

Sachunterrichtsplanung¹ aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen

1. Einleitung

Im November 2002 veröffentlichte die Zeitschrift „Grundschule“ ein Heft mit dem Themenschwerpunkt „Unterrichtsplanung“. Unmittelbar nacheinander treffen Leserinnen und Leser in diesem Heft zunächst auf eine fachsprachlich präzise »Checkliste« von Jürgen Müller (2002, S.45ff.), die den Anspruch erhebt, Bausteine der Unterrichtsplanung (Sachanalyse, didaktische Analyse, Analyse der Lernvoraussetzungen, methodische Analyse sowie Lernzielformulierung) durch Leitfragen theoretisch auszudifferenzieren und zu strukturieren, um, so Müller, „wichtige, für die aktuelle Unterrichtsstunde relevante Überlegungen“ (ebd., S.45) nicht zu vernachlässigen. Die Leitfragen zur methodischen Analyse werden beispielsweise von Müller wie folgt formuliert:

- „Welche Form des Unterrichts (lehrerzentriert, Projektunterricht, handlungsorientierter Unterricht usw.) strebe ich an?
- Wie begründe ich diese Entscheidung?
- Welche Lehrmethoden (darstellend, fragend-entwickelnd, erfahrungsbezogen, problemorientiert, handlungsorientiert) sind an welcher Stelle angemessen?
- Welche Lernmethoden sind meinen Schülern vertraut?
- Welche Unterrichtsverfahren (induktiv, deduktiv, forschend, entdeckend, problemlösend) kann ich wann einsetzen?
- Welche Sozialformen lässt die räumliche Situation im Klassenzimmer zu?
- Wo sind die Möglichkeiten und Grenzen meiner Persönlichkeit bei der Gestaltung des Unterrichts (kann ich mit Handpuppen agieren, habe ich mimische Fähigkeiten, bin ich in der Lage, eine hitzige Diskussion zuzulassen usw.)“ (ebd., S.48).

Blättert man eine Seite weiter, liest man den Erfahrungsbericht der Lehramtsanwärterin Stefanie Bohris „Wie ich mich auf den Unterricht vorbereite“. Stefanie Bohris beschreibt u.a., wie sie den Planungsentwurf einer Unterrichtseinheit im Grundschulfach Englisch vorunterrichtlich entwickelt:

„Der Fußboden ist bedeckt mit Arbeitsblättern, Kopiervorlagen, Kassetten, CDs, Spielen usw., und mittendrin sitze ich mit rauchendem Kopf, weil ich mich nicht recht entschieden (sic!) kann, wie und wo ich anfangen soll. Ich nehme dann ein Blatt und einen Stift zur Hand und sortiere das Material in Untergruppen. Einiges fällt dann weg und das Chaos lichtet sich. Im Lauf des Sortierens lege ich mir im Kopf einen groben Plan zurecht, wie die Einheit aufgebaut werden soll, welches meine Lernziele sein sollen und wie ich am besten dort hinkomme. Das alles fixiere ich schriftlich [...] (Bohris 2002, S.49).

Während die vorunterrichtliche Planung von Unterrichtseinheiten durch die Lehrperson in allgemeindidaktischen und sachunterrichtsdidaktischen Ansätzen und Modellen als kognitiver Prozess verstanden wird, in dessen Verlauf didaktische Entscheidungen über Bildungsinhalte, Lernziele, Methoden, die Gestaltung der Unterrichtssituationen und Möglichkeiten der Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses auf der Basis von Sachkenntnissen, Kenntnissen über die Lernvoraussetzungen der Kinder als auch institutionellen Bedingungen getroffen und begründet werden (vgl. zus. Peterßen 2000, Wiater 2006, Tänzer & Lauterbach 2010), konstituiert sich in der Planungspraxis der Lehramtsanwärterin Stefanie Bohris ein Entwurf zukünftigen Unterrichts entlang der zur Verfügung stehenden Materialien. Fünfzehn Mal spricht sie in ihrem eine Seite umfassenden Erfahrungsbericht vom „Material“, während Müller den Materialbegriff auf vier Seiten einmal erwähnt: als Leitfrage nach der Materialausstattung an der Schule.

Stefanie Bohris' beschriebenes Vorgehen korrespondiert, wenn es sich auch nicht explizit auf das Fach Sachunterricht bezieht, mit vorliegenden empirischen Befunden zur Materialgeleitetheit sachunterrichtsdidaktischer Unterrichtsplanung (Kahlert, Hedtke & Schwier 2000; Giest 2002). Wenn Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier aufgrund ihrer Forschungsergebnisse aus der Begleitung von 15 Lehrerinnen und Lehrern bei der Planung einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld „Müll/Müllvermeidung“ resümieren, „dass sich die Vorstellungen über das geplante Unterrichtsgeschehen nach und nach entlang der zur Verfügung stehenden Materialien konkretisieren, die mal mehr,

¹In der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur werden die Begriffe Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung gelegentlich synonym, häufiger jedoch bedeutungsdifferent verwendet. Ich definiere die vorunterrichtliche Unterrichtsplanung einer Lehrerin bzw. eines Lehrers in Anlehnung an Bromme und Seeger (1980, S. 60) als „eine[n] kognitiven Vorgang (Ereignisse resümieren, antizipieren, schlußfolgern, auswählen, bewerten), der kognitive Inhalte, nämlich Wissen, zum Gegenstand hat“ und zur Erstellung eines Planes über zukünftiges unterrichtliches Handeln von Lehrperson, Schülerinnen und Schülern führt. Bromme und Seeger sprechen auch von einer „Tätigkeit, die die (eigene) unterrichtliche Tätigkeit zum Gegenstand hat und dazu dient, diese unterrichtliche Tätigkeit optimal zu organisieren“ (ebd., S.62). Die Unterrichtsvorbereitung schließt darüber hinaus alle praktischen und organisatorischen Überlegungen und Maßnahmen ein, um Planungsentscheidungen in der Unterrichtsrealität umsetzen zu können (vgl. auch Peterßen 2000, S.31).

mal weniger gründlich durchforstet werden“ (2000, S.355), denkt man unweigerlich an die Lehramtsanwärterin Stefanie Bohris, die mit rauchendem Kopf inmitten ihrer vielfältigen Materialien sitzt und sortiert.

Speziell über die Planung von Sachunterricht durch Lehramtsanwärterinnen und -anwärter wissen wir empirisch kaum etwas,² wie auch insgesamt wenige Forschungsbefunde zur Planung dieses Fachunterrichts in der Schulpraxis vorliegen (vgl. zus. Tänzer & Lauterbach 2010). Im deutschsprachigen Raum sind zahlreiche Studien zur Unterrichtsplanung von Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern bekannt, die andere Schulformen und Unterrichtsfächer in den Blick nehmen (Oehlschläger 1978, Bromme 1981, Bromme & Hömberg 1981, Wengert 1989, Sageder 1993, Seel 1996, Vollstädt 1996, Haas 1998, Tebrügge 2001, Seifried 2009),³ doch sind bei der Planung von Unterricht stets die fachdidaktischen Spezifika des jeweiligen Faches zu beachten, denn Planungswissen setzt sich aus fachbezogenen und fachübergreifenden Anteilen zusammen; Tamar Voss & Mareike Kunter kennzeichnen es im Rahmen des COAKTIV-Modells zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften als pädagogisch-psychologisches Professionswissen, das sich „an der Schnittstelle von Fachspezifität und Fachgeneralität“ (2011, S.210) einordnet.

Anknüpfend an dieses Forschungsdesiderat wird im vorliegenden Beitrag ein Forschungsprojekt vorgestellt, das die Planung von Sachunterricht durch Lehramtsanwärterinnen im Verlauf der zweiten Phase der Lehrerbildung empirisch untersucht. Dabei stellt das zweite Kapitel im Anschluss an diese Einleitung die Fragestellung und das Untersuchungsdesign dar, bevor im dritten Kapitel anhand der Einführung in zwei Fälle erste Ergebnisse benannt und im vierten Kapitel fallvergleichend diskutiert werden. Ein Ausblick beschließt diesen Beitrag.

2. Das Forschungsprojekt: Fragestellung, Datenerhebung und Auswertung

2.1 Fragestellung

Im Mittelpunkt dieser Längsschnittstudie, die sich methodologisch im Paradigma qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung verortet, steht die Untersuchung der Planungspraxis von Lehramtsanwärterinnen im Sachunterricht und deren mögliche Veränderung im Verlauf des Vorbereitungsdienstes. Sie zielt darauf zu verstehen, wie Auszubildende unter den strukturellen Bedingungen des Referendariats die Kernaufgabe der Planung wahrnehmen und bewältigen, um mögliche Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Lehrerbildung ziehen zu können, denn mit Kunter et al. ist zu konstatieren, dass die universitäre Erstausbildung und die zweite Phase der Lehrerbildung als wichtigste „formale Lerngelegenheiten“ (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter 2011, S.60) gelten und als „zentraler Hebel, [...] um die Grundlagen für den Erwerb professioneller Kompetenz zu legen“ (ebd., S.64).

Im Forschungsprojekt wurden sechs Frauen im Verlauf des zweijährigen Vorbereitungsdienstes begleitet, um zu ermitteln,

- *was*, d.h. welches theoretisch-reflexive Wissen die Lehramtsanwärterinnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Vorbereitungsdienstes zur Planung von Sachunterricht wahrnehmen und explizieren und
- *wie* sie sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Vorbereitungsdienstes auf die Planung von Sachunterricht orientieren, d.h. welche impliziten handlungsleitenden Wissensbestände der Konstruktion ihrer Planungspraxis zu Grunde liegen.

Ein besonderes Forschungsinteresse liegt auf der Rekonstruktion ihres impliziten Wissens, das für die Steuerung ihrer Praxis von hoher Bedeutung ist, wie Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Helmke 2009; Baumert & Kunter 2006, 2011) verdeutlichen.

2.2 Datenerhebung

Im Verlauf der empirischen Untersuchung (2007-2009) führte ich mit den Lehramtsanwärterinnen zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres, zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres und nach dessen Abschluss (unmittelbar nach dem Berufseinstieg) je ein halbstandardisiertes, leitfadenzentriertes Interview durch, in dem die Befragten unter Bezugnahme auf konkrete Bedingungen am Staatlichen Seminar und der jeweiligen Ausbildungsschule ihre bisherigen Erfahrungen mit der Planung von Sachunterricht erzählten, gegenwärtige Vorgehensweisen an einem selbstgewählten Beispiel beschrieben, persönliche Präferenzen betonten, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich der Planung von Sachunterricht einschätzten und die Planung von Sachunterricht mit der Planung von Fachunterricht in anderen Schulfächern verglichen. Darüber hinaus erfragte das erste Interview zu Beginn des Vorbereitungsdienstes den Stellenwert der Planung von Sachunterricht als Studieninhalt im universitären Studium, während das dritte Interview unter den gegebenen Bedingungen des Berufsanfangs einen zusammenfassenden Rückblick auf den Vorbereitungsdienst einschloss.

²In die erwähnte Studie von Kahlert, Hedtke & Schwier zur Planung einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld „Müll/ Müllvermeidung“ waren drei Referendarinnen einbezogen, über deren Planungshandeln man Folgendes erfährt: (1) Die Referendarinnen suchten im Material vermehrt Anregungen und Ideen für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Hedtke, Kahlert & Schwier 1998, S.62), die erfahreneren Lehrer eher „Strukturierungshilfen bei der Stoffverteilung“ (ebd.). (2) Die Referendarinnen erwarteten aus dem Material neben didaktischen Informationen auch Sachinformationen (vgl. ebd., S.63f.). (3) Eine Referendarin misst der eigenen Materialsammlung keine Bedeutung bei, weil sie vermutlich auf eine solche noch nicht zurückgreifen kann (vgl. ebd., S.65).

³Einen umfassenden, systematischen Überblick über den internationalen Stand der Forschung zur Planung von Unterricht geben vor allem Wengert (1989, S.99ff.), Tebrügge (2001, S.53ff.) und Seifried (2009, S.128ff.).

Mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ (vgl. Seel 1996, S.78ff.) wurde des Weiteren die Praxis der Planung und Durchführung von Unterricht empirisch erfasst. Dazu führte ich zu insgesamt drei Unterrichtsstunden innerhalb dieser zwei Jahre mit jeder Lehramtsanwärterin vor der jeweiligen Unterrichtsstunde Planungsgespräche durch, videographierte anschließend das Lehrerhandeln im Unterricht und ließ diese Videoaufzeichnung von den sechs Frauen unmittelbar nach dem Unterricht kommentieren. Die aufgezeichneten Planungsgespräche fokussierten dabei

- die Beschreibung und Erklärung des Unterrichtsverlaufs (Beschreibe bitte, was in der Unterrichtsstunde geschieht. Erläutere, warum es so und nicht anders geschieht.)
- die Beschreibung und Erklärung des Planungshandelns (Beschreibe bitte, wie du bei der Planung der Stunde vorgegangen bist. Warum bist du gerade so und nicht anders vorgegangen?) sowie
- die Reflexion des Spezifisch-Sachunterrichtlichen an Unterrichtsverlauf und Planungshandeln (Was hältst du an diesem Unterricht für typisch sachunterrichtlich? Was unterscheidet das Vorgehen bei der Planung dieser Sachunterrichtsstunde von der Planung einer Deutsch- oder Mathematikstunde?)

Die Videokommentierung differenzierte sich in spontane und initiierte Kommentierungen. Erstere entstanden aus dem spontanen Stopp der Videoaufzeichnung, wenn die Lehramtsanwärterinnen eine erinnerte Wahrnehmung, ein Gefühl, einen Wunsch, der sie während des Unterrichts bewegte, unmittelbar mitteilen wollten. Initiierte Kommentare schlossen sich nach jeder von den Frauen selbst definierten abgeschlossenen Unterrichtsphase an, um mitzuteilen, wie sie diese Phase erlebten, was ihnen besonders wichtig war, ob sie diese Phase entsprechend ihrer Planung durchgeführt haben bzw. was verändert wurde, was sie für besonders gelungen hielten und ob sie diese Phase wieder so durchführen würden.

2.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2010a; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007; Przyborski 2004) in ihrer spezifischen methodischen Vorgehensweise für die Analyse von Interviews (Nohl 2009, Nohl & Radvan 2010) und bezieht sich gegenwärtig auf die Interviewtranskripte. Die in den Interviews erzählten Erlebnisse, beschriebenen Vorgehensweisen, erläuterten Standpunkte und Motive des Handelns bilden dabei die Ausgangspunkte der „Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen“ (Nohl 2009, S.8) der Interviewten, vor deren Hintergrund die dieser Praxis zu Grunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen und Werthaltungen empirisch ermittelt werden. Dabei stehen drei allgemeine Oberthemen im Mittelpunkt der vergleichenden Analyse der Interviews: individuelle Bedingungen des Vorbereitungsdienstes, die Planung von Sachunterricht sowie die Spezifik der Sachunterrichtsplanung. Auf Analyseergebnisse zum zweitgenannten Thema wird in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung Bezug genommen.

Bestimmendes Moment der Rekonstruktion des handlungspraktischen Wissens der Akteure ist dabei der Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie, der „Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen sind, zur Frage, *wie* diese *hergestellt* werden“ (Bohnsack 2010a, S.158). Forscherinnen und Forscher nehmen, hier schließt Bohnsack in seinen Ausführungen an Luhmann an, die Haltung von Beobachterinnen und Beobachtern zweiter Ordnung ein, deren Erkenntnisinteresse auf die Frage gerichtet ist, was sich anhand der Art der Kommunikation im Interview über deren Orientierungen und Werte dokumentiert:

„Den Beobachter zweiter Ordnung interessiert dann nicht, ob das, was die Erforschten mitteilen, der Wahrheit oder der moralischen Richtigkeit entspricht, sondern die Analyse ist darauf gerichtet, was sich in ihren Mitteilungen über die Beteiligten dokumentiert, das heißt über ihre Orientierungen, über die Struktur ihrer Praxis, also ihren ‚modus operandi‘ oder Habitus und über die darin implizierten Präferenzen und Werthaltungen“ (Bohnsack 2010b, S.33f.).

Forschungspraktisch korrespondiert dieser Wechsel der AnalyseEinstellung mit der Unterscheidung zwischen formulierender und reflektierender Interpretation (vgl. Bohnsack 2010a, S.64). Nachdem einzelne Interviewabschnitte einer formulierenden Feininterpretation unterzogen werden, indem zunächst Ober- und Unterthemen der ausgewählten Interviewsequenzen bestimmt und das WAS des wörtlich Gesagten – im wissenssoziologischen Ansatz des Begründers der dokumentarischen Methode, Karl Mannheim, der immanente Sinngehalt (vgl. Mannheim 1964, S.103ff.) –, durch eine textnahe „Reformulierung“ (Nohl 2009, S.47) seitens der Forscherin bzw. des Forschers zusammengefasst wird, erfolgt eine reflektierende Interpretation, die auf das WIE der Behandlung eines Themas im Interview gerichtet ist und dessen Dokumentsinn (vgl. Mannheim 1964, S.103ff.) erfasst. Erster formaler Teilschritt der reflektierenden Interpretation ist die Analyse der Textsorten innerhalb der ausgewählten Interviewsequenzen, denn unter Bezugnahme auf die Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze geht die dokumentarische Methode von der methodologischen Grundüberlegung aus, dass Erzählungen als auch Beschreibungen von der bzw. über die Handlungspraxis der *erlebten* Handlungspraxis innerhalb eines Milieus oder einer Organisation besonders nahe kommen – auch wenn sie stets Konstruktionen der Erzählenden bleiben:

„Die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis, wie sie in Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren ist, ist derart an diese Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und an die Selbstverständlichkeiten der Informanten gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann“ (Nohl 2009, S.48f.).

Das in diese Erzählungen und Beschreibungen eingelassene praktische Wissen wird im Sinne Mannheims als konjunktives, atheoretisches Wissen bezeichnet – ein Wissen, über das die Interviewten verfügen, das ihnen gleichsam selbst

nicht reflexiv zugänglich ist (vgl. Bohnsack 2010a, S.191ff.).⁴ Bewertungen und Argumentationen hingegen tragen primär der Interviewsituation selbst Rechnung – Nohl spricht von der „Überformung der erzählten Zeit durch die Erzählzeit“ des Interviews (2009, S. 30) – und erschließen vor allem das kommunikative (theoretisch-reflexiv verfügbare und begrifflich explizierbare) Wissen der Befragten: Sie legen Motive und Gründe für eigenes oder fremdes Handeln dar bzw. nehmen Stellung zu dieser Handlungspraxis und müssen sich, um diese Gründe für die Interviewpartnerin bzw. den Interviewpartner plausibel und nachvollziehbar zu machen, zwangsläufig auf Wissensbestände beziehen, die Interviewerinnen und Interviewte über Milieugrenzen oder Erfahrungsräume hinweg gleichermaßen teilen. „Ein solches, gesellschaftlich geteiltes, kommunikatives Wissen“, so Nohl (2009, S.49), „ist notwendiger Weise abstrakt und damit von der Handlungspraxis abgehoben“. Dennoch können auch Argumentationen für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen und Werthaltungen der Interviewten methodisch aufschlussreich sein, wenn man ungeachtet ihres wörtlichen Sinngehaltes und der subjektiven Sinnzuweisungen seitens der Interviewten deren „Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise“ (Nohl 2009, S.50) analysiert, um zu ermitteln, „wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt“ (ebd.; Hervorheb. i.O.). Damit ist der zweite Schritt der reflektierenden Interpretation, die semantische Interpretation der ausgewählten Textstellen benannt. Sie intendiert die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehaltes und analysiert die Art und Weise, wie ein Thema in den Erzählungen, Beschreibungen oder eben auch Argumentationen des Interviews strukturiert und berichtet wird. Bohnsack spricht von der „Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2010a, S.135). Die Rekonstruktion dieser Orientierungsrahmen setzt von Beginn an fallinterne und fallübergreifende komparative Analysen voraus. Während der erste Aspekt auf die Ermittlung von Kontinuitäten und Homologien innerhalb der Abfolge von Erzählsequenzen als auch thematisch unterschiedlichen Passagen eines Interviews gerichtet ist (vgl. ausführlich Nohl 2009, S.51ff.; Bohnsack 2010a, S.137f.), zielt die Kontrastierung mit anderen Fällen, in denen gleiche Themen auf verschiedene Weise behandelt werden, auf die Ergänzung des im Wissen des Forschers oder der Forscherin verankerten Vergleichshorizontes durch empirisch fundierte Vergleichshorizonte und damit auf eine höhere methodische Kontrolle und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Dateninterpretation (vgl. Bohnsack 2010a, S.137). Die komparative Analyse ermöglicht darüber hinaus die Generalisierung von Typen bzw. Typiken des Umgangs mit Themen und Problemstellungen in bestimmten Erfahrungsräumen und wird in zwei Arten unterschieden (vgl. ausführlich Nohl 2009, S.57ff.; Bohnsack 2010a, S.141ff.):

- erstens in die sinngenetische Typenbildung, d.h. Fälle gleichen Orientierungsrahmens werden zu einem vom Einzelfall abstrahierenden Typus zusammengefasst,
- zweitens in die soziogenetische Typenbildung im Sinne einer mehrdimensionalen Typisierung quer durch den Einzelfall, um „deutlich [zu] machen, in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen“ (Nohl 2009, S.57).

In den folgenden beiden ausgewählten Fällen, an denen erste Ergebnisse zur Planung von Sachunterricht durch Lehr- amtsanwärterinnen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes dargestellt werden, ist beispielsweise zu erkennen, dass beide Fälle sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Art und Weise der Bewältigung erster Planungsanforderungen im Erfahrungsraum Referendariat haben. Der sich darin ausdrückende Kontrast in der Gemeinsamkeit ist das grundlegende Prinzip der Bildung von Typiken (vgl. Bohnsack 2010a, S.143).

3. Erste Ergebnisse – Einführung in zwei Fälle

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung stelle ich zwei Lehramtsanwärterinnen vor, Nina Ender und Karola Siebert, die beide im ersten Interview – ca. zwei Monate nach dem Start in die 2.Phase der Lehrerausbildung – von der Planung einer in der Folgewoche durchzuführenden Unterrichtseinheit zur Thematik „Die Sinne“ berichten. Es ist bei beiden die erste Unterrichtseinheit im Sachunterricht, die sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes selbstständig planen.

3.1 „Also erstmal überleg ich mir ´n Einstieg natürlich“ – Der Fall Karola Siebert

Karola Siebert hat nach dem Abitur eine Ausbildung zur Industriekauffrau absolviert, dann in verschiedenen Firmen, unterbrochen von Phasen der Erwerbslosigkeit, gearbeitet und letztlich im WS 2003/2004 ein Lehramtsstudium angefangen, das sie nach acht Semestern im Juni 2007 mit dem 1.Staatsexamen abschloss. Sie begann im August 2007 den Vorbereitungsdienst.

Im Interview berichtet sie ausführlich, strukturiert und detailliert über ihr Vorgehen. Sie eröffnet die Erzählung über die Planung ihrer Unterrichtseinheit zur Thematik „Die Sinne“ dabei mit dem Bericht über eine indirekte Opposition gegenüber ihrer Mentorin⁵ bzw. deren Themenvorgabe. Nach Ansicht der Mentorin sollte Frau Siebert eine Unterrichtsstunde zum Tastsinn gestalten. Karola Siebert hält es demgegenüber für sinnvoll, erst einmal einführend „alle Sinne“ zu thematisieren und argumentiert im Interview auf der Grundlage des Lehrplans und einer Mitschrift aus der Universität, konkret dem Ordner aus den Schulpraktischen Studien, in dem ein solcher Unterrichtsentwurf abgeheftet ist. Beide

⁴Bohnsack stellt in seinen Ausführungen Parallelen zum Konzept des erfahrungsbasierten „tacit knowledge“ bei Michael Polanyi (1985) her, der damit jene impliziten Wissensbestände kennzeichnet, die eine Person weiß, aber nicht zu sagen vermag. Robert E. Stake charakterisiert dieses implizite Wissen als „all that is remembered somehow, minus that which is remembered in the form of words or other rhetorical forms“ (Stake 1978, S.6, zit. nach Bohnsack 2010b, S.29).

⁵ Gemeint ist die fachbegleitende Lehrkraft an der Ausbildungsschule.

Planungsmittel legitimieren ihr Vorgehen und veranlassen sie, gegen die Vorgabe der Mentorin zu handeln. Der Lehrplan nimmt dabei in ihrem Bericht tendenziell den Stellenwert einer verbindlichen, beinahe Gesetzescharakter tragenden Handlungsgrundlage ein. Unter anderem begründet sie im Interview ihre Entscheidung, „erstmal die ganzen Sinne vor(zu)stelle(n)“ (Z. 403) mit dem Fakt: „weil ich habe ja dann zu Hause im Lehrplan nachgeschaut und habe gesehen, in der zweiten Klasse hatten die noch keine Sinne gehabt“ (Z. 404-406).

Aus den Lehrplangangaben leitet sie kognitive Lernziele ab: „Dazu guck ich mir also den Lehrplan an, was steht da in der dritten Klasse, was sollte da zum Thema „Sinne“, was sollen die da wissen.“ (Z. 481f.). Anschließend beginnt ihre Materialsuche in Lehrbüchern, Lehrerhandbüchern, Arbeitsheften und im Internet; an späterer Stelle erwähnt sie noch die Werkstatt vom Verlag an der Ruhr, aus der sie sich unter anderem ihr fachliches Hintergrundwissen zum Thema aneignet. Ihr Blick ist dabei unmittelbar auf die Anwendung der gesichteten Materialien gerichtet, was sich unter anderem an folgender Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung dokumentiert:

„... und hab dann versucht, Material zusammen (zu suchen), teilweise aus Sachheften, die ich jetzt noch von anderen Verlagen zu Hause habe, wo ich einfach mal gucke, was machen die. Oder Internet. Es gibt schöne Seiten mit Unterrichtsmaterialien zusammengestellt, wo ich einfach drauf zurückgreife und gucke, was geht da oder was wird da gemacht in diesem Zusammenhang. Und musst Du Dir das vielleicht noch ein bisschen auf – gut, jetzt im Moment noch nicht so – auf Niveau der Kinder, weil das kann ich noch nicht so richtig einschätzen. Aber wo ich denke, das wär jetzt zu einfach für die oder das wär jetzt noch zu kompliziert in diesem Zusammenhang, das leg ich dann raus.“ (Z. 420-431)

Sachhefte und Internetseiten bedienen ihre Suche; sie findet „schöne Seiten“ – Seiten, die bei ihr einen positiven Eindruck hinterlassen, die ihren Intentionen und Werthaltungen entsprechen. Auffällig ist an dieser Passage jene an sich selbst gerichtete grammatikalisch unvollständige Frage, ob die gefundenen Materialien „vielleicht noch ein bisschen ... auf Niveau der Kinder“? Syntaktisch fehlt dieser Frage der zweite Teil des Prädikats und damit der sinntragende Handlungsteil des Satzes, die konkrete Aktivität, die Karola Siebert von sich selbst verlangen könnte. Der argumentative Einschub „gut, im Moment noch nicht“ weist ihrer Frage auch den Charakter einer rhetorischen Äußerung zu, den sie im Verlauf der Erzählung damit begründet, das „Niveau der Kinder ...noch nicht so richtig einschätzen zu können“. Dass sie nicht wirklich in Erwägung zieht, das Material zu modifizieren, wird auch an der Bemerkung „vielleicht noch ein bisschen“ deutlich, die diese Möglichkeit sprachlich gleich doppelt einschränkt. Ihre gegenwärtige Strategie ist es, Material, das sie für zu leicht oder zu schwer hält, auszusortieren – wegzulegen. Im Begriff des Rauslegens dokumentiert sich zudem ein materieller Charakter des Materials. Man denkt vor allem an Arbeitsblätter, die man sortieren und rauslegen kann – eine Annahme, die sich an der dieser Sequenz folgenden Passage explizit bestätigt.

„Also ich stell dann die Arbeitsblätter so ein bisschen um, so wie ich das denke und wie ich denke, das ist so meine Unterrichtsarbeit für die Klasse und gut ist.“ (Z. 431-433)

Es wird deutlich, dass Karola Siebert die diesem Prozess zu Grunde liegenden Kriterien nicht theoretisch-begrifflich ausdifferenziert; sie handelt vor dem Hintergrund der Antizipation ihrer zukünftige Unterrichtstätigkeit, die von ihr als „Unterrichtsarbeit für die Klasse“ bezeichnet wird – eine interessante Metapher, die ein lehrerzentriertes, dienstleistungstheoretisches Verständnis des Unterrichtsprozesses dokumentiert und, rein mechanisch gewendet, den Unterrichtsprozess als Kraftaufwand im Dienste der Klasse widerspiegelt.⁶ Wie dieser Unterrichtsprozess in der von ihr beschriebenen Unterrichtsstunde gekennzeichnet ist, wird an der sich unmittelbar anschließenden Beschreibung deutlich. Mit den Worten „Dann überleg ich, wie mach ich das?“ (Z.434) leitet sie in diese Beschreibung ein. Am Beginn ihrer Überlegungen steht das Nachdenken über den Unterrichtseinstieg. An ihrer Äußerung „Also erstmal überleg ich mir ´n Einstieg natürlich“ (Z. 434f.) dokumentiert sich die Selbstverständlichkeit dieses geordneten, chronologischen Vorgehens in Entsprechung zur zeitlichen Dimension des Unterrichts, das dann mit der Planung des Hauptteils der Stunde, einer Tafelarbeit, fortgesetzt wird. Die Tafelarbeit wird in ihren Ausführungen dabei vergegenständlicht – ähnlich einem Gegenstand, einer Sache, die man besitzt oder eben »hat«:

„Und dann hab ich ähm ´ne Tafelarbeit. Also ich hab da ein Bild gefunden mit einem Kind drauf, wo Pfeile zu den Sinnen dargestellt sind. Und dann waren da schöne Sachen zum Laminieren, also Begriffe: Ohr, Nase, Mund. Und dann: was kann ich mit diesen machen. Also riechen, sehen, schmecken. Kann man wieder daneben heften an die Tafel. Und dann verschiedene Adjektive: glatt, spitz. Und das sollen die dann den entsprechenden Sinnen zuordnen.“ (Z. 452-458)

Die Tafelarbeit wird als Zusammenspiel von Bild und Begriffen beschrieben, die vorbereitend laminiert, d.h. vergegenständlicht und greifbar gemacht werden. Hier dokumentiert sich eine gebrauchts- und anwendungsbezogene Perspektive unabhängig vom Sachgehalt der ausgewählten Materialien, was auch an der Wahl der Sprache deutlich wird. Karola Siebert bevorzugt sachfreie Benennungen: „Adjektive“ statt Sinnesempfindungen, konkrete Benennungen der Sinnesorgane und Sinnesfähigkeiten als „Begriffe“ statt generalisierter Fachbegriffe. Sie beschreibt diese Tafelarbeit zudem als Prozess der An- und Zuordnung von Materialien durch die Kinder – an anderer Stelle spricht sie vom „dahin packen und dorthin packen“ (Z. 462) eines Adjektivs –, so dass der Modus des Ordnen und „Geordnet-Seins“ sich an dieser Tafelarbeit ebenso widerspiegelt wie in der anschließenden Ergebnissicherung, in der eines der von Frau Siebert erstellten Arbeitsblätter seine Anwendung findet:

⁶Der mechanische Arbeitsbegriff definiert Arbeit als Produkt aus der aufgewendeten Kraft entlang eines Weges und der zurückgelegten Wegstrecke.

„Ja, und dann zur Ergebnissicherung quasi hab ich ein Arbeitsblatt erstellt. Ist ein kleiner Text, also sind drei Zeilen, was die Sinne charakterisiert. Also wir haben fünf Sinne und so weiter und so fort. Und dann stehen da angefangene Sätze und sie sollen, sollen sie dann das entsprechende Verb dann einsetzen. Und unten ist dann auch so 'ne Tabelle, wo Tätigkeiten stehen, und diese Tätigkeiten sollen sie dann eben den verschiedenen Applikationen da oben – Nase, Mund, Auge – zuordnen. Das ist dann so meine Ergebnissicherung, ja.“ (Z. 465-471)

Das Arbeitsblatt repräsentiert die Phase der Ergebnissicherung. Anhand ihrer Beschreibung kann man sich gut vorstellen, wie es aufgebaut ist: Oben ein kleiner Text, bestehend aus drei Zeilen und beginnend mit der Aussage, dass wir fünf Sinne haben. Darunter angefangene Sätze, möglicherweise eine Art Lückentext. Darunter eine Tabelle. Es ist deshalb gut vorstellbar, weil Karola Siebert in ihrer Beschreibung die Anordnung der Teile dieses Arbeitsblattes und deren äußere Merkmale fokussiert. Ein sachunterrichtsspezifischer Gehalt drückt sich in dieser Beschreibung nicht aus; das Arbeitsblatt könnte auch im Deutschunterricht eingesetzt werden.

Aufschlussreich ist noch einmal ihre abschließende Stellungnahme: „Das ist dann so meine Ergebnissicherung, ja.“ Karola Siebert sagt nicht: »Mit Hilfe dieses Arbeitsblattes führe ich dann mein Ergebnissicherung durch«. In ihrer Aussage übernimmt das Arbeitsblatt diese Funktion. Das Medium wird zum eigentlichen Akteur in der Vermittlung zwischen Kind und Sache; Karola Siebert tritt hinter ihr Material zurück. Dies bereitet dort keine Schwierigkeiten, wo das Material die Art und Weise des Umgangs durch die Schülerinnen und Schüler eindeutig determiniert wie in dieser Phase der Ergebnissicherung oder auch im Verlauf der Tafelarbeit. Wo dies nicht der Fall ist, wo das Material zu keiner eindeutig-antizipierbaren Schülertätigkeit auffordert und Aktivität von der Lehrperson erforderlich sein könnte, um ihr Unterrichtsthema zu klären, markiert sie wörtlich und dokumentarisch – man beachte die Fülle der Fragen – Hilflosigkeit und Unsicherheit: An ihren beschreibenden und bewertenden Aussagen zum Unterrichtseinstieg – sie „nimmt“ (Z. 435) dafür ein für sie thematisch passendes, „toll gewählte[s]“ Gedicht von Helme Heine, „wo er halt in die Welt rausgeht und wo in verschiedenen Strophen die einzelnen Sinne eben genannt sind und was man da alles machen kann mit den Sinnen“ – wird dies besonders deutlich:

„Und dann frag ich mich immer, was will ich jetzt mit diesem Gedicht erreichen, also was will ich jetzt da in der Stunde, was stell ich danach für 'ne Frage an die Kinder? Was will ich jetzt von denen wissen? Ob sie sich vorstellen können, worum es jetzt in der Stunde geht? Da denken die vielleicht, es geht um ein Gedicht. Ja, also das ist für mich sehr schwer, anhand meines toll gewählten, für meine Begriffe toll gewählten Einstiegsmaterials dann irgendwie, was wünsch ich eigentlich von den Kindern mit diesem Gedicht zu erreichen. Was ich bis jetzt immer noch nicht weiß. Ich find es gut und es passt bestimmt und es gibt genau das Thema. Aber ich weiß jetzt nicht, wie ich die Kinder da hinführe, dass sie mir sagen, genau das sagen, was ich hören will. Ob ich im Vorhinein, bevor ich das Gedicht vortrage, dann irgendwie einen Input gebe oder einen Impuls: Also passt besonders darauf auf, wenn ich euch das vorlese, weil da will ich dann danach eine Frage dazu stellen oder irgendwie. Also, da bin ich mir noch total unschlüssig, weiß ich nicht, was ich damit mache.“ (Z. 435-452)

3.2 „Ich hab mir jetzt kein Planungsraster genommen und hab das abgearbeitet.“ – Der Fall Nina Ender

Nina Ender studierte zunächst vier Semester Kommunikations- und Medienwissenschaften sowie Anglistik, wechselte dann zum Lehramtsstudium, das sie im Dezember 2006 nach 12 Semestern mit Unterbrechungen durch die Geburt ihres Sohnes erfolgreich abschloss. Im August 2007 begann sie den Vorbereitungsdienst. Das Besondere an ihrem Fall: Sie arbeitet mit einer zweiten Lehramtsanwärterin in einer Klasse; deshalb spricht sie oft von „wir“ oder „uns“, denn beide planen und gestalten den Unterricht im Team.

Sie berichtet im Interview über die Planung der Unterrichtseinheit „Die Sinne“ fragmentarisch und weniger geschlossen als Karola Siebert; zudem häufiger im Modus der Argumentation als in erzählender und beschreibender Form. Anhand ihrer Erzählungen und Beschreibungen wird gleichsam deutlich, dass auch ihr Planungshandeln mit der Materialsuche begonnen hat, die zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossen ist. Die Gestaltung des Unterrichtsprozesses betreffend, wurde bislang eine Stationsarbeit festgelegt.

„Also Carmen und ich wir haben angefangen. Wir hatten das Thema und haben uns dann gleich erst mal auf Materialien gestürzt, die wir benutzen könnten. Und Herr Arndt hat uns dann aber zur Seite genommen und meinte, wir sollten doch erst mal Ziele formulieren, bevor wir mit allem anderen anfangen. Und wir sind beide erst mal auf die Materialien losgegangen. Und dann haben wir uns/ Der hat sich dann ganz viel Zeit genommen, hat sich mit uns zusammengesetzt und hat mit uns zusammen Ziele formuliert, im Lehrplan nachgeschlagen und Ziele formuliert, und meinte dann, darauf aufbauend sollen wir jetzt gucken, mit welcher Methode, mit welchen Materialien wir das dann erarbeiten sollen.“ (Z. 623-631)

Das Vorgehen Nina Enders bei der Planung einer Unterrichtseinheit, deren Thema sie vorgegeben bekommen hat, ist gekennzeichnet durch sofortige Aktivität: „Wir haben angefangen“. Ihre Aktivität richtet sich dabei auf die Suche nach Materialien; sie spricht vom „Stürzen“ auf Material – eine schnelle, eine eilige Handlung, eher instinktiv als kriteriengeleitet und reflektiert. Das Bild einer Durstigen drängt sich auf, die auf der Suche nach Trinkbarem nicht wählerisch ist oder gar abwägt, was sie trinken könnte, sondern ihren Durst stillen und trinken – also gebrauchen bzw. verwenden – will. Es geht auch um Materialien, die sie „benutzen könnten“. Der Mentor unterbricht ihre spontane Ersthandlung und weist sie auf vertrauliche Art und Weise auf notwendige Lernzielformulierungen hin. Seine Einflussnahme wird von Nina Ender nicht weiter kommentiert; die Verwendung des Wortes „meinen“ (statt „hinweisen“ oder „sagen“ oder „anordnen“) weist dieser Einflussnahme den Status einer subjektiven, persönlichen Stellungnahme zu. Die Mentorempfehlung steht in Diskrepanz zu ihrer Intention, praktisch tätig sein, aktiv sein und Material suchen zu wollen. An der Art, wie sie diese Situation erzählt, fällt auf, dass die eigentliche Planungshandlung gegenüber der Art und Weise, wie der Mentor mit ihnen zusammenarbeitet, in den Hintergrund der Erzählung rückt. In der Verwendung des konjugierten Verbes in der dritten Person Einzahl – Herr Arndt hat mit ihnen „im Lehrplan nachgeschlagen und

Ziele formuliert“ – dokumentiert sich zudem die aktive Rolle des Mentors, der zum eigentlich Handelnden wird: er nimmt sich die Zeit, setzt sich mit ihnen zusammen, formuliert mit ihnen zusammen Ziele, schlägt dafür im Lehrplan nach. Der Mentor ist der Aktive und Ausführende, Nina Ender in dieser Situation anwesend, doch passiv. Für diese Interpretation spricht zudem, dass sie an vorangegangener Stelle des Interviews auch betonte, bislang bei der Unterrichtsplanung den Lehrplan „eigentlich nicht jetzt großartig benutzt“ zu haben:

„Wir lassen uns von unserem Bauchgefühl leiten und von den Stunden, die wir vielleicht bisher schon gesehen haben. Also ich hab bis jetzt noch keinen, noch keine Mitschrift von der Uni oder so oder irgendein Buch aufgeschlagen, um eine Unterrichtsstunde zu planen. Ich hab 's immer/ Also auch die Lehrbücher und den Lehrplan haben wir eigentlich nicht jetzt großartig benutzt.“ (Z. 421-425)

Bauchgefühl, Intuition ist die für sie primäre Strategie bei der Auswahl der Materialien und der daraus resultierenden Planung der Unterrichtsstunde.⁷ Eine zweite kann sie sich vorstellen: die Orientierung an beobachtetem Unterricht anderer Lehrerinnen und Lehrer. Scheinbar hat sie hier aber noch keine Stunden gesehen, die ihr bei der Planung behilflich sein könnten, denn das Adverb „vielleicht“ schränkt den Rückgriff auf Beobachtungen schulischer Unterrichtspraxis ein. Weder aus Uni-Mitschriften noch aus „irgendeinem“ Buch, nicht aus dem Lehrplan und zumeist auch nicht aus den zur Verfügung stehenden Lehrbüchern vermeint Nina Ender spürbaren Nutzen für die Planung ihres Unterrichts zu ziehen. Auf die Frage der von ihr genutzten Materialquellen hebt sie ohne Zögern das Internet, auf Nachfrage insbesondere ein österreichisches Internetportal mit praxisorientierten Lehr-Lern-Materialien, sowie die bekannten Lernwerkstätten des Verlages an der Ruhr hervor:

„Ich habe ‚Wegerer-VS‘, ‚wegerer.at‘. Da gibt es ganz viele aufgearbeitete Unterrichtsbeispiele für alle möglichen Bereiche, alle Fächer. Und der Verlag an der Ruhr, die haben ganz tolle Werkstätten für alle möglichen Sachunterrichtsbereiche ... Und es gibt auch Beispiele beim Verlag an der Ruhr. Da habe ich jetzt auch eine bestellt, habe ich jetzt auch in der Tasche dabei unten. ‚Von den Sinnen‘ heißt die.“ (Z.436-443)

Darüber hinaus zählt sie im Fortlauf der Beschreibung zwei weitere potentielle Materialquellen auf, die sich deutlich in ihrer Bewertung von den erstgenannten unterscheiden:

„Ja, und dann halt von den anderen Lehrern, die sonst noch Arbeitsmaterial/ Sollen wir sichten von Herrn Arndt. Zu gucken, was die schon produziert haben; ob wir das halt weiterverwenden können. Ja, eigentlich so. Und das Lehrbuch, Arbeitsheft, soweit das irgendeine Sachen hergibt, die interessant sind. Sind oft einfach auch nur Abhandlungen im Lehrbuch drin, wo man denkt: Ne, die möchte ich jetzt nicht einsetzen, die sind nicht schön genug aufgemacht oder so.“ (Z. 443-448)

Der sprachliche Duktus ihrer Aussage – entgegen jener positiv-affektiven Bewertung der „tolle(n) Werkstätten für alle möglichen Sachunterrichtsbereiche“ eher sachlich-distanziert und nüchtern – lässt nicht darauf schließen, dass sie die Vorgabe des Mentors, Arbeitsmaterial ihrer Kolleginnen und Kollegen zu sichten, persönlich befürwortet; sie hebt die Fremdbestimmung dieser Materialanalyse hervor („sollen wir sichten“) und deutet kein Aktivierungspotential an, dies in der Tat zu tun. Am Ende ihrer Aufzählung begründet sie zudem ihre reservierte Haltung gegenüber dem Lehrbuch mit dem Verweis auf dessen „Abhandlungen“, die „nicht schön genug aufgemacht“ sind. Was ist eine Abhandlung? Horst Belke definiert sie als eine literarische Gebrauchsform mit informierender Funktion, deren spezifische Aufgabe es ist, „einen wissenschaftlichen Gegenstand so genau wie möglich darzustellen, methodisch vorgehend, systematisch gliedernd, logisch folgernd, lückenlos, mit Fakten objektiv argumentierend, am Gegenstand orientiert, sachlich, schmucklos“ (Belke 1973, S.79). Die „Schönheit“ im Sinne der ästhetischen Qualität solcherart Texte resultiert, folgt man wiederum dem Literaturwissenschaftler Horst Belke, aus der „methodischen Stringenz des Gedankenganges, der Angemessenheit, Bündigkeit und Klarheit der Darstellung“ (ebd.). Das Lehrbuch wird damit in der Beschreibung Nina Enders zur Materialquelle, die sich durch faktenreiche Texte auszeichnet. Ihre distanzierte Haltung gegenüber diesem Planungsmittel, von dem sie sich für die Gestaltung des Unterrichts keinen Nutzen verspricht, könnte zum einen aus der Qualität des Lehrbuches selbst resultieren oder in der grundsätzlichen Vorstellung Nina Enders aufgehoben sein, dass Sachtexte keinen expliziten Zugang zu Lerninhalten darstellen. Für letztgenannte Interpretation spricht das bislang für diese Unterrichtseinheit ausgewählte Unterrichtsmaterial:

„Also zum Beispiel bei den Sinnen hatten wir diese Geräuschdöschen, so ein Memory, wo die immer das gleiche Geräusch herausfinden müssen. Dann Schmecken. Augen verbinden und Sachen schmecken und ein bisschen was verstehen, wie eben Geruchssinn und Geschmackssinn zusammenspielen. Also für jeden Sinn. Fühlsäckchen hatten wir dann irgendwie. Und darauf basierend weiß ich halt, dass ich zum Beispiel in Stationsarbeit das Ganze mit den Kindern halt durchführen kann.“ (Z.385-390)

Diese Beschreibung ist sowohl stilistisch als auch semantisch durch die Vormachtstellung des Materials (als handgreiflich-gegenständliches, anfassbares Material) und der damit verbundenen praktischen, körperlich und sinnlich erfahrbaren Umgangsweisen gekennzeichnet, die sich aus dem Material ergeben. Ziel- und Methodenentscheidungen ordnen sich in dieser Beschreibung dem Material unter, werden marginal und austauschbar („zum Beispiel in Stationsarbeit“), im Fall der Zielsetzung gar vom Material konterkariert: Durch das Augen verbinden und Sachen schmecken sollen

⁷An späterer Stelle im Interview bekräftigt Nina Ender noch einmal, dass sie „halt viel aus dem Bauch heraus“ (Z. 609) macht. Auf Nachfrage, was sie aus dem Bauch heraus macht, antwortet sie mit der naheliegenden Gegenfrage „Wie soll ich das beschreiben?“ (Z. 612) und drückt damit das Dilemma aus, etwas in Worte zu kleiden, was sprachlich-generalisierend nicht fassbar – weil intuitiv – ist. Um dieses Dilemma zu überwinden, wählt sie den Ausweg der Erzählung eines konkreten Erlebnisses, das auf der folgenden Seite dieses Artikels durch das Zitat der Zeilen 612-616 wiedergegeben wird.

Schülerinnen und Schüler „ein bisschen was verstehen, wie eben Geruchssinn und Geschmacksinn zusammenspielen“. Auch die zeitliche Dimension des Unterrichts ist vom Material abhängig, denn auf meine Frage, welchen Zeitumfang die Unterrichtseinheit hat, antwortet Nina Ender:

„Also zwei bis drei Unterrichtsstunden. Nach dem, wie viel Material wir jetzt haben, können wir das halt auch ausweiten dann auf drei Stunden.“ (Z. 416-417)

Das hier unspezifisch als „das“ bezeichnete methodische Vorgehen steht dabei für eine Stationsarbeit, die mehrere farblich differenzierte Stationen zu je einem Sinn umfasst und in der die Schülerinnen und Schüler „von jeder Farbe mindestens eine Station schaffen“ (Z. 532f.). Die Auswahl der Unterrichtsmaterialien wurde und wird dabei von zwei Bedingungen beeinflusst: (1) Sie sollen zum einen ansprechend und vielfältig sein (vgl. Z.491), so „dass die Kinder Lust haben, sich mit Sachen zu beschäftigen, sich auseinander zu setzen“ (Z.492) – an anderer Stelle verleiht sie diesbezüglich ihrer Hoffnung Ausdruck, dass die Kinder „mit Spaß da ran(gehen)“ (Z.548). (2) Sie eignen sich für die Klasse (als nicht weiter spezifizierte Einheit) und können unter den räumlichen Bedingungen des Klassenraumes zum Einsatz kommen:

„Uns wurde halt gesagt, das Thema sind ‚Sinne‘. Dann habe ich mich, da bin ich das erste Mal los und habe nach Materialien geguckt. Und dann habe ich mir die Klasse überlegt, was ist mit denen möglich, was ist, was bietet der Klassenraum für Möglichkeiten, wie kann ich das dort machen. Ich hab mir jetzt kein Planungsraster genommen und hab das abgearbeitet.“ (Z. 612-616)

Ein „Planungsraster“, so ihre abschließende Stellungnahme, hat sie nicht „genommen“. Damit verdeutlicht sie: Es gäbe ein alternatives Vorgehen bei der Planung von Unterricht, das sich an potentiell vorhandenen Planungsrastern orientiert; ihre Planungspraxis folgt bewusst keinem rasterartigen, schematischen, technischen Vorgehen.

4. Fallübergreifende Zusammenfassung und Diskussion

Im Fallvergleich spiegeln die Planungspraktiken von Karola Siebert und Nina Ender bei der Planung einer Unterrichtseinheit zur Thematik „Die Sinne“ Gemeinsamkeiten und Kontraste wider, auf die nachfolgend eingegangen wird:

Erstens: Gemeinsam ist ihnen eine konsequente Orientierung an verfügbaren Materialien, so dass jener eingangs genannte Forschungsbefund materialgeleiteter Planung als auch die in beiden sachunterrichtsdidaktischen Forschungsprojekten hervorgehobene zentrale Bedeutung „methodische[r], aktivitätsorientierte[r] Überlegungen“ (Kahlert 1999, S. 219; vgl. Giest 2002, S.66) zur Gestaltung des Unterrichtsprozesses bei der Planung von Sachunterricht bestätigt werden. Karola Siebert und Nina Ender suchen im Material Anregungen, die sie im Unterrichtsprozess unmittelbar anwenden und umsetzen können; ich bezeichne ihr Vorgehen als transferorientierte Materialanalyse.

Zweitens: Gemeinsam ist ihnen der Rückgriff auf bestimmte Planungsmittel. Sie nutzen zur Suche schnell verfügbare Internetseiten mit praxisorientierten Unterrichts Anregungen und Arbeitsblattsammlungen.

Mitschriften aus dem Studium und das Sachheft (als kombiniertes Lehrbuch und Arbeitsheft) komplettieren darüber hinaus die von Karola Siebert genannten Planungsmittel, während Nina Ender diese Materialien – Lehrplan, Studienunterlagen, Lehrbuch – weder aktiv verwendet noch als besonders relevant für ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung beurteilt. Die sachorientierte, schmucklose Textlastigkeit des Lehrbuches verkörpert keinen von ihr präferierten Zugang zu Lerninhalten. Damit steht sie nicht nur in Kontrast zu Karola Siebert, sondern grenzt sich von einer klaren Befundlage zum Stellenwert des Lehrbuches bei der Unterrichtsplanung ab, denn zahlreiche Studien einschließlich der Studie von Kahlert, Hedtke & Schwier (vgl. 2000, S.353) weisen dieses als das Planungsmedium schlechthin für Lehrerinnen, Lehrer und Studierende aus (vgl. Oehlschläger 1978, S.354; Bromme & Hömberg 1981, S.67; Wengert 1989, S.281ff.; Vollstädt 1996, S.18; Seel 1996, S.244; Seifried 2009, S.264).

Drittens: Karola Siebert hat vor ihrer Materialsuche den Lehrplan analysiert und Ziele formuliert. Ihre Materialanalyse zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen ist im Unterschied zu der Nina Enders inhaltlich-intentional an diesen Lehrplanangaben ausgerichtet und begrenzt; das Material sollte thematisch genau passen. Nina Ender agiert bei der Materialanalyse eigenen Angaben zufolge intuitiv. Sie folgt nicht explizierbaren Kriterien, um ein Material bzw. eine Aufgabenstellung als ansprechend oder nicht, den Kindern Spaß machend oder nicht, für die Klasse geeignet zu beurteilen – oder eben nicht. Die Charakterisierung des Lehrbuches und seiner „Abhandlungen“ als nicht ansprechend verdeutlicht implizit, das nicht der theoretisch-verallgemeinernde, sachlich-objektive, vollständige, systematisch gegliederte Sachgehalt eines Materials im Vordergrund steht.

Viertens: Gemeinsam ist ihnen das Thema der Stunde und die daraus explizit formulierte bzw. implizite Zielstellung, der Klasse zu vermitteln, dass der Mensch fünf Sinne hat – ein gemeinhin bekannter, aber fachlich nicht korrekter Sachverhalt. Unterschiede zeigen sich dabei in der Planung des Unterrichtsprozesses, um dieses Ziel zu erreichen: Karola Sieberts Entwurf zukünftiger unterrichtlichen Tätigkeit folgt einer didaktisch-methodischen Grundordnung nach Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung; diese Reihenfolge bildet zugleich die zeitliche Dimension des Planungsprozesses ab. Die materielle Ausgestaltung dieser Unterrichtsphasen, die sie formal und sachneutral beschreibt, besteht aus Bild- und Wortkarten, die in bestimmter Weise an der Tafel anzuordnen sind, einem Arbeitsblatt, das Satzergänzungen und Zuordnungen intendiert, und einem Gedicht, das die Schülerinnen und Schüler am Stundenbeginn zum Thema hinführen soll. Ihr Unterrichtsentwurf korrespondiert dabei mit einer transmissiven Vorstellung von Lehren und Lernen, die, so Thilo Kleickmann & Kornelia Möller (2007, S.169), ein „kleinschrittiges, enggeführtes Erarbeiten von Inhalten“ impliziert. Nina Ender berichtet von einer Stationsarbeit, in der die Schülerinnen und Schüler unter anderem

mit Gegenständen wie Geräuschkübeln und Fühlsäckchen unmittelbar und handgreiflich hantieren. Geplant werden soll eine offene, über zwei oder drei Unterrichtsstunden eines Schulvormittages andauernde Unterrichtssituation, in der die Schülerinnen und Schüler selbstständig inmitten einer von den Lehrpersonen materiell eingerichteten Lernumgebung agieren. Die Lernenden konstituieren und strukturieren ihren Lernprozess selbst; die Tätigkeiten der Lehrerin werden anhand der Ausführungen Nina Enders nicht deutlich.

Fünftens: Beide weisen – auf unterschiedliche Weise – den Unterrichtsmaterialien die Vermittlungsfunktion zwischen einer Sache und der Klasse (als formaler Einheit) im Lehr-Lern-Prozess zu.

Vor dem Hintergrund dieser Daten möchte ich erste Deutungen ihrer Handlungsorientierungen, die den Planungsprozess einschließlich der verwendeten Planungsmittel als auch den daraus resultierenden Unterrichtsentwurf als Planungsprodukt der beiden Lehramtsanwärterinnen beeinflussen, formulieren. Es geht um Orientierungen auf die Planung von Sachunterricht und damit auf eine Tätigkeit, „die die (eigene) unterrichtliche Tätigkeit zum Gegenstand hat“ (Bromme & Seeger 1980, S.62), ohne dass damit das tatsächliche Lehrerhandeln erfasst wird. Karola Siebert orientiert sich in ihrem Handeln an einem übergreifenden Muster der «Ordnung und Formalität». Das zeigt sich textimmanent an den von ihr dargestellten, additiv aneinandergereihten Handlungen zur Planung eines Lehr-Lern-Prozesses, beginnend mit dem Blick in den Lehrplan. Auch dieser folgt letztlich einer Ordnung; Blankertz charakterisierte ihn beispielsweise als „geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die ... von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen“ (Blankertz 1969, S.111). Ordnung und Formalität spiegelt sich an der beschriebenen Planung von Unterrichtsphasen wider, in deren Zentren formal-organisatorische, geordnete Abläufe und ordnungsschaffende Schülertätigkeiten stehen. Es zeigt sich auch auf der Dokumentenebene an der Art, wie sie über ihre Planungspraxis spricht. Schwer vorstellbar, dass Karola Siebert einen Unterricht plant, in dem eher eine „sehr offene“ Vorstellung von Lehren und Lernen zum Ausdruck kommt, die, so Thilo Kleickmann und Kornelia Möller (2007, S.169), eine „Ablehnung von Strukturierung und Unterstützung im Lernprozess“ impliziert. Bei Nina Ender ist das durchaus vorstellbar. Ihr Vorgehen bei der Planung dieser Unterrichtsstunde als auch die Beschreibung des vorläufigen Planungsproduktes sind eingebettet in eine konsequente, explizit geäußerte Wertschätzung der «Praxis». Wenn Kleickmann & Möller bezüglich des sehr offenen Lehr-Lern-Konzepts von „praktizistischen Vorstellungen“ (ebd.) sprechen, so ließe sich dies bei Nina Ender durchaus bestätigen, fasst man unter Praktizismus die Neigung, „bei der praktischen Arbeit die theoretischen Grundlagen zu vernachlässigen“ (Dudenredaktion 2001, S.798), doch ist dieses als praktizistisch bewertete Verhalten das Ergebnis, besser eine Ausdrucksform einer handlungsleitenden Orientierung auf die Planung von Sachunterricht, die damit empirisch noch nicht erfasst wird. Aufschlussreich war diesbezüglich die fallinterne vergleichende Analyse thematisch unterschiedlicher Transkriptauszüge, u.a. die Analyse der von beiden Lehramtsanwärterinnen formulierten Erwartungen an den Vorbereitungsdienst, die abschließend knapp umrissen wird: Während Karola Siebert dem Studienseminar zentrale Bedeutung zuweist, um „Schritte“ (Z. 286) zur Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde zu lernen und mit dieser verbalisierten Hoffnung auf das Lernen eines schematischen, geordneten Planungsvorgehens den Modus von Ordnung und Formalität bekräftigt, bindet Nina Ender ihre Erwartungen an den Aufenthalt in der Ausbildungsschule. Hier hofft sie, nicht weiter spezifizierte Kompetenzen zu erwerben, „[i]ndem mir halt Dinge von erfahrenen Lehrern erzählt werden und indem ich die ausprobieren kann direkt in der Praxis. Ich sage ja, diese losgelöste Theorie, zu der ich auch keinen Bezug habe, die verinnerliche ich nicht und da kann ich nicht damit arbeiten“ (Z.797-800). Die Schule einschließlich der in ihr agierenden Personen stellt sich in dieser Argumentation als ein Erfahrungsraum dar, der aus sich heraus anregt, der aus sich heraus bestimmt, was zur Bewältigung der Anforderungen in diesem Erfahrungsraum notwendig ist. Gelernt wird an den diesen Handlungs- und Erfahrungsraum konstituierenden Vorgängen und Phänomenen selbst, die sich „dinghaft“ zeigen und am eigenen Leib erfahren werden müssen, um sie zu verstehen. (Hier obliegt der Schule die gleiche Aufgabe wie den Fühlsäckchen und Geräuschkübeln in der beschriebenen Unterrichtsstunde. Sie fordern zum Umgang mit ihnen auf und sollen Sachverständnis hervorrufen.) Mit Claus Stieve (2008) kann diese Vorstellung im phänomenologischen Verständnis als „Appell der Dinge“ bezeichnet werden: Ein Appell ist ein „Ereignis, in dem sich nicht ein Etwas als physikalischer Gegenstand zeigt, sondern eine sich aus einem Feld von Gestalten auftuende, auf die eigene Leiblichkeit verweisende Forderung und eine Möglichkeit des Sich-Verhaltens, die sich auf diese Forderung bezieht“ (ebd., S.180). Das „Appellierende“ ist dabei „weder Mensch noch Ding, weder innen noch außen. Es ist, was die Beziehung stiftet“ (ebd., S.103) – ein „Wechselspiel“ (ebd.), in Gang gesetzt und aufrechterhalten vom Aufforderungscharakter der Dinge, denen ein bestimmtes Bedürfnis entgegentritt (vgl. ebd., S.180f.). Ob gelernt wird, ist vom Gelingen dieses Wechselspiels zwischen Kind und Gegenstand abhängig, nicht von der Lehrtätigkeit, nicht vom didaktischen Arrangement. Es wird zwar eine notwendige materiell-dinghafte Umwelt bereitgestellt, die aus der Außenperspektive zum Handeln auffordert, aber die Beziehungsstiftung zwischen einem selbstständig denkenden und handelnden Kind und einer durch die Dinge repräsentierten Sache ist ein individueller Prozess, der sich einer Außensteuerung entzieht und nicht planbar ist. Vor diesem Hintergrund verdichtet sich die Annahme, dass die Planung von Unterricht im hier verstandenen Sinne für Nina Ender eine untergeordnete, marginale Bedeutung hat. Ihre Planungspraxis ist von der Orientierung geleitet, dass die Planung selbst nicht das Relevante ist. Praktisch besteht sie in der Aufgabe, Dinge auszuwählen, die als Repräsentanten eines im Unterricht zu erschließenden Sachverhalts zum Handeln herausfordern und Beziehung zur Sache stiften, was sich gleichsam erst im Unterricht selbst zeigen wird. Die eingangs genannte Vermittlungsfunktion der ausgewählten Unterrichtsmaterialien speist sich damit bei Nina Ender aus einem vollkommen anderen Motiv als bei ihrer Kollegin: Sind Unterrichtsmaterialien bei Karola Siebert Instrumente zur Aufrechterhaltung einer Ordnung im

Klassenraum und in der Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerinnen, so fungieren sie bei Nina Ender als potentielle Gegenstände zur Erkenntnis.

5. Ausblick

Karola Siebert und Nina Ender befinden sich am Beginn des Vorbereitungsdienstes in einer spezifischen beruflichen Entwicklungsphase. Der hier dargestellte Fallvergleich der Planung zweier Lehramtsanwärterinnen verdeutlicht dabei folgende über den Einzelfall hinausgehende zentrale Aspekte, die es gilt, im Rahmen der Analyse weiterer Fälle zu überprüfen:

- Planung ist ein individueller Prozess, der beeinflusst wird von individuellen Überzeugungen und Orientierungen.
- Planung ist ein materialgeleiteter und materialbedingter Vorgang, wobei die Nutzung des Materials zur Unterrichtsplanung von Vorstellungen über die zu planende künftige unterrichtliche Tätigkeit als dem Gegenstand des Planens abhängig ist.
- Planung ist durch eine transferorientierte Suche von unmittelbar in den Unterricht einsetzbaren Anregungen gekennzeichnet.
- Im Planungsprozess wird das „Kind“ mit seinen Voraussetzungen, seinen Vorstellungen und Interessen nicht berücksichtigt und der Sachverhalt nicht in fachlich angemessener Weise geklärt.
- Den ausgewählten Unterrichtsmaterialien wird von den Lehramtsanwärterinnen (aus unterschiedlichen Motiven) eine Vermittlungsfunktion im Unterricht zugewiesen.⁸

In den kommenden Monaten und Jahren werden Karola Siebert und Nina Ender vor die Herausforderung gestellt, kontinuierlich und regelmäßig zu planen und zu unterrichten, dabei – vor allem durch Hospitationen und Lehrbesuche – ihr Handeln permanent zu begründen und zu reflektieren. Wir wissen aus der 2003 veröffentlichten Studie Frank Lipowskys über „Wege (von 800 Lehramtsabsolventinnen; S.T.) von der Hochschule in den Beruf“, dass die Befragten den Erkenntnisgewinn bzw. Kompetenzzuwachs in Bezug auf Unterrichtsplanung im Referendariat als bedeutend einschätzen (vgl. 2003, S.152). Und auch die Autorinnen und Autoren der Potsdamer LAK-Studie 2004/2005 (Schubarth et al. 2006) stellten fest, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten gerade im Kompetenzbereich des Unterrichts einen Kompetenzzuwachs wahrnehmen (vgl. ebd., S.176). Es bleibt abzuwarten, wie Karola Siebert und Nina Ender sich selbst als Planende bzw. ihre Planungspraxis in diesem durch spezifische Bedingungen geprägten Erfahrungs- und Handlungsraum weiterhin verorten und ob jene hier herausgearbeiteten Orientierungen als grundlegende Haltungen über die Zeit hinweg feststellbar sind, ob sie verifiziert, modifiziert, in Qualität und Reichweite ausdifferenziert oder verworfen werden müssen.

Es besteht ein berechtigter Grund zur Annahme, dass die hier an dieser Unterrichtsstunde innerhalb des Vorbereitungsdienstes herausgearbeiteten Orientierungen auf die Planung von Sachunterricht überdauernde Wirkung haben, zeigen sich doch Parallelen zur Planung von Unterricht im Rahmen universitärer Praktika. Auch in diesem Kontext berichtet Nina Ender beispielsweise von einer Unterrichtsstunde, in der die Schülerinnen und Schüler handelnd mit den Dingen interagieren:

„Ich hatte eine Stunde mal gemacht, was hatte ich da gemacht? Zucker und Fett, gesunde Ernährung, ja genau. Und da hatte ich mir, da hatte ich halt ganz viele Sachen eingekauft für Experimente und den Kindern aufgebaut die Zuckerwürfelstückchen und dahinter die Milchschnitte, dass die sehen, wie viel Zucker ist denn hier drin. Und das wurde dann ein bisschen chaotisch bei der Fettfleckprobe. Da hatte ich dann Löschblätter für alle und dann hatte ich Wurst gekauft und so. Und das hatte ich den Kindern alles dann auf die Plätze gelegt und das wurde dann ein bisschen chaotisch mit dem Experimentieren sozusagen. Und dann hatte ich, hatte das ein bisschen länger gedauert als eigentlich geplant. Weil wenn man das das erste Mal macht, da weiß man ja nicht, wie die Kinder reagieren, wenn 's dann noch so 'ne Chaosklasse ist. Und da hat die dann am Ende das dann ausgewertet, dass es halt nicht gut funktioniert hätte das Experimentieren und so. Aber ich fand eigentlich, die Stunde lief ganz gut aus meiner Sicht.“ (Z. 726-738)

Werthaltungen und Überzeugungen gelten, so empirische Befunde der Lehrerprofessionsforschung, als stabil (vgl. Voss u.a. 2001, S.251). Thamar Voss, Thilo Kleickmann, Mareike Kunter & Axinja Hachfeld, die mit dem Überzeugungsbegriff sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände über „*Phänomene oder Objekte der Welt*“ (ebd.; Hervorheb. i. O.) zusammenfassen, begründen diese Stabilität „mit der Annahme, dass Überzeugungen eine Filterfunktion für die Wahrnehmung und Begegnung mit der Welt haben. Starten Lehrkräfte demnach mit bestimmten Überzeugungen über das Fach und das Lernen und Unterrichten in die Lehrerbildung, werden die Lerninhalte und die Lerngelegenheiten der Lehrerbildung von Beginn an durch die bestehenden Überzeugungen gefiltert, was eine Veränderung der bestehenden Überzeugungen erschwert (z.B. Calderhead & Robson, 1991; Holt-Reynolds, 1992; Übersicht bei Wideen et al., 1998)“ (Voss u.a. 2011, S.251). Insofern ist es notwendig, Studierende frühzeitig im Studium mit ihrer eigenen Planungs- und Unterrichtspraxis, mit darin implizierten Präferenzen und Werthaltungen zu konfrontieren. Im Studium sind die Schulpraktika die zentrale Schaltstelle. Allerdings werden in Schulpraktika, schaut man sich Modulbeschreibungen aktueller Studien- und Prüfungsordnungen an, selten die Planungsprozesse selbst in den Blick genommen. Die Studierenden

⁸ Die bisherigen Ergebnisse lassen darüber hinaus einen Zusammenhang vermuten, der im weiteren Forschungsprozess eingehender untersucht wird: Überzeugungen, die sich auf die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses beziehen, beeinflussen nicht nur den Entwurf zukünftigen Unterrichts selbst, sondern stehen in Korrespondenz mit der Art und Weise der Bewältigung des eigenen Planungsprozesses. Der Planungsprozess stellt sich vor diesem Hintergrund als individueller Lernprozess dar, der in Übereinstimmung mit jenem eingangs erwähnten psychologischen Planungsbegriff von Bromme & Seeger (vgl. Fußnote 1) zu einem Wissenszuwachs bei Lehrerinnen und Lehrern über den entworfenen Plan zukünftigen Unterrichts führt.

fertigen Mikrostudien über beobachteten Unterricht an, geben Hospitationsprotokolle und Planungsentwürfe ab, aber diese – in der Regel nach vorgegebenen Schemata angefertigten – Entwürfe lassen keinen Raum für die Beschreibung individueller Zugangsweisen. Gotthilf Gerhard Hiller hat mit Verweis auf eine 1974 angefertigte Magisterarbeit von Herbert Schaible über Unterrichtsentwürfe von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Staatsexamens festgestellt, „daß die Kandidaten in ihren >Vorbesinnungen< durchaus die jeweils aktuellen Argumentationen aus der didaktischen Diskussion im Rahmen der gängigen Vorbereitungsschemata apologetisch für ihre Einfälle zu nutzen wissen. Was im Anschluß an derlei Bekenntnisse unter dem Stichwort ‚Stundenverlauf‘ notiert wird, ist so sehr den Traditionen einer didaktischen Subkultur verpflichtet, daß die im Rahmen didaktischer Modelle getätigten ‚Vorbesinnungen‘ als geradezu beliebig auswechselbar erscheinen. Oder anders: Isoliert man aus den Stundenentwürfen, die in den letzten 25 Jahren verfaßt wurden, den geplanten Unterrichtsverlauf von allen ihn begründenden, erklärenden und rechtfertigenden Argumenten, so sind in aller Regel diese Argumente relativ genau zeitlich datierbar; die Stundenverläufe sind es nicht“ (Hiller 1991, S.134).

Selbst in mentoriellen Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktika spielt einer Schweizer Studie von Schüpbach (2007) zufolge der Planungsprozess und der Unterrichtsentwurf keine Rolle. Im Zentrum stehen vorrangig, so Schüpbach, personenbezogene Hinweise „mit einer pädagogisch-förderorientierten Ausrichtung“ (ebd., S.158) sowie „konkrete Tipps und Anregungen“ (ebd., S.159) zur Verbesserung einer als problematisch erlebten Unterrichtssituation (vgl. ebd.).

Mit der Methode des nachträglichen lauten Denkens schafft man einen Zugang, um die eigene Planung an mindestens zwei Unterrichtsstunden verbalisieren zu können. Durch die Aufnahme und Transkription solcher „Planungsgespräche“ und deren vergleichender Betrachtung wird die eigene Planungspraxis der kontrollierten Analyse und Reflexion zugänglich und damit die Chance eröffnet, mit fremdem Blick und idealerweise im Diskurs mit anderen auf scheinbar vertraute Realität zu schauen und ein differenziertes Bewusstsein für die eigenen Planungsprozesse und -begründungen zu entwickeln. Dabei geht es hier zuvorderst nicht um eine theoriegeleitete Analyse, sondern um das Entdecken eigener Vorlieben und Relevanzsetzungen.⁹ Es geht darum, sich als Planende von Unterricht selbst kennen zu lernen. Und erst in einem zweiten Schritt kann sich dann die Analyse stärker auf die Begründungen selbst und den Unterrichtsentwurf richten, kann sowohl das im Entwurf implizierte Fachverständnis hinterfragen als auch die Bedeutung fachlichen Wissens sowie diagnostischen Wissens über Lernvoraussetzungen der Kinder, über deren Interessen, Vorstellungen, Wahrnehmungen und Bedürfnisse für eine verantwortungsbewusste Planung von Sachunterricht hervorheben.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2006, S.469-520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): a.a.O., S.29-53.
- Belke, Horst (1973): Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf: Bertelmann Universitätsverlag.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Bohnsack, Ralf (⁸2010a): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S.23-62
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (²2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohris, Stefanie (2002): Wie ich mich für den Unterricht vorbereite. In: Grundschule 11/2002, S.49.
- Bromme, Rainer & Seeger, Falk (1980): Ein psychologisches Konzept zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung für Ausbildung und Forschung: Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. In: Adl-Amini, Bijan & Künzli, Rudolf (Hrsg.): Seminar Unterrichtsvorbereitung. Kiel: IPN, S.58–79. (IPN-Arbeitsberichte; Nr.38)
- Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, Rainer & Hömberg, Eckhard (1981): Die andere Hälfte des Arbeitstages. Interviews mit Mathematiklehrern über alltägliche Unterrichtsvorbereitung. Mit einer Fallstudie von Falk Seeger: Zum Zusammenhang von Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf. Bielefeld: Institut für Didaktik der Mathematik.
- Dudenredaktion (Hrsg.): (⁷2001): Duden Band 5: Fremdwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Giest, Hartmut (2002): Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (Potsdamer Berichte; Bd.7)
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hedtko, Reinhold; Kahler, Joachim & Schwier, Volker (1998): Umweltbildung, Unterrichtsvorbereitung und Internet. Wie nutzen Lehrerinnen und Lehrer Umweltinformationen im Internet? Berlin: Unesco-Verbindungsstelle Umwelterziehung.

⁹Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf das Konzept der POS (psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion) von Achim Würker (2007). Würker erläutert, wie die Interpretationen studentischer Erlebnisberichte aus dem Schulpraktikum mittels der Methode tiefenhermeneutisch-psychoanalytischer Literaturinterpretation nach Alfred Lorenzer einen Zugang zu bewusstseinsfernen Vorstellungen der Studierenden in der Wahrnehmung und Bewältigung schulischer Interaktionsprozesse ermöglicht.

- Hiller, Gotthilf G. (1991): Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, Bijan & Künzli, Rudolf: Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim: Juventa, 31991.
- Kahlert, Joachim (1999): Vielperspektivität bewältigen. Eine Studie zum Management von Wissen und Information bei der Vorbereitung von Sachunterricht. In: Köhnelein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde & Schreier, Helmut (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.192-225.(Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts; Bd.3)
- Kahlert, Joachim; Hedtke, Reinhold & Schwier, Volker (2000): Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In: Jaumann-Graumann, Olga & Köhnelein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.349-358.
- Kleickmann, Thilo & Möller, Kornelia (2007): Können Lehrerfortbildungen einen Beitrag zur Förderung naturwissenschaftlichen Verständnisses bei Schülerinnen und Schülern leisten? In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth: Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.167-170.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta & Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): a.a.O., S.55-68.
- Lipowsky (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf : eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied: Luchterhand, S.91-154.
- Müller, Jürgen (2002): Unterricht planen: eine Checkliste. In: Grundschule 11/2002, S.45-48.
- Nohl Arndt-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode : Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael & Radvan, Heike (2010): Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation: Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In: Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S.159-180.
- Oehlschläger, Heinz-Jörg: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends zur Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen – Modelle – Stufen – Dimensionen. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode : qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, Wilfried.; Speck, Karsten; Große, Ulrike; Seidel, Andreas & Gamsa, Charlotte (2006): Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie – ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried & Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag, S.13–175. (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation; Bd.2)
- Sageder, Josef (1993): Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik, Heft 2, S.125-147.
- Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.
- Seel, Andrea (1996): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz: dpv.
- Seifried, Jürgen (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. (Konzepte des Lehrens und Lernens; Bd.16)
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (2010) (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tebrügge, Andrea (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Vollstädt, Witlof (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik, Heft 4, S.17-22.
- Voss, Thamar & Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): a.a.O., S.193-214.
- Voss, Thamar; Kleickmann, Thilo; Kunter, Mareike & Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): a.a.O., S.235-257.
- Wengert, Hans Gert (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern: eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt a.M.; Bern, New York, Paris: Lang.
- Wiater, Werner (2006): Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 675-685.
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.