

Originalbeitrag

Ludwig Haag und Doris Streber

Unterrichtsvorbereitung bei Lehrern – mit System?

Zusammenfassung: In den letzten Jahren wird der praktische Wert der Allgemeinen Didaktik für die Lehrerbildung eher kritisch gesehen. Hier wird untersucht, inwieweit Elemente der Allgemeinen Didaktik in der Unterrichtsvorbereitung von Lehrern berücksichtigt werden. Dazu wurden 230 Real- und Schulreifelehrer mit einem offenen und geschlossenen Antwortformat befragt. Es wird deutlich, dass Lehrer sich bei ihrer Unterrichtsvorbereitung an Aspekten, die in der Allgemeinen Didaktik verankert sind, orientieren und dabei von einer Hierarchisierung ausgehen. Konsequenzen aus diesen Befunden für die Lehrerbildung werden skizziert.

Schlagwörter: Allgemeine Didaktik – Unterrichtsvorbereitung

Teacher planning in practice – in a systematic way?

Summary: Theories and models of teacher planning in Germany are very elaborated. In the past years these theories have been criticized as not very useful in practice. They are important for teacher education but not similarly in teacher practice. On the other side the empirical basis of this critique is not really sufficient. This paper is an attempt to verify this field of research. The questionings of 230 teachers show that teacher planning is orientating on specific elements. Implications of these findings for teacher education are discussed.

Key words: didactics – teacher planning

1. Einleitung

Die Kultusministerkonferenz definiert 2004 Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften, die angehende Lehrer erfüllen sollen. So lautet die Kompetenz 1: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ (KMK, 2005). Marial und Bennack (1998) formulieren schlicht: „Die Planung von Unterricht gehört zum Alltag der Lehrer“ (S. 167). Für den Lehrer im Alltag bedeutet dies, dass es ihm aufgrund seiner spezifischen Kenntnisse über die Klasse obliegt zu beurteilen, welcher Inhalt aus der unüberschaubaren Vielfalt potenziell sinnvoller Inhalte in welcher Weise bearbeitet werden sollte. Inhaltsauswahl und methodische Gestaltung von Unterricht zu begründen ist ein Professionsmerkmal des Lehrberufs.

Die in der Systematik von Tulodziecki, Herzog und Blömeke (2004) aufgezählten und weithin bekannten Ansätze der Allgemeinen Didaktik verfügen über ein elaboriertes Modell zur Unterrichtsvorbereitung (vgl. im Überblick: Jürgens & Standop, 2010; Wiater, 2009):

- Unterricht aus der Sicht bildungstheoretischer Ansätze
- Unterricht aus der Sicht lerntheoretischer Ansätze
- Unterricht aus der Sicht unterrichtsanalytischer Ansätze
- Unterricht aus der Sicht kritisch-kommunikativer Ansätze
- Unterricht aus der Sicht konstruktivistischer Ansätze

Unterrichtsplanung war über Jahrzehnte in Deutschland die Domäne der Allgemeinen Didaktik. Doch es fällt auf, dass die Dominanz der Allgemeinen Didaktik im Bereich der Unterrichtsplanung zunehmend hinterfragt wird. Gerade das Verhältnis zur psychologisch orientierten empirischen Unterrichtsforschung ist seit einigen Jahren Gegenstand der Auseinandersetzung (vgl. Arnold, Blömeke, Messner & Schlömerkemper, 2009; Terhart, 2002).

Zum einen wird der Allgemeinen Didaktik vorgeworfen, dass sie wenig empirische Evidenz für ihre Modelle beigebracht hat. Einsiedler (1981) und Terhart (2005) kritisieren an allen Varianten didaktischer Theorien primär das Fehlen einer hinreichenden empirischen Überprüfung ihrer Aussagen und praktischen Empfehlungen. Die Didaktik als Theorie des Unterrichts und des Unterrichts sei noch weit davon entfernt, dem praktischen Handeln ein sicheres Fundament zu geben. Die Ebene einfacher Erfahrungsregeln und normativer Orientierungsmarken müsse empirisch überprüft werden. „Größtenteils haben jedoch Empfehlungen zum Modus von Unterrichtsplanung keine empirische Grundlage“ (Einsiedler, 1981, S. 180). Arnold fasst die Diskussion in dem Satz zusammen: „Fehlende Empirie reduziert die Allgemeine Didaktik auf eine Bildungsrhetorik“ (2007, S. 28).

Zum anderen wird kritisiert, dass sich die Didaktik fast ausschließlich mit sich selbst und mit ihrer Theoretisierung beschäftigt und darüber ihren Anwendungsbezug vergessen hat. Es strahlten kaum Impulse auf die unterrichtsnäheren Planungs- und Reflexionsebenen aus (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2004).

Ohne auf diese Diskussion hier näher eingehen zu wollen, macht in jedem Fall in der konkreten Unterrichtsplanung ein Blick auf eine allgemeine Betrachtung Sinn. Unabhängig davon, welche allgemeine oder fachbezogene Didaktik man bemüht, Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2004) gehen von einer „komponentenbezogenen Unterrichtsvorbereitung“ (S. 141) aus. Bei einer Planung von Unterricht geht es um folgende zentrale Fragen:

- (1) Welche Ziele sollen durch Unterricht angestrebt werden?
- (2) Welche Inhalte sollen im Unterricht vermittelt werden?
- (3) In welcher Relation stehen die im Unterricht beteiligten Personen zueinander?
- (4) Mit welchen Methoden werden Personen und Inhalte miteinander verknüpft?
- (5) Welche medialen Mittel sollen zum Einsatz kommen?

- (6) Wie soll der zeitliche Ablauf gestaltet werden?
- (7) Welche Maßnahmen zur Kontrolle des Lernerfolgs werden bestimmt?

Um diesen Fragenkomplex soll es hier gehen, wie sich Lehrkräfte konkret verhalten, ob sie diese Komponenten bei der Planung ihres Unterrichts berücksichtigen, und wenn ja, ob sie sich von einer Art von Hierarchisierung dieser Komponenten leiten lassen. In der Literatur liegt hierzu keine Antwort vor.

Insgesamt fällt auf, dass relativ wenige empirische Studien zur Unterrichtsvorbereitung vorliegen. Der Forschungsstand lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Da der Gegenstand der Unterrichtsplanung par excellence zur Überprüfung der handlungstheoretischen Sichtweise taugt, inwieweit Wissen bzw. Subjektive Theorien (hier: die Unterrichtsplanung) das Handeln (hier: den konkreten Unterricht) beeinflussen, liegen hierzu eine Reihe von Studien vor (vgl. Clark & Peterson, 1986). In diesem Kontext ist auch die bekannteste deutschsprachige, viel zitierte Dissertation von Bromme (1981) zu verorten: Die subjektive Unterrichtsplanungstheorie ist bei erfahrenen Lehrern elaborierter als bei Anfängern, so der Beitrag der Expertiseforschung zur Unterrichtsvorbereitung.
- Duschl und Wright (1989) machen deutlich, dass Lehrer wohl einen subjektiven Planungsprozess haben, dabei aber nicht konsistent vorgehen.
- Bei Haas (1998) wird deutlich, dass Lehrer im Fach Biologie bei ihrer Unterrichtsvorbereitung besonders auf Inhalt (34,6 %), Medien (16,1 %) und Methode (15,3 %) gemessen am prozentualen Anteil an der Gesamtplanung achteten. Eine Orientierung an einem gängigen didaktischen Modell wurde dabei nicht ersichtlich.
- Im Rahmen des Projekts MARKUS in Rheinland-Pfalz (vgl. Helmke & Jäger, 2002) wurden die Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten nach gemeinsam vorbereiteten Unterricht in Mathematik befragt. Während in der Grundschule der Anteil über 20 Prozent beträgt, findet gemeinsam vorbereiteter Unterricht absteigend von der Realschule zum Gymnasium in weniger als 10 Prozent statt.

Zusammenfassend ist heute noch die Feststellung von Clark und Yinger aus dem Jahre 1980 gültig, die von der alltäglichen Unterrichtsplanung als „hidden world“ sprechen. Haas konstatiert 1998, dass der Forschungsstand zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung insgesamt defizitär ist.

2. Fragestellung

Man unterscheidet im Allgemeinen die Jahresplanung, die Planung von Unterrichtseinheiten und die Planung einzelner Unterrichtsstunden. Wenngleich es in Deutschland eine Diskussion um den Unterschied zwischen Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung gibt (vgl. Schorch, 2007), sollen hier in Anlehnung

an die angloamerikanische Literatur, in der ausschließlich von „teacher planning“ (Clark & Peterson, 1986) gesprochen wird, beide Begriffe synonym verwendet werden. Unterrichtsvorbereitung ist der in Deutschland gängigere Begriff und wird deshalb hier bevorzugt, da er neben der Planung einzelner Unterrichtsstunden auch die Planung einer Unterrichtseinheit oder die Planung für größere Zeiträume zulässt.

In dieser Studie sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- (1) Lassen sich Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung von Komponenten sensu Tulodziecki, Herzog und Blömeke (2004) leiten? Gehen sie dabei von einer Hierarchisierung aus?
- (2) Bereiten Lehrer, die zwei Fächer unterrichten, diese ähnlich vor oder gehen sie je nach Fach unterschiedlich dabei vor? Lässt sich also eine Fächerkultur beobachten?
- Aus der Studie von Götz, Lohrmann, Ganser und Haag (2005) wurde deutlich, bezüglich der eingesetzten Unterrichtsmethoden zeigen. Gegenüber den Sprachen beispielsweise dominieren bei den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern Gruppenarbeit und Projektunterricht. Sollten in der Unterrichtsvorbereitung als Ganzes bei ein und demselben Lehrer Unterschiede auftreten, dann wäre dies ein gutes Indiz, dass offenbar unterschiedliche Fächerkulturen bestehen.
- (3) Inwieweit haben Geschlecht, Alter und Dienstjahre von Lehrern Einfluss auf ihre Unterrichtsvorbereitung? Gerade die Ergebnisse zum Expertenansatz lassen vermuten, dass sich die erfahrenen Lehrer von den Anfängern unterscheiden (Bromme, 1992).
- (4) In einer Zusatzfrage soll untersucht werden, inwieweit Kollegen miteinander Unterricht vorbereiten und dabei auch Unterrichtsmaterialien austauschen.

Auch wenn aus der Literatur bekannt ist, dass kein Unterrichtsplanungsmodell bzw. keine individuelle Planung davon ausgehen darf, dass die Kategorien, die bei der Vorbereitung berücksichtigt werden, das Handeln des Unterrichtenden auch tatsächlich leiten (vgl. Duschl & Wright, 1989), so sind die Ergebnisse doch hinsichtlich einer Planungsempfehlung sinnvoll. Dabei soll einer Planung von Unterricht das Wort geredet werden, trotz des Technologieproblems der Erziehung (Luhmann & Schorr, 1982), worauf schon Spranger 1962 in seinem Beitrag „Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ hinweist. Zumindest in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sollten angehende Lehrer ihren Unterricht systematisch planen und reflektieren lernen.

Insgesamt geht es darum zu untersuchen, wie konkret Lehrkräfte Unterricht vorbereiten. Ein gut durchdachter Unterrichtsentwurf ist selbstverständlich keine

hinreichende Bedingung für guten Unterricht, aber doch eine notwendige Basis. Einblicke in die Unterrichtsvorbereitung von Lehrern könnten helfen, Mechanismen zu identifizieren, die möglicherweise den Erfolg eines Unterrichts ausmachen oder verhindern.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Um die Schullart konstant zu halten, wurden nur Lehrkräfte aus einer Schullart befragt.

Außerdem sollten die Lehrkräfte zwei Fächer unterrichten, um evtl. unterschiedliche Fächerkulturen feststellen zu können. So bot sich als Schulform die Realschule an. Es wurden 15 Realschulen eines bayerischen Regierungsbezirks ausgewählt, maximal 20 Lehrkräfte pro Schule wurden miteinbezogen. Insgesamt liegt eine auswertbare Stichprobe von 230 Lehrkräften (w: 133; m: 97) aus 15 Realschulen vor.

3.2 Erhebungsinstrument

Um die zentrale Frage nach den Komponenten bei der Unterrichtsvorbereitung zu beantworten, wurden zwei Verfahren angewendet:

- (1) In einem offenen Antwortformat wurden die Lehrkräfte mit folgender Frage konfrontiert: „Welche Aspekte berücksichtigen Sie üblicherweise bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung in Ihrem Fach 1?“ Dieselbe Frage folgte für das zweite Unterrichtsfach: „Welche Aspekte berücksichtigen Sie üblicherweise bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung in Ihrem Fach 2?“
 - (2) Die von Tulodziecki, Herzog und Blömeke (2004) angegebenen Komponenten (s. Tab. 1) wurden untereinander vorgegeben mit der Aufgabenstellung, sie entsprechend ihrer Bedeutung in eine Rangreihe zu bringen. „Wie wichtig sind Ihnen folgende Punkte bei der Unterrichtsvorbereitung? Bringen Sie diese bitte in eine Rangreihe (1 = wichtigste; 9 = unwichtigste)! Damit wurden die Lehrkräfte gleichsam per Instruktion „gezwungen“, nicht alle Komponenten als gleichgewichtig zu betrachten. Da auch diese Aufgabenstellung getrennt für beide Unterrichtsfächer formuliert wurde, kann mithilfe dieser Frage überprüft werden, inwieweit die Lehrer in ihren Fächern gleich vorgehen.
- Zur Beantwortung der Teilfrage 3 wurden folgende Daten erfasst: Geschlecht, Alter und Dienstjahre.

Zur Beantwortung der Teilfrage 4 wurden zwei Items formuliert, mit denen abgefragt wurde, inwieweit Lehrkräfte gemeinsam Unterricht mit Kollegen vorbereiten und inwieweit sie gemeinsam Unterrichtsmaterialien erstellen.

4. Ergebnisse

- (1) Lassen sich Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung von Komponenten sensu Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2004) leiten? Gehen sie dabei von einer Hierarchisierung aus?

Für jede einzelne Komponente liegen von 230 Lehrern entsprechend 230 Einstufungen zwischen eins und neun vor. Wenn man bei der Skalierung der Lehrkräfte eine Intervallskala unterstellt (wie es ja stillschweigend bei der Notengebung geschieht), dann ist der Mittelwert das geeignete Maß, um die Komponenten entsprechend bewerten zu können. In Tab. 1 werden die Mittelwerte der neun Komponenten aufsteigend wiedergegeben. Je niedriger der Mittelwert einer Komponente ist, desto höher wurde sie eingeschätzt.

In Tab. 1 werden die Ergebnisse der offenen Antwortformate den Mittelwerten der neun Komponenten (wie bei Tulodziecki, Herzig & Blömeke angegeben) gegenübergestellt.

Bei den offenen Antwortformaten werden zunächst die Antworten dargestellt, die den neun Komponenten entsprechen. Anschließend werden weitere Antworten dargestellt. Mitgeteilt wird die Anzahl der Lehrer in Prozent, die den jeweiligen Aspekt genannt haben.

(Lesbeispiel: „Einordnung in den Lehrplan“; Beim offenen Antwortformat geben alle Lehrer an, dass sie diesen Aspekt in ihrer Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. Bei den vorgegebenen Komponenten nimmt dieser Aspekt den Mittelwert 3.1 ein, also einen vorderen Rangplatz.)

Die Ergebnisse zeigen, dass bei beiden Vorgehensweisen zumindest der Tendenz nach ähnliche Ergebnisse identifiziert werden können. Die beiden Aspekte „Festsetzen der Hausaufgaben“ und „Eigene persönliche Situation“ haben sowohl die geringsten Prozentangaben als auch rangieren sie bei der Einschätzung auf den letzten beiden Plätzen.

Die mit Abstand am meisten genannten Aspekte im offenen Antwortformat „Einordnung im Lehrplan“ (100 %), „Methodenwahl“ (65 %) und „Schülvoraussetzungen“ (53 %) rangieren auch bei den Einschätzungen weit oben.

- (2) Bereiten Lehrer, die zwei Fächer unterrichten, diese ähnlich vor oder gehen sie je nach Fach unterschiedlich dabei vor?

Ein Vergleich der Mittelwerte zwischen beiden Fächern zeigt, dass bei allen neun Komponenten sehr ($p \leq .01$) bzw. hoch ($p \leq .001$) signifikante Korrelationen gefunden werden.

- (3) Inwieweit haben Geschlecht, Alter und Dienstjahre von Lehrern Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung?

Tabelle 1: Ergebnisse beider Verfahren zu Komponenten der Unterrichtsvorbereitung

Einschätzungen (Mittelwerte der vorgegebenen Komponenten)	Prozentangaben der genannten Aspekte (offenes Antwortformat)
Stundenaufbau	2.8
Schülvoraussetzungen	2.9
Einordnung im Lehrplan	3.1
Methodenwahl	3.8
Zeitplan	4.3
Festsetzung der Medien	5.0
Lernzielkontrolle	5.0
Festsetzen der Hausaufgaben	6.3
Eigene persönliche Situation	7.2
weitere genannte Aspekte	
26 Material	
13 Aktualität	
35 Weiterführung der letzten Stunde	
29 Motivation	

Für jede der neun Komponenten wurde getestet (χ^2 -Test), ob sich das Geschlecht, Alter oder Dienstjahre auf die Bewertung auswirken. Geschlecht und Dienstjahre wirken sich bei keiner der neun Komponenten signifikant aus. Auffallend ist, dass zwischen Alter und Dienstjahren keine signifikante Korrelation besteht, was daher rührt, dass eine relativ „alte“ Gruppe von Lehrkräften wenig Dienstjahre hatte.

Die Lehrkräfte wurden nachträglich in zwei Altersgruppen eingeteilt, die ähnlich verteilt sind: bis 40 Jahre ($N = 104$) und über 40 Jahre ($N = 126$).

Die Komponenten „Einordnung im Lehrplan“ und „Zeitplan“ werden von den älteren Lehrkräften als signifikant wichtiger eingeschätzt ($\chi^2 = 6.8$; $p < .05$ bzw. $\chi^2 = 5.7$; $p < .05$).

Die Komponente „Schülvoraussetzungen“ dagegen wird von den jüngeren Lehrkräften als hoch signifikant wichtiger eingeschätzt ($\chi^2 = 14.4$; $p < .001$).

- (4) In einer Zusatzfrage soll untersucht werden, inwieweit Kollegen miteinander Unterricht vorbereiten und dabei auch Unterrichtsmaterialien austauschen.

Die Ergebnisse werden in Tab. 2 dargestellt.

Tabelle 2: Angaben zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung

Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung		Gemeinsames Erstellen von Unterrichtsmaterialien
Nie	46 %	27 %
Hin und wieder	52 %	71 %
Einmal pro Woche	2 %	2 %

46 Prozent der Lehrer geben an „nie“, 2 Prozent dagegen „einmal pro Woche“ gemeinsam Unterricht vorzubereiten. Ähnlich „sparsam“ im Hinblick auf Kooperationen fallen die Werte zum gemeinsamen Erstellen von Unterrichtsmaterialien aus.

5. Diskussion

Zunächst fällt auf, dass die Lehrer im offenen Antwortformat all die Komponenten nannten, die ihnen dann erst im zweiten Schritt zur Bewertung vorgelegt wurden. Somit kann die Frage, ob Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung von festen Aspekten ausgehen, eindeutig mit „ja“ beantwortet werden. Und dass sie sich hierbei von einer Hierarchisierung leiten lassen, konnte bei der Darstellung der Ergebnisse gezeigt werden, indem zwischen den beiden Vorgehensweisen ähnliche Ergebnisse vorliegen. Die Einordnung in den Lehrplan ist wohl ein absolutes Muss, auch die Methodenwahl und die Berücksichtigung von Schülervoraussetzungen wird von über der Hälfte der Lehrer gesehen.

Die gängigen Komponenten, wie aus den Modellen der Allgemeinen Didaktik abgeleitet, könnten noch ergänzt werden, so ein wichtiger Befund aus den offenen Antworten, um zumindest zwei zentrale Aspekte:

(1) um das Material: Wenn man Material weiterfasst und eben auch Aufgaben dazu rechnet, dann wird ein Desiderat gängiger Didaktiken deutlich. Ziele und Inhalte werden zwar stets gesehen, doch konkret sollten sie durch aufbereitetes, zugängliches Material wie eben Aufgaben konkretisiert werden. Auf dieses Desiderat hat jüngst Kleinknecht (2010) in seiner Dissertation hingewiesen. Inhaltlich sind Aufgaben das Ergebnis von Lehrplang Vorgaben und inhaltlichen Überlegungen, methodisch sind sie Steuerungsinstrument von Lehr-Lernprozessen.

Hierher gehört auch die Frage nach den Hausaufgaben, die offenbar bei der Unterrichtsvorbereitung kaum mitbedacht werden. Wenn man an die Bedeutung der Hausaufgaben denkt (Haag & Jäger, 2010), dann ist es bedenklich, dass gerade mal sieben Prozent der Lehrkräfte diesen Aspekt mitbedenken.

(2) um die Weiterführung der zuletzt gehaltenen Stunde: Das Ende einer Unterrichtsstunde ist selbstverständlich der Anfang einer folgenden, zumindest wenn nicht eine Stoffeinheit abgeschlossen ist. Diese Scharnierfunktion zwischen zwei folgenden Stunden sollte auch klarer mitberücksichtigt werden.

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass die Elemente der Allgemeinen Didaktik, wie sie in die Planungsmodelle eingeflossen sind, wohl ihre Gültigkeit besitzen. Dafür spricht auch der Befund, dass sich Fächerkulturen, wie sie ja in den Fachdidaktiken bevorzugt werden, nicht auf unterschiedliche Vorbereitungsmodelle auswirken. Obwohl die hier untersuchte Gruppe der Realschullehrer in möglichen Fächerkombinationen eine große Breite zeigt (im Gegensatz zum Gymnasium zumindest in Bayern sind hier fast alle Fächerkombinationen möglich), unterscheiden sie sich im Vorgehen ihrer beiden Fächer nicht. Als Forschungsdesiderat bleibt die Frage, inwieweit Lehrer unterschiedlicher Schularten anders in der Unterrichtsvorbereitung vorgehen.

Dass jüngere Lehrer die Schülervoraussetzungen bei ihren Planungen stärker mitberücksichtigen als ältere Lehrer, ist ein erfreuliches Ergebnis, da doch im Zuge der Diskussion im Umgang mit Heterogenität fehlende Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht angemahnt werden.

Dass sich wider Erwarten die Dienstjahre nicht signifikant bei der Bewertung der Komponenten ausgewirkt haben, hängt damit zusammen, dass gerade in der älteren Gruppe Lehrer mit relativ wenigen Dienstjahren zu finden sind.

Die Daten zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung decken sich mit den Ergebnissen der Studie zum Mathematikunterricht im Rahmen des Projekts MARKUS in Rheinland-Pfalz.

Sie ist in der Realschule in kaum nennenswertem Ausmaß anzutreffen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit der komponentenbezogenen Herangehensweise der Nachweis gelungen ist, dass Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung Elemente der Allgemeinen Didaktik berücksichtigen. Die eingangs geäußerte aktuelle Skepsis gegenüber der Allgemeinen Didaktik ist so nicht ganz berechtigt. Zumindest wäre es vorschnell, in der Lehrerbildung die Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik zugunsten der Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zu vernachlässigen. Denn bei der Kommunikation der empirisch gewonnenen Erkenntnisse der Unterrichtsforschung ist der Anwendungsbezug zunächst nicht gefragt. Die Umsetzung in die Praxis muss auch hier noch geleistet werden. Neben einer Theoretisierung, d. h. einer wissenschaftlichen Theorie der Praxis des Unterrichts, muss es auch um eine operative Gestaltung, d. h. eine konkrete Anleitung für die Praxis gehen. Und hier scheint die Allgemeine Didaktik in der Ausbildung ein Fundament zu legen. Eine Lösung könnte sein, die Unterrichtsvorbereitung als ein Teil der Allgemeinen Didaktik enger mit den Ergebnissen der Lehr-Lernforschung zu verzahnen. So können wesentliche Erkenntnisse über Unterrichtsqualität (Helmke, 2009) direkt berücksichtigt werden. So käme es zu einer Erdung der Theorie anhand vorliegender empirischer Ergebnisse zum guten Unterricht.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2007). Generalisierungsstrukturen der Kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In B. Koch-Priewe, F. Stübzig & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik* (S. 28-42). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.). (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, third edition (S. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1980). The hidden world of teaching: implications of research on teacher planning. *Research Series No. 77*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Duschl, R. A. & Wright, E. (1989). A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 467-501.
- Einstedler, W. (1981). *Lehrmethoden*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19, 342-360.
- Haag, L. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2010). *Hausaufgabenforschung – neue Akzente – alte Desiderate. Empirische Pädagogik*, 24, 1, Themenheft.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag*. Regensburg: Roderer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.). (2010). *Was ist „guter“ Unterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt*.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider.

- KMK (2005). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (verabschiedet 2004). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280-290.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marial, I. & Bennack, J. (1998). *Einführung in schulpraktische Studien*. Hohengehren: Schneider.
- Schorch, G. (2007). *Grundschulpädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Spranger, E. (1962). *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Terhart, E. (2002). *Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77-86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1-13.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2004). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2009). *Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung*. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Auflage) (S. 505-512). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Ludwig Haag, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universitätsstraße 30, 95440 Bayreuth, E-Mail: ludwig.haag@uni-bayreuth.de

Dr. Doris Streber, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universitätsstraße 30, 95440 Bayreuth, E-Mail: schulpaedagogik@uni-bayreuth.de