



Leitfaden

zur schulpraktischen Ausbildung

Schwerpunkt:
Planungsarbeit

Zusammengestellt von:
Roswitha Greinstetter & Christine Schober

Mitarbeit: Silvia Giger

September 2016

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	1
1 AUSGANGSBEDINGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG.....	2
2 SACHANALYSE.....	4
GRUNDKONZEPT EINER SACHANALYSE.....	4
SCHRIFTLICHE AUSFÜHRUNG DER SACHANALYSE.....	4
3 DIDAKTISCH-METHODISCHE ANALYSE.....	6
4 LERNZIELE UND LERNZIELFORMULIERUNG.....	7
BEZUG ZUR KOMPETENZORIENTIERUNG IM UNTERRICHT.....	7
DIFFERENZIERUNG VON ZIELEN.....	7
FORMULIERUNG VON ZIELEN.....	9
5 SCHRIFTLICHE PLANUNGSARBEIT.....	11
6 IST „GUTER“ UNTERRICHT PLANBAR?.....	13
LITERATUR.....	14

Einleitung

Ziel eines produktiven Unterrichts ist der Aufbau vielfältiger Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, weshalb bei der Planung der „Schülerorientierung“ höchste Bedeutung zukommt. Das erfordert eine umfassende Planungsarbeit, die grundlegend von den spezifischen Bedürfnissen der Lernenden ausgeht. Dabei ist der Blick auf theoriegeleitete, aktuelle, allgemeine und fachspezifische didaktische Konzepte sowie die Gestaltung eines methodisch sinnvoll und abwechslungsreich angelegten Unterrichtsablaufes zu richten.

Planungsarbeit bedeutet nicht nur das schriftliche Verfassen von Unterrichtsabläufen, sondern erfordert ein intensives Vertiefen in die Fach- und Sachtheorie und eine begründete Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Zugängen. Spezielle Situationen (Klasse, Aktualität, Ausgangslagen) sind dabei wesentlich zu berücksichtigen.

Um Einblicke über Einzelstunden hinausgehend zu gewinnen, bietet es sich an, mehrere Stunden zu einer Unterrichtsreihe (z. B. über drei Wochen hinweg) zusammenzulegen und im Team (Studierende, Praxislehrperson und Praxisbetreuer/in) Theoriegrundlagen und Ziele gemeinsam zu diskutieren bzw. zu reflektieren.

Der vorliegende Leitfaden soll vor allem Orientierung geben, wie Unterricht geplant und zu welchen Perspektiven eine strukturierte schriftliche Planung verfasst werden kann. Als Übersicht dafür dient die nachfolgende Grafik (Abb.1).

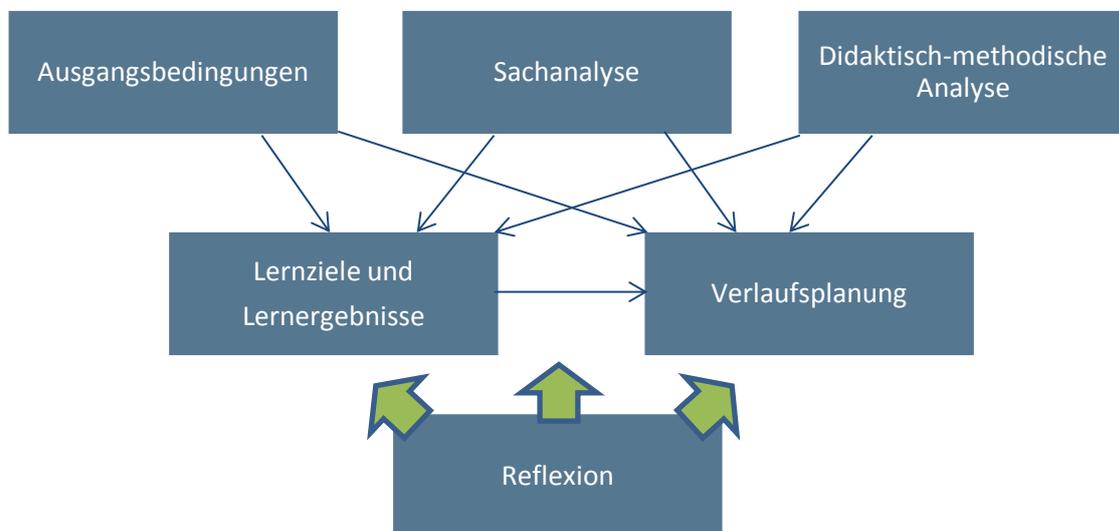


Abbildung 1: Perspektiven einer Unterrichtsvorbereitung

Die Beziehung zwischen den einzelnen Bereichen besteht zu jedem Zeitpunkt und bedarf hin und wieder eines Rück- bzw. Vorgriffs sowie Korrekturen. In vorliegender Praxishandreichung (Leitfaden „Planungsarbeit“) werden die einzelnen Aspekte genauer dargestellt¹.

¹ Das Thema „Reflexion“ wird im „Leitfaden Beobachtung und Reflexion“ gesondert behandelt.

1 Ausgangsbedingungen für die Unterrichtsgestaltung

Unterricht kann ganz allgemein als ein komplexes Gefüge von sozialen Situationen betrachtet werden, das Lernprozesse initiieren soll. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind dabei die Hauptakteure, wie auch in anschließender Grafik (Abb. 2) dargestellt.



Abbildung 2: Determinanten schulischer Lernprozesse

Das Zusammenwirken in diesem Dreieck bildet die Basis für das Gelingen von Unterricht (Helmke, 2010; Lipowsky, 2007; Meyer, 2010). Zudem muss das gesamte Szenario eingebettet in eine Fülle von **Rahmenbedingungen** (Standort, Zusammensetzung der Klasse, räumliche Gegebenheiten, Ausstattung, Zeitstrukturen, Schulklima etc.) betrachtet werden (Helmke, 2010, S. 73).

Die Gestaltung von Unterrichtsettings erweist sich demzufolge als vielschichtiges Unterfangen. Eine sehr differenzierte Definition von Unterricht liefert Wiater (2011, S. 17):

„Unterricht ist ein mehrperspektivisches Interaktionsgeschehen, bei dem Jungen und Mädchen im Kindes- und Jugendalter (...) unter Anleitung und mit Unterstützung von professionalisierten Erwachsenen (...) in einem planmäßig konzipierten Lehr-Lern-Prozess und einer eigens dazu errichteten Institution (Schule) Lern-Erfahrungen machen, die für ihre Bildung und Erziehung in der heutigen Gesellschaft bedeutsam sind.“

Lehrpersonen stehen demnach vor der Herausforderung, diese vielschichtigen Bedingungen zu berücksichtigen. Dabei braucht es fachliche und didaktisch-methodische Kompetenzen, Professionswissen, Klassenführungskompetenzen und viel Engagement, Geduld und Humor etc. (Helmke, 2010, S. 73).

Im Fokus des Unterrichtsgeschehens muss aber immer das einzelne Kind bzw. die gesamte Klasse stehen. Deswegen ist es für Lehrpersonen unverzichtbar, sich der Voraussetzungen auf Schülerinnen bzw. Schülerseite bewusst zu sein. (Wiater, 2011, S. 199).

Die Zusammensetzung von Klassen ist auch in jahrgangshomogenen Schülerinnen- und Schülergruppen heterogen. D. h. die Kinder weisen unterschiedliche Biografien, entwicklungspsychologische (kognitive, körperlich/motorische, sprachliche, emotionale ...) und soziokulturelle Voraussetzungen auf. Darüber hinaus liegen bei Schülerinnen und Schülern auch ungleiche Interessen und Bezüge zum jeweiligen Sachverhalt vor. Die Erhebung der konkreten Vorbedingungen stellt demnach einen unverzichtbaren Schritt im Rahmen der

Unterrichtsplanung dar. Der sich daraus entwickelnde zyklische Prozess wird anschließend (Abb. 3) bildhaft dargestellt.

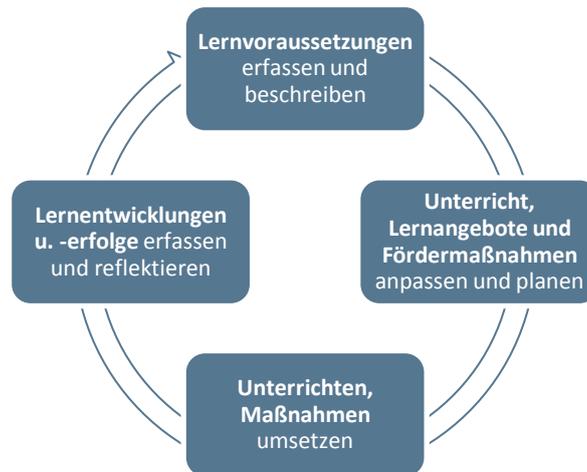


Abbildung 3: Diagnostik im zyklischen Prozess (nach Luder, 2011, zit. nach Luder & Kunz, 2014, S. 56)

Das Erfassen der Lernvoraussetzungen ist in den pädagogischen Alltag eingebettet und von verschiedenen Maßnahmen begleitet (Schulqualität Allgemeinbildung SQA).

Pädagogische Diagnostik

Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 13) verstehen unter Pädagogischer Diagnostik „... alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“

Als ersten Schritt müssen sich Lehrpersonen Klarheit hinsichtlich Lernstand bzw. Vorwissen, individueller Erfordernisse, Regeln und Rituale etc. und deren Relevanz für die jeweiligen Lernprozesse verschaffen, um den Unterricht danach auszurichten (Adaptivität). Erst danach können konkrete Planungsschritte gesetzt werden. Nach der Inszenierung des Unterrichts folgt als wichtige Phase jene der Reflexion. Die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler müssen erfasst und zu früheren Leistungen in Beziehung gebracht werden. Die Konfrontation mit den Lernergebnissen ermöglicht zudem eine Selbstreflexion über die Unterrichtseinheit.

Tipps:

*Für die Praktika in den Schulen werden Sie von den Praxislehrpersonen Informationen zu den Lernvoraussetzungen bekommen, **die für die Planung bzw. Durchführung der Unterrichtseinheit von Relevanz sind.***

Folgende Punkte sollten in jedem Fall besprochen werden:

- Leistungsstand und Vorwissen
- Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler, vertraute Unterrichtsarrangements
- Verwendung von und Umgang mit Arbeitsmaterialien (Heftführung, Arbeitsblatt, Korrekturen ...)
- Individuelle Erfordernisse (kognitive, sprachliche, motorische Voraussetzungen, besondere Begabungen, ...)
- Räumliche und materielle Voraussetzungen (Bibliothek, Werk- und andere Nebenräume, Bücher, etc.)

In die schriftliche Planung zu übernehmen sind nur jene Aspekte, die für die jeweilige Unterrichtseinheit von Bedeutung sind!

2 Sachanalyse

Grundkonzept einer Sachanalyse

Eine Sachanalyse rückt das „Was“ des Unterrichts ins Zentrum. Dafür muss eine intensive Auseinandersetzung mit dem zu unterrichtenden Inhalt erfolgen. Die Sachanalyse geht in Hinblick auf Qualität deutlich über eine „Stoffsammlung“ hinaus. Sie fokussiert die wesentlichen Teilaspekte, stellt Beziehungen her und legt die innere Struktur der Sache offen.

Für die **Erstellung einer Sachanalyse** wird folgende Herangehensweise (angelehnt an: Esslinger-Hinz et al., 2007, S. 78; Grunder, 2010, S. 54; Kiper, 2009, S. 70; Wiater, 2011, S. 196-197) vorgeschlagen:

1.	Verankerung des Sachthemas in Lehrplan und Bildungsstandards
2.	Erste Überlegungen zu Teilinhalten (Basis: eigene Vorerfahrungen)
3.	Überlegungen zu inhaltlichen Voraussetzungen für den Sachverhalt (Argumentationen)
4.	Recherche zum Inhalt in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur <i>(Anm.: Zu beachten ist, dass Internetseiten wie z.B. wikipedia oder www.wegerer.at bzw. generell ungeprüfte Seiten keine geeigneten Grundlagen darstellen und zu vermeiden sind.)</i>
5.	(Neu-)Ordnen der Begriffe, nach Ober- und Unterbegriffen suchen
6.	Detailliertes Erläutern der Begriffe (eigenes Verständnis zum Sachverhalt überprüfen)
7.	Fokussieren des zentralen Inhalts („Kern der Sache“ – Zentrales, Exemplarisches, Besonderes des Sachverhalts)
8.	Nach Verknüpfungen und Analogien suchen (fachintern, fachübergreifend, Lebenswelt)
9.	Altersadäquate Reduktion der Inhalte, Überprüfen auf Angemessenheit der Inhalte
	
10.	Entscheidung für die Auswahl der Teilthematiken und die Gestaltung der Sachanalyse

Schriftliche Ausführung der Sachanalyse

Fragengeleitet lässt sich nach der vorausgegangenen intensiven Rechercharbeit und Auseinandersetzung mit der Thematik die Sachanalyse schriftlich strukturiert und kompakt festhalten. Je nach Fach können dabei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen von Bedeutung sein.

Nachstehende Fragensammlung versteht sich als allgemeine Anregung und nicht als Vorgabe. Theorien der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken liefern Hinweise für spezielle Teilinhalte und Verknüpfungen.

- Welche Begriffe (Namen, Bedeutungen) sind in der Sache elementar?
- Welche Merkmale und Eigenschaften hat der jeweilige Sachverhalt?
- Welche Beziehungen untereinander lassen sich feststellen?
- Welche Prinzipien und Grundsätze gelten als Basis?
- Welches Faktenwissen wird für diese Sache als voraussetzend betrachtet?
- Welche sachlichen Aspekte sind besonders herausfordernd?
- Was sind weiterführende Inhalte?

Umfang ca.
2-3 Seiten

Entwerfen Sie für die **Darstellung der Sachanalyse** Ihr eigenes inhaltliches Gerüst zum Unterrichtsthema, machen Sie durch Hervorhebungen (Überschriften, Fettdruck, ...) die Grundstruktur sichtbar. Aus welchen Teilen/Elementen besteht die Sache?

Um Sachverhalte und Beziehungen vertiefend wahrnehmen zu können, eignet sich die Darstellung in Form einer Sachstrukturskizze (z. B. Concept Map, Tabelle). Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Wie kann die Einordnung in einen größeren Kontext aussehen?
- Welches sind Anknüpfungspunkte an bereits behandelte Themenaspekte?
- Wie gestaltet sich der Zusammenhang (räumlich, zeitlich, kausal) zu anderen Inhalten?

Brüning & Saum (2007) schlagen je nach Absicht verschiedene Visualisierungshilfen vor:

- Vergleichen von Inhalten → Tabellen
- Sortieren und Kategorisieren → Mind Map
- Darstellen von Abläufen → Flussdiagramm, Zeitleiste
- Darstellung komplexer Zusammenhänge → Concept Map

Tipps:

*Oftmals muss auf eine umfassende Stoffsammlung eine deutliche Reduktion und Neustrukturierung der Teilinhalte folgen. **Zeigen Sie Mut für eigene Strukturierungen!***

*Eine gut gestaltete Sachanalyse ist für spätere Lehrsituationen und Planungsarbeiten eine wertvolle Vorarbeit. **Planen Sie für Ihre Zukunft!***

*Eine mehrseitige längere Sachanalyse ist nicht automatisch gleichzusetzen mit einer gut gelungenen Sachanalyse. Achten Sie auf die Qualität und Bedeutung der Inhalte bzw. Darstellung dieser. **Machen Sie erkennbar, dass Sie die Sache tatsächlich durchdrungen haben und verstehen. Dies äußert sich zumeist in einer verdichteten Darstellung.***

*Die Sachanalyse anderer (z.B. online-Vorlagen, Sachanalysen Mitstudierender, ...) sind nicht immer für die aktuelle Situation direkt brauchbar. **Verändern Sie etwaige Vorlagen nach eigener kritischer Betrachtung, pflegen Sie den Diskurs mit Mitstudierenden, Praktiker/innen und Hochschullehrenden, arbeiten Sie an Ihrer Professionalisierung!***

3 Didaktisch-methodische Analyse

Mit Hilfe der didaktischen Analyse wird der direkte Bezug der Sache zu den Schülerinnen und Schülern hergestellt (z. B. Lebensweltbezug, Bedeutsamkeit der Inhalte, ...). Überlegungen werden dahingehend angestellt, wie diese Themenaspekte auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können (Wiater, 2011, S. 204-205; Grunder, 2010, S. 56).

Die begründete **Auswahl** von Teilinhalten erfolgt im unmittelbaren Anschluss an die Sachanalyse bzw. noch im Rahmen der Verschriftlichung der Sachanalyse. Für Kinder mit besonderem Förderbedarf ist der individuelle Förderplan zu berücksichtigen.

In weiterer Folge muss in Anlehnung an Klafki überlegt werden, wie die Inhalte im Stundenablauf **angeordnet** und sinnvoll aufgebaut werden und wie die **Vermittlung bzw. Erarbeitung** der Lerninhalte stattfinden kann (Wiater, 2011, S. 207).

- Welches Unterrichtskonzept (frontal oder offen) erweist sich als angemessen? Weshalb?
- Welche Sozialformen und Methoden erweisen sich für diesen Sachverhalt als passend?
- Welche Medien unterstützen den Lernprozess in welcher Weise? (Varianten)
- Welche speziellen Verfahren kennt die entsprechende Fachdidaktik zum Sachverhalt?
- An welchen konkreten Beispielen lässt sich der Sachverhalt gut aufzeigen und erarbeiten?
- In welcher Weise können Übungen zur Vertiefung eingebaut werden? (Varianten)
- Welche Rolle spielt die Lehrperson? Was ist dabei die Aufgabe der Lehrperson?

Die Form der **Überprüfung des Kompetenzzuwachses** wird in die Überlegungen einbezogen. Dabei muss auch Differenzierung und Individualisierung mitgedacht werden.

- Welche Aspekte sind es konkret, die überprüft werden sollen?
- Durch welche Formen kann der Lernerfolg festgestellt werden? (mündlich, schriftlich)
- Welche Feedback-Methoden lassen sich passend einsetzen? Wie werden diese organisiert?

Die jeweiligen Teilaspekte zur didaktisch-methodischen Analyse erfordern eine genaue Betrachtung der **speziellen Klassensituation**.

- Erkundigen Sie sich vorweg, ob die erforderlichen Bedingungen erfüllt sind, welche speziellen Situationen im Unterrichtsablauf einzuplanen sind.
- Notieren Sie die für die Unterrichtsgestaltung relevanten Gegebenheiten.

Tipp:

*Überlegen Sie - noch bevor Sie sich für den Unterrichtsablauf entscheiden - **Alternativen** in Hinblick auf Methodik, Unterstützungsmaßnahmen, räumliche und zeitliche Bedingungen!*

4 Lernziele und Lernzielformulierung

Bezug zur Kompetenzorientierung im Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht ist auf die (Weiter-)Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/innen ausgerichtet und orientiert sich an regelmäßigen Rückmeldungen zu Teilkompetenzen und Leistungsfeststellungen während des Lernprozesses. Der Erwerb von *Kompetenzen* ist als *langfristiger Aufbau* von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu sehen und geht über einzelne Unterrichtseinheiten weit hinaus. Zu berücksichtigen sind dabei die unterschiedlichen Lernniveaus. Zur Vertiefung in diverse Kompetenzbereiche verweisen wir auf gängige Modelle und geeignete schulpädagogische Literatur, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Der Blick auf Kompetenzen und das Festlegen konkreter *Zielsetzungen im Rahmen einzelner Unterrichtsstunden* sind dennoch unerlässlich: Was können die Schüler/innen nach der Unterrichtsstunde oder Unterrichtssequenz besser als vorher? Klar formulierte Ziele sind unverzichtbar, um den Aufbau von Kompetenzen strukturiert zu planen. Sie eignen sich auch, den Unterricht differenziert zu reflektieren.

Über die themenbezogenen Lernziele (= meist kognitive Lernziele) hinausgehend ist es auch nötig, affektive und psychomotorische Lernziele sowie allgemeinpädagogische Kompetenzbereiche mitzudenken und allenfalls zu formulieren.

Differenzierung von Zielen

Ziele lassen sich in Bezug auf *Genauigkeit*, *Lernbereich* und *Anspruchsniveau* differenzieren. Einen Überblick dazu bietet die nachfolgende Grafik (Abb. 2).

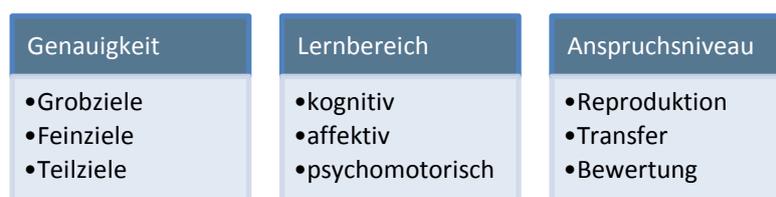


Abbildung 4: Differenzierung und Abstufung von Lernzielen.

In Bezug auf die *Genauigkeit* werden *Grobziele*, *Teilziele* und *Feinziele* unterschieden. Teilziele sind auf wesentliche Teilkompetenzen (inhaltlicher Fokus) ausgerichtet, während Feinziele darüber hinaus über erwartete Kompetenzerweiterungen Auskunft geben. In diesem Zusammenhang wird auf die Verwendung treffender Verben in Abbildung 3 (S. 8) hingewiesen.

Bezogen auf den *Lernbereich* unterscheidet man drei Lernbereiche: *kognitiv*, *affektiv*, *psychomotorisch*. Sie wurden bereits in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts von Bloom, Krathwohl und Dave konzipiert und verschiedentlich weiterentwickelt (Wirtz, 2014).

Wiater (2011, S. 212) beschreibt die genannten Lernbereiche folgendermaßen:

- *kognitiver Lernbereich* (geistig/intellektuell): bezieht sich auf Denk- und Problemlöseprozesse sowie auf Verstehen und Anwenden von Wissen.
- *affektiver Lernbereich* (emotional/sozial/motivational): betrifft Veränderungen von Interessenslagen, Entwicklung von Werthaltungen und ist auf Selbst- und Sozialkompetenz ausgerichtet.
- *psychomotorischer Lernbereich* (pragmatisch/handelnd): entspricht manuell auszuführenden Tätigkeiten und ist für die Entwicklung von Handlungskompetenzen bedeutend.

Jeder dieser Lernbereiche lässt wiederum unterschiedliche Anspruchsniveaus zu.

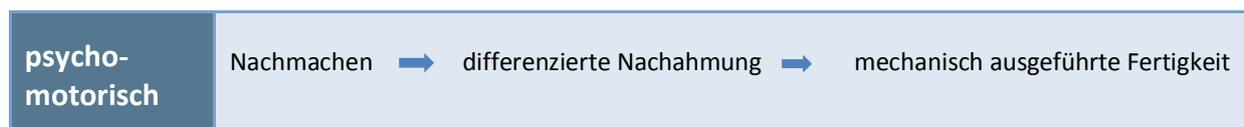


Die drei Niveaustufen im kognitiven Lernbereich gehen auf die sechsstufige Taxonomie von Bloom zurück und sind im deutschsprachigen Raum auch für diverse standardisierte Überprüfungen bedeutsam. Sie lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- *Niveau 1 – Reproduktion*: Leistungen zu Kenntnissen und Wissen über Sachverhalte; Erinnern und Auswendiglernen
- *Niveau 2 – Transfer*: Erklären von Sachverhalten und Sinnzusammenhängen; Zuordnen und Einordnen von Informationen; Verfahrensschritte in konkreten Situationen anwenden und/oder auf neue Situationen übertragen; wesentliche Elemente einer Information herausfiltern.
- *Niveau 3 – Reflexion/Bewertung*: eigenständige Schlussfolgerungen ziehen und Informationen weiterdenken; Kritikfähigkeit auf Basis unterschiedlicher Perspektiven; realistische Selbsteinschätzung.



Das Anspruchsniveau beginnt bei Beachtung bzw. auf etwas aufmerksam werden. Dadurch wird eine Reaktion bzw. Reflexion erforderlich, was langfristig zur Organisation einer Werthierarchie führt.



Auf der untersten Ebene werden Handlungen nachgeahmt, in Folge differenziert und perfektioniert und schließlich automatisiert ausgeführt.

Formulierung von Zielen

Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzorientierung rücken das erwartete und gezeigte Können der Schüler und Schülerinnen ins Zentrum (Lernergebnisse). In diesem Zusammenhang sind die *Deskriptoren (Verben)* von besonderer Bedeutung. Sie helfen bei der differenzierten Formulierung von Zielen in Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzniveaus.

Nachstehende Grafik (Abb. 3) zeigt exemplarisch zu den drei Niveaugruppen des kognitiven Lernbereichs passende Deskriptoren auf.

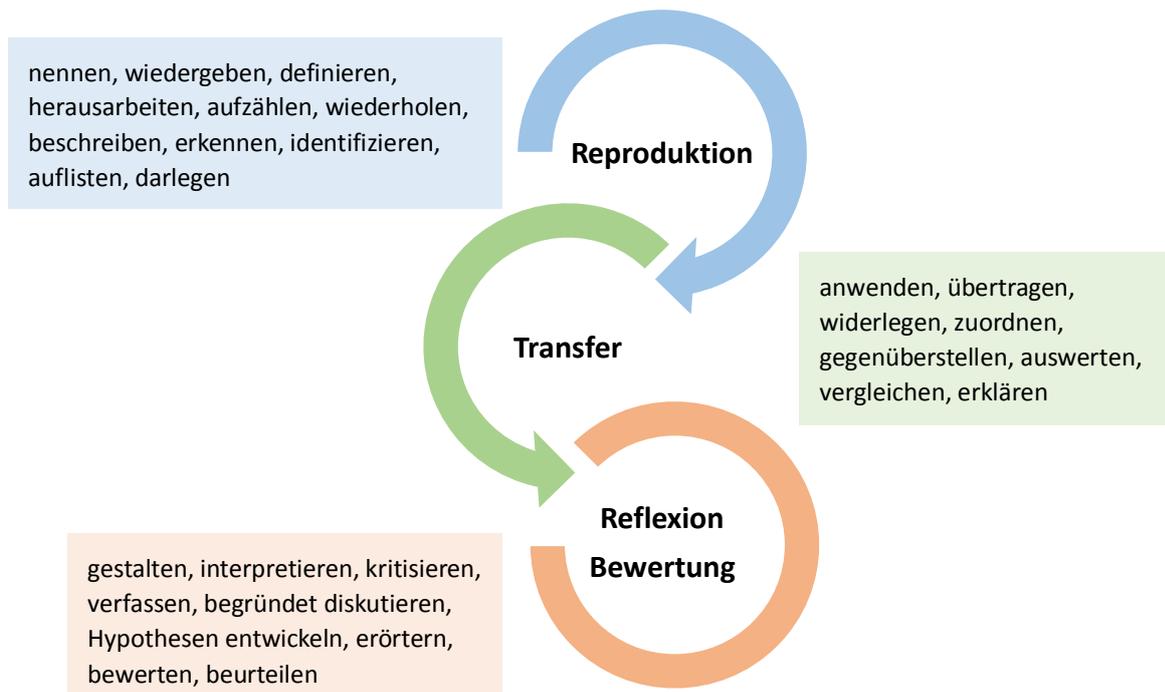


Abbildung 5: Niveaugruppen mit Deskriptoren

Formal können Ziele folgendermaßen eingeleitet bzw. gestaltet werden:

Die Lernenden ...

- **können** Bestandteile der Tulpe nennen und deren Funktionen beschreiben. (→ Niveau 1)
- **sind in der Lage**, vorgegebene Definitionen den jeweiligen Fachbegriffen passend zuzuordnen. (→ Niveau 2)
- **erörtern** argumentativ den Sinn von staatlich verordneten Gedenktagen. (→ Niveau 3)
- **analysieren** zwei vorgegebene Texte mittels vorweg festgelegter Leitfragen. (→ Niveau 2, 3)

In pädagogischer Literatur ist auch die Formulierung in *substantivierter* Kurzform üblich:

Beschreibung der Funktionen der Bestandteile der Tulpe; **Analyse** zweier Texte mittels vorher festgelegter Leitfragen.

Präziser wird ein Lernziel, wenn Teilaspekte bzw. Bedingungen zum Inhalt angegeben werden.

Ein Beispiel:

„Die Lernenden können das Phänomen des Sonnenaufgangs beschreiben.“

Konkretisierung durch:

„... unter Zuhilfenahme eines Modells (z. B. Skizze, räumliches Modell) beschreiben und selbstständig erläutern.“

Das Formulieren von Lernzielen unterstützt das Fokussieren auf das erwartete Endverhalten von Schüler/innen und berücksichtigt unterschiedliche *Niveaus*, was wiederum den Blick auf differenzierte Betrachtungen schärft. Daraus ergeben sich Impulse und Notwendigkeiten für methodisch angemessenes Vorgehen bezüglich Differenzierung und Individualisierung.

Tipp:

*Schriftlich formuliert bieten Lernziele die Chance für Diskussionen, Reflexionen und Präzisierungen im Praxisteam. Sie sind lenkendes Mittel, was die Gestaltung und Reflexion des Unterrichtsablaufes betrifft. **Nutzen Sie die Gelegenheit, Lernziele im Detail zu präzisieren und darüber einander auszutauschen!***

Abgrenzung zu Lehrzielen²

Lehrziele sind im Unterschied dazu auf die Person der Lehrenden ausgerichtet und stellen deren Handlungen in den Mittelpunkt. Lehrerinnen und Lehrer wollen durch das Gestalten von Angeboten Schülerinnen und Schülern das Erreichen von *Lernzielen* ermöglichen (Kiper, 2009, S. 71). Es macht sehr wohl Sinn, bestimmte Absichten zur Unterrichtsgestaltung zu thematisieren und sich für den jeweiligen Unterrichtstag vorzunehmen.

Ein Beispiel zu einem Lehrziel:

Die/der Lehrende regt mehrmals die Schüler/innen zur Diskussion in der Kleingruppe an.

Negativbeispiele

Was passt nicht? Weshalb?

Beispiele	Kommentare
Einführung in verschiedene Formen der Überwinterung von Tieren	Lehrziel, kein Lernziel; sehr allgemein und ungenau
Text des Liedes	Nur Inhalt, kein Aktivitätsteil
Die Lernenden können die Geschichte nacherzählen.	Zu ungenau
Die Lernenden verstehen den Inhalt der Sachaufgabe, erkennen den mathematischen Gehalt, formulieren die Fragestellung, lösen die einzelnen Rechenschritte und nennen das Ergebnis.	Zu detailliert, da mehrere Ziele in einem komprimiert

² Diese sind in der schriftlichen Planung nicht zu formulieren.

5 Schriftliche Planungsarbeit

Die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Schritte zur theoretischen Grundlegung sind nun auch schriftlich festzuhalten. Erst danach kann der Ablauf der Unterrichtsstunde angelegt werden. In Hinblick auf das Ausmaß soll jeweils so viel, wie im jeweiligen Zusammenhang erforderlich ist, kurz und prägnant angeführt werden. Nachstehend wird die Abfolge der jeweiligen Teile und eine Möglichkeit zur Gestaltung des Formulars zur Verlaufsplanung vorgestellt. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass Adaptierungen hinsichtlich des Gegenstands (jeweilige Fachdidaktik) bzw. persönlicher Präferenzen wünschenswert/erforderlich sind. Die schriftliche Planung umfasst folgende Teile:

Deckblatt

- ❖ Allgemeine Angaben:
 - Verfasser/in
 - Praxislehrperson
 - Thema
 - Gegenstand
 - Sachbereich
 - Klasse/Schulstufe
 - Datum
 - Unterrichtseinheit (mit genauer Uhrzeit)
- ❖ Lernziele / Lernergebnisse
(basierend auf Kompetenzen, Bildungsstandards)

Tipps:

Es geht nicht um die „Befüllung eines Formulars“! Hier sollen sich die Ergebnisse einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik und mit Schülerinnen und Schülern abbilden – gerne auch in Stichwörtern!

Theoretische Grundlegung

- ❖ Lernvoraussetzungen
(pädagogisch-soziale, lernstandsbezogene ...)
- ❖ Sachanalyse³
- ❖ Didaktisch-methodische Analyse⁴

*Für die **Lernvoraussetzungen** überlegen Sie, was für die Zielerreichung von Relevanz ist!*

Wie gestalten sich das Vorwissen, die kognitiven Fähigkeiten bzw. die sprachlichen Voraussetzungen etc.?

Worin liegt der Zusammenhang mit der geplanten Unterrichtseinheit?

Verlaufsplanung (Formular siehe Folgeseite)

^{3 5} Literaturquellen werden im wissenschaftlichen Sinne den Zitierregeln der PH Salzburg entsprechend angeführt - siehe dazu „Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten“.

Zeit	Lehr- Lernarrangements		Sozialform	Medien
	Aktivitäten/Lehrperson	Aktivitäten SuS		

Schätzung des Zeitaufwandes

Hier können je nach Vorliebe und Bedarf eine oder zwei Spalten geführt werden.

Individualisierung und Differenzierung mitplanen!

Denken Sie auch an die Möglichkeit der Strukturierung durch Teilüberschriften (Hinweis auf spezielle Phasen etc.)

Individuelle bzw. adaptierte Gestaltung des Planungsformulars

6 Ist „guter“ Unterricht planbar?

Um den Kriterien eines lernwirksamen und kompetenzorientierten Unterrichts gerecht zu werden, werden abschließend und stichwortartig folgende unterrichtsorganisatorische Merkmale in Anlehnung an Meyer (2010), Helmke (2010) und Lipowsky (2007) zusammengefasst:

1. Schülerinnen- und Schülerorientierung im Unterricht,
2. Aktivierung des Vorwissens, Motivierung
3. klar strukturierter Unterricht,
4. Klarheit über Ziele,
5. variabel gestaltete Lern- und Arbeitsformen (maßvolle Methodenvielfalt),
6. Phasen selbstgesteuerten Lernens (Unterstützung durch Lehrperson bzw. Materialien),
7. Vernetzung von Lernstoffen,
8. Zeit zum Vertiefen und Üben (Differenzierung, Individualisierung),
9. Anregung zur Kritikfähigkeit,
10. Gelegenheiten zur Selbsteinschätzung,
11. regelmäßige Lernstandserhebungen, Fehler als Chance (Fehlerkultur).

*Professionelle
Planungsarbeit und
adaptive Führung ergänzen
einander wertvoll.*

Die Punkte 1 bis 8 lassen sich gut bereits in der Planungsarbeit berücksichtigen. Sie betreffen die vertiefende Auseinandersetzung mit Sachanalyse und didaktisch-methodischer Analyse sowie die begründete Entscheidung für den Ablauf der Stunde auf Basis der Situationsanalyse. Punkte 9 bis 11 beziehen sich mehr noch auf die Durchführung des Unterrichts selbst und damit verbunden auf das Classroom Management.

Kontrollfragen zu den ausgearbeiteten Planungsteilen lenken den Blick auf die genannten Merkmale guten Unterrichts, z. B.:

- ❖ Habe ich meine Planung vom erfolgreichen Lernen seitens der Schüler/innen her konzipiert und orientiert? (→ Ausgangsbedingungen)
- ❖ Entspricht die Planung der Unterrichtsmaßnahmen auch allen Kindern der Klasse in Hinsicht auf ihre heterogenen Voraussetzungen (Geschlecht, Begabung, Religion, Herkunft/Sprache, Alter)? Sind spezielle Übungen/Aufgaben für einzelne Kinder notwendig?
- ❖ Kann man eine klare Strukturierung erkennen? (→ Sachanalyse, Verlaufsplanung)
- ❖ Sind die intendierten Lernergebnisse/Ziele klar formuliert?(→ Lernziele)
- ❖ Ist der Unterricht abwechslungsreich gestaltet?(→ Didaktisch-methodische Analyse, Verlaufsplanung)
- ❖ Dienen die Lernmaterialien/verwendeten Medien dem besseren Verstehen der Lerninhalte? (→ didaktisch-methodische Analyse)
- ❖ Sind die Arbeitsanleitungen/Aufgabenstellungen klar, verständlich und dem Grundschulkind adäquat formuliert? (→ didaktisch-methodische Analyse)
- ❖ Gibt es auch Phasen selbstgesteuerten Lernens? (→ Verlaufsplanung)
- ❖ Sind bei den Lerninhalten Anknüpfungspunkte erkennbar?(→ Sachanalyse, Verlaufsplanung)
- ❖ Habe ich genügend Zeit zum Üben und Vertiefen eingeplant? (→ Verlaufsplanung)
- ❖ In welcher Form hole ich mir Rückmeldungen zum Lernzuwachs bezüglich der Lernziele?(→ Verlaufsplanung, Lernziele)

Literatur

- Bloom, B. S. (2001). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Brüning, L. & Saum T. (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens*. Essen: NDS
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. *Friedrich Jahresheft 2010*, 85-89.
- Grunder, H.-U. (2007). *Unterricht. Verstehen - planen - gestalten - auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 3., aktualisierte Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Langmaack, B. (1994). *Themenzentrierte Interaktion: Einführende Texte rund ums Dreieck*. Weinheim: Verlags Union.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft XXV*, 26–30.
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig u. a.: Schöningh.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! *Lernende Schule 58*, 7-12.
- Mittelstädt, H. (2008). *Unterrichtsvorbereitung: Strategien, Tipps und Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Wiater, W. (2011). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2014). *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. 17., überarbeitete Auflage. Huber.
- Wolf, W. (Hrsg.). (2013). *Lehrplan der Volksschule: Mit Anmerkungen und Ergänzungen* (2. Auflage). Graz: Leykam.