werden?) sowie die Verfolgung didaktischer Prinzipien (*Wirkt das Medium motivierend? Trägt es zur Differenzierung bei? Fördert es die Selbsttätigkeit der Lernenden?*).

Die in den vorangegangenen Unterkapiteln dargestellten Aspekte der Planung von fremdsprachlichem Unterricht, die hier in Anlehnung an die allgemeindidaktischen Planungsdimensionen von Unterricht in die vier Bereiche *Ziele, Inhalte, Methoden* und *Medien* unterteilt wurden, stellen grundlegende Eckpunkte fachdidaktischer Theorie dar, die in unterschiedlicher Form auch Bestandteil jener Ausführungen sind, die sich der Planung von Unterricht innerhalb fremdsprachendidaktischer Grundlagenwerke oder Handbücher widmen. Diese Darstellungen zielen zum einen darauf ab, Handlungsempfehlungen für die Vorbereitung von Fremdsprachenunterricht zu geben, d.h. Unterrichtsplanung wird hier als Prozess skizziert, in dem verschiedene Fragen gestellt und beantwortet werden müssen. Zum anderen zeigt sich in einigen Ausführungen, dass es dabei vordergründig darum geht, Richtlinien zu formulieren, entlang derer ausführliche schriftliche Unterrichtsentwürfe zu Übungs- oder Prüfungszwecken erstellt werden können. Jene beiden Intentionen sind oftmals nicht klar voneinander zu trennen und Autorinnen und Autoren beanspruchen mitunter, beiden Aufgaben gerecht zu werden. Im Folgenden werden ausgewählte Darstellungen zur Unterrichtsplanung, die in der Lehrer/innenausbildung der ersten Phase für das Fach Englisch verwendet werden, entsprechend dieser funktionalen Zweiteilung sowie vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten allgemeindidaktischen Grundlagen umrissen, um die Auswertung und Interpretation der Daten in den gegenwärtigen Diskurs zur Unterrichtsplanung in der Fremdsprachendidaktik einbetten zu können.

3.3 Das Planen lernen

3.3.1 Planungshinweise für den Englischunterricht

Ausführungen zur Unterrichtsplanung in der Fremdsprachendidaktik unterscheiden sich in der Funktion, die damit im Kontext der Lehrer/innenausbildung verbunden wird, und die teils explizit benannt, teils aber auch nur implizit erschlossen werden kann: Einerseits tragen die Texte den Charakter von Hinweisen und *Tipps für die Praxis* (vgl. Haß et al. 2006a: 258) und haben damit den Anspruch, Studierende bei der Vorbereitung erster Unterrichtsstunden zu unterstützen. Andererseits wird mit der Planung von Unterricht das Erstellen eines *schriftlichen Unterrichtsentwurfs* verbunden, der bestimmten Anforderungen genügen sollte.

Im ersteren Fall werden meist Aspekte der Planung oder Planungsprinzipien formuliert, hinter denen sich die einzelnen, der allgemeinen Didaktik entlehnten Planungsdimensionen verbergen und die meist fremdsprachendidaktisch spezifiziert und weiter ausdifferenziert wurden (vgl. Haß et al. 2006a: 258ff.; Thaler 2012: 88ff.). Die von Haß et al. (2006a: 258ff.) aufgelisteten *Aspekte der Planung* greifen die grundlegenden allgemeindidaktischen Planungsdimensionen und Faktoren auf, gehen aber etwas darüber hinaus, indem die einzelnen Punkte ausgeführt und z.T. fremdsprachendidaktisch konkretisiert werden. Die folgende Abbildung zeigt eine Gegenüberstellung allgemeindidaktischer Entscheidungsfelder und der entsprechenden fremdsprachendidaktischen Konkretisierungen:

Allgemeine Didaktik	Fachdidaktische Konkretisierungen (Haß et al. 2006a)
Bedingungsanalyse / Analyse der Lernvoraussetzungen	<i>Vorwissen der Schüler analysieren, die Rahmenbedingungen bedenken</i> <i>Stunde in die Unterrichtseinheit einbetten</i>
Sachanalyse	<i>sich kundig machen und die Unterrichtsinhalte analysieren</i>
Didaktische Analyse nach Klafki (1980)	<i>Schülerrelevanz der Unterrichtsinhalte prüfen, Texte (Materialien) auswählen</i>
Lernzielanalyse	<i>Lernziele formulieren</i>
Verlaufsplanung und methodische Begründung	<i>den methodischen Gang der Stunde entwerfen, die Entwicklung der Fertigkeiten (skills) planen, das Primat der Mündlichkeit beachten, Arbeit an der Lexik planen, unterschiedliche Sozialformen berücksichtigen, ausreichende Übungsphasen vorsehen, Medien auswählen, Ergebnissicherung vorsehen, Leistungsmessung integrieren, den Spannungsbogen aufbauen, Zeitabläufe realistisch einschätzen</i>

Tab. 1: Allgemeindidaktische Dimensionen der Unterrichtsplanung und fachdidaktische Konkretisierungen

Ein ähnliches Vorgehen findet sich bei Thaler (2012: 88ff.). Er beschreibt Planungsprinzipien, die er anhand der Leitfragen „Was? Wann? Wozu? Wer? Wo? Wie? Warum?“ darstellt. Dabei kommen folgende Aspekte zur Sprache: Lehrplan, Lehrwerk, Unterrichtsgegenstand, Zeitraum, Einbettung, Position der Stunde, Ziele, Adressaten, Lehrkraft, Ort, Verfahren, Einheit, Zeitbedarf, Ergebnissicherung Übergänge, Pausen, Differenzierung, Leistungsmessung, *balanced teaching* und Reflexion.

Woodwards (2001) Ideen zur Unterrichtsplanung sind in Form von Fragen formuliert, deren Beantwortung der Vorbereitung der Unterrichtsstunden dient (vgl. hierzu auch Harmer 2007a). Dabei sind sowohl Anfänger/innen, für die Unterrichtsplanung noch sehr komplex und zeitaufwändig ist, als auch erfahrene Lehrende, die ihre Routinen überdenken und neue Anregungen bekommen möchten, gleichermaßen ihre Zielgruppe. Folgende Fragen sind ihrer Meinung nach vor oder während der Unterrichtsplanung zu stellen:

- *Who are the students?* > Informationen einholen über die Lernenden
- *How long is the lesson?* > Überlegungen zur Struktur einer Stunde: Wie sind Stundenanfänge, die Mitte und das Stundenende zu gestalten?
- *What can go into a lesson?* > Welche Stundeninhalte sind im Fremdsprachenunterricht denkbar? (*classes and people, language patterns, language skills, combinations, literature, culture, study skills, other subjects*)
- *How do people learn?* > Wie kann etwas gelernt werden? Überlegungen zu verschiedenen Lernprozessen (*finding out for yourself, things made plain, periphery learning, use and refinement*)
- *How can we teach?* > Welche Möglichkeiten der Sequenzierung ergeben sich daraus? (*test-teach-test, pre-, in-, post-stages, presentation-practice-production, task based language learning*)
- *What can we teach with?* > Welche Materialien (*tools*) können genutzt werden? (*dictionary, board, rods, pictures, music, coursebook*)
- *How can we vary the things we do?* > Überlegungen zu möglichen Lernaktivitäten, deren Charakteristika und Möglichkeiten der Veränderung.

Scrivener (2011: 123f.) beschreibt ähnlich wie Woodward (2001) oder Haß et al. (2006a) einzelne Bereiche, die es bei der Planung zu bedenken gilt, ohne eine Reihenfolge vorzuschlagen. Wesentliche Aspekte sind für ihn:

- *Atmosphere* > Wie wird die Stimmung in der Stunde sein? Wie wird es sich anfühlen?
- *The learners* > Wie werden die Lernenden agieren, reagieren?
- *The aims* > Was werden Lernende und Lehrperson erreichen?
- *The teaching point* > Welche Inhalte wird die Stunde haben?
- *The task and teaching procedures* > Welche Aktivitäten werden geplant? In welcher Reihenfolge werden sie durchgeführt?
- *The challenge* > Was wird die Lernenden in der Stunde herausfordern?
- *Materials* > Welche Materialien werden verwendet (Texte, Aufnahmen, Bilder etc.)?

- *Classroom management* > Was wird gesagt, welche Sitzordnung wird es geben, wie lange wird etwas dauern etc.?

Obwohl die hier skizzierten Ausführungen als Hinweise zu verstehen sind, wie bei der Vorbereitung von Unterricht vorzugehen sei, wird nur selten direkt auf den *Prozess* des Planens eingegangen. An einigen Stellen finden sich Hinweise über eine Reihenfolge der zu beachtenden Aspekte (z.B. „Die erste Frage zur Planung einer Stunde oder Reihe sollte den anzustrebenden Zielen gelten.“ Thaler 2012: 89), wodurch die Vorstellung suggeriert wird, das mentale Beantworten jener Fragestellungen würde dem Prozess des Planens entsprechen. Interessant ist hier Scriveners Einblick in die tatsächliche Planungstätigkeit, die er in diesem Fall seiner Erfahrung entlehnt. Er reduziert am Ende alle Planungsüberlegungen auf zwei wesentliche Fragen: 1) *What is my procedure?* 2) *What are the aims of the lesson?* (Scrivener 2011: 124) und bricht die Problematik, von welchem Punkt aus begonnen werden sollte, dahingehend auf, dass er verdeutlicht, dass Lernziele die Planung vereinfachen, der Planungsprozesses jedoch seiner Erfahrung nach häufig mit nicht-linearen Suchbewegungen beginnt:

Initially, at least, a lot of this thinking tends to be unfocused, following vague lines of thought or jumping from idea to idea. The semi-chaos may not last long, but allows my personality and creativity to start owning the material. It usually coalesces fairly soon into something more concrete and usable. (Scrivener 2011: 124f.)

3.3.2 Der schriftliche Unterrichtsentwurf: Planung für Dritte?

In einigen Handbüchern werden nacheinander sowohl Planungshinweise formuliert als auch Richtlinien zur Erstellung eines schriftlichen Entwurfs vorgestellt (vgl. Harmer 2007a; Haß et al. 2006a; Scrivener 2011; Thaler 2012). In anderen Veröffentlichungen wird teilweise jedoch nicht klar zwischen der Anleitung zum Planen und der Anleitung zum Erstellen von Unterrichtsentwürfen getrennt, denn die Grenzen sind natürlich fließend. Oftmals wird sich an das Argument einzelner allgemeindidaktischer Positionen angelehnt, das Anfertigen schriftlicher Unterrichtsentwürfe würde das planerische Denken üben (vgl. Mindt 1995; Kiper & Mischke 2009; Gonschorek & Schneider 2009; Wiater 2011). Dabei wird betont, dass dieses Vorgehen in der eingeforderten Ausführlichkeit zwar nicht dem alltäglichen Planungshandeln von erfahrenen Lehrenden entspräche, jedoch zu Übungszwecken in dieser Form durchzuführen sei (Causton-Theoharis et al. 2008; Gonschorek & Schneider 2009). Mit der Erstellung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs würde sowohl das Ziel verfolgt werden, ein Skript für eine Unterrichtsstunde zu entwerfen als auch (vor allem) das Planen zu üben:

Vielmehr ist der Entwurf in der Regel dazu da, Denkmöglichkeiten (*thinking skills*) zu entwickeln, die dem Lehramtsstudenten im Praktikum bei der Stundenvorbereitung helfen. Zugleich zeigt der Entwurf dem Mentor, wie die Lehramtsstudenten denken. (Meyer 2010b: 477)

Auch das Lehr- und Arbeitsbuch zur Unterrichtsplanung im Fach Englisch von Dieter Mindt (1995) strebt beides an: Handlungsanleitung zum Planen von Englischunterricht sowie zum Erstellen schriftlicher Unterrichtsentwürfe zu geben. Als Zielsetzung formuliert Mindt, dass neben der Vermittlung von Kenntnissen über fachdidaktische Grundbegriffe und über Hilfsmittel zur Planung und Durchführung von Unterricht die Fähigkeit entwickelt werden soll, diese Hilfsmittel anzuwenden und „Englischunterricht auf der Grundlage eines einfachen elementaren fachdidaktischen Planungsgerüsts zu entwerfen“ (Mindt 1995: 7). Dieses Planungsgerüst besteht aus der Abfolge spezifischer Komponenten der Unterrichtsplanung:

- *Bedingungsanalyse* > Ermitteln der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden und Lehrenden;
- *Begründung des Unterrichtsvorhabens* > Bezugnahme auf die in den Lehrplänen formulierten Ziele und Inhalte sowie auf die Bedürfnisse der Lernenden;
- *Sachanalyse* > Erstellung einer vor-pädagogischen fachwissenschaftlichen Analyse des Unterrichtsgegenstands;
- *Didaktische Analyse* > Auf der Sachanalyse aufbauend wird der Gegenstand unter der Vermittlungsperspektive betrachtet. Es erfolgt die begründete *Auswahl* des Unterrichtsgegenstands, darauf folgt die *Abstufung*, d.h. die Gruppierung einzelner *learning items* sowie die Sequenzierung. Anschließend werden unterrichtsmethodische Fragen hinsichtlich der *Darbietung* geklärt, wobei Mindt vom Drei-Phasen-Modell nach Zimmermann (1969) ausgeht und eine Phasierung durch *Sprachaufnahme*, *Sprachverarbeitung* und *Sprachanwendung* vorgibt.
- *Lernziele* > Bestimmung und Operationalisierung von Grob- und Feinzielen;
- *Verlaufsplanung* > Darstellung einzelner Unterrichtsabschnitte im Überblick.

Diese Komponenten stellen einerseits einzelne Schritte dar, „die bei jeder Unterrichtsplanung zu vollziehen sind“ (Mindt 1995: 106). Andererseits entspricht die Darstellung der Komponenten in dieser Reihenfolge, so Mindt, im Wesentlichen der Anordnung, „die bei der Erstellung schriftlicher Planungen eingehalten werden sollte“ (Mindt 1995: 106). Die verwendeten Begrifflichkeit

ten und deren Spezifizierungen lassen eine starke Orientierung an Planungskonzeptionen aus der allgemeinen Didaktik erkennen (s. Kap. 2.3 und 2.5). Die Sachanalyse versteht Mindt vorpädagogisch, die didaktische Analyse wird weiter gefasst und nicht direkt an Klafkis (1980) Didaktische Analyse angelehnt. Im Bereich der Zielentscheidungen verweist auch Mindt auf Möllers (1973) Dreiteilung in Richt-, Grob- und Feinziele und schlägt die Beachtung der von Heimann, Otto & Schulz (1965) unterteilten Dimensionen des Lernens (*pragmatisch, kognitiv, affektiv*, s. Kap. 2.4.1) vor. Fremdsprachendidaktische Akzentuierungen nimmt Mindt vor allem vor, indem er *Entscheidungsfelder* für die Planung von Englischunterricht hervorhebt, die deutlich spezifischer als in der Allgemeinen Didaktik angelegt sind: *Kommunikation und sprachliche Fertigkeiten, Phasen, Medien, Unterrichtssprache, Lernziele und Grundprinzipien der Planung* (Mindt 1995: 50ff.). Grundprinzipien, die beim Planen von Englischunterricht zu berücksichtigen sind, beziehen sich auf die Einteilung in die drei Phasen Sprachaufnahme, -verarbeitung und -anwendung, auf eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, die Isolierung von Schwierigkeiten, eine situative Unterrichtsgestaltung, auf Veranschaulichung, Schüleraktivität und Schülerorientierung. Während viele der aufgeführten Aspekte seit der Erstausgabe des Lehrbuchs von 1979 nichts an Gültigkeit eingebüßt haben, lässt die Neuauflage die Thematisierung einiger wichtiger Problematiken innerhalb der Fremdsprachendidaktik vermissen (Mindt 1995).

Der schriftliche Unterrichtsentwurf wird auch von Haß et al. (2006a: 263) thematisiert. Ähnlich wie bei Mindt wird er durch folgende Schritte vorstrukturiert: *die Lerngruppe, Voraussetzungen, Sachanalyse, didaktische Analyse, Lernziele, methodische Überlegungen, Medien, geplanter Unterrichtsverlauf, Anhang*. Auch Thaler (2012: 94ff.) geht von einer *Bedingungsfeldanalyse*, einer *Sachanalyse*, einer *didaktisch-methodischen Analyse* sowie dem *geplanten Stundenverlauf* in Form einer Übersicht aus. Ähnliche Aspekte werden auch in den englischsprachigen Handbüchern genannt (z.B. Harmer (2007b: 371ff.): *aims, class profile, assumptions on what students know and can do, personal aims, skill and language focus, timetable fit, potential learner problems and possible solutions, success indicators, activities and procedures, materials* (vgl. auch Causton-Theoharis et al. 2008; Scrivener 2011). Bei der Lektüre der englischsprachigen Handbücher fällt auf, dass die Funktion dieser Pläne, die meist darin besteht, Beobachtenden einen Einblick in die Vorüberlegungen, Bedürfnisse und Fragen der Unterrichtenden bezüglich der geplanten Unterrichtsstunde zu geben, direkt thematisiert wird und dies auch Niederschlag in den schriftlichen Unterrichtsentwürfen findet. Scriveners Vorschläge beinhalten z.B. Aspekte wie *observer agenda* (Warum wird die Stunde beobachtet? Worauf möchte die/der Beobachtende besonders achten?), *observation agenda* (Was erhofft sich die

Lehrperson von der Beobachtung? Worauf sollte geachtet werden?) oder *personal goals* (Was versuche ich als Lehrperson zu verbessern?) (Scrivener 2011: 133; vgl. auch Harmer 2007b). Auch Haß et al. (2006a) und Thaler (2012) führen kurz an, dass jene ausführlichen Unterrichtsentwürfe meist im Kontext der Ausbildung verwendet werden, um getroffene Entscheidungen zu begründen und einen Austausch darüber nach der Durchführung der Stunde zu ermöglichen.

Neben jenen Vorschlägen zur Erstellung schriftlicher Pläne finden sich jedoch auch Darstellungen, in denen die Intentionen, die mit den Ausführungen verbunden werden, nicht ausgeführt werden und sich beide Ebenen vermischen. Hier wird z.T. der Anspruch erweckt, es würden Planungshinweise gegeben, wobei implizit deutlich wird, dass die dort vorgeschlagenen Analysen eher dazu dienen, Entscheidungen zu rechtfertigen, nachdem sie getroffen wurden. Da Unterrichtsplanung vor allem in der Lehrer/innenausbildung ein so zentrales Thema darstellt, überrascht es nicht, dass Autorinnen und Autoren schriftliche Langfassungen von Unterrichtsentwürfen im Hinterkopf haben, wenn sie Hinweise zum Planen formulieren. So sind z.B. Gehring's Vorschläge zunächst allgemein auf das Planen von Englischunterricht gerichtet. Im weiteren Verlauf der Schilderungen wird jedoch anhand der Formulierungen deutlich, dass auch hier von einer Verschriftlichung der Überlegungen zu Evaluationszwecken ausgegangen wird: „Erwartet werden in diesem Argumentationsfeld außerdem Begründungen für die inhaltlichen Akzentuierungen, Vereinfachungen oder inhaltlichen Auslassungen, zu denen man sich entschlossen hat [...]“ (Gehring 2010: 183). Weiterhin gilt es im Rahmen der von Gehring empfohlenen didaktischen Analyse um *das Erläutern* von Planungsentscheidungen, *das Begründen* einzelner geplanter Maßnahmen und *das Verweisen* auf mögliche Alternativen (ebd.).

3.3.3 Unterrichtsplanung als Prozess

Wie aus den beiden vorangegangenen Unterkapiteln deutlich wurde, fokussieren fremdsprachendidaktische Ausführungen zur Unterrichtsplanung kaum die *Tätigkeit* des Planens. Obwohl die erstgenannten Planungshinweise (Kap. 3.3.1) diesen Eindruck vermitteln, stellen auch sie nur eine Auflistung von Planungsaspekten dar, die jedoch keine Hinweise geben, was Planen als Handlung bedeutet.

Die Annahme, dass Planungsprodukte in Form von Unterrichtsentwürfen das Denken von Studierenden widerspiegeln, findet vereinzelt auch offene Kritik. Girmes & Steffens (1980) sprechen z.B. davon, dass Planungshandlungen generell nicht durch Modelle angeleitet werden können und weisen auf den