



STUDIENSEMINAR FÜR LEHRÄMTER AN SCHULEN DUISBURG

- Seminar Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule -

Tec-Center

Bismarckstr. 120 · 47057 Duisburg

Grundlagen der Unterrichtsplanung

1. Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsthema

"Das Auge", "Die Bestäubung des Wiesensalbeis", "Die Proteinbiosynthese" oder "Der Stickstoffkreislauf" sind *Inhaltsbereiche*, *Stoffe* oder *Gegenstände*, die im Biologieunterricht vorkommen können; sie sind jedoch noch keine Unterrichtsthemen.

Mit der Definition des Begriffes "**Thema**" durch W. Klafki in den 70er Jahren wurde die Abgrenzung vom Begriff "**Gegenstand**" in Erinnerung gerufen. Das erschien notwendig, nachdem in der Folge der bildungstheoretischen Didaktik eine Stofforientierung des Unterrichts entstanden war, die noch durch die im Wesentlichen als Stoffpläne konzipierten Richtlinien verstärkt wurde.

Da auch die 1. Phase der Lehrerbildung an den Universitäten deutlich fachsystematisch und inhaltsorientiert ist, liegt es ReferendarInnen zu Beginn der Ausbildung deshalb meist näher, Unterrichtsgegenstände zu formulieren.

Demgegenüber teilen heute alle wesentlichen didaktischen Positionen die Erkenntnis, dass jedes Nachdenken über Unterricht, und damit auch jede Planung von Unterricht, auszugehen hat von kritisch reflektierten, pädagogisch relevanten **Intentionen**. Klafki spricht in diesem Zusammenhang vom "*Primat der Zielentscheidung*". Die Verwendung des Begriffes Thema als vom Begriff Gegenstand klar unterschiedener Terminus betont deshalb den Primat der pädagogischen Intentionen vor den Inhalten. Unter Gegenständen verstehen Didaktiker heute in der Regel Sachverhalte, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielsetzungen ausgewählt und präzisiert worden sind. "Die Atmung" oder "Überwinterung von Tieren" werden nämlich erst dadurch zu Unterrichtsthemen, dass sie für den Unterricht entweder von der Lehrperson unter bestimmten Zielvorstellungen in den Fragehorizont der Schüler gerückt oder von den Schülerinnen selbst zum Objekt einer interessierender Frage- und Problemstellung gemacht werden. Deshalb kann das Unterrichtsthema auch durchaus in Frageform formuliert werden.

- Ein Gegenstand wird erst dadurch zum Thema, dass er unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung, für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird.

Die didaktische Funktion des Unterrichtsthemas besteht also zur Hauptsache in der Entscheidung darüber, mit welcher didaktischen Intention sich eine bestimmte Lerngruppe in einer bestimmten Situation mit einem Gegenstand auseinandersetzt bzw. worin die **Lernrelevanz** der Behandlung eines Gegenstandes für eine Lerngruppe bestehen soll. Mit der Entscheidung über das Unterrichtsthema wird also

gleichzeitig eine erste didaktische Schwerpunktsetzung vorgenommen, die für die weitere Unterrichtsplanung von zentraler Bedeutung ist.

Durch die Festlegung des Unterrichtsthemas wird die Legitimation des Unterrichtsvorhabens schon intersubjektiv überprüfbar, denn es sollte nachvollziehbar sein, ob der Unterricht z.B. Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und Exemplarität hat und ob die gewählte Zielperspektive dem Eigenwert des Gegenstandes entspricht.

So kann der Tendenz des Fachunterrichts am Gymnasium entgegengewirkt werden, die darin besteht, vor allem solche Inhalte zu behandeln, deren Bedeutung sich vorrangig aus der Struktur des Faches ergeben.

- JedeR Planende sollte die Themenformulierung grundsätzlich darauf überprüfen, ob das Unterrichtsvorhaben dadurch legitimiert wird.

2. Stundenschwerpunkt und Kompetenzorientierung

Generationen von Lehrerinnen haben in den vergangenen Jahrzehnten gelernt, Unterricht unter dem Aspekt des Lernzieles zu planen. Die Forderung nach der *Operationalisierung der Lernziele* verstärkte die Tendenz zu einer immer größeren Präzisierung der Zielvorstellungen einer einzelnen Unterrichtsstunde. Dieses Konzept ist nicht vereinbar mit dem den Richtlinien zu Grunde liegenden Bild von dem, der lernt bzw. lernen soll und mit einer entsprechenden Konzeption von Unterricht, die den Schüler zum Subjekt und Mittelpunkt des Lernprozesses erhebt.

Seit einigen Jahren beschreibt man deshalb die Ziele des Unterrichts nicht mehr als *Lehr- oder Lernziele* aus der Sicht der Lehrperson (**Erzeugungsdidaktik**), sondern als *Kompetenzen*, die aus der Perspektive der Schülerinnen formuliert werden (**Ermöglichungsdidaktik**).

F. Weinert definiert Kompetenzen als "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen benennt grundlegende Zieldimensionen des Faches, in denen systematisch, über Wochen, Monate und Jahre hinweg, Fähigkeiten aufgebaut werden.

Eine der Hauptursachen des Scheiterns von Unterricht ist darin zu sehen, dass die Planenden solche langfristigen (oder gleich mehrere) Ziele in einer einzigen Stunde erreichen wollen und es nur sehr schwer gelingt, einer Stunde einen **tragfähigen Schwerpunkt** zu geben. Die Vielzahl der Feinziele verstellt eher den Blick für das Wesentliche, als dass sie das Zentrum der Stunde lernwirksam hervorheben würde.

Damit wird auch die Festlegung eines "Stunden-Lernziels", das von allen SchülerInnen in der gleichen Zeit zu erreichen ist, als Relikt eines instruierenden Unterrichts im Gleichschritt mehr als fragwürdig. Die Kompetenzformulierung wird sich also immer auf eine thematische Einheit beziehen, die i.d.R. über eine Einzelstunde hinausweist.

¹ willensmäßige

Damit ist auch endlich Abschied zu nehmen vom **Mythos der "runden (Vorführ-) Stunde"**. Gleichzeitig macht dies deutlich, dass es für Beobachtende wichtig ist, die Themen der vorangegangenen und der geplanten nächsten Stunden zu kennen.

3. Kompetenzen und Handlungssituationen



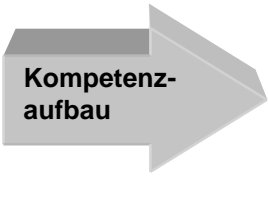
Mit dem Paradigmenwechsel von der *Input-Orientierung* (durch von der Lehrperson festgelegte Lernziele) zur *Output-Orientierung* (durch von den SchülerInnen zu erreichende Kompetenzen) ist es auch stärker nötig, Handlungssituationen zu planen (und damit zu ermöglichen), in denen SchülerInnen an der Erreichung einer Kompetenz möglichst selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten können. Lehren hat also letztlich immer Angebotscharakter, die Lehrkraft gestaltet entsprechende Lernarrangements. Dies erfordert die Angabe einer konkreten Handlungssituation, in der SchülerInnen (beobachtbar und überprüfbar) an den anzustrebenden Kompetenzen arbeiten. Diese Handlungssituationen werden auch immer wieder Auswertungsphasen sein, in denen Arbeits- und Sozialerfahrungen reflektiert, Lernstrategien erörtert und Konsequenzen für zukünftige Lernprozesse gezogen werden.

4. Wie kann man kompetenzorientierte Kernanliegen formulieren?

In der Stundenplanung empfiehlt sich für die Kompetenzformulierung die Koppelung der konkreten Lernaktivität mit der längerfristigen Perspektive des Kompetenzaufbaus.

Beispiel aus dem Mathematikunterricht: „*Indem die S'uS anhand eines gegebenen Beispiels die Begrifflichkeiten der momentanen und der durchschnittlichen Geschwindigkeit voneinander begründet abgrenzen (Unterrichtsaktivität), erklären sie den Unterschied zwischen momentaner und mittlerer Änderungsrate als Grundidee der Differentialrechnung (konkrete Fähigkeit). Damit erweitern sie ihre argumentative Kompetenz im Rahmen der Differentialrechnung (Kompetenzaufbau).*


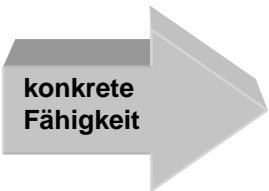

Dreiteilige Kompetenzformulierung als Schema der Unterrichtsplanung

| | |
|---|--|
|  | Indem die S'uS ... |
|  | erkennen sie / verstehen sie / erklären sie / reflektieren sie / ... |
|  | Damit entwickeln sie / erweitern sie / festigen sie / ... |

Praxisempfehlung: Im Kernanliegen der Stunde sollte i. d. R. der zentrale Kompetenzaspekt ausgewiesen werden. Lernziele behalten als konkrete Intentionen der Stunde neben der Kompetenzorientierung ihre bisherige Bedeutung und sollten dann im Verlaufsplan ausgewiesen werden - soweit Kompetenzen nicht im Zusammenhang der Erläuterung des didaktischen Schwerpunktes (didaktische Überlegungen) konkretisiert werden.

(Quelle: E. Bonsen, G. Hey; Kompetenzorientierung - <http://lehrplan.lernnetz.de> / Zusammenstellung nach Rolf Kirchhoff)

Weitere Beispiele für die Formulierung des Kernanliegens der Stunde

| | |
|---|--|
|  <p>Unterrichtsaktivität</p> | <p><i>Fach Geschichte:</i> Indem die S' und S verschiedene zeitgenössische Schilderungen zum „Sturm auf die Bastille“ vergleichend erarbeiten, ...</p> <p><i>Fach Englisch:</i> Indem die S' und S in einem Krimi-Szenario eigene Alibis erstellen und vortragen, ...</p> <p><i>Fach Ev. Religionslehre:</i> Indem die S' und S das Verhältnis von Kirche und Staat in der „Barmer Theologischen Erklärung“ von 1934 bestimmen und erörtern, ...</p> |
|  <p>konkrete Fähigkeit</p> | <p>... erkennen sie die <i>Selektivität</i> von Informationen als Merkmal dieser historischen Texte ...</p> <p>... wenden sie das <i>past progressive</i> situationsgerecht an ...</p> <p>... analysieren und bewerten sie diese Form theologischer Argumentation ...</p> |
|  <p>Kompetenzaufbau</p> | <p>... und erweitern damit ihre <i>Methodenkompetenz</i> im Bereich des <i>quellenkritischen Arbeitens</i>.</p> <p>... und festigen somit ihre sprachliche Kompetenz im Bereich der mündlichen Interaktion gemäß dem Referenzniveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR).</p> <p>... und erweitern damit ihre <i>theologische Urteilskompetenz</i>.</p> |