BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Gräsel, C., Keller, S. & Praetorius, A.-K. (2026). Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 272–295. https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10421

www.bzl-online.ch

Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

Schwerpunkt

Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

Franz Eberle Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

Res Mezger und Nadja Lindauer Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

Eric Jeisy und Charlotte Nüesch Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

Forum

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

Marco Galle und Anja Winkler Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

Rubriken

Buchbesprechungen

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

Neuerscheinungen 386

Zeitschriftenspiegel 388

Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

Marco Galle und Anja Winkler führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil

Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius

Zusammenfassung In diesem Beitrag stellen wir ein heuristisches Unterrichtsplanungstool vor, das Erkenntnisse der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch berücksichtigt und damit zwei Bereiche verknüpft, die bislang weitgehend unverbunden nebeneinander standen. Ausgehend vom MAIN-TEACH-Modell setzt planTEACH dessen Dimensionen der Unterrichtsqualität in einer sequenziellen Struktur von Planungsschritten um (u.a. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablaufgestaltung, Aufgabenwahl) und bietet für jeden Schritt empirisch informierte, praxistaugliche Tipps und Hinweise. Ziel ist es, Noviz:innen (z.B. Studierende oder Quereinsteiger:innen) bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen, indem komplexe Entscheidungsprozesse durch evidenzgestützte Heuristiken kognitiv entlastet werden. Der Beitrag diskutiert die theoretischen Grundlagen, die Struktur des Tools, seine Anschlussfähigkeit an bestehende Modelle zur Unterrichtsplanung sowie Perspektiven der Weiterentwicklung.

Schlagwörter Unterrichtsplanung – Unterrichtsqualität – Unterrichtsqualitätsforschung – Lehrpersonenbildung

Lesson planning meets teaching quality research: Design and applications of the planning tool planTEACH

Abstract In this article, we present a planning tool for teaching that systematically integrates findings from teaching quality research with lesson planning. It thus aims to bridge the divide between research into teaching quality and planning. Based on the MAIN-TEACH model, planTEACH presents the teaching quality dimensions of this model as a series of planning steps that include setting learning goals, diagnosing learners' current state of knowledge, or selecting tasks for learning and assessment. For each of these steps, planTEACH offers empirically informed, practical guidelines that support teachers in their daily planning processes. This is intended to be helpful especially for novices and young professionals because it reduces the cognitive load of complex decision-making processes through evidence-informed heuristics. The article discusses the theoretical foundation, the structure of the tool, and its compatibility with existing planning models as well as prospects for further development.

Keywords lesson planning – teaching quality – research on teaching quality – teacher education

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10421 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

1 Ausgangspunkt und Idee von planTEACH

Die Unterrichtsqualitätsforschung hat in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht und kann die Frage, welche Merkmale Unterricht aufweist, der sich positiv auf die kognitive und die motivational-emotionale Entwicklung der Schüler:innen auswirkt, auf der Basis empirischer Studien heute besser und differenzierter beantworten als noch vor zehn Jahren. International wie auch im deutschen Sprachraum wurden in der Unterrichtsqualitätsforschung mehrere Merkmalslisten («Frameworks») und Modelle entwickelt, die auf der Basis empirischer Studien systematisieren, was einen solchen qualitativ hochwertigen Unterricht ausmacht (für Überblicke vgl. Bell, Dobbelaer, Klette & Visscher, 2019; Praetorius & Charalambous, 2018). Zudem gab es Adaptionen dieser Merkmalslisten und Modelle in verschiedenen Fachdidaktiken, etwa in den Fremdsprachen (Lohe, Lindl & Kirchhoff, 2024; Kersten, Bruhn, Ponto, Böhnke & Greve, 2021), in den Naturwissenschaften (Kleickmann, Steffensky & Praetorius, 2020) oder im Sport (Herrmann & Gerlach, 2020). Diese Merkmalslisten und Modelle von Unterrichtsqualität werden in der Lehrpersonenbildung zum Teil bereits genutzt, um unter anderem bei (angehenden) Lehrpersonen die Fähigkeiten der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu unterstützen, das heisst die Fähigkeit, Unterrichtssituationen zu analysieren und zu interpretieren (Gegenfurtner, 2020; Seidel, Renkl & Rieß, 2021). Zudem bilden sie die Basis von Instrumenten der Unterrichtsbeobachtung, wie sie in der Lehrpersonenbildung (z.B. Fauth, Herbein & Maier, 2021), in der Schulinspektion (z.B. Wemmer-Rogh, Gossner, Wehrli & Praetorius, 2023), aber auch im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Krammer et al., 2008) genutzt werden.

Zugleich ist auffällig, dass es bislang wenige wissenschaftliche Bemühungen um eine Verzahnung der Befunde der Unterrichtsqualitätsforschung mit der Planung von Unterricht gibt – obwohl die Planung von Unterricht eine, wenn nicht *die* zentrale Stellschraube für die Verbesserung von Unterrichtsqualität darstellt (vgl. König & Rothland, 2022; Munthe & Conway, 2017; Städeli, 2010; Tebrügge, 2001). Im Zuge der Planung von Unterricht – für Unterrichtseinheiten oder einzelne Stunden – treffen Lehrpersonen zahlreiche Entscheidungen, die für die spätere Unterrichtsgestaltung relevant sind. Beispielsweise legen sie Ziele des Unterrichts fest, wählen Aufgaben für die Lernenden aus oder gestalten Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen. Wie der Unterricht durchgeführt wird, ist von der Planung somit stark beeinflusst. Auch wenn die Unterrichtsgestaltung aufgrund der Situativität und Interaktivität im Klassenzimmer mehr ist als die Umsetzung der Planung, lässt sich eine mangelhafte oder unzureichende Planung ad hoc im Klassenzimmer kaum mehr korrigieren. Das bedeutet: Die Qualität der Planung ist hoch relevant dafür, welche Qualität der Unterricht haben wird und was Schüler:innen in ihm lernen können. Entsprechend bedeutsam sind Tools, die (angehende) Lehrpersonen bei einer qualitativ hochwertigen Unterrichtsplanung unterstützen und die in der Lehrpersonenbildung zum Erlernen der Unterrichtsplanung verwendet werden können.

Mit planTEACH schlagen wir im vorliegenden Beitrag ein solches Tool vor, das die Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsqualitätsforschung systematisch berücksichtigt und sich an einem aktuellen Modell von Unterrichtsqualität orientiert (MAIN-TEACH; vgl. Abschnitt 3). Der Online-Anhang enthält einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen, an denen sich Nutzer:innen orientieren können, wenn sie mit planTEACH Unterricht planen.[1] Folgende Aspekte sind für dieses Tool konstitutiv:

1) planTEACH kann von allen Lehrpersonen für ihre Planungen verwendet werden, wendet sich in der jetzigen Fassung jedoch insbesondere an Noviz:innen. Unter Noviz:innen verstehen wir sowohl Studierende als auch Berufsanfänger:innen mit wenig Erfahrung oder in einer praktischen Ausbildungsphase, etwa dem Vorbereitungsdienst in Deutschland. Durch den Mangel an Lehrpersonen kommen im gesamten deutschsprachigen Raum zudem viele Personen mit fehlender oder unvollständiger Lehrqualifikation in die Situation, Unterricht planen zu müssen (z.B. sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die parallel zu ihrer Lehrtätigkeit qualifiziert werden; Bauer et al., 2023; Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2022). Wir haben als Zielgruppe daher auch jene Personen im Auge, die nicht auf der Basis einer abgeschlossenen Lehrpersonenausbildung unterrichten, sondern einen alternativen Qualifikationsweg durchlaufen.
2) planTEACH ist primär dafür gedacht, in der Lehrpersonenausbildung eingesetzt zu werden. Das Tool bietet im Sinne des Scaffoldings ein Gerüst, das als Orientierung genutzt werden kann (und gegen Ende des Studiums oder im Berufsalltag ausgefaded werden kann, sobald das Gerüst nicht mehr benötigt wird). Das Tool ist in Lehrveranstaltungen insbesondere als Planungsgerüst in der Vorbereitung von Praktika und Ähnlichem gedacht. planTEACH kann durch die klare Strukturierung und die konkreten Tipps aber auch im Selbststudium von Noviz:innen verwendet werden, die sich der Aufgabe gegenübersehen, Unterricht zu planen – allein oder in einem kooperativen Setting.
3) planTEACH soll eine alltagstaugliche Planung von Unterricht unterstützen, das heisst, in Alltagsroutinen unter den bestehenden Zeitrestriktionen integriert werden können. Damit soll der Kritik vieler Studierender und Lehrpersonen begegnet werden, dass bestehende Planungsmodelle und darauf aufbauende Planungsinstrumente komplex, aufwendig und wenig alltagstauglich konzipiert sind und daher in der Regel nur für spezifische Situationen – etwa Prüfungen oder Beurteilungen – verwendet werden (vgl. Fraefel, 2023; Schmitz & Frohn, 2022).
4) Die Planung von Unterricht kann sich auf unterschiedliche Zeiträume erstrecken, etwa auf ein ganzes Schuljahr, ein Halbjahr, eine Unterrichtseinheit oder eine einzelne Stunde (vgl. Fraefel, 2023). Auf welche Zeiträume sich die Planung bezieht, beeinflusst, welche Überlegungen in der Planung im Vordergrund stehen bzw. welche Schritte beachtet werden müssen. planTEACH ist für die Anwendung auf

[1] Der vorliegende Beitrag wird durch den Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht» ergänzt, in dem der Leitfaden zur Unterrichtsplanung im Detail erläutert wird. Der Anhang ist online verfügbar unter https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10421.

Unterrichtseinheiten mit einem kohärenten Thema und definierten angezielten Kompetenzen aufseiten der Schüler:innen hin konzipiert. In der Regel bezieht sich eine solche Einheit auf mehrere aufeinanderfolgende Stunden, die sowohl Erarbeitungs- als auch Übungsphasen vorsehen. Solche Unterrichtseinheiten stellen Planungseinheiten dar, die Noviz:innen in aller Regel bewältigen müssen. Zentral für unseren Fokus auf Einheiten war, dass die in der Unterrichtsqualitätsforschung unterschiedenen Dimensionen nicht notwendigerweise in jeder einzelnen Unterrichtsstunde, wohl aber in jeder Unterrichtseinheit Anwendung finden sollten (Steffensky & Praetorius, 2025).

5) planTEACH versteht sich als heuristisches Tool, das dazu beiträgt, Ergebnisse der Unterrichtsqualitätsforschung bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen. Damit dies gelingt, müssen die Dimensionen von Unterrichtsqualität in eine Sequenz von Planungsschritten eingebettet werden. Diese Schritte – zum Beispiel Formulierung von Lernzielen oder Auswahl von Aufgaben und Unterrichtsmethoden – entsprechen denen, die sich auch in vielen anderen Planungsmodellen finden. Das Innovative von planTEACH besteht darin, dass die Lernenden durch Informationen, konkrete Hinweise und Tipps darauf hingewiesen werden, worauf bei der Planung gemäss der Unterrichtsqualitätsforschung in jedem einzelnen Schritt besonders zu achten ist. Die Nutzung von planTEACH soll damit dazu beitragen, dass auf der Basis von empirischer Forschung herausgearbeitete Dimensionen von Unterrichtsqualität bei der alltäglichen Planung von Unterricht konkret berücksichtigt werden.

Der vorliegende Beitrag stellt den konzeptionellen Hintergrund von planTEACH dar, erläutert und begründet den von uns entwickelten Leitfaden und gibt einen Ausblick auf die intendierten Weiterentwicklungen. Im zweiten Abschnitt gehen wir zunächst auf bestehende Modelle zur Unterrichtsplanung ein und erläutern, warum planTEACH eine wichtige Ergänzung dieser Ansätze darstellen kann. Im dritten Abschnitt stellen wir das Modell der Unterrichtsqualität dar, an dem sich planTEACH orientiert. Im vierten Abschnitt erläutern wir die Funktion des Tools als alltagsnahe Planungsheuristik, während im fünften Abschnitt konkrete Hinweise für den Umgang damit in der Unterrichtspraxis dargestellt sind. Im sechsten und letzten Abschnitt erläutern wird die geplanten nächsten Schritte für die Weiterentwicklung des Tools. Wir sehen das Konzept also als Work in Progress, welches wir zur Diskussion stellen und weiter ausarbeiten wollen.

2 Modelle und empirische Studien zur Unterrichtsplanung: Ein Überblick

Als Planungskompetenz von Lehrpersonen kann man die Fähigkeit bezeichnen, die Herausforderungen des unterrichtlichen Planens in der Schulpraxis selbstorganisiert zu bewältigen sowie prospektiv kompetent und reflektiert zu handeln (Rey, Unger & Lohse-Bossenz, 2023). Aufgrund der Bedeutung der Unterrichtsplanung für den Beruf

von Lehrpersonen haben sich unter anderem die Allgemeine Didaktik, die Fachdidaktiken und die Lern- und Instruktionspsychologie – in unterschiedlichem Ausmass – mit der Frage befasst, wie man (angehende) Lehrpersonen beim Planen von Unterricht unterstützen kann (Knorr, 2015; Meyer, 2018; Wernke & Zierer, 2017). In jüngerer Zeit sind vermehrt empirische Studien entstanden, welche sich spezifisch mit den Prozessen der Unterrichtsplanung befassen (z.B. König & Rothland, 2022). Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über zentrale Ansätze, die traditionell als Grundlage für Unterrichtsplanung und das Erlernen der Unterrichtsplanung herangezogen werden. Darüber hinaus berücksichtigten wir neuere Arbeiten, die eine stärkere empirische Fundierung aufweisen.

In der *Allgemeinen Didaktik* haben insbesondere zwei Ansätze die Konzepte von Unterrichtsplanung entscheidend mitgeprägt und einen bedeutenden Einfluss auf die Lehrpersonenbildung im deutschsprachigen Raum ausgeübt (Arnold & Koch-Priewe, 2010; Knorr, 2016). Erstens war dies Klafkis bildungstheoretischer Ansatz der didaktischen Analyse und der Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki, 1963, 1995, 1996) und zweitens das an Lerntheorien angelehnte Berliner Modell (Heimann, Otto & Schulz, 1965). Diese Modelle wurden und werden sowohl in lehrpersonenbildenden Hochschulen als auch in den Institutionen der Fortbildung bzw. der zweiten praktischen Ausbildungsphase genutzt (Arnold & Koch-Priewe, 2010; König, Cammann, Bremerich-Vos & Buchholtz, 2022). In Klafkis Ansatz steht die Frage im Vordergrund, wie Inhalte und Gegenstände ausgewählt werden, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen. In der frühen Fassung werden fünf Grundfragen der Auswahl formuliert, die nach der exemplarischen Bedeutung, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Zugänglichkeit und der Struktur der Inhalte fragen (Klafki, 1958, 1963). Klafkis Modell kann als Reflexionshintergrund für die Auswahl von Inhalten und Zielen bei der Unterrichtsplanung dienen – unter der Voraussetzung, dass Lehrpersonen genügend pädagogisch-didaktische Handlungsalternativen zur Verfügung stehen und sie diese auch in die Planung einbeziehen (Arnold & Koch-Priewe, 2010). Allerdings bietet es nur wenige Hinweise darauf, wie das Unterrichtsgeschehen konkret gestaltet werden kann, zum Beispiel wie Methoden oder Aufgaben ausgewählt und didaktisch begründet werden können.

Diese Kritik führte dazu, dass Heimann (1962) mit dem Berliner Modell eine Alternative zu Klafkis bildungstheoretischem Ansatz entwickelte, der sich stärker mit der konkreten Unterrichtsgestaltung befasste (Heimann et al., 1965). Dieser Ansatz orientierte sich an der damals aktuellen amerikanischen Lerntheorie, dem Behaviorismus, und frühen kognitionspsychologischen Arbeiten. Er wurde später von Schulz (1980) zum Hamburger Modell weiterentwickelt und sollte wichtige Dimensionen und Hinweise für die Unterrichtsplanung für Studierende bzw. Berufsanfänger:innen bereithalten. Das Modell umfasste daher – in heutiger Terminologie – nicht nur die Formulierung von Lernzielen, sondern auch die Festlegung von Medien und Methoden, dies alles unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Lerngruppe. Neben diesen beiden

Modellen existieren verschiedene Planungsansätze, die Studierende bei Planungen unterstützen sollen. Als Beispiel kann man das Modell von Meyer (2018) nennen, welches die Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion der Planungstätigkeiten für Lehrpersonen in den Vordergrund stellt und in seinem Ansatz die Planung des Unterrichts*verlaufs* einer Einzelstunde in den Vordergrund stellt. Während das Berliner Modell und das Hamburger Modell primär das Handeln der Lehrperson in den Fokus stellen, machte Wahl (2013) in seinem Sandwich-Modell darauf aufmerksam, dass auch das selbstständige Lernen der Schüler:innen einen Platz in der Unterrichtsplanung erhalten müsse. Das Sandwich-Prinzip des Planens und Unterrichtens beruht deshalb darauf, dass sich im Unterricht Phasen der Stoffvermittlung und Phasen des selbstständigen Lernens abwechseln sollten.

Jenseits dieser didaktischen Modelle entstanden Ansätze zur Planung von Unterricht auch im Rahmen der kognitiv orientierten *Lern- und Instruktionspsychologie*, welche sich zum Beispiel mit der Auswahl und der Taxonomie von Lernzielen und Aufgaben befasste. Instructional-Design-Ansätze legten umfassende Ansätze für die Gestaltung von Unterricht vor, in denen die damaligen Erkenntnisse zu kognitiven Lernprozessen in stark strukturierten und lehrpersonengesteuerten Ansätzen umgesetzt wurden (z.B. Gagné, Briggs & Wager, 1988; Reigeluth, Beatty & Myers, 2017; Slavin, 2006). Seit Ende der 1990er-Jahre wurden diese Ansätze durch Arbeiten konstruktivistischer Lehr- und Lernforscher:innen ergänzt, die der Problemorientierung mehr Bedeutung einräumten, beispielsweise die Arbeiten zum Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, das heisst zur kognitiven Meisterlehre (Collins, Brown & Newman, 1989). Konstruktivistische Ansätze geben der Eigenaktivität und der Selbststeuerung der Schüler:innen generell mehr Raum (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995).

Bedeutsam und einflussreich waren in diesem Kontext auch die lernpsychologisch fundierten Planungsmodelle von Unterricht, vor allem das PADUA-Modell von Aebli (1983). Dieses besteht aus den Phasen «Problemdarstellung», «Aufbau», «Durcharbeiten», «Üben» und «Anwenden». Beim problemlösenden Aufbauen wird in die Thematik eingeführt und die Lernmotivation durch kontroverse Inhalte geweckt. Beim Durcharbeiten wird der Lerninhalt gefestigt und konkretisiert, während beim Üben und Wiederholen die Speicherung im Langzeitgedächtnis das Ziel ist. Am Ende soll der Lerninhalt angewendet werden können. Mit KAFKA bzw. SAMBA legte Reusser (2014) zwei Modelle vor, die als Weiterentwicklungen von Aeblis Modell gelten können und die Lehrtätigkeiten von Lehrpersonen und die Lerntätigkeiten von Schüler:innen parallel in den Blick nehmen.

In neueren Konzepten und Modellen zur Unterrichtsplanung rückt die Heterogenität von Schüler:innen stärker in den Fokus (Rey et al., 2023). Damit wird der Forderung nachgekommen, Heterogenität und Diversität in einem sich wandelnden Bildungssystem als Bedingungen von Schule und Unterricht anzunehmen und – in der Praxis wie auch in der Forschung – systematisch zu berücksichtigen (Bohl, Budde & Rieger-

Ladich, 2017; Dumont, Decristan & Fauth, 2024). In diesem Kontext rückte auch das Konzept einer adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008) in den Fokus: Adaptivität in der Unterrichtsplanung bedeutet, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht für eine:n «Durchschnittsschüler:in» planen, sondern auf der Grundlage der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, des Vorwissens und der möglichen Verstehenswege der Lernenden. Ziel dabei ist, für möglichst viele Schüler:innen günstige Bedingungen für den erfolgreichen Erwerb der Bildungsziele zu schaffen (vgl. auch Brühwiler, 2014; Rey et al., 2023). Empirische Befunde aus diesem Bereich zeigen ein enges Verhältnis von didaktischem und diagnostischem Handeln von Lehrpersonen, wobei auch der hohe Komplexitätsgrad von Unterrichtsplanung mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer deutlich wird (Kaiser, Praetorius, Südkamp & Ufer, 2017; König, Buchholtz & Dohmen, 2015).

Neben diesen Ansätzen, die ein Modell idealer Planung bieten und (angehende) Lehrpersonen auf dieser Grundlage unterstützen wollen, entstanden Arbeiten mit dem Anspruch, Unterrichtsplanung als professionelles Praxisfeld zu verstehen, das empirisch zu erforschen ist (Gassmann, 2011; Schröder et al., 2020; Wernke & Zierer, 2017). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung im Studium bzw. mit zur Verfügung stehenden Lerngelegenheiten zunehmen und mit dem professionellen Wissen zusammenhängen (Lui & Bonner, 2016; Riese et al., 2022; zusammenfassend König & Rothland, 2022). Qualitative Studien zur Unterrichtsplanung liegen vor allem aus domänenspezifischen bzw. fachdidaktischen Kontexten vor und wurden meist mit Studierenden durchgeführt (Rey et al., 2023). Sie zeigen, dass angehende Lehrpersonen ihre Planungsentscheidungen häufig an Oberflächenmerkmalen ausrichten und auf die Inszenierung einzelner Unterrichtsaktivitäten fokussieren. Vertiefende Fragen zur Qualität von Lernprozessen finden demgegenüber kaum Beachtung in der Unterrichtsplanung (Knorr, 2016; Tänzer, 2017). Daraus wird die Forderung abgeleitet, Studierende in der Ausbildung gezielter sowie individuell und kooperativ in der Unterrichtsplanung zu qualifizieren (Knorr, 2015).

Der kurze Überblick über bestehende Planungsmodelle und zu empirischen Studien, die aufzeigen, wie (angehende) Lehrpersonen tatsächlich Unterricht planen, lässt sich folgendermassen zusammenfassen: Bei der Unterrichtsplanung handelt es sich um eine zentrale, aber komplexe und voraussetzungsreiche Tätigkeit von Lehrpersonen. Es gibt verschiedene Modelle, die die Unterrichtsplanung angehender Lehrpersonen unterstützen und in der Ausbildung verwendet werden; zum Teil weisen diese Modelle eine lange Tradition auf. Diese Modelle formulieren zentrale Fragen, die bei der Planung zu berücksichtigen sind. Sie geben Hinweise für die Gestaltung des Unterrichtsverlaufs oder unterstützen bei der Realisierung konkreter instruktionaler Ansätze (z.B. Instructional Design). Allerdings weisen diese Modelle – bei aller Unterschiedlichkeit – zwei Desiderate auf:

1) Sie berücksichtigen nicht die zentralen Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsqualitätsforschung und thematisieren kaum, wie wichtige Dimensionen von Unterrichtsqualität in konkrete Planungsprozesse umgesetzt werden können. Was also fehlt, ist eine Integration der Befunde der Unterrichtsqualitätsforschung in Planungsprozesse, bei der auch die Heterogenität der Schüler:innen in einer Lerngruppe Berücksichtigung findet.
2) Die bestehenden Studien zu realen Planungsprozessen von (angehenden) Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Kompetenz der Unterrichtsplanung im Laufe des Professionalisierungsprozesses steigt und mit dem professionellen Wissen der Planenden zusammenhängt (zusammenfassend König & Rothland, 2022). Analysiert man die Planungen von Noviz:innen, zeigt sich aber auch, dass diese die Komplexität von Planungsprozessen häufig so reduzieren, dass die Frage nach der Qualität des Unterrichts nicht im Vordergrund steht. Dies wird in den dargestellten Modellen nicht berücksichtigt.

Mit planTEACH versuchen wir, diese beiden Desiderate aufzugreifen und (angehende) Lehrpersonen durch ein empirisch informiertes, praxisnahes Tool zu unterstützen. Dieses soll die komplexen Prozesse der Unterrichtsplanung auf jene Dimensionen fokussieren, die laut der Unterrichtsqualitätsforschung zentral für gelingenden Unterricht sind. Die Planungshilfen und Kontrollfragen (vgl. Online-Anhang) sind zudem so einfach gestaltet, dass auch Noviz:innen sie in ihren Planungen umsetzen können.

3 MAIN-TEACH als zugrunde liegendes Modell von Unterrichtsqualität

Um diejenigen Aspekte von Unterrichtsqualität abbilden zu können, die laut der aktuellen Forschung zu Unterrichtsqualität besonders bedeutsam für qualitativ hochwertigen Unterricht sind, greift planTEACH alle Dimensionen des Unterrichtsqualitätsmodells MAIN-TEACH auf («*m*ulti-l*a*yered and *in*tegrated in conceptualizing the quality of *teach*ing»; Praetorius, Charalambous et al., 2025; Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025; vgl. Abbildung 1). MAIN-TEACH stellt eine Synthese und Weiterentwicklung bis dato entwickelter Merkmalslisten und Modelle zu Unterrichtsqualität dar und berücksichtigt dabei neben der Angebots-Nutzungs-Konzeption von Unterricht sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische Ansätze. In die (Weiter-)Entwicklung von MAIN-TEACH war eine Reihe von Expert:innen aus unterschiedlichen Fachdidaktiken involviert. Daher ist dieses Modell besonders gut anschlussfähig an die – für die Planung von Unterricht hoch relevanten – Fachdidaktiken, und zwar nicht nur im Hinblick auf fachdidaktische Forschung, sondern auch als gemeinsamer Rahmen für Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrpersonenbildung (zur Notwendigkeit eines solchen Rahmens vgl. auch Lindl, Lohe & Kirchhoff, 2024; Steffensky & Praetorius, 2025). MAIN-TEACH geht zudem über die in bisherigen Merkmalslisten und Modellen übliche reine Auflistung von Qualitätsdimensionen hinaus, indem es spezifiziert, in welchem Verhältnis die einzelnen Qualitätsdimensionen hinsichtlich ihrer

Funktionen bezogen auf den Lernprozess der Schüler:innen zueinander stehen. Das Modell umfasst drei Funktionsebenen, entlang derer acht zentrale Dimensionen für Unterrichtsqualität angeordnet sind (vgl. Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025).

Die Kernebene «Unterstützung der Lernprozesse» steht im Zentrum des Modells. Ausgangspunkt ist das Zusammenspiel einer adäquaten *Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden.* Die Unterstützung der Lernprozesse in Bezug auf diese Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden erfolgt über die Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten (*kognitive Aktivierung*) sowie die Unterstützung zu deren Speicherung und Festigung (*Unterstützung des Konsolidierens*) bis hin zur Feststellung des aktuellen Lernstandes von Schüler:innen sowie darauf basierenden Rückmeldungen (*Beurteilung und Feedback*).

Die begünstigende Ebene «Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen» umfasst solche Qualitätsdimensionen, die nicht direkt auf den Lernprozess ausgerichtet sind, sondern einen angemessenen Rahmen für das Lernen schaffen und die Unterstützung der Lernprozesse erleichtern. Dazu zählen der Umgang mit Unterrichtsstörungen, die Maximierung der Lernzeit, der angemessene Einsatz von Raum und Ressourcen (*Klassenführung*) sowie ein wertschätzender und respektvoller Umgang der am Unterricht beteiligten Personen (*soziale Unterstützung*). Die Vermittlung von Lernkompetenzen und die entsprechende Unterstützung des eigenverantwortlichen Lernens (*Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen*) erscheinen insbesondere mit Blick auf modernen und zukunftsweisenden Unterricht zentral.

Die zugrunde liegende Ebene kennzeichnet die «Anpassung des Unterrichts an die Schüler:innen». Die Qualitätsdimension der *Adaptivität* ist mit allen anderen Dimensionen eng verwoben und muss entsprechend bei allen Dimensionen kontinuierlich mitgedacht werden.

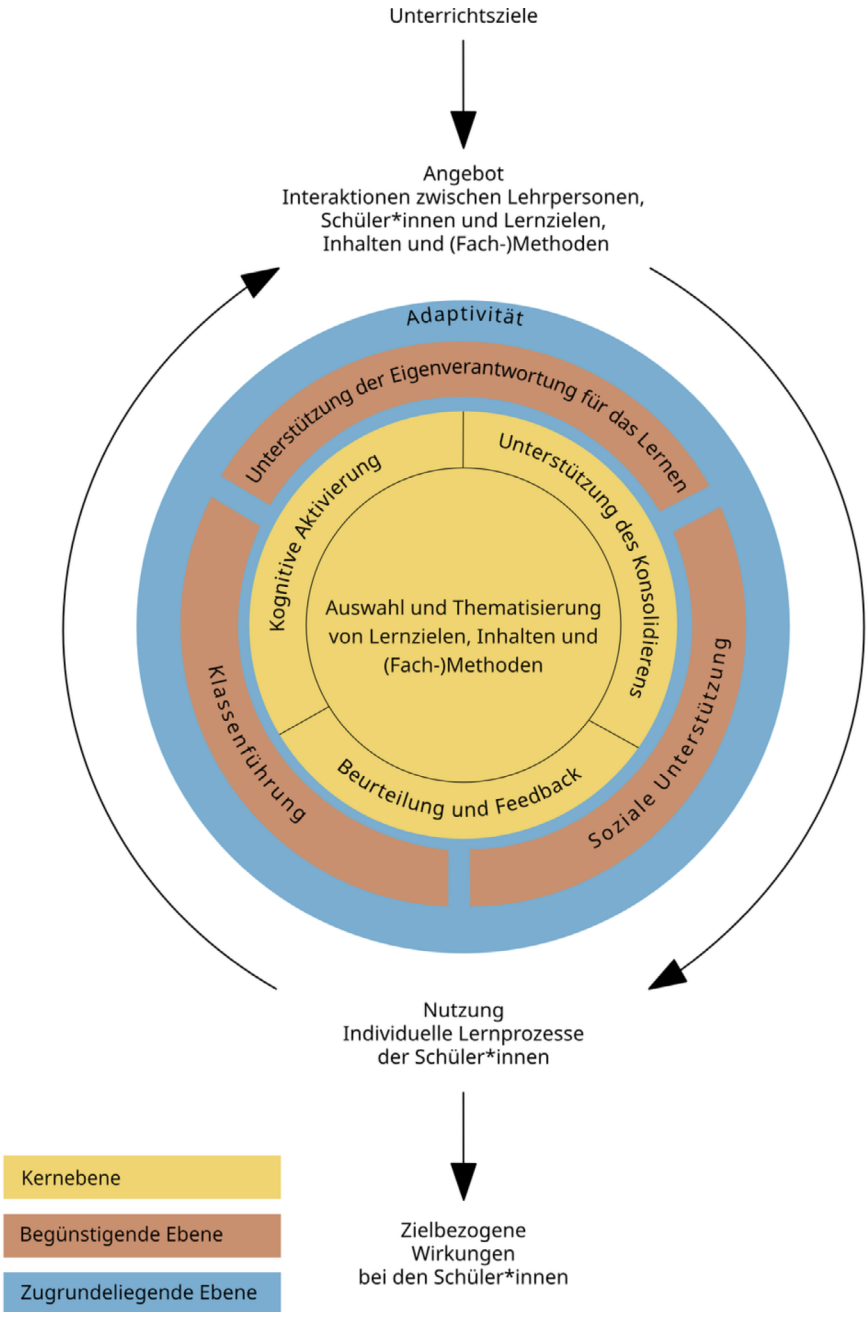


Abbildung 1: MAIN-TEACH-Modell (Praetorius, Charalambous et al., 2025).

4 planTEACH als alltagsnahe Planungsheuristik

Um Lehrpersonen bei der komplexen Aufgabe der Unterrichtsplanung zu unterstützen, erscheinen uns alltagstaugliche Planungshilfen in Form heuristischer Entscheidungshilfen hilfreich zu sein, wobei insbesondere Noviz:innen, das heisst Studierende und Berufseinsteiger:innen, von diesem Zugang profitieren dürften. Heuristiken lassen sich definieren als Set von systematischen, vereinfachten Entscheidungsregeln, die (angehende) Lehrpersonen bei der Planung von Unterricht unterstützen, indem sie relevante Informationen, pädagogische Ziele und kontextuelle Bedingungen in strukturierter Form berücksichtigen, ohne dabei eine vollständige Theorie abzubilden oder ein starres Schema darzustellen (Herzig, 2022).

Das im Folgenden dargestellte planTEACH-Tool basiert auf solchen Planungsheuristiken. Wir wollen somit einen Leitfaden für Unterrichtsplanung zur Verfügung stellen, der die Umsetzung der MAIN-TEACH-Dimensionen im Rahmen alltäglicher Unterrichtsplanungen von Noviz:innen unterstützen kann. MAIN-TEACH selbst bietet keine Informationen für die Sequenzierung einer Unterrichtsplanung. Um das Modell für die Planung nutzbar zu machen, haben wir uns an der Sequenzierung von gängigen Planungsvorlagen orientiert. So beschreibt planTEACH den Prozess der Unterrichtsplanung in einfachen Planungsschritten, welche inhaltlich jeweils an Dimensionen der Unterrichtsqualität orientiert sind, beginnend mit der Bestimmung des Lerngegenstandes oder alternativ mit der Bestimmung der Lernvoraussetzungen (vgl. Abbildung 2). Die verschiedenen Dimensionen der Unterstützung der Lernprozesse (z.B. kognitive Aktivierung, Beurteilung und Feedback) sowie die Bereitstellung förderlicher Lernbedingungen (z.B. Klassenführung, soziale Unterstützung) werden in einzelnen Planungsschritten aufgenommen. Eine Ausnahme stellt die Adaptivität dar, das heisst die Anpassung des Unterrichts an die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden, und zwar sowohl an die Unterschiede der gesamten Lerngruppe als auch an die individuellen Unterschiede innerhalb der Lerngruppe. Diese grundlegende Dimension kann nicht in einen einzelnen Schritt übersetzt werden, weil sie in allen Phasen einer Unterrichtsplanung zu bedenken ist. Sie wird in planTEACH dadurch berücksichtigt, dass die Nutzer:innen in allen Planungsschritten darauf hingewiesen werden, wie sie ihren Unterricht zum Beispiel durch differenzierte Angebote für Lernende mit verschiedenen Voraussetzungen angemessen adaptiv gestalten können. In den Hinweisen zu den einzelnen Planungsschritten im Online-Anhang ist dargestellt, was bei jedem Schritt besonders zu beachten ist und welche Fehler vermieden werden sollten («Tipps» und «Bitte nicht»). Solche konkreten Hinweise sollen angehende Lehrpersonen dabei unterstützen, das Modell in der Praxis erfolgreich umzusetzen und ihre Planungen an diesen Hinweisen zu orientieren bzw. die Planungen mithilfe der Tipps zu durchdenken.

Es ist uns bewusst, dass die Übertragung von MAIN-TEACH auf planTEACH Elemente des Auswählens, Zusammenfassens und Vereinfachens enthält, die kritisierbar oder erklärungsbedürftig sind. Wir sind dabei so vorgegangen, dass die Bezüge

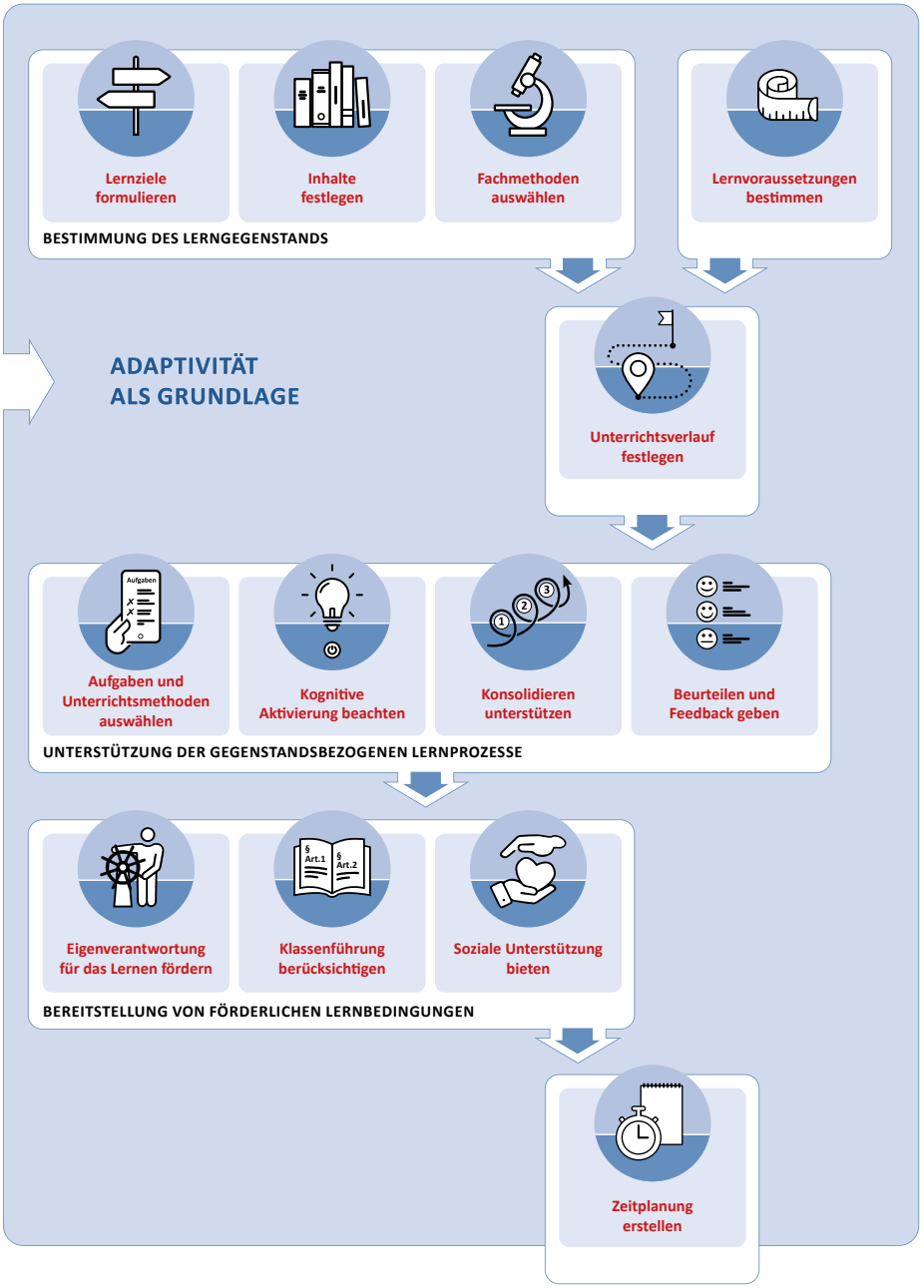


Abbildung 2: planTEACH – Überblick über die Planungsschritte.

zwischen MAIN-TEACH und planTEACH auf der Basis der uns bekannten und zugänglichen Unterrichtsforschung hergestellt und wo immer möglich empirisch begründet wurden. Die Auswahl und die Formulierung der Hinweise, auch dessen sind wir gewahr, sind nicht nur von unserem wissenschaftlichen Wissen als Unterrichtsforscher:innen getragen. Unsere langjährigen Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten der Lehrpersonenbildung waren dafür nicht minder ausschlaggebend; aufgenommen wurden nur solche Hinweise, denen alle drei Autor:innen zustimmen konnten. Wir wissen, dass man diesen Bezug auch anders herstellen und begründen könnte, und sehen unser Tool als einen Diskussionsvorschlag, der noch angepasst und ausgeschärft werden kann und soll. Damit lässt sich unser Vorgehen dem Konzept der Evidenzorientierung bzw. Evidenzinformiertheit im Sinne von Wilkes und Stark (2023, S. 292) zuordnen, welches sich in den letzten Jahren für den Bildungsbereich entwickelt hat. Evidenz kommt hier eine handlungsunterstützende Funktion zu, die durch Erfahrung und Expertise ergänzt wird.

5 Konkrete Hinweise zum Umgang mit dem planTEACH-Tool in der Praxis

Die folgenden Hinweise sowie der Online-Leitfaden sind eine kalkulierte Übervereinfachung des komplexen Planungsprozesses – kalkuliert, weil insbesondere Anfänger:innen für die Bewältigung der Unterrichtsplanung auf Vereinfachungen und Hinweise angewiesen sind. Von dieser Zielgruppe des Leitfadens kann man kaum erwarten, die vielfältigen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Feldern der fachübergreifenden und fachdidaktischen Bildungsforschung zu kennen, diese aufeinander zu beziehen und daraus adäquate Konsequenzen für die eigenen Unterrichtsplanungen zu ziehen. Dies erscheint uns die Aufgabe derer, die einerseits besonders mit Befunden und Ergebnissen der Unterrichtsforschung vertraut sind und andererseits selbst über langjährige Erfahrung in der Lehrpersonenbildung verfügen. Diese Position kann man aber nur vertreten, wenn man die «kalkulierte Übervereinfachung» nicht nur vornimmt, sondern diese – wie wir es mit diesem Beitrag tun – im Kreis der wissenschaftlichen Fachkolleg:innen zur Diskussion stellt.

Bei der Formulierung der verschiedenen Hinweise haben wir drei Merkmale besonders beachtet: a) Die Inhalte der «Tipps» sollten in der Unterrichtsforschung Common Sense sein, sie sollten also in Übereinstimmung mit gängigem Wissen stehen. b) Die «Hinweise» sollten für Noviz:innen mit geringem professionellem Vorwissen in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken hilfreich und umsetzbar sein. Wir haben dies nicht nur bei der Auswahl der «Tipps» bzw. der «Tipps zur Adaptivität», sondern auch bei deren sprachlicher Gestaltung berücksichtigt. Sie sind nahe an der Umgangssprache, sehr konkret und an der ein oder anderen Stelle auch ein wenig überpointiert formuliert. c) Die Hinweise sollen Leitlinien für den weiteren Expertiseerwerb darstellen. Sie greifen beispielsweise verbreitete Fehlvorstellungen von angehenden Lehrper-

sonen auf oder thematisieren Aspekte, die Anfänger:innen häufig übersehen. Aus empirischen Studien zur Unterrichtsplanung ist bekannt, dass gerade Anfänger:innen sich nicht auf die Planungselemente fokussieren, die von Bedeutung sind, sondern sich zum Beispiel zu stark auf die Inszenierung von Unterrichtshandlungen auf der Oberfläche des Unterrichts fokussieren (z.B. Knorr, 2015). Die Tipps sollen dieser Fokussierung auf Oberflächenmerkmale entgegenwirken. Um die Nutzer:innen des Leitfadens für die Problematik der Hinweise zu sensibilisieren und eine reflektierte und kritische Anwendung des Leitfadens zu unterstützen, haben wir ihm einen einleitenden Text vorangestellt, der die Unterstützungsfunktion, aber auch die Grenzen der Tipps verdeutlicht.

Bestehende Planungsmodelle beginnen entweder mit der Formulierung der Kompetenz- und Lernziele oder mit der Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, und zwar sowohl für die Gesamtheit der Lerngruppe als auch mit Blick auf individuelle Lernvoraussetzungen. Diese beiden Prozesse stehen in enger Abhängigkeit voneinander. Wenn Kompetenz- und Lernziele realistisch erreicht werden sollen, dann muss schon vor ihrer Formulierung Wissen darüber bestehen, welche Lernvoraussetzungen die Schüler:innen mitbringen. Umgekehrt kann die Diagnose der Lernvoraussetzungen dazu führen, dass veränderte Lernziele formuliert bzw. die Lerninhalte neu festgelegt werden, zum Beispiel um Inhalte dem Niveau oder den Interessen von Schüler:innen anzupassen. Dementsprechend steht es den Nutzer:innen offen, ob sie die Planung mit der Bestimmung des Lerngegenstandes oder mit der Diagnostik der Lernvoraussetzungen beginnen. Sie werden dazu aufgefordert, dies unter Berücksichtigung der Gesamtsituation zu entscheiden, sollen aber zugleich sicherzustellen, dass beide Schritte eng aufeinander bezogen sind.

5.1 Bestimmung des Lerngegenstands

In der folgenden Darstellung steht die Bestimmung des Lerngegenstands am Anfang; es kann jedoch auch mit dem Schritt «Lernvoraussetzungen bestimmen» begonnen werden. Bei der Festlegung des Lerngegenstands werden drei Aspekte berücksichtigt.

5.1.1 Lernziele formulieren

Wie in anderen Planungsmodellen berücksichtigen wir die Formulierung von Lernzielen, das heisst die Frage, welches Wissen bzw. welche Kompetenzen die Schüler:innen im Unterricht erwerben sollen (Mager, 1962). Die Fokussierung auf Lernziele ist auch am «backwards planning» (Bain, 2004) orientiert, das in vielen Fachdidaktiken verbreitet ist (vgl. Fraefel, 2023; Haß, Kieweg, Kuty & Müller-Hartmann, 2006). Dabei setzen sich Lehrpersonen im ersten Schritt der Unterrichtsplanung mit den Zielen auseinander und legen fest, wie man das Erreichen der Ziele durch die Verwendung von Leistungsnachweisen messen kann. Auf dieser Grundlage wird geplant, welche Aufgaben und Unterrichtsmethoden verwendet werden.

Bei den Lernzielen lassen sich verschiedene Zieltypen unterscheiden, die unter einem breiten Kompetenzbegriff (Weinert, 2001) subsumierbar sind: kognitive Lernziele (z.B. Wissen, Verstehen, Anwenden; vgl. Anderson & Krathwohl, 2001), motivational-emotionale Lernziele (z.B. Interesse, Werte, Einstellungen) oder psychomotorische Lernziele (vor allem in praktischen Fächern). Der Leitfaden von planTEACH berücksichtigt diese Multidimensionalität, fordert die Nutzer:innen aber dazu auf, sich bei der Formulierung von Lernzielen auf das Wesentliche zu konzentrieren und realistische Ziele zu setzen, die messbar sind. Dabei wird auf die weitverbreiteten SMART-Kriterien verwiesen (Doran, 1981) und betont, dass Lernziele in beobachtbarer und überprüfbarer Form zu formulieren sind (etwa nach dem Schema «Die Schüler:innen können ..., indem sie ...»). Ferner wird betont, dass die Lernziele für die Lernenden transparent gemacht werden sollten, damit sie sich daran orientieren und ihr Lernen verstärkt selbst steuern können. Diese Transparenz spielt nicht nur in den aktuellen Modellen der Unterrichtsqualität eine wichtige Rolle, sondern auch in zahlreichen instruktionalen Modellen (z.B. in der Tradition des Advance Organizer; vgl. Slavin, 2006). Schliesslich werden die Nutzer:innen dazu angeregt, zu prüfen, ob eine Formulierung von adaptiven Lernzielen mit unterschiedlichen Niveaus möglich bzw. sinnvoll ist.

5.1.2 Inhalte festlegen

Lerninhalte sind die konkreten Themen, die verwendet werden, um bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Im Leitfaden werden die Nutzer:innen dazu angeregt, die Inhalte so auszuwählen, dass sie fachlich relevant und für die Lernenden möglichst motivierend sind, und auch hier die Möglichkeit zu bedenken, Lerninhalte adaptiv auszuwählen. Zudem wird darauf verwiesen, dass man als Anfänger:in gut beraten ist, sich bei der Auswahl von Inhalten auf Bewährtes und Vorliegendes zu beziehen und insbesondere Lerninhalte zu wählen, für die auf bestehende Materialien zurückgegriffen werden kann.

5.1.3 Fachmethoden auswählen

Fachmethoden sind fachtypische Zugangs-, Erschliessungs- und Darstellungsmethoden, die es Lernenden ermöglichen, fachliche Inhalte eigenständig und strukturiert zu bearbeiten und die Denkweise des jeweiligen Faches exemplarisch nachzuvollziehen (Reinmann & Mandl, 2006). Diese Methoden sollten auf die Erreichung der Lernziele und die Auseinandersetzung mit Lerninhalten abgestimmt sein. Eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonenbildung ist es deshalb, dass Studierende zentrale Fachmethoden kennenlernen und fähig werden, diese mit den ausgewählten Lerngegenständen in Passung zu bringen. Im Leitfaden werden die Nutzer:innen aufgefordert, zu prüfen, ob geeignete Fachmethoden adressiert werden sollen, und sie gegebenenfalls anwendungsorientiert in den Unterricht zu integrieren.

5.2 Lernvoraussetzungen bestimmen

Hinsichtlich der Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen – mit der die Planung je nach Situation begonnen werden kann (vgl. Abschnitt 5) – wird betont, dass

Lerngegenstand und Lernvoraussetzungen in einer engen Beziehung stehen. Im Zentrum der Lernvoraussetzungen stehen die bestehenden Kompetenzen der Lernenden, darunter auch motivational-emotionale Aspekte, zum Beispiel das situationale Interesse am Fach oder am Lerngegenstand. Der Leitfaden regt mit Blick auf die Alltagstauglichkeit dazu an, auf ausgewählte, leicht zugängliche und umsetzbare Verfahren bzw. Informationsquellen zurückzugreifen und sich nicht von Stereotypen leiten zu lassen. Die Tipps greifen die Interdependenz von Lernzielen/Lerninhalten einerseits und Lernvoraussetzungen andererseits auf und fordern die Nutzer:innen dazu auf, nach der Diagnose der Lernvoraussetzungen die ursprünglichen Ziele noch einmal zu prüfen. Zudem betonen die Hinweise, die Lernvoraussetzungen konkret in Bezug auf den Lerngegenstand zu diagnostizieren und die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen als Grundlage für adaptiven Unterricht zu erfassen.

5.3 Unterrichtsverlauf festlegen

Die Ausarbeitung dieses Schrittes soll vor allem Anfänger:innen darin unterstützen, eine passende Verlaufsform für den geplanten Unterricht auszuwählen, wobei man drei prototypische Formen unterschieden kann: traditioneller (lehrpersonenzentrierter) Verlauf, selbstgesteuerter Unterrichtsverlauf und problemorientierter Unterrichtsverlauf:

- Der traditionelle Verlauf übernimmt einen klassischen Unterrichtsaufbau von Einstieg, Erarbeitung, Übung/Sicherung und Transfer, der in der Allgemeinen Didaktik verbreitet und in Leitfäden der Unterrichtsplanung enthalten ist (z.B. Meyer, 2018; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017) und der auch in der Lehrpersonenbildung nach wie vor vermittelt wird.
- Der selbstgesteuerte Unterrichtsverlauf lehnt sich an ein Konzept der psychologischen Lernforschung an und beschreibt Verlaufsformen des Unterrichts, in denen die Lernenden – allein oder kooperativ – wichtige Entscheidungen bezüglich ihres Lernprozesses selbst treffen, das heisst, Gestaltungsfreiraum im Hinblick darauf haben, wie sie ihr Lernen organisieren und koordinieren (Friedrich & Mandl, 1992; vgl. Kopp & Mandl, 2011). Im schulischen Kontext sind die Freiheiten für Lernende in Bezug auf die Ziele sowie die Organisation (Zeitvorgaben, Raum) eingeschränkt. Dennoch können Lernumgebungen so gestaltet werden, dass den Lernenden vergleichsweise viele Spielräume angeboten werden (Konrad, 2024). Gemeinsam ist Unterrichtsverläufen, die Ideen des selbstgesteuerten Lernens umsetzen, dass die Lernenden auf der Basis allgemeiner Zielvorgaben eigenständig Materialien und Aufgaben bearbeiten. Dies kann individuell oder in Gruppen geschehen und durch verschiedene Methoden realisiert werden, zum Beispiel durch Stationenlernen oder Projektarbeit. Bei der Auswahl und der Gestaltung von Aufgaben ist darauf zu achten, dass die Fähigkeiten der Schüler:innen zur Selbststeuerung mit Blick auf unterschiedliche Voraussetzungen möglichst adaptiv unterstützt werden. Am Ende der selbstgesteuerten Erarbeitung von Inhalten werden die Ergebnisse vorgestellt und es erfolgt in aller Regel eine Rückmeldung an die Schüler:innen.
- Der problemorientierte Unterrichtsverlauf ist ebenfalls ein Konzept, das in instruktionalen Settings unterschiedlich realisiert werden kann (vgl. Gräsel, 1997; Reusser,

2005). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass «Unterricht und Lernen im Geist des Problemlösens» (Reusser, 2005, S. 160) zu gestalten sind. Um ein typisches Beispiel für einen problemorientierten Unterrichtsverlauf zu bieten, haben wir uns am problemorientierten Lernen – am Ansatz der kognitiven Meisterlehre – orientiert (Cognitive Apprenticeship; Collins et al., 1989). Authentische Probleme, die für die Lernenden Bedeutung haben und einen motivierenden Kontext darstellen, sind hier der Ausgangspunkt für den Lernprozess. Den Lernenden wird zunächst ein Problem präsentiert und die Lehrpersonen können an diesem Beispielproblem zeigen, wie sie ein Problem bearbeiten – inklusive der Strategien, die sie anwenden. Im weiteren Verlauf bearbeiten die Schüler:innen verwandte Probleme, wobei sie durch entsprechende Materialien, von Mitlernenden oder von der Lehrperson unterstützt werden. Abschliessend werden unterschiedliche Problemlösungen vorgestellt, diskutiert und evaluiert (vgl. Klieme, Schümer & Knoll, 2001).

Auf eine weitere Ausdifferenzierung von Unterrichtsverläufen – etwa im Sinne der Unterrichtschoreografien von Oser und Patry (1994) – haben wir im Leitfaden bewusst verzichtet, um die Komplexität handhabbar zu halten. Stattdessen erhalten die Nutzer:innen den Hinweis, bei der Auswahl einer Verlaufsform nicht nur den Lerngegenstand, sondern auch die Lernvoraussetzungen zu beachten. Zudem werden sie explizit dazu angeregt, Lernende mit weniger Vorwissen oder schlechteren Lern- und Problemlösestrategien bei den Verlaufsformen des selbstgesteuerten und problemorientierten Unterrichts im Sinne der Adaptivität gezielt zu unterstützen, weil diese Schüler:innen sonst oft nur wenig von den Lernumgebungen profitieren (Kirschner, Sweller & Clark, 2006).

5.4 Unterstützung der gegenstandsbezogenen Lernprozesse

Bei diesem Aspekt der Unterrichtsplanung werden die Nutzer:innen von planTEACH dazu aufgefordert, den Verlauf des Unterrichts zu konkretisieren und auszudifferenzieren, indem sie Aufgaben und dazu passende Unterrichtsmethoden auswählen. Der Planungsaspekt «Unterstützung der gegenstandsbezogenen Lernprozesse» enthält somit das Kernstück jeder Unterrichtsplanung und fokussiert insbesondere auf jene Dimensionen von Unterrichtsqualität, die sich direkt auf die Unterstützung der Lernprozesse beziehen. Dies sind die zugehörigen Planungsschritte: «Aufgaben und Unterrichtsmethoden auswählen», «Kognitive Aktivierung beachten», «Konsolidieren unterstützen» sowie «Beurteilen und Feedback geben». Kasten 1 zeigt am Beispiel des Beachtens der kognitiven Aktivierung, wie diese Merkmale im Leitfaden berücksichtigt werden.

Kasten 1: Beispiel aus dem Leitfaden zu planTEACH – Kognitive Aktivierung beachten

Überlegen Sie, was eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit Ihrem Lerngegenstand bedeutet und welche kognitiven Prozesse Sie anregen wollen. Kognitive Aktivierung im Sinne des MAIN-TEACH-Modells bedeutet dabei nicht die Unterstützung einer handelnden Auseinandersetzung oder des Selbermachens im Unterricht. Kognitive Aktivierung bedeutet, dass Schüler:innen dabei unterstützt werden, sich aktiv und vertieft mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, ihn also zu verstehen, Probleme zu erkennen, Beispiele und Analogien zu entwickeln usw.

Tipp 1: Folgende Aufgaben bzw. Aufgabenformate eignen sich für einen kognitiv aktivierenden Unterricht (recherchieren Sie nach den Methoden und prüfen Sie deren Eignung): Reciprocal Teaching, Worked-out Examples (ausgearbeitete Lösungsbeispiele), die Entwicklung von Beispielen, die Anwendung von Wissen auf authentische Situationen, die Anregung einer problemzentrierten Interaktion zu einem Lerngegenstand.

Tipp 2: Verschaffen Sie sich die Möglichkeit, zu prüfen, ob die Schüler:innen der geplanten Lernprogression folgen können oder ob sie abgehängt werden (z.B. durch Quizfragen oder durch «farbige Becher», die anzeigen, ob man noch dabei ist: grüner Becher = «Bin dabei», gelber Becher = «Ich beginne auszusteigen», roter Becher = «Ich habe abgeschaltet»). So können Sie kritisch prüfen: Wird das Lernangebot wirklich von vielen Schüler:innen oder aber nur von Einzelnen so genutzt, wie Sie dies intendieren?

Tipp zur Adaptivität: Wählen Sie die Aufgaben so aus, dass die Aufgaben für unterschiedliche Schüler:innengruppen kognitiv aktivierend sind (und nicht nur für die stärksten Schüler:innen).
– Beispiel 1: Offene Lernaufgabe (z.B. ein kurzes Gedicht schreiben mit unterschiedlich vielen Vorgaben).
– Beispiel 2: Gestaffelte Aufgabensets, wie man sie in Lehrbüchern findet.
– Beispiel 3: Tippkarten, die Teile der Aufgabenlösung vorstrukturieren (frei vs. stärker strukturiert).

Bitte nicht: Verwenden Sie Aufgaben nicht so kleinschrittig, dass der Anforderungsgehalt/der kognitiv aktivierende Charakter verloren geht. Diese Gefahr besteht insbesondere bei Problemlöse- oder Transferaufgaben.

Beim Planungsaspekt «Unterstützung der gegenstandsbezogenen Lernprozesse» haben wir uns aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, die Tipps auf zentrale Aspekte zu beschränken, die einerseits durch Evidenz informiert sind und andererseits gerade für Personen mit wenig Erfahrung wichtig und hilfreich sein können. Diese Auswahl und Konzentration war hier besonders schwierig, weil zu allen vier Planungsdimensionen – «Aufgaben und Unterrichtsmethoden auswählen», «Kognitive Aktivierung beachten», «Konsolidieren unterstützen» sowie «Beurteilen und Feedback geben» – mittlerweile umfangreiche Erkenntnisse vorliegen.

Für die Zielgruppe der Anfänger:innen besonders relevant ist der Hinweis, wenn möglich bewährte Aufgaben in Aufgabensammlungen oder Lehrbüchern zu verwenden, diese gegebenenfalls weiterzuentwickeln und neue Aufgaben nur dort zu entwickeln, wo nicht auf bewährtes Material zurückgegriffen werden kann. Zudem raten wir ihnen, sich nicht zu stark auf eigene Erfahrungen als Schüler:in zu verlassen («teachers teach as they were taught and not as they were taught to teach», Altmann, 1983, S. 24). Die Hinweise legen besonderen Wert darauf, dass Methoden und Aufgaben auf die Lerngegenstände sowie die Lernvoraussetzungen abgestimmt werden und diese Abstimmung das Zentrale ist. Pure «Methodenvielfalt» sollte keine Rolle spielen. Beim folgenden Schritt «Konsolidieren unterstützen» werden einige Hinweise dazu gegeben, welche

Arbeitsweisen und Aufgaben sich für das Konsolidieren eignen. Schliesslich sind im Bereich «Feedback und Beurteilung» Hinweise enthalten, die aufzeigen, wie (formatives) Feedback und der Umgang mit Fehlern in den Unterricht integriert werden können. Hier werden zentrale Erkenntnisse der pädagogischen Diagnostik (z.B. Trennen von Lern- und Leistungssituation) und der Forschung zu Rückmeldungen berücksichtigt (z.B. Oser, Hascher & Spychiger, 1999).

5.5 Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen

Dieser Planungsaspekt orientiert sich wie der vorangegangene eng am MAIN-TEACH-Modell und umfasst drei Planungsschritte, die drei Dimensionen in MAIN-TEACH entsprechen. Eine gute *Klassenführung* ist eine Unterrichtsqualitätsdimension, die stark von der Realisierung im konkreten Unterricht abhängt. Dennoch gibt es Aspekte der Klassenführung, die auch bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, zum Beispiel die bewusste Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen (Kounin, 2006) sowie gegebenenfalls das Wiederholen von Regeln. Schliesslich wird den Anfänger:innen nahegelegt, sich (gerade) im Bereich der Klassenführung von erfahrenen und kompetenten Lehrpersonen unterstützen zu lassen.

Hinsichtlich der *Förderung der Eigenverantwortung* werden die Nutzer:innen des Leitfadens dazu angeregt, Lern- und Arbeitsstrategien nicht vorauszusetzen, sondern den Erwerb dieser Strategien gezielt in den (Fach-)Unterricht zu integrieren – ein wichtiges Ergebnis der Lernstrategieforschung (Friedrich & Mandl, 1992). Methodisch wird beim problemorientierten Lernen auf das Modellieren des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (Collins et al., 1989; vgl. Gräsel, 1997) verwiesen, das sich für den Strategieerwerb besonders eignet und in verschiedenen Strategieprogrammen integriert ist, zum Beispiel auch im Reciprocal Teaching (Brown & Palincsar, 1989).

Ob und wie den Schüler:innen im Unterricht *soziale Unterstützung* geboten wird, hängt massgeblich vom Geschehen im Unterricht selbst ab, aber bestimmte Aspekte – beispielsweise bei der Aufgabenauswahl oder der Zusammenstellung von Gruppen beim kooperativen Lernen – können bereits bei der Planung bedacht werden. Auch hinsichtlich des Bietens sozialer Unterstützung war es nicht einfach, aus der Fülle der Hinweise jene auszuwählen, die besonders wichtig sind. Wir haben uns für die folgenden entschieden: Zwei Hinweise adressieren die Frage, wie die sozioemotionalen Voraussetzungen der Schüler:innen in die Planung einbezogen werden können (Umgang mit sachfremden Antworten; Verhältnis von Aufgaben zu Werten oder Erfahrungen der Schüler:innen). Zudem wird jeweils ein Hinweis zur Einteilung von Gruppen (Berücksichtigung verschiedener Merkmale) und zum Vermeiden von Kränkungen gegeben.

5.6 Zeitplanung erstellen

Die konkrete Zeitplanung und das Anfertigen des entsprechenden Ablaufschemas (z.B. im Rahmen von Vorbereitungen von Unterrichtshospitationen) werden in planTEACH im Sinne von «backwards planning» als *Ergebnis* der Planung gesehen und stehen da-

her am Ende. In diesem Punkt unterscheidet sich planTEACH von anderen Schemata, beispielsweise auch vom Vorgehen bei Meyer (2018). Empirische Studien zeigen, dass Anfänger:innen sehr früh damit beginnen, eine konkrete Zeitplanung vorzunehmen – ohne hinreichende vorangegangene Überlegungen zu Zielen, Diagnostik, Aufgaben- und Methodenwahl usw. (Stigler & Miller, 2018). Die Nutzer:innen des Leitfadens werden daher dazu ermutigt, eine detaillierte und tabellarische Zeitplanung erst dann vorzunehmen, wenn diese Planungsprozesse erfolgt sind. Zudem erhalten sie einige Kriterien, mit denen sie ihre Zeitplanung kritisch reflektieren können.

6 Ausblick auf eine Weiterentwicklung von planTEACH

Das planTEACH-Tool existiert derzeit in einer ersten Version. Ein detaillierter Leitfaden ist als Online-Anhang verfügbar und kann im Rahmen der Lehrpersonenbildung verwendet werden. Ergänzend zu diesem Angebot können – von unserem Autor:innenteam oder von anderen Personen – perspektivisch verschiedene Versionen entwickelt werden, die sich an Nutzer:innen mit verschiedener Expertise richten. Parallel zur Entwicklung dieser Leitfäden und Anreicherungen planen wir, planTEACH mit Kolleg:innen aus Forschung, Unterrichtspraxis und Ausbildung zu diskutieren und weiterzuentwickeln; dieser Beitrag ist der erste Schritt dazu. Mit den anstehenden Diskussionen und Weiterentwicklungen einhergehend sind auch Forschungsarbeiten geplant: Es soll untersucht werden, inwieweit sich planTEACH für die Anwendung in der Lehrpersonenbildung eignet und ob das Tool Noviz:innen darin unterstützt, Unterricht mit hoher Qualität zu planen bzw. Kompetenzen der Unterrichtsplanung zu erwerben sowie diese(n) dann auch umzusetzen.

Literatur

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens.* Stuttgart: Klett.

Altmann, H. B. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction: Deep structures, surface structures, and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevens (Hrsg.), *GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale* (S. 19–26). Washington: Georgetown University Press.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung, 63* (4), 401–416.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do.* Cambridge: Harvard University Press.

Bauer, J., Gräsel, C., Hartinger, A., Körber, A., Korneck, F., Lazarides, R., Prenzel, M., Richter, D. & Sommerhoff, D. (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels.* Frankfurt: Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens.* Münster: Waxmann.

Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K. & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement, 30* (1), 3–29.
Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 393–451). Hillsdale: Erlbaum.
Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.* Münster: Waxmann.
Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale: Erlbaum.
Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review, 70* (11), 35–36.
Dumont, H., Decristan, J. & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft, 52* (2), 199–211.
Fauth, B., Herbein, E. & Maier, J. L. (2021). *Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen – Tiefenstrukturen.* Stuttgart: IBBW.
Fraefel, U. (2023). *Erfolgreichen Unterricht planen: Pragmatisch, praktisch, professionell.* Münster: Waxmann UTB.
Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
Gagné, R. M., Briggs, L. & Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
Gassmann, C. (2011). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung in den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung* [Manuskript]. Hildesheim: Universität Hildesheim.
Gegenfurtner, A. (2020). *Professional vision and visual expertise* [Habilitationsschrift]. Regensburg: Universität Regensburg.
Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (6), 867–888.
Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen.* Göttingen: Hogrefe.
Haß, F., Kieweg, W., Kuty, M. & Müller-Hartmann, A. (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis.* Stuttgart: Klett.
Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule, 54* (9), 407–427.
Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (Hrsg.) (1965). *Unterricht. Analyse und Planung.* Hannover: Schroedel.
Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft, 48* (4), 361–384.
Herzig, B. (2022). *Unterricht planen. Eine Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
Kaiser, J., Praetorius, A.-K., Südkamp, A. & Ufer, S. (2017). Die enge Verwobenheit von diagnostischem und pädagogischem Handeln als Herausforderung bei der Erfassung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 123–133). Münster: Waxmann.
Kersten, K., Bruhn, A., Ponto, K., Böhnke, J. & Greve, W. (2021). *Teacher Input Observation Scheme (TIOS) und Manual – Deutsche Version für L2.* Hildesheim: Universität Hildesheim.
Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41* (2), 75–86.
Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule, 50* (10), 450–471.

Klafki, W. (1963). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies, 27* (1), 13–30.
Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim: Beltz.
Kleickmann, T., Steffensky, M. & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: More than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 66, 37–55.
Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). *Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender.* Tübingen: Narr.
Knorr, P. (2016). Unterrichtsvorbereitung, Kooperation und situiertes Lernen – Untersuchungsergebnisse zu Unterrichtsplanungsgesprächen angehender Englischlehrender. In M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 171–195). Tübingen: Narr.
König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18* (4), 375–404.
König, J., Cammann, F., Bremerich-Vos, A. & Buchholtz, C. (2022). Unterrichtsplanungskompetenz von (angehenden) Deutschlehrkräften der Sekundarstufe: Testkonstruktion und Validierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25* (4), 869–894.
König, J. & Rothland, M. (2022) Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25* (4), 771–813.
Konrad, K. (2024). *Selbstgesteuertes Lernen neu denken. Mit neuen Konzepten von der Lehrersteuerung zum Schülerhandeln.* Weinheim: Beltz.
Kopp, B. & Mandl, H. (2011). Selbstgesteuertes Lernen. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–30). Weinheim: Juventa.
Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung.* Münster: Waxmann.
Krammer, K., Schnetzler, C. L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos. Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung, 26* (2), 178–197.
Lindl, A., Lohe, V. & Kirchhoff, P. (2024). Fachspezifische Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Grundlagen und Forschungsansätze. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken* (S. 9–38). Waxmann: Münster.
Lohe, V., Lindl, A. & Kirchhoff, P. (Hrsg.). (2024). *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken.* Waxmann: Münster.
Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36* (4), 263–278.
Lui, A. M. & Bonner, S. (2016) Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education, 56,* 1–13.
Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives.* Palo Alto: Fearon.
Meyer, H. (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung.* Berlin: Cornelsen.
Munthe, E. & Conway, P. F. (2017). Evolution of research on teachers' planning: Implications for teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *SAGE handbook of research on teacher education* (S. 836–852). Thousand Oaks: Sage.
Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des «negativen» Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 11–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oser, F. & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung* (S. 138–146). Frankfurt: Peter Lang.
Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM – Mathematics Education, 50* (3), 535–553.
Praetorius, A.-K., Charalambous, C., Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Herrmann, C., Ufer, S., Gräsel, C. & Keller, S. (2025). *MAIN-TEACH-Modell 2.1.* https://doi.org/10.5281/zenodo.20704382
Praetorius, A.-K., Martens, M. & Wemmer-Rogh, W. (2025). Zentrale Konzepte und Modelle von Unterrichtsqualität und ihre Implikationen für Unterrichtspraxis und Forschung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2: Unterricht und Schule gestalten* (S. 43–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
Reigeluth, C. M., Beatty, B. J. & Myers, R. D. (Hrsg.). (2017). *Instructional-design theories and models. Volume IV: The learner-centered paradigm of education.* New York: Routledge.
Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 613–658). Weinheim: Beltz.
Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23* (2), 159–182.
Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar, 20* (4), 77–101.
Rey, T., Unger, V. & Lohse-Bossenz. H. (2023). Allgemeindidaktische Kriterien zur Erfassung adaptiver Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität (AlPako): Validierung eines Testinstruments. *Journal for Educational Research Online, 15* (2), 183–204.
Riese, J., Vogelsang, C., Schröder, J., Borowski, A., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2022). Entwicklung von Unterrichtsplanungsfähigkeit im Fach Physik: Welchen Einfluss hat Professionswissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25* (4), 843–867.
Schmitz, L. & Frohn, J. (2022). Von der Lehrkräftebildung zum inklusiven Unterricht – eine empirische Studie zum Praxisnutzen des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen. *Qualifizierung für Inklusion, 3* (2), 1–18.
Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 26* (1), 103–122.
Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung.* München: Urban & Schwarzenberg.
Seidel, T., Renkl, A. & Rieß, W. (2021). Basisdimensionen für Unterrichtsqualität im Fachkontext konkretisieren: Die Rolle von Unterrichtsartefakten und Bestimmung von Standardsituationen. *Unterrichtswissenschaft, 49* (2), 293–301.
Slavin, R. (2006). *Educational psychology: Theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.
Städeli, C. (2010). Die fünf Säulen der guten Unterrichtsvorbereitung. Das AVIVA-Modell für den kompetenzorientierten Unterricht. *Folio, 135* (6), 20–23.
Steffensky, M. & Praetorius, A.-K. (2025). Unterrichtsqualität als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Auflage, S. 851–858). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
Stigler, J. W. & Miller, K. F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt & A. M. Williams (Hrsg.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (S. 431–452). Cambridge: Cambridge University Press.
Tänzer, S. (2017). Sachunterricht planen im Vorbereitungsdienst – Empirische Rekonstruktion der Planungspraxis von Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 134–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung.* Bristol: Peter Lang.
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Wehrli, F. & Praetorius, A.-K. (2023). *INSULA 2.0: Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21 im Auftrag von argev.* Zürich: Universität Zürich.
Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wilkes, T. & Stark, R. (2023). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. Anregungen und Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft, 51* (2), 289–313.

Autorinnen und Autor

Cornelia Gräsel, Prof. Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, graesel@uni-wuppertal.de
Stefan Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Fachdidaktische Forschung, stefandaniel.keller@phzh.ch
Anna-Katharina Praetorius, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, anna.praetorius@ife.uzh.ch