

Matthias Söll, Jens Klusmeyer

► Unterrichtsplanung als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik – Konzeption eines hochschuldidaktischen Ansatzes

Im vorliegenden Beitrag wird die Unterrichtsplanung zunächst als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik klassifiziert. Die Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz erfolgt im Studium durch den Aufbau und die Zusammenführung von fachlichem, allgemeinem pädagogischen und fachdidaktischem Wissen. Die Entwicklung eines korrespondierenden hochschuldidaktischen Ansatzes ist ein weiterer Schwerpunkt der Ausführungen. Eine Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben bildet die innovative Idee der Konzeption. So soll u. a. die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Inhalten, die Berücksichtigung fachdidaktischer Prinzipien und die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen forciert werden.

1 Einleitung

Die Planung von Unterricht gehört zweifellos zum Professionsleitbild und zu den Kernkompetenzen im Lehrerberuf. Dies spiegelt sich in Professionalisierungstheorien, Theorien von Schule (vgl. TENORTH 2006, S. 585 ff.) und bildungspolitischen Vorgaben wider. So ist die fachlich und sachlich angemessene Planung von Unterricht das Fundament des Kompetenzbereichs Unterrichten der Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2014, S. 7). Dieser Themenkomplex wurde in der Wirtschaftsdidaktik bisher noch selten erforscht. Darüber hinaus liegen derzeit kaum evidenzbasierte Konzepte zur Ausbildung von Unterrichtsplanungskompetenz vor (vgl. SEEL/APREA 2014, S. 4 ff.). Die Verortung der Planung von Unterricht als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik sowie die Konzeption und Untersuchung eines hochschuldidaktischen Ansatzes bilden die Schwerpunkte der vorliegenden Ausführungen.¹

In der ersten Phase der wirtschaftsdidaktisch orientierten Lehrerbildung nimmt die fundierte Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements eine zentra-

¹ Der Ansatz entspringt dem wirtschaftsdidaktischen Projekt „Förderung professionellen (Planungs-)Handelns – Anchored Instruction“ an der Universität Kassel, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

le Stellung ein, wie in Kapitel 2 dargestellt wird. Im Fokus steht die Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz durch die Ausbildung und Integration der Wissensbereiche „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006, S. 482). Auf dieser Basis können in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung Planungsroutinen aufgebaut werden. Gegenstände von Kapitel 3 sind Theorien, Modelle und Studien zur Unterrichtsplanung. Die Ausführungen legen deren Diversität offen und verdeutlichen hinsichtlich der Planung von Unterricht, welche Grundlagen und zentralen Anforderungen in der universitären Lehrerbildung in den Blick genommen werden müssen (vgl. APREA 2007, S. 39). In Kapitel 4 wird der hochschuldidaktische Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. Die Arbeit schließt in Kapitel 5 mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Zum Zusammenhang von Wirtschaftsdidaktik, Professionswissen und Unterrichtsplanung

Die Wirtschaftsdidaktik kann als die Berufswissenschaft der kaufmännisch ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden (vgl. KUNZE 2012, S. 383; ARNOLD/ROSSA 2012, S. 13). Als Integrationswissenschaft steht sie in einem doppelten Systemzusammenhang. Erstens bewegt sich die Fachdidaktik im wissenschaftlichen Selbstverständnis zwischen Disziplin und Profession bzw. Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung (vgl. HORN/LÜDERS 1997), ist es doch ihr Anspruch ebenso Wissenschafts- wie Handlungswissen² zu erzeugen und bereitzustellen. Zweitens ist der von ihr besetzte Gegenstandsbereich im Schnittfeld von (Sozio-)Ökonomie³ und Erziehungswissenschaft angesiedelt, wobei hinzukommt, dass die Bezugsdisziplinen in ihrem jeweiligen Wissenschaftsverständnis keineswegs monolithische Entitäten darstellen. Dieser doppelte Systemzusammenhang eröffnet – positiv formuliert – eine differenzierte Verortungsmöglichkeit darüber, was Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker jeweils unter ihrer Disziplin verstehen. Ein Konsens über den Gegenstands- und Forschungsbereich ist nur durch eine allgemeine Definition erzielbar. Wirtschaftsdidaktik fokussiert als „*verstehende und erklärende Sozialwissenschaft*“ wie auch als praxisfördernde „*Handlungswissenschaft*“ (KRON 2004, S. 48; Hervorhebung im Original) auf das Lehren und Lernen in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen für das Denken und Handeln in (sozio-)

2 Handlungswissenschaft sei verstanden „[...] als ein System der Aufklärung und Verbesserung didaktischer Praxis“ (FLECHSIG/HALLER 1977, S. 8).

3 Wenn hier von (Sozio-)Ökonomie gesprochen wird, dann soll damit angezeigt werden, „[...] der ‚Verdinglichung‘ und Perspektivenverengung ökonomischer Sprachspiele und Modelle entgegenzuwirken, indem bei der Thematisierung wirtschaftlicher Sachverhalte und der auf sie bezogenen Fragen auch jene Faktoren einbezogen werden, welche eine solche thematische Fokussierung in den Sinn- und Fragehorizont der Lernenden stellen“ (KUTSCHA 2014, S. 72). Die Erschließung ökonomischer Sachverhalte und Problemlagen bedarf in ihrer Subjektbezogenheit der Einbeziehung anthropologischer, politischer, soziologischer, psychologischer und ethischer Aspekte.

ökonomischen und wirtschaftsberuflichen Lebens-, Arbeits- und Aufgabensituationen. Deren Bedingungen und Folgen werden ebenfalls in den Blick genommen.

Im Mittelpunkt des forschungs- und praxisbasierten Interesses der Wirtschaftsdidaktik steht die theorie- und evidenzbasierte Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Den damit verbundenen „handlungsleitenden Anspruch“ (MEYER 2010, S. 473) auf einen gehaltvollen Unterricht und eine stringente Professionalitätsentwicklung kann die Fachdidaktik jedoch nur über alle Phasen der Lehrerbildung, im Sinne einer langfristigen, berufsbiografisch begleitenden Aufgabe einlösen. Im Zuge einer phasenorientierten Lehrerbildung ist die Ausbildung einer unterrichtsbezogenen Professionalität „nicht ein Ziel, das im Rahmen universitärer Ausbildung erreicht werden kann“ (PRONDCZYNSKY 1998, S. 75). Vielmehr ist in der ersten Phase der Lehrerbildung, in struktureller Ermangelung der realen Möglichkeit von Unterrichtsdurchführung und -evaluation⁴, die Unterrichtsplanung in den Fokus zu rücken. Hierfür gilt es, eine handlungsvorbereitende und reflektierende Wissensbasis zu schaffen. Diese kann in der Universität nach BAUMERT/KUNTER (2006, S. 482) in der Ausbildung der drei Wissensbereiche „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ liegen.⁵

Ein domänenbezogenes „Fachwissen“⁶ gehört unzweifelhaft zum Professionswissen einer Lehrkraft. Es beinhaltet Kenntnisse über fachspezifische Theorien, Modelle, Konzepte, Klassifikationen, Prinzipien, Sachbeschreibungen und -vorgänge sowie über Fachsprache, Begriffsdefinitionen, -strukturen und -verknüpfungen. Dazu gehört auch ein Wissen über die „Produktion“ des Fachwissens, d. h. zum Zustandekommen von Erkenntnissen, Entscheidungen und Generalisierungen sowie die hierzu genutzten Forschungsmethoden und -techniken. Angesichts eines (sozio-)ökonomischen Fachverständnisses ist auch das grenzüberschreitende Wissen aus benachbarten Disziplinen wahr- und aufzunehmen, welches eine erweiterte Sicht auf das Fach ermöglicht. Erst ein solches „*Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann*“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 496; Hervorhebung im Original).

„Allgemeines pädagogisches Wissen“ kennzeichnet SHULMAN (1991, S. 151) als „*Inhaltswissen für den Unterricht*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und stellt somit bereits einen Bezug zur Fachdidaktik her. Die in der Erziehungswissenschaft konsensfähigen Facetten des allgemeinen pädagogischen Wissens zeigen BAUMERT/KUNTER (2006, S. 485) mit der nachstehenden Liste auf: „1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht; Theorie der Institution; Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens

4 Die Möglichkeit von authentischen Praxiserfahrungen in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation ist innerhalb der universitären Ausbildung auf die Schulpraktika begrenzt. Entsprechend wird deren Bedeutung für die Professionsentwicklung immer wieder hervorgehoben (vgl. bspw. WEYLAND 2010).

5 Das Konstrukt „Professionswissen“ wird in der nationalen und internationalen Literatur unterschiedlich modelliert und in weitere Facetten ausdifferenziert (vgl. NIERMANN 2017, S. 45 ff.).

6 NEUWEG (2005, S. 213) spricht vom Lehrinhaltswissen als „Kernbestandteil fachdidaktischer Kompetenz“ (ebd.) und verweist auf die Vernachlässigung dieses Wissensbereichs im Professionalitätsdiskurs.

und der Motivation) 2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen (Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung; Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung; Unterrichtsmethoden im weiten Sinne) 3. Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten (Inszenierungsmuster von Unterricht; Effektive Klassenführung [classroom management]; Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung) 4. Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (ebd.; im Original als Aufzählung).⁷

Dem „fachdidaktischen Wissen“ kommt eine besondere Bedeutung zu. BOROWSKI u. a. (2011, S. 3) stellen heraus: „Das fachdidaktische Wissen stellt eine Verbindung von pädagogischem und Fachwissen dar“ (ebd.). Eine simplifizierende Überführung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Wissensbestände würde jedoch dem Anspruch einer Wissenschaft „Fachdidaktik resp. Wirtschaftsdidaktik“ nicht gerecht werden, sofern sie sich nicht dem Vorwurf der „Abbilddidaktik“ oder der Unterordnung unter die „Allgemeine Didaktik“⁸ aussetzen möchte. Fachdidaktisches Wissen gewinnt eine eigene Wissensform und Dignität durch die begründete Entscheidung für eine bestimmte Beziehung von fachwissenschaftlichem und pädagogischem Wissen. Das fachdidaktische Wissen⁹ umfasst Wissen über die Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (Strukturanalyse des Lehrstoffs), die Durchdringung der curricularen Stoffanordnung, die Festlegung und Begründung von Unterrichtszielen, die Modellierung (Sequenzierung und Reduktion) fachspezifischer Unterrichtsinhalte, die methodische und mediale Präsentation in fachlichen Lehr-Lern-Prozessen, die fachbezogenen Interaktionsbeziehungen und ihre individuellen sozialen und psychischen Ausgangsbedingungen und die spezifischen Schülerkognitionen sowie deren Diagnostik.

Die kursorische Vorstellung der drei Wissensbereiche nebst einiger Facetten darf nicht als ein weiterer Beitrag zur Identifizierung oder Erörterung robuster Variablen zur Messung von Professionswissen missverstanden werden.¹⁰ Vielmehr war aufzuzeigen, was die jeweiligen Wissensbereiche zur Professionalisierung beitragen, und zwar dann, wenn in der universitären Ausbildung nicht nur ein „Verfügen“, sondern darüber hinaus ein „Verstehen“ und

7 KUNINA-HABENICHT u. a. (2012, S. 659) heben hervor: „Derzeit liegt [...] weder eine anerkannte Theorie über die Struktur des bildungswissenschaftlichen Wissens vor noch besteht ein Konsens darüber, welche bildungswissenschaftlichen Themen für die universitäre Lehrerbildung besonders relevant sind“ (ebd.). Diesen Befund nehmen die Autoren zum Anlass, mittels einer Delphi-Studie bildungswissenschaftliche Kerninhalte in der universitären Lehrerbildung zu identifizieren. Die in diesem Kontext durchaus kontrovers geführte Debatte um Kerncurricula, Bildungsstandards und deren Verhältnis zeigt allerdings, dass die von BAUMERT/KUNTER (2006, S. 485) propagierte Konsensfähigkeit durchaus auch infrage gestellt wird (vgl. bspw. die Beiträge in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ 15 [2004] 28 oder FREY/JUNG 2011).

8 Die Diskussion um die Stellung der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik wird bilanzierend aufgezeigt in HERICKS/KUNZE (2004, S. 764 ff.).

9 Was unter fachdidaktischem Wissen inhaltlich zu subsumieren ist, bedarf weiterer Klärung. So stellen BAUMERT/KUNTER (2006, S. 492) fest: „Bis heute ist keineswegs ausgemacht, was unter [...] fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich dabei handelt [...]“ (ebd.).

10 Eine gute Übersicht zu dem angesprochenen Problembereich findet sich bei BAUMERT/KUNTER (2006).

„Reflektieren“¹¹ dieser Wissensbestände angestrebt und eingefordert wird. Zudem dürfte deutlich geworden sein, dass „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ zugleich die häufig unverbundenen Fachstrukturen in der universitären Lehrerbildung widerspiegeln, die es jedoch im Hinblick auf eine professionelle Kompetenzentwicklung zu integrieren gilt. Hierfür eignet sich der Themenbereich „Unterrichtsplanung“ in der ersten Phase der Lehrerbildung besonders, da sich die Studierenden bei der Planung von Unterricht fundiert mit allen Bereichen des Wissens auseinandersetzen müssen, ohne die Notwendigkeit, den Zusammenhang künstlich zu konstruieren.

Im folgenden Kapitel gilt es zu prüfen, auf welche Teile der bestehenden Unterrichtsplanungstheorien, -modelle und -studien zurückgegriffen werden kann, um einen evidenzbasiereten Ansatz zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz zu entwickeln.

3 Theorien, Modelle und Studien zur Unterrichtsplanung

Die große Bedeutung der Unterrichtsplanung für die Lehrerbildung spiegelt sich in einer nahezu unüberschaubaren Fülle an Literatur wider. In allgemeindidaktischen (vgl. KIPER/MISCHKE 2009; MEYER 2015; PLÖGER 2008) und fachdidaktischen (vgl. BECKER 2012; MATTHES 2016; SPETH/BERNER 2016) Einführungswerken erfolgen bspw. vielfältige Auseinandersetzungen mit diesem Themenkomplex. Didaktikerinnen und Didaktiker wählen häufig die in der deutschen Tradition der Didaktik stehenden bildungstheoretischen und lerntheoretischen Modelle von KLAFKI und von HEIMANN, OTTO und SCHULZ als Ausgangspunkte ihrer Ausführungen (vgl. ARNOLD/KOCH-PRIEWE 2010, S. 405 ff.; KIPER 2012, S. 163 ff.; WIATER 2009, S. 505 ff.). Sie beziehen sich außerdem auf spezifische normative Zielsetzungen wie „Handlungsorientierung“, „situiertes Lernen“ oder „Anchored Instruction“ (vgl. DUBS 2014, S. 22 ff.; SLOANE 2009, S. 195 ff.; TRAMM/NAEVE-STOSS 2016, S. 49 ff.). Auch die angloamerikanische Lehr-Lern-Forschung bietet z. B. mit dem lehr-lerntheoretisch und empirisch fundierten Instructional Design Orientierung (vgl. FRIESEN 2010, S. 421 ff.; LIPOWSKY 2015, S. 71 ff.; SEEL 1999, S. 2 ff.). Der kursorische Überblick über die Unterrichtsplanungsliteratur verdeutlicht deren hohe Diversität, die auf eine schwere Abgrenzbarkeit des Themas (vgl. SEEL 2011, S. 32) und auf vielfältige Planungskulturen zurückzuführen ist. Dementsprechend muss die Auswahl der dem zu entwickelnden Ansatz zugrunde liegenden Theorien und Modelle begründet werden.

Während die Planung von Unterricht oft Gegenstand theoretischer und handlungsanleitender Ausführungen ist, wird sie in empirischen Studien nur selten, aber ebenfalls sehr di-

11 SHULMAN (1991, S. 151) drückt dies für das Fachwissen wie folgt aus: „Der Lehrer muß jedoch nicht nur wissen, *daß* etwas so ist; er muß darüber hinaus verstehen, *warum* es so ist, aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen, und unter welchen Umständen dieser Geltungsbereich zu bezweifeln oder abzulehnen ist. Darüber hinaus erwarten wir, daß ein Lehrer versteht, warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler, ein anderes von eher peripherer Bedeutung ist“ (ebd.).

vers thematisiert. Aktuelle Überblicke zum nationalen und internationalen Forschungsstand liefern APREA (2007, S. 36 ff.), SEIFRIED (2009, S. 128 ff.) und SEEL (2011, S. 31 ff.).

In entsprechenden Untersuchungen stehen bspw. die Nutzung allgemeindidaktischer Modelle (vgl. ZIERER/WERNKE/WERNER 2015) oder die Adressierung zentraler Planungskategorien, wie Ziele, Inhalte, Methoden oder Medien, im Zentrum des Interesses (vgl. WERNKE/ZIERER 2015). STENDER (2014) setzt sich mit dem Zusammenhang der Planung von Unterricht und dessen Umsetzung auseinander. Außerdem wird nach der Routinisierung der Unterrichtsplanung gefragt (vgl. TEBRÜGGE 2001; SEIFRIED 2009). BAER u. a. (2011), BRODHÄCKER (2014) und KÖNIG u. a. (2015) analysieren die Entwicklung allgemeiner Planungskompetenz. Mit Ausnahme der Arbeit von APREA (2007) liegen keine validierten Ansätze zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz vor. Wirtschaftsdidaktische Studien wurden bislang nur von AERNE (1990), APREA (2007), SAGEDER (1993) und SEIFRIED (2009) angefertigt. Der Fokus der übrigen Untersuchungen liegt meist in den Domänen naturwissenschaftlicher Fächer, insbesondere der Mathematik (vgl. SEIFRIED 2009, S. 128 f.).

Methodisch setzen sich die Autorinnen und Autoren typischerweise mit Planungsartefakten, wie schriftlichen Unterrichtsentwürfen, auseinander (vgl. ZIERER/WERNKE/WERNER 2015), wenden die Methode des lauten Denkens an (vgl. AERNE 1990, TEBRÜGGE 2001) oder führen Befragungen (vgl. SAGEDER 1993, SEIFRIED 2009; WERNKE/ZIERER 2015) bzw. Kompetenztests durch (vgl. APREA 2007; BAER u. a. 2011; BRODHÄCKER 2014; KÖNIG u. a. 2015; STENDER 2014).

Die Studien zu künftigen Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass deren Planungen von *inhaltlichen Fragen* dominiert werden. Meist setzt sich der untersuchte Personenkreis allerdings nicht fundiert mit den Fachinhalten auseinander. Vielmehr erfolgt die Aneignung von Grundwissen und die sich anschließende Sequenzierung der Unterrichtsgegenstände. Dabei greifen die Studierenden vor allem auf Schulbücher, Handreichungen und Arbeitsblattsammlungen zurück (vgl. APREA 2007, S. 57 f.; SEEL 2011, S. 35 f.; SEIFRIED 2009, S. 130 ff.).

Methodisch-didaktische Überlegungen der Probandinnen und Probanden basieren oftmals nicht auf Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung, sondern auf eigenen Erfahrungen als Lernende. Gepaart mit pragmatischen Abwägungen werden durch frühe Gewohnheitsbildung lehrerzentrierte Unterrichtsstrategien, wie der fragend-entwickelnde Unterricht, favorisiert (vgl. APREA 2007, S. 58; SEEL 2011, S. 36 f.; SEIFRIED 2009, S. 133 ff.).

Die *Planungsprozesse* der untersuchten Studentinnen und Studenten kennzeichnen sich vielfach durch Parzellierung. Sie haben Schwierigkeiten damit, die intendierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie typische Unterrichtsabläufe in den Blick zu nehmen. So zielt die Planung nicht auf das Lernen, sondern auf das Lehren ab, indem primär die eigene Sicherheit in Bezug auf den anstehenden Unterricht erhöht werden soll (vgl. APREA 2007, S. 59 f.; SEEL 2011, S. 37 f.; SEIFRIED 2009, S. 133 ff.).

Insgesamt zeigen die Studien, dass sich Lehramtsstudierende bei der Planung von Unterricht mit dessen Inhalten nicht kritisch (vgl. KLAFKI 1991, S. 11 ff.) bzw. wissenschaftlich

und situativ adäquat (vgl. SLOANE 2009, S. 206 ff.) auseinandersetzen. Außerdem erfolgt kaum eine schülerinnen- und schülerzentrierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Da sich die Studentinnen und Studenten ferner nur schwer in das künftige Unterrichtsgeschehen hineinversetzen können, sind deren Ausarbeitungen häufig wenig realitätsbezogen, kreativ und innovativ.¹² Diese aufgedeckten Problemlagen, die sich mit den eigenen Lehrerfahrungen der Autoren in wirtschaftspädagogischen Studiengängen decken, werden von dem im Folgenden vorgestellten hochschuldidaktischen Konzept adressiert. Es richtet sich an fortgeschrittene Wirtschaftspädagogikstudierende, deren Unterrichtsplanungskompetenz unter Einbezug der in Kapitel 2 skizzierten Wissensbereiche gefördert werden soll.

4 „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ – ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz

4.1 Konzeption der Lehrveranstaltung

Die Konzeption eines universitären Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz, welche auf die Integration von fachlichem, allgemeinem pädagogischem und fachdidaktischem Wissen abzielt, muss aufgrund der zahlreichen Forschungsdesiderata zu diesem Gegenstandsbereich auch auf nicht empirisch abgesicherte Erkenntnisse zurückgreifen. Diese werden nun kurz zusammengefasst, bevor die ausführliche Erörterung des hier im Fokus stehenden Ansatzes erfolgt.

In der ersten Phase der Lehrerbildung wird die Planung von Unterricht sowohl in allgemeindidaktischen als auch in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert. Eine praxisbezogene Konkretisierung ist Gegenstand schulpraktischer Studien (vgl. SEEL 2011, S. 41). Es ist anzunehmen, dass eine unzureichende Abstimmung zwischen den verschiedenen Lernangeboten zur „Beliebigkeit der Rezeption, zu einer Abwertung der theoretisch erworbenen Erkenntnisse und zu einer mangelnden Integration in die eigenen kognitiven Repräsentationen“ (SEEL 2011, S. 41) führen kann (vgl. APREA 2007, S. 61; SEIFRIED 2009, S. 194 f.).

12 APREA (2007, S. 37) kommt zu dem Schluss, dass der Nutzen der zur Verfügung stehenden Studien kritisch geprüft werden muss, da meist das Planungs Handeln berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer untersucht wird, ohne deren Kompetenz zur Erstellung qualitativ hochwertiger Unterrichtskonzeptionen in den Blick zu nehmen. Zur empiriegestützten Gestaltung planungsbezogener Ausbildungsmaßnahmen müsste außerdem der Einfluss von Planung auf die Qualität von Unterricht untersucht werden. Zudem handelt es sich um einen Fehlschluss, wenn didaktischen Modellen der Unterrichtsplanung in der Ausbildung von Studierenden eine geringe Bedeutung beigemessen wird, nur weil sich berufserfahrene Lehrende selten explizit auf diese beziehen (vgl. SEEL 2011, S. 40; SEIFRIED 2009, S. 126 ff. sowie S. 135 ff.). ZIERER/WERNKE/WERNER (2015, S. 434 ff.) zeigen bspw. durch eine empirische Überprüfung der Praktikabilität von Planungsmodellen in der Lehrerbildung, dass diese keineswegs praxisfern sind. Sie schlussfolgern, dass Lehramtsstudentinnen und -studenten von den didaktischen Modellen profitieren und diese zu Recht einen festen Platz in der Ausbildung haben.

Das Thema der Unterrichtsplanung wird in universitären Lehrveranstaltungen oft durch die Erläuterung allgemein- und fachdidaktischer Modelle sowie durch die Fokussierung als gelungen klassifizierter Unterrichtsentwürfe behandelt, ohne den Planungsprozess selbst in den Blick zu nehmen. Solche Konzeptionen können dekontextualisiertes Wissen begünstigen. Manche schulpraktischen Studien kennzeichnen sich darüber hinaus durch eine starke Reglementierung des studentischen Planungshandelns. Andere praxisbezogene Lehr-Lern-Arrangements gewähren den Studentinnen und Studenten dagegen große Handlungsspielräume. Erstgenannte Konzeptionen erschweren die Identifikation mit der Planungsaufgabe, letztgenannte können die Lernenden überfordern (vgl. APREA 2007, S. 61; SEEL 2011, S. 41; SEIFRIED 2009, S. 194 f.).

Allein die Behandlung der Prozesse der Unterrichtsplanung im Studium reicht allerdings nicht aus, um eine adäquate Adressierung der zahlreichen Konzeptionsfacetten zu gewährleisten. Vielmehr müssen Studentinnen und Studenten bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements von Hochschullehrenden, welche die angesprochenen Forschungsergebnisse berücksichtigen, begleitet werden (vgl. APREA 2007, S. 61 f.; SEEL 2011, S. 41 f.).

Diese Einsichten bilden die Basis des hochschuldidaktischen Ansatzes „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel. Die zu fördernde Unterrichtsplanungskompetenz (Veranstaltungsziel 1) setzt sich gemäß der Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 und 3 aus fachlichem, allgemeinem pädagogischen und fachdidaktischem Wissen zusammen, das im Studium als handlungsvorbereitendes und -reflektierendes Wissen aufgebaut und verknüpft werden soll. Ferner beinhaltet diese spezifische Kompetenz die fachlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten (Veranstaltungsziel 2), die Berücksichtigung der wirtschaftsdidaktischen Prinzipien „Handlungsorientierung“, „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“, „komplexe Lehr-Lern-Arrangements“, „situiertes Lernen“ und „Anchored Instruction“ (Veranstaltungsziel 3), die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen (Veranstaltungsziel 4) und einen iterativen Planungsprozess (Veranstaltungsziel 5).

Im Zentrum der Lehrveranstaltung steht die Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored Instruction-Filme.¹³ Die Studierenden müssen komplex-situierte Lehr-Lern-Arrangements in Dialogform vorbereiten. Dialogisches Planen erfordert eine fundierte Analyse der Fachsprache (vgl. KNIFFKA/ROELCKE 2016; VAN BUER/NIEDERHAUS 2010), die zu einer kritischen bzw. wissenschaftlich und situativ adäquaten Auseinandersetzung mit den Fachinhalten führen soll. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass eine Planung in Dialogform die Adressierung und Verknüpfung der o. g. Wissensbereiche und

13 Anchored Instruction ist ein elaborierter und empirisch geprüfter Ansatz zur Gestaltung und Umsetzung komplex-situierter Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht (vgl. BRANSFORD u. a. 1990, S. 115 ff.). Dessen Grundidee „besteht darin, daß die Lernenden mit Lernangeboten in Form videobasierter Fallrepräsentationen konfrontiert werden, die sie selbstständig [...] bearbeiten müssen. Die Fallstudien enthalten komplexe, realistische und für die Lernenden subjektiv bedeutsame Situationen und Probleme und sollen zum aktiven und forschenden Lernen anregen. Sie dienen als kognitiver, emotionaler und motivationaler ‚Anker‘ bei der Problembearbeitung.“ (KLAUSER 1998, S. 288).

wirtschaftsdidaktischen Prinzipien fördert. Gegenstand des Drehbuchs sind sowohl die anvisierten Lehrenden- als auch die Lernendenhandlungen. Somit ist anzunehmen, dass sich die studentischen Planungen eher durch Schülerinnen- und Schülerzentrierung sowie durch Iteration kennzeichnen, als wenn diese Prinzipien allein als zu berücksichtigende Prämissen vorgegeben würden.

Abbildung 1 veranschaulicht den nachfolgend erläuterten Ablauf der Veranstaltung zusammen mit der flankierenden wissenschaftlichen Begleitforschung.

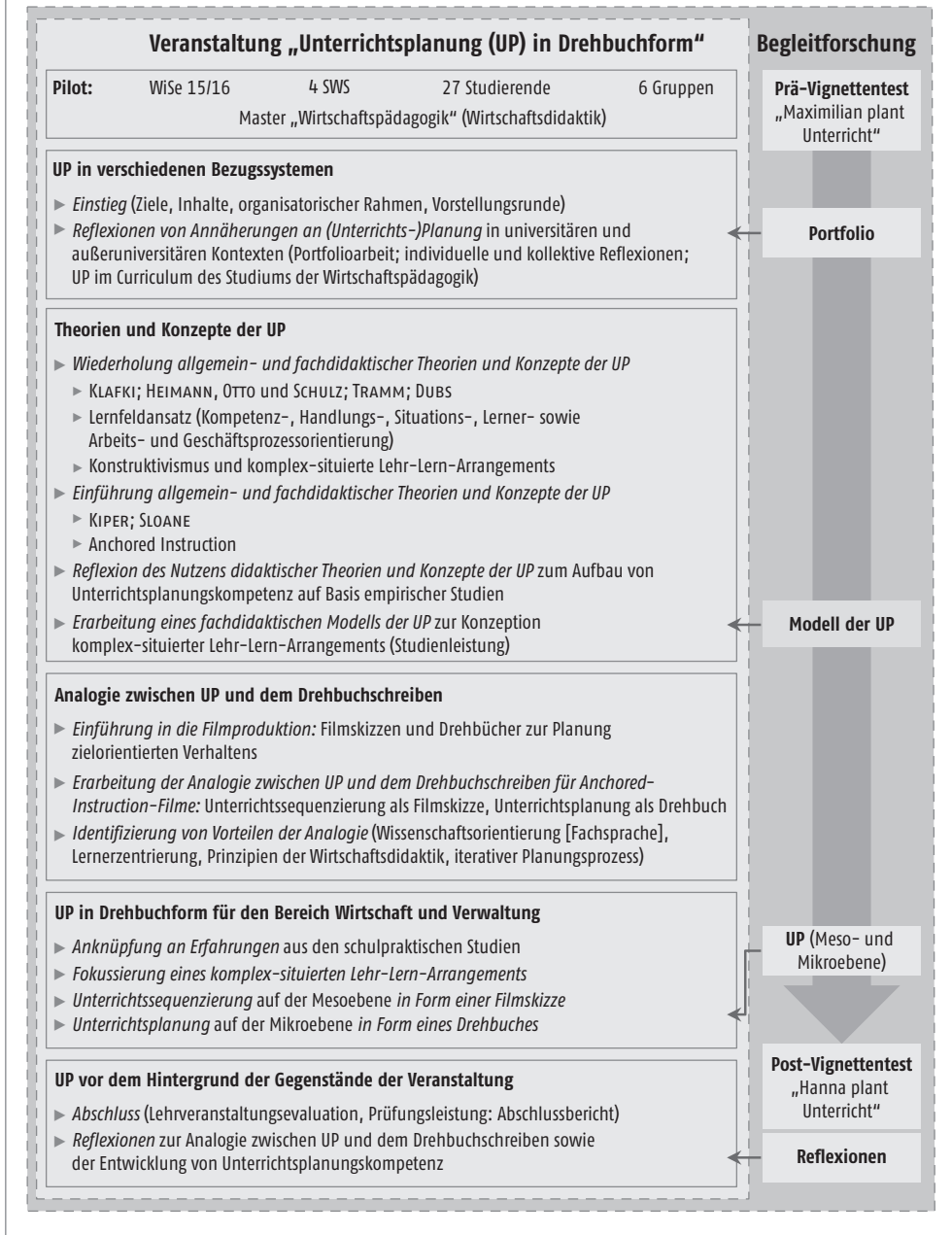
Zu Beginn der Lehrveranstaltung werden deren hochschuldidaktische Rahmenbedingungen erläutert. Inhaltlich setzt sie an den Erfahrungen an, welche die Studentinnen und Studenten bereits in ihrer Lernbiografie mit der (Unterrichts-)Planung in universitären und außeruniversitären Bezugssystemen gemacht haben (vgl. SANDFUCHS 2009, S. 514). Die Reflexionen werden in Portfolios dokumentiert und vor dem Hintergrund des Curriculums des wirtschaftspädagogischen Studiums besprochen.

Anschließend erfolgt die Wiederholung der für die Planung von Unterricht im Bereich Wirtschaft und Verwaltung zentralen Erziehungs- und Bildungstheorien, didaktischen Modelle und Methoden. Dabei wird insbesondere auf eine gemäßigt konstruktivistische Perspektive der Gestaltung komplex-situierter Lehr-Lern-Arrangements im Lernfeldansatz rekurriert (vgl. DUBS 1995; TRAMM 2001). Die Einführung der Integrativen Didaktik (vgl. KIPER 2011), der Konzeptionen zur wirtschaftsdidaktischen Unterrichtsplanung von SLOANE (1999, 2009)¹⁴ und des Anchored Instruction-Ansatzes (vgl. KLAUSER 1998) dienen der Zusammenführung und Vertiefung der bisherigen Erkenntnisse. Außerdem wird der Nutzen didaktischer Theorien und Konzepte zum Aufbau von Unterrichtsplanungskompetenz auf Basis der in Kapitel 3 vorgestellten empirischen Studien diskutiert. Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen eigene Modelle, auf deren Basis sie im weiteren Verlauf der Veranstaltung Unterricht planen. Die Anpassungen der Modellierungen an den Veranstaltungskontext sind notwendig, da in diesem nicht auf die im Lernfeldkonzept vorgesehenen, schulspezifischen didaktischen und organisatorischen Ausarbeitungen zurückgegriffen werden kann (vgl. SLOANE 2009, S. 195 ff.).

Im nächsten Veranstaltungsabschnitt erfolgt die Einführung der Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored-Instruction-Filme. Dazu werden den Studentinnen und Studenten zunächst die Grundlagen der Filmproduktion vermittelt. Zentrale Gegenstände sind die Filmskizze als Überblicksinstrument und das Drehbuch als szenisch-dialogische Darstellung zielorientierten Handelns. Alsdann wird die Planung von Unterricht auf diese Werkzeuge übertragen, sodass sich die Rahmenbedingungen der Lehr-Lern-Prozesse in der Filmskizze und deren Abläufe im Drehbuch wiederfinden. Die Ausführungen werden von Planungsaufgaben flankiert, um die beschriebene Heuristik einzuüben. Auch die Vorzüge, die der Ansatz bieten kann, stehen zur Diskussion.

14 Der Ansatz von SLOANE (1999, 2009) wird gewählt, da dieser auf Basis gemäßigt konstruktivistischer Annahmen die Planung von wirtschaftsberuflichem Unterricht im Lernfeldkonzept fokussiert.

Abbildung 1: Konzeption und Begleitforschung zum hochschuldidaktischen Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“



Nach der Offenlegung des anvisierten Planungsvorgehens beschäftigen sich die Studierenden in einem zu wählenden dualen kaufmännischen Ausbildungsberuf mit dessen Umsetzung. Auf der Mesoebene müssen sie zunächst ein komplex-situierendes Lehr-Lern-Arrangement in Form einer Filmskizze beschreiben, das den Rahmen der zu konzipierenden Doppelstunde bildet. Die 90-minütige Unterrichtseinheit ist anschließend auf der Mikroebene in Form eines Drehbuchs vorzubereiten. Die Studierenden treffen zur Auswahl und Beschreibung eines geeigneten Kontextes einige Annahmen, bspw. zum Unterrichtsgegenstand oder zur Lerngruppe, und recherchieren Materialien für die Unterrichtsgestaltung. Der Planungsprozess wird von mehreren Feedbackgesprächen mit dem Dozierenden begleitet, um die Studentinnen und Studenten bei diesem zu unterstützen.

Abschließend erfolgt die Reflexion und Evaluation der Lehrveranstaltung. Im Zentrum des Interesses steht insbesondere der Nutzen der Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored-Instruction-Filme sowie die Erreichung der mit dieser in Verbindung stehenden Ziele aus Sicht der Studierenden.

Das Konzept wurde im Wintersemester 2015/2016 mit 27 Masterstudierenden pilotiert.

4.2 Konzeption der Begleitforschung und erste Ergebnisse

Die wissenschaftliche Begleitforschung zielt auf die Evaluation des Ansatzes „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ ab (siehe Abbildung 1). Im Fokus steht die Frage, wie sich die Unterrichtsplanungskompetenz der Studentinnen und Studenten im Zuge der Veranstaltung entwickelt. Zu deren Beantwortung werden mehrere qualitative Methoden der Datenerhebung und -analyse triangulativ verknüpft (vgl. LAMNEK 2010, S. 345 ff.; MAYRING 2002, S. 147 f.).

Zu Beginn der Veranstaltung wird der Stand der studierendenspezifischen Kompetenz zur Planung von Unterricht (1.) mit dem Prä-Vignettentest „Maximilian plant Unterricht“ und (2.) dem Portfolio „(Unterrichts-)Planungserfahrungen in (außer-)universitären Kontexten“ erhoben. Das im darauffolgenden Block (3.) schriftlich auszuarbeitende „Modell der fachdidaktischen Unterrichtsplanung“ dient der Ermittlung des Niveaus, mit dem sich die Studierendengruppen mit den Theorien und Konzepten der Unterrichtsplanung auseinandersetzen. Am Ende der Veranstaltung wird die Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz der Studentinnen und Studenten (4.) mit dem Post-Vignettentest „Hanna plant Unterricht“ festgestellt. Ergänzend erfolgt die Auswertung der in Gruppen (5.) angefertigten schriftlichen „Unterrichtsplanungen in Drehbuchform“ sowie (6.) der studierenden- und gruppenspezifischen „Reflexionen zur Kompetenzentwicklung“. Indem die jeweiligen Ergebnisse der Datenerhebungen und -auswertungen kritisch aufeinander bezogen werden, erfolgt deren gegenseitige Validierung. So lässt sich im Sinne der Triangulation ein hoher Erkenntnisgewinn erzielen.

Der Prä-Post-Vignettentest zur Analyse der Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz wurde analog zu dem Ansatz von BAER u. a. (2011, S. 96 ff.) sowie den Konstruktions-

prinzipien von JEFFRIES/MAEDER (2004/2005, S. 20) und ATRIA u. a. (2006, S. 237 f.) entworfen. Letztgenannte Autorinnen definieren Vignetten als „kurze Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen sollen. Die Studienteilnehmer/-innen werden aufgefordert, sich in die vorgegebenen Szenarien hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen zu benennen. Aus den Reaktionen können auf Basis theoretischer Vorannahmen Informationen über die provozierten Kognitionen gewonnen werden.“ (ATRIA u. a. 2006, S. 233). In dem auf dieser Basis konstruierten Test werden die Studierenden in eine Situation im Schulpraktikum versetzt. Ein Kommilitone bittet sie, ihn bei der Planung des Unterrichts zu unterstützen, indem die dazu notwendigen Schritte schriftlich erläutert werden. Das Lehr-Lern-Arrangement ist in einem spezifischen kaufmännischen Ausbildungsberuf und Lernfeld angesiedelt und muss für eine Klasse vorbereitet werden, in der die Studentinnen und Studenten noch keine Unterrichtserfahrungen sammeln konnten. Die Prä- und die Post-Vignette beziehen sich auf das gleiche Szenario, wobei die Protagonisten, der Beruf, das Lernfeld und die Klasse variieren.

Die anstehende Auswertung des Vignettentests erfolgt inhaltsanalytisch-strukturierend (vgl. MAYRING 2010, S. 98 f.) nach einem deduktiv aus dem fachdidaktischen Planungsansatz von SLOANE (1999, 2009) abgeleiteten Kategoriensystem. Ergänzend wird geprüft, ob sich auf Basis der Ausarbeitungen der Studierenden induktiv Kategorien bilden lassen.

Die studentischen Portfolios, Konzeptionsmodelle, Planungen in Drehbuchform und Reflexionen werden in ähnlicher Weise analysiert. Kategorisierungen erfolgen deduktiv anhand des wirtschaftspädagogischen Studiencurriculums, des Planungsansatzes von SLOANE (1999, 2009), der Vorgaben zur Unterrichtsplanung in Drehbuchform und der auf den Veranstaltungskontext abgestimmten Reflexionskriterien (vgl. HILZENSAUER 2008, S. 9 ff.; KORTHAGEN/KESSELS 1999, S. 13 f.) sowie induktiv.

5 Fazit und Ausblick

Der hochschuldidaktische Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“, in dessen Zentrum die Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben steht, zielt auf den Ausbau und die Integration der drei angesprochenen Wissensbereiche, die fachlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten, die Berücksichtigung wirtschaftsdidaktischer Prinzipien, die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen und iterative Planungsprozesse ab. Mit triangulativ verknüpften qualitativen Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren, deren Kern ein Prä-Post-Vignettentest bildet, wird die Entwicklung der studentischen Unterrichtsplanungskompetenz untersucht.

Die vorliegenden Ausführungen leisten vor dem Hintergrund der zahlreichen Desiderata, die sich sowohl auf die theoretisch-konzeptionelle als auch auf die empirische Durchdringung des Themas der Unterrichtsplanung beziehen, einen eigenständigen Beitrag zu dessen Weiterentwicklung in theoretischer und handlungsleitender Perspektive.

Literatur

- AERNE, Peter: Die Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrern in der Alltagspraxis. Bamberg 1990
- APREA, Carmela: Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen: Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München u. a. 2007
- ARNOLD, Karl-Heinz; KOCH-PRIEWE, Barbara: Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: *Bildung und Erziehung* (2010) 4, S. 401-416
- ARNOLD, Karl-Heinz; ROSSA, Anne-Elisabeth: Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 11-23
- ATRIA, Moira u. a.: Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: FLICK, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek 2006, S. 233-249
- BAER, Matthias u. a.: Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2011) 1, S. 85-117
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2006 (4), S. 469-520
- BECKER, Georg E.: *Unterricht planen: Handlungsorientierte Didaktik I*. Weinheim u. a. 2012
- BOROWSKI, Andreas u. a.: Vergleich des Fachwissens von Studierenden, Referendaren und Lehrenden in der Physik. In: *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule* (2011) 1, S. 1-9
- BRODHÄCKER, Sarah: Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden. Münster u. a. 2014
- BRANSFORD, John D. u. a.: *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help*. In: NIX, Don; SPIRO, Rand (Hrsg.): *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale 1990, S. 115-141
- DUBS, Rolf: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1995) 4, S. 889-903
- DUBS, Rolf: *Unterrichtsplanung in der Praxis: Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft*. Pädagogik. Stuttgart 2014
- FLECHSIG, Karl-Heinz; HALLER, Hans-Dieter: *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart 1977
- FREY, Andreas; JUNG, Claudia: Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft. Landau i. d. Pfalz 2011
- FRIESEN, Norm: *Lesson Planning: Anglo-american Perspectives*. In: *Bildung und Erziehung* (2010) 4, S. 417-430
- HERICKS, Uwe; KUNZE, Ingrid (unter Mitarbeit von MEYER, M. A.): *Forschung zu Didaktik und Curriculum*. In: HELSPER, Werner; BÖHME, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2004, S. 747-777

- HILZENS AUER, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: bildungsforschung (2008) 2, S. 1-18
- HORN, Klaus-Peter; LÜDERS, Christian: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik (1997) 5, S. 759-769
- JEFFRIES, Carolyn; MAEDER, Dale W.: Using Vignettes To Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. In: The Professional Educator (2004/2005) 1/2, S. 17-28
- KIPER, Hanna: Unterrichtsplanung auf der Grundlage einer Integrativen Didaktik. In: ARNOLD, Karl-Heinz; BOHL, Thorsten (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler 2011, S. 125-142
- KIPER, Hanna: Unterricht planen, durchführen, auswerten: Überlegungen zur lernwirksamen Unterrichtsplanung. In: BAUER, Karl-Oswald; LOGEMANN, Niels (Hrsg.): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster u. a. 2012, S. 151-181
- KIPER, Hanna; MISCHKE, Wolfgang: Unterrichtsplanung. Weinheim, Basel 2009
- KLAFKI, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADLAMINI, Bijan; KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim, München 1991, S. 11-48
- KLAUSER, Fritz: „Anchored Instruction“ – eine Möglichkeit zur effektiven Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Ausbildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, (1998) 3, S. 283-305
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. 2014 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 27.02.2017)
- KNIFFKA, Gabriele; ROELCKE, Thorsten: Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn 2016
- KÖNIG, Johannes u. a.: Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2015) 2, S. 375-404
- KORTHAGEN, Fred A. J.; KESSELS, Jos P. A. M.: Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: Educational Researcher (1999) 4, S. 4-17
- KRON, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München, Basel 2004
- KUNINA-HABENICHT, Olga u. a.: Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2012) 4, S. 649-682
- KUNZE, Ingrid: Fachdidaktik. In: HORN, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Heilbrunn 2012, S. 382-384

- KUTSCHA, Günter: Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: FISCHER, Andreas; ZURSTRASSEN, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 63-80
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim, Basel 2010
- LIPOWSKY, FRANK: Unterricht. In: WILD, Elke; MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: 2015, S. 69-105
- MATHES, Claus: Wirtschaft unterrichten: Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. Haan 2016
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel 2002
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2015
- MEYER, Meinert A.: Unterrichtsplanung in Deutschland im Kontext internationaler Entwicklungen. In: Bildung und Erziehung (2010) 4, S. 471-487
- NEUWEG, Georg Hans: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: HEID, Helmut; HARTEIS, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden 2005, S. 205-228
- NIERMANN, Anne: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „...man muss schon von der Sache wissen.“. Bad Heilbrunn 2017
- PLÖGER, Wilfried: Unterrichtsplanung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln 2008
- PRONDCZYNSKY, Andreas von: Universität und Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik (1998) 1, S. 61-82
- SAGEDER, Josef: Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik (1993) 2, S. 125-147
- SANDFUCHS, Uwe: Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, Karl-Heinz; SANDFUCHS, Uwe; WIECHMANN, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 512-518
- SEEL, Andrea: Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen: Empirische Befunde zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, Karl-Heinz; BOHL, Thorsten (Hrsg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler 2011, S. 31-45
- SEEL, Andrea; APREA, Carmela: Editorial. In: journal für lehrerInnenbildung (2014) 4, S. 4-6
- SEEL, Norbert M.: Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: Unterrichtswissenschaft (1999) 1, S. 2-11
- SEIFRIED, Jürgen: Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M. u. a. 2009
- SHULMAN, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: TERHART, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien 1991, S. 145-160

- SLOANE, Peter F. E.: Situationen gestalten: Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben 1999
- SLOANE, Peter F. E.: Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: 2009, S. 195-216
- SPEITH, Hermann; BERNER, Steffen: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Rinteln 2016
- STENDER, Anita: Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln – Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung. Kiel 2014
- TEBRÜGGE, Andrea: Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt a. M. 2001
- TENORTH, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006) 4, S. 580-597
- TRAMM, Tade: Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements – Diskussion der Fallbeispiele. In: KREMER, H.-Hugo; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich. Paderborn 2001, S. 197-214
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOSS, Nicole: Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016, S. 49-70
- VAN BUER, Jürgen; NIEDERHAUS, Constanze: Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. In: PÄTZOLD, Günter u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: (2010), S. 101-112
- WERNKE, Stephan; ZIERER, Klaus: Welche Bedeutung messen Lehrkräfte Zielen bei der Unterrichtsplanung bei? Ergebnisse zweier qualitativer Studien. In: Transparenz – im Unterricht und in der Schule (2015) 12, S. 1-17
- WEYLAND, Ulrike: Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn 2010
- WIATER, Werner: Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, KARL-HEINZ; SANDFUCHS, UWE; WIECHMANN, JÜRGEN (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 505-512
- ZIERER, Klaus; WERNKE, Stephan; WERNER, Jochen: Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik (2015) 3, S. 429-451

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

SÖLL Matthias; KLUSMEYER Jens: Unterrichtsplanung als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik – Konzeption eines hochschuldidaktischen Ansatzes. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 73-88



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>