Ursprung, dass wichtige Operatoren erst konstruiert werden müssen (vgl. Arbinger 1997: 10). Die LiV müssten in einem solchen Fall demzufolge a) über die Gestaltung denkbarer Handlungsalternativen nachdenken und b) diese dann auch noch in eine zielführende Reihenfolge bringen (vgl. Aebli 1994: 17). Von synthetischen Problemen reden wir also, wenn die Problemlösung „erst durch Findung in der Regel nicht bekannter Operatoren“ (Sell/Schimweg 2002: 16) erreicht werden kann.

Dialektisches Hindernis

Problemtypen, die auf einer dialektischen Barriere beruhen, sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Ist-Zustand unerwünscht ist und der anzustrebende Soll-Zustand nur entwurfsartig vorliegt (vgl. z. B. Sell/Schimweg 2002: 25 ff. sowie vgl. Edelmann 2000: 221; Aebli 1993: 20; Funke 2003: 18 und 99). Ein oft zitiertes Beispiel ist die vage Zielsetzung, eine Wohnung schön zu gestalten (vgl. Edelmann 2000; Funke 2007: 60 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 153). Die Bearbeitung durch die handelnde Person besteht im Kern darin, dass die handelnde Person zunächst eine Lösung bzw. Vorstellungen über einen Zielzustand entwirft und diese(n) dann immer wieder auf Widersprüche prüft, ändert oder verwirft, erneut prüft usw. (vgl. Edelmann 2000: 210 sowie Arbinger 1997: 11). Dieser Prozess wird dann solange aufrechterhalten, bis sukzessive ein passabler, also ausreichend präziser und bearbeitbarer Zielzustand erreicht ist.

⁹² Arbinger (1997: 11) bezeichnet diese Problemart auch als „Transformationsproblem“.

Die Klassifikation dieser Barrieretypen ist rein analytischer Natur. Man geht davon aus, dass sie in Reinform in der Realität kaum beobachtbar sind. Vielmehr scheinen komplexe Alltagsproblemen alle drei Typen in sich aufzunehmen (Betsch/Funke/Plessner 2011: 153 sowie Dörner 2008b: 285). Eine komplexe Anforderungssituation müsste sich im Lösungsprozess idealerweise von einer dialektischen Situation hin zur Interpolation entwickeln (vgl. Arbinger 1997: 126), Handlungspläne werden von den Zielsetzungen her aufgebaut. Wie aber hat man sich diesen Prozess vorzustellen? Leider weiß man über den Umgang mit derartigen Problemstellungen im Rahmen der Unterrichtsplanung bislang noch sehr wenig (vgl. Arbinger 1997: 126 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 151). Es existieren aber einige Annahmen darüber, die teilweise empirisch gut belegt sind.

3.2.4 Relevanz von Handlungsalternativen

Aller Voraussicht nach müsste bei der Unterrichtsplanung, die ein LiV am Berufsbeginn vornimmt, von einer Kombination aus dialektischer und synthetischer Barriere auszugehen sein (vgl. Bromme 1986; Sell/Schimweg 2002: 15 ff. sowie Funke 2007). Die LiV befinden sich aufgrund ihrer berufsbiographischen Situation mit Blick auf die einzusetzenden Mittel vermutlich in einer synthetischen Problemsituation. Art, Inhalt und Reihenfolge denkbarer Handlungsalternativen werden aufgrund ihres Erfahrungsstandes nicht ausreichend definiert und bisweilen nicht als Erfahrungsbestand vorhanden sein (vgl. z. B. Albisser&Baer 2009: 101; Borowski et al. 2011; Baer et al. 2011, Kunter/Baumert/Blum et al. 2011 sowie Baer et al. 2010). Sie müssten hier also in einen konstruktiv-reflexiven Prozess eintreten, dessen Ergebnis geeignete Handlungsalternativen zur Erreichung des Zielzustandes sein müssten (s. o.). Der Zielzustand aber ist, wie bereits beschrieben, ebenfalls unterdeterminiert. Es existiert ein lediglich globales Ziel, das vor allem daraus besteht, (in einem sozialen, organisatorischen und thematischen Kontext) einen Unterrichtsplan zu konstruieren. Sofern man an dieser Stelle weiterhin an der Hypothese des überwiegend adaptiven Planungsverhaltens von LiV festhält, müsste man daher in einem nächsten Schritt herausfinden, wie die LiV mit einer Situation umgehen, die weder vom Zielzustand noch von den zu benutzenden Mitteln zur Zielerreichung her ausreichend definiert ist, und wie sie von einer dialektisch-synthetischen Problemstellung hin zu einer Interpolation gelangen.

Diese Art des Problemlösens wird als ein Prozess beschrieben, der in besonderem Maße bewusst und vor allem als reflexiv konstruktiv beschrieben werden kann. Jungermann/Pfister/Fischer (2005: 35 sowie vgl. Betsch/Funke/Plessner 2011: 153) schreiben Handlungen dieser Art „den höchsten kognitiven Aufwand“ zu. Die LiV müssten demzufolge in

einem bewussten Prozess neue Informationen generieren, um a) Handlungsalternativen und um b) handlungsleitende Zielbildungen konstruieren zu können.

Glücklicherweise hat es bereits Untersuchungen gegeben, die sich mit der Frage beschäftigten, wie Menschen derartige Anforderungen bewältigen (vgl. Dörner et al. 1983; Schaub/Reimann 1999; Wahl 1991; Funke 2003; Dörner 2012; Dörner 2008a/b). Ein Modell wird dabei in diesem Zusammenhang besonders häufig verwendet (vgl. Tisdale 1998; Schaub/Reimann 1999; Dörner 2008: 289/2012; Reusser 2005; Edelmann 2000: 217; Dilger 2007; Gillen 2007).⁹³ Die mit diesem Modell verbundene Vorgehensweise bezeichnet man auch als 'reflektierten Denkkakt' (vgl. Reusser 2005: 164). Bei diesem Vorgehen gibt es Handlungsphasen, die „durch jeweils charakteristische kognitive Aktivitäten gekennzeichnet“ sind (Betsch/Funke/Plessner 2011: 146). Sie sollen daraufhin untersucht werden, inwieweit Scripts und Schemata den Planungsprozess doch vorstrukturieren können (vgl. Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 38), sodass dieser reflexive Prozesse nur noch lokal erfordert.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Modell sowie den damit verbundenen Begrifflichkeiten findet im folgenden Abschnitt statt. Im sich daran anschließenden Abschnitt erfolgt die Verknüpfung hin zur leitenden Fragestellung dieses Kapitels.

3.3 Der „reflektierte Denkkakt“ im Kontext erfahrungsbasierter Unterrichtsplanung

Im Umgang mit komplexen Anforderungen, wie sie vor allem eine dialektisch-synthetische Barriere erzeuge, geht man (in idealtypischer Beschreibung) von fünf unterschiedlichen Handlungsphasen⁹⁴ aus, die Menschen beim Bewältigen komplexer Anforderungen sozusagen durchlaufen (Dörner 2008b: 289 sowie vgl. Dörner 2012; Schaub/Reimann 1999; Sell/Schimweg 2002: 67; Funke 2003; Tisdale 1998: 9). Diese sind lediglich als Tendenzen zu verstehen, für die hier vorliegende Arbeit sind sie von Bedeutsamkeit, da sie wertvolle Hinweise für die Frage liefern, wie Vorwissen und neu zu generierende Informationen miteinander in Verbindung gebracht werden und welche Bedeutung das für die Unterrichtsplanung haben kann (Schaub/Reimann 1999: 171 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 146).

Die Darstellung der Problemlösephasen erfolgt in einem ersten Schritt in systematischer Weise entlang des Modells, um ein grundsätzliches Verständnis für diesen Prozess zu

⁹³ Betsch/Funke/Plessner (2011: 157) weisen in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Problemlösetypen hin.

⁹⁴ Die empirisch auch gar nicht haltbar wäre. In der Regel wird zwischen diesen Phasen unsystematisch gesprungen (vgl. Schaub/Reimann 1999: 171 sowie Dörner 2008b: 288).

erleichtern. Da diese Darstellung eine rein theoretische ist (vgl. Schaub/Reimann 1999 sowie Dörner 2008), schließt sich dann ein zweiter, vereinfachender Darstellungsschritt an, der entlang der Forschungsfrage aufgebaut ist. Dabei werden die unterschiedlichen Phasen zusammengefasst (vgl. Arbinger 1997: 32 sowie Edelmann 2000: 223) und auf die zu Beginn dieses Kapitels gestellte leitende Fragestellung bezogen. Drittens schließt sich eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Entscheidung an. Diese ‚Entscheidungstheorie‘ findet in den theoretischen Überlegungen der ersten beiden Schritte, die der ‚Problemlösetheorie‘ angehören, keine Berücksichtigung, was dem Gegenstandsbereich der jeweiligen Theorie geschuldet ist (vgl. Jungermann 2009; Funke 2003: 99). Das Moment der Entscheidung nimmt aber im Rahmen der Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle ein, sodass darauf ebenfalls einzugehen ist.

3.3.1 Beschreibung aus kognitionspsychologischer Perspektive

3.3.1.1 Idealtypische reflexive Handlung

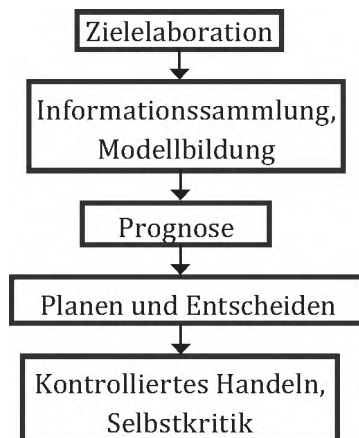


Abb. 8: Idealtypische reflexive Handlung (Dörner 2008b: 289 sowie vgl. u. a. Schaub/Reimann 1999; Tisdale 1998; Funke 2003: 97)

1. Zielelaboration

Ausgangspunkt von Problemlöseprozessen im Umgang mit Komplexität sind die Zielzustände. Ziele sollten nicht zu abstrakt sein, um als Handlungsrichtlinie gelten zu können (vgl. Dörner 2008b: 289). Damit sie diese Funktion einnehmen können, müssen sie a) widerspruchsfrei und b) präzise genug sein (vgl. Dörner et al. 1983: 35). Weiterhin kann es sein, dass zu viele Ziele verfolgt werden, es müssten in diesem Zusammenhang Schwerpunkte gebildet werden (vgl. ebd. 36). Die Anforderung in dieser Phase ist es,

den zu erreichenden Zielzustand ausdifferenzieren. Die Anforderung an die LiV ist es demzufolge in diesem Zusammenhang, aufgrund des undefinierten Soll-Zustandes (vgl. Bromme 1986) in einen Prozess der Zielpräzisierung einzutreten (vgl. Schaub/Reimann 1999: 171). Die Qualität der Zielelaboration hängt davon ab, inwiefern „relevante Eigenschaften des Zielzustandes beschrieben werden können“, dazu müssen die LiV auf ihr Vorwissen zurückgreifen (Betsch/Funke/Plessner 2011: 147). Eine Möglichkeit der Zielpräzisierung ist die „Dimensionalisierung“, bei der globale, vage Ziele in viele kleine Teilziele zerlegt werden (Dörner et al. 1983: 38). Irritierenderweise nimmt dieser Prozess seinen Ausgangspunkt beim Wissen über die zu bewältigende Situation. Die LiV müssten demzufolge Informationen generieren, damit sie sich ein Bild von der konkreten Unterrichtssituation machen können.

2. Modellbildung (Informationen sammeln/Situationsanalyse)

Die Modellbildung ist eine Art Bestandsaufnahme, bei der sich die LiV ein Bild vom Ist-Zustand machen (vgl. Hofer 1986 sowie Wahl 1991). Damit bekommt offenbar das Vorwissen eine sehr hohe Bedeutung. Anhand des Vorwissens „sind Strukturierungsprinzipien gegeben, die eine sinnvolle Ordnung der Informationen ermöglichen und die Modellbildung unterstützen“ (Schaub/Reimann 1999: 172).

Die Bildung des Modells hängt vom Wissen über den zu bearbeitenden Realitätsbereich (Unterrichten) ab (vgl. Dörner et al. 1983: 38 ff.). Von besonderer Bedeutung ist hierbei strukturelles Wissen, Wissen über Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Unterrichtselementen: Lehrperson, Lernende und Gegenstand. Weiterhin benötigen die LiV hier auch genaueres Wissen über die Eigenschaften einzelner Elemente wie z. B. Schüler oder Gegenstände (vgl. Schaub/Reimann 1999 sowie Dörner 2012: 110). Resultat dieser Bemühungen sollte die Identifikation zentraler Faktoren des Geschehens sein (vgl. Dörner 2012: 108).

Dörner beschreibt für diese Phase zwei bedeutsame Tendenzen, die für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutsam sein könnten: Einerseits die „affirmative Wahrnehmung“ und anderenteils eine „Zentralreduktion“ (Dörner 2008b: 290 ff.). Affirmative Wahrnehmung bedeutet, dass nur die Informationen (bewusst oder unbewusst) aufgenommen werden, die mit dem Vorwissen konform sind. Der Aspekt der Zentralreduktion beschreibt Bemühungen, innerhalb eines Realitätsausschnitts nur einige wenige Kausalfaktoren oder bestenfalls nur ein ursächliches Element ausfindig zu machen.

3. Prognosen bilden

Indem der Problemlöser Hypothesen über die Systemstruktur bildet und überprüft, entwirft er ein Modell über die Entwicklung des Systems. Hofer (1986) nennt diese

Phase im Rahmen seiner theoretischen Modellierung des Lehrerhandelns „Wird-Lage“. Unter Einbeziehung von identifizierten „Wirkfaktoren“ werden Prognosen anhand der „Extrapolation der Vergangenheit in die Zukunft“ (Dörner 2012: 113) bzw. der induktiven oder deduktiven Trendanalyse (vgl. Dörner et al. 1983: 50) gebildet. Das heißt, dass auch hier das Vorwissen der LiV Einfluss auf die Planung nehmen kann.

Je nachdem, wie dieses Ergebnis ausfällt, zu welchen Konsequenzen und Entwicklungen die Prognosen führen, setzt anschließend die Phase der Generierung von Handlungsentwürfen ein (vgl. Hofer 1986). Hypothesen über den weiteren Unterrichtsverlauf bereitzustellen, wird als ein sehr wesentlicher Schritt benannt (vgl. Funke 2007: 64). Die Hypothesen liefern die Grundlage für die Konstruktion oder Reproduktion von Handlungsmöglichkeiten.

4. Handlungen entwerfen und entscheiden

Mit dieser Phase beginnt die eigentliche Problembewältigung bzw. die Entwicklung konkreter Maßnahmen zur Problemlösung (vgl. Dörner 2008b: 296 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 148). In diesem Kontext prüfen Handelnde die Verfügbarkeit entsprechender Alternativen (Operatoren). Aufgrund dessen entscheidet sich, ob Optionen aus dem geistigen Repertoire (Vorwissen) entnommen werden oder ob sie in einem aufwändigen, reflexiv-konstruktiven Prozess erst aufgebaut werden müssen (vgl. Edelmann 2000: 224).

Auch hier hat Dörner Tendenzen beschrieben, die im Rahmen komplexer Anforderungen auftreten können. Eine Tendenz beim Entwurf von Handlungen ist die der „Dekonditionalisierung“. Damit ist gemeint, dass die Handlungsmöglichkeiten von den Bedingungen oder Anwendungsvoraussetzungen, die zur Ausführung einer Handlung zu berücksichtigen sind, entkoppelt werden (vgl. Dörner 2012: 114 sowie Dörner 2008b: 295). Weiterhin kann es eine Tendenz zum „Methodismus“ geben. Damit ist eine Nichtberücksichtigung der Bedingungen von Maßnahmen gemeint, die in der Vergangenheit erfolgreich waren (vgl. Dörner 2008b: 296). Auch in dieser Phase kann also damit zu rechnen sein, dass das Vorwissen der LiV die Unterrichtsplanung beeinflusst (Betsch/Funke/Plessner 2011: 148).

5. Evaluierung und Aktualisierung

Mit der Entscheidung für einen einzusetzenden Handlungsentwurf wird eine Problemlösung vorläufig angenommen (vgl. Kraak 1991; Hofer 1986: 304). Mit dieser Festlegung müssen implizit oder explizit Bewertungen vorgenommen werden (vgl. z. B. Hofer 1986; Arbinger 1997 sowie Tisdale 1998). Der eigene Handlungserfolg wird also eingeschätzt (vgl. Schaub/Reimann 1999).

Das Überprüfen der Handlungskonsequenzen kann als Resultat a) den Aufbau von Sachwissen (Wissen über die Struktur des Systems) und b) den Aufbau von Handlungswissen (Wissen über den Umgang mit dem System) haben. Als Folge dieses Wissensaufbaus könnte das bereits vorhandene Wissen umgeformt werden (vgl. Rumelhart/Norman: 1978: 51). Das Ausmaß der Wissens- und Handlungsumformung wird mitbestimmt a) von der Überprüfung des eigenen Handelns (vgl. Dörner 2012: 117) und b) vom Erfolg der durchgeführten Handlung (Schaub/Reimann 1999: 177). Bei Handlungserfolg und bei hohem Misserfolg ist die Wahrscheinlichkeit der Wissens- und Handlungsanpassung kaum wahrscheinlich. Dörner (2012: 118) bezeichnet diesen Punkt als Selbstreflexion: „Ein vollständiger Akt der Selbstreflexion besteht darin, dass man das eigene Handeln rekapituliert, auf Fehler und Schwachstellen analysiert und sodann versucht, das eigene Tun aufgrund der Analyse zu ändern“.

Auch diese Phase des Problemlösens kann eine Verkürzung erleiden:

Die Kontrolle des eigenen Handelns kann durch zwei Tendenzen begleitet werden (vgl. Dörner 2008b sowie 2012): einerseits durch affirmative Informationssammlung und andererseits aufgrund von Wahrnehmungsabwehr. Wahrnehmungsabwehr kann in dieser Phase zum einen bedeuten, dass die Tendenz, eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen, grundsätzlich als gering einzuschätzen ist und dass sich diese Tendenz unter Handlungsdruck noch weiter reduziert. Zum anderen kann hiermit auch gemeint sein, dass negative Wirkungen ignoriert bzw. bagatellisiert werden (vgl. Dörner 2012: 118). Schaub/Reimann (1999: 188) fassen derartige Handlungen unter dem Gebot der kognitiven Sparsamkeit⁹⁵ zusammen: Man hält solange an existierenden Modellen fest, bis sie nicht mehr zielführend erscheinen.

Der hier skizzierte Problemlösungsprozess kann als idealtypisch bezeichnet werden. Man erhofft sich allenfalls (vgl. Dörner 2008: 301), dass Problemlöser die hier beschriebenen Phasen konstruktiv reflexiv durchlaufen, hat aber gleichzeitig Handlungstendenzen beobachtet, die Grund zur Annahme geben, dass der skizzierte Prozess in der Regel nur präskriptiven Charakter haben kann. Im nun folgenden Abschnitt erfolgt eine Zusammenführung dieser Überlegungen mit den Überlegungen zu den Vorwissensstrukturen (Scripts und Schemata). Das legt dann einen deutlich reduzierten Planungsprozess nahe, an dessen Ende ein Modell steht, das die eingangs aufgestellte Vermutung untermauert, dass adaptive Unterrichtsplanungen faktisch überwiegen.

⁹⁵ Diese Erkenntnis führt sie weiterhin zu der Auffassung, Handeln in komplexen Situationen nicht grundsätzlich mit problemlösendem Handeln gleichzusetzen (vgl. Schaub/Reimann 1999: 188 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 149).

3.3.1.2 Einflussnahme von Schemata sowie Scripts

Bemerkenswerterweise muss der gesamte Problemlösungsprozess nicht von Grund auf neu gedacht werden, wenn der Einfluss von Schemata durchdacht wird (vgl. z. B. Neuweg 2010 sowie Koch-Priewe 2002). Das in diesem Zusammenhang identifizierte zentrale Phänomen ist das der Analogienbildung. Dies müsste vor dem Hintergrund erfahrungsbasierter Handlungen (vgl. z. B. Kopp/Ertl/Mandl 2004; Rumelhart/Norman 1978: 41; Schraw 2006: 247 sowie Kunter/Baumert/Blum et al. 2011: 10) auch bedeuten, dass Problemlöser bei der Bewältigung einer Problemstellung annahmegemäß noch keine Erfahrungen aufweisen, die zur Problemlösung hilfreich sein könnten. Oder aber es könnte heißen, dass die zugrunde liegenden Erfahrungen beinahe reflexhaft ignoriert werden können. Davon ist vor allem im vorliegenden Falle aber nicht auszugehen: Die LiV haben – aus der Lernericht – einen reichhaltigen Erfahrungsschatz zum Gegenstandsbereich Unterrichten (vgl. Seel 2003: 54; Kolbe 2004: 219 sowie Mandl/Friedrich/Hron 1988: 124). Dieses „subjektive Schülerwissen“ kann den reflexiv-konstruktiven Problemlösungsprozess in besonderer Weise verkürzen und damit auch eine Erklärung dafür liefern, wie die LiV den „Sprung“ von der konstruktiv-reflexiven hin zur stereotypen Planung meistern und dabei ihr Handeln mit ihren Schemata und ihren Scripts fundieren (vgl. Jungermann, Pfister, Fischer 2005: 38). Dieser Erfahrungsschatz nimmt vor allem bei dem Versuch, zur Problembewältigung die ersten drei Problemlösephasen zusammenzuführen, eine beachtliche Rolle ein – und möglicherweise ist das auch auf die vierte Phase auszudehnen (vgl. Betsch/Funke/Plessner 2011: 148; Funke 2003: 97; vgl. Schaub/Reimann 1999; Arbinger 1997).

Es wurde oben bereits gezeigt, dass für Unterrichtsplanungen insbesondere vage bestimmte Zielzustände charakteristisch zu sein scheinen. Offene Ziele können als „unpräzise Bilder eines Teils des Systems“ (Dörner et al. 1983: 37) verstanden werden. Diese Bilder müssen, um handlungsleitende Funktionen übernehmen zu können, präzisiert werden. Dabei greifen die LiV zur Bewältigung des Planungsproblems möglicherweise in ganz außerordentlicher Art und Weise auf ihr Unterrichtswissen aus Lernericht zu (vgl. z. B. Bromme 1992a: 38 sowie Bromme/Haag 2008: 806): Im Rahmen der Kognitionspsychologie verwendet man für diese Art des erfahrungsfundierten Problemlösens den Begriff der Analogienbildung (vgl. Gick/Holyoak 1980; Gick/Holyoak 1983: 5; Rumelhart/Abrahamson 1973; Dörner et al. 1983; Arbinger 1997).

Die Problemlösung per Analogienbildung wird als das Vorgehen beschrieben, das am häufigsten zu beobachten ist (vgl. Aebli 1993: 127; Rumelhart/Norman 1978: 39; Rumelhart 1980: 54 sowie Seel 2003: 55). Man geht davon aus, dass Probleme, deren Bewältigung neuartig scheint, immer auch bereits Bekanntes enthalten (Schaub/

Reimann 1999). Unter der Bildung von Analogien versteht man die Suche nach einem möglichst ähnlichen Realitätsbereich, der strukturelles Wissen über die zu bewältigende Situation beinhaltet. Ziel solcher Bemühungen ist zuvorderst, den unbekannten Realitätsbereich gedanklich zu vervollständigen. Bei der Analogienbildung wird die Struktur eines Realitätsausschnittes, der bekannt und dem zu bewältigen Handlungsfeld möglichst ähnlich ist, auf den neuen, teils unbekannten Ausschnitt übertragen (vgl. Dörner et al. 1983: 40 sowie Schaub/Reimann 1999; Arbinger 1997: 92; Rumelhart/Norman 1978: 46).

Der Prozess der Analogienbildung nimmt vor allem entlang des Aufbaus der sogenannten Problemrepräsentation eine zentrale Stellung ein (vgl. Bromme 1992a: 30; Dutke 1994: 15ff. sowie Bromme 2004: 40; Arbinger 1997: 32). Der Prozess beeinflusst die Perspektive, die jemand für ein zu bewältigendes Problem wählt. Durch die daraus resultierende Problemwahrnehmung⁹⁶ kann der erst noch anstehende Problemlösungsprozess in erheblichem Ausmaß vorstrukturiert sein. Der aufgebaute Problemraum (Bild vom jeweiligen Realitätsbereich, s. o.) bildet die kognitive Grundlage für den Lösungsprozess, da innerhalb dieses aufgebauten Bildes (s. o.) Lösungen zur Problembewältigung erarbeitet bzw. gesucht werden (vgl. Dörner et al. 1983: 35 sowie Arbinger 1997: 31 ff.). Das im Kontext der Analogienbildung herangezogene Vorwissen kann bereits helfen, geeignetes Wissen über einzusetzende Handlungen und damit über Problemlösungen aufzubauen. Das heißt zudem, dass das Spektrum, aus dem bestimmte Mittel und Verfahren zur Problembewältigung gewählt werden, durch das herangezogene Vorwissen eingegrenzt wird (Schaub/Reimann 1999). Das ist somit vor allem für den eigentlichen Planungsprozess (in der vierten Phase des Problemlöseprozesses) von ganz besonderer Bedeutung.

Man kann erwarten, dass die LiV beim Aufbau des Problemraums insbesondere die Schemata und Scripts über Unterrichte nutzen, da diese sich ganz besonders auf die zu bewältigende Situation beziehen. Sie können als „Ausschnitt aus einer Wissensstruktur, der auf einen bestimmten Problemtyp bezogen ist“ (Arbinger 1997: 33) verstanden werden. Weiterhin liefern sie Erwartungen, Handlungsentwürfe, „Informationen über das typische Ziel, über einschränkende Bedingungen sowie über typische Lösungsprozesse“ (Arbinger 1997: 33). Damit stellen sie ein kognitives Rahmenkonstrukt zur Verfügung, das die Wahrnehmung und das Verstehen planerischer Situationen leitet (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 41; Schraw 2006: 247 sowie Kunter/Baumert/Blum et al. 2011: 10).

⁹⁶ Zum Prozess der Problemidentifikation verweise ich ausführlich auf Gillen 2007: 531; Brüggemann/Rohs 2007: 277; Dilger 2007: 10; Dörner 1994: 209; Miller/Galanter/Pribram 1973; vgl. Reusser 2005; Arbinger 1997; Tisdale 1998; Aebli 1994: 17 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011.

Der Problemraum „stellt die vom Problemlöser erzeugte Repräsentation oder das Modell des Problems dar“ (Arbinger 1997: 36). Hierbei muss sich eine Person zunächst einmal ein präziseres, möglichst umfassendes Bild von der zu bewältigenden Situation machen (vgl. z. B. Funke 2007: 63 sowie Dörner 2008b: 290). Zum Aufbau dieses Bildes wird strukturelles Wissen, also Wissen über Zusammenhänge zwischen den und über Eigenschaften der Planungselemente(n) benötigt (vgl. Dörner et al. 1983; Schaub/Reimann 1999 sowie Arbinger 1997: 32). Anhand dieses Schrittes werden beim Problemraumaufbau anschließend Entwicklungen, Prozesse und Folgewirkungen bedachter Lösungsvarianten gedanklich durchgespielt und geprüft (vgl. Dörner et al. 1983: 38 ff; Funke 2007: 63 sowie Arbinger 1997: 32).

Mit dem Aufbau des Problemraums, der als „subjektiver kognitiver Strukturierungsprozess zu begreifen“ ist (Edelmann 2000: 223), verbinden sich vor allem folgende Klärungsprozesse: Was ist der Ausgangszustand, was könnte ein wünschenswerter Zielzustand sein? Und vor allem geht es um die Frage nach vorhandenen Möglichkeiten zur Zielerreichung (vgl. Hofer 1986 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 148).

Der Aufbau der Problemrepräsentation – der vermutlich in erheblichem Ausmaß script- und schemagestützt ist – entlang des Prozesses der Analogienbildung kann somit die ersten drei Phasen des Problemlöseprozesses in einen Zusammenhang stellen, also a) die Elaborierung von Zielen, b) den Entwurf eines Situationsmodells und c) die Bildung von Prognosen über den weiteren Situationsverlauf verknüpfen. Und darüber hinaus kann viertens „in den meisten Fällen“ eine zum empfundenen Problem passende Lösung vorbereiten werden (Betsch/Funke/Plessner 2011: 148).

3.3.2 Zwischenfazit

3.3.2.1 Zusammenfassung

Der Prozess der Analogienbildung scheint auch bei komplexen Problemstellungen, wie sie die Unterrichtsplanung für LiV darstellt, eine ganz besondere Bedeutung einzunehmen. Übertragen auf die Situation der Unterrichtsplanung müssten die LiV aus dieser Sicht vor allem auf die aus der Lernericht stammenden Scripts und Schemata zum Unterrichten zugreifen. Sie stellen zweierlei bereit: einerseits das Eigenschaftswissen, das benötigt wird, um das Bildes des Realitätsausschnittes ‚Unterrichten‘ aufzubauen, und andererseits das sogenannte Strukturwissen. Aus dieser Feststellung lässt sich dennoch nicht die Hypothese ableiten, dass die Planung der LiV im Kern reproduktiv verlaufen muss. Es gibt Gründe, die das unwahrscheinlich machen: Unterrichtspläne sind lediglich die mentale Repräsentation der noch bevorstehenden Unterrichtsdurchführung. Und im Kontext der Unterrichtsplanung kann eine Reprä-

sensation dieses Realitätsbereichs „nur in den seltensten Fällen alle möglichen realen Situationen“ (Arbinger 1997: 36) abbilden. Das mentale Abbild von Unterricht kann demnach „falsch“ bzw. naiv oder unvollständig sein (vgl. Dörner et al. 1983: 26 ff.). Bestimmte Relationen zwischen den Unterrichtselementen – Lehrer, Schüler und Gegenstand – können unangemessen dargestellt sein oder das Bild kann aufgrund von Unvollständigkeiten „falsch“ sein. Das Script bzw. das hiermit verbundene Bild vom Realitätsausschnitt, das die LiV verwenden, muss sozusagen noch umgebaut werden (s. o.). Eine Eins-zu-eins-Übertragung ihres Unterrichtswissens ist also nicht möglich, die LiV müssen die Struktur des bekannten Realitätsbereiches modifizieren. Entlang dieser und der schematheoretischen Überlegungen müssten LiV ihr mentales Abbild von Unterrichten umbauen. Im Rahmen des Problemlösens per Analogienbildung müssten sie sich, nachdem sie eine passende Analogie (Schema oder Script) zum Verstehen einer Situation „gefunden“ haben, davon ablösen und ein neues „Bild“ der vorliegenden Situation konstruieren. Erst dann erfolgt die „Anwendung der abstrakten Struktur zum Zwecke der Strukturierung des unbekannten Realitätsbereichs durch Einsetzen der Konkreta des unbekannten Realitätsbereichs in der Leerstellen der abstrakten Struktur“ (Dörner et al. 1983: 40 sowie vgl. Seel 2003: 54; Edelmann 2000: 149; Aebli 1993: 90; Rumelhart/Norman 1978: 42; Rumelhart 1980: 36ff.). Das, was die LiV im Kontext der Planung zu bewältigen haben, lässt sich entlang dieser Überlegungen am ehesten mit den Scripttheoriebegriffen der ‚interferences‘ und der ‚distractions‘ bezeichnen. Und damit wäre auch ein Weg beschrieben, wie die LiV das komplexe Problem in eine besser zu bewältigende Interpolation umbauen. Eine script- und schemabasierte Unterrichtsplanung könnte demnach im Verhältnis zum zuvor idealtypisch dargestellten Problemlöseprozess deutlich verkürzt sein und folgendermaßen aussehen (vgl. Arbinger 1997; Edelmann 2000 zudem vgl. Hofer 1986):

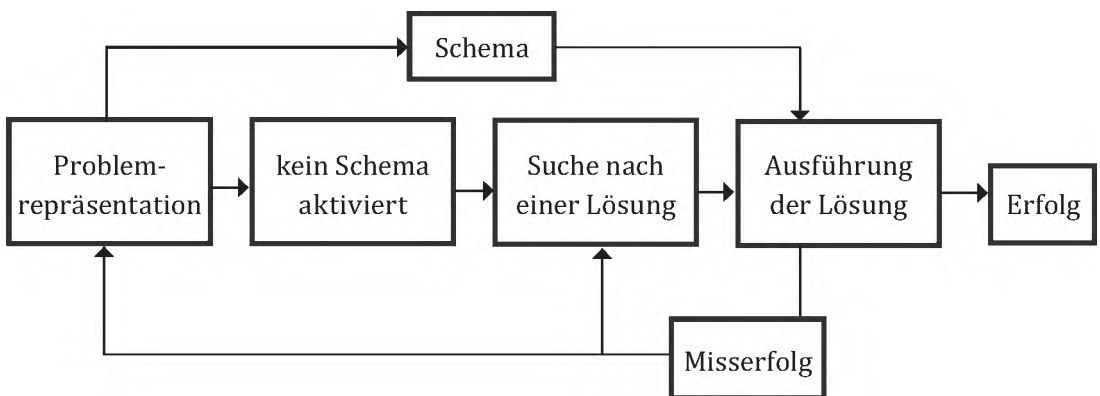


Abb. 9: Vereinfachte Darstellung des Problemlösens (Gick 1986: 101 zitiert nach Arbinger 1997: 32 sowie vgl. Edelmann 2000: 221)

3.3.2.2 Folgefragen

Eine Stelle dieses Modells ist für die hier vorliegende Arbeit ganz besonders von Interesse: Dies ist ein Punkt, der im Rahmen der bislang dargestellten Überlegungen und Erkenntnisse weitestgehend ausgeklammert, aber immer wieder genannt wurde (vgl. Funke 2003: 99; Jungermann 2009: 13 sowie Jungermann et al. 2005: 7 ff.). Es ist die Situation, die die Suche (als Ausdruck einer Diskrepanz zum gewünschten Unterrichtsverlauf) und die Ausführung der Problemlösung (als Ausdruck einer Festlegung auf eine konkrete Handlungsvariante) abschließt, sie quasi entscheidet.

Der Aufbau der Problemrepräsentation mündet sozusagen in ihren Schlusspunkt, nämlich die Extrapolation einer wahrgenommenen Situation in die Zukunft (s. o.). Anhand dieser Trendanalyse werden die Planenden entweder zu der Feststellung kommen, in diese Entwicklung einzugreifen, oder eben nicht einzugreifen (vgl. Hofer 1986). Irritierenderweise kann die Phase der Lösungssuche im Anschluss an den aufgebauten Problemraum – vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen – als der eigentliche, bewusst-reflexive Planungsprozess bezeichnet werden. Unabhängig davon, wie reflexiv-konstruktiv oder reproduktiv-adaptiv dieser Such- und Konstruktionsprozess auch immer verlaufen mag, müssen sich die LiV – unabhängig vom Eingreifen oder Nicht-Eingreifen – festlegen. Trotz der Risiken, die davon ausgehen, dass sie dem Gebot der kognitiven Sparsamkeit (vgl. Schaub/Reimann 1999) folgen und damit auf Script- und Schemawissen zurückgreifen, (vgl. Funke 2003: 97 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 148) müssen die LiV entscheiden, inwiefern eine ganz bestimmte – lokale – Vorgehensweise in den script- und schemabasierten Unterrichtsverlauf integrierbar erscheint.

Didaktische und erziehungswissenschaftliche Theorien können aus dieser Sicht als normative Entwürfe verstanden werden, die abbilden und formulieren, woran sich Lehrende im Idealfalle in einer solchen Situation orientieren sollten. Es stellt sich dabei aber vor allem die Frage, welchen Einfluss derartige präskriptive Entscheidungshilfen im konkreten Falle der Planung einnehmen können und woran sich die LiV anderweitig orientieren, wenn sie nicht bzw. nur marginal auf präskriptive wissenschaftsbestimmte Argumentationen zugreifen⁹⁷ (vgl. Hofer 1997: 230).

Befragt man die Kognitionspsychologie dazu, inwieweit derartige Entwürfe Einzug in das planerische Handeln der LiV erhalten können, dann bleibt sie i. d. R. auf der Ebene der Informationsverarbeitung und liefert Kriterien zur Analyse der eingesetzten Operatoren (wie z. B. das Kriterium der Wirkungsbreite, der Wirkungssicherheit und auch das der Anwendungsvoraussetzungen). Es eröffnen sich also Möglichkeiten für den Forscher, einen eingesetzten Operator zu charakterisieren. Die Frage aber, wie und

⁹⁷ Der empirische Teil dieser Arbeit weist sehr deutlich aus, dass die Probanden präskriptive Modellierungen und Regeln kaum beachten und stellt heraus, was stattdessen verwendet wird.

warum sich Menschen im Falle einer Entscheidungssituation – so soll dieser bedeutende Punkt im Handlungsprozess genannt werden – ausgerechnet für bzw. gegen eine ganz bestimmte Variante entscheiden und wie sie diese Festlegung mit ihren Scripts und Schemata verbinden (Abschnitt 3.4: Wissenserwerb), gehört nicht zum Aussagenspektrum der Kognitionspsychologie. Daher schließt sich nun eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Entscheidung und dessen Einfluss auf die Unterrichtsplanung an.

3.3.3 Beschreibung aus entscheidungspsychologischer Perspektive

Nicht zuletzt mit Blick darauf, Ausbildungskonzeptionen zu verbessern, ist die Frage weiterhin von hohem Interesse, woran LiV ihre Festlegungen auf konkrete Handlungsabsichten orientieren. Wüsste man, woran sich die LiV in den bewussten Entscheidungsprozessen orientieren, dann könnte man diese aus professionstheoretischer Sicht in geeigneter, förderlicher Weise begleiten und wissenschaftsbestimmte Wissensbestände an eben diesen Stellen platzieren. An dieser Stelle knüpfen das Interesse der vorliegenden Arbeit und die nun folgende inhaltliche Darstellung an. Der folgende Abschnitt enthält somit eine theoretische Auseinandersetzung mit der Frage, welche „Attribute jemand in einer Entscheidungssituation für relevant hält“ (Jungermann et al. 2005: 24). Derartige Aspekte fallen primär in den Bereich der Entscheidungsforschung. Weiterhin kann man das Destillat dieser Erkenntnismöglichkeiten darauf hin befragen, inwieweit die LiV im Rahmen von Entscheidungssituationen ihr verfügbares Wissen überhaupt auf die wahrgenommenen Ereignisse und die planerischen Elemente bzw. die Handlungsalternativen beziehen (vgl. Jungermann 2009: 16).

Die aufgeworfenen Fragen scheinen für den Bereich der Unterrichtsplanung von LiV bislang weitgehend unbeantwortet und sollen in der vorliegenden Untersuchung empirisch bearbeitet werden. In Verbindung mit der Forschungsfrage ist die entscheidungspsychologische Theorie daher für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung.

3.3.3.1 Gegenstandsbereich der Entscheidungsforschung

Eine Entscheidungssituation liegt dann vor, wenn eine Person „mindestens zwei Optionen sieht, zwischen denen sie eine Wahl treffen will (oder muß) [...]“. Andere Komponenten von Entscheidungsproblemen sind die vom Entscheider antizipierten Konsequenzen dieser Handlungsoptionen, seine Bewertungsmaßstäbe, seine Werte, Ziele und Gründe, sowie solche Ereignisse in der Umwelt, die durch ihn nicht kontrol-

lierbar sind, aber einen Einfluß darauf haben, welche Konsequenzen sich tatsächlich ergeben“ (Jungermann et al. 2005: 18). Im Rahmen der Entscheidungspsychologie differenziert man zwischen drei Entscheidungsphasen, der Phase vor der Entscheidung, der Phase des Entscheidens oder des Wählens und der Phase nach der Entscheidung (vgl. Jungermann 2005). Für den vorliegenden Abschnitt ist vor allem der „Kernprozess des Entscheidens“ (Betsch/Funke/Plessner 2011: 68), die Phase des Entscheidens, von Interesse. Diese Phase wird als zentraler Gegenstand der Entscheidungsforschung bezeichnet. Damit verbunden sind die in der Entscheidungsforschung grundlegenden Konzepte Beurteilungen und Wahlen (vgl. Jungermann 2009: 9; 2005 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 68). Diese umfassen einerseits die Bewertung von Handlungskonsequenzen sowie die anschließende Festlegung auf eine ganz bestimmte Vorgehensweise (vgl. z. B. Dann 2008: 189).

Ausgangspunkt der Theorien zur Erklärung von Entscheidungsprozessen ist die sogenannte Wert-Erwartungs-Theorie.

3.3.3.2 Wert-Erwartungs-Theorie

Der Gegenstandsbereich dieser Theorie umschließt in passender Weise auch die Anforderungen, die im Rahmen von Unterrichtsplanungen zu leisten sind: „Antizipationen von Handlungskonsequenzen sowie deren Bewertung“ (Kraak 1988: 61; vgl. Jungermann 2009: 19ff. sowie vgl. Beckmann/Heckhausen 2007: 125.). Bezieht man das auf die vorliegende Forschungsarbeit, dann steht aus dieser theoretischen Sicht im Mittelpunkt der Arbeit die – empirisch zu differenzierende Annahme – dass LiV im Rahmen von Planungsprozessen „eine Handlungswahl treffen und dabei von Vorstellungen, was die Handlungen bewirken werden, und von Bewertungen dieser Wirkungen geleitet werden“ (Kraak 1988: 61 sowie vgl. Funke 2003: 99).

Mit der Wert-Erwartungs-Theorie ist eine breite Kritik verbunden, die sich der Auffassung Kraaks (1988), Danns (2008) sowie Mammes (2008) im Kern auf ein Missverständnis stützt (vgl. Kraak 1988: 61; Dann 2008: 190; Mammes 2008; Betsch/Funke/Plessner 2011: 82ff.; Jungermann 2009: 9). Mit der Theorie ist vor allem die Annahme verbunden, Personen würden im Rahmen von Entscheidungsprozessen Handlungsalternativen entlang der subjektiven Wahrscheinlichkeit und dem Nutzen der Folgeereignisse in einem rationalen Prozess wählen (vgl. Jungermann 2009: 19ff.). Gegenstand der Kritik sind im Kern die Rationalitätsannahme und die Entscheidungsregeln, die damit verbundenen bewusst aufgestellt werden. In der Folge wurde die Bezeichnung dieser (Wert-Erwartungs-)Theorien bisweilen in Erwartungs-mal-Wert-Theorien geändert. Man unterstellt damit, Subjekte würden bewusst eine multiplikative Kombination von Erwartung und Wert vornehmen.

Als Folge dieser Kontroverse gab es eine Vielzahl von Untersuchungen, die den Gehalt der Wert-Erwartungs-Theorie empirisch als nicht haltbar bezeichneten und den normativen Charakter des Ansatzes betonten: Menschen können oder wollen ihr Handeln unter spezifischen Bedingungen nicht an derartige Vorgaben koppeln (Jungermann 2009: 28 sowie Betsch/Funke/Plessner 2011: 72).

Da die beiden zentralen Konzepte der Entscheidungstheorie, Beurteilen und Wahlen, nicht bestritten werden, geht es bei der Kritik hauptsächlich um die Frage, wie rational die beiden zentralen Konzepte im Entscheidungsprozess bedacht werden. Das bedeutet praktisch, dass man eine begriffliche Diskussion führt, die längst weit weg von einer als objektiv verstandenen Rationalität hin zu einer subjektiven Rationalität geführt hat: „Es geht vielmehr darum, wie konsistent und stabil die Ziele, Präferenzen und Erwartungen eines Entscheiders sind“. Eine Entscheidung wird demzufolge als rational bezeichnet, „wenn sie uns in Anbetracht der gegebenen Umstände als verständlich oder nachvollziehbar erscheint. Die inhaltlichen Ziele, Präferenzen und Erwartungen finden wir mehr oder weniger vernünftig“ (Jungermann 2009: 28). In der Konsequenz gibt es also „nur subjektiv bessere oder schlechtere Optionen“ (Jungermann 2009: 13).

Jungermann (2009: 28) hat demzufolge das Konzept der beschränkten Rationalität nach Simon (1947) aufgegriffen. Hiermit ist eine Auffassung verbunden, die sich bereits im Abschnitt zum Problemlösen sehr deutlich herausgeschält hat und die auch in der Lehrerforschung vor allem durch Wahl (1991) mit dem Begriff des ‚Handelns unter Druck‘ begründet wurde: „Die Beschränktheit des kognitiven Systems ist sowohl in internen psychologischen und physiologischen Bedingungen wie etwa der Speicherkapazität begründet als auch in externen Bedingungen wie etwa der Menge an Information, die sich aus der Komplexität der zu bewältigenden Situation ergibt“. Damit aus normativen Theorien aber deskriptive Erklärungsmöglichkeiten abgeleitet werden können, müssen Ansätze für den jeweiligen Untersuchungsbereich empirisch überprüft werden:

In den achtziger Jahren gab es Untersuchungen speziell zum unterrichtlichen Entscheiden von Lehrenden. Repräsentativ waren dafür vor allem die Arbeiten von Hofer (1986) und von Kraak (1987; 1988; 1993) sowie Kraak/Nord-Rüdiger (1979). Hofer (1986) hat sich dabei vor allem mit dem konkreten Handeln im Unterricht auseinandergesetzt. Kraak hingegen hat eine empirische Auseinandersetzung mit der Frage gesucht, woran sich Lehrende im Einzelfall in einer Planungssituation orientieren, wenn sie sich zwischen verschiedenen Handlungsalternativen entscheiden oder wenn sie sich entscheiden müssen, ob sie eine bestimmte Handlung ausführen oder nicht (vgl. Dann 2000: 91; Edelmann 2000: 229 sowie Mammes 2008: 53).

Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung war, dass unterschiedliche Entscheidungsbedingungen existieren, die bei der Festlegung auf einen Handlungsentwurf bzw. eine Vorgehensweise berücksichtigt werden (vgl. Dann 2000: 101; Hofer 1986; Kraak 1987). Daher scheint dieser Ansatz für die vorliegende Arbeit von Bedeutung.

3.3.3.3 Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Geltungsbereich

Ausgehend von den präskriptiven Kernannahmen der Wert-Erwartungs-Theorien (vgl. Gollwitzer/Schmitt 2006: 100; Kraak 1991: 33; Kraak 1988; Betsch/Funke/Plessner 2011: 80 sowie Jungermann 2009) hat Kraak diesen Ansatz genutzt und eine empirisch geprüfte, ‚erklärende‘ Theorie entwickelt (vgl. Betsch/Funke/Plessner 2011: 73 sowie Kraak 1987: 279; Mammes 2008: 54). Mit diesem Ansatz können vor allem Aussagen darüber gemacht werden, welche Ursachen Handlungsentscheidungen von Lehrenden zugrunde liegen (vgl. Mammes 2008: 53).

Insbesondere die Handlungs-Entscheidungs-Theorie⁹⁸ beschränkt sich auf das „personale System der Lehrkraft“ (Dann 2008: 191). Eine Lehrkraft bestimmt den Planungsprozess im Prinzip völlig selbstständig (vgl. Mammes 2008 sowie Dann 2008). Dies legt nahe, den Erklärungsgehalt des Ansatzes für die vorliegende Arbeit zu nutzen. Die hiermit verbundenen Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Kraak 1988: 67 sowie 1993: 190 ff.) könnten sich auch in dieser Arbeit als praktikable Interpretationshilfe der empirischen Materialien erweisen (vgl. Haag 1999: 60 sowie Hofer 1997: 230).

Kategorien der Handlungs-Entscheidungs-Theorie

Der Ansatz verwendet einige spezifisch begriffliche Konzepte. Zunächst einmal bezeichnet man auf der Ebene direkter Entscheidungsbedingungen (vgl. Kraak 1993: 188 ff.)⁹⁹ die veränderte Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses infolge der geplanten Handlung als subjektive Handlungsabhängigkeit von Ereignissen“ (Kraak 1987: 276 ff., 1988: 64 ff. 1991: 35 ff. sowie 1993: 186 ff.).

Dies kann sowohl die antizipierte veränderte Eintretenswahrscheinlichkeit – eine angenommene Wahrscheinlichkeit nimmt ab oder zu – eines Ereignisses durch die Handlung meinen als auch das Veränderungspotenzial der Handlung im Hinblick auf eine bevorstehende Situation (vgl. Kraak 1993: 187). Diese Kategorie „quantifiziert die Enge des kausalen Zusammenhanges zwischen Handlungen und Folgeereignissen“ aus der Sicht des Handlungssubjekts (Kraak 1988: 65). In einem weiteren Schritt

⁹⁸ Dieser theoretische Ansatz wird insbesondere herangezogen, um Differenzen zwischen Handeln und Einstellungen aufzuklären, und um „die Wirkungsweise ‚indirekter‘ Entscheidungsbedingungen“ aufzuzeigen (Kraak 1987: 274).

⁹⁹ Unter indirekten Entscheidungsbedingungen werden, z. B. „situative Aspekte, [...] die Lerngeschichte eines Menschen, [...] Persönlichkeit, [...] gesellschaftliche Bedingungen“, also „Faktoren, von denen es abhängt, wie Menschen Ereignisse bewerten, positiv oder negativ, und wie wichtig sie ihnen sind“ (Kraak 1987: 278) subsumiert. Sie wirken vor allem auf die subjektive Verfügbarkeit von Handlungen. Folglich sind sie als „Bedingungen, die Bedingungen dieser (direkten, J. P.) Bedingungen sind“ (ebd.) aufzufassen (vgl. Kraak 1988: 65).

wird die „subjektive(n) Verfügbarkeit von Handlungen“ (Kraak 1987: 277 sowie 1991: 36) benannt. Diese Kategorie dient insbesondere der Erklärung, weshalb Handlungen unterlassen werden (vgl. Funke 2003: 18). Der Grad der Informiertheit oder der des vorhandenen Wissens ist hier von besonderer Bedeutung (vgl. Kraak 1988: 64 sowie Kraak 1991: 45). Bei der Handlungsauswahl ist es nicht entscheidend, was objektiv möglich wäre (vgl. Kraak 1993: 186): Handlungen, die subjektiv unmöglich erscheinen (z. B. aufgrund von Unkenntnis) bzw. keine Aussicht auf Erfolg haben, kommen nicht zur Anwendung. Kraak (1987: 277 sowie 1988: 64) beschreibt drei Bedingungen, die bei einer Handlungsauswahl erfüllt sein müssen: 1. Eine Handlung muß überhaupt bekannt sein. [...] 2. Eine Handlung muß als ausführbar unter den gegebenen Bedingungen beurteilt werden.¹⁰⁰ [...] 3. Von einer Handlung muß schließlich das Handlungssubjekt annehmen, daß es persönlich zu seiner Ausführung in der Lage ist“ (ebd. 1987: 277 sowie 1991: 36 ff.).

Drittens bezeichnet Kraak die „*subjektive Bedeutsamkeit handlungsabhängiger Ereignisse*“ als Kategorie zur „Bewertung von Handlungsfolgen“ (vgl. ebd. 1988: 65). Anhand eines Vergleichs der vermuteten (erwünschten oder unerwünschten) Handlungsfolgen untereinander erfolgt eine kombinierte Bewertung von Erwartungen, die in einer Festlegung auf eine Handlungsmöglichkeit mündet (vgl. Kraak 1991: 37 sowie Mammes 2008: 53.) Demnach weisen insbesondere solche Erwartungen bei der Entscheidung für Handlungsentsw rfe eine besondere Bedeutsamkeit auf, die hier als hoch eingeordnet werden (vgl. Kraak 1991: 61 ff.) Diese drei implizit oder explizit berücksichtigten Kategorien¹⁰¹ münden schließlich in der konkreten Entscheidung für oder gegen verfügbare Handlungen:

¹⁰⁰ Handlungen, die unter Zeitdruck auszuführen sind, könnten beispielsweise aufgrund zu geringer zeitlicher Ressourcen als nicht ausführbar bewertet werden oder notwendige Zwischenschritte, die zu solchen kognitiven Handlungen gehören, werden ausgelassen (vgl. Kraak 1991: 45).

¹⁰¹ Zum Beleg der empirischen Bewährung dieser Differenzierung führt Kraak (vgl. ebd. 279 ff) sowohl die Untersuchung von Kraak/Nord-Rüdiger (1979) als auch Eckerle (1980), Eckerle/Kraak (1981) an. Ein Grund für Handeln entgegen eigenem Wissen war, dass keine Handlungsoptionen verfügbar waren um gemäß eigener – dem Reformierungsvorhaben konformen – Zielsetzungen zu handeln. „Die Beurteilung der Wirksamkeit [...] und die Erwartungen von Nebenwirkungen“ des eigenen Handelns bzw. „Erwartungen wie gekonnt, wie wirksam das eigene pädagogische Handeln unter veränderten Bedingungen“ ist, sind ausschlaggebend für unterrichtliche Entscheidungen. Zudem wirkt sich die Beurteilung der Handlungsfolgen als ein weiterer handlungsleitender Aspekt heraus, insofern Wissen diese Beurteilung nicht berührte, erfolgte auch eher keine Handlungsveränderung. Wenn sich also allgemeine Überzeugungen, Einstellungen oder Wissensbestände nicht auf diese direkten Entscheidungsbedingungen auswirken, scheint eine Handlungsveränderung eher aussichtslos und daher können „Annahmen über Handlungsmöglichkeiten und über Handlungswirkungen“ als handlungsrelevant aufgefasst werden (Kraak 1987: 281).

Indirekte
Entscheidungs-
bedingungen

Direkte
Entscheidungs-
bedingungen

Entscheidung

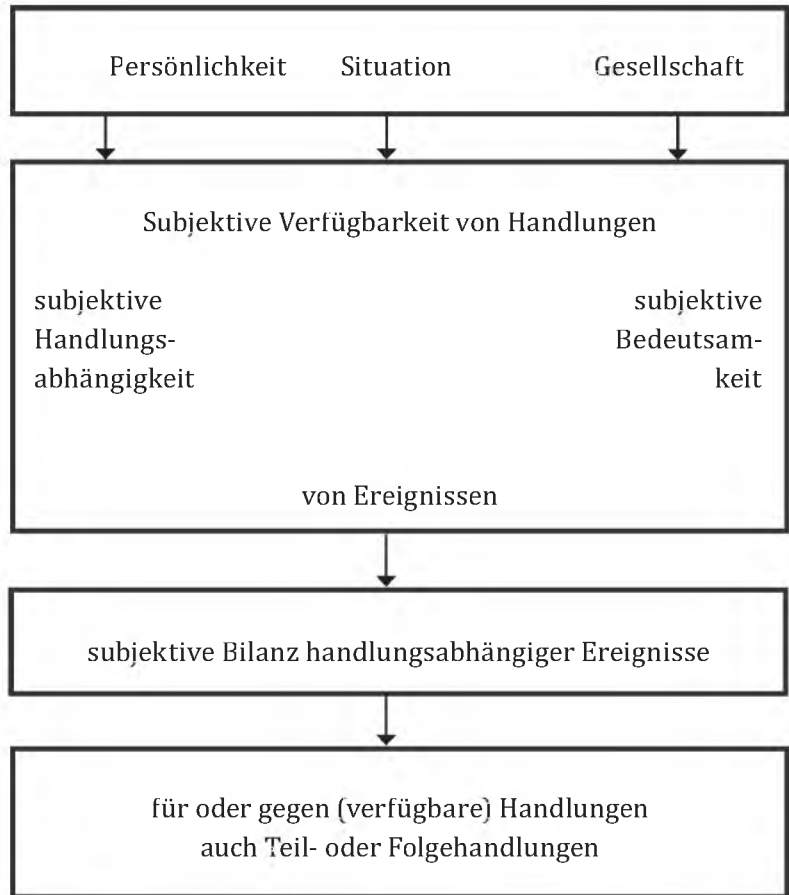


Abb. 10: Handlungs-Entscheidungs-Theorie (Kraak 1991: 38)

3.3.3.4 Bedeutung von Schemata sowie Scripts bei Entscheidungshandlungen

Entscheidungsprozesse setzen ein, wenn ein handelndes Subjekt die Wahl zwischen mindestens zwei Optionen hat. Auch diese Prozesse, die a) nach sogenannten Problemlösungsprozessen auftreten müssten (vgl. Bierhoff 2006: 401 ff.) und bei denen sich b) ein Subjekt auf eine ganz bestimmte Handlungsvariante festlegen muss, können unterschiedlich auf Vorwissensbestände bezogen sein: Jungermann, Pfister, Fischer (2005: 38) unterscheiden in diesem Zusammenhang vier Entscheidungsebenen:

Ebene:	routinisiert	stereotyp	reflektiert	konstruktiv
Bewußtheit	nein	niedrig	hoch	hoch
Anforderung an Aufmerksamkeit	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
Generierung neuer Informationen	nein	nein	ja	ja
Zeitdauer	schnell	schnell	schnell-lange	lange
Flexibilität	kaum	gering	hoch	sehr hoch
Vorstrukturiert-heit	sehr hoch	hoch	hoch-mittel	gering
Gedächtnis-repräsentation	S-R-Assoz./ Gewohnheits- hierarchien	Schemata, Scripts	Ziele, Konse- quenzen	allgemeines Weltwissen
Kognitive Prozesse	Matching	Schema- aktivierung	Bewertung	Konstruktions-/ Inferenzprozesse

Abb. 11: Entscheidungsebenen (Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 366)

Dass Schemata und Scripts innerhalb der Entscheidungstheorie einen Platz haben, ist auf den ersten Blick gar nicht zu sehen. Die Verknüpfung der Handlungselemente des Handlungsgegenstandes Unterricht bzw. Unterrichtsplanung müssen durch die planende LiV jedes Mal – zumindest in Teilen – neu vorgenommen werden, dies ist bedingt durch die Eigenschaften des Handlungsfeldes Unterricht (vgl. Wahl 1991 sowie Seifried 2009b: 180; Combe/Kolbe 2008: 857 sowie siehe Abschnitt 3.1.1.2). Die Realisierung von Handlungen hängt darüber hinaus von den jeweils angenommenen Bedingungen und antizipierten bzw. erwarteten Handlungsereignissen ab. Hierbei werden vor allem die jeweils vorhandenen Erfahrungs- und Wissensbestände aufgefasst als „eine Handlungsbedingung, also (als, J. P.) ein Handlungselement, über die/das der Handelnde verfügt“ (Aebli 1993: 93).

Im Kontext von Entscheidungsprozessen nimmt das Konzept der Erwartungen (dies umfasst vor allem die Folgewirkungen einer Handlungsalternative) sowie deren Beurteilung eine scheinbar überragende Bedeutung ein. Weiterhin scheint eine Entscheidung den Erkenntnissen der Handlungs-Entscheidungs-Theorie zufolge aus drei Komponenten zu bestehen, die bei der Festlegung zusammengeführt werden. Nun kann aber sowohl die Entscheidungsbedingung ‚Ausführbarkeit einer Handlung‘ als auch die der ‚subjektiven Handlungsabhängigkeit antizipierter Folgeereignisse‘ scriptbasiert verortet sein (vgl. Hofer 1986: 248 ff.): Scripts steuern Erwartungen, sie können auch als Erwartungsbündel bezeichnet werden, die im Falle der LiV Strukturwissen über Unterrichte aus der Lernendensicht enthalten. Die Ausführbarkeit einer Handlung sowohl aus subjektiver als auch aus Sicht der Rahmenbedingungen müsste entlang der Scripts entschieden und beurteilt werden. In den Scripts der LiV sind Beschreibungen enthalten über das, was sie selbst als ausführbar und was sie selbst als nicht ausführbar erachten.

Diese Erwartungen an das unterrichtliche Geschehen, also die in den Scripts eingeschmolzenen Informationen, werden im Rahmen einer Entscheidung für eine ganz bestimmte Vorgehensweise mit Blick auf die situativen Gegebenheiten, also die zu unterrichtende Klasse, die eigens einzunehmende Rolle und den zu bearbeitenden Fachinhalt während der Planung „auf ihre Tragfähigkeit überprüft, angewendet, modifiziert oder verworfen“ (Gebauer et al. 1977: 20; vgl. Aebli 1993: 110; Gollwitzer/Schmidt 2006: 92). Erwartete Ereignisse werden demnach mit Blick auf die Zielsetzungen auf ihre Wirksamkeit bzw. auf ihre Eignung hin geprüft. Auch aus Sicht handlungstheoretischer Erwägungen ist dieser Aspekt von hoher Bedeutung: Handlungen, die sich insbesondere auf andere Personen beziehen, können unterschiedliche Kognitionen bei der Handlungsplanung auslösen. Entweder werden „soziale“ Handlungen sehr kleinschrittig geplant und stehen unter ständigem direkten Einfluss der jeweiligen Person oder aber, die Handlungen werden in der Handlungsplanung auf ihren Verlauf hin vage prognostiziert und unterschiedliche Ergebniserwartungen der Handlungen können dann in der konkreten Interaktion „wieder als Element in den Fortgang seiner Handlung“ (Aebli 1993: 91) einbezogen werden.

Der Vorgang, Handlungsalternativen und deren Folgewirkungen zu überprüfen, anzuwenden, zu modifizieren oder zu verwerfen, wird durch subjektive Bewertungen abgeschlossen und das stellt die dritte Entscheidungsbedingung dar. Dabei werden Bezüge zu Zielsetzungen (positive und negative Wertungen) hergestellt (vgl. Schaub/Reimann 1999: 170; Edelmann 2000: 217; Funke 2003: 60 ff.; Dörner 2008a: 67 sowie Reusser 2005). Im Bewertungsprozess spielen auch die in den Scripts enthaltenen subjektiven Normen, Werte und Überzeugungen eine wichtige Rolle (vgl. Kraak 1991; Hofer 1986 sowie vgl. Mammes 2008: 50; Leuchter/Reusser/Pauli/Klieme 2008; Ziegler 2006 sowie Seifried 2010). Zugleich erfahren die Schemata an dieser Stelle eine Konfronta-

tion mit den getroffenen Entscheidungen, die Umstrukturierungen erforderlich machen können. Insgesamt muss der geschilderte Vorgang entlang der vier Entscheidungsebenen (s. o.) aber ein bewusster kognitiver Prozess sein, bei dem möglicherweise auch auf wissenschaftsbestimmte Wissensbestände zugegriffen wird, um die Auswahl einer Handlungsmöglichkeit angemessen zu begründen.

3.3.4 Folgefragen

Die endgültige Bewertung einer Planungsentscheidung wirft noch eine Frage auf, deren Beantwortung von erheblicher Bedeutung für Einschätzungen über die Professionalisierung der LiV ist und mit der sich der nächste Abschnitt beschäftigen wird. Es geht um die Frage, welche Rolle Erfahrungen übernehmen, die den Handlungsentscheidungen nachfolgen. Dick (vgl. 1996: 127) beispielsweise spricht in diesem Zusammenhang vom Problemlöser, der unter Unkenntnis sowohl seiner Entscheidungsgründe als auch der antizipierten Ergebnisse der Entscheidung, zwischen – konfligierenden – Elementen eine Entscheidung fällen muss. Die Entscheidungsfindung wird als Klärungsprozess aufgefasst, an dessen Ende eine mehr oder weniger begründete Entscheidung steht (vgl. Shulman 1991: 158). Und im Kontext dieser Entscheidung werden neue bzw. von außen eintreffende Informationen auf das bereits vorhandene Wissen bezogen (vgl. Kraak 1991: 39).

Im Zusammenhang mit der Festlegung auf eine ganz bestimmte Handlungsmöglichkeit drängt sich die Frage auf, inwieweit die mit dieser Entscheidung verbundenen unterrichtlichen Erlebnisse, Ereignisse und Informationen auf die vorhandenen Erfahrungsbestände der LiV rückwirken. Hofer (1986: 313 vgl. zudem Korthagen 2002: 57) versteht unter dem Begriff der Erfahrung die „Wahrnehmung und Bewertung eines Ereignisses“. Interessanterweise nehmen bei dieser so sensiblen und reflexiven Phase der Lehrerprofessionalisierung die Scripts und Schemata der LiV eine einflussreiche Rolle ein: Die Verarbeitung von Erlebnissen, Situationen und Informationen wird immer auch auf subjektiv-vorhandenes Wissen – implizit oder explizit – bezogen (vgl. Weinert/Waldmann 1988: 177). Ungeklärt ist hierbei der konkrete Einfluss wissenschaftsbestimmter Bestände bei der Planung angehender Lehrender (was eine Frage ist, die u. a. das vorliegende Forschungsvorhaben angestoßen hat).

Kognitionstheoretisch formuliert, stellt sich die Frage, inwieweit wahrgenommene Informationen (über Ereignisse, Situationen oder wissenschaftsbestimmte Wissensbestände) durch die LiV zur Beeinflussung der Scripts und Schemata führen. Im Zentrum dieser Auffassung steht der Gedanke, dass ein wahrgenommenes Ereignis oder eine getroffene Entscheidung mit Blick auf das bereits vorhandene Wissen auf zwei Aspekte hin geprüft wird: Entweder sind die Informationen und die damit verknüpften Folge-

zustände (oder die Entscheidungen) kompatibel mit den vorhandenen Deutungsstrukturen (also den Normen, Werten, Verlaufsbeschreibungen usw.) oder sie verhalten sich diskrepant zu den Normen, Werten und Überzeugungen des Planenden.

Situationen, die eine Diskrepanz beinhalten, haben aller Wahrscheinlichkeit nach reflexiv-konstruktive Prozesse zur Folge, und in der Konsequenz können andere metakognitive Prozesse einsetzen (vgl. Brüggemann/Rohs 2007: 277; Dilger 2007: 10; Dörner 1994: 209 sowie Miller/Galanter/Pribram 1973). Derartigen Prozessen attestiert man in der Professionsforschung erhebliche Bedeutsamkeit für den Wissenserwerb Lehrender: „Ohne Reflexion werden die eigenen Handlungstheorien und deren -erfolg nicht überprüft, das Handlungsergebnis mit dem angestrebten Ziel nicht verglichen. Selbstreflexion kann als Problemlöseprozess verstanden werden, der statt einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand hat“ (Kluge 1999: 236 zitiert nach Pawlik/Lederer 2007: 323). Es zeigt sich demnach, dass – vermittelt über das Handeln und schemagebundenes Wissen – zwischen Entscheidungsprozessen und Erfahrungswissen eine Rückkopplungsschleife besteht, und dass die Rückkopplungen im Laufe der Zeit die Scripts, das Handeln, die Erfahrungen und die Entscheidungslagen selbst verändern. Insbesondere bei Berufsanfängern wird von diesem Prozess eine berufliche Ertüchtigung erwartet und als Professionalisierung bezeichnet. Die Genese des Erfahrungswissens soll im folgenden Abschnitt deutlicher herausgearbeitet werden.

Insbesondere Diskrepanzerlebnisse sind dabei für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam. Man geht davon aus, dass vor allem von Diskrepanzerlebnissen umstrukturierende Rückwirkungen auf die Erwartungsbildungen, auf Zielsetzungen und auch auf Ursachenzuschreibungen ausgehen können (vgl. z. B. Kraak 1991: 44; Hofer 1986 sowie Korthagen 2002: 57 ff.).

3.4 Rückwirkungen entscheidungsbasierter – dissonanter – Reflexionen auf subjektive Wissensbestände

Im sich nun anschließenden letzten theoretischen Abschnitt soll Überlegungen nachgegangen werden, wie sich die Beschäftigungen der LiV mit den Unterrichtsplänen auf ihre Professionalisierungsprozesse auswirkt.

Diese Frage ist von mehr als bloß theoretischem Interesse, da im Diskurs über die Lehrerbildung nach wie vor große Uneinigkeit darüber herrscht, wie die Ausbildungskonzeption aussehen sollte. Die einen sind der Auffassung, ein konsekutiver Aufbau sei der geeignetere Weg (Differenzthese), andere wiederum vertreten die These, man

solle besser ein integrierendes Modell einführen (Integrationsthese) (vgl. u. a. Nölle 2002; Neuweg 2004a/2010; Koch-Priewe 2002; Combe/Kolbe 2008: 861 sowie Müller 2010: 65 ff.).

Die Begründbarkeit für oder wider eine dieser Organisationsformen hängt vor allem von einem besseren Verständnis der Professionalisierungsvorgänge der LiV ab. Die vorliegende Arbeit zielt nicht darauf, diese Erkenntnislücke umfassend zu schließen, aber sie greift einen Teilaspekt auf und versucht u. a. zu erfassen, inwieweit und in welchen Aspekten pädagogische und didaktische Theorien auf die Planungsüberlegungen angehender Lehrender Einfluss nehmen.

3.4.1 Qualität des Wissenserwerbs

Ausgangspunkt dieses Abschnitts ist die den Schematheorien entstammende Annahme, dass subjektive Schemata im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Niveaus der Generalisierung durchlaufen. In der Scripttheorie werden zum Beispiel drei Ebenen unterschieden und man kann natürlich versuchen, das mit verschiedenen, aufeinander aufbauenden Professionalisierungsmodi zu parallelisieren. Man unterscheidet in diesem Zusammenhang entlang einer zunehmenden Erfahrung in einem Handlungsfeld zwischen einer episodischen, einer kategorischen und einer hypothetischen Repräsentationsebene des Erfahrungswissens (vgl. Abelson 1976: 34 ff.; Mandl/Friedrich/Hron 1988: 128 ff. sowie Hofer 1986: 289).

Scripts entstehen aus der wiederholten Gestaltung von Plänen und deren Anwendung. Und umgekehrt gilt – unbeschadet der vorstehend dargestellten Problemlöse- und Entscheidungstheorien –, dass Unterrichtspläne, die für einen situativen Kontext erstellt werden, auf Scripts aufliegen, wo immer das praktikabel scheint (vgl. u. a. Aebli 1993: 106). Die Art und Weise der Planbildung von LiV ist also für die Professionsforschung und vor allem für die damit verbundene Gestaltung von Ausbildungskonzepten von hohem Interesse. Je erfahrener jemand ist, desto komplexer und ausdifferenzierter sind die Scripts und Schemata (vgl. Weinert/Waldmann 1988: 177). Damit verbunden ist weiterhin die Erkenntnis, dass mit zunehmender Erfahrung, also mit steigender Generalisierung der Scripts, die Immunität gegenüber Informationen bzw. Rückmeldungen aus der Handlungsumwelt ebenfalls steigt (vgl. Abelson 1976: 35 sowie Kraak 1991: 76). Nun muss man hierzu nochmal auf die Organisation von Schemata und Scripts zurückkommen. Sie sind – zumindest in Teilen – hierarchisch aufgebaut: Die Modifikation am Bauplan eines hypothetischen Scripts brächte immer eine Veränderung der darunterliegenden Subschemata oder Subscripts mit sich, vor allem aber würde auch die sequentielle (also horizontale) Anordnung und Füllung der Szenen gestützt: Ein Unterrichten-Script, dass beispiels-

weise einen lehrendenzentrierten, instruktionslastigen Unterricht repräsentiert, kann nicht durch ein paar lokale Veränderungen in ein Schema umgebaut werden, das das Wissen über einen partizipativen, problemorientierten, offenen Unterricht schematisch bündelt. Die Folgen wären daher unter Umständen erhebliche und massive Umstrukturierungen einer etablierten kognitiven Struktur (vgl. Wahl 1991). Es ist nachzuvollziehen, dass der Umbau teils wegen der damit verbundenen Anstrengungen vermieden wird, teils wegen des Erfahrungsmangels über das, was ein neues Schema repräsentieren soll, gar nicht konstruiert werden kann.¹⁰² Die Tendenz, an „vertrauten Mustern“ zumindest in den Grundzügen festzuhalten, ist daher verständlich. Jeder Versuch, ein Script in größerem Stil umzubauen, ist gar nicht mehr schematheoretisch abbildbar, sondern Teil von Problemlöseprozessen, wie sie zu Beginn dieses Kapitels beschrieben worden sind.

Überträgt man diese Überlegungen auf das Planungsverhalten der LiV, ergeben sich für den Fall bemerkenswerte Schlüsse, wenn die LiV dabei Scripts oder andere Schemata verwenden, die sie noch in ihrer Schülerzeit gebildet haben, und wenn die nicht zu dem passen, was in der Ausbildung intendiert ist. In diesem Fall sind die Scripts im Rahmen des Vorbereitungsdienstes nicht ausreichend „irritiert“ worden und es fehlen möglicherweise auch die Bilder und Vorstellungen zu schematisierbaren Alternativen.

Sollte bereits zu dieser frühen Phase der Professionalisierung Resistenz gegenüber script- und schemadiskrepanten Ereignissen und Informationen identifizierbar sein, müsste man die theoretischen Konzeptionen der deutschen Lehrerausbildung (Integration oder Differenz) daraufhin durchdenken.

3.4.1.1 Formen des Wissenserwerbs

Schemata können sowohl als Bedingung als auch als Produkt von Wissenserwerbsprozessen aufgefasst werden (vgl. Seel 2003: 56ff.; Mandl/Friedrich/Hron 1988: 135; Weinert/Waldmann 1988). Zur Beschreibung des Wissenserwerbs nutzt man folgende drei Kategorien (vgl. Seel 2003; Fischer/Wecker 2006: 67 sowie insbesondere Rumelhart 1980: 52 ff.; Rumelhart/Norman 1978: 43):

¹⁰² Schaub/Reimann (1999) nutzen hierfür den bereits zitierten Begriff der kognitiven Sparsamkeit.

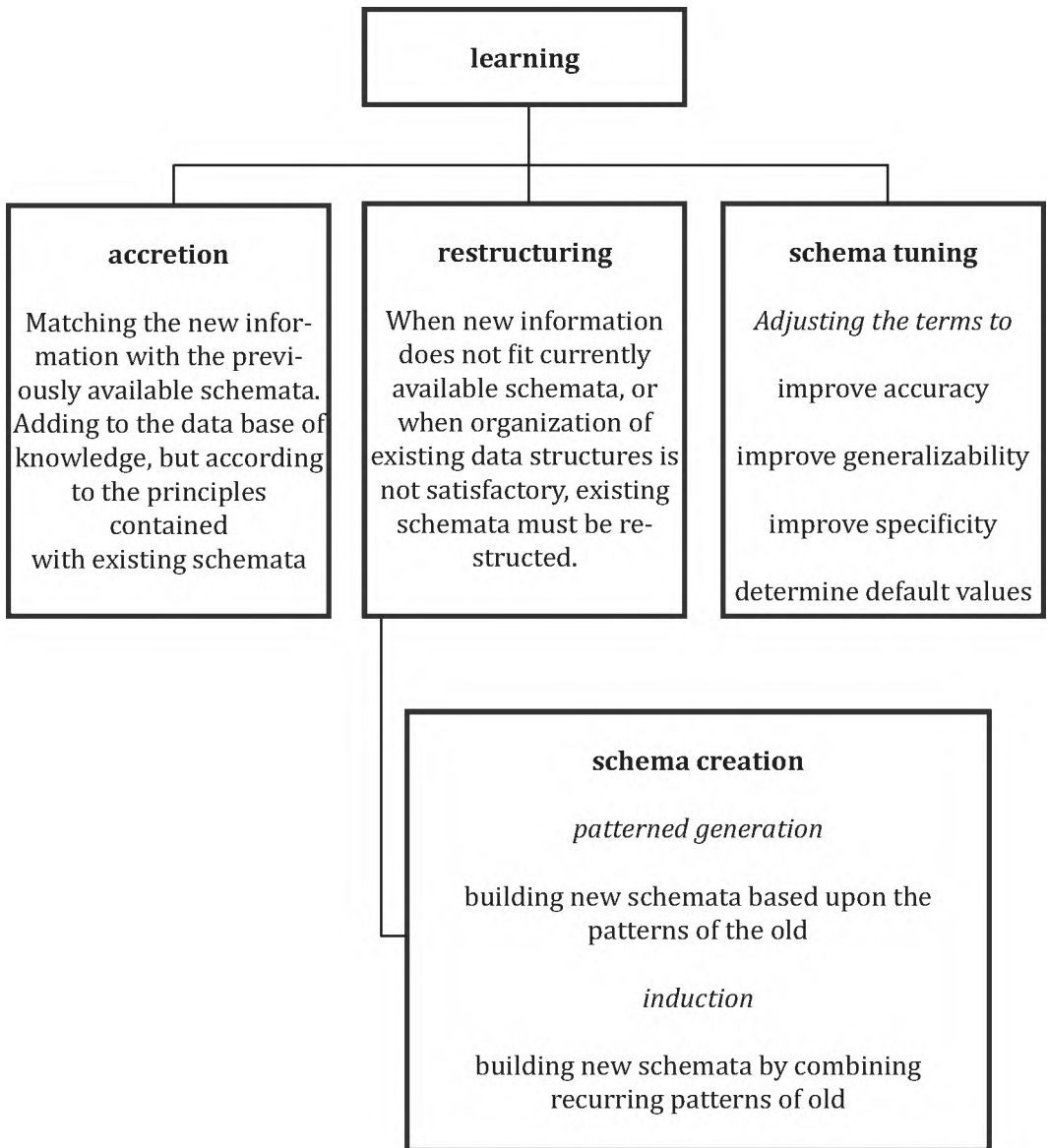


Abb. 12: Schematheoretische Beschreibung des Wissenserwerbs (Jungermann/Rumelhart/Norman 1978: 51)

Wissenszuwachs

Lernen durch Wissenszuwachs wird als „normale“ Art des Faktenlernens aufgefasst, also als Prozess täglicher Anhäufung von Informationen, den fast jeder durchläuft, mit beispielsweise „learning of lists, dates, names of presidents“ (Rumelhart/Norman 1978: 38). Lernen durch Wissenszuwachs gelingt, weil ein zur Interpretation notwendiges Schema bereits existiert (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988: 127 sowie Rumelhart 1980:

52) und die Informationen damit kompatibel sind. Schemata, die nicht zum Verstehen einer vorliegenden Situation ausreichen, müssen – damit das Subjekt sie verstehen kann – ausdifferenziert (tuning) oder umstrukturiert (restructuring) werden (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 45).

Feinabstimmung

Im Rahmen der Feinabstimmung (tuning) werden „kleine“ Änderungen des Schemas vorgenommen, wobei „the basic relational structure of the schema remains unchanged, and only the constant and variable terms referred to by the schema are modified“ (Rumelhart/Norman 1978: 47). Auch in diesem Falle ist das jeweilige Script oder Schema kompatibel mit den zu verarbeitenden Informationen. Dieser Optimierungsprozess kann auf Verschiedenes gerichtet sein:

- a) Es erfolgt eine Präzisierung der Leerstellen oder eine Einschränkung des Wertebereichs; eine allgemeine Regel wird konkretisiert u. ä.
- b) Die Anwendbarkeit wird generalisiert, es erfolgt eine Ausweitung des Wertebereiches einer Leerstelle. Der Gültigkeitsbereich einer Regel wird ausgedehnt.
- c) Die Anwendbarkeit wird spezifiziert. Dies kann notwendig sein, wenn zu wenige Identifikationsmerkmale vorhanden sind und die eintreffende Information nicht eindeutig definiert werden kann.
- d) Ein Standardwert wird festgelegt. Einer Leerstelle werden feste Werte zugeordnet.

Umstrukturierung

Der Prozess der Umstrukturierung (restructuring) kann schematheoretisch als aufwändigster und als der umfangreichste Lernprozess betrachtet werden (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 45; Rumelhart 1980: 54). Hierzu¹⁰³ bedarf es „some critical mass of information“ (Rumelhart/Norman 1978: 39). Das heißt also, damit Umstrukturierungsprozesse überhaupt angestoßen werden, muss die LiV eine erkennbare Diskrepanz des vorhandenen Wissens zum benötigten Wissen wahrgenommen haben. Ohne eine kognitive Diskrepanz erfolgt in der Regel keine Umstrukturierung, sondern die Optimierung oder quantitative Erweiterung des vorhandenen Wissens. Der Umstrukturierungsvorgang wird a) über die Verarbeitung von Erfahrungen (schema induction) oder b) anhand des Mustervergleiches (patterned generation) beschrieben:

¹⁰³ Rumelhart/Norman (1978: 39) gehen davon aus, dass ein solcher Lernprozess nicht über Stunden verläuft, sondern eher über Jahre. Seel (2003: 55) bestätigt dies unter Berücksichtigung der Feststellung, dass empirische Arbeiten hierzu immer noch fehlen.

a) Phänomene, die wiederkehrend in Erscheinung treten und erkennbare Gemeinsamkeiten aufweisen, können per abstrahierender Verarbeitung von Erlebnissen (vgl. Aebli 1993: 127) zur Bildung eines neuen Schemas führen.¹⁰⁴ Die meisten neuen Schemata werden aber nicht anhand der Schemainduktion gebildet. Allerdings erklären Schank/Abelson (vgl. Schank/Abelson 1977) demgegenüber den Aufbau der Scripts anhand lebensgeschichtlich eingebetteter induktiver Vorgänge; ihre Entwicklungsvorstellung, die bei episodischen Repräsentationen beginnt und zu elaborierten hypothetischen Scripts führt, würde sonst gar keinen Sinn haben.

b) Beim Mustervergleich prüft ein Subjekt, ob eine wahrgenommene Information mit einem bereits vorhandenen Schema kompatibel ist. Die denkbar simpelste Form des Mustervergleiches ist der Prozess der Analogienbildung. Hierbei wird ein neues Schema durch die Generalisierung eines alten konstruiert. Die Modifikation erfolgt durch das Ersetzen einer variablen Stelle mit konstanten Elementen und umgekehrt (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 46).

Umstrukturierungen werden als seltener und durch instruktive Wissensvermittlung kaum beeinflussbarer Prozess beschrieben (vgl. Rumelhart 1980: 54).

Umstrukturierung per Reflexion

Resultieren aus Diskrepanzerlebnissen nennenswerte Reflexionsprozesse¹⁰⁵, wird überwiegend erwartet, dass es professionelles Lehrerhandeln beeinflusst (vgl. Giebenhain 2009: 227; Dilger 2007: 20 ff. sowie Schön 2007; Clark/Peterson 1986; Blömeke 2002: 64; Law/Mandl/Henninger 1998: 17; Dick 1996: 97; Dörner 1994: 199).

Im Kontext reflexiver Prozesse kann eine „kritische Auseinandersetzung und Distanzierung mit der eigenen Person und den Umgebungsbedingungen“ (Gillen 2007: 525 sowie vgl. Korthagen 2002: 65; Tisdale 1998: 66) erfolgen. Der Prozess der Reflexion impliziert nicht zwangsläufig einen wissenschaftsbasierten subjektiven Kompetenzaufbau. Reflexionen stellen zunächst nur Bewusstheit über das eigene Wissen her (vgl. Gillen 2007: 526; vgl. zudem Henninger/Mandl/Law 2001: 235; Law/Mandl/Henninger 1998: 7; Dilger 2007: 297; Tisdale 1998: 60). Der Wissensaufbau resultiert erst daraus, dass erfahrungsbasierte Wissensbestände und wahrgenommene bzw. bewertete Informationen aufeinander bezogen werden und das handelnde Subjekt dadurch zu Schluss-

¹⁰⁴ Hofer (1986: 313) versteht unter dem Begriff der Erfahrung die Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen.

¹⁰⁵ Hierzu existieren eine Vielzahl unterschiedlicher begrifflicher Abgrenzungsversuche (vgl. Dehnobostel 2007: 39; Brüggemann/Rohs 2007: 275; Korthagen 2002: 58 ff.; Dilger 2007: 23; Tisdale 1998: 5; Law/Mandl/Henninger 1998: 5 sowie Dick 1996: 101), von denen aber keiner wirklich befriedigend und trennscharf genug erscheint, was Law/Mandl/Henninger (1998: 21) zufolge dem komplexen Gegenstand geschuldet ist (vgl. Funke 2003).

folgerungen gelangt (vgl. Dörner 1994: 200). Dieser Schritt wird auch als Modellierung bezeichnet (vgl. Dilger 2007: 274; vgl. zudem Dörner 1994 sowie Tisdale 1998 sowie vgl. Aebli 1994: 111 ff.).

Um zu einer reflektierten Entscheidung zu gelangen, müssten – wie in früheren Abschnitten gezeigt wurde – folgende Schritte durchlaufen werden: a) Unterbrechung des laufenden Handlungsprozesses, b) Analyse der Handlungen mit Blick auf die Erfolgsaussichten und Passgenauigkeit, c) Beurteilung weiterer Handlungsoptionen (vgl. Dörner 1994: 200 sowie Funke 2003: 23) und d) Beurteilung vergangener Erfahrungen, Erlebnisse und Handlungen im Hinblick auf zukünftige Situationen (vgl. Law/Mandl/Henninger 1998: 6).

3.4.1.2 Weiterführende Überlegungen

Gleichgültig, welchen der drei unterschiedlichen Prozesse des Wissenserwerbs man betrachtet, stets wird bei der Verarbeitung von Informationen, Ereignissen und Situationen versucht, eine Kongruenz mit den funktionellen Ansprüchen des Vorwissens herzustellen (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 39; Dick 1996: 127 sowie Shulman 1991: 158). Damit eine Situation, ein Ereignis oder eine Information verstanden werden kann, muss sie in Verbindung zu den vorhandenen kognitiven Strukturen gesetzt werden. Erst dann kann eine Entscheidung getroffen werden. Probleme entstehen an dieser Stelle dadurch, dass Scripts als besondere Form von Schemata der Routinebildung zuarbeiten. Sie können in ihren Grundzügen außerhalb der bewussten Planung bleiben, explizite Entscheidungsprozesse „überflüssig“ machen bzw. auf Leerstellenfüllung begrenzen (Gerdsmeyer 1999: 180 sowie vgl. Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 38) und somit dazu beitragen, Unterrichtsmuster zu tradieren (vgl. Seidel 2003: 35). Es ist weiterhin davon auszugehen, dass angehende Lehrende reichhaltig Scripts und Schemata zu Unterrichten aus ihrer Schulzeit ‚mitbringen‘ und diese nur begrenzt anschlussfähig sind an wissenschaftsbestimmte Zusammenhangsbeschreibungen, Methoden, Normen und Werte (vgl. Neuweg 2010; Baer et al. 2009: 139; Koch-Priewe 2002 sowie Borko/Putnam 1996: 678). Scripts sind aus einer ganz spezifischen Perspektive des Handelnden aufgebaut (vgl. Schank/Abelson 1977: 42). Aus dieser Sicht müssten die LiV jenen Teil ihres unterrichtlichen Planungswissens, der scriptbasiert ist, sozusagen von einer Schülerform in eine Lehrerform umbauen. Man kann erwarten, dass die Planung aller Wahrscheinlichkeit nach von einer Vielzahl von Wissenslücken oder Schwierigkeitserfahrungen¹⁰⁶ begleitet ist. Diese müssten zu einer Unterbrechung der Planung führen sowie reflektierte und

¹⁰⁶ Als kognitive Dissonanz bezeichnet man ein Unbehagen, „das – so ursprünglich definiert – verursacht durch zwei oder mehrere widersprüchliche Kognitionen; später definiert als durch eine Handlung verursacht“ wird, das der üblichen Selbstwahrnehmung widerspricht (Aronson/Wilson/Akert 2008: 163).

geplante, bewusst-zielgerichtete Handlungen und Entscheidungen in den Vordergrund der Planung heben (vgl. Seel 2003: 228 ff.). Mit Blick auf die drei beschriebenen Wissenserwerbsprozesse müssten die LiV somit auf eine Vielzahl von Schwierigkeitserfahrungen stoßen. Und folgt man den Annahmen, die schematheoretische Ansätze über Lernprozessen enthalten, dann müssten die LiV ihre Schülerscripts von Grund auf neu strukturieren und dabei die wissenschaftsbestimmten Informationen, Normen und Werte einbeziehen, die in der Ausbildung für relevant gehalten werden.

Diese Überlegungen lassen sich eng verbinden mit Darstellungen der Handlungstheorie: Der gerade beschriebene Prozess kann in sehr enger Anlehnung an Piaget verstanden werden als Vorgang der Assimilation bzw. der Akkommodation. Es scheint hier ein wechselseitiges Verhältnis von Handlungsschema und Handlungsgegenstand vorzuliegen. Aebli (1993: 97) charakterisiert diesen Prozess als konservativ und es erscheint die Charakterisierung, die für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutsam ist. Die konservativen Züge folgen primär aus dem Prozess der Assimilation, es erscheint, als läge nichts näher, zunächst nur nach solchen Handlungselementen bzw. -gegenständen in den subjektiven Wissensbeständen zu „recherchieren“, die eine Passung zum vorhandenen Handlungsschema aufweisen (vgl. Aebli 1993: 151). Hierbei scheint es dann im Kern darum zu gehen, die speziellen Merkmale in den Handlungselementen zu identifizieren bzw. nur nach solchen Merkmalen Ausschau zu halten, die als passend für das Schema beurteilt werden. Elemente, die nicht assimilierbar scheinen, werden entweder verworfen oder müssten im aufwendigen Prozess der Akkommodation die Neuordnung vorhandener Wissensbestände einleiten (vgl. Gollwitzer/Schmitt 2006 14 ff. sowie Lefrancois 1994). Es scheint also, dass die Tradierung von Unterrichten aus kognitionspsychologischer Perspektive hierin eine seiner Quellen hat (vgl. Lauterbach 1979: 70, Klusmeyer/Pätzold 2005: 14; Müller/Pächter/Rebmann 2008: 10 sowie Rumelhart 1978). Bemerkenswerterweise gibt es Beobachtungen, die beim Wissenserwerb die umstrukturierende Wirkung diskrepanter Informationen in Frage stellen. So können Subjekte Handlungen und Entscheidungen infolge einer vorwissenskonformen Informationsaufnahme und -verarbeitung präferieren, die im Widerspruch zu neuen – diskrepanten – Informationen stehen. Die Konsequenz ist ein verkürzter Entscheidungsprozess (vgl. Kraak 1991: 65). Dieses Phänomen soll nachfolgend noch etwas genauer betrachtet werden.

3.4.2 Einstellungskonträres Handeln

In diesem Abschnitt soll die Frage, wie LiV mit Diskrepanzerfahrungen umgehen, noch einmal aufgegriffen werden, weil das innerhalb der schematheoretischen Ansätze selbst nicht ganz geklärt werden kann. Es ist die Frage, inwieweit LiV – diskrepan-

empfundene – Informationen, Situationen oder Ereignisse zur Modifikation ihres Wissens nutzen. Die Schematheorien neigen aufgrund der Rationalitätsprämisse, die den Schemata implizit mitgegeben wird, dazu, den Gesichtspunkt einer auf die Herstellung von Kompatibilität gerichteten Aktivität besonders hervorzuheben. Vom Konstruktionsgesichtspunkt her sind sie auf eine umfassende Konsistenz aller enthaltenen Elemente angelegt und werden durch die Idee reguliert, dass kognitive Strukturen so lange bearbeitet werden, bis Diskrepanzen beseitigt sind. Denkbar ist aber z. B. durchaus der Fall, dass sich die LiV für eine Handlungsvariante entscheiden, die im Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht.¹⁰⁷ Die LiV würden sich dann einstellungs- oder überzeugungskonträr verhalten. Denkbar wäre zwar, dass die LiV dies als Anlass sehen, erneut in einen Problemlöseprozess einzutreten, was sehr aufwändig wäre und unter Umständen eine Revision der Entscheidung mit sich bringen könnte. Es wäre aber auch denkbar, dass die LiV nicht in diesen Prozess, sondern in ein Vorgehen eintreten, bei dem sie sich mehr oder weniger daran orientieren, die einmal getroffenen Entscheidung zu bestätigen (vgl. Stroebe 2007). In enger Verbindung mit der Beschreibung und Erklärung derartiger Phänomene steht der Name Leon Festinger (1978 vgl. Bierhoff 2006: 401 ff.; Aronson/Wilson/Akert 2008: 163 ff.; Gollwitzer/Schmitt 2006: 14).

3.4.2.1 Theorie der kognitiven Dissonanz

Festinger (1978) gilt als Begründer der Theorie der kognitiven Dissonanz. Der Aussagebereich dieser Theorie umfasst Phänomene, bei denen sich Menschen auf eine Weise verhalten, die zu ihrer Selbstwahrnehmung dissonant ist bzw. bei der sich widersprechende Kognitionen miteinander verknüpft werden (vgl. 1978). Es werden Erklärungen zur Frage angeboten, wie es sich auswirkt, wenn Handeln im Widerspruch zu subjektiven Einstellungen oder Überzeugungen steht. Daher ist der Ansatz für die vorliegende Forschungsarbeit von großem Nutzen.

Das Auftreten von Dissonanzen, so die Annahme, erzeuge immer ein Handeln, diese Dissonanz zu reduzieren. Solche Erscheinungen unterliegen dem sogenannten Kongruenzprinzip: „Bewertungsänderungen geschehen immer in Richtung auf eine zunehmende Kongruenz mit dem bestehenden Bezugssystem“ (Festinger 1978: 21). Es gibt Tendenzen, Bewertungen von Situationen, Phänomenen, Informationen in die Richtung zu verändern, die eine Dissonanz reduziert.

¹⁰⁷ Der Unterschied zum Begriff des Problems besteht einerseits in der Chronologie der Ereignisse. Dissonanzen beschreiben Situationen nach einer Entscheidung, Probleme beschreiben solche, die einer Entscheidung vorgelagert sind. Andererseits unterscheidet sich die Dissonanz von dem Problem dadurch, dass das handelnde Subjekt nunmehr nur noch in eine Richtung – die getroffene Entscheidung – nach Informationen zu deren Begründung sucht. In Problemsituationen existieren mindestens zwei Optionen.

Ein Beispiel ist der Einfrierungseffekt (Spreading-Apart-Effekt): Nach einer getroffenen Entscheidung entstehen Prozesse, die beim Entscheider die Tendenz erkennen lassen, Festlegungen zu stabilisieren. Insbesondere wenn zwei (oder mehr) Alternativen vorher gleichmäßig attraktiv waren, wird die gewählte durch Zuschreibungen attraktiver und die nichtgewählte weniger attraktiv.

Die Reduktion von dissonanten Kognitionen erfolgt dabei nach bestimmten Regeln. Gollwitzer/Schmidt (vgl. Gollwitzer/Schmidt 2006: 16; Festinger 1978: 47) erwähnen folgende Gesichtspunkte:

1. Der kognitive Aufwand der Dissonanzreduktion wird so klein wie möglich gehalten. Eine Dissonanzreduktion resultiert aus dem Verhältnis von Dissonanzstärke¹⁰⁸ und Änderungswiderstand des betroffenen kognitiven Elements.¹⁰⁹ Einstellungen sind leichter zu verändern als konkretes Handeln. Je weniger vernetzt eine Kognition ist, desto leichter veränderbar ist sie.

2. Die Effektivität der Reduktion sollte so weitreichend wie möglich sein. Je mehr dissonante Relationen behoben werden, desto höher ist die Effektivität der Reduktion.

3. Der Erfolg einer Reduktion sollte so stabil wie möglich sein. Stabil ist eine Maßnahme zur Dissonanzreduktion, wenn die beteiligten Kognitionen stabil sind. Zu stabilen Kognitionen gehören Inhalte des Selbstkonzepts¹¹⁰ einer Person (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999: 545 ff.). Modifikationen am Script und an einem anderen Schema müssten demzufolge immer in Richtung stabiler Kognitionen erfolgen.

¹⁰⁸ Die Dissonanzstärke hängt von der Wichtigkeit der zu treffenden Entscheidung ab, von der relativen Attraktivität der nicht gewählten Handlungsalternative und von der Ähnlichkeit der unterschiedlichen Handlungen untereinander (vgl. Festinger 1978: 47). Die Wichtigkeit der zu treffenden Entscheidung wird als generelle Determinante für die Dissonanzstärke betrachtet.

¹⁰⁹ Mit Blick auf die vorliegende Forschungsarbeit und das Handlungsfeld der Unterrichtsplanung (komplexe Situation) ist ein weiterer Aspekt von besonderer Bedeutung. Man hat sich im Rahmen der Theorie auch mit dem Änderungswiderstand kognitiver Elemente befasst und ist zu der Annahme gekommen, dass mit zunehmender Komplexität eines kognitiven Elements dessen Änderungswiderstand steigt. Dies erklärt man sich folgendermaßen: In komplexen Situationen liegen vielfältige Vernetzungen vor. Die Veränderung eines bedeutsamen Elementes innerhalb einer komplexen Situation (Interdependenz) müsste automatisch eine Veränderung des gesamten kognitiven Umfeldes mit sich führen und somit für ein hohes Dissonanzempfinden sorgen. Daher scheint in solchen Fällen, wie es auch die Planung ist, die Wahrscheinlichkeit einer Neustrukturierung komplexer, ausdifferenzierter und erfahrungsbasierter Kognitionen sehr unwahrscheinlich.

¹¹⁰ Unter dem Selbstkonzept wird eine dynamische mentale Struktur verstanden, anhand derer innere und zwischenmenschliche Verhaltensweisen motiviert, interpretiert, organisiert, vermittelt und reguliert werden. Dazu gehören insbesondere persönliche Erinnerungen, Annahmen über eigene Charakteristika, Motive, Werte und Fähigkeiten sowie das Ideal-Ich (so wie wir uns am liebsten sehen würden). Das Selbstkonzept enthält Schemata über die eigene Person: Diese Schemata haben auch Einfluss darauf, wie wir Informationen über andere Menschen verarbeiten. Handlungen anderer Menschen interpretieren wir vor allem anhand von Begriffen, die unserem Selbstkonzept – einer kognitiven Struktur, die Informationen über das Selbst organisiert – entspringen (vgl. hierzu Zimbardo/Gerrig 1999: 546).

Um die Regeln umzusetzen, stehen den Subjekten verschiedene Strategien zur Verfügung. Nachstehend werden einige Strategien der Dissonanzreduktion genannt (vgl. Festinger 1978: 30–52; Aronson/Wilson/Akert 2008: 164; Stroebe 2007 sowie Gollwitzer/Schmidt 2006: 16):

- Modifikation des Handelns (aufgrund einer Abstimmung der neuen Information mit dem Selbstbild)
- Umdeutung der Realität (Umdeutung der Situation, auf die sich die dissonante Information bezieht)
- Hinzufügen neuer (legitimierender, dissonanzreduzierender) Kognitionen und Weglassen dissonanzerhaltender Kognitionen. Dazu gehört auch die Veränderung der Wichtigkeit dissonanter (Reduzierung) oder konsonanter Kognitionen (Erhöhung). Zentral hierbei ist die dogmatische Informationsverarbeitung.
- Eine weitere Vorgehensweise ist denkbar, um Dissonanzen auszuräumen, sie wird aber nicht als Strategie der Dissonanzreduktion aufgeführt, weil sie nicht mehr theorieimmanent scheint: die psychische Distanzierung von einer Handlung. Die Einsicht, falsch oder unangemessen gehandelt zu haben bzw. zu handeln, kann als ultima ratio einer Dissonanzreduktion aufgefasst werden.

Folgt man den Annahmen der Theorie der kognitiven Dissonanz, dann wird bemerkenswerterweise bei einstellungskonträrem Verhalten eine Einstellungsänderung dann wahrscheinlicher, wenn der Anreiz für ein bestimmtes (zunächst einstellungskonformes) Handeln gering ist. Sollte im Kontext der Forschungsarbeit die Beobachtung gemacht werden, dass Einstellungen in eine Richtung verändert werden, die erfahrungsgeneriertem (tradierendem) Handeln zuarbeiten bzw. dieses legitimieren, dann könnte man zu der Schlussfolgerung kommen, dass für die LiV ein planerisches Handeln entlang reformorientierter Ansätze unzureichend belohnt wird und zu irrelevant bleibt: Einstellungskonträres Handeln erzeugt nur dann eine Dissonanz, wenn vorhersagbare negative und schwerwiegende Konsequenzen bevorstehen (vgl. Bierhoff 2006).

3.5 Zusammenfassung

Im folgenden Abschnitt wird versucht, die im vorliegenden dritten Kapitel dargestellten theoretischen Überlegungen zu bündeln und dazu die im zweiten Kapitel eingeführte Charakterisierung des Planungsvorgangs zu nutzen.

Das dritte Kapitel war der Leitfrage gewidmet, wie LiV bei ihrer Unterrichtsplanung die verschiedenen Planungskomponenten (wie Scripts, Stoffe, Wissen über Schüler usw.) so aufeinander beziehen, dass entlang der im zweiten Kapitel beschriebenen Planungsstränge (die Entfaltung des fachlichen Gegenstandes im Unterricht sowie die Auswahl und Abfolge der Aktivitäten von Lehrenden und Schülern) letztlich ein Handlungsplan entsteht. Dazu sind im dritten Kapitel ausholend theoretische Interpretationshilfen einbezogen worden, die das Planungshandeln teils als Problemlösen, teils als Entscheidungsvorgang, dann auch als Schemanutzung und -modifikation oder als Vorgang situativer Dissonanzreduktion erscheinen lassen. Grundsätzlich scheinen alle diese Aspekte bedeutsam und man darf erwarten, zu allen praktische Anwendungen zu finden. Die Frage ist daher nicht, welche Deutungsform zutrifft und welche nicht, sondern welche Aspekte beim Berufseinstieg von Lehrenden in einzelnen Planungsschritten dominieren und welche Folgen das für die Professionalisierung haben könnte. Unterrichtsplanung wird als ein Prozess beschrieben¹¹¹, der die Organisation des eigenen Unterrichtshandeln zum Gegenstand hat (vgl. Bromme/Seeger 1979: 4 ff.; vgl. Clark/Peterson 1986: 261 sowie Clark/Yinger 1987: 86). Im Vordergrund dessen steht die bewusste (vgl. Gebauer et al. 1977: 36; vgl. Aebli 1993: 23, Sandfuchs 2006: 685) Erzeugung einer Vorstellung der Ausgangslage, einer Vorstellung der Ziele und möglichen Varianten der Handlungsausführung, die tauglich sind, die Ziele zu erreichen“ (Mischke/Wragge-Lange 1987: 120 sowie vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 16). Das heißt, LiV müssten bei der Planung vor ihrem geistigen Auge Vermutungen darüber ausbilden (vgl. Miller/Galanter/Pribram 1973: 38), wie der zu planende Unterricht verlaufen könnte (Vorstellung der Ausgangslage, Istzustand) und wie er entsprechend ihren Überzeugungen nach (nicht) verlaufen sollte (Vorstellung der Ziele, Sollzustand). Es wird weiterhin angenommen, dass Lehrende zusätzlich zu ihren wissenschaftsbestimmten Wissensbeständen Erwartungen, Handlungsentwürfe, Zielsetzungen ihrer Handlungsentwürfe und Rahmenbedingungen, die eine typische Struktur des Unterrichts beschreiben (vgl. Gebauer et al. 1977; Gerdsmeyer 1999; Hugener et al. 2007: 110 ff.; vgl. Calderhead 1996 sowie Bromme/Seeger 1979), formulieren und in die Unterrichtsplanung einfließen lassen. Dies umfasst „insbesondere Erwartungen, nach denen

¹¹¹ Für die unterschiedlichen Perspektiven zum Begriff der Unterrichtsplanung soll hier u. a. auf Calderhead (1996: 715), Lauterbach (1979: 68); Clark/Peterson (1986: 258); Gillen (2007: 526); Brüggemann/Rohs (2007: 277); Pawlik/Lederer (2007: 323 ff.); Tisdale (1998: 3) sowie auf Bromme/Seeger (1979: 4) verwiesen werden.

sich unterrichtliche Situationen durch spezifischen Zielbezug der Handlungen, Kompetenzdifferenzen der Interaktionspartner (Lehrer–Schüler, Schüler–Schüler; bezogen aber auch auf unterschiedliche Punkte der Aneignungszeit von Wissen bzw. auf den Unterschied von angestrebtem und faktisch erreichtem Ziel), durch spezifische materielle und organisatorische Bedingungen sowie durch besondere Arbeitsformen und Inhalte von anderen Interaktionen unterscheiden“ (Gebauer et al. 1977: 21). Derartige Erfahrungen und Erwartungen werden zum Zeitpunkt des Planens auf ihre Tragfähigkeit überprüft, angewendet, modifiziert oder verworfen“ (Gebauer et al. 1977: 20). Es gibt offensichtlich eine Rückwirkung der im Unterricht gesammelten Erfahrungen auf das Planungshandeln und darüber rückwirkend auf die Struktur des Unterrichtsgeschehens. Darüber hinaus hängen die Art und Weise (Qualität) dieser Erfahrungsverarbeitung davon ab, welches Wissen der Lehrenden dabei jeweils ‚konsultiert‘, und die Verarbeitungsqualität ist als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung aufzufassen (vgl. Seifried 2009a: 123). Man darf annehmen, dass die Qualität, mit der Erlebnissen zu Erfahrungen verarbeitet werden, Erfahrungen zu Handlungen, Handlungen zu Scripts usw., davon berührt ist, inwieweit angehende Lehrende bei ihrer Professionalisierung bestimmte erziehungswissenschaftliche oder didaktische Informationen einbeziehen und u. a. damit auch das Vorwissen korrigieren, das sie in die Planungsprozesse einbringen.

3.5.1 Zusammenführende Abschlussbetrachtung

Das Wissen, das in der ersten Phase der Lehrerbildung erworben wird, wird in der Regel einerseits als ein Fundament verstanden, von dem aus professionelles Handeln startet, und es wird andererseits als Fundus angesehen, bestimmte Praxen zu begründen oder zu verwerfen. Für das ‚Praktisch-Werden‘ wird die zweite Phase der Lehrerausbildung ins Zentrum der Betrachtungen gerückt (vgl. z. B. Neuweg 2002b: 24). Manche Betrachter (vgl. z. B. Neuweg 2006a) gehen davon aus, dass angehende Lehrende in dieser zweiten Phase ihre erfahrungsbasierten Handlungsschemata in einer Weise aufbauen, die in der Konzeption der Meisterlehre beschrieben wird, so dass in die Schemata im Wesentlichen „auch kunsthandwerkliche Weisheit und implizites Wissen eingeschrieben“ (Neuweg 2010: 41) werden. Die Handlungsschemata sind aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht als bewusstes Wissen kognitiv zugänglich. Der Reflexion kommt beim Aufbau der Handlungsschemata eine Schlüsselrolle zu: Theoretisch gespeiste Reflexionen schließen diese auf und machen sie somit „als Wissen verfügbar“ (Neuweg 2004a: 20), was schließlich eine nachträgliche „Bearbeitung“ dieses Wissens erst möglich macht. Reflexive Handlungsvor- wie -nachbereitungen liefern hiermit eine rechtfertigende Basis für das, was im interaktiven Fluss nicht zwingend begründbar ist (vgl. Neuweg 2007b: 242). In einer solchen Deutung

des Professionalisierungsgeschehens dienen Theorien somit vornehmlich als Orientierungsfaden für ex post- oder ex ante-Rationalisierungen unterrichtlicher Handlungen und nicht so sehr dafür, das Unterrichten selbst unmittelbar zu steuern (vgl. Neuweg 2002b: 16 sowie Wahl 1991; Bromme 1992; Seifried 2009b: 180 ff.). Die für das Unterrichten so wichtigen Schemata können sich nur „im jahrelangen Wechselspiel zwischen Einlassung auf Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung ausformen“ (Neuweg 2010: 41 sowie 2002b: 20 ff.; 2005; 2007a: 7). Eine dritte Phase hat dann die Aufgabe, die aufgebauten Schemata weiter zu optimieren, insofern sie von ihrer Grundstruktur her als „passend“ aufgefasst werden.

Neuweg betont die Auffassung, dass es differente berufliche Entwicklungsphasen gibt und dass in jeder Phase unterschiedliche Dimensionen des Lehrerwissens bzw. Lehrerkönnens besonders gefordert und gefördert werden (vgl. Ebenfalls Bromme/Haag 2008: 810ff.). In dieser Sicht gibt es demnach bezogen auf die Prozesse der Unterrichtsplanung phasenspezifisch unterschiedliche Sensibilisierungen – bezüglich der bereits erörterten Wissensstrukturen und Wissensbereiche. Neuweg hat diese Vorstellung von Entwicklungsphasen verbunden mit dem Anspruch formelle, wissenschaftsbestimmte Bildung in diesen Prozess zu integrieren. Unter Verwendung der Konzeptkategorien, die oben im zweiten Kapitel¹¹² vorgestellt worden sind und auf einen Vorschlag von Dreyfus/Dreyfus (vgl. 1991: 37ff.) zurückgehen, kommt Neuweg zu folgendem gestuften Konzept der Lehrerbildung¹¹³ (Neuweg 2010: 47):

¹¹² Vgl. Kap. 2.5.3

¹¹³ Zur ausführlichen Diskussion einer solchen stufenartigen Entwicklungstheorie für Lehrende vgl. u. a. Neuweg 2004b: 300ff.; Blömeke/Kaiser/Schwarz et al. 2008: 136; Koch-Priewe 2002: 317; Blömeke 2002: 81; Dreyfus/Dreyfus 1991: 37 ff.; Dick 1996: 175 ff.

Phase	Kernfunktion	profilbestimmende Leitvorstellungen	flankierende Leitvorstellungen
Grundausbildung	• Studium der Fächer • Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung • Aufbau von Deutungsschemata, Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen • Verbreiterung der Perspektiven, aus denen Probleme ihre Rahmung erfahren, Aufbau eines breiten Raums von Handlungsalternativen • Transzendenz vorfindlicher Praxis, Aufbau von Innovationsbereitschaft	• Persönlichkeit (Eingangsselektion) • Brille • Reflexion (Habitusformation)	• Induktion (Referenz auf Vorerfahrungen) • Parallelisierung (Referenz auf hochschuldidaktische Erfahrungen; Parallelisierung von Sprache und Sache: Lernen auch im Medium von Fällen, Studium von Fällen enkapsulierte Theorien, Praktika)
Dreyfus 1	• Technologische Transformation erziehungswissenschaftlicher Theorien, Einsatz rezeptologischer Literatur • Komplexitätsreduktion und Aufbau elementarer Handlungssicherheit durch Handlungsregeln • Verhaltenstraining	• Technologie • Prozeduralisierung (Training)	• Interferenz
Dreyfus 2	• Selbstständige Unterrichtsdurchführung • Anbahnung des „Kennerblicks“	• Erfahrung und Meisterlehre	• Brille • Parallelisierung • Interferenz
Dreyfus 3	• Transformation der Regelbindung in Planungsverantwortung	• Erfahrung und Meisterlehre • Reflexion	• Persönlichkeit • Interferenz
Dreyfus 4 und 5	• Aufbau professioneller Schemata	• Erfahrung und Meisterlehre	
Lernen im Beruf, informelle Fortbildung	• Verfeinerung der Schemata, vorrangig durch implizites Lernen	• Erfahrung und Meisterlehre • Reflexion • Interferenz	
formelle Fortbildung	• Versprachlichung impliziten Wissens • Konfrontation mit Alternativen • Integration durch neue Handlungserfahrungen	• Induktion • Reflexion • Prozeduralisierung (Training)	• Persönlichkeit • Brille • Mutterwitz • Interferenz

Abb. 13: Lehrerbildungskonzept (Neuweg 2010: 47)

Da Neuweg hier auf die Entwicklung der Handlungsschemata abstellt, sei nochmals auf den Aspekt hingewiesen, dass Schemata die beschriebene wahrnehmungsleitende Funktion ausüben (vgl. Bromme 1987: 62). Schemata steuern die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und die Auswahl von Handlungsalternativen (vgl. Wahl 1991: 52).

Lehrende nehmen überwiegend das wahr, das ihnen im Rahmen ihrer Schemata als wahrnehmbar und somit bedenkenswert erscheint. Es fragt sich hiermit also, was überhaupt durchdacht und vielleicht sogar problematisiert wird. Die vorliegende Untersuchung soll diese Vorgänge bei den Berufsanfängern transparenter werden lassen.

Das, was Neuweg für bereits professionell Lehrende beschreibt, kann aber aufgrund dieser Behauptung in gleichem Maße für Berufsanfänger postuliert werden: „Was er gelernt hat, ist hochfunktional, und wo es das nicht ist, hat er gelernt, das zu bemerken; seine Schemata sind subtil und professionell, aber flexibel; wo sie scheitern, spürt er ihrem Scheitern nach und entwickelt sich daran weiter. Indessen: Erfahrung kann, muss aber nicht so wirken, und bei Lehrerinnen und Lehrern wirkt sie nicht immer so“ (Neuweg 2010: 40). Dies ist also von eindrucklicher Bedeutung, wenn insbesondere Zweifel hieran gehegt werden dürften, „dass Prozesse des Umlernens – nachdem der Lerner z. B. bereits das Niveau automatisierter Reaktion (also Prozeduralisierung, J. P.) erreicht hat – gegenüber dem Neulernen viel schwieriger sind und oft gar nicht gelingen“ (Koch-Priewe 2002: 314 zudem vgl. Rumelhart/Norman 1980).

Die theoretischen Betrachtungen der beiden letzten Kapitel sollen mit einer hypothetischen Beschreibung des Planungsprozesses von LiV abgeschlossen werden. Dazu wird der begriffliche Rahmen genutzt, der eingeführt worden ist. Und die Skizze dieses Planungsprozesses soll auf die eingangs formulierte Hypothese Bezug nehmen, dass im Zentrum des Prozesses überwiegend einfache, bereichsweise reproduktiv-adaptive Planungen mit mehrheitlich bloß lokal reflexiven Handlungen stehen.

3.5.2 Antizipierter Planungsprozess

Grundsätzlich stehen die LiV bei der Unterrichtsplanung vor einer unterdeterminierten (siehe Abschnitt 3.1.2) und – aus Sicht ihrer Berufsbiographie – neuartigen Situation. Infolge dessen dürften subjektiv vorgängige Strukturen eigentlich keine zentrale Rolle spielen. Und aus dieser Sicht müssten die LiV in einem wahrscheinlich sehr bewussten und komplexen Prozess die drei planerischen Elemente ‚Lerner, Lehrender und Gegenstand‘ in einer Handlungslinie zusammenführen. Dabei werden sie sich daran gehindert sehen, eine wahrgenommene Ausgangslage ohne weiteres in einen erwünschten (und vielleicht nur vage formulierten) Zielzustand zu überführen. Wählt man diese Deutungsfolie, dann stehen die LiV stehen somit vor der Anforderung,

- a) Probleme zu lösen,
- b) Entscheidungen zu treffen und
- c) Beurteilungen der vorgenommenen Entscheidungen zu fällen.

Ad 1) Die LiV müssen zunächst das vorliegende (dialektisch-synthetische) Hindernis in ein Interpolationshindernis transferieren (siehe Abschnitt 3.2.2 und 3.2.3). Dazu wurden zwei unterschiedliche Vorgehensweisen skizziert.

- Einerseits besteht die Möglichkeit zu einer global-reflexiven, fünfschrittigen Vorgehensweise (siehe Abschnitt 3.3.1), bei der ausgehend von konkreten Zielbildungen¹¹⁴ Informationen über die zu bewältigende Situation gesammelt, Prognosen über den weiteren Verlauf angestellt, Handlungsentwürfe ausgewählt sowie abschließende Beurteilungen vorgenommen werden (siehe Abschnitt 3.3.1). Damit verbunden sollte ein Planungsvorgehen sein, bei dem sowohl die Entwicklung des Fachlichen als auch der Aufbau der Aktivitätsstruktur von Grunde auf neu vorgenommen werden müssten. Hintergrund dieser Bemühungen müsste es aus Sicht der Problemlösepsychologie sein, die unpräzisen, unvollständigen Teile des Bildes von der Unterrichtssituation zu präzisieren oder zu vervollständigen. Folgt man diesen Überlegungen, müssen die LiV einfach ‚irgendwie‘ mit der Unterrichtsplanung beginnen und den entstehenden, entwurfsartigen Plan immer wieder darauf überprüfen, ob Unstimmigkeiten, Widersprüche etc. zu Zielüberlegungen bestehen, und sie müssten den Prüf- und Korrekturvorgang so lange aufrecht erhalten, bis sukzessive ein passabler, also ausreichend präziser und bearbeitbarer, Zielzustand erreicht ist (siehe Abschnitt 3.2.3). Dieser Prozess wäre sowohl kognitiv als auch zeitlich sehr aufwändig.
- Aus diesem Grunde kann man den Gesichtspunkt stärker gewichten, dass das Vorwissen der LiV zwar nicht zum Unterrichten, wohl aber über Unterricht reichhaltig ist. Wenn man es nutzt und dabei die teils normativen Vorstellungen beiseitelässt, wie sie sich z. B. in den Annahmen des reflexiven Subjekts oder in den didaktischen Theorien zeigen, dann lassen sich die kognitiven und zeitlichen Beanspruchungen erheblich verkürzen. Ein Ansatzpunkt ist dann die Analogiebildung, damit wären wir bei der zweiten Möglichkeit.

¹¹⁴ Offene Ziele können als „unpräzise Bilder eines Teils des Systems“ (Dörner et al. 1983: 37) verstanden werden. Diese Bilder müssen, um handlungsleitende Funktionen übernehmen zu können, präzisiert werden.

- Im Rahmen des Prozesses der Analogienbildung werden LiV auf die aus der Lernerperspektive stammenden Scripts und Schemata zugreifen und zum Unterrichtsverlauf Erwartungen bzw. Handlungsmöglichkeiten bilden (siehe Abschnitt 3.3.1). Die einschlägigen Scripts liefern eine Vielzahl von Bildern und Szenen zum Realitätsbereich Unterrichten. Damit sind sie in ganz besonderem Ausmaß am Aufbau des Problemraums beteiligt und können die ersten drei Problemlösephasen auf sich ausrichten, was absehbar zu einer erheblichen Vorstrukturierung und Verkürzung des Planungsvorgangs führen wird. Der aufgebaute Problemraum (also das Bild vom jeweiligen Realitätsbereich, s. o.) bildet die kognitive Grundlage für die Planung, da innerhalb dieses aufgebauten Bildes Lösungen zur Problembewältigung erarbeitet werden. Damit können auch Antworten auf die Fragen gefunden werden, die zentral sind, um die Planungsaufgabe zu bewältigen und mit denen nach dem Ausgangszustand, nach wünschenswerten Zielzuständen und nach denkbaren oder vorhandenen Maßnahmen zur Zielerreichung gesucht wird; und dieser Such-und-Finde-Prozess wird tendenziell nur in geringerem Ausmaße reflexiv-konstruktiv erfolgen.

Die zur Planung herangezogenen Scripts aber können „nur in den seltensten Fällen alle möglichen realen Situationen“ (Arbinger 1997: 36) abbilden, sie entstammen der Lernerperspektive. Das mentale Abbild von Unterrichten kann demnach naiv oder unvollständig sein (vgl. Dörner et al. 1983: 26 ff.). Bestimmte Relationen zwischen den Unterrichtselementen – Lehrender, Schüler und Gegenstand (vgl. Reusser 2009) – können unangemessen dargestellt sein oder das Bild kann aufgrund von Unvollständigkeiten „falsch“ sein. Das Script bzw. das hiermit verbundene Bild vom Realitätsausschnitt Unterrichten, das die LiV verwenden, muss sozusagen erst in eine Lehrendenperspektive umgebaut werden (s. o.). Im Kontext dieser Bemühungen könnte eine bewusste Zusammenführung der unterschiedlichen Planungselemente sichtbar werden. Im Rahmen des Problemlösens per Analogienbildung müssten sich die LiV, nachdem sie eine passende Analogie (Schema oder Script) zum Verstehen einer unterrichtlichen Situation „gefunden“ haben, davon ablösen und eine verwandtes, aber neu ausgerichtetes Bild der vorliegenden Situation aus Lehrendensicht konstruieren. Erst dann kann die „Anwendung der abstrakten Struktur zum Zwecke der Strukturierung des unbekannten Realitätsbereichs durch Einsetzen der Konkreta des unbekannten Realitätsbereichs in der Leerstellen der abstrakten Struktur“ erfolgen (Dörner et al. 1983: 40 sowie vgl. Seel 2003: 54; Edelman 2000: 149; Aebli 1993: 90; Rumelhart/Norman 1978: 42; Rumelhart 1980: 36ff.). Das, was die LiV im Kontext der Planung bewusst zu bewältigen haben, müsste mit den Scriptelementen der ‚interferences‘ und der ‚distractions‘ einer reflexiv-konstruktiven Ebene zugeführt werden (s. o.). Es wäre somit ein Weg beschrieben, wie die LiV das dialektisch- synthetische Hindernis in eine zu bewältigende Interpolation umbauen.

Neben den Beschreibungen zum Problemlösen gibt es aber eine weitere, bislang vernachlässigte Stelle im Planungsprozess, bei der eine bewusste Zusammenführung der unterschiedlichen Planungsparameter zu beobachten sein müsste. Wenn die LiV nur noch an ganz bestimmten Stellen lokal reflexiv agieren, bei denen lokale Handlungsalternativen bloß in das Unterrichtscript eingefügt werden, dann müssen dort a) einerseits bewusste Festlegungen darüber getroffen worden sein, genau an dieser Stelle eine zum Script kompatible Handlungsmöglichkeit neu zu konstruieren und b) müssten auch die Ergebnisse dieser Konstruktionen, die lokalen Handlungsentwürfe also, in die Scripts und Schemata eingepasst werden.

Es müssen folglich bewusste Entscheidungen getroffen werden, inwieweit zwischen diesen unterschiedlichen Planungselementen Kompatibilität bzw. Inkompatibilität besteht. Das kann zudem bedeuten, dass auch an dieser Stelle des Planungsprozesses eine bewusste Zusammenführung der Vorwissensbestände mit neuen Informationen beobachtbar ist. Entscheidungen bilden, neben Problembearbeitungen, potentielle Kristallisationspunkte im Planungshandeln der LiV.

In Folge dessen stellt sich die Frage, an welchen Kriterien sich die LiV in derartigen Situationen orientieren. Entscheidungsprozesse enthalten vor allem subjektive Bewertungen antizipierter Handlungskonsequenzen, aufgrund derer die LiV eine Festlegung vornehmen. Die Bewertungen führen entlang der subjektiven Eintretenswahrscheinlichkeit eines Ereignisses und dem subjektiven Nutzen der Folgeereignisse zu einer Entscheidung für oder gegen eine Option. Im Rahmen der Entscheidung für oder gegen eine unterrichtliche Vorgehensweise werden diese entscheidungswirksamen Elemente einer bewussten Ebene zugeführt und als Ergebnis einer subjektiven Rationalität (vgl. Wahl 1991) verstanden. Es wäre daher zu prüfen, wie plausibel Zielsetzungen, Präferenzen und Erwartungen zueinander stehen. Für die Unterrichtsplanung der LiV stellt sich damit die Frage, welche Handlungsentwürfe sie als subjektiv möglich bzw. nicht möglich deuten, welche kausalen Zusammenhänge sie zwischen Handlungsentwurf und Folgeereignis unterstellen und letztlich für wie bedeutsam sie diese handlungsabhängigen Ereignisse erachten. Im Rahmen dieser Entscheidungen kombinieren die LiV erwartete Ereignisse mit Blick auf Zielsetzungen und Konsequenzen und überführen diese Überlegungen in eine Bewertung (vgl. Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 38). Man kann diesen Entscheidungsvorgang auch als einen Akt ansehen, der, bezogen auf situative Gegebenheiten, Handlungsalternativen überprüft, auswählt, modifiziert oder verwirft. In diesem Kontext stellen Scripts als Erwartungsbündel die Handlungsgrundlage dar. Scripts und Schemata werden hier als kognitives Rahmenkonstrukt zum Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten planerischer Prozesse verstanden. Sie müssen im Rahmen von Entscheidungen mit den anderen Planungselementen kognitiv verknüpft werden (vgl. Weinert/Waldmann 1988: 177). Die Zusammenführung der disparaten Planungselemente bei der

Festlegung auf eine ganz bestimmte unterrichtliche Vorgehensweise kann auch als Lernprozess verstanden werden. Im Zentrum einer derartigen Betrachtung steht die Frage, inwieweit die mit den Entscheidungen und Problemlösungen verbundenen unterrichtlichen Erlebnisse, Ereignisse und Informationen auf die vorhandenen Erfahrungsbestände der LiV rückwirken. Die Betrachtung der Art und Weise des Wissenserwerbs angehender Lehrender bei der Planung wurde eingangs als sehr bedeutsam herausgearbeitet, da in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit ein breiter Diskurs über die Konzeption der Lehrerausbildung entweder basierend auf der Differenzthese oder aber auf der sogenannten Integrationsthese geführt wird. In Rahmen der damit verbundenen Auseinandersetzung wurde herausgearbeitet, dass es wohl vor allem sogenannte Diskrepanzerfahrungen sind, die LiV dazu anregen können, ihre Erfahrungsbestände zu überarbeiten (siehe Abschnitt 3.4.1). Viele schreiben ihnen eine Schlüsselstellung zu, wenn es darum geht, die Qualität der Lehrerprofessionalisierung zu verbessern (vgl. z. B. Pawlik/Lederer 2007: 323 sowie Kraak 1991: 44; Hofer 1986; Korthagen 2002: 57 ff.). Da die planungsrelevanten Scripts zunächst erst einmal auf die Lehrendenperspektive hin umgebaut werden müssen, trifft man die Auffassung an, dass die LiV vermutlich mit einer Vielzahl von Diskrepanzerfahrungen konfrontiert werden. Weiterhin wird hierbei die Auffassung vertreten, dass die aus den Schwierigkeitserfahrungen resultierenden reflexiven Ausstiege aus dem Script (siehe oben) immer unter der Prämisse bearbeitet werden, Kongruenz zwischen den funktionellen Ansprüchen der Scripts bzw. Schemata sowie den situativen Ereignissen, Situationen oder Informationen herzustellen (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 39; Dick 1996: 127 sowie Shulman 1991: 158). Es gibt empirische Hinweise (vgl. Wahl 1991; 2006), die einstellungskonträres Lehrerhandeln im Unterricht nachweisen; das Planungshandeln angehender Lehrender wurde unter diesem Aspekt bislang aber nicht untersucht. Es unterliegt zudem auch ganz anderen Bedingungen, was eine gesonderte Betrachtung dieses Aspekts in der vorliegenden Forschungsarbeit begründet. Nichtsdestoweniger müssen Diskrepanzerfahrungen nicht zwangsläufig zur Umstrukturierung der Scripts führen: Denkbar ist, dass die LiV bewusst Festlegungen vornehmen, die konträr zu ihren Einstellungen stehen (siehe 3.4.3). Aus einer solchen Konstellation müsste eine sogenannte kognitive Dissonanz entstehen. Möglicherweise setzen die LiV nach solchen Diskrepanzerfahrungen dissonanzreduzierende Strategien ein, die nun mehr darauf zielen, getroffene einstellungskonträre Entscheidungen zu legitimieren und weniger darauf, dem „bestehenden Bezugssystem“ (Festinger 1978: 21) eine Umstrukturierung zuzufügen. Übertragen auf die Professionalisierung der LiV könnte dies vor allem bedeuten, dass die Planenden das Segment des reproduktiv-routinisierten Planens ausdehnen und die Felder des Lokal-Reflexiven einschränken oder auf neue Aspekte verschieben (siehe Abschnitt 3.4.1). Diese hier dargelegten Überlegungen zum Planungsprozess der LiV werden nun in die Forschungsfrage und damit verbundene Untersuchungsthemen der Arbeit überführt.

4. Fragestellungen und methodisches Design

4.1 Leitfragen

In den vorangegangenen Kapiteln sind in einem ersten Schritt die Elemente diskutiert worden, die möglichst stimmig zusammengeführt werden müssen, wenn Unterrichtspläne erstellt werden. Es ist dabei auch gesichtet worden, was bisher an Versuchen vorliegt, diese Prozesse der Planerstellung empirisch zu untersuchen und zu interpretieren. Es zeigte sich dabei, dass nicht nur die empirischen Methoden selbst, die bislang eingesetzt wurden, den Erkenntnismöglichkeiten enge Grenzen setzen, sondern dass es auch nur wenige empirische Studien gibt, die sich mit dem Planungsverhalten von Berufsanfängern (LiV) in der Wirtschaftspädagogik beschäftigen.

Die bisherige Materiallage ist jedenfalls weit davon entfernt, die eingangs eingeführte Forschungsfrage zu beantworten. Die Hinweise, dass in kaufmännischen Unterrichten auch heute noch viele junge Lehrkräfte Unterrichte abhalten, die von einem konstruktivistischen Standpunkt aus nicht recht begründbar sind, manchmal methodenfixiert scheinen, in den meisten Fällen jedenfalls die fachlichen Gegenstände in traditioneller, häufig kritisierter Form behandeln, hatte die Vermutung angestoßen, dass bei den Lehrkräften bereits zu Beginn der beruflichen Professionalisierung „etwas schief laufe“. Es ist dies nicht die einzig mögliche Vermutung, die man anstellen kann, und man darf sogar annehmen, dass für das geschilderte Phänomen mehrere Ursachen verantwortlich sind. Wegen der besonderen Freiheiten, die Lehrkräfte bei der Gestaltung von Unterrichten haben, und wegen der inneren Kohärenz, die Professionalisierungsvorgängen zugeschrieben wird, liegt es jedoch nahe, sich besonders das didaktische Kerngeschäft der LiV, die Unterrichtsplanung (und -reflexion), zu Beginn des Vorbereitungsdienstes anzuschauen.

Damit die Analyse der Planungsprozesse nicht naiv und ohne Werkzeuge vorgenommen wird, sind in einem zweiten Schritt Konzepte analysiert worden, die sich damit beschäftigen, wie Menschen in teilweise schlecht-strukturierten Situationen zu Handlungsplänen kommen. Die herangezogenen theoretischen Konzepte machen deutlich, dass der Planungsvorgang besonders komplex scheint, wenn er insgesamt als Problemlösevorgang aufgefasst wird. Und er bleibt auch dann noch komplex und herausfordernd, wenn er „nur“ als Entscheidungsprozess gedeutet wird. Nun wird ein Akteur im einen wie im anderen Fall auf Vorwissen zurückgreifen (müssen) und die theoretischen Konzepte zeigen, dass mit dem Umfang und der Strukturiertheit des Vorwissens

sich sowohl das Problemlösen als auch das Entscheiden vereinfachen. Die Konzepte weisen sogar Fälle nach, in denen es vergleichsweise einfach wird, zu Handlungsplänen zu gelangen. Das ist vorstehend für den Fall der Analogiebildung gezeigt worden, der aber auch die Gefahren solcher Vereinfachungen aufzeigt: Wenn das Ausgangsmuster ein wenig geeigneter „Anker“ für Anpassungsvorgänge ist, dann kann das zu Verzerrungen und somit „unangemessenen“ Handlungsplänen führen. Und die Bemühungen, Vorwissen und formale Kalküle zusammenzuführen, kann sogar zu unbefriedigenden Ergebnissen führen, wenn Einstellungen und Affekte eine wichtige Rolle spielen. Und in solchen Fällen wird der Prozess vom Akteur nicht selten als von Dissonanzerlebnissen begleitet angesehen.

Es ist vor diesem Hintergrund zunächst einmal interessant herauszufinden, vor welcher „Deutungsfolie“ LiV ihre Handlungspläne zu entwickeln versuchen. Diese „Rahmung“ zu kennen, hilft, einerseits die konkreteren Planungsschritte einzuschätzen und andererseits das Vorgehen mit der Skizze über das Vorgehen der LiV zu vergleichen, die am Ende des letzten Kapitels vorgestellt worden ist. Die vorliegende Untersuchung begleitet LiV, während sie (in kleinen Gruppen gemeinsam) versuchen, für eine spezifische Situation einen unterrichtlichen Handlungsplan zu erstellen – für einen Unterricht, den sie auch tatsächlich durchführen werden. Es stellen sich daher erste, einordnende Fragen:

- Behandeln die LiV die Aufgabe, einen Handlungsplan zu erstellen, als Problemlösungssituation, also als Aufforderung, eine große, komplexe Konstruktion zu erstellen?
- Oder: Werden nur Teilaspekte, die im Planungsprozess auftreten, als Probleme aufgefasst und als Konstruktionsvorgang behandelt? Welche Teilaspekte sind das? Und wie (bzw. durch welche Metastrategie) wird dann sichergestellt, dass die Teillösungen kompatibel sind, und was steuert die Reihenfolge der Problembearbeitungen?
- Gehen die LiV die Aufgabe eher in der Form an, dass sie – für das Gesamtkonzept – eine Entscheidungssituation annehmen, bei der sie zwischen Handlungsalternativen wählen, die ihnen vorliegen, bzw. mit denen sie vertraut sind oder die sie in Teilen noch erstellen müssen? Ist also Unterrichtsplanung aus der Sicht der LiV eine Situation der Wahl unter (überwiegend bekannten) Alternativen, die dann nur noch eine situative Feinabstimmung benötigen? Behandeln LiV also Unterrichtsplanung eher als Umgang mit Alternativen, die großformatigen Handlungspläne repräsentieren?

- Oder wird die Planung eher in diverse lokale, also kleinere Entscheidungssituationen zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden? Welche Metastrategie organisiert es in diesem Fall, dass die Teilentscheidungen in einer sinnvollen Reihenfolge bearbeitet werden und die Ergebnisse miteinander verträglich sind? Welche Rolle spielen an dieser Stelle zudem Normen und Einstellungen?
- Für alle vorstehend angeführten Optionen stellt sich zudem die Frage: Wie wird auf das subjektive Vorwissen zugegriffen und durch welche reflexiven Vorgänge wird es in die Konstruktions- oder Entscheidungsvorgänge einbezogen?

Nun hat die Beschäftigung mit den zentralen Planungselementen (2. Kap.) deutlich gemacht, dass das subjektive Vorwissen sich auf verschiedene Gegenstände bezieht. Und die kognitiven Repräsentationen zu diesen Gegenständen scheinen – je nach theoretischer Beschreibungsart – in hohem Maße in Mustern, Konzepten, Schemata, Scripts usw. abgelegt. Das wirft weitere Fragen auf, die man im Auge behalten muss, wenn man prüfen will, ob das szenische, lerntheoretische und inhaltliche Verständnis und Agieren der LiV tatsächlich dem Tradieren überkommener Unterrichte den Nährboden bereitet. Ein solcher zweiter Fragenkreis sieht etwa folgendermaßen aus:

- Welche Konzepte spielen im Planungsprozess eine besonders große Rolle, indem sie zum Beispiel durch die Metastrategie sehr frühzeitig „gesetzt“ werden?
- Welche Konzepte werden besonders intensiv mit reflexiven Prozessen bedacht, welche spielen zwar eine Rolle, werden aber eher implizit mitgeführt?
- Welche Konzepte scheinen eher elaboriert ausgearbeitet, welche scheinen eher auf einfachen Vor-Urteilen zu beruhen?
- Welche Prinzipien oder Strategien werden präferiert, um die verschiedenen Konzepte (stimmig) in Beziehung zu setzen? Welche Normen und Haltungen beeinflussen die Auslegung, Gewichtung und Verknüpfung der Konzepte besonders?
- Ist eine Metastrategie mehr oder weniger durchgängig erkennbar?

Nun gibt es einen dritten, entscheidenden Fragenkreis. Man kann die tradierenden Effekte im Planungsverhalten der LiV nicht aufspüren, wenn von den verwendeten Konzepten nicht wenigstens die auch qualitativ eingeschätzt werden, die angesprochen sind, wenn davon gesprochen wird, dass der überkommene unterrichtliche Umgang mit Inhalten und Schülern durch junge Lehrkräfte in hohem Maße tradiert wird. Man wird hier insbesondere das szenische, das inhaltliche und das lerntheoretische Konzept

betrachten müssen. In den vorstehenden Kapiteln (insb. 2. Kap.) ist zu zeigen versucht worden, dass LiV sich in einer tradierenden Entwicklungslinie inhaltlich vermutlich an (den didaktisch immer wieder kritisierten) Schulbuchstrukturen u. ä. orientieren würden, szenisch an lehrendenzentrierten Rollenverständnissen, lerntheoretisch an nicht-konstruktivistischen Arrangements.

Qualitativ scheint zudem die Art und Weise des „didaktischen Umgangs“ mit diesen Konzepten von Bedeutung. Ein Nebenaspekt könnte es dabei sein, ob es sich qualitativ auszuwirken scheint, dass die LiV den Unterrichtsplan in einer Gruppe erstellen. Man könnte ja die Vermutung haben, dass dadurch ein höherer Begründungszwang für Vorschläge und Kritik entsteht, der die Reflexionstiefe erhöht. Im theoretischen Teil ist darauf eingegangen worden, dass Problemlöse- und Entscheidungsprozesse verkürzt werden können, wenn die Agierenden über subjektive Vorstrukturierungen verfügen, die sie für geeignet halten, (zum Beispiel) Analogiebildungen vorzunehmen. Benutzen die LiV einige Konzepte für Analogiebildungen? Es wurde auch referiert, dass es bei den Entscheidungsverkürzungen zu Verzerrungen kommen kann und dass sich insbesondere dann überraschenden Effekte einstellen, wenn Normen und Einstellungen berührt werden. Zeigen sich solche Verzerrungen und Effekte? Und die Planungsprozesse scheinen in solchen Konstellationen von Dissonanzerlebnissen begleitet zu sein. Die Auswirkungen scheinen hier ambivalent. Alle diese Planungsaspekte sind in die Skizze des Planungsmodells aufgenommen worden, das an das Ende des Theorieteils gestellt worden ist. Aus ihm ergeben sich somit auch die folgenden abschließenden Fragen:

- Wie sind die Konzepte qualitativ zu beurteilen, die die LiV in den Planungsvorgang einbringen und wie verändern sich das den Konzepten entnommenen Wissen (und damit die Konzepte selbst) qualitativ im Laufe der Planung? Erwartet wird, dass insbesondere die inhaltlichen, szenischen und lerntheoretischen Muster zu beachten sind.
- Wie sind die Reflexionen qualitativ einzuschätzen, die die LiV einsetzen, um die Konzepte und das in ihnen enthaltene Wissen in den Plan einzupassen und untereinander verträglich zu machen? Wie weit ist dieses „didaktische Denken“ von dem entfernt, was in der wissenschaftlichen Diskussion als „didaktische Reflexion“, „didaktische Analyse“ usw. bezeichnet wird (und im theoretischen Teil mit Hilfe des didaktischen Dreiecks (Reusser) skizziert wird)?
- Gibt es Hinweise, dass der Gruppenprozess sich positiv auf die Qualität des didaktischen Denkens auswirkt?

- Nutzen die LiV einzelne Konzepte – insbesondere das inhaltliche und das szenische Konzept – zu Analogiebildungen, um Planungsprozesse abzukürzen? Wie intensiv werden die Konzepte dabei umgearbeitet? Kann man überhaupt von Analogiebildungen reden (wie möglicherweise bei den szenisch fokussierten Scripts) oder muss eher von bloßen Reproduktionen ausgegangen werden (wie möglicherweise bei den stofflichen Routen der fachlichen Gegenstände)?
- Ergeben sich aus der Analogiebildung Verzerrungen in den Konzepten oder in der begrifflichen Repräsentation der Konzepte?
- Zeigen sich in der Planung dissonanztheoretisch zu interpretierende Effekte und wie sind die zu beurteilen?
- Falls LiV bei der Planung Dissonanzerleben offenbaren: Scheint das eher als produktive Störung im Sinne des Konstruktivismus genutzt zu werden oder als eine Störung, die man versuchen muss auszugrenzen?

Es ist nicht möglich, alle Fragen zu antizipieren, die sich bei der Beschäftigung mit dem empirischen Material ergeben können. Weitere Fragen mögen sich deshalb im empirischen Teil der Arbeit ergeben. Hier sind zunächst einmal die Implikationen ausgeführt worden, die sich aus dem Planungsmodell ergeben, das den Theorieteil abschließt und in das die theoretischen Überlegungen des 2. und 3. Kapitels eingeflossen sind. Aus den Antworten zu diesen Fragen sollte es am Ende möglich werden, die zentrale Frage zu beantworten, warum Berufsanfänger zu konservativen Unterrichtsplänen neigen. Auf eine weitere Ausdifferenzierung der Fragen soll an dieser Stelle verzichtet werden, weil sie den Blick auf das Material und die zentrale Frage eher zu verstellen drohen. Ein Beispiel soll das zeigen: Man kann erwarten, dass LiV aufgrund ihrer langjährigen Schulerfahrung Scripts über Unterricht gebildet haben und auch versuchen werden, diese Scripts bei der Planung ‚irgendwie‘ zu nutzen. Es werden vermutlich ‚weiche‘ Scripts sein („die die Reihenfolge der Szenen nicht ganz streng festlegen,“) und auch solche, die in kleinerem Umfang verschiedene Stränge (der Inszenierung) einbauen können. Und die Nutzung der Scripts wird es erforderlich machen, die vorgesehenen Leerstellen zu füllen. Nun könnte man im Vorfeld bereits viele Fragen zur Art, Reihenfolge und Substanz der Leerstellenfüllung, zur Szenenfolge und zu den Strängen im Script stellen, aber das würde den Blick auf Aspekte lenken, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorrangig sind und ablenken. Da, wo es bedeutsam scheint, wird auf solche Aspekte im Rahmen der Auswertung eingegangen.

4.2 Theoretische Grundlegung des Designs

Untersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit sind Denkprozesse angehender Lehrender bei der konkreten Unterrichtsplanung (vgl. Calderhead 1996: 715 sowie Clark/Peterson 1986: 258). Planerisches Denken umfasst „alle Tätigkeiten, die das (eigene) unterrichtliche Handeln zum Gegenstand haben und dazu dienen, dieses unterrichtliche Handeln optimal zu organisieren“ (Bromme/Seeger 1979: 4; vgl. Sandfuchs 2006: 685; Clark/Peterson 1986: 261). Unterrichtsplanung wird auch als ein ineinander verwobener Prozess verstanden werden, der zum einen biographisch-rekonstruktive Aspekte und zum anderen antizipativ-konstruktive Elemente umfasst (vgl. Lauterbach 1979: 68 sowie Bromme/Seeger 1979: 4).

Bei der Unterrichtsplanung nehmen Kognitionen eine ganz zentrale Stellung ein (vgl. Mammes 2008: 48; Haag/Lohrmann 2006: 624 sowie Calderhead 1996: 714), da sie „Handlungen anleiten ebenso wie umgekehrt Kognizieren immer auch Handeln ist“ (Haag 1999: 52, vgl. Bromme/Seeger 1979: 4; Kolbe 2004: 207; Clark/Peterson 1986: 258; Aebli 1993: 13 ff.; Mischke/Wragge-Lange 1987: 120 sowie Gebauer et al. 1977: 36). Wissensstrukturen und -inhalte sind immer auch durch die Handlungsgegenstände maßgeblich beeinflusst. Dies ist für die vorliegende Forschungsarbeit von Bedeutung. Unterrichtsplanung kann psychologisch als ein Prozess betrachtet werden, der aus „der Erzeugung einer Vorstellung der Ausgangslage, einer Vorstellung der Ziele und möglichen Varianten der Handlungsausführung, die tauglich sind, die Ziele zu erreichen“ (Mischke/Wragge-Lange 1987: 120) besteht. Wenn dieser Planungsprozess kognitive Gegenstände (z. B. Wissen, Vorstellungen oder Erinnerungen) aufgreift und dessen Ergebnis (der Handlungsplan) neu generiertes Wissen darstellt (vgl. Bromme/Seeger 1979: 4 ff.), dann sollte es ein Forschungsdesign ermöglichen, die „kognitiven Bedingen des Lehrerhandelns zu beleuchten“ (Haag 1999: 51). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Planungstätigkeiten von LiV bzw. die Psychologie der Planungshandlung zu verstehen (vgl. Clark/Peterson 1986: 260). Lehrerkognitionen werden anhand ihres differierenden Grades des Handlungsbezuges in eher handlungsferne, situationsübergreifende und eher handlungsnahe, situationsbezogene Kognitionen unterschieden (vgl. insb. Ziegler 2006: 533 sowie Leuchter et al. 2008: 168, vertiefend hierzu Kuntze 2008: 168; Dann 1994: 168; Seidel 2003: 33; Seifried et al. 2006: 236; Seifried 2006a: 77; Seifried 2006b: 110; Seifried 2009: 37 sowie Leuchter et al. 2006: 565). Um diese unterschiedlichen Kognitionen angemessen zu erfassen, bedarf es eines adäquaten Forschungsdesigns, das beide Formen erfasst.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht eine prozesshafte Betrachtung der Unterrichtsplanung. Insbesondere die Interpretationen und Einsichten über „Wissenszustände und ihre Transformationen“ sind dabei relevant (Wallach/Wolf 2001: 11).

Ein direkter Zugriff auf kognitive Prozesse entzieht sich dem Forscher, insbesondere bei individuellen Planungsprozessen (vgl. Blömeke/Eichler/Müller 2003; Busse/Borromeo Ferri 2003). Ein mögliches Vorgehen, um Zugang zu mentalen Prozesse zu erhalten, ist das Laute Denken. Dabei äußern die Probanden während ihrer Tätigkeit ihre Gedanken laut. Es ist in der Forschung eines der „am häufigsten eingesetzten Verfahren der psychologischen Wissenserhebung“ (Wallach/Wolf 2001: 9). Dieses wird wegen der unvermeidlichen Verzerrungen hier aber nicht verwendet bzw. nur ergänzend in der Variante des Nachträglichen Lauten Denkens eingesetzt.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zielt vor allem auf folgende Fragen ab:

- Welche Problemstellungen identifizieren LiV während der Unterrichtsplanung?
- Wie bearbeiten sie die identifizierten Problemstellungen?
- Welche Rückwirkungen haben diese Probleme auf das weitere Vorgehen und auf das Wissen der LiV über Unterricht?

Darüber hinaus wird zu erschließen sein, welche Problemstellungen möglicherweise außerhalb reflexiver Reichweite, also unreflektiert und unbearbeitet bleiben¹¹⁵ (vgl. Knoblich/Rhenius 1995: 422 ff.; Rumelhart 1980; Mandl et al. 1988; Seel 1997 sowie Rumelhart/Norman 1978).

¹¹⁵ Damit verbindet sich beispielsweise die Frage, inwieweit LiV fachdidaktische Reflexionen, die im Kontext präskriptiver Modellierungen vorzunehmen sind, tatsächlich „bearbeiten“ oder ob dabei unreflektierte Setzungen zu beobachten sind. Hierzu sei an dieser Stelle vorwegnehmend auf das Analyseraster IIIa verwiesen (s. u.).

4.3 Das Erhebungsdesign

1. Videografie der Gruppenplanung

In Gruppen zu dritt oder viert planen LiV Unterrichte, die sie selber halten.

Zielsetzung: Gewinnung direkter prozessbezogener Daten. Identifikation und Reflexion bedeutsamer Planungsprobleme und Planungskognitionen.

2. Leitfadengestütztes Interview

Direkt im Anschluss an die Planungen erfolgen Einzelgespräche (ca. 15 bis 30 min) mit jeder LiV.

Zielsetzung: Gruppendynamische Verzerrungen identifizieren und die Gewichtung situativer Merkmale rekonstruieren.

3. Nachträgliches Lautes Denken

Ein bis drei Tage nach den Planungen erfolgt ein Stimulated Recall-Interview (Dauer: zwischen 60 und 90 min) mit jeder LiV.

Zielsetzung: Konsensvalidierung sowie Rekonstruktion subjektiver Problemlösungs- und Entscheidungsprozesse.

Abb. 14: Erhebungsdesign

Um Rückschlüsse auf die ablaufenden Kognitionen bei der Planung von Unterricht machen zu können, werden die LiV während ihrer Planungssitzungen beobachtet. Insgesamt nehmen drei bis vier LiV an einer Sitzung teil, sodass sie in eine Situation gebracht werden, sich explizit zu auftretenden Situationen zu äußern. Die geplanten Unterrichte müssen anschließend durchgeführt werden, sodass es sich nicht um eine

Simulation, sondern um eine echte Planungssituation handelt.¹¹⁶ Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass es den Kontext, in dem sich die LiV befinden, mit erhebt und so der Anlass, bestimmte Handlungen auszuführen, vom Forscher reflektiert werden kann. Schoenfeld (1985: 34) benennt zwei zentrale Gründe, warum Kommunikationsprotokolle bei der Bearbeitung einer Aufgabe das Denken gut erfassen kann:

1. Bei der Zusammenarbeit werden im Vergleich zur „Einzelarbeit“ mehr verbale Daten produziert, da die Gruppenmitglieder ihre Entscheidungen und ihr Vorgehen erklären müssen.
2. Die wechselseitigen Absprachen und mögliche Verständnisprobleme minimieren den Druck, unter Beobachtung arbeiten zu müssen und tragen zu einer entspannten Atmosphäre bei.

Die hierbei auftretenden Kommunikationen und Verbalisierungen werden bereits als deutlich umfangreicher aufgefasst als die in Einzelsituationen (vgl. Knoblich/Rhenius 1995: 422 sowie Wallach/Wolf 2001: 15). Die beteiligten Gruppenmitglieder artikulieren ihren mitplanenden LiV gegenüber Problemstellungen, erheben Einspruch bei Widersprüchen etc. (vgl. Flick 2006: 170 ff. sowie Borromeo Ferri 2004: 65). Es ist davon auszugehen, dass individuelle Planungskognitionen hier auch sozial ausgehandelt werden und Kognitionen in Einzelsitzungen entsprechend abweichen können. Da aber insbesondere diese Verbalisierungen von Interesse dieser Untersuchung sind, werden die LiV durch das Planungsgruppensetting dazu „gezwungen“, abgerufenes Wissen zu verbalisieren (vgl. Wallach/Wolf 2001: 11).

Basierend auf dem Vorschlag von Borromeo Ferri 2004 und in Anlehnung an Busse/Borromeo Ferri 2003a/2003b) sowie an Blömeke et al. (2003) wird, wie bereits erwähnt ein dreistufiges Erhebungsdesign verwendet. Ziel ist es Zugang zu unterschiedlichen Reflexionsebenen herzustellen.¹¹⁷

¹¹⁶ Hierbei wird auf die Konzeption eines Studienseminars zugegriffen, bei der zu Beginn der Ausbildung alle LiV in Gruppen Unterrichte vorbereiten müssen. Somit muss an dieser Stelle durch den Forschenden lediglich ein Zugang zu den bereits durch das Studienseminar aufgebauten Gruppen hergestellt werden. Die zu planenden Unterrichte sind nicht bloße Einzelstunden. Die LiV haben insgesamt ca. sieben zusammenhängende Unterrichte zu planen. In der Regel ist der Forscher nicht bloß bei einer zu planenden Stunde anwesend, sondern stellt im Vorhinein durch Hospitationen einen Kontakt zu den Gruppen her.

¹¹⁷ Busse (vgl. 2001: 141) erforschte den Umgang 17-jähriger Schüler mit realistischen Aufgaben und Borromeo Ferri (vgl. 2004) rekonstruierte mathematische Denkstile von Schülern in der neunten bzw. zehnten Schulklasse.

Skizzierung der Erhebungsschritte

Im ersten Schritt der hier vorliegenden Forschungsarbeit wird der konkrete Gruppenplanungsprozess videografiert. Da das Interesse nicht an den dabei zustande kommenden gruppendynamischen Aspekten bzw. den Interaktionen leitend ist, generieren die beiden aufbauenden Erhebungsschritte individuelle Informationen. Schritt zwei beinhaltet ein ca. 15 bis 30-minütiges leitfadengestütztes Interview direkt im Anschluss an die Planungssitzung mit jeder beteiligten LiV. Im dritten Schritt werden wenige Tage nach dem Interview mit dem Verfahren des Nachträglichen Lauten Denkens weitere Planungskognitionen anhand ausgewählter Videosequenzen erhoben (Stimulated Recall-Interview, ca. 60–90 min). Die in der Zwischenzeit möglicherweise entstehenden Interferenzen müssen mit Blick auf die handlungsleitenden Kognitionen (vgl. Huber/Mandl 1994: 21 ff.) in Kauf genommen werden (vgl. Weidle/Wagner 1994: 98), da zunächst für die Forschungsfrage relevante Sequenzen identifiziert werden müssen. Aus diesen Gründen ist davon auszugehen, dass die im Rahmen des Nachträglichen Lauten Denkens erhobenen Kognitionen der LiV aller Voraussicht nach „mit interpretierenden reduktiven oder elaborativen Kodierungen (Norman/Rumelhart 1975) der Information“ (Huber/Mandl 1994: 25) verbunden sein können (vgl. Wallach/Wolf 2001: 16). Das sollte bei der Interpretation der Daten bedacht werden. Dieser Prozess, der im Kontext der Schematheorie als Wissenserwerb bezeichnet wird, ist ein willkommenes „Nebenprodukt“ der Erhebung. Es ist für die Forschungsfrage nicht ausschlaggebend, welcher Art die unterschiedlichen Kognitionen zuzugehören scheinen.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte zur Erhebung der Planungskognitionen dargestellt und theoretisch reflektiert, um die Transparenz des Erhebungsverfahrens zu gewährleisten.

4.3.1 Erhebungsschritt 1: Videografie

Im Rahmen der Gruppenplanungsprozesse werden die dabei auftretenden Kommunikationen und Interaktionen zur Rekonstruktion der Planungskognitionen genutzt, sie werden als deren Repräsentanten behandelt (vgl. Wallach/Wolf 2001). Die gegenseitige Stimulation der Planungsteilnehmer stellt mit Blick auf die unterschiedlichen Bewusstheitsschattierungen des Lehrerwissens (insbesondere des impliziten Wissens) eine praktikable Möglichkeit dar, diese so authentisch wie möglich explizieren zu lassen (vgl. Rahn 2002). Das Verfahren der Gruppenplanung darf aber nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass es Zugang zu impliziten Kognitionen verschaffen könnte: Es erleichtert vielmehr die Rekonstruktion impliziter Elemente aufgrund der expliziten Diagnostik deklarativer Bestände. Der Gültigkeitsbereich

des hier eingesetzten Vorgehens kann daher (in Anlehnung an ein anderes Verbalisierungsverfahren) wie folgt beschrieben werden: „Das prozeßbegleitende Laute Denken erlaubt damit einerseits das Erheben deklarativer Wissensbestände, bietet jedoch andererseits auch die Möglichkeit, von dieser Basis ausgehend auf prozedurale Wissenskomponenten zu schließen“ (Wallach/Wolf 2001: 11 sowie vgl. Rahn 2002: 157).

Bei den Verbalisierungen der LiV geht es im vorliegenden videografierten Fall im Grunde nicht um Lautes Denken, also eine Kommentierung von mentalen Zuständen, Absichten usw., sondern um Argumentationen, Vorschläge usw. – also um Gedanken, die für bedeutsam gehalten werden und selbst etwas bewirken sollen. Wenn hier dennoch mehrfach auf die Methode des Lauten Denkens zurückgekommen wird, so liegt das daran, dass für das in der vorliegenden Untersuchung verwendete Vorgehen bislang keine ausgearbeitete Methodik entwickelt worden ist. Die Erfahrungen mit dem Lauten Denken werden daher hilfsweise herangezogen, müssen aber vorsichtig übertragen werden.

Es wird davon ausgegangen, dass innere Prozesse in Gruppenarbeitsphasen aufgrund der Kommunikation untereinander besser analysiert werden können, als jene, die in einer one-on-one Situation zu erheblicheren Planungsinterferenzen geführt hätten. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Befunde, die sowohl hemmende als auch stimulierende Effekte des Verbalisierens beim Problemlösen beschreiben (vgl. zusef. Weidle/Wagner 1994: 99 ff.; Knoblich/Rhenius 1995; Wallach/Wolf 2001). Knoblich/Rhenius (1995: 452) konstatieren, dass zwar davon ausgegangen werden kann, „daß die Aufforderung zum gleichzeitigen Lauten Denken nicht zu vollkommen anderen Bearbeitungsstrategien bei der Problemlösung führt; allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, daß bestimmte Aspekte der Aufgabenlösung durch die Aufforderung zum Lauten Denken verzerrt werden, auch wenn sich die Laut-Denker und Still-Denker in ihren Leistungen kaum unterscheiden“. Bei „Einsichtsproblemen, [...] die im Einbeziehen von bisher nicht beachteten Aspekten des Problems oder im Einbeziehen von Vorwissen besteht“ (Knoblich/Rhenius 1995: 452) werden die Verzerrungen am intensivsten wahrgenommen. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass der Gruppenprozess derartige Tendenzen nochmals verstärkt (vgl. Flick 2006: 170). Es gibt Hinweise, dass mit zunehmender Komplexität der Problemstellung die Validität dieser Ergebnisse abnimmt. Zugleich geht man davon aus, dass bei der Bearbeitung komplexer Problemstellungen im Rahmen des laut Denkens analytischer vorgegangen wird (vgl. Knoblich/Rhenius 1995: 422 ff.).

Insbesondere die im Rahmen der Gruppenplanung entstehende „soziale Aushandlung von individuellen Sichtweisen“ (Flick 2006: 178) kann mit Blick auf die Ausbildung angehender Lehrender wertvolle Hinweise liefern. Indem sich die LiV gegenüber den anderen Gruppenteilnehmern „behaupten“ und rechtfertigen müssen, greifen sie auf Wissensbestände zu, die in der spezifischen Situation handlungsleitend sind.

Das Gruppenplanungsverfahren wird so „zum Mittel, um individuelle Meinungen angemessener zu rekonstruieren“ (Flick 2006: 171), ohne die Planungssitzung selbst durch Fragen des Forschers zu stören. Rechtfertigungs- oder Begründungsbedürfnisse gegenüber den weiteren Gruppenteilnehmern können zu „einer Veränderung des Verlaufs der Informationsverarbeitung“ (Wallach/Wolf 2001: 16) führen. D. h. die in Kooperation entstehenden Problembearbeitungsprozesse können im Vergleich zur Einzelarbeit andere Merkmale aufweisen. Durch die Verbalisierung wird der Wissensbestand der beteiligten LiV vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung externalisiert. Im Rahmen der Gruppenplanung wird demnach eine Vermischung von „*Verbalisierungstypen*“ (Wallach/Wolf 2001: 15 ff.) zu beobachten sein.¹¹⁸ Ein erheblicher Teil der videografierten Planungskognitionen wird möglicherweise denen in Einzelplanungssituationen entsprechen.

Problematisch an diesem Vorgehen ist die Künstlichkeit der Gruppe und damit einhergehend die Veränderung der Planungssituation, die in der Regel von einem Lehrenden alleine durchgeführt wird. Weiterhin wird vermutet, dass gruppendynamische Aspekte, wie z. B. die Dominanz einiger Gruppenmitglieder im Planungsprozess eine Rolle spielen, die bei der Auswertung reflektiert werden müssen (vgl. Flick 2006: 179 ff.).

Da davon ausgegangen wird, dass nicht alle kognitiven Prozesse verbalisiert werden (können), ist das Forschungsdesign um eine methodische Komponente zu erweitern.

4.3.2. Erhebungsschritt 2: Leitfadeninterview

Um gruppendynamische Aspekte zu berücksichtigen sowie subjektive situationsspezifische Referenzen rekonstruieren zu können, werden direkt im Anschluss an die Planungssitzung leitfadengestützte Interviews geführt.

Für die vorliegende Untersuchung bietet sich eine Variante des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel (1995; 1989) an, da dieses u. a. den Vorteil hat, dass der Forscher nicht ohne Vorannahmen ins Feld geht. Die Interviews werden vor dem Hintergrund thematischer und theoriebasierter Vorüberlegungen geführt. Das problemzentrierte Interview zielt auf eine spezielle Problemstellung, die zuvor durch den Interviewer eingehend analysiert wurde, die Eingang in den Leitfaden haben sollte und dessen Erkenntnisinteresse auch auf „individuelle und kollektive Handlungsstruk-

¹¹⁸ Wallach und Wolf (vgl. 2001: 15) nehmen Bezug auf die Theorie des Lauten Denkens nach Ericsson und Simon. Ericsson und Simon gehen von drei unterschiedlichen Verbalisierungstypen aus: a) Gedächtnisinhalte in einem sprachnahem Code von b) Gedächtnisinhalte in einen sprachnahen Code umwandeln zu müssen und c) wenn im Rahmen des Lauten Denkens zusätzliche Verbalisierungen wie z. B. Begründungen oder Legitimationen erzeugt werden müssen. Erst der Einsatz von Level 3 Verbalisierungen scheint eine „echte“ Reaktivität des Problemlösungsprozesses zu erzeugen (vgl. Wallach/Wolf 2001: 18).

turen und Verarbeitungsmuster“ ausgerichtet ist (Schmidt-Grunert 1999: 41). Dieses Erkenntnisinteresse und die damit verbundenen Prinzipien¹¹⁹ erscheinen mit Blick auf die Forschungsfrage in besonderem Maße geeignet (vgl. u. a. Witzel 2000; Witzel 1989: 227; Schmidt-Grunert 1999: 42; Flick 2006: 135; Witzel 1995; Lamnek 2005: 364). Die „Methodenkombination“ des problemzentrierten Interviews wird aber nicht übernommen (Witzel 1989: 230 sowie Lamnek 2005: 363 ff.).

Anhand von fünf Dimensionen lässt sich begründen, warum diese Interviewform für das Forschungsinteresse der Arbeit zielführend ist (vgl. u. a. Schmidt-Grunert 1999: 38; Helfferich 2004: 26 ff.; Flick 2006: 190/191; Hopf 2004: 349 ff. Flick et al. 2004):

1. Gegenstandsangemessenheit

Diese Kategorie wird als „Prinzipielle Maßgabe für die Wahl einer Interviewform“ (Helfferich 2004: 26) bezeichnet. Die vorliegende Forschungsarbeit zielt darauf ab, zu erfahren, wie angehende Lehrende zu einem Unterrichtsplan kommen, der wahrscheinlich konträr zu den mit ihrer Ausbildung verbundenen Zielsetzungen steht. Dieses Problem (vgl. Funke 2003; Dörner 2008b; Dörner et al. 1983) kann unterschiedlich bewusst bewältigt werden, Ausgangspunkt sind immer Zielsetzungen und Beweggründe der Handelnden. Erhebungen, die auf problemzentrierten Interviews basieren, nehmen mäßig bewusste Motive und Sinngehalte sowie individuelle Problemsichtweisen der Probanden in den Fokus. Diese Interviewform ist dem Erkenntnisinteresse besonders angemessen.

2. Beurteilungsautorität

Es wird differenziert, wer entscheidet, wann zu einem thematischen Aspekt ausreichend kommuniziert worden ist. Zielt ein Interview z. B. eher auf die Rekonstruktion von Erzählstrukturen oder auf die Rekonstruktion von Deutungen und Motiven, gibt es unterschiedliche Entscheidungsreferenzen (vgl. Helfferich 2004: 28). Da unter anderem individuelle Sichtweisen der Planenden auf den Planungsprozess herausgearbeitet werden sollen, empfiehlt sich für dieses Leitfadeninterview, die Beurteilungsautorität eher beim Interviewer zu verorten, um das subjektive Moment ausreichend rekonstruieren zu können (vgl. Lamnek 2005: 368).

3. Steuerungsgrad

¹¹⁹ Das Prinzip der Problemzentrierung umfasst die thematische Eingrenzung des Gegenstandes. Das Prinzip der Gegenstandsorientierung meint Offenheit für die Besonderheiten des Forschungsfeldes zu bewahren und das Prinzip der Prozessorientierung erlaubt bei der Erhebung und Auswertung der Daten Rückbezüge, um zusätzliche Daten zu gewinnen (vgl. Schmidt-Grunert 1999: 42 sowie Flick 2006: 135).

Dabei steht der Aspekt im Vordergrund, inwiefern Themen von außen durch den Interviewer in das Gespräch eingebracht werden sollten und inwieweit der Interviewende in den Interviewverlauf eingreift. Ziel des hier durchzuführenden Interviews soll es sein, einen referentiellen Rahmen für die Datensätze eins und drei zu stiften, um damit verbunden ein ganzheitlicheres Verständnis der Fälle zu ermöglichen. Der Untersuchungsleiter soll daher aus der Interviewsituation heraus entscheiden können, inwieweit externe Impulse notwendig sind. Der Interviewleitfaden muss dafür ausreichend Freiraum lassen.

4. Theoretische Vorannahmen

Für die hier interessierende Forschungsfrage ist mit Blick auf das durchzuführende Interview ein theoretisches Vorverständnis notwendig, das aber mit Blick auf die durch LiV angesprochenen Planungsphänomene irritiert werden sollte und somit eher einem Wechselspiel von Theorie und Empirie entspricht (vgl. Lamnek 2005: 368).

5. Rollendefinition von Interviewer und zu Interviewenden

Die LiV sollen aufgrund des Wechselspiels in der Interviewtechnik, die induktive wie deduktive Beantwortungsstrategien (s. u.) berücksichtigt, ausreichend Platz zur Beschreibung subjektiv bedeutsamer Phänomene haben (vgl. Helfferich 2004: 30).

Insbesondere Befragungsvorgehen und Gesprächstechnik, also das was Helfferich (2004: 32) als „Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen in der Erhebungssituation“ bezeichnet, werden im Interview bewusst genutzt. Die problemzentrierten Interviews sollen sich darauf konzentrieren, die „zentrale(n) Kommunikationsstrategien“ (Witzel 1989: 230) einzusetzen, da dies zielführend dahingehend zu sein scheint, die mit dem Interview intendierten Erkenntnissen zu erhalten (vgl. Witzel 2000; Lamnek 2005: 365; Witzel 1995: 35 ff.; vgl. Schmidt-Grunert 1999: 45 ff.).

Witzel (2000; 1995: 55; 1989: 244 ff.) unterscheidet hierbei zwischen erzählungsgenerierenden und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien. Beide sollen eingesetzt werden. Damit wird eine Kombination zwischen bereits existierenden und noch zu rekonstruierenden Informationen angestrebt. Im Rahmen dieser beiden Strategien findet ein Wechselspiel aus induktiven und deduktiven Aspekten statt, einerseits erhält der Erzählende zur „Darstellung der subjektiven Problemsicht“ (Witzel 2000 [1]) ausreichend Freiraum, andererseits werden Fragen zu ganz konkreten Themenbereichen gestellt.

Äußerungen der Befragten, die dem Interviewer unklar sind, können bei diesem Vorgehen solange durch den Interviewer an die Befragten zurückgespiegelt werden,

bis ausreichend „Klarheit“ für den Forschenden herrscht. Die LiV werden gezielt zu subjektiven Bewertungen des Planungsprozesses angeregt, um einen interpretativen Rahmen für die während der Planung getätigten Verbalisierungen und das Nachträgliche Laute Denken zu schaffen. Die mit dem Interview erhobenen Daten sollen als erweiterte „Materialgrundlage für die Erfassung von Sinnzusammenhängen“ (Witzel 1989: 244) dienen.

Es sollen weiterhin Bezugspunkte für eine konsensuale Validierung identifiziert werden, die zum Abgleich bzw. zur Überprüfung der Interpretationen aus der Videografie dienen. Ein ganz besonderes Interesse gilt dabei subjektiven Haltungen und Wahrnehmungen zum Planungsprozess. Mit den Datensätzen eins und drei sollten sie einer vertieften Analyse unterzogen werden (vgl. Kraak 1988/1993). Anknüpfend daran soll versucht werden, den Gehalt und das Verständnis der LiV von Begrifflichkeiten zu rekonstruieren, die die LiV während der Planung verwenden (vgl. Bromme 1985; Schmidt 2009: 449; ebd. 1997). Es soll dabei vor allem geprüft werden, ob sich auffällige Bedeutungsverschiebungen gegenüber wissenschaftlich eingeführten Begriffsverständnissen zeigen. Für die konsensuale Validierung sind vor allem Kommentierungen, Zusammenfassungen, Rückfragen, das Aufzeigen von wahrgenommenen Widersprüchen oder eigene Deutungen durch den Interviewer vorzunehmen.

Der Interviewleitfaden

Leitfrage	Erzählaufforderung	Konkretere Fragen	Aufrecht- erhaltungs- bzw. Steuerungs- fragen
Wahrnehmung positiv/negativ?	Wie hast du diese Planung empfunden? Wie hast du sie erlebt?	Womit warst du besonders zufrieden? Womit eher nicht?	
Eigene Bedürfnisse, Einschränkung	Gruppenarbeiten können das Einschränken eigener Bedürfnisse erfordern, kannst du im Rahmen dieser Unterrichtsvorbereitung etwas dazu erzählen?	Über welche Aspekte hättest du gerne etwas mehr nachgedacht/diskutiert? Über welche Aspekte weniger (vermeintliche Selbstverständlichkeiten)?	
Erfahrungshorizont	In Gesprächen mit anderen Menschen kann man (Neues lernen) Anregungen erhalten oder auch Momente der Ratlosigkeit erfahren. Was kannst du bei dieser Unterrichtsvorbereitung dazu sagen?	Was an dieser Sitzung (inhaltliche Diskussionen) war neu für dich? Teamarbeit bietet die Möglichkeit „sich aus der Diskussion auszuklinken“, kannst du solche Momente kurz rekapitulieren?	
Abschluss	Haben wir etwas vergessen, was du gerne noch ansprechen würdest?	Wir haben nun über (...) gesprochen, hast du Ergänzungen?	

Abb. 15: Interviewleitfaden

Leitfaden für eingesetzte Frageformate

INTERVIEW 1 UND 2

Aufrechterhaltungsfragen:

- In der erzählten Situation bleiben
 - Kannst du das etwas näher beschreiben?
 - Wie war das für dich?
 - Erzähl noch etwas mehr darüber!
- In der Erzählung vorantreiben
 - Und dann?
 - Wie ging es dann weiter?

Steuerungsfragen:

- Detaillierungsfragen (immanente Fragen, keine neuen Aspekte):
 - Kannst du das ein wenig ausführlicher beschreiben?
- Einführung neuer Aspekte (exmanente Fragen, deutliche Steuerung₆):
 - Spielte... eine Rolle?

INTERVIEW 1

- Zurückspiegeln, Paraphrasieren (Wichtig bei PZI):
 - Zusammenfassen des Gehörten in eigenen Worten
 - Anbieten von eigenen Deutungen (Gedanken der Erzählperson werden aufgegriffen, bei fehlenden Worten wird mitgedacht, ausgeholfen, kommentiert)
- Aufklären bei Widersprüchen (Wichtig bei PZI)
 - Konfrontation mit Ungereimtheiten
- Suggestivfragen

Abb. 16: Frageformate

Die hier entfalteten Prämissen, theoretischen Vorüberlegungen und Gesprächstechniken finden in gleicher Art und Weise Einzug in die Diskussion der videografierten Sequenzen im Rahmen des Nachträglichen Lauten Denkens (vgl. Lamnek 2005: 368).

4.3.3 Erhebungsschritt 3: Nachträgliches Lautes Denken

Dieses spezifische Verfahren des Lauten Denkens wurde insbesondere von Duncker für die Rekonstruktion von Problemlöseprozessen (1935; vgl. Weidle/Wagner 1994: 89) eingesetzt. Im Rahmen der Unterrichtsforschung, insbesondere im Rahmen der Unterrichtsplanung wird es als „Methode erster Wahl“ genutzt (vgl. Wilbers/Jonas-Ahrend 2006: 107; Aerne 1990; Haas 1998; Wengert 1989; Teebrügge 2001: 84; Bromme 1980: 143 sowie zusammenfassend Weidle/Wagner 1994: 91 ff.).

Das Verfahren des Nachträglichen Lauten Denkens¹²⁰ (vgl. Weidle/Wagner 1994) schafft einen Zugang zu den individuellen, situationsnahen Planungskognitionen der LiV. Irritationen oder Interferenzen des Planungsprozesses werden, im Gegensatz zum (erhebungsbegleitenden) Lauten Denken, auf ein „Mindestmaß“ reduziert (vgl. Busse/Borromeo Ferri 2003b: 169 sowie Huber/Mandl 1994: 24). Auf interferierende Nachfragen durch einen Interviewer innerhalb der Planungssituation kann daher verzichtet werden.

Ziel ist es, über subjektive Ergänzungen zum prozessbegleitenden Denken weitere situationsspezifische und individuelle Überlegungen und Wahrnehmungen zu rekonstruieren (vgl. Wallach/Wolf 2001: 24 ff.). Der Charakter dieser erhobenen Daten ist davon geprägt, dass sie trotz der Videos und den damit verbundenen erheblichen „Abrufreizen für bestimmte Gedächtnisinhalte“ (Wallach/Wolf 2001: 11), dennoch einem indirekten Vorgehen, also einem „offline“ (ebd.) Verfahren entspringen. Es darf also nicht von einer Rekonstruktion des Planungsprozesses gesprochen werden.¹²¹

Die LiV können im Moment des Nachträglichen Lauten Denkens nur das verbalisieren, was ihnen an „ablaufenden kognitiven Prozessen bewußt ist“ (Weidle/Wagner 1994: 82). Kognitionen mit anderem epistemischen Status bleiben unberücksichtigt, „oft geht einem sehr viel mehr durch den Kopf als man aussprechen kann“ (Weidle/Wagner 1994: 84 ff. sowie vgl. z. B. Neuweg 2006a/b). Die Frage, inwieweit der Forscher die durch die LiV geäußerten Verbalisierungen mit einer zutreffenden Deutung versteht, wird innerhalb des Interviews auch immer Rückfragen zur Folge haben. Die Rückfragen dienen dazu, das Gehörte im Rahmen einer Konsensvalidierung (vgl. Weidle/Wagner 1994: 85 sowie vgl. Lechler 1994) anhand der Gesprächstechniken des problemzentrierten Interviews auf seine „korrekte“ Bedeutung hin zu prüfen.

Bei der Konfrontation mit den Stimuli werden die LiV voraussichtlich neben den intendierten situationsnahen Überlegungen auch eher situationsferne Kognitionen verbalisieren. Die Verknüpfung der betrachteten Sequenz mit vorhandenen Wissensbeständen

¹²⁰ Im Folgenden wird stellvertretend das Kürzel NLD verwendet.

¹²¹ Vorbehalte gegenüber den hier eingesetzten Verfahren finden sich insb. bei Wallach/Wolf (2001: 16 ff.), Weidle/Wagner (1994: 84 und 98ff.) und bei Nisbett/Wilson (1977).

und die daraus gezogenen „Schlüsse für den Handlungszusammenhang“ (Huber/Mandl 1994: 20) sollen für Rückschlüsse auf subjektive situationsspezifische Bedeutsamkeiten genutzt werden.

Es interessiert vor allem, welche Kognitionen für angehende Lehrende in der Planungssituation von derartiger Bedeutung sind, dass ihnen Handlungs- bzw. Entscheidungswirksamkeit zugeschrieben werden kann. Dekontextualisierte, handlungsferne Befragungssituationen zum Planungsvorgehen von Lehrenden bergen die Gefahr in sich, vor allem solche Kognitionen anzuregen, die entweder sozial erwünscht sind oder die keine bzw. kaum eine handlungswirksame Bedeutung haben (vgl. Huber/Mandl 1994: 18 sowie Leuchter et al. 2008; Ziegler 2006; Neuweg 2006a/b). Die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens zielt „weitgehend“ auf die Rekonstruktion situationsspezifischer und handlungswirksamer Kognitionen ab (Weidle/Wagner 1994: 83; vgl. Huber/Mandl 1994: 26 ff.; Wallach/Wolf 2001: 11 und Blömeke/Eichler/Müller 2003). Dieses Verfahren eignet sich daher besonders gut für das hier skizzierte Forschungsdesign.

Überträgt man die Möglichkeiten und Anforderungen der Methode auf die hier vorliegende Forschungsarbeit, heißt für die Ausgestaltung des Nachträglichen Lauten Denkens konkret:

1. Der zeitliche Umfang dieser Interviews wird aus Gründen der Forschungspragmatik zwischen 60 und maximal 90 Minuten liegen.
2. Die LiV erhalten im Durchschnitt zehn Stimuli.
3. Die Sequenzen werden eine Länge zwischen einer und drei Minuten haben. Die Probanden werden etwas Zeit benötigen, um sich gedanklich wieder in die Situation zu versetzen, daher sollten die Stimuli immer eine gewisse Vorlaufzeit aufweisen, bevor das ausgewählte Ereignis angesprochen wird.
4. Alle LiV einer Gruppe erhalten aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit die gleichen Stimuli.
5. Auf der Grundlage des folgenden Kriteriensystems werden bei der Analyse der Videografie Notizen und Auswahlentscheidungen für das Nachträgliche Laute Denken vorgenommen:

Auswahlkriterien der Stimuli
Wenn LiV „didaktische Begrifflichkeiten“ nutzen, dann werden diese auf ihren subjektiven Sinngehalt hin geprüft.
In konfliktbehafteten Situationen wird nach der Problemstellung gefragt. Dabei soll die individuelle Sichtweise rekonstruiert werden.
Situationen der „Ratlosigkeit“ sollen anhand nachträglicher Verbalisierungen individuell rekonstruiert und auf ihren Problemcharakter hin analysiert werden.
In Entscheidungssituationen wird z. B. nachgefragt, warum andere Alternativen nicht gewählt wurden.
Bewusste Beurteilungen von Entscheidungen sollen ausdifferenziert werden. Ziel ist die Identifikation des Referenzsystems für Entscheidungen.
Aufgetretene Planungshindernisse sollen individuell expliziert werden.
Bedingungen, die die LiV für ihr Planungshandeln als ursächlich, förderlich oder einschränkend wahrnehmen, sollen individuell ausdifferenziert und validiert werden.

Abb. 17: Stimuliekriterien

4.3.4 Zusammenfassende Darstellung der Datensätze

Erhebungsschritt und -methode	Anzahl d. Datensätze	Datenbasis	Dokumentation
1. Videografie der Gruppenplanung	3	Varianz: zw. 260 und 90 min. Gesamt: ca: 490 min.	Teiltranskripte (95 Seiten)
2. Leitfadenge- stütztes Interview	10	Varianz: zw. 13 und 31 min. Gesamt: ca. 230 min.	Transkripte (102 Seiten)
3. Nachträgliches Lautes Denken	9	Varianz: zw. 57 und 95 min. Gesamt: ca. 610 min.	Transkripte (268 Seiten)

Abb. 18: Datenbasis

4.4 Das Auswertungsdesign

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit dient der Identifikation individueller Planungskognitionen angehender Lehrender und deren Bedeutung bei der Bewältigung der Unterrichtsplanung. Ziel ist es, individuelle Bewältigungsmuster zur Unterrichtsplanung zu identifizieren und in ihrer Wirkungsweise besser zu verstehen. Um die Planungskognitionen möglichst umfangreich zu erfassen, bedarf es eines Auswertungsverfahrens, das es erlaubt, die subjektiven Denkstrukturen möglichst unbefangen in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 7). Daher sollen die erhobenen Daten im ersten und im zweiten Schritt offen-induktiv ausgewertet werden (vgl. Blömeke/Eichler/Müller 2003; Petko/Waldis/Pauli/Reusser 2003: 273; Schmidt 2009; Gropengießer 2009: 175 sowie Gläser-Zikuda 2009: 70). Erst in einem weiteren, dritten Schritt sollen Kategorien, die auf expliziten theoretischen Vorannahmen basieren, an die durch das offene und axiale Kodieren gewonnenen Konzepte angelegt werden.

Damit soll auf der einen Seite eine theoriegeleitete sowie eine komplexere, offenere Analyse des Planungshandelns von LiV gewährleistet werden. Andererseits soll gewährleistet werden, dass die rekonstruierten Phänomene immer noch entlang der theoretischen Vorannahmen kritisch genug betrachtet und berücksichtigt werden können. Insgesamt soll, aus oben genannten Gründen, das hier skizzierte Vorgehen das Kriterium der theoretischen Offenheit (vgl. Schmidt 2009) berücksichtigen. Daher erfolgen die beiden ersten Auswertungsschritte ohne explizite theoretische Kategorien. Zur Auswertung wurden die Videos teiltranskribiert, die beiden Interviewformate vollständig transkribiert¹²² und unter Rückgriff auf die Techniken der Grounded Theory (GT) analysiert. Die GT repräsentiert einen Forschungsstil, der mit einer selbstgewählten Perspektive soziale Wirklichkeit betrachtet (vgl. Strauss/Corbin 1996). Gleichzeitig bietet sie eine Reihe von Techniken, die als „Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken“ aber nicht als „starre Anweisungen oder Kochrezepte“ (Strauss/Corbin 1996: X) verstanden werden dürfen.

Dieses Verfahren hat Forschungsfragen mit einer „**Handlungs-** und **Prozeßorientierung**“ (Strauss/Corbin 1996: 23) zum Gegenstand. Es kann vor allem aufgrund der Auswertungstechniken, die zum Beispiel den Umgang mit theoretischen Vorannahmen und die Vorgehensweise zur Systematisierung der Beobachtungen behandeln (vgl. Strauss/Corbin 1996: 38), für die hier vorliegende Untersuchung als besonders geeignet und hilfreich aufgefasst werden.

¹²² Die Transkripte befinden sich im zweiten Band dieser Dissertation, der gegenwärtig nicht veröffentlicht ist. Im begründeten Einzelfall kann der Band zu Forschungszwecken beim Verfasser angefordert und eingesehen werden.

4.4.1 Vorgehensweise der Auswertung und Charakterisierung der drei Datensätze

Diese Forschungsarbeit ist von der Erhebung bereits so konzipiert, dass die Auswertung stark vorstrukturiert ist: Zu jedem Fall und darin wieder zu jedem Probanden liegen drei unterschiedliche Datensätze vor und die darin enthaltenen Daten können daraufhin analysiert und interpretiert werden, welche Planungsphänomene fallspezifisch relevant und bedeutsam scheinen. Über die Unterschiedlichkeit der Datensätze soll erreicht werden, dass der Forscher trotz seiner Einzelstellung eine fallorientierten Datentriangulation (vgl. Flick 2004: 310) durchführen kann. Dadurch soll einerseits eine validere Erhebung und Rekonstruktion des Planungsprozesses der LiV stattfinden (vgl. Flick 2004: 311). Andererseits sollen durch die weiteren Datensätze (NLD und Leitfadeninterview) die im Rahmen der Videografie gewonnenen „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse“ im Rahmen der zusätzlichen Erhebungsmethoden vertieft, erweitert und begründet werden (Flick 2004: 311). Mit Blick auf die Auswertung der einzelnen Datensätze gibt es keine Methodentriangulation, alle erhobenen Datensätze werden nach den gleichen Mustern ausgewertet (vgl. Flick 2004: 316 ff.). Die Daten werden somit aufgrund einer einheitlichen Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt, bzw. sind sie bereits durch die eingeschlagenen Erhebungsverfahren kaum trennbar miteinander verbunden – insbesondere durch die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens und die Gruppenplanung.

4.4.1.1 Zur Vorgehensweise bei der Auswertung

Busse/Borromeo Ferri (2003; vgl. zudem Blömeke et al. 2003) schlagen im Rahmen ihres Drei-Stufen-Designs zwei unterschiedliche Vorgehensweisen zur Auswertung vor, die sie als horizontale bzw. als vertikale Auswertung bezeichnen.

Horizontal auszuwerten heißt, die Sequenzialität der Daten zu vernachlässigen. Ausgehend von einem relevanten Phänomen in Datensatz I (Videografie), der als Ausgangspunkt der Analyse operiert, werden die beiden weiteren Datensätze auch auf dieses eine Phänomen hin analysiert, bevor neue Phänomene identifiziert werden. Die drei Datensätze werden also parallel zueinander bearbeitet, dabei kann man beispielsweise die Daten des Leitfadeninterviews beispielsweise immer auch den anderen beiden Datensätzen zuordnen. Es entsteht folglich eine sehr enge thematische Verknüpfung der gesammelten Daten. *Vertikal* auszuwerten bedeutet, die Datensätze (Videografie, Leitfadeninterview und NLD) als einzelne Einheiten zu behandeln, die auch separat nacheinander bearbeitet werden müssen. Hierbei steht das Prinzip der Sequenzialität immer im Vordergrund: Ein relevantes Phänomen darf nur aus sich selbst heraus interpretiert und rekonstruiert werden, andere Datensätze dürfen nicht einbezogen werden.

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit sind Maßnahmen aus beiden Vorgehensweisen übernommen und zusammengeführt worden: Datensatz I (Videografie der Gruppenplanung), fungiert hier als Ausgangspunkt für die Analyse. Die Auswertung der Videografie wird solange fortgeführt, bis ein für die Forschungsfrage relevantes Phänomen auftritt, dieses wird dokumentiert. Das vorläufig bloß dokumentierende Vorgehen wird bis zum Ende des Videos eingehalten. Dann erfolgt eine Fokussierung auf das singuläre Ereignis: Die in Schritt 1 unten detailliert beschriebene offene Kodierung wird zur Analyse eines Phänomens herangezogen. Im Vordergrund dieses Schrittes stehen zunächst „nur“ die Benennung eines Phänomens und die Kategorisierung, die auf die Bildung abstrakterer Konzepte abzielt.

Das relevante Phänomen (in der Regel wird es ein Planungsproblem sein) wird dann entlang der fünf Auswertungskategorien (s. u.) analysiert. Die Analyse dieses einen Phänomens ist abgeschlossen, wenn die Analysefragen angemessen beantwortet sind. Dann wird das nächste Phänomen auf die gleiche Art und Weise analysiert.

Der zweite Analyseschritt umfasst die sogenannte *axiale Kodierung*. Auch dieses Verfahren wird unten detailliert dargestellt und reflektiert. Ziel des zweiten Analyseschrittes ist die Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen den identifizierten Phänomenen. Zentral ist hierbei die Analyse der Entstehung sowie der Konsequenzen bestimmter Phänomene.

Im dritten, theoriebasierten Analyseschritt werden die rekonstruierten Phänomene und Zusammenhänge daraufhin geprüft, welche expliziten Vorannahmen sie mitführen. Auch dieser Schritt wird unten genauer dargestellt und reflektiert. Das dreischrittige Vorgehen wird auf jeden der drei Fälle separat angewendet, erst dann erfolgt die Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse: Der letzte Auswertungsschritt beinhaltet die ¹²¹fallübergreifende Zusammenfassung.

4.4.1.2 Charakterisierung der Datensätze

Datensatz I: Gruppenplanungsprozess

Dieser Datensatz bildet den Ausgangspunkt für die Auswertung der weiteren beiden Datensätze. Die Gruppenplanung wird aus der Perspektive dieser Arbeit als Problemlöseprozess interpretiert (was nicht unbedingt die Perspektive der LiV sein muss). Flick (2006: 316) bezeichnet die hier vorgenommene Auswertungsvariante als „Triangulation am Fall“. Es werden zu einer Person insgesamt drei unterschiedliche Datensätze produziert. Damit verbunden ist die Intention, eine Analyse vorzunehmen, die es ermöglicht, „am Einzelfall die unterschiedlichen Perspektiven, die die methodischen Zugänge eröffnen, zu vergleichen und zu verknüpfen“ (Flick 2004: 316). Ziel dieses Vorgehens, die drei Datensätze ständig zu vergleichen und ausdifferenzieren, liegt

darin, weitere Perspektiven auf den Planungsprozess und die damit identifizierten Phänomene zu ermöglichen. Dabei geht es auch darum, Validierungen für die Rekonstruktionen zu erarbeiten, die zum videografierten Material erstellt werden. Zudem besteht aber auch das Ziel, nach Irritationen zu „suchen“, über die die LiV im Gespräch zu einen Aussagen angeregt werden können, damit die aufgestellten Hypothesen und Überlegungen weiter ausdifferenziert werden können. Hierbei ist die Vermutung leitend, dass bei einem Teil der LiV die erstellte Planungsstruktur zum Teil in erheblichem Widerspruch zu dem steht, was bei ihnen in deklarativer Form kognitiv hinterlegt ist und demzufolge zu erwarten gewesen wäre. Es wird also nach Erklärungen für den (möglichen) Widerspruch zwischen Wissen und Handeln im Rahmen des Planungshandelns der LiV gesucht, dabei interessierte insbesondere, wie LiV diese Widersprüche handhaben.

Datensatz II: Leitfadeninterview

Rekonstruktionsmittelpunkt der Leitfadeninterviews stellt primär die Zielsetzung dar, die Gruppenplanung aus individueller Sicht einzuschätzen, hierbei wird auch nach dahinter liegenden routineartigen Auffassungen zur Unterrichtsplanung zu diesem Planungsprozess geforscht (vgl. Bromme 1985: 187 ff.). Damit verbunden ist eine allgemeinere Einschätzung der anderen erhobenen Datensätze. Die Erfassung dieses Wissens kann, so Bromme, auch über freies Berichten angestoßen werden, diese Zielsetzung wurde mit dem Leitfadeninterview verfolgt. Hierbei wird im Rahmen der Auswertung den Leitfragen des Leitfadens nachgegangen und das Material wird primär daraufhin analysiert, ob und in welchem Maße die LiV situative Aspekte der Unterrichtsplanung gewichtet. Die Interviews dienen auch der Rekonstruktion expliziter Wahrnehmungen der LiV, die sie im Rahmen der Unterrichtsplanung aufgrund gruppenspezifischer Aspekte möglicherweise nicht verbalisierten. Um gruppenspezifische Verzerrungen herauszufiltern, werden die Interviews anhand folgender Kriterien analysiert:

- Was nehmen LiV als zu kurz gekommen wahr, inwiefern beschreiben sie „Selbstverständlichkeiten“ im Rahmen der Unterrichtsplanung?
- Zu welchen Stellen der Unterrichtsplanung verbalisieren die LiV subjektive Zufriedenheit?
- Was beschreiben LiV als neue Erfahrung (z. B. neue Erkenntnisse usw.) im Rahmen der Unterrichtsplanung?
- Inwiefern können die LiV über Stellen berichten, denen sie nicht folgen konnten oder wollten?
- Wo nehmen die LiV Unstimmigkeiten zwischen der Gruppe und eigenen Vorstellungen wahr (sowohl inhaltliche wie auch inszenierende)?

Abschließend werden diese Überlegungen mit dem videografierten Planungsprozess unter der Frage überblendet, inwiefern sich hier Bestätigungen oder Verwerfungen von erarbeiteten Rekonstruktionen finden lassen.

Datensatz III: Stimulated Recall/Nachträgliches Lautes Denken (NLD)

Die im Rahmen des Stimulated Recalls erhobenen Daten sollen die Analyse der Gruppenplanungen ergänzen: Diese erhobenen Daten können im Rahmen einer (erweiterten) Kontextanalyse – die herangezogenen Daten stammen nicht mehr aus dem direkten Textumfeld (vgl. Mayring 2008: 77 ff. sowie 1995) – zur Aufklärung unklarer, interpretationsbedürftiger Textbestandteile aus der videografierten Sequenz herangezogen werden. Datensatz I und III sind (über die gezeigten Videoausschnitte) eng verknüpft, die Rekonstruktionen aus Datensatz III können daher in besonderem Maße zur Analyse und Interpretation von Informationen aus Datensatz I herangezogen werden. Anhand dieser Vorgehensweise sollen subjektiv-individuelle Daten erhoben werden, die einer weiteren Aufschlüsselung der jeweiligen Textstelle des Videos zuarbeiten.

Der Stimulated Recall hat zwei unterschiedliche Auswertungsrichtungen. Einerseits werden mit der Auswahl der jeweiligen Sequenzen Ereignisse ausgewählt, die für die Fragestellung der Arbeit von besonderem Interesse sind und wozu weitere reichhaltigere Verbalisierungen notwendig sind. In diesem Zusammenhang soll das Video insbesondere nach Sequenzen befragt werden, an denen die LiV in Denkprozessen auf eine Problemlösung hinarbeiten. Damit verbunden ist dann zusätzlich die Intention, die Analyse und Interpretation des Videos im Nachhinein an genau dieser Stelle zu validieren, indem die jeweiligen Stimulated Recalls zu dieser Videostelle hinzugezogen wurden und die Analysen des Forschers spezifiziert wurden. Andererseits sollen die Stimulated Recalls aber nicht nur für derartige situationspezifische Interpretationen genutzt werden. Mit der Befragung der Interviews und auch dem NLD wird vor allem das Verfahren beherzigt, auswertende Überlegungen ständig zu vergleichen. Leitend ist hierbei der Prüfgedanke, ob die nach der Analyse des Planungsprozesses verfassten Hypothesen mit Blick auf die einzelnen beteiligten LiV aufrechtzuerhalten sind. Es ist dies ein Vorgehen, das auch dem Erhebungsverfahren und auch den Eigenschaften des Planungsprozesses geschuldet ist. Die aufgrund der Gruppendiskussionen angestoßene Verbalisierungen mussten auf ihre individuelle Gültigkeit, bereinigt von Gruppendynamik etc., geprüft werden.

4.4.2 Die Analyseschritte im Detail

4.4.2.1 Offenes Kodieren

Das *Verfahren des offenen Kodierens* bezeichnen Strauss/Corbin (1996: 44) als einen „Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer einhergehenden Untersuchung der Daten bezieht.“ Das Verfahren gliedert sich also in zwei Schritte, einesteils in das Benennen der Phänomene und anderenteils in die Gruppierung von Konzepten.

Zum Verfahren des Kodierens:

Es werden Fragen an den transkribierten Text gestellt; dieses Fragenstellen dient dem „Aufbrechen“ des Textes. Dabei wird das jeweilige transkribierte Material Satz für Satz durchgegangen. Der Prozess des Aufbrechens umfasst „das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.“ (Strauss/Corbin 1996: 45). Strauss/Corbin (1996: 56 ff.) empfehlen hierzu sogenannte W-Fragen zu stellen. Diese Fragen werden im Rahmen eines offenen Verfahrens zunächst in einem ersten Schritt ohne die bewusste (vgl. Böhm 2004: 478) Grundierung anhand von theoretischen Vorannahmen und Hintergrundwissen genutzt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 33ff.), um die Transkriptionen vorzustrukturieren. Ziel ist es, systematisch ein erstes Verständnis aufzubauen, indem relevante Themen, Fragestellungen, Begriffe etc. der LiV zur Unterrichtsplanung aus dem Material entwickelt werden (vgl. Schmidt 2009: 448ff. sowie Flick 2006: 259). Identifizierte Phänomene werden in der Terminologie der GT als Konzepte bezeichnet. Der Konzeptbegriff nimmt in der GT eine zentrale Stellung ein: Ein Konzept wird als die theoretische Fassung eines beobachtbaren Phänomens, bzw. als ein begrifflich gefasstes Vorkommnis in den Daten verstanden (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Zum Vorgehen der Kategorisierung:

Dabei werden die Teiltranskripte der Videografien satzweise durchgegangen um Aussagen der LiV in Sinneinheiten zu zergliedern; parallel dazu werden diese zerlegten Absätze mit Anmerkungen (Memos) versehen. Hierbei steht stets die Frage nach der Hauptidee einer Sinneinheit im Mittelpunkt der Analyse. Idealerweise münden diese Analysen in der Bildung abstrakterer Konzepte. Die bei der Tätigkeit des Benennens entstehenden Konzepte werden anschließend einerseits auf ihre Eigenschaften hin analysiert (Dimensionalisierung) bzw. entwickelt – welcher Art und Güte beispielsweise sind die von LiV erwogenen Handlungsalternativen oder worauf beziehen sich Wertungen, die verbalisiert worden sind – und andererseits mit Blick auf die zentrale Forschungs-

frage um besonders relevante, handlungs- und entscheidungswirksame Phänomene grob herumgruppiert. Im Rahmen der GT spricht man bei dieser Tätigkeit vom Verfahren der Kategorisierung (vgl. Flick 2006: 259). Im Vordergrund dieses Vorgehens stehen Fragen wie folgende: Worum geht es bei einer identifizierten Sinneinheit? Warum handeln die LiV so, wie sie handeln, was scheint das dahinter liegende Motiv zu sein? (Vgl. Strauss/Corbin 1996: 47.) Es ist für diesen Schritt von zentraler Bedeutsamkeit, dass anhand dieses Vorgehens zunächst möglichst viele unterschiedliche Kategorien identifiziert werden sollen, ohne sie gleich explizit auf ihre Zusammenhänge hin zu überprüfen.

Aufbau von Analyseschema I

Die Analyse und Interpretation der erhobenen Videos erfolgt im Rahmen dieses ersten Auswertungsschrittes daher in folgenden Kategorien (vgl. Flick 2006: 264 sowie Böhm 2004: 477):

Auswertungs-kategorie	Analysefragen
WAS?	Welches Phänomen wird angesprochen? Worum geht es hier?
WIE?	Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)? Wie bedeutsam ist das Phänomen (Intensität)?
WARUM?	Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen? Welche Ereignisse führen zum Auftreten des Phänomens (Ursachen)?
WOZU?	In welcher Absicht, zu welchem Zweck? Welche Ziele werden erkennbar? Welche Konsequenzen und Ereignisse werden antizipiert? Worin münden die auf das Phänomen bezogenen Strategien?
WOMIT?	Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels eingesetzt? Welche Optionen zur Zielerreichung werden sichtbar?

Abb. 19: Analyseschema I

4.4.2.2 Axiales Kodieren

In einem zweiten Schritt sollen Beziehungen zwischen den rekonstruierten Konzepten hergestellt werden. Dazu wird auf das Verfahren des axialen Kodierens (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75 ff.) zurückgegriffen (vgl. Flick 2006: 265). Es dient der Verfeinerung der Konzepte aus Schritt 1 (vgl. Böhm 2004: 478). Die bis zu diesem Punkt isoliert betrachteten Konzepte werden nun in einen Zusammenhang gebracht:

Ziel des axialen Kodierens ist die Analyse des Kontextes (der Entstehung und der Konsequenzen) der in Schritt eins rekonstruierten Konzepte.

Es wird danach gefragt, inwiefern als bedeutsam identifizierte Phänomene zu den bislang hervorgehobenen Phänomenen in Verbindung stehen (vgl. ebd. 49). Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phänomenen werden anhand des Kodierparadigmas herausgearbeitet. Strauss/Corbin (1996: 76; zudem vgl. 78 ff) verstehen hierunter „eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien“ zu analysieren.

Das Besondere des axialen Kodierens besteht darin, die im Rahmen des offenen Kodierens erfassten Konzepte auf die Achsen des paradigmatischen Modells hin anzuordnen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 77 sowie Flick 2006: 266 ff.). Den identifizierten Phänomenen sollen ihre spezifischen Rollen im Handlungsprozess der LiV zugewiesen werden, indem hypothetische Verbindungen (vgl. ebd. 76) zwischen den Phänomenen aufgrund von Zusammenhängen in Ursache, Kontext, Konsequenz und Strategie hergestellt werden.

Dieser Schritt, der insbesondere zum Analysieren von Zusammenhängen zwischen den Phänomenen und zur Identifikation von Handlungsstrategien genutzt wird (vgl. Strübing 2004) nimmt im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine zentrale Rolle ein. Von daher scheint der Einsatz „eine(r) handlungs- und interaktionsorientierte(n) Methode der Theorieentwicklung“ (Strauss/Corbin 1996: 83) ganz besonders geeignet, um „Beziehungen zwischen einem Phänomen, seinen Ursachen und Konsequenzen, seinem Kontext und den dabei von den Beteiligten verwendeten Strategien zu verdeutlichen“ (Flick 2006: 265).

Aufbau von Analyseschema II

Die für diesen Schritt eingesetzten Interpretations- und Analyseraster beinhalten folgende Auswertungskategorien (vgl. Strauss/Corbin 1996: 78 ff. sowie Böhm 2004: 479):

Auswertungskategorie	Analysefragen und -aspekte
<i>PHÄNOMEN</i>	Das zentrale Ereignis auf das eine Reihe von Handlungen (Elemente) gerichtet ist. Was ist der Hauptgegenstand der Handlung?
<i>URSÄCHLICHE BEDINGUNG DES PHÄNOMENS</i>	Was führt zum Auftreten oder zur Genese des Phänomens? Spezifizierung anstreben! Schlüsselwörter wie „wenn“, „während“, „da ja“, „weil“, „infolge“, „wegen“ berücksichtigen.
<i>KONTEXT DES PHÄNOMENS</i>	1. Welche Eigenschaften kennzeichnen das jeweilige Phänomen? 2. Welche eher konkreten Bedingungen liegen der Handlung bzw. Strategie zu Grunde?
<i>INTERVENIERENDE BEDINGUNGEN DES PHÄNOMENS</i> ¹²³	Was erleichtert oder erschwert die Handlung? Eher allgemeiner, nicht fallspezifischer Kontext! Verallgemeinerbare Strukturmerkmale (Abgrenzung zum Kontext).
<i>HANDLUNGSSTRATEGIEN</i>	Wann verändern sich Handlungen? Wie gehen die LiV mit dem Phänomen um? Warum tun die LiV etwas nicht, obwohl sie es eigentlich tun wollen?
<i>KONSEQUENZEN</i>	Worin münden die auf das Phänomen bezogenen Handlungen?

Abb. 20: Analyseschema II

Ziel von Schritt 1 und 2 ist einerseits die Erarbeitung von Konzepten, worunter die begriffliche Fassung eines beobachtbaren Phänomens verstanden wird, und andererseits die Herausarbeitung des Kontextes des Konzeptes anhand des axialen Kodierens.

¹²³ Es ist ein zentraler Aspekt der vorliegenden Forschungsarbeit herauszuarbeiten, was angehende Lehrende als relevante intervenierende Bedingungen für eingesetzte bzw. nicht eingesetzte Handlungsmöglichkeiten betrachten (vgl. Kraak 1988).

4.4.2.3 Theoriebasierte Analyse

Im Rahmen des dritten Schrittes erfolgt eine explizite Überblendung der in Schritt 1 und 2 rekonstruierten Konzepte mit theoretischen Vorannahmen. Eine zentrale Rolle nehmen hierbei die „Denkfigur des ‚didaktischen Dreiecks‘“ (Reusser 2009: 224) und der reflektierende Denkkakt bzw. der durch Bromme (1980: 145 sowie Reusser 2005: 164) und in Teilen auch durch Schreckling (1986) eingesetzte Analyserahmen ein. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit sind die Modelle bereits diskutiert worden. Dieses Vorgehen dient der Ausrichtung der in Schritt 1 und 2 rekonstruierten Phänomene, Themen und Fragestellungen auf die Forschungsfrage hin. Dieser dritte Auswertungsschritt stellt somit eine erhebliche Komplexitätsreduktion dar, indem für die verfolgte Forschungsfrage eher irrelevante Aspekte zunehmend ausgeblendet werden. Einerseits sollen hiermit die aus didaktischer Sicht zentralen Planungselemente der LiV rekonstruiert werden. Reusser (2009: 232) hat den Versuch unternommen, einen „Rahmen zur Deutung der kognitionspädagogischen Tiefenstruktur professionellen Lehrerhandelns“ zu liefern. Dieser Rahmen scheint das mit dieser Arbeit verbundene Erkenntnisinteresse ideal zu umfassen. Untersuchungsgegenstand sind die reflexiven Tätigkeiten von LiV bei der Unterrichtsplanung. Mit „wesentlichen Kognitionen“ ist gemeint, was LiV antizipierend „in Interaktion mit Schülern und mit einem Stoff, abhängig von individuellen und kollektiven, personalen und materiellen Voraussetzungen, Werkzeugen, Bedingungen, Einflüssen und Kontexten reflektieren, tun und sagen“ (Reusser 2009: 224). Das von Reusser bereitgestellte analytische Instrument soll daher zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Für die hier vorliegende Forschungsarbeit scheint dies ein adäquates analytisches Vorgehen, bei dem „die strukturelle Grundsituation didaktischen Handelns [...] aus der Perspektive der zentralen Elemente und Akteure“ (Reusser 2009: 224) gut rekonstruierbar erscheint und anhand dessen die zuvor erarbeiteten Konzepte in geeigneter Weise systematisch auf die Forschungsfrage hin ausgerichtet werden können. Reusser hebt damit den der Unterrichtsplanung strukturell innewohnenden Problemcharakter hervor (vgl. Wahl 1991; Bromme 1986 sowie Dörner 2008b) und das Hervorgehobene ist eine Prämisse, die den Ausgangspunkt der mit dieser Arbeit verbundenen Forschungsfrage bildet: „Das heißt, dass im konkreten Fall die Lehrperson vor der Aufgabe steht, unterschiedlichste Ziele, Kriterien, Ansprüche und Erwartungen, die sich auf die drei Qualitätskulturen – Stoffqualität, Lernqualität, Interaktionsqualität – beziehen, in eine mehrdimensionale Balance zu bringen: Zum Beispiel soll ein fachkulturell signifikanter, unter Gesichtspunkten der Personwerdung des Menschen als bildend angesehener ‚Stoff‘, durch eine problemorientierte, kognitiv aktivierende und schülerpartizipative Lehr-Lernprozessgestaltung motiviertes, verständnisbezogenes und selbstreguliertes Lernen der Schülerinnen und

Schüler herausfordern. Die didaktische Rolle der Lehrperson besteht dabei darin, dieses Lernen jenseits eines kleinschrittigen Dirigismus kommunikativ in Gang zu bringen, anzuleiten und adaptiv zu begleiten sowie den Schülerinnen und Schülern zu helfen, während und nach signifikanten Lernphasen ihr Arbeits- und Lernverhalten zu reflektieren.“ (Reusser 2009: 232). Diese Anforderung haben die LiV zu bewältigen. Im Vordergrund dieser Analysestufe steht aus problemlösetheoretischer Sichtweise die metaphorische Frage, wo die LiV den Nagel nun in die Wand schlagen (vgl. Gertsmeier 1999):

1. Auf welcher der drei Seiten lassen sich die intensivsten reflexiven Prozesse erkennen?
2. Von welcher Seite beginnen die LiV ihren Planungsprozess? Auf der Seite der Lernprozessqualität, auf der Seite der Beziehungsqualität oder auf der Seite der Stoffqualität?

Das hierzu eingesetzte Analyse- und Interpretationsraster nimmt folgende Gestalt an (vgl. Reusser 2009: 225 ff; Gertsmeier 1999; Gertsmeier 2004 sowie Baumert/Kunter 2006: 495; Calderhead 1996: 716):

Aufbau von Analyseschema IIIa

Auswertungskategorie	Analysefragen und -aspekte
ZIEL- & STOFFKULTUR was, wieviel, warum, wie, wozu?	Auswahl, thematische Gliederung, Sequenzierung der Inhalte? Wie werden in einem Gegenstand Thematisierungen identifiziert? Wonach wird die Bedeutung dieser Thematisierungen beurteilt? Anhand welcher Kriterien wird eine Thematisierung strukturiert? Personale Signifikanz der Inhalte
LERN- & VERSTEHENS-KULTUR wie, mit welcher Lern- prozessqualität?	<i>Auf der Oberflächenebene:</i> Methoden, Inszenierungsformen (darstellend, fragend-entwickelnd; indirekte Instruktion), Aktionsformen oder Sozialformen <i>Auf einer tiefenstrukturellen Ebene:</i> Unterrichtsparadigmen Inwieweit beziehen sich die LiV auf Lerntheorien (vgl. Reusser 1999)?
KOMMUNIKATIONS- & UNTERSTÜTZUNGS-KULTUR womit, wodurch anregen/unterstützen?	Pädagogische Interaktion. Kognitive, soziale und emotionale, unterstützende Faktoren. Interpersonale Beziehung, Klimafaktoren

Abb. 21: Analyseschema IIIa

Anknüpfend an diese Überlegungen erfordert die Beantwortung der Forschungsfrage eine qualitative Unterscheidung bei der Einschätzung der reflexiven Prozesse; hierzu wird auf Begriffe der Problemlösepsychologie zurückgegriffen und es wird danach gefragt, welche Aspekte unterrichtlicher Planungen wie tief in die Wahrnehmung der

LiV vordringen und auf welcher Grundlage bzw. mit welcher Intention (vgl. Schoenfeld 2000) planerische Entscheidungen getroffen werden (vgl. zudem Dann 2008; Mammes 2008 sowie Hofer 1986). Probleme können vor allem als Situationen verstanden werden, innerhalb derer ein handelnder Akteur anhand vorhandener Ressourcen (insbesondere Erfahrungs- und Wissenschaftswissen) eine zu bewältigende Anforderung zunächst alleine aufgrund des Rückgriffs auf subjektive, etablierte Problemlösungen (Wissen) nicht überwinden kann (vgl. u. a. Funke 2007: 62 sowie Funke 2003: 60 Edelman 2000: 217; Schaub/Reimann 1999: 170, Dörner et al. 1983) Dazu bedarf es, so die Annahme, reflexiver kognitiver Konstruktionen. Dieser Aspekt soll mit Hilfe der in den Spalten aufgeführten fünf Kategorien (siehe unten) der Problemlösepsychologie angemessen berücksichtigt werden und vor allem Hinweise auf die Frage nach wahrgenommenen und subjektiv bedeutsamen Problemstellen von LiV im Kontext ihrer Unterrichtsplanung generieren (vgl. Bromme 1980: 145 sowie Schreckling 1986; 1985: 131). In einem zweiten Schritt können diese Ergebnisse einem Vergleich normativer wie empirischer Planungsmodellierungen und auch professionstheoretischen Betrachtungen gegenübergestellt werden. Es stellt sich vor allem die Frage danach, inwiefern die der Lehrerbildung zu Grunde liegenden Annahmen des reflexiven Lehrenden empirisch nachweisbar sind. Möglicherweise lassen sich hier für die untersuchte Gruppe weitere oder andere entscheidungsrelevante Aspekte herausarbeiten. Im Vordergrund dieser vergleichenden Methode steht vor allem das Interesse herauszufinden, inwiefern sich die von den LiV getätigten Reflexionen lediglich eigener erfahrungs-basierter Wissensbestände bedienen und inwiefern auch wissenschaftsbestimmte Bestände zu Deutungen herangezogen werden. Hierbei wird von einem wechselseitigen Einfluss zwischen Wissen und Handeln ausgegangen (vgl. u. a. Wahl 2006 sowie 1991; Kolbe 2004; Dann 2008). Versteht man Erfahrungen als Verarbeitung erlebter Ereignisse und unterstellt diesen Erfahrungen¹²⁴ Rückwirkungen a) auf subjektive Wissensbestände und b) auf das Handeln, dann sind die durch die LiV empfundenen Planungsprobleme und deren reflexive Bearbeitung der Kern ihres Entwicklungsprozesses. Ebenso wird aber auch von einer Rückwirkung des Wissens auf die Art und Weise der Erfahrungsverarbeitung (Reflexion) ausgegangen (vgl. Kolbe 2004; Neuweg 2010). Art und Güte des Wissens haben erheblichen Einfluss auf das, was in den Bereich selektiver Wahrnehmung hineinragt (vgl. Neuweg 2002). Unter dieser Prämisse kann die Auffassung geltend gemacht werden, Unterrichtsplanung einerseits als eine Situation zu verstehen, bei der Erwartungen an das konkrete Unterrichtsgeschehen formuliert und damit teilweise auch festgelegt werden (vgl. Bromme/Seeger 1979). Andererseits kann sie als eine Anforderung verstanden werden, in der Erfahrungswissen, das sich primär aus selbst erlebten oder beobachteten Unterrichten speist, als Basis unterrichtlicher Reflexionen herangezogen wird, um Situationen zu

¹²⁴ Beziehungsweise man fasst dies in der Regel als „Erfahrungswissen“ auf.

interpretieren und zu werten, sowie um Handlungspläne zu entwickeln. Anschließend lässt sich die Frage, wie die Qualität des Wissenserwerbsprozesses im Rahmen der Unterrichtsplanung eingeschätzt werden kann. Analysiert wird damit das Veränderungspotential, das den durch die LiV vorgenommenen Reflexionen innewohnt (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1988).

Aufbau von Analyseschema IIIb

Auswertungskategorie	Analysefragen bzw. -aspekte
FESTSTELLUNG/ WAHRNEHMUNG EINER SITUATION	Für die LiV unveränderlicher Sachverhalt. Konstatierung von Sachverhalten, Ereignissen oder Zuständen, die für die LiV „gegeben“ scheinen.
KERN EINES PROBLEMS	Aussagen, die Unbestimmtheiten und Intentionen enthalten. Situationen/Zustände, in denen Abweichungen von einer erwünschten Situation auftreten. Aussagen, die eine Schwierigkeit, die inhaltlich für den Planungsprozess von Bedeutung ist, enthalten.
PROBLEMLÖSE- MÖGLICHKEITEN	Aussagen über Sachverhalte, bei deren Eintreffen die LiV Freiheitsgrade für sich verspürt. Aussagen, die Handlungsmöglichkeiten beinhalten. Hierbei werden sehr wahrscheinlich Analysen, abwägende Bewertungen vorgenommen, es finden zudem möglicherweise kognitive Konstruktionsprozesse statt.
FESTLEGUNGEN/ PROBLEMLÖSUNGEN	Aussagen, bei denen vorhandenen Freiheitsgrade gewollt eingeschränkt werden. Einer Problemlösung gehen problemlösende Aktivitäten, also kognitive Konstruktionsprozesse voran.
EREIGNIS- ERWARTUNGEN	Aussagen über Sachverhalte, deren Eintreffen nicht garantiert werden kann. Hoffnungen, Befürchtungen, Schätzungen, Handlungswirkungen.

Abb. 22: Analyseschema IIIb

4.4.2.4 Fallübergreifende Zusammenführung

Dieser Schritt bildet den Abschluss der Analyse des transkribierten Materials. Im Mittelpunkt dieses Schrittes stehen die Herausarbeitung des zentralen Phänomens des jeweiligen Falls und die fallübergreifende Zusammenfassung. Die Fälle werden abschließend übergreifend und zusammenfassend auf die zentralen Konzepte hin analysiert und entlang des bereits in Auswertungsschritt zwei eingesetzten Kodierparadigmas ausgewertet. Diese werden in der Terminologie der Grounded Theory als Kernkategorie bezeichnet.

Auf die Darstellung des Auswertungsschemas wird an dieser Stelle verzichtet und stattdessen auf Abschnitt 4.4.2.2 verwiesen.

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

5.1 Auswertung Fall 1

5.1.1 Beschreibung des Planungsverlaufes

5.1.1.1 Kurzbeschreibung des Plans der Unterrichtsstunde

Die LiV N, T und A haben einen Unterricht über die GmbH geplant, nachdem sie in der Klasse, einer zweijährigen Berufsfachschulklasse in der Unterstufe, bereits zuvor über die Einzelunternehmung gearbeitet hatten. Der abschließende Plan sieht folgendermaßen aus: Im ersten Teil des Unterrichts, der sogenannten Einstiegsphase, wird eine Karikatur eingesetzt. Sie soll den Schülern helfen, sich die vorvergangene Unterrichtsstunde in Erinnerung zu rufen. Insbesondere soll so der Bezug zu der fiktiven Fallschilderung von „Svenni und Joe“ und ihrer Geschäftsgründung aus der vorherigen Stunde wieder hergestellt werden. Anschließend wird – laut Plan – zu einer neuen Situation von Svenni und Joe übergeleitet. In der neuen fiktiven Situation treten bei der Unternehmensgründung des Computerladens nun Probleme auf. Aus diesem Anlass sollen die Schüler abwägen, welche Vorteile es hätte, die Geschäftsform der GmbH zu wählen. Da die LiV voraussehen, dass die Schüler dieser Aufforderung wegen mangelnder Kenntnisse nicht nachkommen können, erhalten sie einen vorbereiteten Informationstext, den sie zu lesen haben. Dabei auftretende begriffliche Unklarheiten, Missverständnisse usw. sollen gelenkt durch die Lehrenden im Frage-Antwort-Muster ausgeräumt werden. Danach erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt, das eine Lösungstabelle enthält, die durch die Schüler auszufüllen ist. Den Abschluss der Stunde bildet die Aufforderung der LiV an die Schüler, Rückmeldungen zum Unterricht zu geben.

5.1.1.2 Chronologie des Planungsprozesses

Auch hier wurden die Planungen der LiV N,T und A, die in einer gemeinsamen Sitzung stattfanden, videografiert. Der Videomitschnitt wird nachstehend auf der Ebene des faktisch und explizit Ausgesprochenen ausgewertet. Dazu sind wortgenaue Transkriptionen erstellt worden. Anhand dieses Materials soll versucht

werden, die innere „Logik“ des Planungsprozesses herauszuarbeiten. Um diese Analyse, die nicht der Chronologie des Gesprächs folgt, verständlicher zu machen, soll zuvor das Planungsgespräch in seiner chronologischen Abfolge zusammenfassend referiert werden.

Diskussion über die Initiierung des Unterrichts

Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung ist eine kurze Diskussion darüber, auf welche Art und Weise der Unterricht eingefädelt werden sollte. Hierbei werden durch T drei unterschiedliche Varianten vorgeschlagen. Ohne diese zu diskutieren, führt N die Setzung ein, Schülern als Ausgangspunkt eines Lernprozesses ein Problem vorzustellen, das bei ihnen eine eigene innere Fragehaltung zum Gegenstand auslösen soll. Hier wird ohne kritische Diskussion eine von A bereit gehaltene (und aus dem Netz gefischte) Fallsituation¹²⁵ ins Spiel gebracht, der eine vorgefertigte sachliche Belehrung beigelegt ist. Die Fallschilderung soll ein Informationsbedürfnis bei Schülern auslösen. Der Aufbau der Fallschilderung besteht aus zwei Abschnitten: Ein erster längerer Absatz übernimmt dabei eine Erinnerungsfunktion („Warming-Up“). Hierbei wird das Anliegen verfolgt, dass die Schüler sich an die vorangegangenen Unterrichte und die damit verbundene fiktive Geschichte der beiden Schüler Svenni und Joe samt des gegründeten Computerladens sowie der dabei bearbeiteten Thematisierung der Rechtsform Einzelunternehmung erinnern. Ein zweiter, sehr kurzer Abschnitt beinhaltet direktiv-instruierende Arbeitsanweisungen. Dieser wird übereinstimmend als der wirklich notwendige diskutiert. Ziel der kurzen erzählenden Einbettung (erster Abschnitt) scheint die inhaltliche Ausrichtung der Schüler auf den thematischen Aspekt der Haftungsfrage im Kontext einer gewählten Rechtsform zu sein. A (76–79): „Die kriegen jetzt Panik, wenn die jetzt Insolvenz gehen sollten, dass da auch ihr Privatvermögen mit haften sollte, was weiß ich, der ihr Ferrari oder der ihr Haus, Einfamilienhaus, nä?! [...]“. Die Bedeutsamkeit des ersten Abschnitts wird durch T mit Blick auf die Motivation der Schüler und auch mit Blick auf die Notwendigkeit zur Erarbeitung der Inhalte in Frage gestellt (56–72).

Die LiV malen sich anschließend aus, wie die Schüler auf die Fallschilderung reagieren könnten, und bereden mit Blick auf eine „Störergruppe“, die ihnen in der vergangenen Stunde aufgefallen ist, mögliche Interventionen (61–62): „Dann lassen wir einen von denen (störende Schüler, J. P.) vorlesen“.

¹²⁵ Die Fallschilderung wird insb. durch T mehrmals als optimal oder sehr gut beurteilt und als Gelenkstelle benannt (172–180). Es geht dabei um die fiktive Situation, dass Jugendliche (Svenni und Joe) einen Computerladen gründen und betreiben. Aktuell steht die Wahl der Rechtsform zur Diskussion und der Fokus wird auf die GmbH gelegt. Dazu werden Fragen aufgeworfen, deren Antworten aus einem beigelegten Informationstext abgelesen werden können. Alle Zahlen in den Auswertungskapiteln beziehen sich auf die Transkriptionen im Materialband dieser Untersuchung, der zu Forschungszwecken beim Verfasser eingesehen werden kann.

Im Anschluss daran beginnt unvermittelt eine inhaltliche Diskussion über das haftende Gesellschaftervermögen. Einerseits wird dieser inhaltliche Aspekt mit dem Ziel der Stunde verbunden. Bei den Schülern soll die Erkenntnis erzeugt werden („denen muss jetzt klar werden“), „warum nicht jeder so eine GmbH aufmacht, sondern immer ein Einzelunternehmen“ (109–110). Andererseits wird nun zur eigenen fachlichen Absicherung ein Schulbuch herangezogen, um sich den „Unterschied zwischen Einzelunternehmen und GmbH“ (129) klarer zu machen (115–131).

Danach rethematisiert T kurz die Inszenierungsart des Unterrichts und unterscheidet dabei zwischen einer relativ offenen und einer eher kleinschrittig gelenkten Art. Das geht in eine Methodendiskussion über, bei der die Methode des Kugellagers im Mittelpunkt steht (143–158). Diese wird zwar im Hinblick auf die den Schülern unterstellten geringen Lernmotivation und kognitiven Fähigkeiten als geeignet betrachtet, weil man Schüler zum Beispiel anweisen könne, immer nur einen der kategorialen Aspekte des Infoblattes zu lesen, also z. B. die Textpassage über Haftung, um es ihnen leichter zu machen, aber N bezweifelt, dass die Schüler ausreichend motiviert sein werden, sich über diese Aspekte zu unterhalten. Dem stimmt A zu. In diesem Zusammenhang fallen die LiV zahlreiche Urteile über die Schüler, in denen pauschale und negativ konnotierte Zuschreibungen überwiegen.

Die LiV wägen anschließend nochmals ab, ob sie die Fallsituation auswählen und beibehalten sollen (160–178). Ein Vergleich der Informationen zum Fall mit der herangezogenen Schulbuchpassage (117 ff.) bestärkt sie, den Fall beizubehalten. T führt aus (182–183): „im Buch stand doch genau der (betont, J. P.) Text“.

Es schließt sich erneut eine inhaltliche Diskussion an. Sie behandelt die Aspekte Kreditvergabe und Haftung. Kurzzeitig streiten N und T intensiv darüber, ob Svenni und Joe, die Personen in dem virtuellen Fall, nicht eine OHG gründen könnten (200). Diese Diskussion überrascht, weil der Fall und das angefügte Informationsmaterial Schüler zu solchen Überlegungen nicht anregen können und sie auf die Beschäftigung mit der GmbH festlegen.

Anschließend problematisiert N, ob die der Fallsituation unterlegte Thematik des Computerbooms überhaupt aktuell sei (215–227). Dies wird aber durch T argumentativ entkräftet, indem er auf die besondere Bedeutsamkeit dieser mit der Fallsituation verbundenen Thematik für die Schüler verweist. Er führt aus, dass genau ein solcher Fall in der jetzigen Situation der Schüler doch auch auf sie zutreffen könnte. Hierbei werden Schülerfragen antizipiert, die mit Blick auf den geplanten Unterrichtsverlauf nicht zielführend scheinen, woraufhin die Veränderungen an der Fallschilderung doch nicht vorgenommen werden.

Im Anschluss daran wird durch A der Zusammenhang zwischen der Karikatur und der Fallsituation thematisiert. N antizipiert hierzu eine Lehrerklärung im Unterricht, die diese beiden Arbeitsblätter als zusammenhängend darstellt (237–246).

Diskussion über die Unterrichtsarbeit und inhaltlichen Unterrichtsergebnisse

Die weitere Diskussion der LiV bezieht sich auf den Umgang mit den vorgesehenen Materialien und die inhaltlichen Aspekte, die als Ergebnis des Unterrichts in Erscheinung treten sollen. T (248): Und jetzt brauchen die Stoff, wie machen wir das jetzt?“ Die Ausführungen beziehen sich dabei sehr stark auf die vorgewählten Textbausteine. Freiheitsgrade der Schüler, die sich darauf beschränken würden, unter zwei oder mehr Texten einen auszuwählen, werden aufgrund der wahrgenommenen Demotivation der Schüler übereinstimmend abgewiesen (253–259). Die LiV verständigen sich darauf, einen Text (Informationstext) einzusetzen, der zu bestimmten Kategorien, die bei Beschreibungen von Rechtsformen geläufig sind, knappe Ausführungen enthält. Außerdem sollen die Schüler dem Text Informationen zu Begriffen entnehmen können, die ihnen noch fremd sind. Ohne dass das offen diskutiert würde, wird dabei eine Interaktion unterlegt, bei der die LiV im Unterricht Fragen stellen und die Schüler auf die Fragen antworten.¹²⁶ Dem Informationstext ist dabei die Funktion zugeordnet, eine Zusammenstellung jener Informationen anzubieten, die für die erwünschten Antworten benötigt werden. A hebt vor dem Hintergrund der absehbar repetitiven Frage-Antwort-Interaktion hervor (263–264): Da müssen wir (betont) dann nur noch mit arbeiten, damit sich das bei denen verfestigt. Und müssen solche Sachen ansprechen wie mit dem Kredit!“. Und es regt A dazu an, die Begriffsklärung in die Frage-Antwort-Struktur folgendermaßen einzuordnen (296–299): „Und dann klären wir die Begriffe, aber auch mit der Intention, dass da was aufgeschrieben wird! Weil das sind jetzt so Basic-Begriffe, Kapitalgesellschaft und Personenhandelsgesellschaft haben wir hier noch gar nicht so angesprochen [...]“. Die Einschätzung, dass Basiswissen erarbeitet wird, verbindet sich mit dem Vorschlag, die Essenz der Antworten an der Tafel festzuhalten.

Die LiV wenden sich im nachfolgenden Gespräch mehr dem Gegenstand ihres Unterrichts zu und greifen dazu auf Schulbücher und das Internet zurück. Die Begriffe Geld und juristische Person werden als weitere zu thematisierende Elemente identifiziert (304). Es folgt der Begriff der Organe (317). Hier werden Definitionen vorgelesen, die sich auf die Aspekte Kreditbeschaffung und Haftung beziehen. Ohne es mit dem Gesamtkonzept abzugleichen, wird dabei der Anspruch geäußert, Schüler sollten verstanden haben und nicht nur über Worthülsen verfügen (328–331).

Bezugnehmend auf die Erarbeitung von Basiswissen („Grundlage“) erfolgt eine Diskussion über die Konsistenz des Unterrichtsverlaufes, was in eine Verbindung mit dem Begriff der „Kette“ gebracht wird (343–359). Darunter wird ein unproblematischer und plausibler Übergang vom Thema der Einzelunternehmung hin zur GmbH beschrieben.

¹²⁶ Zur Bedeutsamkeit, Rolle und Funktion von Kommunikationsmustern vgl. vor allem Wuttke (2009: 673) sowie Wuttke/Seifried (2010: 118 ff).

Die Ketten-Metapher ist ein Phänomen, welches häufiger auftritt und immer wieder mit außerordentlich positiven Attributen konnotiert ist: „genial“, „super“, „Genialität“ (352–363).

Anschließend kehren die LiV in ihrem Gespräch wieder zu dem Punkt zurück, dass die Schüler im Unterricht die Texte erhalten. N wirft die Frage auf, ob das Anspruchsniveau der Informationen angemessen sei, was aber unbeantwortet bleibt. Hierbei werden zuvor zwei unterschiedliche Textalternativen diskutiert. Ein Text ist ein Fließtext und ein zweiter ist tabellarisch-kategorisierend aufgebaut. Alternative zwei wird aufgrund der vermeintlich schlichteren und einfacheren Struktur für diese Klasse ausgewählt. In diesem Kontext wird der Einsatz der Sozialform Gruppenarbeit durch T mangels Notwendigkeit abgelehnt (404–411). Ein inhaltliches Gespräch über zu streichende inhaltliche Aspekte mündet in eine Diskussion über die Bedeutsamkeit der im Text enthaltenen fachlichen Termini. Die zu klärenden Begriffe (Organe, juristische Person, Besteuerung, Auflösung, Gründungsvoraussetzungen) werden immer wieder mit Blick auf die Erstellung einer Frage-Antwort-Struktur und die Ausrichtung des Schülerverhaltens daran diskutiert. Diese Bemühungen finden ihren Ausdruck schließlich in der Inszenierung einer kollektiven Lesephase, die mit Lehrerfragen zum Text abgeschlossen wird (487–492) „Was für Fragen habt ihr und was für Wörter versteht ihr nicht?“.

Anknüpfend findet eine intensive kontroverse Diskussion über die Reihenfolge der Arbeitsblätter zwischen A und N einerseits sowie T andererseits statt. Hierbei scheint die Funktion der Karikatur ausdiskutiert zu werden. T betrachtet die Karikatur als „Festigung“ der Fallsituation, N und A eher als Auflockerung“ (493–517) Da die LiV handlungsplandissonante Schülerreaktionen antizipieren, wollen sie lieber durch ein Gespräch, das der Lehrende strukturieren soll, zur Fallschilderung¹²⁷ hinführen und dabei den Zusammenhang zwischen den Arbeitsblättern herstellen (519–525). Aufgrund antizipierter handlungsplandissonanter Schülerreaktionen auch bei der Textlektüre einigt man sich auf einen betreuten“ Leseprozess (538–557).

Völlig zusammenhangsfrei erfolgt durch T eine an ‚die Kamera‘ und den Forscher gerichtete Rechtfertigung zum bisher vorgesehenen Vorgehen (583–602). Er beschreibt hierbei, wie er normalerweise – mit normalerweise setzt er in diesem Falle „anspruchsvolle“ Planungen gleich – Unterricht planen würde. Weil man sich aber nun in der Praxis befindet, bleiben die genannten theoretischen, didaktischen Planungsaspekte ohne große Bedeutung. Diese bleibt ohne weitere Konsequenzen.

Infolge der (bereits durch A geleisteten) Formulierung eines Arbeitsauftrags (474–485): „Geben Sie Svenni und Joe einen Rat. Erarbeiten Sie dazu aus dem Informationstext zur GmbH die nötigen Informationen heraus und notieren Sie die auf dem ausge-

¹²⁷ Das Material besteht aus einem Bild, in dem ein Wurm aus einem Computer kommt; das Bild hat keine Pointe. Die LiV schreiben ihm folgende Bedeutung zu: Der Virus im Computer muss ja irgendwie beseitigt werden und dazu benötigt man Hilfe. Diese Hilfe – so die Logik – bieten Svenni und Joe an. Der Mann auf der Karikatur ist also ein Kunde von Svenni und Joe.

teilten Übersichtsblatt“, entsteht durch A ausgelöst eine problematisierende Diskussion über den Begriff des „SOL“.¹²⁸ Diese Diskussion erhält anhand der angenommenen Schülereigenschaften vor allem Zustimmung durch N und dient insbesondere der Rechtfertigung des vorhandenen Unterrichtsplans (622–633).

Die LiV wenden sich dann erneut der inhaltlichen Seite des Unterrichts zu und befassen sich mit dem Aspekt der Körperschaftssteuer. Dabei kommt umstandslos das Thema einer inhaltlichen Öffnung auf, was aber nicht weiter verfolgt wird. Hieran knüpft die Konzeption eines „Tests“ an, der in einer der Folgestunden durchgeführt werden soll. Er soll aus einem inszenierten Beratungsgespräch zwecks Kreditaufnahme bei einer Bank bestehen. Didaktisches Ziel des Beratungsgespräch scheint die Diagnose des Wissensstandes der Schüler zu sein (662–691). Als die LiV den Unterrichtsverlauf nochmals durchgehen, wird der Unterrichtsfluss wiederholt problematisiert. Das macht sich besonders am zentralen Arbeitsauftrag fest (Schüler sollen Svenni und Joe einen Rat geben: 739–770). Insgesamt stehen aber die Inszenierung des Unterrichtes und die innere Kohärenz der drei Arbeitsblätter zueinander im Vordergrund der Diskussion. Zu einem späteren Zeitpunkt (826–834) wird dieser Aspekt wieder aufgegriffen und läuft auf eine modifizierte Platzierung der Instruktion, einen Rat zu geben, hinaus. Schlusspunkt dieser inszenierenden Überlegungen bildet die gemeinsame Auffassung, es sei zwingend erforderlich, die Ergebnisse des Erarbeitungsblattes unterrichtsöffentlich zu dokumentieren. Ausgelöst von thematischen Erwägungen wird abwechselnd durch alle beteiligten LiV wiederholt der Versuch unternommen, die Inhalte zu den thematisierten Rechtsformen zu ergänzen bzw. zu vervollständigen (hier durch A, 793 ff. sowie vgl. 185–209; 653–660). Dies wird aber aufgrund der angenommenen (negativ konnotierten) Schülerattribute erneut verworfen.

Es schließt sich eine längere Phase (839–863) an, in der Schwierigkeiten der Schüler mit den Inhalten antizipiert werden. Anhand des Informationstextes werden Schritt für Schritt Begriffe (Kapitalgesellschaft, Gesellschaftsvertrag, Eigentum, Rechte, Pflichten) zu klären versucht, die bei Schülern voraussichtlich „Fragen“ aufwerfen werden. Diese Begriffsklärungen sollen schließlich zwingend in eine veröffentlichte Ergebnisdokumentation (Tafelanschrieb) münden. Erneut schließt sich etwas überraschend ein längerer Abschnitt an, in dem T beschreibt, wie man „normalerweise“ vorgehen müsste, was demzufolge hier als Minimalstandard einzuhalten ist und weshalb es sich verbietet, als Lehrender vorschnell Antworten auf die eigenen Fragen zu geben (886–906). Diese Überlegungen münden in ein dreifach abgestuftes Frage-Antwort Muster: Lehrender stellt Frage, Schüler spekulieren über Antworten und Lehrender sichert die Ergebnisse an der Tafel (926–931). Den Abschluss der Unterrichtsplanung bildet einerseits die Festlegung auf die Durchführung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht, ohne sich aber bereits jetzt auf eine bestimmte szenische Variante festzulegen

¹²⁸ Das Akronym SOL steht für „Selbst organisiertes Lernen“ (vgl. Herold/Landherr 2003).

(954–958). Andererseits initiiert A eine Diskussion über die von ihr angestrebte Zielsetzung des Unterrichts, die sie mit Blick auf den nun geplanten Unterricht in Gefahr sieht (996–1001).

5.1.1.3 Die thematischen Felder im Prozess der gemeinsamen Unterrichtsplanung

Würde man sich lediglich mit den Ausführungen der LiV in ihrer dokumentierten Abfolge beschäftigen, könnte man zwar eine Reihe von Aufschlüssen erhalten. Sie bezögen sich aber vermutlich weniger auf die den Ausführungen zugrunde liegenden Konzepte, Strategien und Überlegungen, sondern mehr auf die Rolle, die einzelne Personen und Argumente im Planungsprozess gespielt haben. Das Interesse gilt aber ausdrücklich der Frage, wie Berufsanfänger die prinzipiell schwierige Aufgabe bewältigen, für eine zunächst schlechtstrukturierte Situation einen Handlungsplan zu entwickeln, der im Hinblick auf ihre Ansprüche zielführend scheint.

Skizzierende Rekapitulation der Forschungsmethodik

Aus diesem Grunde ist ein Analyseverfahren gewählt worden, bei dem Aussage für Aussage daraufhin geprüft worden ist, was inhaltlich angesprochen wird und ob es ein während der Analyse gebildetes oder jeweils noch zu bildendes Themenfeld gibt, dem die Aussage zugeordnet werden kann. Auf diese Weise sind bei der Durcharbeitung der Gesprächstranskriptionen einige thematische Cluster entstanden und alle Aussagen einem der Cluster zugeordnet worden. Alle Cluster sind dabei nochmals thematisch ausgefächert worden, um verschiedenen Aspekten der analysierten Aussagen Rechnung zu tragen. Auf diese Weise sind fünf sehr facettenreiche Cluster entstanden. Sie beziehen sich einerseits auf Konzepte, die von den LiV eher als etwas aufgefasst zu werden scheinen, was ihnen strukturell vorgegeben ist:

- Konzepte über Schüler (aus der Sicht der LiV)
- Konzepte über Lehr-Lern-Vorgänge
- Konzepte über fachliche Inhalte

Andererseits treten Konzepte in Erscheinung, die direkter mit Prozessvorstellungen und der Beschäftigung mit Handlungsplänen verbunden scheinen:

- zu situierten Ereignisfolgen (Ereigniserwartungen)
- zu Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungen)
- zu Unstimmigkeiten im Handlungsplan (Problemstellungen)

Insbesondere die Konzepte zu den Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungen) erweisen sich als ein in der Ausfächerung und Besetzung sehr starkes Feld. Außerdem treten noch zwei Konzepte in Erscheinung, die explizit nicht so häufig angesprochen werden und auch deutlich schwächer ausgefächert sind. Sie sind aber nachweisbar und in ihrer potentiell impliziten Bedeutung zu beachten:

- Zielsetzungen für den Unterricht
- Pädagogische Konzepte

Es mag einen an der Berliner Didaktik geschulten Leser wundern, dass weder methodische Konzepte noch ein materialbezogenes Themenfeld ausgewiesen werden, obwohl zum Beispiel im Gespräch der LiV von bestimmten Materialien häufig die Rede ist. Bei den Aussagen zu den Materialien fällt allerdings auf, dass sie den Materialien keinen Eigenwert beimessen und sie in keinen eigenen konzeptionellen Referenzrahmen stellen; die Ausführungen subordinieren Aspekte der Materialien stets den anderen Konzepten. Aus diesem Grunde sind die Aussagen bei diesen Konzepten eingeordnet worden. Ähnlich verhält es sich mit dem Methodischen. Dort, wo spezielle Methoden angesprochen werden, werden sie in anderen Kontexten diskutiert. Auf der anderen Seite geht es im Gespräch der LiV im weitesten Sinne fast immer um Methodisches, so dass diese Kategorie letztlich redundant wird. In einem eingeschränkteren Sinne kann man sagen, dass methodische Aspekte sich insbesondere in den Konzepten zu Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungen) konzentrieren und dort mitdiskutiert werden. Bei jedem der identifizierten und bestückten Konzepte kann man nun untersuchen

- was dort angesprochen wird und was ausgespart bleibt,
- mit welcher Tiefe, Differenziertheit und Korrektheit Sachverhalte angesprochen werden,
- welche Aspekte mit Aspekten anderer Konzepte verknüpft werden und
- mit welcher Intention Sachverhalte angesprochen werden, d. h. welche Funktion den Argumenten offenbar zugewiesen wird.

Außerdem ist es von Interesse,

- ob die verschiedenen Konzepte gleichrangig nebeneinander zu stehen scheinen oder ob manche in den Überlegungen dominant werden, (methodisch gefragt: woran misst man das?)
- zugespitzter: Es ist zu prüfen, ob sich ein oder mehrere Konzepte finden lassen, die quasi als Anker im Planungsprozess dienen, die also die Plattform liefern, von der aus der Handlungsplan entwickelt wird.

- Unabhängig von den Befunden zu den vorstehenden Punkten bedarf es der Klärung, ob und gegebenenfalls wie die anderen Konzepte im Planungsprozess einbezogen werden und ob das angemessen scheint.

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen werden nachstehend die einzelnen identifizierten Konzepte analysiert.

5.1.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde

5.1.2.1 Analyse des Videos zum Planungsprozess

Konzepte über Schüler

Die LiV äußern sich wiederholt zu den Schülern ihrer Klasse. Es handelt sich – wohl auch aufgrund ihrer geringen Erfahrungen in dieser Klasse – um sehr pauschale Einschätzungen. Es macht für sie zum Beispiel offenbar keinen wesentlichen Unterschied, ob sie mal explizit über eine Gruppe von Schülern reden, die ihnen in der Stunde zuvor negativ aufgefallen war und die sie als Störer bezeichnen, oder ob sie vom Gesamt der Schüler der Klasse sprechen. Die Urteile über die Schüler fallen durchgängig abwertend aus. Die Schüler werden als an Unterricht generell desinteressiert eingestuft, als intellektuell wenig beanspruchbar, als nicht motiviert, fachliche Inhalte zu lernen und sich mit dem aktuellen Thema eingehender zu beschäftigen (vgl. u. a. 514 ff; 854; 144 ff; 1002–1010; 48–51). Die Aussagen vermitteln den Eindruck, dass sie das für unveränderbare Eigenschaften der Schüler halten. Es finden sich auch keine Hinweise, dass die Lerngruppe kognitiv, motivational oder sozial heterogen sein könnte. Insofern werden weder Überlegungen angestellt, wie man den zu behandelnden Gegenstand für die Schüler subjektiv bedeutsam und interessant machen könnte, noch wird geprüft, ob durch Modifikationen in den unterrichtlichen Szenarien und durch den Austausch der Lehr-Lern-Strategien bessere Ergebnisse erzielt werden könnten. In diesem Sinne findet keine Verknüpfung mit den Konzepten über fachliche Inhalte und über Lehr-Lern-Vorgänge statt.

Im pädagogischen Konzept ist die Idee, dass es wichtig sein könnte, (auch als schwach eingestufte) Schüler (individuell) zu fördern, nicht enthalten. Daher gehen auch von diesem Konzept keine korrigierenden Einflüsse aus. Es muss hier aber möglicherweise auch berücksichtigt werden, dass die LiV in dieser Klasse nur wenige Wochen unterrichten und sie sich mehr als Gäste empfinden. Gleichwohl ist den LiV klar, dass die Vorstellungen, die sie in ihrem Konzept über die fachlichen Inhalte zu dem

Gegenstand haben, der im Unterricht behandelt werden soll, nicht zu den Einschätzungen passen, die sie über die Schüler haben (vgl. z. B. 759–770; 148; 554–573). Diese Spannung bearbeiten sie im Konzept über die Schüler dergestalt, dass sie eine Reihe von didaktischen Optionen formulieren, welcher Umgang mit dem Stoff und der Klasse ihrer Meinung nach zu den Schülern passe. Sie plädieren für einen stark fremdgesteuerten, eingeführten, durchstrukturierten Unterricht. Der Textumfang von Arbeitsblättern und die Informationsmenge des Stoffs sollte „reduziert“ werden (z. B. 144–149 sowie 49 ff.; 843–855). Ebenso sollten Abstriche bei der Differenziertheit der Darstellung gemacht werden (z. B. 653–660; 781–796), möglicherweise entstehende sachliche Brüche sollten einfach durch plausibel erscheinende schriftliche (z. B. 176–180; 352–363) wie verbalisierte Argumentationen (z. B. 218–230; 240–249; 514–525; 538–545) überbrückt werden. Und reduziert werden sollten auch Freiheitsgrade im Umgang mit dem Stoff (z. B. 256–262; 622–633) und mit Hilfsmitteln (45 ff.). Daneben steht aber – fast ein Fremdkörper – der Vorschlag, die Schüler zu motivieren (32 ff.); allerdings wird der Vorschlag materiell nicht nachvollziehbar gefüllt. Schülerorientierte Unterrichtsstrukturen bleiben aber nicht unbedacht, also sie sind im Bewusstsein der LiV, sie werden bewusst und gezielt aufgrund der vorgenommenen Schüler-einschätzungen abgelehnt. Damit einher geht scheinbar die normative Grundierung, bei derartigen Schülereigenschaften so und nicht anders vorgehen zu müssen (628–633). Keine dieser Optionen wird an irgendeiner Stelle näher begründet. Sie sind zwar ausnahmslos dem Konzept über Lehr-Lern-Vorgänge entlehnt, aber auch dort werden sie nicht begründet. Sie scheinen sehr stark auf außerwissenschaftlichen Stereotypen zu beruhen. Und diese Stereotype bedienen mit Blick auf die Durchsetzung der intendierten Unterrichtsstruktur die Hoffnung, eine hohe Wirkungssicherheit bei geringer Wirkungsbreite zu erreichen. Die Optionen werden zudem nochmals in den Konzepten situierter Ereignisfolgen (Wirkungserwartungen, Wenn-Dann-Kognitionen) gespiegelt, die hier aber auf ähnlichen Fundamenten zu beruhen scheinen (100; 461; 493 ff.; 604 ff.).

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Schülerkonzept der LiV recht grob ausfällt. Es steht auch nicht im Zentrum der Planungsbemühungen. Es wird eher als unumstößliche Rahmenbedingung hingenommen. Es gehen aber während der Planungsarbeit fortwährend beunruhigende Impulse von diesem Konzept aus und geben den Planungsaktivitäten Nahrung. Dafür gibt es zwei Gründe. Einmal werden den Schülern immer wieder Widerständigkeit gegen beabsichtigte Handlungen der LiV und Störungen zugetraut. Zum anderen scheint das Schülerkonzept nicht verträglich mit dem, was die LiV als Inhalt der Stunde ansehen. Das zentriert die Planungsaktivitäten auf das Konzept der Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungen): Gesucht wird eine Inszenierungsform des Unterrichts, die diese Spannung überdeckt.

Konzepte über fachliche Inhalte

Obwohl in vielen Aussagen der LiV auf fachliche Inhalte verwiesen wird und manchmal auch das eigene inhaltliche Verständnis diskutiert wird, bleiben die Aussagen über den Gegenstand insgesamt blass und wenig reflektiert (z. B. 182 ff.; 118; 295 ff.; 793 ff.). Die LiV stützen ihr Wissen über den Gegenstand offenbar lediglich auf Schulbuchdarstellungen und qualitativ vergleichbare Seiten im Internet (118; insbesondere 182 ff.; 272–280; 316–330; 321). Das dort Thematisierte repräsentiert für sie in der Substanz, in der Strukturierung und den Darbietungsformen den zu behandelnden Gegenstand (202; 210; 275 ff.; 448–459; 653; 793 ff.). Schulbuchdarstellungen und Teile der Kompendienliteratur pflegen den Gegenstand der Rechtsformen so abzuhandeln, dass verschiedene Rechtsformen nacheinander anhand wiederkehrender Kategorien (z. B. Kapitaleinlage, Geschäftsführung, Haftung, Gewinnverteilung usw.) charakterisiert werden und gegebenenfalls – insb. bei Kapitalgesellschaften – institutionenkundliche Informationen die Darstellung ergänzen.¹²⁹ Die Darstellungen werfen selten „von sich aus“ Probleme auf, erklären kaum Zusammenhänge, machen nicht verständlich, warum es überhaupt Rechtsformen gibt, warum jedes Unternehmen eine Rechtsform wählen muss und warum es dabei nur aus einem eng begrenzten Bündel streng normierter Möglichkeiten wählen darf und wo genau dieses Bündel an Rechtsformen herkommt. Die Darstellungen folgen einem entproblematisierten Muster additiver Informationsweitergabe, das die Organisation von Informationen in (meistens unerklärten) Klassifikationen bevorzugt.

Diese Abhandlungen des Gegenstandes werden – wie gesagt – von den LiV als Repräsentanten des Gegenstandes genommen (202 ff.; 210; 275 ff.; 448; 653; 793 ff.). Es finden sich bei den LiV keine Hinweise auf Bemühungen, die Substanz zu erweitern oder gar zu problematisieren, Strukturierungen und Darbietungsformen zu verändern (182). Dieser Einschätzung steht auch nicht entgegen, dass die LiV sich in ihrer Planung entscheiden, etwas an den Anfang des Unterrichts zu setzen, das sie als eine Problemstellung bezeichnen. Eingefordert wird keineswegs eine Lösungs- und Arbeitsprozess, wie er in der Forschung zu Problemlöseprozessen beschrieben wird. Eingekleidet in eine knappe virtuelle Fallsituation werden eher rhetorisch einige Fragen eingeführt. Deren Beantwortung ergibt sich für die Schüler dann umstandslos aus den von den LiV erstellten und mitgelieferten Informationsblättern, indem sie einzelne Aussagen

¹²⁹ Ein Vergleich mit einem Einführungswerk in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre zeigt eine nahezu gleichartige Abbildung thematisierbarer Aspekte im Kontext der Wahl der Rechtsform eines Betriebes. Dies aber inhaltlich (vor allem mengenmäßig) auf einem stark reduzierten Level. Wöhe, der die hier vorgenommene Thematisierung „Wahl der Rechtsform als Entscheidungsproblem“ (Wöhe 1990: 333) bezeichnet, erläutert auf 45 Seiten acht interdependente (!) „Entscheidungskriterien“ (ebd. 343), die bei der Wahl einer Rechtsform miteinander zu vergleichen und gegeneinander abzuwägen sind (vgl. Wöhe 1990: 343 ff.). Die für diesen Unterricht gewählte Methode scheint hier seinen Ursprung zu haben, daher insb. abbildartig und zwar auf einem enorm reduzierten Niveau.

des Textes finden und wiedergeben (z. B. 144; 256 ff.; 291; 635; 731; 869 ff.). Will man hier so weit gehen, auch die Möglichkeit einzubeziehen, dass Schüler selbst bei diesem Modus noch entscheiden müssen, ob sie im Text die richtige oder eine falsche Aussage gefunden haben, dann berührt das eher Fragen des Textverständnisses oder der Klarheit eines Textes und weniger Problemlöseprozesse im üblichen kognitiven Sinn. Es berührt auch nicht mehr Eigenschaften des Konzepts der fachlichen Inhalte. Von einer Problemorientierung innerhalb des fachinhaltlichen Konzepts kann demnach nicht die Rede sein. Mehr noch: Vor allem fehlt jeder Hinweis darauf, dass es fachdidaktische Reflexionen darüber gibt, wie ein Gegenstand substantiell und dramaturgisch so in die Wahrnehmung dieser spezifischen Gruppe von Schülern gebracht werden kann, dass er für sie bedeutsam wird, und sie wichtige Einsichten erlangen können. Es wäre dies der zentrale Aspekt einer fachdidaktischen Reflexion. Sie findet offenbar nicht statt. Die LiV lassen in ihren Planungsbemühungen ein uneingeschränkt abbilddidaktisches Verständnis erkennen. Mit Blick auf die unterstellte geringe kognitive Leistungsfähigkeit und mangelhafte Motivation wird zudem nicht versucht, die bloß aneinander gereihten Informationen im inhaltlichen Konzept sinnstiftend zu verbinden. Es finden sich ganz im Gegenteil immer wieder Diskussionen darüber, ob man an dieser oder jener Stelle eine angenommene Komplexität verringern sollte und ob der Informationsgehalt der abbilddidaktische Vorlage hier und da weiter zu „reduzieren“ sei (202; 431 ff.; 146; 653 ff.; 793; 854; 635 ff.).

Das additiv-klassifikatorische Grundmuster, das dem Konzept der fachlichen Inhalte unterlegt ist, lässt für den Unterrichtsplan die Frage unbeantwortet, in welcher Reihenfolge Sachverhalte im Unterricht angesprochen werden sollten und ob bestimmte Aspekte ergänzend einbezogen oder ausgeschlossen werden sollten: Der Mangel an inneren Bezügen zwischen einzelnen fachlichen Punkten verhindert hier begründete Entscheidungen, was wiederholte Diskussionen bei den LiV provoziert. Es entsteht hieraus das Bedürfnis, die Gesamtheit dieser Entscheidungen den Schülern gegenüber im Einzelnen zu rechtfertigen. Dazu greift man entweder zu Instruktionen: Diese dienen in der Regel dazu, Schüler dazu zu bewegen, sich überhaupt mit den unterschiedlichen vorhandenen Arbeitsblättern zu befassen. Oder man entschließt sich zu plausibilisierenden verbalen Zwischenschritten (173 ff.; 352), welche die LiV als Sinnkonstitution auffassen. Wegen der Unterdeterminiertheit der additiven Struktur der Informationen sind dabei auch keine Hilfestellungen aus dem Konzept über Lehr-Lern-Vorgänge ableitbar.

Bemerkenswert ist schließlich, dass alle Sachverhalte, die schließlich begrifflich oder terminologisch im fachinhaltlichen Konzept der LiV verbleiben, von ihnen zu einem fachlichen Grundlagenwissen erklärt werden, über das die Schüler künftig verfügen müssten (u. a. 649; 319; 202; 827 ff.). Zu dieser Setzung wird keine Begründung angeboten oder eingefordert. Die Setzung fließt explizit in die Zielformulierung für den

Unterricht ein und bleibt die einzige Zielsetzung. Mit Blick auf das Lehr-Lern-Konzept nimmt die Setzung des Grundlagenwissens ebenfalls eine bedeutsame Funktion ein. Der Diskussionsverlauf stützt die Einschätzung, dass diese Bedeutungszuschreibung den lehrendenzentrierten Instruktionsstil legitimieren soll, auf den sich die LiV letztlich in ihrem Konzept zu den Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungen) festlegen. Das erfährt implizit auch eine Rechtfertigung über das Konzept zu den Lehr-Lern-Vorgängen, weil dort die stereotype Vorstellung hinterlegt ist, Grundlagen müssten stets vorab instruierend vermittelt werden, erst danach könnten Problemstellungen, Projekte u. ä. bearbeitet werden.

All das steht im Kontrast zu der Wahrnehmung, dass die LiV selbst von den Begriffen und dem Gegenstand nur ein oberflächliches Verständnis haben und dass sie nicht darauf brennen, die Schüler für ihn zu begeistern. Sie wickeln einen als fremdbestimmt eingestuften Auftrag ab. Indem sie ihren Planungen ein schlecht verstandenes, didaktisch unreflektiert belassenes fachinhaltliches Konzept zugrunde legen, ein Konzept, von dem sie zudem annehmen, dass es nicht zu den Interessen und Möglichkeiten ihrer Schüler passt, schaffen sie sich ein schwieriges Planungsproblem.

Konzepte zu Zielsetzungen für den Unterricht und der pädagogischen Konzepte

Bei den Bemühungen, einen unterrichtlichen Handlungsplan zu finden, der den Vorstellungen vom Gegenstand und von den Schülern gleichermaßen Rechnung trägt, orientieren sich die LiV an Normen, die sie im pädagogischen Konzept, im Lehr-Lern-Konzept¹³⁰ und im Zielkonzept abgelegt haben. Diese Konzepte werden nicht oft explizit angesprochen und scheinen auch nicht sonderlich differenziert, aber die Kernvorstellungen schimmern in vielen Aussagen immer wieder durch (u. a. 50; 259 ff.).

Das pädagogische Konzept nimmt Bezug auf die als rein extrinsisch unterstellte Motivation der Schüler und legitimiert für die LiV darüber eine starke Lenkung des Unterrichts (u. a. 291 ff.; 560 ff.; 629), die den Einsatz von Druck und Zwang ausdrücklich und in merklichem Umfang zulässt. Mit Hilfe der Zwangsmaßnahmen soll sichergestellt werden, dass die im Zielkonzept enthaltenen Setzungen erreicht werden: Es geht um die Durchsetzung der von ihnen vorweg festgelegten Ziele, gelernt werden sollen die von ihnen ausgewählten Begriffe (4 ff.; 291 ff.; 781 ff.; 110; 996 ff.; 731). Mit Lernen meinen die LiV dabei, das Begriffe „verfestigt“ (291 ff.) werden. Für ein derart anspruchsvolles Ziel stehen ihnen im Konzept über die Lehr-Lern-Vorgänge aber offenbar keine geeigneten lerntheoretischen Ideen zur Verfügung. Verstehende Aneignung scheint bei diesen Begriffen konstruktive kognitive Prozesse und das Durchdenken denkbarer Zusammenhänge zu erfordern. Die bloße Entnahme von Termen aus vorgefertigten

¹³⁰ Dabei dreht sich viel um die Aspekte von inhaltlichen Grundlagen, Ergebnisorientierung und Zusammenhangsorientierung; vgl. dazu die weiteren Ausführungen zu diesem Konzept an späterer Stelle.

Informationstexten, was die LiV dann planen, genügt diesen Ansprüchen vermutlich nicht. Das pädagogische Konzept lässt sich mit einiger Berechtigung auch als Selbstkonzept¹³¹ der LiV lesen. Bei diesem Perspektivenwechsel wird besonders deutlich, dass die LiV den Unterricht als eine sozial spannungsgeladene, konflikthaltige Situation erleben und wahrnehmen. Sie fürchten, dass ihnen diese Situation entgleiten könnte und wollen das unter allen Umständen verhindern. Es geht ihnen darum, alles unter Kontrolle zu bekommen, Entladungen von Spannungen zu verhindern und für den Fall, dass Konflikt doch offen auftreten, diese Brandherde“ sofort auszutreten.

Vor diesem Hintergrund ist es offensichtlich, dass die LiV eine Inszenierungsform auszugestalten versuchen, die von vornherein durch starke Lenkung, kleinschrittiges Vorgehen und flexible Interventionsmöglichkeiten gekennzeichnet ist.

Konzept über Handlungsmöglichkeiten (Problemlösungskonzept)

Nach dem bisher Gesagten ist die ausführliche Planungsdiskussion der LiV recht durchsichtig und relativ gut zu verstehen. Die LiV haben auf der einen Seite einen abbilddidaktisch repräsentierten Gegenstand, an dem sie nur marginale Abstriche oder Zusätze für zulässig halten. Sie sehen auf der anderen Seite die Schüler ihrer Klasse, die ihnen unveränderlich mit wenig lerntauglichen Eigenschaften ausgestattet scheinen. Sie gehen davon aus, dass es zwischen dem Gegenstand, so wie sie ihn festgelegt haben, und den Schülern, so wie sie sie wahrnehmen, keine Berührungspunkte gibt. Sie sehen sich unter Zwang, dennoch eine solche Berührung herbeizuführen. Da sie dazu keine Freiwilligkeit bei den Schülern unterstellen sowie sich selbst behaupten und durchsetzen wollen, setzen sie auf ein lehrendenzentriertes Unterrichtskonzept mit Engführung und Raum für flexible Interventionen.

Das inszenierende Muster, das die LiV ihrem Unterricht vor diesem Hintergrund unterlegen, ist eine Frage-Antwort-Struktur, in der sie die Fragen stellen und die Antworten der Schüler auf ihre Tauglichkeit hin überprüfen und gegebenenfalls durch weitere Impulse „Nachbesserungen“ anstoßen, bevor sie dann die nächste Frage stellen. Unterrichtsplanung bedeutet dann, die Abfolge der Frageschritte festzulegen, die Wahr-

¹³¹ Unter dem Selbstbild versteht beispielsweise Hurrelmann aus soziologischer Sicht „eine innere Konzeption der Gesamtheit der Einstellungen, Bewertungen und Einschätzungen, die ein Mensch mit Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten in der äußeren Realität besitzt“ (2002: 38). Aus psychologischer Sicht fassen Zimbardo/Gerrig (1999: 546) das Selbstkonzept als „dynamische mentale Struktur“, anhand derer „innere [...] und zwischenmenschliche [...] Verhaltensweisen [...] „motiviert, interpretiert, organisiert, vermittelt und reguliert werden“. Dazu gehören insb. persönliche Erinnerungen, Annahmen über eigene Charakteristika, Motive, Werte und Fähigkeiten sowie das Ideal-Ich (so wie wir uns am liebsten sehen würden) (vgl. ebd. 546). Das Selbstkonzept enthält Schemata über die eigene Person; diese Schemata haben auch Einfluss darauf, „wie wir Informationen über andere Menschen“ verarbeiten. Handlungen anderer Menschen verstehen wir vor allem anhand von Strukturen, die unserem Selbstkonzept – einer kognitiven Struktur, die Informationen über das Selbst organisiert – entspringen (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999: 546).

scheinlichkeit angemessener Schülerreaktionen abzuschätzen, die Wahrscheinlichkeit erwünschter Reaktionen zu erhöhen, befürchtete unerwünschte Reaktionen zu blockieren, Hilfestellungen vorzubereiten, Teilergebnisse festzuhalten, von Schülern empfundene Unstimmigkeiten im Vorgehen oder in den Informationsgrundlagen „wegzuargumentieren“ usw. (z. B. 81 ff.; 291 ff.; 635; 845 ff.; 1002). Hierzu passt es in idealer Weise, dass Phasen inhaltlicher Informationsbeschaffung nahezu überwiegend dann anzutreffen sind, wenn eine Passage innerhalb der Frage-Antwort-Struktur aufzufüllen ist.

Diese Planung eines kleinschrittigen Unterrichtsprozesses ist zugleich ein kleinschrittiger Planungsprozess, der den weitaus größten Teil der Diskussion unter den LiV ausmacht. Sie nimmt fortwährend Bezug auf drei andere Konzepte:

- Erstens wird laufend überprüft, ob die grundsätzlich angelegten Spannungen zwischen den Ausgangsvoraussetzungen der Planung, so wie die LiV sie wahrnehmen bzw. selbst erzeugen, unter ihre Kontrolle gebracht werden (z. B. 144 ff.). Es geht vor allem um die schon mehrfach angesprochenen Unverträglichkeiten zwischen Schülerbild und Auffassung über den Stoff. Diese Schwierigkeiten sind bei den LiV in einem Konzept der ‚Unstimmigkeiten im Handlungsplan‘ (Problemstellungen) zusammengefasst. Bei jedem Planungsschritt prüfen sie in diesem Konzept, ob die Schwierigkeiten durch die vorgesehene Aktion beherrschbarer werden oder zunehmen. Diese Einschätzungen geben dem weiteren Planungsprozess die Richtung vor. Aus ihnen resultiert letztlich die szenische Struktur, von der man glaubt, dass über sie das stoffliche Muster in geordneter Form an die Schüler kommuniziert werden kann.
- Dem eben beschriebenen Kontrollverfahren geht demnach eine sehr viel lokalere Einschätzung voraus: Es wird von den LiV bei jeder Idee zu antizipieren versucht, welche Reaktion eine vorgeschlagene Aktion bei den Schülern auslösen könnte. Sie greifen dazu auf ein Konzept zurück, dass situierte Handlungsfolgen (Ereigniserwartungen) beschreibt. Sie bestätigen entweder die Ereigniserwartung oder betonen denkbare Abweichungen. Bestätigungen erlauben es im Planungsprozess voranzuschreiten (u. a. 144; 291 ff.), dissonante Erwartungen lösen die Suche nach ergänzenden oder andersartigen Aktionen aus (z. B. 48 ff.; 148 ff.; 759 ff.), die in einer Assimilation an den durchzusetzenden Unterrichtsplan münden.
- Für die Ideen zu den einzelnen Handlungsschritten, mit denen Lernprozesse stimuliert werden sollen, müssen die LiV einen Fundus haben, aus dem sie schöpfen können. Dieser Fundus ist in ihren Konzepten über Lehr-Lern-Vorgänge gebündelt.

Dass diese Konzepte, die sehr ausgefächert in Erscheinung treten, qualitativ dennoch nur ein sehr enges Spektrum abbilden, korrespondiert mit der Festlegung auf die sehr lehrendenzentrierte Inszenierung. Es lässt sich zudem zeigen, dass die lerntheoretischen Vorstellungen eher naive Präkonzepte aufgreifen und theoretisch unreflektiert erscheinen.

Konzept über Lehr-Lern-Vorgänge

Das Lehr-Lern-Konzept soll im Folgenden nur auszugsweise beschrieben werden, hieran soll die grundsätzliche Auffassung zum Lehren und Lernen beispielartig dokumentiert werden. Ziel der ausgewählten Darstellung ist es, die Vorstellungen vom Lehren und Lernen offenzulegen, die diese LiV der Unterrichtsplanung hinterlegen. Das Zusammenspiel aus Frage und Antwort, wer wann welche Frage stellen sollte, also die inszenierende Struktur des Unterrichts erhält ihre lernpsychologische Grundierung (Legitimation) aus dem Lehr-Lern-Konzept (insbesondere wenn es sich um die Aspekte von Grundlagen, Begriffs(er)klärungen und Ergebnisorientierung dreht). Kern des Zusammenspiels von Lehrer- und Schüleraktivitäten ist es hierbei, Begriffe zu klären, die Schüler nicht beherrschen oder kennen, und dabei nimmt der Lehrende die Funktion einer „Informationsquelle“ ein (4 ff.; 291 ff.; 474 ff.; 781 ff.). Der Aspekt der „Grundlage“ übernimmt hierbei die ordnende Rolle mit Blick auf die Sequenzierung dieses Prozesses und auch auf die Auswahl weiterer zu thematisierender Aspekte. Vor allem jene Inhalte werden in den Unterrichtsplan einbezogen, die vorher zu Grundlagenwissen erklärt wurden. Damit eine Frage-Antwort-Struktur aber überhaupt angestoßen werden kann, muss bei den Schülern inhaltlich bereits etwas vorhanden sein, von dem man dann ausgehen kann, also etwas, das als Schülerantwort auf eine Lehrerfrage kommen könnte. Da die Schüler die zahlreichen in den Informationstexten aufgereihten Terme vermutlich noch nicht kennen werden, muss zuvorderst eine Grundlage geschaffen werden: Die Schüler müssen sich ausgewählte Inhalte also vorhergehend (zumindest reproduktiv) angeeignet haben, damit eine „fließende“ Unterrichtsstruktur entstehen kann (604–639).

Schriftliche, also „veröffentlichte“, an der Tafel dokumentierte Ergebnisse scheinen in diesem Zusammenhang eine weitere bedeutsame Rolle einzunehmen. Die LiV verfügen bei der Unterrichtsplanung über eine feste Vorstellung darüber, wie das inhaltliche Ergebnis der Unterrichtsstunde aussehen wird. Sie stellen die Zielrichtung dar und verkörpern daher die Funktion eines inneren Kompasses (u. a. 110 ff.; 996), auf den hin die planerischen Aktivitäten ausgerichtet werden. Hiermit wird eine Auffassung vertreten, dass dem Festigen von Inhalten (256) über eine Verschriftlichung zugearbeitet wird (295–306) und dass dies als Ergebnis aufgefasst wird. Verschriftlichung heißt hierbei, dass Schüler die im Ping-Pong-Diskurs mit dem Lehrenden „erarbeiteten

Begriffe“ von der Tafel oder vom Overhead Projektor abschreiben (u. a. 256; 731; 939). Die Dokumentation dieser Ergebnisse scheint ein wichtiges Element innerhalb des Lehr-Lern-Konzepts zu sein, es weist besonders normativen Charakter auf (110; 781; 856 ff.).

Eine Instrumentalisierung der Lernaktivitäten der Schüler scheint die fast logische Konsequenz dieser Bemühungen. Die LiV gehen bei der Planung ihrer unterrichtlichen Aktivitäten gerade nicht von Voraussetzungen, Gegebenheiten oder kognitiven Prozessen aus, die sie bei den Schülern vorfinden. Sie planen unabhängig davon ein strukturiertes, in Fragen verwickelndes „diskursives“ Wechselspiel und sie versprechen sich davon, dass dadurch von ihnen vorweg ausgewählte Terme in einer kollektiven Dokumentation ihren Niederschlag finden. Einen gewissen Sinn könnte dieses Vorgehen dann haben, wenn man erwartet, dass die Schülerkognitionen nicht plangemäß sind und wenn man das zulässt und fördert. Dann kommt es zu Diskussionen, die die Kognitionen der Schüler und den Unterrichtsplan einander annähern. Diese Lehr-Lern-Vorstellung findet sich nicht bei den LiV. Aus ihrer Sicht hat der Wunsch, das Frage-Antwort-Muster flüssig einzusetzen, zwei denkbare unerwünschte Nebeneffekte (Probleme). Einerseits „kommen“ vielleicht keine (erwünschten, bzw. benötigten) Schülerfragen. Dann heißt das aus ihrer Sicht, dass dann der Lehrende die fragende Rolle übernimmt, und er wird diese dann auch vermutlich selber beantworten bzw. letztlich die „richtige“ Antwort liefern (81 sowie 739 ff.). Wenn eine Schülerfrage kommen soll oder muss, dann gilt im hier vorliegenden Fall zugleich, dass sicherzustellen ist, dass die damit kompatiblen Informationen („Grundlagen“) unmittelbar zugänglich sind (635 ff. sowie 4 ff.). Die hierbei intendierten Lernprozesse sind ausschließlich reproduzierender Art¹³² (vgl. Anderson/Krathwohl et al. 2001: 66 ff.) und die antizipierten Schülerfragen sind ausnahmslos keine echten¹³³ Schülerfragen. In einem zweiten (selteneren) Falle treten Schülerfragen auf, die nicht zum inhaltlichen Angebot der LiV passen. Das können einerseits über die Thematik (quantitativ) hinausgehende Aspekte sein oder aber Fragen, die die Thematik selber nicht berühren, sondern aus der „Offenheit“ bzw. der mangelhaften Bestimmtheit z. B. der Fallsituation (214) resultieren können. In dieser Situation präferieren die LiV als Lösungsansätze, dass entweder verbale Plausibilisierungen zum geplanten Vorgehen zurückführen (487–525 sowie 538–557) oder dass vorweg Instruktionen schriftlich so fixiert werden, dass die Schüler beinahe zwangsläufig auf die geplante Struktur verwiesen sind (578–616).

¹³² Anderson/Krathwohl et al. (2001: 64) „erzählen“ von drei unterschiedlichen „learning outcomes“. Inwiefern die vermeintlichen Lernerträge dieses Unterrichts überhaupt dem Begriff des Lernens zugeordnet werden können, bleibt vor dem Hintergrund der durch Anderson/Krathwohl et al. erzählten „Geschichte“ offen. Die hier identifizierte oberflächliche Eigenart der Lehrerfragen wird durch die von Wuttke (vgl. 2009: 673) referierten Studien ebenfalls gestützt.

¹³³ Vgl. Wuttke/Seifried 2010: 119.

5.1.2.2 Analyse der Interviews zum Planungsprozess

Im Mittelpunkt der ca. 20-minütigen Einzelinterviews unmittelbar nach den kollektiven Planungssitzungen stand das Forschungsinteresse, subjektive – eher allgemeine – Einschätzungen, Vorstellungen und Bewertungen der LiV von der vergangene Planungssitzung erhalten.¹³⁴ Es wurde dabei insbesondere nach expliziten subjektiven Rollenbeschreibungen, Schwerpunktsetzungen (Verlauf beschreiben), Wahrnehmungen der Planungssitzung, (Un)Zufriedenheiten, Abweichungen von eigenen Konzepten (Kompromisse), Bewertungen des Plans der Unterrichtsstunde sowie nach begrifflichen Explikationen (z. B. ‚Gelenkstelle‘, ‚Sinn‘) und individuellen Problemlösungen, gefragt. Die Funktion dieser Interviews besteht primär darin, diese zusätzlichen Aussagen mit den Informationen der Videografie zu kontrastieren. Dabei lassen sich die nun erhobenen Vorstellungen, Einschätzungen und Wertungen der LiV einerseits mit den vorstehend diskutierten Aspekte abgleichen und andererseits mit dem spiegeln, was der Forscher über das gemeinsame Planungskonzept der LiV annimmt. Die Tragfähigkeit der Deutungen des Forschers sollen also überprüft werden. Aus diesem Grund werden diese Interviews vorrangig daraufhin abgesucht, ob sie Bestätigungen bzw. Einreden enthalten, Ergänzungen anbieten und Modifikationen nahelegen.

Auswertung des Interviews mit T

In der Beschreibung des Rollenverständnisses bestätigt T das angenommene Schülerkonzept: Schüler werden als besonders demotiviert beschrieben und auch als aggressiv sich selber gegenüber (11–22). Hierbei wird deutlich, dass zwar eine differenzierende Betrachtung der Klasse notwendig wäre, dass die aber im Rahmen dieser Planung keine Berücksichtigung fand. Es scheint, dass von (bloß) vier arbeitsfähigen und arbeitswilligen (14–15) Schülern ausgegangen wird, auf die das hier geplante Unterrichtskonzept zugeschnitten sein könnte. Alle anderen Schüler werden als hochproblematisch beschrieben. Es spricht wenig dagegen, dass die aus dem Video herausgelesene Auffassung, die Urteile über die Schüler und Lehrstrategie miteinander verknüpft, von T geteilt wird: Danach kann ein Schülerklientel, dem Demotivation und geringes intellektuelles Niveau zugeschrieben werden, nur anhand eines kleinschrittigen und lehrendenzentrierten Unterrichts belehrt werden. Als Kernproblem sieht T die Störungen in dieser Klasse an, die ein inhaltliches Arbeiten scheinbar verhindern und die zunächst vorrangig und unabhängig von Inhalten gelöst werden müssten. T spricht nicht darüber, dass möglicherweise auch zwischen dem stofflichen Angebot und seiner Darbietung sowie den Störungen ein Zusammenhang bestehen könnte. Es scheint,

¹³⁴ Es sind dies Aspekte, die vor allem im Selbstkonzept (Selbstbild) hinterlegt sind (vgl. Hurrelmann 2002 sowie Zimbardo/Gerrig 1999).

dass er die gewählte unterrichtliche Vorgehensweise begründet findet, auch wenn das eigenen Vorstellungen vom Lehren und Lernen vielleicht zuwider läuft (32–49).

Das Interview macht deutlich, dass die geplante Unterrichtsstunde bei T starke kognitive Dissonanzen auslöst. Das hatte sich bereits im Video abgezeichnet. Wiederholt weist er darauf hin, dass dieser geplante Unterricht den eigenen Vorstellungen „gänzlich widerspricht“ (47), was scheinbar zu Frustration, Demotivation und psychosomatischen Beeinträchtigungen führt (226–234 sowie 271–274). Dennoch rechtfertigt er auch in diesem Interview das vorgesehene Vorgehen immer wieder und wertet einzelne Elemente des Plans auf. Das hierbei im Unterrichtsplan festgelegte Verhalten steht aber offenbar im Widerspruch zu seinem Selbstbild.

In diesem Zusammenhang wird zum Teil auch auf die Rahmenbedingungen dieser Unterrichtsplanungen verwiesen „es ist ja nicht unsere Klasse, wir waren zu dritt, zu fünft eigentlich, die Rahmenbedingungen sind relativ schlecht“ (50–51). Es ist daher davon auszugehen, dass die Unterrichtsplanung im vorliegenden Falle möglicherweise nicht den gleichen ernsthaften Charakter zugeschrieben bekommt, wie Unterrichtsplanungen in eigenen Klassen. Zeitdruck wird als ein weiterer intervenierender Aspekt der Unterrichtsplanung angeführt, der eine ausführliche Auseinandersetzung mit individuellen Problemstellungen bislang verhindere. Weiter artikuliert T stetig Ansprüche an die Gestaltung von Unterrichten, die der videografierten Planungssitzung besonders widersprechen und hier nicht erfüllt werden.

Trotzdem wird die Unterrichtsplanung insgesamt aber als „gut“ (72), als bewusster und strukturierter Prozess wahrgenommen, im Rahmen dessen man sich „nicht zu lange mit Nebensächlichkeiten“ (75) aufhielt, sondern sich „auf die richtigen Dinge“ (74–75) konzentrierte. Dabei waren für ihn auch die „gut vorbereitet(en) Sachen“ (78–79) hilfreich. Aus diesen Urteilen darf man wohl ableiten, dass T trotz der beschriebenen Widersprüche und Dissonanzen als Zustimmung dem Handlungsplan (Unterrichtsplan) insgesamt zustimmt (71–81). Er scheint ihm in diesem spezifischen Fall (zu unterrichtende Klasse) im Hinblick auf subjektive Ansprüche zielführend zu sein, so „dass ich heute das, wie gesagt, einfach toll fand. Weil wir waren heute nicht soweit auseinander alle. Also ich habe das heute als sehr positiv empfunden“ (164–166; vgl. 81). Passend zu den Aussagen im Video hebt T mit großer Begeisterung immer wieder und ausführlich die sog. Gelenkstelle hervor, worunter er die Wiederaufnahme einer Fallschilderung aus vergangenen Stunden versteht: „Und heute war mal richtig so, das passte einfach, da habe ich richtig mal gestaunt“ (190–191; vgl. 134–136). Mittels dieser Fallschilderung soll den Schüler die Erkenntnis eines Zusammenhangs zwischen Aspekten der GmbH und Einzelunternehmung ermöglicht werden. Über den Begriff der Gelenkstelle (185–199) schreibt T der Fallschilderung offenbar eine Vielzahl von Attributen zu – wie Sinnhaftigkeit, Einbettung, Zusammenhang, Übergang, Authentizität, Strang o. ä. (211–218; 297–302). Damit scheint dann auch gewählte Lehr-Lern-Konzept in idealer Weise gerechtfertigt.

Dies scheint ebenfalls eine kognitive Neukonstruktion, ein bedeutsames Planungsproblem, für T gewesen zu sein (286–288). Gelenkstellen stehen im Gegensatz zu „abgehackten“ Unterrichten (177–179; vgl. 130–136). Dies zeigt sich in den Aussagen zur Verknüpfung der beiden thematischen Aspekte ‚Einzelunternehmung‘ und ‚GmbH‘, die aus Sicht von T nun über die Fallschilderung „eingebunden“ werden. Die Fallschilderung wird als authentische, aktuelle, in die Vorstellungskraft der Schüler transferierbare Situation verstanden, die auf die Schüler motivierenden Einfluss ausüben wird (309–314).

Auswertung des Interviews mit A

A war die LiV, die für die Vorauswahl der Materialien verantwortlich gewesen ist. Diese werden in ihrer Wahrnehmung auch durch die Kollegen als sehr gut beurteilt, sie bilden sozusagen das gestalterische Fundament des Unterrichts. Zentrum der Unterrichtsplanung war es demnach, was die Beobachtungen anhand der Videografie bereits nahelegten, nämlich nur noch die Verknüpfung der gefundenen Materialien zu finden, „damit das Ganze eine runde Sache wird“ (73) und damit die die Informationen über die GmbH ‚verinnerlicht‘ werden können (291). Um diesen Zweck zu erreichen und dabei der Störvariable ‚Schüler(konzept)‘ Rechnung zu tragen, wird in der eins-zu-eins-Umsetzung der Unterrichtsplanung ein geeignetes Mittel gesehen (278–285). In diesem Zusammenhang äußert sie zudem, dass die beiden mitplanenden LiV von ihrer Vorarbeit sehr überzeugt waren (70–71).

Die Zusammenarbeit innerhalb dieser Gruppe beschreibt A als „sehr positiv“ (75). Eine ähnliche Einschätzung hat A zu der geplanten Unterrichtsstunde, mit der A „zufrieden“ ist und daher auch zu Unzufriedenheiten im Kontext der Planung „eigentlich gar nichts zu sagen“ (155–156) hat.

A bestätigt weiterhin die ablesbare Ergebnisorientierung, nämlich die Vorteile der GmbH im Vergleich zur Einzelunternehmung herauszuarbeiten (18–21). Im Rahmen der Beschreibung des geplanten Unterrichtsverlaufes werden keine problematisierenden Anmerkungen gemacht. Auffällig ist weiterhin, dass A mit der Nennung und Vorgabe zweier inhaltlicher Gegenstände offenbar unmittelbar deren Art der Thematisierung verbindet. Dies kann möglicherweise eine ergänzende Erklärung für die ausgebliebenen fachdidaktischen Reflexionen sein, weil diese nun nicht mehr notwendig scheinen (59–60). Die Angemessenheit dessen, was an inhaltlichen Zusammenhängen oder Strukturen thematisiert wird, beurteilt A scheinbar vor allem anhand des zur Verfügung stehenden Schulbuchs (253–268).

Unstimmigkeiten, sowohl mit Blick auf die inhaltliche als auch auf die inszenierende Gestaltung des Unterrichts, nimmt A nicht wahr. A beschränkt sich hier darauf, die inhaltliche Richtigkeit von Angaben (126–133) zu diskutieren, was sich ebenfalls aus

dem Video mehrfach ablesen lässt. Weder die Art der Auswahl der Inhalte, noch die Art der Sequenzierung und Strukturierung der Unterrichtsinhalte werden hierbei problematisiert. Einzig der Einsatz eines Rollenspiels – es wird von A als „nicht so durchdacht“ bewertet – und einer Gruppenarbeitsphase werden hierbei kurz angesprochen: Beides wird aber mit Verweis auf das Schülerkonzept, welches sich in den vorangegangenen Stunden in dieser Klasse herausgebildet hat, als „totaler Blödsinn“ bezeichnet, „weil in der Klasse bringt es einfach nichts“ (207–208). Diese Einschätzung resultiert aus der Beobachtung, dass in vorherigen Unterrichten von vier Schülern lediglich einer im Rahmen von Gruppenarbeiten gearbeitet habe (215–220). Andererseits scheint die Sozialform der Gruppenarbeit für A zunächst einmal ein präferierter oder gar ‚gesetzter‘ Bestandteil ihrer Unterrichtsgestaltung zu sein: „Weil ich hatte, ich bin davon so fest ausgegangen, nää! Und da habe ich gedacht, ja, das stimmt ja eigentlich. Bin ich eigentlich bescheuert, warum soll man da eigentlich Gruppenarbeit machen.“ (232–235). Abschließend äußert A eine hohe Zufriedenheit mit der geplanten Stunde (278–285 sowie 154–156).

Auswertung des Interviews mit N

N problematisiert im Rahmen der Verlaufsbeschreibung die Planungssitzung nicht, artikuliert hierbei aber ein spezielles Unterrichtsziel, dass nämlich die Schüler „erst mal ein Gefühl dafür entwickeln, was bedeutet es eigentlich, wenn ich eine Gesellschaftsform wähle und was hat das für Konsequenzen im Endeffekt im Bezug auch auf Kapitalbeschaffung und auf, wie stehe ich, ich selber, in der Öffentlichkeit da, bin ich irgendwie angreifbar oder gibt’s dazwischen noch irgendwas, sozusagen als Puffer, die GmbH, die sich als juristische Person vor mich stellt und ich nicht selber persönlich angreifbar bin“ (35–40). Diese Zielsetzung steht offensichtlich im Kontrast zu realisierten Unterrichtsplanung und lässt sich aus dem Plan auch nicht ablesen.

Die Vorarbeiten durch A empfand N als Erleichterung, „sonst hätte man viel größer nochmal abstecken müssen, in welche Richtung können wir jetzt gehen und was machen wir jetzt? Machen wir jetzt eine Fallsituation, dann hätten wir die Fallsituation erst kreieren müssen und so weiter. So gab es halt schon einzelne Gedanken, die eingeflossen sind, worüber man noch sprechen musste“ (125–129). Wahrgenommene „kleine“ (153) Anstrengungen lagen im Wesentlichen in der Diskussion um inhaltliche Details (150–156) und im thematischen Vagabundieren (133–145), was schlussendlich aber trotzdem als effizient und wenig problematisch empfunden worden ist. Insgesamt wird die Unterrichtsplanung als gut bezeichnet und somit Zufriedenheit damit ausgedrückt (120–124; 293–297). Die aktuelle und auch die vorherige Unterrichtsplanung stehen für N in Übereinstimmung mit subjektiven Vorstellungen von Unterricht (173–175). Schwerpunktsetzungen innerhalb der Planung werden von N ebenfalls als ange-

messen wahrgenommen (191–194), einzig die Formulierung inhaltlicher Definitionen hätte N für sich alleine detaillierter erarbeitet, damit er es vertreten kann, „das so an die Tafel zu schreiben und den Schüler mitzugeben, sozusagen“ (234–235). Inhalt und Struktur des Unterrichts scheinen von N demzufolge als insgesamt mit eigenen Unterrichtsplanungen kompatibel aufgefasst zu werden (221–224). Die Zielsetzung der Unterrichtsstunde, wie N sie auffasst, steht aber in einem scheinbar nicht bewusst wahrgenommenen Widerspruch zum Unterrichtsverlauf und stellt diesen insofern auf den Kopf: „Dass sie das nicht im Detail wissen, irgendwelche Spiegelstriche aufzählen können, sondern verstanden haben, warum ich die ein oder andere vielleicht wähle, in dem speziellen Kontext. Also das wirklich verstanden haben, weil das ist ja, was Lernen dann ausmacht und nicht dieses ‚ich schreibe jetzt Spiegelstriche hin und das war es dann, ja und jetzt weiß ich Bescheid‘, weil man weiß ja gar nicht Bescheid“ (278–282 sowie vgl. 264–266). „Auf den Punkt gebracht“ (296–297) äußert N abschließend Zufriedenheit mit der Planung (293–297).

Verknüpfung der Interviewdaten mit der Videografie

Was lässt sich zusammenfassend mit Blick auf subjektive Rollenbeschreibungen, Schwerpunktsetzungen (Verlaufsbeschreibungen), Wahrnehmungen der Planungssitzung, (Un)Zufriedenheiten, Abweichungen von eigenen Konzepten (Kompromisse), Wertungen der Unterrichtsstunde, sagen?

Zu N)

Die anhand des Interviews erhobenen Daten lassen die Annahme zu, dass der geplante Unterrichtsverlauf im Wesentlichen deckungsgleich mit subjektiven Aussagen zu sein scheint. Weder bei Fragen nach der Zufriedenheit, nach kognitiven Anstrengungen (sowie Neukonstruktionen), nach eingegangenen Kompromissen noch bei der Frage nach zu kurz gekommenem lassen sich Verbalisierungen finden, die eine bedeutsame Korrektur oder Ausdifferenzierung der anhand des Videos getroffenen Einschätzungen hervorrufen. Weiter noch, N beschreibt auch die vergangenen Planungen innerhalb dieser Gruppe grundsätzlich als konform zu subjektiven Auffassungen. Auffällig hierbei ist allerdings, dass N für diese Stunde Zielsetzungen artikuliert, die in keinem erkennbaren Zusammenhang zur Unterrichtsdurchführung stehen, vielmehr widersprechen sich realisierte Planung und im Nachhinein angesprochene Intentionen in ganz besonderem Maße: Dies bleibt subjektiv aber scheinbar unerkannt und unreflektiert.

Zu T)

T bietet ein sehr uneinheitliches Bild von sich an. Einerseits wird ein großer Teil des Planungsprozesses sehr positiv wahrgenommen und daher als deckungsgleich mit

eigenen Auffassungen beurteilt, andererseits lassen sich bei T eine Vielzahl von Verbalisierungen finden, die den Rückschluss auf erhebliche Differenzen zulassen. Diese Differenzen werden jedoch für diese Unterrichtsstunde durch Verbalisierungen relativiert, in denen Rechtfertigungen für das Vorgehen versucht werden.

Zusammenfassend lässt sich zu T zweierlei sagen: Unterrichte in dieser Klasse sollten nach seiner Auffassung zwar offenbar eine zwingend vorgeschaltete integrative Phase („Sozialisationsarbeit“ 21) enthalten: „Wir können so nicht arbeiten, wir können das Thema Einzelunternehmung und GmbH nicht machen, wir müssen die Störungen erstmal behandeln“ (269–271) und eine Vielzahl unterrichtlicher Aspekte scheinen dissonant zu den subjektiven Konzepten zu sein. Aber die Entscheidungen zu Struktur, Inhalten, Arbeitsmaterialien und Schwerpunktsetzungen der Planung – somit zu den zentralen Aspekten didaktischer Reflexion – stimmen mit dem eigenen Planungshandeln offenbar weitgehend überein „Weil diesmal hatten wir eine gewissen Effizienz drinne, eine Struktur, wir haben den Fokus (überlegt, J. P.) auf meiner Meinung nach die richtigen Dinge gelegt. Wir haben uns auch nicht zu lange mit Nebensächlichkeiten aufgehalten oder wenn wir Nebensächlichkeiten hatten, dann ist es uns zumindest aufgefallen, wenn wir vom Weg weggegangen sind. Also, wir haben diesmal etwas bewusster das Ganze angegangen und strukturierter vor allem. Und wir hatten teilweise auch gut vorbereitete Sachen, von A“ (73–79). T verbalisiert zwar, dass „das didaktisch-pädagogische dahinter“ (71) dabei ausgeklammert werden müsse und dass diese Unterrichtsstunde im Kern dazu diene, dass „wir dem Ausbilder (zeigen), dass wir was können. Wir (betont, J. P.), also völlig am Job vorbei, Kaspertheater“ (384–386). Hier zeichnet sich ein bemerkenswerter Dualismus im normativen Referenzsystem ab. Zugleich stehen die Antworten zu den Fragen, die auf metakognitive Aspekte der Unterrichtsplanung abzielten, aber in Kontrast zu derart konkreten Aussagen:

- Die Frage nach der subjektiv empfundenen Zufriedenheit: „Ich bin sehr zufrieden, dass wir die Gelenkstelle geschafft haben“ (130 sowie 131–136; 185–199; 205–218), sie bezieht sich auf ein offenbar als sehr gewichtig eingestuftes Element der Planung, die Fallsituation.
- Die Frage nach Neuem: „Also auf die Gelenkstelle wäre ich, so toll wie das A (mitplanende LiV) gemacht hat, jetzt so nicht gekommen. Also, das hat mir richtig was geholfen, das hat mir, hat mir richtig was gebracht“ (286–288). „Das war, das ist für mich eine gewisse Genialität“ (302).
- Die Frage nach eingegangenen Kompromissen (164; 167–169): „Wir waren heute nicht so weit auseinander alle. Also ich habe das heute als sehr positiv empfunden“ (165–166).

Derartige Aussagen entkräften die Vermutung, es sei nur für den Ausbilder geplant worden. Es hat den Anschein, dass eine derartige Unterrichtsstruktur durchaus als angemessen beurteilt wird, wären in der Klasse nicht störende Schüler, und dass sie daher nicht weiter problematisiert werden müsse (14–15; 19–20; 60–63; 139–142; 145–147; 342). Folglich wird das Unterrichtskonzept eher als tragfähig aufgefasst und mit Blick auf subjektive Ansprüche im vorliegenden Falle wohl auch als zielführend.

Zu A)

Da die geplante Unterrichtsstunde substantiell im Wesentlichen durch A vorbereitet wurde und dann nur einige „Kleinigkeiten [...] geändert“ (71) wurden, ist nicht mit besonderen Dissonanzen zu rechnen. Auffällig ist, dass sich A sich in ihren Ausführungen überwiegend auf den Gruppenprozess bezieht und kaum auf planerische Elemente. Dies wird als ein erster Hinweis auf die implizite Übereinstimmung mit dem Planungsergebnis genommen. Diese Vermutung lässt sich durch weitere Aussagen im Interview Informationen stützen. Danach hat A die Zusammenarbeit als sehr positiv empfunden und verweist darauf, dass im Rahmen der Planung häufig lediglich inhaltliche Unstimmigkeiten (fachliche Richtigkeit) aufgetreten seien (69–78 sowie 278–285). A führt schlussendlich aus, dass sie sehr zufrieden wäre, wenn die Unterrichtsplanung eins zu eins umgesetzt werden könnte. A sieht dabei sehr wohl, dass dazu aber die Kooperationsbereitschaft der Schüler benötigt wird. Im günstigen Fall werde dies alles zu dem Ergebnis führen, dass die Schüler erfolgreich angeregt wurden, sich die dargebotenen Informationen zu ‚verinnerlichen‘ und sich selber „weiterführende“ Gedanken zu machen (291–293). Alles in allem nimmt A im Rahmen dieses Interviews keine Problematisierungen der Unterrichtsplanung vor (154–156; 166–187).

5.1.2.3 Analyse des NLD zum Planungsprozess

In der Forschung zu Wissensbeständen von Lehrenden (Kognitionen) wird eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten verwendet, um dieses Wissen zu beschreiben und theoretisch zu diskutieren. Bislang ist es nicht gelungen, die Begriffe zu vereinheitlichen oder Teile davon mit deutlichen Präferenzen auszustatten (Seifried 2009a: 103). Nachfolgend werden Konzepte aufgegriffen, die sich in der Kognitionspsychologie einer gewissen Verbreitung erfreuen. Gemeint sind die Konzepte des handlungsleitenden (prozeduralen eher verhaltensnahen Wissens) und die des handlungsrechtfertigenden (deklarativen, eher verhaltensfernen) Wissens (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006; Ziegler 2006: 533; Leuchter et al. 2008: 168; Seifried 2009a: 115 sowie Dann 2008). Da die beiden Wissensformen einen unterschiedli-

chen epistemologischen Status innehaben, benötigt man aus methodischer Sicht unterschiedliche Verfahrensweisen, um ‚explikativen Zugang‘ zu ihnen zu erhalten. Dieser Arbeit liegt ein Erhebungsdesign zugrunde, das dieser Prämisse folgt. Mit den Kurzinterviews wurden eher deklarative Wissensbestände (Begriffe) erhoben. Die zahlreichen damit verwandten Forschungskonzeptionen (subjektive Theorien, Sichtweisen, Beliefs, Überzeugungen, Einstellungen usw.) mag man dabei mitdenken, sie werden aufgrund der uneinheitlichen Verwendung aber nicht ausdrücklich berücksichtigt und es soll nachfolgend überwiegend nur mit einem umfassend gemeinten Begriff des deklarativen Wissens gearbeitet werden. Die durchgeführten Stimulated Recalls hatten in Ergänzung zum leitfadengestützten Kurzinterview die Funktion, auf handlungsleitende Wissensbestände zuzugreifen. Dazu wird in der Literatur das Verfahren des Nachträglichen Lauten Denkens vorgeschlagen. Es wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit eingesetzt. Die hiermit erhobenen Daten werden ähnlich wie die Informationen aus den Interviews verwendet, also die Interpretationen der Videografie kontrastierend eingesetzt. Im Mittelpunkt steht dabei der Versuch, die bei der Interpretation des Videos getroffenen Annahmen und der im Gruppenprozess diskutierten Aspekte mit den zugehörigen subjektiven Rekonstruktionen zu spiegeln. Aus diesem Anlass werden die transkribierten Stimulated Recalls ebenfalls vorrangig auf Bestätigungen, Ergänzungen und Modifikationen der anhand der Videografie vorgenommenen Einschätzungen abgesehen. Insofern weisen auch diese erhobenen Daten insbesondere validierenden Charakter auf.

Auswertung des NLD mit T

Lehr-Lern-Konzept

T beurteilt die Fallsituation mit ‚sehr gut‘, da sie eine „Gelenkstelle“ zwischen Einzelunternehmung und GmbH anspreche und sieht in der Schilderung eine in der Wirklichkeit so vorfindbare Situation (36–41): „Das finde ich ganz toll, das war nicht so eingeschränkt oder benennen Sie jetzt, oder wir geben einfach nur die GmbH rein, sie lernen sie auswendig: Haftung und so weiter“ (43–45 sowie 702; 852–874). Weiter noch, die Fallschilderung, als Repräsentant einer Gelenkstelle, wird durch T als subjektive Problemstelle beschrieben, zu der er eine adäquate Lösungsmöglichkeit erhielt (93–108). Für T ermöglicht diese Fallschilderung den Schülern erhebliche Bedeutsamkeitszuweisungen (174–181) und sie bieten ihnen auch inhaltliche Vorstrukturierungen (181–185). Der Begriff der Gelenkstelle kann sich dabei auf zwei Ebenen beziehen, einerseits auf eine szenische, die Wiederaufnahme der Geschichte des Computerladens von Svenni und Joe, womit aus Sicht von T erhebliche Bedeutsamkeitszuweisungen verbunden zu sein scheinen (140–149). Im anderen Falle ist sie inhaltlich zu interpretieren; hierbei

wird aus der Sicht von T der Zusammenhang (133–136; 139; 164) der „Grundformen“ „wie GmbH, KG, OHG, AG, Einzelunternehmen“ (134) deutlich: „Inhaltlich auch eine Gelenkstelle, weil die merken ja jetzt ,oh, ich kann mir, ich könnte ja auch, wenn ich mir Gedanken mache, eine andere Rechtsform nehmen“ (162–163). Es scheint, als läge auch bei T eine inhaltliche Vorstrukturierung vor, die grundsätzlich nicht mehr in Frage gestellt wird (sowie 699–700), die im Video zu beobachtende stoffliche Tradierung wird auch subjektiv nicht mehr reflektiert. Dem Lehr-Lern-Konzept scheint zudem die Annahme unterlegt zu sein, dass Motivation vor allem über besondere Methoden erzeugt wird und dass dies erst die Voraussetzung schaffe, „dass wir überhaupt Stoff rüber bringen“ (320). Es gibt keinen Hinweis auf Überlegungen, dass es unter motivationalen oder erkenntnisbezogenen Aspekten lohnen könnte, über inhaltliche Alternativen nachzudenken (320–322). Schüler sollen das „Lernen lernen“ bzw. „kompetent“ werden (380–381). Diese Ansprüche werden aber in der beobachteten Planungssituation nicht angesprochen, so die eigene Beurteilung (394). Damit scheint tendenziell eine Auffassung vertreten zu werden, der zufolge bei Schulklassen, die als leistungsschwächer eingestuft werden, aufgrund des wahrgenommenen Desinteresses inhaltliche Fragen eher unbedeutend und Aspekte der „Arbeitstechniken“ eher vorrangig sind (395–402). T verbalisiert Auffassungen und Zielsetzungen zur unterrichtlichen Gestaltung, die die gesamte Unterrichtsplanung eigentlich auf den Kopf stellt (549–572; 735–747 sowie 754–763). Die Zielsetzungen scheinen mit der geplanten Vorgehensweise kaum erreichbar und dazu in höchstem Maße widersprüchlich (934–940; 492–494). T verbindet mit der Integration der hier verbalisierten Lehr-Lern-Begriffe in das unterrichtliche Handlungsschema einen sehr hohen Arbeitsaufwand (818–819; 827–831; 840; 846–849). Auffällig ist also vor allem, dass die favorisierten Lehr-Lern-Begriffe sehr weit vom erstellten Unterrichtsplan weggestreckt werden (378–385; 549–572; 727–729; 735–747). Einerseits rechtfertigt T das unterrichtliche Vorgehen damit, dass in dieser Klasse andere Unterrichtsinszenierungen nicht denkbar seien. Andererseits betont T eine Auffassung zu Lernprozessen (vor allem 549–572) und zu fachlichen Strukturen (514–522), die ebenfalls kaum zu der beobachteten Unterrichtsplanung passt: „Ich möchte den Schülern nicht, so wie im Schulbuch‘ äh ja, hier Spiegelstriche. Weil so ist die BWL nicht, die BWL ist komplex, bei der BWL kann man diskutieren“ (492–494) „N wollte es in eine, wollte gerne wieder so einen Spiegelstrich haben, wo man sagen kann: ‚Ja, GmbH ist besser als Einzelunternehmen oder kriegt eher einen Kredit‘, auf dem Weg waren wir ja. Und da habe ich gesagt ‚nein, das können wir nicht“ (503–506). All diese Verbalisierungen bleiben handlungsunwirksam, da sie nicht zu einer kritischen Beschäftigung mit den zentralen Aspekten der geplanten Stunde überleiten (782–790), vielmehr rechtfertigende Kognitionen initiieren (809–812). Der Unterrichtsplan selber wird mit Blick auf die vier arbeitsfähigen Schüler wiederholt als passend beschrieben (401–402; 1005–1006).

Inhaltliches Konzept

Die videografierte, dokumentierte Planungssitzung enthält zum inhaltlichen Angebot an die Schüler keine explizit verbalisierten Bedeutsamkeitsüberlegungen. Diese scheinen T zufolge implizit in der Fallschilderung enthalten zu sein: „da sind zwei Schüler damit von vorneherein klar war, die haben keine Millionen, dass die jedes Unternehmen gründen können, damit sie sich über Stammkapital auch Gedanken machen, nã, sind Schüler und wollen einen Internetladen aufmachen, einer und einer wollte Mitarbeiter sein“ (174–178). Man gewinnt aus diesen und weiteren Aussagen nicht den Eindruck, als würde T die Art und Weise, wie der Gegenstand ‚Rechtsformen‘ thematisiert wird, ernstlich daraufhin durchdenken, wie bedeutsam dies für die Schüler ist. Die Bedeutsamkeit wird vielmehr als gegeben angenommen und folglich nicht kritisch bedacht (133–136 sowie 198). Es wird sogar offenbar schlicht davon ausgegangen, dass diese Schüler ein Unternehmen gründen (werden) (122–127). Zu korrigieren ist gleichwohl eine Annahme, die bei der Auswertung der Videos gemacht wurde: Dort war der Eindruck entstanden, die LiV unternähmen keinerlei Bedeutsamkeitsüberlegungen. Es finden sich hier nun Hinweise darauf, dass diese implizit in der Fallschilderung, also im episodischen Aspekt der Inszenierung, enthalten sind. Auch zum tradierenden Umgang mit den Inhalten gibt es eine explizite Anmerkung. T beschreibt die inhaltliche Strukturierung als typischen Aufbau: „Das war der typische Aufbau wie überall‘ Gründung, Haftung, Verlust, Gewinn, wer hat was zu sagen, wer nicht“ (699–700).

Schülerkonzept

T bestätigt, dass der Klasse ein geringes intellektuelles Niveau (300–303; 693–695, 977) sowie mangelhafte Arbeitsmotivation (256–259; 268–269; 309, 968) und Desinteresse (397; 693–695) zugeschrieben werden. T lässt aber erkennen, dass die Motivation, entgegen der aus der Videografie gewonnen Einschätzung, offenbar doch nicht als feststehendes Charakteristikum der Schüler gedeutet wird (315–322). Es resultieren hieraus aber keine Reflexionen, die den unterrichtlichen Handlungsplan, insbesondere die Auswahl und Gestaltung der Inhalte, betreffen. Im Gegenteil, es folgen daraus Überlegungen, solche Vorgehensweisen („eine Methode“) zu finden, „dass wir überhaupt Stoff rüberbringen“ (322). Das verbindet sich bei T mit der Einschätzung, dass die Klasse als sehr konfliktbehaftet einzustufen ist, und begründet dann die Entscheidung, überwachbare Schüleraktivitäten (264–267; 353; 357) mit möglichst geringem Eskalationspotential (351 ff.; 255 ff.) auszuwählen (260–262). Und solche Aktivitäten, die Schülern mehr Freiheitsgrade einräumen, werden daher explizit abgewiesen (255–264). Die Gründe dafür werden als „sehr schlechte Erfahrungen“

(275) zusammengefasst. Faktisch wurde so nach einem Handlungsplan gesucht, der möglichst geringe Kooperationsmöglichkeit enthielt (325–337). Es sind all dies Überlegungen, die letztlich in die Zielsetzung einmünden, „dass wir überhaupt den Unterricht durchziehen können“ (364 sowie 357–358) und dass „man [...] mit der Klasse so nicht arbeiten“ könne (259; 472–474).

Kognitive Dissonanzen

Möglicherweise liegt in diesem Falle eine enorme Dissonanz zwischen dem realisierbaren Planungshandeln und dem erwünschten Handeln vor (754–763, 796–809; 818–821). T zeigt in allen Gesprächen durchgängig eine besondere emotionale Erregung, mal eher aggressiv, mal frustriert (284–287; 602–606; 1018–1041; 1003–1011). Dies ist vielleicht als ein Indiz für die Bewusstheit dieses Spannungsverhältnisses zu werten. T sieht sich insbesondere durch gruppendynamische Aspekte (591–595) zu konformen Verhalten gezwungen, zudem durch Ausbilderwünsche (405–415; 435–440), durch subjektiv wahrgenommenen hohen Zeitdruck (635–638) und durch einen hohen antizipierten Arbeitsaufwand (827–849). Vor allem aufgrund des als sehr hoch empfundenen Zeitdrucks scheint der eigene Planungsbeitrag nicht wesentlich vom Gemeinschaftsplan abzuweichen: „Ich versuche anders zu planen zu Hause, aber es gelingt wenig! Unbefriedigend die Situation.“ (628–629 sowie 635–638). Weiterhin relativiert T die geplante Unterrichtsstunde mit Blick auf seine eignen Ansprüche, indem die eigene Verantwortlichkeit reduziert und die Bedeutsamkeit dieser „Firlefanz-Stunde“ (830) abgewertet werden (827–833).

Zusammenfassende Betrachtung des NLD mit T

Die mit Hilfe der Stimulated Recall-Methode zusätzlich zugänglichen Kognitionen von T sind nicht völlig stimmig mit der Interpretation des videografierten Planungsprozesses. Es ließen sich zusätzlich zahlreiche subjektive Ausdifferenzierungen identifizieren:

- T verbalisiert mit Blick auf das Lehr-Lernkonzept eine Vielzahl dissonanter Kognitionen, die sich aus dem Missverhältnis von realisiertem Planungshandeln und erwünschtem Handeln ergeben haben.
- Mit Blick auf die oftmals thematisierten „Störungen“ in dieser Klasse, weist T in diesem Zusammenhang darauf hin, dass diese vorgelagert hätten bearbeitet werden müssen. Erst in einem späteren Schritt, so die Annahme, könne inhaltliches Arbeiten gelingen.

- Dazu passt ziemlich genau die Auffassung, dass in Lerngruppen, die durch das bedenkliche Schülerkonzept charakterisiert sind, zunächst „Arbeitstechniken“ gelehrt werden müssen und man sich erst im Folgeschritt inhaltlichen Elemente zuwenden kann.
- Die Befürchtung, die wahrgenommenen und im Schülerbild verwurzelten Störungen nicht beseitigen zu können, führen aber offenbar geradewegs zu einer engmaschig überwachten, lehrendenzentrierten Unterrichtsstruktur, wie sie der gemeinsame Handlungsplan vorsieht (255 ff.; 350 ff.).
- Es scheint dies mit der Auffassung verbunden zu sein, dass es wichtig sei, den geplanten Unterricht möglichst plangetreu durchzusetzen bzw. es den Schülern zu ermöglichen, die von den LiV aufgestellten Zielsetzungen zu erreichen (287–291).
- T weist insbesondere der durch A vorbereiteten Fallschilderung eine hohe Bedeutung zu – sowohl für diese spezielle Unterrichtsplanung als auch allgemein hinsichtlich ihrer Funktion. Dazu verwendet er den Begriff der Gelenkstelle.
- Der Begriff der Gelenkstelle enthält zwei Bedeutungen. Einmal ist damit gemeint, eine (fiktive) Inszenierung fortzuführen, wieder aufzunehmen usw. Zum anderen ist damit eine Verknüpfung inhaltlicher Elemente angesprochen.
- Von der Verwendung der Fallschilderung verspricht sich T qualitativ höherwertige Lernprozesse, die seinen subjektiven Maßstäben entsprechen und den Einsatz der oftmals kritisierten „Spiegelstriche“ (493; 503; 535; 549–572) oder „Worthülsen“ (727–729; 754–763; 735–747) vermeiden sollen. Die Einschätzung ist überraschend, weil das Ergebnis der Unterrichtsstunde wohl kaum den eigenen Ansprüchen gerecht werden kann.
- Die Art und Weise, wie der Gegenstand thematisiert wird, wird durch T nicht in Frage gestellt. Zudem wird nicht durchdacht, ob und wie die Inhalte für die Schüler Bedeutung erlangen. Eine Bedeutsamkeitsstiftung wird implizit als gegeben angenommen (122–127; 133–136; 162–166).
- Bedeutsamkeitszuweisungen scheinen mit der Gestaltung der Fallschilderung verbunden zu sein (174–185). Mit dem Einsatz einer fiktiven „Geschichte“ werden einerseits Authentizität und andererseits Aktualität verbunden. Den beiden Aspekten wird die Eigenschaft zugeschrieben, Bedeutsamkeit implizit auf einer inszenierenden Ebene mitgeführt.

- T distanziert sich mit einer Vielzahl von Rechtfertigungen von der geplanten Stunde. Eigene, kritisch reflektierte Ansprüche werden als nicht kompatibel damit positioniert.

Auswertung des NLD mit N

Inhaltliches Konzept

Die Ausführungen von N sind hier janusköpfig. Kritisiert wird die fehlende Bedeutsamkeit (Praxisbezug) der ausgewählten Fallsituation für die Schüler (131–132). Aber was am Gegenstand thematisiert wird, stellt N nicht in Frage: „Was ich mit dem Thema Einzelunternehmung verbinde, was dazu gehört?! (überlegt länger, J. P.) Was gehört dazu (überlegt, J. P.)? Die Finanzierungsfrage gehört dazu, eigentlich all das, was bei anderen Unternehmensformen auch mit dazu gehört, im Prinzip“ (346–348).

Dabei nennt N eine Vielzahl von Fragestellungen (358–366), die ihm beim Thema Einzelunternehmung grundsätzlich bedeutsam erscheinen. Es sind dies aber Fragen, deren Bedeutsamkeit von N für diese Klasse angezweifelt wird (366–367). Die Fragen verknüpfen sich daher für N nicht mit dem geplanten Unterricht und müssen aus seiner Sicht somit offenbar materiell nicht weiter verfolgt werden. Diese Ungereintheit im Umgang mit dem Aspekt der Bedeutsamkeit der Inhalte scheint N nicht recht bewusst, setzt sich im Gespräch aber fort. Die Bedeutsamkeit der Thematisierung wird durch N nämlich durchaus kritisch reflektiert. Hierbei erwähnt N, dass die Lebenswelt der Schüler sehr wahrscheinlich nicht angesprochen wird (602–604): „man weiß ja auch nicht genau, ob sie sich wirklich rein denken können (betont). Ob es nicht vielleicht doch zu fern (betont) ist, von denen?!“. Das Kontrastbeispiel des bekannten Lehrers kann folglich als Idealtypus verstanden werden, so wie es der Auffassung von N entspricht (605–612; 632–634). Diese weiteren Überlegungen münden in oberflächliche Spekulationen über denkbare Handlungsmöglichkeiten zur Bedeutsamkeitsstiftung. Da die gewählte Thematisierung des Gegenstandes für N letztlich nicht zur Disposition steht, bleiben das gekünstelte Gedankenspiele. Die Überlegungen erschöpfen sich darin, die klassifikatorischen Merkmale der Rechtsformen GmbH und Einzelunternehmung irgendwie in die Lebenswelt der Schüler einzubinden, ohne dass an alternative Möglichkeiten gedacht wird, über Rechtsformen nachzudenken. N sieht sehr wohl, dass die Thematisierung darauf Einfluss nimmt, ob Schüler motiviert sind und eine Beschäftigung damit als subjektiv relevant einstufen (622–631), aber das fließt nicht in eine Beurteilung der vorherigen Unterrichtsplanung ein. Es drängt sich dadurch eine andere Frage auf, nämlich welche Funktion der Motivation zugeschrieben wird. Ist Motivation wichtig, damit Schüler besser mitarbeiten und so dem Unterrichtsplan zuarbeiten oder wird Motivation für wichtig gehalten, weil sie Interessen der Subjekte ausdrückt und sich die Unterrichtsgestaltung daran auszurichten vermag?

Lehr-Lern-Konzept

N kennzeichnet das Lehr-Lern-Konzept, das die LiV verwenden, auf der einen Seite mit Begrifflichkeiten, die in der pädagogischen Literatur gebräuchlich und deren Gebrauch hier nicht zu beanstanden ist. N beschreibt das Vorgehen als induktiv und stellt es deduktiv arrangierten Lehrprozessen gegenüber (79–86). Das induktive Vorgehen ist für N stark mit dem Einsatz einer Fallbeschreibung verbunden, was eine ebenso unproblematische Feststellung ist wie die, dass mit diesem Einsatz in aller Regel lernpsychologisch eine Sequenzierung von Lernprozessen verbunden ist.

Auf der anderen Seite werden mögliche Eigenschaften fallbasierter Unterrichte beschrieben, z. B. dass Fälle die Lebenswirklichkeit der Schüler ansprechen (131–132). Fallsituationen werden als offen und als Potential von Aufgabenstellungen charakterisiert, als Möglichkeitsraum für die Schüler (198–203 sowie 212–213) usw. – N äußert sich hierbei zwar noch detaillierter zum Verhältnis von Fallschilderung und Lernaufgaben, dass Aufgaben Unterrichtsalternativen schließen und öffnen usw., aber insgesamt entsteht der Eindruck, dass im weiteren Planungsverlauf nicht wirklich genauer geprüft wurde, ob bestimmte Zuschreibungen von Eigenschaften im konkreten Fall angemessen waren (132–138).

Für diese Einschätzung spricht auch, wie die grundsätzlich ‚positive Voreingenommenheit‘ für fallbasiertes Vorgehen begründet wird (120–121). Zum einen beschreibt N die Haltung, induktives Vorgehen zu bevorzugen, als Ergebnis eines Lernprozesses, der durch Ausbilder angestoßen wurde, denn vorherige Unterricht waren „deduktiv“ (311–316) und das war scheinbar nicht „erwünscht“. Zum anderen werden Fallsituationen und eine induktive Vorgehensweise nun als „eingespielt“ (122), also als gesetzt bezeichnet (123–125 ergänzend 179–182, 297–300; 306–308; 316–319): „Erst ein Beispiel zu haben, irgendein Problem zu haben und das irgendwie aufzubereiten und dann vielleicht am Ende mal dazu zu kommen, das zu verallgemeinern“. Begründung, Bedeutungszuschreibung und Wertung dieses Vorgehens (146–153) laufen letztlich auf die generalisierte These hinaus, dass es anschaulicher und greifbarer sei (306–308): „ich gucke mir Situationen an und sage ‚wie sieht der Unterricht aus? Aha, fängt mit einer Situation an‘ da ist für mich schon klar, das wird schon nicht schlecht!“

Die Option, Fallbeschreibungen zu verwenden, mag auch mit der Reflexion von N über die vorgängigen Stunden zu tun haben, die vordergründig auch „offen“ angelegt waren. Bei dieser Form von Offenheit wurden die Schüler von den LiV initiiert und danach gefragt, was denn alles benötigt würde, wenn ein Unternehmen gegründet würde (359–367 sowie 374–377). Hierbei wurden Schülerantworten solange gesammelt, bis passende Schlüsselwörter auftraten, um dann auf die geplante Vorgehensweise über zu wechseln: „haben das sehr stark gelenkt und das in die Richtung laufen lassen“ (398–399). Was letztlich passgenau in die Thematisierung von GmbH

und Einzelunternehmung abbog. Begründend für die beschriebene Vorgehensweise werden die Vorgaben der Klassenlehrerin, „Unternehmensformen, am Beispiel der Einzelunternehmung und GmbH“ (405–406) zu bearbeiten, als Rahmenbedingung genannt. In diesem Kontext wurden die Schüler durch die LiV nach eigener Auffassung „verarscht“ (409–412), wobei bei den Schülern zunächst „Begeisterung“ attestiert wird, die dann aber aufgrund der empfundenen sehr starken Lenkung (392, 395, 399, 424) durch die LiV scheinbar stark abflachte (426–427). Ob diese Überlegungen dann in die neue Planung der LiV Eingang gefunden haben, muss man eher bezweifeln. Das Lehr-Lern-Konzept von N weist unaufgelöste Gegensätzlichkeiten (Spannungsfelder) auf, die sich z. B. bei der Auswahl der Informationstexte herauskristallisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Überlegung, Schüler auf der einen Seite „nicht verlieren zu wollen“ (659–663), was in einer möglichst ‚glatten‘ und entproblematisierten Textversion endet: „man macht das vielleicht mehr mit Bildern, man macht weniger Text“ (661–662; vgl. 688–690), damit bei den Schülern ein Arbeitsfluss entsteht. Andererseits existiert die Auffassung, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zum Ausgangspunkt zu nehmen und sie zu befähigen, Informationen dann wirklichkeitsgetreu zu verarbeiten (653–658 sowie 677–683), mit der „Gefahr; sie zu verlieren“ (695). Diese Spreizung zwischen „Anspruch und Wirklichkeit“ (668) bleibt für N weiterhin ungelöst.

Die oberflächliche und abbilddidaktische Behandlung von Informationen scheint in der vorliegenden Planung allerdings die Oberhand gewonnen zu haben. Zwar ist sich N der Differenz von Begriff und Termen, die er als „Worthülsen“ (512) bezeichnet, so wie sie auch bei Aebli anzutreffen ist, bewusst und kennt die Gefährdungen, die dabei von Schulbuchtexten ausgehen, aber am Ende bleibt dieses Wissen folgenlos (512–524 sowie 532–548).

Schülerkonzept

Die etikettierende Wahrnehmung der Schüler (746 sowie 812–813) gründet, so die Beschreibung von N, vor allem auf Beurteilungen von anderen Lehrern in dieser Klasse. Dabei werden diese Beurteilungen aber offensichtlich mit eigenen Stereotypen weiter ausgemalt: „Naja, das ist eine ganz (betont) schwierige Klasse. Die haben überhaupt keine Lust mitzuarbeiten und die sind nur am stänkern und sehr laut und so was. Und das war es schon, mehr Informationen hatten wir ja gar nicht“ (570–572). „Also das heißt, zum Beispiel: ‚ja (betont) die haben Hauptschulabschluss‘, also dass heißt dann, die haben vielleicht auch Schwierigkeiten in dem und dem Bereich, die und die Schüler, die lehnen sich mehr zurück und so was halt.“ (577–580). Diese subjektiven Anreicherungen der Lehrerkommentare werden von den LiV aber bewusst nicht durch eine eigene Bedingungsanalyse überprüft (580–587). Dass N eine geringschätzigste Meinung

von den Schülern hat, zeigt sich auch bei der Erläuterung der Informationstexte und Arbeitsaufträge (704–715). Zwar beschreibt N die Qualität der im Informationstext enthaltenen Aussagen auch als „zu flach [...] zu vorgegeben, zu strukturiert“ (706 ff.), dennoch votiert N für ihre Verwendung, denn man wolle die ‚Schüler nicht verlieren‘ und daher seien andere Gestaltungsvarianten, die mehr „Selbststeuerung“ zuließen (710), untauglich. Lerngruppenadäquat sollen für N der Texte gestaltet sein und das meint hier eben arm an Gehalt und stark in der Anleitung: „Das man sagt, man muss ein bisschen mehr mit diesen Texten sozusagen leiten“ (711–712). In diesem Zusammenhang offenbart sich nicht nur nochmals die bedenkliche Vorstellung vom Lernen, sondern auch ein nicht reflektierter Widerspruch der Unterrichtsgestaltung: „Was grad bei dieser Lerngruppe schwierig ist, dass sie selbstständig auch in die Richtung kommen, das heißt also, zu viel Selbststeuerung ist bei denen wahrscheinlich im Moment noch nicht möglich, vermute ich einfach“ (709–711). Selbststeuerung bedeutet danach, Eigensinn zu unterdrücken und Gefordertes freiwillig (oder unbewusst) zu akzeptieren.

Zusammenfassende Betrachtung des NLD mit N

Insgesamt stimmen die Kognitionen, die N beim Stimulated Recall offenlegt, weitgehend mit den Interpretationen des beobachteten Planungsprozesses überein. Es zeigen aber zusätzlich einige subjektive Ausdifferenzierungen:

- Ein elementarer, nahezu ursprünglicher Baustein für die Unterrichtsgestaltung scheint für N die Konstruktion von Situationen, Beispielen, Problemen o. ä. zu sein (297–300; 121–123; 151–152). Sie beeinflussen maßgeblich die subjektive Bewertung (306–308) von Planungen.
- In ein unmittelbares Verhältnis dazu wird der Begriff der induktiven Vorgehensweise gesetzt (79–86; 120–125; 131–134; 146–153; 160). Damit wird von N weniger eine kognitive Dimension angesprochen oder gar ein Lernmodus, denn die jeweils vorfindbaren Wissensstrukturen der Schüler bilden nicht den Ausgangspunkt der Überlegungen. Charakterisierend ist für N vielmehr, dass eine fiktiv konstruierte, als authentisch empfindbare Schilderung als ‚Transportmittel‘ für „wissenschaftliche“ Informationen verwendet wird. Maßgeblich ist die Erwartung, dass bei den Schülern durch den Fall Motivation erzeugt wird (131–132; 146 ff.; 622 ff.): „Und das ist doch bei den Schülern vermutlich (betont) das gleiche, dass sie eher motiviert sind, wenn sie damit was anfangen können, wenn sie da Anknüpfungspunkte haben, von dem, was sie bereits erfahren haben oder jeden Tag drüber sprechen sogar“ (628– 631).

- Mit dem Begriff der induktiven Vorgehensweise verbindet N zugleich eine (bestimmte) Abfolge von Schritten im Unterricht (122–125; 138–142; 297–299).
- Das induktive Vorgehen verbindet sich für N insofern mit seinem Schülerkonzept, als dass die Art und Weise, wie Situationen, Beispiele o. ä. einzuführen sind, vom Leistungsniveau der Schüler abhängig gemacht wird (146–151).
- Planungsaufgaben sind bei N (zumindest im Erhebungszeitraum) mit erheblichen kognitiven Dissonanzen aufgeladen, die ihm als „Spannungsfeld“ (663) zwischen „Anspruch und Wirklichkeit“ (668) erscheinen (652–669). Es besteht einerseits die Gefahr, Schüler mangels „klarer Vorgaben“ zu verlieren (659 ff.). Dem steht andererseits der Anspruch gegenüber, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zum Ausgangspunkt für unterrichtliche Planungen zu nehmen und situativ offen zu bleiben (653 ff.). Dieser Zwiespalt wird von N für die konkret geplante Unterrichtsstunde dadurch aufgelöst, dass er sich durch die harmonisierende Verlaufs-idee gerechtfertigt sieht, „dass sie (die Schüler, J. P.) selbständig auch in die (geplante, J. P.) Richtung kommen, das heißt also zu viel, zu viel Selbststeuerung ist bei denen wahrscheinlich im Moment noch nicht möglich vermute ich einfach“ (709–711).
- Ob bestimmte Informationen in den Unterricht einfließen können und sollen, bemisst N vorrangig daran, ob sie detailgetreue richtig und aktuell sind (102–107): Bezüge zum Schülerkonzept werden bei diesen Nutzeinschätzungen kaum hergestellt bzw. als nicht herstellbar behauptet.
- N kritisiert, dass die geplanten Thematisierungen des Unterrichtsgegenstandes für die Schüler nicht bedeutsam seien, zieht aber thematische Alternativen nicht in Erwägung (132–134; 366–367; 602–604; 418–427). Da die Bedeutsamkeitsfragen nicht aufgegriffen werden, wird an dieser Stelle nicht wirklich ein Bogen zum Schülerkonzept geschlagen (358–367).
- N setzt die vorgegebenen unterrichtlichen Gegenstände (hier: Unternehmensformen am Beispiel der Einzelunternehmung und am Beispiel der GmbH) umstandslos mit einer ganz speziellen thematischen Auslegung gleich, die es abzuarbeiten gilt. Es gilt, so N, den Unterrichtsverlauf so zu planen, dass diese fixe Struktur irgendwie (367–376) produktiv in den Erfahrungshorizont der Schüler gebracht werden. Wie N diese Absicht mit den Vorstellungen über die Schüler und über die Bedeutungsarmut der Thematisierung verbindet, bleibt unklar.

Auswertung des NLD mit A

Schülerkonzept

A spricht wiederholt über die Schüler und attributiert sie überwiegend negativ. Das negative Schülerkonzept rechtfertigt aus der Sicht von A die lehrendengesteuerten Vorgehensweisen im Unterricht bzw. den Einsatz des vorgefertigten Informationszettels (74–78 sowie 95). Dass A sich dagegen sträubt, die Methode des Kugellagers einzusetzen, resultiert ebenfalls aus ihrem Schülerkonzept. A glaubt, dass Schüler (in Gruppen) über alles Mögliche diskutieren, bloß nicht über unterrichtliche Inhalte (213–227). Selbst wenn die LiV die Gruppenarbeiten engmaschig überwachen würden, würde dies nicht verhindert, weil Schüler aus der Sicht von A ihre Aufgaben einfach nicht machen (224–225). Die Anforderung an die Schüler ist bewusst sehr niedrig ausgewählt, aber selbst nur diese zu bewältigen, wird den Schülern nicht zugetraut (697–698). Unterrichtliche Maßnahmen wie die des kollektiven Lesezwanges haben ebenfalls in diesem Misstrauen ihren Ursprung, zudem wird die zu unterrichtende Klasse von A pauschal mit dem Etikett „BF-Klasse“ versehen (872–874; 889– 891).

Inhaltliches Konzept

A sagt über die Erstellung des Textes für die Schüler aus, dass dieser nahezu nur abgetippt wurde (103–111 sowie 830). Zuvor erstellte Texte fanden die Ausbilder angeblich zu schwer und daher wurden einfachere Texte erstellt. Der Informationstext war zunächst als ein Fließtext gestaltet. A macht daraus tabellarische Informationen mit vorgegebenen Begriffen wie Haftung, Gewinnverteilung usw. und bezeichnet das als Vereinfachung für die BF-Schüler. Außerdem erfährt der Text durch Bilder und die Wahl von Schriftarten kosmetische Veränderungen (148–150). Begründet wird das von A mit dem Ziel, die Schüler zu motivieren, weil die den Text sonst einfach weglegen würden. Es ist bemerkenswert, dass man die Vorstellungen von A über Inhaltliches nicht recht zu fassen bekommt. Entweder ist man gleich beim Lehr-Lern-Konzept, dann erfährt man von A, dass für ‚solche Klassen‘ Komplexitätsreduktionen der Inhalte unumgänglich seien (129–132; 479). Interessanterweise erkennt A nicht, dass dann ja zunächst einmal der Gegenstand in seiner ganzen Komplexität ausgebreitet werden müsste; von dem (aus konstruktivistischer Sicht) lerntheoretischen Missgriff auf die Reduktionsidee einmal ganz abgesehen. Oder aber man interpretiert implizit wieder das Schüler-Konzept und erfährt, dass Informationstexte in ‚solchen Klassen‘ nicht zu schwer, sondern leicht verständlich sein müssen (762–776; 782–788). Eine Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand, der nennenswert über die Frage hinausgeht, wie das Informationsblatt zu gestalten ist, ist den Äußerungen von A nicht

zu entnehmen. A benennt zwar, was sie den Schülern vermitteln will (z. B. Haftungsaspekt) und was diese verstehen müssen, spricht aber nicht darüber, warum das für die Schüler bedeutsam sein könnte (430–439). Soweit Bedeutsamkeitsüberlegungen dennoch einfließen, streift A unbeabsichtigt das Skurrile: „Man haftet dann ja auch wiederum mit dem Ferrari oder mit dem Ferienhaus oder mit dem Einfamilienhaus, in der Realität“ (437–438).

Man muss an dieser Stelle aber wohl berücksichtigen, dass die Art und Weise, wie die LiV die Vorgabe von Inhalten thematisiert haben, möglicherweise sozial vorbestimmt war (462–463). Die Klassenlehrerin hatte vorgegeben, dass (auf jeden Fall zumindest) über die GmbH und Einzelunternehmung unterrichtet werden sollte. Das erklärt zwar nicht das, was die LiV zu diesen beiden Rechtsformen unterrichten. Es begründet für A aber, warum weitere Rechtsformen nicht angesprochen wurden. Auf die Frage, nach welchen sachlichen Gesichtspunkten Rechtsformen ausgewählt bzw. ausgegrenzt wurden bzw. über „verwandte“ Themenstellungen entschieden wurde, macht A auch nachträglich keine Angaben (484–486). Sie beschreibt lediglich, welche weiteren Rechtsformen von Interesse hätten sein können. In der Folge relativiert sie den Lernerfolg der Schüler aufgrund der geplanten Vorgehensweise: „Hm, also ja stimmt, es gibt nur schwarz und weiß, die haben jetzt überhaupt keine Ahnung davon, was überhaupt Personengesellschaften sind“ (496–497).

Für A stecken alle Bedeutsamkeitsüberlegungen implizit in der ausgewählten Fallsituation (731–739). Auf der sachlichen Ebene dementiert A das zwar gleich wieder, weil diese Schüler wohl so schnell kein (bzw. nie ein) eigenes Unternehmen gründen werden und einen Praxisbezug für die Schüler somit nicht zu erkennen ist. Aber A setzt darauf, dass die Fallschilderung und der Arbeitsauftrag einen sozial bedeutsamen Appell enthalten, also ein Hilfe-Script aktivieren: „Nein, die (Fallsituation, J. P.) leitet ja auch noch ein, auf diesen GmbH Text. Die beschreibt ja nur mal das außen herum, das warum die sich überhaupt mit einer GmbH auseinandersetzen sollen. Es muss ja für die einen Sinn machen, warum muss ich jetzt hier im Unterricht wissen, was eine GmbH ist?!“ Also, sie müssen das eben wissen, um dem Svenni und dem Joe einen Rat geben zu können“ (398–402). Auch derartige Schraubendreher-Rechtfertigungen nimmt A letztlich nicht zum Anlass, die Art und Weise kritisch zu überdenken, wie sie ihren Gegenstand thematisiert, sondern präferiert das „Problem“, eine uninteressante, schulbuchstrukturierte Information zu verabreichen. Diese wird als Setzung hingenommen (739 sowie 753–758).

Lehr-Lern-Konzept

Der Begriff der Problemorientierung wird durch A nicht im kognitionspsychologischen Sinne interpretiert, sondern eher umgangssprachlich und oberflächlich: „Wir haben ja

versucht mit der Fallsituation auf die Schüler einzugehen und halt Texte in der ihrer Umgangssprache zu schreiben oder ein Problem zu schildern, mit dem die betroffenen sein könnten, rein theoretisch“ [...] „Also wir haben versucht, das wieder aufzugreifen und haben gesagt ‚die haben sich jetzt für ein Einzelunternehmen entschlossen‘ und merken aber jetzt mittlerweile, es könnte Probleme geben und überlegen, ob sie die Rechtsform in eine GmbH umändern sollen nach zwei Jahren? und da ist ja eigentlich die Entscheidung für die GmbH eingebettet in einer Fallsituation, Vor- und Nachteile der GmbH. Ja, und das ist unser problemorientierter Ansatz“ (23–36). Mit einem Problem wird also die Auffassung verbunden, dass anhand vorstrukturierter und kategorisierter Informationen eine Entscheidung zwischen zwei vorgewählten Handlungsalternativen zu fällen ist. Wie oben bereits angeführt, verknüpft A die Idee der Problemhaltigkeit auch mit der episodischen Machart der Fallsituation, warum die Schüler sich mit der Fallsituation (Thema GmbH) auseinandersetzen sollen (398–402 sowie 731–739). Im Zentrum steht die Herstellung von Sinn (Bedeutsamkeit): „Es muss ja für die einen Sinn machen ‚warum muss ich jetzt hier im Unterricht wissen, was eine GmbH ist?!‘. Also, sie müssen das eben wissen, um dem Svenni und dem Joe einen Rat geben zu können“ (400–402). Damit verbunden ist die Auffassung, dass die Herstellung von Sinn bzw. „Praxisbezug“ (735) „halt schwierig bei dem Thema“ (738–739) ist. Ganz wichtig scheint A, dass Schüler die „Ergebnisse“ abschreiben und nicht ein fertiges Lösungsblatt ausgeteilt bekommen (171–178). Damit (Erarbeitung) scheint die Auffassung verbunden zu sein, dass ein Lernprozess initiiert wird, der nicht stattdände, wenn die fertigen Lösungsblätter nur ausgeteilt würden (162–163). A schreibt dem Abschreiben demnach lernpsychologische Eigenschaften zu, es wird fast zum ‚Erarbeiten‘ aufgewertet. Weiterhin folgt für A aus dem unterrichtlichen Vorgehen ein induktiver Lernprozess (312–323 sowie 398–402), dem eine fiktive Fallsituation und ein Informationsblatt als materielle Grundlage dienen (374–393). Die eigentliche Stärke induktiven Vorgehens sieht A darin, dass sich damit Schüler motivieren lassen – das ist letztlich kein lerntheoretisches Argument: „Das ist ein besserer Einstieg für die Schüler, das ist greifbarer, als wenn man da gleich kommt mit etwas Theoretischem und ich schlage denen das da hin ‚das ist der Güterstrom und das ist der Geldstrom oder so‘ und dann sind mir die schon weggerutscht, von den Sesseln so (lacht), dann sind sie schon geistig abwesend. Das andere ist als Einstieg einfach besser, um sie geistig zu greifen“ (326–330). Eine offenere Gestaltung des Unterrichts lehnt A ab und begründet das einerseits mit Erfahrungen aus vorangegangenen Unterrichten in dieser Klasse und stützt sich andererseits auf Rückmeldungen, die von Ausbildern stammen (239–271). Der Umgang mit den Inhalten und die Wahl des Unterrichtsdesigns mag auch davon beeinflusst sein, dass die LiV offenbar den Auftrag erhalten hatten, (inhaltlich) etwas aufzuholen (271–277). Das könnte aber zu der Lesart anstiften, dass A der Auffassung ist, dass das gezeigte Vorgehen insbesondere dann gewählt werden müsste, wenn es inhaltlich anspruchsvoller wird und Dritte „Ergebnisse erwarten“.

Zusammenfassende Betrachtung des NLD mit A

Insgesamt stimmen die Kognitionen, die A bei der Methode des Stimulated Recall verbalisiert, weitgehend mit dem überein, was sich aus der Auswertung des beobachteten Planungsprozesses ergeben hat. Es ließen sich zusätzlich einige subjektive Ausdifferenzierungen identifizieren:

- A verengt den Begriff der Problemorientierung darauf, dass Schüler bei einer völlig transparenten und reduzierten, also eindeutigen Informationslage, eine Entscheidung zwischen zwei Handlungsalternativen fällen müssen.
- Die zu unterrichtenden Schüler werden pauschal unter dem Etikett „BF-Klasse“ subsummiert. Damit verbindet A ein Schülerkonzept, das lehrendenzentrierte Unterrichte bedingt bzw. legitimiert.
- Die Darstellung unterrichtlicher Inhalte orientiert sich ebenfalls am Etikett „BF-Klasse“. Dabei wird vor allem ein eher oberflächlicher und lerntheoretische wenig eingebundener Motivationsbegriff verwendet.
- Mit der Nennung eines fachlichen Gegenstandes verbindet A sofort tradierte stoffliche Auslegungen.
- Bedeutsamkeitszuschreibungen versucht A nicht auf der inhaltlichen Ebene, sondern implizit über die inszenierende Ebene herzustellen.
- Dem mechanischen Transfer (Abschreiben) stofflicher Informationen werden lernpsychologische Qualitäten zugeschrieben.
- Der Begriff des induktiven Lernens wird primär auf motivationale und nicht auf kognitive Prozesse bezogen. Gleichwohl ist ihm ein prozedurales Verständnis unterlegt, das einfach vom Episodischen zum Theoretischen übergeht. Die verkürzte Realisierung dessen ist einerseits die fiktive Fallschilderung und anknüpfend daran der zu lesende Informationstext.

Verknüpfung der Daten des NLD mit der Videografie

Zu N)

Das aufgrund der Videografie beschriebene Schülerkonzept wird durch N subjektiv nicht strukturell in Frage gestellt, es fanden sich vielmehr Hinweise, die die Interpreta-

tion erhärten. N führt die Etikettierung auch auf Beurteilungen durch andere Lehrende dieser Klasse zurück. N verwendet an diesem Punkt aber kein statisches Konzept, sondern verbindet die Konstruktion des zentralen Unterrichtsmoments (Situationen, Beispiele, Probleme) mit dem kognitiven Entwicklungsstand der Schüler. Mit diesen „Beispielen“ können sogenannte Präkonzepte (bereits existierende Strukturen) der Schüler zum Thema gemeint sein. N scheint davon auszugehen, dass ein geringerer kognitiver Entwicklungsstand damit verbunden ist, dass zum Thema kein oder nur geringes Vorwissens aktiviert werden kann. Fallschilderungen sollen solche „Lücken“ füllen, also nicht vorhandenen Wissensstrukturen kompensieren (628–631) und zum Ausgangspunkt des Lernprozesses werden. Je weniger leistungsfähig die Schüler kognitiv sind, desto strukturierter und fremdgesteuerter muss aus der Sicht von N die Unterrichtsgestaltung erfolgen. Möglicherweise führt auch dies im vorliegenden Falle dazu, eine enggeführte Fallschilderung als Ausgangspunkt zu verwenden.

Die Frage, ob Schüler motiviert werden können, sich mit fachlichen Inhalten und speziell mit dem aktuell behandelten Thema zu befassen, sieht N vornehmlich mit dem Schülerkonzept, dem induktiven Vorgehen und der Lenkung verknüpft. Als leistungsschwach beurteilte Schüler und durchstrukturierte, fremdgesteuerte und enggeführte Unterrichte werden vom N als zueinander passend angesehen. Es drückt sich darin auch der Wille der LiV aus, das Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren. Die Entfremdung zwischen LiV und Schülern, die sich darin ausdrückt, findet ihre Fortsetzung in der Entscheidung über den Sinn, sich unterrichtlich mit bestimmten Inhalten zu befassen. Bedeutungszuschreibungen werden nicht als Aspekt unterrichtlicher Interaktion und Verständigung aufgefasst, sondern als Nebenergebnis der Planungstätigkeit der LiV: Sie machen das stellvertretend für die Schüler. Da die LiV offenbar nicht nur unzureichende Vorstellungen über Lernvorgänge haben, sondern auch Motivierungsvorgänge offensichtlich nicht verstehen (und außerdem die im Schüler-Konzept festgeschriebenen Beziehungsstörungen zu den Schülern überhaupt nicht erkennen), wird den LiV die Reichweite ihrer einseitigen Rechtfertigungen des „Lernangebots“ nicht bewusst. Sie „fühlen“ allerdings ein feindseliges unterrichtliches Milieu. Das erklären sie sich aber stets aus der ‚Bosheit‘, ‚Unfähigkeit‘ und ‚Uninteressierbarkeit‘ der Schüler, nie aber auch aus der Qualität ihrer Lernangebote, aus den Rollenzuschreibungen im Unterricht, aus der dort gelebten Interaktion und aus ihren eigenen Vor-Urteilen über die Schüler. Sie fühlen sich in eine Sackgasse geschickt, aber sie sind entschlossen, weiterzugehen und die Hindernisse, die sie als ihnen vorgegeben und einfach als ‚gottgewollt‘ ansehen, allein schon durch diese Entschlossenheit zu überwinden. Sie wollen sich durchsetzen. Das ist in Teilen nachvollziehbar, aber in dieser Übersteigerung ist „Durchsetzen“ weder eine pädagogische noch eine didaktische Kategorie.

Vorstehend sind interpretierende Verallgemeinerungen formuliert worden, die den Planungsprozess der LiV insgesamt charakterisieren, die sich aber nicht in jedem

Detail decken mit den Versuchen von N, wahrgenommene Ungereimtheiten aufzulösen. Immerhin, auch N verbalisiert keinerlei Kognitionen, die darauf hinweisen könnten, dass er glaubt, eine andere thematische Gestaltung des Gegenstandes würde im vorliegenden Fall bei den Schülern ‚etwas Positives‘ bewirken. Das Schülerbild steht – ganz im Gegenteil – ziemlich fest. Zwar stellt N Bezüge zwischen den Aspekten der Motivation und Bedeutsamkeiten von Inhalten her, aber diese bleiben eher lose, unverbunden und folgenlos.

Auch N scheint die Substanz, die Struktur und die Darbietungsform des Inhalts als unumstößlich aufzufassen. Die Frage, wie der anstehende Gegenstand in die Wahrnehmung der Schüler gerückt werden kann, wird somit nicht auf der inhaltlichen Ebene bearbeitet. Mehr noch, geht man einigen Argumenten nach, so scheint die Frage N gar nicht befriedigend beantwortbar. N und die anderen LiV weichen deshalb auf die methodische Ebene aus und setzen ihre fiktive Fallschilderung ein. Sie unterstellen dabei, dass Schüler sich mit den beiden Protagonisten und der ihnen untergeschobenen Problemstellung (Wahl der Rechtsform) ‚identifizieren‘ und dass die Schüler es deshalb wichtig finden, eine Problemlösung zu finden und dass sie daher motiviert sind, die Informationsblätter zu bearbeiten. Bemerkenswert ist, dass bei N überhaupt keine kritische Prüfung stattfindet, ob die gewählte Geschichte diesen hohen Erwartungen überhaupt gerecht werden kann, ob sie also fallstudiendidaktisch plausibel ist.

Der unkritische Umgang mit der ‚Fallstudie‘ unterhöhlt zugleich die „induktive Vorgehensweise“, die den LiV so wichtig ist. Für die LiV meint diese Vorgehensweise, dass man den Lernprozess mit einer motivierenden „Situation“ beginnt und dass sich daraus dann (über Informations- und Arbeitsblätter) die ‚abstrakteren Ergebnisse‘ ergeben, die die Schüler dann festhalten sollen. Diese Vorstellung bleibt in doppelter Hinsicht kaum durchdacht, einmal wegen der naiven Wahl der Situation, zum andern weil keine belastbare Idee darüber zu bestehen scheint, wie Schüler nachhaltig zu Erkenntnissen gelangen. Hier zitiert N zwar eine Vielzahl diskussionswürdiger Einsichten, bezweifelt aber zugleich, dass sie bei dieser Schülergruppe weiter helfen (358–367).

Ungelöst bleibt für N bei jeder Unterrichtsplanung, wie das Spannungsfeld aus „Anspruch und Wirklichkeit“ aufgelöst werden kann. Im vorliegenden Falle ergab sich aus den Etikettierungen im Schülerkonzept wohl eine hinreichende Rechtfertigung, Ansprüche herunterzuschrauben. Dadurch ließ sich die Dissonanzerfahrung wohl umgehen, dass die begrifflichen Konzepte zu sehr mit den unterrichtlichen Vorgehensweisen disharmonieren. Über den Planungsprozess selbst informieren weder das Interview mit N noch die stimulated recalls, weil N den Planentwurf von A im Grundsatz einfach nur übernimmt und dann zusammen mit den anderen LiV nur noch einzelne Details verändert. Vieles von dem, was N ausführt, kann bloß als Begründung für das geplante Vorgehen aufgefasst werden oder als Ausdruck des Unbehagens an bestimmten Details, für die aber subjektiv keine Alternative gesehen wird.

Zu T)

Das Schülerkonzept, das T zu der Klasse gebildet hat, unterscheidet eine kleine arbeitsfähige Schülergruppe und den Rest der Klasse, der als eher nicht leistungsbereit und leistungsfähig eingestuft wird. Abweichend von den anderen LiV und vom faktischen Unterrichtsplan plädiert T dafür, den inhaltlichen Unterrichten eine Phase vorzulegen, in der Arbeitsfähigkeit herausgebildet werden soll. Das Schülerkonzept, das T wahrnimmt, scheint dem durchzusetzenden Unterrichtsplan entgegenzustehen und beeinflusst ihn zumindest soweit, ein engmaschiges Lenken und Monitoring einzubauen. Das festigt den etwas paradoxen Eindruck, dass es hier vorrangig darum geht, die Umsetzung des Unterrichtsplans nicht zu gefährden, und dass die „Lernaktivitäten“ der Schüler vorrangig diesem Ziel zu dienen haben (356–358). So sehr sich T aufgrund des Schülerkonzepts eigentlich eine andere Abfolge von Arbeitsschritten in der Klasse wünschen würde, sich aber letztlich dem Unterrichtsplan der anderen LiV anschließt und diesen Plan lediglich verschärft, so begeistert ist er auf der anderen Seite von der Idee, den Unterricht mit der Fallschilderung zu beginnen. T wertet das als große didaktische Erfindung auf und benennt sie als „Gelenkstelle“. Die Fallschilderung (Gelenkstelle) übernimmt für ihn eine multiple Funktion: Auf der einen Seite sollen so für die Schüler zentrale inhaltliche Einsichten und Zusammenhänge ermöglicht werden. Auf der anderen Seite verschränkt die (fiktive) Fallsituation aus seiner Sicht den aktuell geplanten Unterricht mit vorangegangenen Unterrichten. Dadurch wird ein Rückgriff auf frühere Fallschilderungen möglich, was der neuen Fallkonstruktion scheinbar Authentizität verleiht und ihr zudem ein Personal (Svenni und Joe) beschafft, zu dem die Schüler angeblich eine ‚positive Beziehung‘ gebildet haben, so dass sie nun bereit sein werden, eigentlich für sie uninteressante Inhalte zu bearbeiten – nur um diesem Fall-Personal Ratschläge geben zu können. Das sind sehr weitreichende Erwartungen und sie werden von T wie eine sichere Ereignisfolge behandelt. Die Anlage der Fallkonstruktion und ihre Ausgestaltung werden von ihm (und den anderen LiV) aber keineswegs fallstudiendidaktisch geprüft und man könnte gute Gründe dafür anführen, dass die Erwartungen eher unrealistisch sind. T prüft die Fallkonstruktion aber nicht nur nicht kritisch, er verhält sich zu dem vorgeschlagenen Konstrukt geradezu distanzlos-begeistert. Es wirkt, als sei es so etwas wie der rettende Einfall in der Not, der dann gefeiert wird.

Mit Fallschilderung und ihrer Ausrichtung übernimmt T zugleich die darin angelegte stoffliche Route. Die übernommene inhaltliche Vorstrukturierung wird von ihm strukturell nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt. Sie behandelt den fachinhaltlichen Gegenstand abbilddidaktisch und reduktionistisch. Anstrengungen, die eine Erweiterung der inhaltlichen Substanz oder die Veränderung von Darbietungsform und Strukturierung betreffen, lassen sich nicht nachweisen. Immer wenn T auf die Thematisierungen zu sprechen kommt, scheinen diese implizit als unverrückbar angenommen

zu werden. Möglicherweise betrachtet T die Beschäftigung damit auch als vergebliche Liebesmüh, weil das ganze Unterrichtskonzept ohnehin auf der Prämisse beruht, dass es zwischen ‚diesen Schülern‘ und dem Gegenstand (egal, wie er aufbereitet ist) zu keiner intrinsisch motivierten Berührung kommen kann. Das Konzept beruht auf der Annahme, dass eine Berührung über die fallbasierte Inszenierung gelingt: Eine außerfachliche Betroffenheit motiviert annahmegemäß zur Beschäftigung mit fachinhaltlichen Informationen.

Interessanterweise lassen sich bei T eine erhebliche Anzahl dissonanter Kognitionen identifizieren. Sie lassen sich nicht direkt am vorgesehenen Unterrichtsplan festmachen, sondern mehr an den Bedingungen, die zu diesem Plan ‚zu zwingen‘ scheinen. Sobald T sich argumentativ vom konkreten Plan etwas ablöst, werden anspruchsvolle Zielsetzungen formuliert, besondere Lehr-Lern-Konstellationen angesprochen und vor allem Einsichten bei den Schülern angestrebt, die mit der aktuellen Handlungssituation und Handlungsplanung wenig gemein haben. Sobald doch Verbindungen dazu hergestellt werden – etwa zwischen den hier verbalisierten Lehr-Lern-Begriffen und dem unterrichtlichen Handlungsschema – dann wird ein sehr hohen Arbeitsaufwand geltend gemacht, um so etwas umzusetzen (818–819; 827–831; 840; 846–849). Auffällig ist also vor allem, dass die angestrebten Lehr-Lern-Begriffe sehr weit vom erstellten Unterrichtsplan weggestreckt werden (378–385; 549–572; 727–729; 735–747).

All dies mündet teils in destruktiven Emotionen und ruft teils trotziger Feststellungen hervor, wie die, dass der Unterrichtsplan für diese Schülergruppe nicht anders konzipierbar sei (472–474). Und es gibt einen Schutzwall von Rechtfertigungen. So relativiert T die geplante Unterrichtsstunde mit Blick auf die eigenen Ansprüche, indem die eigene Verantwortlichkeit reduziert und die Bedeutsamkeit dieser „Firlanz-Stunde“ (830) abgewertet wird (827–833). Auch der allgemeine Zeitdruck wird angeführt. Aber: Wegen des als sehr hoch empfundenen Zeitdrucks scheint die eigene Unterrichtsplanung von der hier analysierten nicht wesentlich abzuweichen: „Ich versuche anders zu planen zu Hause, aber es gelingt wenig! Unbefriedigend die Situation.“ (628–629 sowie 635–638).

Der Prozess, wie T Unterrichtsstunden plant, kann seinen Ausführungen nur sehr unvollkommen entnommen werden, weil der Plan für die kommende Stunde von A stammt. Seine Argumente zielen entweder darauf, sich von bestimmten Entscheidungen zu distanzieren; er akzeptiert den Gesamtplan eigentlich nur, weil er die entgegenstehenden Erwartungen der betreuenden Lehrenden und der anderen LiV kennt. Da wo T dem Plan zustimmt oder Modifikationen erreicht, werden im Kern Begründungen vorgetragen.

Zu A)

Die von A zusätzlich gewonnenen Informationen sind weitgehend überraschungsfrei. Da A die Unterrichtsstunde maßgeblich konzipiert hat, sind naturgemäß keine kritischen Kommentierungen zur Anlage des Unterrichtsplans zu erwarten. A ist mit dem Plan mehr oder weniger zufrieden. Da der Plan für den außenstehenden Betrachter alles andere als unproblematisch ist – in seinen Bestandteilen, Implikationen, Prämissen und Begründungen – muss man erwarten, dass sich diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung auch in den Äußerungen von A niederschlägt. Tatsächlich wirken die Äußerungen viel umstandsloser als die der anderen LiV.

Das beginnt bereits damit, dass A die Schüler generalisiert als BF-Klasse kennzeichnet. Das ist etikettierend gemeint und scheint bereits die gesamte Diagnostik zu enthalten. Ausgehend von diesem Fixpunkt wird nun eine Abfolge von Verknüpfungen ‚abgespult‘, die Schritt für Schritt verschiedene Planungselemente miteinander verbindet. Mit dem Etikett der BF-Klasse sind offenbar Konnotationen verbunden, die eine Unterrichtsinszenierung zur Folge haben, die sich vor allem durch engmaschiges und kleinschrittiges Vorgehen auszeichnet. A scheint der BF-Klasse pauschal ein sehr geringes kognitives Niveau zuzuschreiben, was in einem nächsten Verknüpfungsschritt das Urteil provoziert, dass in der Schülergruppe höchstens reproduzierende Lernaktivitäten möglich sind. Ablesbar ist dies unter anderem auch an der Auffassung, dass der mechanische Transfer von reproduzierenden inhaltlichen Informationen nennenswerte Lerneffekte hervorruft. Und diese Art der Verknüpfung setzt sich fort bei der Konkretisierung des inhaltlichen Konzepts und zeigt sich zum Beispiel darin, dass der Textumfang von Arbeitsblättern und die Informationsmenge zum Inhalt (ohne weitere diagnostische Kenntnisse) stark eingeschränkt werden. Die Einschränkungen werden auf die Differenzierung in der Darstellung ausgedehnt und fragmentieren inhaltlich Zusammengehöriges. Der Umgang mit den Inhalten selbst scheint bei A nicht einzig vom Schülerkonzept abgeleitet, aber Schülerkonzept und Inhaltskonzept ‚harmonisieren‘ in ihren fragwürdigen Prämissen und stützen sich gegenseitig. Das verbindende Glied ist das des Reduktionistischen. Da die Auslegung des Schülerkonzepts für A Reduktionen der Inhalte, Informationen, Arbeitsblätter usw. zu implizieren scheint, liegt es für A gar nicht nahe, sich zuvor ausholend mit den Inhalten zu beschäftigen. Sie liegen ja in einer reduzierten (damit allerdings thematisch bereits speziellen) Form bereits als Schulbuchtexte vor, die man aufgreifen und nun einfach noch weiter vereinfachen kann. Das wird von A so nicht expliziert. Aber es lassen sich bei A ohnehin keine Auswahlkognitionen und auch keine Begründungskognitionen identifizieren. Einzig das Erfordernis zur Einschränkung von Inhalten wird mit Blick auf das kategoriale Schülerkonzept „BF-Klasse“ verbalisiert.

Diese aus Schülerkonzept und Inhaltskonzept gespeiste didaktische Abwärtsspirale würde in eine unbeherrschbare, destruktive Unterrichtssituation einmünden, wenn nicht ein Ansatzpunkt gefunden würde, die Schüler zur Duldung oder gar Mitarbeit

zu gewinnen. Es muss etwas geben, das bedeutend genug ist, sie dafür zu motivieren. Es könnten das die LiV selber sein, die durch ihr Auftreten und ihre Persönlichkeit für die Schüler interessant sind. Es könnten die Beziehungen zwischen LiV und Schülern sein, die von den Schülern als wertvoll erachtet werden. Beides kann man aufgrund der Schülerkonzepte der LiV ausschließen, die jeweils Beziehungsstörungen und Mangel an Wertschätzung offenlegen, was gewöhnlich reziprok gilt.

Es könnten auch die Inhalte sein, die von Schülern als bedeutsam empfunden werden. Das glaubt auch A nicht. Im Unterrichtsplan übernimmt die Fallschilderung die bedeutsamkeitsstiftende Funktion. Hierbei werden zwei Bezugsebenen sichtbar. Eine Ebene scheint die Bedeutsamkeit der Thematisierung für die Lebenswelt der Schüler zu sein („Praxisbezug“), diese wird als eher nicht betroffen beschrieben, was aber zugleich auf diese spezifische, als unabänderlich wahrgenommene Thematisierung zurückgeführt wird: „Das ist halt schwierig bei dem Thema“ (738–739). „Es gibt andere bessere geeignetere Themen dazu, sage ich jetzt mal. Zum Beispiel hatten wir jetzt mal einen Wirtschaftskreislauf UB und da haben wir dann gesagt ‚ja die Schüler sind gerade achtzehn, die haben sich gerade ein Auto gekauft, bei VW. Und der Auszubildende arbeitet auch bei VW‘. Das ist für die näher, weil die suchen einen Ausbildungsplatz und die machen alle Führerschein. Das ist näher an den ihr Leben, als eine GmbH gründen“ (753–758). Das von A hier vorgestellte Beispiel, für Schüler das abstrakte gesamtwirtschaftliche Ordnungsschema des Wirtschaftskreislaufs durch das Beispiel eines Autokaufs „bedeutsam“ (und verständlich) zu machen, soll hier weder fachdidaktisch noch motivationstheoretisch weiter diskutiert werden. Es bestätigt aber den Eindruck, dass es A kaum Schwierigkeiten zu bereiten scheint, diffizile planerische Problemstellen mit eher schlichten „Lösungen“ und diese mit noch fragwürdigeren Begründungen zu versehen. Es gibt aber nicht nur die inhaltliche Ebene der Fallschilderung. Eine andere Ebene, von der sich A auch tatsächlich Bedeutsamkeitszuweisungen bei Schülern erhofft, beruht auf den außerfachlichen, narrativ-empathischen Bestandteilen dieser Schilderungen. Es wird angenommen, dass diese negativ etikettierten Schüler die für sie lebenspraktisch und innerhalb des Systems Schule bedeutungslose Frage, unter Rechtsformen zu wählen, bedeutsam finden, weil fiktive Personen in fiktiven Situationen, die lediglich skizziert sind, in der Fallschilderung vor diese Frage gestellt werden. Und es wird für wahrscheinlich gehalten, dass sie sich dazu mit den bedeutungsarm dargebotenen Informationen auseinandersetzen. In der Vorstellung von A wird die Fallsituation gerade dazu eingesetzt: „Die leitet ja auch noch ein, auf diesen GmbH-Text. Die beschreibt ja nur mal das Außen-herum, das warum die sich überhaupt mit einer GmbH auseinandersetzen sollen. Es muss ja für die einen Sinn machen ‚warum muss ich mich jetzt hier im Unterricht wissen, was eine GmbH ist?!‘. Also, sie müssen das eben wissen, um dem Svenni und dem Joe einen Rat geben zu können“ (398–402).

Die Absicht, Schüler zu motivieren, wird von A demnach mit der Machart der Fallschilderung verknüpft, genauer: mit der Auswahl der außerfachlichen Zutaten. Im vorliegenden Fall ist daran zweierlei auffällig:

Zum einen erstaunt es erneut, für wie primitiv strukturiert A die Schüler hält, wenn sie davon ausgeht, die Geschichte habe die Qualität, die Schüler emotional anzusprechen – oder vorsichtiger: Wie wenig A zu prüfen scheint, ob die eigenen Vermutungen zutreffen. Die Einschätzung der Schüler wiederholt sich implizit, wenn über die Vorzüge des induktiven Vorgehens gesprochen wird. „Das andere (induktive Vorgehen, J. P.) ist als Einstieg einfach besser, um sie geistig zu greifen“ (329–330).

Zum anderen soll die Fallschilderung den Anspruch erfüllen, Schülern ein Problem zu bereiten. Der Begriff des Problems ist aber nicht anschlussfähig an die kognitionspsychologischen Konzepte, sondern ist eher alltagssprachlich eingefärbt. Ein kognitionspsychologisch fundierter Problembeffriff würde auch zu weiteren Planungsproblemen führen. Mit Problemen scheinen bei A lediglich Entscheidungen gemeint zu sein, die bei transparenter und reduktionistischer Informationslage getroffen werden sollen.

Die Auskünfte von A sind unter dem Gesichtspunkt des Planungsvorgehens aufschlussreich, weil A die Schöpferin des Unterrichtsplans ist, die anderen LiV haben ihn übernommen und er wurde dann nur noch gemeinsam modifiziert. Die Auswertungen der Videografie wie auch der Interviews und stimulated recalls stützen die Einschätzung, dass A die prinzipiell sehr anspruchsvolle, komplexe und schlecht-strukturierte Problemstellung, einen Unterrichtsplan zu erstellen, in eine Serie kleiner Entscheidungen transformiert hat. Dazu mussten Ausgangspunkte festgelegt werden, von denen aus dann ‚gebaut‘ werden konnte. Als Fixpunkte, die umstandslos auch substantiell gefüllt waren, dienten A insbesondere das Schülerschema und das Inhaltskonzept. Auch der Prozess der Lehr-Lern-Aktivitäten war offenbar – zumindest formal – über die Präferenz für ein induktives Vorgehen als ein Fallbeispiel-Script eingeführt. Diese Eckpunkte waren von A dann in einer Abfolge von ‚lokalen Entscheidungen‘ zu verbinden, zu glätten, auszufüllen: Informationstexte, Fallgeschichte, Arbeitsaufträge, Zeitraster usw. übernahmen diese Funktion. Nur diese lokalen Entscheidungen wurden von den LiV untereinander dann noch verhandelt.

5.2 Auswertung Fall 2

5.2.1 Beschreibung des Planungsverlaufes

5.2.1.1 Kurzbeschreibung des Plans der Unterrichtsstunde

An der Planung sind die drei LiV O, P und Q beteiligt. Vorbereitet wird der Unterricht für eine einjährige Berufsfachschul-Klasse. In der Stunde soll der Gegenstand „Personalbeschaffung“ behandelt werden. In der vorangegangenen Stunde hatten die Schüler bereits ein fiktives Unternehmen gegründet. Daraus sollten weitere Fragestellungen abgeleitet und unterrichtlich behandelt werden. Der endgültige Plan für die kommende Stunde sieht Folgendes vor: Die Idee, an der fiktiv gegründeten Unternehmung weiterzuarbeiten, wird widerstrebend aufgegeben. In einer Eingangsphase sollen die Schüler das neue Thema ‚Personalbeschaffung‘ kennenlernen. Dazu sollen sie ein Kreuzworträtsel lösen und über das Lösungswort dann das Thema erkennen. Für den Hauptteil des Unterrichts sind Rollenspiele vorgesehen, in denen jeweils Einstellungsgespräche durchgespielt werden. Das soll in Gruppenarbeit vorbereitet werden. Dazu erhalten die Schüler Rollenkarten mit detaillierten Vorgaben. Die gespielten Szenen sollen dann anhand vier unterschiedlicher Aspekte (Mimik, Gestik, Verhalten, Körpersprache) ‚analysiert‘ werden. Es folgt ein Schlussteil. Eine besondere inhaltliche Auswertung ist nicht vorgesehen. Es ist angestrebt, eher Gefallensäußerungen zu erhalten.

5.2.1.2 Chronologie des Planungsprozesses

Die Planungen der LiV O, P und Q, die in einer gemeinsamen Sitzung stattfanden, wurden videografiert. Der Videomitschnitt wird nachstehend auf der Ebene des faktisch und explizit Ausgesprochenen ausgewertet. Dazu sind wortgenaue Transkriptionen erstellt worden. Anhand dieses Materials soll versucht werden, die innere „Logik“ des Planungsprozesses herauszuarbeiten.

Unterrichtliche und planerische Zielsetzungen

Die Entwicklung des Unterrichtsplans nimmt seinen Ausgang bei einer Diskussion über die Ermöglichung von Freiheitsgraden bei der Erarbeitung des Gegenstandes Personalbeschaffung, hierbei wird insbesondere der Aspekt der Schülerbedürfnisse zum Mittelpunkt der Planung (1–4; 34–39). Am Rande dieser Diskussion wird durch P das

Bedürfnis einer „Ergebnissicherung“ verbalisiert, damit die Schüler „in ihrer Mappe wieder was haben“ (45), und durch O das einer „Gefallensrückmeldung“ am Ende der geplanten Unterrichtsreihe: „Ich persönlich würde gerne noch ein Feedback haben wollen“ (56).

Noch in Verbindung mit diesen Gesichtspunkten diskutieren die LiV bereits auf einer konkreteren Ebene erste Handlungsalternativen. Dabei fällt insbesondere auf, dass ziemlich umstandslos die thematische Auslegung des Gegenstandes durch die LiV vorgenommen und vorgegeben wird (81–85). Weiterhin ist auffällig, dass thematische Varianten unmittelbar mit einer Inszenierungsform zusammengedacht sind.

Bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt diskutieren die LiV hierbei, ausgelöst durch eine Phase der Entscheidungsunsicherheit, einige Problemstellen. Diese Problemstellen könnten als Kristallisationspunkte unterschiedlicher Unterrichtsparadigmen genutzt werden. Aber die Gestaltung dieses Unterrichts erfährt in dieser Situation – unter programmatischer Beibehaltung des eingangs verbalisierten Konstruktionsprinzips ‚Schülern Freiheitsgrade ermöglichen‘ – bereits eine wortwörtlich erste zwanghafte, „rahmende“ Festlegung: Sie betrifft beides, Unterrichtsplanung wie Unterrichtsgestaltung (88–95 sowie 517 ff.). Ohne Bezug auf irgendwelche inhaltlichen Aspekte erfolgt dabei durch Q der Vorschlag, sich vier oder mehr „Lernsituationen“ rauszusuchen (97). Es scheint hiermit vorläufig die grobe Suchrichtung für den weiteren Planungsprozess festgelegt zu sein. Diese Diskussion wird aber sehr plötzlich aufgrund der Einführung eines anderen Planungselements abgebrochen.

Der „Einstieg“

O erwägt, zunächst eine Phase zu entwickeln, die sie als „Einstieg“ bezeichnet. Hierbei wird durch P ein aus dem Internet heruntergeladener Vorschlag gemacht, der eine fingierte Fallsituation zum Thema Personalbeschaffung enthält. Die Suche nach geeignetem Personal bildet dabei den Mittelpunkt der angestrebten Schüleraktivitäten, sie sollen fiktiv Personalbeschaffungsmaßnahmen einleiten und vorschlagen. Weil dieser Vorschlag den LiV aber nicht anschlussfähig an die Unterrichtsinszenierung der vorangegangenen Stunde¹³⁵ scheint und deshalb in erheblichem Ausmaß stören würde, wird er einvernehmlich abgelehnt, obwohl er sich mit dem verbalisierten Konstruktionsprinzip ‚Schülern Freiheitsgrade ermöglichen‘ (das „Sollen und Wollen“) zur Deckung bringen lässt: „Eine Einstiegssituation schaffen und die dann einfach machen lassen.“ (106–107). Ein zweiter durch O aus einem Schulbuch zitierter Vorschlag wird ebenfalls abgelehnt. Hierbei sollten Schüler selbst eine Stellenanzeige im Internet erstellen.

¹³⁵ Hierbei wurde eine Unternehmensgründung durch die Schüler vorgenommen, auf deren Grundlage weitere Inhalte thematisiert werden sollten. Die Einstellung neuen Personals würden die Schüler, so die Annahme, aufgrund des bereits vorhandenen Personalbestandes für überflüssig erachten.

Ursache der Ablehnung ist in diesem Falle aber die Perspektive dieser Handlungsalternative, womit die (negativ beurteilte) Bedeutsamkeit dieser Art der Thematisierung für die Schüler gemeint ist. Ergänzend wird auch hier wieder das Prinzip ‚Schülern Freiheitsgrade ermöglichen‘, also „das Wollen“, positiv konnotiert.

Die LiV stoßen in dieser Phase immer wieder auf einen inneren Widerspruch in ihren Vorschlägen, der aus einer als zu intensiv (oder trotz der Kaschierung als willkürlich) wahrgenommenen Lehrersteuerung resultiert (132–151). Das ‚Ermöglichen von Freiheitsgraden‘ wird durch O in eine ironische Verbindung zur Unverbindlichkeit von Lernangeboten gebracht, daher schlussfolgert O: „sollen wir sagen, macht was ihr wollt?“ (141–142). P berichtet dazu über unterschiedliche Unterrichtssinszenierungen und man einigt man sich dann auf „ein Mittelding“ (149) bei der Unterrichtsgestaltung. Die LiV nehmen im unmittelbaren Anschluss daran ihre Bemühungen wieder auf, den „Einstieg“ zu gestalten (154 ff.).

Daran anschließend leitet Q den Versuch ein, Berührungspunkte zwischen Schülern und dem Gegenstand der Personalbeschaffung zu finden, wobei der Gegenstand bereits als Notwendigkeit neuen Personals“ für die von den Schülern fiktiv gegründeten Unternehmen gemeint scheint. Es scheint, als wäre die primäre Intention hierbei, einen Anlass zu finden, der die Auseinandersetzung der Schüler mit dem vorgesehenen Inhalt „Personalbeschaffung“ unumgänglich macht. Es schließt sich eine kurze Phase an, bei der ohne erkennbare Reflexionen zahlreiche Handlungsvarianten spontan erwogen werden, die als „anderweitig kreative Unterrichtseinstiege“ (190–191) angesehen werden. Sie werden verworfen, weil sie bereits wiederholt Verwendung fanden. Abermals bemüht sich dann Q einen inhaltlichen Ankerpunkt zu finden. Auch dieser Vorschlag wird schnell wieder verworfen, weil er Störpotential bezüglich der fingierten Unternehmensgründung enthält (165–179). Anstelle dessen unterbreitet O einen „spielerischen“ Vorschlag (Kreuzworträtsel), der fortan die Suchrichtung der LiV in dieser Planungsphase vorstrukturiert (180 ff.). Spaß, Motivation und eine „lockere“, einladende Unterrichtsatmosphäre scheinen nun die bestimmenden Gestaltungskriterien zu sein: Es geht darum, die Schüler „psychologisch zu umwickeln“ (179; 183–188; 233–237; 251). Ziel jener Bemühungen ist die wortwörtliche Nennung des Terms des Gegenstandes: „nur dass da halt Personalbeschaffung entspringt, das Wort“ (230). Dieses horizontal zu bildende Wort wird dabei aus einer Vielzahl von vertikal anzuordnenden Termen (244; 257) zusammengestellt, denen Berührungspunkte zur Lebenswelt der Schüler attestiert werden: „Dann holen wir sie da ab, wo sie sind.“ (210–220). Unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Zeit (225–229) und vermuteter Eigenschaften der Schülergruppe (241–246; 251–259) wird das Rätsel relativ banal ausgestaltet (223–230; 258–259). Für diese einleitende Phase des Unterrichts plant man letztlich „so fünfzehn Minuten“ (263) ein und leitet über zur Auseinandersetzung der Schüler mit den Inhalten.

Hinführung zum Hauptteil

Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Frage, wie die Schüler vom Ergebnis des Kreuzworträtsels dahin geführt werden können, sich mit dem bezeichneten Stoff auseinanderzusetzen (265–268). Das wird als Legitimationsproblem gegenüber den Schülern empfunden und gedanklich auch so bearbeitet, obwohl bis zu diesem Zeitpunkt die Auswahl der zu thematisierenden Aspekte noch nicht einmal diskutiert ist (275–280). Erst im weiteren Verlauf wird erstmals sehr kurz und ohne weitere Folgen über denkbare thematisierbare Alternativen – „Was ist eigentlich groß Inhalt von Personalbeschaffung?“ (281–282) – gesprochen (278–283). Hierbei entsteht der Eindruck, die LiV hätten bereits zu dieser frühen Phase eine bestimmte Art und Weise des unterrichtlichen Vorgehens im Kopf (287–290). Diese Phase wird dann vorerst abgeschlossen: O: „Also ich würde jetzt schon sagen, dass wir jetzt auf Personalbeschaffung, (Zustimmung durch Q) einfach diese vier Bereiche, vier Themen und legen die hin ganz offen und jede Gruppe darf sich dann nehmen, was sie möchte, oder?!“ (297–300). Das Problem der Überleitung bleibt aber weiter bestehen, O: „Wir müssen das jetzt nur irgendwie formulieren. ‚Unser heutiges Thema‘?“ (305–306) und man verlagert unverrichteter Dinge den Planungsschwerpunkt auf die Festlegung der Thematisierungen.

Hauptteil

Es entsteht ein intensiver Suchprozess, in dem die zu thematisierenden Aspekte am Gegenstand Personalbeschaffung gefunden und ausgewählt werden sollen. Der Prozess wird von einer Vielzahl von Überlegungen begleitet. Schließlich einigt man sich darauf, nur eine einzige thematische Auslegung herauszugreifen, die des Vorstellungsgesprächs. Und für dieses Thema steht auch sofort die Inszenierungsform: Es soll ein Rollenspiel durchgeführt werden. Dazu sollen sog. Rollenkärtchen konstruiert werden. Diese beinhalten detaillierte Instruktionen, wie die Rolle auszugestalten ist.

Die Diskussion geht aber zunächst weiter und behandelt Alternativen. Es wird erneut überlegt, mehrere Themenstellungen bearbeiten zu lassen (328), von denen zwei festzustehen scheinen, und O regt die „methodische“ Variante des Stationenlernens an (330), ohne dass die dahinter stehenden Gründe ersichtlich werden. Auffällig ist dabei vor allem, dass stillschweigend und permanent von vier thematischen Auslegungen ausgegangen wird, ohne dass die vier bislang überhaupt artikuliert wurden. Bis zu diesem Zeitpunkt sind es lediglich zwei bzw. drei (339). Auffällig ist auch, dass die Art und Weise der Inszenierung stets sehr eng und unmittelbar mit der Art und Weise verbunden ist, wie auf den Inhaltsbereich geblickt wird (343–345): Es wirkt, als gäbe es zwischen Methoden und Inhalten eine natürliche Wahlverwandtschaft. „Q: „Ich

glaube, da gibt's einfach keine Alternative, oder?!" (345). Auch hier drängt sich zudem der Eindruck auf, dass die LiV bei der Nennung von Inhalten bereits eine oder wenige Thematisierungen im Hinterkopf haben.

Die Auswahlvorschläge zu unterschiedlichen Themen werden mit wechselnder Intensität entweder auf alltagsweltliche Ankerpunkte oder aber auf die fingierte Unternehmensgründung bezogen (359–365; 419–421; 449–452; 454ff.). Diese Dualität der Bezugspunkte sorgt im Verlaufe der Gestaltung des Hauptteils für erhebliche Irritationen. Denn immer wieder wird primär über Handlungsalternativen diskutiert, bei denen die beobachtbaren Schüleraktivitäten jeweils mit einer einzigen Thematisierung beinahe untrennbare verknüpft sind (u. a. 370–373). Zielsetzung bleibt aber zunächst, trotz zunehmender Ratlosigkeit (373; 377; 382), weiterhin vier geeignete Thematisierungen zu identifizieren (375–377; 469; 483).

Für die Ratlosigkeit scheinen auch Impulse des gemeinsamen Ausbilders verantwortlich zu sein. Die Impulse zielten offenbar darauf, die bislang wenig schülerorientierte Haltung der LiV zu „irritieren“. So werden nun alle Handlungsmöglichkeiten, die die LiV vorlegen, daraufhin geprüft, ob sie den Ansprüchen des Ausbilders genügen werden, und danach in der Regel verworfen. Zentrum dieser Irritationen bildet die eingangs skizzierte Diskussion um das Ausmaß der Unterrichtsvorstrukturierung und -steuerung durch die Lehrkraft (323 ff.; 401). Die Stagnation im Planungsprozess ermutigt O aber von neuem, lehrendenzentrierte Vorgehensweisen zu rechtfertigen. Die Rechtfertigung stützt sich auf das Argument, man habe es mit einer schwachen Schülergruppe zu tun (407–415; 470–474).

Das erfolglose Suchen weiterer geeigneter Thematisierungen mündet in der Erinnerung der eigenen Schülerzeit. Das führt dazu, dass Aspekte angesprochen werden (Verhalten, Körpersprache, Mimik, Gestik usw.), die später das Kerngerüst für den Unterrichtsinhalt liefern. Zunächst werden diese Überlegungen aufgrund der Ausbilderirritation aber verworfen (485–488), doch O wiederholt in einer rechtfertigenden Diskussion (490–497) seinen Vorschlag erfolgreich, sich thematisch auf das Einstellungsgespräch festzulegen (496). Dieser Festlegung folgt auf dem Fuße der Vorschlag, die Inszenierung als Rollenspiel auszugestalten, was mit einer Vielzahl positiver Konnotationen einhergeht (526–529; 537–539; 581) und zur Ablehnung der anderen bisher diskutierten Handlungsalternativen führt (523–532), was mit befürchteten Schülerreaktionen und hohen Zeitbedarfen begründet wird (533–536). Es wird nachfolgend über die Vorzüge einer gemischten, durch Schüler ausgewählten Zusammensetzung der Gruppenarbeiten diskutiert (558–573). Die Ausgestaltung des Rollenspiels zielt im Kern darauf ab, dass Schüler unter den vier Aspekten „Körperhaltung, Gestik, Mimik, Verhalten“ beurteilen, wie die Rollenspieler im Einstellungsgespräch agieren (714–725). Die Analyseaufträge werden schnell zu umgangssprachlichen Fragen verwässert, weil die LiV so das als niedrig eingeschätzte Leistungsvermögens berücksichtigen wollen.

Die Phase der Gestaltung der Rollenkarten nimmt einen erheblichen Teil der Planungszeit in Anspruch, ist fortwährend durch positive Konnotationen gefärbt (591–594).

Die wesentlichen Bearbeitungsschwerpunkte liegen in der Ausgestaltung der Personalleiterrolle (600–603; 608; 616ff.; 684–688; 865–873). Hierbei stellt sich auch die Frage, ob Schüler oder die LiV diese Rollen übernehmen. Eine Entscheidung wird wieder durch widersprüchliche Beurteilungsmaßstäbe erschwert: Die LiV setzen das Postulat, Schülerfreiheitsgrade zu ermöglichen, in Konkurrenz zu inhaltlichen Intentionen. Darin eingebettet werden Fragen entworfen, die einen Dialog zwischen Personalchef und Bewerber initiieren sollen (621–625; 689–699).

Die LiV versuchen dann intensiv in einem zweiten Schritt die Charakteristik herauszuarbeiten, die ein Vorstellungsgespräch im Idealfall annehmen müsste (595–600; 874–883). Dieser ideale Ablauf wird in besonderem Maße vorstrukturiert.

Ein dritter bedeutsamer Aspekt in der Planung gilt zu guter Letzt der Aufteilung und Zuweisung sinnvoller Tätigkeiten im Rahmen der Gruppenarbeit (609–612; 624–625). Dabei werden Rollen für Regisseure und Rollen für Akteure entworfen. Die Regisseure übernehmen die Inszenierung des Rollenspiels (653–663; 672–675; 727–731). Bei dem Bemühen der LiV, die Rollenkarten anzufertigen, treten Fragen auf, wie diese nun im Einzelnen ausgestaltet werden sollten. Dieser Aspekt wird aber (wohl wegen der vorausgesehenen Schwierigkeit) ausgelagert und erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen.

In dieser Planungsphase wird wiederkehrend das Problem aufgeworfen, ob das geplante Vorgehen eine Betroffenheit bei den Schülern erzeugen könne. Den LiV ist nicht ganz klar, wie am besten eine bedeutsame Beziehung zwischen den Schülern und der Thematisierung hergestellt werden sollte (625–629; 666 ff). Unbehagen und Störimpulse gehen auch weiterhin davon aus, dass kein Anschluss an die unterrichtlich vorgängige Inszenierung des fingierten Unternehmens hergestellt werden konnte. Zudem werden auch immer wieder Zweifel am Gehalt des Rollenspiels geäußert. Diese Überlegungen führen in der Regel dazu, die Rollenkarten zunehmend mit (lenkenden) Vorgaben zu versehen (647–653).

Diffuser Übergang zum Schlussteil des Unterrichts

All diese Planungsaktivitäten fließen nicht klar trennbar in die Gestaltung des Schlussteils der Unterrichtsstunde ein. Dabei legen die LiV die „Auswertungsphase“ des Rollenspiels sehr ungewöhnlich an: Es geht den LiV nicht um die Klärung inhaltlicher Aspekte, der Austausch zielt vielmehr auf die sozioemotionale Ebene (720–725; 741–745). Im Zentrum stehen hierbei Gefallensfragen und unkonkrete Lernerfolgsfragen (753–757). Vor diesem Hintergrund rethematisieren die LiV nochmals die Legitimation des Stoffes gegenüber den Schülern (769–784), die Art und Weise der Bedeutsamkeitsstiftung

(777–784; 786–796), das Ausmaß der Steuerung durch die Planung (802–813; 827–833 sowie 838–873). Diese wiederholenden Diskussionen münden schlussendlich in der positiv attributierenden Übereinstimmung und Festlegung des Unterrichtsplans: „O: „Aber steht das jetzt so? (Zustimmung durch die weiteren LiV) Ja, ich finde es auch gut. [...] Der Sinn (betont) liegt [...] darin, dass sie es einfach (klingt so selbstverständlich, nahezu zwangsläufig, J. P.) brauchen später im Berufsleben, es berührt sie selber. Das ist der Sinn eigentlich finde ich von der ganzen Sache, die wir da mit ihnen machen. [...] Und ich sage es mal so, ich finde es eigentlich nicht schlecht, wenn man so was schon mal in der Schule ausprobiert kann, als wenn man ganz, gehst zu einem Gespräch hin und hast so was noch nie gemacht.“ (900–906 sowie vgl. 891–894).

5.2.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde

5.2.2.1 Analyse des Videos zum Planungsprozess

Dieser Fall handelt insbesondere davon, wie LiV aufgrund extern ausgelöster kognitiver Impulse (Rückmeldungen) durch das Ausbildungspersonal getroffene und reversible Planungsentscheidungen interpretieren sowie bewerten. Durch diese Rückmeldungen scheint in erster Linie eine Unterrichtsplanung in den Vordergrund gerückt zu werden, die sich primär am lernenden Subjekt orientiert. Damit verbinden die LiV Begrifflichkeiten wie Selbststeuerung, Betroffenheit, Transparenz und Offenheit. Die Intention, die die gesamte Unterrichtsplanung (zumindest programmatisch) durchzieht, besteht demzufolge darin, einen Ablauf zu erstellen, der sich vom „Sollen“ der Schüler weg, hin zum „Wollen“ ausrichtet. Dies erscheint den LiV als sehr anspruchsvolles, komplexes Problem – und oftmals scheint es ihnen als nicht zu bewältigen bzw. als nicht realisierbar.

Die Rückmeldungen des Ausbildungspersonals können im Rahmen der hier dokumentierten Unterrichtsplanung in der deutlichen Mehrheit als „die LiV irritierend“ beschrieben werden, sie „störten“ Abwägungen über Planungsentscheidungen und mögliche Verlaufsmuster ein ums andere Mal. Daneben nutzen die LiV aber auch subjektive Planungskriterien, die von denen abweichen, die die Ausbilder hervorheben und diesen auf den ersten Blick auch nicht zu widersprechen scheinen. Dabei dürfen diese LiV wohl auch nicht als bloße Weisungsempfänger verstanden werden, die ohne Berücksichtigung individueller Motive fremdgesteuert Unterricht planen. Sie wägen planerische Entscheidungen sowohl mit Blick auf ausbildungsinitiierte sowie auf ihre eigenen Vorstellungen hin ab und beurteilen dann, welche Handlungsalternative warum die angemessenere ist. Unterrichtsplanung ist so in einen Rahmen gestellt, in dem planerische Situationen spezifisch interpretiert und bewertet werden. Vor

diesem Hintergrund scheint Unterrichtsplanung hier in erster Linie darin zu bestehen, unterschiedliche Schemata (Bedeutungskonstruktionen) möglichst stimmig übereinanderzulegen und in Übereinstimmung mit der spezifischen Unterrichtssituation zu platzieren. Die LiV empfinden offensichtlich deutlich, dass mit einer derartig ausgerichteten Unterrichtsplanung erhebliche Schwierigkeiten einhergehen. Dabei unternehmen sie alles in ihrer Kraft Stehende, um auch die angestoßenen kognitiven Irritationen in ihre Unterrichtsplanung zu integrieren. Es kommt dabei zu Situationen, dass aus Sicht der LiV bestimmte Handlungsalternativen zwar zu den Kriterien zu passen scheinen, die die Ausbilder angeregt haben, dass sie aber finden, dass sie nicht realisierbar sind oder nicht passen. In diesen Fällen versuchen die LiV Wege zu finden, jenen Kriterien zu folgen, die in der Gruppe vertreten werden und „irgendwie“ noch mit den Ausbilderimpulsen verknüpfbar scheinen. Diese LiV sehen sich also zunächst einmal vor die Aufgabe gestellt, einen Unterrichtsplan zu erstellen, der Schülern Freiheitsgrade ermöglicht, der für Schüler bedeutsame Sachverhalte thematisiert, der beobachtbare Schüleraktivitäten beinhaltet und der Gefallen, Spaß sowie Motivation bei Schülern erzeugen kann. Es erweckt den Eindruck, als suchten diese LiV nach inhaltlichen und inszenierenden Handlungsmöglichkeiten, die diese vier Aspekte auf sich vereinen.

Das Ergebnis des Planungshandelns ist in diesem Fall paradox. Am Ausgangspunkt sehen die LiV ihre Aufgabe darin, eine Unterrichtsgestaltung anzustreben, die sie als subjektorientiert verstehen, und interpretieren und bewerten ihre Aktivitäten unter diesem Gesichtspunkt. Nach Planungshandlungen, die von erheblichen Störungen begleitet sind, wird am Ende ein Unterrichtsmuster gebildet, das

- a) in seiner inhaltlichen Substanz wenig fundiert ist,
- b) Schüler hauptsächlich in beobachtbare, aktionistisch anmutende Handlungen eintreten lässt,
- c) bei den Schülern insbesondere „Gefallen“ hervorrufen soll,
- d) für die Schüler kaum Freiheitsgrade bereit hält und
- e) durch die LiV sorgfältig und umfassend vorstrukturiert ist.

Es ist sehr aufschlussreich zu sehen, auf welche Art und Weise die LiV zu ihrem Ergebnis kommen. Der Handlungsplan, den sie erstellen, soll ja einerseits den subjektiven Ansprüchen der Lerner (und den Erwartungen der Ausbilder) genügen, er ist aber andererseits ganz offensichtlich in höchstem Maße widersprüchlich dazu geraten. Welche Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung werden eingebracht, verworfen, präferiert, welche

Deutungen und Bewertungen werden dabei angewendet? Offenbar beeinflussen einige Normierungen das Vorgehen der LiV in diesem Fall in besonderer Weise:

1. Lernbezogene Schülerhandlungen, die gut beobachtbar sind, sollen im Unterrichtsplan unbedingt enthalten sein (Imperativ: Schüler sollen was „machen“).
2. Curricular (oder anders) vorgegebene Gegenstände, hier „Personalbeschaffung“, sollten probeweise thematisch verengend und möglichst frühzeitig festgelegt werden. Dieser Aspekt beinhaltet auch immer die Prüfung des Bedeutungsgehaltes des Themas.
3. Unterrichtsplanung sollte sich um fortführende Inszenierungen (Bezüge, Anknüpfungspunkte herstellen) bemühen. Dies gilt sowohl für die Binnenperspektive dieser Unterrichtsstunde als auch mit Blick auf vorgängige Unterrichte. Das heißt, unterrichtliche Planungen werden immer auch mit Blick auf Vorgängiges (hier: fingierte Unternehmensgründung) entschieden und beurteilt – auch, wenn wie hier, eine Verknüpfung misslingt.
4. Planerische Entscheidungen sollten grundsätzlich geeignet sein, auf Schülerseite Gefallen und Spaß zu erzeugen. Diese Norm wird im vorliegenden Fall immer dann herangezogen, wenn eine Entscheidung bereits getroffen wurde, diese aber im Nachhinein noch weiter gefestigt werden soll. Es scheint, als schwinde diese Setzung implizit immer mit und komme insbesondere dann an die Oberfläche, wenn LiV Zweifel hegen, dass die Schüler die Aufforderungen an sie akzeptieren und dass der Plan realisiert werden kann.
5. Die Spaß-Norm wird nicht so verwendet, dass einzig ihretwegen eine Handlungsalternative abgelehnt wird.

Hört man die Planungsgespräche der LiV auf diese Normierungen hin ab, kann man thematische Cluster identifizieren. Die Cluster sind mit den Normen verbunden, allerdings mit unterschiedlicher Intensität, mit divergierender Ausdifferenzierung und in jeweils spezifischer Art und Weise.

Phasenkonzept

Die hier videografierten LiV scheinen bei der Planung von Unterricht unterschiedliche Bezugspunkte heranzuziehen und gleiche Bezugspunkte unterschiedlich zu gewichten. Damit einher geht die Beobachtung, dass der Planungsprozess in unterschiedliche Phasen gegliedert ist. Dabei orientieren sich die LiV an unterrichtlichen Sequenzierungen. Man erkennt die Sequenzen, um deren Füllung sich die LiV bemühen, daran, dass die LiV ihnen jeweils eine reflexive Metaplanungsphase vor- und nachlagern. Es werden in deutlicher Weise Sinnblöcke innerhalb des Planungsprozesses erkennbar.

Sie unterscheiden sich dadurch, dass sich in den jeweiligen Planungsabschnitten die Funktionen verändern, unter denen man das Geplante betrachtet, oder dass die Wertmaßstäbe sich verschieben. Diese Verschiebungen im Blickwinkel und in der Beurteilung ziehen Wechsel bei den Konstruktionsprinzipien nach sich. Dieser Wechsel löst in der Regel weitere Planungsprobleme aus, was bisweilen eine neue, darauf funktional ausgerichtete Planungs- und Unterrichtsphase erzeugt. Dies gilt insbesondere dort, wo unterrichtliche Überleitungen geplant werden. Es soll im Augenblick daran festgehalten werden, in diesem Zusammenhang davon zu sprechen, dass Konstruktionsprinzipien zum Einsatz kommen. Das Unstete und Inkonsequente, das sich in der Anwendung zeigt, spricht möglicherweise mehr dafür, dass die Prinzipien eher äußerliches Beiwerk in Begründungen sein könnten, die sich lediglich darauf beziehen, Entscheidungen zwischen planerisch lokalen Handlungsalternativen zu treffen. Planen als Wahl zwischen Alternativen ist eben nicht dasselbe wie Planen als Konstruktion. Das soll später nochmals aufgegriffen werden.

In einem ersten Abschnitt verbalisieren die LiV Konstruktionsprinzipien, die der gesamten Unterrichtsplanung übergeordnet werden. Hierbei bezieht man sich vor allem auf die Ausbildernormierungen und versucht, diese auf subjektiv bekannte, routinartige Vorstellungen von Unterrichtsverläufen zu beziehen.

Ein zweiter Abschnitt hat eine Phase zum Gegenstand, die als Einstieg bezeichnet wird. Die Planungszielsetzung besteht hier aus zwei unterschiedlichen Elementen. Zum einen soll ein Anker- und Ausgangspunkt für das beabsichtigte Stundenthema geschaffen werden. Realisiert wird das mit Hilfe eines Kreuzworträtsels, das die wortwörtliche Einführung des Terms „Personalbeschaffung“ übernimmt (157). Zum anderen wird in dieser Phase zusätzlich Wert darauf gelegt, Schülern Spaß und Freude zu ermöglichen (183–188). Die Spaß-und-Freude-Setzung tritt hier als ein weiteres bedeutsames Gestaltungskriterium in Erscheinung. Vor der abschließenden Entscheidungsfindung wird oftmals und wiederkehrend verbalisiert, dass es für den Unterrichtsverlauf maßgeblich ist, wie Schüler ein Angebot der LiV aufnehmen. Die Spaß-und-Freude-Regel erscheint vor diesem Hintergrund eher ein defensives Instrument, eigene Handlungspläne durchzusetzen, und weniger als ein Prinzip, dem die LiV pädagogischen Eigenwert beimessen. Auch die durch die Ausbildung angeregten Normierungen werden abschließend mit dieser Phase verknüpft und da die LiV davon ausgehen, die Ideen der Ausbilder umgesetzt zu haben, legen sie sich auf das Kreuzworträtsel fest (210–220). Inhaltliche Vernetzungen sprechen die LiV in der Anfangsphase nicht an und sie werden wohl auch bewusst nicht hergestellt. Handlungswirksam sind insbesondere subjektive Schemata. Es scheint, als hätte dieser Abschnitt zuvorderst die Aufgabe, Schüler psychologisch zu „umwickeln“ (115–116; 175–179), also über die Erzeugung von Spaß zu motivieren, und außerdem die Konstruktion eines Ankerpunktes für die nachfolgende inhaltliche Arbeit zu liefern.

Der dritte Abschnitt ist eine Phase der Übergangsgestaltung, sie entspringt aus den unterschiedlichen Intentionen des zweiten und vierten Abschnitts. Sie hat zur Aufgabe, von der zweiten Phase zur vierten überzuleiten.

Der vierte Abschnitt beschäftigt sich damit, wie die Schüler und der inhaltliche Stoff in Beziehung gebracht werden können. Erstmals verbalisieren die LiV hier inhaltliche Aspekte. Im Rahmen dieser Phase bemühen sich LiV, die Ideen der Ausbilder, so wie sie sie verstehen, in ihr Handlungsschema zu integrieren. In den Vordergrund rücken die LiV den Gesichtspunkt der Schülerorientierung, respektive das, was sie das „Ermöglichen von Freiheitsgraden“ nennen.

Die Überlegungen, wie die Auswertungsphase des Rollenspiels (und damit des Unterrichts) zu gestalten ist, werden wieder primär von subjektiven Schemata geleitet, es erfolgt ein Rückgriff auf Gefallensaspekte. Die in dieser Phase eingefügten Reflexionen zielen vor allem darauf, Bestätigungen dafür zu finden, dass die im ersten Abschnitt eingeführten Kriterien im Plan erfüllt werden konnten.

Im fünften und letzten Abschnitt der Unterrichtsplanung findet sich eine Vielzahl von Äußerungen, mit denen die LiV die unterschiedlichen Planungsschemata verschränken wollen und sich das geplante Vorgehen rückblickend als gut begründet bestätigen wollen.

Wenn man sich mit dem Verlaufsschema dieser Unterrichtsplanung beschäftigt, ist man versucht, vor allem über das zu sprechen, was dort alles nicht passiert ist, weil wir gewohnt sind anzunehmen, dass es bei Planungen passiert. Da aber vermutlich kein Mensch willentlich etwas tut, was er subjektiv für unsinnig hält, muss das Handeln, das die LiV wählen, für sie sinnvoll sein. Daher soll für den Moment weiterhin eher das betrachtet werden, was sie tun und sagen. Zu welchen Überlegungen und Erkenntnissen führt das? Zunächst einmal fällt auf, dass die LiV in den Abschnitten zwei (Einstieg) und fünf (Schlussteil) die gleichen Beurteilungsmaßstäbe verwenden und so eine gewisse Stimmigkeit herstellen. Dominanter Beurteilungsgesichtspunkt ist hierbei die Spaß-und-Freude-Setzung. Auch im Abschnitt, der als Unterrichtsauswertung bezeichnet wurde, suchen die LiV nach Gefallensrückmeldungen. Abschnitt drei und vier beinhalten (unumgänglicherweise) die Auseinandersetzung mit Inhalten. Dabei sind keine fachdidaktischen, lerntheoretischen, wissenschaftsbestimmte oder andere Gesichtspunkte herauszuhören, die den Gestaltungsprozess erkennbar organisieren. Die Beschäftigung mit den Inhalten bleibt eher flach und sprunghaft, wissenschaftliche Bezüge ließen sich im Rahmen der video-grafierten Sitzung nicht erkennen. Selbst zu der thematisch sehr engen Auslegung, über Einstellungsgespräche zu arbeiten, würde eine Vielzahl von Kommunikationsmodellen existieren. Die Frage, vor die sich die LiV gestellt sehen, wie sie nämlich den augenscheinlich zu den methodischen Optionen disharmonischen Hauptteil des Unterrichts in den Plan integriert können, beantworten sie außerfachlich. Die Schlüs-

selbstebene weisen sie offenkundig ihrer Setzung zu, offen beobachtbare Schüleraktivitäten zwingend zu ermöglichen und durchzusetzen. O: „Stellenanzeige schreiben finde ich gut und Einstellungstest spielen, finde ich auch gut (kollektive Zustimmung, J. P.) aber mit dem Arbeitsvertrag, das weiß ich immer noch nicht so ganz, was sollen die da machen? Sollen die das spielen oder was?“ (370–372). Scheinbar gehen die Erwartungen der LiV an dieser Stelle so weit, dass sie annehmen, dass Schüler über die Ausführung beobachtbarer Handlungen Gefallen am Unterricht erfahren können und idealerweise in der Auseinandersetzung mit den Inhalten Wissen erwerben, ergo lernen: „Genau, das ist eine gute Idee und sie können daraus auch noch was lernen, für später mal, wenn die sich dann mal irgendwo bewerben sollten oder so. Man muss das ein bisschen interessant (betont, J. P.) machen [...]“ (445–448). Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die LiV von einer derartigen Gestaltung des Hauptteils die Zusammenführung von Fachlichkeit und ‚Schülergefallen‘ erhoffen: „Das finden die toll“ (zustimmend durch Q kommentiert), zudem werden bereits Beobachtungsaufträge für die Mitschüler thematisiert. O: „[...] da freuen die sich auch, weil sie kreativ sein können [...] das kam gut an bei denen! [...] Das kam gut an!“. Zustimmung durch die beiden anderen LiV, Q: „Ja, lass uns das doch so machen“. O: „Ja weil das andere, es wird keiner die Stellenanzeige schreiben wollen, wahrscheinlich, Einstellungstest wahrscheinlich auch nicht“ (526–532).

Auch bei der Planung der Abschnitte zwei und fünf treten für die LiV offenbar keine Planelemente auf, die ihren Überzeugungen zuwider laufen. Sie argumentieren nicht problematisierend und der Planungsprozess gleicht in diesen Phasen einem trial and error Verfahren.

Ausbilderrückmeldungen

Ausbilder haben den LiV zu ihren letzten Stunden Rückmeldungen gegeben und die LiV sind diesen gegenüber offensichtlich aufgeschlossen. Sie akzeptieren diese Anregungen und es wird den gesamten Planungsprozess hinweg sehr deutlich, dass sie mit großen Anstrengungen versuchen, einen Unterrichtsplan zu entwickeln, der die Anregungen beherzigt.

Für die LiV bringen die Ausbildererwartungen erhebliche Planungsprobleme mit sich, weil sie die Forderungen nicht ohne weiteres mit ihren Vorstellungen von Unterrichtsabläufen und Konstruktionsprinzipien verbinden können. In auffallend vielen Fällen kommt es zu Rechtfertigungsdebatten unter den LiV, nämlich immer dann, wenn sie sich bewusst werden, dass die Ansprüche, die sich aus der Ausbildungsrückmeldung ablesen lassen, weit von ihren eigenen Situationsauslegungen entfernt sind. Sie müssen dann eine Lücke schließen – so oder so. Viele Äußerungen der LiV lassen sich als Versuch deuten, die divergenten Schemata über die Situation zu harmoni-

sieren. Über alle die Phasen hin, in denen die LiV diese Dissonanzen wahrnehmen, diskutieren und auszuräumen versuchen, kommt es zu einem bemerkenswertem Effekt: die Ausbildungsimpulse degenerieren. Das gilt jedenfalls, wenn man den Ausbilderimpulsen eine fachdidaktische Perspektive beimisst, und unterstellt, diese werden in der Ausbildung auch ernst genommen. So kommt es am Ende nicht ganz überraschend, dass die LiV die Ausbilderansprüche letztlich als erfüllt interpretieren (855–864). Damit stellt sich die Frage, wie vor allem der Aspekt der Offenheit in den Unterrichtsplan eingewoben wird. Dies schien ein zentraler Diskussionspunkt gewesen zu sein. Und an diesem Punkt wird sich vermutlich zeigen lassen, wie LiV widersprüchliche Entscheidungen scheinbar aus der Welt schaffen. Vorschläge, die gemacht werden, um Unterricht zu öffnen, erfahren durch die LiV stets eine von drei möglichen Beurteilungen. Der Vorschlag wurde als stimmig mit dem Konzept der Offenheit eingestuft oder als zu schwach ausgestaltet (zu viel Steuerung) oder als zu stark ausgeformt (zu wenig Steuerung).

Fazit: Diese LiV verstehen unter Offenheit und Schülerorientierung offenbar nicht das, was in der Tradition der „Offenen Unterrichte“, der „Alternativen Schulen“ oder des Konstruktivismus darunter verstanden wird, dass nämlich die Schüler auf Lernangebote und Lernarrangements stoßen, die es ihnen erlauben, kognitiv anregende Wege folgenreich und mehr oder weniger selbst gesteuert zu gehen. Schüleraktivitäten wirken dann konstruktiv auf Prozesse der Unterrichtsplanung zurück. Die LiV verstehen unter der „Ermöglichung von Freiheitsgraden“ offensichtlich etwas ganz Anderes und für den fest vorgeplanten Unterrichtsablauf Folgenloses: Innerhalb eines vorgegebenen „Rahmens“ werden verkapselte Leerstellen platzieren, die durch die Schüler ausgefüllt werden können: P: „[...] wir geben drei vier Sachen vor und die können sich dann aussuchen [...]“, O: „genau, dann kann jeder gucken“ (128–129). Inhaltlich sind diese Freiheitsgrade aber kaum von Bedeutung.

Störende Elemente

Die LiV versuchen ihre Norm einzuhalten, inhaltliche Thematisierungen immer mit beobachtbaren Schülerhandlungen zu verbinden. Da diese Norm die Auswahl der inhaltlichen Themen erschwert, stellen sich erhebliche Widerstände ein, offeneren Szenarien zu ermöglichen. O: „Stellenanzeige schreiben finde ich gut und Einstellungstest spielen finde ich auch gut (kollektive Zustimmung, J. P.) aber mit dem Arbeitsvertrag, das weiß ich immer noch nicht so ganz, was sollen die da machen? Sollen die das spielen oder was?“. Es herrscht Ratlosigkeit, P: „Ich weiß es nicht (zweifelnd, J. P.)“. Der Arbeitsvertrag wird nach kurzer Diskussion abgelehnt, weil er zu intensiv behandelt werden müsste. O: „[...] da hängt ein ganz schöner Rattenschwanz dran“ (370–375). Die enge und scheinbar nicht-konstruktivistische Auslegung der Norm

leitet zu Phasen über, in denen den LiV Handlungsunfähigkeit droht. O schlägt zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit vor: „Also, Stellenanzeige ausschreiben, Einstellungsgespräch spielen“. In Anknüpfung daran, Q: „Ich glaube, da gibt’s einfach keine Alternative oder?!“ (343–345). Es bestätigt sich hierbei der frühere Eindruck, dass die LiV ihre Themenvorschläge erstens nicht systematisch aus dem Gegenstand „Personalbeschaffung“ herleiten und dass sie sich zweitens zunehmend nur für solche Thematisierungen erwärmen wollen, die beobachtbare Schülerhandlungen ermöglichen (337–340; 366–368; 120–122; 84–85; 449).

Tatsächlich läuft die Planungsarbeit am Ende darauf hinaus: Denkbare Thematisierungen werden offenbar alleine deshalb ausgeschlossen, weil die LiV keine „attraktive“ Handlungsanweisung für die Schüler finden. Andere reflexive Bezüge scheinen hierbei keine bedeutsame Rolle einzunehmen (370 ff.). Die durch Ausbilder angestoßenen Irritationen werden offenbar nicht nur missverstanden und ins Aktionistische, Inhaltlich-Unverbindliche umgedeutet, sondern potentiell bedeutsame inhaltliche Fragen werden durch das Vorgehen ausgegrenzt, das Feld der Themen didaktisch unbegründet eingeschränkt.

Stimmigkeit herstellen

Eine sehr bedeutende Rolle nimmt im Planungsprozess der LiV auch eine Vorgehensweise ein, die die Handlungsfähigkeit der LiV aufrechterhält bzw. wieder herstellt. Es ist kennzeichnend für dieses Konzept, dass in ihm Vorgänge und Kalküle beschrieben werden, mit denen die LiV spezielle Entscheidungen über Handlungsalternativen rechtfertigen wollen. Dieses Vorgehen wird insbesondere in Phasen eingesetzt, in denen Ratlosigkeit von den LiV auffallend gehäuft und intensiv erlebt wird. Diese Phasen nehmen ausnahmslos auf ein anderes spezifisches Konzept Bezug, das der Ausbilderrückmeldungen. Wenn die LiV versuchen, die Impulse der Ausbilder umzusetzen, kommen sie oftmals in Situationen, die sie als unangenehm und durch negative Emotionen begleitet erleben und in denen sie das Gefühl quält, handlungsunfähig zu sein. Mit Hilfe dieser relativierenden Handlungen versuchen die LiV, die Handlungsfähigkeit wieder herzustellen. Es werden kognitive Konstruktionsprozesse eingeleitet, die eine erhebliche Reduktion der Ansprüche an den Unterrichtsplan und den Unterricht selbst zur Konsequenz haben.

Ausgangspunkt für das Lähmungsgefühl ist die Wahrnehmung, dass alle Handlungsmöglichkeiten, die man ernstlich erwägt, zwar ganz gut zu eigenen Verlaufsvorstellungen passen, dass die eigenen Vorstellungen aber eine bemerkenswerte Spreizung zu den Handlungszielen aufweisen, die die Ausbilder angeregt haben. Man kommt nun nur aus der schwierigen Lage heraus, wenn man entweder eine weitere Handlungsmöglichkeit findet, die zu den Ideen der Ausbilder passt, oder man muss die Spreizung „beseitigen“. Und diese Spreizung lässt sich nur schließen, wenn man es nun nach-

träglich rechtfertigen kann, sich über die „Ratschläge“ der Ausbilder hinwegzusetzen, oder wenn man Wege findet, die Ratschläge so zu interpretieren, dass das geplante Vorgehen nicht mehr anstößig scheint. Auch diese Phase der Umdeutungen ist durch erhebliche Entscheidungsunsicherheit kennzeichnen.

Anlass für die Wahrnehmung der Spreizung ist in allen beobachteten Fällen ein „Verstoß“ gegen das Prinzip der Schülerorientierung. Es wird dabei offensichtlich, dass keiner LiV kompatible Handlungsalternativen subjektiv verfügbar sind bzw. dass diese in einem Falle durch die Mehrheit der LiV abgelehnt worden (340–350; 795–806). Die Phasen der Handlungsunfähigkeit bzw. der Ratlosigkeit führen in den beobachteten Situationen zu der Konsequenz, dass die wahrgenommene Spreizung akzeptabel gemacht wird, um den Planungsprozess fortsetzen zu können. Die LiV führen dazu Argumentationen ein, mit denen die Bedeutungskonstruktionen, die die Ausbilder angestoßen haben, so modifiziert oder relativiert werden, dass die intendierte Vorgehensweise akzeptabel scheint. Entweder wird dabei die Ausbildernorm mit anderen szenischen Bildern gefüllt, die besser zum eigenen Vorgehen passen, oder aber es werden Setzungen eingeführt, die Sachzwänge betonen, die es zu beachten gelte und die es rechtfertigen, die Norm nicht ganz eng auszulegen.

Die Art der Rechtfertigungen dieser Entscheidungen ist

- mal grundsätzlicher Art (140–151; 831–836; 848–857): „Einen gewissen Rahmen müssen wir ihnen ja stecken, ich weiß jetzt nicht wie es anders noch gehen soll [...], das weiß ich jetzt nicht [...], tut mir leid (lacht, J. P.) [...]. So einen gewissen Rahmen würde ich schon sagen, aber ihnen verschiedene Möglichkeiten geben und wenn dann jeder ein Rollenspiel macht, dann ist das in Ordnung [...], aber dann gehen wir doch wieder eigentlich auf die Schüler ein und lassen die (betont, J. P.) machen“ (89–94).
- mal situativer Art (517–522; 795–806; 820–826); O sagt: „Ich weiß nicht, ich finde das wird jetzt alles so komplex [...] ich weiß auch nicht, wie fit die da überhaupt sind. Ich finde jetzt lassen wir sie ganz schön los. Dann stehen wir da und, na klar, die haben doch Arbeitsaufträge. Aber ich weiß gar nicht, ob die damit überhaupt was anfangen können. Oder ob sie alle das Einstellungsgespräch nehmen, weil sie das verstehen, dass sie was spielen sollen. Das kann auch (betont, J. P.) passieren, dass das jetzt einfach zu hoch ist, dass sie überhaupt nichts verstehen [...]. Aber es könnte jetzt sein [...], weil wir zu komplex denken.“ Hier wird nun über die Angemessenheit des Lernniveaus diskutiert, möglicherweise ist es den Schülern auch einfach „zu hoch“ (407–415).

- mal persönlicher, professioneller Art (490–497): „Wir sind nun mal noch in der Phase (betont), wenn wir das jetzt schon supertoll könnten [...]“. „Wir schaffen das gar nicht ganz wegzukommen von dem Sollen“ (493–495).

Alle diese Argumente beruhen auf dem diffusen Verständnis einer Unterrichtsinszenierung, die die LiV als schülerorientiert auffassen. In einigen Momenten spüren allerdings auch die LiV, dass sie die Idee der Schülerorientierung mit inhaltlicher Unverbindlichkeit verwechseln. So „scherzt“ z. B. O: „Sollen wir sagen, macht was ihr wollt?“ (140–142).

Den Begriff der Schülerorientierung an vorentschiedene methodische Designs anzupassen, ist eine Sache. Eine andere Sache ist es, Sachzwänge zu behaupten: Eingebettet sind die Anpassungsbemühungen in Argumente, die die unabdingbare Notwendigkeit eines Unterrichtsrahmens betonen, was man im ganz Allgemeinen akzeptieren könnte, wenn dabei nicht die Zwangsläufigkeit eines bestimmten Rahmens gemeint wäre. „So einen gewissen Rahmen würde ich schon sagen, aber ihnen verschiedene Möglichkeiten geben und wenn dann jeder ein Rollenspiel macht, dann ist das in Ordnung [...], aber dann gehen wir doch wieder eigentlich auf die Schüler ein und lassen die (betont) machen“ (91–94). Diese methodisch eingeeengte und nach innen einengende Rahmung bleibt während der weiteren Planung unangetastet und wirksam (517–522; 848–857). Sie kann als ein Charakteristikum für die Gestaltung dieses Unterrichts aufgefasst werden. In der Eigenwahrnehmung verstehen die LiV diesen Rahmen als Festlegung auf ein „Mittelding“ (149), welches sich allerdings wohl mehr aus Rücksichten auf pädagogische Aspekte denn auf didaktische Aspekte „erklären“ soll (149–151).

Die Phasen, in denen die Planungsarbeit der LiV stockt und in denen sie ihre kognitiven Dissonanzen auszudrücken versuchen, übernehmen die wichtige Funktion, die Suche nach geeigneten Handlungsalternativen zunächst einmal mit gutem Gewissen abzubrechen bzw. die Bearbeitung des Planungsproblems immer weiter einzukreisen, um störende, nicht überschaubare Elemente zu beseitigen. Da die LiV in diesem Prozess die eigene Lehrerrolle nicht mitdiskutieren, somit das subjektive Kontroll- und Steuerungsbedürfnis in den unterrichtlichen Situationen nicht thematisieren, bleibt der Weg zu subjektiv neuen Handlungsalternativen versperrt. Diese Blickverengung wird dadurch verstärkt, dass die LiV sich nicht ernstlich für die Schüler und die fachlichen Inhalte zu interessieren scheinen und auch die lerntheoretischen Grundlagen ihrer Vorgehensweise weder ansprechen noch analysieren. Es überrascht dann nicht mehr wirklich, dass die Blockaden in der vorstehend beschriebenen Form beiseite geräumt werden – durch die Einrichtung von Spielwiesen für die Schüler in einer methodisch durchorganisierten Unterrichtswelt und durch die Umdeutung der didaktischen Begriffe, die das beschreiben sollen.

Bedeutsamkeiten erzeugen

Häufig und wiederkehrend diskutieren die LiV während der Planung, ob die Thematisierung, die ihnen vorschwebt, von den Schülern als wichtig genug angesehen wird, um mitzuarbeiten. Das übersetzen die LiV vor allem in die Frage, ob der zu thematisierende Gegenstand ausreichend in den Erfahrungshorizont der Schüler gehoben werden kann. Q: „Ob das nicht zu weit weg von denen halt wieder ist, zu abstrakt?“. O: „Ja, das weiß ich nicht“ (leise, flüsternd, J. P.) (464–465). Ziel dieser Bemühungen ist es also, Berührungspunkte zwischen den Schülern und dem Inhalt herzustellen. Dieses planerische Feld erfährt ebenfalls immer wieder störende Impulse. Sie sind aber nie so stark, dass sie Dissonanzen auslösen. Es lassen sich daher für diese Störungen und für die Handlungsvorschläge, mit denen sie ausgeräumt werden sollen, in der Kommunikation keine nachgelagert rechtfertigenden Argumentationen auffinden (537–542). Worin aber liegt im vorliegenden Fall nun die hauptsächliche Ursache der auftretenden Schwierigkeiten? Die Störung resultiert vor allem daraus, dass LiV aus ihrer Sicht bereits vor dem Planungsprozess im Unterricht einen Bezugsrahmen eingeführt haben, der den Inhalten Bedeutung verleihen sollte. Sie haben im vorgängigen Unterricht ein fiktives Unternehmen gegründet und daraus sollten sich nun typische betriebswirtschaftliche Fragestellungen „wie selbstverständlich“ ergeben. Damit schien den LiV die Frage der Bedeutsamkeitsstiftung gelöst und daran versuchen die LiV zunächst anzuknüpfen: „Die Frage ist ja, wann braucht man denn eigentlich neues Personal. Da müssen wir ja erst mal eine Situation schaffen, kreieren, in der die eine Notwendigkeit für neues Personal [...] [sehen]“ (165–167 sowie 315–323). Oftmals finden sich Passagen, die den Eindruck erwecken, als suchten die LiV vor allem mit Blick auf das fiktive Unternehmen einen künstlichen Anlass, der die Schüler ‚auf das rechte Gleis setzt‘, sich mit den dargebotenen Inhalten auseinanderzusetzen (315–318; 359–365; 424–448). Dieser fingierte Anlass scheint nun im Kontrast zur lebensweltlichen Dimension zu stehen: „Q problematisiert zusätzlich den Realitätsbezug, bzw. die Bedeutsamkeit für die Schüler. Was solle der Einstellungstest bringen? Da sie ja, wenn überhaupt, dann in der anderen Rolle sein werden: „Wenn sie irgendwann mal dahin kommen, dann sind sie ja in der umgekehrten Situation [...]“. „Das ist jetzt wieder diese komische Perspektive in Bezug auf das Schreiben einer Stellenanzeige, Schüler sind wenn dann irgendwann mal in der Situation, auf Stellenanzeigen zu antworten“ (359–365).

Die LiV sehen also zwei Ansatzpunkte (Anknüpfung an fiktiver Unternehmensgründung, lebensweltliche Rolle), um eine Thematisierung für Schüler bedeutsam werden zu lassen. Leider vertragen die beiden sich beim Thema Personalbeschaffung nicht, weil entweder der betriebswirtschaftliche Blick (des Personalchefs) oder der lebensweltliche Blick (des abhängig Beschäftigten) gewählt werden muss. Die LiV versuchen eine Weile, beide Bezugspunkte zu berücksichtigen, dann wieder prüfen

sie Möglichkeiten, sich für eine der Bedeutungsebenen zu entscheiden. So entsteht der Eindruck, als würde die LiV zwischen diesen beiden Ebenen immer wieder hin- und herspringen. O: „[...] oder schreibt mal einen Lebenslauf, das gehört auch zu Personalbeschaffung im Groben [...], das ist natürlich jetzt nicht auf die Unternehmen, die schreiben jetzt keinen Lebenslauf, aber das wäre ja auch so ein bisschen Möglichkeiten an ihren Lebensbereich, das betrifft sie ja irgendwann [...]“ (449–452 sowie 454–462). Hiermit schaffen sich die LiV ein ständig wiederkehrendes Planungsproblem. Q: „Das ist halt wieder dieser Perspektivenwechsel“ (Zustimmung durch O). „Das ist ja ständig das Problem, weil die sind ja jetzt in der Rolle des Unternehmens und jetzt sollen die ja eine Stellenanzeige schreiben und Einstellungsgespräche führen“ (455–459).

Die vorgängige Inszenierung, eine fiktive Unternehmensgründung, wird bei der Suche nach Möglichkeiten, Betroffenheit bei Schülern zu erzeugen, vor allem von Q immer wieder als störend problematisiert. Es scheint hierbei das Bedürfnis zur Diskussion gestellt zu werden, die Handlungsmöglichkeiten der LiV vor allem danach zu beurteilen, dass sie zur Binnenstruktur einer gesamten „Unterrichtsreihe“ passen bzw. dass Vorgängiges in den Unterrichtsverlauf integriert werden kann.

Die Lösung dieses Problems erfolgt im Kontext der Festlegung der Gruppenzusammensetzung im Rollenspiel. Weil eine Harmonisierung der Gruppenzusammensetzung gewünscht und für das Gelingen des Rollenspiels für günstig gehalten wird, gibt man eine Verknüpfung mit den vorgängigen Unternehmensgründungen auf. Q würde die Rollenspiele weiter gerne auf die Unternehmen beziehen „[...] damit das was mit ihren Unternehmen zu tun hat, oder?!“. Die unterschiedlichen Rollenspiele sollen dann wieder auf die Unternehmen bezogen werden, durch O aber wird der Vorschlag gemacht, diese Stunde nicht auf die Unternehmen zu beziehen, sondern „[...] ganz offen für alle und würfeln die noch mal ganz quer Feld in andere rein, Gruppen [...] das wäre mal eine ganz andere Art. Wir haben sie bis jetzt immer nur in den Gruppen?!“ (553–560). Das heißt also, dass die hier beobachtbare Lösung letztlich darin besteht, einen Bezug zur vorgängigen Stunde aufzugeben, um schlichtweg die eigene Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten.

Letztlich zeigen die Argumentationen, dass sich im Bemühen, thematisch Bedeutsamkeit anzubieten, das Prinzip der lebensweltlichen Bezugstiftung durchsetzt (449–452; 891–894; 900–906). Eine Frage, die nicht ganz einfach zu beantworten ist, bleibt: Warum sich nun genau diese Entscheidung durchgesetzt hat. Sie bleibt auch zunächst weiter nicht unumstritten. So wiederholt Q im Anschluss nochmals ihre Problemstellung. Q: „Sonst denken die wieder [...] Jetzt sind wir wieder von diesem Unternehmen weg irgendwie und haben damit jetzt gar nichts mehr (zu tun, J.P)“. Diese soll jetzt aber scheinbar nicht mehr weiterverfolgt werden. Das will man den Schülern vor dem Unterricht „transparent“ machen. O: „Dann müssten wir das sagen, bevor wir das mit ihnen

durchspielen. [...] Weil das ein großes Gebiet ist, die Personalbeschaffung, greifen wir uns heute ein Teilgebiet raus. Und dachten an das Vorstellungsgespräch!“ (779–789). Es sei daran erinnert, dass der Wunsch, beobachtbare ‚Lernhandlungen‘ der Schüler in den Unterricht einzubauen, die LiV zu der Entscheidung angestiftet hat, Rollenspiele zu machen. Bemerkenswert ist, dass die LiV sich erst dann endgültig für die lebensweltliche Perspektive entscheiden, nachdem sie festgelegt haben, dass die Rollenspiele Einstellungsgespräche behandeln sollen. Bei dieser Kombination aus Methode und Thema im engeren Sinne ist die lebensweltliche Ausrichtung implizit mitgedacht. Dass das dann auf der Bedeutungsebene noch einmal explizit besprochen wird, legt nahe, dass es da nur noch um eine nachträglich rechtfertigende Einordnung der Entscheidung geht. Indem das explizit gesagt wird, hoffen die LiV vermutlich auch, die Störung aus der Welt geschafft zu haben. Es bleibt aber festzuhalten, dass die inhaltliche Entscheidung nicht durch ein vorgewähltes Prinzip, z. B. das der Lebensnähe, gesteuert wird, sondern umgekehrt ein (curricular vorgegebener) Gegenstand sich reflexhaft in bestimmten Themen konkretisiert und unter diesen eines (unter dem Gesichtspunkt guter szenischer Machbarkeit und vermuteter Akzeptanz durch die Schüler) ausgewählt wird – dies aber auch erst, nachdem die methodische Entscheidung längst gefallen war.

Diese Reihenfolge der Planungsschritte könnte auch erklären, warum die lebensweltliche Auslegung des Prinzips, nur Inhalt zu berücksichtigen, die für die Schüler bedeutsam sind, zu keinem Zeitpunkt kritisch-konstruktiv durchdacht wird. Schon Klafki (1980: 270 ff.) hat zwischen der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutsamkeit von potentiellen Inhalten unterschieden. Und man könnte zusätzlich curriculare Aspekte von Bedeutsamkeit prüfen, also der Frage nachgehen, was Schüler unterrichtlich schon behandelt haben und was sie später bearbeiten können sollen. Haben Schüler in allgemeinbildenden Schulen nicht längst ein Bewerbungstraining durchlaufen? Kümmert sie diese Frage im Augenblick überhaupt? Warum haben sie nicht den Platz in der Arbeitswelt gefunden, den sie vielleicht gern bekommen hätten? Welche Fragen, die man in der Außenperspektive als personalwirtschaftlich auffassen kann, beschäftigen die Schüler tatsächlich? Solche Fragen stellen die LiV sich nicht und man kann das als weiteres Indiz dafür nehmen, dass die LiV sich mit den Schülern zu keinem Zeitpunkt ernsthaft beschäftigt haben. Das hätte dann auch zur Folge gehabt, dass sie die Inhalte genauer hätten studieren müssen, damit begründete Angebote entstehen. Auch einer Bedeutungskonstruktion, die nach dem Stellenwert eines Inhalts im Gefüge des Fachs fragt und die sich ebenfalls schon bei Klafki findet, könnte man ja noch lebensweltliche Bedeutung abgewinnen. Die LiV setzen ja einfach die Unternehmensperspektive, die sich aus der unterrichtlichen Fortführung der fiktiv gegründeten Unternehmung, der lebensweltlichen Perspektive entgegen. Man könnte ja auch der Idee nachgehen, dass es für die Schüler wichtig sei, das personal-

wirtschaftliche Milieu und Denken zu verstehen, um sich besser darauf einstellen zu können, wenn man selber damit konfrontiert wird. Die betriebswirtschaftliche Denkweise würde in den Dienst persönlicher Entwicklungspläne genommen.

Solche und weitere Überlegungen lassen sich in den Planungsdiskussionen der LiV nicht nachweisen. Etwas erstaunt es schon, weil sie unausgesprochen fortwährend zu befürchten scheinen, dass die Schüler ihnen die Kooperationen aufkündigen könnten. Das erklärt zwar, warum sie sich so an die Spaß-und-Freude-Setzung halten, so an Gefallensäußerungen interessiert sind und Räume für anstrengungslosen Aktionismus dulden, aber es bleibt bemerkenswert, dass die LiV nicht versuchen, sich dem Problem über klassische fachdidaktische Analysen zu nähern: In den Planungsüberlegungen versuchen die LiV nicht einmal ansatzweise, die einzelnen Schüler in ihren Besonderheiten zu erfassen und zu berücksichtigen, und sie denken sich in den fachlichen Gegenstand nicht einmal ansatzweise hinein. Die Gründe dafür werden hier nicht deutlich. Ob es mehr emotionale Barrieren sind, ob eine vorgängige Methodenfixierung maßgeblich ist, ob einfach Informationsmangel vorliegt oder ob es vor allem Erfahrungsmangel über Unterricht ist, der die LiV zu ihrer letztlich sehr riskanten Vorgehensweise verleitet, soll hier nicht entschieden werden.

Die Herstellung des Plans scheint den LiV im Rückblick fast alternativlos (490–497) und sie beurteilen auch das Ergebnis letztlich anhand ihres Kriteriums der Bedeutsamkeit wohlwollend. O: „Aber steht das jetzt so? (Zustimmung durch die weiteren LiV) Ja, ich finde es auch gut. [...] Der Sinn (betont) liegt [...] darin, dass sie es einfach (klingt so selbstverständlich, nahezu zwangsläufig, J. P.) brauchen später im Berufsleben, es berührt sie selber. Das ist der Sinn eigentlich, finde ich, von der ganzen Sache, die wir da mit ihnen machen. [...] Und ich sage es mal so, ich finde es eigentlich nicht schlecht, wenn man so was schon mal in der Schule ausprobiert kann, als wenn man ganz, gehst zu einem Gespräch hin und hast so was noch nie gemacht“ (893–899).

Zusammenfassende Beschreibung des Planungsprozesses

Dieser Planungsprozess handelt davon, wie LiV in einer – durch Ausbilderrückmeldungen irritierten – Unterrichtsplanung Schwierigkeiten bewältigen, die sich für sie aus den Rückmeldungen ergeben und mit dem Anspruch verbinden, die a) Schülerpartizipation zu ermöglichen, b) Schülerbetroffenheit und c) Transparenz zu erzeugen. Der Versuch, die Anregungen auf ihre Planung zu übertragen, führt zu einer Vielzahl schwerwiegender Planungsprobleme. Einerseits erfolgt der Versuch, diese Anregungen auf etwas zu übertragen, das als eine Art Metastruktur für Unterrichte aufgefasst werden kann, das Script bzw. Handlungsschema „Unterrichten“. Es besteht aus drei klar unterscheidbaren Phasen (Einstieg, Hauptteil, Schluss). Dies scheint als typischer, also scriptgemäßer Unterrichtsverlauf aufgefasst zu werden, der ihren Planungen

gewöhnlich hinterlegt ist. Andererseits erfolgt der Versuch, die Rückmeldungen auf eine vorgängige, konkrete Unterrichtsstruktur (fingierte Unternehmensgründung) zu beziehen. Über den gesamten Planungsprozess hinweg lassen sich durchgängig zahlreiche ernsthafte Versuche finden, den Ausbilderrückmeldungen gerecht zu werden. Diese LiV bewältigen die Probleme aus ihrer Sicht und planen eine Unterrichtsstunde, die am Ende vor allem als übereinstimmend mit den eigenen Auffassungen eingeschätzt werden kann und mit begründeter Einschränkung zu denen des Ausbilders passt.

1. Die Abfolge der Planungsaktivitäten orientiert sich in ganz erheblichem Ausmaß am antizipierten Unterrichtsverlauf mit den drei Passagen Einstieg, Hauptteil und Schluss. Hierbei traten einerseits einige Probleme auf, die LiV wohl gewöhnlich als mit Unterrichtsplanung verbunden sehen. Ziel ist es, über einen ‚sozialpsychologisch‘ grundierten Teil (Einstieg), Spaß, Motivation und Wohlwollen auf Schülerseite zu erzeugen – in der Erwartung, dass das über den Rest der Stunde trägt, damit der Hauptteil, die Konfrontation der Schüler mit dem Stoff, „laufen kann“. Auswahlentscheidungen bezüglich des Einstiegs waren vor allem dadurch motiviert, keine „Methode“ ein wiederholtes Mal einzusetzen, Spaß zu erzeugen und einen Ankerpunkt für die Einleitung des Hauptteils der Stunde zu liefern. Um die Ausbilderanregung zu berücksichtigen, wurden in der Ausgestaltung des Eingangsteils gezielt umgangssprachliche Terme verwendet. Der Hauptteil der Stunde zielt, auch sozialpsychologisch motiviert, zuvorderst darauf ab, beobachtbaren ‚Umgang‘ der Schüler mit dem Stoff (Schüler sollen etwas „machen“) herbeizuführen. Spiegelbildlich dazu wird dem Lehrenden die Rolle zugewiesen, dass er im Unterricht möglichst wenig in Erscheinung tritt. Zwischen die Phase des Einstiegs und des Hauptteils wird von den LiV noch ein Zwischenschritt eingeschoben. Das scheint ihnen notwendig, weil beide Phasen verschiedene Zielsetzungen (und Methoden) haben und – vor allem – um Transparenz herzustellen. Unter ‚Transparenz herstellen‘ verstehen die LiV, den Schülern die ausgewählte Thematik plausibel zu erklären und zu begründen.
 2. Der Wunsch, die Anregungen der Ausbilder im Planungsprozess zu beherzigen und in das Unterrichten-Script zu integrieren, stellt die LiV fortwährend vor Planungsschwierigkeiten, die sie teils als lösbar und teils als nicht lösbar empfinden.
- 2a) Die Ausbildungsimpulse können zunächst einmal nur auf das angewendet werden, womit die LiV ihre Planungen beginnen – und das sind zunächst die methodischen und nicht die inhaltlichen Überlegungen. Über eine Wirkungsrichtung kann man nur spekulieren, aber auffällig bleibt, dass die von den Ausbildern eingeforderte Schülerorientierung von den LiV fast ausschließlich mit methodischen Gestaltungsmöglichkeiten verbunden wird. Eingeschoben werden in methodisch ausgerichtete

Überlegungen immer wieder auch Beschäftigungen mit inhaltlichen Aspekten. Eine methodisch begründete Entscheidung, die Schüler in vier Gruppen ein Rollenspiel vorbereiten zu lassen, führt zunächst zu der inhaltlichen Setzung, den Schülern vier unterschiedliche Themenfelder zur Auswahl zu stellen. Ohne vertiefte inhaltliche Analyse und ohne erkennbares Interesse am Gegenstand wird das später auf ein Thema eingegrenzt. Die Vorauswahl der Themen ist durch die Setzung geprägt, dass ein Thema sich gut für Schüleraktivitäten im Unterricht eignen muss. Der weitere Umgang mit der Vorauswahl hängt lange an der Frage, ob der Unterricht mit dem vorgängigen Unterrichtsverlauf (Unternehmensgründung) verknüpft werden soll oder ob ein neuer, lebensweltlicher Bezugsrahmen aufgespannt werden soll. Diese beiden Aspekte konkurrieren lange miteinander. Ohne dass man die Präferenzentwicklung ganz nachvollziehen könnte, steht am Ende die Entscheidung, im Rollenspiel nur das Thema ‚Vorstellungsgespräch‘ zu behandeln und das in der unterstellten Offenheit gespielte Handeln nach ganz speziellen Kriterien (Mimik, Gestik, Verhalten, Körpersprache) beurteilen zu lassen. Auffällig ist dabei vor allem zweierlei. Die Reflexionen über den Inhalt wie auch über die Inszenierung sind an keiner Stelle theoriegeleitet, alles scheint sich auf erfahrungsbasierte Schemata zu stützen. Entgegen der Absicht, einen für Schülerinteressen und -handlungen offenen Unterricht zu planen, wird für den Hauptteil (vor allem über die Rollenkarten) eine kleinschrittige, lehrn- und lernzentrierte und planfixierte Unterrichtsstruktur durchgesetzt. Im Grunde scheinen die LiV unausgesprochen vor allem daran interessiert, die Kontrolle über die Unterrichtssituation nie zu verlieren und einen plangemäßen Ablauf zu sichern.

- 2b) Wenn die LiV auf Planungsprobleme stoßen, die sie nicht gleich bewältigen können, dann machen sie Zwischenschritte, in denen sie bewusster Metastrategien einbeziehen. Eine dieser Strategien ist darauf gerichtet, Stimmigkeit zwischen den Planungselementen herzustellen. Der Anspruch von Stimmigkeit wird insbesondere auch in der Schlussphase des Planungsprozesses wichtig: Die LiV vergewissern sich, dass sie ihren Gesamtplan vor sich selbst und auch gegenüber den Ausbildern rechtfertigen können. Interessanterweise wird auch hier nur nachrangig an die Schüler gedacht. Die größte Herausforderung, Stimmigkeit herzustellen, resultiert für die LiV aus der Wahrnehmung, dass die von ihnen manchmal favorisierten unterrichtlichen Vorgehensweisen nicht zu den Ausbilderimpulsen zu passen scheinen, Unterricht schülerorientiert anzulegen. Die Bemühungen der LiV, diese Spreizung zu überwinden, führt nicht zur Konstruktion von ‚ausbildungsadäquaten Handlungsalternativen‘, sondern immer zu einer semantischen Reduzierung der Anregungen mit Hilfe von Umdeutungsprozessen. Für diese Umdeutungen nutzen die LiV drei unterschiedliche Argumentationsmuster. Entweder führen die LiV situativ Setzungen ein und beziehen sich auf ihr Schülerschema („ungeeignetes“ Schülerklientel). Oder

die LiV ziehen sich auf grundsätzliche Setzungen zurück, wobei sie sich auf ihr implizites Unterrichtsschema stützen und dabei erhebliche Missverständnisse nicht erkennen (Gleichsetzung von unterrichtlicher Offenheit und Beliebigkeit, Rolle und Art des abzusteckenden Rahmens, Unerschütterlichkeit der impliziten subjektiven Unterrichtslogik). Oder aber die LiV berufen sich auf noch bestehende professionelle Defizite (eigener Ausbildungsstand). All diese Verfahrensweisen führen dazu, dass die subjektiv verfolgten Handlungsweisen gar nicht oder nur mäßig verändert werden. Diese Linie könnten die LiV im Grunde nur verlassen, wenn sie entdecken würden, dass die Setzungen und deren Interpretationen unzutreffend oder randständig sind. Solange das nicht geschieht, scheinen sie mit dieser Schülergruppe gar keinen anderen als den geplanten Unterricht durchführen zu können. Das heißt aber zugleich, dass sich ihre verwendeten Schemata weiter zu konsolidieren drohen.

3. Über die Planung des Schlussteils des Unterrichts muss man nicht viele Worte verlieren. Es finden sich dazu nicht viele Überlegungen in den Aufzeichnungen. Das, was da Auswertung (des Rollenspiels) genannt wird, ist frei von inhaltlichen Ansprüchen. Das ist einerseits für einen „fachlichen Unterricht“ wenig verständlich und kann als weiteres Indiz dafür gelten, dass den LiV selbst das Thema ziemlich gleichgültig ist und dass ihnen auch nicht viel daran liegt, dass die Schüler die Welt besser verstehen. Andererseits zeigt es an, dass die LiV vermutlich auch die Methode des Rollenspiels nicht wirklich kennen: Die pädagogische und didaktische Literatur dazu lässt keinen Zweifel, dass ihre Verwendung mit bestimmten Ansprüchen und Arbeitsschritten verbunden ist und dass die Auswertung die „Krönung“ des Ganzen darstellt.

Fasst man die Auffälligkeiten des Planungsprozesses schlagwortartig zusammen, ergeben sich folgende Punkte:

- Die Bezugspunkte für die Gestaltung des Unterrichtsplans werden je nach unterrichtlicher Phase unterschiedlich gewählt.
- Durch Ausbilder angestoßene Irritationen werden nahezu vollständig an das subjektive Handlungsschema Unterricht assimiliert.
- Die Auseinandersetzung mit „Inhalten“ erfolgt sequentiell entlang des bedachten Unterrichtsverlaufs.
- Mit großer Akribie werden offene Lehr-Aktivitäten im Unterricht reduziert, über Anweisungen in den Rollenspielen werden diese nahezu vollständig und strukturgleich wieder eingeführt.

- Die LiV scheinen bei der Vorgabe von Inhalten reflexhaft oder durch Lehrmaterial angeleitet an ganz bestimmte Thematisierungen zu denken und nur diese bei der weiteren Planung zu berücksichtigen.
- Beim Blick auf die Inhalte verlagert sich das Interesse der LiV schnell weg von der Frage, was fachlich wichtig ist, hin zur Frage, was Schülern (überhaupt) als bedeutsam präsentiert werden kann, und wie man das darbieten sollte. Die LiV konstruieren aufgrund dessen z. B. artifizielle Bezugswelten (fiktive Unternehmen). Wo das nicht trägt, werden lebensweltliche Bezüge und Bedeutungszuschreibungen gesucht und Thematisierungen danach ausgewählt.
- Da die LiV versuchen, aktuelle Planungen auf Vorgängiges zu beziehen, entstehen bei thematischen Brüchen und Willkürlichkeiten besondere Planungs- und Begründungsprobleme.
- Beim Bemühen um schülerorientierten Unterricht richten die LiV ihre Aufmerksamkeit vor allem auf methodische Möglichkeiten, bestimmte Aktivitätsklassen der Schüler zu stärken. Das reduziert den Suchradius erheblich und infolgedessen auch das Spektrum überhaupt noch beachteter methodischer und inhaltlicher Alternativen.
- Die Offenheit von Lernprozessen scheint von den LiV stark damit gleichgesetzt zu werden, Schülern (bloß) die Auswahl unter vorgegebenen Alternativen zu ermöglichen.
- Der Planungsprozess löst bei den LiV zahlreiche kognitive Dissonanzen aus. Im Bemühen, sie auszuräumen, wird manches passend gemacht, was – bei distanzierter Betrachtung und eher grundsätzlich – nicht passt.
- Der Aspekt des Gefallens begleitet den gesamten Planungsprozess. Scheinbar scheuen diese LiV Konflikte und sind besorgt, dass ihr Plan von den Schülern nicht akzeptiert werden könnte. Da sie diese Besorgnis weder auf der Beziehungsebene noch über das inhaltlichen Angebot ausräumen zu können, stärken sie unter der Hand die Instrumente, ihren Plan unbedingt durchzusetzen und das Unterrichtsgeschehen zu kontrollieren.
- Die Beherrschungs- und Kontrollabsicht wird von den LiV dadurch „getarnt“, dass den Schülern (zunächst) Möglichkeiten aufgezeigt werden, das Angebot der LiV sinnstiftend zu interpretieren. Unterrichtsplanung kann für diese LiV heißen, eine Inszenierung (ein Script) zu finden, die Schülern Bedeutsamkeitskonstruktionen ermöglicht.

5.2.2.2 Analyse der Interviews zum Planungsprozess

Auswertung des Interviews mit O

O hat die Unterrichtsplanung als „sehr angenehm empfunden“. O ist mit dem entstandenen Unterrichtsplan „zufrieden“ (137) und überträgt das auf die gesamte Gruppe. Daher ist davon auszugehen, dass die videografierten Verbalisierungen den eigenen Auffassungen entsprechen: „Es ist ein angenehmes Klima, man braucht sich auch nicht schämen etwas zu sagen. Weil es ist keiner, der sagt, ‚also nein das finde ich total doof.‘ Es wird dann darüber reflektiert, ist das denn für die Gruppe angemessen, das finde ich dann halt positiv daran, dass man kann Vorschläge äußern“ (89–93 sowie 129; 136–138).

Metastrategische Ebene

Phasenkonzept:

O verwendet den Term der Phase auffallend häufig. Darunter könnte verstanden werden, dass die innerhalb einer Phase herangezogenen Elemente einen besonderen inneren Zusammenhang aufweisen. Diese Vermutung scheint stimmig zu sein zu der von O geäußerten Auffassung, die unterschiedlichen Abschnitte hätten nicht immer die gleichen Bezugsreferenzen gehabt. Von der Ausgestaltung des Einstiegs, der den „Buchstabensalat“ vorsieht, erhofft sich O, dass eine Diskussion über das Stundenthema angestoßen wird (9–11; 18–19).

Im Zentrum des Hauptteils steht für O die enge Verknüpfung von Rollenspiel und Vorstellungsgespräch (130–132). Das sieht O als den unverrückbaren Mittelpunkt der Planung in dieser Phase an. Mit diesen Planungen scheint bei O eine Vielzahl impliziter wie expliziter Attributierungen verbunden. Die Funktion der Auswertungsphase sieht O darin, von den Schülern Rückmeldungen darüber zu erhalten, wie ihnen das Rollenspiel bzw. der Unterricht gefallen habe (42–45). Diese Rückmeldungen werden von O als ein sehr bedeutsamer Aspekt der Unterrichtsgestaltung hervorgehoben (36–39; 40–45; 243–244). Und das Interesse an Gefallensrückmeldungen bezieht sich auf die ganze Schlussphase (243–255). Die Betonung dieses Aspekts ist bemerkenswert, weil auf die Planung des Schlussteils vergleichsweise wenig Arbeit und Zeit verwendet werden. Ob sich darin ausdrückt, wie stark sich O in der Klasse unter Druck gesetzt fühlt (das Heft in der Hand zu behalten), ob O eher daran interessiert ist zu erfahren, wie die Schüler das vermeintlich „offene und gewagte“ Vorgehen beurteilen, oder ob anderes eine Rolle spielt, ist schwer zu sagen. Für das Argument, dass unbewusst Beziehungsprobleme und Durchsetzungswille dahinter stehen, könnte sprechen, dass O auch die

begründende Argumentation gegenüber den Schülern erneut erläutert, warum nun diese Thematisierung zum Zuge kommt. Es scheint für O ein ebenfalls bedeutsamer Planungsaspekt zu sein (107–112).

Stimmigkeit herstellen, aufrechterhalten:

O berichtet mehrfach darüber, dass die Gruppe einmal getroffene und als begründet erachtete Entscheidung revidiert hat und dass das dann unter großen Widerständen vollzogen wurde (256–262; 298–313; 319–330). Als Störherd (Ursache) nennt sie zuvorderst den Versuch, das Prinzip der Offenheit zu realisieren. Alle Auskünfte decken sich mit der vorstehenden Interpretation der Videografie.

Planorientierung:

Der Störherd bezieht seine Energie offensichtlich aus der Einsicht, dass auch offener Unterricht einen Plan braucht, dass es den LiV aber unverständlich ist, wie das scheinbar Gegensätzliche zu verbinden ist. Für O braucht man ein Gerüst, um die intendierten Ziele zu erreichen; O scheint damit die inhaltliche Ausrichtung über die Karteikärtchen zu meinen: „Dann haben wir uns überlegt, wenn wir es ganz offen halten, was kann dann passieren, was sind mögliche Gefahren“ (134–135 sowie 73–81; 145–155). Das Prinzip, planorientiert agieren zu wollen, steht für O scheinbar in starker Konkurrenz zur Schülerorientierung bzw. es überwiegt in sehr enger, außerfachlicher Auslegung beim zentralen Aspekt des Unterrichts, der Gestaltung des Rollenspiels (227–229). Eine Folge dieser engen Ausgestaltung und Orientierung am Unterrichtsplan scheint zu sein, dass die Schüler von ihren eigenen Aktivitäten, gesteuert durch die Anweisungen der Karteikärtchen, „entfremdet“ werden. O äußert sich nicht kritisch darüber, dass Schüleraktivitäten, die die LiV „befürchten“ und als plandissonant einstufen, offen oder verdeckt an den Plan anpassen. Darüber hinaus werden von O diesbezüglich auch Ängste des „Kippens“ des Unterrichts verbalisiert. O meint zudem, dass die LiV thematische Alternativen verworfen haben, weil sie sie nur mangelhaft kontrollieren zu können glaubten (184–189).

Ebene der Prinzipien

Erzeugung von Transparenz:

Der Begriff der Transparenz, der wohl den Ausbilderimpulsen entnommen ist, erfährt durch O eine eingeengte (und vielleicht auch schiefe) Auslegung. Unter Transparenz des Unterrichts wird die wortwörtliche Begründung (der LiV) für die Auswahl der entspre-

chenden Thematisierung (durch die LiV) verstanden (11–16; 25), eingeschlossen sein soll über die Begründung eine damit kompatible inhaltsbezogene Bedeutsamkeitserzeugung (Betroffenheit) (21–24). Transparenz zu erzeugen, ist demnach besonders eine Aufgabe der Einstiegsphase (107–108; 117–122). Dass Transparenz sich auch auf ganz andere Planelemente beziehen könnte und Schüler an der Entwicklung dieser Planelemente beteiligt sein könnten, wie das bei offenen Unterrichten häufig der Fall ist, ist als Idee in den Ausführungen von O nicht enthalten.

Schülerorientierung/Ermöglichung von Offenheit:

O wiederholt hier, was der Videografie schon zu entnehmen war. Schülerorientierten Unterricht zu realisieren, wird als Zielsetzung der Stunde genannt (338–342). Es soll wie bisher auch schon Gruppenarbeit geben und die Schüler bleiben dazu in den Gruppen, in denen sie schon sind (26–28). Die Schüler dürfen im Kontext der Präsentationen der Rollenspiele freiwillig auswählen, wer anfangen möchte (35–36). Dem Prinzip der Offenheit stellt O das der Rahmung gegenüber.

Erstellung eines Rahmens (Forcierung beobachtbarer Schüleraktivitäten, Reduzierung beobachtbarer Lehreraktivitäten):

Die Ausführungen von O zeigen, dass dieser Gesichtspunkt stark auf die Konstruktion und Gestaltung der Karteikärtchen übertragen wurde, dass nur die Ausgestaltung der Charaktere Schülern überlassen bleibt (53–59). Diese Anlage des Unterrichts wird von O als etwas gekennzeichnet, das kein Frontalunterricht ist, und dass darin die Lehrenden zudem eine „begleitende, eher passive Rolle“ spielen und eine Moderatorfunktion übernehmen. Wenn man hier nicht von einer Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ausgehen will, muss man die Differenz wohl eher auf eine undurchdachte Rollenbeschreibung zurückführen. Es scheint, als würde O aufgrund der „Passivität“ der LiV im konkreten Unterricht, der aber im Vorhinein vollständig durchstrukturiert ist, die Auffassung vertreten, die Rolle der LiV wäre eine passive.

O relativiert den Stellenwert der Vorgaben auf den Rollenkarten. Das diene den Schülern bloß als Gerüst (u. a. 55; 65 ff.; 83) für Anregung und zur Anleitung. Wenn sie nicht möchten, dann müssen sie sich darauf nicht beziehen. Es sei für Schüler nur als Vorschlag gemeint. Dennoch war die Ausgestaltung der Rollenkarte der bestimmende Teil der Planung (65–72): „Es stand ja erst mal nur das grobe Gerüst war ja Rollenspiel und Vorstellungsgespräch zu machen. Und dann wurde es ja in Einzelschritten dann immer verfeinert“ (130–132). Diese „Verfeinerung“ scheint O der Schülerorientierung zuzuordnen.

Bedeutsamkeitszuweisung:

O geht davon aus, dass die Handlungsmöglichkeiten im Plan nach „dem“ (vermuteten) Schülerinteresse eingeschätzt werden. Es werde abgewogen, was die Schüler am meisten berührt, ihnen also am nächsten steht: „Wenn ich jetzt der Schüler wäre, was würde mich denn am meisten berühren und da habe ich gedacht, ne Stellenanzeige schreiben, o.k.“ (202–203 sowie 202–208). Bemerkenswert an einer Äußerung wie dieser ist zweierlei. Zum einen versucht O das Interesse der zu unterrichtenden Schüler durch einen introspektiven Rückblick zu erfassen, nicht durch Interaktionen in Unterrichten selbst – gleichgültig ob in vorangegangenen oder dem kommenden. Zum anderen spricht O nur vordergründig von einem Inhalt, der auszuwählen ist. Sie spricht über eine spezielle Aktion. Das fällt nur deshalb nicht sofort auf, weil der Anlass der Aktion sprachlich wortgleich ist mit einem personalwirtschaftlichen Fachgebiet. Und so kann nur vordergründig der Eindruck entstehen, dass es bei dieser LiV um die Frage geht, wie inhaltliche Gegenstände in den Erfahrungshorizont der Schüler gerückt werden könnten (219–222). Thematische Varianten die dazu – nämlich eine gute Aktionsform anzubieten – scheinbar nicht geeignet scheinen, werden ausgeschlossen (223–229). In Phasen der Entscheidungsunsicherheit werden weitere Prinzipien, z. B. das der Schülerorientierung, herangezogen (229–233).

Dieses Prinzip überlagert scheinbar das Prinzip der fortführenden Inszenierung (273–285). Das zuvor bearbeitete Thema der Bestellung wird nun nicht über Materialbeschaffung, sondern über Personalbeschaffung fortgesetzt: „Aber nicht im mehr Sinne der Materialbeschaffung, sondern dann halt eher auf die personale Ebene, weil wir gemerkt haben, das ist wichtig, da haben wir wieder überlegt, was könnte sie, ist das mit der Materialbeschaffung sooo relevant für sie, können wir sie da greifen, dass es auch ein interessantes Thema für sie ist. Und so sind wir halt auf die Personalbeschaffung gekommen“ (278–283). Dieses Prinzip hat, wie man sieht, erhebliche lenkende Auswirkungen auf das Inhaltskonzept (165–177), es bestimmt die Auswahl denkbarer Thematisierungen.

Konfliktherde:

Die Planungskonflikte habe, wie das schon mehrfach angesprochen wurde und auch von O betont wird, mit der Spreizung zu tun, den Anspruch schülerorientierten Unterrichts zu erfüllen und den subjektiv präferierten lehrendenzentrierten Vorgehensweisen Raum zu geben. Die Konflikte konkretisieren sich an anderen Stellen. Ein dauernder Stein des Anstoßes ist das von den LiV verwendete Schülerkonzept. Das wird im Interview mit O deutlicher als in der Diskussion der LiV miteinander (73–80; 145–155; 184–189). Ein anderer Punkt, an dem die Konflikte sich entzünden, ist das

Interesse der LiV an der zur Schülerorientierung querliegenden Planorientierung (219–233). Gerade weil O den Schülern nicht traut, gerade weil O fürchtet, dass der Unterricht „kippt“, scheint es sehr wichtig, dem vorzubeugen, den Prozess zu kontrollieren, darauf zu achten, dass der Plan eingehalten wird usw. Ein offenkundiges Dilemma als Folge von Vorurteilen und falschen (außerdidaktischen) Akzentsetzungen. Gut, und wenn man die Schüler dennoch (etwas) zur aktiven Mitarbeit motivieren möchte, muss man zeigen können, dass es lohnt, sich mit den Inhalten zu beschäftigen. Und so ist es nachvollziehbar, dass O auch dem Aspekt *Bedeutsamkeit erzeugen* große Aufmerksamkeit schenkt (219–222).

Ebene der Konzepte

Schülerkonzept:

O unterscheidet stille (schüchterne) Schüler und weniger stille Schüler. Auf beide Gruppen geht man aus der Sicht von O bei der Planung ein. Aber ihre Eigenschaften erfordern es offenbar letztlich, vom Anspruch, Schülerorientierung herzustellen, abzurücken. Das (schlechte) Bild von den Schülern begründet wesentlich, die Rollenkärtchen so detailliert auszuarbeiten (149–155). Im gleichen Maße verhindern diese die Gestaltung von Unterrichtsinszenierungen, die man als offen verstehen könnte: „Nur es gibt ja, man muss in der Gruppe berücksichtigen, ziemlich, ja ähm, Schüler, die hervor breschen, und dann gibt es Schüler, die eher schüchtern sind. Und diese Schüchternen haben, wenn ich jetzt (unverständlich) du bist der Bewerber und nix weiter, dann haben die ja ein Problem damit. Zumin, ähm (dest, J. P.) stelle ich mir so vor, dass es ein Problem geben könnte (betont). Es ist nicht gesagt, man muss aber mal an die Stilleren halt auch denken, dass es so passieren könnte“ (73–78). Hiermit scheint eine legitime Begründung für das „Gerüst“ gefunden zu sein. Das kognitive Niveau der Schüler (223–229) wird oftmals als Störherd für das Prinzip der Planorientierung herangezogen, den Schülern wird attestiert, dass sie die Offenheit sozusagen missbrauchen könnten.

In einem weiteren Falle wird das Schülerkonzept von O sichtbar und legitimierend herangezogen. Die Entscheidung gegen vier thematische Elemente im Unterricht wird auch darüber hergeleitet, dass der Wissensstand der Schüler als gering erwartet wird (184–189).

Inhaltskonzept:

Die begrifflichen Vorstellungen scheinen sehr vage und naiv, dies wird in der Beschreibung des Unterrichtsziels durch O deutlich: „Dass sie sagen, Mensch ich muss mich so, dass so verschiedene Gestik, Mimik, dass sie so ein bisschen was für sich heraus

nehmen und das gut reflektiert“ (345–347 sowie 36–39). Das Inhaltskonzept entstammt im Kern Schulbuchdarstellungen, übernimmt von dort aber nur thematische Gliederungsaspekte und Schlagwörter, so dass es im Grunde sehr unausgefüllt scheint. Konkret ist es von Vorlagen aus dem Internet „inspiriert“ (165–169). Leitend für die Auswahl denkbarer Thematisierungen ist das Prinzip der Bedeutsamkeitserzeugung, ergänzt um den Aspekt der Schülerorientierung. Diese Thematisierungen entstammen ebenfalls dem Internet.

Lehr-Lern-Konzept:

Diese LiV artikuliert die Angst, dass der Unterricht total kippen könnte; dies führt sie maßgeblich auf die wahrgenommene Schülergruppe und deren kognitive Leistungsfähigkeit zurück (184–189). Dabei wird aber vor allem eine Auffassung vom Lehren und Lernen deutlich, der zufolge Schülern zunächst (instruierend) Wissensgrundlagen zu vermitteln seien, bevor man sie etwas zu tun bittet. Es ist das das Gegenteil handlungsorientierten Lernens, das Rahmenlehrpläne heute mehr oder weniger obligatorisch vorschreiben. Es ist für O eine Quelle von Besorgnis, wenn Schüler zuvor Wissen gesammelt haben müssen bzw. noch nicht „den nötigen Hintergrund“ (187) haben und man im anderen Falle zuvor hätte „Material rein geben müssen“ (185) usw., dann kann das zu Grund liegende Verständnis vom Lernen nur ein reproduzierendes sein.

Zusammenfassende Beschreibung:

Primäres Ziel dieser LiV scheint es zu sein, einen im Vorhinein zurechtgelegten Unterrichtsplan zu realisieren, eine Öffnung des von ihr präferierten Unterrichtsschemas deutet sie als „Gefahr“ (135). O glaubt, dass diese Gefahr im Hauptteil des Unterrichts vor allem durch eine durchstrukturierte und kleinschrittige methodische Variante überwunden wird – und die Ausbilderansprüche dabei gleichwohl eingelöst werden (130–135; 145–155). Dies Vorgehen scheint O mit einem ‚schülerorientierten Lehr-Lernverständnis‘ harmonisiert, obwohl faktisch reproduzierende Aspekte im Vordergrund stehen (184–189; 227–229). Die kleinschrittig organisierte Bearbeitung des Rollenspiels und der Wille, die Planrealisierung durchzusetzen, haben in diesem Falle zudem den erwünschten Nebeneffekt, dass Schüleraktivitäten über die Klasse hinweg parallelisiert und ‚egalisiert‘ werden (73–81; 145–155). Anknüpfen daran lässt sich auch die vertretene Auffassung einer passiven Lehrendenrolle und deren Realisierung über die Vielzahl der mit den Rollenkarten transportierten Vorschriften (53–59).

Das inhaltliche Konzept dieser LiV ist ohne weitere Erkenntnisse ein vor allem naiv und wissenschaftlich nicht reflektiertes (36–39; 165–169; 345–347).

Auswertung des Interviews mit P

P nimmt den Steuerungsgrad des Unterrichts als hoch war. Die Zusammenarbeit innerhalb dieser Gruppe empfindet P als sehr konzentriert und gut verwertbar (297–302).

Metaebene der Planungsstrategie

Stimmigkeit erzeugen:

P rethematisiert die Entscheidungsproblematik zwischen viel und wenig Handlungsfreiheit für die Schüler und beurteilt den letztlich gewählten Plan dennoch als gut (83–86). P sieht die Stimmigkeit zum eigenen Handlungsschema hergestellt: „Also, unzufrieden mit der Sache, die wir uns da jetzt überlegt haben, bin ich überhaupt nicht. Ich denke auch, das kann gut klappen“ (219–220), aber mit Blick auf die Ausbilderrückmeldungen verbleiben bewusst empfundene Dissonanzen.

P schätzt den Unterrichtsplan wiederholt als „eng gestrickt“ ein: „Ich finde, die haben schon sehr viele Vorgaben gekriegt, von uns. Dass es ein Rollenspiel sein soll, also erst mal überhaupt das Thema, dann dass es ein Rollenspiel sein soll, ist ja die Methode, die wir vorgegeben haben. Und dann wollen wir ja auch noch auf die Kärtchen schreiben, was für einen Charakter sie spielen sollen. Also, das ist schon sehr (betont, J. P.), ziemlich vorgegeben, da ist gar kein, also ich finde für meinen Teil gar keine Freiheit mehr für die Schüler.“ (61–66 sowie 52–55). Es ist bemerkenswert, dass P hier ohne Einschränkungen eine sehr nüchterne und realistische Einschätzung vornimmt und gleichwohl mit dem Plan zufrieden ist.

Auch sieht P mit Blick auf die Ausbilderrückmeldungen, dass es kaum Überschneidungen gibt: „Ich bin jetzt nicht komplett dagegen, aber das ist halt eigentlich wieder sehr viel entgegen dem, was wir heute mit Ausbilder X besprochen haben“ (166–168). Dass P diese bewusst wahrgenommene subjektive Dissonanz scheinbar nicht weiter beschäftigt, ist aus den Äußerungen nicht direkt erklärbar.

Plandurchsetzung:

In Bezug auf die Unterrichtsplanung hat P offensichtlich das Empfinden von Stimmigkeit bereits erlangt, mit Blick auf die Ausbilderimpulse aber nicht. P scheint aber grundsätzlich entschlossen, den gemeinsam entwickelten Plan im Unterricht durchzusetzen: „Für das Thema (betont) ist es wichtig, dass sie die Rollen zugesteckt kriegen, weil die sollen ja, also zugeteilt kriegen, wir wollen ja darauf hinaus, wie man sich bei nem Vorstellungsgespräch verhält. Und wenn wir denen einfach nur gesagt haben: ‚Spielt

mal nen Rollenspiel zum Thema Vorstellungsgespräch', hätten die Rollenspiele alle ungefähr gleich ausgesehen. Da wäre die Stunde auch eigentlich ziemlich schnell rum und es würde auch bei der Besprechung dann Unruhe aufkommen, denke ich mal, von daher finde ich das in der Hinsicht, dass wir das so ein bisschen eingeschränkt haben, gar nicht schlecht" (73–81). Hier wird deutlich, dass Unterricht abwechslungsreich gestaltet werden sollen, nicht mit Blick auf die Inhaltlichkeit, sondern mit Blick auf die Durchsetzbarkeit des Unterrichtsplans sowie auf die Vermeidung von Planstörungen (249–252 sowie 271–276). Operationalisiert wurde dieses Orientierung-Geben anhand der Rollenkarten.

Ebene der Prinzipien

Schülerorientierung/Ermöglichung von Freiheitsgraden:

P hat scheinbar eine Vorstellung davon, wie der Anspruch, Schülern Freiheitsgrade zu ermöglichen, hätte umgesetzt werden können. Der Vorschlag von P fand aber in der Planungsgruppe keine Mehrheit (91–98) und P schätzt es so ein, dass auch auf den gesamten Planungsprozess übertragen könne (232–233). Nach Ps Plan hätten die Schülergruppen die Möglichkeit gehabt, unter vier denkbaren Thematisierungen eine zur Bearbeitung auszuwählen und sie hätten die Darstellung ihrer Ergebnisse frei ausgestalten können. Dieser Vorschlag hat (eingeschränkte) inhaltliche Bezüge und ist insbesondere szenisch gefüllt. Mit diesem Vorschlag gibt P zu erkennen, welche Auffassung von unterrichtlicher ‚Sinnhaftigkeit‘ in die Planungsüberlegungen einfließt und wie der durch die Ausbildung angestoßenen Begriff „Sinn“ ausgelegt wird: Die Schüler wählen annahmegemäß entlang subjektiver Sinnzuschreibungen (155–164) unter spezifischen, den Schulbüchern entlehnten Thematisierung eine aus. Die Frage, ob dieser Umgang mit dem Begriff des Sinns den Schülern gerecht wird, wird von P nicht erkennbar gestellt.

Bedeutsamkeit erzeugen:

Dieses Prinzip übernimmt bei den LiV in entscheidungsunsicheren Situationen die Funktion, unter den Handlungsalternativen diejenige zu finden, die zu präferieren ist. Die Präferenz wird an den Maßstab gekoppelt, dass die Alternative für Schüler besonders bedeutsam sei. Das Prinzip ergänzt also die Auswahlkriterien. Da die LiV – auch aus der Sicht von P – in ihrem Planen dem Prinzip der Schülerorientierung nicht oder unzureichend entsprechen, ziehen die LiV das Prinzip der Bedeutsamkeit heran, um eine „irgendwie schülernahe“ Entscheidung zu begründen (177–184). Auch von diesem Vorgehen erhofft P sich, dass das Prinzip, Sinn zu erzeugen, sich durchsetzt.

Aus der Sicht von P wird planerisch versucht, das verwendete Schülerkonzept und das Inhaltsschema so in Beziehung zu setzen, dass ein Planvorschlag für die Schüler Bedeutsamkeit erlangen kann: „Ich hab da, als es darum ging, die Themen anzugucken, die zur Personalbeschaffung gehörten, da am meisten Sinn schon drin gesehen in diesem Vorstellungsgespräch. Das fiel mir eigentlich relativ leicht den Sinn zu finden“ (195–197). Auch diese Aussage zeigt, wie weit die Überlegungen von schülerorientierten Vorstellungen entfernt bleiben: Der Plan sieht nicht vor, dass Schüler daran beteiligt werden, über den Sinn unterrichtlichen Handelns zu befinden, und dass diese Entscheidungen dann den weiteren Unterricht inhaltlich und strukturell nachhaltig prägen, sondern allein die LiV ist es, die „den Sinn findet“. Die Sinnzuschreibung verbindet P auch damit, dass vor allem die lebensweltlichen Berührungspunkte der Schüler angesprochen sein werden.

Das gleiche Vorgehen wird von den LiV gewählt, als sie sich gegen die drei anderen Thematisierungen, die ebenfalls in Betracht gezogen waren, aussprechen (203–208). Hieraus lässt sich auch ableiten, wie aus der Sicht P und der anderen LiV die Bedeutung der fingierten Unternehmensgründung ‚konstruiert‘ wird: Die LiV können den (vorgeählten) Thematisierungen mit Blick auf das Schülerkonzept, das sie sich gebildet haben, entweder Sinn zuschreiben oder nicht. Misslingt diese direkte Sinnzuschreibung, müssen in diesem Falle die „unbedeutsamen“ Thematisierungen künstlich über zusätzliche Bezugspunkte mit Bedeutung ‚aufgeladen‘ werden. Andere Möglichkeiten der Bedeutsamkeitsstiftungen (z. B. fachdidaktische Neuinterpretation der Inhalte, persönliche Beziehungsangebote usw.) spielen offenbar keine Rolle. In einem solchen Falle wird offenbar der Bezugspunkt für die Bedeutsamkeitsstiftung weg vom Schüler hin zur Unterrichtsinszenierung verlagert. Wie die Inszenierung dann mit Hilfe der von P (als gegeben empfundenen) Thematisierungen gefüllt wird, richtet sich danach, was im veränderten Kontext am ehesten bedeutsam sein könnte. Möglicherweise spielt bei der Suche nach Lösungen auch die kognitive Anstrengungsbereitschaft der LiV hierbei eine wichtige Rolle (195–197).

Dass zwischen dem Prinzip der Bedeutsamkeitserzeugung und dem Anspruch, Schülerorientierung zu verwirklichen, eine große Differenz bleibt, ist P bewusst: „Ich denke schon, weil denen schon klar sein wird, dass sie im späteren Berufsleben, also wenn sie einen Beruf anfangen wollen, dann gehört das dazu, so ein Vorstellungsgespräch zu führen. Deswegen denke ich auch, dass die darin auch einen Sinn sehen werden. Aber trotzdem, da wir das vorher festgelegt haben (betont), haben wir sie auf den Weg geschickt, diesen Sinn festzustellen“ (177–181). P hat diese Kluft selber nicht überbrückt: „Ich weiß nicht, heute bin ich wirklich so ein bisschen hin und her gerissen (betont, lauter). Es ist schon, ich stehe dahinter, ich finde das gut, was wir gemacht haben. Aber eigentlich hätte ich es mir auch gewünscht, dann dass doch ein bisschen offener zu gestalten“ (83–86).

Ebene der Konzepte

Aus den Informationen von P ist wenig abzulesen, wie die zentralen Konzepte – über die Schüler, die Inhalte und die Lehr-Lernprozesse – ausgeformt sind. Die Lehr-Lernkonzepte werden überhaupt nicht angesprochen. Auch das Inhaltskonzept kommt kaum zur Sprache. Erst auf konkrete Nachfrage hin werden relativ plakative Ergebnissvorstellungen für die Unterrichtsdurchführung verbalisiert (284–288). Und das Schülerkonzept wird, wie vorstehend beschrieben, sehr undifferenziert bei Überlegungen angesprochen, wenn die Bedeutsamkeit von Themen abgeschätzt wird.

Zusammenfassende Beschreibung

Bedeutsamster Handlungsgegenstand dieser LiV scheint es zu sein, den Schülern im Unterricht Freiheitsgrade zu ermöglichen (8–17). In diesem Zusammenhang nimmt P aber bei sich eine erhebliche Unentschiedenheit wahr (83–86).

Unter Offenheit im Unterricht versteht P überwiegend, dass die Schüler die freie Auswahl unter vorab festgelegten Thematisierungen haben und dass Ergebnisoffenheit besteht (91–98). Damit verbindet P auch, dass Schüler zu vorgeschlagenen Themen selbstständig Sinnzuschreibungen vornehmen können (155–164). Die Zuschreibung von Sinn deutet P als Verknüpfung zu den lebensweltlichen Berührungspunkten der Schüler. Paradoxerweise (83–86) behandeln die LiV das Prinzip der Bedeutsamkeitserzeugung in gleicher Weise, aber umgedeutet als „durch die LiV stellvertretend festgestellte“ Bedeutungsfestlegung, wenn sie den von ihnen geplanten (lehrendenzentrierten) Unterricht rechtfertigen wollen (195–197; 177–184; 203–208). Es wird offensichtlich, dass P davon ausgeht, dass die Bedeutsamkeit von Inhalten anhand subjektiver Sinnzuschreibungen in diesem Falle stellvertretend durch die LiV mit nicht minderer Qualität vollzogen werden kann (177–181; 203–212).

Analog dazu nimmt P die geplante Unterrichtsstunde mit Blick auf die Ausbilderanregungen als zu gesteuert wahr (52–56; 61–66; 166–168). Insgesamt scheint P trotz der verbliebenen Dissonanzen zufrieden mit dieser Planung (83–86; 219–220). Das geht einher mit der Absicht, den Unterrichtsplan, so wie er gestaltet ist, auch tatsächlich durchzusetzen. Mit diesem Realisierungsinteresse wird auch die mangelnde Offenheit legitimiert (73–81; 271–276). Mit Blick auf die Planrealisierung wird zusätzlich die Kleinschrittigkeit des Hauptteils damit begründet. Auch die künstliche „Heterogenität“ der Rollenspiele, die über die unterschiedlichen Rollenkarten erzeugt wird, dient vor allem dem Ziel, Planstörungen (etwa durch Langeweile) zu verhindern.

Auswertung des Interviews mit Q

Q verbalisiert zwar wiederholt eine erhebliche Unzufriedenheit mit der Planung und bezieht das vor allem auf den Aspekt, für Schüler Transparenz zu erzeugen (127 ff) . Q bestätigt hierbei zugleich, dass die Ratlosigkeitsphasen so empfunden wurden, wie die Interpretation des Videos es vermuten ließ (139–142). Aber Q selber hat keine alternativen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung (205; 211; 215; 226; 265).

Metaebene der Planungsstrategie

Ausbilderrückmeldungen:

Die Ausbilderrückmeldungen scheinen Q sehr verunsichert zu haben. Q nimmt das bei sich bzw. bei der Gruppe wahr und erklärt sich so auch das damit verbundene ‚Herumgeiere‘: „Man merkt auch, wir haben irgendwie da jetzt gar keine Linie drin, mit unserem eigenen Konzept sind wir irgendwie ziemlich unsicher“ (281–283) sowie „Ich merke halt auch, ich bin jetzt auch so hin- und hergerissen. Entweder zu offen oder wieder zu sehr gelenkt. Dass wir da halt nicht so den Pol kriegen irgendwie“ (285–286). Auch Q scheint ebenso wie P ein ungelöstes Planungsproblem weiter mit sich herumzutragen.

Ebene der Prinzipien

Prinzip der fortlaufenden Inszenierung:

Q problematisiert, ob verschiedene Elemente des Unterrichts in die richtige Reihenfolge gebracht worden sind bzw. ob die Zusammenhänge zwischen ihnen stimmen. Möglicherweise geht es dabei im Hintergrund um den Versuch, das Schülerkonzept mit dem Inhaltskonzept zu verbinden (6–13). Es spielen wohl Überlegungen eine Rolle, über eine möglichst schlüssige (plausible) Aneinanderreihung der „Inhalte“ des Unterrichts auch Berührungspunkte zu Schülern klarer herzustellen.

Unter das Prinzip der fortlaufenden Inszenierung scheint Q den durch Ausbilder angestoßenen Begriff der Transparenz zu subsumieren (129; 136–138). Mit Transparenz verbindet Q die innere Konsistenz des Unterrichts, die sie mit dem geplanten Unterricht nicht in Verbindung zu setzen scheint (131–134). Etwas offen bleibt bei dieser Fassung des Begriffs, wer feststellt, ob diese innere Konsistenz vorliegt oder nicht, ob es also wichtig ist, dass insbesondere auch die Schüler den Unterricht als konsistent erleben. Q bezieht das Prinzip der fortlaufenden Inszenierung auch auf vorgängig Inszeniertes und problematisiert den Themenwechsel der LiV in der geplanten Stunde (176–183):

„Und wenn wir jetzt ankommen und sagen: ‚Ähm ja, jetzt machen wir mal was ganz anderes‘ jetzt kommen wir auf einmal auf Personalbeschaffung. Also dann denken die ja auch, ‚Häh, was?‘“ (181–183).

Prinzip der Schülerorientierung (beobachtbare Schüleraktivitäten):

Q reibt sich etwas an der Ausgestaltung des Rollenspiels und erkennt durchaus, dass mit Hilfe der Rollenkarten das Ausmaß der inhaltlichen Instruktion im Unterricht angehoben wird (102–103). Unter Rückgriff auf das Schülerkonzept problematisiert Q aber auch den Verlauf des Rollenspiels. Insbesondere zur Ausgestaltung der Personalleiterrolle durch die Schüler äußert sich Q, wie auch im Video, kritisch (169–173). Möglicherweise steckt dahinter der Versuch und Wunsch, das Schülerkonzept zum inhaltlichen Konzept in Beziehung zu setzen, aber dazu passt es dann wieder nicht, dass Q permanent den (geringen) Erfahrungsstand der Schüler problematisiert. Q erwähnt in dem Zusammenhang auch die zahlreichen ‚Spielchen‘ und deren Gestaltung. Lehr-Lernkonzept und inhaltliche Aspekte werden dabei verbunden. Es liegt hier aber die Vermutung nahe, als unternähme man anhand der Spiele (mit ihren ausgewiesenen Schüleraktivitäten) doch bloß den Versuch, eine vorab determinierte Thematisierung in den Erfahrungshorizont der Schüler zu bringen.

Prinzip der Interessenaushandlung und der Angebote (Ausbilderorientierung):

Q neigt der Auffassung zu, dass die durch die Ausbildung angestoßenen Prinzipien im Plan keine Berücksichtigung finde, und drückt wiederholt die Unzufriedenheit damit aus. Zugleich bleiben die vorherrschenden Empfindungen zum Planungsgeschehen bzw. das Verständnis des Ergebnisses noch diffus (292–306). Trotz dieser Empfindungen und der Unklarheiten, wie man alternativ vorgehen sollte, scheint Q – konstruktivistisch gesprochen – durch die Ausbilderimpulse produktiv „gestört“ worden zu sein. Q scheint in einem Prozess zu sein, ihre Konzepte zu überdenken und die Prinzipien u. U. neu auszulegen. Allerdings zeigt sich, dass insbesondere die Konzepte bislang noch sehr schemenhaft sind.

Prinzip der Bedeutsamkeit:

Q wünscht sich als Ergebnis der Stunde, dass für die Schüler Bedeutsames eintritt. Schüler sollen einen Anwendungsbezug mitnehmen. Interessanterweise sind diese Aspekte nicht inhaltlich gefärbt, sondern gehen vom Schülerkonzept aus, ohne dass klar ist, auf welchem Erfahrungsstand Schüler diesbezüglich annahmegemäß stehen (313–324).

Ebene der Konzepte

Die Informationen über das subjektive Schüler- und zum Inhaltskonzept bleiben im Rahmen des Interviews eher unbestimmt und schwingen häufig nur implizit mit. Dem Lehr-Lernkonzept ist zu entnehmen, dass Q Lehrende insbesondere als Berater bzw. als Coaches ansieht (94–97). Das scheint aber eher eine nachgeredete Floskel zu sein, die wenig durchdacht scheint und auch nicht zu den sonstigen Überlegungen passt. So scheint z. B. auch die Auffassung, die Q vom Lernen hat, eher daran orientiert, dass Lehrende etwas (instruierend) „vermitteln“ und Schüler nicht „konstruierend“, sondern „reproduktiv“ lernen (245–249; 255–256; 259–260).

Zusammenfassende Beschreibung

Q verbalisiert im Rahmen dieses Interviews wiederholt ihre Unzufriedenheit mit der durchgeführten Unterrichtsplanung. Als Störquelle während der Planung und für die Beurteilung des Planungsergebnisses nennt Q zuvorderst das durch die Ausbildung angestoßene Prinzip der Erzeugung von Transparenz (127–158). Für Q ist der Versuch der LiV, dieses Prinzip zu beherrzigen, die Quelle für die immer wieder einsetzende Unsicherheit und Ratlosigkeit bei den LiV (204–206; 211–215; 226; 265; 337–339). Zudem nimmt Q eine erhebliche Entscheidungsunsicherheit bei sich und der Gruppe insgesamt wahr (274–275; 281–286).

Die Frage, wie der kommenden Unterricht transparent werden kann, hat für Q sehr viel damit zu tun, wie und ob der Unterricht mit der fingierten Unternehmensgründung fortgesetzt werden kann und in welchem Zusammenhang die kommenden unterrichtlichen Sequenzen dazu stehen (129–133; 175–183; 292–298; 330–339). Q verbindet mit dem Begriff der Transparenz eine Art innerer Konsistenz des Unterrichts, die Q allerdings beim geplanten Unterricht nicht ganz überzeugend hergestellt scheint (131–134). Etwas, das Q in diesem Kontext immer wieder als wichtig herausstellt, ist die sogenannte „Perspektive“ auf einen zu thematisierenden Gegenstand. Mit dem Begriff der Perspektive versucht S, die Art und Weise der erzeugten Bedeutsamkeit eines Gegenstandes zu kennzeichnen (330–336; 298–302). Damit scheint Q Bewusstheit dafür auszudrücken, dass ein konsistenter Unterrichtsplan fachdidaktisch durchdacht sein müsste. Für diese Deutung spricht auch, dass Q die durch P aufgeführten Alternativen zur Erzeugung von Offenheit (Auswahlmöglichkeiten unter vorgegebenen Thematisierungen) ablehnt, weil sie subjektiv als sinnlos empfunden werden (302–306).

5.2.2.3 Analyse des NLD zum Planungsprozess

Auswertung des NLD mit O

Metaebene der Planungsstrategie

Ausbildergefallen:

Die Unterrichtsplanung der LiV wird stark beeinflusst von der durch die Ausbilder angestoßenen Überlegungen, die im vorangegangenen Unterricht wahrgenommene (zu) hohe Steuerung durch die LiV zu reduzieren: Wir sollen ja von diesem ‚du sollst‘ wegkommen, sondern ‚ihr könnt‘, nää?!“ (275–276). Eine Vielzahl der Informationen, die im NLD gewonnen werden konnten, beschäftigen sich mit diesem Aspekt. Die daran anknüpfenden Überlegungen von O werden immer wieder prüfend an die eingesetzten Handlungsalternativen herangetragen und leiten die Auswahl männlicher Thematisierungen (272–281). Es lassen sich auffällig viele Passagen finden, in denen O den Anspruch unterstreicht, den Unterricht für Schüler stärker zu öffnen. Zugleich sind es Passagen, die das Problem behandeln, die eigenen Vorstellungen über unterrichtliches Vorgehen mit den Ausbilderrückmeldungen auszubalancieren: „Was der Schüler möchte, soll halt eigentlich erkannt werden und wir haben jetzt aber gesagt, ‚wir können es nicht komplett noch umwerfen‘, wir hätten sie ganz am Anfang fragen müssen, welche Inhalte interessieren euch im Bereich Beschaffung, wenn wir es jetzt offen hätten und hätten uns dann an ihren Meinungen orientieren müssen“ (295–299 sowie 311–318). Es scheint insgesamt, als würde O auf die von außen herangetragenen Anforderungen und Ansprüche nur teilweise eingehen und diese insgeheim weitgehend ablehnen (301–302; 308–314). O bemüht sich fortwährend, die in der Gruppe angebahnten Entscheidungen zu rechtfertigen und es bis zu einem bestimmten Grade hinzunehmen, dass der Unterrichtsplan nicht stimmig ist mit den Implikationen der Ausbildungsimpulse.

Phasenkonzept:

Mit Blick auf die Gliederung des Unterrichtsplanes scheint sich die Vermutung aus der Analyse des Videos zu erhärten. Die Phase des Einstiegs, die durch O zugleich als die am schwierigsten zu bewältigende (507) und als wichtigste Phase mit Blick auf den Unterrichtserfolg (631–632) bezeichnet wird, dient zuvorderst der Erzeugung von Motivation, Interesse und Wohlwollen (554–559; 611). Als tragfähige Vorgehensweisen zur Realisierung dieser Aspekte gelten O, Spaß und Auflockerung zu ermöglichen (507–535); für diese Einschätzung greift O auf eigene Erfahrungen in anderen Unterrichten zurück.

Die in diesem Planungsabschnitt ansatzweise anzutreffenden Bemühungen, die subjektiven Konzepte über die Schüler und über die Inhalte zu verbinden, stellen ebenfalls überwiegend auf die Unterhaltungsebene ab und gehen das Problem bewusst nicht, bzw. nur sehr unreflektiert (177–184) von der stofflichen Seite her an (570–586). Auch O lässt keinen Zweifel daran, dass über ein eher ‚sozialpsychologisch motiviertes‘ Vorgehen in der Anfangsphase des Unterrichts die Schüler vorab in eine wohlwollende Haltung gegenüber dem Hauptteil des Unterrichts gebracht werden sollen (600–604; 610–613), „damit dann auch halt wirklich der Kern der Stunde“ (612) laufen wird (sowie 697–701). Eine solche Auffassung ist nur noch dadurch als ‚stringent‘ nachzuvollziehen, wenn man bereits weiß, dass die LiV den fachlichen Gegenstand sehr flach und eingeschränkt auslegen und auch keine anderen inhaltlichen Alternativen mit stärkeren Sinnbezügen einzuführen gedenken. Der Kern der Stunde wird dann auch von O jener Teil verstanden, der „Inhalt und Methodik zusammen verknüpft“ (621) und dem dann eine Reflexions- oder Präsentationsphase folgt.

Ebene der Prinzipien

Fortlaufende Inszenierung:

Aus der Metastrategie des Phasenkonzepts resultiert ein Prinzip, unterschiedliche Phasen möglichst plausibel miteinander zu verbinden, was O mit ‚möglichst störungsfrei‘ gleichzusetzen scheint. Der Rückgriff auf den Begriff der Störung könnte so ausgelegt werden, dass die LiV vereinzelt immer mal wieder in jedem Planungsabschnitt versuchen, die subjektiven Konzepte über die Inhalte und die Schüler in Berührung zu bringen (770–822). Die Argumentationen dazu sind aber relativ unverbunden und ohne Binnendifferenzierung. Die Problemstellung, „dass wir jetzt halt den Bogen kriegen zu dem Inhalt“ (802), sieht für O deshalb offenbar auch anders aus. Der erwähnte Bogen zielt scheinbar vor allem darauf, zwischen Unterrichtsphase eins und drei eine Verbindung herzustellen.

Schülerorientierung:

Aufgrund der Ausbilderrückmeldung steht dieser Aspekt bei O im Mittelpunkt der Arbeit am Unterrichtsplan. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Akzente feststellen: die äußerlich feststellbaren ‚Lernhandlungen‘ der Schüler, die Konstruktion von Schülerbetroffenheit und das angemessene Lehr-Lern-Konzept.

1. Die äußerlich feststellbaren ‚Lernhandlungen‘ der Schüler: Dieser Akzent verbindet die thematisierten Aspekte mit beobachtbaren Schüleraktivitäten

(52–59) und wird von O mit dem Begriff der Fassbarkeit belegt. Wenn eine Thematisierung nicht so gut mit einer „Methode“ (55) verbindbar ist, dann scheinen unterrichtliche Inszenierungen auf Frontalunterrichte hinauszulaufen (58), und diese scheint O vermeiden zu wollen. Die damit angesprochene Koppelung von Thema und Methode ist nur bei der Annahme nachvollziehbar, dass Inhalte von ihrer thematischen Auslegbarkeit her kaum Spielräume aufweisen, bestimmte Thematisierungen also übernommen werden müssen. Die Kernproblematik bei der Unterrichtplanung besteht dann darin, dass O und die anderen LiV nach Inszenierungen für die ausgewählte Thematisierung suchen und dass sie dabei die inszenierungsbetonende Suchfrage stellen, ob „man halt die Schüler arbeiten lassen, selbstständig ihre Erfahrungen machen lassen, beziehungsweise sich einbringen lassen“ kann (74–75). Zusätzlich attribuiert O eine solche Verknüpfung mit den Eigenschaften „interessant, anschaulich“, lernwirksam (207–209) und als nicht voneinander trennbar (329–331). Dazu passt, zunächst einmal, die Inszenierung des fingierten Unternehmens, dessen Funktion zuallererst in der Ermöglichung beobachtbarer Schüleraktivitäten (383) und in der Erzeugung von Bedeutsamkeit (378) liegt (377–384). Die Eignung einer denkbaren Methode wird durch O daher stets anhand der Frage geprüft, „Was sollen sie da gestalten, wie sollen die das?“ (212–213). Die Möglichkeit, eine Thematisierung mit einer „Methode zu unterfüttern“ (206 sowie 334), kann daher aus der Sicht von O als eine wesentliche Determinante dafür gelten, sich für bzw. gegen (204–217) eine unterrichtliche Thematisierung zu entscheiden. Im konkreten Fall führt das Prinzip der Schülerorientierung zusammen mit dem verwendeten Schülerkonzept dazu, dass die LiV ein (zwischenzeitlich eingegrenztes) Themenfeld bis auf eine einzige thematische Variante zusammenstreichen: Nur bei dieser Variante zeigen sich die gewünschten Aktivitäten der Schüler und nur hier erwarten die LiV, dass die Schüler das Thema hinlänglich akzeptieren und auch tatsächlich agieren (954–962 sowie 968–969).

2. Ein weiteres bedeutsames Merkmal für die Realisierung von Schülerzentrierung ist für O die Frage nach der Betroffenheit der Schüler durch die zu thematisierenden Inhalte (228–235): „Wie kann ich ihn damit greifen, welchen Situationsbezug hat das für ihn und auch zukünftig“ (234–235 sowie 378–384). Im Mittelpunkt dieses Aspektes scheint die Überlegung zu stehen, Inhalte derart zu transformieren, dass sie für die Schülergruppe (bzw. das, was die LiV dafür halten) verständlich werden (232; 243–252; 408–411). Dabei gilt es Inhalte „ähm so weit (zu, J. P.) reduzieren, dass ich das halt verständlich auf den einzelnen Schüler in der speziellen Klasse jetzt“ (245–246) „runterbrechen“ (354) kann (sowie 337–339). Des Weiteren unterliegt diesem Prinzip das Bemühen, Berührungspunkte zwischen Schülerkonzept

und Inhaltskonzept zu finden: „Es ist die Frage wie die Relevanz für ihn selber ist (überlegt, J. P.), ob ihn das berührt, ob er daraus was lernt, ob das wesentlich überhaupt für seine weitere Schule ist“ (882–884). Aber auch dieses Unterfangen dient vor allem der Aufbereitung und Transformation von Thematisierungen in eine für die Schüler nachvollziehbare, vorstellbare und greifbare Form (894–900). Aber auch hier drängt sich wieder die Vermutung in den Vordergrund, dass die Entscheidung primär mit Blick auf die Ermöglichung beobachtbarer Schüleraktivitäten Bezug nimmt (249–252). Festzuhalten bleibt aber auch der explizite Hinweis von O, dass Transformation hier mit Reduktion gleichgesetzt wird. Reduktion gewährleistet bei O vorgeblich Verstehen und Fasslichkeit. Das ist eine konstruktivistisch schlecht begründbare Auffassung, weil Lernen, also der Umbau und die Ausdifferenzierung subjektiv bestehenden Wissens, nicht dadurch angestoßen wird, dass nicht integrierbare Sachverhalte reduziert (also unschärfer, lückenhaft und unsystematisch abgebildet) und dadurch noch unverständlicher werden. Dieses Argument ist im Grunde schon allein in der Lage zu erklären, warum den LiV ein schülerorientiertes Lehren und Lernen zu misslingen scheint. Die einseitig auf Schüleraktivitäten setzende Planungsrichtung zeigt sich bereits bei der Gestaltung des Unterrichtseinstiegs in der Einstiegsphase: Die Ausgestaltung des ‚Buchstabensalats‘ beschreibt O als Realisierung der Prinzipien „wir holen sie da ab, wo sie sind“ und „das betrifft sie“ (691–748), und meint damit das Prinzip der Schülerorientierung einzulösen. Das heißt also, O hat eine Verknüpfung der Konzepte Schüler und Inhalt vorgenommen, die als stimmig zu den durch die Ausbildung angeregten Impulsen wahrgenommen wird (746–748). Das Prinzip der Schülerorientierung wird scheinbar durch O zuvorderst auf (begrenzt eingeräumte) formale Freiheitsgrade bezogen, die ganz bewusst nicht das inhaltliche Konzept berühren, wenn das die Nutzung von Freiräumen gefährden könnte: „Stellenanzeigen und so was (überlegt, J. P.), das muss ja schon in einem gewissen Rahmen, da können sie sich nicht frei bewegen, das ist ja schon ziemlich, ja eigentlich wissenschaftlich, wie sie es, sie müssen ja schon ziemlich sich an die Inhalte halten. Das ist ziemlich inhaltsorientiert würde ich sagen und das ist dann nicht so methodisch (überlegt), ja kann man schlecht aufbereiten würde ich sagen“ (276–281). Es bestätigt sich einmal mehr, dass zumindest diese LiV mit der Vorgabe eines Inhaltes einfach bestimmte Thematisierungen verbunden sieht, unter denen man dann nach methodischen Präferenzen wählt (331–332).

3. Dieses Prinzip findet außerdem Anwendung auf das Lehr-Lernkonzept der LiV. Über die reduktionistische Lehrstrategie, die ihm unzulässig unterlegt wird, ist eben bereits einiges gesagt worden. Eine über schlichte Wirkungsannahmen hinausgehende Darlegung von lerntheoretischen Vorstellungen ist nicht anzu-

treffen. Auch die Abschlussphase des Unterrichts mit ihrer „Ergebnissicherung“ durch ein Wissensquiz (Memory) wird von O als schülerzentriert interpretiert (425–439). Auch dazu findet sich keine explizierte theoretische Begründung und vermutlich wird das Vorgehen vielmehr inhaltliche Unverbindlichkeit nach sich ziehen. Denn die Gestaltung des „Wissensquiz“ erfolgt an dieser Stelle ganz „individuell“ (451) durch die Schüler (446–453; 473–474).

Ebene der Konzepte

Schülerkonzept:

In ihrem Schülerkonzept geht O von einer Schülergruppe aus, der man nicht zu viel zumuten sollte (97–100). Das subjektive Schülerkonzept wird z. B. auch bei der Auswahl der Einstiegssituation einbezogen – mit der Folge, dass das vorgesehene Arbeitsmaterial nicht an das Schülerklientel anpassbar scheint (110–117). Dabei entsteht zudem der Eindruck, Schülergruppen würden schematisch und kategorial wahrgenommen: „Ich sage mal für höhere Wirtschaftsklassen würde ich jetzt einfach mal sagen. [...] aber man hätte das anders für die Klasse abstimmen müssen“.

Mit Blick auf die ‚Transformation der Inhalte auf das Schülerniveau‘ wird das Schülerkonzept als die (invariante) Größe angesehen, an der sich alles andere auszurichten hat (243–252). Didaktische Interdependenzen werden von O nicht gesehen.

Lehr-Lernkonzept:

Dass das Lehr-Lernkonzept von O theoretisch nicht unterfüttert ist und der Idee der didaktischen Reduktion folgt, ist bereits gesagt worden. Im Mittelpunkt des Lehr-Lernkonzepts steht bei O der Gedanke, Interesse und Motivation erzeugen zu müssen. Dabei stellt O zugleich eine enge Verknüpfung zum hinterlegten Unterrichtsschema her, das die Phase des Einstiegs (132–169) als jenen Teil des Unterrichts kennzeichnet, der eben zuallererst diese motivationale Funktion übernehmen sollte: „Eine Einstiegssituation sollte auch zur Motivation bzw. zum Interesse wecken dienen“ (132–133). Und sie dient aus der Sicht von O dazu, dass Schüler eine inhaltliche Erwartungen erstellen können, von denen O sich Neugier erhofft: „Wenn dann vielleicht irgendwie das Wort auftaucht und man sagt dann ‚Mensch, das kennt man noch gar nicht. Was könnte sich denn dahinter verbergen?‘ und dass man dann damit weiter arbeiten kann“ (153–155). Ziel ist es also, ein Gespräch zu initiieren und „dass man richtig einsteigen kann“ (169). Die Ausgestaltung des Konzepts zur Erzeugung von Motivation und Interesse scheint sich dann aber nur noch auf einer Art Unterhaltungsebene zu bewegen und die Gestaltung der Gesamtreflexion im Schlussteil scheint primär der Intention zu unterliegen,

Spaß zu erzeugen und zuvor gelesene Definitionen dabei zu reproduzieren (426–433). Motivation und Interesse stehen aber auch bei der Gestaltung der Hauptphase des Unterrichts immer im Blick der LiV.

Inhaltskonzept:

Ein inhaltliche Fundament, das diesen Namen verdient, scheint es bei O zum fachlichen Gegenstand der Personalbeschaffung nicht zu geben (480–482). Die Kenntnisse scheinen oberflächlich und undifferenziert und es wird überwiegend unkonkret argumentiert (177–184). Es gibt offenbar im Rahmen der Unterrichtsplanung keine Hinwendung zu wissenschaftlicher Literatur (197–198). Die Informationen stammen aus Schulbüchern und dem Internet (398–401), dies scheint O eine Peinlichkeit zu sein (399).

Zusammenfassende Beschreibung des NLD von LiV O

Im Mittelpunkt der nachträglichen Überlegungen von O steht der durch die Ausbilder formulierte Anspruch, Aspekte der Schülerzentrierung (Öffnung des Unterrichts und Erzeugung von Betroffenheit) weiterhin zu intensivieren (272–295). Es spricht einiges dafür, dass O die Reichweite der Kritik an den bisherigen Unterrichten noch nicht durchschaut (289–320). Dabei werden die Ausbilderückmeldungen durch O nur zum Teil aufgenommen und im Verlaufe der Planung immer wieder sorgfältig abgewogen und dabei an die eigenen Überzeugungen und das eigene, routineartig hinterlegte Handlungsschema angeglichen, sodass ein subjektiv stimmiges Planungskonzept entsteht. Im Rahmen dessen bedenkt O aber immer wieder, inwiefern die getroffenen Entscheidungen den Ausbilderanregungen entsprechen bzw. erläutert und bestätigt die wahrgenommenen Schnittmengen. Aber insgesamt scheint es, als nähme diese LiV grundsätzlich, weder für sich noch für Schüler, signifikante inhaltliche Freiräume wahr. Ausgehend vom explizit verbalisierten dreiphasigen Unterrichtsschema (619–632) betont auch O zuvorderst die enorme Bedeutung des Einstiegs (132; 146–155; 162–169; 500 ff.; 610; 631–632), der explizit nicht inhaltlich motiviert ist oder zu motivieren versucht (569–574; 584–586; 596–604), der aber einen Ankerpunkt für die Inhaltlichkeit des Hauptteils liefern sollte (146–170). Der Einstieg scheint das Planungselement zu sein, das die Schüler derart emotional beeindrucken und beeinflussen soll, dass der Hauptteil der Stunde (Inhalte erarbeiten) möglichst konfliktfrei läuft. Die emotionalen Aspekte werden dann später als Erzeugen teils von Wohlbefinden und Spaß, teils von Betroffenheit konkretisiert. Indem das Phasenschema in dieser Form ausgelegt wird, erhält O ein erhebliches, bewusst wahrgenommenes Planungsproblem, „dass wir jetzt halt den Bogen kriegen zu dem Inhalt“ (802). Das Problem resultiert aus der Unterschiedlichkeit der beiden Phasen (Einstieg, Hauptteil) (770–809; 825–828).

Kern des Problems scheint für O hierbei die Annahme zu sein, thematische Alternativen substantiell nicht gestalterisch ändern zu können (635–677), was O zu Überlegungen führt, diese ‚unabänderlichen‘ Inhalte für Schüler „greifbar“ darzubieten (378–384; 228–235; 691–745). Diese Absicht der Transformation führt im vorliegenden Falle zur Auffassung, Inhalte stets für Schüler verstehbar aufbereiten bzw. „reduzieren“ (245) zu müssen (354; 337–339; 894–900). Mit Reduktion meint O einen Prozess des „Runter-Brechens“ inhaltlicher Komplexität in der Annahme, dass Inhalte so eine nachvollziehbare, vorstellbare und greifbare Form erhalten. Ausgehend von einem inhaltlichen „Grundgerüst“ (332; 293–295; 709–719; 1023–1027) steht im Zentrum der Überlegungen bei O primär die Suche nach einer geeigneten „Methode“, bei der „die Schüler eigentlich ziemlich selbstständig arbeiten können“ (251–252 sowie 74–76; 273–276), und explizit nicht die Suche nach thematischen Auslegungen (276–281). Das selbständige Agieren der Schüler ist für O dabei Ausdruck von zweierlei: Zum einen wird es zum Indikator von Schülerorientierung; zum anderen wird das Durchführen beobachtbarer Handlungen grundsätzlich und ungeprüft mit höherwertigen Lernprozessen gleichgesetzt.

Aus allem zusammen erklärt sich einerseits die (vorgeblich „lernpsychologisch“ hinterlegte) Konstruktion des fingierten Unternehmens (377–384) und andererseits die angestrebte Suche nach Methoden, die Schüler erkennbar agieren lasse. Dieses Agieren setzt O mit Vorgängen gleich, in denen Schüler „handlungsorientiert“, also erfahrend lernen. Mit dem fingierten Unternehmen scheint zusätzlich eine Verfahrensweise realisiert, die O als Situationsprinzip bezeichnet (213–235). Die zunächst versuchte Anknüpfung der Unterrichtsstunde an die vorgängige fiktive Unternehmensgründung erklärt zudem, warum sich schon bei den thematischen Abwägungsprozessen bereits früh methodische Überlegungen einschleichen.

Findet O keine ‚schüleraktive‘ Verknüpfungsmöglichkeit zwischen Inhalt und Methode (206; 334; 801–809; 825–828), sieht O „Frontalunterricht“ als logische Konsequenz an (52–59). Unterrichtsplanung scheint im vorliegenden Falle zu heißen, methodische Varianten auf ihre Eignung hin zu prüfen, etwas als vorgegeben Eingeschätztes in ausbildergerechte Form zu bringen.

Die Anwendung der Ausbilderanregungen wird gut sichtbar ausschließlich auf die methodische Seite des Unterrichts bezogen, inhaltliche Elemente bleiben bei O vollständig ausgeblendet bzw. werden explizit als Einengung der Schüler empfunden (272–281). Dabei fällt insbesondere auf, dass die semantische Füllung des Begriffs der Schülerzentrierung einerseits höchst diffus und andererseits enorm verkürzt aufgefasst wird (289–299; 939–942; 954–962; 1020–1030).

Auswertung des NLD mit P

Metaebene der Planungsstrategie

Phasenstrategie:

Auch P verwendet wie die anderen LiV das dreiphasige Planungsschema. Möglicherweise deutet P die Phase des Einstiegs nicht ausschließlich „sozialpsychologisch“ im Sinne von ‚Spaß und Gefallen erzeugen‘. P scheint – wenngleich verhältnismäßig undurchdacht und semantisch reduziert – auch von einer inhaltlichen Färbung auszugehen. Die Fallsituation, die zitiert wird, scheint nach Auffassung von P eine geeignete Variante gewesen zu sein, Schüler inhaltlich anzuregen bzw. thematisch auszurichten (14–19; 89–92). Dem Einstieg hinterlegt auch P vor allem die Funktion, Interesse und Motivation zu erzeugen, und sieht hier eine enorme Bedeutsamkeit für die weitere Auseinandersetzung der Schüler mit dem Inhalt (228–237). Die Begründung dieser Bedeutungszuschreibung scheint im Lehr-Lern-Konzept abgelegt (206–218). Danach wird über den Einstiegs der Versuch unternommen, Schüler so zu motivieren, dass sie das „Warum“ wissen wollen, also den Sinn des Themas erfassen möchten (240–250). Es ist dies scheinbar eine Phase, der ganz besondere Zielsetzungen zu Grunde liegen. Da diese Überlegungen bei Planung des Haupt- und Schlussteils keine exponierte Rolle mehr spielen, dafür dort andere Gesichtspunkte dominieren, könnte das ein Hinweis darauf sein, dass das Lehr-Lern-Konzept von P für unterschiedliche Unterrichtsphasen unterschiedliche Deutungsmuster vorhält. Das Muster des Einstiegs kann dann als etwas aufgefasst werden, das scheinbar auf einer Metaebene hinterlegt ist. Dadurch würden konkrete Planungsaktivitäten lediglich eine situative, phasenspezifische Ausgestaltung im Blickfeld haben und sich ergänzend auf das subjektive Schüler- und Inhaltskonzept stützen. P nimmt auch im Nachhinein beim ‚als fließend gewünschten‘ Übergang zwischen den beiden bedeutsamen Phasen des Einstiegs und Hauptteils weiterhin „irgendwas Störendes“ (467) wahr, das P aber reflexiv nicht erfassen kann (461–468). Trotz der bewussten Wahrnehmung dieses störenden Elements versteht P nicht, was die Ursache dafür sein könnte, bzw. gelingt es P auch im Rückblick nicht, anders strukturierte Alternativen zu präsentieren. P hält zwar am Anspruch fest, die Phasen des Unterrichts fließend und nachhaltig miteinander zu verbinden, hat dazu aber keine geeigneten Handlungsalternativen vorzuweisen.

Stimmigkeit erstellen/Ausbilderrückmeldungen aufnehmen:

P ist sehr bemüht, die Ausbilderimpulse aufzunehmen. Hierzu lassen sich zahlreiche Hinweise finden. Beinahe alle Anregungen in der Diskussion werden durch P in kons-

truktiver Absicht aufgenommen, man findet kaum destruktive Nebentöne. Allerdings versteht auch P nicht die substantielle Reichweite der Ausbilderkommentare.

Plan realisieren:

Auch für P ist es während der gesamten Planung ein entscheidender Aspekt, dass der Unterrichtsplan, der erstellt wird, gute Chancen hat, sich als realisierbar zu erweisen (542–550). Planvarianten, die Offenheit in der Unterrichtsinszenierung zulassen und fördern (z. B. Schülerwissen sammeln und nutzen), werden auch von P schnell wieder verworfen, weil das subjektive Schülerkonzept derart negativ ist, dass solche Pläne für nicht durchführbar gehalten werden (562 ff.). Das heißt also, dass das hier verwendete Schülerkonzept als für die Planrealisierung hinderlich gedeutet wird (542–582) und die Strategie der Planrealisierung die Öffnung des Unterrichts wiederum verhindert (585–599).

Ebene der Prinzipien

Schülerorientierung:

P deutet die durch die Ausbildung angestoßenen Impulse der Schülerzentrierung derart, dass einerseits thematische Varianten vorgegeben werden (müssen?), dass die Schüler sich andererseits aus diesen Varianten dann eine eigenständig auswählen (61–62) und ausgestalten können: „dass man denen frei (überlegt kurz), die Gelegenheit lässt, zu entscheiden was sie machen wollen. Ob die vielleicht so Stellenausschreibungen selber schreiben wollen oder so eine Internetseite aufbauen wollen, wo sie eine Stellenausschreibung machen, oder mit dem Arbeitsamt Kontakt aufnehmen wegen Stellenausschreibungen, so was in der Art“ (35–39). In diesem Kontext würde P es sich wünschen, dass wortwörtlich fixierte Instruktionen vermieden werden könnten und Schülern tatsächlich nennenswerte Freiheitsgrade im Unterricht gewährleistet werden (393–401). Diese Interpretation des Prinzips der Schülerorientierung stört aus der Sicht von P allerdings die Anwendung der Strategie der Planrealisierung (414–436); das Prinzip der Schülerorientierung wird deshalb dem Gesichtspunkt, den Plan durchzusetzen, subordiniert und so umgedeutet, dass die Umsetzung des Plans nicht mehr gefährdet scheint. Die Auswahl der Thematisierungen erfolgt für P – wie oben bereits gesagt – nach dem Prinzip der Bedeutsamkeit bzw. nach der Einschätzung, woraus die Schüler „den größten Nutzen draus hätten“ (492–493). Dabei erfolgt – relativ spät – eine Rückbindung an das inhaltliche Konzept (500 ff.), was letztlich die Entscheidung der LiV für das Vorstellungsgespräch und gegen die anderen thematischen Varianten erklärt (886–898): „Da lief es dann, glaube ich, im Endeffekt schon, glaube ich, eher

darauf hinaus, dass wir (betont) den meisten Sinn darin sehen, dass sie das Vorstellungsgespräch wählen“ (896–898).

Durch die Ausbilder scheint ein weiteres Prinzip angestoßen worden zu sein, eines welches die subjektiven Schüler- und Inhaltskonzepte enger verzahnen möchte. Das Prinzip regt im Verständnis von P an, den Schülern das Verstehen von Inhalten dadurch zu erleichtern, dass unterrichtlich von alltäglichen Phänomenen ausgegangen wird (276–293). Hierbei findet durch P eine doppelte Auslegung statt. Einerseits argumentiert P auf einer eher pädagogischen Ebene: „Dass man auf den ihrer Ebene als Schüler anfängt“ (304 sowie 290), dass also lebensweltliche Bezüge gestellt werden sollen. Andererseits argumentiert P zugleich auf einer lernpsychologischen Ebene, die einen Umgang mit der Komplexität (‘vom Einfachen zum Komplexen’) von Gegenständen beinhaltet (302–332). P scheint daraus die Zielvorstellung abzuleiten, dass „ein Veranschaulichen von Unternehmensprozessen auf den Alltag runtergebrochen“ (331–332) werden müsse, denn die Thematisierungen sollen den Schülern „etwas bringen“. Konkretisierungen zu einer derartigen Auffassung lassen sich nicht finden. Allerdings scheinen derartige Überlegungen für P kompatibel mit der vorgängigen Unterrichtsinszenierung, in der die fiktive Unternehmensgründung zentral war. Auf diese Weise stellt P Stimmigkeit zu den Ausbilderrückmeldungen her (342–346).

Ergänzt werden diese „fremden“ Impulse durch eigene Ansprüche, die für P zuvor-derst darauf abzielen, den Nutzen einer Thematisierung für die Schüler sicherzustellen (487–504).

Transparenz erzeugen:

Die ebenfalls durch die Ausbildung angestoßenen Bemühungen, Transparenz zu erzeugen, sieht P mit der Vorgehensweise, die im endgültigen Plan angestrebt wird, als realisiert an (144–149) und bewertet das angestrebte Vorgehen daher auch entsprechend positiv. Im Mittelpunkt dieses Prinzips steht für P die Anforderung, dass Schüler „wissen, was wir in der Stunde mit denen machen wollen“ (148–149).

In diesem Zusammenhang nimmt P eine ganz entscheidende Ausgrenzung vor: „Transparenz heißt, dass den Schülern klar ist, was in der Stunde gemacht wird evtl., nein, warum, ist nicht ganz so wichtig“ (157–158). P offenbart, dass Bedeutsamkeitszuschreibungen zu thematisierbaren Inhalten auch immer dann vorzunehmen sind, wenn es sich bei den Inhalten um feste Vorgaben innerhalb der Lehrpläne handelt (oder zu handeln scheint). P sieht für sich dabei keinerlei Freiheitsgrade und verspürt vor dem Hintergrund auch keine Neigung, da lange mit den Schülern zu diskutieren: „Also mir muss klar sein, warum ich den Schülern was beibringe, obwohl das auch oft sehr schwer ist. Warum, naja, weil es im Lehrplan steht, ist ja eigentlich meistens die Antwort auf warum. Deshalb finde ich das nicht so wichtig, dass das die Schüler wissen“ (169–173 sowie 173ff.).

Dies scheint das ursächliche Planungsproblem dieser LiV zu sein, von dem alle weiteren Aktivitäten ihren Verlauf nehmen. Ziel scheint es zu sein, fingierte Inszenierungen zu finden, die die Schüler in die Situation versetzen, sich mit den bereits thematisch (einseitig und bedeutungsarm) ausgelegten Inhalten auseinandersetzen zu wollen. Daher scheinen die Umdeutungen und Ausgestaltungen, die die LiV dem Prinzip der Schülerorientierung angedeihen lassen, beinahe als logisch konsequent. Nichtsdestotrotz identifiziert P eine sehr vage formulierte Bedeutsamkeit der endgültigen Thematisierung: „Nein, das ist nicht unbedingt, weil es im Lehrplan steht. Ich finde es schon wichtig, dass Schüler wissen, wenn es jetzt um Wirtschaft geht, wie es zum Beispiel in einem Unternehmen aussieht, was es für Abteilungen gibt“ (192–194). Derartige Deutungsversuche arbeiten letztlich der Metastrategie von P zu, eine Stimmigkeit im Handlungsplan wieder herzustellen (192–199).

Diese Überlegungen münden ebenfalls im Bemühen einen inhaltlichen roten Faden zu knüpfen (920–928); die LiV prüfen inwieweit ein zu thematisierender Gegenstand in einem für sie plausiblen Zusammenhang zum Hauptgegenstand (hier Personalbeschaffung) steht. Dies scheint somit ein weiterer Aspekt, der bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Thematisierungen eine bedeutsame Rolle einnimmt.

Instruktionen vermeiden:

Ein weiterer auch im Video zu beobachtender Aspekt scheint es zu sein, offene Instruktionen zu vermeiden. Dies verbindet P mit der Gegensätzlichkeit des „Sollens“ und des „Wollens“ und aus dem Wunsch, dem „Wollen“ Raum zu geben (393–401). Die Annahme, die Vermeidung offener Instruktionen gewährleiste, dass Schüler große Handlungsspielräume erhalten, reflektiert letztlich die Zwänge nicht, die aus dem szenischen Gesamtarrangement und den Instruktionen, die in den Materialien versteckt sind, erwachsen können.

Ebene der Konzepte

Schülerkonzept:

Das Schülerkonzept von P zeigt, dass P die Schüler für demotiviert hält mitzuarbeiten, und dass das auf offenbar vor allem auf die Bedeutungsarmut der Inhalte aus Sicht der Schüler zurückgeführt wird (206–211). Insoweit setzt P zunächst einmal nicht eine negative Attributierung an den Anfang, sondern zieht Bestandteile des subjektiven Lehr-Lern-Konzepts heran. Diese Haltung behält P bei: Den Schülern gegenüber ist P insgesamt sehr wohlwollend eingestellt (778). Gleichwohl hindert P das subjektive Schülerkonzept, im Unterricht offenere Szenarien zuzulassen. Das alles überraschende

Interesse, einen Plan zu erstellen, der halbwegs sicher durchgeführt werden kann, verhindert diese Öffnungen, weil sich die LiV wirkliche partizipative Anteile der Schüler offenbar gar nicht vorstellen können. Solche Bestandteile werden scheinbar als Kontrollverlust und Einladung zu Störungen gedeutet. Und als Störung wird es von P und den anderen LiV bereits empfunden, dass Schüler – wie befürchtet – inhaltlich ungeordneten Gedanken haben, wenn sie Freiräume erhalten, weshalb sie ihren kognitiven Handlauf brauchen, den die LiV ihnen dann (auch zu ihrer eigenen Ruhe und Sicherheit) anfertigen (542–550; 561–566 sowie 572–582): „Die wissen viel, können aber nicht einordnen, ob es auch wirklich zu dem, was wir machen wollen, passt“ (579–580 sowie 562 ff.). Ein so verstandenes Schülerkonzept heißt im Umkehrschluss möglicherweise, dass Schüler, bei denen inhaltlich plankompatibles Wissen (Vorwissen zu einem Thema) vermutet wird, auf erhöhte Freiheitsgrade hoffen dürfen (585–599). Leichter nachvollziehbar scheint eine andere Form der Begrenzung der Handlungsfreiheit der Schüler, wenn aus dem Schülerkonzept abgeleitet wird, dass ein Thema für die Schüler in ihrer aktuellen Lebenssituation keine Bedeutsamkeit habe – etwa der Arbeitsauftrag, eine Stellenanzeige zu schreiben (612–647). Ihnen wird das Thema dann gar nicht erst angeboten, ihre Auswahlmöglichkeit also eingeschränkt. Ob die Schüler eine solche scheinbar lebensweltlich eingeordnete, faktisch professionelle Aufgabe überhaupt sinnvoll bearbeiten können und ob die LiV selbst genug darüber wissen, wird nicht diskutiert.

Lehr-Lern-Konzept:

Im Lehr-Lern-Konzept von P ist die Ansicht verankert, dass Bedeutsamkeitsfragen mit der motivationalen Haltung der Schüler korrespondieren, dies aber in einer ganz besonders gedeuteten Art und Weise, bei der ein etwas zirkulär diskutiertes Ei-Henne-Problem eingeführt wird. Motivation scheint für P die ursächliche Bedingung für Einsicht und die Erzeugung von Bedeutsamkeit zu sein, die annahmegemäß den eigentlichen Lernprozess anstößt. Wegen der Motivationsdefizite nimmt P erhebliche Schwierigkeiten bei den Schülern wahr, der Beschäftigung mit Inhalten einen Sinn abzugewinnen: „Aber meine Meinung heutzutage ist auch, da die nicht unbedingt sehr motiviert sind, dass es auch ganz schwer ist, denen das Warum klar zu machen, finde ich“ (209–211). Was für P jetzt eigentlich der Anlass für die Ausgangsmotivation ist, bleibt unklar. Jedenfalls resultiert für P aus dieser Einschätzung, dass eine gelingende Einstiegsphase insbesondere im Hinblick auf die nächste „Arbeitsphase“ ungeheuer wichtig ist (228–237).

P äußert ebenso wie O wiederkehrend Überlegungen, die sich mit der engen Verzahnung einer thematischen Auslegung mit beobachtbaren Schüleraktivitäten befassen. Da beide Aspekte sehr verengt interpretiert werden, sind thematische Einschränkungen und versteckte Anleitungen der Schüler das praktische Ergebnis (414–420; 34–39). Solche Überlegungen stehen zudem in relativer Nähe zum Prinzip „Erzeugung von

Transparenz“ (169–173 sowie 435–436). Zusätzlich scheint im Falle von P die Auffassung vorzuherrschen, dass die Verbindung der Aspekte, so wie sie im Unterrichtsplan dann verankert ist, lernpsychologisch gerechtfertigt ist: „Das sie viel sich selber aneignen müssen, die Informationen, die sie ja bekommen oder selber (überlegt), hm, ja doch, selber erarbeiten“ (702–703). Daher geht P davon aus, dass das den Schülern viel mehr „bringt“, wenn sie „mal selbst tätig werden irgendwas zu machen“ (708).

In den Äußerungen von P klingt an, dass man zwar fachliche Lernprozesse nicht ganz ohne Inhalte denken kann, aber bei der Beurteilung eines Unterrichtsplans überwiegen bei P offenbar die Merkmale, die mit dem Lehr-Lernkonzept der LiV zu tun haben (721–728). Und diese Merkmale sind sehr auf vordergründige, beobachtbare Handlungen begrenzt und vom Inhaltskonzept nur etwas verfärbt. Allerdings wird von P auch die Identifikation geeigneter Schülerhandlungen als ein weiteres schwerwiegendes Planungsproblem wahrgenommen (743–747). Nicht direkt beobachtbare Handlungen wie z. B. Leseprozesse oder die Dreingabe von Informationen (746; 747) scheinen in das favorisierte Lehr-Lernkonzept nicht recht zu passen. Man versucht solche szenischen Momente zu minimieren – und entscheidet damit indirekt auch immer über das, was im Unterricht inhaltlich erarbeitet wird. Damit einhergehende inhaltliche Verflachungen nimmt P in Kauf, weil der Setzung Vorrang eingeräumt wird, eine bestimmte Klasse von Schülerhandlungen und die damit verbundenen Freiheitsgrade Motivation und Arbeitsbereitschaft bei den Schülern zu fördern (796–801).

Inhaltskonzept:

Das inhaltliche Konzept dieser LiV ist zum Bereich Personalvertretung und zu verschiedenen Thematisierungen ausgesprochen oberflächlich und kaum wissenschaftlich reflektiert (500–504). Die verwendeten inhaltlichen Darstellungen stammen aus dem Internet. Und bei der Entscheidung für einen bestimmten Inhalt wird zuvorderst „der Nutzen“ für die Schüler als Suchfolie verwendet. Vom inhaltlichen Konzept selbst scheinen bei P keine Impulse auf den Planungsprozess ausgegangen zu sein. Potentiell vorhandene Vorkenntnisse der Schüler zum Thema Bewerbungsgespräch aus der allgemeinbildenden Schule werden nicht in die Überlegung einbezogen.

Zusammenfassende Beschreibung des NLD von LiV P

Bedeutsamstes Thema dieser LiV ist die Überblendung von Ausbilderrückmeldungen (die als Aufforderung verstanden werden, Schülern irgendwelche Themen aus dem Bereich der Personalbeschaffung anzubieten) und eigenen Auffassungen, deren Mittelpunkt der Zusammenhang von Motivation und Bedeutsamkeit darstellt. Daneben scheint bei P eine Normalitätsvorstellung von Unterricht vorzuherrschen, bei welchem diese LiV „ja alles

vor (gibt, J. P.)“ (480). Im Planungsprozess scheint P zudem eine Metastrategie anzuwenden, die rückgreifend auf die verschiedenen Konzepte laufend prüft, wie wahrscheinlich es ist, im Unterricht einen diskutierten Plan auch zu realisieren. Letztlich lässt sich feststellen, dass die Ausbilderrückmeldungen kaum signifikante Spuren im intendierten Handlungsplan von P hinterlassen, wenngleich Dissonanzen bestehen bleiben.

Die Erzeugung von Motivation verbindet P scheinbar unmittelbar mit der Phase des Unterrichtseinstiegs. Die Schüler sollen hier durch geeignete Anregungen in die Lage versetzt werden, „das Warum wissen zu wollen“. Motivation scheint für P die alles entscheidende Bedingung für die Entstehung von Einsicht und Bedeutsamkeit zu sein. Daran knüpft bei P beinahe übergangslos die Zielsetzung an, für den Hauptteil der Stunde thematische Auslegungen zu suchen, die für Schüler einen Nutzen aufweisen, wobei mit Nutzen eine etwas unbestimmt gelassene Relevanz für die Schüler meint. Dabei lehnt P aber immer wieder die Entscheidungsverknüpfung von Methode und Thematisierung ab. Dem Suchkriterium ‚Nutzen‘ wird alles weitere untergeordnet. P sieht sich dann zunehmend mit dem Problem konfrontiert, dass in den meisten der diskutierten Themen kein Nutzen für Schüler erkennbar ist. Es scheint, als nähme P aus diesem Grunde für sich und für die Schüler nahezu keinerlei Spielräume bei der Stiftung von Bedeutsamkeiten wahr. Das stärkt letztlich auch bei P die Auffassung, thematische Varianten zuvorderst daraufhin abzusuchen, ob sie positiv konnotierte Schülerhandlungen ermöglichen, und geeignete Varianten in den Unterrichtsplan aufzunehmen. Verknüpft ist dies mit einem Lehr-Lernkonzept, das die Setzung enthält, dass über Schülerhandlungen, die jenseits der fragend-entwickelnden Unterrichtsszenarien erfolgen, grundsätzlich höherwertige Lernprozess realisiert werden. Diese etwas plakative Vorstellung vom Lernen, die sehr an szenischen Äußerlichkeiten hängt, erklärt einigermassen, warum Inhaltsfragen für P letztlich doch nicht mehr so wichtig sind und warum das von P verwendete inhaltliche Konzept recht oberflächlich beschaffen ist.

Letztlich orientiert P die Plangestaltung am Prinzip, ‚schüleraktive‘ Situationen herbeizuführen, und da P diesen Situationen inhaltsunabhängig und auch bei engmaschiger Ausgestaltung der Freiräume der Schüler ein besseres Lernergebnis zuschreibt, rechtfertigt sich das Vorgehen scheinbar über den vorgeblichen Nutzen, den das alles für die Schüler hat. Das subjektiv vertretene Schülerkonzept scheint von P erheblich dabei zu stören, die eigene Metastrategie der Planung anzuwenden. Handlungsalternativen, die die LiV in einem ersten Schritt als schülerorientiert einstufen, werden von P in zweiten Schritt daraufhin geprüft, ob sie bei der vorhandenen Schülerklientel überhaupt realisierbar scheinen und ob sie den Schülern irgendeinen ‚Nutzen‘ bringen. Wird das verneint, wird die Alternative verworfen. Die Frage der Realisierbarkeit ist meistens auf den Punkt konzentriert, ob ‚diese‘ Schüler bei ‚diesen‘ eher bedeutungsarmen Thematiken überhaupt zur Mitarbeit motiviert werden können und ob man ihnen zeigen kann, dass ihre Anstrengungen ‚nützlich‘ sind.

Auswertung des NLD mit Q

Metaebene der Planungsstrategie

Ausbilderanstöße:

Q beschreibt in diesem Rahmen den Wunsch und Bemühungen, auf die Ausbilderanstöße eingehen zu wollen. Die Überlegungen dazu werden aber nur zum Teil materiell gefüllt (323–333).

Ebene der Prinzipien

Schülerorientierung:

Das Prinzip der Schülerorientierung, welches Aushandlungsprozesse (Schüler mitbestimmen lassen) und die Schaffung von Freiräumen beinhaltet, wurde insbesondere durch die Ausbildung angeregt (19–21; 37–41). Zu dieser weiten Auslegung des Prinzips äußert sich Q nahezu ausschließlich ablehnend, kann aber nur sehr unzureichend bzw. anhand hinzugezogener Hilfsmittel (Knetbeispiel) Alternativen formulieren. An anderer Stelle wird deutlich, dass die Anregungen der Ausbilder zwar bewusst mitgeführt werden, wenn im Planungsprozess Entscheidungen diskutiert werden, dass diese Anregungen aber stets in einer reduzierten Weise eingebracht werden (318–331). Q fällt es im vorliegenden Fall erkennbar schwer, die Idee, Schülern beim Lernen mehr Handlungsfreiheit zu geben, mit ihrem eher negativ gefärbten Schülerkonzept zu verbinden. Einerseits unterstellt S, dass die Schüler überfordert würden, andererseits scheint der thematische unverbindliche Umgang mit den Inhalten Q daran zu hindern, eine produktive Auslegung des Prinzips zu finden (1074–1106). Den Umgang mit den Alternativen, die diesem Spannungsfeld ausgesetzt waren, beschreibt Q wiederkehrend als entscheidungsunsichere Situationen (462–463; 470–477; 1074 ff.).

Transparenz:

Das Prinzip der Transparenz bezieht Q konkret auf den Aspekt, ob zwischen dem vorgegebenen Gegenstand „Personalbeschaffung“ und dem in dieser Stunde festgelegten Thema „Vorstellungsgespräch“ ein hinlänglich nachvollziehbarer Zusammenhang besteht. Hierbei verbleiben bei Q auch im Nachhinein erhebliche Dissonanzen (123–136 sowie 144–151; 357–367; 384–386). Q scheint hier eine sinnhafte Begründung für sich und auch den Schülern zu fehlen, warum gerade die im Plan festgeschriebene thematische Entscheidung getroffen wurde (365–367). Folglich nimmt

Q ein „Blinde-Kuh-Spiel“ (360; 364) wahr: „Wenn die jetzt erst mal hören ,o. k., bei diesem Rätsel, da kommt jetzt Personalbeschaffung raus‘. Und wir sollen ja, wir wollen ja Transparenz herstellen, und sagen, es geht um Personalbeschaffung. Und dann sagen wir denen, so Personalbeschaffung, da macht mal euer Vorstellungsgespräch. Aber das ist ja noch viel mehr. Personalbeschaffung ist ja erst mal eine Stellenanzeige, also dieses ganze Prozedere drum herum. Personalbeschaffung ist ja ein großer Komplex und Vorstellungsgespräch ist ja nur so ein, na ja, Tropfen auf den heißen Stein will ich jetzt nicht sagen, aber das ist ja nur so ein kleiner Klecks daraus. Und dass jetzt so dadurch Transparenz herzustellen ist, glaube ich nicht, oder ist da nicht so der Fall irgendwie“ (190–199 sowie 169– 172; 384–391; 698–703; 768–770). Da Q diesen Aspekt immer wieder problematisiert, kann man davon ausgehen, dass Q in der Transparenz einen ganz erheblichen Konstruktionspunkt für unterrichtliche Planungen sieht.

Q unternimmt den Versuch, den Aspekt der Transparenz mit dem Inhaltskonzept zu verknüpfen, aber die Verbindung kann materiell nicht gefüllt werden (207–221; 282–292). Daher bleibt Q letztlich dabei stehen, in den Planungen das Phänomen eines „Bruchs“ (228; 169–172) oder „Schritts“ (221) wahrzunehmen, das einerseits inhaltlich erkennbar wird und andererseits am Unterrichtsverlauf.

Mit dem Begriff der Transparenz verbindet Q auf einer abstrakten Ebene: „dass die Schüler auch wissen was wir jetzt vorhaben, warum wir jetzt was wie machen und wie die Dinge einfach miteinander zusammenhängen“ (373–375 sowie 603–607).

Interessanterweise verbindet Q diese Überlegungen nicht (wie O und N) mit Bedeutsamkeitsaspekten, die der Lebenswelt der Schüler entnommen sind, sondern bezieht Überlegungen zur Bedeutsamkeit vorwiegend auf die fachinhaltliche Ebene und auf den Aspekt, ob das Thema anschlussfähig ist an den Kontext, der durch die fiktive Gründung eines Unternehmens in der vorherigen Stunde geschaffen wurde (326–333; 337–341). Über diese kognitive Brücke scheint Q zu versuchen, inhaltliche Zusammenhänge herzustellen und dem Prinzip der Transparenz „Gültigkeit“ zu verschaffen (597–611; 986–992).

Diesem Prinzip stellt Q ergänzend das Prinzip der fortlaufenden Inszenierung zur Seite (151–172). Das bestätigt den Eindruck, den die Videografie bereits vermittelt hatte, dass nämlich beide Prinzipien für Q scheinbar sehr bedeutsam sind und einander zuarbeiten.

Fortlaufende Inszenierung/Konsistenz der Stunde:

Q scheint für dieses Prinzip zwei Auslegungen zu verwenden: Einerseits soll die Konsistenz innerhalb einer (dieser) Unterrichtsstunde gewährleistet sein, andererseits hat Q die Konsistenz über mehrere Stunden im Blick und diskutiert, inwieweit das geplante Thema zur Unternehmensgründung in der vorherigen Stunde passt (164–172;

339–341). Die von den LiV getroffenen Entscheidungen stellt Q immer wieder in ein Verhältnis zur vorgängigen Unterrichtsinszenierung. Vor diesem Hintergrund beurteilt Q den geplanten Unterrichtsverlauf immer wieder kritisch, weil Überschneidungen nicht erkennbar sind.

Q präferiert für den Plan eine thematischen Auslegung, die an der fingierten Unternehmensgründung anknüpft, was sie mit „ein bisschen ganzheitlicher einfach“ (314–315; 302–310; 389–391; 603–607) attribuiert. Unter den LiV besteht darüber keine Einigkeit. Das Differenz beginnt schon bei der von P für den „Einstieg“ vorgeschlagene Situation, die Q wie alles ablehnt, das nicht an der eingeführten fiktiven Unternehmung anknüpft (406–409; 424–432 sowie 597–611). Es scheint als stifte für Q der inszenierende Umgang mit der Unternehmung adäquate Anreize, um fachliche Thematisierungen in den Unterrichtsplan zu integrieren und zugleich das Prinzip „Transparenz erzeugen“ einzulösen (313–315 sowie 339–341; 384–391). Weiterhin scheint Q im fingierten Unternehmen einen geeigneten Ausgangspunkt für inhaltlich akzentuierte Lernprozesse zu sehen (438–454). Q sieht darin die Chance, kognitive Präkonzepte der Schüler zum thematisierten Gegenstand zu aktivieren. Diese Vorstellung steht in sehr enger Verzahnung zum Lehr-Lernkonzept und der darin enthaltenen Handlungslogik (449–454). An der vorherigen Stunde anzuknüpfen, scheint für Q zudem das zu enthalten, was ein „Einstieg“ zu leisten hat.

Eine zusätzliche Funktion scheint Q der fiktiven Unternehmung zuzuschreiben: Es wird etwas bereitgestellt, was Q einen Bezugspunkt nennt, und der dient dazu, Informationen im Unterricht stimmig in einen Kontext einzuordnen. Der (inszenierte) Bezugspunkt soll dem Lehrenden helfen, sinnvoll über Thematisierungen und angestrebte Schüleraktivitäten zu entscheiden, und er soll den Schülern helfen, Zusammenhänge zu sehen (475–517). Je nach Ausgestaltung des Bezugspunktes und der Anknüpfungen kann man sich natürlich auch vorstellen, dass für eher uninteressante Lernangebote lediglich eine eher als triviale und semantisch bedeutungsarm inszenierende Verkleidung eingesetzt wird (499–504).

Beobachtbare Schülerhandlungen:

Ebenso wie O und P kann auch bei Q die Tendenz hervorgehoben werden, im Kontext denkbarer thematischer Auslegungen zuvorderst an beobachtbare Schülerhandlungen zu denken: „Und dass sie zum Beispiel überlegen: ‚hey, wir gehen ins Internet und stellen da Anzeigen oder wir schreiben in der HNA eine Stellenanzeige oder in einer überregionalen Zeitung‘ (331–333). Es existieren aber Ausdifferenzierungen, die dem Lehr-Lernkonzept entnommen sind, dabei spielen Denkprozesse der Schüler eine vornehmliche Rolle (443–444). Weiterhin unternimmt sie den Versuch zwischen diesem und dem Prinzip der Schülerzentrierung eine Verbindung herzustellen: „Nicht

jetzt detailliert vorgeschrieben, was jetzt für ein Szenario entwickelt wird. Aber einfach, dass man die und die Sachverhalte, vielleicht so ein zwei drei Punkte, was halt so passiert ist. Und ‚wie würdet ihr drauf reagieren im Unternehmen, was könnte man machen?‘ So dass die halt schon, nicht genau ‚ihr braucht jetzt das und das an Personal. Ihr könnt schon frei entscheiden, wie ihr das gestalten wollt‘ (325–329). Über das Einräumen von „handlungsartigen“ Bewegungsspielräumen innerhalb einer vorgegebenen Thematisierung erfolgt die Konnotation des Prinzips Schülerzentrierung.

Ebene der Konzepte

Inhaltskonzept:

Das inhaltliche Konzept von Q scheint von dem der anderen LiV abzuweichen. Q nennt weniger vorfixierte Thematisierungen, sondern orientiert sich an einem von ihr eingeführten Prinzip der „Handlungslogik“ als „der typische Ablauf im Handlungsfeld oder Arbeitsfeld“ (257–258 sowie 218; 239–241; 247–250; 829–845; 986–992). Damit wird eine eher prozessuale Betrachtungsweise (286–287) einer bloß thematischen Auslegung vorgezogen. Passend dazu verbalisiert Q eine Vielzahl sequenzierender inhaltlicher Überlegungen, denen zufolge das geplante Vorstellungsgespräch erst ganz am Ende eingesetzt würde (207–221; 264–271; 832–836). Damit weichen zugleich die Vorstellungen von Q über das Prinzip ‚Transparenz erzeugen‘ deutlich von denen ab, die im gemeinsam geplanten Unterricht ihren Niederschlag gefunden haben (282–292 sowie 207–221).

Auffällig ist über das gesamte Interview hinweg, dass Bedeutsamkeitsüberlegungen mit Blick auf die Lebenswelt der Schüler keine Rolle spielen. Q nimmt fortwährend Bezug auf inhaltliche Elemente und auch diese werden dann nicht wirklich auf das Schülerkonzept bezogen.

Schülerkonzept:

Q nimmt die Schülergruppe so wahr, dass diese für Anregungen durch die LiV vor allem auf der Unterhaltungsebene und, wenn nicht dort, dann auf der Beziehungsebene empfänglich ist (680–683). Q registriert, dass ein erheblicher Aufwand nötig ist, die Schüler zur Mitarbeit anzuregen (671–672). Q sieht bei den Schülern Reizüberflutung, Lebhaftigkeit und Sättigung. Diese Beurteilung verbindet Q eng mit dem Lehr-Lernkonzept (642–653). Die Frage nach der inhaltlichen Motivation stellt auch Q sich in diesem Kontext nicht (633–636). Das überrascht etwas, weil das für Q wichtige Transparenz-Prinzip, so wie sie es versteht, darauf baut, dass Schüler dem Inhaltlichen die nötigen Bedeutungsstiftungen entnehmen.

Ergänzend nimmt Q Schwierigkeiten wahr, die in Verbindung mit dem Begriff der Demotivation erwähnt werden (707–742). Q lässt sich hier zu der Annahme verleiten, dass im Unterricht entstehende „Unruhe“ (1055; 1021) am ehesten auf die Gruppe von Schülern zurückzuführen ist, die als „übersättigt empfunden“ werden (1019–1023; 1043–1055).

Lehr-Lernkonzept:

Das wahrgenommene Schülerkonzept scheint das Lehr-Lernkonzept von Q stark zu beeinflussen. Es enthält insbesondere die Zielsetzung, im Idealfalle „ein didaktisches Feuerwerk nach dem anderen“ (593–594 sowie 633–653; 668) zu zünden, um die Schüler „irgendwie noch von den Socken zu hauen“ (593). Q nimmt dazu einen „Entertainmentdruck“ (645) wahr, der darauf hinausläuft, einerseits Langeweile zu vermeiden und andererseits durch den Griff in die „Trickkiste“ (650): „eben dadurch diesen ganzheitlichen Lernprozess ansteuern oder auslösen, wie auch immer“ (651–652) will. Dabei nimmt Q allerdings gleichzeitig Handlungsunfähigkeit wahr (653).

Die Phase, deren originäre Funktion insbesondere auf die Erzeugung von Motivation abzielt, ist auch für Q der „Unterrichtseinstieg“ (662) und auch Q soll dabei zugleich die Arbeit im Hauptteil der Stunde vorbereitet werden (666–667). In diesem Zusammenhang verbalisiert Q ein Wirkkonzept, das ausgehend von der Zielsetzung, dass Schüler im Unterricht „Spaß“ haben sollen, Motivation erzeugt, fachliche Inhalte zu bearbeiten, und schließlich in einen Wissenserwerbsprozess mündet (676–683). Das beschreibt aber wohl mehr etwas begründet Wünschenswertes als ein konkretes Handlungskonzept.

Zusammenfassende Beschreibung des NLD von Q

Der zentrale Gegenstand dieser LiV scheint um die Frage zu kreisen, wie eine transparente Unterrichtsgestaltung erzielt werden kann. Eine Unterrichtsplanung wird als transparent aufgefasst, wenn Schüler in Kenntnis über die intendierte Vorgehensweise wie auch deren Begründung gesetzt werden und wenn sie über den Zusammenhang der inhaltlichen Elemente Klarheit gewonnen haben. Den von der Gruppe entwickelten Unterrichtsplan beurteilt Q auch in diesem Interview als in höchstem Maße intransparent und er ruft bei Q wiederkehrend eine Vielzahl von Dissonanzen hervor. Q betrachtet die geplante Unterrichtsstunde aus unterschiedlichen Blickwinkeln und wählt zwei Orientierungspunkte. Einerseits werden thematisierte Entscheidungen auf vorgängige Unterrichtsstunden bezogen und andererseits richtet sich die Perspektive auf (In-)Konsistenzen innerhalb der einzelnen geplanten Stunde.

Der Blick auf die geplante Stunde wird beinahe ausschließlich auf den Zusammenhang zwischen dem „Einstieg“ mit seinem Gegenstand ‚Personalbeschaffung‘ und der durch

die LiV ausgewählten Thematisierung des Vorstellungsgesprächs reduziert. Zwischen beiden Aspekten empfindet Q einen nicht überwundenen Bruch. Um das zu verdeutlichen, greift Q zuvorderst auf ein Prinzip zu, dass sie mit dem Begriff der Handlungslogik belegt. Ziel scheint es dabei zu sein, eine „lückenlose“, logische Reihenfolge inhaltlicher Darstellungen zu entfalten, die sowohl für Lehrende als auch für Schüler plausibel ist. Sie geht von inhaltlichen Sequenzierungen aus, die sich ihrer Auffassung nach an beruflichen (bzw. betriebswirtschaftlichen) Handlungsabläufen orientieren sollten. Ausgangspunkt dieser Sequenzierungen sind – in diesem Fall – fingierte Situationen, in denen Personalbedarf entstehen kann (987). Dieses Prinzip scheint die maßgebliche Reflexionsreferenz für Abwägungen und Entscheidungen, die die binnenstrukturelle Konsistenz dieser einzelnen Stunde betreffen.

Der Begriff der Transparenz umfasst daher lediglich die Aneinanderreihung ausschließlich inhaltlicher Elemente. Diese Reihenfolge wird anhand der Hilfskonstruktion einer unterstellen, den Gegenständen innewohnenden Handlungslogik entfaltet. Das ist, wenn man fachdidaktische Ansprüche heranzieht, zwar immer noch ein sehr enger Reflexionsbogen, aber er öffnet sich offensichtlich für fachdidaktische Überlegungen. Q geht damit sehr viel weiter als die anderen LiV. Und man hat den Eindruck, dass Q noch auf dem Weg befindet, weiter auszuholen, denn Q ist mit dem entstandenen Plan nicht zufrieden und erlebt vieles aus der Planung als dissonant. Aus konstruktivistischer Sicht ist Q noch mitten im kognitiven Umbauprozess. Wegen der Verstöße gegen das Transparenzgebot erscheint Q diese Stunde als „ein kompletter Ausstieg aus dieser Materie“ (154). Und Q verweigert sich zugleich dem methodischen Pragmatismus, bestimmte Methoden per se als Garanten eines gehaltvollen, schülerorientierten Unterrichts zu nehmen. Aber Q verengt die Relevanzdiskussion um das Lernangebot, indem (eine behauptete) inhaltliche Konsistenz als hinreichend angesehen wird, dass das Angebot für Schüler bedeutsam ist. Und Verknüpfungen zu anderen potentiell bedeutsamen, beispielsweise lebensweltlichen Bezugspunkten stellt Q nicht her.

Etwas losgelöst von diesen Betrachtungen sieht sich Q immer wieder auch unter einem Entertainment-Druck. Q sieht sich der Erwartung ausgesetzt, Schülern „am besten ein didaktisches Feuerwerk nach dem nächsten“ (634) zu zünden, oder aber mit Spannungen konfrontiert, auf das Wohlwollen der Schüler hoffen zu müssen. Daher scheint ein weiterer sehr bedeutsamer Gestaltungsaspekt auf die Erzeugung von Motivation oder Gefallen abzielen, um inhaltliches Lernen zu ermöglichen. Und auf der anderen Seite besteht deutlich erkennbar das Interesse, den empfundenen Druck abzuwehren und Kontrolle über die Unterrichtssituation zu behalten (oder zu gewinnen). Und das scheint den Weg zu versperren, Schülern mehr Freiräume zuzugestehen. Der Ansatz von Q enthält daher bislang keine partizipativen Elemente. Q konzentriert sich auf „konsistente Strukturierungen von Inhaltlichem“.

5.3 Auswertung Fall 3

5.3.1 Beschreibung des Planungsverlaufs

5.3.1.1 Kurzbeschreibung des Plans der Unterrichtsstunde

Der Unterricht wird von den vier LiV H, I, J und K geplant und ist für eine Klasse der zweijährigen Berufsfachschule in der Unterstufe vorgesehen. Er soll ebenfalls den Gegenstand ‚Rechtsformen der Unternehmen‘ behandeln. Angestrebt wird der Vergleich von zwei Rechtsformen anhand von vier Entscheidungskriterien.

Nahezu die gesamte Unterrichtszeit ist einem Gruppenpuzzle und der Erstellung eines fiktiven Briefes von der IHK gewidmet. Für die Stammgruppen in dieser Methode wird eine Verknüpfung zu den vorangegangenen Stunden, in denen die Schüler bereits eine fiktive Unternehmung „gegründet“ haben, dadurch hergestellt, dass die Schüler einen fingierten Brief erhalten, der sie auffordert zu überprüfen, ob es nicht besser wäre, die Rechtsform zu wechseln. In Expertengruppen arbeiten die Schüler dann vorbereitete Texte durch und arbeiten Instruktionen und Aufträge ab. Es endet damit, dass die Stammgruppen ein Antwortschreiben verfassen.

5.3.1.2 Chronologie des Planungsprozesses

Zielklärung

Die Entwicklung des Unterrichtsplanes nimmt seinen Ursprung bei einem bereits vorliegenden Unterrichtsentwurf zum Thema Wahl der Rechtsform. Ausgehend von diesem Unterrichtsentwurf erfolgen einerseits Rückblicke auf vergangene Stunden und damit verbundene Inhalte sowie Zielsetzungen, andererseits stellt man sich die Frage, inwiefern der vorliegende Entwurf mit Blick auf einige thematische Vorgaben der betreuenden Lehrkraft angepasst werden kann (406). Für die in diesem Entwurf vorgesehene Unterrichtsmethode des Gruppenpuzzles¹³⁶ wird diskutiert, ob sie unter

¹³⁶ Im Rahmen dieser Methode findet ein strukturell angelegtes zirkuläres Wechselspiel aus unterschiedlichen Gruppenphasen statt. Innerhalb dieser kooperativen Arbeitsform bildet z. B. eine Fallsituation für eine Gruppe von Schülern ein zu erarbeitendes Thema o. ä. ab. Diese Gruppenphase nennt man Stammgruppenphase, hier findet zunächst noch keine intensive Schüleraktivität statt. In einem nächsten Schritt erhalten die Schüler (beispielsweise fünf an der Zahl: a, b, c, d, e) dazu durch den Lehrenden vorab zusammengestelltes Informationsmaterial ausgehändigt (idealerweise fünf unterschiedliche Themen). Alle weiteren Gruppen innerhalb der Klasse erhalten die gleichen Materialien. Daran schließt sich nun die sogenannte Expertenphase an: Die Schüler (mit den gleichen Materialien) finden sich neu zusammen, um ihr gemeinsames Themenfeld (a, b, c, d oder e) zu erarbeiten. Sind die

Umständen abgewandelt werden sollte (48–66). Da die Diskussion folgenlos bleibt, wird die Methode ohne weitere Überlegungen für den zu planenden Unterricht als geeignete Variante ausgewählt (50–51; 117–129). Weiterhin wird dabei durch H die Bedeutsamkeit der Inhalte problematisiert (68–77). Es wird durch J an die Einflechtung dieses Unterrichts in übergreifende Planbildungen erinnert (79–86) und es wird auch eine inhaltliche Konkretisierung getroffen, die den vorhandenen Schulbüchern entlehnt ist (105–115). Dabei werden „Entscheidungskriterien“ identifiziert, welche die Schüler erarbeiten sollen. Diese Aspekte scheinen den LiV für die Wahl einer der beiden Unternehmensformen sehr bedeutsam zu sein (106–111). Ganz bewusst wird dabei aufgrund einer „didaktischen Reduktion“, die als aufgenötigt eingestuft wird, ein scheinbar nicht unbedeutendes inhaltliches Element, das der Steuern, ausgeschlossen (130–139) und die damit verbundene inhaltliche Festlegung als „Deformation“ bezeichnet (139).

Strukturierung des Unterrichtsverlaufs

Die sechs thematischen Entscheidungskriterien „Firmenname, Eigentumsverhältnisse, Kapitalaufbringung (Gründungskapital), Haftung und Geschäftsführung/Vertretung“ (147–149) bilden die Grundlage für inszenierende Überlegungen. Diese haben ausschließlich steuernde Lehrerfragen zum Gegenstand. Mit ihnen sollen die Inhalte in den Wahrnehmungsbereich der Schüler gebracht werden (150–155; 168–175; 184–195). Im Rahmen dessen werden wiederkehrend eher oberflächlich inhaltliche Aspekte thematisiert, die vornehmlich der eigenen fachlichen Klärung dienen. Dabei schreibt man der Schülergruppe Trägheit zu (178) und problematisiert deren Leistungsfähigkeit (178–182). Weiterhin wird durch I die analytische Aufspaltung der Entscheidungskriterien problematisiert, dies bleibt ohne Wirkung (153–155).

Zielbildung für den Planungsprozess

Aufgrund der methodischen Entscheidung schlägt man nun eine Art Suchhaltung ein, bei der es das Ziel ist, geeignete Informationsdarstellungen zu finden (212–217), die den Schülern als Erarbeitungsgrundlage dienen sollen. Die zur Verfügung stehenden Darstellungen werden durch K als akzeptabel (227–229; 246–247), vor allem durch H (227–233; 248–251) und teils auch durch J (239–244; 251–259) aber kritisch und als nicht zufrieden stellend eingeschätzt. Dies führt zu weiteren Handlungsabsichten;

Themen „erarbeitet“, gehen die Schüler zurück in die Stammgruppen und tragen ihre Ergebnisse, Erkenntnisse usw. den anderen Schülern vor. Aus der Anzahl der Stammgruppen resultiert hierbei die Anzahl der Schüler in den Expertengruppen. Damit jeder Schüler ein anderes Thema bearbeiten kann und keine Doppelung bei der Rückkehr in die Stammgruppen auftreten, sollte die Anzahl der Schüler innerhalb der Stammgruppe der Anzahl der Expertengruppen (also der Anzahl der Themenfelder) entsprechen (vgl. hierzu Lindemann 2000: 103ff oder Hoffmann/Langefeld 2001: 48ff.).

entweder, so H, zur weiteren Suche nach geeigneten Texten oder aber, so J, zur Formulierung konkreter Arbeitsaufträge (233–237). K lenkt diese Diskussion aber wieder auf die Einschätzung der zur Verfügung stehenden „Materialien“ (276–278).

Einflechtung in übergeordnete Planbildungen

Ohne nachvollziehbaren Anlass formuliert J mit Blick auf die Erarbeitung der Entscheidungskriterien durch die Schüler eine Verbindung zu den Inszenierungen der vorgängigen Unterrichte. Hierbei hatten die Schüler fingierte Unternehmen gegründet. Es schließt sich aber wieder die Formulierung einer Vielzahl von Lehrerfragen an. Die imaginierten Schülerantworten dazu beinhalten zunächst keine inhaltlichen Anreicherungen. Erst zu einem anschließenden Zeitpunkt führt die wiederholte Beantwortung dieser Lehrerfragen zu einer Anreicherung der Inhalte über den Gegenstand (280–315). Diese Stoff-Variante versucht man im darauf folgenden Abschnitt in einen fingierten Brief (von der „IHK“) an die Unternehmen szenisch so einzukleiden (322–331; 349–352), dass er die zu beantwortenden Fragen beinhaltet. Dieses Anschreiben bezeichnet man später als „Gag“ bzw. als „Aufhänger“, aufgrund dessen es sich verbiete, den Schülern den geplanten Unterrichtsverlauf offen zu legen (390–393). Aus dieser Verknüpfung (von Lehrerfragen und fiktivem Brief) resultieren zwei Planungsschwierigkeiten, eine inhaltliche Störung und eine inszenierende. Die inhaltliche Störung gedenkt man durch plausibilisierendes Argumentieren aus der Welt zu schaffen (341–352), die inszenierende Störung hingegen beschäftigt die LiV intensiv (366–376). Das Problem hat folgenden Kern: Die vorgängige Unterrichtsinszenierung beinhaltete fünf Unternehmen, ergo fünf Gruppen, diese sollen nun die Stammgruppen des Gruppenpuzzles bilden. Bei der zu planenden Stunde geht man aber, entlang der sechs vorgewählten Entscheidungskriterien (147–149), von sechs (!) Gruppen aus. Die „Ursache“ dieses Problems liegt in der Vorgehensweise bzw. in der Anlage des „Gruppenpuzzles“ begründet. Man einigt sich zunächst darauf, zwei beliebige Themen zusammenzulegen – dies nach Maßgabe des Textumfangs der vorhandenen/vorgewählten Materialien (374–376) – um passend zu der Anzahl der Schüler in den Stammgruppen auf fünf „Expertengruppen“ zu kommen. Kurze Zeit später erfolgt aufgrund des geringen Textumfangs einiger Materialien, dann aber sogar eine Festlegung auf nur noch vier Themenfelder, die eine entsprechende Reduzierung der „Expertengruppen“ nach sich zieht (394–405).

Strukturierung des Unterrichtsverlaufs

Im gleichen Atemzug diskutieren die LiV, wie man die zu erarbeitenden Themenfelder auf verschiedene Schüler aufteilen soll. Man entscheidet sich zunächst, die Schüler selbst wählen zu lassen. Für den Fall, dass dieser Prozess zu lange dauert, soll er durch

die LiV beendet werden (410–423). Zu einem späteren Zeitpunkt entscheidet man sich – ohne erkennbare weitere Überlegungen – doch für die Zuteilung per Zufallsprinzip: Die Schüler sollen Karten ziehen und darüber wird festgelegt, welches Expertenthema sie zu bearbeiten haben (728–731).

Daran schließt sich eine Phase an, in der es darum geht, das fingierte Anschreiben an die Schüler zu gestalten und es wortwörtlich auszuformulieren. Dem stellt I zunächst eine längere inhaltliche Argumentation des Absenders voran, die ihn und das Anschreiben legitimieren soll (430–454); aber diese Bemühungen, Legitimation zu erzeugen, werden nicht ganz bis zum Schluss durchgehalten, man bricht sie vorzeitig ab. Insgesamt scheint aber dennoch zunächst der Anspruch zu bestehen, dieses Anschreiben irgendwie so realitätsnah wie möglich zu gestalten (433–434; 599–602). Gleichwohl werden in diesen Brief dann verkleidete Instruktionen und unter anderem auch zeitliche Vorgaben für die Bearbeitung eingefügt (456–462; 466–472).

In einem nächsten gedanklichen Schritt versuchen die LiV die Schüleraktivitäten nach der Rückkehr aus den Expertengruppen zu antizipieren (474–510) und problematisierend einzuordnen (494–497). Sie problematisieren auch die Schüleraktivitäten innerhalb der Expertengruppen (512–557). Das bestärkt sie in dem Entschluss, die Freiheitsgrade der Schüler weiter zu reduzieren (544), um direkt ablesbare „Ergebnisse“ zu erhalten (497–499). Dazu diskutiert man immer wieder unterschiedlich formulierte Instruktionen, die aber alle dasselbe Ziel verfolgen, von den Schülern eine spiegelstrichartige Aufzählung der Inhalte zu erhalten (541–544).

Dann werden Entscheidungen darüber vorbereitet, wann die Informationstexte an die Schüler verteilt werden sollen. Man verständigt sich darauf, das erst nach der Bildung der Expertengruppen zu machen, da die Schüler sonst, so die Annahme, die Notwendigkeit der Gruppenneubildung in Frage stellen könnten (524–532; 548–553). Erstaunlicherweise sollen den Schülern die „Originaltexte“ dann wieder abgenommen werden, wenn sie in ihre die Stammgruppen zurückkehren. Dazu sagt H: „Sie müssen dann halt sehen, wie sie ohne die Originaltexte dann wieder klar kommen. Weil das ist ja auch die Aufgabe, sonst wäre ja die Expertengruppe ja völlig (überlegt) unnötig“ (554–556). An dieser Stelle sei die Anmerkung erlaubt, dass sich für derartige Entscheidungen kaum noch pädagogisch oder didaktisch vertretbare Begründungen finden lassen und dass diese Entscheidungen offenbar mehr darüber aussagen, wie gestört die Beziehungen der LiV zu den Schülern sind, und dass diese Störung nicht aktiv bearbeitet, sondern mit Beherrschungswille beantwortet wird. Darauf wird in der Analyse zurückzukommen sein.

An diese Entscheidungen schließt sich nur noch eine vorläufige, übereinstimmend positive Bewertung („Für mich ist das jetzt rund“) der erstellten Struktur an (576–582).

Suche und Identifikation geeigneter Informationstexte

Nachdem die ‚strukturbildende Planungsphase‘ vorerst abgeschlossen ist, verlagern die LiV den Planungsschwerpunkt: Sie wenden sich wieder dem Problem zu, geeignete Materialien zu suchen und zu finden. Dazu sagt H: „Jetzt Material, an dem die wirklich gut arbeiten können, da weiß ich jetzt auch noch nicht so richtig“ (585–587).

Es beginnt hier ein eingeschränkter Suchprozess, der zunächst nur die gerade vorhandenen Bücher und weitere zur Verfügung stehende Dokumente einbezieht. Diese Materialien werden mit Blick auf die vorgewählte Fragestellung „gescannt“ (615–617). Es entsteht hierbei der Eindruck, als gäbe es für die LiV ein ganz bestimmtes Muster, das es zu finden gilt. J sagt es so: „Gut, dass wir uns das alles irgendwo zusammen geschustert haben und hier (im Schulbuch, J. P.) steht das halt einfach mal so!“ (592–593).

In diesem Zusammenhang tauchen auch solche Auswahlfragen auf, die noch einmal auffordern, über die thematische Vielfalt zu befinden, die zugelassen sein soll. Da den LiV offenbar die betreuende Lehrkraft zwei Rechtsformen als Gegenstand vorgegeben hatte, lehnen sie nun alle thematischen Aspekte ab, die ihnen darüber hinauszugehen scheinen. (604–609). Unabhängig davon bemängelt H wiederholt die Qualität der vorliegenden Texte (613–623) und man einigt sich zunächst darauf, einzelne Textpassagen, die passend und relevant scheinen, zu kopieren und dass man – so sagt es J – „die einzelnen Abschnitte denen zur Verfügung stellt“ (629–630).

Einflechtung in übergeordnete Planbildungen

Ohne erkennbaren Anlass wenden die LiV sich wieder dem Problem zu, eine Passung von Stamm- und Expertengruppen herzustellen (634–678), was nun als sehr schwierig empfunden wird (655–657). Dabei wird erneut darüber nachgedacht, „thematische“ Aspekte entlang des mengenmäßigen Umfangs der Texte zusammenzulegen. Das schwerwiegende Problem, in einer Expertengruppe zu wenige Schüler für zu viele Themen zu haben (669–671), lösen die LiV schlussendlich darüber, dass die Gruppengrößen durch eine bestimmte „Umverteilung“ der Schüler ausgeglichen werden (676–678).

Es schließt sich nun eine kurze Diskussion an, in der unterschiedliche Möglichkeiten besprochen werden, den Schülern die Arbeitsmaterialien zur Verfügung zu stellen, dabei steht aber weniger die technische Seite als vielmehr die Legitimierung der Methode des Gruppenpuzzles im Vordergrund (683–702).

Damit schließt die Planung an diesem Tag. Zum Abschluss rekapituliert man erneut den Unterrichtsverlauf (718–726) und legt fest, am kommenden Tag insbesondere geeignete Arbeitsmaterialien auszuwählen und passende Arbeitsaufträge zu entwickeln (704–706; 708–716; 735–736).

Koordination der Schüleraktivitäten

Der Anfang dieser Planungssitzung am Folgetag ist dadurch geprägt, dass für die Unterrichtsdurchführung eine Vielzahl unterschiedlichster Problemstellungen vorhergesehen wird (753–832). Nach einer überfliegenden Lektüre unterschiedlicher Texte wird durch I die Frage diskutiert, ob die Struktur der vorhandenen Texte überhaupt zur intendierten inhaltlichen Vorgehensweise passt (753–759). Die LiV gehen dann aber davon aus, dass die Schüleraktivitäten durch geeignete Arbeitsaufträge auf die Informationen gelenkt werden können, die sie finden sollen. Zusätzlich ziehen die LiV affektive Aspekte heran, die diese Art des Vorgehens aus ihrer Sicht unterstützen (761–777). Um die geplante Unterrichtsstunde mit den vorherigen Stunden zu verknüpfen, werden im Plan einige inhaltliche Elemente ausgespart, mit dem Resultat, dass der intendierte Unterrichtsverlauf somit nicht modifiziert werden muss (779–801). Das geht damit einher, dass die geplante Stunde wiederholt so charakterisiert wird, dass die LiV es als begründet ansehen, die Planung trotz einiger Redundanzen, die sie wahrnehmen, aufrecht zu erhalten (803–832). Danach fordert J, dass die Planungsaktivitäten auf eine operativere Ebene verlagert werden und man sich der Ausgestaltung des Anschreibens widme. Das mündet aber sehr schnell wieder in eine Diskussion um die Schüleraktivitäten innerhalb der Gruppenphasen, die zudem dadurch unterbrochen wird, dass unterschiedliche Unterrichtsmethoden unsystematisch und spontan zur Sprache gebracht werden (842–852). Diesen Einschub leiten die LiV dadurch ein, dass sie den aktuell vorgesehenen Unterrichtsverlauf und zeitliche Festlegungen rekapitulieren (857–864). Da J davon ausgeht, dass den Schülern für ihre Aktivitäten eine sehr große Zeitspanne zur Verfügung gestellt werde (869–870), unterstellt die LiV bei den Schülern ein „Strukturbedürfnis“. Sie fordert daher, dass die Schüler auch für die Stammgruppenphasen zusätzliche, detailliertere und schriftliche Instruktionen erhalten sollen (866–870). Das löst unter den LiV eine ausführliche Diskussion aus, die sowohl eine weitere Vor- und Durchstrukturierung der Expertenphase als auch eine lenkende Strukturierung der zweiten Stammgruppenphase (die Schüler kehren zurück in ihre Ursprungsgruppen und tauschen ihre Erkenntnisse aus) nach sich ziehen (872–948). Die Schüleraktivitäten in der zweiten Stammgruppenphase bleiben aber Gesprächsthema, weil man befürchtet, dass die Schüler inhaltlich zu unmotiviert sein könnten, das Gewünschte zu tun (877–881). Auch zu dieser Problemstellung entwickelt die LiV daher eine Vielzahl verkleideter Instruktionen, die die Schüler zu den erwünschten inhaltlichen Dokumentationen führen sollen (896–902; 909–916; 925–930; 938–944). K opponiert etwas gegen dieses Vorgehen und schlägt vor, dass die LiV im Unterrichtsgeschehen selber viel konkreter steuernd eingreifen sollten. J lehnt diesen Vorschlag abermals ab und begründet das mit einem gefühlten Widerspruch zum Konzept des „SOL“.¹³⁷

¹³⁷ Das Akronym SOL steht für Selbst Organisiertes Lernen (vgl. Herold/Landherr 2003).

Erneut rekapitulieren die LiV danach den Unterrichtsverlauf und stellen fest, dass bislang keine Arbeitsaufträge formuliert wurden (955–958). Abermals problematisiert man, dass in einer Stammgruppe die Anzahl der Schüler nicht mit der Anzahl der Expertengruppen (ergo der zu bearbeitenden Themenfelder) übereinstimme. Die LiV beschließen, obwohl die Aufteilung in die Expertengruppen bereits festgelegt ist, dazu explizit einen schriftlichen Arbeitsauftrag zu formulieren (959–976; 982–989).

Erarbeitung der Informationsmaterialien sowie Koordination der Schüleraktivitäten

Die LiV legen sich am Ende auf nur noch vier Themenfelder fest, die die Schüler bearbeiten sollen, obwohl es für diese Einschränkung keine sachliche Rechtfertigung gibt. I erläutert: „Haftung, Kapitalaufbringung, Geschäftsführung, Gewinn und Verlust, diese vier, um die geht’s“ (991–992). Danach wenden sich die LiV erneut der Aufgabe zu, einen Arbeitsauftrag für die Expertengruppe zu erstellen (998–1003 sowie 1202–1207). Das leitet dazu über, dass die LiV erst einmal ‚konzentriert und konzertiert‘ die einzelnen Themengebiete erarbeiten. Sie suchen vor allem nach erwünschten Informationen (1095–1097) und den dazu passenden Lehrerfragen (1007; 1011–1015). In diesem Zusammenhang artikuliert K das Bedürfnis, eine inhaltlich zielführende Formulierung zu finden, die die Schüler zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff anleitet. Dabei sieht er aber die Gefahr, das Prinzip des SOL“ zu verletzen. (1021–1023). Die LiV gehen bei ihrer Planung dann weiter so vor, dass sie nach geeigneten Lehrerfragen suchen, die den durch H gelieferten Arbeitsauftrag weiter „konkretisieren“, J findet dafür eine Lösung (1025–1038). Bei diesem Planungsstand entdecken die LiV in ihrem Plan unterschiedliche Probleme. Einerseits schätzen die LiV, dass die Schüler das angepeilte Zeitkontingent bei weitem nicht benötigen werden, um die eingesetzten Informationen durcharbeiten. Daher erhalten die Schüler den zusätzlichen Auftrag, ihre erarbeitete Entscheidung zu begründen (1045–1071). Andererseits macht I erneut deutlich, dass die zu bearbeitenden Themenfelder zu stark aufgespalten werden. Diese Vorgehensweise scheint im Widerspruch zu ihrer Auffassung der inhaltlichen Erarbeitung zu stehen (1078–1085).

Im Mittelpunkt des Planungsgeschehens steht zu diesem Zeitpunkt aber weiterhin das Bemühen, für die Schüler Wege zu finden, die von den LiV erwünschten inhaltlichen ‚Ergebnisse‘ zu finden und in geeigneter Form zu fixieren (1100–1106). Hierzu diskutieren die LiV wiederkehrend über eine „Notierhilfe“, was letztlich auf eine Vor- und Nachteilsgegenüberstellung hinausläuft (1087–1124).

Im Anschluss hieran thematisieren die LiV die letzte Stammgruppenphase, wobei abgewogen wird, ob ein weiterer Arbeitsauftrag notwendig wird (1140–1146). J unterbreitet hierzu einen Lösungsansatz (1150–1152): Kleinschrittig strukturierte Anweisungen sollen in einen Brief hinein formuliert werden, den die Schüler erhalten

(1160–1163). Die LiV beginnen daraufhin, über den Aufbau von Geschäftsbriefen zu diskutieren (1177–1184). In diesem Rahmen werden subjektive Auffassungen zum Aufbau eines Geschäftsbriefs zusammengetragen und diese für die Schüler als erwähnenswert erachtet.

Die Planung endet damit, dass über den Stundenschluss gesprochen wird (1186 ff.). Die LiV beabsichtigen, den Abschluss davon abhängig zu machen, wie schnell die Schüler arbeiten. Entweder lesen die Schüler ihre Briefe gegenseitig oder aber die Briefe werden von den LiV eingesammelt und in der nächsten Stunde zum Thema gemacht (1187–1197).

5.3.2 Analyse des Planungsprozesses für die Unterrichtsstunde

Dieser Fall handelt vor allem davon, wie LiV im Rahmen einer selbstständig zu planenden Unterrichtsreihe fachinhaltliche Gegenstände, die ihnen eine betreuende Lehrkraft vorgegeben hat, in einen Unterrichtsplan integrieren. Die LiV bewältigen diese Anforderung dadurch, dass sie eine herkömmliche schulbuchartige Inhaltsstruktur heranziehen und diese in einer speziellen Unterrichtsmethode „verstauen“. Diese Ausrichtung, methodische Container zu bilden und einzusetzen, bezeichnen die LiV als selbst organisiertes Lernen (SOL). Dabei übernehmen sie eine vorgefertigte Unterrichtsidee, die diese Intentionen aufzugreifen scheint, strukturell beinahe vollständig. Die schulbuchartige Inhaltsstruktur scheinen die LiV auf der einen Seite als etwas zu betrachten, das sie eins zu eins im Unterricht durchsetzen müssen. Auf der anderen Seite scheinen sie diese aber gleichzeitig als etwas zu deuten, was sie in ihrer Unterrichtsgestaltung beschränkt. Sie scheinen die Schwierigkeiten, die im Rahmen der Unterrichtsplanung auftreten, damit eng verbunden zu sehen.

Modifikationen an der Unterrichtsidee beziehen sich einerseits darauf, thematische Aspekte (Rechtsformen von Unternehmen) entlang der inhaltlichen Vorgaben (die beiden Rechtsformen e. K. und GmbH) einzuschränken. Sie beziehen sich andererseits darauf, die aus Lehrmitteln übernommene Binnenstruktur dieser Themen an die Unterrichtsmethode des Gruppenpuzzles anzupassen. Quer dazu liegt eine inszenierende „Setzung“, die aus vorgängigen Unterrichten stammt: In diesen Unterrichten gründeten die Schüler fingierte Unternehmungen und die sollen auch in der anstehenden Stunde weiter eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund scheint die Unterrichtsplanung in erster Linie in der Aufgabe zu bestehen, diese drei „Setzungen“ (inhaltliche Vorgaben, Unterrichtsmethode und vorgängig Inszeniertes) möglichst störungsfrei miteinander in Einklang zu bringen.

Während der Planung interpretieren und beurteilen die LiV immer wieder unterrichtliche Situationen, die aus ihrer Sicht aus dem Plan resultieren, und sie versuchen

die Elemente aufzuspüren, die einen stetigen und geschmeidigen Unterrichtsfluss behindern. Das diesen Elemente zugeschriebene Störpotenzial versuchen sie auszuräumen – in der Mehrheit der Fälle durch rechtfertigendes Umdeuten, teils auch konstruierend. Die Zielsetzung, die diese Unterrichtsplanung völlig überlagert, scheint zuvorderst darin zu bestehen, einen Handlungsplan zu entwickeln, der mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit die fließende Realisierung des Plans gewährleisten kann. Auffällig ist hierbei insbesondere, dass die LiV mit aller Kraft eines zu umgehen versuchen: die aktive und direkte Steuerung des Unterrichtsgeschehens. Eine Vielzahl ihrer Planungsbemühungen zielt darauf ab, Handlungsalternativen zu konstruieren, bei denen schulbuchartige Wissensstrukturen über ausgewählte methodische Figuren so an die Schüler herangetragen werden, dass sie selber dabei möglichst gar nicht in Erscheinung treten. Das wird immer dann besonders deutlich, wenn die LiV über SOL reden oder sich gegen ‚aktive Eingriffe‘ bzw. ‚Vorgaben‘ aussprechen.

Im Folgenden soll die Vorgehensweise der LiV zur Erreichung ihres Ziels analytisch genauer betrachtet werden. Dabei werden für die Auswertung der Videografie drei Betrachtungsebenen gebildet. Eine bildet die Planungsstrategie ab. Eine zweite ist den Prinzipien gewidmet, die die LiV wählen, um Gegenstände und Schüler in Beziehung zu setzen. Und schließlich sind auf einer dritten Ebene wieder die Konzepte zu betrachten, die die LiV zu einzelnen Planungselementen gebildet haben; hier geht es erneut um das Schülerkonzept, das fachinhaltliche Konzept und das Konzept über Lehr-Lernvorgänge.

5.3.2.1 Analyse des Videos zum Planungsprozess

Ebene der Planungsstrategie

Inhaltliche Vorgaben realisieren:

Die LiV scheinen mit höchster Priorität die Metastrategie zu verfolgen, eine Vorgabe umzusetzen, die ihnen eine Lehrkraft gemacht hat. Ihr Handlungsplan soll die vorgegebenen Inhalte mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit in den ‚Horizont der Schüler‘ rücken. Die Vorgabe wird von den LiV als etwas ausgelegt, was in Schulbüchern steht; um das Schulbuchwissen in einen Handlungsplan zu überführen, muss es zuvor mit einer Unterrichtsmethode verschmolzen werden. In dieser strategischen Linie bleibt diese Methode noch unbestimmt, es wird aber ein Wegweiser gesetzt, die Methodenfrage zu klären.

„Schülerorientierte“ Methode wählen:

Die LiV entscheiden sehr frühzeitig über ihre Methode und wählen dabei ein Verfahren, das die ganze Unterrichtsstunde abdeckt. Warum die Entscheidung gerade auf das Gruppenpuzzle fällt, bleibt im Dunkeln. Erkennbar wird einzig, dass die Suchstrategie darauf gerichtet war, eine Methode ausfindig zu machen, die ein Lernen ermöglicht, das in ihrem Verständnis ein selbst organisiertes Lernen ist.

Linearisieren und Fragmentieren:

Auf der Metaebene der Planung lässt sich ablesen, dass der frühzeitige Rückgriff auf eine fremde, vorhandene Unterrichtsidee es ermöglicht, die komplexe Problemstellung der Unterrichtsplanung in ein linear abzuarbeitendes Reihenfolgenproblem zu transformieren. Die Diskussion unter den LiV bleibt zwar sprunghaft und z. T. zirkulär, aber das hat nur etwas damit zu tun, wie die LiV mit den Entscheidungssequenzen umgehen, und nicht mit der Transformation selbst. Die Hauptanforderung liegt somit nicht mehr darin, eine Strukturierung der Schüleraktivitäten zu konzipieren, sondern ein methodisches (scriptbasiertes) Schema zu konkretisieren und dabei die inhaltlich noch offenen „Leerstellen“ zu füllen. Mit dem Leerstellen-Füllen entfällt auch die Anforderung, eine passende inhaltliche Struktur komplett aus einem Guss anzufertigen: Die LiV richten das inhaltliche Konzept an den szenischen Erfordernissen aus. Dass diese LiV nun primär ein „Reihenfolgenproblem“ zu bearbeiten haben, zeigt sich besonders in den folgenden Beobachtungen:

Es wird deutlich, dass die LiV tatsächlich nur noch kleinere lokale, zunächst isoliert betrachtete Problemstellen aufgreifen, die scheinbar leichter bearbeitbar sind. Die im Kontext der Teilproblemlösung getroffenen Entscheidungen werden anschließend nur noch in der Hinsicht geprüft, ob sie mit den anderen Planungselementen kompatibel sind und ob dabei Ablaufhemmnisse absehbar sind. Das heißt die LiV verschaffen sich in erheblichem Ausmaß Transparenz über das zu bearbeitende Problem und reduzieren ihre kognitiven Anstrengungen, indem zunächst Komplexität reduziert wird; ob man die nachfolgende Kompatibilitätsprüfung dann als Komplexitätserhöhung ansehen möchte, ist eher eine Frage der Perspektive.

Weiterhin fällt auf, dass die LiV den Unterrichtsverlauf wiederkehrend rekapitulieren. Diese ständigen „Zwischenergebnisse“ und damit verbundene Kontrollfragen kann man als Bemühen interpretieren, den Unterrichtsplan auf Vollständigkeit und auf die korrekte Reihenfolge zu überprüfen.

Auch die Zusammenführung der drei Planungselemente (inhaltliche Vorgaben, Unterrichtsmethode und vorgängig Inszeniertes), die die LiV als zentral ansehen, folgt dem sequentiellen Arbeitsmuster, indem die Passung mit der übernommenen Struktur und untereinander sukzessive überprüft wird. Das mag man als ein ernstes Planungsproblem auffassen, es wird iterativ gelöst. Letztlich wird die Gestaltung des Unterrichts entlang dieser Struktur übereinstimmend mit positiven Attributierungen versehen (574–580). Eine komplexe Unterrichtsplanung würde weitere schwerwiegende Problembearbeitungen erwarten lassen. Sucht man die Planungsdiskussionen auf schwerwiegende Problempunkte und -lösungen ab, dann bleibt einzig die Erarbeitung geeigneter Informationstexte übrig. Das kann man nicht als Unstimmigkeiten im Handlungsplan auffassen, es betrifft vielmehr die Aufgabe, eine Leerstelle zu füllen, die nicht im Widerspruch zum bedachten Handlungsplan steht. Dadurch, dass sich die LiV frühzeitig auf die unterrichtsmethodische Entscheidung festlegen, nehmen sie für die weitere Planung zugleich eine Art Suchhaltung ein, die der Identifikation von Materialien dient, die die Unterrichtsstruktur befriedigend füllen (127; 214–218; 227–229; 276–278; 378–383).

Unterrichtsplanung bedeutet aus dieser Warte, das Aufspüren geeigneter Informationstexte. Eine Vielzahl der Planungskognitionen scheint dieser Zielsetzung zuzuarbeiten.

Stimmigkeit erzeugen:

Wie eben bereits angedeutet wurde, bezieht sich eine weitere Metastrategie, die der Planung implizit zugrunde liegt, auf das Bedürfnis, die drei zentralen Planungselemente (Gruppenpuzzle, fingiertes Unternehmen und Inhalt) unbedingt so zu kombinieren, dass Unstimmigkeiten im Handlungsplan beseitigt werden bzw. gar nicht erst auftreten. Sieht man das videografierte Material daraufhin durch, welche Problemstellen (neben der Erstellung der Informationstexte) die Planung bestimmen, wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Planungsprobleme und Problemlösungen darauf abzielen, Unstimmigkeiten zwischen den drei benannten Elementen zu beseitigen (287–307; 785–801; 885–890).

Ein Problem, das die LiV beschäftigt, ist es, die neue inhaltliche Schwerpunktsetzung mit den inhaltlichen und szenischen Ergebnissen der vorherigen Stunde zu verbinden. Es zeigen sich zwischen den Themen der Stunden nun Überschneidungen. Die LiV lösen diesen Problemaspekt damit, dass sie die Überschneidung zur wiederholenden Vertiefung umdeuten und sie so legitimieren. Aber auch von einer inszenierenden Warte aus sind Übergänge zu klären. In einem vorläufigen Ergebnis führt es dazu, dass sich die LiV auf fünf unterschiedliche thematische Felder festlegen. In der Konsequenz ersparen es sich die LiV so, die unterrichtlichen Planungen bedeutsam zu verändern.

Didaktisch bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass die Abstimmung zwischen dem Inhalt und der Inszenierung einer ‚substitutiven Logik‘ folgt: Die Verknüpfung aus unterrichtlicher Inszenierung und Inhalt führt – wegen der Inszenierungszwänge – zu einer Verkürzung der Inhalte. Zusätzlich werden die Schüleraktivitäten in erheblichem Ausmaß für die Inszenierung ‚in Dienst genommen‘. Zusätzlich führt diese Form der Verbindung dazu, dass nun die für erforderlich gehaltenen Instruktionen in fingierte Anschreiben verpackt werden.

Besondere Probleme bereitet es, das unterrichtliche Vorgänge und die aktuell geplante unterrichtliche Inszenierung zu verbinden, weil die „Flüssigkeit“ der Unterrichtsmethode abhanden kommt. Die beiden konstituierenden Phasen (Stamm- und Expertenphase) beim Gruppenpuzzle, die normalerweise stimmig zueinander stehen, werden aufgrund der nun vorgesehenen Verbindung in ein Missverhältnis gesetzt, was zu erheblichen Planungsschwierigkeiten führt (371–376; 394–405; 410–423; 366–374; insb. 632–676). Die Suche nach Lösungen für diese Schwierigkeiten orientiert sich stets primär daran, den Unterrichtsfluss aufrecht zu erhalten.

Aktivitätsfluss erzeugen:

Das Interesse der LiV, einen glatten, ungestörten Aktivitätsfluss erzeugen zu können, durchzieht den gesamten Planungsprozess (410–428; 394–405; 524–532), wiederkehrend wird dabei das unterrichtliche Vorgehen antizipiert. Diese Vielzahl von Zwischenschritten, die den Planungsprozess begleiten und bei denen der Verlauf rekapituliert wird, wird hier als eine Art von Kontrolle verstanden, sich zu vergewissern, einen flüssigen, vollständigen Unterrichtsverlauf konstruiert zu haben (718–726; 858–864). Das Verbalisierte wird daraufhin abgehört, ob Aspekte auftauchen, die den Unterrichtsfluss hemmen oder verlagern könnten, um diese zu beseitigen und so den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten (96–103; 514–534; 548–557; 785–797 803–814; 823–832; 877–923; 925–936; 1048–1066). Dabei scheint das plangemäße Voranschreiten in der Stoffbearbeitung für die LiV der wichtigste Indikator zu sein, an dem sie den Unterrichtsfluss und seine Störungen messen (476–504).

In letzter Konsequenz dominiert das Interesse an einem ungestörten Unterrichtsfluss sogar die Zielsetzungen der Strategie, Stimmigkeit zwischen den Planungselementen herzustellen. Die LiV richten beispielsweise ihre endgültige Entscheidung, wieviele Expertengruppen im Gruppenpuzzle eingerichtet werden sollen, letztlich nicht daran aus, eine Stimmigkeit zu den vorgängigen Unterrichten zu gewährleisten. Besonders deutlich wird das strategisch zentrale Interesse der LiV am ungehemmten Aktivitätsfluss, wenn man die Verbindung von Inhalt und Inszenierung untersucht. Die zahlreichen Instruktionen (Notierhilfe, Formulierhilfe, Protokolle erstellen, Brief schreiben) und sogar der Wechsel innerhalb der Gruppenphase werden so detailliert durchgeplant,

dass das unterrichtliche Geschehen – nach Auffassung der LiV – eigentlich nicht ins Stocken geraten kann. Sie versuchen sich dabei auf Handlungsalternativen zu stützen, deren Wirksamkeit sie für wahrscheinlich halten.

Diese Handlungsalternativen sind teils rechtfertigender Natur und sollen dann potenziellen Widerstand aushebeln, teils zeigen sie andere Konstruktionsmöglichkeiten auf. Um einen ungestörten Aktivitätsfluss wahrscheinlich zu machen, greift man auf rechtfertigende wie konstruierende Handlungsalternativen zu. Die vielen Instruktionen, die die LiV verfassen, sollen dabei gar nicht mit eingerechnet werden und als eigenständige kognitive Leistung betrachtet werden. Insgesamt fällt auf, dass die LiV viele rechtfertigende Komponenten in den Unterrichtsplan einbauen, sodass es unterbleibt, den Plan strukturell zu verändern, wie es sonst nötig geworden wäre (803–822).

Bemerkenswert ist zudem, wie die LiV inhaltliche Aspekte und das Instrument der Anweisung in Beziehung setzen. Empfinden sie einen Informationstext als mangelhaft, motiviert es sie, wieder eine Instruktion zu verfassen, die ihnen geeignet erscheint, statt den Text zu ändern (230–237). Offenbar scheint ihnen dieser Weg der sichere zu sein, um den erwünschten Aktivitätsfluss aufrecht zu erhalten. Es ist aber auch der Weg, der das Schülerhandeln noch stärker dem Plan der LiV unterwirft.

Wirkungssicherheit erhöhen:

Der Aspekt, den Aktivitätsfluss durch gezielte Maßnahmen zu sichern, impliziert das Interesse, dass die erwünschten Wirkungen dieser Maßnahmen möglichst sicher sind. Die relative Underdeterminiertheit, die das Gruppenpuzzle in den Gruppenphasen zunächst einmal hat, scheint die LiV dazu zu veranlassen, die spiegelstrichartig abgefassten Inhalte anhand einer engmaschigen und kleinschrittigen Vorgehensweise in die ausgewählte Unterrichtsstruktur einzuweben. Von dieser Vorgehensweise versprechen die LiV sich offenbar eine hohe Wirkungssicherheit. Auch wenn in die Diskussion z. T. kritische Überlegungen einfließen, so wird das Vorgehen grundsätzlich jedoch nicht in Frage gestellt, aber eine sorgfältige und systematische Überprüfung der Wirkungen ist andererseits auch nicht festzustellen. Insgesamt folgt das Vorgehen der LiV dem Postulat, dass die Wirkungssicherheit eines Settings – jedenfalls bei dem vorliegenden Schülerkonzept – in dem Maße steigt, wie es engmaschiger wird – es sei denn, auf zwischenmenschlicher Ebene entstehen Konflikte. Die Gefahr, die Schüler könnten sich gänzlich verweigern, sehen die LiV zwar durchaus, aber sie glauben offensichtlich, dem durch die vielen kleinen Anweisungen begegnen zu können.

Die Bearbeitungsschritte, die zuletzt betrachtet worden sind, stehen auch am Ende der Planung und befinden sich daher auf einer ziemlich konkreten Ebene. Sie müssen aber mit den vorangegangenen Schritten zusammen gedacht werden: Nachdem die Erstellung

des Handlungsplans in vorläufig isoliert zu bearbeitende Fragmente zerlegt worden ist, richten sich die Planungsbemühungen immer auf einen Teilaspekt und dessen konkrete Ausgestaltung. Dabei wird mit Blick auf das alles überragende Ziel immer wieder geprüft, a) ob dem Teilziel, Vorgaben einzuhalten, angemessen zugearbeitet wird, ob b) dem Bestreben, Stimmigkeit der Planungselemente zu erzeugen, Rechnung getragen wird und ob c) ein die fixierten Inhalte abarbeitender Aktivitätsfluss konzipiert wird. Dabei ist der letzte Aspekt mit dem Interesse verknüpft, die Schüleraktivitäten wirksam zu steuern. Die Urteile dazu beruhen aber gänzlich auf Annahmen und sind nicht durch kritische Prüfungen gestützt.

Ebene der Prinzipien

Im Kontext der Prinzipien werden Handlungsalternativen erläutert, die die LiV wählen, um die unterschiedlichen Handlungselemente miteinander in Verbindung zu bringen. Hierbei fällt vor allem auf, dass zuvorderst Verknüpfungen zwischen dem inhaltlichen Konzept und der Schülergruppe vorgenommen werden.

Die LiV greifen bei ihren Überlegungen, Inhalte und Lerner in Beziehung zu setzen, wohl eher intuitiv als bewusst auf das sehr traditionelle Prinzip zurück, das als „Abbilddidaktik“ bezeichnet wird. Wenn es darum geht, Inhalte für einen Lernprozess auszuwählen, zu gewichten und in ein Nacheinander der Darbietung zu bringen, dann schlägt dieses Prinzip vor, die Strukturen und abhandelnden Schrittfolgen komplett aus der Bezugswissenschaft bzw. ihren Teilen zu übernehmen. Dahinter steht meistens die Annahme, dass die Disziplin in sich bereits didaktisch organisiert sei, weil sie „vom Einfachen zum Komplexen“ fortschreite, in sich klar strukturiert sei und Widersprüche zu vermeiden suche, Begriffe eindeutig festlege und explizit einführe usw. Es soll an dieser Stelle nicht erörtert werden, ob diese Annahmen stimmen.

Lässt man sich auf die Idee dieses Prinzips zunächst einmal ein, braucht man noch eine Übersetzungsregel, um aus dem „Original“ ein Abbild in wünschenswerter Größe und Schärfe herzustellen. Meistens wird dazu das Prinzip der „didaktischen Reduktion“ vorgeschlagen; darauf wird gleich zurückzukommen sein.

Der Gedanke der Abbilddidaktik ist im vorliegenden Fall in seiner klassischen Ausprägung nicht gut anzuwenden und findet sich in dieser Form auch nicht bei den Planungsaktivitäten der LiV. Unklar ist nämlich, was bei einem Gegenstand wie den Rechtsformen die relevante Disziplin ist. Denkt man hier an die wissenschaftliche Rechtsliteratur zu HGB und BGB, an gesellschaftsrechtliche oder steuerrechtliche Grundlagenliteratur? Oder möchte man betriebswirtschaftliche Bezüge betonen. Die disziplinären Betrachtungen dieser Gebiete sind jedenfalls nicht deckungsgleich. Die Frage, wo zuzugreifen ist, haben sich die LiV sicherlich auch gar nicht gestellt, weil sie als Original etwas gewählt haben, das selbst schon ein „irgendwie erstelltes Abbild“ ist,

nämlich die in Lehrmaterialien ziemlich einheitlich wiederkehrende Behandlung des Gegenstandes. Alle Darstellungen charakterisieren ein Bündel gängiger Rechtsformen anhand einer Handvoll vorgewählter Kriterien und stellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Formen fest. Das mündet in eine klassifikatorische Übersicht und geht meistens einher mit Urteilen über die Vor- und Nachteile, Notwendigkeiten, Chancen und Risiken, als Unternehmen eine bestimmte Rechtsform zu wählen oder gewählt zu haben. Diese Abhandlung ist die anzutreffende stoffliche Route.

In dieser inhaltlichen Vorgehensweise sind viele Fragen nicht mehr enthalten, die für den Laien oder fachlichen Novizen aber bedeutsam sein können, um sich dem Gegenstand verstehend zu nähern. Fragen, die nie aufgeworfen werden, sind zum Beispiel: Warum braucht die Welt Rechtsformen? Was wäre, wenn es sie nicht gäbe? Warum haben Haushalte keine Rechtsformen? Wer erfindet Rechtsformen? Sind die Rechtsformen überall auf der Welt dieselben? usw. Schüler, die solchen Fragen nachgehen, könnten in konstruktivistischer Manier viel über den Gegenstand erfahren. Stattdessen haben sie in der gängigen stofflichen Route lediglich etwas nachzuvollziehen, was keine Erkenntnisfragen mehr enthält (und allenfalls Entscheidungsfragen zuarbeitet, falls man Unternehmer wird) und an dem nicht viel zu verstehen ist.

Gleichwohl nehmen die LiV ganz im Sinne der Abbilddidaktik diese klassifikatorische stoffliche Route zum Ausgangspunkt ihrer fachlichen Überlegungen und schauen nicht mehr nach rechts oder links. Die zahlreichen, bereits eliminierten Fragestellungen kommen ihnen daher nicht mehr in den Sinn – und damit auch keine alternativen didaktischen Ideen. Das, was die LiV für das fachliche Original halten und das zugleich die inhaltliche Auswahl repräsentiert, muss in einem zweiten Schritt auf das Niveau, die Vorkenntnisse und Besonderheiten der Schüler abgestellt werden. Das gängigste Prinzip ist dabei die „didaktische Reduktion“. Der Gedanke dabei ist, das zu erstellende Abbild in dem Maße zu verkleinern, wie der Lerner „schwächer“ ist: Wer kaum Vorkenntnisse hat, als lernschwach und schlecht motivierbar eingeschätzt wird, bekommt einen sehr ausgedünnten, knappen, nicht mehr klar durchgezeichneten, bedeutungsarmen Gegenstand. Ein als schwach eingeschätzter Schüler hat somit kaum eine Chance, etwas Gehaltvolles und Interessantes zu erfahren. Wer für leistungsstark gehalten wird, darf tiefer in das „Original“ hineinblicken.

Für das Ausdünnen der Informationen gibt es keine klaren und allgemein akzeptierten Regeln. Es wird meistens freihändig und aufgrund situativer Eingebungen ausgeführt. Das Prinzip der didaktischen Reduktion anzuwenden, liegt immer dann nahe, wenn der Lehrende sich mit den Lernern nicht wirklich auseinandersetzen kann oder möchte: Er kann das Prinzip (zumindest grob) anwenden und das als entlastend erleben, weil er ja scheinbar auf die Lerner „zugeht“. Insbesondere, wenn der Lehrende nur ein sehr begrenztes Interesse an den Lernenden hat und zugleich externe Vorgaben bestehen, bestimmte, bereits einseitig interpretierte Gegenstände zu behandeln, ist der Einsatz

des Prinzips nachvollziehbar. Diese Konstellation ist möglicherweise in Schulen weiter verbreitet als man es wünscht und das würde erklären, warum sich auch unter Berufsanfängern so viele finden lassen, die das Prinzip für sinnvoll halten.

Ebene der Konzepte

Konzept über fachliche Inhalte:

Die vorgefundenen inhaltlichen Vorgaben nehmen die LiV als unterschiedlich auslegbar war. Diese Freiräume nutzen sie aber ohne erkennbare Gründe nicht. Die inhaltlich Akzentuierung, die notwendig wird, richten die LiV an einer schulbuchartigen Wissensstruktur aus (105–115; 145–149; 168; 194–196; 438; 589–593). Diese Bezugsstruktur bezeichnen die LiV selber immer wieder entweder als deformiert, reduziert, kognitiv wenig anregend, kaum wissenswert und auch als nicht motivierend (239–244; 877–887). Interessanterweise stoßen diese Urteile aber keine inhaltlichen und fachdidaktischen Reflexionen an, sondern es werden vielmehr Planungsbemühungen darauf ausgerichtet, Schüler durch diese Lernumgebung zu schleusen (in Form performativer Direktadressierungen).

Die Auslegung der thematischen Vorgabe mündet bei diesen LiV ohne Umwege direkt in einer Schulbuchstruktur und einer reflektierten (!) Übernahme dieser spiegelstrichartigen Wissensbestände. Zwar wird die sachliche Beziehungsarmut, die dieser Darbietungsform innezuwohnen pflegt, problematisiert, aber die LiV scheinen diesbezüglich keine realisierbaren Alternativen sehen zu können. Sie kommen daher zu dem Schluss, sie müssten die schulbuchstrukturierten Inhalte in „Lehrerfragen“ übersetzen und die Inhalte dann so zu Informationen zusammenstückeln, dass die Schüler mit ihnen die Lehrerfragen passgenau beantworten können. Da die Lehrinhalte, die die LiV vor Augen haben, kaum Angebote für elaboratives oder gar problemlösendes Lernen enthalten, sondern einen memorierenden und reproduktiven Umgang damit nahe legen, wenn dieser sich nicht vermeiden lässt, ist es zumindest nachvollziehbar, dass die LiV sich mit enggeführten Unterrichtsverläufen beschäftigen, um Schüleraktivitäten zu ‚erzwingen‘. Es überrascht, dass die durch H wiederholt angestoßenen Reflexionen zur Darbietungsform von der Gruppe nicht aufgenommen und erweitert werden. Es ist schwer einzuschätzen, ob die LiV ihre Situationsdeutung wirklich als alternativlos betrachten. Die durch die Lehrkraft vorgegebenen Inhalte werden immer wieder als Hinderungsgrund angeführt, den Unterricht stärker zu öffnen.

Der Gehalt der Inhalte scheint für die LiV keine so große Rolle zu spielen. Zwar wird die Schulbuchstruktur als Grundgerüst übernommen, welches das zu Thematisierende repräsentiert, aber sie nehmen daran eine Vielzahl von Änderungen vor – und kümmern sich dabei weder um Fragen ‚wissenschaftlicher Korrektheit‘ noch um die

fachdidaktische Frage ‚schülerbezogener Eignung‘. Modifikationen werden immer vor einem pragmatischen Hintergrund getroffen, der vor allem den Unterrichtsfluss und die Planrealisierung im Blick hat. (Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass die beiden männlichen LiV und eine weibliche LiV keinen wirtschaftspädagogischen Hintergrund haben). Die LiV nehmen Veränderungen entweder aufgrund einer Disharmonie (oder Inkompatibilität) mit dem Gruppenpuzzle vor (753–759): So wird z. B. über die Anzahl der Gruppen die Anzahl der „Entscheidungskriterien“ festgelegt, was zu einer deutlichen Verbiegung und Dekontextualisierung der Inhalte führt. Oder aber es sind Störungen, welche im Unterrichtsfluss befürchtet werden und als „Unterbeschäftigungsangst“ erlebt werden, die inhaltliche Veränderungen anstoßen (371–376; 402–407; 464–465; 637–641): Weil die LiV ihr inhaltliches Schema einer Lehr-Lernkonzeption subordinieren, die memorierende Wissensaneignung favorisiert, sehen die LiV voraus, dass Arbeitsblätter mit zu geringem Textumfang und zu geringer Menge an Inhalt dazu führen, dass Schüler „zu schnell“ mit ihrer Aufgabe fertig sind. Dies führt aber nicht zu einer Neukonstruktion der inhaltlichen Substanz, sondern nur dazu, aus dem bereits eingegrenzten Fundus unterschiedliche inhaltliche Aspekte gezielt zusammenzuführen, um so zu erreichen, dass alle Schüler über einen gewissen (gleichen) Zeitraum beobachtbar mit irgendetwas beschäftigt sind.

Die Auswahl der Inhalte wird zuvorderst nicht mit Blick auf die wahrgenommene Schülergruppe vorgenommen und begründet. Sie ergibt sich vielmehr aus dem oben beschriebenen abbilddidaktischen und reduktionistischen Verständnis von Lehrangeboten.

Insgesamt kann man sagen, dass die LiV eine Vielzahl kritischer Gedanken zur zugrunde gelegten Darbietungsform der Inhalte äußern (133–143; 239–244; 877–887) und auch kritische Kommentare zur eigenen Neustrukturierung abgeben, die sich an eine unterrichtsmethodische Entscheidung klammert (753–759). Diese kritischen Überlegungen haben bei der beobachteten Planung aber keine praktischen Handlungsfolgen. Vielmehr überwiegt die pragmatische Auffassung, die Vorgaben der Lehrkraft sollten mit Hilfe der schulbuchartigen Wissensstruktur durchgesetzt werden (521–523; 625–628 sowie 1031–1040) und man sollte dazu kleinschrittige Arbeitsaufträge an die ausgewählte unterrichtliche Sequenzierung anpassen (761–773).

Konzept über Schüler:

Das Schülerkonzept integrieren die LiV nicht wirklich in ihren Handlungsplan; sie ziehen es vorrangig heran, um die von ihnen gewählten unterrichtlichen Vorgehensweisen zu rechtfertigen. Von ‚den Schülern‘ sprechen sie nur in der Gesamtheit als ‚der Schülergruppe‘. Die Schülergruppe gilt ihnen als träge (178–182), als kognitiv nicht belastbar und zuvorderst als ‚strukturbedürftig‘ (520–523; 542–547; 866–871). Wenn

sich die LiV bei ihren Entscheidungen auf die Schüler beziehen, führt das beinahe immer zu einer Verengung des Unterrichtsplanes. Die Handlungsspielräume der Schüler zu erweitern, verbietet sich aus Sicht der LiV bei diesen Schülern.

Die LiV vermitteln den Eindruck, als sähen sie in den Schülern vor allem ein Element, das es in den Unterrichtsplan einzuweben gilt – und zwar unter der Prämisse, dass der Unterricht dann plangemäß, fast möchte man sagen: nahezu programmiert abgespult werden kann (280–285; 112–115; 137–144; 533). Schüler bekommen offenbar keinen Eigenwert beigemessen, werden nicht individuell und differenziert wahrgenommen und scheinen in der Planung daher als lebendige, vielleicht auch eigenwillige Subjekte keine bedeutsame Rolle einzunehmen. Sie müssen aus Sicht der LiV scheinbar in das Zusammenspiel aus inhaltlichen Vorgaben, aus vorgängig Inszeniertem und auch aus methodischem Muster so eingefügt werden, dass das Zusammenspiel störungsfrei funktioniert. Um die Schüler ‚möglichst geräuschlos‘ an die geplanten Erwartungen anzupassen, bedienen sich die LiV des Mittels, sie prozessbegleitend eine lange Abfolge von Anweisungen abarbeiten zu lassen. Eine weitreichende Instrumentalisierung der Schüleraktivitäten ist die Konsequenz (137–144; 533 ff.): Die Schüler treffen in der Summe auf einen detailliert durchstrukturierten Unterricht mit vollständig vorstrukturierten Arbeitsmaterialien – und es wird auf diese Weise von ihnen ‚verlangt‘, dass sie die Anweisungen ausführen und sie so implizit bestätigen, dass der Plan gut war. Diese Interpretation ist sicherlich recht zugespitzt, aber sie bringt den vermutlich unbeabsichtigten Unterton zum Ausdruck, der dem Schülerkonzept und Unterrichtsplan innewohnt. Es soll aber andererseits auch nicht unerwähnt bleiben, dass die LiV auch Schnittmengen zwischen dem Schülerkonzept und dem inhaltlichen Konzept herstellen, die kritische Reflexionen zur Folge haben, allerdings bleiben diese ohne Konsequenzen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Funktion des Schülerkonzepts vor allem darin zu bestehen scheint, die möglichst plangetreue Abarbeitung der inhaltlichen Schnipsel und Inszenierungsregeln zu rechtfertigen (112–115; 280–285). Sogar die kleinschrittige und engmaschig kontrollierte Erarbeitung der Inhalte wird sorgfältig bedacht (761–777).

Konzept über Lehr- und Lernvorgänge:

Das Lehr-Lernkonzept scheint einerseits in ganz erheblichem Ausmaß von einer reproduzierenden, memorierenden Zielsetzung auszugehen und andererseits von etwas, das auf einer affektiven Ebene angesiedelt ist und um den Versuch kreist, Inhalte bzw. deren thematische Auslegungen in den Erfahrungshorizont der Schüler zu heben. Der letzte Aspekt zeigt sich vor allem in der Idee, Briefe in den Unterricht einzuführen bzw. dort schreiben zu lassen. Der eine Brief wird von den LiV verfasst, täuscht aber einen anderen Absender vor, die anderen Schreiben sollen von den Schülern aufgesetzt werden. Alldem scheint die Hoffnung hinterlegt, die Schüler sähen darin ausreichend

Anlass, sich mit den bedeutungsarmen und inhaltsleeren Themen auseinanderzusetzen. Der motivationale Aspekt wird von den LiV nicht erkennbar analysiert. Die lerntheoretische Auffassung, die die LiV erkennen lassen, wenn sie Lernprozesse sequenzieren, ist irritierend. Das gilt sowohl dort, wo sie den anstehenden Unterricht zu gestalten versuchen, als auch bei dem Bemühen, an den vergangenen Unterricht anzuknüpfen (79–84; 297–303; 308–315). Die Strukturierungen beeinflussen auch das methodische Vorgehen stark, es scheint, als dienten sie dabei als heuristisches Muster. Die LiV präferieren ein Vorgehen, bei dem die Schüler in einem ersten Schritt Antworten und Entscheidungen ohne „fachliche“ Hilfestellung treffen sollen. Erst in einem zweiten Schritt sollen sich die Schüler fachliche Inhalte, die auf die zu gebende Antwort oder die zu treffende Entscheidung hin maßgeschneidert sind, zur erneuten Beantwortung erarbeiten. Ein derartiges Vorgehen, mit subjektiv relevanten Spekulationen über subjektiv undurchsichtige Situationsbeschreibungen zu beginnen, passt recht gut zu problemorientierten, lernwegoffenen Vorgehensweisen. Derartige Lernkulturen schließt die Inszenierung, die die LiV anstreben, jedoch völlig aus. Möglicherweise wollen die LiV hier ‚moderne lerntheoretische Ideen‘ in ihr Konzept einbauen, aber das traditionelle Konzept lässt solche Öffnungen gar nicht als Bereicherung zu. Das spüren letztlich auch die LiV: Die Öffnung eines Lernmodus, der das Memorieren und Reproduzieren von Informationen intendiert, wird im Plan zurück genommen und die LiV verständigen sich letztlich darauf, „zielführende“ Instruktionen einzusetzen und eine passende Vorabauswahl von Antworten (!) zu treffen, damit dann am Ende der Stunde auch das „Richtige“ herauskommt bzw. sich bei den Schülern „verfestigt“ (564–568). Aufrechterhalten bleibt eine andere Differenz: Im Planungsprozess ist immer wieder zu beobachten, dass die LiV hartnäckig versuchen, den Schülern eine fingierte Situation als realistisches Ereignis vorzutäuschen. Gleichwohl „verstecken“ sie darin die doch zugleich offenkundig lehrendengesteuerte Aufforderung, Informationen (die einem Außenstehenden als deformiert erscheinen müssen) zu rezipieren und dann gemäß den Anweisungen wiederzugeben.

Das heißt zugleich, dass das Lehr-Lernkonzept durch eine Vielzahl von Lehrerfragen gekennzeichnet ist, auf die die Schüler passgenaue Antworten abliefern müssen, Schülerfragen hingegen sind im Rahmen der Planung nicht vorgesehen (150; 170–172). Bemerkenswert ist schließlich, dass die LiV den Begriff der ‚Schüleraktivität‘ durchgängig mit der Vorstellung belegen, es handele sich um äußerlich beobachtbares Handeln im Unterricht (476; 487; 496), man fragt nicht nach kognitiven Prozessen der Schüler. In gleicher Weise werden Lernprozesse und Lernergebnis charakterisiert: Am Ende des Unterrichts soll ein beobachtbares, öffentlich dokumentiertes Ergebnis stehen, das möglichst nicht vom Planergebnis abweicht (42–46; 564–568). Es bleibt offen, ob die LiV der Auffassung sind, dass das Dokumentieren von Inhalten als Überprüfung des stattgefundenen „Lernprozesses“ zu interpretieren ist.

5.3.2.2 Analyse der Interviews zum Planungsprozess

Auswertung des Interviews mit H

Wenn H den geplanten Unterrichtsverlauf beschreibt, wird es dabei offensichtlich als selbstverständlich erachtet, dass dem Unterricht ein lehrendenzentrierter Handlungsplan unterlegt ist (9–56 sowie 264–276); es finden sich dazu jedenfalls keine problematisierenden Ausführungen. Dazu passt, dass H überhaupt die Rolle der Lerner und die Rolle der Lehrenden nicht anspricht. Man kann das so interpretieren, dass H es gut und selbstverständlich findet, wie die Rollen gewählt und zugeschrieben sind. Aber das wird nirgends explizit ausgedrückt. Es werden von H nicht viele Schwierigkeiten angesprochen, die die Planung beeinträchtigt hätten. Ein Punkt ist die Vorgabe durch die Lehrkraft. Sie wird als rigide und sehr einengend empfunden („Behinderung unserer Planungsarbeit“). Die Auslegung der Vorgabe durch die LiV wird aber von H nicht problematisiert und könnte von H als zwangsläufige Folge betrachtet worden sein.

H hat auch bei der inhaltlichen Planung keine besonderen Schwierigkeiten empfunden. Wenn man von Erschwernissen reden will, so lagen die für H vornehmlich in der Kommunikation untereinander. Und die Zeitknappheit wird als Problem angesehen, H betont, man hätte mehr Zeit gebraucht (123–133). H empfindet alles in allem nur marginale Dissonanzen mit der Unterrichtsplanung: „Unter den Umständen, die eben bestehen und da versuchen wir jetzt einen Unterricht zu machen, der irgendwo auch denke ich mal ein bisschen Unzufriedenheit trotzdem zurück lässt“ (129–131) und nimmt auch keine besonderen Abweichungen zum subjektiven Planungshandeln wahr: „Eigentlich waren es immer nur Detailfragen wo wir dann nicht wirklich ganz konform waren denke ich.“ (224–225) (199–202 sowie 218–224).

Auf das Gruppenpuzzle, das faktisch die Rolle eines Unterrichtsscripts übernimmt, einigte man sich aus der Sicht von H schnell und lediglich bei Detailfragen war man sich nicht einig. Es gab dabei weder eine Auseinandersetzungen mit dem Thema, noch zeigten sich Vorbehalte gegenüber der Vorgehensweise, das Gruppenpuzzle einzusetzen (222–226). Einzig das Missverhältnis aus Stamm- und Expertengruppen ist eine über die abgeschlossene Unterrichtsplanung hinaus verbliebene Problemstelle (246–276). Das ist auch für H eine große und bedeutsame Problemstelle bei dem Bemühen, den Aktivitätsflusses im Unterricht zu gestalten (sowie 38–43). Die primäre Ausrichtung des Unterrichts auf den Aktivitätsfluss wird bei der Problematisierung des Gruppenpuzzles (246–276) an einer Stelle sehr deutlich:

„Dass wir dann sozusagen dann auch Schüler haben, die dann trotzdem nochmal doppelt irgendwie ein bestimmtes Thema bearbeiten müssen und dass man denen das irgendwie klar machen muss“ (250–252 sowie 264ff.), „Das (Zusammenspiel von Stamm- und Expertenphase, J. P.) geht aber nicht so wunderbar sauber auf „ (264–265).

Interessant ist hierbei auch, was H alles nicht mehr beschäftigt, zuvorderst das Inhaltliche und die Qualität und Eignung des Informationsangebots an die Schüler.

H beschreibt aber auch den fingierten Brief an die Schüler als zentral und wertet ihn sogar als pädagogisches bzw. didaktisches Prinzip. H schreibt dem Brief die Funktion zu, den Unterricht zu rahmen, und wertet ihn als wichtigen Versuch, Schüler von der Bedeutsamkeit des Stoffs zu überzeugen und die Schüler zu motivieren, sich mit dem Inhalt ernsthaft auseinanderzusetzen (75–115). Im Vordergrund steht hierbei, dass der geplante Unterricht von einer „realistischen Situation“ (80, 99) ausgeht. Es finden sich keine Hinweise, dass H sich vertieft mit Lern- und Motivationstheorien oder mit der Fallstudiendidaktik beschäftigt hat.

Besonders wichtig ist H die Formulierung der Arbeitsaufträge, was damit begründet wird, dass die Schüler wissen müssen, was zu tun ist. Schüler könnten sonst abschweifen (208–215). Es bestätigt die Einschätzung, dass auch H mehr oder weniger bewusst der Idee anhängt, dass ein ‚guter Unterricht‘ die Schüleraktivitäten in den Dienst des geplanten Aktivitätsflusses stellt, Schüler also fremdgesteuert agieren lässt. Interessanterweise spricht H auch nochmals die Funktion der geplanten Stunde an. Danach ist eine Vertiefung bereits thematisierter Inhalte beabsichtigt (232–235). Dass Bemerkenswerte an dieser Einschätzung besteht darin, dass die inhaltliche Substanz der Stunde so gering scheint, dass es überrascht, dass das überhaupt mit der Idee verknüpft wird, Wissen vertiefen zu wollen. Außerdem fällt auf, dass für die bloße Absicht, etwas vertiefend zu wiederholen, ein ungemein hoher methodischer und zeitraubender Aufwand betrieben wird. Diese Aspekte scheinen für H kein Problem zu sein. H spricht vielmehr davon, dass eine gelungene Stunde konzipiert worden sei. Wichtig ist für H dabei, dass die Schüler die Informationsblätter dazu nutzen, einen Entscheidungsprozess zu vollziehen, und dass sie lernen, (Alternativen) klar zu unterscheiden. Dabei sollen sie im Ansatz einen Entscheidungsprozess selber durchlaufen haben (284–294). Offenbar unterstellt H, dass die fiktive Situationsskizze hinreicht, dass die Schüler sich mit dem inszenierten „Problem identifizieren“, und dass die Informationsblätter so gehaltvoll sind, dass überhaupt von einer fundierten Entscheidungslage gesprochen werden kann. Fallstudiendidaktisch scheinen diese Erwartungen von H eher unbegründet.

Auswertung des Interviews mit I

I steht etlichen zentralen Planungsentscheidungen der Gruppe skeptisch gegenüber, es fehlt I aber an der Begrifflichkeit und den Vorstellungen, das Unbehagen bei sich sauber zu analysieren und es den anderen nachvollziehbar zu kommunizieren. Das Unbehagen findet daher keine gestalterische Auflösung. Da das Strukturproblem der geplanten Stunde nicht wirklich durchschaut wird, beschränkt sich I z. T. darauf, lokale Einwände vorzubringen, denen sie dann aber kurz danach teilweise schon wieder widerspricht.

Zum Beispiel fühlt I sich nicht so richtig wohl mit der Unterrichtsidee, weil sie die Idee der fingierten Situation weiterhin kritisch beurteilt (189–197) und die Realitätsnähe dieser Art und Weise des Prozedere anzweifelt (190–196). Auf der anderen Seite betont I, dass die Idee mit dem Anschreiben neu für sie war und dass sie die auch „total gut“ findet (173; 177; 339–341). Diese Inszenierung verbindet I mit einer realen Situation, die für Schüler Bedeutsamkeit (Erzeugung von Betroffenheit) stiften kann (175–178). Sie thematisiert in diesem Zusammenhang aber nicht, so wie die meisten anderen LiV, dass diese Schüler wahrscheinlich nie ein Unternehmen gründen werden.

Weiterhin informiert I darüber, dass unter den LiV sehr schnell Einigkeit darüber bestand, ein Gruppenpuzzle einzusetzen, und das schloss ein, auch an die Gruppenplakate und an das Anschreiben anzuknüpfen (336–345). Und das beurteilt I in diesem Zusammenhang auch als gut. An anderer Stelle zeigt sich, dass I nicht ganz hinter dem Unterricht steht und es als von außen erzeugte Verpflichtung empfindet, die Methode des Gruppenpuzzles umzusetzen (53–54; 73–79). Es gibt Hinweise, dass mit der Verpflichtung u. a. der Einfluss von Ausbildern gemeint ist (214–226; 220–224).

Im Gespräch zeichnet sich ab, dass die uneinheitliche Beurteilung des Unterrichtsplans wohl damit zu tun hat, aus welcher Perspektive heraus argumentiert wird, ob I also auf die Prämissen anspielt, unter denen geplant werden musste, oder ob sie das beurteilen will, was aus den Vorgaben gemeinsam gemacht wurde. I durchschaut, dass die LiV eine erhebliche inhaltliche Vorgabe erhalten haben (50–62). Der inhaltliche Rahmen wird von I als „sehr eng gesteckt“ (50–51) bezeichnet, die Stunde ist aus Sicht von I „inhaltlich klar vorgegeben“ (50–62). Im Zentrum steht die Vorgabe, „was wir rüberzubringen haben“. Damit verbunden ist für I scheinbar eine klare Vorgabe des Themas (80–84; 89–93; 150–153). Es erweist sich als ernstes analytisches Hindernis, dass I – wie eigentlich alle LiV – den vorgegebenen Gegenstand mit einer spezifischen (schulbuchförmigen) Thematisierung gleichsetzt. Eine zweite Vorgabe macht I Probleme. I sieht sich der Erwartung ausgesetzt, Unterricht schülernah, offen, schüleraktiv usw. gestalten zu sollen. Und die zusätzliche intellektuelle Konfusion setzt dann damit ein, dass diese lerntheoretisch gemeinten Hinweise (auf Offenheit, Schülertätigkeit usw.) als Eigenschaftsbeschreibung von speziellen Methoden aufgefasst werden. Alle diese Missverständnisse verknoten sich heillos. I spürt sehr wohl, dass die schulbuchartige Stoffzusammenstellung und das Gruppenpuzzle nicht zu einem lebendigen Unterricht verschmolzen werden können, aber sie kann es nicht wirklich erklären. Im Interview findet das in Argumenten wie den folgenden seinen Niederschlag. I sagt, dass sie Probleme hat, mit „den Inhalten auf diese Art und Weise“ (255) umzugehen. I meint damit, dass die „tolle, offene Methode“ Gruppenpuzzle für die fixe Vorgabe der Inhalte nicht geeignet sei (263–281). Sie bezweifelt in diesem Kontext, dass mit dieser Methode ein Wissenserwerb, „das Begreifen“ der Schüler möglich ist (276–281). Scheinbar interpretiert I hier die methodische Form als Art eines Lernprozesses.

An anderer Stelle sagt I, dass sie nicht hinter der Stunde stehe, aber sehr wohl wisse, dass die LiV die Stunde so machen „müssten“ (!), weil sie den Auftrag hätten, die Eigeninitiative der Schüler zu fördern (72–84). Das Schüler selber was erarbeiten zu lassen, findet I prinzipiell (!) auch gut, aber bei „diesem Thema“ gebe es erhebliche Schwierigkeiten, schülerzentrierte Unterrichte zu gestalten. Es spricht einiges dafür, dass I auch hier implizit die in diesem Fall schulbuchstrukturierte Stoffansammlung als mehr oder weniger fest gegeben auffasst (was fachdidaktisch eine Fehleinschätzung ist) (80–84; 89–93; 150–153) und dass das den Einsatz schülerzentrierter Lernsettings kaum ermöglicht (was wohl zutrifft). I beschreibt in diesem Zusammenhang, dass sie ein Unwohlsein empfunden habe und dass sie das auf die mangelnde Fähigkeit zur Kreativität zurückgeführt habe (94), denn ihr sei keine Lösung eingefallen.

Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass zunächst einmal eine fachdidaktische Kompetenz gefordert sei und im ersten Schritt nicht Kreativität. Auch zeigt das Interview, dass I sich selbst vermutlich zu kritisch beurteilt. I artikuliert im Gespräch etliche qualitativ anspruchsvolle Fragen, die aber nicht in die Planung eingeflossen sind (109–113), und eine Anzahl weiterer inhaltlicher Lehrerfragen, die über das im Video Beobachtbare qualitativ hinausgehen (17–21 sowie 105–113). Es hat zum Teil den Anschein, dass I über ein Potential verfügt, das möglicherweise durch Impulse, die in der Ausbildungssituation gegeben wurden, fehlgeleitet oder zumindest nicht kultiviert wird. Möglicherweise kommen emotionale Blockaden hinzu. In diesem Zusammenhang erwähnt I, dass sie bei sich das Gefühl der Angst wahrgenommen hat, dass im Unterricht „nichts rübergekommen ist“. I fragt sich daher, was die Schüler nach einem Unterricht gelernt haben. I hebt hervor, dass Schüler in vorherigen Stunden bereits mitgeteilt haben, dass sie sich langweilen.

Dass I die Erwartungen und Empfindungen der Schüler ernst nimmt und z. T. offenbar für berechtigt hält, ist bemerkenswert. I geht ganz offensichtlich nicht von einem pauschal negativ gefärbten Schülerkonzept aus. Das fällt im Kreis der LiV, die in die Untersuchung einbezogen waren, etwas aus dem Rahmen. Die Sonderstellung, die I einnimmt, und das besondere Interesse an den Grundverhältnissen des Unterrichtsplans zeigen sich auch darin, dass I sich zu den handwerklichen Aspekten der Unterrichtsplanung wenig geäußert hat. So wird z. B. die ‚heiß diskutierte‘ Zusammensetzung der Schülergruppen von I nicht angesprochen. Auch zur Ausgestaltung der Texte und Instruktionen gibt es keine nennenswerten Beiträge.

I bearbeitet offenbar eine schwerwiegende Dissonanz, die aus dem Widerspruch zwischen einer tradierten Lehrerrolle (302–304) und dem neuen methodischen Vorgehen (Gruppenpuzzle) resultiert (305–306). I hat den Anspruch, dass im Unterricht „etwas rüberkommen soll“ und sie sieht im Lehrervortrag dafür den besten Weg (105–106). Diesen Weg schlägt I auch im Video einmal ganz zu Beginn vor. I bezweifelt, dass bei dem nun geplanten Vorgehen etwas herauskommt (311–315; 321–323).

Zugleich möchte I aber schülerzentrierten Unterricht ermöglichen (305–309). Das Problem hierbei ist, dass I vom Begriff der Schülerorientierung ein Fehlkonzept hat, wenn man ihn am didaktischen und pädagogischen Diskussionsstand misst. Möglicherweise sind ihre Vorstellungen hier von außen beeinflusst, u. U. sogar durch die Ausbilder (304–307; 276–281 sowie 263–268): „Das die Schüler sich selber was erarbeiten finde ich prinzipiell auch total gut (betont, J. P.), aber ich finde es sehr sehr schwierig bei diesem Thema das, (überlegt, J. P.) das umzusetzen oder mir fehlen vielleicht die kreativen Ideen. Also ich fühle mich da, ich habe das Gefühl (überlegt, J. P.), mich sehr eng daran orientiere, an dem, ähm, mir ging ständig durch den Kopf, ‚hier gibt’s einfach bestimmte Gegebenheiten oder gesetzliche Grundlagen oder Dinge die sind so wie sie sind‘ und das sind die Rechtsformen. So und so sieht das aus, das sind die grundlegenden Dinge, aber (überlegt, J. P.) das sind Fakten (überlegt, J. P.)“ (76–84 sowie 148–153; 128–147).

Auswertung des Interviews mit J

J äußert Zufriedenheit mit dem Planungsergebnis (112–124). Für J ist es dabei ein zentraler Aspekt, dass Unterricht „in sich schlüssig“ sein sollte (121–122). Bei dem Unterricht, den die LiV geplant haben, entsteht für J diese Schlüssigkeit dadurch, dass „der Unterricht“ in „den Brief“ eingeflochten wird: Der Brief steht am Anfang und auch am Ende des Unterrichts (131–134). Für eine solche Einschätzung scheint es J wichtig, ein vollständiges „Bild vom Unterricht“ ausgearbeitet zu haben (120–121 sowie 157–160).

Die Idee, den Schülern einen (fingierten) Brief auszuhändigen, lobt J noch aus einem anderen Grunde. J hebt ihn als ganz besonderes didaktisches Element hervor (184–199). Die Besonderheit des Briefes ist, „dass es mal was anderes ist, als jetzt ein normales Arbeitsblatt“ (197) und man damit „einen persönlicheren Bezug“ (199) herstellen will. Diese Form der Unterrichtsinszenierung fasst J als derart gelungen auf, dass ein Transfer auf eigene Unterrichte angestrebt wird (187–191). Durch diese Argumentation schimmert außerdem recht deutlich durch, dass der Aktivitätsfluss so gefördert wird, was für J ein bedeutsamer Planungsaspekt ist (154–161). Weiter nachdenken würde J über die Ergebnissicherung, die sie als „sehr schwierige Phase“ bezeichnet (210–221). Dabei bedenkt J weiterhin, wie die korrekte Übermittlung der Inhalte vom einen zum anderen Schüler gestaltet werden müsste (215–219), damit die Schüler auch etwas mitnehmen. Im vorliegenden Falle habe die LiV darauf gesetzt, dass der durch die Schüler zu erstellende Brief das leistet (46–50), und damit verbunden wird erwartet „das (Gelernte, J. P.) eigentlich anzuwenden“ (50).

Etwas ambivalent scheinen die Anmerkungen zu den Aufträgen und Materialien. J sieht durchaus, dass mit der Einführung von „Notierhilfen“ auch Einschränkungen

verbunden sind, aber deren Funktion sei es gerade, Orientierung stiften. In diesem Zusammenhang, der eigentlich dem Gedanken gewidmet ist, eine unterstellte Hilflosigkeit und Überforderung der Schüler formgebend „abzumildern“, wird von J der Begriff der Offenheit ins Spiel gebracht. Das „Material“ wird als recht offen bezeichnet, als noch relativ offen gefasst (38–50). Insgesamt bestätigen die bisher betrachteten Punkte die Einschätzungen aus der Analyse des Videos. Die Urteile von J legen es nicht nahe anzunehmen, dass der Planungsauftrag lerntheoretisch, didaktisch und mit Schülerbezug durchdacht wurde. Aufgabendidaktische Gestaltungsmöglichkeiten scheinen in ihrer Bandbreite ebenso wenig bekannt wie konkrete Bilder von „offenen Unterrichten“. Jedenfalls scheinen die Begriffe nicht zu dem zu passen, was planerisch festgelegt wird. Überraschend ist die Auskunft, dass J die methodische Gestaltung zu umfangreich war und sie lieber mehr inhaltlich geplant hätte (154–161; 229). Obwohl der Unterrichtsplan vermutlich daran leidet, dass er fachinhaltlich und fachdidaktisch unzureichend durchdacht ist, und das Interesse von J an Inhaltlichem möglicherweise darauf verweisen könnte, dass auch J das so empfindet, äußert J an anderer Stelle, dass sie sehr wenig Interesse an wirtschaftlichen Fragestellungen hat (144–147). Damit soll u. U. aber nur hervorgehoben werden, dass J den Unterricht fachfremd plant.

Unzufrieden ist J mit dem relativ hohen Zeitaufwand des Planungsprozesses. Den erklärt J sich vor allem aus der Gruppenplanung (59–65): „Und als I (mitplanende LiV, J. P.) und ich das zu zweit gemacht haben, ging das wesentlich schneller“ (66–67).

Auswertung des Interviews mit K

K spricht vergleichsweise zugespitzt über seine Wahrnehmung des Planungsprozesses. Seine Aussagen wirken manchmal etwas zwiespältig bzw. auch widersprüchlich. Das impliziert, dass hier und da auch zweifelnde Töne zu vermerken sind. Daher soll zunächst hervorgehoben werden, dass K den Plan des Unterrichts insgesamt als ‚runde Geschichte‘ empfindet (283–289) unter den gegebenen Bedingungen. Zu diesen Bedingungen gehören auch für K die Vorgaben der betreuenden Lehrkraft (272–276). Auch die Schülergruppe, die negativ etikettiert wird, rechnet K zu den situativen Erschwerissen. Interessanterweise versteht K den geplanten Unterricht als Gegensatz zum „althergebrachten Frontalunterricht“ (365–366) und charakterisiert diesen als „alte Technik“. Dem stellt K die geplante Stunde gegenüber, zu der man kommt, „wenn man jetzt aber in eine andere Richtung geht“. Im Vordergrund dieser Stunde scheint für K eine didaktische Konzeption zu stehen, bei der man von „authentische(n)“ „Situationsen“ (369) ausgeht. Dies erklärt dann anschließend auch die aufwändige Gestaltung des Briefes, den vorgeblich die IHK schickt. Der soll nämlich „authentisch“ sein (371–375), damit die Schüler die ganze Geschichte dann auch „ernst nehmen“ können (374) und damit der Inhalt zudem auch interessanter erscheint. Gleichzeitig scheint K die

Wahrscheinlichkeit der Ernsthaftigkeit aber bei dieser Klasse aufgrund der Schulform (Vollzeitschule) als sehr gering einzuschätzen. Die Annahme, dass Schüler (auch in der dualen Ausbildung) nur geringes Interesse mitbringen, beruht bei K offenbar auf einer eher pauschalen Etikettierung. Sie veranlasst K aber nicht, über die Darbietung der Inhalte zu reflektieren, er nimmt dies aber als Schwierigkeit wahr (375–387). Die Überlegungen von K münden letztlich in der „Schuldzuschreibung“ beim Schüler (384–387). Dabei wird implizit die Auffassung vertreten, Interesse sei beim Schüler gegeben oder eben nicht. Das nimmt den Lehrenden aus der Pflicht, Schüler für bestimmte Gegenstände aktiv zu interessieren. Außerdem werden für K die Lerninhalte durch die Fächerkanons vorgegeben und legitimiert (390–393), woraus die „Sinnhaftigkeit“ des zu erwerbenden Wissens resultiere.

K bezweifelt stellenweise, dass das Schülerinteresses am Inhalt für die Planung bedeutsam sei und leitet einen Mangel an Interesse einfach aus der Schulform ab, zugleich rechtfertigt K den Umgang der LiV mit den Inhalten damit, dass die Schüler halt ein gewisses Grundwissen erwerben müssen (340–349 zitieren). K erhofft sich, dass die Schüler dann in der Auseinandersetzung mit den bedeutungsarmen Inhalten doch Interesse entwickeln und „diese Sache“ „ein bisschen ernst nehmen“. K geht davon aus, dass die Schüler sich mal selbstständig machen könnten und „dann müssen halt auch solche Aufgaben mit Ernst angegangen werden“ (363–364). K führt also eine Vielzahl von Annahmen ein, die diagnostisch, lerntheoretisch und pädagogisch höchst fragwürdig sind, die aber dem Ziel, einen Handlungsplan zu erstellen, durch starke Komplexitätsreduktion produktiv zuarbeiten.

Auch die fachinhaltlichen und fachdidaktischen Aspekte kommen in der Reflexion von K zu kurz. Die Vorgabe der Lehrkraft befördert offenbar ein Denken, das die klassische Schulbuchabfolge der Rechtsformen nachzeichnet. Das eigene Interesse an dem Gegenstand scheint eher gering. Man erfährt, dass K es eher als anstrengend empfand, dass wieder und wieder auf GmbH und e.K. „herumgeritten“ wurde (239). Bei fast allen Einschätzungen, die K vornimmt, wird die Frage, welche Bedeutung dem zu erarbeitenden bzw. zu reproduzierenden Inhalte für die Schüler zukommt, ausgeklammert (335–339).

Betrachtungen zum Gruppenpuzzles, zur Ursprungsidee (181) und zur insgesamt geplanten Reihe führen K zu der Einschätzung, die „geplante Stunde als geschlossenes Konzept“ auszuweisen. Ein paar Sachen scheinen K bei dieser Stunde zu vage gelassen. Es erweckt sehr den Eindruck, als würde K den Unterricht als zu gering durchgeplant betrachten (13–17). Ein Stundenverlauf, den K sich wünschen würde (317 ff.), sähe so aus, dass die Schüler an den Aufträgen arbeiten, damit sie einige Dinge aus dieser Unterrichtsreihe mitnehmen. K befürchtet aber, da er ein negatives Schülerkonzept hat (301–307), dass nur sehr wenig kommt. K nimmt den Unterricht trotz der vielen Instruktionen und trotz seiner engmaschigen Anlage als offen wahr (160–167). Diese

Einschätzung ist erstaunlich und erklärt sich wohl vor allem aus einem sehr großen Kontrollbedürfnis und der Präferenz für die pädagogischen Maxime, dass man Menschen (Schüler) zu ihrem Glück (Lernergebnis) zwingen müsse.

Obwohl K über diverse Planungselemente kaum nachgedacht hat bzw. auf vorgängige Schemata zurückgegriffen zu haben scheint, betont er, dass im Planungsprozess viel Zeit aufgewendet wurde und es keine normale Vorbereitung einer Stunde sei (90 ff.). Lege man an Lernprozesse ein Effizienzkriterium an, dann fallen Gruppenprozesse aus der Sicht von K in der Regel als eher nicht effizient auf (128–132). Das Missverhältnis von Output und zeitlichem Aufwand sei bemerkenswert. Gleichwohl betont K, dass er diesen Planungsprozess nicht als vertane Zeit wahrgenommen hat, lediglich als anstrengenden Prozess.

5.3.2.3 Analyse des NLD zum Planungsprozess

Auswertung des NLD mit H

H lässt in seinen Ausführungen immer wieder durchblicken, dass sich die Unterrichtsplanung der LiV in einem vorgegebenen Rahmen bewegt habe. Das ist einerseits eine Trivialität, weil immer für einen spezifischen Kontext geplant wird und sich daher praktisch vieles verbietet, was im Reich der Ideen möglich scheint. Es ist andererseits eine Erleichterung, weil nicht mehr alles, was denkmöglich ist, beachtet werden muss. Interessant ist nun, dass H den vorgegebenen Rahmen mehrfach als Verlust an Freiheitsgraden interpretiert. Und bemerkenswert ist, dass als einschränkende Vorgabe einzig die Aufforderung der betreuenden Lehrkraft angeführt wird, im Unterricht zwei spezielle Rechtsformen zu behandeln. Das ‚reduziert‘ zwar die Zahl der zu berücksichtigenden Rechtsformen, es wird aber von H in dem Sinne kritisiert, dass es keine ‚didaktische Reduktion‘ sei.

Eine gelungene didaktische Reduktion sieht H dagegen im Vorgehen der LiV, den verbliebenen Rahmen inhaltlich zu füllen. Sie übernehmen für den inhaltlichen Gegenstand die Art und Weise der Thematisierung, die sich in Schulbüchern findet. Auf die Frage an H, ob er die Inhalte zu den beiden Rechtsformen gern offener behandelt hätte (35–38), wird deutlich, dass Modifikationsvorschläge sich stets nur im Rahmen dieser schulbuchartigen Muster bewegen und alles unbeachtet lassen, was Rückwirkungen auf die Unterrichtsstruktur haben würde. Die Bedeutung des Begriffs der Öffnung von Unterrichten wird durch H immer darauf reduziert, dass a) alles im Rahmen der Schulbuchstruktur bleiben muss und dass der Begriff b) vor allem auf eine mengenmäßige und nicht auf eine qualitative Kategorie bezogen wird. Kennzeichnend ist auch, was H unter einer Vertiefung versteht. Es geht H dann nicht um Perspektivwechsel, die

Einführung neuer Fragestellungen usw. und deren elaborierende Bearbeitung, sondern es wird lediglich an eine detailliertere Ausmalung der zuvor konzipierten Struktur gedacht (672–696). Auch der Begriff der inhaltlichen Erweiterung wird auf tradierte stoffliche Wege bezogen, andere Elemente werden nicht thematisiert (648 ff.). H schätzt die Art, wie die LiV die inhaltliche Vorgabe gefüllt haben, als gelungen ein – insb. mit Blick darauf, dass die Schüler die Relevanz des Themas erkennen und Interesse entwickeln (525–533). Für H übernimmt hierbei das IHK-Schreiben eine zentrale Funktion. Zudem wird der Aspekt betont, die Gestaltung fördere die „Methodenkompetenz“.

Dem Gesprächstext sind wenige weitere Facetten zum Planungsprozess zu entnehmen. Das liegt daran, dass H überhaupt nur eine Vorgabe für diskussionswürdig hält, alle anderen Planungselemente, die didaktisch bedeutsam sind, bleiben daher ausgeblendet.

Auswertung des NLD mit J

Das Gespräch mit J streift zahlreiche Facetten der Planung, beleuchtet aber insbesondere die Sicht von J auf die Ausgestaltung der Anfangsphase und die Entscheidung für das Gruppenpuzzle. Dabei werden zudem etliche pädagogische und didaktische Haltungen erkennbar. J ist sich schnell sicher, dass das Gruppenpuzzle gemacht werden sollte (725–731). Sie beschreibt zudem, dass eine Vielzahl von Überlegungen für sie bereits längst feststanden, die die anderen LiV noch diskutieren mussten (424–433). Dabei stellt sich heraus, dass die Methode des Gruppenpuzzles in die Stunde eingliedert werden „muss“. Damit scheint gemeint zu sein, dass der Planung für sie so etwas wie ein Unterrichtsmetaplan hinterlegt ist, den es auszufüllen gilt (427–428). Für sie ist das „Bild“ vom Unterricht längst klar (526–535). Unterrichtsplanung bedeutet für J im vorliegenden Falle dann nur noch, einen sinnvollen Einstieg zu finden und die Ergebnissicherung festzulegen (553–557). Die Unterrichtsstruktur wird dabei nicht problematisiert.

Vor dem Hintergrund dieser Zielstrebigkeit und Vorstrukturiertheit, ist es verständlich, dass J sich nicht lange mit Stolpersteinen aufhält, die andere in den Vorgaben der Lehrkräfte und Ausbilder gesehen haben. J beschreibt zwar auch, wie sehr die LiV sich durch die Schule gezwungen sahen, eine Wiederholung machen zu müssen und diese dann auch noch erheblich eingeschränkt. Sie beschreibt hierbei Alternativen, die aber nicht eingesetzt werden sollten (179–197). Und auch J empfindet die Vorgabe, die e.K. und GmbH zu behandeln, als „ziemlich enge Grenzen“ (99), die ein thematisches Ausbreiten verhindern, aber J scheint auf diesen Punkt letztlich keine weitere Energie zu verwenden. Aufgrund der Vorgabe, die ja eigentlich immer noch offen genug ist, scheint auch J nur nach einem Unterrichtsvorgehen zu suchen, das die spiegelstrichartig zusammengestellten Entscheidungskriterien für Rechtsformen an die Schüler übermittelt.

Auch die Entscheidung für das Gruppenpuzzle erfolgt relativ pragmatisch und ohne tiefere didaktische Begründung. Das Gruppenpuzzle wird einerseits in Erwägung gezogen, weil J bereits ein Bild davon hat. Diese Handlungsalternative findet durch Kopieren Einzug in die Unterrichtsplanung. Andererseits aber werden die Impulse der Ausbildung dadurch aufgenommen: J besucht zur Zeit das Modul ‚Methoden und Medien‘ und will „methodisch“ etwas ausprobieren. Das erklärt ihre derzeitige ablehnende Haltung gegenüber Frontalunterricht (725–731).

J lehnt den Frontalunterricht auch noch aus einem anderen Grunde ab. Die Akzeptanz der LiV durch die Schüler erscheint J aufgrund der „Stellung“ der LiV problematisch. J antizipiert als Ergebnis: „die Schüler hätten dann nichts mitgenommen“. Interessanterweise scheint also die Bedeutung von Lehrern, denen Schüler „Respekt“ entgegenbringen, hoch zu sein, wenn es darum geht, ob Schüler Inhalte aufnehmen und akzeptieren. J räumt ein, dass sie kaum für „Ruhe“ hätte sorgen können, was wiederum die Bedeutung des Lehrers für die Schüler in den Vordergrund ihrer Argumentation hebt und nicht die Bedeutung der Inhalte für die Schüler (735–748). Die Beziehungsebene wird von J explizit insgesamt kaum angesprochen oder erkennbar als strategischer Ansatzpunkt für gelingenden Unterricht erkannt. Über den zwiespältigen Umgang mit den Inhalten ist noch zu sprechen.

J beschreibt die Schülergruppe als leistungsmäßig „sehr sehr schwach“ (796–797; 784–789) und damit erklärt sie sich den bislang als schwierig wahrgenommenen Unterrichtsverlauf (802–804). Dass kein reibungsloser Unterrichtsverlauf und auch keine richtige Auseinandersetzung mit der Thematik zustande kommen, führt J auf die „Schwäche“ der Schüler zurück, die J sich anhand der beobachtbaren Schüleraktivitäten erschließt. Dass auch die Inhalte bzw. die Art und Weise, wie sie angeboten werden, eine Rolle spielen könnten, spricht J nicht an. J scheint in diesem Falle eine Verknüpfung zwischen ihrem Schülerkonzept und dem Unterrichtsverlauf herzustellen, die a) inhaltliche Elemente ausblendet und b) zu einer negativen Einschätzung des Unterrichts führt. Gleichwohl hält auch J an Maxime fest, einmal gefasste Pläne unterrichtlich durchsetzen zu wollen (642–644). Konflikte, die sich im Unterrichte dann einstellen können, werden nicht mit den Schülern auf einer Metaebene besprochen, sondern durch Druck und Lenkung sollen die Schüleraktivitäten an den vorliegenden Unterrichtsplan so angeglichen werden (665–681), dass der Unterricht dann reibungslos „läuft“. Alle unterrichtlichen Aktivitäten werden aus der Sicht von J daran gemessen bzw. danach eingeschätzt (302–312), ob sie einen Beitrag zum geplanten inhaltlichen Ergebnistableau liefern; sie müssen möglichst genau zur Nachzeichnung des vorgesehenen ‚Endbildes‘ führen (342–346). Und dass meint J dann den „gespannten Bogen“ (362–364). Die Erläuterungen von J zur Realisierung von Unterrichtsplänen unterstreichen noch einmal, dass das, was sie an anderer Stelle als induktiven Lernprozess bezeichnet, sehr wenig mit konstruktivistischen Vorstellungen über das Lernen zu tun hat. Das ist

im Grunde ein Widerspruch, er scheint aber nicht gesehen zu werden und das bestätigt den Eindruck, dass sehr leichtfertig mit didaktischen Begriffen umgegangen wird.

Eigentümlich ist die Begründung von J, warum es wichtig ist, am Arbeitsstand der vorigen Stunde anzuknüpfen – eigentümlich, weil sie die Schülergruppe negativ beurteilt und ihr das Abarbeiten von Stoff viel bedeutet. Der Anspruch von J für die geplante Stunde ist nämlich, „dass richtig Input rüberkommt“. Darin spiegelt sich die Auffassung von J (und der anderen LiV) wider, wenn sie das Ziel verfolgen, inhaltlich zu arbeiten (21–23; 41–54). In der Planung an Vorgängiges anzuknüpfen, wird durch J primär aus pädagogischer Sicht (Wertschätzung der Schülerarbeiten) begründet, nicht aus inhaltlicher Sicht (370–384): Es soll Wertschätzung der Schülerarbeiten ausdrücken. An der vorherigen Stunde anzuknüpfen, meint also nicht, am Vorwissen der Schüler anzuknüpfen. Ob diese Akzentsetzung auf einem kognitionspsychologisch blinden Fleck beruht oder ob sich darin die Einschätzung ausdrückt, dass man kein Vorwissen finden wird, sei dahin gestellt. Wenn J wertschätzende Überlegungen zu erstellten Schülerarbeiten anstellt (369–373) und daher auch die Unterrichtsplanung an die in den vorangegangenen Stunden gegründeten Unternehmen fordert, dann überwiegen vor allem motivationale Erwartungen (382–383), Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung oder inhaltliche Absichten spielen eher keine Rolle.

Eine weitere Möglichkeit, die Mitarbeitsbereitschaft der Schüler zu erhöhen, sieht J in der Verwendung von Fällen und Situationen, weil das Vorstellungen von der Relevanz und Praxisbedeutsamkeit der Inhalte fördere (102–103 sowie 79–87). J entfaltet dabei ihr Verständnis von induktiven Lernprozessen und deren Übertragung auf diesen Unterricht (109–115). J sieht in ihnen generell Träger von Relevanz und Sinn (101–105), wobei nicht klar wird, wie solche Urteile ohne die Beschäftigung mit dem jeweiligen Inhalt der Fälle, mit den jeweiligen Schülern, mit den angestrebten Zielen und mit sonstigen Kontextmerkmalen möglich sein können. Die Rahmung des Gruppenpuzzles durch Briefe greift für J die Chance auf, Relevanz und Praxisbedeutsamkeit der anstehenden Inhalte klarzustellen. Gleichwohl äußert sich J kritisch zur Relevanzerzeugung dieses Unterrichts (136–145; 147–159) und zum Ergebnis der bisherigen Unterrichte, die ebenfalls auf reproduktive Lernstrategien abgestellt waren: Es sei nichts hängen geblieben (21–23; 293–300).

Diese Unterrichtsstunde, die die LiV planen, fasst J als Inputstunde auf: „Jetzt sollte wirklich Input kommen“ (48–49; 51–57). Und überhaupt scheint es J um Inhalte zu gehen, aber sie beachtet sie eher unreflektiert und investiert in Methodisches. Die Inhalte, die die Schüler zu erarbeiten haben, werden zuvor durch J nach Wichtigkeit ausgewählt. Nicht klar ist, woran sich diese Wichtigkeit orientiert (vgl. 642–644), vermutlich am Schulbuch. Die Darstellung der „wichtigen Inhalte“ erfolgt bei Bedarf auch durch die LiV. Im Vordergrund steht aber, „möglichst gut verstehbare Texte“ zu liefern (461–468). Es gibt Hinweise, dass J damit schulbuchartige und darüber

hinaus reduzierte Informationen meint – jedenfalls nichts, was Fragen aufwirft und zum Nachdenken anregt. Bemerkenswert ist ein Kommentar von J zu einer Stelle im Planungsprozess, an der H beginnt, didaktische Überlegungen zu inhaltlichen Darstellungen anzustellen. J wertet dies als (deplatzierte) Grundsatzdebatte ab (821–845). Im Umkehrschluss heißt das doch wohl, dass inhaltliche Darstellungen aus Büchern von J per se als didaktisch ‚angemessen‘ interpretiert werden. Interesse am Gegenstand zu erzeugen, wird dann als Aufgabe nicht mehr der fachlichen Ebene übertragen, sondern (bisher offenbar erfolglos!) außerfachlich angestrebt. Unterrichtsplanung heißt dann für J aber auch, die vorhandenen inhaltlichen Darstellungen für Schüler derart zu modifizieren, dass sie „besser“ verstehbar sind. Mit besser verstehbar meint sie eine erheblich kleinschrittige Vorgehensweise und das Auslassen schwer verstehbarer „Begriffe“ (853–879). Das erläutert J dann differenziert anhand des Begriffes „happchengerecht“ (947–951; 963–969).

J ergänzt die Beschreibungen ihres schulbuchzentrierten Fachverständnisses auch um den Begriff der Vertiefung (652–661 sowie 687–691), bleibt dabei aber sehr unpräzise und erläutert keine inhaltlichen Elemente dazu. J beschreibt auch Handlungsmöglichkeiten, die stärker eigenen Überzeugungen entsprechen. Diese sind aber wie schon bei H nur auf einer inszenierenden Oberfläche angesiedelt (183–190); thematisch scheinbar Vorgegebenes scheint dagegen immer schon mit inhaltlichen Vorgehensweisen verbunden zu sein.

Bemerkenswert ist, wie J selbst ihren eigenen beruflichen Entwicklungsstand wahrnimmt. J beschreibt sehr eindrücklich, wie selbstverständlich ihr bereits das Lehrerscript ist, von dem aus sie inzwischen denkt und handelt (425–434). In der eigenen Einschätzung geht es nur noch darum, die im Script vorhandenen Leerstellen zu füllen – um nicht mehr und nicht weniger. Unterrichtsplanung heißt für J im Regelfall nur noch, eine „geeignete“ Methode zu finden und die in das Script einzuflechten. Diese Einschätzung scheint stimmig mit den vorstehenden Interpretationen.

Auswertung des NLD mit I

Die Aussagen von I in diesem Gespräch müssen vorsichtig interpretiert werden, weil der Unterricht zu diesem Zeitpunkt bereits lief und so auch bereits Erfahrungen aus der Unterrichtsdurchführung eingeflossen sind.

I geht nochmals deutlich darauf ein, dass verschiedene Vorgaben das Planungs-geschehen stark beeinflusst haben. Da war zunächst die Maßgabe der betreuenden Lehrerin, dass die LiV den Unterricht so halten sollen, dass sie ihn anschließend sinnvoll fortführen kann (300–310). I beschreibt weiter ihr zentrales Dilemma mit dieser Unterrichtsplanung: „Die Vorgaben von der Schule sind inhaltlich das und das zu machen, die Vorgaben vom Studienseminar sind methodisch was aus dem Hut zu

zaubern und in diesem Dilemma stecken wir“ (77–79 sowie 79–99). I hat daher die Frage, wie die LiV dieses Problem lösen sollen. Zur Problembeschreibung von I gehört es ausdrücklich, dass der Stundeninhalt als fix gegeben angesehen wird und (vermutlich konstruktivistisch gemeinte) Lernaktivitäten als bloße Methodenentscheidung wahrgenommen werden. I wiederholt und unterstreicht die besondere Bedeutung der Vorgaben durch die Lehrkraft und die Schule, dass die Grundsatzdiskussionen daher eigentlich überflüssig gewesen seien und dass ihr all das „missfallen“ hat. I sagt, dass ‚es klar ist, was wir durchnehmen müssen‘. Diese Einschätzung, dass bereits die Vorgabe von lediglich zwei inhaltlichen Gegenstände alle Informationsaspekte des Unterrichts determiniere, kann man nur haben, wenn man mit den Gegenständen automatisch eine bestimmte (schulbuchartige) Thematisierung verbindet (13–26).

Diese Gleichsetzung von Gegenstand und Thematisierung vertritt I auf der anderen Seite keineswegs durchgängig. I reflektiert ihren eignen fachlichen Kenntnisstand und beurteilt diesen als sehr bedeutsam für gute Unterrichte. Die in der Planung vorgenommenen „Reduktionen“ nimmt I vor diesem Hintergrund sehr kritisch wahr. Dabei äußert I das Bedürfnis, vor allem fachlich „Bescheid wissen“ (121) zu wollen, weil man sich damit wohler fühlt (118–120; 110–121). Die Reduktion der Inhalte im geplanten Unterricht begründet I zuvorderst mit dem Ziel, die Methode des Expertenpuzzles „durch zu kriegen“ (127 sowie 145–148). Die Überschattung der Planung durch die Methodenhuberei geht den LiV nach zu urteilen auf Anliegen der Ausbilder zurück – so wie die LiV diese Anliegen jedenfalls verstehen.

I selbst weist den gewählten Thematisierungen eine außerordentliche Langeweile zu (320 ff. sowie 328ff). Sie hat auch Desinteresse bei Schülern wahrgenommen (204–209) und bezweifelt den inhaltlichen Lernerfolg der Schüler (335–339). I betont den eigenen Anspruch, im Unterricht Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schüler herstellen zu wollen (214 f), nimmt allerdings auch Inhalte wahr, die ihrer Auffassung nach keinen Bezug zur Alltagswirklichkeit der Schüler haben können (272–284). Auch vermisst I im geplanten Unterricht das Aufzeigen größerer Zusammenhänge (351ff) und verbindet damit, dass fachliche Fragestellungen bearbeitet werden. Solche Fragestellungen haben für I keinerlei Bedeutung in diesem Unterricht eingenommen. I zeigt mit derartigen Argumentationen, dass ihr fachdidaktisches Denken nicht fremd ist. Das Denken wirkt aber in wichtigen Punkten verbogen und es stellt sich die Frage, ob dafür nicht auch Impulse aus der Ausbildung verantwortlich sind, die von den LiV zum Teil zwar als ‚Methodenfirlefanz‘ abgetan werden, aber gleichwohl reale, deformierende Folgen haben könnten.

I selber kann die gewählte bzw. aufgezwängte Vorgehensweise nicht gutheißen (45–50). Sie kritisiert den offensichtlichen Anspruch der LiV, so viel Wert auf die Methoden zu legen: „Wir haben halt Wert darauf gelegt, methodisch was aus dem Hut zu zaubern“ (57–58 sowie vgl. 57–62). I scheint eine Person zu sein, die die Methoden-

zauberei sehr kritisch sieht und sich eine stärkere Fokussierung auf die beobachtbaren Schüleraktivitäten und den Lernprozess der Schüler wünscht. Auch die Fachlichkeit ist ihr in diesem Unterricht viel zu kurz gekommen. Das Interesse an den Lernprozessen und Schüleraktivitäten zeigt etwas das Unfertige und Zwiespältige im Denken von I auf, denn es passt nicht ganz mit den Rechtfertigungen einiger Entscheidungen der LiV überein (z. B. inhaltliche Reduktion, Inhaltsauswahl usw.); auch hatte I im ersten Interview zu erkennen gegeben, dass sie Lehrervorträge für gehaltvoll und effektiv hält, was die Rückfrage nahelegt, was I unter ‚Schüleraktivitäten‘ und ‚Lernen‘ versteht. Etwas überraschend ist zunächst, dass I den Aufbau des Unterrichts anhand des Gruppenpuzzles nicht kritisiert, sondern die Schülerkompetenzen hervorhebt, die gefördert werden und notwendig sind, damit ein Unterricht, der auf einem Gruppenpuzzle aufbaut, läuft (127–135). Auch die positive und gute Funktion des fingierten Briefes hebt I hervor (165–174; 179–197). Diese Einschätzungen werden möglicherweise vor dem Hintergrund vorgenommen, dass man aus den „schlechten Vorgaben“ etwas machen musste.

Unter Planungsgesichtspunkten trifft I damit einen zentralen Punkt. Lässt man einmal ganz beiseite, ob die Vorgaben wirklich rigide waren oder nur rigide interpretiert wurden, so macht gerade die Einschätzung von I deutlich, dass wichtige Planungselemente (Stoff, Methodentyp) nicht mehr frei gestaltet, sondern nur noch gefüllt und verknüpft werden mussten. Das Konzeptionelle tritt hinter dem Technisch-Instrumentalen zurück. Mit der Festlegung auf das Gruppenpuzzle erfolgt gleichsam die Übernahme schulbuchartiger Stoffbehandlungen und der additive und synoptisch-vergleichende Charakter der Informationen. Planen reduziert sich auf die Erstellung von Materialien und das Ausfüllen lokaler Leerstellen. Es handelt sich aus didaktischer Sicht um ein dramatisch verkürztes Vorgehen.

Auswertung des NLD mit K

Das Interview mit K konnte aufgrund eines technischen Defektes nicht transkribiert und daher auch nicht ausgewertet werden.

5.4 Fallübergreifende Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung hatte ihren Ausgangspunkt in der Beobachtung, dass unbeschadet aller didaktischen und curricularen Reformbestrebungen in den letzten Jahrzehnten und entgegen der Bemühungen um einen kompetenten Lehrernachwuchs die unterrichtlichen Inszenierungsmuster davon faktisch mehr oder weniger unberührt zu bleiben scheinen. Das hatte in der Untersuchung zu der These hingeleitet, dass angehende Lehrende im Prozess ihrer Professionalisierung bestimmte didaktische und erziehungswissenschaftliche Informationen offenbar systematisch unzureichend berücksichtigen. Das hieße in der Konsequenz, dass sie ihr professionelles Wissen kaum bzw. einseitig und unausgewogen korrigieren. Eine solche Einschätzung passte aber nicht ohne weiteres zu den Auffassungen, die der Verfasser aus vielen der theoretischen Abhandlungen zur Professionalisierung der Lehrenden herausliest. Diese betonen, dass LiV aufgrund ihrer berufsbiographischen Situation eine Vielzahl reflexiver Planbildungen aufweisen müssten. Und das wiederum rechtfertigt ja die Vermutung, dass sie die Reformideen dabei berücksichtigen, was Rückwirkungen auf das professionelle Wissen der LiV mit sich bringen müsste. Wenn aber dennoch Unterrichte daraus resultieren, die das tradieren, was die Reformen überwinden wollen, dann haben wir an dieser Stelle eine Verständnislücke und es lohnt vor diesem Hintergrund, sich die Planungsprozesse von Berufsanfängern nochmals genauer anzuschauen.

Abschließend sollen die wichtigsten Befunde und Interpretationen zu dieser zentralen Forschungsfrage der Untersuchung zusammengeführt werden. Das soll in vier Schritten geschehen:

Erstens sollen sehr knapp die Unterrichtspläne, die im Rahmen der Untersuchung entstanden, charakterisiert werden und es soll aufgezeigt werden, wie einzelne unterrichtlichen Elemente (Lehrerrolle, Schülerrolle und Gegenstand) dabei ausgelegt wurden.

Zweitens sollen die Planungsprozesse gekennzeichnet werden.

Drittens sollen die Punkte herausgestellt werden, die sich für die LiV als die größten Probleme herausstellten, und es soll auf die Art, Güte und Folgeeffekte der Problemlösungen eingegangen werden.

Viertens wird durch Rückgriff auf die theoretischen Ansätze zur Lehrerprofessionalisierung eine Einschätzung des Planungsprozesses der LiV vorgenommen.

5.4.1 Beschreibung (Charakter) des Plans und der Planungselemente

Ein Vergleich der Unterrichtspläne, die die LiV erstellt haben, zeigt, dass allen gemeinsam ist, dass sie jeweils aus drei Bausteinen bestehen, die sachlich nur lose miteinander verknüpft sind (und auch getrennt konstruiert werden, s. u.). Einstieg, Haupt- und Schlussteil sind stets deutlich unterschieden.

Da ist zunächst also das Planelement für die *Einstiegsphase*. Es soll die Schüler in eine positive motivationale Haltung gegenüber dem Hauptteil der Stunde versetzen. Die Bemühungen, diesen Teil des Plans auszugestalten, kreisten immer darum, Goodwill und persönliche Akzeptanz bei den Schülern zu erzeugen und irgendwie zum Gegenstand des Hauptteils hinzuführen. Das den Lernenden unterlegte Menschenbild war eher undifferenziert, schlicht bis abwertend konnotiert. In keinem Fall wurde versucht, Anlässe für intrinsische Motivation zu schaffen. Einmal sollte ein fingierter Brief der IHK die Arbeitsaufträge im Plan für den Hauptteil legitimieren. Ein anderes Mal war ein Kreuzworträtsel zu lösen, welches im Lösungswort das Thema des unterrichtlichen Gegenstandes im Hauptteil des Plans benannte. Im dritten Falle adaptierte man für die Einstiegsphase eine fingierte und nicht narrativ zu nennende Einstiegssituation, die auf eine Fragestellung hinlenkte, die die Schüler im Hauptteil bearbeiten sollten.

Der Plan für den *Hauptteil* der Stunden sah jedes Mal die Beschäftigung der Schüler mit einem Fachinhalt vor. Für eine Beschäftigung mit Inhalten muss der Plan zweierlei fixieren: zum einen eine Auswahl von Inhalten, die Festlegung ihrer Darstellungsbestandteile und Repräsentationsformen, zum anderen Aktionsformen für die Beschäftigung mit dem Stoff. Eine Nebenbedingung ist dabei, dass beides zueinander passt. Hier ist in den Plänen einerseits eine „entproblematisierte Behandlung“ der Stoffe charakteristisch, andererseits eine starke Lenkung der Schüleraktivitäten durch eine Vielzahl von Arbeitsanweisungen. Diese Arbeitsanweisungen werden teilweise nicht mehr offen kommuniziert, wie beim sogenannten fragend-entwickelnden Unterricht, sondern sind in Arbeitsblättern versteckt, so dass ein uninformierter Beobachter glauben könnte, die Schüler arbeiteten recht eigenständig. Auf diesen Effekt legen die LiV großen Wert, weil sie glauben den Anforderungen „moderner Unterrichte“, die den Schülern höhere Selbstständigkeit zugestehen, auf diese Weise gerecht zu werden, gleichzeitig aber doch den ihnen wichtigsten Planungsgrundsatz nicht aufgeben zu müssen, nämlich unter gar keinen Umständen Abweichungen von dem von ihnen vorgedachten Unterrichtsablauf zuzulassen.

Der *Schluss*teil des Unterrichtsplans ist deutlich separiert von den beiden anderen Teilen. Die Ideen dafür könnten ausgetauscht werden. Entweder sollen von den Schülern Rückmeldungen eingefordert werden, wie ihnen der Unterricht gefallen hat, oder die im Unterricht als wichtig herausgestellten Informationen sollen memoriert werden usw.

5.4.2 Charakterisierung des Planungsprozesses

Bei der Analyse des Planungsprozesses erwies es sich als notwendig, bei den Diskussionen der LiV zwei Handlungsebenen zu unterscheiden. Auf der einen Seite ergaben sich Auseinandersetzungen, die sich auf die konkrete Gestaltung des Unterrichtsplans richteten. Andererseits wurden die Handlungsplanungen der LiV immer wieder von der Anforderung gestört, gefundene „Problemlösungen“ gegeneinander abzuwägen und getroffene Entscheidungen vor sich selbst zu rechtfertigen. Die erste Ebene soll als operative, die zweite als legitimierende Handlungsebene bezeichnet werden. Für jede dieser Ebenen konnten spezifische handlungsleitende Zielsetzungen identifiziert werden, was gleich bei der Darstellung der Handlungsebenen gezeigt werden soll.

Die Erkenntnisgewinne, die bei der Beschäftigung mit den Planungsprozessen erzielt werden konnten, sollen getrennt nach den beiden Handlungsebenen dargestellt werden. Damit bleibt die tatsächliche Reihenfolge der Planungsschritte unberücksichtigt und durch die theoretische Handlungslogik ersetzt. Das erleichtert die Identifizierung der handlungsleitenden Zielsetzungen: Aus handlungstheoretischer Sicht werden Handlungspläne immer von den Zielsetzungen her aufgebaut. Handlungen können als Mittel zum Zweck betrachtet werden (vgl. Edelmann 2000: 199; Aebli 1993: 149 sowie Funke 2003: 18). Implizite Zielsetzungen lassen sich demnach aus der Genese des Handlungsplans bzw. aus der Verknüpfung der unterrichtlichen Planungselemente – Lehrer, Schüler und Gegenstand – ablesen (vgl. Reusser 2009: 231 ff. sowie Aebli 1993). Die Rekonstruktion der Zielsetzungen der LiV stand im Forschungsprozess also eher am Ende eines Analyseprozesses. Daraus wurden die oben angesprochenen normativen Orientierungen der LiV abgeleitet.

5.4.2.1 Die legitimierende Handlungsebene

Auf dieser Handlungsebene vergewisserten sich die LiV immer wieder der Begründetheit ihres beabsichtigten unterrichtlichen Vorgehens und einzelner Handlungsmöglichkeiten. Begründungen enthalten Tatsachenbehauptungen und Werturteile, die mit Blick auf Normen und Werte gefällt werden, die einem bedeutsam erscheinen. Zunächst einmal fällt auf, dass diese Normen und Werte sich in den untersuchten Fällen als weitgehend unabhängig den jeweiligen Unterrichtsinhalten erweisen.

Zum einen bestätigte sich die in der Literatur betonte Sicht, dass die Begründungen und die in ihnen enthaltenen Normen eigentlich immer subjektiv bedeutsame Auffassungen und Konventionen repräsentieren (vgl. Shulman 2004; 1991: 153 ff; Bromme/Haag 2008: 809; Dann 2008: 184 sowie Schoenfeld 1998: 25). Normen treten in ihnen implizit auf. Gegenstand dieser Normen ist vor allem das Ziel, über einen Unterrichtsplan zu verfügen,

der realisierbar ist. Diese Intention ist zunächst einmal verständlich und vielleicht nicht zu kritisieren. Bei den LiV erfährt sie aber die Verschärfung, dass die Handlungshoheit im Unterricht lückenlos bei der Lehrkraft liegen soll. Die Abwehr des Eintretens von Unvorhergesehenem verbindet sich mit der Furcht, sonst seine unterrichtliche Wirksamkeit und Kontrolle zu verlieren. Die Furcht vor Wirksamkeits- und Kontrollverlust ist so groß, dass die Norm auf die operative Ebene durchschlägt: Die Unterrichtspläne werden kleinschrittig angelegt, anweisend in der Interaktion, rigide und sanktionierend gegenüber dem „Eigensinn“ der Schüler bzw. deren unvorhergesehenen Bedürfnissen. Diese Pläne sind nicht mehr anschlussfähig an konstruktivistische Vorstellungen über den Aufbau kognitiver Strukturen und an pädagogische Konzepte sozialen Lernens. Zum anderen stößt man bei der Untersuchung der legitimierenden Handlungsebene der LiV auf die explizit ausgesprochene Norm, es sei wichtig, den Ansprüchen, Ideen und Konzepten der Ausbildung bzw. der Ausbilder gerecht zu werden. Fallübergreifend zeigte sich, dass alle LiV den durch die Ausbildung an sie herangetragenen Ideen und Konzepten zunächst aufgeschlossen gegenüber standen. Die Protokolle der videografierten Unterrichtsplanungen und Interviews lassen deutlich erkennen, dass die LiV in ihren Planungen fachdidaktische Aspekte thematisieren und Versuche unternehmen, diese in ihre Planungen zu integrieren. Allerdings gehen von diesen Versuchen erhebliche Störungen in der Unterrichtsplanung aus. Das ist nachvollziehbar. Die Vorstellungen der Ausbilder decken typischerweise keineswegs das, was die LiV sich denken, wenn sie die Norm interpretieren, der zufolge Unterrichtspläne realisierbar und „wirkungssicher“ bzw. störungsarm sein sollten. Die Ausbilder neigten in den untersuchten Fällen eher konstruktivistischen Sichtweisen zu, wie man den von den LiV zitierten didaktischen Begriffen entnehmen konnte. Substantiell widersprechen sich beide Normen also. Aber sie traten gleichwohl nebeneinander auf – nämlich immer dann, wenn die konkrete Handlungsplanung unterbrochen wurde, um eine Entscheidung für eine der bedachten Handlungsmöglichkeiten im Unterricht herbeizuführen oder abzuschließen.

Es ist dies bereits eine Schlüsselstelle zur Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung. Die beiden Normen können so, wie sie von den LiV aufgefasst wurden, nicht nebeneinander Bestand haben. Geben Sie ihrem Interesse an unbeschränkter Souveränität über das interaktiv wahrnehmbare Unterrichtsgeschehen den Vorrang, folgen sie also ihrer spezifischen Hoffnung auf exakt antizipierbaren und notfalls erzwingbaren Abläufen, dann können sie nicht zugleich die konstruktivistisch begründeten Erwartungen der Ausbilder (und der meisten der zuvor durchlaufenen Curricula) erfüllen, wonach für die Lernenden in einem offenen Unterricht eine sehr aktive und spontane Rolle anzustreben ist, der allerdings durch didaktisch hoch reflektierte Rahmungen vor beliebiger Beschäftigung mit Inhalten und vor beliebigen Ergebnissen geschützt bleibt. Die von den Ausbildern vertretenen Ideen müssten entweder faktisch aufgegeben oder so umgedeutet werden, dass Widersprüche sich zu verflüchtigen scheinen.

Ein zweiter Weg bestünde darin, dass die von den Ausbildern und der bisherigen Ausbildung betonten Vorstellungen letztlich doch priorisiert werden und die LiV es wagen, ihre Sicherungs- und Kontrollbedürfnisse zu zügeln. In diesem Fall lägen Weichenstellungen vor, die Professionalisierung in der Nähe heutiger Ausbildungsziele zu halten. Interessant wäre es hier und wichtig zu verstehen, was die LiV zu ihrer Öffnung motiviert und an welche Voraussetzungen das gebunden scheint.

Ein dritter Weg könnte so aussehen, dass beide Normen nach und nach so modifiziert werden, dass sie am Ende kompatibel werden. Dann würde das Ergebnis dieser Iterationen von Interesse sein und es wäre gut, den Prozess der Modifizierungen zu verstehen. Faktisch wählen alle in die Untersuchung einbezogenen LiV den ersten Weg. Sie klammern sich an die Idee, Unterrichtspläne als Antizipation eines unterrichtlichen Geschehens auszugestalten, das kontrolliert und störungsfrei gesteuert werden kann. Was sie dazu motiviert und wie sie dabei mit der widersprechenden Norm umgehen, soll nachstehend, insb. in Abschnitt 3, dargestellt werden. Festzuhalten bleibt auf der Grundlage der durchgeführten Interviews, dass alle LiV am Ende mit dem gemeinsam entwickelten Unterrichtsplan zufrieden waren. Und festzuhalten bleibt, dass mit dieser Form der Auflösung des Normenkonflikts beim „Lehrernachwuchs“ die Grundlagen gelegt werden, ein überkommenes Unterrichtsverständnis zu tradieren und reformresistent zu agieren.

5.4.2.2 Die operative Handlungsebene

Bei den operativen Planungen, also bei der Ausarbeitung konkreter Unterrichtsentwürfe, werden bestimmte Prinzipien bewusst berücksichtigt (vgl. Shulman 1991: 153 ff.). Bei den hier untersuchten Planungen lässt sich Folgendes erkennen: Erstens wird der Aufbau des Handlungsplans von den LiV immer wieder daraufhin geprüft, inwieweit er ihnen logisch aufgebaut scheint (Prinzip A). Was dabei „logisch“ heißt, wird nicht immer explizit sichtbar. Es liegt dann offen zutage, wenn es sich auf scriptbasierte Abläufe bezieht. (Man kann z. B. nichts von der Tafel abschreiben lassen, wenn es zuvor nicht an die Tafel geschrieben worden ist.) Diese Auslegung steht aber schon in unmittelbarer Nähe zum zweiten Prinzip, demzufolge bei jeder Entscheidung zu prüfen ist, ob der Aktivitätsfluss im Unterricht durch die geplante Vorgehensweise gehemmt oder gefördert wird (Prinzip B). Soweit sich die Vorstellungen der LiV über den „logischen Aufbau“ mehr auf die Auswahl und Abfolge der Stoffpräsentation beziehen, müssten sie im Grunde lerntheoretische Konzepte als Vergleichsmaßstab heranziehen. Es wird aber nicht erkennbar, ob sie über solche Konzepte überhaupt bewusst verfügen. Möglicherweise behelfen sie sich damit, sich an den Implikationen klassifikatorischer Strukturen bei der Stoffbehandlung orientieren. Diese Lesart liegt nahe, wenn man

bedenkt, durch welche Materialien die stoffliche Seite der Unterrichte praktisch beeinflusst wurde (s. u.).

Ein drittes Prinzip, das die LiV offen ansprechen, richtet sich auf die Frage, inwieweit es mit den Entscheidungen gelingt, Schüler zu „motivieren“ (Prinzip C). Mit dem Begriff des Motivierens verbinden die LiV vor allem die Vorstellung, dass Schüler tun, was sie, die LiV, von ihnen erwarten, ohne in nennenswerter Form zu opponieren oder zu stören. Es gibt in den aufgezeichneten Gesprächen keine Hinweise darauf, dass elaborierte Motivationskonzepte Verwendung fanden oder Entscheidungen gar aus der Perspektive der Schüler heraus analysiert wurden.

Mit Blick auf die oben diskutierte Norm, Ansprüche der Ausbilder zu beherzigen, wurden Handlungsmöglichkeiten darüber hinaus auch immer daraufhin befragt, ob Lehreraktivitäten aus der Sicht eines neutralen Beobachters ausreichend reduziert wurden und ob Schüleraktivitäten im Unterrichtsablauf ausreichend berücksichtigt sind. Aufgrund des Interesses der LiV an Situationsbeherrschung bedeutete dies, dass sie sich stark mit verdeckten Anweisungsstrukturen und fremdgesteuerter Schülerarbeit beschäftigten. Wie überhaupt in den vorgestellten Analysen erkennbar wird, dass die inhaltlichen Deutungen der drei Prinzipien (A–C) durch die LiV insbesondere dann nachvollziehbar werden, wenn man sich der dominanten impliziten Orientierungen der LiV, also ihren spezifischen Auffassungen von Planrealisierung sowie von Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen, bewusst bleibt.

5.4.2.3 Entwicklung und Verknüpfung phasenbezogener Teilpläne

Will man die Handhabung der vorstehend genannten Prinzipien durch die LiV fallvergleichend eingehender betrachten, muss in Erinnerung gerufen werden, dass im Planungsprozess Teilpläne erstellt wurden, die sich sehr genau durch eine Einteilung beschreiben lassen, die bei Forschungen über unterrichtliche Inszenierungen üblich geworden sind. Es sind die Unterteilungen in den Einstieg, Hauptteil und Schlussteil eines Unterrichts. Tatsächlich haben die LiV stets Teilpläne für jede dieser Phasen gebildet.

Dabei wurde der einleitende Teil des Unterrichts immer vorrangig mit dem Prinzip verbunden, Schüler zu motivieren – im schon erwähnten, eingeschränkten Bedeutungsumfang des Begriffs „motivieren“. Beim zweiten Teilplan, der mit der Phase der inhaltlichen Erarbeitung verbunden ist, wurde von den LiV primär das Prinzip beachtet, den Aktivitätsfluss der Schüler störungsfrei aufrecht zu erhalten. Im abschließenden Teilplan standen am stärksten solche Bemühungen im Vordergrund, die auf eine Erhöhung oder Kontrolle der Effekte des vorhergehenden Unterrichts gerichtet waren (etwa durch die Entscheidung, fachliche Inhalte durch die Schüler

korrekt memorieren zu lassen). Die Beschäftigung mit diesen Teilplänen wurde immer dann vorläufig abgeschlossen, wenn die LiV den Eindruck hatten, die jeweilige Zielsetzung des Planens sei erfüllt.

In einem weiteren Arbeitsschritt war es jeweils erforderlich, die einzelnen Teilpläne zusammenzufügen. Das forderte von den LiV weitere Aktivitäten. Leitend war dabei das Prinzip, so etwas wie den Eindruck eines „logischen Aufbaus“ zu erzeugen. Mit dem zusammenfügenden Prinzip des logischen Aufbaus verbanden die LiV lediglich den Anspruch, die Schüler an den Übergangsstellen nicht zu irritieren. Die Übergänge sollen als stringent genug erscheinen, um das geplante Vorgehen in der nächsten Phase umstandslos beginnen zu können. Um die Wahrscheinlichkeit störungsfreier Übergänge zu erhöhen, bereiten die LiV zudem einige Operationen vor, die ihr Vorgehen plausibilisieren sollen. Die Videoprotokolle weisen aus, dass die LiV Termini wie „Kette“, „Gelenkstelle“ oder „Übergänge“ verwenden, wenn sie über die Nahtstellen zwischen den Teilplänen reden. Sie sehen also sehr wohl das planerisch Trennende und substanziell Differenten zwischen den Teilen und geben auch sprachlich zu erkennen, dass ihnen daran gelegen ist, „belastbare Verbindungen“ herzustellen.

Für den Charakter des Gesamtplans prägend bleiben allerdings die Entscheidungen, die die LiV bei der Gestaltung des Hauptteils treffen. Sie sind ja dem Prinzip unterworfen, einen störungsfreien Handlungsstrom zu gewährleisten, und dieses Prinzip wiederum steht – wie oben besprochen – unter der Regentschaft der Norm, plankonforme Abläufe zu sichern und das Unterrichtsgeschehen fortwährend entlang der eigenen vorgefassten Vorstellungen „im Griff zu haben, zu kontrollieren und Abweichungen schon im Ansatz zu ersticken. Wie selbstverständlich und ohne nennenswerte Diskussion greifen die LiV insbesondere hier im Hauptteil auf das allseits bekannte, kleinschrittige, lehrendenzentrierte Frage-Antwort-Muster zurück. Es ermöglicht tatsächlich starke Lenkung, Kontrolle sowie frühzeitige Identifikation von Eigensinn und frühzeitige „Gefahrenabwehr“. Dem Muster ist zudem ein Script unterlegt, mit dem jeder LiV aufgrund seiner eigenen Schulzeit gut vertraut ist und ihm Verhaltenssicherheit verspricht. (Die kommunikativen Schwierigkeiten, die dieses Muster auszeichnen, wenn es pädagogisch und fachdidaktisch reflektiert eingesetzt werden soll, werden ganz offensichtlich unterschätzt bzw. gar nicht erkannt; sie werden von den LiV nicht angesprochen.) Die sprachlich direkte Form der Interaktion wird dabei phasenweise durch eine indirekte Form ersetzt. Dabei wird auch das Script ausgetauscht: Den Schülern werden Listen mit Arbeitsaufträgen ausgehändigt, die sie abzuarbeiten haben. Die Arbeitsaufträge sind so gestellt, dass sie den Schülern nicht viele Freiheitsgrade zugestehen. Es sind Anweisungen. Diese übernehmen die Funktion, den erwünschten Unterrichtsfluss möglichst wirkungssicher aufrecht zu erhalten. Der gefühlten und befürchteten Unkalkulierbarkeit des Schülerhandelns wird mit einem

Konzept begegnet, das das Schülerhandeln rigide kanalisiert. Die Schüler, so erscheint es, bilden aus dieser Sicht nicht den Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen, sie werden vielmehr als eine Variable betrachtet und behandelt, die so auszulegen ist, dass ein möglichst reibungsloses Voranschreiten des Unterrichts erwartet werden darf. Man kann davon sprechen, dass Schüleraktivitäten instrumentalisiert werden, um eigene, den Schülern unbekannte Pläne zu realisieren. Die Lernprozesse der Schüler, besser: Die Aufnahme und Bearbeitung von Informationen werden an den Unterrichtsgang angepasst.

Die Entscheidung der LiV, im Hauptteil des Unterrichtsplans der indirekten Kommunikation mit Hilfe von Arbeitsaufträgen so großes Gewicht zu geben, muss man wohl als Versuch deuten, einen Kompromiss zu finden zwischen der Norm der Realitätsbeherrschung und Kontrolle sowie der Norm, Erwartungen der Ausbilder zu erfüllen. Denn auf den ersten Blick entsprechen die den rigiden Arbeitsaufträgen unterlegten Scripts ja den Anforderungen eines unterrichtlich arrangierten selbstgesteuerten Lernens: Die Schüler sind geraume Zeit tätig und die Lehrenden üben in dieser Zeit keine offene Lenkung aus. Erst eine qualitative Analyse der Schülertätigkeiten und der Aufträge zeigt, dass hier alter Wein in neue Schläuche gefüllt wird. Dass sie die Absichten der Ausbilder unterlaufen, scheint den LiV im Kern nicht bewusst. Jedenfalls können sie es in ihren Diskussionen nicht wirklich benennen, weil sie die dabei verwendeten pädagogischen und didaktischen Begriffe entweder nicht genau genug mit Inhalt füllen können oder weil sie die Begriffe längst umgedeutet haben, um den Normenkonflikt auf diesem Wege zu verringern.

Schlüssig ist die szenische Ausgestaltung des Hauptteils des Unterrichtsplans demgegenüber, wenn man sich den Umgang der LiV mit den Fachinhalten anschaut.

5.4.2.4 Behandlung der Fachinhalte bei der Planung des Hauptteils des Unterrichts

Die Unterrichtsplanung der LiV nahm ihren Ausgang immer bei den fachlichen Inhalten. Die gedankliche oder praktische Vorlage dazu stammte entweder direkt aus Schulbüchern oder aber aus Vorschlägen (z. B. Texten aus dem Internet), die diesen inhaltlichen Darstellungen sehr ähnlich sind (vgl. Schalek 2007a und b). In keinem Fall scheint dem eine ernstliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vorausgegangen zu sein – etwa auf der Ebene wissenschaftlicher oder wissenschaftsnaher Abhandlungen, auf der Ebene von Recherchen, auf der Ebene der Durchdringung des Gegenstands. Wie die eine oder andere Diskussion unter den LiV während der Planung zeigt, war zum Teil nicht einmal der Schulbuchtext ganz verstanden. Inwieweit das etwas mit der Situation zu tun hatte, dass die LiV in den untersuchten

Fällen nicht ihre „eigenen“ Schüler unterrichteten und auch der Unterrichtsgegenstand vielleicht nur sehr befristet unterrichtet werden musste, muss offen bleiben. Fest steht nur, dass sie in den untersuchten Fällen erstens fachlich nicht hinreichend kompetent waren und ihren Planungen zweitens Vorgedachtes und Vorstrukturiertes unterlegten. Das war sehr folgenreich.

Der Umgang der LiV mit diesen inhaltlichen Darstellungen überrascht: Bei keiner der drei untersuchten Gruppen ließen sich ernsthafte, konstruktive Reflexionen nachweisen, die diesen Darstellungen alternative Formate gegenüberstellten. Auch eine fachinhaltliche Auseinandersetzung mit den Darstellungen erfolgte zu Beginn der Planung nicht. Das hätte man erwarten können, um so z. B. den Gegenstand (z. B. Rechtsformen) von seiner inhaltlichen Seite her zu entfalten und um anschließend nach a) substantiellen oder syntaktischen Mustern¹³⁸ zu suchen (vgl. Borko/Putnam 1996: 676 sowie Shulman 2004: 202) oder b) um hier fachdidaktische Anknüpfungspunkte zu finden (vgl. Blömeke 2002: 82 sowie Munby/Russell/Martin 2002: 881). Das geschah nicht. Soweit überhaupt fachinhaltliche Auseinandersetzungen auftraten, waren sie auffällig häufig eng begrenzt und nur auf den Aspekt bezogen, die vorgewählte Frage-Antwort-Struktur inhaltlich zu füllen.

Im Grunde ist die starke Verkoppelung von Schulbuchdarstellungen und Frage-Antwort-Muster zwar nicht wünschbar und didaktisch schlecht begründbar, aufgrund der Vorentscheidungen der LiV aber konsequent und nachvollziehbar. Die Machart von Schulbuchtexten (oder Abhandlungen im Internet) ist häufig untersucht und kritisiert worden: Der additiv-synoptische Charakter wurde herausgestellt, der Mangel an Erklärungen und Zusammenhängen, das Fehlen anregender Problem- und Fragestellungen, die Unfähigkeit Neugier auszulösen. Derartige Informationen stimulieren kein selbstgesteuertes Lernen. Beharrt man darauf, dass genau diese schulbuch-strukturierten Informationen Gegenstand von Unterricht werden, benötigt man ein Impulsgebungs- und Regulierungssystem. Das Frage-Antwort-Muster ist solch ein System.

Insoweit erklärt sich auch das zunächst als überraschend gering empfundene Ausmaß an fachdidaktischen Reflexionen (vgl. Gerdsmeyer 1999: 285; Brunner/Kunter/Krauss et al. 2006: 525 sowie Borko/Putnam 1996). Und in den Fällen, in denen doch einmal grundsätzliche didaktische Diskussionen eintreten und sogar für die Schüler ein offenerer Umgang mit den Stoffen und Situationen ins Gespräch gebracht wird, bricht

¹³⁸ Substantielle Strukturen umfassen die Kernprinzipien, Theorien und erklärenden Rahmenmodelle einer Disziplin, also „the ways in which the ideas, concepts, and facts of a discipline are organized“ (Borko/ Putnam 1996: 676). Die syntaktischen Strukturen sind als „Grammatik“ einer Disziplin zu verstehen: „When there exist competing claims regarding a given phenomenon, the syntax of a discipline provides the rules for determining which claim has greater warrant“ (Shulman 2004: 202), sie können also als die Regeln „of evidence and proof that guide inquiry in a discipline“ (Borko/Putnam 1996: 676) aufgefasst werden.

das schnell wieder ab, weil es im Planungskontext weltfremd wirkt und niemand konkrete Alternativen skizzieren kann.

Das macht aber zugleich etwas deutlich, was mit der vorliegenden Untersuchung geklärt werden sollte: Wenn man das verallgemeinern darf, was sich in den drei Fällen gezeigt hat, dann beginnt Unterrichtsplanung nicht mit unbeschriebenen Blättern. Es gibt eine vorgängige Festlegung auf einen Typ von Scripts und auf einen Typ von Stoff-Dokumentationen. Beide Typen sind von Anbeginn grundsätzlich miteinander kompatibel, was den Planungsprozesse vereinfacht und besser als Leerstellenfüllung in den Scripts beschrieben werden kann. Die Wahl dieser Voreinstellungen wird durch beruflich zentrale Normen (z. B. Situationsbeherrschung, Rollenverständnis), durch starke Affekte (z. B. bezüglich Kontrollverlusten oder Sanktionen wegen Nichterfüllung von Fremderwartungen), durch die Unschärfen im Fachwissen und vielleicht durch situative Faktoren (z. B. Zeitmangel, Handeln unter Druck) begünstigt. Können im Rahmen der Ausbildung von LiV diese Voreinstellungen nicht mehr geändert werden, läuft eine Professionalisierung darauf hinaus, lediglich die Anwendung der vorgewählten Muster und deren Zusammenspiel zu verfeinern. Und damit erklärt sich dann auch, warum bestimmte Interaktionsformen und Stoffbehandlungen sich tradieren, obwohl die fachdidaktischen Diskussionsstände dem seit Jahren entgegen zu arbeiten versuchen.

Tatsächlich sind Alternativen für LiV nicht attraktiv, zumal sie von ihnen überhaupt erst einmal gesehen und für lebbar gehalten werden müssen. Würden sie auf Scripts setzen, die den Schülern substanziell bedeutsame Freiräume und Verantwortungen zuschreiben (z. B. bei bestimmten Formen aufgabengesteuerten oder problemlösenden Lernens) könnten sie sich fachlich nicht damit begnügen, auf Schulbuchdarstellungen zurückzugreifen. Sie müssten fachlich „tiefer graben“ und viele fachdidaktische Überlegungen anstellen. Dieser Weg spricht möglicherweise nur eine Minderheit von LiV an, wahrscheinlich jene, die sich an anderen Normen (z. B. Schülerorientierung, besondere Liebe zum Fach) orientieren, die fachlich fit sind oder fachlich gut sein möchten und die fachdidaktische Reflexion und Anstrengung nicht als Belastung, sondern als schöpferische Arbeit auffassen.

Die LiV, deren Planungsverhalten in der vorliegenden Untersuchung analysiert wurde, schienen nicht zu dieser Minderheit zu gehören. Inwieweit diese Einschätzung dadurch etwas verzerrt ist, dass die LiV unter besonderen Bedingungen Unterricht planten (ihnen wenig vertraute Lerngruppen für nur wenige Stunden), ist schwer zu sagen. Aber die Beobachtung, dass man sich ohne Diskussionen auf die grundlegenden Muster verständigte und fachdidaktische Diskussionen kaum (und dann nur flach) aufkamen, lässt nicht erwarten, dass sich die LiV in anderen Situationen gänzlich anders verhalten. Die Einschätzungen sollen aber gleichwohl nochmals vertiefend überprüft werden, indem Gesprächssituationen eingeschätzt werden, in denen die LiV offensichtlich Dissonanzerfahrungen bearbeiten.

5.4.2.5 Planung des Einstiegs

Die vom Hauptteil gesondert geplante Phase des Einstiegs in den Unterricht zeigt einige Besonderheiten. Man stößt hier auf auffällig viele konstruktive, also auf die Gestaltung gerichtete Reflexionen. Zwar besteht auch hier über das präferierte szenische Grundmuster offenbar stillschweigendes Einvernehmen, zwar wird auch hier auf Vorgefundenes (Kreuzworträtsel, fingierte Briefe, fiktive Fallbeschreibungen) zurückgegriffen, aber es scheint hier ungleich schwieriger, die Leerstellen im Script angemessen zu füllen. Die LiV scheinen die Entwicklung dieses Teilplans als Gestaltungsaufgabe aufgefasst zu haben, die sie fordert.

Die Schwierigkeit scheint sich für die LiV nicht einfach daraus zu ergeben, dass vorweg z. T. mehr fremde Einfälle eingesammelt worden waren als man verwenden konnte, so dass eine Auswahl getroffen werden musste. Es hatte auch nur indirekt damit zu tun, dass dieser Teilplan nach dem Prinzip gestaltet werden musste, Schüler zu motivieren. Unter Motivationsgesichtspunkten nimmt die Einstiegsphase tatsächlich eine hervorgehobene Stellung ein: Die fachdidaktische und kognitionspsychologische Literatur stellt vielfältig heraus, dass eine frühzeitig verfügbare Motiviertheit der Schüler für die Qualität von Lernprozessen von herausragender Bedeutung ist.¹³⁹

Analysiert man die Diskussionen der LiV, zeigt sich, dass sie diese Zusammenhänge weder bereden, noch beherzigen. Es wird nicht erkennbar, dass sie überhaupt gehaltvolle Begriffe davon haben. Die Diskussionen laufen in dramatischer Weise anders. Die LiV konzentrieren zwar – wie gesagt – einen erheblichen Teil ihrer gesamten konstruktiven Reflexionen auf diese Phase und begründen ihre Vorschläge abschließend mit didaktischen Fachbegriffen. Die Verwendung der fachdidaktischen Termini durch die LiV ist in den vorliegenden Fällen allerdings alarmierend: Der Gehalt dieser Begriffe wird durch die LiV erheblich verkürzt und verdreht. Nehmen wir zum Beispiel die Idee einer „Kompensation“ des als unzureichend angenommenen „Vorwissens“ der Schüler. Die Idee ist Teil eines Geflechts von Äußerungen, in denen mehreres behauptet wird: Die Schüler seien überwiegend dumm, desinteressiert u. ä., der Inhalt des Hauptunterrichts sei für Schüler eigentlich unbedeutend, auch sie als LiV fänden die Inhalte langweilig usw. Es wundert vor diesem Hintergrund nicht, dass die LiV keine Anknüpfungspunkte im Vorwissen und in der Lebenswelt der Schüler finden können. Diese „Mängel“ in den kognitiven Strukturen der Schüler wollen die LiV nun – so die Idee und Begründung – im Unterrichtseinstieg einfach dadurch ausgleichen, dass sie eine alltagsfremde, lebensferne Kurzschilderung eines

¹³⁹ Beispielsweise verbindet man hiermit vor allem die Aktivierung des Vorwissens, die Hinführung zum fachinhaltlichen Kern sowie die Initiierung einer fragenden, forschenden Haltung beim Lernenden (vgl. Greving/Paradis 2005; Mandl et al. 1988 sowie Aebli 1994). Anspruchsvolle Einstiege implizieren immer eine sorgfältige Diagnose.

Falls einsetzen. Der Fall dient dann annahmegemäß als Ausgangs- und Bezugspunkt für einen Lernprozess der Schüler, dessen nachfolgendes Einsetzen man als sicher unterstellt und den man als „induktiv“ etikettiert. Ein derartiges Vorgehen schließt gehaltvolle, elaborierende Lernprozesse beinahe aus (vgl. z. B. Aebli 1994 sowie Rumelhart/Norman 1978). Diese begriffliche Verkürzung kann als degenerativ bezeichnet werden. Und dieser degenerative Modus überschattet den Planungsprozess fortwährend. Auch das muss als ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit aufgefasst werden.

Der degenerative Modus betrifft natürlich auch den Begriff der Motivation selbst. Was hier als Anwendung des Prinzips des Motivierens bezeichnet und von den LiV diskutiert wird, behandelt letztlich ein ganz anderes Problem. Die Fallanalysen haben deutlich gemacht, dass die LiV Unterricht für eine pädagogisch eigentlich „unmögliche“ Situation planen. Legt man das hier mehrfach besprochene ‚didaktische Dreieck‘ von Reusser zugrunde, sind alle drei Seiten gar nicht oder nur fragil ausgebildet. Eine positive Relation zwischen Schülern und Gegenstand wird von den LiV verneint. Die LiV selbst haben mit dem Gegenstand keine, jedenfalls keine positive Berührung. Und vor allem: Die LiV sehen zwischen sich und den Schülern kaum wertschätzende Beziehungen. Sie planen einen Unterricht, den sie selbst beziehungsunfähig und teilweise beziehungsunwillig angehen. Das Problem, das sie im Grunde zu lösen versuchen, lautet also nicht, wie sie in der Einstiegsphase motivieren können, sondern wie sie so viel Akzeptanz erzeugen können, dass die nachfolgenden Anforderungen im Hauptteil des Unterrichts mehr oder weniger störungsfrei hingenommen werden. Es geht in den untersuchten Fällen in der Einstiegsphase darum, Goodwill für die restliche Unterrichtszeit zu erzeugen. Und es ist klar, warum das eine knifflige Situation (Sdeutung) ist und warum die LiV gerade über den Einstieg so intensiv debattieren.

Didaktisch und pädagogisch fruchtbares Arbeiten ist ohne wertschätzende Beziehungen zwischen Schülern und Lehrenden kaum vorstellbar. Dass LiV in den untersuchten Fällen Beziehungsstörungen weder erkennen noch bearbeiten, dass sie den Lernenden unseriöse Lernangebote machen und sich hinter rigiden Steuerungs- und Kontrollmechanismen verschanzen, ist ein zentraler Befund der Untersuchung. Lässt man sich auf die verzerrte Wahrnehmung der Ausgangssituation ein, greifen die verschiedenen Planungskomponenten sehr schlüssig ineinander. Auch das Bild, das sich die LiV von den Schülern und von den Inhalten machen, passt durchaus zu der Art der Stoffbehandlung und dem Ausbau des Arsenal für Situationsbeherrschung und Kontrolle.

Einige Fragen entstehen aus diesen Beobachtungen. Sie lassen sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht in letzter Konsequenz beantworten. Es sind Ei-Henne-Probleme darunter:

- Was ist es, das LiV zu deformierten Wahrnehmungen der Situationen verführt?
- Was ist der Grund, dass Berufsanfänger im kaufmännischen Unterricht an den fachlichen Inhalten, die sie unterrichten, so wenig interessiert scheinen?
- Vor allem: Favorisieren LiV am praktischen Berufsbeginn herrschafts- und kontrollorientierte Rolleninterpretationen tendenziell „von Haus aus“ und dienen die (konstruierten) Urteile über die Schüler (und das über die Unterrichtsorganisation provozierte Verhalten der Schüler) nur dazu, diese Rollenuminterpretation zu rechtfertigen? Wie wäre das zu erklären?
- Oder: Stiften verzerrte Vorstellungen, die sich die LiV aufgrund von Beobachtungen oder Vorurteilen von Schülern machen, die LiV erst dazu an, herrschafts- und kontrollorientierte Rolleninterpretationen zu favorisieren?

Diese Fragen müssen hier offen bleiben, sie müssten mit anderen Instrumenten in anderen Untersuchungen bearbeitet werden. Man kann dazu allerdings eine Arbeitshypothese formulieren. Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist ja die Beobachtung, dass unbeschadet aller Reformbemühungen kaufmännische Unterrichtszenen und stofflich in hohem Maße tradiert werden – und zwar unabhängig von speziellen Schulformen. Hört man an Universitäten den Studenten in den Seminaren zu, merkt man schnell, dass sie sich bereits über fast jede Lerngruppe an den beruflichen Schulen Persönlichkeitsprofile erstellt haben, überwiegend ohne genaue Anschauungen von den Mitgliedern dieser Gruppen zu haben. Häufig schwingt in den Beschreibungen der Schüler Bedrohliches mit: Sie sind vorgeblich nicht intelligent, desinteressiert, nur an instrumentellem Wissen interessiert, exaktes Detailwissen einfordernd, nur an Prüfungswissen interessiert usw. Vor diesem Hintergrund könnte es nicht erstaunen, dass das kognitive Konstrukt über „Unterricht“ von angehenden Lehrern sehr frühzeitig als Gefahrensituation verstanden und mit Bedrohungsgefühlen belegt wird. Unterrichtskonzepte, die Handlungssouveränität und hinlängliche Kontrollmöglichkeiten suggerieren, versprechen hier scheinbar Lösungen. Das eigentliche Problem, dass die LiV mit einer Beziehungsstörung in den Unterricht gehen, wird damit natürlich nicht bearbeitet.

5.4.3 Behandlung besonders zentraler Probleme durch die LiV

In diesem Abschnitt werden keine gegenüber dem Vorstehenden völlig neuartigen Aspekte aufgegriffen. Einiges lässt sich jedoch noch schärfer abbilden, wenn man

die Planungsdyamik etwas genauer unter die Lupe nimmt. Besonders aufschlussreich sind dabei die Momente, in denen die Diskussionen der LiV „ins Grundsätzliche“ wechseln. Nicht weniger aufschlussreich sind allerdings auch die Sackgassen-Konstellationen, in denen reflexive und gestalterische Bearbeitungen „festsitzen“.

Wir haben gesehen: Ausgangspunkt der Planung aller LiV ist der fachinhaltliche Teil des Unterrichts – jedenfalls bei dem, was sie sprachlich mitteilen. Auf der Ebene der Mitteilungen drehen sich die planerischen Bemühungen der LiV immer um die Frage, wie die anderen unterrichtlichen Elemente um diesen Teil herum angeordnet und miteinander verbunden werden müssten.

Weiter haben wir gesehen, dass dabei die Art und Weise sowie die Güte der fachinhaltlichen Auseinandersetzung dieser LiV zunächst überrascht. Sie entspricht nicht dem, was aus didaktischer Sicht (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006) sozusagen „erwünscht“ ist. Eine Zusammenführung (Amalgamisierung) aus fachwissenschaftlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen kann so nicht rekonstruiert werden, wie das in der Lehrerbildung seit jeher angenommen wird (vgl. Bromme 1987; Bromme/Sträßer 1990; König/Blömeke 2009 sowie Kunter/Baumert/Blum 2011). Es fiel auf, dass die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten sehr häufig entlang des antizipierten Unterrichtsablaufs verlief. Das heißt konkret, dass inhaltliche Aspekte oftmals nur so weit thematisiert wurden, wie das für die Füllung einer lehrendenzentrierten Frage-Antwort-Struktur notwendig erschien. Daraus resultierten gut zu bewältigende Planungsaufgaben auf der operativen Ebene; auf der legitimierenden Ebene hingegen fanden in der Folge schwerwiegende „Grundsatzdiskussionen“ statt.

5.4.3.1 Folgewirkungen schulbuchartiger Darstellungen

Alle LiV griffen bei ihren fachinhaltlichen Diskussionen fast ausschließlich auf Schulbücher oder auf schulbuchartige Darstellungen zurück. Beinahe alle zu bewältigenden Planungsschwierigkeiten und Problemlösungen stehen in sehr engem Zusammenhang mit der teilweise sehr unreflektierten Adaption schulbuchartiger fachinhaltlicher Darstellungen.

Die Qualität von Schulbuchinhalten stößt seit den 70er Jahren (vgl. Reetz/Witt 1974; vgl. Fingerle/Gerdsmeier 1987; Gerdsmeier/Strecha 1992; vgl. Schalek 2007a sowie Höhne 2003 und 2005) auf eine breite Kritik. Auch im aktuellen Diskurs (vgl. Haufe 2010) werden „die vergleichsweise anspruchslose(n) Aufgaben“ aktueller Schulbücher kritisiert. Nähert man sich diesen Darstellungen naiv, greift man für die Unterrichtsplanung zu kurz und blendet das aus, was Höhne (2003) als *didaktische Kodierung* bezeichnet und im Falle der Schulbücher für die vorliegenden Unterrichtsgestaltungen

von weit unterschätzter Bedeutsamkeit ist.¹⁴⁰ Höhne (vgl. 2005: 82) betont, dass Schulbücher eine handlungspraktische Übersetzung des in den Lehrplänen enthaltenen Wissens übernehmen. Unter der didaktischen Kodierung¹⁴¹ des Schulbuchwissens fasst Höhne einerseits didaktische Überlegungen, Fragerichtungen, Aufgabenstellungen, Lernziele sowie thematische Strukturierungen. Darüber hinaus favorisiert und konstituiert sie ganz spezifische Rollenfestlegungen im Unterricht (subjektkonstitutive Funktion; vgl. Höhne 2005: 85 sowie 2003: 95). Lehrende haben bei der Unterrichtsgestaltung die Freiheit, sich ganz individuell zu diesen „Spielregeln im Kontext von Schule“ (Höhne 2003: 93) zu verhalten, sie können diese vorstrukturierenden Handlungen und Praxen annehmen oder ablehnen.

Die Ausrichtung der Unterrichtsplanung an den Schulbuchstrukturen hat schwerwiegende Konsequenzen, die von den LiV weder thematisiert noch vermutlich bewusst wahrgenommen werden. Ausgedrückt in den Kategorien des analytischen Instruments des didaktischen Dreiecks bedeutet das konkret, dass die fachdidaktische Auslegung des Gegenstandes (Stoffkultur), die Festlegung der Lernprozessqualität (Lern- und Verstehenskultur) und auch eine positive zwischenmenschliche Beziehungsebene (Kommunikations- und Unterstützungskultur) durch die als alternativlos empfundene Adaption der schulbuchartigen Darstellungen fast vollständig aufgelöst werden (vgl. Reusser 2009). Dieses Phänomen kann neben der damit einhergehenden Degeneration fachdidaktischer Begriffe als ein weiteres zentrales Ergebnis der vorliegenden Untersuchung bezeichnet werden. Alle weiteren Planungsprobleme stehen damit mehr oder weniger deutlich in Beziehung.

Als Folge der Entscheidung für die in Schulbüchern hinterlegten fachinhaltlichen Vorgehensweisen griffen die LiV vorrangig nur noch Planungsprobleme auf, die einer oberflächenstrukturellen Ebene (vgl. Reusser 2009) zugerechnet werden können. Damit ist vor allem die lokale Füllung der über die Kodierung vorgewählten Inszenierung des Unterrichts mit Methoden, Medien und Arbeitsformen gemeint. Im Rahmen der zuvor definierten Unterrichtsplanung konnten folgende Planungsschwierigkeiten fallübergreifend rekonstruiert werden.

¹⁴⁰ Auch die Autoren, die diese Kritik zu überwinden versuchen, greifen die mit der didaktischen Kodierung von Schulbüchern verbundenen Folgewirkungen in ihren Diskussionen nicht umfassend genug auf (vgl. hierzu Tramm/Goldbach 2005; Trilling 2006 sowie Goldbach/Tramm 2006). Sie konzentrieren sich z. B. auf die inhaltliche Ebene und auch auf die Ebene der Lernprozesse, ohne die Rollennormierungen explizit mitzuführen (vgl. Höhne 2005: 73ff.).

¹⁴¹ Elemente der didaktischen Kodierung sind „performativ-handlungspraktische(n) Direktadressierungen“, „idealtypisch-universalistische Annahmen über den Modellschüler“, „Intentionalitätsannahmen“, „Zeitstruktur“, „reflexive Metaebene“, „methodisches Wissen“ und die „mediale Restrukturierung“ der Fachinhalte (Höhne 2005: 83 sowie vgl. 2003: 83ff.).

5.4.3.2 Schwierigkeiten, die auf der operativen Handlungsebene entstanden

Die Schulbuchkodierung legte die Ausrichtung der weiteren planerischen Arbeit fest. Ein erheblicher Teil der Anstrengungen der LiV konzentrierte sich nun auf die Bemühungen, im Rahmen des Unterrichtsbeginns die Schüler in eine Haltung zu versetzen, sich gegenüber dem Hauptteil des Unterrichts nicht zu versperren. Dieses Bemühen bestimmt sowohl den Übergang vom Einstieg hin zum Hauptteil, als auch die Gewährleistung des Aktivitätsflusses im Hauptteil des Unterrichts selbst. Damit verbanden die LiV zuvorderst die Realisierung der oben bereits besprochenen Prinzipien (Schüler motivieren, logischer Aufbau, Unterrichtsfluss aufrechterhalten sowie Interaktionsmuster erzeugen, die Schüler als aktiv Agierende erscheinen lassen). Die LiV bewerteten die von ihnen diskutierten Handlungsmöglichkeiten erwartungsgemäß (vgl. Kraak 1993: 188 ff.) immer darauf hin, inwieweit sie diesen rekonstruierbaren Prinzipien zuarbeiteten. Die gefundenen Problemlösungen hatten in allen Fällen die Wirkung, die Schüleraktivitäten auf den zu realisierenden Plan hin auszurichten, sei es direkt über eine lehrendenzentrierte Frage-Antwort-Struktur oder eher indirekt über eine Vielzahl auszuführender Arbeitsaufträge bzw. durch Übergangskonstruktionen zwischen den unterrichtlichen Phasen. Immer wurden die Schüler derart durch das unterrichtliche Geschehen gelotst, dass sie – und mehr noch die LiV selbst – mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit das Ziel der Stunde nicht verfehlen konnten (Instrumentalisierung der Schüleraktivitäten). Die LiV erstellten also genau die Unterrichtspläne, die den Anlass für die vorliegende Untersuchung geliefert haben.

Die LiV haben im Rahmen ihrer bisherigen Ausbildung in Hochschule und Studienseminar eine Fülle didaktischer und pädagogischer Begriffe kennengelernt. Etliche davon übernehmen bei ihnen tatsächlich eine sinnstiftende, bedeutsame Rolle. Aus dieser Sicht bleibt dann gar nicht aus, dass die ausgewählten Handlungsentwürfe auch auf diese Aspekte hin interpretiert wurden. In Folge davon traten in den Gruppen nach den Entscheidungen schwerwiegende Dissonanzen auf. Diese wurden stets auf die legitimierende Handlungsebene überführt.

5.4.3.3 Schwierigkeiten, die auf der legitimierenden Handlungsebene entstanden

Fallübergreifend gab es auf dieser Ebene auffallend viele kontroverse Auseinandersetzungen. Sie entzündeten sich an der Frage, inwieweit die konstruierten Handlungsentwürfe mit den Normen in Einklang standen, die in ihrer Ausbildung offenbar maßgeblich waren. In den untersuchten Fällen nahmen die LiV sehr wohl wahr, dass es ihnen trotz erheblicher Anstrengungen mehr als nur einmal nicht gelang, eine Passung zwischen den Normen, Ideen oder Konzepten, die in der Ausbildung propa-

giert wurden, und den von ihnen bedachten Handlungsmöglichkeiten herzustellen. In diesen Situationen legitimierten die LiV ihre Entscheidungen bevorzugt mit ihren negativen Urteilen über die vorgeblich (motivational oder intellektuell) schwachen Schüler und mit der uninteressanten Thematik. Dabei erkannten die zwar durchaus die mangelnde Passung zwischen den Kognitionen und Affekten der Schüler auf der einen Seite und den zu thematisierenden Inhalten (Bedeutungsmangel der Inhalte) auf der anderen Seite. Natürlich erkannten sie auch, dass diese mangelnde Passung nur durch ein engmaschiges lehrendenzentriertes Vorgehen Planrealisierungen versprach. Was sie aber nicht reflexiv erfassten, war ihr eigener Beitrag bei der Erzeugung der Schwierigkeiten, unterrichtliche Alternativen zu finden: Durch ihre Fixierung auf Schulbuchdarstellungen übernahmen sie auch deren didaktische Kodierungen. Und diese Kodierungen lassen zum Beispiel schülerorientiertes, selbstgesteuertes oder problembasiertes Lernen oder verwandte aktive Formen nicht zu. Die LiV interpretierten die Situation nun aber so, dass die Ausbildungskonzepte offenbar nicht realisierbar seien – teils im Sinne einer Generalisierung: Es seien praxisferne Modellierungen. Das sind zweifellos bedenkliche „Lernschritte“, weil mit ihnen aufgrund einer unzureichenden Problemanalyse die Ausbildungsziele ins Leere zu laufen drohen. Aus Sicht der Handlungs-Entscheidungs-Theorie lässt sich das auch so sagen: eine Entscheidung, die zu treffen ist, wird von einer direkten, beeinflussbaren Ebene auf eine indirekte, kaum beeinflussbare Ebene transferiert. Das heißt, dass die LiV alternativen Konzepten und Ideen, die mit der Ausbildung in Verbindung zu stehen scheinen, zunächst zwar offen gegenüberstehen. Es ist aber zugleich so, dass ihnen die dazu erforderlichen Handlungsstrukturen (Scripts) noch gar nicht zur Verfügung stehen. Und das führt dazu, dass die LiV für diese Ideen und Konzepte Anwendungsbedingungen einführen, die zum Zeitpunkt ihrer Entscheidungen in Kombination mit ihren Urteilen über die Schüler und Inhalte subjektiv nicht handhabbar waren.

Oftmals wurden die Auseinandersetzungen über Planungsalternativen im Gespräch auch als Grundsatzdiskussionen stigmatisiert. Die Auseinandersetzungen thematisierten auffällig oft das, was wir hier als Problematik der Schulbuchkodierung bezeichnet haben. Sie wurden dann aus Zeitgründen abgebrochen, ohne dass die Problematik durchdrungen worden wäre. Möglicherweise steckt hinter dem Abbruch dieser Grundsatzdiskussionen auch die Auffassung, mit diesen Ideen subjektiv keine Handlungsmöglichkeit verbinden zu können. Tatsächlich zeichnete sich in den Diskussionen und Planungsschritten nichts ab, das darauf schließen lässt, dass das (damals) aktuelle Planungshandeln oder eines in (damals) naher Zukunft von den Normen und Ideen der Ausbildung spürbar beeinflusst sein könnte.

Ein letzter Blick soll noch einmal darauf gerichtet sein, wie die LiV in ihren Diskussionen mit den fachdidaktischen Begriffen umgegangen sind. Insbesondere die Auseinan-

dersetzungen, die die LiV bei der Gestaltung der Phase des Unterrichtseinstiegs hatten, enthielten auffallend häufig fachdidaktische Termini. Mit Hilfe dieser Ausdrücke wurden teilweise Zusammenhänge konstruiert, die aus fachdidaktischer Sicht alles andere als unproblematisch sind. Im Folgenden sind einige besonders auffällige begriffliche Deformationen aufgelistet.

- In ihrer Deutung knüpfen die LiV an das *Vorwissen der Schüler* an: Dabei verkürzen sie „Vorwissen“ aber zu „terminologischen Vorkenntnissen“. Weiterhin versuchen sie unterstellten Erfahrungsmangel über sehr artifizielle (auf bestimmte Merksätze oder Äußerlichkeiten hin konstruierte) Fallbeispiele auszugleichen. Diese „Fälle“ sollen im nachfolgenden Unterricht für die Schüler zum Ausgangs- und Bezugspunkt ihrer Lernprozesse werden und man sieht sich im Schulterchluss mit der *Fallstudiendidaktik* und den *Lerntheorien*. Das Vorgehen der LiV ist vermutlich durch die von ihnen als alternativlos empfundene stoffliche Route der Schulbuchdarstellungen ausgelöst, die LiV unternehmen hierbei den Versuch, Bedeutsamkeiten oder Betroffenheit bei den Schüler künstlich zu erzeugen. Diese Bemühungen bündeln viele der Reflexionen der LiV.
- *Schülerorientierung*: Darunter verstehen die LiV überwiegend ein Vorgehen, bei dem Lehrerzentrierung möglichst unauffällig aufrechterhalten werden kann. Zugleich verbinden die LiV damit für die Schüler ein Aktivitätsspektrum, das neben klaren Handlungsaufforderungen zwar auch gewisse Freiheiten enthält, denen aber durch die Anforderungen der Planvorgaben enge Grenzen gesetzt sind. Weiterhin offenbart das Konzept ein spezifisches Verständnis von höherwertigen Lernprozessen, die nicht an der Qualität der Lerninhalte und elaborativen Bearbeitung gemessen werden, sondern an der vermeintlich verbesserten Merkfähigkeit einer Information z. B. durch das eigenständige Aufschreiben durch den Schüler.
- *Offene Unterrichte, intrinsische Motivation*: Nachdem sich der didaktische Umgang mit den Schulbuchdarstellungen als schwierig herausstellt, bahnt sich bei den LiV die Einschätzung an, dass gegenstandsabhängig ist, ob offene oder lehrendenzentrierte Unterrichte möglich bzw. geboten sind. Eine Zuordnung wird davon abhängig gemacht, inwieweit die Schüler ohne Zwang an den jeweiligen inhaltlichen Aufbereitungen arbeiten können. Diese Einschätzung stellt die Zusammenhänge auf den Kopf und zeigt, dass die Konzeption offenerer Unterrichte und ihrer Begründungen und Praxen unbekannt oder unverstanden sind. Einmal mehr zeigt sich zudem, dass nur sehr schiefe Vorstellungen über Motivationsgeschehen vorliegen. Sollten sich solche Einschätzungen von LiV in einer breiteren

Untersuchung bestätigen lassen, dann wäre das ein für die Professionalisierung von Lehrenden ganz erheblicher Punkt (vgl. Seifried 2009a/b).

- *Offene Unterrichte, Schülertypen:* Ein ähnliches klassifikatorisches Muster wie bei den inhaltlichen Gegenständen wird auch auf die Schüler angewendet. Nach Einschätzung der LiV scheint es Schüler zu geben, die für offene Unterrichte geeignet sind, und es gibt andere mit niedrigem Bildungsniveau, die dafür ungeeignet scheinen. Es gibt aus Sicht der Bildungsforschung zwar Hinweise, die davon ausgehen, dass manche Schüler mehr und manche weniger Halt und Hilfen brauchen und dazu existieren viele Vorschläge (vgl. Reusser 2005). Es ist dies aber keine Frage von entweder-oder, sondern von graduellen Formen der Individualisierung von Lernprozessen. Die aus den Argumenten der LiV ablesbaren Stereotype dienen offensichtlich mehr der Legitimation, einen rigiden Plan zu realisieren und die Handlungshoheit zu beanspruchen.

Betrachtet man die Beispiele, die aus der Argumentation der LiV herausgefiltert wurden, und schaut, ob es Gemeinsamkeiten in den Verzerrungen der benutzten Konzepte gibt, so fällt auf, dass die Umdeutungen stets in einem legitimatorischen Kontext stehen. Die Konzepte werden so verändert, dass es substantiell keinen Anstoß mehr erregt, wenn man sie terminologisch zur Beschreibung und Begründung der entworfenen Handlungspläne verwendet. Mehr noch: Die in die Konzepte nun hineingesteckten Zusammenhangsbehauptungen legitimieren ihrerseits die Planentscheidungen. Oder aus dem anderen Blickwinkel gesprochen: Die Begrifflichkeiten werden an die entworfenen Handlungspläne angepasst. Aus Sicht der Kognitionspsychologie (vgl. Schaub/Reimann 1999 sowie Rumelhart 1980 Rumelhart/Norman 1978) und auch aus Sicht der Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger 1978) könnte man daraus folgern, dass die zur Reflexion verwendeten Begriffe demnach nicht stark genug sind, um Umstrukturierungen an der Handlungsplanung vorzunehmen. Mit Blick auf die Handlungsplanung entfalten die vermutlich während der universitären Ausbildung aufgebauten Begrifflichkeiten in diesem Kontext letztlich eine sehr geringe Wirksamkeit.

5.4.3.4 Zusammenfassung der zentralen Aspekte

Die fallübergreifende Zusammenfassung stellt folgende Aspekte als herausragend heraus:

- Unterrichtsplanung kann im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung als Parcoursbewältigung aufgefasst werden, bei der denkbare Störungen des Unterrichtsflusses und Probleme der Planumsetzung im Kontext der Planung antizipiert und verhindert werden. Dabei unternehmen die Planenden in diesem Fall alles in ihrer Kraft Stehende, den Plan und die Handlungsentwürfe so zu erstellen, dass befürchtete Störungen im konkreten Unterricht unterdrückt oder kanalisiert werden können – gleichgültig ob die Störungen auf die Schüler zurückgehen oder auf Widersprüche zu Normen, die mit der Ausbildung verknüpft sind. Daraus resultiert letztlich ein Plan, der von den LiV unter den gegebenen Rahmenbedingungen als die denkbar beste Lösung empfunden wird.
- Die hier untersuchten LiV verfolgen eine implizite Norm, die ihr gesamtes Planungs-handeln steuert: Sie versuchen, eine gegenüber den Schülern uneingeschränkte Handlungshoheit im Unterricht zu behalten, was für sie gleichbedeutend ist mit der Entscheidung, die Freiheitsgrade der Schüler so stark einzuschränken, dass die Aktivitäten dicht an den vorgesehenen Unterrichtsgang angepasst sind.
- Die hier untersuchten LiV nutzen Schulbuchdarstellungen nicht gänzlich kritiklos. Sie erkennen und problematisieren eine subjektiv wahrgenommene Bedeutungs-armut dieser Inhalte für die Schüler, sehen sich dabei aber nicht in der Lage, gehaltvolle Lösungen zu entwerfen. Auch erfassen sie die weit über das rein Fachinhaltliche hinausreichenden Setzungen der Schulbuchdarstellungen (vgl. Höhne 2003) für ihren Unterricht zum Teil. Irritierenderweise bringen sie die teilweise sehr geringen Handlungsspielräume innerhalb dieser Vorgaben nicht mit der Machart der Darstellungen in Verbindung.
- Resultierend aus den vorstehend genannten Problemlagen nehmen LiV semantische Umdeutungen fachdidaktischer Begriffe vor, die von außerordentlicher Brisanz sind. Auffällig ist das zum Beispiel bei Begriffen wie Bedeutsamkeit, Betroffenheit, Problem, induktives Lernen oder Authentizität.
- Letztlich gelingt es ihnen, einen Unterrichtsplan zu erstellen, der unter den gegebenen Bedingungen als die beste Möglichkeit erscheint.

5.4.4 Analyse und Interpretation der Planung aus professionstheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht

In diesem abschließenden Abschnitt soll eine kurze Rückbindung der Befunde an die kognitionspsychologische Lehrerprofessionalisierungsforschung versucht werden. Zu Beginn der Untersuchung sind einige wichtige theoretische Ansätze vorgestellt worden, die dafür sensibilisieren sollten, was in der empirischen Erhebung bedeutend sein könnte. Hier geht es jetzt eher um den umgewendeten Blick: Zu welchen Ansätzen oder Theorieteilen zeigen die Befunde eine Nähe? Auch diese Einschätzungen sind vorsichtig vorzunehmen, da die Untersuchung eine Zeitpunktbetrachtung vornimmt; für Generalisierungen würde man ergänzend Längsschnittuntersuchungen benötigen. Die Verknüpfung der Befunde mit den theoretischen Argumenten erlaubt aber einige begründete Extrapolationen.¹⁴² Dabei soll die Betrachtung aber auf die Kernfrage begrenzt werden, die Anlass für diese Untersuchung war: Wie erklärt sich die Diskrepanz zwischen den professionstheoretischen Beschreibungen in den Lehrerbildern und den Tradierungen didaktisch immer wieder kritisierter Unterrichtspläne und Unterrichtshandlungen.

5.4.4.1 Professionstheoretischer Interpretationsrahmen

Neuweg (2010: 47) hat im Kontext seiner Synopse zur Lehrerbildungsdidaktik die drei Elemente Vorwissen, Reflexion und wissenschaftsbestimmtes Wissen als zentral für die Lehrerprofessionalisierung benannt. Das Zusammentreffen dieser Elemente wird mit der Aufnahme berufspraktischer Erfahrungen kanalisiert. In der Phase des Vorbereitungsdienstes tritt eine solche Zusammenführung vor allem beim Planen von Unterricht in Kraft und das professionelle Wissen beginnt sich auszuformen (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008; Gerdsmeyer 1999: 177; Blömeke/Felbrich/Müller 2008 sowie Seifried 2009a: 115).

Diese Überlegungen lassen sich gut an script- und schematheoretische Erwägungen anschließen (vgl. Schank/Abelson 1977; Mandl/Friedrich/Hron 1988; Rumelhart/Norman 1978). Professionelles Wissen wird am Ausgangspunkt als implizites bzw. mäßig bewusstes Wissen verstanden. Es kristallisiert in der Entwicklung zu Schemata und Scripts aus und bedient sich dabei der Reflexion und Abstraktion selbst erlebter oder beobachteter Situationen – mal mehr beiläufig, mal sehr bewusst. Vom Berufsanfänger hin zum erfahrenen Lehrenden entwickelt sich dieses Wissen sowohl inhalt-

¹⁴² Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass ganz besonders der Vorbereitungsdienst als ein Abschnitt der Lehrerprofessionalisierung dazu dient, die unterrichtliche Komplexität zu reduzieren und elementare Handlungssicherheit durch Handlungsregeln aufzubauen (vgl. Neuweg 2010; Terhart 2000: 114; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008 sowie Dick 1996: 175ff.).

lich als auch strukturell. Professionalisierung kann daher auch als Veränderung von Wissensbeständen aufgefasst werden. Interessant ist an dieser Stelle nochmals die Frage, in welchem Verhältnis wissenschaftsbestimmtes Wissen und subjektives Schemawissen, also „implizites Wissen“, wie manche sagen, zueinander stehen (vgl. z. B. Kunter/Baumert/Blum 2011: 10; Müller 2010). Lehrerbildner wünschen und erwarten, dass das postulierte Spannungsverhältnis entlang reflexiver Korrekturen, worunter das „begriffliche Durchdringen und das gedankliche Fassen von Prinzipien und Regeln“ (Neuweg 2006b: 587 sowie vgl. 2004b: 344 ff.; Bromme/Haag 2008: 811; Koch-Priewe 2002) verstanden wird, aufzubrechen ist.

Die Funktion des professionellen Wissens ist auf die „Erfüllung beruflicher Aufgaben“ (Bromme 1992a: 38) ausgerichtet. Vor allem wird dieses nicht unbewusste Wissen als „Teil der professionellen Perspektive“ verstanden, die an einem spezifischen Denkstil erkennbar wird (vgl. Neuweg 2004b: 330; Bromme 1992a und 2004). Aus dieser Sicht interessiert es nun vor allem, inwieweit die LiV ein stimmiges Verhältnis zwischen wahrgenommenen Planungsproblemen, eingesetzter Problemlösungen und herangezogener Beurteilungen (Bezugnahme auf subjektive Normen und wissenschaftsbestimmtes Wissen) herstellen und dabei wissenschaftsbestimmtes Wissen in ihre Handlungspraxis einfließen lassen.

Es schließt sich nun eine kurze Einschätzung des Wissenserwerbsprozesses dieser LiV entlang der skizzierten Überlegungen an.

5.4.4.2 Interpretation der Ergebnisse

Dadurch, dass die hier untersuchten LiV ihre Unterrichte „wie selbstverständlich“ auf schulbuchartige Darstellungen und die damit „angebotene“ Inszenierungsmuster stützten, erübrigten sich für sie vielfältige und komplexe Reflexionsprozesse, insbesondere auch solche, die Wissenschaftswissen einarbeiten (vgl. z. B. Reusser 2009; Aebli 1993: 83ff.; Bromme 1986: 8 sowie Seifried 2009b: 194). Die Mehrheit der Planungsüberlegungen bezog sich von da an im Prinzip nur noch auf die szenische Füllung des damit verbundenen unterrichtlichen Settings unter Berücksichtigung der Schüler und übernommenen inhaltlichen Vorgaben.

Dem Unterrichtsverlauf, der daraus resultiert, liegt ein ganz bestimmtes lehrendenzentriertes Script mit ganz bestimmten Zielen, mit ganz bestimmten einschränkenden Bedingungen und typischen Lösungsprozessen zugrunde. Die Füllung des Scripts selbst erfordert keine besonders intensiven Reflexionen und besonderen Rückgriffe auf Wissenschaftswissen. Dass es bei der Entscheidung für das gewählte Vorgehen dennoch immer wieder zu Planungsirritationen kam, resultierte daraus, dass dies mit den der Ausbildung entstammenden didaktischen Prinzipien nicht in Verbindung zu bringen war.

Kognitionspsychologisch interpretiert heißt das, dass die LiV zum Zeitpunkt der Erstellung des Planes das mit der Schulbuchkodierung kompatible Script und die damit verbundenen Rollennormierungen daraufhin überprüft haben, ob sie mit den Prinzipien der Ausbildung verträglich sind (vgl. z. B. Hofer 1986; Schaub/Reimann 1999: 170; Edelmann 2000: 217; Funke 2003: 60 ff.; Dörner 2008a: 67 sowie Reusser 2005). Als Konsequenz daraus ließen sich schwerwiegende Dissonanzen nachweisen. Diskrepanzerfahrungen sind aus Sicht der Schematheorien zwingend notwendig, um kognitive Umstrukturierungsprozesse anzustoßen: Gängige Lehrerausbildungsmodelle gehen davon aus, dass an diesen Stellen entlang theoriegesättigter Begriffe tiefenstrukturelle, fachdidaktische Reflexionen die zugrundeliegenden impliziten Handlungsstrukturen (Scripts) ausreichend irritieren und den Aufbau neuer Strukturen einleiten (s. o.).

Anders aber als es professionalisierungstheoretische Auffassungen vermuten, traten die LiV an diesen Stellen nicht in den Prozess der Neustrukturierung ihres schülerbasierten Erfahrungswissens und der damit kompatiblen Schulbuchkodierungen ein. Sie ließen sich zunächst auf so etwas wie Grundsatzdiskussionen ein, die faktisch die Dissonanzempfindungen thematisierten, ohne dass das von den LiV so ausgedrückt wurde. Sie führten diese Diskussionen aber durchgängig nicht zu Ende und – vor allem – waren die verwendeten Argumente sehr wissenschaftsfern. Zum einen führten sie an, dass das geplante Vorgehen mit Blick auf die kaum zu motivierenden Schüler (s. o.) und auch auf die zu erarbeitenden, teils bedeutungsarmen Inhalte unumgänglich sei. Dabei wird zwar offenkundig, dass die Begriffe der LiV zumindest so weitreichend sind, um das Widersprüchliche zu benennen. Aber sie vermeiden seine Bearbeitung, indem sie qua Setzung die zu treffende Entscheidung von der beeinflussbaren auf eine nicht beeinflussbare Ebene heben (vgl. Kraak 1991): Reflexivität erschöpft sich in der Bestätigung der Vorurteile sowohl über die Schüler als auch über die Inhalte, und leitet nicht zur wissenschaftsbestimmten Überwindung dieser Vorurteile über. Angesprochene Problemstellen sind ihrer Auffassung nach somit grundsätzlich kaum veränderbar. Aufgrund dieser Sorte von Reflexion wird der geplante Unterrichtsverlauf trotz der erfassten Widersprüche beibehalten und legitimiert. Damit greifen sie auf eine Strategie zu, die aus professionstheoretischer und aus kognitionspsychologischer Sicht besonders schwer wiegt und für die es auch theoretische Hinweise gibt, die aber im Kontext der Lehrerausbildung nicht angemessen berücksichtigt werden. Die LiV verteidigen die übernommene Handlungsstruktur teils über unangemessene Situationsdeutungen einzelner Planungselemente und teils über Verbiegungen ihrer begrifflichen Werkzeuge. Das geht so weit, dass sie die Handlungsmöglichkeiten, die sie auf der Grundlage der adaptierten Handlungsstruktur konstruieren, als Ausdruck der für sie gültigen Prinzipien der Ausbildung deuten.

Drückt man das in der Theorie der kognitiven Dissonanzen aus, so zeigt sich, dass die LiV zwischenzeitlich Dissonanzerlebnisse haben und sich dessen bewusst sind, dass sie ihre Reflexivität aber lediglich dazu nutzen, diese Dissonanzen als unberechtigt zu begründen. Dementsprechend äußern die LiV später fallübergreifend Zufriedenheit mit ihren Plänen. Von einer aufgeklärten Auflösung der Dissonanzerfahrung kann somit nicht die Rede sein. Vielmehr führen die Harmonisierungsbemühungen zu einer begrifflichen Deformation wissenschaftsbestimmter Begriffe (wie z. B. dem der Handlungsorientierung oder dem des selbstgesteuerten Lernens und Arbeitens). Die Fachtermini werden so in subjektive Begrifflichkeiten überführt, dass die „naive Handlungsplanung“ fortgesetzt werden kann und dass gleichzeitig dem professionellen Duktus fachlicher Orientierung scheinbar entsprochen wird – allerdings nur vordergründig, weil sie als Worthülsen lediglich eine pseudoprofessionelle Legitimation zulassen und die eigentlichen Handlungsmotive verschleiern. All das entspricht nicht dem, was die professionstheoretischen Ansätze erwarten lassen.

Deutlich wurde mit dieser Arbeit vor allem, dass die impliziten Normen und Bedürfnisse der LiV im Rahmen von Unterrichtsplanungen eine ganz zentrale Rolle einnehmen, die in den theoretischen Ansätzen untergewichtet scheinen. Ausgehend von dem Bedürfnis, einen umsetzbaren Plan zu realisieren und dabei stets die Handlungshoheit im Unterricht zu behalten, haben die LiV ein erhebliches Ausmaß an irritierenden Bemühungen in Kauf genommen, um diese Ansprüche zu erfüllen. Präskriptive Modelle der Lehrerprofessionalisierung, die unter anderem auf die besondere Bedeutung des fachdidaktischen Wissen verweisen und dabei insbesondere auf die komplexe Art der Entstehung (Amalgamierung) von Professionswissen, gehen aus dieser Sicht von einem Lehrerbild aus, dass sich hier nicht bestätigen lässt.

Nun könnte man die Auffassung vertreten, dass das in der Untersuchung festgestellte Vorgehen der LiV vor allem dem berufsbiographischen Zeitpunkt geschuldet sei, an dem die Untersuchung ansetzt: Die „hauptsächlichen Ziele und Sorgen“ (Messner/Reusser 2000: 159) von Lehrenden in der Berufseinstiegsphase sind auch davon gekennzeichnet „den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer ‚zu überleben‘“ (ebd. 160). Aber selbst in der Kombination mit der Beobachtung, dass vor allem Berufsanfänger „um eine möglichst plangetreue Umsetzung bemüht“ sind (Seel 1997: 264; vgl. Haas 1998: 238 sowie Seifried 2009a: 125), waren die Art und Güte der entstandenen Unterrichtsplanungen so jedoch nicht vorherzusehen. Es steht daher zur Diskussion, inwieweit die festgestellten Planbildungen aus Wechselwirkungen folgen, die zwischen impliziten Normen, dem beschriebenen Schulbucheinsatz und der berufsbiographischen Phase bestehen könnten.

Aber im Zentrum auch solcher Sichterweiterungen steht vor allem die Überlegung, dass theoretisch gespeiste Reflexionen zur wissenschaftsfundierte Beeinflussung des professionellen Wissens ganz erheblich beitragen sollen. Dabei scheint man allerdings

in den konzeptionellen Auslegungen bestimmte Aspekte übersehen zu haben. Zunächst einmal geht man bei dieser Denkfigur davon aus, dass das sogenannte fachdidaktische Wissen, welches als bedeutsamstes Element gelingender Unterrichtsplanung herausgestellt wurde, auf eine ganz besondere Art entsteht. Man verwendet dazu den Begriff der Amalgamisierung. Die Frage ist, ob Ausbildungsmodelle die Bedingungen genau genug beachten, die Amalgamisierungen überhaupt möglich machen. Einiges spricht dafür, dass zum Teil immer noch der Glaube herrscht, man müsse angehende Lehrende in gesonderten Veranstaltungen mit Begriffswissen nur hinlänglich „überschütten“, um zum Ziele zu kommen.

Weiterhin übersieht man im Kontext von Lehrerausbildungsmodellen und auch im Rahmen von didaktischen Unterrichtskonzepten, dass es im Kontext von Unterricht mindestens zwei Ebenen gibt, auf denen Zielbegriffe eine Rolle spielen. Einerseits gibt es auf der operativen Ebene relativ konkrete Zielvorstellungen, diese knüpfen an didaktische Überlegungen potenziell naht- und problemlos an. Andererseits gibt es aber auf der legitimatorischen Ebene eine weitere Zielvorstellung und die scheint viel bedeutsamer, wie sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit herausgestellt hat. Das ist der Zielbegriff, auf den hin LiV alle planerischen Maßnahmen implizit auslegen. Zielsetzung der Unterrichtsplanung mit Blick auf die eigenen Bedürfnisse ist, dass Schüler einen aus Sicht der LiV sehr wirkungssicher gestalteten Unterrichtsplan zu befolgen haben – ein alles andere als didaktisches Motiv. Wo die Ursache für dieses Bedürfnis liegt, ist für Reformbestrebungen nicht unerheblich, an dieser Stelle aber zunächst einmal nachrangig. Entscheidend ist vielmehr, dass diese Zielbildungen den gesamten Aufbau des Handlungsplans strukturieren, dass Schulbücher (gleich welcher Art) auf dieses Bedürfnis reagieren und dass sie im Rahmen didaktischer Modelle keine Berücksichtigung finden. Die in didaktischen Modellen enthaltenen Ziele (Lernziele usw.) werden erst auf der darunter liegenden operativen Ebene an die impliziten Normen angeglichen. Sie können daher also kaum handlungsleitend wirken.

Damit schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung; nämlich zur Frage, warum die unübersehbaren Reformbestrebungen in den wirtschaftsberuflichen Curriculae und in der Lehrerbildung sowie die begründeten didaktischen Alternativen, die in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden sind, in den Unterrichten selbst der jungen Lehrkräfte einen so geringen Niederschlag finden.

6. Schlussbetrachtung

6.1 Denkbare negative Konsequenzen der dargestellten Ergebnisse

Zu den herausragenden Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gehören die Rekonstruktion einer speziellen Bedürfnislage bei angehenden Lehrenden (Handlungshoheit sichern, Plan realisieren, Ausbilderwünsche bedienen), die die Unterrichtsplanung maßgeblich leitet, und die Aufdeckung von Wirkungsketten im Planungsprozess, die für die Tradierung einer bestimmten Unterrichtskultur verantwortlich scheinen. Obwohl die Ausbildungssituation ein Interesse an derartigen Tradierungen nicht vermuten lässt, werden offenbar Unterrichtspläne erstellt, die irritierenderweise mit den Ideen, Konzepten und Begriffen didaktischer Modelle, die in der ersten und zweiten Ausbildungsphase programmatisch verwendet werden, kaum verbindbar sind. Das führt zu der Frage, ob aus den Ergebnissen Einsichten zu gewinnen sind, die dazu beitragen können, Professionalisierungsprozessen von LiV künftig eine bessere Richtung zu geben. Dazu sollen zunächst nochmals kurz die Hintergründe zu drei besonders prägnanten Auffälligkeiten im Planungsprozess aufgegriffen und daraufhin befragt werden, wie sich von diesen Punkten her der weitere Entwicklungsprozess der Lehrenden vermutlich vollziehen wird und was zu derartigen Einschätzungen berechtigt. Da befürchtet wird, dass die sich abzeichnenden Entwicklungen nicht dem entsprechen, was in der Ausbildung von Lehrern programmatisch als wünschenswert und möglich beschrieben wird, sollen daraus dann Ansatzpunkte entnommen und diskutiert werden, die Chancen zu bieten scheinen, die diagnostizierten Differenzen zu verringern.

Unterrichtsplanung wird als ein Prozess beschrieben, bei dem das unterrichtliche Geschehen gedanklich vorweggenommen wird, dabei greifen Lehrende auf ihr Wissen über Unterrichte zu. Als herausragend stellte sich in diesem Kontext das Scriptwissen heraus. Die Scriptgenese, ähnlich wie die Genese des Planungswissens und des gesamten Professionswissens, stellt man sich erfahrungsgeleitet vor: Gesammelte Erfahrungen im Kontext spezifischer, wiederkehrender Handlungssituationen werden episodisch abgespeichert und nach und nach generalisiert. Bezogen auf generalisierbares Wissen enthalten Scripts im Prinzip (fast) alle für die gedankliche Antizipation zu berücksichtigenden Aspekte und weisen vor allem erwartungsbildende Eigenschaften auf. Damit strukturiert Scriptwissen soziale Handlungssituationen

wie Unterricht in ganz besonderem Maße vor (vgl. u. a. Seidel 2003: 35; Alba/Hasher 1983: 204; Gerdsmeyer 1999: 289; Bower/Black/Turner 1979 180 ff.). Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch: Bei der Planung werden reflexiv hin- und hergewendete unterrichtliche Situationen und Entscheidungen so über einen längeren Zeitraum zu subjektiven (und kulturell lebhaften) Scripts ausgeformt. Dieser Lernprozess kann entlang drei unterschiedlicher Ausprägungen verlaufen (vgl. Rumelhart/Norman 1978: 51 sowie Rumelhart 1980: 52). Seine Qualität hängt sowohl vom Script selber als auch vom herangezogenen Begriffswissen der Lehrenden ab, strukturelle Veränderungen entstehen nur, wenn die beiden Elemente ausreichend disharmonisieren. Sie ist somit als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung aufzufassen: Unterrichtliche Situationen werden so mit mehr oder weniger Bezug zu unterschiedlichen Wissensbereichen in kognitive Strukturen überführt.

Unterrichtsplanung kann in dieser Sichtweise zugleich als Lernprozess verstanden werden. Aus diesem Grunde sollen die hier rekonstruierten Planungsprozesse zugleich als Grundlage dienen, den weiteren Wissenserwerbs- und Entwicklungsprozess der LehrerInnen abzuschätzen und zu antizipieren. Die vorliegende Forschungsarbeit verknüpft sich daher mit dem Bereich der Professionsforschung von Lehrenden und ist Teil dieser Forschung. Scripts entstehen aus der wiederholten Gestaltung von Plänen und Unterrichtsplänen, die für einen situativen Kontext erstellt werden. Diese werden entlang der Scripts konstruiert (vgl. Aepli 1993: 106). Die Art und Weise der Planbildung von LiV ist also für die Professionsforschung und vor allem für die damit verbundene Gestaltung von Ausbildungskonzepten von Interesse. Im Wesentlichen gibt es drei zu diskutierende Wirkungen, auf die sich der anschließende Abschnitt bezieht:

6.1.1 Tradierung fachdidaktisch anspruchsloser Planbildungen

Wenn junge Lehrende im frühen beruflichen Stadium Planbildungen vornehmen, wie sie in der Untersuchung angetroffen wurden, und sie hierbei keine weiteren „Irritationen“ und helfende Unterstützung durch ihre Ausbilder erhalten, dann ist es – auch unter Berücksichtigung des im Rahmen der Untersuchung genutzten Settings (Unterricht in fremden Klassen für nur kurze Zeit, Gruppenplanung usw.) – sehr wahrscheinlich, dass derartige Planbildungen in Routinen überführt werden (vgl. Seifried 2009b: 190). Vor allem folgende Gründe sprechen dafür: Empirische Studien zeigen, dass der Professionalisierungsprozess in der Praxis nicht weniger als die ersten sechs Jahre in Anspruch zu nehmen scheint (vgl. z. B. Messner/Reusser 2000: 159 ff. sowie Neuweg 2010). Diesen Zeitraum benötigen Lehrende durchschnittlich, um ihr Repertoire an unterrichtlichen Routinen aufzubauen, erst dann setzt eine Phase der „Konsolidierung und Ausreifung der erworbenen Muster“ ein. Die in der Berufseinstiegsphase aufgebauten Routinen

erweisen sich in der weiteren beruflichen Entwicklung meistens als sehr stabil. Gilt diese Einschätzung, wird die in der Untersuchung festgestellte Neigung der Berufsanfänger, an tradierten, ihnen vertrauten Unterrichtssettings festzuhalten, später nur geringfügig abnehmen. Eher ist das Gegenteil zu erwarten. Und es wird vermutlich auch bedeuten, dass angehende Lehrende mit diesen Präferenzen ihre Planungen weiter auf Schulbücher stützen – unabhängig davon, dass viele Untersuchungen deren Qualität bemängeln. Schulbücher stellen das Planungshilfsmittel erster Wahl dar, sie erfüllen eine komplexitätsreduzierende, arbeitserleichternde Funktion. Arbeitserleichternde Routinen eigenständig, reflexiv und eher unbeeinflusst aufzubauen, ist ein komplexer und sehr zeitaufwändiger Prozess: Die Wahrscheinlichkeit, dass mit Abschluss der oftmals als sehr anstrengend empfundenen beruflichen Einstiegsphase nochmals Muster von Grund auf neu aufgebaut werden, erscheint als eher gering. Oder schematheoretisch ausgedrückt: Es ist bei der weiteren Entwicklung sehr viel plausibler, von Scriptverfeinerungen bzw.- optimierungen als von grundsätzlichen Umstrukturierungen auszugehen (vgl. Rumelhart/Norman 1978; Rumelhart 1980 sowie Mandl/Friedrich/Hron 1988). Selbst nach Einsetzen der Konsolidierung unterscheidet man wieder einen eher problematischen und einen eher unproblematischen Professionalisierungsverlauf (vgl. Huberman 1991: 249).

Wodurch die Planbildungen, die die vorliegende Untersuchung ausleuchtet, dominant ausgelöst werden, kann aus den Befunden nicht zweifelsfrei abgeleitet werden. Gezeigt werden können aber die Kandidaten, die dabei infrage kommen: Zu den Gründen zählen insbesondere mangelndes Begriffs- und Handlungswissen, die Dominanz der impliziten Handlungsziele, die Adaption von schulbuchartigen Wissensbeständen und auch die Eigendynamik des berufsbiographischen Abschnitts. Es wurden Belege geliefert, die die Relevanz der untersuchten Phänomene unterstreichen. Empfehlungen für die Lehrerausbildung müssen dies berücksichtigen.

Damit verbunden ist weiterhin die Erkenntnis, dass mit zunehmender Erfahrung, also mit steigender Generalisierung und Elaboriertheit des Scriptwissens, die Ignoranz gegenüber „inkompatiblen“ Informationen bzw. Rückmeldungen aus der Handlungsumwelt steigt (vgl. Abelson 1976: 35 sowie Kraak 1991: 76). In der Konsequenz müssten vor allem wissenschaftsbestimmte Informationen, die das Berufswissen der Lehrenden „produktiv irritieren“ sollen, daran angepasst werden.

6.1.2 Degeneration wissenschaftsbestimmter Argumentationen und Begriffe

Wie erfahrene Lehrende über die „Verwendbarkeit“ didaktischer Planungskonzepte und -ideen urteilen, hängt ganz stark davon ab, welche Erfahrungen sie selber im Kontext ihrer Ausbildung mit derartigen Ideen gesammelt haben und inwieweit sie den eigenen Einstellungen entsprechen (vgl. Teebrügge 2001). Die Situation der LiV

ist hier zunächst einmal eine andere. Wenn sie, wie in der vorliegenden Untersuchung, schulbuchartige Inhalte mehr oder weniger unverändert übernehmen und auch noch der Auffassung sind, dass diese Darstellungen die Fachsystematik und den fachlichen Diskussionsstand gehaltvoll abbilden, dann sehen sie sich offenbar gedrängt, wissenschaftsbestimmte didaktische Konzepte und Ideen daran anzugleichen. Das wurde in der Untersuchung unabhängig von der Frage, was Ursache und was Wirkung ist, als Dissonanzreduktion interpretiert, weil die mit dem Schulbuch angebotene didaktische Kodierung mit den Ausbildungskonzeptionen nicht kompatibel ist.

Die hier vorliegenden Befunde weisen daher auf eine alarmierende Tendenz hin, was den Übereinstimmungsgrad der Vorstellungen, die Lehrende für Theoriewissen halten, mit didaktischen Modellierungen betrifft. Eine sich selbst verstärkende ablehnende Einstellung zu wissenschaftsbestimmten Wissensbeständen, die „als zu abstrakt, zu undurchsichtig und zu hoch bezeichnet und als nicht in den Alltag transformierbar“ (Haas 2005: 14) beurteilt werden, könnte die Konsequenz sein, wenn sie Planungserlebnisse, wie sie hier untersucht wurden, wiederholen und unreflektiert in Routinen überführt werden. Die Folge wäre eine Verhärtung des sogenannten Theorie-Praxis Problems. Sammeln angehende Lehrende vermehrt derartige Negativerlebnisse in der Auseinandersetzung mit didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien, kann aus ihnen leicht die sogenannte „grauen Theorie“ werden. Als Konsequenz zeigte sich bereits in der Untersuchung, dass der Einfluss wissenschaftsbestimmter Informationen auf die vorliegenden Planungsprozesse aufgrund ihrer als sperrig erlebten Machart als sehr gering einzustufen ist. Derartige Entwicklungen lassen Reformideen relativ wirkungslos erscheinen und es ist zu prüfen, ob sich dieses Phänomen nicht in Lehrerausbildungskonzepten sinnvoll bearbeiten lässt.

6.1.3 Problematische Konstruktion sozialer Realitäten

Ein weiterer Aspekt, der sich über die Fälle hinweg mal mehr, mal weniger offensichtlich im Planungsprozess zeigt, betrifft die Wahrnehmung und die damit verbundenen Deutungen der Schüler. In allen Fällen wurde ein Schülerkonzept konstruiert, in dem den Schülern einerseits geringe intellektuelle Fähigkeiten und andererseits geringe motivationale Ansprechbarkeit zugeschrieben werden. Diese etikettierenden Phänomene wurden in die Disposition der Schüler hineingedeutet. Dieses Schülerbild diente dann als einer der Gründe dafür, die Unterrichte mehr oder weniger restriktiv anzulegen.

Nun könnte man vermuten, dass die Art und Weise, die Beziehungen zu den Schüler zu gestalten, das Ergebnis eines reflexiven Prozesses sei, der darauf abzielt, ein belastbares Arbeitsbündnis mit den Schülern herzustellen. Ein Vergleich zum Beispiel mit

der Erziehungshilfe gibt hier Aufschlüsse: Die hier professionell Tätigen nehmen offenkundig bevorzugt „erfolgreiche Erfahrungen“ im Umgang mit den Jugendlichen zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Konzepts, also das, was sie selbst im Alltag als wirksam erkannt haben. Beispielsweise ist in der stationären Erziehungshilfe der Fall nicht ungewöhnlich, dass Jugendliche aus statusorientierten Familien recht restriktierte Kommunikations- und Interaktionsmuster nutzen. Professionelle greifen diese der Lebenswelt entnommenen kommunikativen Muster auf, um den Beziehungsaufbau zu den Jugendlichen zu gestalten (vgl. Böhle et al. 2011). Dabei basiert die Belastbarkeit dieser persönlichen Beziehung zum Jugendlichen vor allem „auf den positiven persönlichen Anteilen der Beziehung, die die Bereitschaft stärken, den Professionellen als Ko-Produzenten einer Hilfe zu akzeptieren und die Angebote auf ihre Sinnhaftigkeit zu prüfen“ (Böhle et al. 2012: 200).

Wie die Analyse der Planungsprozesse in der vorliegenden Untersuchung gezeigt hat, sind die unterrichtlichen Handlungsweisen der LiV hier nicht auf der Grundlage solcher Reflexionsschleifen entstanden. Es wird sehr deutlich, dass die LiV nicht das Ziel haben, die Schüler auf einer persönlichen Ebene zu erreichen, um dann auf einer kooperativen und vertrauensvollen Basis das Fachliche zu diskutieren und zu thematisieren (was der pädagogische Anspruch sein müsste). Die LiV haben lediglich das Ziel der Planerfüllung vor Augen und zum Zweck der Zielerreichung werden die Schüler instrumentalisiert. Das hat zur Konsequenz, dass sowohl der eigene Beitrag zum „auffälligen Verhalten“ der Schüler als auch der situative Kontext von den LiV reflexiv nicht erfasst wird und eine Beziehungsstörung beinahe unumgänglich ist.

Das manchmal beinahe schon dressierende Vorgehen der LiV kann aufgrund der Machtasymmetrie und des Zwanges im Unterricht eine strategische Handlungsweise von Schülern zur Folge haben: Sie entwickeln eine Sichtweise, sich gegen die pädagogischen Maßnahmen der Lehrenden schützen zu müssen, indem sie nur noch eine „rollenförmige Beziehung“ eingehen „um repressivere Interventionen abzuwehren oder PädagogInnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu instrumentalisieren“ (Böhle et al. 2012: 199). Die Chance, Bildungsprozesse zu initiieren, steht unter derartigen Vorzeichen von Anfang an in Frage.

Der Versuch, derartige soziale Situationen restriktiv zu bewältigen, kann in wechselseitige, sich selbst verstärkende Prozesse einmünden (vgl. z. B. Pygmalioneffekte oder die self fulfilling prophecies. In: Zimbardo/Gerrig 1999: 430 ff.). Die Überführung dieser Sichtweisen, Praxen und Konstruktionen in Routinen kann mit Blick auf bildungspolitische Themenstellungen sehr bedeutsame Auswirkungen haben. Diese Form der Routinenbildung kann, wenn sie sich empirisch breiter nachweisen ließe, dazu führen, dass Lehrende frühzeitig aufgrund einer verzerrten, unreflektierten und naiven Konstruktion sozialer Realitäten die Bildungschancen „schwächerer“ Schüler, die auffällig oft aus bildungsferneren Familien stammen, reduzieren.

In der Konsequenz würde sie Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem eher verschärfen, denn abfedern (vgl. Hurrelmann 2002: 172 ff.; Trautwein 2013 sowie Maurer 2013).

Radtke (1996: 93) sieht in der verzerrten Wahrnehmung, die Lehrende teilweise von Schülern haben, ein zentrales Innovationshindernis für unterrichtliche Reformen, das im vorliegenden Falle zu diskutieren ist: Lehrende nehmen ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume kaum wahr und vergeuden diese „allzuoft zugunsten konventioneller Lösungen“. Möglicherweise gibt es hier einen weiteren Zusammenhang: Die LiV führen bei ihrer Unterrichtsplanung sehr starke implizite Kontrollnormen mit; das wahrgenommene negative Schülerkonzept kann aus einer solchen Perspektive dazu führen, Unterricht als Gefahrensituation einzuschätzen. Denkbar wäre auch, dass das Schülerbild zu einer Verstärkung des Beherrschungswillens führt. Widerspenstige und lernunwillige Schüler können aus dieser Sicht als Gefahr für die angestrebte Handlungshoheit im Unterricht und für die Planrealisierung betrachtet werden. Als Konsequenz daraus und aufgrund von eher als bedeutungslos empfundenen Inhalten wird faktisch ein rigider Plan entworfen. Die LiV erfassen dabei offenbar nicht, dass auch gerade durch ihre rigide Vorgehensweise jede Motivation, selbst tätig zu werden, im Keim erstickt wird.

Unterrichte, in denen Schüler Freiräume zum selbstständigen Denken, zur Entfaltung der eigenen Ideen und ihrer Phantasien sowie eigens identifizierter, subjektiv als bedeutsam eingestufte Problemstellungen und deren Lösungen erhalten sollen, benötigen eine positive, vertrauensvolle Beziehung zwischen Schülern und Lehrenden. Lehrende müssen aus einer solchen Sicht die Bereitschaft entwickeln, Handlungshoheit und Beherrschungswillen im Unterricht zugunsten eines kooperativen, Schülerinteressen berücksichtigenden Arbeitsbündnisses abzulegen. Im vorliegenden Falle müssten die LiV zunächst einmal die Möglichkeit sehen, ein positives und situativ-kontextualisiertes Schülerbild aufzubauen.

In einem der Fälle, der in der vorliegenden Studie untersucht wurde, wurde anhand der Artikulationen, die die LiV zu Wahrnehmungen über die Schüler machten, offensichtlich, dass dort die Beziehungsebene schon massiv gestört war. Und es fiel auf, dass hier ganz besonders direktiv mit den Schülern umgegangen wurde. Die LiV gaben ziemlich offen zu verstehen, dass sie sich von der Idee leiten ließen, dass ein dressierender Umgang mit Schülern zu funktionieren scheint und sicherstellt, dass Unterrichtspläne durchgesetzt werden können.

Bei einer Extrapolation der genannten Problempunkte, wie sie hier skizziert und im Nachdenken über Alternativen gleich fortgesponnen werden, muss man natürlich vorsichtig sein. Die Untersuchung bezieht nur eine sehr kleine Stichprobe ein und es besteht die Gefahr, dass die Realität nicht differenziert und repräsentativ genug erfasst wurde. Immerhin kann man sagen, dass Fälle wie diese ein Teil dieser Realität sind. Und der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie bestand ja gerade darin, dass die

hier betrachteten Phänomene eher häufig anzutreffen sind. Insofern scheint es berechtigt, die untersuchten Fälle als allgemeineren Problemaufriss aufzufassen und zur wissenschaftlichen Diskussion und Forschung zu stellen.

Nachstehend werden einige Gestaltungsvorschläge für die Lehrerbildung skizziert. Sie gehen von der in der vorliegenden Untersuchung empirisch und theoretisch gestützten Annahme aus, dass die Art und Weise, wie LiV bei der Planung Erlebnisse verarbeiten, nicht singular ist, sich im Entwicklungsprozess fortsetzt und zu Routinen verdichtet. Gefragt sind daher Maßnahmen, die derartige Entwicklungslinien korrigieren können oder gar nicht erst aufkommen lassen.

6.2 „Vorschläge“ zur Gestaltung der Lehrerbildung

Deutlich wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation, dass die in den didaktischen Modellen und Konzepten enthaltenen Ideen kaum Wirkung auf den Unterrichtsplan angehender Lehrender entfalten. Der Planungsprozess selber wird durch diese Auslassungen aber in empfindlicher Weise gestört und in der Konsequenz werden massive Glättungen zur Dissonanzreduktion vorgenommen, die die Reformideen und -konzepte mit der Unterrichtsplanung der LiV kompatibel erscheinen lassen.

Dabei wurde zugleich sehr deutlich, dass die LiV Veränderungen unterrichtlicher Strukturen zunächst offen gegenüber stehen. Die Kombination aus einer sehr wirksamen, zugleich problematischen Wahrnehmung der Schüler, der als alternativlos aufgefassten Adaption bedeutungsarm empfundener Schulbuchinhalte und das unbedingte Bedürfnis, die Handlungshoheit im Unterricht keinesfalls abgeben zu wollen, um die Planrealisierung nicht zu gefährden, verhindert eine wünschenswerte sukzessiven Umstrukturierung des Vorwissens (Schemata und Scripts). Sie führt zu einer schiefen Problematisierung und schlussendlich zu einer deformierten Interpretation der mit der Ausbildung verbundenen didaktischen Ideen und Konzepte.

Die sich nun anschließenden Vorschläge zur Gestaltung der Lehrerbildung leiten sich aus den rekonstruierten Problemstellen ab. Dabei beziehen sich die Vorschläge fast ausschließlich auf die Phase der universitären Ausbildung. Ausgehend von den professionstheoretischen und den scriptheoretischen Annahmen wird die Auffassung vertreten, dass Maßnahmen der Irritation der Vorwissensstrukturen so früh wie möglich und unter geringem Handlungsdruck erfolgen sollten. Da der Abschnitt des Vorbereitungsdienstes – auch aus eigener Anschauung heraus – eine Situation darstellt, die in ganz besonderer Art und Weise durch Handlungsdruck (vgl. Wahl 1991) gekennzeichnet ist und zudem aus berufsbiographischer Sicht eher am Ende der formalen

Ausbildung steht, müssten die Vorschläge, die hier formuliert werden, erst noch auf diese Phase angepasst werden. Abschließend werden offene Fragen für die zweite Phase der Lehrerbildung formuliert. Doch zuvor soll ein kurzer Diskurs zur Identifikation der Lernbedarfe angehenden Lehrpersonals skizziert werden.

6.2.1 Empfehlung einer sorgfältigen Diagnostik

Versteht man Didaktik als Handlungstheorie und Unterricht als didaktische Handlungssituation (vgl. Terhart 2004: 134), dann sollte für didaktische Modelle – besonders wenn sie normativ ausgelegt sind – immer wieder geprüft werden, inwieweit die in ihnen enthaltenen Aussagen überhaupt empirisch gültig sind und ob sich empirisch beobachtete Aspekte wiederum in den präskriptiven Konzepten widerspiegeln. Sonst laufen diese Ideen schon aus diesen Gründen Gefahr, im Wirkungslosen zu münden.

Handlungsziele werden als „Dreh- und Angelpunkte der Handlungssteuerung“ (Kleinbeck 2006: 10 sowie Kraak 1991: 74ff.) aufgefasst, ihnen wird eine zentrale Stellung bei der psychischen Steuerung menschlichen Handelns zugeschrieben. Die hier untersuchten LiV verwenden handlungsleitende sozialpsychologische Zielsetzungen, die mit aktuell diskutierten, anspruchsvollen Unterrichtskonzepten nur schwer in Verbindung zu bringen sind (vgl. Thonhauser 2008; Reusser 2005). Diese Diskrepanz wird im Ausbildungszusammenhang von Lehrenden nicht konkret genug benannt. Man geht davon aus, dass sich angehende Lehrende – vielleicht mit etwas Unterstützung – die in den didaktischen Modellen enthaltenen bildungstheoretischen oder kognitionspsychologischen Zielsetzungen zu eigen machen. Dabei übersieht man aber die Bedeutung der Intentionen, die in der vorliegenden Untersuchung für die handlungsleitende Ebene nachgewiesen wurden: Das Bedürfnis, das Unterrichts-geschehen in der Hand zu haben, überschattet den gesamten Planungsprozess und die mit didaktischen Modellen verbundenen Intentionen. Folgt man zum Beispiel den Erkenntnissen Brommes (1992), ist das schwerwiegend. Bromme (z. B. 1997) geht davon aus, dass das professionelle Wissen von LehrerInnen darauf beruht, dass im Rahmen der Verarbeitung unterrichtlicher Erlebnisse wissenschaftsbestimmte Informationen in vorhandene Erfahrungsbeständen integriert werden (vgl. zudem Neuweg 2010 sowie Baumert/Kunter 2006; Lange et al. 2012). Die vorliegende Arbeit zeigt, welchen geringen Anteil wissenschaftsbestimmtes Wissen dabei einnehmen kann.

Weiterhin werden sozialpsychologische Handlungsziele auch in Lehrerbildungskonzepten nur unzureichend thematisiert (vgl. Abschnitt 2.6.1). Man geht in den Ausbildungskonzepten zwar davon aus, dass es eine wie auch immer ausgeformte Diskrepanz zwischen dem Vorwissen (oder den mitgebrachten Einstellungen) der Lehrenden und

wissenschaftsbestimmtem Wissen (beziehungsweise „professionellen“ Einstellungen) gibt, wie diese Diskrepanz aber empirisch faktisch aussieht, bleibt dabei außen vor.

Es ist davon auszugehen, dass nicht alle angehenden Lehrenden die gleichen Kontroll- oder Sicherheitsbedürfnisse aufweisen. Sie werden daher Reformideen und -konzepten auf ihre ganz spezifische Art und Weise begegnen, woraus wieder unterschiedliche Ausbildungsbedarfe abgeleitet werden müssten. Daraus resultieren die Ansprüche an Konstrukteure didaktischer Unterrichtskonzepte: Bemerkenswerterweise werden die Vorerfahrungen angehender Lehrender im universitären Lehrangebot bislang kaum beachtet und bearbeitet. Würde man das beabsichtigen, würden mehr Anstrengungen beobachtbar sein, diese zu identifizieren.

Daher schlage ich vor, zuallererst die kognitiven und soziokulturellen Voraussetzungen der angehenden Lehrenden eingehend zu diagnostizieren. Dazu würde sich beispielsweise das Setting eignen, das in der vorliegenden Studie genutzt wurde, um die Kommunikation von Lern- bzw. Planungstandems zu videografieren. Die Analyse und Auswertung könnten zunächst im Rahmen von Kleingruppen in Seminaren erfolgen, dabei müsste die Seminarleitung (Pädagogische Mitarbeiter oder Lehrkraft für besondere Aufgaben) im Rahmen von konkreten Rückmeldungen zu diesen Analysen und Auswertungen entsprechende Lernangebote mit den Studierenden aushandeln. In einem zweiten Schritt müssten die Seminarverantwortlichen dann in Kooperation mit den Studierenden prüfen, inwieweit die subjektiven Handlungsziele (im Rahmen der Untersuchung oft als implizite Normen bezeichnet) problematisch sind und welche Lernbedarfe sich für die einzelnen Studierenden daraus ergeben. Darauf zu vertrauen, dass angehende Lehrende sich schon in erwünschter Weise entwickeln, wenn man sie nur lange genug mit „idealisierenden“ Konzepten und deren Intentionen berieselt, ohne eine explizite Gegenüberstellung der impliziten Normen mit denen der didaktischen Konzepte vorzunehmen und Modifikationen in einem sinnstiftenden Prozess auszuhandeln, kann kaum Aussicht auf die Veränderung handlungsleitender Zielsetzungen bieten. Damit ist auch der dritte Schritt der vorgeschlagenen Diagnose skizziert. Die Diagnosebefunde sollten mit zentralen didaktischen, erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Konzepten konfrontiert werden. Auf diesem Wege ließen sich auch die Lernanlässe identifizieren, die den angehenden Lehrenden von der Seminarleitung empfohlen werden können. Die Seminarleitung könnte dann darüber hinaus noch Hinweise, Ratschläge und Tipps geben, wie die identifizierten Lernanlässe theoriegeleitet und vertiefend bearbeitet werden können. Hilfreich könnten hier auch Tutorienprogramme sein, die die Lernenden beispielsweise bei der Rezeption adäquater Literatur begleiten und unterstützen. Denkbar wären auch Hospitationen in Unterricht, die von „Best Practice“-Lehrenden gehalten werden. Dazu bedarf es ausgewählter Lehrender, die für Hospitationen oder Videografien zur Verfügung stehen, und möglichst auch Hinweise zu ihrer Planung dieser Unterrichte geben.

6.2.2 Zeitliche Verortung

Damit die diagnostischen Maßnahme für den Aufbau des professionellen Wissens der Lehrenden bedeutsam werden können, ist der Zeitpunkt zu beachten, an dem sie zum Zuge kommen.

Es hat sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit herausgestellt, dass die zugrunde liegenden Erfahrungsbestände der LiV kognitiv offenbar sehr tief verwurzelt sind, sie erwiesen sich bei der Unterrichtsplanung letztlich selbst dann als handlungsleitend, wenn die Planung von erheblichen Dissonanzerfahrungen begleitet war. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, so früh wie möglich mit der Diagnose und Bearbeitung der Wissensbestände zu beginnen. Konkret könnte das bedeuten, dass manche Veranstaltungen zu Beginn des Studiums konfrontative Vorgehensweisen einbauen. Vorstellbar ist auch, dass Studierende gleich zu Anfang ihres Studiums die Aufgabe erhalten, Unterricht für eine reale Klasse zu planen, nachdem sie diese Klasse zuvor im Rahmen von Hospitationen sorgfältig wahrgenommen und analysiert haben.

6.2.3 Gestaltungselement „naives Professionswissen“

Das Professionswissen von Lehrenden beruht auf der kognitiven Integration unterschiedlicher Wissensbestände, es darf also nicht als Addition der unterschiedlichen Wissensbereiche mißverstanden werden. Für die Planung von Unterricht scheint insbesondere die fachspezifisch-pädagogische Verschränkung im Professionswissen von herausragender Bedeutung: Diese Komponente integriert psychologische-pädagogische Kenntnisse und Fachwissen entlang der individuell gesammelten Erfahrungen (Scripts und Schemata). Das erklärt, warum viele pädagogische Entscheidungen in der Handlungspraxis auf beruflichen Erfahrungen beruhen und warum diese Erfahrungen zugleich wissenschaftsfundiert, also mehr als „naiv“ sein können.

Die Besonderheit im Lehrberuf ist nun allerdings das fundierte naive Professionswissen angehender Lehrender, das sich in ihrer eigenen Schülerzeit gebildet hat: Die berufliche Entwicklung, so könnte man argumentieren, hat längst vor der Aufnahme des Studiums und des Vorbereitungsdienstes begonnen. Die vorliegende Untersuchung hat nochmals den Eindruck bestätigt, dass dieses Vorwissen – insbesondere die darin bereits angelegten Scripts und sonstigen Schemata – durch wissenschaftsbestimmte Informationen nur schwer zu irritieren und zu modifizieren ist. Der Prozess des Scriptumbaus ist sehr komplex und aufwändig; möglicherweise begünstigen die Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes (Handlungsdruck, ständiger Prüfungsdruck, hohe Stundenzahl, unterschiedliche Anspruchshaltungen erfüllen usw.) ein solches Unterfangen nicht.

Soll bei der Ausbildung von Lehrkräften die Kultivierung des naiven Professionswissens in Richtung eines reflektierten und elaborierten Berufswissens gelingen, verlangt das offenbar besondere Sorgfalt und Anstrengungen.

An diese Schnittstelle gilt es unverzüglich anzusetzen. Ein Weg könnte sein, Studierende oder LiV zunächst gar nicht mit den Aufgaben zu betrauen, in Klassen komplette Unterrichte zu halten, sondern ihnen kleinere Aufgaben zu übertragen – zeitlich eingeschränkter, inhaltlich begrenzter, durch Beschränkung des Personenkreises sozial und szenisch übersichtlicher –, so dass der Handlungsdruck abnimmt und die Reflexionschancen steigen, die Voraussetzungen und Folgen eigenen Handelns transparenter und spürbarer werden und vor allem Komponenten subjektiv neuartiger Scripts nach und nach erworben werden können.

6.2.4 Gestaltungselement „Handlungssicherheit erlangen“

Anknüpfend an die handlungsbestimmenden Bedürfnisse der LiV, einen erstellten Plan zu realisieren und die Handlungshoheit im Unterricht stets behalten zu wollen, scheint es in dieser Phase der Berufsbiographie starke Ängste zu geben (vgl. Huberman 1991). Diesen Ängsten liegt vor allem die Vorstellung zugrunde, die komplexe, intransparente Situation des Unterrichts könnte sich als „eigenwillig“, bedrohlich und nicht zu bewältigend erweisen. Vorrangig steht daher das Bemühen der Berufsanfänger in Vordergrund, im Unterricht „zu überleben“. Als Folge davon lässt sich auch in der vorliegenden Untersuchung beobachten, dass die LiV fast nur mit sich selbst beschäftigt sind (Plan realisieren und Handlungshoheit behaupten) und die Schüler zu „unpersönlichen“ Variablen in die Unterrichtsplanung degradieren. Die Ängste der LiV beziehen ihre Energie aus zwei problematischen, sich gegenseitig verstärkenden Quellen. Das Ursache-Wirkungsverhältnis bleibt hier diffus: Einerseits tragen die LiV ein negatives Schülerbild mit sich herum, andererseits greifen sie auf schulbuchartige Kodierungen zu. Die Kombination dieser beiden Elemente führt beinahe zwangsläufig zu den lehrendenzentrierten, rigiden Unterrichtsplänen, die in der Untersuchung offenkundig wurden. Gestaltungsvorschläge zu diesen beiden Problempunkten sollen nun analytisch getrennt diskutiert werden. Unabhängig davon ist aber dringend zu empfehlen, die impliziten Normierungen samt ihres Wirkungsgefüges in der Lehramtsausbildung offen zu problematisieren.

6.2.5 Gestaltungspunkt „verzerrte soziale Konstruktion (Beherrschungswille)“

Deutungsmuster sozialer Realität, die eine Person aktiv verwendet, sind zugleich anschlussfähig an die subjektive Erfahrung(skonstruktion) dieser Person. Hält man die

Deutungsmuster in der Außenbetrachtung für verzerrt und illegitim, kommt man nicht umhin, subjektiv neuartige Erfahrungen zu ermöglichen bzw. eine veränderte Form der Konstruktion von Erfahrungen anzuregen. Bezogen auf die LiV und den Kontext der Unterrichtsplanung, also die Absicht, einen durchführbaren Plan zu gestalten, müssten die LiV zuallererst Situationen beobachten, erleben und mit solchen Begriffen reflektieren, die es ihnen ermöglichen, ein differenziertes, soweit möglich positives Schülerbild aufzubauen und ihre tief verwurzelten Vorurteile abzulegen. Dabei müsste mitbedacht werden, dass gerade der in der Planung empfundene Druck, die vorgesehenen Inhalte durchbringen zu müssen, die LiV von derartigen Öffnungen abhält. Es empfiehlt sich daher, so früh wie möglich Erfahrungsräume für Studierende vorzusehen, in denen sie einerseits vom inhaltlichen Druck weitestgehend befreit sind und in denen andererseits die Komplexität der Situation deutlich reduziert ist bzw. perspektivisch zerlegt werden kann. Würde man die Situationen so ausgestalten, dass Studierende sie weiterhin mit Handlungsdruck assoziieren, bestünde die unveränderte Gefahr, dass Ereignisse zu stereotyp wahrgenommen und Unterschiede geglättet würden.

Entsprechende Erfahrungsräume ließen sich besonders bei solchen schulischen Lerngruppen verorten, bei denen es nicht primär um inhaltliche Gediegenheit geht, sondern um die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen. Wollen Lehrende hier erfolgreich sein, gilt es vor allem, ein tragfähiges Arbeitsbündnis und persönliche Beziehung aufzubauen. Angehende Lehrende könnten hier integriert und gezielt eingesetzt werden – entweder in eins zu eins Betreuungssituationen wie z. B. der Hausaufgabenbetreuung oder in einer individuellen Beratung in Unterrichten oder sogar in der Betreuung eines einzelnen Schülers über einen längeren Zeitraum hinweg. Weiterhin wäre es denkbar, sie vor allem in kleinen Klassen (Komplexitätsreduktion) einzusetzen, wo zudem pädagogische Erfahrungsräume am größten sind, z. B. EIBE- oder BFS-Klassen. Die Studierenden oder die LiV würden so vom inhaltlichen Handlungsdruck weitestgehend befreit und würden andererseits die Rückwirkungen ihrer sozialen Wahrnehmung und Beziehungsdefinitionen direkter erleben. Dabei wäre es wünschenswert, dass Mentoren sie unterstützen, insbesondere die eigene Rolle bewusster wahrzunehmen und subjektive Urteilsbildungsprozesse zu reflektieren. Die vorliegende Untersuchung hat aufgezeigt, wie stark bei Berufsanfängern Vorurteile bzw. aufgeklärte Urteile über Schüler auf das Verständnis der Planungsaufgabe, der Handlungssituation und auf die Wahl der unterrichtlichen Handlungsstrategien einwirken und dass grundsätzlich damit zu rechnen ist, dass der Berufsanfänger seine Planungen sehr vorurteilsbehaftet angeht. Die vorstehenden Anregungen könnten dem entgegenarbeiten.

Es würde darum gehen, dem Kontrollinteresse der angehenden Lehrenden und ihren Wahrnehmungen sozialer Situationen die destruktive Stoßrichtung zu nehmen. Angestrebt werden sollten Selbstwirksamkeitserfahrungen und ein Bewusstsein für deren

Verschränkungen mit dem Bemühen um eine positiv eingefärbte Beziehungsebene. Das könnte angehenden Lehrenden in ihrer Einstiegsphase helfen, an die Stelle massiver „Ängste“, die in der Untersuchung nachweisbar waren, Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten einer positiven Beziehungsgestaltung treten zu lassen. Dieses Selbstvertrauen scheint ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der weiteren beruflichen Entwicklung zu sein (vgl. Messner/Reusser 2000). Parallel dazu müsste entlang der realen Erfahrungen versucht werden, generalisierend herauszuarbeiten, wie wichtig ein differenziertes und unbelastetes persönliches Verhältnis zu Schülern für Bildungsprozesse ist. Zwar ginge es weiterhin darum, Studierende in „Erfahrungsräume zu stellen“ und sie analysieren zu lassen, welche Auswirkungen die eigene Wahrnehmung der Schüler auf die Unterrichtsgestaltung hat, aber es ginge jetzt pointierter um die Selbstwahrnehmung in pädagogischen Ernstsituationen. Gefördert werden sollte die Selbstreflexion der Lernenden über ihre Ängste, Hoffnungen und Erwartungen in diesen Situationen, über die Wahl ihrer Strategien, um diese zu bewältigen, und die Gründe für ihre situativen Präferenzen. Die Reflexion dieser zentralen Fragen könnte helfen, vorgängige subjektive Wahrnehmungsmuster aufzubrechen. Schülerorientierte Unterrichtspläne, die diese Bezeichnung verdienen, benötigen ein differenziertes und emotional möglichst unbelastetes Schülerbild. Da hilft es, wenn angehende Lehrende gelernt haben, bei der eigenen Konstruktion sozialer Realitäten die bei Berufsanfängern verbreitete Neigung abzulegen, Eigenschaften von Schülern von einer situativen auf eine dispositionelle Ebene zu heben (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999). Das könnte zugleich die Tür zu dem Erkenntnisprozess öffnen, dass Handlungsspielräume in unterrichtlichen Situation bedeutend größer sind, als der Berufsanfänger bislang angenommen hat. Und in der Konsequenz könnte dies die praktische Auswirkung nach sich ziehen, dass angehende Lehrende pädagogische „Handlungsspielräume [...] offensiv aus(zu)nutzen“ (Radtko 1996: 94).

Diese Erfahrungsräume sollten über das gesamte Studium hin ermöglicht werden und die Reduzierung des Handlungsdrucks hätte auch hier Vorrang. Dem könnte zum Beispiel organisatorisch dadurch entsprochen werden, dass man die schulpraktischen Studien einerseits über mehrere Semester ausdehnt, andererseits aber die Dichte der Veranstaltungen reduziert, also deutlich weniger Stunden pro Semester einplant. Auf diese Weise könnte der Anteil der Praxiserfahrung am gesamten Studienvolumen mehr oder weniger unverändert bleiben, aber es könnte eine stete, systematische Analyse und Reflexion schulischen Erlebens wahrscheinlich gemacht werden. Förderlich wäre eine solche Vorgehensweise vor allem mit Blick auf einen systematischen, wissenschaftsbasierten Aufbau des professionellen Wissens (s. o.).

Wissen aus unterschiedlichen Bereichen wird entlang des vorhandenen Erfahrungswissens integrativ aufeinander bezogen. Die bei der Organisation von Praktika heute eher typische Vorgehensweise, kurze intensive Praxisblöcke und zu einem späteren Zeitpunkt über jeweils ein Semester bloße „Erfahrungssinseln“ zu schaffen, arbeitet

dem systematischen Aufbau aus den oben genannten theoretischen Erwägungen eher nicht zu. Theorie und Praxis sollten vielmehr entlang der professionstheoretischen Annahmen langfristig vorsichtig zusammengeführt werden. Ziel ist es, die Abschottung des Erfahrungswissens gegen theoretisches Wissen, das gern als zu abstrakt oder praxisfern denunziert wird, aufzuheben und eine positive, affine Haltung zu wissenschaftsbasiertem Wissen aufzubauen bzw. zu bestärken.

Letztlich soll auch hier auf die *didaktischen Potenziale der Videografie* verwiesen werden: Die Erlebens- und Handlungssituationen der Studierenden könnten so systematischer ausgewertet und betreut werden. Es verbessert die kommunikativen und selbstreflexiven Grundlagen für die Bearbeitung des Erlebten. Studierende können sich um Beschreibungen der gefilmten Situationen und Ereignisse bemühen und dabei ihre Wahrnehmung weiter verfeinern. Außerdem kann eine Analyse der Ursache-Wirkungs-Relationen, die angeleitet wird, dazu beitragen, das Geschehen in den gefilmten Sequenzen differenziert aufzuschlüsseln und daraus – unterstützt durch die Seminarleitung oder Tutoren – theoriebasiert Handlungsalternativen abzuleiten. Flankieren könnte man diese Bearbeitung der Praxiserfahrungen zudem über Lerntandems oder Supervisionsgruppen, in denen vor allem pädagogische Handlungskonzepte gezielt reflektiert und entwickelt werden. Vor dem Hintergrund, dass Berufsanfänger derzeit den Rückgriff auf tradierte stoffliche Routen und Szenarien teilweise als alternativlos empfinden, scheint das frühzeitige Konstruieren von Alternativen sehr ratsam. Es besteht der begründete Verdacht, dass das Bestreben nach Handlungssicherheit den Zugriff auf „Altbewährtes“ in ganz besonderem Maße fördert.

Die normative Idealvorstellung des reflektierenden Praktikers, die beinahe in allen Lehrerausbildungskonzepten und didaktischen Modellierungen hinterlegt ist, scheint vor allem im Vorbereitungsdienst ins Leere zu laufen: Der intensiv empfundene Handlungsdruck verhindert möglicherweise das gründliche, reflexive fachdidaktische Hin- und Herwenden fachlicher Inhalte. Dies kann eine denkbare Erklärung für die Adaption der Schulbuch-kodierungen sein, die immer wieder von kritischen Reflexionen (Grundsatzdiskussionen) begleitet wurde. Dass die Adaption der Schulbuchkodierungen von erheblichen Irritationen durchquert wurde, soll hier als Hinweis für die subjektiv wahrgenommene Alternativlosigkeit der LiV gedeutet werden, die sich in einer Vielzahl der Sequenzen auch wiederfinden.

6.2.6 Gestaltungspunkt „Präferenz für Schulbuchwissen“

Unterrichtsplanung konfrontiert Lehrende mit einer komplexen, unterdeterminierten Situation (vgl. u. a. Bromme 1986; Wahl 1991 sowie Funke 2003). Sie erzeugt scheinbar vor allem bei Berufsanfängern ein starkes Bedürfnis, Handlungssicherheit durch viele

Vorwegfestlegungen herzustellen. Kognitionspsychologisch gesprochen ist Planung ein Prozess der „Komplexitätsreduktion“: Novizen, die in einem für sie unüberschaubaren Handlungsfeld agieren, stellen durch Fokussierungen ihre Handlungsfähigkeit sicher, sie konzentrieren sich auf das, was sie für die zentralen Punkte halten.

Es könnte also durchaus sein, dass sich die LiV aufgrund des noch nicht vorhandenen bzw. widersprüchlichen Planungswissens und auch infolge des operativen Handlungsdrucks (der bevorstehende Unterricht muss vorbereitet sein) in einer Situation befinden, die Wahl (1991) als Handeln unter Druck bezeichnet. Dafür spricht alles, womit die Planungsbemühungen eben strukturell charakterisiert wurden, und dafür spricht auch, dass die LiV infolge der Übernahme der Schulbuchkodierungen „Grundsatzdiskussionen“, die zum Kern ihrer Professionalisierungsprobleme führen, aber zeitraubend sind, frühzeitig abbrechen. Bei der Analyse dieser Grundsatzdiskussionen wurde offensichtlich, dass die LiV einen Ausschnitt der durch die Adaption der Schulbuchkodierungen mitgeführten schwerwiegenden Probleme reflexiv zu fassen bekamen. Die Frage danach, inwieweit die LiV anders reagiert hätten, wenn sie denn das Problem in seiner Gesamtheit erfasst hätten und ob sie vielleicht fachlich nicht differenziert genug vorgegangen sind, soll hier nicht weiter verfolgt werden, denn jede Antwort wäre spekulativ. Entscheidend ist: Sie sahen sich zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage, für die von ihnen verzerrt wahrgenommenen SchülerInnen adäquate Alternativen zu konstruieren. Der Rückgriff auf die zugrunde liegenden Schulbuchmaterialien erschien ihnen daher zwangsläufig.

Wenn man so will, kann man die Schulbuchdarstellungen aus dieser Sicht also als eine Krücke für die LiV verstehen: eine Krücke, die den LiV hilft, einen Unterrichtsplan zu erstellen. Die LiV müssen sich gegenüber den Angeboten aus Schulbüchern eindeutig verhalten: Sie können sie ablehnen oder annehmen. Die Folgen der Annahme sind in der Untersuchung deutlich genug geworden. Es fragt sich daher vor allem, was zu tun ist, damit angehende Lehrende die qualitativ mangelhaften Angebote standhaft ablehnen. In den Videoprotokollen wurde auch deutlich, dass die LiV in dieser Planungsphase nach „Bildern“, also szenischen Ideen suchten, die sie den stofflichen Routen der Schulbücher unterschieben könnten. Sie diskutieren an Modellunterrichten, wie der eine oder andere Lehrende in einem gelungenen Falle vorgegangen sei. Man könnte darin Züge eines Lernens am Modell erkennen (vgl. Bandura 1979), in Verbindung mit der vorliegenden Arbeit müssen das aber bloße Vermutungen bleiben, weil es nirgends ausgesprochen wird. In der Hochschuldidaktik gibt es einige empirische Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der Qualität des Lernprozesses Studierender und der Art des Lehrkonzepts der Dozierenden (vgl. Winteler 2002 a/b). Es ist dies eine interessante Forschungslücke, wenn man das auf das Lehren und Lernen von Ausbildern und LiV im Vorbereitungsdienst bezieht: Zu fragen wäre, wie die Art und Güte der Seminarveranstaltungen sich auf die Einstellungen, Normen und didaktischen Präferenzen

der LiV auswirken. Vielleicht ließen sich hier weitere erhellende Hinweise finden, warum die wissenschaftsbestimmten Argumente der LiV so schwach ausgeprägt sind. Vermutlich müsste der Versuch, die didaktisch wenig begründbare Präferenz für schulbuchartige Stofforganisationen abzubauen, aber schon in der ersten Phase der Ausbildung beginnen. Es müssten Wege gefunden werden, dass Studierende Alternativen als realisierbar empfinden und erleben – beispielsweise, indem sie sie an Unterrichten von Lehrenden teilnehmen, die alternativ unterrichten, oder sie selbst in Kooperation mit erfahrenen Lehrenden Alternativen konstruieren, einsetzen und evaluieren.

Mehr systematisch und analytisch ausgerichtet sind zwei andere Ansatzpunkte bedenkenswert, die nicht konkurrieren und simultan verfolgt werden sollten. Auf der einen Seite könnte es wegen der stofflichen „Scheuklappen“, die bei LiV anzutreffen sind, anregend sein, dass sie sich in nennenswertem Umfang mit fachdidaktisch anspruchsvollen, konkret für den Unterricht verwendbaren Lernaufgaben und Problemstellungen bzw. ganzen Settings (z. B. im Sinne konstruktivistischer Formen des instructional designs) auseinandersetzen. Die Erfahrungen mit diesen Angeboten sollten systematisch aufgearbeitet werden (Beschreibung, Analyse und Beurteilung).

Zeitgleich wäre es hilfreich, die mangelhafte Qualität der Schulbücher offenzulegen und selbst erfahrbar zu machen. Im Vordergrund stünde dabei zuallererst der Versuch, die weitreichenden Implikationen, die die Übernahme schulbuchartiger Darstellungen mit sich bringen, erkennbar zu machen und die Frage, in welchem Verhältnis diese zu den Ideen anspruchsvoller didaktischer Modelle stehen, zu bearbeiten. Zudem müssten dabei auch die jeweils angesprochenen Lernprozesse und deren Qualität problematisiert werden. Denkbar wären dabei auch Seminare, in denen man sich der Frage widmet, welche interessanten Themenstellungen eines Gegenstandes in Schulbuchtexten nicht angesprochen werden und was dort demgegenüber auf welche Weise besprochen wird.

6.2.7 Gestaltungspunkt „Grundsatzdiskussionen“

Die LiV führten eine Vielzahl sogenannter Grundsatzdiskussionen. Sie traten in der Regel auf, wenn die schulbuchartigen Inhalte problematisiert wurden und das Ausmaß der davon ausgehenden bedeutungsstiftenden Auswirkungen auf die Schüler abgeschätzt werden sollte. In diesen Auseinandersetzungen erfassten die LiV durchaus die Bedeutungsarmut der inhaltlichen Darstellungen und die damit verbunden motivationalen Folgen für die Schüler. Diese Diskussionen wurden oftmals nicht zu Ende geführt und frühzeitig abgebrochen. Diese Abbrüche könnte man als Ausdruck einer Form des Handelns unter Druck markieren (vgl. Wahl 1991). Handlungen unter Druck liegen vor allem dann vor, wenn der benötigte Zeitraum die tatsächlich in Anspruch

genommene Zeit für eine Entscheidungsfindung übersteigt (vgl. Wahl 1991: 31). Da die Reflexionen der LiV in diesen Situationen eine aufwändige Durchdringung eines grundlegenden Theorie-Praxis-Problems einfordern, scheint eine Übertragung der Ideen Wahls zulässig (vgl. Wahl 2006: 11ff.).

Zwei Gesichtspunkte scheinen dabei interessant: Will man die Grundsatzdiskussionen nicht unterbinden bzw. will man verhindern, dass sie implizit mit einer Umdeutung didaktischer Begriffe und Konzepte enden, wie die vorliegende Untersuchung das dokumentiert hat, dann müssen offenbar Räume angeboten werden, in denen zwar an Ernstsituationen gearbeitet wird, die aber zugleich vom Handlungsdruck befreit sind. Man nähert sich damit der Idee des Projektstudiums an. Formen davon müssten systematisch in die Ausbildung von Lehrkräften eingebaut werden und die Auseinandersetzung mit den Grundsatzfragen provozieren.

Der zweite Gesichtspunkt betrifft die Frage, wie vertraut angehende Lehrende mit bestimmten didaktischen Konzepten (z. B. Frontalunterricht oder handlungsorientierter Unterricht) sind bzw. welche unvermeidlichen zeitlichen Belastungen auf sie zukommen, wenn sie ihren Plänen bestimmte Konzepte unterlegen. Seifried (2009b: 189) fand im Rahmen einer Befragung heraus, dass Referendare für eine Unterrichtsstunde fragend-entwickelnden Unterrichts bereits 2,8 Stunden und für handlungsorientierten Unterricht 4,5 Stunden benötigen. Möchte man bei LiV handlungsorientierte Unterrichte wahrscheinlicher machen, müsste man prüfen, ob die zeitliche Belastung in dieser frühen und so bedeutsamen Phase dann nicht viel zu hoch ist.

6.2.8 Gestaltungspunkt „Verhalten im Vorbereitungsdienst“

Wenn es bei den beobachteten LiV im Planungsprozess zu Störungen kam, war fast immer die Norm der LiV beteiligt, den sie betreuenden Ausbildern gefallen zu wollen. Das kann Ausdruck eines Sicherheitsbedürfnisses der LiV sein, weil sie zum Beispiel an guten Noten interessiert sind. Das Interesse erklärt sich aus der Annahme, dass gute Benotungen und Schlussbeurteilungen die berufliche Zukunft verbessern. Interpretiert man diesen Zusammenhang aus Sicht der Dissonanztheorie, derzufolge subjektiv Reduktionen wahrgenommener Dissonanzen angestrebt werden, müssten häufige Benotungen die Bedeutung der Norm für die LiV und damit den Anpassungsdruck im Grunde noch erhöhen.

Einen Grund für die Bedeutung der Norm und das Interesse an Noten könnte man aber auch in einer rollenförmigen Gestaltung der Beziehung zwischen Ausbildern und LiV sehen. LiV würde man aus dieser Perspektive die Neigung zuschreiben, wieder in die Schülerrolle zu regredieren und extrinsisch über ihr Interesse an guten Noten motiviert zu sein.

8. Literaturverzeichnis

Abelson, R. P. (1976): Script Processing in Attitude Formation and Decision Making. In: Carroll, J. S./Payne, J. W. (Hrsg.): Cognition and Social Behavior. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 33–45.

Aebli, H. (1993): Denken: Das Ordnen des Tuns I. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (1994): Denken: Das Ordnen des Tuns II. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aerne, P. (1990): Die Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrern in der Alltagspraxis. Bamberg: Difo Druck GmbH.

Alba, J. W./Hasher, L. (1983): Is Memory Schematic? In: Psychological Bulletin, (2), S. 203– 231.

Albisser, S./Baer, M. (2009): Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft, (2), S. 98–104.

Anderson, L.W./Krathwohl, D. R. (2001): A Taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York u. a.: Longman.

Arbinger, R. (1997): Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Aronson, E./Wilson, T./Akert, R.M. (2008): Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.

Baer, M./Guldimann, T./Kocher, M./Larcher, S./Wyss, C./Dörr, G./Müller, P./Smit, R. (2010): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium In: Unterrichtswissenschaft, (2), S. 118–144.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./ Guldimann, T./Larcher, S./Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Praxisjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (1), S. 85–117.

Bamberger, R. (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u. a.: Lang S. 46–95.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, W./Grollmann, P. (2006): Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 270–277.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (4), S. 469–520.

Beckmann, J./Heckhausen, H. (2007): Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer, S. 105–142.

Bergmüller, C./Stadler-Altman, U. (2010): Lehrerkognitionen und die Gestaltung von Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (12), S. 741–749.

Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin u. a.: Springer.

Beutel, S.-I./Gröschner, A./Lütgert, W. (2006): Lehrerbildung im Wandel. Eine Expertenbefragung zu den Perspektiven einer inhaltlichen und strukturellen Reform. Jena: IKS Garamond.

Bierhoff, H.-W. (2006): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Blömeke, S./Eichler, D./Müller, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: Unterrichtswissenschaft, (2), S. 103–121.

Blömeke, S./Felbrich, A./Müller, C. (2008): Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender

Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 15–49.

Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Blömeke, S./Kaiser, G./Schwarz, B. et al. (2008): Entwicklung des fachbezogenen Wissens in der Lehrerausbildung. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, S. 135–170.

Böhle, A./Grosse, M./Schrödter, M./van den Berg, W. (2011): Pädagogen sind für mich die größten Opfer – Aufbau von Arbeitsbündnissen unter besonderen Vorzeichen. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, (3), S. 132–145.

Böhle, A./Grosse, M./Schrödter, M./van den Berg, W. (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. Zum gelingenden Aufbau pädagogischer Arbeitsbündnisse in verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit (4), S. 183–202.

Böhm, A. (2004): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 475–484.

Bönsch, M. (2000): Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh.

Bommes, M./Dewe, B./Radtko, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Borko, H./Putnam, R.T. (1996): Learning to teach. In: Berliner, D.C./Calfee, R.C. (Hrsg.): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan Library Reference USA: Simon & Schuster Macmillan, S. 673–708.

Borowski, A./Kirschner, S./Liedtke, S./Fischer, H.E. (2011): Vergleich des Fachwissens von Studierenden, Referendaren und Lehrenden in der Physik. In: Physik und Didaktik in der Schule und Hochschule, (1/10), S. 1–9.

Borowski, A./Neuhaus, B. J./Tepner, O./Wirth, J./Fischer, H.E./Leutner, D./Sandmann, A./ Sumfleth, E. (2010): Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (Pro-wiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jahrgang 16, S. 341–349.

Borromeo Ferri, R. (2004): Mathematische Denkstile. Ergebnisse einer empirischen Studie. Hildesheim: Franzbecker.

Bower, G. H./Black, J. B./Turner, T. J. (1979): Scripts in Memory for Text. In: Cognitive Psychology, (11), S. 177–220.

Brandtstädter, J./Greve, W. (1999): Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns. In: Straub, J./Werbik, H. (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/Main: Campus, S. 185–211.

Brinkmann-Herz, D. (1984): Der Einfluß innovativer Lehrpläne auf die Unterrichtsplanung der Lehrer. Eine entscheidungstheoretische Untersuchung am Beispiel eines Lehrplanes zur ökonomischen Bildung in der Hauptschule. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Bromme, R. (1980): Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. Zu einigen Methoden und Ergebnissen einer Untersuchung des Denkprozesses. Unterrichtswissenschaft, (2), S. 142–156.

Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim und Basel: Beltz.

Bromme, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. Unterrichtswissenschaft, (2), S. 182–192.

Bromme, R. (1986): Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung des (Mathematik-)Lehrers im Spiegel empirischer Untersuchungen. Zur anderen Hälfte des Arbeitstages. In: Journal für Mathematikdidaktik, (1), S. 3–22.

Bromme, R. (1987): Zur empirischen Analyse beruflichen Wissens von Lehrern – Fachwissen ist mehr als Stoff- und Menschenkenntnis. In: Schönwälder, H.G. (Hrsg.): *Lehrerarbeit*. Freiburg: Dreisam, S. 37–68.

Bromme, R. (1989): Aufgaben- und Problemanalyse bei der Untersuchung des problem-lösenden Denkens. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Roland Asanger, S. 259–281.

Bromme, R. (1992a): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Bromme, R. (1992b): Aufgabenauswahl als Routine. Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In: Ingenkamp, K./Jäger, R./Petillon, H./Wolf, R. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1970–1990 in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Trendbericht*. Weinheim: Beltz, S. 535–544.

Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft*; 33. Weinheim und Basel: Beltz, S. 105–113.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.

Bromme, R. (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 22–48.

Bromme, R./Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819.

Bromme, R./Hömberg, E. (1981): Die andere Hälfte des Arbeitstages. Interviews mit Mathematiklehrern über alltägliche Unterrichtsvorbereitung. Band 25. Bielefeld: Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld.

Bromme, R./Seeger, F. (1979): *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Königstein/Ts.: Scriptor.

Bromme, R./Sträßer, R. (1990): Mathematik im Beruf. Die Beziehung verschiedener Typen des Wissens im Denken von Berufsschullehrern. In: Alisch, L.M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität, S. 207–226,

Brüggemann, A./Rohs, M. (2007): Reflexionshaltige Lernspots – Reflexionen an der Schnittstelle zwischen Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J./Ludwig, C. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann, S. 275– 290.

Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Baumert, J./Blum, W. et al. (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (4), S.521–544.

Busse, A. (2001): Zur Rolle des Sachkontextes bei realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. In: Kaiser, G. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 35. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 5. bis 9. März 2001 in Ludwigsburg/für die GDM. Hildesheim: Franzbecker, S. 141–144.

Busse, A./Borromeo Ferri, R. (2003a): Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. In: Zentralblatt für Didaktik und Mathematik (ZDM), (6), S. 257–264.

Busse, A./Borromeo Ferri, R. (2003b): Agieren, kommentieren, reflektieren – ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Mathematikdidaktik. In: Henn, H. W. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 37. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 3. bis 7. März in Dortmund. Hildesheim: Franzbecker, S. 169–172.

Calderhead, J. (1996): Teachers. Beliefs and knowledge. In: Berliner, D. C./Calfee, R. C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, S. 709–725.

Clark, C. M./Yinger, R. J. (1987): Teacher planning. In: Calderhead, J. (Hrsg.): Exploring teachers thinking. London: Cassell, S. 84–103.

Clark, C. M./Peterson, P. L. (1986): Teachers' Thought Processes. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research On Teaching. New York: Macmillan, S. 255–296.

Combe, A./Kolbe, F. U. (2004): Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 833–851.

Combe, A./Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, für Sozialwissenschaften, S. 857–875.

Cranach, M. von (1983): Über die bewußte Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In: Montada, L. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 64–76.

Cranach, M. von (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B./Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie. Göttingen: Hogrefe, S. 69–88.

Dann, H. D./Cloetta, B./Müller-Fohrbrodt, G./Helmreich, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 163–182.

Dann, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 79–108.

Dann, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177–207.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Dewe, B. (1997): Grenzen der Didaktik. Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J./Meinert, M. A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 220–248.

Dewe, B. (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Bertelsmann, S. 18–28.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70–91.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaften, S. 291–320.

Dick, A. (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Diedrich, M./Thußbas, C./Klieme, E. (2002): Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft, S. 107–123.

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn: Eusl.

Dobrick, M./Hofer, M. (1991): Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers. Göttingen: Hogrefe.

Dörner, D. (1994): Selbstreflexion und Handlungsregulation. Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In: Lübke, W. (Hrsg.): Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in kulturellen Prozessen. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 199–222.

Dörner, D. (2008a): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.

Dörner, D. (2008b): Umgang mit Komplexität. In: Industrial Ecology. (4), S. 284–302.

Dörner, D. (2012): Emotion und Handeln. In: Badke-Schaub, P./Hofinger, G./Lauche, K. (Hrsg.): Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. Heidelberg: Springer, S. 101–119.

Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Hans Huber.

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1988): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E. (1991): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbands.

Dubs, R. (1999): Unterrichtsvorbereitung. Ein entscheidungs- und lernzieltheoretisches Modell. St. Gallen: IWP.

Dutke, S. (1994): Mentale Modelle. Konstrukte des Wissens und Verstehens. Kognitionspsychologische Grundlagen für die Softwareergonomie. Göttingen u. a.: Verlag für angewandte Psychologie.

Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.

Engelkamp, J./Zimmer, H. D. (2006): Lehrbuch der kognitiven Psychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Englert, R. (2006): Was Referendar/innen erleben. Eine Untersuchung zur vergessenen Phase der Lehrerbildung. In: Englert, R. et al. (Hrsg.): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Berlin, S. 13–27.

Festinger, L. (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern u. a.: Verlag Hans Huber.

Fingerle, K./Gerdsmeier, G. (1987): Die Umwelt der Wirtschaftslehrebücher. In: Fingerle, K./Heid, H. (Hrsg.): Umweltlernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 7. Stuttgart: Steiner-Verlag. Wiesbaden, S. 51–69.

Fischer, F./Wecker, C. (2006): Wissen. Erwerb und Anwendung. In: Arnold, K. H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 65–69.

Fischler, H. (2000): Über den Einfluss von Unterrichtserfahrungen auf die Vorstellungen vom Lehren und Lernen bei Lehrerstudenten der Physik. Teil 1: Stand der Forschung sowie Ziele und Methoden der Untersuchung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (6), S. 27–36.

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fried, L. (2004): Polyvalenz und Professionalität. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 232–242.

Fried, L. (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim: Juventa.

Friege, G. (2001): Wissen und Problemlösen. Eine empirische Untersuchung des wissenszentrierten Problemlösens im Gebiet der Elektrizitätslehre auf der Grundlage des Experten-Novizen-Vergleichs. Berlin: Logos.

Füglister, P. (1983): Unterricht als „didaktische Handlungssituation“. Zur Genese eines Arbeitsbegriffs. In: Montada, L. et al. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 191–203.

Funke, J. (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart: Kohlhammer.

Funke, J. (2007): Problemlösen. Wenn alles nur so einfach wäre! In: Psychologie heute, (11), S. 60–64.

Funke, J./Zumbach, J. (2006): Problemlösen. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 206–220.

Gebauer, M./Holzfleisch, U./Merkens, H./Nießen, M./Seiler, H. (1977): Theorie der Unterrichtsvorbereitung. Eine handlungstheoretische Begründung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gerdsmeier, G. (1999): Wirtschaftsdidaktik in der Zusammenschau. Vorläufiger Text – SS 99 (leicht veränderte Fassung gegenüber SS 98). Kassel: GhK.

Gerdsmeier, G. (1990): Schulbuch ohne Schule. 2. Arbeitsteilung. Vorreden zu einer Wirtschaftsdidaktik. Kassel: GhK.

Gerdsmeier, G. (2004): Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht. In: sowi-online, (2), http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/lernaufgaben_gerdsmeier.htm.

Gerdsmeier, G. (2010): Prinzipien curricularer Konstruktion. Probleme der curricularen Konstruktion. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 234–242.

Gerdsmeier, G./Strecha, A. (1992): Aus 1 mach 2. Schulbuchproduktion als Selbstzitation. Kassel: GhK.

Gerdsmeier, G./Fischer, A. (2003): Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Ein Gespräch in fünf Abschnitten. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main: G.A.F.B. Verlag, S. 173–203.

Giebenhain, D. (2009): Zur Bedeutung von Selbstreflexion in der Professionalisierung von Lehrpersonen – Überlegungen aus systemischer Sicht für die selbstständige Schule. In: Die berufsbildende Schule, (7/8), S. 226–230.

Giesbrecht, A. (1983): Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gick, M. L./Holyoak, K. L. (1980): Analogical problem solving. In: Cognitive Psychology, (12), S. 306–355.

Gick, M. L./Holyoak, K. L. (1983): Schema Induction and Analogical Transfer. In: Cognitive Psychology, (15), S. 1–38.

Gillen, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (4), S. 525–537

Gläser-Zikuda, M. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz, S. 63–83.

Goldbach, A./Tramm, A. (2006): Anmerkungen zu: Gerhard Trilling: „Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – nicht nur am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“ (in WuE 02/2006, S.65 ff.). In: Wirtschaft und Erziehung, (4), S. 138–141.

Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2006): Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz.

Greving, J/ Paradies, L. (2005): Unterrichtseinstiege und Anfangssituationen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Groebe, N./Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.

Gropengießer, H. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz, S. 172–189.

Grunwald, A. (2000): Handeln und Planen. München: Fink.

Haag, L. (1999): Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Haag, L./Lohrmann, K. (2006): Lehrerhandeln. Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: Arnold, K. H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 617–626.

Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs Handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.

Haas, A. (2005): Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Huber, A. A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Huber, S. 5–19.

Hacker, W. (2006): Wissensdiagnose. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 616–622.

Haufe, K. (2010): Auswirkungen des Lernfeldkonzepts auf die Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, (1–2), S. 20–27.

Helffferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herold, M./Landherr, B. (2003): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hill, J./Yinger, R. J./Robbins, D. (1981): Instructional planning in a development preschool. Unterlage zur Präsentation am AERA Annual Meeting.

Hofer, M. (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (3) Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 215–252.

Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Hoffmann, B./Langefeld, U. (2001): Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern. Darmstadt: Winklers Verlag.

Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Höhne, T. (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 65–93.

Hopf, C. (2004): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–359.

Hoppenworth, U. (1993): Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Huber, G. L./Mandl, H. (1994): Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 11–42.

Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau, S. 249–267.

Hugener, I./Pauli, C./Reusser, K. (2007): Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In: Lemmermöhle, D./Rothgangel, M./Bögeholz, S./Hasselhorn, M./Watermann, R. (Hrsg.): Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen. Münster: Waxmann, S. 109–121.

Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz.

Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2005): Die Psychologie der Entscheidung. München: Elsevier.

Jungermann, H./Lütge, C. (2009): Entscheidung und Urteil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Kleinbeck, U. (2006): Handlungsziele. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.) Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer. S. 255–276.

Klusmeyer, J./Pätzold, G. (2005): Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzeptes. In: Wirtschaft und Erziehung, (1) S. 11–16.

Knobloch, G./Rhenius, D. (1995): Zur Reaktivität Lauten Denkens beim komplexen Problemlösen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, (3), S. 419–454.

König, E./Volmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Band 3. Weinheim, München: Beltz, S. 311–324.

Kolbe, F. U. (2001): Konvergenzen in der Lehrerwissensforschung – ein Beitrag zu den Grundlagen allgemeiner Didaktik. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer Verlag, S. 184–206.

Kolbe, F. U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 206–232.

König, J./Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (12), S. 499–527.

Kopp, B./Ertl, B./Mandl, H. (2004). Unterstützung kooperativen, fallbasierten Lernens in Videokonferenzen: Der Einfluss von sozio-kognitiven Skripts und Wissensschemata (Forschungsbericht Nr. 164). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.

Korthagen, F. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Korthagen, F. A. J./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf, B./Wubbels, T. (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: E-B Verlag, S. 55–73.

Korthagen, F./Wubbels, T. (2002): Charakteristika reflektierender Lehrer. In: Korthagen, F. A. J./Kessels, J./Koster, B./Lagerwerf, B./Wubbels, T. (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: E-B Verlag, S. 141–157.

Kraak, B. (1987): Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs- Entscheidungs-Theorie. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 274–284.

Kraak, B. (1988): Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1988 (2) 59–71.

Kraak, B. (1991): Der riskante Weg von der Information zum Wissen. Über dogmatische und konformistische Urteilsbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Kraak, B. (1993): Damit Psychologie praktisch wird. Texte zur Forschung und Anwendung. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Kraak, B./Nord-Rüdiger, D. (1979): Bedingungen innovativen Handelns. Weinheim und Basel: Beltz.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W. et al. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 7–25.

Kuntze, S. (2008): Zusammenhänge zwischen allgemeinen und situiert erhobenen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Unterrichtswissenschaft, (2), S. 167–192.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u. a.: Beltz.

Lange, K./Kleickmann, T./Tröbst, S./Möller, K. (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (15), 55–75.

Lauterbach, R. (1979): Unterrichtsplanung als didaktische Entscheidungssituation. Eine Untersuchung zur Interessenvertretung der Schüler im naturwissenschaftlich-technisch orientierten Lehren des Primarbereichs. Hamburg.

Law, L.-C./Mandl, H./Henninger, M. (1998): Training of reflection: Its feasibility and boundary conditions (Research Report No. 89). München: Ludwig-Maximilians-Universität. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Lechler, P. (1994): Kommunikative Validierung. In: Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 243–258.

Lefrancois, G. R. (1994): Psychologie des Lernens. Berlin: Springer.

Lenhard, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275–290.

Lenhard, H. (2006): Die zweite Phase der Lehrerbildung – ein Modell mit Zukunft? In: Seminar. Lehrerbildung und Schule. Sonderheft 2005/2006: Stärken und Zukunftsfähigkeit der Zweiten Phase, S. 9–15.

Lenk, H. (2001): Denken und Handlungsbindung. Mentaler Gehalt und Handlungsregeln. Freiburg: Alber.

Leuchter, M./Pauli, C./Reusser, K./Lipowsky, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (4), S. 562–579.

Leuchter, M./Reusser, K./Pauli, C./Klieme, E. (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hrsg.) Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann, S. 165–186.

Lindemann, M. (2000): Kreative Bausteine für den kaufmännischen Unterricht. Rinteln: Merkur.

Mammes, I. (2008): Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mandl, H./Friedrich, H. F./Hron, A. (1988): Theoretische Ansätze des Wissenserwerbs. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München – Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 123–160.

Mayring, P. (1995). Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. Empirische Pädagogik, (2), 155–171.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim.

Messner, H./Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 157–171.

Miller, G. A./Galanter, E./Pribram, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart: Ernst Klett.

Mischke, W./Wragge-Lange, I. (1987): Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse bei Lehrern. In: Schönwälder, H.-G.

(Hrsg.): Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik. Freiburg: Dreisam Verlag, S. 95–134.

Müller, C. T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Berlin: Logos.

Müller, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Müller, S./Paechter, M./Rebmann, K. (2008): Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung. Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (14), S. 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf.

Munby, H./Russell, T./Martin, A. K. (2002): Teachers' Knowledge and How it Develops. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington D. C.: American Educational Research Association, S. 877–904.

Neuweg, G. H. (2000a): Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u. a.: Studienverlag, S. 1–6.

Neuweg, G. H. (2000b): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 197–217.

Neuweg, G. H. (2002a): Über die Explizierbarkeit flexibler Muster. In: Moldaschl, M. (Hrsg.): Neue Arbeit – Wissenschaft der Arbeit? Festschrift zum 60. Geburtstag von Walter Volpert. Heidelberg: Asanger, S. 91–108.

Neuweg, G. H. (2002b): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1), S. 10–29.

Neuweg, G. H. (2002c): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Umwegen zu prüfen. In: Baumgartner, P./Welte, H. (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck: StudienVerlag, S. 86–103.

Neuweg, G. H. (2004a): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B./Neuweg, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: LIT, S. 1–27.

Neuweg, G. H. (2004b): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2005): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (4), S. 557–573.

Neuweg, G. H. (2006a): Warum nicht jeder, der weiß, wie es geht, auch weiß, wie es geht – Bewusstseinsphänomenologische Überlegungen zur Instruierbarkeit des Könnens. In: Kibele, A. (Hrsg.): Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport. Schorndorf: Hofmann, S. 93–117.

Neuweg, G. H. (2006b): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 581–588.

Neuweg, G. H. (2007a): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (12), S. 1–14. http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf

Neuweg, G. H. (2007b): Ist das Technologie-Modell zu Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungs- wissenschaftlich-technologisches Wissen. In: Kraler, C./Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Münster: LIT, S. 227–245.

Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 35–49.

Newell, A./Simon, H. A. (1972): Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nisbett, R. E./Wilson, T. D. (1977): Telling More Than We Can Know. Verbal Reports on Mental Processes. In: Psychological Review, (3), S. 231–259.

Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1), S. 48–67.

Opwis, K. (1992): Kognitive Modellierung. Zur Verwendung wissensbasierter Systeme in der psychologischen Theoriebildung. Bern: Hans Huber.

Oser, F. & Patry, J.-L. (1990): Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodell des Unterrichts. In: Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg Nr. 89.

Oser, F./Sarasin, S. (1995): Basismodelle des Unterrichts. Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/LLF_PDF/LLF_11/OSERSARA.PDF

Pätzold, G./Klusmeyer, J./Wingels, J./Lang, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg: BIS.

Pauli, C./Reusser, K. (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 238–272.

Pawlik, A./Lederer, B. (2007): Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept In: Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J./Ludwig, C. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann, S. 321–338.

Petko, D./Waldis, M./ Pauli, C./Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur video-gestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMMS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, (6), S. 265–280.

Radtke, F. O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.

Radtke, F. O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B./ Kolbe, F. U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 99–149.

Rahn S. (2002): ‚Telling more than we can know‘. Methodologische Probleme bei der Erforschung des Professionswissens. In: Dewe B./Wiesner G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report Bielefeld: Bertelsmann, S. 153–162.

Reetz, L. (2003): Prinzipien zur Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F. J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 99–124.

Reetz, L./Witt, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik. Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg: Hoffmann u. Campe.

Reusser, K. (1999): KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lern- geschehens. Aus: Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, (2), S. 159–182.

Reusser, K. (2009): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamp, S. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. 2008. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219–237.

Riese, J./Reinhold, P. (2012): Die professionelle Kompetenz angehender Physik Lehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehrmststudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, (15), S. 111–143.

Rumelhart, D. E. (1980): Schemata. The building blocks of cognition. In: Spiro, R. J./Bruce, B. C./Brewer, W.F. (Hrsg.): Theoretical Issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 33–58.

Rumelhart, D. E./Abrahamson, A. A. (1973): A Model for Analogical Reasoning. In: Cognitive Psychology, (5), S. 1–28.

Rumelhart, D. E./Norman, D. A. (1978): Accretion, Tuning, and Restructuring. Three Modes of Learning. In: Cotton, J. W./Klatzky, R. L. (Hrsg.): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 37–53.

Sacher, W. (2005): Deutsche Leistungsdefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. In: Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS, S. 22–51.

Sageder, J. (1992): Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik, (2), S. 125–147.

Sandfuchs, U. (2006): Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 685–694.

Schalek, Y. (2007a): Die Integration handlungsorientierter Gestaltungselemente in Schulbüchern. Ein inhaltsanalytischer Vergleich eines schwedischen und eines bayerischen Schulbuchs. Hamburg: Studien zur Berufspädagogik, Band 23.

Schalek, Y. (2007b): Handlungsorientierung in Schulbüchern. Ergebnisse einer vergleichenden inhaltsanalytischen Untersuchung. In: Wirtschaft und Erziehung, (6), S. 204–207.

Schank, R. C./Abelson, R. P. (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Schaub, H./Reimann, R. (1999): Zur Rolle des Wissens beim komplexen Problemlösen. In: Gruber, H./Mack, W./Ziegler, A. (Hrsg.): Wissen und Denken: Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 169–191.

Schmidt, C. (1997): „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa, S. 544–568.

Schmidt, C. (2004): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447–456.

Schmidt-Grunert, M. (1999): Das qualitative Interview als Forschungsinstrument. In: Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 35–68.

Schoenfeld, A. H. (1985): Making sense of „out loud“ problemsolving protocols. In: Journal of Mathematical Behavior, (4), S. 171–191.

Schoenfeld, A. H. (1998): Toward a theory of teaching-in-context. In: Issues in Education, Volume 4, (1), S. 1–94.

Schoenfeld, A. H. (2000): Models of the Teaching Process. In: Journal of mathematical behavior, 18, (3), S. 243–261.

Schön, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (2007): The reflective practitioner. How professionals think in action. Aldershot: Ashgate.

Schraw, G. (2006): Knowledge. Structures and Processes. In: Alexander, P. A./Winne, P. H. (Hrsg.): Handbook of educational Psychology. Second Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 245–263.

Schreckling, J. (1986): Zur Identifizierung routinierter vs. problembelasteter Handlungssteuerung beim Unterrichten. In: Unterrichtswissenschaft, (2), S. 190–205.

Schreckling, J. (1985): Routine und Problembewältigung beim Unterrichten. Explorative Analysen handlungsbegleitender Kognitionen und Emotionen von Lehrern. München: Profil.

Schubarth, W./Pohlenz, P. (2006): Zur Einführung. In: Schubarth, W./Pohlenz, P. (Hrsg.): Potsdamer Beiträge zur Lehrerevaluation 2. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase. Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag, S. 7–13.

Schulte, K./Bögeholz, S./Watermann, R. (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (11), S. 268–287.

Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.

Seeber, S./Squarra, D. (2003): Lehren und lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Seel, A. (1997): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 257–273.

Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.

Seidel, T./Prenzel, M./Reinders, D./Euler, M./Geiser, H./Hoffmann, L./Lehrke, M./Müller, C. T./Rimmele, R. (2003): „Jetzt bitte alle nach vorne schauen!“ – Lehr-Lernskripts im Physikunterricht und damit verbundene Bedingungen für individuelle Lernprozesse. In: Unterrichtswissenschaft, (1), S. 52–77.

Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Schwindt, K./Kobarg, M./Herweg, C./Dalehefte, I.M. (2006): Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, S. 99–123.

Seifried, J. (2006a): Lehren und Lernen aus der Sicht von Handelslehrern. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 77–91.

Seifried, J. (2006b): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 109–127.

Seifried, J. (2009a): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Seifried, J. (2009b): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2), S. 179–197.

Seifried, J. (2010): Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2), S. 199–219.

Seifried, J./Grill, L./Wagner, M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. In: Wirtschaft und Erziehung, (7–8), S. 236–241.

Sell, R./Schimweg, R. (2002): Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken. Berlin u. a.: Springer.

Shavelson, R. J. (1976): Teachers' decision making. In: Gage, N. L. (Hrsg.): The Psychology of teaching methods. The Seventieth yearbook of the National Society for the Study of education. Part I. Chicago: University of Chicago press.

Shulman, L. S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau Verlag, S. 145–160.

Shulman, L. S. (2004): Those who understand. Knowledge Growth in teaching. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, S. 189–215.

Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung, (2), S. 175–198.

Staub, F. C. (2004): Fachspezifisches-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 113–141.

Stein, G. (1976): Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag.

Stein, G. (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 23–33.

Stigler, J. W./Gonzales, P./Kawanaka, T./Knoll, S./Serrano, A. (1999): The TIMSS videotape classroom study. Methods and findings from an explanatory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan and the United States. Washington: U.S. Government Printing Office.

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Stroebe, K. (2007): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 225–264.

Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teebrügge, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (4), S. 580–597.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2004): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, S. 133–158.

Terhart, E. (2005): Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. München: Juventa.

Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt u. a.: Lang.

Thonhauser, J. (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 55–79.

Thonhauser, J. (1995): Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 175–195.

Thonhauser, J. (2008): Warum ein (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In: Thonhauser, J. (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 21–30.

Tillema, H. (1984): Categories in teacher planning. In: Halkes, R./ Olson, J. (Hrsg.): Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education. Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 176–185.

Tisdale, T. (1998): Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation. Weinheim: Beltz.

Tramm, T./Goldbach, A. (2005): Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: *Wirtschaft und Erziehung*, (6), S. 203–214.

Trilling, G. (2006): Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – nicht nur am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: *Wirtschaft und Erziehung*, (2), S. 65–68.

Vaterrodt, B. (1992): *Skripts und Gedächtnis*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Volpert, W. (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Heidelberg: Artefact.

Volpert, W. (1994): *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie*. Lengerich u. a.: Pabst.

Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2001): *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln* In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, (2), S. 157–174.

Wahl, D. (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wallach, D./Wolf, C. (2001): *Das prozeßbegleitende Laute Denken. Grundlagen und Perspektiven*. In: Schneider, J. F. (Hrsg.): *Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzungen*. Weimar: Dadder, S. 9–29.

Weidle, R./Wagner, A. C. (1994): *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 und Basel: Beltz, S. 81–103.

Weinert, F. E./Waldmann, M. R. (1988): *Wissensentwicklung und Wissenserwerb* In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München – Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 161–202.

Wengert, H. G. (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern. Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Wilbers, J./Jonas-Ahrend, G. (2008): „Das kann man vorher gar nicht planen, was da passiert“. Planungsverhalten von Physiklehrkräften in Gruppen. In: Hoettecke, D. (Hrsg.): Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Berlin u. a.: Lit, S. 107–109.

Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen, (2), S. 42–49.

Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens. In: Das Hochschulwesen, (3), S. 82–89.

Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 227–255.

Witzel, A. (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten. Zur Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos Verlag: 49–75.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Online Journal, 1 (1). <http://qualitative-research.net/fqs>

Wöhe, G. (1990): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München: Vahlen.

Wuttke, E. (2009): Zum Einfluss der professionellen Lehrerkompetenz auf die Konstruktion und Steuerung von Lehr-Lern-Umgebungen und -prozessen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Nickolaus, R./Sembill, D./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 669–678.

Wuttke, E./Seifried, J. (2010): Unterrichtliche Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H., & Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118–122.

Yinger, R. J. (1979): Routines in teacher planning. In: Theory into Practice, Volume 18 (3), S. 163–169.

Ziegler, B. (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (4), S. 525–551.

Zimbardo, P. G./Gerrig, R. J. (1999): Psychologie. Berlin u. a.: Springer.

Zimmerlin, D./Nelson, M. (1999): The detailed analysis of a beginning teacher carrying out of a traditional lesson. In: The Journal of Mathematical Behavior, Volume 18 (3), S. 263–279.

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konzeptkategorien (Neuweg 2010: 36).....	57
Abb.2: Taxonomie der Wissensformen (Schraw 2006: 247; vgl. zudem Edelmann 2000: 157; Bromme/Haag 2008: 810; Hacker 2006: 617; Combe/Kolbe 2008: 860; Mammes 2008: 49; Blömeke 2002: 81; Dann 2008: 187).....	69
Abb. 3: Restaurantscript (Weinert/Waldmann 1988: 178 sowie Schank/Abelson 1977: 42 ff.).....	76
Abb. 4: Realitätsbereich (Edelmann 2000: 365).....	82
Abb. 5: Merkmale eines komplexen Systems (Dörner 2008b: 286).....	84
Abb. 6: Didaktisches Dreieck (Reusser 2009: 225; vgl. Reusser 2005: 166ff. sowie Reusser 1999).....	87
Abb. 7: Barrieretypen (vgl. Funke 2003).....	92
Abb. 8: Idealtypische reflexive Handlung (Dörner 2008b: 289 sowie vgl. u. a. Schaub/Reimann 1999; Tisdale 1998; Funke 2003: 97).....	96
Abb. 9: Vereinfachte Darstellung des Problemlösens (Gick 1986: 101 zitiert nach Arbingen 1997: 32 sowie vgl. Edelmann 2000: 221).....	103
Abb. 10: Handlungs-Entscheidungs-Theorie (Kraak 1991: 38).....	110
Abb. 11: Entscheidungsebenen (Jungermann/Pfister/Fischer 2005: 366).....	111
Abb. 12: Schematheoretische Beschreibung des Wissenserwerbs (Jungermann/Rumelhart/Norman 1978: 51)	117
Abb. 13: Lehrerbildungskonzept (Neuweg 2010: 47).....	128
Abb. 14: Erhebungsdesign.....	141

Abb. 15: Interviewleitfaden.....149

Abb. 16: Frageformate.....150

Abb. 17: Stimulikriterien.....153

Abb. 18: Datenbasis.....153

Abb. 19: Analyseschema I.....160

Abb. 20: Analyseschema II.....162

Abb. 21: Analyseschema IIIa.....165

Abb. 22: Analyseschema IIIb.....167

Diese Studie beschäftigt sich mit den Handlungsplänen angehender Lehrender (LiV) sowie mit deren Bedeutsamkeit für den Professionalisierungsprozess. Die Untersuchung wird einerseits auf Grundlage der Auswertung kognitions-, handlungs-, entscheidungspsychologischer und professionstheoretischer Forschungsergebnisse und andererseits anhand einer aufwändigen dreistufigen Analyse (Videografie, Nachträgliches Lautes Denken sowie leitfadengestützte Einzelinterviews) entfaltet.

Jens Pfannkuche liefert umfangreiches Material, das belegt, wie und warum LiV vor allem lehrerzentrierte Unterrichtspläne bevorzugen und dass sie diese fast nur an folgenlosen Stellen öffnen, um Fremderwartungen zu erfüllen. Aus fachdidaktischer und professionstheoretischer Perspektive werden eine irritierend unreflektierte Übernahme inhaltlicher Thematisierungen sowie die Kaschierung tradiert Rollenmuster deutlich. Die Ausbildungsbemühungen bleiben praktisch folgenlos. Ziel ist es darum, zu identifizieren, welche Kognitionen und Prozesse für diese teils paradoxen Unterrichtspläne verantwortlich sind, inwieweit gängige Lehrerausbildungspraktiken/-interventionen darauf Einfluss nehmen können und welche Maßnahmen zur Qualitätssteigerung gegebenenfalls entwickelt werden sollten.

