

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung

– Zur inhaltsanalytisch aufzeigbaren Notwendigkeit einer Explizierung des Prinzips der Variabilität bei der integrativen Modellierung der Unterrichtsplanung –

Claudia Gassmann¹

Abstract: Die Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen innerhalb universitärer Lehrerbildung wird seit einigen Jahren kontrovers diskutiert. Auch wenn die Krise in der Lehrerbildung mittlerweile keine „Krise der fehlenden Daten“ (Oelkers 2000) mehr ist, liegen kaum empirisch gesicherte Befunde zu subjektiv empfundenen, studentischen Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung vor, sodass die hier dargestellte, den Standort Hildesheim betreffende Studie (N=25 je zu SPS II-Blockpraktikum und ASP) eine Forschungslücke zu schließen versucht. Innerhalb dieses Artikels wird das in den „großen“ didaktischen Planungsmodellen von Wolfgang Klafki (1958) sowie Paul Heimann und Wolfgang Schulz (1965) recht explizit aufgenommene Prinzip der Variabilität in den Blick genommen, das die untersuchten Planungsanfänger induktiver Kategorienbildung zufolge (Mayring 2010) eher als „überflüssig“ empfinden. Eine Feinanalyse ergab das Vorliegen von 5 studentischen Begründungsmustern der „Überflüssigkeit“, sodass die Notwendigkeit einer stärkeren Explizierung des Prinzips der Variabilität auch innerhalb der aktuell von Arnold und Koch-Priewe (2010) vorgeschlagenen integrativen Modellierung der Unterrichtsplanung ableitbar ist.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Unterrichtsplanung, Aufgabenschwierigkeit, Praktika, Hildesheimer Modell, didaktische Modelle, integrative Modellierung der Unterrichtsplanung, Planungsalternativen, qualitativ orientierte Inhaltsanalyse, induktive Kategorienbildung, Gütekriterien; Teacher education, lesson planning, task difficulty, intership phase, Hildesheim model, didactic models, comprehensive framework for lesson planning, planning alternatives, qualitativ content analysis, inductively generated categories, quality criteria.

1 Einführung

Sind Lehramtsstudierende in der Lage „Lehr-Lernprozesse zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren und auszuwerten“, verfügen sie über didaktische Kompetenz (Kron 2004, S. 26). Existieren die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Anwendung allgemeindidaktischer Planungsmodelle, liegt allgemeindidaktische Kompetenz vor. Auch wenn Praktika durchaus das Ziel eines derartigen Kompetenzerwerbs zugestanden wird (Topsch 2004), lassen sich aktuell vermehrt nicht intendierte Effekte von Praxisphasen

¹ Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, claudia.gassmann@gmx.net

nachweisen (Hascher 2007). Einen Beitrag zur Begründung derartiger Effekte aus der Sicht von Hildesheimer Praktikanten soll die hier dargestellte Studie leisten, welche im Überschneidungsfeld von Allgemeiner Didaktik und Lehrerbildungsforschung angesiedelt ist.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Variabilität als explizites Planungsprinzip innerhalb des „Berliner Modells“ der lerntheoretischen Didaktik

Wer den direkten (von Studierenden möglicherweise präferierten) Zugang zu einschlägigen Hand- und Studienbüchern wählt und sich im Sachwortverzeichnis (soweit überhaupt vorhanden) auf die Suche nach den Begriffen „Variabilität“, „Planungsalternativen“ oder „Alternativen“ begibt, wird zunächst kaum fündig. Während beispielsweise der ebenfalls für das lerntheoretisch ausgerichtete „Berliner Modell“ (Schulz 1965) als prinzipiell geltende Begriff der „Interdependenz“ in einigen Publikationen auch in die Schlagwortübersicht eingearbeitet wurde (Arnold et al. 2006, Keck et al. 2004), scheint der der „Variabilität“ offenbar nicht aufnahmebedürftig (Meyer 2007, Tulodziecki et al. 2004). Nach Auffinden zumeist innerhalb deskriptiver Artikel zu den einzelnen allgemeindidaktischen Modellen der Unterrichtsplanung stellen sich dann die tendenziell kurz gehaltenen, leicht unterschiedlichen, durchaus aber expliziten Erklärungen des Variabilitätsprinzipes als interessant heraus. Apel (2007) assoziiert damit die „Rhythmisierung“ sowie die „Medien- und Methodenvariabilität“ (Apel 2007, S. 262). Tulodziecki et al. (2004) beschreiben das Prinzip der Variabilität als eines, „das von der Einsicht ausgeht, dass Unterricht sich nicht vollständig vorausplanen lässt und sich erst unter der Mitsteuerung der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, sodass alternative Möglichkeiten bedacht werden sollen“ (Tulodziecki et al. 2004, S. 211). Meyer (2007) bleibt seinem rezeptartigen Konzept treu und nimmt das Prinzip unter der Rubrik „Ratschläge – Lockerungsübungen“ auf. Dort wird formuliert: „Sie können sich vorher überlegen, an welcher Stelle Sie einen Schritt verkürzen oder ganz abbrechen. Sie können schon im Entwurf einen oder zwei kleine Reserveschritte einplanen“ (Meyer 2007, S. 125). Arnold und Koch-Priewe (2010) verweisen – allerdings im deutlichen Gegensatz zur Rezeptologie von Meyer (2007) in einer wissenschaftlichen Analyse – auf „Variabilität der Planung bzgl. der Schülervoraussetzungen“ (Arnold und Koch-Priewe 2010, S. 409).

Die ausgewählten Definitionen zeigen, dass es bei der Rezeption des Originalkonzeptes von Schulz (1965) zur Pointierung verschiedener Teilaspekte gekommen ist. Während Tulodziecki et al. (2004) die Mitsteuerung der Schüler herausstellen und damit vor allem auch auf die Notwendigkeit eines flexiblen, weil nicht vollständig planbaren Umgangs z.B. mit Schülerideen im Unterricht aufmerksam machen (evtl. vorher angedachte Erkenntnismomente im Unterricht erkennen), scheinen Arnold und Koch-Priewe (2010) etwas stärker die Planbarkeit zu fokussieren, indem die Möglichkeit der systematischen Analyse der Schülervoraussetzungen angedeutet wird (evtl. die Schüler bereits an der Planung teilhaben lassen). Apel (2007) grenzt Variabilität direkt auf eine methoden- sowie medienbezogene ein und auch bei Meyer (2007) deutet sich dies über den Begriff des Schrittes an, wobei zugleich eine Präzisierung anhand möglicher Indikatoren für Variabilität (z.B. jemand kann etwas verkürzen) vorgenommen wird. Tatsächlich finden sich in der originären Definition des

Prinzips der Variabilität nach Schulz (1965) mindestens alle angesprochenen Teilaspekte wieder:

„Das Prinzip der Variabilität, der absichtsvollen Bereitstellung von Alternativen, der Zulassung von Variationen, der nachträglichen Korrektur von Unterrichtszielen und der Elastizität beim Ansteuern dieser Ziele meint: Der Unterrichtsplan wird erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig. Unerwartete Erfahrungen können verarbeitet werden. Variabilität des Unterrichts hat z.B. erreicht, wer Schüler am Entwurf eines Arbeitsplanes beteiligen kann, wer mehrere, auch von Schülern selbst gefundene Gedichte zur Auswahl stellt, wenn schon einiges auswendig, by heart, gelernt werden soll, wer an entscheidenden Lernprozessen wenigstens die wahrscheinlichste Variante des Verlaufs so gut vorbereitet hat, daß (sic!) er ohne Schwierigkeiten auch sie verfolgen kann, wenn es sich ergibt [...]“ (Schulz 1965, S. 45).

2.2 Variabilität als explizit erhaltenes Prinzip im Zuge der Ausdifferenzierung des Wechselverhältnisses von Inhalts- und Methodenentscheidungen innerhalb kritisch-konstruktiver Didaktik

Im deutschsprachigen Raum gilt das von Wolfgang Klafki entwickelte bildungstheoretische Konzept der „didaktischen Analyse“ (Klafki 1958) zur Unterrichtsvorbereitung sowie dessen Weiterentwicklung zum „Perspektivschema zur Unterrichtsplanung“ innerhalb kritisch-konstruktiver Didaktik (Klafki 1996) als besonders erfolgreich. In seinem zentralen Aufsatz „Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik“ (Klafki 1976) gelingt Klafki eine äußerst anspruchsvolle Ausdifferenzierung des in der lerntheoretischen Didaktik bis dato als „Interdependenz“ bezeichneten Prinzips. Gesprochen wird vom „immanent methodischen Charakter der Thematik“ und der „themenkonstituierenden Funktion der Methode“ (Klafki 1976, S. 84), wobei vor allem eher Erkenntnis- als Unterrichtsmethoden gemeint sind. Im Rahmen kritisch-konstruktiver Didaktik nimmt Klafki schließlich Abstand von Wenigers „Primat der Didaktik“ (Didaktik i.e.S.) und implementiert vielmehr den Satz vom „Primat der Zielentscheidungen“ in sein Konzept (Didaktik i.w.S), sodass auch Methodenentscheidungen und Methodenentwicklungen in den Fokus rücken. Während die fünf Grundfragen der „didaktischen Analyse“ dem angehenden Lehrer lediglich indirekt Hilfestellung zur begründeten Methodenwahl bieten (ausdrücklich vermutlich am ehesten über die Frage nach der Zugänglichkeit), finden sich Methodenentscheidungen im „Perspektivschema zur Unterrichtsplanung“ direkt im neu konzipierten Bereich der „Lehr-Lern-Prozessstruktur“ wieder (Arnold und Koch-Priewe 2008).

In Rezeptionen des Originalkonzeptes von Klafki (1996) findet sich aktuell in den Lehrbüchern der allgemeinen Didaktik relativ einheitlich eine Kurzbeschreibung des siebten Aspektes des Perspektivschemas wieder. Lehr-Lern-Prozessstruktur wird in Anlehnung an den Urheber verstanden als „variables Konzept notwendiger oder möglicher Organisations- oder Vollzugsformen des Lernens (einschließlich sukzessiver Abfolgen) und entsprechender Lehrhilfen“ sowie zugleich als „Interaktionsstruktur und Medium sozialer Lernprozesse“ (Gudjons 2003, S. 237, Kron 2004, S. 91). Interessant erscheint dabei, dass das stets mitgedachte Prinzip der Variabilität zwar nicht als explizite Leitlinien artikuliert wird (wie es innerhalb lerntheoretischer Didaktik der Fall ist), in der grafischen Darstellung und Kurzbeschreibung (für Studierende vermutlich ein äußerst relevanter Zugang) dann aber schließlich direkt aufgenommen wird („variables Konzept“), was für die bekannten Abbildungen des „Berliner Modells“ nicht gilt (Peterßen 2001). Der Begriff der Expliziertheit des Prinzips der Variabilität trifft somit modellbezogen auf unterschiedlicher Ebene zu: (1) In der Konzeption des „Berliner Modells“ Explikation des Modellhintergrundes (auch

bemerkenswerte Gruppierung und Hierarchisierung der unterrichtsmethodischen Entscheidungen); (2) Innerhalb des „Perspektivschemas zur Unterrichtsplanung“ nach kritischer Rezeption bestehender Strömungen Explikation sowohl des grafisch darstellbaren Modellvorder- („variables Konzept“) als auch des Modellhintergrundes. Klafki (1991) selbst umreißt die siebte Frage des Perspektivschemas wie folgt:

Diese siebte Frage, die sich bei detaillierter Bearbeitung wiederum als ein Fragekomplex erweisen würde, richtet sich darauf, wie die durch die vorangehenden Fragen ermittelten Momente in eine sukzessive Abfolge eines Lehr-Lernprozesses bzw. in alternative Möglichkeiten solcher Abfolgen übersetzt werden können. Die Frage richtet sich also auf die methodische Strukturierung bzw. die Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses. Gleichzeitig wird damit immer nach Interaktionsformen, in denen sich die Abfolge des Lehr-Lern-Prozesses vollziehen kann, gefragt. Das bedeutet: Methoden des Lehrens und Lernens müssen hier nicht nur als der jeweiligen Thematik dienende Lernformen und Lernhilfen, sondern auch in ihrer Funktion als Anreger und Vermittler (oder auch als Begrenzungen) sozialer Lernprozesse durchdacht und für den gezielten Einsatz im Unterricht vorgesehen werden“ (Klafki 1991, S. 43 f.).

2.3 Variabilität als implizites Prinzip im Rahmen integrativer Modellierung der Unterrichtsplanung

Die verschiedenen didaktischen Modelle wurden auf Publikationsebene von den Autoren selbst kaum als stark unterschiedlich verstanden, zumal Schulz in der Weiterentwicklung des „Berliner Modells“ zum „Hamburger Modell“ (Schulz 1980) eine gesellschaftspolitische Einbettung anstrebte und sich im „Perspektivschema zur Unterrichtsplanung“ (Klafki 1996) aktuell auch mediale und methodische Aspekte auffinden lassen (Matthes 1992). Trotz der sukzessiven Annäherung der Modellierungen liegt erst seit 2010 eine wissenschaftliche Replik der „Traditionen der Unterrichtsplanung“ (Arnold und Koch-Priewe 2010) vor, innerhalb derer eine zumindest komplementäre Verknüpfung der zentralen Modelle vorgeschlagen wird. Diese gestaltet sich unter Verwendung des Begriffes „didaktische Analyse“ wie folgt:

„(1) Analyse der Schüler-, Schul- und Lehrpersonenvoraussetzungen, (2) Positionierung der Planungseinheit in den Planungshorizonten, (3) Intentionen (allgemeinbildende Ziele, Orientierung an Schlüsselproblemen; inhaltsbezogene Richtziele), (4) Inhaltliche und thematische Analyse (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung, thematische Struktur), (5) Grob- und Feinziele sowie Verfahren zur Zielerreichungsfeststellung, (6) Methodische Analyse, (7) Medienwahl, (8) Binnendifferenzierung, (9) Sequenzierung des Unterrichtsverlaufs“ (Arnold und Koch-Priewe 2010, S. 410).

Besonders kommentierungsbedürftig erscheint dabei auf den ersten Blick die Beibehaltung der Bezeichnung „didaktische Analyse“, die unter der Annahme einer intendierten „Verknüpfung“ aus zweierlei Gründen irritierend wirkt: (1) Die „didaktische Analyse“ ist Klafkis älteres Konzept und wurde bereits durch ihn selbst überarbeitet (Warum also beispielsweise nicht Deklaration als „endgültiges Perspektivschema“ im Gegensatz zur ohnehin nie vollständig begründeten Bezeichnung als „vorläufiges Perspektivschema“?); (2) Von der Deklaration beispielsweise des „Berliner Modells“ als „Strukturmodell des Lehrens und Lernens“ finden sich terminologisch keine Anteile wieder (Warum also nicht eine Mischdeklaration beispielsweise als „didaktisch-strukturelle Analyse“?). Auf den zweiten Blick könnte allerdings die begriffliche Aufrechterhaltung aus einem zentralen Grund vollzogen worden sein: Die Autoren postulieren eine „zumindest komplementäre“ Verknüpfung (nicht mehr und nicht weniger!). Der Begriff „zumindest“ impliziert eine gewisse Einschränkung, weil sich die den basalen Theorieströmungen geschuldeten, ehemals

konkurrierenden Fokussierungen („Bildung“; „Lernen“) vermutlich nicht vollkommen zugunsten einer einzigen Neumodellierung auflösen lassen (entworfen wird kein grafisch dargestelltes Modell), in jedem Fall allerdings eine beeindruckend differenzierte Zusammenstellung aller innerhalb der als zentral erachteten, „großen“ didaktischen Modelle jemals benannten Aspekte der Unterrichtsplanung möglich wird (entworfen wird eine äußerst facettierte, durchnummerierte Liste von Planungskomponenten, die den Charakter von leitenden „Grundfragen“ der „didaktischen Analyse“ besitzen). Somit hat die Autorenschaft einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung des bis dato als unüberwindbar Geltenden geleistet, begrifflich aber implizit erneut Akzente in Richtung Bildungs- bzw. kritisch-konstruktive Theorie gesetzt, falls mit der Bezeichnung „didaktischer Analyse“ nicht ausschließlich auf die Didaktik als Bezugswissenschaft insgesamt verwiesen werden soll.

Weiterhin interessant ist die Frage nach der Aufarbeitung des Prinzips der Variabilität im Rahmen der aktuellen Verknüpfung durch Arnold und Koch-Priewe (2010). Hauptsächlich dürfen Anknüpfungspunkte bestehen bezüglich: (5) Grob- und Feinzielen, (6) Methodischer Analyse, (7) Medienwahl, (8) Binnendifferenzierung. Dennoch fällt auf, dass planerische Alternativen bereits innerhalb der Konzeption des „Berliner Modells“ fester Bestandteil (sogar Prinzip) waren und sich diese innerhalb des „Perspektivschemas zur Unterrichtsplanung“ zusätzlich in grafischen Modelldarstellungen ausdrücklich wiederfanden („variables Konzept“), während die Variabilität im Rahmen integrativer Modellierung eher quer zu den Komponenten zu liegen scheint. Dies verweist einerseits auf die gelungene Differenziertheit integrativer Modellierung, andererseits möglicherweise aber auch auf ein Explikationsdefizit. Zumindest über einen Verweis auf die Notwendigkeit von Planungsalternativen insbesondere im Zuge unterrichtsmethodischer Entscheidungen (evtl. Hinzufügung zu 6. in Klammern: inkl. Planungsalternativen) könnte ein Beitrag zur teilweisen Explizierung geleistet werden. Die Notwendigkeit dessen wird im Folgenden aufgezeigt.

2.4 Empirische Befunde zu Schwierigkeiten mit unterrichtsbezogenen, methodischen Entscheidungen und Begründungen von Planungsanfängern

Im Vergleich zu allen anderen Planungsbereichen scheinen methodische Entscheidungen von Planungsanfängern mit Blick auf deren schriftliche, ausführliche Unterlagen am ehesten den Anforderungen didaktischer Planungsmodelle entsprechend angefertigt zu werden. Sie nehmen auch textlich den meisten Platz ein (Nauck 1996). Fragen der „methodischen Feinplanung“ werden allerdings kaum berücksichtigt, zu denen auch solche nach alternativen Vorgehensweisen im Unterricht zählen (Bullough 1978). Insbesondere Koeppen (1998) berichtet darüber, dass Lehramtsstudierende die methodischen Planungsaktivitäten als eine Art „persönliches Sicherheitsnetz“ verstehen und entsprechend den eigenen Part statt den der Schüler im Unterricht stärker durchdenken. Die damit einhergehende Rigidität wird am „Fall Jared“ wie folgt demonstriert:

„Flexibility and versatility were not planned into Jared’s lesson. He did not plan alternative activities and methods for promoting student understanding, nor did he deviate from his written lesson plan once his performance was under way” (Koeppen 1998, p. 406).

3 Forschungsfragen

Anhand folgender empiriebezogener Fragestellungen im Rahmen der Studien zur erlebten Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung (bezogen auf den Standort Hildesheim) soll auch der studentische Umgang mit dem Prinzip der Variabilität fokussiert werden:

- (1) In welchem Maße orientieren sich Lehramtsstudierende in ihren schriftlichen Unterrichtsentwürfen, die in den Praxisphasen anzufertigen sind, an den „großen“ didaktischen Modellen?
- (2) Welche Schwierigkeiten sind mit den im Praktikum abverlangten Planungs-, Durchführungs- und Analyseaufgaben verbunden (A) und warum gelten bestimmte Aufgaben als schwierig (B)?
- (3) Lassen sich bei den Studierenden bezüglich unterrichtsplanerischer Elemente Lernzuwächse zwischen SPS II-Blockpraktikum sowie ASP nachweisen (A), werden diese – wenn sie faktisch vorliegen – auch von den Studierenden wahrgenommen (B) und auf welche Lerngelegenheiten führen die Studierenden derartige Zuwächse zurück (C)?

4 Untersuchungsdesign, Stichprobe, Erhebungsmethoden

Ein Gesamtüberblick über das Forschungsdesign, die Stichprobe sowie die Erhebungsmethoden wurde bereits im Beitrag von Gassmann (2010) gegeben, sodass an dieser Stelle lediglich eine kurze Synopse und eher die Diskussion des Vorgehens erfolgt.

An der Universität Hildesheim sind Praktika im Rahmen der konsekutiven Lehramtsausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen innerhalb des von Studierenden sehr geschätzten „Hildesheimer Modells“ fester Bestandteil (Barlage et al. 2006). Das zweiwöchige SPS II-Blockpraktikum (2009) und das Allgemeine Schulpraktikum (ASP, 2010) schienen insbesondere aufgrund der durch Evaluation gewonnenen, differenzierten Ergebnisse hinsichtlich der Arbeitsbelastung untersuchenswert (Boekhoff et al. 2008). So wurden von 25 freiwilligen Lehramtsstudierenden (20 weibl., 5 männl.), die verschiedene Studienfächer gewählt hatten (v.a. Deutsch und Mathematik), pro Messzeitpunkt die schriftlichen Planungsunterlagen („didaktische Akten“) auf Basis schwierigkeitsgenerierender Merkmale eingeschätzt und ergänzend dazu leitfadengestützte, fokussierte Interviews geführt (Merton und Kendall 1979). Die Ergebnisse der Einschätzung studentischer Unterrichtsentwürfe bildeten die Basis für die Leitfadenkonstruktion, sodass in den Gesprächen schließlich auf mindestens folgende objektiv schwierigkeitsgenerierende Planungskomponenten eingegangen worden ist: (1) Umgang mit dem Kerncurriculum (inkl. Ziele), (2) Verhältnis von Unterrichtsstunde und Unterrichtseinheit, (3) Binnendifferenzierung, (4) Planungsalternativen, (5) Auswahl Planungsmomente (interdependente Überlegungen), (6) Methodische Entscheidungen und Begründungen (Sequenzierungen). Es entstanden Interviews mit hohen Narrationsanteilen, die unter Verwendung eines generellen Transkriptionssystems (der inhaltsanalytischen Tradition folgend ohne Stimmlagen und nonverbale Signale) verschriftlicht worden sind (Knoblauch 2006).

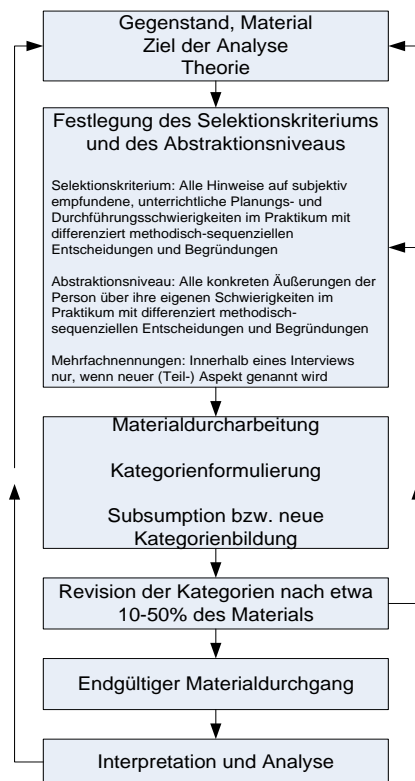
Gehäufte, interessierte Nachfragen zum Design bei Projektpräsentationen (z.B. Workshops zur QIA 2010, 2011) und kritische Diskussionen mit Fachkollegen (z.B. innerhalb der Hildesheimer Forschungsgruppe „ESIS“ – Entwicklung Studierender in Schulpraktika) verwiesen auf offenbar zwei Schwachstellen: (1) Die Fallgruppe bildete eine Seminargruppe

und die Studierenden innerhalb dieser meldeten sich freiwillig bzw. dem Kriterium des Interesses folgend. (2) Das nicht Vorhandensein einer Kontrollgruppe bei längsschnittlich angelegtem Design. Abgesehen davon, dass es sich bei diesen Einwänden um sehr quantitativ geprägte zu handeln scheint (in der qualitativen Sozialforschung steht nicht primär die *Repräsentativität* im Mittelpunkt!), lassen sie sich – will man die pragmatische Perspektive nicht ignorieren – zu mindest teilweise argumentativ entkräften. So wurde zwar lediglich innerhalb einer der Forscherin direkt zugänglichen Seminargruppe für die Teilnahme am Forschungsprojekt geworben, aber eine zusätzliche Sichtung der schriftlichen Seminarpläne zeigte, dass innerhalb der verschiedenen Seminargruppen der Schulpraktischen Studien zumindest thematisch gleiche Bereiche an die Studierenden vermittelt worden sind, was auf eine gewisse Vereinheitlichung schließen lässt. Mit dem Einwand der Anwerbung von Probanden auf Basis des Kriteriums der Freiwilligkeit geht das Aufmerksammachen auf mögliche, systematische Verzerrungen einher (Es melden sich evtl. nur solche Personen, die glauben, ihre Planungsunterlagen seien besonders ge- oder misslungen.). Von solchen kann jedoch nicht ausgegangen werden, weil die Qualität der eingereichten Akten sehr differierte. Dies zeigte sich auch daran, dass die im Anschluss an die Interviews als Anreiz angebotenen Beratungen zum Zeitpunkt des ASPs zeitlich sehr unterschiedlich ausfielen und damit der Rückmeldungsbedarf divergent war (zwischen 15 und 45 Min.). Auch die Tatsache, dass sich alle Probanden im regulären dritten bzw. vierten Studiensemester befanden, ist Anlass zur Annahme, dass innerhalb der Stichprobe durchaus die „Normalstudierenden“ erfasst worden sind. Weiterhin war die Einrichtung einer Kontrollgruppe nicht praktikabel, weil alle Studierenden, die das SPS II-Blockpraktikum erfolgreich bestanden hatten, auch zum ASP zugelassen werden mussten, um deren reguläre Studienzeit zu gewährleisten, sodass nicht ausschließlich der Intervention (hier: dem ASP) Einfluss auf z.B. subjektiv empfundene Lernerfahrungen zugestanden werden kann. Nichtsdestotrotz schlägt Mayring (2002) allerdings vor, auch im Rahmen eher qualitativ ausgerichteter Studien mit vorab festgelegter Samplingstruktur unter Berücksichtigung der inhaltsanalytischen Gütekriterien (s. Kap. 7) Aussagen zur *Generalisierbarkeit* der Ergebnisse zu machen. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass auf den Praktikumsstandort Hildesheim hin verallgemeinert werden kann und Folgestudien an anderen Standorten erforderlich sind. Die Aussagen lediglich auf eine Seminargruppe der Universität Hildesheim zu beziehen, würde aufgrund der angeführten Argumente allerdings zu kurz greifen (Merkens 2008, S. 291).

5 Auswertungsmethoden

Zur Annäherung an die insgesamt eher deduktiv ausgerichteten empirischen Forschungsfragen 1 und 3 A kamen unter Verwendung der Auswertungssoftware PASW (Predictive Analysis SoftWare) primär univariante deskriptiv statistische Verfahren zwecks Auswertung der Einschätzung schriftlicher Planungsunterlagen der Lehramtsstudierenden der Universität Hildesheim zum Einsatz (Bühl 2010, Grunenberg und Kuckartz 2010). Um die insgesamt eher induktiv angelegten Forschungsfragen 2 sowie 3 B und 3 C beantworten zu können, wurden unter Nutzung der Auswertungssoftware MAXQDA (QDA = Qualitative Data Analysis) Verfahren kategoriengleiteter qualitativ orientierter Textanalyse zur Auswertung der geführten Leitfadeninterviews angewandt, auf denen im Folgenden der Schwerpunkt liegen soll (Kuckartz 2010, Mayring und Brunner 2010). Angestrebt ist übergeordnet eine interpretative, materialsortenbezogene Kopplung („Methodenmix“), für

welche die Verwendung eines gemeinsamen (Ober-) Kategoriensystems erforderlich ist. Zu den deduktiv bestehenden, aus den „großen“ didaktischen Modellen ableitbaren und an die schriftlichen Planungsunterlagen angelegten Oberkategorien sollen induktiv mithilfe paraphrasierender Subcodes studentische Schwierigkeiten und subjektive Lernerfahrungen aus den Interviews extrahiert werden, die dann direkt am Kategoriensystem ablesbar werden. Die damit zu vollziehende *Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen*, über welche ein Soll-Ist-Vergleich ermöglicht wird, lässt sich wie folgt präzisieren (Hussy, Schreier und Echterhoff, S. 247, Mayring 2010, S. 60):



Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen in Orientierung am Vorschlag von Prof. Mayring (2011) im Rahmen des Hildesheimer Workshops zur qualitativ orientierten Textanalyse:

- Schritt 1: Deduktive, inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials nach den modellbezogenen Oberkategorien (z.B. Methode)
- Schritt 2: Induktive Kategorienbildung als Subtechnik der Zusammenfassung innerhalb der modellbezogenen Oberkategorien (z.B. „Überflüssige Planungsalternativen“; Ablaufmodell s. links; Mayring 2010, S. 84)

Im Vergleich zu den anderen von Mayring (2010) vorgeschlagenen Techniken innerhalb kategoriengeleiteter qualitativ orientierter Textanalyse erschien die induktive Kategorienbildung, mit welcher projektbezogen der hauptsächliche Auswertungsaufwand verbunden war, als besonders geeignet, weil einerseits der Bereich der Unterrichtsplanung nicht absolut unerforscht ist (s. Kap. 2.4) und bereits deduktive Kategorien zur Verfügung stehen, sodass vom „vollständig induktiven“ Vorgehen (Technik: Strukturierung) abgesehen werden konnte. Andererseits liegen derzeit wiederum kaum Forschungsergebnisse für den Bereich der Unterrichtsplanung vor, die differenziert genug erschienen, um die Forschungsfragen beantworten zu können (s. Kap. 2.4), sodass auch ein „völlig deduktives“ Vorgehen (Technik: z.B. skalierende Strukturierung) auszuschließen war (Reinhoffer 2008, S. 125 ff.). So stellt die projektbezogen angewandte Technik der induktiven Kategorienbildung eine Art „selektive Zusammenfassung“ dar, weil Selektionskriterium und Abstraktionsniveau jeweils vor den Materialdurchgängen bestimmt werden (Mayring und Brunner 2010, S. 327). Textteile, die das Selektionskriterium nicht erfüllen, werden systematisch ignoriert, sodass das ohnehin umstrittene Gütekriterium der Saturiertheit dabei qua Definition nicht eingehalten wird (Rustemeyer 1992, S. 104 ff.).

6 Ausgewählte Ergebnisse

6.1 Überblicksdarstellung der Kategorie „Schwierigkeiten mit Planungsalternativen“

Die Auswertung aller 50 Interviews zu beiden Messzeitpunkten ergab mittels der beschriebenen Kombination aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise mit Blick auf die Planungskomponente „Alternativen“ folgende, als „Kategorienbaum“ darstellbare Ergebnisse (Auswahlkriterium: min. 8 Nennungen):

Deduktive, normative Oberkategorie	Deduktive, normative Subkategorie	Auswahl induktiv gewonnener Kategorien	Anzahl der Nennungen (MZP I/MZP II)	Gesamtnennungen/Gesamtpersonen
K D 1: Differenzierte Begründung für zentrale Methodenentscheidungen („Methode“)				
	K D 1 1: Differenzierte Begründung von Planungsalternativen („Planungsalternativen“)			
		K I 1: „Überflüssige Planungsalternativen“	4/9	13/50
		K I 2: „Beste Methode bereits gefunden“	7/6	13/50
		K I 3: „Alternativen nur nicht aufgeschrieben“	6/6	12/50
		K I 4: „Kleine Alternativen sind kein Problem, größere schon“	7/3	10/50
		K I 5: „Keine Gedanken über Alternativen gemacht“	6/2	8/50

6.2 Feinanalyse der Kategorie „Überflüssige Planungsalternativen“

Interessanterweise ist das „System an Kategorien zu bestimmten Themen, verbunden mit konkreten Textpassagen“ bereits das Ergebnis induktiver Vorgehensweise (s. Kap. 6.1). Daran anschließen können sich verschiedene „Wege der Interpretation“ als letzter Schritt im Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung: (1) entweder das ganze Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretieren oder (2) entweder induktiv (i.S. zusammenfassender Inhaltsanalyse) oder deduktiv (mithilfe theoretischer Erwägungen) Hauptkategorien bilden oder aber (3) quantitative Analysen (z.B. Häufigkeiten) anfügen. Eine weitere Zusammenfassung der gewonnenen Kategorien steht derzeit noch aus und die Interpretation des gesamten Kategoriensystems wird in Gassmann (2011) erfolgen. Die in Kap. 6.1 vorgenommenen Quantifizierungen beschränken sich aus Gründen der Generalisierbarkeit ausschließlich auf die Anzahl der Nennungen statt auf statistisch ermittelte Prozentsätze (Mayring 2010, S. 85).

Auch wenn die Auswertung mit dem entwickelten Kategoriensystem, das eine Antwort auf die Forschungsfragen erlaubt, gewissermaßen „endet“ und sich für die induktive Kategorienbildung keine differenzierteren als die o.g. „Interpretationsregeln“ in Mayrings Ausführungen finden lassen (Steigleder 2007, S. 56 ff.), erfolgte als individuelle Modifikation der Methode mit der Intention der Konkretisierung von subjektiv empfundener „Überflüssigkeit“ eine nähere Analyse der mit der Kategorie verbundenen Textpassagen. Innerhalb dieser zeigte sich, dass verschiedene Begründungsmuster dafür vorlagen, warum

die Berücksichtigung von Planungsalternativen subjektiv als „überflüssig“ empfunden wird, wobei sich ein Proband entweder ausschließlich auf ein Begründungsmuster berief (z.B. Sönke, Prob. 15, MZP I) oder auch teilweise mehrere Begründungen anführte (z.B. Melissa, Prob. 1, MZP II). Auch wenn keine völlige Überschneidungsfreiheit zwischen den Begründungsmustern postuliert werden kann (wohl aber gegenüber den anderen induktiv gewonnenen Kategorien im Bereich Planungsalternativen), lassen sich die aufgefundenen Argumentationsstrukturen wie folgt darstellen und mit Ankerbeispielen belegen:

- Begründungsmuster 1: „Überflüssig“, weil Planungsalternativen im Praktikum noch nie erforderlich (Melissa, Prob. 1, MZP I; Moritz, Prob. 23, MZP I; Melissa, Prob. 1, MZP 2; Moritz, Prob. 23, MZP II)

„Das ist bisher noch nicht der Fall gewesen (-). Also, es ist immer so durchgelaufen (-), wie ich sie geplant habe (-)“ (Melissa, Prob. 1, MZP I).

Im Verlauf des Interviews antwortete Melissa auf die Frage, wie sie sich verhalten würde, wenn in ihrem Unterricht im Praktikum eine unerwartete Situation auftauchen würde, mit der Aussage, dass so etwas „bisher noch nicht der Fall gewesen“ sei. Einerseits kann dies als Indiz dafür angesehen werden, dass die Frage zunächst von der Probandin aufgrund fehlender Erfahrung im Umgang mit derartigen Situationen nicht direkt oder nur schwer beantwortet werden kann, aber andererseits deuten die weiteren Ausführungen dazu, dass „alles immer so durchgelaufen ist wie geplant“ auch auf Spezifika der Gesamtpraktikumsstruktur hin. Während die Studierende das implizit angedeutete Nichtbenötigen von unterrichtlichen Alternativen vermutlich auf ihre eigene als „wasserdicht“ empfundene Planung zurückführt (evtl. „es war alles Nötige drin in der Planung und deswegen ist es nicht zu Abweichungen im Stundenablauf gekommen“), scheint eher eine – möglicherweise auch durch die Mentorin initiierte – „unterstützende“ und damit partiell komplexitätsreduzierende Praktikumsstruktur vorgelegen zu haben, die den Charakter eines gewissen Schonraums hatte.

- Begründungsmuster 2: „Überflüssig“, weil auf eigene (Vor-) Erfahrung, Flexibilität und Spontantät (oder die der Mentorin) verlassen (Sönke, Prob. 15, MZP I; Moritz, Prob. 23, MZP I; Melissa, Prob. 1, MZP I; Moritz, Prob. 23, MZP II)

„[...] Ich war außerdem der Meinung, dass ich noch kein fertiger Lehrer bin und mit Unvorhergesehenem im Unterricht spontan umgehen lernen muss (-). Also, in dem Moment konnte ich das zeitlich auch relativ gut einschätzen und deswegen war das nicht nötig (-). Ähm (-), und wenn da jetzt was dazwischenkommt und einer Nasenbluten hat, dann muss ich mich eben erst mal um das Wohl der Kinder kümmern. Also, den Schüler schicke ich dann nach Hause und gebe den anderen in der Zeit eine Alternativaufgabe. Ähm (-), und wenn ich da jetzt mal meine Mentorin als Vorbild nehme, dann hätte ich spontan was aus dem Buch genommen als Aufgabe“ (Moritz, Prob. 23, MZP II).

Moritz verweist zunächst auf das Bild, welches er vom „fertigen Lehrer“ hat. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass mit „Unvorhergesehenem im Unterricht spontan“ umgegangen werden kann, was der Studierende offenbar im Verlauf des Praktikums ebenfalls angestrebt hat. Spontantät scheint somit aus der Schwierigkeit heraus, eben selbst „noch kein fertiger Lehrer“ zu sein, ein subjektiv positiv konnotiertes Praktikumsziel dargestellt zu haben („und mit Unvorhergesehenem im Unterricht spontan umgehen lernen muss“). Das vom Probanden konstruierte Bild vom „fertigen Lehrer“ dürfte allerdings erheblich durch die Mentorin im Allgemeinen Schulpraktikum geprägt worden sein („und wenn ich da jetzt mal meine Mentorin als Vorbild nehme“), weil er sich bei den Beschreibungen zum Umgang mit etwas,

das „dazwischenkommt“, auf Maßnahmen bezieht, die offenbar auch von dieser angewandt worden sind („dann hätte ich spontan was aus dem Buch genommen als Aufgabe“). Das Modelllernen hat in diesem Falle – wenn auch in Kombination mit einem Verlassen auf die eigenen Fähigkeiten zur Zeiteinschätzung – einen wesentlichen Beitrag zur subjektiven Einstellung geleistet, dass Planungsalternativen „nicht nötig“ und damit überflüssig sind.

- Begründungsmuster 3: „Überflüssig“, weil Formulierung von Planungsalternativen im Nachhinein keinen Effekt hat (Kaja, Prob. 10, MZP I; Melissa, Prob. 1, MZP II; Alexandra, Prob. 4, MZP II; Nadine, Prob. 21, MZP II)

„Man weiß ja, wie man es machen möchte und dann (-) ist es natürlich wichtig, dass man sich darüber Gedanken macht, dass man es auch anders machen kann. Aber das dann noch mal zu formulieren finde ich irgendwie, ähm (-), fast sinnlos. O.k. Man könnte es anders machen, aber man macht es ja letztendlich dann doch nicht so (-). Also, es ist schwierig, finde ich {Studierende blättert in ihrer Akte.}“ (Alexandra, Prob. 4, MZP II).

Alexandra negiert die Bedeutung von Planungsalternativen nicht, sondern hebt deren Wichtigkeit zunächst gesondert hervor. Die Verschriftlichung von Alternativen wird allerdings als „sinnlos“ und damit als überflüssig (starke Unterscheidung zwischen gedanklicher und schriftlicher Planung) empfunden, wobei dieses vermutlich daraus resultiert, dass von der Studierenden die ausführliche Verschriftlichung der Planungsüberlegungen erst nach gehaltener Unterrichtsstunde getätigt (das dann „noch mal“ zu formulieren) wurde und die Rückerinnerung an Alternativen als eine Art „Wiederbegegnung mit Altlasten“ interpretierbar ist. Ungeklärt bleibt allerdings innerhalb des Gesprächsauszuges, ob überhaupt bereits in der Planung Alternativen einbezogen worden sind, weil die anfangs betonte Wichtigkeit schließlich – über die implizite Deklaration von Alternativplanungen als so etwas wie eine reine „Pro-forma-Tätigkeit“ oder sogar „Scheintätigkeit“ („man macht es ja letztendlich dann doch nicht so“) – eingeschränkt wird (Unterscheidung zwischen gedanklicher und schriftlicher Planung verwischt). Vermutlich stellt der Einbezug von Planungsalternativen für Alexandra eine grundsätzliche Schwierigkeit dar, weil der explizite Verweis darauf (also, „es“ ist schwierig) erst gegen Ende des Gesprächsauszuges erfolgt.

- Begründungsmuster 4: „Überflüssig“, weil Planungsalternativen nur aufgenommen, um Vorgabe zu entsprechen (Alexandra, Prob. 4, MZP II; Kora, Prob. 9, MZP II; Clara, Prob. 19, MZP II)

„Also, für mich kamen eigentlich gar nicht so viele Alternativen infrage. Darum war es eigentlich schwer, irgendwelche Alternativen zu konstruieren, nur, weil es jetzt in die Mappe rein muss, so ungefähr. Also (-), es ging nicht von mir aus, dass es da jetzt so einen Prozess gegeben hat darüber nachzudenken. Ähm (-), ich habe diese Alternativen konstruiert, weil sie verlangt wurden“ (Clara, Prob. 19, MZP II).

Clara berichtet darüber, dass für sie „eigentlich gar nicht so viele Alternativen infrage“ gekommen sind, was sie allerdings nicht näher begründet. Einerseits könnte es möglich sein, dass die Studierende mit Blick auf ihre konkrete Unterrichtsstunde keine subjektiv als sinnvoll und deswegen eher als überflüssig empfundenen Alternativen ausfindig machen konnte („für mich“) und andererseits könnten feste thematische und methodische Vorgaben zum unterlassenen Einbezug geführt haben („kamen eigentlich nicht so viele Alternativen infrage“). Im Gegensatz dazu, dass für die Studierende selbst keine Alternativen infrage kamen, sollten allerdings zwingend („nur, weil es jetzt in die Mappe rein muss“) welche konstruiert werden. Herausgestellt wird somit ein gewisses Dilemma zwischen eigenen

Ressourcen, Möglichkeiten und Einstellungen („es ging nicht von mir aus, dass es da jetzt so einen Prozess gegeben hat“) sowie den Anforderungen („weil sie verlangt wurden“). Bemerkenswert ist die Aussage, dass es sich, was die Planung von Alternativen angeht, nicht um einen „Prozess“ gehandelt hat. Offenbar definiert die Studierende einen Prozess als einen Verlauf, der seinen Ausgangspunkt bei ihr selbst hat („es ging nicht von mir aus“), sodass der beschriebenen Diskrepanz zusätzliche Brisanz verliehen wird und sich eine Schwierigkeit zu ergeben scheint.

- Begründungsmuster 5: „Überflüssig“, weil nicht gewusst, dass Planungsalternativen Teil der Vorgabe sind (Kora, Prob. 9, MZP II)

„Ähm (-), ich muss aber auch sagen, dass ich das mit den Alternativen auch nur mache, weil das gewünscht ist. Ich wusste das vorher gar nicht, dass wir die mit reinnehmen sollten {Studierende sieht einen Moment lang nachdenklich aus}“ (Kora, Prob. 9, MZP II).

Kora macht gleich zu Beginn des Gesprächsauszuges deutlich, dass sie die Alternativen nur in die Planung einbezogen hat, weil es „gewünscht ist“ und verweist damit auf ein erzwungenes Handeln. Bis zu diesem Gesprächszeitpunkt wendet die Studierende das Begründungsmuster 4 an, während ihre dann folgenden Ausführungen erweiternd darauf hindeuten, dass vor dem Praktikum („vorher“) offenbar nicht deutlich war, dass Alternativen überhaupt im Unterricht Berücksichtigung finden sollten („dass wir die mit reinnehmen sollten“). Damit wird ein neues Begründungsmuster eingeführt, das eine Art Appell an die als unzureichend ausführlich und nicht hinreichend kommuniziert empfundenen Vorgaben darstellt, die als solche sowieso bereits von der Probandin negativ eingeschätzt werden (doppelte Kritik und Schwierigkeit). Dadurch, dass bis zum Zeitpunkt des ASPs von der Probandin offenbar nie Alternativen berücksichtigt worden sind („ich wusste das vorher gar nicht“), könnte sie der Auffassung sein, dass diese überflüssig sind. Interessant erscheint allerdings auch, dass die Vorgaben einerseits kritisiert werden („dass ich das mit den Alternativen auch nur mache, weil das gewünscht ist“) und andererseits dennoch als Orientierung zu fungieren scheinen, weil implizit auch der Wunsch nach weiterer Ausführlichkeit dieser oder stärkerem Eingehen auf diese bei der Praktikumsvorbereitung geäußert wird („ich wusste das vorher gar nicht“). Die Aussage „ich wusste das vorher gar nicht“ beinhaltet allerdings auch die Delegation der Informationsaufgabe an andere. Statt sich selbst über Unterrichtsplanung zu informieren, hätte die Studierende informiert werden wollen.

7 Ergebniszusammenfassung und -diskussion unter Berücksichtigung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Empirische Befunde zur Unterrichtsplanung von Novizen existieren bis dato kaum und verweisen lediglich darauf, dass die „methodische Feinplanung“ von Lehramtsstudierenden vernachlässigt wird (s. Kap. 2.4). Welche Schwierigkeiten die Planungsanfänger hinsichtlich des Einbezuges von unterrichtlichen Alternativen als Teil einer derartigen Feinplanung haben und wie diese begründet werden, wurde bisher noch nicht untersucht. Über die inhaltsanalytische Technik der induktiven Kategorienbildung (s. Kap. 5) konnte herausgearbeitet werden, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der freiwillig in die hier vorgestellte Studie involvierten Lehramtsstudierenden der Universität Hildesheim (s. Kap. 4) die Berücksichtigung von Planungsalternativen als „überflüssig“ empfand und die Auffassung

vertrat, die „beste Methode bereits gefunden“ zu haben (s. Kap. 6.1). Eine Feinanalyse der Kategorie „Überflüssige Planungsalternativen“ ermöglichte die Identifikation von 5 Begründungsmustern der subjektiv erlebten Überflüssigkeit, wobei das Verlassen auf die eigenen (Vor-) Erfahrungen sowie die eigene Flexibilität und Spontanität (oder die der Mentorin) eine besonders bedeutsame Argumentationsstruktur zu sein scheint. So ergab die Einschätzung schriftlicher Planungsunterlagen, dass Sönke (MZP I), Melissa (MZP II) und Moritz (MZP II) die Planungsalternativen „überhaupt nicht“ erwähnt oder begründet hatten. Damit erweist sich auch die materialsortenbezogene Kopplung mit ausschnitthaftem Blick auf den Bereich der Planungsalternativen als angemessene Vorgehensweise (Soll: Planungsalternativen; Ist-Muster: Verlassen auf eigene Erfahrungen usw.). Eine Interpretation von Ankerbeispielen verdeutlichte außerdem, dass offenbar bestimmte Praktikumssituationen (Überbehütung statt Erprobungscharakter), nicht intendierte Effekte des Modelllernens (Spontanität statt strukturierter Planung), primär pragmatisch-zeitliche Faktoren (Planung im Nachhinein statt Vorabplanung), Nicht-Übereinstimmungen von Ressourcen und Anforderungen (Vorgabe statt Möglichkeit) sowie Delegierungsprozesse der Informationsaufgabe an andere (informiert werden wollen über Alternativen statt Eigeninformation) einen Beitrag zur empfundenen Überflüssigkeit der Planungskomponente „Alternativen“ leisten, sodass monokausale Begründungen vermutlich kaum ausreichend sind (Faktorenkomplexion). Dennoch setzt genau hier die Kritik an der lediglich impliziten Aufnahme des Prinzips der Variabilität bei der integrativen Modellierung der Unterrichtsplanung durch Arnold und Koch-Priewe (2010) an. Würden dabei *Alternativen als explizites Planungsmoment* (evtl. wie vorgeschlagen, beispielhaft im Rahmen methodischer Analyse) aufgenommen, könnte zumindest Begründungsstrategie 5 aktiv entkräftet und möglicherweise einem „Sich-keine-Gedanken-über-Alternativen-machen“ (K I 5) ansatzweise vorgebeugt werden (s. Kap. 2.3).

Innerhalb der Diskussion über Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Kriterien der quantitativen Forschung überhaupt übertragbar sind (Bohnsack 2005, Flick 2010). Als spezifische inhaltsanalytische Mindestgütekriterien schlägt Mayring (2010) deswegen die folgenden, bisher noch nicht angesprochenen vor: (1) Regelgeleitetheit (Pilotschleifen), (2) Intrakoderreliabilität, (3) Interkoder-Übereinstimmung. Über die Explikation des Ablaufmodells der induktiven Kategorienbildung (s. Kap. 5) konnte im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojektes eine gewisse Transparenz i.S. intersubjektiver Nachvollziehbarkeit hergestellt werden. Eine Pilotschleife bestand darin, dass ca. nach der Hälfte des Materials geprüft worden ist, ob die bisher gebildeten Kategorien dem Ziel der Analyse nahe kamen und ob das Selektionskriterium sowie das Abstraktionsniveau angemessen formuliert worden sind (formative Reliabilitätsprüfung lt. Ablaufmodell). Gleiches galt es erneut nach endgültigem Materialdurchgang zu kontrollieren (summative Reliabilitätsprüfung lt. Ablaufmodell). Zwecks Ermittlung der Intrakoderreliabilität wurde einer Zweitkodiererin das Selektionskriterium und Abstraktionsniveau vorgelegt und erklärt (ausführliche Einweisung und ausschnittweise Analyse erlaubt!), sodass es innerhalb der Kategorie „Überflüssige Planungsalternativen“ nach Diskussion schließlich zu 11 (von 13) Übereinstimmungen kam. Die Interkoder-Übereinstimmung konnte mit Abstand von ca. 4 Wochen ermittelt werden und ergab für die genannte Kategorie 12 (von 13) gleiche Kodierungen. Somit wird eine Generalisierung der vorliegenden Ergebnisse auf den gesamten Standort Hildesheim möglich, wobei auch standortübergreifende Forschung zwecks Absicherung oder Ergänzung derartiger Ergebnisse erforderlich wäre (s. Kap. 4).

Literatur

- Apel, H. J. (2007). Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien. In: H. J. Apel und W. Sacher (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 260-283.
- Arnold, K.-H. und Koch-Priewe, B. (2008). Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: M. A. Meyer, M. Prenzel und S. Hellekamps (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 87-99.
- Arnold, K.-H. und Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. Integratives Modell der Unterrichtsplanung auf der Basis der Modelle von Klafki und Schulz sowie der Ergänzungen von Mager, Möller und Aebli. *Bildung und Erziehung*, 63:4, 401-416.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. und Wiechmann, J. (2006). *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Barlage, H., Boekhoff, I. und Graumann, O. (2006). Theorie-Praxis-Verzahnung in einer konsekutiven Lehrerbildung: Das Hildesheimer Modell. In: A. H. Hilligus und H. D. Rinkens (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. LIT: Berlin, 135-142.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. und Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU): Hildesheim.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8:4, 63-81.
- Bullough, R. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13:3, 231-250.
- Bühl, A. (2010). *PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse*. Pearson: München.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: K. Muck und Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 395-407.
- Gassmann, C. (2010). Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung: Entscheidungs- und Begründungsanforderungen von didaktischen Modellen. Eine erste Annäherung. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2011/2723/>, 27.06.2011.

- Gassmann, C. (2011, in Vorb.). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*.
- Grunenberg, H. und Kuckartz, U. (2010). Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer und A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, 487-500.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In: A. Gateger, T. Hascher und H. Schwetz (Hrsg.): *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext*. Verlag empirische Pädagogik: Landau, 161-174.
- Hussy, W., Schreier, M. und Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer: Berlin.
- Keck, R. W., Sandfuchs, U. und Feige, B. (2004). *Wörterbuch Schulpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50:10, 450-471.
- Klafki, W. (1976). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 77-94.
- Klafki, W. (1991). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: B. Adl-Amini und R. Künzli (Hrsg.). *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Juventa: Weinheim, 11-48.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz: Weinheim.
- Knoblauch, H. (2006). Transkription. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, und M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Budrich: Opladen.
- Koeppen, K. E. (1998). The Experiences of a secondary social studies student teacher: Seeking security by planning for self. *Teaching and Teacher Education*, 14:4, 401-411.
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik*. Reinhardt: München.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz: Weinheim.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz: Weinheim.
- Mayring, P. und Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Friebertshäuser, A. Langer und A. Prengel: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, 323-333.
- Merkens, H. (2008). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: U. Flick, E. von Kardorff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 286-299.
- Merton, R. und Kendall, L. (1979). Das fokussierte Interview. In: C. Hopf und E. Weingarten (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Klett: Stuttgart, 171-204.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Der neue Leitfaden*. Cornelsen: Berlin.
- Nauck, J. (1996). Zur Planungs- und Reflexionskompetenz von Studierenden. Inhaltsanalyse didaktischer Akten zum Allgemeinen Schulpraktikum. In: K. H. Sander (Hrsg.): *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung*. Schmidt: Braunschweig, 181-210.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung: Welche Innovationen sind möglich? In: E. Cloer, D. Klika und H. Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Juventa: Weinheim, 126-141.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Oldenbourg: München.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: P. Mayring und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz: Weinheim, 123-141.
- Rustermeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Aschendorff: Münster.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In: P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (Hrsg.): *Unterricht – Analyse und Planung*. Schroedel: Hannover, 13-47.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. Urban und Schwarzenberg: München.
- Steigleder, S. (2007). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Tectum: Marburg.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinholdt, G. Tulodziecki und J. Wildt (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 476-486.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. und Blömeke, S. (2004). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.