

# Qualitätsstandards für die Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht

Alexander Kirsch<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Paderborn

\* Universität Paderborn, Department Physik,  
Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts,  
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn  
alexander.kirsch@upb.de

**Zusammenfassung:** Im Rahmen der Output-Orientierung nach PISA wurden auf allen Ebenen des Bildungssystems Kompetenzen und Standards implementiert, die als überprüfbare Zielsetzungen fungieren. Für den Bereich der Lehrerbildung formulierte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 erstmals Kompetenzen und Standards, die die Anforderungen für angehende Lehrkräfte sowohl für die universitäre als auch für die schulpraktische Phase der Ausbildung transparent machen. Die Standards stellen dabei Konkretisierungen von elf zu erwerbenden Kompetenzen dar, von denen angenommen wird, dass sie zur Ausübung des Lehrerberufes benötigt werden, und sollen unter anderem eine objektive Leistungsbeurteilung im Studium und Referendariat ermöglichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist diesbezüglich jedoch eine Diskrepanz zu konstatieren, die am Beispiel sachunterrichtlicher Planungskompetenz veranschaulicht werden kann. Deren Relevanz wird zwar betont und ihre Ausbildung entsprechend curricular festgelegt, doch sind für die damit einhergehenden Standards fehlende Präzision sowie mangelnde theoretische Fundierung festzustellen. Ihr Potenzial zur Grundlegung objektiver Beurteilungen wird somit nicht ausgeschöpft. Im vorliegenden Beitrag wird auf dieses Defizit reagiert. Das Ziel des Beitrages besteht darin, sogenannte Qualitätsstandards als ein mögliches Instrument zur objektiven Beurteilung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf *praktische* Unterrichtsplanungskompetenzen im Fach Sachunterricht zu entwickeln und zu validieren. Dazu werden eine Inhaltsanalyse sowie eine Befragung von Fachleitungen des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Der Beschreibung ihres Entwicklungsprozesses folgt eine abschließende Diskussion über den Nutzen der erarbeiteten Qualitätsstandards für die Lehrerbildung in der ersten und vor allem in der zweiten Phase.

**Schlagwörter:** Lehrerbildung, Unterrichtsplanung, Kompetenzen, Qualitätsstandards, Sachunterricht



## 1 Einleitung

Die Planung von Unterricht ist als eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrkräften zu kennzeichnen (z.B. Blömeke & König, 2011). Die dazu benötigten und im Rahmen der Lehrerbildung zu erwerbenden Kompetenzen sind entsprechend in diversen Curricula festgeschrieben (KMK, 2004, i.d.F.v. 2019). Während der Fokus in der universitären Phase der Ausbildung klassischerweise auf dem Erwerb theoretischer Wissensinhalte liegt, sollen angehende Lehrkräfte in den praktischen Phasen der Ausbildung, in Praktika und im Vorbereitungsdienst, unterrichtsplanerische Fähigkeiten (Können) entwickeln (KMK, 2004, i.d.F.v. 2019). Diese fähigkeitsbezogenen Aspekte von Planungskompetenz werden in Bezug auf die verschiedenen praktischen Ausbildungselemente in Form von Standards konkretisiert. Im Rahmenkonzept zum in Nordrhein-Westfalen 2015 eingeführten Praxissemester beispielsweise wird im entsprechenden Kompetenzbereich ein Standard genannt. Dort heißt es: „Die Studierenden entwickeln zu ausgewählten Themenstellungen unter Einbeziehung der Lerner-Perspektiven eine geeignete didaktisch-methodische Konzeption“ (MSW NRW, 2010, S. 19). Die Standards für die Lehrerbildung enthalten hinsichtlich der Ausbildung von Planungskompetenz fünf Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte. Hiernach sollen angehende Lehrkräfte zum Beispiel „fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente [verknüpfen] und Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität [planen und gestalten]“ (KMK, 2004, i.d.F.v. 2019).

Für Ausbilder\*innen in diesen praxisorientierten Abschnitten der Lehrerbildung besteht die Aufgabe, die vorhandenen Planungskompetenzen der angehenden Lehrkräfte anhand erbrachter Leistungen beurteilen und gegebenenfalls auch benoten zu müssen (zum Beispiel Unterrichtsentwürfe im Referendariat). Um dabei objektiv und transparent vorgehen zu können, bedarf es einer kriterialen Bezugsnorm. Mit bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten wie den genannten Standards ist die Hoffnung verbunden, eine solche Norm gesetzt zu haben (Helm & Keusch, 2019). Anhand der oben angeführten Beispiele lässt sich jedoch leicht veranschaulichen, dass die bisherigen Formulierungen dieser Funktion nicht genügen können. Bereits die Quantität der angegebenen Standards im Hinblick auf praktische Planungskompetenzen deutet auf das Fehlen einer dem Gegenstand der Unterrichtsplanung angemessenen theoretischen Fundierung hin. Es mangelt an einer Ausdifferenzierung der Kompetenz. So bleibt unklar, „was Planungskompetenz im Detail beinhaltet“ (Vogelsang & Riese, 2017, S. 48). Die Planung von (Sach-) Unterricht ist als komplexer Prozess zu verstehen, der eine Vielzahl von insbesondere kognitiven Teiltätigkeiten impliziert (siehe Kap. 2.3). Zur Bewältigung dieser Aufgabe brauchen Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen, deren Vorhandensein nachvollziehbarerweise nicht nur anhand eines einzelnen (siehe Rahmenkonzept zum Praxissemester) oder nur einer Handvoll Standards (siehe Standards für die Lehrerbildung) hinreichend nachgewiesen werden kann. Es ist zweifelhaft, ob angehenden Lehrkräften im Praxissemester Planungskompetenz attestiert werden kann, nur weil diese in der Lage sind, „zu ausgewählten Themenstellungen unter Einbeziehung der Lerner-Perspektiven eine geeignete didaktisch-methodische Konzeption“ (MSW NRW, 2010, S. 19) entwickeln zu können. Auf den ersten Blick ersichtlich, bleiben zum Beispiel die Fähigkeiten, Inhalte auswählen und begründen sowie Ziele formulieren zu können, unbeachtet. Schwerer als die Quantität wiegt dabei jedoch die mangelnde definitivische Präzision der gegebenen Standards. Was genau heißt es, Unterricht „unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität“ (KMK, 2004, i.d.F.v. 2019) zu planen? Was sind Maßstäbe einer „geeignete[n] didaktisch-methodischen Konzeption“ (MSW NRW, 2010, S. 19)? In der Konsequenz sind Ausbilder\*innen gänzlich auf subjektiv zu treffende Expertenurteile angewiesen, die natürlichen Beurteilungsfehlern unterliegen und einen möglichen Vergleich der Leistungsbewertungen verzerren (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011; Helm & Keusch, 2019). Mit einem kritischen Blick auf Standards generell kommt Beck

(2006) zu selbiger Erkenntnis, wenn er in Anbetracht fehlender objektiver Beurteilungskriterien die Gefahr der „Öffnung aller Schleusen für Willkür, Unzuverlässigkeit und Subjektivität“ (S. 3) beschreibt. In der Folge können ungerechte Bewertungen entstehen. Am Beispiel des Vorbereitungsdienstes lassen sich deren negative Auswirkungen veranschaulichen. Denn die darin erstellten Unterrichtsplanungen beeinflussen zu einem nicht unerheblichen Teil die Abschlussnote der angehenden Lehrkräfte und damit in letzter Konsequenz auch spätere Personalauswahlentscheidungen.

Zur Unterstützung der Ausbilder\*innen hinsichtlich objektiver Kompetenzbeurteilungen bedarf es einer Konkretisierung der bisherigen Standardformulierungen, wie sie von Terhart (2002) bereits vor Jahren angeregt wurde. Diese kann durch die Entwicklung von theoretisch fundierten, konsensualen Qualitätsstandards erreicht werden (Brägger & Posse, 2007; Dubs, 2004; Wilbers, 2004). Derartige Qualitätsstandards präzisieren die mit einer (Teil-)Kompetenz verbundenen gewünschten Leistungen in Form konkreter Beobachtungskriterien und legen sie somit operational fest (Brägger & Posse, 2007). Um der angestrebten Vergleichbarkeit von Leistungsbewertungen dienen zu können, müssen sie ferner Konsens der an der Ausbildung beteiligten Akteure sein. Das heißt, sie müssen innerhalb der professionellen Gemeinschaft aus Wissenschaft und Praxis (Didaktiker\*innen, Dozierende, Lehrkräfte, Ausbilder\*innen) flächendeckende Anerkennung besitzen und – im Sinne der Verbindlichkeit – bestenfalls bildungspolitisch legitimiert sein. Letztgenanntes obliegt nicht der empirischen Bildungsforschung, die bestenfalls evidenzbasierte Vorschläge machen kann. Entsprechend ist auch dem Forschungsanliegen dieser Arbeit eine Grenze gesetzt. Im Sinne eines Vorschlags für Qualitätsstandards hinsichtlich sachunterrichtlicher Planungskompetenz liegt der Fokus der Arbeit auf der Herleitung von sowohl theoretisch begründeten als auch praxisrelevanten Qualitätskriterien. Diese liegen innerhalb der professionellen Gemeinschaft zwar implizit vor (Dewe & Radtke, 1993; Terhart, 2002), wurden bisher im Rahmen empirischer Arbeiten im Hinblick auf Planungskompetenzen jedoch kaum systematisch expliziert (Ausnahmen zumindest mit Bezug zu Teilaspekten der Unterrichtsplanung bilden Studien von z.B. König, Buchholtz & Dohmen, 2015; Stender, 2014; Vogelsang & Riese, 2017). In dem hier berichteten Forschungsprojekt wurde am Beispiel des Faches Sachunterricht daher eine systematische Herleitung von Qualitätsstandards zur Unterrichtsplanung unternommen. Eine transparente Darstellung des Entwicklungsprozesses bedingt die Darlegung ihres theoretischen Fundamentes sowie methodischer Entscheidungen (Wilbers, 2004). Dementsprechend wird im Folgenden zunächst der theoretische Hintergrund von Qualitätsstandards expliziert. Entlang dreier Dimensionen werden dabei verschiedene Standard-Modelle und damit einhergehende Implikationen ausdifferenziert sowie Konsequenzen für die Entwicklung von Qualitätsstandards abgeleitet. Anschließend erfolgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens, dessen Grundlage ein speziell zu diesem Zweck entwickeltes Strukturmodell sachunterrichtlicher Planungskompetenz darstellt. Nach der Vorstellung der so generierten Ergebnisse werden diese abschließend im Hinblick auf ihren konkreten Nutzen für die Lehrerbildung diskutiert.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Ausdifferenzierungen des Standardbegriffs

Der Begriff „Standard“ ist – analog zum Kompetenzbegriff – ein im Kontext des Bildungssystems heterogen verwendeter und vielfach nicht ausreichend explizierter Begriff (Wilbers, 2004). Grundsätzlich werden Standards im Zuge der Output-Orientierung in der „Nach-Pisa-Epoche“ (Zuber, Altrichter & Heinrich, 2019, S. XIII) genutzt, um alternativ zu Input-orientierten Lehrplänen Ziele im Bildungssystem zu beschreiben (Klieme et al., 2003; Köller, 2008; Wilbers, 2004). Über dieses Grundverständnis hinaus können jedoch Differenzierungen entlang dreier Dimensionen unternommen werden:

### (1) Arten und Funktionen von Standards im Schulsystem

Auf einer ersten Ebene sind Bildungsstandards von Standards für die Lehrerbildung zu unterscheiden. Während erstgenannte sich auf die grundlegende Bildung von Schüler\*innen beziehen, fokussieren zweitgenannte die hier interessierende Ausbildung von Lehrkräften. Diesbezüglich kann zwischen personenbezogenen Standards, Standards für die Institutionen sowie Standards für das Steuerungssystem mit jeweils unterschiedlichen Funktionen unterschieden werden (Terhart, 2002). Die hier zu entwickelnden Qualitätsstandards entsprechen den personenbezogenen Standards. Über die grundsätzlichen Funktionen von Standards in Form der Normierung des Bildungssystems sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung hinaus ist mit dieser spezifischen Art von Standards auch die Hoffnung verbunden, Personalbeurteilungen objektivieren zu können (Terhart, 2002; Wilbers, 2004). Im Hinblick auf diese Funktion können Standards allerdings nur dann wirksam sein, wenn sie hinreichend präzise operationale Festlegungen zuvor ausdifferenzierter Ziele der Ausbildung darstellen.

### (2) Verhältnis von Standards zu Kompetenz

Da personenbezogene Ziele im Bildungssystem grundsätzlich durch Kompetenzen repräsentiert werden, sind auch Standards nur in Relation zum Kompetenzkonstrukt zu verstehen. In einer Vielzahl vorgelegter Standardkataloge bleibt dieses Verhältnis allerdings unreflektiert. Standards werden zumeist mit (Teil-)Kompetenzen gleichgesetzt und unterliegen somit dem Missverständnis der Gleichsetzung von Verhalten und Kompetenz (Köller, 2008). Beides muss jedoch getrennt werden: „In Abgrenzung zur ‚Kompetenz‘ fokussieren Standards das vom kompetenten Anwender gezeigte Verhalten“ (Frey, 2014, S. 714). Kompetenz als theoretisches Konstrukt hingegen beschreibt eine personale Eigenschaft zur Erklärung beziehungsweise Beschreibung dieses Verhaltens (Neuweg, 2011b, 2011a). Entscheidend für die Entwicklung von Standards in einem spezifischen Bereich (z.B. der Unterrichtsplanung) ist daher, dass sie auf Grundlage eines theoretisch fundierten Kompetenzmodells entwickelt werden, das – als hypothetisches Konstrukt – die in diesem Bereich benötigten Teilkompetenzen strukturiert (Köller, 2008).

### (3) Zu Grunde liegendes Kompetenzverständnis

Das jeweilige Verständnis von Kompetenz hat somit einen direkten Einfluss auf die Formulierung von Standards. Was genau unter Kompetenz zu verstehen ist, wird allerdings sehr heterogen betrachtet (für eine Übersicht siehe z.B. Schaper, 2009).

In Anlehnung an den in der Bildungsforschung geläufigen funktionalen Ansatz kann Kompetenz als kontextspezifische Leistungsdisposition zur Bewältigung beruflicher Aufgaben verstanden werden (Klieme & Leutner, 2006). Durch diese Definition wird verdeutlicht, dass Kompetenz sich zum einen auf einen genau spezifizierten (beruflichen) Tätigkeitsbereich (hier die Planung von Sachunterricht) bezieht und zum anderen im Sinne einer Disposition eine persönliche Eigenschaft beschreibt. Über diesen Konsens hinaus lassen sich in der Forschung zur Lehrerkompetenz insbesondere zwei unterschiedliche Ansätze skizzieren: ein analytischer Ansatz, in dem die für berufliche Leistungserbringung relevanten kognitiven Dispositionen und dabei vor allem das professionelle Wissen von Lehrkräften als Kompetenz betrachtet werden, sowie ein holistischer Ansatz, in dem Kompetenz nicht auf einzelne (kognitive) Ressourcen reduziert wird, sondern in Relation zur jeweiligen beruflichen Situation aus einem Bündel unterschiedlichster Persönlichkeitseigenschaften entsteht. Aus den jeweiligen Ansätzen ergeben sich dann auch unterschiedliche Betrachtungsweisen für die Zuschreibung von Kompetenz. Im Sinne des analytischen Ansatzes gilt der- bzw. diejenige als kompetent, der oder die professionelles Wissen in einem spezifischen Bereich nachweisen und anwen-

den kann. Der Nachweis von Wissen zielt dabei auf sogenanntes deklaratives Faktenwissen und die Anwendung auf sogenanntes prozedurales Wissen. Kompetenz wird diesem Ansatz folgend als reale mentale Entität im Kopf der (angehenden) Lehrkraft gedacht. In Abgrenzung davon kann Kompetenz im Anschluss an den holistischen Ansatz als etwas vom Wissen kategorial Verschiedenes verstanden werden, das nicht real existiert, sondern lediglich als theoretisches Konstrukt zur zusammenfassenden Erklärung und Beschreibung von Leistungserbringung dient (Bromme, 1992; Neuweg, 2000). Kompetenzzuschreibungen erfordern nach diesem Verständnis nicht zwangsläufig das Vorhandensein und die Anwendung von bestimmtem Wissen, sondern lediglich, dass der- oder diejenige sich über mehrere ähnliche berufliche Situationen hinweg angemessen verhält (Neuweg, 2000; Ryle, 2015/1969). Damit ist nicht gesagt, dass man für dieses angemessene Verhalten nicht oftmals auch Wissen braucht. Es ist nach diesem Verständnis nur nicht hinreichend und auch gar nicht immer notwendig, sodass es auch nicht zum Bezugspunkt für Kompetenzzuschreibungen gemacht wird. Kompetenz wird der angehenden Lehrkraft von Außenstehenden dann attestiert, wenn sie zeigt, dass sie etwas kann (vgl. Neuweg, 2011b). Entsprechend wird Kompetenz diesem Ansatz folgend auch als Können bezeichnet. Diese Rekonstruktion des Könnens aus beruflichem Verhalten erfolgt dabei auf Grundlage von Qualitätskriterien, die innerhalb der aus Theorie und Praxis bestehenden professionellen Gemeinschaft gelten (Dewe & Radtke, 1993) und im Rahmen eines Aushandlungsprozesses (Heid, 2000; Heinzer & Baumgartner, 2013) kriterial festgelegt werden müssen (Oser, 2013a, 2013b). Eine solche Festlegung kann in Form von Standards vorgenommen werden (Frey, 2014, S. 738) und wird hier angestrebt.

## 2.2 Schlussfolgerungen für die Entwicklung von Qualitätsstandards

Das hier beschriebene Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel, Qualitätsstandards für die Planung von Sachunterricht zu entwickeln, durch die die Leistungsbewertung und damit einhergehende Kompetenzzuschreibungen in diesem Bereich objektiver und transparenter gemacht werden können. Aus den unter (1) – (3) genannten Punkten lassen sich relevante Schlussfolgerungen für deren Entwicklung ziehen:

- (1) Bei den hier zu entwickelnden Qualitätsstandards handelt es sich um personenbezogene Standards, die sich von gängigen Standardformulierungen dadurch abgrenzen, dass sie im Sinne operationaler Definitionen hinreichend konkret sind.
- (2) Entgegen der bei gängigen Standardisierungen oft vollzogenen Praxis einer eher theorieleeren Setzung durch Expert\*innen und Stakeholder (Frey, 2014) zeichnet sich die Entwicklung von Qualitätsstandards dabei zudem durch die zeitlich vorgelagerte Ausarbeitung einer fundierten Basis im Sinne eines elaborierten Kompetenzmodells aus (Arnold et al., 2011; Köller, 2008; Schaper, 2009). Ein solches Modell differenziert die fokussierte Kompetenz in Teilkompetenzen (Dimensionen) aus, anhand derer sich interindividuelle Kompetenzunterschiede beschreiben lassen (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013).
- (3) Kompetenz wird als Können verstanden und demnach als „die von außen rekonstruierte Logik effektiven und von der Expertengemeinschaft als professionell anerkannten Handelns bezeichnet“ (Neuweg, 2015, S. 378). Qualitätsstandards können in diesem Verständnis als Kriterien verstanden werden, durch die aus der Beobachtung beruflichen Verhaltens auf sachunterrichtliche Planungskompetenz geschlossen werden kann. Im gängigen Sprachgebrauch der empirischen Bildungsforschung ist Können als ein latentes Merkmal auf dispositionaler Ebene anzusehen, das sich durch das Einhalten von Qualitätsstandards als manifestem Merkmal auf performativer Ebene festmachen lässt (Maag Merki & Werner, 2011).

### 2.3 Strukturierung sachunterrichtlicher Planungskompetenz

Vor dem Hintergrund des genannten Kompetenzverständnisses sind für die Strukturierung von sachunterrichtlicher Planungskompetenz einerseits der spezifische berufliche Tätigkeitsbereich abzugrenzen und andererseits die damit einhergehenden Könnensdimensionen auszumachen. Der Tätigkeitsbereich der Sachunterrichtsplanung erstreckt sich nach Tänzer (2010) über die sechs Teilbereiche (1) *Bildungsinhalte bestimmen*, (2) *Ziele festlegen*, (3) *Unterrichtsthemen festlegen und strukturieren*, (4) *Methodisch-mediale Zugänge bestimmen*, (5) *Lehr-Lern-Situationen entwerfen (Detailplanung)* sowie (6) *Evaluations- und Kontrollmaßnahmen festlegen*. Innerhalb dieses Tätigkeitsbereiches haben (angehende) Lehrkräfte vor allem kognitive Anforderungen (z.B. Bedingungen analysieren, Handlungspläne entwerfen, Entscheidungen treffen) zu bewältigen (Bromme & Seeger, 1979) und müssen dabei in Ermangelung von Technologien oftmals schöpferisch-kreativ tätig werden (Kahlert, 2010; Aprea, 2014). Im Hinblick auf das beschriebene Kompetenzverständnis stellt sich die Frage, entlang welcher Dimensionen sich das dafür benötigte Können strukturieren lässt. Per Definition ist Planungskönnen anhand der Qualität von Planungshandlungen zu rekonstruieren, weswegen es hier durch übergeordnete Qualitätsaspekte der Unterrichtsplanung dimensioniert wird. In Anlehnung an Merkmale guten Unterrichts zählen dazu die *Angepasstheit von Planungsentscheidungen an die Vorbedingungen* (Adaptivität), ihre *Kohärenz* untereinander sowie ihr Potenzial für die *kognitive Aktivierung* der Schüler\*innen (Stender 2014). Außerdem stellt die *Strukturierung* ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts dar, über das zum Teil bereits im Planungsprozess entschieden wird (Kahlert, 2010). Von nicht trivialer Bedeutung ist schließlich das Kriterium der *sachlich-fachlichen Korrektheit* (z.B. Roegiers, 2004). Die genannten Aspekte lassen sich in einem heuristischen Strukturmodell sachunterrichtlicher Planungskompetenz zusammenfassen (vgl. Abb. 1). Dazu ist anzumerken, dass sowohl die genannten Teiltätigkeiten der Sachunterrichtsplanung als auch die übergeordneten Qualitätsaspekte relativ generisch sind, das heißt, für die Unterrichtsplanung im Allgemeinen gelten. Sie werden erst durch die nachfolgend beschriebenen konkreten Ausdifferenzierungen in Relation zum Fach Sachunterricht spezifiziert.

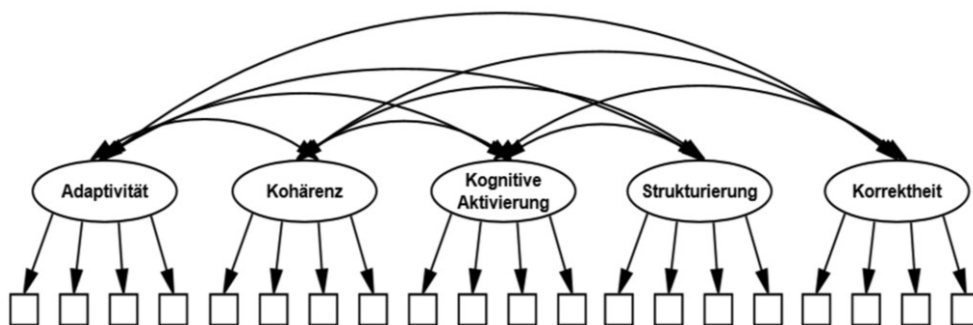


Abbildung 1: Heuristisches Strukturmodell sachunterrichtlicher Planungskompetenz

### 3 Empirische Herleitung von Qualitätsstandards für die Planung von Sachunterricht

Da Qualitätsansprüche *impliziter* Teil einer Profession sind (Dewe & Radtke, 1993; Terhart, 2002) und dabei teilweise als Schatz verborgen in der Praxis liegen (Oser, 2013b), müssen die intendierten Qualitätsstandards der Sachunterrichtsplanung empirisch expliziert werden. Zu diesem Zweck wurde ein zweistufiges methodisches Vorgehen gewählt, das sowohl eine theoretische als auch eine praxisorientierte Perspektive beachtete.

Im ersten Schritt wurde auf Basis deduktiv gebildeter Kategorien eine strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) zur Suche nach theoretischen Kompetenzindikatoren durchgeführt. Die deduktiven Kategorien entsprachen dabei den Feldern einer Matrix, die aus den im Strukturmodell genannten Könnensdimensionen sowie den in Kapitel 2.3 beschriebenen Teiltätigkeiten sachunterrichtlicher Planungskompetenz besteht (vgl. Abb. 2.).

Könnensdimensionen \ Teiltätigkeiten	Adaptivität	Kohärenz	Potenzial für kognitive Aktivierung	Strukturierung	Korrektheit
Bildungsinhalte bestimmen					
Ziele festlegen					
Unterrichtsthemen festlegen und strukturieren					
Methodisch-mediale Zugänge bestimmen					
Lehr-Lern-Situationen entwerfen (Detailplanung)					
Evaluations- und Kontrollmaßnahmen festlegen					

Abbildung 2: Matrix zur deduktiven Herleitung von Qualitätsstandards

Durch dieses Vorgehen konnte sichergestellt werden, dass die Qualitätsstandards die gesamte Breite der Tätigkeit repräsentieren und die übergeordneten Qualitätsaspekte weiter ausdifferenzieren. Dabei ist anzumerken, dass die Matrix nicht so zu interpretieren ist, dass zwangsläufig alle Könnensdimensionen in allen Teilbereichen der Planung relevant sind und damit alle Felder gefüllt werden müssten. Das Datenmaterial bestand aus  $n=40$  Texten und enthielt Monographien, Aufsätze in Fachzeitschriften, Dissertationen sowie Curricula. Die konkrete Auswahl wurde auf Basis der Kriterien *Inhalt* (sachunterrichtsspezifische Ausführungen zum Planungsprozess), *Relevanz* (Einsatz im Rahmen der Lehrerbildung) und *Aktualität* getroffen. Die Stichprobe ist dabei als Gelegenheitsstichprobe zu bezeichnen und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Durch einen konsekutiven Durchlauf des Datenmaterials konnten die Indikatoren mittels verschiedener strukturierender Analysetechniken (formal, inhaltlich, typisierend) schrittweise verdichtet werden (Mayring, 2010), bis eindeutige und klar voneinander abzugrenzende Indikatoren und damit einhergehende Definitionen identifiziert waren.

Dieses auf die theoretische Seite hin ausgerichtete Verfahren wurde mit Zustimmung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen im zweiten Schritt durch die Befragung von Fachleitungen im Fach Sachunterricht ( $n=24$ ) ergänzt. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung allesamt an den Zentren für schulpraktische

Lehrerbildung (ZfsL) in Nordrhein-Westfalen tätig und dort im Rahmen des Vorbereitungsdienstes unter anderem für die Bewertung von Unterrichtsplanungen angehender Lehrkräfte zuständig. Sie sind in dieser Funktion als „Praxis-Expert\*innen“ beziehungsweise „known group“ (Neuweg, 2015, S. 380) für die Planung von Sachunterricht anzusehen. In einem vierstufigen Ratingverfahren von 0 („nicht relevant“) bis 3 („sehr relevant“) wurde durch sie die Relevanz der einzelnen Indikatoren für die Beurteilung von Unterrichtsplanungen im Fach Sachunterricht eingeschätzt. Bei der Auswertung wurde die Relevanz dabei als quasi-metrische Variable angesehen, deren Merkmalsausprägungen zwar nicht den Ansprüchen eines metrischen Skalenniveaus gerecht werden, unter Vorbehalt jedoch so behandelt wurden (Völkl & Korb, 2018). Durch diese Messung *per fiat* kann die Relevanz somit auf Intervallskalenniveau abgebildet und als Maß der zentralen Tendenz das arithmetische Mittel berechnet werden (Völkl & Korb, 2018). Abbildung 3 zeigt, dass die Relevanzwerte aller zuvor erarbeiteten theoretischen Indikatoren über dem theoretischen Mittel von 1,5 lagen.

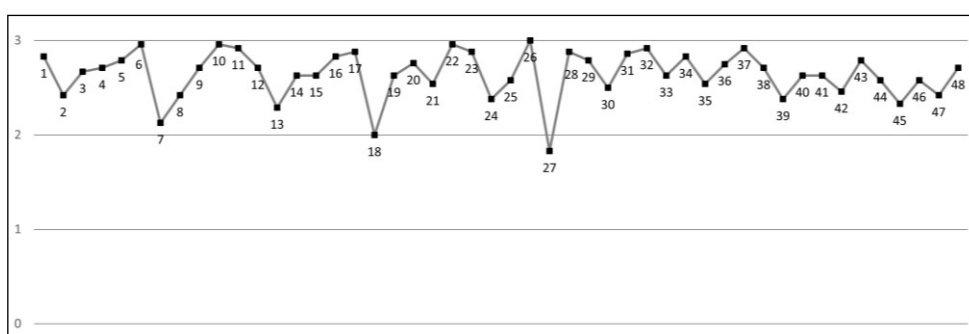


Abbildung 3: Relevanz der Indikatoren (1–48; siehe Tabelle 1 auf den folgenden Seiten) bei Fachleitungen ( $n=24$ ) des Landes Nordrhein-Westfalen, 4-stufige Rating-Skala (0=„nicht relevant“, 3=„sehr relevant“) (eigene Darstellung)

Durch das beschriebene zweigeteilte Verfahren entstanden insgesamt 48 Indikatoren für sachunterrichtliche Planungskompetenz (vgl. Tab. 1). Sie haben sowohl theoretische als auch praktische Relevanz und sind durch die deduktive Ableitung aus einem übergeordneten Kompetenzmodell sowie ihre Präzision als operationale Definitionen der im Kompetenzmodell genannten Dimensionen aufzufassen. Entsprechend können sie als von der professionellen Gemeinschaft anerkannte Qualitätsstandards bezeichnet werden. Die Darstellung der Qualitätsstandards ist prinzipiell entlang der fünf Könnensdimensionen, entlang der Teiltätigkeiten oder in Matrixform möglich. Da Standards aber auch als ein Werkzeug zur Schaffung von Transparenz zwischen (angehenden) Lehrkräften und Ausbilder\*innen angesehen werden (Oser, 2005), wird hier ein pragmatischer Weg gewählt, der eine möglichst nachvollziehbare Darstellung zum Ziel hat. Entsprechend wird eine komplexitätsreduzierende und curricular valide Katalogisierung entlang der genannten Teiltätigkeiten der Sachunterrichtsplanung vorgenommen, von der zu erwarten ist, dass sie an diverse Ratgeber und Strukturierungshilfen anpassungsfähig ist.



*Tabelle 1:* Qualitätsstandards für die Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht mit jeweiligen Definitionen und sortiert nach Planungsbereichen (eigene Darstellung)

<b>Kompetenzbereich</b>	<b>Qualitätsstandard</b>	<b>Definition</b>
(I) Bildungsinhalte bestimmen	(1) Lebensweltbezug	Der in der Planung dargestellte Inhalt hat Bezug zur kindlichen Lebenswelt.
	(2) Fachorientierte Spezifizierung	Der in der Planung dargestellte Inhalt konkretisiert eine Sache/eine bloße Gegebenheit aus sachunterrichtlicher Perspektive. Das heißt, der gewählte Inhalt zählt zum fachlichen Kanon des Sachunterrichts und entspricht einem niedrigen Abstraktionsniveau (nicht: „Die Kartoffel“, sondern z.B.: „Wachstumsbedingungen von Kartoffelpflanzen“).  Anmerkung: Der fachliche Kanon des Sachunterrichts entfaltet sich entlang der fünf Perspektiven Naturwissenschaft, Technik, Sozialwissenschaft, Geschichte und Geographie und impliziert sowohl perspektivenspezifische als auch perspektivenübergreifende Inhalte.
	(3) Gegenwärtige Relevanz	Die Auswahl des Inhaltes wird durch dessen gegenwärtige Relevanz für das Zusammenleben in der Gesellschaft und/oder die persönliche Entwicklung der Kinder begründet.
	(4) Zukünftige Relevanz	Die Auswahl des Inhaltes wird durch dessen (vermutete) zukünftige Relevanz für das Zusammenleben in der Gesellschaft und/oder die persönliche Entwicklung der Kinder begründet.
	(5) Exemplarität	Die Auswahl des Inhaltes wird durch seine exemplarische Stellung im Hinblick auf dahinter stehende Grundprobleme, Gesetze, Methoden, Prinzipien, Haltungen und/oder Konzepte begründet.
(II) Ziele festlegen	(6) Kompetenzorientierung	Die in der Planung genannten Ziele werden kompetenzorientiert formuliert. Das heißt, sie enthalten Wissens-, Fähigkeits-, Einstellungs- und/oder motivationale Aspekte, die durch entsprechende Verben (wissen, können, zeigen, ...) ausgedrückt werden.
	(7) Dimensionale Ordnung	Die in der Planung genannten Zielformulierungen differenzieren verschiedene Dimensionen (z.B. inhaltliche und prozessbezogene Ziele; kognitive, affektive, psychomotorische Ziele, ...).
	(8) Relationierung von Inhalts- und Verhaltenskomponente	Die in der Planung genannten Zielformulierungen stellen Verbindungen zwischen intendierten Kompetenzaspekten (Lernzuwachs) und dazu führenden Unterrichtshandlungen dar. Diese Verbindungen können bspw. durch Formulierungen wie „indem“ ausgedrückt werden.
	(9) Anpasstheit an institutionelle Vorgaben	Die in der Planung festgelegten Ziele werden durch den Lehrplan und/oder Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) legitimiert.
	(10) Kohärenz zu Inhalt	Die in der Planung festgelegten Ziele stehen in einem sachlogischen Zusammenhang mit dem angestrebten Inhalt und konkretisieren diesen.

	(11) Adäquanz (Angepasstheit an Lernvoraussetzungen)	Die in der Planung festgelegten Ziele sind mit dem (zu erwartenden/diagnostizierten) Leistungsstand der Kinder zu vereinbaren. Das heißt, es ist zu erwarten, dass die Kinder die formulierten Ziele grundsätzlich erreichen können.
	(12) Realisierbarkeit der intendierten Zielerreichung (Passung zu Rahmenbedingungen)	Die in der Planung festgelegten Ziele berücksichtigen die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Material, ...) und können somit auch realistisch erreicht werden.
(III) Unterrichtsthemen festlegen und strukturieren	(13) Anregung (Motivation)	Der in der Planung genannte Titel der Unterrichtseinheit ist für die Kinder interessant formuliert und motiviert sie, sich mit dem Unterrichtsinhalt auseinanderzusetzen zu wollen. Motivierende Stilmittel können Fragen, Provokationen, Aufforderungen oder Metaphern sein.
	(14) Ausrichtung (Transparenz)	Der in der Planung genannte Titel der Unterrichtseinheit lässt eine Verknüpfung von Inhalt und Ziel(en) erkennen und macht die anstehende unterrichtliche Auseinandersetzung für die Kinder somit transparent.
	(15) Konkretisierung	Der in der Planung genannte Titel der Unterrichtseinheit lässt einen spezifischen Betrachtungsaspekt/eine pädagogische Intention erkennen. Er stellt nicht bloß eine Gegebenheit/Sache dar (nicht: „Die Brücke“, sondern z.B.: „Wir bauen ein Brückenmodell!“).
	(16) Passung zu Lernvoraussetzungen	Die in der Planung dargestellte Unterrichtseinheit wird in einzelne Schwerpunkte sequenziert. Die Anordnung dieser Schwerpunkte erfolgt in Relation zu den Lernvoraussetzungen der Kinder plausibel (z.B. in Bezug auf die Reihenfolge der zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten).
	(17) Passung zu Inhalt	Die einzelnen Schwerpunkte (Sequenzen) stehen in einem erkennbar sachlogischen Zusammenhang mit dem gewählten Inhalt.
	(18) Dramaturgische Einheit	Die in der Planung dargestellte Struktur der Unterrichtseinheit entspricht einer geschlossenen Einheit und lässt eine Dramaturgie (von abstrakt zu konkret, von nah zu fern, von einfach zu komplex, ...) erkennen.
	(19) Realisierbarkeit der entwickelten Struktur (Passung zu Rahmenbedingungen)	Die in der Planung dargestellte Unterrichtseinheit berücksichtigt die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen (hier insbesondere die vorhandene Zeit) und erscheint somit auch realistisch durchführbar.
(IV) Methodisch-mediale Zugänge bestimmen	(20) Passung zu Lernvoraussetzungen	Der in der Planung dargestellte methodisch-mediale Zugang knüpft an die Lernvoraussetzungen der Kinder an. Das heißt, es ist zu erwarten, dass die Kinder die jeweiligen Basisqualifikationen und -kenntnisse zur Durchführung und Auseinandersetzung mitbringen. Anmerkung: Als zu erwartende Basisqualifikationen und Kulturtechniken können z.B. das Lesen, Schreiben, Zeichnen etc. angesehen werden.

	(21)	Realisierbarkeit der methodisch-medialen Entscheidungen (Passung zu Rahmenbedingungen)	Der in der Planung dargestellte methodisch-mediale Zugang berücksichtigt die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Material, Ausstattung) und erscheint somit auch realistisch durchführbar.
	(22)	Funktionalität I (Kohärenz zu Lernziel)	Der Lernprozess wird durch den in der Planung dargestellten methodisch-medialen Zugang offensichtlich unterstützt (Beachtung der Interdependenz von Methodik und Ziel).
	(23)	Funktionalität II (Kohärenz zu Inhalt)	Der Inhalt kann durch den in der Planung dargestellten methodisch-medialen Zugang offensichtlich erschlossen werden (Beachtung der Interdependenz von Inhalt und Methodik).
	(24)	Funktionalität III (im Hinblick auf Motivation)	Der in der Planung dargestellte methodisch-mediale Zugang ist für die Kinder attraktiv. Das heißt, er erzeugt dauerhafte Motivation, sich mit dem Inhalt auseinandersetzen zu wollen (z.B. durch Neuartigkeit, Aktivität, digitale Medien, ...).
(V) Lehr-Lern-Situationen entwerfen (Detailplanung)	(25)	Gliederung	Die Planung sieht vor, den Unterricht in mehrere Phasen zu gliedern (z.B. Einstiegs-, Arbeits- und Reflexionsphase).
	(26)	Roter Faden	Die in der Planung dargestellten einzelnen Phasen bauen sinnvoll aufeinander auf. Das heißt, sie stehen in einem erkennbaren sachlogischen sowie didaktisch-logischen Zusammenhang.
	(27)	Dimensionierung	Der methodische Gang wird in der Planung auf verschiedenen Ebenen beschrieben (z.B. Makro-, Meso- und Mikroebene, Sozial- und Organisationsformen, ...).
	(28)	Stringenz	Der in der Planung beschriebene methodische Gang ist zielgerichtet, d.h., er steht in einem erkennbaren Zusammenhang mit dem intendierten Stundenziel.
	(29)	Motivation	Die Planung berücksichtigt den Bedarf, bei den Kindern Interesse und Neugier wecken zu müssen und sie so zu motivieren, sich mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen zu wollen (z.B. durch die Inszenierung eines bekannten Kontextes, das Aufzeigen eines Problems, Veranschaulichungen, ...).
	(30)	Zieltransparenz	Die Planung lässt erkennen, dass den Kindern das Ziel der Stunde (Handlungsprodukt, Klärung einer Frage oder eines Problems, ...) offengelegt wird.
	(31)	Prozesstransparenz	Die Planung lässt erkennen, dass den Kindern der Ablauf der Stunde (Weg zum Ziel) offenbart wird.
	(32)	Kognitive Herausforderung	Die Planung lässt erkennen, dass die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand durch die Bearbeitung kognitiv herausfordernder (handlungsorientierter) Aufgaben (z.B. Problemlöseaufgaben, offene Aufgaben) erfolgt. Ausschließliches Reproduzieren und nicht sinnstiftendes Handeln werden vermieden.
	(33)	Autonomie	Die Planung lässt erkennen, dass die Kinder Gelegenheit bekommen, selbstbestimmt arbeiten zu können, ohne dabei überfordert zu werden (z.B. durch Wahlfreiheit bei Aufgaben, Methoden, Materialien oder Arbeitspartner*innen).

	(34) Kontextualisierung	Die Planung lässt erkennen, dass in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an bereits Gelerntes angeknüpft wird (z.B. durch Wiederholungen, Verweise, ...).
	(35) Individuelle Unterstützung	Die Planung lässt erkennen, dass Maßnahmen bedacht werden, die ein individuelles Lernen bei allen Kindern ermöglichen. Dazu zählen Hilfestellungen, Differenzierungs- sowie Fördermaßnahmen.
	(36) Austausch und Kommunikation	Die Planung lässt erkennen, dass die Schüler*innen Gelegenheit bekommen, sich über ihre Vorstellungen, Ideen, Denkwege und Konzepte austauschen zu können (z.B. in Zwischenreflexionen).
	(37) Kooperation	Die Planung lässt erkennen, dass Partner- und/ oder Gruppenarbeiten vorgesehen sind.
	(38) Ergebnissicherung	Die Planung lässt erkennen, dass die Ergebnisse aus Arbeitsphasen durch adäquate Repräsentationen auf ikonischer, symbolischer und/oder enaktiver Ebene festgehalten werden.
	(39) Realisierbarkeit der geplanten unterrichtlichen Auseinandersetzung (Passung zu Rahmenbedingungen)	Der in der Planung dargestellte Ablauf des Unterrichts berücksichtigt die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen (Zeit, Räume, Material, ...) und erscheint somit auch realistisch durchführbar.
	(40) Prävention	Im Hinblick auf „schwierige“ bzw. „auffällige“ Kinder und „anfällige“ Situationen (wie Gruppenarbeit, Stuhlkreis, ...) werden in der Planung Präventionsmaßnahmen zur Herstellung einer störungsfreien Lernatmosphäre bedacht.
	(41) Disziplin	In der Planung werden Regeln und Rituale zur Einhaltung einer strukturierten und disziplinierten Arbeitsatmosphäre bedacht (z.B. Belohnungssysteme, ritualisierte Abläufe, Klassenregeln, ...).
(VI) Evaluations- und Kontrollmaßnahmen festlegen	(42) Systematik	Die Planung lässt erkennen, dass die Erfassung der Leistungen auf Basis nachvollziehbarer Methoden (z.B. strukturierten Beobachtungen oder inhaltsanalytischen Auswertungen von Aufgaben, Reflexionen, ...) erfolgt.
	(43) Operationalisierung	Die Planung lässt erkennen, dass die Beurteilung der Leistungen auf Basis von Kriterien erfolgt (kriteriale Bezugsnorm).
	(44) Qualität der Operationalisierung I (Differenzierung)	Die in der Planung dargestellten Kriterien sind in verschiedene Niveaustufen und/oder Dimensionen ausdifferenziert.
	(45) Qualität der Operationalisierung II (Überprüfbarkeit)	Die in der Planung dargestellten Kriterien sind direkt im Unterricht überprüf-/beobachtbar (keine Haltungen, kein Verhalten, das zu Hause stattfindet, o.Ä.).
	(46) Transparenz	Die Planung lässt erkennen, dass der Lernprozess durch begleitende Dokumentationsverfahren (z.B. Lerntagebücher, Zertifikate oder Portfolio) sicht- und nachvollziehbar gemacht wird.
	(47) Partizipation	Die Planung lässt erkennen, dass den Schüler*innen Gelegenheit gegeben wird, sich an den Prozessen der Leistungsfeststellung und -bewertung (selbstgesteuert) zu beteiligen.

- |   |  |
|---|--|
| (48) Angepasstheit an institutionelle Rahmenbedingungen | Das in der Planung beschriebene Vorgehen zur Leistungsermittlung und -bewertung steht nicht im Widerspruch zu rechtlichen Vorgaben (zum Beispiel hinsichtlich der Durchführung von Tests), wie sie im Lehrplan, Richtlinien oder Gesetzen (BASS) genannt sind. Dazu zählt vor allem, dass sowohl Lernen als auch Leisten und damit prozess- und produktorientierte Verfahren berücksichtigt werden müssen. |
|---|--|
- 

## 4 Diskussion und Ausblick

Die durch verschiedene Curricula geforderte Ausbildung von praktischen Planungskompetenzen im Fach Sachunterricht ist in Form der bisher vorliegenden Standards nur sehr grob und abstrakt umrissen. Die Standards dienen dadurch weder der Transparenz zwischen Ausbilder\*innen und Auszubildenden noch als objektive Bewertungsgrundlage. Im Rahmen des hier geschilderten Forschungsprojektes wurden daher Qualitätsstandards der Sachunterrichtsplanung entwickelt, die sowohl in der Theorie als auch in der Praxis relevant sind und somit einen konsensuellen und präzisen Kriterienkatalog zur Beurteilung der fokussierten Kompetenz liefern. Durch diese Kriterien können Beurteilungsfehler (vgl. z.B. Lukesch, 2006) sowie differente Kodierschemata (Bergmüller & Steger, 2009; Ingenkamp, 1989) verringert und der Bewertungsprozess insgesamt objektiviert werden. Die Qualitätsstandards ermöglichen eine Systematisierung der Bewertung und dienen damit zur Unterstützung der Ausbilder\*innen, ohne dabei deren Expertise obsolet zu machen.

Die hier vorgelegten Qualitätsstandards beinhalten bereits die Berücksichtigung sowohl einer wissenschaftlichen als auch einer schulpraktischen Perspektive und sind daher als Vorschlag zu verstehen, über dessen Verbindlichkeit letztlich bildungspolitische Akteure entscheiden müssen. Denn jegliche Standardisierungen des Bildungssystems sind als normatives Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen den *drei* beteiligten Instanzen Politik, Schulpraxis und Wissenschaft zu verstehen (Zeitler, Köller & Tesch, 2010). Dazu sind auch die Vor- und Nachteile derartiger Standards abzuwägen. Über die genannten primären Vorzüge der Transparenz und Grundlegung objektiver Bewertungen in der Lehrerausbildung (insbesondere an den ZfsL) hinaus können auf Basis dieses einheitlichen Qualitätsverständnisses auch weiterführende Fragen nach der Ausbildung der entsprechenden Kompetenz beantwortet werden. Welches Wissens bedarf es? Welche Praxiserfahrungen sind hilfreich? Welche Einstellungen sollten (angehende) Lehrkräfte mitbringen? Derartige Fragen nach den individuellen psychosozialen Ressourcen, die zur Erbringung von Leistungen im Sinne der Qualitätsstandards benötigt werden, können im Rahmen eines nomologischen Netzwerkes abgebildet und unter Einbezug entsprechender Erhebungsinstrumente (z.B. Wissenstests) postanalytisch aufgeklärt werden. Auf hochschuldidaktischer Ebene schließen sich dann praktische Fragen nach der Ausgestaltung von entsprechenden Lerngelegenheiten an.

Obwohl der Nutzen derartiger Qualitätsstandards hervorgehoben werden soll, sei darauf hingewiesen, dass jegliche Standardisierung auch Grenzen der Individualität mit sich bringt und damit auch die gerade im Planungsprozess wichtige Kreativität zu beschränken droht, die nicht standardisiert werden kann. Es sollte deshalb beachtet werden, dass die Qualitätsstandards nur einen Rahmen vorgeben, dem auf durchaus unterschiedliche und vielfältige Weise entsprochen werden kann. Aus praktischer Perspektive muss zudem erwähnt werden, dass Standardisierungen auch immer die Gefahr des „teaching for the test“ fördern und deshalb nicht als Lehrplan missverstanden werden sollten.

## Literatur und Internetquellen

- Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung als Designaufgabe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (4), 47–50.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, K. (2006). *Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung?* Zugriff am 15.02.2019. Verfügbar unter: [https://www.sowi-online.de/reader/lehrer\\_ausbildung\\_oekonomische\\_bildung/beck\\_klaus\\_2006\\_standards\\_ein\\_mittel\\_zur\\_qualitaetsentwicklung\\_lehrerbildung.html](https://www.sowi-online.de/reader/lehrer_ausbildung_oekonomische_bildung/beck_klaus_2006_standards_ein_mittel_zur_qualitaetsentwicklung_lehrerbildung.html).
- Bergmüller, S., & Steger, E. (2009). Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch Lehrkräfte. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lese-Kompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 202–218). Graz: Leykam.
- Blömeke, S., & König, J. (2011). Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrern. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Thementeil: Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung* (S. 11–30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brägger, G., & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Bern: hep.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen & Toronto: Hans Huber.
- Bromme, R., & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung* (Entwicklung praxisorientierter Ausbildungs- und Studienmaterialien für Mathematiklehrer der Sekundarstufe I, Bd. 1). Königstein i.Ts.: Scriptor.
- Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (Hrsg.). (2004). *Qualitätsmanagement für Schulen* (Studien und Berichte des IWP, Bd. 13; 2. Aufl.). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E., & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0379-z>
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft) (S. 41–51). Weinheim: Beltz.
- Heinzer, S., & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität. Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 66–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helm, C., & Keusch, L. (2019). Korreliert Kompetenzorientierung mit einer objektiven Leistungsbeurteilung? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 287–306). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_13)
- Ingenkamp, K. (1989). *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung* (Grüne Reihe). Weinheim: Beltz.
- Kahlert, J. (2010). Sachunterrichtsplanung als begründungspflichtige Anforderung an professionelles Lehrerhandeln. In S. Tänzler & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen* (S. 263–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kemmerling, A. (1984). Gilbert Ryle: Können und Wissen. In J. Speck (Hrsg.), *Grundprobleme der großen Philosophen: Moore, Goodman, Quine, Ryle, Strawson, Austin* (Philosophie und Gegenwart, Bd. 3; 2., durchges. Aufl.) (S. 127–167). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., et al. (2003). Kompetenzmodelle aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung, Bd. 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise* (S. 71–80). Bonn: BMBF. Zugriff am 15.01.2019. Verfügbar unter: [https://edudoc.ch/record/33468/files/develop\\_standards\\_nat\\_form\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf).
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 52 (6), 876–903.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F.v. 08.07.2019. Zugriff am 08.07.2019. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 163–173.
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- Lukesch, H. (2006). *Einführung in die pädagogische Psychologie* (Psychologie in der Lehrerbildung, Bd. 1; 4. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- Maag Merki, K., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). Weinheim & Basel: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 22.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html>.
- Neuweg, G.H. (Hrsg.). (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Neuweg, G.H. (2011a). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 17–25.
- Neuweg, G.H. (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*,

- 22 (43), 33–45. Zugriff am 05.11.2018. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5430/pdf/ErzWiss\\_43\\_2011\\_Neuweg\\_Distanz\\_Einlassung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5430/pdf/ErzWiss_43_2011_Neuweg_Distanz_Einlassung_D_A.pdf).
- Neuweg, G.H. (2015). Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 377–383.
- Oser, F. (2005). Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 266–274.
- Oser, F. (2013a). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (2013b). Vorwort. Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7–8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves (Pédagogies en développement)*. Bruxelles: De Boeck.
- Ryle, G. (2015/1969). *Der Begriff des Geistes* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19345). Stuttgart: Reclam.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In N. Schaper, A.H. Hilligus & P. Reinhold (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Bd. 2) (S. 166–199). Landau i.d.Pf.: Empirische Pädagogik.
- Stender, A. (2014). *Unterrichtsplanung. Vom Wissen zum Handeln: theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 170). Zugl. Dissertation Univ. Kiel. Berlin: Logos.
- Tänzer, S. (2010). Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen* (S. 64–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S., & Lauterbach, R. (2012). *Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht* (Handreichungen des Programms Sinus an Grundschulen). Kiel: IPN.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. ZKL-Text. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster. Zugriff am 20.01.2019. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/Ewald\\_Terhart/publication/27657358\\_Standards\\_fur\\_die\\_Lehrerbildung\\_eine\\_Expertise\\_fur\\_die\\_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9/Standards-fuer-die-Lehrerbildung-eine-Expertise-fuer-die-Kultusministerkonferenz.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ewald_Terhart/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9/Standards-fuer-die-Lehrerbildung-eine-Expertise-fuer-die-Kultusministerkonferenz.pdf).
- Vökl, K., & Korb, C. (2018). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler* (Elemente der Politik). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10675-1>
- Vogelsang, C., & Riese, J. (2017). Wann ist eine Unterrichtsplanung „gut“? Planungsperformanz in Praxisratgebern zur Unterrichtsplanung. In K. Zierer & S. Wernke (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilbers, K. (2004). *Standards für die Bildung von Lehrkräften*. Arbeitsbericht. Zugriff am 15.02.2019. Verfügbar unter: [https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung\\_oekonomische\\_bildung/wilbers\\_karl\\_2004\\_standards\\_bildung\\_von\\_lehrkraefte\\_arbeitsbericht.html](https://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/wilbers_karl_2004_standards_bildung_von_lehrkraefte_arbeitsbericht.html).



- Zeitler, S., Köller, O., & Tesch, B. (2010). Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Gehrman (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 23–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards zwischen Politik und pädagogischem Alltag. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. XIII–XV). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3>

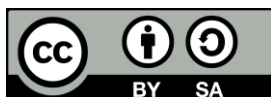
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kirsch, A. (2020). Qualitätsstandards für die Unterrichtsplanung im Fach Sachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 406–422. <https://doi.org/10.4119/hlz-2557>

Eingereicht: 01.10.2019 / Angenommen: 27.02.2020 / Online verfügbar: 25.03.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Quality Standards for Lesson Planning in the Subject of General Studies

**Abstract:** In the context of the output orientation after the PISA study, competences and standards have been implemented at all levels of the educational system, which function as verifiable objectives. In 2004, the German Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs formulated for the first time competencies and standards for the field of teacher education that make the requirements for prospective teachers transparent for both the university and the practical school phase of education. The standards are concretizations of eleven competences to be acquired, which are assumed necessary for the exercise of the teaching profession, and are intended to enable, among other things, an objective assessment of performance during studies and traineeship. In this respect, however, a discrepancy between claim and reality can be observed, which can be illustrated with regard to the standards for teacher education, using the example of planning competence in general studies. Although their relevance is emphasized and their development is defined accordingly in curricula, for the accompanying standards a lack of precision as well as a lack of theoretical foundation can be observed. Their fundamental potential for the foundation of objective assessment procedures is thus not exhausted. The aim of the paper is to develop and validate so-called quality standards as a possible instrument for the objective assessment of prospective teachers with regard to planning competences in the subject of general studies. To this end, a content analysis and a survey of experts in the state of North Rhine-Westphalia will be carried out. The description of their development process will be followed by a concluding discussion of the benefits of the developed quality standards for teacher education in the first and especially the second phase.

**Keywords:** teacher education, lesson planning, competences, quality standards, general studies