

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

## Heimann, Schulz oder Klafki?

*Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität  
allgemeindidaktischer Planungsmodelle*

**Zusammenfassung:** Während allgemeindidaktische Modelle früher der Entwicklungsmotor der Theoriebildung waren, wird ihre Bedeutsamkeit heute vielerorts weniger gesehen. Sie sind, wie Studien zur Unterrichtsplanung von Lehrkräften zu bestätigen scheinen, unpraktikabel und praxisfern. Vor diesem Hintergrund scheint es für didaktische Modellbildung keinen Platz mehr zu geben. An dieser Stelle setzt das Projekt EEPAD an, dessen Ziel es ist, den Nutzen der Allgemeinen Didaktik als Berufswissenschaft für Lehrkräfte zu untersuchen. Insbesondere sollen dabei, auf einer empirischen Grundlage, die Planungsmodelle analysiert, bewertet und im Hinblick auf ihre Praktikabilität verbessert werden. Drei der im Rahmen des Projekts bisher durchgeführten Studien sind Gegenstand dieses Artikels.

**Schlagnworte:** Allgemeine Didaktik, didaktische Modelle, Unterrichtsplanung, Lehrerbildung, Planungshandeln

### 1. Einleitung

Allgemeine Didaktik hat es gegenwärtig in ihrer klassischen Bestimmung als Wissenschaft vom Unterricht schwer: Als „Ausbildungsdisziplin“ und „Berufswissenschaft“ von Lehrkräften (vgl. z. B. Peterßen, 2001; Terhart, 2009) ist sie in den letzten Jahren in die Kritik geraten. Ihre Zukunft wird düster gesehen, was sogar so weit geht, dass sie als veraltet oder gar „tot“ betitelt wird (Meyer & Meyer, 2009; Kiel & Zierer, 2011) und über entsprechende „Reanimationsversuche“ theoretisiert wird (Rothland, 2013, S. 631). Vielfach münden derartige Überlegungen in eine „Neubestimmung“ der Allgemeinen Didaktik und andere Disziplinen, wie z. B. die empirische Lehr-Lern-Forschung, werden bereits als „Erbschaftsanwärter“ für sie ausgerufen (Zierer, 2012, S. 163).

Mit in die Kritik geraten sind dabei die allgemeindidaktischen Planungsmodelle, die gewissermaßen den Kern der Allgemeinen Didaktik darstellen (Zierer, 2012). Während sie zwischen 1960 und 1990 noch der Entwicklungsmotor allgemeindidaktischer Theoriebildung waren (Seel, 1999), werden sie heute vielerorts als Beispiel für eine wissenschaftliche „Sackgasse“ im Sinn Thomas S. Kuhns (1976) gesehen: Über 40 didaktische Modelle zählt Kron (2008) und veranschaulicht damit das Ende eines Paradigmas.

Gefordert wird eine stärkere Orientierung an empirischen Forschungsmethoden. Vor allem die Lehr-Lern-Forschung, aber auch z. B. die Forschung zum pädagogisch-didaktischen Wissen von Lehrkräften werden dafür als Vorbilder ins Spiel gebracht (vgl. Bau-

mert & Kunter, 2006; Meyer, Prenzel & Hellekamps, 2008; Terhart, 2009; Arnold, Blömeke, Messner & Schlömerkemper, 2009). Und in der Tat bieten diese Theorien eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten, wie die Unterscheidung von Shulman (1987) u. a. in „general pedagogical knowledge“, „subject-matter knowledge“, „pedagogical content knowledge“ und „curriculum knowledge“ sowie die Weiterentwicklung dieser Typologie von Baumert und Kunter (2006) zeigen. Kein Wunder, dass auch in der Megastudie von John Hattie explizit das Planungshandeln der Lehrkraft als Schlüssel für erfolgreiches Unterrichten betont wird (Hattie, 2013).

Allerdings wird allgemeindidaktischen Modellen vorgeworfen, unpraktikabel und für die Praxis nicht relevant zu sein, und eine Reihe von Studien zur Unterrichtsplanung von Lehrkräften scheint dies zu bestätigen (vgl. z. B. Bromme, 1980; Haas, 2005; im Überblick Tebrügge, 2001). Von den Fachdidaktiken und der empirischen Lehr-Lern-Forschung kommt der Vorwurf, dass Lehren und Lernen immer an einen Unterrichtsgegenstand gebunden ist (vgl. z. B. Terhart, 2008). Allgemeindidaktische Modelle seien infolgedessen wenig hilfreich.

An dieser, für die Allgemeine Didaktik prekären Situation, setzt das Projekt *EEPAD – Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik* an. Drei der im Rahmen des Projekts bisher durchgeführten Studien sind Gegenstand dieses Artikels. Bei der ersten Studie handelt es sich um eine qualitative Vorstudie zur Gewinnung von Kategorien zur Bewertung von Planungsmodellen. Die zweite Studie ist die Pilotierungsstudie eines entwickelten Fragebogeninstruments, mit dessen Hilfe die Ergebnisse der Vorstudie quantifiziert werden sollen. Während die Ergebnisse der ersten beiden Studien komprimiert dargestellt werden, liegt das Hauptaugenmerk auf der dritten Studie. In dieser Hauptstudie geht es um die Bewertung verschiedener Planungsmodelle der Allgemeinen Didaktik durch Lehramtsstudierende, Referendare und Lehrkräfte. Im Zentrum steht die empirische Klärung der Frage: Sind Modelle der Allgemeinen Didaktik praktikabel?

## 2. Zum Stand der Forschung

### 2.1 Ausgewählte nationale und internationale Forschungsergebnisse

Unterricht ist institutionalisiert, professionalisiert, im besonderen Maß intendiert und weitgehend planmäßig (vgl. Terhart, 2009; Zierer, 2010). Es liegt daher auf der Hand, dass das Planungshandeln im Kontext der Lehrerbildung und der Professionalisierungsforschung seit jeher von Interesse ist, stellt es eine wichtige Schlüsselstelle des Unterrichts dar. Eine Modellierung von Unterricht, wie es didaktische Modelle versuchen, erscheint hierfür unumgänglich, weil sie aufgrund ihres Abbildungs-, Verkürzungs- und Pragmatikmerkmals (Stachowiak, 1973) die Komplexität strukturieren und reduzieren hilft, theoriebasiert ist und gleichzeitig eine handlungsweisende Funktion besitzt. In diesem Sinn bilden Modellierungen eine wichtige, wenn nicht sogar *die* Brücke zwischen Theorie und Praxis (Zierer, 2012).

Wie bereits in den einleitenden Worten angesprochen wurde, zählt Kron (2008) insgesamt über 40 verschiedene didaktische Modelle. Über knapp ein halbes Jahrhundert hinweg wurden stetig „neue“ Modelle entwickelt, ohne wirklich „Neues“ zu liefern und eine empirischen Überprüfung ins Auge zu fassen – daran hat sich bis heute nichts geändert.

Auch zum Planungshandeln von Lehrkräften lagen bis in die 80er-Jahre kaum empirische Ergebnisse vor, da sich die Forschung vornehmlich der Untersuchung des Lehrerhandelns im Unterricht widmete. Erst mit der kognitiven Wende rückten vermehrt die Denkprozesse bei der Unterrichtsplanung ins Interesse der Unterrichtsforschung.

Methodisch finden sich unterschiedliche Herangehensweisen an diese Thematik (einen Überblick bietet Haas, 1998). Es wurden Fragebogenstudien (z. B. Zahorik, 1975), Fallstudien (z. B. Toomey, 1977), Beobachtungen (z. B. Yinger, 1978), Interviewstudien (z. B. Clark & Elmore, 1979), Laut-Denk-Protokolle (z. B. Bromme, 1981), Dokumentenanalysen von schriftlichen Unterrichtsplanungen (z. B. Morine, 1976) und videobasierte Stimulated-Recall-Befragungen (z. B. Mischke & Wragge-Lange, 1987) durchgeführt – sowohl in Form von Laboruntersuchungen mit fiktiven Inhalten oder Schülern (z. B. Peterson, Marx & Clark, 1978) als auch in natürlichen Settings. Vorwiegend wurde aber auf eine Erfassung von konkretem Planungshandeln gesetzt, teilweise wurden die Daten sogar am heimischen Arbeitsplatz der Lehrkräfte erhoben (Bromme, 1980; Haas, 1992, 1998).

So vielfältig die methodischen Umsetzungen und Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Studien sind, so vielfältig sind auch deren Ergebnisse. Es lassen sich jedoch gemeinsame Tendenzen ableiten:

In Studien aus dem US-amerikanischen Raum wurde zumeist untersucht, ob theoretisch entwickelte Stufenmodelle der Unterrichtsplanung in der Praxis zum Einsatz kommen. Der Schwerpunkt wurde dabei auf die Stellung und die Rolle von Lernzielen im Planungsprozess gesetzt. Die durchgeführten Studien verdeutlichen, dass die in theoretischen Modellen fest vorgeschriebenen Reihenfolgen von Planungsschritten empirisch nicht nachgewiesen werden konnten (z. B. Hawthorne, 1968; Morine, 1976; Morine-Dershimer, 1979; Peterson et al., 1978; Zahorik, 1975). Vielmehr zeichnete sich ab, dass die Planungsaktivitäten der untersuchten Lehrkräfte entgegen der Modelle mit (fach-)inhaltlichen Überlegungen ihren Anfang nehmen.

Im deutschen Raum wurden insgesamt nur wenige Studien durchgeführt. Die wohl meistzitierte deutsche Studie zum Planungshandeln von Lehrkräften ist von Bromme (1981): Dieser untersuchte mit der Methode des lauten Denkens Mathematiklehrkräfte bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung. Eine ähnliche methodische Herangehensweise wählten Haas (1992) und Tebrügge (2001), Letztere kombinierte ihre Laut-Denk-Studie noch mit schriftlichen Befragungen und Interviews. Außerdem sind Fragebogenstudien von Wengert (1989), Sageder (1992) und Seifried (2009) zu nennen. Insgesamt kommen auch die deutschen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Planungstätigkeiten der untersuchten Lehrer sich an keinem didaktischen Modell orientieren. „Didaktik wird als zu theoretisch, zu abstrakt, zu undurchsichtig und zu hoch bezeichnet und als nicht in den Alltag transformierbar“, resümiert Haas (2005, S. 14). Eine Auffassung,

die sinngemäß auch Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden hat, wie sich beispielhaft an Terhart und Klippert zeigen lässt: „Böse Zungen behaupten“, schreibt Terhart (2009, S. 160), die allgemeindidaktischen Modelle „seien lediglich der ‚Stoff‘ für Lehramtsprüfungen. (...) Untersuchungen über das planende und unterrichtende Handeln von Lehrern haben etwa gezeigt, dass die allgemeindidaktischen Konzepte für erfahrene Lehrer kaum noch eine Rolle spielen.“ Und Klippert (2012, S. 43) widmet sogar ein ganzes Unterkapitel der „Praxisferne[n] Allgemeindidaktik“, in dem er anführt: „Ganze Lehrergenerationen sind mit diesen allgemeindidaktischen Handreichungen groß geworden (...) aber geholfen hat es bei der Ausgestaltung des Lehrerberufs auch nicht allzu viel.“ Für die meisten Autoren ist damit klar: Didaktische Modelle sind praxisfern und nicht praktikabel.

## 2.2 Kritik an bisherigen Forschungsstudien und deren Ergebnissen

Diese Schlussfolgerung sollte jedoch aus unterschiedlichen Gründen kritisch betrachtet werden: Erstens wird suggeriert, dass die Modelle im Planungshandeln von Lehrkräften keine Rolle spielen. Zugegebenermaßen wird kein Modell eins zu eins umgesetzt, jedoch wurde dies von keinem Autor eines Modells jemals verlangt. Betrachtet man die Ergebnisse der Studien darüber hinaus im Detail, so wird deutlich, dass sehr wohl Aspekte didaktischer Modelle in den Planungen wiederzufinden sind. So schreibt z. B. Bromme (1980, S. 155) zusammenfassend, dass Lehrer zwar ihre Planungen nach dem Unterrichtsverlauf gliedern, „dennoch werden die anderen, im Heimann-Otto-Schulz-Schema der Ablaufentscheidung vorgelagerten Sachverhalte ebenso bedacht.“ Und Haas (2005, S. 14–15) kommt zu dem Schluss: „Lehrkräfte orientieren sich zwangsläufig an didaktischen Kriterien, der Planungsprozess spiegelt jedoch kein allgemeindidaktisches Modell wider.“ Lehrkräfte, so ließe sich argumentieren, reproduzieren also nicht einfach, sondern sie arbeiten eklektisch (vgl. Zierer, 2009).

Des Weiteren beruhen die gezogenen Schlüsse auf der Grundannahme, dass allen untersuchten Lehrkräften didaktische Modelle (aus der Ausbildungszeit) vertraut sind. Dies ist aber nicht zwangsläufig der Fall, wie sich in einer Befragung mit über 500 Studierenden an der Universität Oldenburg herausstellte. Dort gaben ca. zwei Drittel an, dass sie didaktische Modelle nicht kennen (Didaktisches Zentrum, 2009). Bevor Rückschlüsse auf die Nutzung und die Praktikabilität von Modellen gezogen werden können, muss demzufolge vorab geklärt werden, ob diese überhaupt bekannt sind.

Letztlich wurde in keiner Studie der Fokus direkt auf didaktische Modelle und deren Praktikabilität gelegt, sondern das Planungshandeln von Lehrkräften wurde allgemein untersucht. Schlussfolgerungen bezüglich der Modelle sind somit keine unmittelbaren Ergebnisse, sondern eher als Forschungsnebenprodukte bzw. Interpretation zu bezeichnen.

Für Studien, die diesen Fokus setzen, erscheint es plausibel, qualitativ ausgerichtet zu sein oder zumindest mit einem qualitativen Design zu starten. Speziell geschlossene Fragebogeninstrumente sind nur bedingt geeignet, um individuelles Planungshandeln

von Lehrkräften im Hinblick auf eine Orientierung an didaktischen Modellen zu untersuchen, wenn sie zudem nicht einmal – wie in den angeführten Studien – konkret für diese Fragestellung konstruiert wurden. Infolgedessen findet sich bei der Mehrzahl der durchgeführten Studien eine qualitative Ausrichtung wieder, aber auch diese sind an einigen Stellen zu kritisieren: So sind sie auf sehr kleine Stichproben, teilweise sogar Einzelfälle beschränkt. Beispielsweise untersucht Yinger (1978)  $N = 1$ , Koch-Priewe (1986)  $N = 4$ , Bromme (1981)  $N = 14$ , Haas (1992)  $N = 10$  bzw. (1998)  $N = 12$  sowie Wengert (1989)  $N = 34$  Lehrkräfte. Zudem fokussieren sie auf einzelne Fachbereiche und bestimmte Schulstufen. In Deutschland dominiert das Fach Mathematik, beispielsweise bei Bromme (1980), Haas (1992, 1998) sowie Wengert (1989), und im englischsprachigen Raum wurden überwiegend Grundschullehrkräfte untersucht, wie z. B. bei Yinger (1978) und Morine-Dersheimer (1979). Reliabilitätsprüfungen werden nur in den wenigsten Studien durchgeführt, sodass Verallgemeinerungen schwierig sind.

In den „jüngeren“ Studien (z. B. Bromme, 1985) wird besonderer Wert auf die Erfassung von alltäglichem Planungshandeln, d. h. Planungsroutinen, Erfahrungen und Expertenwissen, gelegt. Diesem Gedanken folgend wurde das Planungshandeln der Lehrkräfte in möglichst realistischen, ihnen vertrauten Situationen erfasst. Dieses Vorgehen, das im Hinblick auf Validität sinnvoll ist, gibt unter anderen Gesichtspunkten Anlass zur Kritik. Für die Frage beispielsweise, ob didaktische Modelle sich im Planungshandeln von Lehrkräften niederschlagen, ist das gewählte Design nicht zielführend: Wenn man Experten bei der alltäglichen Unterrichtsarbeit untersucht, dann spielen einzelne Aspekte und Bestandteile didaktischer Modelle logischerweise bereits im Vorhinein keine Rolle. Eine routinierte Lehrkraft wird nicht bei der Planung jeder einzelnen Unterrichtsstunde eine Bedingungsanalyse (Klafki, 1985) vornehmen oder sich mit den anthropogenen Voraussetzungen (Heimann, Otto & Schulz, 1965) ihrer ihr bestens bekannten Schülerschaft beschäftigen. Expertenwissen sorgt dafür, dass bestimmte didaktische Überlegungen nicht mehr getätigt werden (müssen). So macht z. B. die langjährige Erfahrung mit einzelnen Unterrichtsmethoden Überlegungen zu einem geeigneten methodischen Aufbau einer Unterrichtsstunde hinfällig, da sich Lehrkräfte der Antwort dieser Frage, ohne darüber nachdenken zu müssen, bewusst sind. Gleiches gilt für inhaltliche und thematische Überlegungen, da diese streng genommen bereits durch die Bildungsstandards, das Curriculum oder den schulinternen Lehrplan vorgegeben sind. Viele Planungsschritte spielen nur in bestimmten Unterrichtsstunden und Planungsaktivitäten eine Rolle, nämlich z. B. dann, wenn es sich um eine eher unbekannte Lerngruppe handelt.

Ein weiterer Punkt, der die Untersuchung des Planungshandelns von Experten erschwert, ist, dass erfahrene Lehrkräfte Planungsroutinen entwickelt haben. Insofern sind ihre Planungsaktivitäten zumindest teilweise automatisiert, d. h. einzelne Planungsschritte haben die Bewusstseinssebene verlassen und werden von Lehrkräften in Selbstberichten (z. B. Interviews oder beim lauten Denken) auch nicht mehr erwähnt. Implizites Wissen wird so nicht offengelegt. Hier wäre ein Forschungsdesign notwendig, das diese Planungsaktivitäten auf die Bewusstseinssebene zurückholt und genau dadurch das implizite Wissen explizit macht. Mit der Erfassung des alltäglichen Planungshandelns wird dies nur schwerlich gelingen – außer es würden Berufsanfänger befragt.

### 3. Forschungsdesiderata

Die bisherige Forschung zum Planungshandeln von Lehrkräften hat den Fokus nie gezielt auf die Überprüfung didaktischer Planungsmodelle und deren Praktikabilität gelegt. Und dennoch sind im Zuge dieser Studien Schlussfolgerungen bezüglich der didaktischen Planungsmodelle gezogen worden, die sich im Wesentlichen darauf reduzieren lassen, dass erstens didaktische Modelle im Planungshandeln von Lehrkräften keine Rolle spielen und zweitens didaktische Modelle praxisfern und unbrauchbar sind.

Betrachtet man diese Studien genauer, so lassen sich sowohl auf methodischer als auch auf inhaltlicher Ebene Kritikpunkte ausfindig machen, die die Validität der genannten Schlussfolgerungen einschränken. Zusammenfassend sind diese, ausgehend von den angesprochenen Kritikpunkten, nicht als wissenschaftlich fundierte Aussagen, sondern eher als Schlussfolgerungen und Interpretationen zu begreifen (vgl. Zierer & Wernke, 2013). Eine Forschung zum Planungshandeln von Lehrkräften kann eine Forschung, die eine gezielte Ausrichtung auf die Planungsmodelle aufweist, nicht ersetzen, wenn man die Praktikabilität der didaktischen Modelle bestimmen möchte.

Insofern stellt die empirische Überprüfung von didaktischen Modellen ein in Angriff zu nehmendes Forschungsdesiderat dar. An dieser Stelle setzt das EEPAD-Projekt an, das nachfolgend skizziert wird.

### 4. Das Projekt EEPAD – Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik

Den Rahmen des Projektes EEPAD bildet die Frage nach dem Nutzen der Allgemeinen Didaktik als Berufswissenschaft und Ausbildungsdisziplin für Lehrkräfte. Insbesondere sollen dabei, auf einer empirischen Grundlage, Planungsmodelle der Allgemeinen Didaktik analysiert, bewertet und letzten Endes im Hinblick auf ihre Praktikabilität verbessert und (weiter-)entwickelt werden.

Ausgangspunkt des Projekts ist das dargelegte Desiderat, dass die Planungsmodelle der Allgemeinen Didaktik noch nie einer direkten empirischen Evaluation, insbesondere mit Blick auf deren Praktikabilität, unterzogen worden sind. Drei der im Rahmen des Projektes bisher durchgeführten Studien sind Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

#### 4.1 *Erste Studie: Qualitative Studie zu allgemeindidaktischen Planungsmodellen*

Die im Folgenden dargestellte qualitative Untersuchung fokussiert auf die Praktikabilität didaktischer Modelle. Das Konstrukt der Praktikabilität wird dabei so verstanden, dass dieses im Zuge der Studie zunächst mithilfe einer Befragung erschlossen werden soll und anhand der erhobenen Daten zu konstruieren ist.

## 4.2 Ziele

Übergeordnetes Ziel der Studie ist die Bewertung allgemeindidaktischer Modelle in Bezug auf deren praktischen Nutzen und ihre Umsetzbarkeit im Planungshandeln. Dazu sollen zum einen Kriterien, in Form von Kategorien, für die Praktikabilität von Modellen gewonnen und zum anderen bekannte Planungsmodelle anhand dieser Kategorien überprüft werden.

## 4.3 Methode und Stichprobe

Methodische Umsetzung findet die Studie in einer schriftlichen Befragung. Hierzu wurde Lehramtsstudierenden (N = 62) die Aufgabe gestellt, mithilfe verschiedener Planungsmodelle gedanklich den Versuch zu unternehmen, eine konkrete Unterrichtsstunde zu planen. Anschließend sollten sie bewerten, was ihnen an den jeweils eingesetzten Modellen gefiel bzw. nicht zusagte („Was gefällt Ihnen ... bzw. Was gefällt Ihnen nicht an diesem Planungsmodell?“). Dazu konnten sie im offenen Antwortformat und ohne inhaltliche Einschränkungen positive und negative Aspekte notieren. Die Aufgabe musste am Beispiel der lerntheoretischen Didaktik (Heimann), der lehrtheoretischen Didaktik (Schulz) und der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki) bearbeitet werden, zu denen die Originalabbildungen (Berliner Modell, Hamburger Modell und Perspektivenschema) auf dem Fragebogen abgedruckt waren. Die Auswahl dieser allgemeindidaktischen Modelle gründet auf ihrer zentralen Bedeutung in Einführungen und Lehrbüchern (vgl. Zierer, 2012). Die Antworten der Untersuchungsteilnehmer wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Früh, 2007) und aus dem Material wurden induktiv Kategorien gebildet. Hierzu wurden Äußerungen in einem ersten Schritt einer inhaltlichen Kategorie zugeordnet und in einem zweiten Schritt wurde codiert, ob es sich dabei um eine positive oder negative Äußerung handelte. Um dem Gütekriterium der Reliabilität gerecht zu werden, wurde eine entsprechende Prüfung der Intercoderreliabilität (nach Holsti, 1969) mithilfe von zwei Codierern durchgeführt.

## 4.4 Ergebnisse

Insgesamt wurden die drei in den Untersuchungsfokus gestellten didaktischen Modelle mit 660 Äußerungen bewertet. Hiervon waren 335 positiver und 325 negativer Natur. Aus der Gesamtheit der Aussagen wurde schrittweise induktiv ein Kategoriensystem entwickelt. Die Äußerungen konnten auf insgesamt 24 gefundene Subkategorien reduziert werden. Diese wiederum ließen sich inhaltlich vier der folgenden Oberkategorien zuordnen: *Darstellung* (z. B. „Das Modell ist unübersichtlich.“), *Inhalt* (z. B. „Gut finde ich, dass auch die Bedingungen außerhalb der Schule berücksichtigt werden.“), *Verständlichkeit* (z. B. „Durch die vielen Abkürzungen ist das Modell unverständlich.“) und

*Praxisnähe* (z.B. „Das Modell würde mir bei der Unterrichtsplanung nicht helfen.“). Die Reliabilitätsprüfung erbrachte einen guten Wert von  $CR = .93$ .

Die vorgenommenen Bewertungen der Befragten in Bezug auf die Nützlichkeit allgemeindidaktischer Modelle im Planungsprozess machen deutlich, dass das Konstrukt der Praktikabilität sich durch die vier gefundenen Oberkategorien darstellen lässt. Für weitere Details und die inhaltlich Bewertung der einzelnen Modelle soll hier auf Zierer und Wernke (2013) verwiesen werden, für die nachfolgenden Ausführungen sind nur die gefundenen Kategorien von Belang.

## 5. Zweite Studie: Entwicklung eines Fragebogens zur Praktikabilität

Bei der zweiten Studie handelt es sich um die Pilotierungsstudie eines entwickelten Fragebogeninstruments zur Bewertung der Praktikabilität didaktischer Modelle. Sie baut direkt auf den Ergebnissen der ersten Studie auf.

### 5.1 Ziele

Ziel dieser Pilotierungsstudie ist es, ein reliables Messinstrument in Form eines geschlossenen Fragebogens zu entwickeln, mit dem eine differenzierte Einschätzung von Planungsmodellen in puncto Praktikabilität ermöglicht wird. Das Ergebnis der ersten Studie, wonach die Praktikabilität von didaktischen Modellen durch die induktiv gewonnenen Kategorien bestimmbar ist, soll dabei zum einen einer weiteren Prüfung unterzogen und zum anderen quantifiziert werden.

### 5.2 Methode und Stichprobe

Aufbauend auf den Ergebnissen der vorangegangenen Studie wurde ein geschlossener Fragebogen entwickelt. Entsprechend der 24 gefundenen Subkategorien der qualitativen Analysen wurden Fragebogenitems konstruiert. Diese ließen sich auf der Grundlage der Oberkategorien der Studie 1 theoretisch den vier Subskalen *Darstellung*, *Inhalt*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe* zur Bestimmung der Praktikabilität zuordnen.

Ebenso wie in der Vorstudie wurden die Studienteilnehmer mit der Aufgabe konfrontiert, gedanklich mithilfe eines didaktischen Modelles, eine Unterrichtsstunde zu planen und das Modell anschließend zu bewerten. Da es sich um die Pilotierung des Fragebogens handelte, wurde der Fragebogen vorerst nur anhand eines Modelles (Perspektivenschema von Klafki) erprobt. Die Bewertungen erfolgten anhand einer fünfstufigen Likert-Skala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (5) „trifft voll zu“. Die Skalenzusammensetzung und die genauen Wortlaute der Items können der bei den Ergebnissen abgebildeten Faktorenanalyse entnommen werden (vgl. Tab. 1).

N = 98 Lehramtsstudierende der Universität Oldenburg nahmen an der Befragung teil. Die Durchführung der Befragung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden sowohl eine konfirmatorische als auch eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die explorative Herangehensweise wurde zusätzlich zur konfirmatorischen gewählt, um zu überprüfen, ob sich die qualitativ gewonnenen Oberkategorien der Studie 1 auch explorativ, ohne einschränkende Vorannahmen, in den quantitativen Daten wiederfinden lassen. Für die Reliabilitätsprüfung wurde die interne Konsistenz der Skalen in Form von Cronbach's Alpha berechnet.

### 5.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (vgl. Abb. 1) machen deutlich, dass sich die Items – bis auf die Ausnahme der Items I1, I6, I8 und I9 – den vier konstruierten Subskalen zuordnen lassen. Die Werte für die Modellpassung liegen nach Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2006) mit  $CMIN/DF \leq 2.5$ ,  $CFI \geq .90$  und  $SRMR \leq .08$  in einem akzeptablen Bereich. Die Items D1–D5 bilden auf der Grundlage der Analysen die Subskala *Darstellung*, I2–I5 und I7 die Subskala *Inhalt*, V1–V7 die Subskala *Verständlichkeit* und P1–P3 die Subskala *Praxisnähe*. Die Items I1, I6, I8 und I9 finden keine weitere Berücksichtigung.

Auch in der explorativen Faktorenanalyse wurden genau vier Faktoren mit einem Eigenwert > 1 ermittelt (Kaiserkriterium). Die Betrachtung des Screeplots bestärkt zudem eine vierfaktorielle Lösung. Die detaillierte Durchsicht der Ladungen der einzelnen Items auf den Faktoren führt ebenfalls zum Ausschluss der Items I1, I6, I8 und I9 (vgl. Tab. 1).

Entsprechende Reliabilitätsberechnungen liefern mit Cronbach's- $\alpha$ -Werten von  $\geq .87$  (vgl. Tab. 1) sehr gute Ergebnisse für die interne Konsistenz der Skalen. Insgesamt

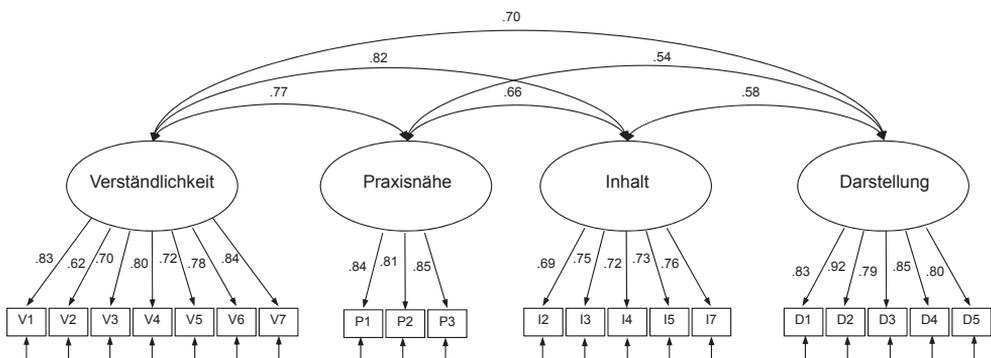


Abb. 1: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse; Maximum-Likelihood-Methode, (standardisierte Lösung);  $\chi^2 = 327.533$ ,  $df = 164$ ,  $p < .001$ ,  $CMIN/DF = 1.99$ ,  $CFI = .90$ ,  $SRMR = .069$ , alle Ladungskoeffizienten  $p < .001$

Ich empfinde das Planungsmodell persönlich als ...	Faktor			
	1	2	3	4
D1 ... optisch ansprechend dargestellt.	<b>.79</b>	.17	.04	.19
D2 ... übersichtlich dargestellt.	<b>.85</b>	.24	.13	.11
D3 ... angemessen komplex und vielschichtig dargestellt, weil nur so viel wie nötig und so wenig wie möglich dargestellt ist.	<b>.82</b>	.14	.20	.13
D4 ... zweckdienlich dargestellt, weil dadurch die Übersichtlichkeit unterstützt wird.	<b>.77</b>	.30	.20	.10
D5 ... klar strukturiert dargestellt.	<b>.65</b>	.49	.15	.16
I1 ... inhaltlich vollständig, weil alle wichtigen und relevanten Inhalte enthalten sind.	-.04	<b>.75</b>	.30	.15
I2 ... inhaltlich ausreichend differenziert, weil wichtige Unterpunkte/Aspekte enthalten sind.	.46	.20	<b>.58</b>	.14
I3 ... theoretisch plausibel.	.15	.24	<b>.72</b>	.25
I4 ... inhaltlich genau genug ausgearbeitet.	.08	.49	<b>.55</b>	.19
I5 ... theoretisch fundiert.	.12	.30	<b>.75</b>	.11
I6 ... angemessen bezüglich des inhaltlichen Umfangs.	<b>.67</b>	.01	.32	.15
I7 ... theoretisch sinnvoll.	.26	.21	<b>.70</b>	.27
I8 ... passend bezüglich der Inhaltswahl, weil die richtigen Inhalte gewählt sind.	.24	<b>.53</b>	.45	.33
I9 ... inhaltlich ausreichend reduziert.	<b>.76</b>	.05	.11	.25
V1 ... inhaltlich verständlich.	.27	<b>.77</b>	.21	.26
V2 ... widerspruchsfrei.	.24	<b>.59</b>	.47	-.08
V3 ... ausreichend bezüglich der Erläuterungen und Erklärungen.	.33	<b>.59</b>	.22	.22
V4 ... insgesamt gut nachvollziehbar.	.47	<b>.55</b>	.21	.39
V5 ... selbsterklärend.	.43	<b>.52</b>	.05	.39
V6 ... passend bezüglich der Begriffswahl, weil die richtigen Begriffe gewählt worden sind.	.32	<b>.50</b>	.26	.43
V7 ... verständlich bezüglich der Begriffswahl, weil ich die Bedeutungen der verwendeten Begriffe verstehe.	.20	<b>.65</b>	.30	.45
P1 ... insgesamt umsetzbar.	.23	.24	.16	<b>.81</b>
P2 ... flexibel für die konkrete Unterrichtsplanung einsetzbar.	.17	.22	.16	<b>.83</b>
P3 ... hilfreich für die konkrete Unterrichtsplanung.	.25	.22	.33	<b>.74</b>
<b>Eigenwert</b>	<b>11.61</b>	<b>2.38</b>	<b>1.39</b>	<b>1.06</b>
<b>Erklärte Varianz in %</b>	<b>22.4</b>	<b>18.6</b>	<b>14.2</b>	<b>13.3</b>
<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>.92</b>	<b>.90</b>	<b>.87</b>	<b>.87</b>

*Anmerkungen.* Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Faktorladungen  $\geq .50$  sind fett gedruckt; die Items wurden auf der Grundlage der in der qualitativen Vorstudie gefundenen Kategorien gebildet; Subskalen: **D** = Darstellung, **I** = Inhalt, **V** = Verständlichkeit, **P** = Praxisnähe

Tab. 1: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse ( $N = 98$ )

samt besteht das entwickelte Fragebogeninstrument somit den Testdurchlauf und stellt dementsprechend ein geeignetes Messinstrument dar, um im Weiteren an einer größeren Stichprobe zum Einsatz kommen zu können.

## 6. Dritte Studie: Studie zur Bewertung allgemeindidaktischer Planungsmodelle

Die dritte Studie bildet den Schwerpunkt des in diesem Artikel vorgestellten Projektabschnittes. Der in der Vor- und in der Pilotierungsstudie entwickelte und erprobte Fragebogen kommt an einer größeren Stichprobe zum Einsatz und wird nun auch inhaltlich ausgewertet.

### 6.1 Ziele und Hypothesen

Ziel ist es, eine differenzierte Bewertung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle zu erhalten. Neben einer grundsätzlichen Einschätzung verschiedener didaktischer Modelle sollen spezifische Stärken und Schwächen einzelner Modelle herauskristallisiert und Unterschiede in der wahrgenommenen Praktikabilität der Befragten zwischen den Modellen aufgedeckt werden. Den Ergebnissen der qualitativen Vorstudie (vgl. Zierer & Wernke, 2013) zufolge ist davon auszugehen, dass über alle Modelle hinweg die Subskala *Inhalt* eher positiv bewertet und die *Verständlichkeit* der Modelle insgesamt als verbesserungsbedürftig empfunden wird. Unterschiede zwischen den Modellen sind vor allem bei der Bewertung der *Darstellung* und der *Praxisnähe* zu erwarten.

Darüber hinaus soll die Einschätzung der Praktikabilität von Experten mit der von Novizen verglichen werden, um evtl. Schlussfolgerungen ziehen zu können, ob es eine „geeignere“ Zielgruppe didaktischer Modelle gibt. In den bisherigen Studien (vgl. Abschnitt 2) wurden nur Lehrkräfte untersucht, die bereits über Berufserfahrungen verfügen. Es stellt sich aber die Frage, ob Berufsanfänger mehr von den Modellen profitieren können als bereits erfahrene Lehrkräfte. Eine damit verbundene Hypothese wäre somit, dass allgemeindidaktische Modelle mit zunehmendem Erfahrungsgrad negativer eingeschätzt werden, weil mehr Erfahrungen einen kritischeren Blick ermöglichen und eine Orientierungshilfe durch die Modelle nicht mehr notwendig ist.

### 6.2 Methoden und Stichprobe

In der dritten Studie kommt der zuvor entwickelte Fragebogen der Pilotierungsstudie zum Einsatz. Auf der Grundlage der Faktorenanalyse besteht das Instrument nun aus insgesamt 20 Items zu den vier Subskalen *Darstellung*, *Inhalt*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*.

	gesamt	weiblich	männlich	Ø Alter
Studenten	97 (27.6%)	49 (50.5%)	48 (49.5%)	22.3
Referendare	66 (18.8%)	41 (62.1%)	25 (37.1%)	26.8
Lehrkräfte	188 (53.6%)	126 (67.0%)	62 (33.0%)	38.1
<b>gesamt</b>	<b>351 (100%)</b>	<b>216 (61.5%)</b>	<b>135 (38.5%)</b>	<b>26.6</b>

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung

Anders als in Studie 2 mussten die Befragten nicht nur eines, sondern vier unterschiedliche Planungsmodelle bewerten – die lerntheoretische Didaktik (Heimann), die lehrtheoretische Didaktik (Schulz) und die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki). Zu diesen waren die Originalabbildungen (Berliner Modell, Hamburger Modell und Perspektivenschema) auf dem Fragebogen abgedruckt. Diese inhaltliche Auswahl rechtfertigt sich wissenschaftshistorisch, da diese drei Didaktiken als „Klassiker“ eine Sonderstellung einnehmen (vgl. Seel, 1999; Seel & Zierer, 2012). Als ein viertes wurden das Eklektische Modell und die dazugehörige Originalabbildung von Zierer (2012) aufgenommen. Wie die Begrifflichkeit der Eklektik andeutet (vgl. Zierer, 2009), handelt es sich hierbei um einen aktuellen Versuch, verschiedene didaktische Modelle aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum auszuwählen und zu kombinieren. Insofern tritt das Eklektische Modell mit dem Anspruch an, in der Vielfalt die Einheit suchend Vorteile zu nutzen und Nachteile zu meiden (vgl. Zierer, 2013).

Die Befragung fand sowohl mit einer Online- als auch mit einer Printversion des Fragebogens statt, zwischen denen die Befragten wählen durften. Es wurden  $N = 351$  Probanden befragt, hiervon sind 188 Lehramtsstudierende, 66 Referendare und 97 Lehrkräfte (aller Lehrämter) (vgl. Tab. 2).

Für die Auswertungen werden zuvor die deskriptiven Ergebnisse berichtet, um die Einschätzung zu den einzelnen Modellen hinsichtlich der Subskalen darzustellen. Um weitergehend die Modelleinschätzungen untereinander vergleichen zu können, wurden t-Tests bei gepaarten Stichproben durchgeführt. Für den Vergleich der Antworten von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrkräften wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden Post-hoc-Analysen anhand des Scheffé-Tests gerechnet. Diese Resultate werden in einem zweiten Schritt erläutert.

### 6.3 Ergebnisse

#### Reliabilität

Die Berechnungen der Reliabilität der Skalen wurden für jedes Modell einzeln durchgeführt. Tabelle 3 stellt die Ergebnisse der internen Konsistenz der Subskalen im Überblick dar. Wie zu entnehmen ist, sind die Reliabilitätswerte von im Minimalfall  $\alpha = .74$  durchweg als gut bis sehr gut zu bezeichnen.

	Darstellung $\alpha =$	Inhalt $\alpha =$	Verständlichkeit $\alpha =$	Praxisnähe $\alpha =$
Berliner Modell	.82	.79	.85	.74
Hamburger Modell	.88	.84	.88	.85
Perspektivenschema	.90	.88	.91	.89
Eklektisches Modell	.88	.85	.90	.87

Anmerkungen. N = 351; Berliner Modell n = 350; Hamburger Modell n = 330; Perspektivenschema n = 316; Eklektisches Modell n = 314. Berechnet wurde die interne Konsistenz der Skalen in Form von Cronbach's Alpha.

Tab. 3: Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung der Subskalen

### Deskriptive Ergebnisse

Die Modelle wurden auf den vier Subskalen zur Praktikabilität auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet. Ausgehend vom rechnerischen Skalenmittelpunkt ist somit ein Mittelwert  $> 3$  als eine positive Beurteilung zu interpretieren. Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der vier didaktischen Modelle einzeln dargestellt, schrittweise Vergleiche gezogen und abschließend alle Modelle zusammenfassend nebeneinander gestellt. In Tabelle 4 finden sich vorweg die Mittelwerte aller Modelle (rein deskriptiv) im Überblick.

Das Berliner Modell wird auf allen Subskalen mit Mittelwerten  $> 3$  bewertet. Es wird somit insgesamt positiv eingeschätzt. Die Subskala *Darstellung* erzielt mit  $M = 3.53$  die höchsten Werte, gefolgt von der Subskala *Verständlichkeit* mit  $M = 3.40$ . Hier scheinen die Stärken des Modells zu liegen. Die Subskalen *Inhalt* ( $M = 3.24$ ) und *Praxisnähe* ( $M = 3.07$ ) liegen nur knapp über einer neutralen ( $M = 3$ ) Einschätzung. Das Modell wird somit insgesamt als verständlich, gut dargestellt und inhaltlich stimmig empfunden, die Einschätzung bezüglich der *Praxisnähe* fällt neutraler aus. Ein noch zu verbessernder Aspekt des Berliner Modells stellt laut den Befragten somit der Transfer in die Praxis dar.

	Darstellung		Inhalt		Verständlichkeit		Praxisnähe	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Berliner Modell	3.53	.77	3.24	.70	3.40	.75	3.07	.88
Hamburger Modell	2.34	.86	3.08	.75	2.70	.80	2.59	.89
Perspektivenschema	3.26	.95	3.77	.74	3.67	.82	3.49	.93
Eklektisches Modell	3.89	.80	3.59	.74	3.75	.79	3.71	.89

Anmerkungen. N = 351; Berliner Modell n = 350; Hamburger Modell n = 330; Perspektivenschema n = 316; Eklektisches Modell n = 314.

Tab. 4: Deskriptivstatistik – Mittelwerte und Standardabweichung der Modelle im Überblick

Das *Hamburger Modell* besitzt im direkten Vergleich mit den anderen Modellen insgesamt und auch auf jeder Subskala die niedrigsten Mittelwerte. Es ist das einzige Modell, das Werte  $< 3$  aufweist und demzufolge negativ bewertet wird. Am niedrigsten wird die *Darstellung* des Modells bewertet ( $M = 2.34$ ). Auch die *Verständlichkeit* ( $M = 2.70$ ) und die *Praxisnähe* ( $M = 2.59$ ) erreichen nur Mittelwerte, die einer negativen Einschätzung entsprechen. Das Hamburger Modell wird somit als nicht gut verständlich, nicht gut dargestellt und auch nicht praxisnah empfunden. Lediglich die Subskala *Inhalt* wird mit  $M = 3.08$  als leicht positiv eingestuft, sodass keine inhaltliche Kritik am Modell zu verzeichnen ist. Insgesamt ist es das einzige Modell, das den Ergebnissen der Studie zufolge als unpraktikabel zu bezeichnen ist.

Das *Perspektivenschema* weist im Modellvergleich insgesamt die zweithöchsten Bewertungen auf. Besonders die Subskalen *Verständlichkeit* ( $M = 3.67$ ) und *Inhalt* ( $M = 3.77$ ) erhalten eher positive Einschätzungen seitens der Befragten. Klafkis Perspektivenschema wird somit als leicht verständlich bewertet und kann auf inhaltlicher Ebene überzeugen. Auch auf der Subskala *Praxisnähe* ( $M = 3.49$ ) wird die Praktikabilität bestätigt. Lediglich bei der *Darstellung* fällt das Modell leicht ab, mit einem Wert von  $M = 3.26$  ist hier die schwächste Stelle im Modell ausfindig zu machen.

Das *Eklektische Modell* erhält im Rahmen dieser Studie insgesamt die höchsten Bewertungen. Alle Skalen weisen Werte  $> 3.5$  auf. Für jede Subskala liegt somit eine positive Einschätzung vor. Die höchsten Einschätzungen vergeben die Befragten dem Modell in Bezug auf die *Darstellung* ( $M = 3.89$ ), gefolgt von der *Verständlichkeit* ( $M = 3.75$ ), der *Praxisnähe* ( $M = 3.71$ ) und zuletzt dem *Inhalt* ( $M = 3.59$ ). Die hohen Werte zeigen, dass das Planungsmodell als praktikabel angesehen werden kann.

Im Modellvergleich erhält folglich das Eklektische Modell die höchsten Bewertungen: Es schneidet auf drei Subskalen (*Darstellung*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*) am positivsten ab. Gefolgt wird es vom Perspektivenschema, das die höchsten Werte auf der Subskala *Inhalt* erreicht und auch auf den anderen Subskalen insgesamt positiv abschneidet. Eher unauffällig sind die Bewertungen des Berliner Modells, weil die Mittelwerte weder besonders hoch noch tief ausfallen. Insgesamt sind diese aber durchweg im positiven Bereich. Die geringsten Mittelwerte im Modellvergleich sind beim Hamburger Modell zu verzeichnen. Dieses wird auf drei der vier Subskalen negativ bewertet (*Darstellung*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*) und erreicht lediglich auf der Subskala *Inhalt* zufriedenstellende Werte. In Abbildung 2 werden die Mittelwerte der untersuchten Modelle im grafischen Vergleich zusammengestellt.

Da von den Befragten jeweils Bewertungen zu vier Modellen vorliegen, ist es mithilfe von t-Tests bei gepaarten Stichproben möglich, die Einschätzung der Befragten zu den einzelnen Modellen (in Bezug auf *Darstellung*, *Inhalt*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*) untereinander zu vergleichen. In diesen Analysen wird deutlich, dass sich (bis auf eine Ausnahme) alle Bewertungen auf dem 1 %-Niveau signifikant voneinander unterscheiden. Illustriert in einem Beispiel bedeutet dies, dass beispielsweise das Eklektische Modell auf der Subskala *Darstellung* signifikant besser als das Berliner ( $t = 6.12$ ;  $df = 313$ ;  $p \leq .01$ ), das Hamburger Modell ( $t = 23.54$ ;  $df = 312$ ;  $p \leq .01$ ) und das Perspektivenschema ( $t = 9.06$ ;  $df = 312$ ;  $p \leq .01$ ) bewertet wird. Die erwähnte Ausnahme bil-

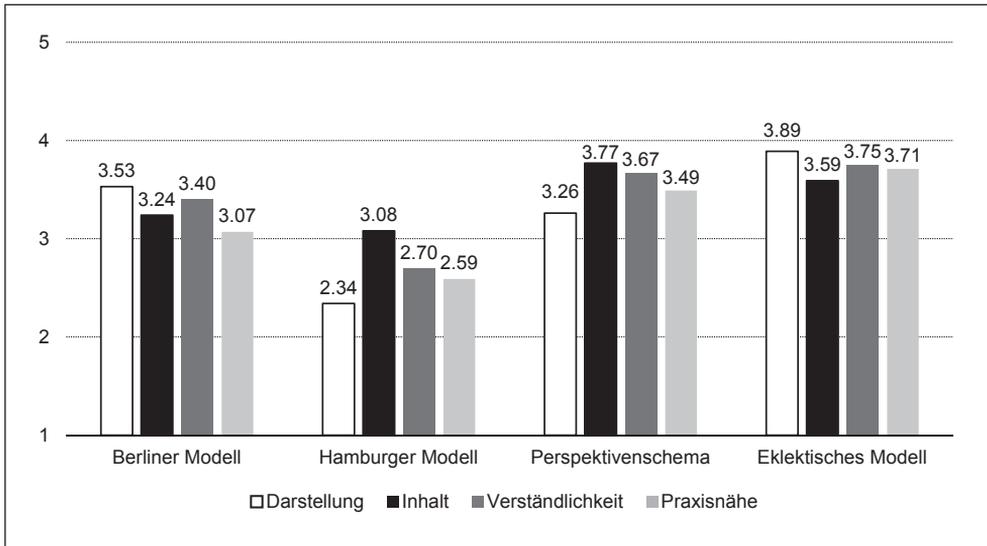


Abb. 2: Mittelwerte der Skalen der vier Modelle im Vergleich

den die Bewertungen zur *Verständlichkeit* des Perspektivenschemas im Vergleich zum Eklektischen Modell ( $t = 1.49$ ;  $df = 312$ ;  $p = .14$ ). Der hier gefundene Unterschied ist im t-Test bei gepaarten Stichproben nicht signifikant.

### Mittelwertvergleich Studierende – Referendare – Lehrkräfte

Vergleicht man die Mittelwerte von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften, so lässt sich festhalten, dass die einzelnen Gruppen tendenziell ähnliche Einschätzungen vornehmen: Positiv bewertete Modelle der einen Gruppe werden auch von den anderen Gruppen positiv bewertet. Stellt man die Modellbewertungen in einer hierarchischen Übersicht zusammen, so fällt diese für alle Befragtengruppen vergleichbar aus. Es lassen sich keine unterschiedlichen Modellpräferenzen erkennen. Insgesamt wird aber die Tendenz deutlich, dass die Einschätzungen von den Studierenden über die Referendare bis hin zu den Lehrkräften niedriger werden (vgl. Tab. 5).

Rechnet man einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden Post-hoc-Analysen anhand des Scheffé-Tests, werden in 17 (von 48) Fällen signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der verschiedenen Gruppen deutlich (im Detail vgl. Tab. 5). Dabei handelt es sich in neun Fällen um Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften und in acht Fällen zwischen Studierenden und Referendaren. Zwischen Referendaren und Lehrkräften wurden dagegen keine Unterschiede signifikant.

Im Fall des Berliner Modells unterscheiden sich die Einschätzungen von Studierenden und Lehrkräften bei den Subskalen *Inhalt* und *Praxisnähe* signifikant voneinander. Beim Hamburger Modell ist dies für die Einschätzungen von Studierenden im Vergleich mit Referendaren und Lehrkräften für die Subskalen *Inhalt*, *Verständlichkeit*

	Probanden- gruppe	Berliner Modell		Hamburger Modell		Perspektiven- schema		Eklektisches Modell	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Darstellung</i>	Studierende	3.60	.77	2.40	.84	3.24	1.00	4.03	.81
	Referendare	3.43	.76	2.44	.91	3.28	.75	<b>3.69</b> <sup>1</sup>	.69
	Lehrkräfte	3.46	.79	2.16	.93	3.30	.98	<b>3.74</b> <sup>2</sup>	.80
<i>Inhalt</i>	Studierende	3.31	.66	3.27	.72	3.87	.69	3.72	.75
	Referendare	3.31	.64	<b>2.95</b> <sup>3</sup>	.62	<b>3.51</b> <sup>4</sup>	.64	3.44	.60
	Lehrkräfte	<b>3.07</b> <sup>5</sup>	.79	<b>2.78</b> <sup>6</sup>	.79	3.73	.85	<b>3.47</b> <sup>7</sup>	.78
<i>Verständlich- keit</i>	Studierende	3.50	.74	2.87	.76	3.79	.79	3.91	.79
	Referendare	3.26	.65	<b>2.58</b> <sup>8</sup>	.85	<b>3.36</b> <sup>9</sup>	.70	<b>3.52</b> <sup>10</sup>	.68
	Lehrkräfte	3.30	.82	<b>2.44</b> <sup>11</sup>	.76	3.64	.91	<b>3.59</b> <sup>12</sup>	.78
<i>Praxisnähe</i>	Studierende	3.17	.79	2.79	.85	3.62	.88	3.86	.90
	Referendare	3.04	.92	<b>2.32</b> <sup>13</sup>	.84	3.31	.82	<b>3.53</b> <sup>14</sup>	.75
	Lehrkräfte	<b>2.89</b> <sup>15</sup>	.97	<b>2.39</b> <sup>16</sup>	.89	3.39	1.10	<b>3.56</b> <sup>17</sup>	.90

Anmerkungen. <sup>1-16</sup> **signifikante Unterschiede zur Einschätzung der Studierenden:**

<sup>1</sup>(Scheffé = .018,  $F = 6.16$ ,  $df = 313$ ,  $p = .002$ ); <sup>2</sup>(Scheffé = .021,  $F = 6.16$ ,  $df = 313$ ,  $p = .002$ ); <sup>3</sup>(Scheffé = .011,  $F = 14.87$ ,  $df = 327$ ,  $p = .000$ ); <sup>4</sup>(Scheffé = .004,  $F = 5.77$ ,  $df = 314$ ,  $p = .003$ ); <sup>5</sup>(Scheffé = .022,  $F = 4.30$ ,  $df = 349$ ,  $p = .014$ ); <sup>6</sup>(Scheffé = .000,  $F = 14.87$ ,  $df = 327$ ,  $p = .000$ ); <sup>7</sup>(Scheffé = .045,  $F = 4.74$ ,  $df = 313$ ,  $p = .009$ ); <sup>8</sup>(Scheffé = .032,  $F = 10.96$ ,  $df = 329$ ,  $p = .000$ ); <sup>9</sup>(Scheffé = .003,  $F = 8.27$ ,  $df = 313$ ,  $p = .000$ ); <sup>10</sup>(Scheffé = .004,  $F = 8.27$ ,  $df = 313$ ,  $p = .000$ ); <sup>11</sup>(Scheffé = .000,  $F = 10.96$ ,  $df = 329$ ,  $p = .000$ ); <sup>12</sup>(Scheffé = .007,  $F = 8.27$ ,  $df = 313$ ,  $p = .000$ ); <sup>13</sup>(Scheffé = .001,  $F = 10.34$ ,  $df = 326$ ,  $p = .000$ ); <sup>14</sup>(Scheffé = .048,  $F = 5.02$ ,  $df = 311$ ,  $p = .007$ ); <sup>15</sup>(Scheffé = .045,  $F = 3.15$ ,  $df = 348$ ,  $p = .044$ ); <sup>16</sup>(Scheffé = .002,  $F = 10.34$ ,  $df = 326$ ,  $p = .000$ ); <sup>17</sup>(Scheffé = .034,  $F = 5.02$ ,  $df = 311$ ,  $p = .007$ )

Tab. 5: Ergebnisse der Modelleinschätzung der verschiedenen Probandengruppen

und *Praxisnähe* der Fall. Betrachtet man das Perspektivenschema, wurden signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Referendaren bei den Subskalen *Inhalt* und *Verständlichkeit* ermittelt. Und schließlich wurden im Fall des Eklektischen Modells bei der *Darstellung*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe* signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden im Vergleich mit denen der Referendare und Lehrkräfte berechnet. Bei der Subskala *Inhalt* gilt dies lediglich für Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrkräften.

Ein Blick auf die signifikanten Unterschiede innerhalb der Skalen zwischen den Einschätzungen von Studierenden und mindestens einer der beiden anderen Probandengruppen zeigt, dass diese auf der Subskala *Darstellung* in lediglich einem Fall auftreten, bei den Subskalen *Inhalt*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe* jedoch in jeweils fünf Fällen pro Skala. Die Einschätzung der *Darstellung* der Modelle scheint demzufolge – anders als die der anderen Skalen – kaum in Abhängigkeit zum Berufsstatus zu stehen.

Letztlich ist noch erwähnenswert, dass bei der Subskala *Praxisnähe* beim Berliner Modell und bei der Subskala *Inhalt* beim Hamburger Modell die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden und mindestens einer der anderen Probandengruppen nicht nur signifikant unterschiedlich sind, sondern hier fallen die Mittelwerte im Vergleich zur Betrachtung der Gesamtstichprobe auch unter den rechnerischen Skalenmittelpunkt von  $M = 3$ . Somit wird das Berliner Modell von Lehrkräften auf der Subskala *Praxisnähe* negativ bewertet. Das Hamburger Modell erreicht bei Referendaren und Lehrkräften auf der Subskala *Inhalt* keine zufriedenstellenden Werte mehr und wird somit von diesen auf allen vier Subskalen der Praktikabilität negativ bewertet.

## 7. Diskussion

Im Rahmen von EEPAD wurden die bisher einzigen Studien durchgeführt, die direkt auf eine empirische Überprüfung der Planungsmodelle hin abzielen. Der in derzeitigen Publikationen vorherrschenden Meinung, wonach didaktische Modelle praxisfern und nicht praktikabel sind, muss angesichts der gewonnenen Ergebnisse widersprochen werden.

### 7.1 Überblick der Ergebnisse der Studien

Um die Praktikabilität von Planungsmodellen bewerten zu können, wurde zunächst qualitativ untersucht, aus welchen Aspekten das theoretische Konstrukt der Praktikabilität besteht. Hier wurde aus den Aussagen der befragten Lehramtsstudierenden zu den Modellen ein differenziertes Kategoriensystem entwickelt, das die Praktikabilität von Planungsmodellen abbildet. Diese setzt sich demnach aus den Kategorien *Darstellung*, *Inhalt*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe* zusammen.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurde in der quantitativen Pilotstudie ein Fragebogen entwickelt. Die theoretischen Subskalen wurden bestätigt, der entwickelte Fragebogen erwies sich als geeignetes Messinstrument zur Bewertung der Praktikabilität von Planungsmodellen.

In der Hauptstudie wurden anschließend die Einschätzungen zu vier allgemeindidaktischen Modellen von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften mit dem entwickelten Fragebogen erhoben. Den Ergebnissen zufolge werden das Berliner Modell, das Perspektivenschema und das Eklektische Modell als insgesamt praktikabel bewertet. Lediglich das Hamburger Modell weist in mehreren Subskalen Mittelwerte  $< 3$  auf und wird somit in puncto Praktikabilität negativ bewertet. Infolgedessen lässt sich festhalten, dass eine Unpraktikabilität der didaktischen Modelle empirisch nicht bestätigt wurde.

Durch die erfassten Subskalen der Praktikabilität lässt sich zudem für jedes Modell ein „Profil“ erstellen, das Stärken und Schwächen aufzeigt: Das Berliner Modell hat seine Stärken in der *Darstellung* und Schwächen in der *Praxisnähe*. Das Hamburger Modell kann lediglich beim *Inhalt* zufriedenstellen. Dieser stellt beim Perspektiven-

schema die eindeutige Stärke dar und es erreicht hier im Modellvergleich den höchsten Wert. Das Eklektische Modell erzielt durchweg gute Ergebnisse, die höchsten Werte im Modellvergleich für die Subskalen *Darstellung*, *Verständlichkeit* und *Praxisnähe*.

## 7.2 Unterschiede der Einschätzungen von Lehrkräften, Referendaren und Studierenden

Der Vergleich der Einschätzungen zwischen Lehrkräften, Referendaren und Studierenden zeigt, dass die Modelle tendenziell ähnlich bezüglich ihrer Praktikabilität bewertet werden. Auffallend ist das Ergebnis, dass die Einschätzung von der Praxiserfahrung abhängt: Referendare und Lehrkräfte sehen die Modelle (etwas) kritischer als Studierende. Diesbezügliche Hypothesen konnten somit bestätigt werden.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Modelle den Studierenden eine hilfreiche Orientierung bei der Unterrichtsplanung bieten, die sie – mangels praktischer Erfahrung – noch benötigen. Lehrkräfte (und auch Referendare) benötigen diese Art der Orientierung aufgrund ihrer Unterrichtserfahrung weniger. Sie haben klar vor Augen oder sogar automatisiert, was sie bei der Unterrichtsplanung beachten: Sie haben ihr „eigenes“ praktikables Modell, greifen aber durchaus auf allgemeindidaktische Modelle zurück.

Weiterhin fällt auf, dass auf der Subskala *Inhalt* bei der Bewertung jedes Modells signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden und mindestens einer der anderen befragten Gruppen auftreten. Bei der *Verständlichkeit* und der *Praxisnähe* gilt dies noch für drei Modelle, während bei der *Darstellung* nur beim Eklektischen Modell ein signifikanter Unterschied ausgemacht werden kann. Die verschiedenen Subskalen scheinen daher unter unterschiedlich starkem Einfluss der jeweiligen Praxiserfahrung der Befragten zu stehen. Die Einschätzungen zum *Inhalt* verändern sich dabei am stärksten, während die Bewertung der *Darstellung* kaum variiert. Auch hier kann man die Vermutung äußern, dass eine Inhaltsbewertung seitens der Studierenden aufgrund geringeren Erfahrungswissens anders ausfällt. Dass aber der *Inhalt* der Modelle auch von Referendaren und Lehrkräften (außer beim Hamburger Modell) mit Mittelwerten  $> 3$  bewertet wurde, deutet insgesamt darauf hin, dass die Inhalte der Modelle für die Unterrichtspraxis von Relevanz sind.

Im Vergleich der Probandengruppen fallen auch die Einschätzungen der *Verständlichkeit* und *Praxisnähe* der Modelle mit zunehmender Praxiserfahrung niedriger aus. Lediglich die Bewertung der *Darstellung* scheint nicht dem Einfluss von Erfahrung zu unterliegen, sondern ist über die Gruppen hinweg relativ konstant. Für die Bewertung der *Darstellung* scheinen insofern allgemeingültige Kriterien zu bestehen.

Auffallend ist zudem, dass zwischen den Einschätzungen von Referendaren und Lehrkräften keine signifikanten Unterschiede auftreten. Dies legt den Schluss nahe, dass die Länge der Praxiserfahrung eine eher untergeordnete Rolle spielt, wenn ein gewisses Maß an Erfahrungswissen erworben wurde. Hier wären aber genauere Forschungen notwendig, um zu untersuchen, wann dieses erreicht ist.

Nimmt man alle Ergebnisse zusammen, so kann der scheinbaren Unpraktikabilität didaktischer Modelle, die in einer Vielzahl an Publikationen anklingt, widersprochen werden. Gleichzeitig lassen sich Hinweise für die Entstehung dieser weit verbreiteten Meinung finden: Die Bewertungen nehmen mit dem Grad der Erfahrungen ab, weil sich eigene subjektive Modelle mit zunehmender Praxis herausbilden. Fragt man nun Lehrkräfte zur persönlichen Bedeutung allgemeindidaktischer Modelle für deren Unterrichtsplanungen, so fallen die Antworten entsprechend negativ aus, zumal diese häufig nur in Verbindung mit den Prüfungsanforderungen und ausführlichen Unterrichtsentwürfen aus dem Referendariat gesehen werden.

### 7.3 Ausblick und Implikationen für die Forschung

Hält man sich vor Augen, dass Planungsmodelle nach den bisherigen Erkenntnissen als praxisfern und unpraktikabel pauschalisiert wurden, können mithilfe der Erkenntnisse der dargestellten Studien nun differenzierte Schlussfolgerungen gezogen werden: Didaktische Modelle werden – bis auf das Hamburger Modell – auf den Subskalen der Praktikabilität positiv eingeschätzt. Diese Einschätzung nimmt dabei von Studierenden zu Lehrkräften ab, bleibt aber bei allen Personengruppen positiv. Lehramtsstudierende können von den Modellen am meisten profitieren und diese sollten daher in der Ausbildung zu Recht einen festen Platz haben.

Aufgrund dieser zielgruppenspezifischen Unterschiede stellt sich die Frage, ob es auch Modelle geben kann, die für erfahrene Lehrkräfte hilfreicher sind. Während bisherige Modelle wertneutral mögliche Bestandteile von Unterricht und zu tätige Planungsschritte beinhalten, könnten „Modelle für Fortgeschrittene“ den Aspekt von Unterrichtsqualität enthalten: Was sind die Bestandteile *guten* Unterrichts und worauf muss man bei der Planung und Umsetzung achten? Und wie könnte es eine qualitative Steigerung des Unterrichts erfahrener Lehrkräfte durch die Unterstützung anders ausgerichteter Modelle geben? Beispielsweise könnten die Studien von John Hattie (2013) und Andreas Helmke (2014) herangezogen und mit den didaktischen Modellen verknüpft werden.

Die besten Ergebnisse im Modellvergleich hat insgesamt das Eklektische Modell erzielt. Dieses Modell ist laut Zierer (2012, 2013) als ein integratives Modell zu verstehen und fußt auf den Überlegungen von Ken Wilber (2000), wonach jede wahre „Theorie“ mit konkurrierenden „Theorien“ auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden kann. Insofern greift das Eklektische Modell Kernelemente anderer Modelle auf, tritt damit den ausufernden Separierungen und Wucherungen (vgl. Kuhn, 1976) didaktischer Modellbildung entgegen und bietet so eine Art „Orientierungs-Verallgemeinerung“ (Wilber, 2000, S. 487). Die guten Ergebnisse des Modells bestärken diese Vorgehensweise, sodass dieser Ansatz weiterzuverfolgen und das Modell durchaus noch weiter zu verfeinern ist. Die Ergebnisse aus den vorgestellten Studien liefern hier Hinweise, in welchen Bereichen dies aus Sicht von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften nötig ist.

Zu guter Letzt darf ein kritischer Blick auf das eigene Vorgehen nicht fehlen. So ist darauf hinzuweisen, dass die dargestellten Studien, wie jede andere Studie auch, methodische Limitationen beinhalten: Der Fokus auf den praktischen Nutzen der Modelle bei der Unterrichtsplanung lässt beispielsweise die Analyse von Unterricht außer Acht. Zudem werden die didaktischen Theorien bei der Überprüfung auf ihre Abbildungen reduziert, was unter Umständen zu Verkürzungen führen kann – ein Problem des allgemeindidaktischen Diskurses generell, stammt das Wissen über allgemeindidaktische Modelle von Studierenden, Referendaren, Lehrkräften und auch Dozenten häufig aus komprimierten Darstellungen in Übersichtswerken, wohingegen die ausführlichen Originale von Heimann, Schulz und Klafki kaum noch jemand gelesen hat. Und schließlich ist in den Blick zu nehmen, dass die Modelle in den angeführten Studien nicht im tatsächlichen Einsatz überprüft wurden. Die untersuchten Personen waren aufgefordert, gedanklich einen Planungsversuch zu unternehmen. Eine Überprüfung im Planungsprozess, mit einer anschließenden Untersuchung der erstellten Planungsunterlagen und Evaluation des Unterrichts, sodass neben einer subjektiven Einschätzung der Nützlichkeit auch eine objektive Überprüfung in Bezug auf die Qualität der Planungen und die Qualität des Unterrichts möglich wäre, bleibt weiterhin ein Desiderat, welches in Folgestudien im EEPAD-Projekt in Angriff genommen wird. Die Forschung zu didaktischen Planungsmodellen ist an dieser Stelle folglich nicht beendet. Vielmehr bieten die hier gewonnenen Erkenntnisse Möglichkeiten für weitere Forschungsansätze.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R., & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung – Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (1980). Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. Zu eigenen Methoden und Ergebnissen einer Untersuchung des Denkprozesses. *Unterrichtswissenschaft*, 8(2), 142–156.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? *Unterrichtswissenschaft*, 13(2), 182–192.
- Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1979). *Teacher planning in the first weeks of school* (Research Series No. 56). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Didaktisches Zentrum (2009). *Das Modul „Allgemeines Schulpraktikum im fächerübergreifenden Bachelorstudiengang“ (ASP)*. Oldenburg.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK-Medien.
- Haas, A. (1992). Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut. Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag. *Pädagogik*, 45(10), 46–48.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.

- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5–19). Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hawthorne, R. D. (1968). *A model for the analysis of teachers' verbal pre-instructional curricular decisions and verbal instructional interaction* (Dissertation). The University of Wisconsin. University Microfilms. Inc. Ann Arbor. Michigan.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (Hrsg.) (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Kiel, E., & Zierer, K. (2011). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, 303–321.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2012). *Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (1986). *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: UTB.
- Kuhn, Th. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, M. A., & Meyer, H. (2009). Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In B. Wischer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 97–128). Weinheim: Juventa.
- Meyer, M. A., Prenzel, M., & Hellekamps, S. (Hrsg.) (2008). *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mischke, W., & Wragge-Lange, I. (1987). Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse bei Lehrern. In H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Lehrerarbeit* (S. 95–134). Freiburg: Dreisam.
- Morine, H. (1976). *A study of teacher planning. Beginning Teacher Evaluation Study. Special Study C*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Morine-Dersheimer, G. (1979). *Teacher plan and classroom reality: The South Bay Study: Part IV* (Research Series No. 60). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417–432.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 629–645.
- Sageder, J. (1992). Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 7(2), 125–147.
- Seel, N. (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. *Unterrichtswissenschaft*, 27(1), 2–11.

- Seel, N., & Zierer, K. (2012). General Didactics and Instructional Design: Living in Parallel Worlds. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2012* (S. 77–107). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs-anforderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 13–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik – Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Toomey, R. (1977). Teacher's approaches to curriculum planning. An exploratory study. *Curriculum Inquiry*, 7, 121–129.
- Wengert, H. G. (1989). *Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wilber, K. (2000). *Eros, Kosmos, Logos – eine Jahrhundertvision*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Yinger, R. J. (1978). *A study of teacher planning: description and a model of preactive decision making* (Research Series No. 18). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134–139.
- Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 928–944.
- Zierer, K. (2010). *Conditio Humana – Eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2012). *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2013). Eklektische Didaktik. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 2013, 203–216.
- Zierer, K., & Wernke, S. (2013). Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Pädagogische Rundschau*, 67(2), 143–160.

**Abstract:** While general didactical models used to be the motor for development in theory formation, their significance is nowadays often denied. They are, thus studies on lesson planning by teachers seem to confirm, impractical and lacking in practical relevance. Against this background, there seems to be no longer room for didactical modelling. This is where the EEPAD project comes into play, the aim of which is to investigate the benefits of general didactics as a profession-specific science for teachers. Its particular focus is on the analysis and evaluation of the planning models on an empirical basis and on their improvement with regard to practicability. Three of the studies that have so far been carried out within the framework of this project are the subject of this contribution.

**Keywords:** General Didactics, Didactical Models, Lesson Planning, Teacher Education, Planning Activities

**Anschrift der Autoren**

Dr. Stephan Wernke, Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [stephan.wernke@uni-oldenburg.de](mailto:stephan.wernke@uni-oldenburg.de)

Jochen Werner, Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [jochen.werner@uni-oldenburg.de](mailto:jochen.werner@uni-oldenburg.de)

Prof. Dr. Klaus Zierer, Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik,  
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [klaus.zierer@uni-oldenburg.de](mailto:klaus.zierer@uni-oldenburg.de)