

Matthias Busch

## Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte

### Abstract

Die Bereichsrezension wendet sich aktuellen sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken zu und untersucht kriteriengeleitet, inwiefern diese die Erkenntnisse und Forderungen der empirischen Bildungsforschung, der Lehr-Lernforschung und der Fachdidaktik aufgreifen und umsetzen. Es zeichnen sich in den Planungsdidaktiken vier unterschiedliche Ansätze ab, die erstens in Tradition zur fachsystematischen Inhalts- und Methodenplanung Walter Gagels stehen, zweitens Unterrichtsplanung handlungssystematisch anhand „selbstläufiger Lernwege“ entwickeln wollen, sich drittens werkorientiert konkreten Guten-Praxis-Beispielen zuwenden und viertens Unterrichtsplanung individualisieren und in die Hände der Lernenden legen. Gemeinsam ist den Ansätzen ein – entgegen den eigenen Ansprüchen – fehlender oder nicht ausreichend begründeter empirischer Nachweis der eigenen Planungsaussagen. Notwendig erscheint deshalb eine an berufsbiographischen Professionalisierungsprozessen und dem realen Planungsverhalten von Lehrkräften orientierte qualitative Planungsforschung.

The review turns current lesson planning concepts of social science education and it examines criterion-oriented, if they extent the current results and demands of empirical education research, learn research and social sciences education. Four different paradigms appear: the first stays in tradition to the planning concept of Walter Gagel, the second tries to develop curricula, the third concentrates on good-practice examples and the fourth individualizes lesson planning and gives it into the responsibility of learners. Against their own requirements all schools neglect an empirical proof of their own planning statements. A qualitative planning research – oriented on biographic professionalization and real planning behavior of teachers – seems necessary.

### Inhalt

1. „Bei der Vorbereitung bedenke der Lehrer...“ – zur aktuellen Bedeutung eines traditionellen Hauptgeschäfts der Fachdidaktik
2. Planungsdidaktiken in aktuellen Publikationen der politischen Bildung
3. Planungsdidaktiken in ausgewählten Publikationen der ökonomischen Bildung
4. Fazit: „Die Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steckt in den Anfängen“
5. Literatur

### Keywords

Unterrichtsplanung, Planungsdidaktik, empirische Unterrichtsforschung, Unterrichtsvorbereitung

#### 1. „Bei der Vorbereitung bedenke der Lehrer...“<sup>1</sup> – zur aktuellen Bedeutung eines traditionellen Hauptgeschäfts der Fachdidaktik

Klagen über Schwierigkeiten, sozialwissenschaftlichen Unterricht zu planen, sind so alt wie das Fach. Die Ursache für die „unbefriedigende“ „praktische Gestaltung und Durchführung dieses Unterrichtsgebietes“, so der Berufsschul-Fachvorsteher Kettering (Kettering 1930, 428), wird stellenweise in „einem oft unbekümmerten pädagogischen Dilettantismus“ (ebd.) gesehen. „Gar mancher“ Lehrer messe der Unterrichtsvorbereitung „wenig Zweck“ bei oder sei der Meinung, „daß er gänz-

lich unvorbereitet den besten Unterricht geben könnte“ (ebd.), da „in dem freien Unterrichtsgespräch die Wahrscheinlichkeit liegt, auf ganz andere Gebiete zu geraten, als ursprünglich vorgesehen waren“ (ebd.). Da der Unterricht „sehr hohe Anforderungen in bezug auf eine großangelegte Vorbereitung von langer Hand auf weite Sicht an den Lehrer stellt“ (ebd.), stelle sich die Frage, „(w)ie (..) sich die Vorbereitung des Lehrers für methodische Behandlungen eines bürgerkundlichen Stoffes“ gestalten lässt (ebd. 431).

Planungsdidaktiken sind ein Teilbereich der Fachdidaktik, der sich mit dieser Frage der *Methodologie des Planungsvorgangs* – der Art des Vorgehens (modus procedendi), nicht dem Gegenstand, dem „Wie“ und nicht dem „Was“ der Planung – zuwendet, um als handlungswissenschaftliche Theorie aus „einer reflektierenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Unterrichtswirklichkeit (..) zu differenzierten und möglichst allgemeingültigen Aussagen“ (Wiater 2006, 683) zu gelangen. Um eine entsprechende *Planungskompetenz* zu fördern, die sich in einem komplexen berufsbiographischen Prozess aus theoretischen Erkenntnissen, praktischen Erfahrungen, Handlungsrouninen, persönlichen Fähigkeiten, Reflexionen und professionellen Grundeinstellungen entwickelt (vgl. Sandfuchs 2006, 687), werden fachspezifische Hinweise gegeben zu

- Analyse und Auswahl des Sachgegenstandes,
- Lernbedingungen,
- Lehr- und Lernzielen,
- Unterrichtsmedien,

1 Kettering 1930, 432.



- *Artikulationsschemata* und *methodischer Gestaltung* des Unterrichts,
- Fragen der unterrichtlichen *Interaktion und Kommunikation* (vgl. Sandfuchs 2006, 688).

In den bundesdeutschen Planungsdidaktiken<sup>2</sup> sind seit den 1960er Jahren zwei didaktische Konzeptionen dominierend gewesen:

- erstens die bildungstheoretische Didaktik von *Klafki* (Erstausgabe 1958), der Unterricht von der Legitimation der Bildungsinhalte her entwickelt (Primat der Inhaltsplanung) und
- zweitens die Lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik oder das „Berliner Modell“ von *Heimann/Otto/Schulz* (1965), die als „formale Konstanten“ des Unterrichts die zwei Bedingungsfaktoren anthropologisch-psychologische und sozio-kulturelle Voraussetzungen sowie die in Interdependenz stehenden Entscheidungsfaktoren Ziele, Inhalte, Methoden und Medien bestimmen.

Entwickelte Heimann sein Modell anfänglich im Rahmen des einsemestrigen „Didaktikums“ (dem heutigen „Kernpraktikum“ vergleichbar) an der Pädagogischen Hochschule Berlin noch empirisch als Instrument der Unterrichtsanalyse, wurden beide Konzepte langfristig für die Unterrichtsplanung als präskriptive Anforderungen rezipiert. In dieser Weise prägten beide Modelle auch die fachdidaktischen Planungskonzepte. Für den Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern war hier vor allem *Walter Gagels* Inhalts- und Methodenplanung bestimmend, die er in einer ersten Fassung 1967 vorlegte und in mehreren Auflagen ausarbeitete (vgl. *Gagel* 1967a, 1983, 1986, 2000). Ihr „Kern“ bildet die Zielklärung mit *Thematisierung, Begründung, Strukturierung* und der *Bestimmung des Implikationszusammenhangs* (*Gagel* 1986).

Als dritte Konzeption bestimmte die aus den USA adaptierte Curriculum-Methodologie die 1970er Jahre mit dem Versuch, alle Lernziele, Inhalte und Prozesse in einem Gesamtkonzept von Unterricht präzise zu benennen (vgl. *Robinson* 1972; *George* 1972) und für die sozialwissenschaftliche Bildung teilweise aufwendig erprobte Unterrichtsmodelle zu entwickeln (vgl. *Holtmann* 1972, *Wulf* 1973). Ihr Scheitern an den überzogenen Ansprüchen könnte mit dazu beigetragen haben, dass die Unterrichtsplanung in den darauffolgenden Dekaden an Bedeutung in der fachdidaktischen Diskussion verlor.

Aktuell gilt die Innovationskraft der allgemeindidaktischen Konzeptionen als „erlahmt“ (vgl. *Reusser* 2008, 220). Stagnation und fehlende Theorieentwicklung werden konstatiert. Lehr-Lernprozessfragen

würden „entweder normativ behandelt<sup>3</sup>, ignoriert oder – in begrifflich-theoretischer Abwertung – der praxis- und beispielorientierten Prinzipien- und ‚Hintertreppenliteratur‘ überlassen“ (*Reusser* 2008, 220f.).<sup>4</sup> „Allenfalls als ein ‚didaktisches Gewissen‘, das eine Idealkonstruktion von Unterricht, eine regulative Idee gut geplanten Unterrichts in angehenden Lehrern verankern will oder soll, werden die Theoriemodelle akzeptiert.“ (*Wiater* 2006, 683, zur Relevanz der sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken bei Lehrkräften vgl. *Breit/Harms* 1990)

Die Klagen über den „unbefriedigende(n)“ Fachunterricht (*Ketting* 1930, 428) sind indes nicht verstummt. Die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und der psychologischen Lehr-Lernforschung weisen Grenzen des „traditionellen“ Unterrichts auf und stellen seine Planbarkeit infrage (vgl. bereits *Glöckel* 1977, 13). Für einen lernwirksamen Unterricht wird die Gestaltung individualisierter, handlungsorientierter, konstruktivistischer Lehr-Lernprozesse mit entsprechenden Aufgaben- und Lernkulturen auf empirischer Basis gefordert (vgl. u.a. *Helme* 2005; *Klieme/Rakoczy* 2008, *Kiper* 2008, *Meyer* 2008).

Auch für den Unterricht in sozialwissenschaftlichen Fächern konstatierte die mit der „empirischen Wende“ seit Mitte der 1990er Jahre einsetzende qualitative Unterrichtsforschung fachliche Mängel, die sie unter anderem am Befund eines „unpolitischen Politikunterrichts“ festmachte (vgl. *Massing/Weißen* 1995; *Grammes* 1998; *Henkenborg/Kuhn* 1998). Im Zuge der Schulleistungsstudien wurden auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern Kompetenzen und Bildungsstandards eingeführt (vgl. *GPJE* 2004, *DEGÖB* 2004, 2009) und das Augenmerk auf individuelle Bildungsgänge gelegt. Ausbilder der zweiten Phase weisen auf Schwierigkeiten angehender Lehrkräfte hin, beispielsweise fachdidaktische Perspektiven zu entwickeln, Lernende an der Planung zu beteiligen oder die drei Disziplinen des Faches sinnstiftend zu integrieren (vgl. *Cypionka/Hornbruch/Kallenbach* 2009, in diesem Heft).

Zu fragen ist, ob und wie die Fachdidaktik die vielseitigen Erkenntnisse und Forderungen in aktuellen Planungstheorien aufgegriffen hat. Hierzu werden in einer Bereichsrezension Planungsdidaktiken untersucht, die in den letzten sechs Jahren in Handbüchern,

2 Zur Planungsdidaktik in der DDR als Versuch zentraler Steuerung des Unterrichts vgl. *Grammes/Schluss/Vogler* 2006, S. 154ff. und 161ff.

3 Zur Kritik an der normativen Didaktik vergleiche deren Dekonstruktion bei *Blankertz* (1969) und im einschlägigen „Feuerwehrbeispiel“, das *Lenzen* (1980) darstellt (zur Anwendung normativer Planungsdidaktiken in der Unterrichtspraxis siehe auch: *Lenzen* 1979).

4 Inwieweit der Befund zutreffend ist, müsste anhand aktueller allgemeindidaktischer Einführungen in die Unterrichtsplanung, die an dieser Stelle nicht weiter betrachtet werden können, untersucht werden, siehe unter anderem *Peterßen* 2006, *Becker* 2007, *Esslinger-Hinz* u.a. 2007, *Plöger* 2008, *Meyer* 2009; im englischen Sprachraum *Butt* 2006, *Ryan/Serdyukov* 2008, *Haynes* 2007, *Helterbran/Jalongo/Rieg* 2007, *Walker* 2008.

Fachdidaktiken und Kompendien der politischen und ökonomischen Bildung veröffentlicht wurden.<sup>5</sup> Die Analyse orientiert sich dabei an Kriterien, die sich aus den aktuellen Forderungen der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung speisen:

- (a) *Verständnis von Unterrichtsplanung*: Von welchem Planungsbegriff gehen die Autoren aus? Wird Planung als linearer, zirkulärer oder iterativer Prozess verstanden? Wird sie als „Geheimnis“ (Witzenbacher 1994, 11), „Handwerk“, „Routine“ oder „Kunst“ betrachtet? Welche der Ebenen von Prozess-, Umriss-, Perspektiv- und Schulzeitplanung nehmen die Planungstheorien in den Blick (Wolfgang Schulz, vgl. Geißler 1995, 640f.)? Beziehen sich die Planungsdidaktiken verkürzt auf die präzeptive Planung vor dem Unterricht oder werden auch das (Planungs-)Handeln während und nach dem Unterricht – Diagnostik, pädagogischer Takt, „situative Unterrichtsplanung“ (Mühlhausen 1994) – konzeptionell berücksichtigt?
- (b) *Methodologischer Status der Planungsdidaktik*: Das Kriterium fragt nach dem Stellenwert der „empirischen Wende“ in der normativen Planungstradition. Inwieweit trifft die Kritik an den Lernziel- und Bildungstheoretikern, die Unterrichtsplanungskonzepte seien „präskriptiv“ und „nicht oder jedenfalls nicht ausreichend durch empirische Forschung abgesichert“ (Sacher u.a. 1992, 1; ebenso bereits Fina 1973, 107), noch auf die aktuellen Planungsdidaktiken zu?<sup>6</sup> In welchem Verhältnis stehen normative Planungsaussagen und deren empirische Begründung? Welchen Stellenwert besitzen Unterrichtsbeispiele? Sind sie illustrative Ergänzung oder Ausgangspunkt für die Theoriebildung?
- (c) *Stellenwert der Kompetenzorientierung*: Das Kriterium zielt auf die Konsequenzen, die sich aus der Forderung eines kompetenzorientierten Unterrichts für die Unterrichtsplanung ergeben. Es besteht weitgehend Einigkeit darin, dass ein kompetenzorientierter Unterricht „sich auch in Revision Didaktischer Modelle zeigen müsse“ (Lange, 2005, 7). Wie werden neben einer neuen Aufgabenkultur beispielsweise distale (langfristige) und proximale (nahegelegene) Kompetenzen sinnvoll in der Zeit aufeinander bezogen (vgl. Lange 2005)? Wie wandeln sich Ziel-, In-

halts- und Methodenplanung durch Kompetenzen und Bildungsstandards? Welche Bedeutung gewinnen individuelle Bildungsgänge in der Unterrichtsplanung? Wird die Kompetenzorientierung „zum phänomenologisch-diagnostischen Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung“ (Meyer 2008, 122)?

- (d) *Einfluss der Lernerperspektive auf die Unterrichtsplanung*: Die Erkenntnisse der empirischen Lern- und fachdidaktischen Unterrichtsforschung haben die Wahrnehmung der individuellen Lernvoraussetzungen und Alltagsvorstellungen für den Lernprozess – erneut – geschärft (vgl. Schelle 1995). Da Lernen als selbstregulierter, aktiver Konstruktionsprozess begriffen wird, wäre „auf Grund des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes“ eine „zunehmende Lernerorientierung“ zu erwarten (Albisser/Baer 2009, 101). Inwieweit berücksichtigen fachspezifische Planungskonzepte mit entsprechenden Diagnoseinstrumenten und Modellen die Alltagsvorstellungen und Lernerdidaktiken der Schülerinnen und Schüler? Wie werden die „Schülerpläne“ (Mühlhausen 1989) und die Heterogenität der Lerngruppe (siehe Kiper 2008) in der Lehrerplanung berücksichtigt?
- (e) *Akteure der Unterrichtsplanung*: Auch unter politikdidaktischen Aspekten interessant ist, wer in den Planungsdidaktiken den Unterricht plant. Ist es die einzelne Lehrkraft, die zuhause *ihren* Unterricht vorbereitet? Partizipieren die Lernenden an der Planung (vgl. u.a. Boettcher 1976, Mühlhausen 1986), indem sie mit der Lehrkraft gemeinsam oder allein Unterrichtsvorhaben planen? Findet Unterrichtsplanung mit anderen Kollegen beispielsweise in professionellen Praxisgemeinschaften oder im Konzept der „Lesson Study“ statt (Lewis 2004, siehe auch Helterbran/Jalongo/Rieg 2009), wie es in der aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklung empfohlen wird (vgl. Horster 2009)?
- (f) *Varianz von Unterrichtsformen*: Offene Lernarrangements und handlungsorientierte Bauformen gelten als Voraussetzung für einen lernwirksamen Unterricht neben dem „traditionellen“ Lehrgangunterricht, ohne dass bisher empirische Befunde Aufschluss darüber geben können, wie ein solches „Mischwald“-Modell (Hilbert Meyer) lernproduktiv ausgestaltet sein könnte (vgl. Meyer/Meyer 2008). Entwickeln die Planungsdidaktiken für die offenen Unterrichtsformen eine veränderte Planungstheorie (siehe Kiper 2008)? In welchem Verhältnis stehen angesichts des veränderten Unterrichtsbildes Lehrgang, offene Unterrichtsformen und individualisiertes Lernen in den Planungsdidaktiken?
- (g) *Berücksichtigung des integrativen Fachcharakters*: Das Fach Sozialwissenschaften integriert je nach Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern und Schulformen mit Politik, Ökonomie und Soziologie – aber auch Recht, Geschichte oder Geographie – unterschiedliche Teilbereiche. Lehrkräfte stehen vor

5 Die im Folgenden rezensierten Publikationen gehen weitgehend auf den Unterricht in den Sekundarstufen ein. Für Planungskonzepte speziell zum interdisziplinären Sachunterricht in der Grundschule siehe: Kahlert 2005, Kaiser/Pech 2006, Schneider 2007, Kaiser 2008.

6 Explorative Untersuchungen zum Planungsverhalten von Lehrenden liegen für unterschiedliche Fächer (siehe u.a. Mischke u.a. 1983, Wengert 1989, Sacher u.a. 1992, Sacher /Georgii/Schwindt 1994, Seel 1996, Haas 1998, Jonas-Ahrend/Wilbers 2008) und begrenzt auch für die sozialwissenschaftlichen Fächer vor (Holzmann 1978, z.T. Hoffmann 1987, Poschardt 1979, Grammes 1993a, Grammes 1993b, auch Heymann/Wiemers 2007).

der Herausforderung, in ihrem Unterricht die unterschiedlichen Fachmethodiken und -traditionen zu repräsentieren. Fachspezifische Planungsdidaktiken können daher auch darauf untersucht werden, inwieweit sie den Integrationscharakter des Faches und seine Teilbereiche konzeptionell berücksichtigen. Wird das Fach in seinen Planungskonzepten auf einen „Kern“, beispielsweise „Politik“, reduziert oder werden sinnvolle Verbindungen und Perspektiven zwischen den Teilbereichen aufgezeigt?

Sucht man nach geeigneten sozialwissenschaftlichen Planungsdidaktiken, zeigt sich bereits, dass die Planungsmodelle zumeist der politischen oder ökonomischen Bildung verpflichtet sind. Wechselseitige Integration, die beispielsweise „Wirtschaft als Bestandteil der politischen Bildung“ (Detjen 2007, 289) begreift, oder eine Ausblendung der anderen Teildisziplin prägen das Bild<sup>7</sup> (siehe unten). Aus diesem Grund wird die Aufteilung der rezensierten Publikationen in Planungsdidaktiken der politischen und ökonomischen Bildung – eine Planungsdidaktik speziell der soziologischen Bildung lässt sich aktuell noch nicht erkennen – im Folgenden zunächst beibehalten.

## 2. Planungsdidaktiken in aktuellen Publikationen der politischen Bildung

Detjen, Joachim. 2007. *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.

Joachim Detjen, Professor für Politikwissenschaft und Politische Bildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, erläutert die Prinzipien zur Unterrichtsplanung im vorletzten Kapitel seiner knapp 500 Seiten umfassenden „Synthese“ (XIII) zur Geschichte und Gegenwart der Politischen Bildung auf sieben Seiten – erstaunlich knapp angesichts seiner Einschätzung, Unterrichtsplanung als kriteriengeleitete „gedankliche Tätigkeit, die antizipiert, was später im Unterricht realisiert werden soll“ (398), gehöre zu „den zentralen didaktischen Aufgaben eines jeden Lehrers“ (ebd.). Die Ausführungen sollen vor allem den „Praktikern der politischen Bildung (...) Hinweise für die Unterrichtsplanung“ geben (XIII). Unterrichtsplanung könne dem Lehrer nicht abgenommen werden, da das Selbstverständnis der politischen Bildung, jungen Menschen das selbstständige politische Denken und Handeln zu vermitteln, es verbiete, als Lehrer „in geistiger Abhängigkeit von Vordenkern“ (ebd.) zu verharren. „Wenn die Studierenden von heute als zukünftige Lehrer mehr sein wollen als nur Handwerker, die Rezepte anwenden“ (XIII), sollten sie sich darüber hinaus mit Fragen der Politikdidaktik als Wissenschaft

und Leitdisziplin der politischen Bildung beschäftigen, die im Schlusskapitel behandelt werden.

Detjen misst von den vier Planungsebenen nach Wolfgang Schulz der Umrissplanung die größte Bedeutung zu, da „ihr Konkretisierungs- und Verbindlichkeitsgrad noch so allgemein (seien), dass der Unterrichtsvollzug flexibel gestaltet werden kann“, „ein Mitsteuern durch die Lernenden verträgt“ und „genügend Zeit zum systematischen Bedenken aller Strukturmomente des Unterrichts“ verbleibe (401). Das „Mitsteuern“ der Lernenden, das Detjen an anderer Stelle durchaus fachdidaktisch begründet (vgl. 336), wird hier allerdings weder fachdidaktisch qualifiziert noch im weiteren Planungskonzept spezifiziert. Es bleibt ein „blindes Motiv“ (Sibylle Reinhardt, s.u.).

Bei den Planungsprinzipien greift Detjen auf das Modell der lehrtheoretischen Didaktik und – ohne die Spannung aufzulösen oder zu begründen – auf das bildungstheoretische Primat der Inhaltsplanung zurück und übernimmt das Planungsschema von Gagel mit den drei „Teilschritten“ der Inhaltsplanung:

- *Thematisierung* einschließlich der *Zielformulierung* als „vielleicht wichtigste Planungsaufgabe“,
- *Begründung* des Themas unter Berücksichtigung der Kriterien *Betroffenheit* und *Bedeutsamkeit* und
- *Strukturierung* des Gegenstandes beispielsweise unter Herausarbeitung des Problemhaltigen, der Konflikthaftigkeit und der institutionellen Verfasstheit der Politik (401f.);

sowie bei der anschließenden *Methodenplanung* die Klärung

- der *Zugangsweise* mit Medien und Arbeitsmitteln,
- der *Arbeitsweise* mit Methoden, Handlungs- und Sozialformen und
- der *Verlaufsplanung* zur Strukturierung eines „zielorientierten und sachlogisch gestuften Lernprozess(es)“ (403).

Die einzelnen Planungsschritte werden fachdidaktisch nicht erläutert oder durch Planungsbeispiele veranschaulicht. Die Ausführungen bleiben damit leerformelhaft und für die Unterrichtspraxis wenig aufschlussreich, da es gerade nicht „ohne weiteres einleuchtend (ist), dass jeweils eigene Ablauflogiken das Informieren über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte, das Analysieren und Beurteilen von Politik, das Untersuchen politisch-gesellschaftlicher Phänomene, das gemeinsame Herstellen von Produkten mit Bezug zur Politik und Gesellschaft sowie das simulative Nachspielen von Alltagssituationen und politischen Entscheidungsprozessen bestimmen“ (403). Die Möglichkeit wird verschenkt, auf vorangegangene Kapitel oder eigene Unterrichtsplanungen zu verweisen.

Die Feststellung, „das anvisierte Unterrichtsergebnis sollte einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden leisten“ (401), kann kaum als ernsthafte Anleitung zur Planung eines kompetenzorientierten

<sup>7</sup> Bemerkenswerterweise nennt der Artikel zur Unterrichtsplanung im *Wörterbuch Ökonomische Bildung* als einzige Literaturempfehlung die Politik-Didaktik von Sibylle Reinhardt (2005) (vgl. Weber 2008).

Fachunterrichts gewertet werden. Aktuelle empirische Forschungsergebnisse der Schulleistungsstudien – wahrgenommen als äußerer „Druck“ (400), der auf Unterricht einwirkt – dienen Detjen zwar als Exempel für soziokulturelle Voraussetzungen, werden jedoch nicht konstruktiv in das Planungskonzept einbezogen. Eine fundierte Planungsdidaktik in der angekündigten „umfassenden (...) Darstellung“ (XIII) bleibt der Autor damit schuldig.

Anders als Detjen strebt *Sibylle Reinhardt*, emeritierte Professorin für die Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, keine geschlossene Planungsdidaktik an, sondern entwickelt aus ihren eigenen Unterrichtserfahrungen „Kommentare, Anregungen und Tipps und Tricks“ (211) zur Unterrichtsplanung auf 23 Seiten im Schlusskapitel ihrer Politikdidaktik:

*Reinhardt, Sibylle. 2005. Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.*

Wurden zuvor fachdidaktische Prinzipien und Verfahren mit zahlreichen Beispielen erläutert, thematisiert sie abschließend vier ausgewählte Aspekte der Unterrichtsplanung:

- den Stellenwert normativer Richtlinien für die Ziel- und Inhaltsplanung,
- die Rolle der fachwissenschaftlichen Fortbildung des Lehrers,
- die Bedeutung der Lernbedingungsanalyse für die Unterrichtsgestaltung und
- unter dem Begriff „Berufswissen“: Fragen der Inszenierung und Materialauswahl.

Planung ist für die Autorin ein zirkulärer, „andauernder Prozess, in dem Einfälle, Intuitionen, Recherchen, Diskussionen, Lektüren und Entscheidungen sich abwechseln“ (211). Die lineare Verschriftlichung biete hierbei „eine Checkliste (...), die dem Hin- und Herdenken ein sicherndes Gerüst“ (212) gebe. Gelingen es schließlich, einen in sich stimmigen Plan zu verfassen, stelle dieser „ein kleines Kunstwerk“ (228) dar. Unterrichtsplanungen hält Reinhardt für „das Kapital des Lehrers“ (223). Durch ihre ständige Verbesserung aufgrund von Unterrichtserfahrungen erhalte er allmählich einen „Schatz an schnell verfügbaren Vorbereitungen“ (ebd.)<sup>8</sup>.

Eine große Bedeutung bei der Unterrichtsplanung misst Reinhardt den fachdidaktischen Prinzipien und den „selbstläufigen Lernwegen“ wie dem Planspiel oder der Bürgeraktion zu, die in den vorangegangenen

Kapiteln detailliert didaktisch und methodisch erläutert wurden. Die fachdidaktischen Erkenntnisse helfen, die Planungsideen zu ordnen und zu systematisieren, indem „der Lehrer relativ frühzeitig prüft, welches fachdidaktische Prinzip er intuitiv verfolgt hat oder durch Umkonstruktionen seiner Einfälle und Möglichkeiten verfolgen möchte“ (212):

„Weiß ich rasch, dass ich einen kommunalpolitischen aktuellen Vorgang entweder als Konfliktanalyse oder Problemstudie anlegen möchte, gibt die klare innere Dynamik dieser Methode der weiteren Planung ihren roten Faden und das entsprechende Prinzip hilft mir auch bei der fortschreitenden fachlichen Durchdringung des Gegenstandes.“ (222)

Während „die Logik des Lehrgangs die des Lehrers bzw. der von ihm repräsentierten Sache“ sei, verfügen die „selbstläufigen Lernwege“ über eine „innere Dynamik (...) aus der – gewissermaßen sich selbst entwickelnden – Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Gegenstand“ (223). „Die Art des Lernens der Lernenden ist ihre Logik, die die Flüssigkeit des Prozesses verursacht“ (ebd.) – ein Ansatz, der in einer anderen Planungsdidaktik zentral werden wird (siehe unten Janssen 2008). Dabei wendet sich Reinhardt nicht grundsätzlich gegen den Lehrgangsunterricht, auch wenn dieser häufig mit enger Lehrerlenkung und geschlossenen Schüleraktionen assoziiert werde. Dass sich verbunden mit entsprechenden fachdidaktischen Mikromethoden ein schüleraktiver, nachhaltiger Unterricht planen lässt, zeigt die Autorin an einem selbst durchgeführten Unterrichtsbeispiel zum Themenfeld „Wirtschaft“ in einer neunten Klasse.

Allerdings beobachtet Reinhardt auch, dass das Konkretisieren von Lernzielen in der Praxis oft zu „langweilig-konventionell“ verfassten Zielen führe, die „entgegen allen Überzeugungen von Mündigkeit und entsprechenden Kompetenzen“ nur noch „unkontroverse ‚Fakten‘“ zu vermitteln vorgäben (213). Ob diese Schwierigkeiten tatsächlich „nur mit einem Mangel an Routine“ (ebd.) zu erklären und mit einer „Liste von Operatoren“ (ebd.) zu bewältigen sind, wie Reinhardt vermutet?

Aufschlussreich erscheinen die Ausführungen zu den Lernbedingungen, welche Reinhardt exemplarisch am Einflussfaktor „Geschlecht“ erläutert. Sie macht deutlich, dass die notwendige Analyse der Lernbedingungen erst dann sinnvoll ist, wenn aus ihr Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung folgen. Sonst bleiben sie „blinde Motive“ (228). Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten niemals als Aussage über eine spezifische Lerngruppe gewertet werden. Vielmehr haben sie „den Status von Augenöffnern“ und „benennen Möglichkeiten für die konkrete Beobachtung“ (222).

Für eine neue Auflage der *Politik-Didaktik* wäre es wünschenswert, wenn Reinhardt ihre praktikablen, aber fragmentarisch bleibenden „Anregungen und

8 Einen entsprechenden „Schatz“ pflegt die Autorin mit der in ihrem „didaktischen Koffer“ veröffentlichten Link- und Materialsammlung mit Unterrichtseinheiten und Forschungsprojekten im Internet unter <http://www.zsl.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>. Ähnlich auch das Konzept in Reinhardt/Richter 2007 mit durchgängigen – in der Umsetzung unterschiedlich gelungenen – Unterrichtsbeispielen.

Tipps“ zu einer sich abzeichnenden systematischen Planungsdidaktik verknüpfte.

Wie Reinhardt hat auch *Wolfgang Sander*, derzeit Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien, seiner Fachdidaktik – allerdings erst ab der zweiten Auflage (2007) – ein abschließendes Kapitel zur Planung von Lernangeboten auf knapp 20 Seiten hinzugefügt:

*Sander, Wolfgang. 2008. Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (Erstauflage 2001)*

Ausgehend von den Erkenntnissen der konstruktivistischen Lernforschung erscheint dem Autor eine geschlossene „Theorie der Lernplanung (...), die wesentliche Fragen der Unterrichtsplanung auf wissenschaftlich gesicherte Weise in einem systematischen und konsistenten Zusammenhang klärt, als wenig realistisch“ (2001, 30). Die „Vorstellung von der einzelnen Unterrichtsstunde als einer Art von didaktischem Gesamtkunstwerk im Miniformat, in dem sich mehrere Arbeitsphasen, gestufte Lernfortschritte und Ergebnissicherungen nachweisen lassen“ (230) sei überholt. Dagegen führe der „notwendige Abschied von der Illusion der Steuerbarkeit des Lernens“ (227) zu einem neuen Verständnis von Unterrichtsplanung: „Kerngeschäft einer modernen Schule ist (...) die absichtsvolle, kontinuierliche und mittel- bis längerfristig angelegte Förderung des Lernens in professionell geplanten didaktischen Settings“ (230f.).

Konsequent konzentriert der Autor seine Planungsüberlegungen daher auf größere Lernvorhaben und nicht auf Einzelstunden. Die Organisation von Lernangeboten lasse sich hierbei grundsätzlich in die drei Phasen „Einstieg“, „Erarbeitung“ und Schluss“ unterteilen. Besondere Aufmerksamkeit beanspruche die Einstiegsphase, da hier Thema, methodisches Vorgehen und Ziele *gemeinsam mit den Lernenden* entwickelt werden sollten, um Transparenz und Zielklarheit zu gewährleisten. Über die genaue Vorbereitung dieser „kooperativen Planungsphase“ hinaus, sei eine „gewisse ‚Unschärfe‘, die Raum für flexibles Reagieren lässt und mögliche Alternativen mit bedenkt, durchaus produktiv“ (230). Schlüssigkeit und Transparenz seien für die Strukturierung des Lernprozesses entscheidend. Am Ende der Unterrichtseinheit sollte das Lernvorhaben gemeinsam rekapituliert und evaluiert werden.

Da die Kompetenzentwicklung das wichtigste Kriterium für den Erfolg von Lernangeboten sei und sich Vorstellungen von der Homogenität der Schüler als illusorisch erwiesen hätten, legt der Autor besonderen Wert auf eine Analyse der Lernausgangslagen und eine an ihr orientierte, individualisierte Aufgabenkultur. Für die alltägliche Diagnostik werden Möglichkeiten wie ein „diagnostisches Tagebuch“ und Methoden

für diagnostisch ausgerichtete Arbeitsphasen wie das Brainstorming oder Concept-Mapping vorgestellt.

Die unterschiedlichen Aspekte seines didaktischen Ansatzes „übersetzt“ Sander abschließend mit Hilfe von Planungsfragen in ein überzeugendes „Planungsschema“ für die „alltägliche Vorbereitung schulischer Lernarrangements“ (241).

Um konkrete Lernsituationen zu planen, unterscheidet der Autor in Anlehnung an Aebli (1983) analytisch zwölf Grundsituationen des Lernens, ohne ihre Auswahl herzuleiten oder näher zu begründen. „Sie legen Lehrenden die Perspektive nahe, bei ihren Planungsüberlegungen die Settings jedes Arbeitsabschnitts konsequent unter dem Aspekt zu reflektieren, in welche Situationen Lernende dabei gebracht werden, was sie darin tun und welche Lernmöglichkeiten sich hierbei eröffnen sollen.“ (201) Aufgeführt werden unter anderem:

1. Recherchieren: Man kann etwas über Politik lernen, indem man sich aus Quellen über Politik informiert. (...)
2. Miteinander sprechen: Man kann etwas über Politik lernen, indem man in Gesprächen mit anderen Menschen Wissen austauscht. (...)
3. Etwas darstellen: Man kann etwas über Politik lernen, indem man anderen etwas über Politik präsentiert. (...)
8. Probedandeln: Man kann etwas über Politik lernen, indem man politische bedeutsame Situationen simuliert.
9. Üben und Wiederholen (...)
12. Selbstreflexion (202-212).

Der Autor räumt ein, dass die zwölf Lernsituationen nicht charakteristisch für die politische Bildung sind, auch wenn ihr „Gesamtbild (...) die Besonderheiten des Gegenstandsbereichs Politik“ spiegele (201). Auch die Phaseneinteilung in „Einstieg“, „Erarbeitung“ und „Schluss“ bleibt fachlich unspezifisch. Es verwundert, dass Sander an dieser Stelle das eingeforderte Fachprofil so schnell aufgibt, nachdem er zuvor konstatierte, „Fächer konstruieren ihren Gegenstand (...) durch die Art der Fragen, die sie an die Welt stellen, und durch die Konzepte, mit denen sie Antworten suchen“ (61). Dabei deutet sich in Sanders eigenem illustrierendem Unterrichtsbeispiel eine mögliche und sinnvolle Profilierung des sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoires durchaus an: In einem Jenaer Oberstufenkurs führte der Autor 1996 ein „Lernvorhaben zum Themenfeld ‚DDR‘“ durch (229). Aus einer Brainstorming-Phase, in der die Schüler ihre Interessen und Vorstellungen einbringen können, werden vier Themenbereiche (Jugend in der DDR, Politik in der DDR, Wirtschaft in der DDR, die Wende und das Ende der DDR) entwickelt, die die Lernenden in Gruppen erarbeiten und im Plenum präsentieren. Eine Exkursion zu einer ehemaligen Bezirkszentrale des Ministeriums für Staatssicherheit auf Wunsch der Schüler und eine

Klausur als Leistungsüberprüfung schließen das gemeinsam geplante Lernvorhaben ab. Abgesehen von den überraschend konventionell und stofforientiert wirkenden Themenbereichen – Sander erkennt „nahezu alle relevanten Stichworte (...), die auch Lehrplanautoren eingefallen sind“ (229), ohne das Vorgehen oder die Planungstheorie hierauf kritisch zu reflektieren – zeichnet sich der sozialwissenschaftliche Forschungszyklus im Unterrichtsverlauf ab. Eine weitergehende fachspezifische Profilierung der bisher noch allgemeindidaktischen Grundsituationen des Lernens, Aufgabenformen und Lernsettings scheint damit angelegt. Umso mehr verwundert die skeptische These, dass „der schlüssige Nachweis eines aus sachlichen oder didaktischen Gründen zwingenden Zusammenhangs zwischen Thementyp und Lernweg“ nicht gelingen könne (239).

Genau diesen Nachweis versucht *Bernd Janssen*, Professor für Schulpädagogik an der Leibniz-Universität Hannover, zu erbringen:

*Janssen, Bernd. 2008. Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. (Erste Fassung 1986)*

Während vorhandene Planungsdidaktiken aus Sicht des Autors Gefahr laufen, eine „Produktionsstätte pädagogischer Illusionen“ (12) zu sein, verspricht Janssen in seiner, seit 1986 in vierter Fassung mit wechselnden Titeln publizierten „Methodenorientierten Politikdidaktik“ (MPD) (Janssen 1986, 1992, 1997, 2002) ein alltagstaugliches Konzept zur Themenwahl, Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Die Theorien der politischen Bildung hätten meist wenig Einfluss auf Gestaltung des alltäglichen Politikunterrichts, da sie vielfach „zu abstrakt, zu modellhaft, zu illusionär sind, nicht realisierbar unter den Alltagsbedingungen von Schule, folglich engagierte Lehrkräfte immer wieder mit Beginn ihrer Berufstätigkeit in eine Situation der Überforderung und des Scheiterns“ drängten (11). Theorien der politischen Bildung würden „erst dann glaubwürdig, wenn sie an Unterrichtsthemen veranschaulicht und damit konkretisiert werden“ (6). Entsprechend „deprimierend“ sei es, dass „in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Modelle der politischen Bildung – ja sogar Standardwerke zur Methodik – veröffentlicht wurden, ohne dass diese häufig sehr umfangreichen Schriften auch nur ein einziges Unterrichtsbeispiel präsentieren“ (ebd.) – wobei Janssen nicht angibt, auf welche Publikationen seine Kritik zielt.

Als Vorteil gegenüber anderen Planungsdidaktiken kündigt Janssen an, Lehrerinnen und Lehrern Grundmodelle erfolgreicher Lehr-Lern-Aktivitäten als konkrete Handlungsvorschläge zu offerieren. Der Autor bündelt hierzu politische Themen der gleichen Grundstruktur zu vier Inhaltsbereichen, die – im Ablauf eines Schuljahres an exemplarischen Themen aufge-

griffen – eine „Typologie des Politischen“ (7) ergeben könnten:

- *Schlüsselprobleme der Gesellschaft,*
- *Aktuelle politische Konflikte,*
- *Politisch empörende Ereignisse* und
- *Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen.*

Für jeden Inhaltsbereich – laut Janssen fachwissenschaftlich fundiert, von ihm allerdings anhand eigener Erfahrungen und Erkenntnisprozesse kaum mehr als biographisch begründet – formuliert der Autor ein einheitliches Analyse- und Planungsschema im Sinne eines Artikulationsschemas. Angeleitet mit entsprechenden Leitfragen führten die Planungsmethoden „zu einer klaren Strukturierung politischer Lehr- und Lernwege – ihre wiederholte Anwendung „überführt“ die Aufgabe der Unterrichtsplanung in einen Prozess rationaler und reflektierter Routine“ (8).

Den Inhaltsbereich „Aktuelle politische Konflikte“ strukturiert Janssen beispielsweise mit den vier Leitfragen

- *Worum wird politisch gestritten, und wer ergreift welche Partei?*
- *Wie ist der Konflikt entstanden, und wo ist meine Position im Streit konkurrierender Interessen?*
- *Welche Möglichkeiten haben die Konfliktparteien, ihre Interessen durchzusetzen?*
- *Welche Kompromisse sind möglich, und wie sind diese politisch zu beurteilen?*

Zum Inhaltsbereich „Politisch empörende Ereignisse“ zählt Janssen unter anderem Anschläge auf Angehörige von Minderheiten, die Ermordung von Politikern oder Bestechungsvorgänge. Anhand entsprechender Leitfragen sollen die Schüler die Ereignisse nachempfinden, Hintergründe klären, politische Antworten finden und bewerten. Im Inhaltsbereich „Schlüsselprobleme der Gesellschaft“ werden Unterrichtsgegenstände wie Gewalt gegen Ausländer, Altersarmut, Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität, Wohnungsnot oder das Ozonloch zusammengefasst. Der vierte Inhaltsbereich „Politisch bedeutsame Institutionen und Organisationen“ wendet sich Organisationen wie dem Sicherheitsrat der UN, Gewerkschaften oder dem Bundestag zu. Die Planungsfragen leiten eine Analyse des Aufbaus und der Arbeitsprozesse in den Institutionen an. Die Möglichkeiten der politischen Einflussnahme werden erörtert. Abschließend erfolgt eine kritische Bewertung der Institution.

Janssens Planungsdidaktik weist deutliche Parallelen zu anderen fachdidaktischen Konzeptionen auf. Der Autor verzichtet jedoch bewusst darauf, Bezüge zu Gieseckes kategorialer Konfliktdidaktik, Hilligens Problemorientierung oder Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme systematisch aufzuzeigen. Doch auch wenn es ihm nicht darauf ankommt, „Belesenheit zu demonstrieren, sondern das sachlich Notwendige so rational wie möglich zu präsentieren“ (6): Die Planungs-



didaktik nicht herzuleiten und zu kontextualisieren wirkt wie eine Immunisierungsstrategie. Durchgängige Bezüge und stärkere Anleihen an vorhandenen fachdidaktischen Konzepten wären dagegen nicht nur für den Leser nützlich, sondern könnten auch Janssens Politikdidaktik optimieren. Beispielsweise fällt auf, dass eine kategoriale Einsicht bei der Thematisierung von politischen Konflikten oder „empörenden“ Ereignissen nicht systematisch angeleitet wird. Die Unterrichtsbeispiele bleiben - entgegen Janssens Ansinnen - häufig auf der Ebene des Fallbeispiels, ohne dessen Exemplarität für mögliche strukturelle Ursachen, politische Kategorien oder Hintergründe transparent zu machen. Sie illustrieren, leiten das Artikulationsmuster aber nicht her. Warum das Planungsschema zum „empörenden“ Ereignis ohne Reflexion der von Janssen zur Abgrenzung vom „aktuellen“ Ereignis genutzten medialen Inszenierung und öffentlichen Empörung auskommt, bleibt unverständlich.

Problematischer erscheint, dass die gewählten Inhaltsbereiche so allgemein gehalten sind, dass der Geltungsanspruch, sämtliche in einem Inhaltsbereich vorhandene Themen mit einer generellen Planungsmethodik bearbeiten zu können, Gefahr läuft, dem einzelnen Unterrichtsgegenstand nicht mehr gerecht werden zu können: Fraglich ist, ob beispielsweise ein Inhalt wie die Verschmutzung der Meere nicht signifikant andere sachlogische Zugänge einfordert als das Thema „Gewalt gegen Frauen“.

Hinzu kommt, dass die Leitfragen zwar - wie die Unterrichtsbeispiele zeigen - eine gelungene Gliederung des Sachgegenstandes bieten können, jedoch ihre generelle Gültigkeit fachwissenschaftlich nicht nachgewiesen wird. Andere Lernwege wären ebenso denkbar und zutreffend. Zudem erfolgen keine theoriegeleiteten Aussagen zu anderen Strukturmomenten wie Methoden, Sozialformen und Medien. Stattdessen werden „kreative Methoden“ fast ausschließlich unter motivationalen Aspekten gedeutet. Janssens These, der „methodenorientierte Politikunterricht kann mit einer kreativen Methodik vernetzt werden, ohne das Ziel der fachlichen Kompetenz aus den Augen zu verlieren“ (75), bleibt blass.

Eine lernpsychologische Begründung der Artikulations-schemata ist beabsichtigt, bisher aber nur ansatzweise umgesetzt. So ist in jeder Planungsmethode „zumindest eine Leitfrage subjektbezogen ausformuliert“, um den Lernenden Raum zu geben, „ihre Vorerfahrungen, ihre kognitiven Haltungen, ihre Gefühle und Phantasien einzubringen“ (75). Auch habe die konkrete Situation im Unterricht immer Vorrang vor der Planung (77). Darüber hinaus wird in jeder Unterrichtseinheit in einem abschließenden Schritt auf einer Metaebene der Unterricht reflektiert, um „Lernende auch zur Unterrichtskritik und zur Mitbestimmung im Unterricht (zu) befähigen“ (8). Durch die Aneignung der Analysemethoden erwerben die Schüler

zugleich fachwissenschaftliche Methodenkompetenz: „Das realistische Fernziel der MPD wäre ein Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler autonom und zugleich methodenorientiert arbeiten, die Lehrkraft sich auf eine moderierende und beratende Funktion zurückziehen kann“ (17). Um das zu erreichen, müsste der Autor seine Planungsschemata - wie es der Titel der Erstauflage verspricht - stärker aus den (empirisch fundierten) „Wege(n) politischen Lernens“ und den entsprechenden sozialwissenschaftlichen Methoden entwickeln.

Die nächsten beiden Autoren können Janssens Planungs-didaktik vermutlich nichts abgewinnen. Entschieden wenden sie sich gegen „vorgefertigte Lernwege“ (9), „kopierfähige“ Anleitungen“ und „Meisterlektionen“ (7), da diese Lehrende nicht „von eigenständigen Denkleistungen befreien“ (9) könnten: Breit, Gotthard; Weißeno, Georg. 2003. *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Planung ist für Georg Weißeno, Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, und Gotthard Breit, emeritierter Professor an der Universität Magdeburg, ein Prozess, der „niemals linear und subjektunabhängig erfolgt, sondern (...) in dem immer mehr Deutungsschichten mit den vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden“ (7). Ihre „einführende Handreichung“ (7) soll „durch die Reflexion der Unterrichtsvorbereitung die Planungskompetenz der Politiklehrerinnen und -lehrer dauerhaft verbessern helfen“ (7) und Berufsanfängern wie erfahrenen Lehrkräften „Anregungen für die eigene Praxis“ (7) bieten. Hierzu haben sich Breit und Weißeno „in die ‚Problemzonen‘ der Unterrichtsplanung“ auf „der Basis der fachdidaktischen Literatur zur Unterrichtsplanung, eigener veröffentlichter Unterrichtsmodelle und zahlreicher ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Pläne von Berufsanfängern“ (7) eingearbeitet - schade nur, dass das erfahrungsbasierte Entwickeln der Planungs-didaktik nicht transparent gemacht wird und die erwähnten realen Planungsbeispiele in der „Handreichung“ weitgehend ausgespart oder nur illustrativ verwendet werden.

Die Autoren folgen wie die meisten der vorliegenden Publikationen der Konvention und orientieren sich an der lerntheoretischen Didaktik und Gagels fachdidaktischer Spezifizierung, indem sie ihr Planungskonzept in den fünf Modulen „Gegenstandsbereich“, „Politikdidaktische Perspektive“, „Bedingungsanalyse“, „Ziele“ und „Methoden und Medien“ entfalten, deren „Implikationszusammenhang“ (28) sie mit durchgängigen Bezügen nachweisen wollen.

In den ersten beiden Modulen verdeutlichen die Autoren, dass ein Inhalt erst durch gezielte fachdidaktische Strukturierung, die den politischen Kern des Gegenstandsbereichs freilegt, und durch die



Entwicklung einer didaktischen Perspektive für den Politikunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Als „heuristisches Instrumentarium“ werden zum Erschließen des Politischen die Dimensionen des Politischen und der Politikzyklus (vgl. Kuhn/Massing 1999, 34) sowie für die didaktische Perspektive die drei Grundintentionen des politischen Lernens, des sozialen Lernens und der Lebenshilfe empfohlen. Die Zusammenstellung des Instrumentariums folge dabei „keiner wissenschaftlichen Systematik“, sondern beruhe auf „Grundbegriffen der Politikwissenschaft“ und Erfahrungswerten (23). Es macht zugleich deutlich, dass Breit und Weißeno – dem Titel ihrer Handreichung entsprechend – einen engen Politikbegriff zugrundelegen. Kategorien zum Erschließen von gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Inhalten, wie sie die Fächerzuschnitte der meisten Bundesländer vorsehen, werden nicht angeführt. Dabei müsste ein solcher Bedarf aus Sicht der Autoren eigentlich dringlich erscheinen angesichts ihrer fraglichen und nicht näher begründeten Einschätzung, nicht alle Schüler würden zu soziologischen oder ökonomischen Fragen einen Zugang finden und „erst über politische Fragen“ werde das Fach „für alle Schülerinnen und Schüler interessant“ (41). Letztere Einschätzung kontrastiert im Modul „Bedingungsanalyse“ mit einer überwiegenden Defizitorientierung, die ein weitgehendes politisches Desinteresse der Schülerinnen und Schüler unterstellt (40), anstatt stärker differenzorientiert ein mögliches alternatives Politikverständnis der Jugendlichen (vgl. Sturzenhecker 2007) für die Planung politischer Bildung nutzbar zu machen.

Zur Bedingungsanalyse verweisen die Autoren unter anderem auf die Bedeutung der Vorkenntnisse, des Alltagswissens und der Einstellungen von Schülern und Lehrkräften für den Unterrichtsprozess. Sie skizzieren Teilergebnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie. Ihrer Forderung, die Bedingungsanalyse sei nicht allein pädagogisch, sondern fachdidaktisch konkret auf das jeweilige Unterrichtsthema hin zu führen, muss unbedingt zugestimmt werden. In der praktischen Umsetzung bleiben die entsprechenden Hinweise allerdings häufig unbefriedigend. So halten Breit und Weißeno die „Einbeziehung der Forschungsergebnisse in die Planung“ für „notwendig“, sehen allerdings Schwierigkeiten und „Grenzen“ bei der konkreten Anwendung und Diagnose, da der Lehrer sich oftmals „vergeblich“ bemühe, „bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern Bezüge zum Thema festzustellen“ (39). Der Hinweis, wichtig sei, dass entsprechende Überlegungen „nicht gänzlich ausgespart bleiben“ (39), löst die wahrgenommenen Probleme der Bedingungsanalyse nicht. Unterrichtsplanung als gemeinsamen Prozess von Lehrkräften und Schülern zu denken, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Vorannahmen, Interessen und Vorstellungen einzubringen, wie es Sander oder S. Reinhardt anregen, scheint nicht

Sache der beiden Autoren zu sein. Unterricht – das veranschaulicht nicht zuletzt das abschließende, knapp 50-seitige Planungsbeispiel eines fünf-stündigen Lehrgangsunterrichts für eine fiktive zehnte Gymnasialklasse zum Gegenstandsbereich „Rentenreform“ – wird von den Autoren in erster Linie von der Sache, nicht von den Lernprozessen her entwickelt.

Das zeigt sich auch im fünften Modul „Methoden und Medien“, das einen eklektischen Überblick über einzelne Arbeitstechniken, handlungsorientierte Methoden und Lernwege gibt. Die Autoren deuten zwar an, dass handlungsorientierte Methoden wie das Planspiel oder die Pro-Contra-Debatte ein demokratisches Probehandeln ermöglichen, fundieren die Methoden jedoch fachdidaktisch nicht näher. Auf diese Weise gelingt es ihnen nicht, den von ihnen zitierten Satz Heinrich Roths zu entfalten, „alle methodische Kunst lieg(e) darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln“ und den eigenen Anspruch zu erfüllen, die Implikation der Strukturmomente schlüssig nachzuweisen (zum „ungelösten Problem der Interdependenz“ siehe auch Ald-Amini 1981, Bürger 1981).

Ganz in der Planungstradition von Breit und Weißeno stehen zwei Publikationen, die den „Wert dieses Buches (...) noch wesentlich erhöh(en)“ (Projektgruppe Berlin 2004, 7) wollen, indem sie es um einen in der fachdidaktischen Planungsliteratur neuartigen, „fallorientierten“ Ansatz ergänzen:

*Breit, Gotthard; Massing, Peter, Hg. 2006. Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.*

Peter Massing, Professor für Sozialkunde und die Didaktik der Politik an der Freien Universität Berlin, hat zusammen mit Gotthard Breit acht „kommentierte Unterrichtseinheiten“ von acht Autoren aus den Jahrgängen 1996 bis 2004 der Zeitschrift „Politische Bildung“ zu verschiedenen Themenfeldern in einem Band zusammengestellt, mit dessen Hilfe „Planungsaufgaben nachvollzogen“ werden sollen (6).

Die Herausgeber stellen den Unterrichtsentwürfen ein 30-seitiges Planungskonzept voran, das nahtlos an den bekannten Planungsüberlegungen und Instrumentarien von Gagel (1986) und Breit/Weißeno (2003) anknüpft. Unterrichtsvorbereitung wird als „eine Art Puzzle“ begriffen, „dessen einzelne Teile die Planenden sich selbst zurechtschneiden (...), bis alle Teile zueinander passen und eine Einheit bilden“ (7f.) – die Metaphorik der Planungsdidaktiken wäre eine eigene Untersuchung wert (vgl. Meyer 1993). Zugleich wird das tradierte Primat der Inhaltsplanung von den Autoren in einem strikten Anspruch an einen dreigliedrigen Planungsprozess – (I.) Vergewisserung der Voraussetzungen von Politikunterricht, (II.) Auswahl der didaktischen Perspektive und des Themas, (III.) Sachanalyse, didaktische Analyse und Planung des Un-

terrichtsverlaufs (8) – unbegründet fortgeführt und zugespitzt.

Innovativ erscheint die – nach Janssen häufig vernachlässigte – Konzentration auf die „Werkdimension“ (Berg 2009): An „fertige(n) Unterrichtsentwürfe(n)“, die „zumindest eine Planungsaufgabe beispielhaft und diskussionswürdig durchgeführt“ haben, könne „die Bewältigung bestimmter Planungsaufgaben nachvollzogen und kritisch untersucht werden“ (5f.). Warum die Herausgeber hierfür gerade „(v)eröffentlichte Unterrichtseinheiten – die ja vor allem zum Zwecke der Veröffentlichung geschrieben“ (6) und „nicht für den unmittelbar bevorstehenden ‚konkreten‘ Politikunterricht in einer bestimmten Klasse verfasst“ (29) wurden – auswählen, bleibt unverständlich. Alle vorgestellten Unterrichtseinheiten richten sich zudem ausschließlich an fiktive Lerngruppen der Oberstufe.

Inwieweit die „fertigen Unterrichtsentwürfe“ für die angekündigte Orientierung „bei der eigenen Planungsarbeit“ (6) hilfreich sind, soll am Beispiel der ersten Unterrichtseinheit zum Themenbereich „Soziale Marktwirtschaft im Wandel“ von *Hans-Jürgen Friedrichs* und *Christoph Weishaupt* untersucht werden:

Programmatisch versprechen die Autoren „(d)idaktische Gütekriterien wie Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, Aktualität, Zukunftsorientierung, Schülerorientierung und Methodenorientierung“ zu berücksichtigen, sich „an den didaktischen Ausführungen Walter Gagels“ zu orientieren (39) und an den Beutelsbacher Konsens zu „erinnern“ (40). Die Bedeutung der Prinzipien wird an den konkreten Planungsschritten allerdings kaum aufgezeigt. Auch auf eine Analyse der Lernbedingungen verzichten die Autoren, sondern folgern – äußerst zweifelhaft – aus der fachwissenschaftlichen Zielsetzung, eine Unterrichtsreihe zur sozialen Marktwirtschaft müsse einerseits die Texte der „Vordenker“, andererseits die in der aktuellen Diskussion vertretenen Positionen berücksichtigen, dass die Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II konzipiert werden müsse.

Für den Einstieg in die Unterrichtseinheit wählen die Autoren eine Karikatur und einen fallbezogenen Zeitungskommentar, der plakativ die Biographien zweier Schwestern nachzeichnet, von denen die eine – aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung des Sozialstaats (?) – in den USA Karriere macht, während die andere in Deutschland von Sozialhilfe lebt:

„Olga bekam vom amerikanischen Staat wenig Geld, aber viele Chancen. Zum Beispiel die Chance, ohne große Bürokratie eine Firma zu gründen. Ludmilla wurde dagegen vergleichsweise gut versorgt, aber nicht gefordert. Es gibt hier zu Lande wenig Anreize, die Sozialhilfe zu verlassen und viele Hürden für den, der sein Schicksal selbst in die Hand nehmen möchte.“ (46)

Weder die doppelte Materialentscheidung für den Einstieg, noch die Gefahr der Überwältigung durch den Kommentar wird von den Autoren reflektiert. Die

Ankündigung, „gemeinsam mit den Schülern in einem Planungsgespräch Entscheidungen über das weitere inhaltliche und methodische Vorgehen zu treffen“ (40f.), bleibt Chimäre, da darauf verzichtet wird, ein für Mitgestaltung und eigene Schwerpunktsetzung der Schüler offenes Lernarrangement zu konzipieren. Stattdessen besteht die 43 Seiten umfassende Unterrichtsplanung in erster Linie aus einer 36-seitigen Textsammlung aus „klassischen“ Schriften von Alfred Müller-Armack, Ludwig Erhard oder Walter Eucken sowie aktueller Positionen zur Reform des Sozialstaats, die mit der so genannten „Experten-Methode“ bearbeitet werden soll. Die methodische Entscheidung wird ohne Bezug zu den Inhalten und Zielen der Unterrichtseinheit mit einer fachlich unspezifischen Förderung der „Schüleraktivität“, „Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit“ (42) unzulänglich begründet – und legt eher die Vermutung nahe, dass eine durch fehlende didaktische Perspektive entstandene Materialüberfrachtung durch arbeitsteilige Gruppenarbeit kaschiert wird. Auch die „zusätzliche(n) handlungsorientierte(n) Umsetzungsmöglichkeiten“ (44) im Anschluss an die Unterrichtseinheit wirken – wie die Erstellung eines Readers – beliebig und wie der Versuch, die „trockene“ Textarbeit durch „etwas Kreatives“ aufzuwerten. Weder werden die Strukturmomente nachvollziehbar begründet noch die abstrakten Planungskriterien plausibel angewendet. Die Ansprüche der Herausgeber an Unterrichtsplanung bleiben unerfüllt.

Zur Förderung der Planungskompetenz wäre daher mindestens eine – immerhin im Titel des Bandes angekündigte – Kommentierung der Unterrichtseinheit notwendig. Doch verzichten Massing und Breit auf eine kritische Analyse der jeweiligen Planungsbeispiele. Die versprochene Chance, bestimmte Planungsaufgaben praxisnah und konkret nachzuvollziehen und kritisch zu untersuchen, die die Werkorientierung aus Sicht der Autoren zu Recht bietet, wird damit nicht ausgeschöpft.

Die konzeptionell ähnliche Publikation der Projektgruppe Berlin verspricht dagegen erprobte „Musterunterrichtseinheiten“ zu präsentieren, die als „Handreichung“ zur Vorbereitung der Juniorwahl 2002 in der Schule konzipiert worden sind (Klappentext): *Projektgruppe Berlin, Hg. 2004. Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.*

In der Projektgruppe haben Peter Massing und Gotthard Breit zusammen mit Wissenschaftlern, Lehrenden und Studierenden einzeln und in Teams zehn Unterrichtseinheiten – auf deren Analyse auch hier verzichtet wird – zum Themenbereich „Wahlen“ geplant und veröffentlicht. Sie sollen Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrenden als „Anregungen“ (7) und „Orientierung (...) für die schwierige Planungsarbeit“ (8) dienen und „mustergültig (zeigen), wie



Unterrichtseinheiten aussehen“ (Klappentext). Die Sammlung habe zudem den Vorzug einer besseren Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Unterrichtseinheiten aufgrund der identischen Planungsschritte und des gleichen Gegenstandsbereichs (8).

Leider spiegeln sich die angedeutete Erprobung der Unterrichtsbeispiele und deren positive Resonanz (7) nicht in alters- oder lerngruppenspezifischen Planungs- und Unterrichtsentwürfen wider. Vielmehr kommen die Autoren – ähnlich wie Massing/Breit (2006) – bis auf eine Ausnahme (Unterrichtseinheit 7) ohne eine Analyse der Lernbedingungen aus – und das obwohl die vorangestellten konzeptionellen Planungsüberlegungen darauf hinweisen, dass der „Planende natürlich vor allem die Schülerinnen und Schüler in die Planungsüberlegungen einbeziehen“ müsse und „von hier aus alle Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Methoden und Medien durchdenken“ könne (19). Sogar in ihrem 10-seitigen Kapitel zur Bedingungsanalyse verzichten Peter Massing und Kurt Lach darauf, eine am Themenbereich „Wahlen“ orientierte Analyse der Lernbedingungen durchzuführen, sondern kommentieren aus nicht nachvollziehbaren Gründen zwei Bedingungsanalysen von Unterrichtsreihen zu Themen wie der Entwicklungspolitik.

Auch der Projektgruppe gelingt es nicht, ihren programmatischen Planungsansprüchen in den eigenen Unterrichtsentwürfen gerecht zu werden: Den fachdidaktischen Forderungen nach der Implikation der Strukturmomente, nach Exemplarität, Aktualität oder „problemlösendem Denken“ statt „bloßer Stoffvermittlung“ (37f.) stehen Unterrichtsentwürfe gegenüber, die

- fast ausschließlich mit Texten und Statistiken vor 1992 arbeiten (Unterrichtseinheit 1),
- das bundesdeutsche Wahlsystem in zwei Unterrichtsstunden ohne begründete didaktische Reduktion oder fokussierte didaktische Perspektive institutionenkundlich mit Hilfe von Schülerreferaten – als Verlegenheitslösung einer positivistischen Stoffhuberei? – erarbeiten (Unterrichtseinheit 2) oder
- die Methode der Stationenarbeit ohne begründeten fachlichen Bezug zu den Inhalten und Zielen der Unterrichtseinheit verwenden (Unterrichtseinheit 3).

Ist eine solche Planungspraxis Nachlässigkeit oder Hinweis auf ein grundlegendes Problem einer stofforientierten Planungstheorie nach Gagel (1986)?

Volker Reinhardt, Professor an der Pädagogischen Hochschule Luzern, stellt in dem gemeinsam mit Dirk Lange herausgegebenen „Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ im von ihm verantworteten fünften Sammelband

Reinhardt, Volker, Hg. 2007. *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsplanung zusammen. Hierbei ist ein thematisches „Potpourri möglicher Unterrichtssituationen“ (Reinhardt 2007b, 4) entstanden, das facettenreich Themen wie „Diagnostische Kompetenz“ (Christian Welniak), „Rhetorik in der Politischen Bildung“ (Werner Launhardt), „Visualisierung“ (Alexandra Binnenkade), „Quiz und Rätsel“ (Karin Kneile-Klenk) oder „Standbild“ (Anselm Cypionka) versammelt.

Zwei jeweils acht bis zehn Seiten umfassende Aufsätze entwerfen ein explizites Planungsmodell.

Frank Langner, Fachleiter am Studienseminar Vettweiß, entwickelt in seinem Beitrag ein „Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht“ (12), das ebenfalls auf die lerntheoretische Didaktik zurückgreift, sie allerdings auf die – nicht näher erläuterten – „aktuellen und domänenspezifischen Besonderheiten der Politischen Bildung übertragen“ will (12). Hierzu wird – in der sprachlichen Verwendung ungewöhnlich – von einer Implikation von *politischem, didaktischem* und *methodischem Strukturmoment* ausgegangen.

Im ersten „Schritt“ (13) der Unterrichtsplanung empfiehlt der Autor zur *politischen Strukturierung* des Unterrichtsgegenstands unter anderem mit Bezug auf Breit/Weißen (2003) das gängige politikdidaktische Instrumentarium wie die Dimensionen des Politischen und den Politikzyklus. Warum hierbei „(e)ntscheidend ist“, dass auch „die Inhalte etwa der Soziologie (...) im politischen Unterricht mit Blick auf politische Lernprozesse“ thematisiert werden, bleibt unbegründet und widersprüchlich zum konstatierten „sozialwissenschaftlich-integrativen Charakter des politischen Unterrichts, der (...) soziologische und ökonomische Inhalte, oft auch rechtliche, historische, juristische, psychologische“ Themen umfasst (14).

Im zweiten Planungsschritt, der *didaktischen Strukturierung*, „drückt sich das politikdidaktisch Wünschenswerte in den Zielen, dem Leitbild und den zu erwerbenden Kompetenzen der Politischen Bildung aus; das politikdidaktisch Mögliche wird durch die didaktischen Prinzipien und ergänzend durch die politikdidaktischen Figuren“ *Fall, Situation* und *Problem* umrissen (14).

In der *methodischen Strukturierung* im dritten Schritt differenziert der Autor schließlich recht ungewohnt zwischen fünf Entscheidungsfeldern der Inszenierung und sieben Grundformen der Erarbeitung, die „beschreiben, mit welchen elementaren Tätigkeiten sich Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen“ (17). So legen das Strukturieren, Zuordnen, Vergleichen, Anwenden, Ergänzen, Entwickeln und das Bilden von Schwerpunkten aus Sicht des Autors eine „dynamische und niveauvolle Unterrichtsgestaltung“ (18) an. Ähnlich wie bei Sanders Grundsituationen werden die Grundformen von Langner nicht näher begründet oder fachdidaktisch spezifiziert. Auch wird nicht beansprucht, „dass mit dieser Aufzählung das

gesamte Repertoire möglicher Erarbeitungsformen erfasst ist“ (18). Dramaturgie, Kommunikation, Interaktion, Verlauf und Raum bildeten – übersetzt in entsprechende „Leitfragen“ – die fünf Entscheidungsfelder der Inszenierung. Innovativ ist die Einführung der Lernfällen (Henkenborg/Krieger 2005, 33f.) als abschließendes Prüfinstrument in die Unterrichtsplanung.

Für eine praktikable Anwendung bleiben die fragmentarischen Erläuterungen der bestehenden Modelle und Prinzipien, wie beispielsweise der Kompetenzorientierung, schwer nachvollziehbar:

„Wird beispielsweise die Förderung von Urteilskompetenz angestrebt, sind für die weitere Unterrichtsplanung nur diejenigen politischen Sachstrukturen des Gegenstandes von Bedeutung, die für eine fundierte politische Urteilsbildung der Schüler notwendig sind. Zudem ist unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzstufung zu reflektieren, auf welchem Anspruchsniveau die ausgewählten Elemente der politischen Sachstruktur im Unterricht berücksichtigt werden. Die Kompetenzen ermöglichen folglich eine erste didaktische Schwerpunktsetzung innerhalb der vorab erarbeiteten politischen Sachstruktur und damit eine unterrichtsleitende Perspektive.“ (15f.)

An dieser Stelle wären Bezüge zu den im Handbuch versammelten Unterrichtsbeispielen und eine begründete Herleitung der Planungsschritte hilfreich gewesen, um jenen „unfruchtbaren Schematismus“ (20) zu verhindern, zu dem laut Langner in der Unterrichtsplanung das Fehlverständnis führen könne, dass in der Planung „immer alle politikdidaktischen Instrumente detailliert abgearbeitet werden“ müssen (20).

Praktikabler erscheint dagegen das „fachdidaktische Begriffssystem für die Planung von Politikunterricht“ (24) von Jörg Kayser, hauptamtlicher Fachseminarleiter für Geschichte und Sozialkunde in Berlin. Es wurde ursprünglich vor allem für den Geschichtsunterricht und – im Gegensatz zu den bisherigen Planungsdidaktiken – spezifiziert als Modell zur Urteilsbildung entwickelt. Kayser zeichnet schrittweise die Bestandteile seines in der Unterrichtspraxis „bewährt(en)“ und „in fachdidaktischen Seminaren umfassend reflektiert(en)“ (24) Planungsmodells anhand konkreter Planungsfragen und Beispiele nach, auf dessen Begründung er an dieser Stelle allerdings weitgehend verzichtet (vgl. hierzu Kayser/Hagemann 2005).

In erneuter Anknüpfung an Gagel stellt die Thematisierung, die den Sachgegenstand mit einer Intention verbindet, den ersten „Planungsschritt“ dar. Um Komplexität zu reduzieren und die didaktische Perspektive zu betonen, empfiehlt Kayser die (Vor-)Formulierung einer Leitfrage, die den curricularen Vorschriften sowie der folgenden Sachanalyse standhalten muss. Sie könne anhand der drei Fragen entwickelt werden

- „Was interessiert mich/die Schüler an dem Sachgegenstand?“,

- „Was wird mit diesem Gegenstand gemeinhin als ‚bedeutsam‘ verbunden?“ und
- „Welches Material habe ich eigentlich?“.

Neben den bekannten Kriterien „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ in den ersten Fragen wirkt die Frage nach dem Material zunächst pragmatisch motiviert. Sie wird allerdings im weiteren Planungsverlauf als ein zentrales Korrektiv auch für die Entscheidung der Zugangsweise nachvollziehbar und fachdidaktisch funktional eingesetzt.

Im zweiten Planungsschritt wird eine der sieben didaktischen Zugangsweisen Exemplarität, Kontroversität, Differenzierung, Problem-, Schüler-, Gegenwarts- oder Handlungsorientierung ausgewählt. Der Autor weist darauf hin, dass bereits die Thematisierung durch die Frageform eine didaktische Zugangsweise intendiere.

Im dritten Schritt, der methodischen Umsetzung, leiten sich aus der Thematisierung und didaktischen Zugangsweise „die Mikromethoden und Makromethoden für das konkrete Unterrichtsgeschehen“ ab (28). Vom Einstieg – als Hinführung zur Leitfrage – über die Erarbeitung wird der Unterricht zielgerichtet auf die Urteilsphase – als Beantwortung der Fragestellung – ausgerichtet. Das so entstehende relativ starre und konstante Artikulations- und Planungsschema gibt der Analyse individueller Lernbedingungen wenig Raum. Dass es nur begrenzt geeignet ist, jenseits der Urteilsbildung die von Kayser benannte Zielsetzung von Unterricht zu realisieren, „variable Anforderungen und Probleme im Unterricht erfolgreich zu bewältigen“ und „den Lernzuwachs bzw. die Kompetenzentwicklung der Lernenden zu ermöglichen“ (23), deutet Kayser selbst mit der Feststellung an, „(d)ie Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steck(e) in den Anfängen“ (29).

Den Abschluss der Planung bildet die Formulierung eines „Basaltextes“, „der vierten zentralen Komponente von Unterrichtsplanung“ (28). Er präsentiert das „Produkt des Lernens“ (28) – das Unterrichtsgeschehen – in einer kohärenten Ableitung von Thematisierung, didaktischer Zugangsweise und methodischer Umsetzung. Mit der Einführung des „Basaltextes“ in die Planungsdidaktik misst der Autor der schriftlichen Planung – die sonst ausnahmslos als „lästige Zusatzbelastung“ (Reinhardt 2007b, 1) oder „mühsame“ Aufgabe in Ausbildungssituationen (Breit/Weißeno 2003, 10) beschrieben wird – einen eigenständigen didaktischen Wert bei. Die Frage, wie Planungsüberlegungen wirksam verschriftlicht werden können, bedarf einer methodologischen Fundierung (vgl. Kayser/Hagemann 2005, 36, Wildhirt 2008): „Jedes ‚Knirschen‘ im Formulieren oder die Notwendigkeit rhetorischer Floskeln zeigt schnell, dass im Ganzen des Unterrichts Unstimmigkeiten sind“ (29).

Den Blick auf das „Ganze“ und die „Stimmigkeit“ von Unterrichtserzählungen teilt Kayser mit der Lehr-



kunstdidaktik, auf die die Hamburger Lehrer *Horst Leps* und *Janine Mues* in ihrem Aufsatz eingehen.

Unterrichtsplanung erfolgt in der Lehrkunstdidaktik – in Abgrenzung zu Planungsdidaktiken, die das Unterrichtsgeschehen wie ein „Schachspiel“ (vgl. Berg 2004) betrachteten – in der exemplarischen „Erprobung und Überarbeitung von Lehrstücken (...) in kollegialen Lehrkunstwerkstätten“ (35): „Die Teilnehmer diskutieren Details und Problemstellen und helfen einander, die Unterrichtseinheiten zur optimalen Fassung („best practice“) auszugestalten“ (35). Unterrichtsplanung wird als kollektiver Prozess verstanden. Erprobte und bewährte Unterrichtsexempel bilden hier – ohne die Befürchtung zu teilen, dass ein solches Vorgehen „von Vordenkern abhängig macht“ (vgl. Breit/Weißeno 2003, 9) – den Kern der Entwicklung von Unterricht und Planungskompetenz. Indem Lehrkräfte gemeinsam konkrete Unterrichtseinheiten vergleichen, (nach-)inszenieren, dokumentieren und weiterentwickeln, schärfen sie ihr Handwerkszeug – ein Vorgehen, das durchaus anschlussfähig an die kommentierten Unterrichtseinheiten von Breit/Massing (2006) und der Projektgruppe Berlin (2004) erscheint und diese entscheidend verbessern könnte.

Neben den expliziten Planungsdidaktiken finden sich in Reinhardts Handbuch mit Aufsätzen zu den Themen „Lerntagebuch“ (*Gabriele Schreder*), „Wochenplan“ (*Sven Gänger*) und „Open Space Technology“ (*Christian Boeser/Florian Wenzel*) weitere implizite Planungskonzepte, die jedoch weder von den Autoren noch vom Herausgeber als Planungstheorien herausgearbeitet werden:

Mit der Open Space Technology führen Boeser und Wenzel in ein von Harrison Owen entwickeltes Großgruppenverfahren ein, in welchem sich die Inhalte, Arbeitsgruppen und -modalitäten durch das Verfahren generieren. Die Open Space Technology kann damit als partizipative Planungsmethode gelesen werden. Sie wird entsprechend in Projekten der Stadtplanung, Organisationsentwicklung oder Bürgerbeteiligung genutzt (vgl. Owen 2001). Planung als Sachmethode der Demokratie<sup>9</sup> (siehe u.a. Doering-Manteuffel 2008) bietet hier Anschlussmöglichkeiten an die Planungsüberlegungen von Sander (2008), Janssen (2008) und Reinhardt (2005) – wird jedoch von den Autoren nicht in Bezug auf die konkrete Fachunterrichtsplanung interpretiert.

Mit Lerntagebuch und Wochenplanunterricht werden zwei bekannte reformpädagogische Verfahren vorgestellt, die „den Schülerinnen und Schülern erwei-

terte Möglichkeiten zur Partizipation und Eigenständigkeit (...) eröffnen“ (Gänger 2007, 120). In dem Maße, wie Lernende angeleitet werden, „die eigene Arbeit zu planen“ (ebd. 116), wird Planungstätigkeit individualisiert und in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt.

Völker Reinhardt zeigt mit seinem thematischen „Potpourri“ multiperspektivisch Planungsansätze und wichtige Teilaspekte wie beispielsweise die Diagnosekompetenz auf. In einer zweiten Auflage wäre es wünschenswert, wenn die bisher additiv wirkenden und stellenweise nur implizit enthaltenen Planungstheorien stärker miteinander vernetzt würden.

### 3. Planungsdidaktiken in ausgewählten Publikationen der ökonomischen Bildung

*Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans, Hg. 2003. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*

*Katrin Eggert und Michael Koch* vom Institut für ökonomische Bildung der Universität Oldenburg stellen „Konzepte und Instrumente der Unterrichtsplanung“ vor (Eggert/Koch 2003). Ihr Planungsmodell entwickeln die beiden Autoren weitgehend aus Klafkis bildungstheoretischer Didaktik und speziellen Erfahrungen aus einem Pilotprojekt in Nordrhein-Westfalen zur Erprobung von Unterrichtseinheiten zu ökonomischen Inhaltsfeldern. Ausgehend von der Prämisse, dass der „Entwicklung von Planungskompetenz (...) nicht dadurch Rechnung getragen (wird), dass die einzelne Unterrichtsstunde ins Zentrum der Überlegungen gestellt wird“ (302), gestalten Eggert und Koch die von Wolfgang Schulz eingeführten Planungsebenen konzeptionell aus:

Auf Ebene des Schulcurriculums verweisen die Autoren auf die Vorzüge einer „Schulzeitpartitur“, in der die Unterrichtsfächer mit der Reihenfolge, dem Umfang und der Platzierung ihrer Themen und Methoden, außerschulischen Veranstaltungen und Kooperationen aufeinander abgestimmt werden und ein „gemeinsames Leitmotiv“ (304) im Unterrichtsalltag für alle Beteiligten erkennbar werde (vgl. Hiller 1991). Die Jahresplanung diene der Verteilung und Organisation der Unterrichtseinheiten und könne zur Orientierung und Planungsbeteiligung mit Schülerinnen und Schülern besprochen werden.

Für die Planung einer Unterrichtseinheit entwerfen Eggert und Koch einen Strukturleitfaden, dessen Funktion sie an einer von ihnen erprobten Unterrichtseinheit zum Thema „Popmusik und Konsum“ für ein achte Realschulklasse veranschaulichen. Hierbei unterscheiden sie zwischen den drei Strukturelementen „didaktische Struktur der Unterrichtseinheit“, „unterrichtliche Realisationsmöglichkeiten“ und „Materialien zur Unterrichtseinheit“, die von ihnen verkürzt als lineare Planungsschritte aufgefasst werden.

Zu Beginn der Unterrichtsplanung wird die didaktische Struktur der Unterrichtseinheit entwickelt. Hier-

9 Eine augenscheinliche Homologie der Unterrichtsplanungsmethodik mit außerpädagogischen Planungen in den sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen – gesellschaftliche, politische, ökonomische Planung (siehe auch Waterkamp 1975, van Laak 2008) – wird in den Planungsdidaktiken bisher nicht reflektiert.



bei orientieren sich die Autoren weitgehend am Planungsschema von Klafki. Sie bringen als ergänzendes Planungsmoment so genannte „Schlüsselstellen“ ein, an denen besonders nach Problemen oder Fehlerquellen gesucht werden könne. Damit diese die Funktion von „didaktischen Warnleuchten“ (312) übernehmen können, wären allerdings klare Kriterien notwendig, mit denen nach auftretenden Planungsschwächen gesucht werden kann. Aus den Lernzielen werden dann Entscheidungen über methodische Großformen wie Projekt, Plan- oder Rollenspiel „abgeleitet“.

Mit den Ausführungen zu den unterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten verlassen Eggert und Koch ihr Vorhaben, ein Planungsmodell zu skizzieren. So verzichten die beiden Autoren in diesen Abschnitten völlig auf Erläuterungen zum Planungshandeln und referieren – wie es scheint – weitgehend die Gliederung ihrer aus dem Pilotprojekt entwickelten Unterrichtsmaterialien. Die vorgenommene Strukturierung der Unterrichtseinheit bleibt unbegründet und bietet dem Leser wenig Transfermöglichkeiten für eigenständige Planungen.

Praxisorientierter erscheint dagegen die Planungsdidaktik von *Claus Mathes*, Fachleiter am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Weingarten, die sich gleichermaßen an Lehrkräfte beruflicher wie allgemeinbildender Schulen richtet:

*Mathes, Claus. 2007. Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. 5. Auflage. Haan-Grutten: Verlag Europa-Lehrmittel. (Erstauflage 1998)*

In einem einführenden Kapitel gibt Mathes zunächst einen Überblick über allgemein-didaktische Unterrichtsmodelle und ordnet den Wirtschaftsunterricht in ein Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Bezugswissenschaften ein – in deren exemplarischer Aufzählung überraschend die Politikwissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft fehlen. Eine ausführliche wirtschaftsdidaktische Bibliographie und Hinweise zur Durchführung von Hospitationen runden die Vorüberlegungen ab.

Der Autor unterscheidet die Planung „traditionellen Unterrichts“ von der Planung „handlungsorientierten Unterrichts“. Er ist „der Überzeugung (...), dass man erst den traditionellen Unterricht beherrschen und durchdacht haben sollte, bevor man sich an den handlungsorientierten Unterricht ‚wagt‘“ (3), ohne diese Einschätzung und Gliederung im Weiteren jedoch zu begründen oder anhand einer eigenen Planungstheorie zu fundieren.

Das Planungskonzept gliedert sich in die Analyse der Rahmenbedingungen, die didaktische und die methodisch-mediale Analyse. Während die Erläuterungen zu den schülerbezogenen und situativen Rahmenbedingungen relativ kurz ausfallen und Einstellungen und Vorannahmen der Schüler unberücksichtigt lassen, gelingt in der didaktischen und methodischen Analyse eine detaillierte, praxisnahe und durch viele

Beispiele und Tabellen veranschaulichte Darstellung. Interessant erscheint der Vorschlag, bei der Struktur des Themas systematisch auf Verflechtungen zu anderen Unterrichtsfächern zu achten. So weist Mathes unterschiedliche Bezüge auf ethische, historische oder gesellschaftspolitische Perspektiven nach, die im Unterricht aufgegriffen werden oder Anlass für fächerverbindende Projekte sein können. Für die Stoffauswahl und -anordnung werden unterschiedliche Kriterien wie das Prinzip des exemplarischen Wissens, der Verwertbarkeit und Aktualität oder das Prinzip der strukturellen Zusammengehörigkeit nahegelegt.

Die methodisch-mediale Analyse widmet sich einem Spektrum von allgemeinen Unterrichtsprinzipien und -verfahren über Aktions- und Sozialformen bis hin zum konkreten Medieneinsatz und der Impulstechnik. Die gelungene Tabellengestaltung, mit der die Prinzipien, Sozialformen und Medien mit kurzen Kommentaren, ihren Vor- und Nachteilen oder Beispielen aufgelistet werden, ermöglicht hierbei einen schnellen und systematischen Zugriff. Selbst Fragen zur konkreten Ausgestaltung einzelner allgemeinmethodischer Aspekte wie der Gruppenarbeit greift Mathes praxisnah und differenziert auf.

Der zweite Teil der Planungsdidaktik wendet sich dem handlungsorientierten Unterricht zu. Der aktuellen Diskussion über Konzepte des Selbstorganisierten Lernens, der Lernfeldstrukturierung (siehe Tenberg 2006) und über Modelle der Geschäftsprozesse (siehe Busian 2006), die den fachsystematischen durch einen handlungssystematischen Unterricht mit Hilfe arbeitsanaloger Aufgaben ersetzen will, widmet Mathes gesonderte überblicksartige Kapitel. Neben einer kurzen Einführung in die Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts wird hierbei vor allem eine praxisnahe Darstellung und Bewertung ausgewählter Methoden wie Fallstudie, Projekt oder Planspiel gegeben, die in ihrer Fülle und Detailliertheit – es werden beispielsweise über 100 Internetadressen, konkrete Lernspiele oder Tipps zur Farbwahl in der Metaplanarbeit gegeben – eine geschlossene Planungstheorie sprengen.

*Euler, Dieter; Hahn, Angela. 2007. Wirtschaftsdidaktik. 2. Auflage. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag. (Erstauflage 2004)*

Auf knapp 500 Seiten entwickeln *Dieter Euler*, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, und *Angela Hahn*, Diplom-Handelslehrerin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, ihr „Strukturmodell einer Wirtschaftsdidaktik“. „(U)m die Schritte der didaktischen Planung zu erläutern“ (493), „übersetzen“ sie ihre Didaktik – wie Sander (2008), S. Reinhardt (2005) und Detjen (2007) – abschließend auf 20 Seiten anhand eines Leitfragenkatalogs von 54 Handlungsschritten in ein „Prozessmodell“. Zugleich wenden sie sich aber



dagegen, Unterrichtsplanung „als die mechanistisch-technokratische Erfüllung von Anweisungen oder die Umsetzung eines Schemas“ (498) aufzufassen. Vielmehr lebten „(d)idaktische Situationen (...) durch den Aufbau einer Beziehung zu den Schülern“ (498). Ausgehend von ihrem Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik als „bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen“ (74) stehen der Lernende und damit eine „(Handlungs-)Systematik von Lernschritten“ im Zentrum des Planungsprozesses, der eine „(Fach-)Systematik (...) im Wesentlichen als Werkzeug und Instrument für kompetentes Handeln“ untergeordnet ist (497). Planung dürfe daher keinesfalls „als unumstößliches Dogma verstanden werden“, da sonst ein „mechanistischer oder rigider Unterricht“ die Wünsche der Lernenden missachten könne und „situativ sich ergebende Lernchancen ungenutzt bleiben“ (496), die Lehrende mit ihrem „implizite(n) Wissen“ konstruktiv ergreifen könnten.

Ihr Prozessmodell – dem einzelne Befunde aus qualitativen Untersuchungen (Seel 1997; Dubs 1996) zum Planungsverhalten von Lehrenden unverbunden vorangestellt werden – gliedern Euler und Hahn in fünf „Schritte der didaktischen Planung“, denen die 54 Handlungsschritte zugeordnet sind:

Im ersten Planungsschritt werden Grundentscheidungen im Sinne einer Grobplanung getroffen. Der Handlungsschritt „Rahmeneinflüsse klären“ leitet unter anderem dazu an, die Lehrplanvorgaben zu analysieren, vorhandene Medien zu sichten sowie zeitliche, personelle und räumliche Bedingungen zu klären. Anhand der bekannten Auswahlaspekte nach Klafki sollen die Lerninhalte bestimmt werden. Entgegen der programmatischen Ankündigung fällt die „grob erfassen(de)“ (504) Analyse der kognitiven und methodischen Lernvoraussetzungen der Schüler mit nur einer Frage recht dürftig und lehrerorientiert aus. Ausgehend von den Leitvorstellungen für das didaktische Handeln der Lehrkraft werden die Lernziele, deren Kontrolle und die möglichen Lehrmethoden festgelegt.

Im zweiten und dritten Schritt werden die Verlaufplanung konkretisiert und der „Zusammenhang zwischen Ziel, Methoden und Lernvoraussetzungen“ reflektiert (506), ehe im vierten Schritt die konkrete Ausgestaltung von Aufgabenstellungen und Materialien vorgesehen ist. Allerdings bleiben viele Handlungsschritte wie „konkrete Frage-, Aufgaben- und Problemstellungen formulieren“ oder „Materialien und Medien vorbereiten“ (507) allgemein und nichtsagend. Um das Ziel der Autoren zu erreichen, „die Analyse und Planung von Unterricht anzuleiten“ (493), wäre es hilfreich gewesen, wenn – neben dem illustrierten Planungsbeispiel eines fragend-entwickelnden Unterrichts für eine Berufsschulklasse zum Thema

„Zahlungsverkehr“ – konkrete Kriterien, fachliche Erläuterungen oder Bezüge zu vorangegangenen Kapiteln der Wirtschaftsdidaktik ergänzt worden wären.

#### 4. Fazit: „Die Umstellung auf kompetenzorientierte Unterrichtsplanung steckt in den Anfängen“<sup>10</sup>

Die Bereichsrezension hat gezeigt, dass die einzelnen Planungsdidaktiken in ihrem Verständnis von Unterrichtsplanung sowie den berücksichtigten Planungsaspekten und -ebenen zum Teil stark voneinander abweichen. Viele Autoren beschreiben Planung als „zirkulären“ Prozess, dem scheinbar ein genialisches, intuitives Moment anhaftet, ohne allerdings auf den Anspruch ihrer linearen, teilweise engen Planungsschemata zu verzichten. Im Mittelpunkt der meisten Planungsdidaktiken steht die präzeptive Umrissplanung. Bis auf eine Ausnahme (Boeser/Wenzel 2007) fundieren die Planungsdidaktiken ihren Planungsbegriff nicht an außerpädagogischen Planungsgedanken, obwohl die Methode des Planens als „Kernpraxis der modernen Welt“ (van Laak 2008, 325) die Gegenstände des Faches durch Stadtplanung, Wirtschaftsplanung, Gesellschaftsplanung kennzeichnet<sup>11</sup>. Im Vergleich zur planungsoptimistischen Phase der 1960er und 1970er Jahre trauen viele Autoren der Unterrichtsplanung heute nur eine eingeschränktere Verlässlichkeit zu. Teilweise wird auf ein konsistentes Planungsmodell verzichtet (S. Reinhardt 2005) oder der gewachsenen Komplexität mit pluralistischen Zugängen begegnet (V. Reinhardt 2007a), ohne dass Planung insgesamt – als ein „zentrale(r) Mythos der Moderne“ (van Laak 2008, 326)? – infragegestellt würde (am skeptischsten: Sander 2001, vor Einfügung seines Planungskapitels). Adressaten der Planungsdidaktiken sind in der Regel zugleich Studierende, Referendare und erfahrene Lehrkräfte, obwohl angesichts der Professionalisierungsforschung (siehe u.a. Hericks 2006) eine Differenzierung angebracht erscheinen müsste (vgl. Meyer 1983).

Bei den Planungsdidaktiken lassen sich drei bis vier grundlegende Ansätze unterscheiden:

<sup>10</sup> Kayser 2007, 29.

<sup>11</sup> Selbst in aktuellen Publikationen, die sowohl Unterrichtsplanung als auch außerpädagogische Planungskonzepte berücksichtigen, wird keine Verbindung zwischen beiden Planungsbegriffen gezogen. So wird im *Wörterbuch Ökonomische Bildung* (Hedtke/Weber 2008) unter dem Stichwort „Planung“ festgehalten, Wirtschaftsdidaktik gehe es „fachlich um Planung und (...) (p)raktisch sollen sich die Lernenden geeignete Techniken für die private Planung von Einnahmen und Ausgaben der Vermögensbildung aneignen“ (Pitsoulis 2008, 253). Unterrichts- und Lernplanung bleiben unberücksichtigt und dem entsprechenden Stichwort vorbehalten (Weber 2008; siehe auch Neukirch 1985).

1. Dominierend erscheint eine „Gagel-Schule“, die in Anlehnung an die lerntheoretische und bildungstheoretische Didaktik die Inhalts- und Methodenplanung von Walter Gagel tradiert (Breit/Weißeno 2003, Breit/Massing 2006, Detjen 2007, Langner 2007, Projektgruppe Berlin 2004, teilweise auch Kayser 2007). Im Zentrum stehen die Bildung einer fachdidaktischen Perspektive und ein Instrumentarium zur politischen Strukturierung der Unterrichtsinhalte wie der Politikzyklus oder die Dimensionen des Politischen. Auffällig ist, dass das fachsystematische, lehrerzentrierte Planungsvorgehen der „Gagel-Schule“ deutliche Schwächen in der Bedingungsanalyse und der Umsetzung der eigenen Implikationsvorstellungen zeigt (vgl. Grammes 1998, S. 804ff.). Die Lernerperspektive findet fast ausschließlich über die Wahrnehmung des Lehrers Eingang in die Planung und erscheint – angesichts von konstatierte Politikverdrossenheit der Lernenden – hier häufig als „Störfaktor“ in der Inhaltsplanung. Das fachsystematische Vorgehen und der enge Politikbegriff führen zudem zu Unterrichtsentwürfen, in denen ein traditioneller Lehrgang und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch dominieren. Fragen der Kompetenzorientierung, des individualisierten Lernens oder nach offenen Unterrichtsformen werden von der Gagel-Schule nicht beantwortet. Konkrete Folgerungen aus der Kompetenzorientierung beispielsweise für die Lern- und Aufgabenkultur fehlen; häufig bleibt der Begriff „Kompetenz“ eine Leerformel, die ohne Konsequenzen in das traditionelle Planungskonzept eingegliedert wird. Alleiniger Akteur ist der Lehrer, der „grundsätzlich (...) in den Planungsüberlegungen“ alle Aspekte zum Gegenstandsbereich, den Zielen, didaktischen Perspektiven, Methoden, Medien und Lernbedingungen „abzuarbeiten und miteinander zu verschränken“ hat (Breit/Weißeno 2003, 12).

2. Der zweite Ansatz löst die fachsystematische durch eine stärker lernerorientierte und handlungssystematische Unterrichtsplanung ab und greift damit auf eine reformpädagogische und demokratiepädagogische Tradition zurück. Das Parallel-Setzen von Lernweg und Sachweg knüpft bei Herbart und Dewey an (vgl. Grzesik 2006). Den Schwerpunkt bilden – ohne dass es bereits eine einheitliche Begrifflichkeit gibt – „selbstläufige Lernwege“, „didaktische Settings“ oder „methodische Großformen“, die über eine „innere Dynamik (...) aus der – gewissermaßen sich selbst entwickelnden – Auseinandersetzung von Lernenden mit dem Gegenstand“ (S. Reinhardt 2005, 223) verfügen und für wechselnde aktuelle Fälle genutzt werden können (S. Reinhardt 2005, Sander 2008, Janssen 2008, anschlussfähig erscheint aber auch die Geschäftsprozessorientierung bei Mathes 2007). Die „selbstläufigen Lernwege“ bieten die Möglichkeit, Lernende und ihre Vorstellungen stärker in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Eine kompetenzorientierte Aufgaben- und Lernkultur mit einer stärkeren Varianz der Unterrichts-

formen zeichnet sich an dieser Stelle ab, bedarf allerdings einer weiteren fachmethodischen Profilierung.

Einen unerwarteten Vordenker des Lernwege-Ansatzes findet sich im Übrigen in Walter Gagel. Neben dem in der „Gagel-Schule“ als „frühe(r) Höhepunkt fachdidaktischer Forschung“ (Breit 2007, 391) tradierten Aufsatz von 1967 (Gagel 1967a) entwickelt Gagel ein zweites – von Breit/Weißeno (2003), Breit (2007) und Breit/Massing (2006) nicht rezipiertes – Planungsmodell am Gegenstandsbereich „innerparteiliche Demokratie“ (Gagel 1967b): Vom „Vorwissen“ und den „Vorurteilen“ der Schüler ausgehend – da die sozio-kulturellen Voraussetzungen „im politischen Unterricht besonders wichtig sind“ (ebd. 63) – sieht der Autor „eine Art *Projektverfahren*“ vor, um „der Eigeninitiative der Schüler in Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung weite(n) Raum“ (ebd. 66) zu gewähren. Die Schüler „werden in den Planungsgesprächen immer wieder vor die Frage gestellt, welche Wege nun einzuschlagen sind, um die Arbeit weiterzubringen“ (ebd.). Gagels Planungsmodell vereint dabei fachmethodologische, fachdidaktische und lernpsychologische Ansätze in einem „Grundmuster“:

„Bei der Gliederung des Unterrichtsprozesses in *didaktische Stufen* berücksichtigen wir das *Projektverfahren*, indem wir *Arbeitsschritte* im elementarwissenschaftlichen Sinne verwenden: Arbeitshypothesen, Planung, Untersuchung, Beurteilung. Sie werden hier überlagert von den Schritten der *politischen Urteilsbildung*: Situationsanalyse (Untersuchung), Zieldiskussion (Beurteilung), Maßnahmen. Da wir aber keine Forschungsgruppe ansetzen, auch wenn wir in der Schule forschen lassen, sondern diese Arbeitsvorgänge ‚Unterricht‘ sind, müssen wir außerdem *lernpsychologische Schritte* berücksichtigen: Stufe der Motivation (Einstieg), der Schwierigkeiten (Untersuchung, Rückbezug auf die Ausgangsfrage), des Findens der Lösung (Beurteilung), der Anwendung (Handlungsmöglichkeiten). Aus der Überlagerung dieser drei theoretischen Schemata ist die Gliederung des Planungsmodells entwickelt, die zunächst nur für dieses Thema gilt, aber vielleicht doch ein Grundmuster für gleichartige Themen enthält.“ (ebd. 66f.)

In dem Maße, wie Gagel sein Planungsmodell anhand eines Unterrichtsgegenstandes (innerparteiliche Demokratie) exemplarisch entwickelt, entspricht er dem dritten Ansatz, der in den aktuellen Planungsdiaktiken auszumachen ist.

3. Als dritter Planungsansatz lassen sich fallorientierte Konzepte erkennen, die statt den formalen Planungsschemata – dem „Stricken ohne Wolle“ – mit Sammlungen kommentierter Unterrichtseinheiten die Werkdimension der Planungsdiaktik betonen (Breit/Massing 2006, Projektgruppe Berlin 2004, Leps/Mues 2007). Anhand dokumentierter erfolgreicher Planungsbeispiele, der „Good-Practice“, könnten Lehrkräfte gemeinsam Planung reflektieren und ihre Planungskom-





petenz an der Arbeit am Fall und in der vergleichenden Analyse entwickeln. Notwendig erscheint allerdings, dass nicht nur Unterrichtsentwürfe „am grünen Tisch“ zur Veranschaulichung der eigenen normativen Planungskonzepte, sondern lebendige Planungs- und Unterrichtsreportagen ausgewählt werden. Anleitung und Hilfestellung können dem „Good-Practice-Ansatz“ die Lehrkustdidaktik, aber auch Konzepte wie Lesson Study (vgl. Lewis 2004) geben.

4. Ein weiterer, sich abzeichnender, jedoch konzeptionell noch nicht fundierter Ansatz stellt die *individualisierte Planung* in Gestalt von Lerntagebüchern oder Wochenplänen dar (Schreder 2007, Gänger 2007). Hier verlagert sich Unterrichtsplanung ganz auf die Ebene der Lernenden. Die veränderten Unterrichtsformen und Lehrerrollen – selbstgesteuertes Lernen, E-Learning, Lehrkräfte als Coach oder Lernberater – dürften eine eigenständige Planungsdidaktik erforderlich machen, deren Vorläufer bisher unter Publikationen zu Lern- und Arbeitstechniken für Schülerinnen und Schüler zu suchen sind (exemplarisch: Löhle 2005, Schröder-Naef 1996, aber auch Lewis/Whitlock 2003).

Gemeinsam ist den Ansätzen ein – entgegen den eigenen Ansprüchen – fehlender oder nicht ausreichend begründeter empirisch fundierter Nachweis der eigenen Planungsaussagen. Unterrichtsbeispiele – bei denen es sich zudem häufig um fiktive Planungssituationen handelt – bleiben meist illustrativ und werden selten kritisch reflektiert – selbst dort, wo sie den eigenen programmatischen Anforderungen widersprechen.

Auch der sozialwissenschaftliche Charakter des Faches wird bisher nur in wenigen Planungsdidaktiken

gepflegt. Es dominiert ein „Lager-Denken“, das den jeweils eigenen Ansatz auf Kosten des anderen Teilbereichs hervorhebt. Dabei wäre ein Austausch zwischen Konzepten der politischen und ökonomischen Bildung durchaus lohnend (vgl. u.a. Weißeno 2006). Neben vielfältigen Parallelen in den methodischen Großformen oder der Inhaltsstrukturierung scheint in der Politikdidaktik beispielsweise die Beschäftigung mit Konzepten der Problem- und Urteilsbildung sowie der kategorialen Bildung weiter gediehen. Von der Wirtschaftsdidaktik könnten der diskutierte Lernfeldansatz und der handlungssystematische Unterricht gewinnbringend adaptiert werden (vgl. Koch/Eggert 2003, Mathes 2007).

Welche Planungsdidaktik für Studierende, Berufsanfänger oder erfahrene Lehrkräfte tatsächlich am geeignetsten ist, die Planungskompetenz zu fördern, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, auch wenn die Ausführungen von Cypionka, Hornbruch und Kaltenbach (2009, Frage 9) darauf hindeuten, dass Lehrende für ihre Praxis die unterschiedlichen Ansätze eigenständig und pragmatisch kombinieren. Hierzu wären empirische Studien notwendig, die den berufsbiographischen Bildungsgang und das Planungsverhalten von Lehrkräften zunächst untersuchen und vorhandene historische Planungsmodelle rezipieren (Gagel 1967b, aber auch Kettering 1930). Bisher scheinen die proklamierten Ziele eines „kompetenzorientierten“, „offenen“, „problemorientierten“ oder „individualisierten“ Fachunterrichts keine zufriedenstellende Entsprechung in Planungsdidaktiken zur Unterstützung der Fachlehrkräfte und der Lehrerbildung zu finden.

## 5. Literatur

### 5.1 Rezensierte Publikationen

Boeser, Christian; Wenzel, Florian. 2007. Open Space Technology. In: Reinhardt 2007a, S. 123-129.

Breit, Gotthard; Massing, Peter, Hg. 2006. Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Breit, Gotthard; Weißeno, Georg. 2003. Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Detjen, Joachim, Hg. 2007. Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München/Wien: Oldenbourg.

Eggert, Katrin; Koch, Michael. 2003. Konzepte und Instrumente der Unterrichtsplanung. In: Kaiser; Kaminski, S. 299-319.

Euler, Dieter; Hahn, Angela. 2004. Wirtschaftsdidaktik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.

Gänger, Sven. 2007. Wochenplan. In: Reinhardt 2007a, S. 116-122.

Janssen, Bernd. 2008. Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans, Hg. 2003. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kayser, Jörg. 2007. Unterrichtsplanung / Unterrichtsentwurf. In: Reinhardt 2007a, S. 23-31.

Langner, Frank. 2007. Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht. In: Reinhardt 2007a, 12-22.

Leps, Horst; Mues, Janine. 2007. Lehrkustdidaktik. In: Reinhardt 2007a, S. 31-36.



Mathes, Claus. 2007. *Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre*. 5. Auflage. Hanan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.

Projektgruppe Berlin, Hg. 2004. *Beispiel Wahlen. Planung und Methoden des Politikunterrichts in der Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Reinhardt, Sibylle. 2005. *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reinhardt, Volker, Hg. 2007a. *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Reinhardt, Volker. 2007b. Einleitung. *Konzepte und Formen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung*. In: ders. 2007a, S. 1-10.

Sander, Wolfgang. 2008. *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schreder, Gabriele. 2007. *Lerntagebuch*. In: Reinhardt 2007a, S. 54-59.

## 5.2 Sonstige Literatur

Adl-Amini, Bijan. 1981. *Didaktik, Methodik und das ungelöste Problem der Interdependenz*. In: ders., Hg. *Didaktik und Methodik*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 10-39.

Aebli, Hans. 1983. *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Albisser, Stefan; Baer, Matthias (2009) *Unterwegs zu Kompetenz und Expertise. Beiträge zur Kompetenzentwicklung von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen*. In: *Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung*, 37. Jg., Heft 2, S. 98-104.

Becker, Georg E. 2007. *Unterricht planen. Neu ausgestattete Sonderausgabe*. Weinheim; Basel: Beltz. (Erstauflage unter dem Titel „Planung von Unterricht“ 1984)

Berg, Hans Christoph. 2004. *„Lehrkustdidaktik“*. Framework and example of a definite *„Inhaltsdidaktik“*. In: *JSSE*, 1/2004. URL: [http://www.jsse.org/2004-1/lehrkunst\\_english\\_berg.htm](http://www.jsse.org/2004-1/lehrkunst_english_berg.htm).

Berg, Hans Christoph. 2009. *Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik*. Bern. (i.E.)

Blankertz, Herwig. 1969. *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa. (14. Auflage, 2000)

Boettcher, Wolfgang. 1976. *Lehrer und Schüler machen Unterricht*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.

Breit, Gotthard; Harms, Hermann. 1990. *Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundefachlehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme*. In: Cremer, Will, Hg. *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*. Bonn, S. 13-167.

Breit, Gotthard. 2007. *Unterrichtsplanung*. In: Weibeno, Georg; Hufer, Klaus-Peter; Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Richter, Dagmar, Hg. *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 390-399.

Bürger, Wolfgang. 1981. *Unterrichtsplanung aus der Sicht des Interdependenzzusammenhangs*. In: Adl-Amini, Bijan, Hg. *Didaktik und Methodik*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 82-114.

Busian, Anne. 2006. *Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung. Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts*. Bochum: Projektverlag.

Butt, Graham. 2006. *Lesson planning*. London: Continuum.

Cypionka, Anselm; Hornbruch, Heike; Kallenbach, Waltraud (2009) *Stand, Probleme, Perspektiven der Ausbildung im Fachseminar SoWi*. In: *JSSE*, Heft 2, S. 105-123. URL: <http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/cypionka-et-al-perspektiven-der-ausbildung-jsse-2-2009>.

DEGÖB, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 2004. *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. URL: [http://www.degoeb.de/stellung/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf).

DEGÖB, Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 2009. *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. URL: [http://www.degoeb.de/stellung/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/09_DEGOEB_Abitur.pdf).

Doering-Manteuffel, Anselm (2008) *Ordnung jenseits der politischen Systeme: Planung im 20. Jahrhundert*. In: *Geschichte und Gesellschaft*, Heft 3, S. 398-406.

Dubs, Rolf. 1996 *Unterrichtsvorbereitung*. 3. Aufl. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

- Esslinger-Hinz, Ilona u.a. 2007. Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fina, Kurt. 1973. An den Grenzen der Lernzieltheorie. In: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 103-110.
- Frech, Siegfried; Kiefer, Franz, Hg. 2004. Methodentraining für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Frech, Siegfried; Massing, Peter, Hg. 2007. Methodentraining II für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gagel, Walter (1967a) Gestalt und Funktion von Unterrichtsmodellen zur politischen Bildung. In: Politische Bildung, Heft 4, S. 42-72.
- Gagel, Walter (1967b) Unterrichtsmodell: Wirklichkeit und Notwendigkeit der innerparteilichen Demokratie. In: Politische Bildung, Heft 1, S. 61-88.
- Gagel, Walter. 1983. Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske+Budrich.
- Gagel, Walter. 1986. Unterrichtsplanung: Politik, Sozialkunde. Opladen: Leske+Budrich.
- Gagel, Walter. 2000. Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. völlig überarb. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- Geißler, Harald. 1995. Unterrichtsplanung. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert, Hg. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart u.a.: Klett, S. 640-649.
- George, Siegfried. 1972. Einführung in die Curriculumplanung des politischen Unterrichts. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Glöckel, Hans. 1977. Die Planbarkeit des Unterrichts. In: Hacker, Hartmut; Poschardt, Dieter, Hg. Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Lernpsychologische Grundlagen – pädagogische Perspektiven. Hannover u.a.: Schroedel, S. 13-36.
- GPJE, Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. 2004. Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. URL: [http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft_III/links/HF_sections/content/Bildungsstandards.pdf)
- GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft\_III/links/HF\_sections/content/Bildungsstandards.pdf.
- Grammes, Tilman. 1993a. Kommunikative Fachdidaktik. In: Sander, Wolfgang, Hg. Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. Hannover: Metzler, S. 79-100. (nachträgliches Protokoll der Planungsüberlegungen zu einer Gemeinschaftskundestunde in einer achten Hauptschulklasse)
- Grammes, Tilman. 1993b. Vorüberlegungen zu Planungsdidaktiken von Lehrern. Die Trägerfunktion des Materials bei der Konstruktion von Wirklichkeit im Unterricht. In: ders.; Weißeno, Georg, Hg. Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske+Budrich, S. 121-142.
- Grammes, Tilman. 1998. Kommunikative Planungsdidaktik. In: ders. Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 801-823.
- Grammes, Tilman; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim. 2006. Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Grzesik, Jürgen. 2006. Gibt es eine allgemeine Gesetzmäßigkeit des Unterrichtsverlaufs? Ein systematischer Vergleich zwischen den Annahmen von Johann Friedrich Herbart über die Stufen des Unterrichts und von John Dewey über die Stufen des vollständigen Denkaktes. In: Prange, Klaus, Hg. Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena, S. 39-71.
- Haas, Anton. 1998. Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs Handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer. (Biologielehrkräfte)
- Haynes, Anthony. 2007. 100 ideas for lesson planning. London: Continuum.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit, Hg. 2008. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heimann, Paul (1962) Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg., S.407-427.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang. 1965. Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.



- Helmke, Andreas. 2005. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Helterbran, Valerie R.; Jalongo, Mary Renck; Rieg, Sue A. 2007. Planning for learning. Collaborative approaches to lesson design and review. New York: Teachers College Press.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett (2005) Deutungs- lernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: kursiv – Journal für politische Bildung Nr. 1, S. 30-41.
- Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. 1998. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Hericks, Uwe. 2006. Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heymann, Karin; Wiemers, Christel (2007) Wie bereitest Du Deinen Unterricht vor? Zwei gestandene Lehrerinnen im Gespräch – Christel Wiemers antwortet auf Fragen von Karin Heymann. In: Pädagogik, Heft 10, S. 20-21. (Wiemers ist Lehrerin für Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften und Textilgestaltung)
- Hiller, Gotthilf Gerhard. 1991. Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, Bija, Hg. Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. 3. Aufl. Weinheim; München: Juventa, S. 119-141.
- Hoffmann, Walter. 1987. Von der Notwendigkeit und dem Nutzen didaktischer Theorie für die Schule. Untersuchungen zum Spannungsverhältnis von Pädagogik und Fachwissenschaft in der Schule, Frankfurt; Bern; New York: Lang.
- Holtmann, Antonius, Hg. 1972. Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen: Leske.
- Holzmann, Klaus-Dieter. 1978. Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg: Korn u. Berg.
- Horster, Leonhard. 2009. Unterricht analysieren, beurteilen, planen. In: Bucher, Herbert; Rolff, Hans-Günter, Hg. Professionswissen Schulleitung. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 810-867.
- Janssen, Bernd. 1986. Wege politischen Lernens: methodenorientierte Politikdidaktik als Alternative zur Pädagogik der guten Absichten. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Janssen, Bernd. 1992. Methodenorientierter Politikunterricht: Perspektiven für eine kritische und kreative politische Bildung. Düsseldorf: Cornelsen.
- Janssen, Bernd. 1997. Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Janssen, Bernd. 2002. Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung: methodenorientierte Politikdidaktik. 2., überarb. und erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Jonas-Ahrend, Gabriela; Wilbers, Jens. 2008. „Das kann man vorher gar nicht planen, was da passiert“ – Planungsverhalten von Physiklehrkräften in Gruppen. In: Höttecke, Dietmar, Hg. Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Berlin; Münster: Lit Verlag, S. 107-109.
- Kahlert, Joachim. 2005. Der Sachunterricht und seine Didaktik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid. 2008. Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef, Hg. 2006. Unterrichtsplanung und Methoden. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kayser, Jörg; Hagemann, Ulrich, Hg. 2005. Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kettering, H. (1930) Die Behandlung bürgerkundlicher Stoffe in der Berufsschule. In: Die Fortbildungsschule, S. 428-434.
- Kiper, Hanna. 2008. Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen. In: dies.; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten, Hg. Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-152.
- Klafki, Wolfgang. 1964 (1958). Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008) Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts.



In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 2, S. 222-237.

Laak, Dirk van (2008) Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In: Geschichte und Gesellschaft, Heft 3, S. 305-326.

Lange, Bernward (2005) Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen? Bildungspläne 2004 – ein fundamentaler Perspektivenwechsel? In: Lehren und Lernen, 31. Jg., Heft 5, S. 3-10.

Lenzen, Dieter. 1979. Unterrichtsplanung "nach ...". Verbindliche Unverbindlichkeiten bei der Abfassung von Unterrichtsentwürfen. In: Geissler, Harald, Hg. Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis. Unterricht von 1861 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Klett, S. 153-161.

Lenzen, Dieter. 1980. Elemente herrschender Modelle der Didaktik. Deduktionismus, Bildungstheorie und „Berliner Schule“. In: Reinert, Gerd-Bodo, Hg. Praxis-Handbuch Unterricht. Grundwissen für Lehrer. Reinbek, S. 129-164.

Lewis, Catherine. 2004. Does Lesson Study Have a Future in the United States? In: JSSE, Nr. 1. URL: [http://www.jsse.org/2004-1/lesson\\_lewis.htm](http://www.jsse.org/2004-1/lesson_lewis.htm).

Lewis, Roger; Whitlock, Quentin. 2003. How to Plan and Manage an E-learning Programme. Aldershot, Hants u.a.: Gower.

Löhle, Monika. 2005. Lernen lernen. Ein Ratgeber für Schüler. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Massing, Peter; Weißeno, Georg, Hg. 1995. Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske+Budrich.

Mayer, Christine. 1988. Unterrichtsmaterialien im Berufsschulalltag. Empirische Untersuchungen über die Verwendung von Planungs- und Unterrichtshilfen. Frankfurt/New York: Campus.

Meyer, Hilbert (1983) Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns pädagogische Beiträge, Heft 2, S. 61-71.

Meyer, Hilbert. 2009. Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 3. Auflage der Neuausgabe. Berlin: Cornelsen-Scriptor. (Erstauflage 1979)

Meyer, Meinert A. 1993. Methode und Metaphern. Zur Analyse der Rede über Unterricht. In: Adl-Amini, Bi-

jan; Schulze, Theodor; Terhart, Ewald, Hg. Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 203-232.

Meyer, Meinert A. 2008. Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 117-137.

Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert A. 2008. Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 77-85.

Mischke, Wolfgang; Peters, John; Westerhof, Klaas; Wragge-Lange, Irmhild. 1983. Wie Unterricht gemacht wird. Untersuchungen zu Planung und Realisierung von Schulstunden durch erfahrene Lehrer. Oldenburg.

Mühlhausen, Ulf. 1986. Lehrerpläne, Schülerpläne und die Struktur des Unterrichts. Eine handlungstheoretische Problembeschreibung des didaktischen Prinzips der Schülermitplanung. Hannover. (Dissertation)

Mühlhausen, Ulf (1989) Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, Heft 1, S. 60-77.

Mühlhausen, Ulf. 1994. Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Neukirch, Dieter. 1985. Planungsdidaktik. In: Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang, Hg. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Band 4 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett, S. 544-547. (Verbindung von Unterrichtsplanungs- und Stadtplanungsdidaktik)

Peterßen, Wilhelm H. 2006. Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte u. überarb. Aufl. München: Oldenbourg. (Erstauflage 1982)

Pitsoulis, Athanassios. 2008. Planung. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit, Hg. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 253.

Plöger, Wilfried. 2008. Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln: Kölner Studien Verlag.

Poschardt, Dieter (1979) Lehrer planen. Akte themengleicher Planung im Vergleich. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 31. Jg., Heft 11, S. 423-429. (Zum

Thema „Probleme von Gastarbeitern in der Bundesrepublik Deutschland“)

Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar, Hg. 2007. Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Reusser, Kurt (2008) Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, S. 219-237.

Robinson, Saul B., Hg. 1972. Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart: Klett.

Ryan, Mark; Seryukov, Peter. 2008. Writing effective lesson plans. The 5-star approach. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.

Sacher, Werner u.a. 1992. Gedanken von Anfängern zur Unterrichtsplanung. Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen Nr. 4. Augsburg.

Sacher, Werner; Georgii, Peter; Schwindt, Sigrid. 1994. Studenten und Lehramtsanwärter planen Unterricht. Ergebnisse von schriftlichen Befragungen und Interviews. Augsburger Schulpädagogische Untersuchungen Nr. 11. Augsburg.

Schelle, Carla. 1995. Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst...“ Untersuchungen zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schneider, Ilona Katharina. 2007. Politische Bildung in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schröder-Naef, Regula. 1996. Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. 6., völlig überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz. (Erstauflage 1977)

Seel, Andrea. 1996. Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz. (Dissertation) (Planungen in den Fächern Geographie, Biologie, Physik)

Seel, Andrea (1997) Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 3, S. 257-273. (vgl. Seel 1996)

Sturzenhecker, Benedikt (2007) „Politikferne“ in der Kinder- und Jugendarbeit. In: APuZ, Heft 32/33, S. 9-14.

Tenberg, Ralf. 2006. Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorien und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Walker, Leila. 2008. The essential guide to lesson planning. Harlow, Munich: Longman.

Waterkamp, Rainer (1975) Kontrolle der Planung in der Demokratie. In: Gegenwartskunde, Heft 4, S. 413-424.

Weber, Birgit. 2008. Unterrichtsplanung. In: dies.; Hedtke, Reinhold, Hg. Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 322f.

Wengert, Hans Gert. 1989. Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern. Eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Weißeno, Georg, Hg. 2006. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wiater, Werner. 2006. Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen, Hg. Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 675-685.

Wildhirt, Susanne. 2008. Lehrstückunterricht gestalten. „Man müsste in die Flamme hineinschauen können“. Lehrkustdidaktik 2. Bern: hep verlag.

Witzenbacher, Kurt. 1994. Praxis der Unterrichtsplanung. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung. München: Oldenbourg.

Wulf, Christoph 1973. Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München: R. Piper & Co. Verlag.