

Hinweise

zur

„schriftlichen Unterrichtsplanung“

- Gemeinsame Handreichung der Fach- und Kernseminarleitungen -

Stand 11.11.2017

1. Ausgangslage

In diesem Kapitel der Unterrichtsplanung geht es um die Ermittlung und Auswertung der konkreten Voraussetzungen für das unmittelbar intendierte Unterrichtsvorhaben.

1.1. Allgemeine Angaben zur Lerngruppe

Hier ist für Sie eine gute Gelegenheit, sich ein differenziertes Bild Ihrer Klasse zu machen. Werfen Sie einen Blick in die Schülerdatenbank / die Listenkarten, noch besser befragen Sie die Schülerinnen und Schüler nach den Daten, **die für Ihre Unterrichtsstunde von Bedeutung sind**, z.B. Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Schulabschlüsse, an welchen Schulformen erworben, Ausbildungsbetriebe, ggf. Rhythmus der Berufsschultage, Lebensalter, insbesondere dann, wenn es ungewöhnliche Strukturen gibt, die didaktisch-methodische Konsequenzen nach sich ziehen.

Wichtig ist hier auch anzugeben, seit wann, in welchem Umfang und in welcher Art des Ausbildungsunterrichtes (BDU, Unterricht unter Anleitung) Sie in der Lerngruppe eingesetzt sind.

1.2. Ist-Zustand der Kompetenzentwicklung

Wenn es darum geht, kompetenzorientiert zu unterrichten, sollte die Analyse der Lernvoraussetzungen die Ausgangslage der Kompetenzentwicklung erfassen. **Wieder gilt es, die Kompetenzbereiche in den Blick zu nehmen, zu deren Förderung die geplante Unterrichtsstunde einen Beitrag leisten soll.** In einem ersten Zugriff versuchen Sie die Vorkenntnisse, den Grad der Selbstständigkeit, die unterrichtsmethodischen Erfahrungen, vielleicht Ergebnisse differenzierter Diagnostik aufzunehmen und darzustellen. Konzentrieren Sie sich wieder auf die für Ihre Unterrichtsstunde relevanten Aspekte. Hilfreich kann es zum Beispiel sein, bereits hier den DQR¹ oder vergleichbare Kompetenzraster als Struktur für die Abbildung der Lernausgangslage heranzuziehen.

| Fachkompetenz | | Personale Kompetenz | |
|------------------|---|---|--|
| Wissen | Fertigkeiten | Sozialkompetenz | Selbstständigkeit |
| Tiefe und Breite | Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit | Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation | Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz |

Quelle: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

An dieser Stelle Ihrer Planung sollten Sie auch individuelle Förderbedarfe in den Blick nehmen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Lernausgangslage stellen Sie fest, ob bestimmte Maßnahmen zur Unterstützung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, aber auch zur förderlichen Begleitung der Leistungsträgerinnen und –träger im weiteren Verlauf der Unterrichtsplanung angelegt werden müssen. Nehmen Sie in allen Fächern an dieser Stelle auch den Stand der Sprachentwicklung Ihrer Schülerinnen und Schüler in den Blick. Hier ist auch der Raum, Maßnahmen, die im Zusammenhang der Unterrichtsarbeit mit Menschen mit Behinderungen erforderlich werden, zu skizzieren.

1.3. Lernumgebung/ Organisatorische Rahmenbedingungen

Besonderheiten des Lernorts und der Ausstattung sollten hier benannt werden, wenn sie für Ihre Stunde von Bedeutung sind. Gibt es beispielsweise Einschränkungen in der Nutzung der medialen

¹ www.dqr.de: „Der DQR wurde entwickelt, um das deutsche Bildungssystem transparenter zu machen. Er ordnet die Qualifikationen der verschiedenen Bildungsbereiche acht Niveaus zu, die durch Lernergebnisse beschrieben werden. "Lernergebnisse" (learning outcomes) bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.“

Ausstattung? Sind die Räumlichkeiten für bestimmte Sozialformen des Unterrichts nur bedingt geeignet? Gibt es unvermeidliche Störeinflüsse (z. B. Baustellenlärm etc.)?

Je nach didaktisch-methodischer Konstruktion sind an dieser Stelle sind auch die Rahmenbedingungen für das Lernen mit neuen Medien anzuführen.

Don't:

- Hoch aggregierte Aussagen sind wertlos. Z. B.: Die XYZ ist eine angenehme Klasse. Oder: Die Klasse ist oftmals unkonzentriert.
- Erwähnung von Selbstverständlichkeiten.
- Die Leistungsfähigkeit ist heterogen.
- Gerade in der ersten Unterrichtsstunde kann es zu Verspätungen einzelner Schülerinnen und Schüler kommen.
- In der Klasse gibt es verschiedene Cliquen.
- Für die Lernenden sind in ausreichender Zahl Tische und Stühle vorhanden.
- ...

Do:

- Nur was für die vorliegende Unterrichtsplanung von Bedeutung ist, wird dargestellt.
- Z.B.: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, für eine zielgerichtete Internetrecherche eine Suchmaschine systematisch zu nutzen. Allerdings fällt es ihnen noch schwer, die Qualität der Suchergebnisse einzuschätzen.
- Revidieren Sie dieses Kapitel am Ende Ihres Planungsprozesses: Spiegeln sich die Erkenntnisse aus diesem Kapitel in den didaktischen und methodischen Überlegungen und Zielen wider?

2. Didaktische Entscheidungen und ihre Begründungen

Grundsätzlich müssen alle Entscheidungen auf der Grundlage der geltenden Bildungspläne, Didaktischen Jahresplanungen, ggf. Lernsituationen, Absprachen und Beschlüssen im Bildungsgang und in der Schule getroffen werden. Relevante Dokumente fügen Sie dem Anhang hinzu.

2.1. Einordnung in den unterrichtlichen Kontext

Einbettung (z.B. tabellarisch) in die Lernsituation/Unterrichtsvorhaben, ggf. Fächerübergreif und Fachintegration.

2.2. Fachliche Analyse des Unterrichtsgegenstandes

Ziel der Analyse ist es, die Struktur des Unterrichtsgegenstandes aus fachlicher Sicht herauszuarbeiten. Erst auf der Basis der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung können didaktische Entscheidungen und Unterrichtsziele abgeleitet werden. Hier zeigen Sie, dass Sie die Kernaussagen und wesentlichen Facetten des Unterrichtsgegenstandes erfasst haben. Die Darstellung kann z.B. in Diagrammform, tabellarisch oder in einem kurzen Fließtext erfolgen.

2.3. Didaktische Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes

Hier kommt es darauf an, die Struktur und die Eigentümlichkeiten des Lerninhaltes adressatengerecht zu erfassen. Der Lerninhalt wird im Hinblick auf sachlogische Zusammenhänge, Vernetzung mit anderen Unterrichtsthemen, zu erwartenden Lernschwierigkeiten und insbesondere auf die Anbindung an die Lebens- und Berufswirklichkeit der Lernenden untersucht.

Sie müssen begründen, welche Lerninhalte Sie auswählen.

Zur Bestimmung der inhaltlichen Aspekte hinsichtlich ihrer konkreten unterrichtspraktischen Ausprägung bieten sich u.a. die **fünf didaktischen Grundfragen** nach Klafki über die Bedeutsamkeit, die Struktur und die Anwendbarkeit der Inhalte an. Hiernach lassen sich Grundkonzeptionen, Zielvorstellungen, Begründungen und Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung formulieren.

Weitere Fragen und Aspekte zur Auswahl von Lerninhalten könnten sein:

- Welche Lerninhalte sind eine unabdingbare Grundinformation? Entscheiden Sie, worauf der Schwerpunkt liegen sollte.
- In welchem Kontext der fachwissenschaftlichen Disziplinen stehen die ausgewählten Lerninhalte?
- Welche Aspekte werden den Lernenden vermutlich besondere Schwierigkeiten bereiten?
- Welches Mindestwissen soll jeder Schüler aus dem Unterricht mitnehmen?
- Welche zusätzlichen Lerninhalte dienen dem besseren Verständnis, um intendierte Einsichten, Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu üben, zu festigen, verfügbar zu machen, zu vertiefen?
- Wo und wie können Vorschläge der Lernenden berücksichtigt werden?
- Wie ist die Zuordnung zu anderen Lerninhalten, anderen Fächern?
- Beachten Sie Ihre Ausführungen in Kapitel 1!

Im Rahmen didaktischer Reduktionsentscheidungen ist darauf zu achten, dass

- die Lerngruppen angemessen gefordert werden,
- die Aussagen sachlich richtig bleiben,
- Einschränkungen im Gültigkeitsumfang benannt werden.

Umfang und Schwierigkeit des Lernstoffes müssen soweit begrenzt bzw. herabgesetzt werden, dass er in der zur Verfügung stehenden Zeit behandelt sowie von den Schülern lernend und verstehend

bewältigt werden kann. In Verbindung mit den Reduktionsentscheidungen bewährt sich in der Regel eine **bewusste Schwerpunktsetzung**.

Beispiel:

Bildfolge "Stier" von Picasso: <http://www.tilmanrothermel.de/hp3/abstrakt/stier.htm>

Don't

Fachwissenschaftlicher Aufsatz über den Unterrichtsinhalt (z.B. Säugetiere)

Do

Benennung und Begründung der wesentlichen didaktischen Entscheidung und Reduktion (z.B.: Die Merkmale von Säugetieren werden exemplarisch an einer Hauskatze herausgearbeitet, da dies ein allen Lernenden bekanntes Säugetier ist – am Ende der Stunde erfolgt ein Transfer auf den Delfin).

3. Methodisch-mediale Entscheidungen und ihre Begründungen

Don't

In diesem Kapitel geht es nicht um eine "Nacherzählung" der Stunde!

"Erst lege ich die Folie auf und bitte die Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, was sie sehen. Dann erfrage ich eine erste Interpretation (...) Nach der Gruppenarbeitsphase sammeln wir die Ergebnisse an der Tafel. (...)"

Das, was alle ohnehin beobachten können, sollte nicht platz- und zeitraubend dargelegt werden.

Do

Stellen Sie die zentrale Methode (und/oder das zentral genutzte Medium) kurz dar.

Argumentieren Sie, warum diese Methode (dieses Medium) so lernförderlich ist

- Mit Blick auf die Diagnostik Ihrer Zielgruppe
- Mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand und die Ziele der Lektion
- Mit Blick auf die Wirksamkeit aus Sicht der Fachliteratur (der allgemeinen oder der Fachdidaktik, der Lerntheorien, der Entwicklungspsychologie, der Neurobiologie, ...)

Nutzen Sie gerne Zitate aus entsprechender Fachliteratur.

Beispiel 1

Aus der Analyse der Lernausgangslage wird ersichtlich, dass sich bisher nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen und wo ich die Ursachen hierfür vermute. Um eine höhere innere Aktivierung möglichst aller Lernenden zu gewährleisten, setze ich in dieser Stunde erstmals Arbeitsaufträge ein, die auf den Grundannahmen des kooperativen Lernens beruhen: Die zentralen Arbeitsaufträge (siehe Anlage 2) enthalten im Sinne des kooperativen Lernens immer konkrete Angaben zu individueller Denkzeit, fordern einen Austausch untereinander und erheben durch das Zufallsprinzip Anspruch auf die persönliche Verantwortung der Lernenden. „Diese drei Grundsätze [sorgen für] innere Aktivierung und Beteiligung (...), Sicherheit und Angstreduzierung (und für eine Erhöhung der) Qualität der Beiträge" (Brüning und Saum: Erfolgreich Unterrichten durch kooperatives Lernen Band 1, S.15) An folgenden Stellen wird dies in der Stunde besonders forciert: ...

Beispiel 2

Wir befinden uns im dritten Lernschritt nach Diethelm Wahl: „Neues Handeln in Gang bringen“. Das zentrale Anliegen der heutigen Stunde besteht in der Fertigkeit, das Kommunikationsmodell im Dialog handelnd umzusetzen. Dies lässt sich nicht rein „theoretisch“ abarbeiten, sondern es erfordert eine praktische Auseinandersetzung in einer Art Live-Situation, in der ich auch spontan auf meinen Gesprächspartner reagieren muss. „Der Sinn (...) ist es, dass (die neuen Handlungsweisen) mit Erfolg in das reale Arbeitsfeld transferiert werden können.“ Nach der Planung der auszuführenden Handlung steht nun die Simulation an. Hierfür eignen sich insbesondere Rollenspiele. „Ziel ist es, das veränderte Handeln zunächst einmal richtig auszuführen, also so, wie man es sich gedacht hat.“ Hier setzt die Rolle des Beobachters und die Reflexionsphase an, in der die Lernenden die Qualität der eigenen Durchführung beurteilen und ggf. Verbesserungsvorschläge machen. „Zum anderen soll es aber auch „flüssig“ ausgeführt werden können.“ Dies erfordert mehrmaliges Üben und Wiederholen. Daher werden pro Gruppe mindestens zwei Durchgänge durchlaufen. (Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, S. 227)

Beispiel 3

In dieser Stunde werden mit der Kreidetafel und den Realien (Bauteile, siehe Anhang) verschiedene Unterrichtsmedien eingesetzt. Das zentrale Medium der Lektion ist jedoch das Arbeitsblatt. Genauer gesagt handelt es sich hierbei um ein **Informationsblatt**, da der Arbeitsauftrag und dessen Verschriftlichung hierauf keinen Platz findet. Das Blatt ist zum einen zentrales Element der Erarbeitungsphase als auch Sicherungsmedium. Bei der Erstellung habe ich folgende Prinzipien angewendet:

Layout (**Übersichtlichkeit, Ordnung, Struktur**):

Über die **Kopfzeile** ist die Verortung in der Lernsituation auf einen Blick ersichtlich. Die Schülerinnen und Schüler können sowohl in der Stunde als auch im Nachgang, wenn das Blatt abgeheftet ist, auf einen Blick erkennen, in welchen längerfristigen Zusammenhang das Blatt einzuordnen ist. Die einleitende **Überschrift** bringt direkt die Kerninformation auf den Punkt und hilft, die Inhalte vorab gedanklich „richtig“ zuzuordnen. Die **Visualisierung** durch die Icons und die kleine Skizze erhöht die Zugänglichkeit und die Behaltensleistung für alle Lernenden. Speziell den Schülern X, Y und Z (vgl. Lerngruppenanalyse) bietet die Skizze einen alternativen Zugang. Ich vermute, dass die drei den Inhalt mithilfe der Skizze schneller und klarer erfassen als durch den Text. Die **Leerräume** zwischen den Elementen wirken einer Überfrachtung entgegen und trennen Sinnabschnitte voneinander. Der breite Rand an der rechten Seite soll für kurze handschriftliche Stichworte genutzt werden. Dies üben wir gerade erst ein, ich werde entsprechend darauf hinweisen und die Nutzung während der Stillarbeitsphase prüfen.

Inhalt (**didaktische Reduktion, Binnendifferenzierung**):

Der **Fachtext** (Original im Anhang auf Seite X) ist deutlich gekürzt und durch Hervorhebungen und Wortersetzungen sowie die Erläuterung von Fachbegriffen in Fußnoten **vorentlastet** worden. In der heutigen Stunde setze ich **zwei Versionen** ein. Version A ist zwar auf den ersten Blick kürzer, enthält jedoch „nur“ die rein faktisch-analytische Beschreibung des Vorgehens und die Erläuterungen. Dieser Text ist für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler vorgesehen, weil er somit etwas abstrakter ist. Version B hingegen nutzt viele kleine Beispiele und ist eher für Lerntypen geeignet, die sich Vorgänge durch episodisches, bildhaftes Erklären gut merken können. Die Kernaussagen (vgl. didaktischer Schwerpunkt) sind in beiden Varianten enthalten. Aufgrund meiner Lerngruppenanalyse habe ich entschieden, ...

4. Intentionen des Unterrichts

Nachdem Sie in Kapitel 1 die Lernausgangslage beschrieben haben, lenken Sie jetzt den Blick auf den angestrebten Lernertrag.

4.1. Schwerpunkt der Kompetenzerweiterung

Durch die Festlegung auf eine Kompetenz werden ein Nachdenken über und eine Entscheidung für eine Schwerpunktsetzung bei der zu fördernden Kompetenz „erzwungen“. Dieser Schwerpunkt ist dann entscheidend für die gesamte Ausrichtung der Stunde (vgl. Beispiele 1 u. 2).

- Die Kompetenzerweiterung wird als Bestandteil der beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz (§1 APO-BK) formuliert („ein adressatenbezogenes Kundengespräch führen“; „mit Messgeräten sach- und fachgerecht umgehen“).
- Der Prozesscharakter der Kompetenzerweiterung kann durch „trainieren“ gut zum Ausdruck gebracht werden („Die Schülerinnen und Schüler trainieren ihre Kompetenz, ...“).
- Durch eine ergänzende Klammerangabe kann die Ausrichtung der Kompetenzförderung auf eine allgemeine Kompetenz ausgedrückt werden. So kann ein „adressatenbezogenes Kundengespräch“ z. B. unter inhaltlichen, methodischen oder kommunikativen Aspekten trainiert werden.
- Beobachtungsaspekte und Indikatoren für das Stundenziel werden unter Punkt 3 (Teilziele) angegeben!

4.2. Stundenziel

Das Stundenziel beschreibt den geplanten Lernzuwachs als inhaltliche Gesamtheit (Was können die Schülerinnen und Schüler hinterher, was sie vorher noch nicht konnten?). Es ist als ein Teilschritt zur Erlangung der o.g. Kompetenz zu sehen. Es korreliert immer eng mit dem Thema der Stunde, den inhaltlichen Entscheidungen in der didaktischen Analyse und den Angaben in der Inhalte-Spalte des Verlaufsplans.

4.3. Teilziele

Die Teilziele beschreiben ein beobachtbares Schülerverhalten, das für die entscheidenden Aspekte des Stundenziels erkennen lässt, ob sie gelernt wurden. Ihnen kommt damit eine Indikatorfunktion für den erreichten Lernerfolg zu.

- Hier sind möglichst präzise Angaben nötig, um eine vergleichbare Wahrnehmung aller Beteiligten zu gewährleisten.
- Falls vorhanden, ist die Verwendung von fachspezifisch definierten Operatoren (vgl. Richtlinien und einheitliche Prüfungsanforderungen) empfehlenswert.
- Ggf. muss hier eine Binnendifferenzierung zum Ausdruck kommen.

Don't

Keine Abarbeitung von allen Kompetenzkategorieen in einer Stunde (besser Schwerpunktsetzung!)

Bloß weil eine Gruppenarbeit gemacht wird, sind die Schülerinnen und Schüler nach der Stunde nicht sozialer als vorher. Wenn die Sozialkompetenz gefördert werden soll, müssen Sie sich hierzu entsprechende Maßnahmen (bspw. Arbeitsaufträge, Reflexionsphasen etc.) und nachvollziehbare Indikatoren überlegen.

Konstruieren Sie keine Ziele / Kompetenzerweiterungen **ohne** einen Blick in den Lehrplan / Bildungsplan / in die didaktische Jahresplanung zu werfen.

Do

Beispiel

Berufsfachschule für Sozialassistenten, Lernfeld 4, Anforderungssituation 4.1, Fach „Erziehung und Soziales“

Thema der Stunde

„Was sag ich da denn bloß?“ - Validation als eine Möglichkeit zum wertschätzenden kommunikativen Umgang mit Demenzpatienten

Schwerpunkt der Kompetenzerweiterung

Die Schülerinnen und Schüler trainieren ihre Kompetenz (ihre Fertigkeit), „individuelle (...) Kommunikations- und Interaktionsprozesse im beruflichen Kontext“ zu „gestalten“ (vgl. AFS 4.1).

Stundenziel

Die Schülerinnen und Schüler führen verrichtungsbegleitende Gespräche und nutzen verbale Gesprächsstrategien (ZF 2): Sie entwickeln einen Leitfaden zur validierenden Kommunikation mit Menschen mit dementiellen Veränderungen und erproben die Umsetzung im Rollenspiel.

Teilziele

Die Schülerinnen und Schüler

- gleichen die erarbeiteten antizipierten Bedürfnisse und Wünsche (s. Karten) mit dem Theorieinput zur Validation ab und
- sie erstellen hieraus einen Leitfaden für die Kommunikation mit Demenzpatienten.
- Die Lernenden setzen den Leitfaden in Rollenspielen zu ihren eingangs erinnerten Situationen um.
- Sie werten wechselseitig als Beobachter die Umsetzung im Rollenspiel aus und geben Feedback.
- Sie arbeiten Verbesserungsvorschläge ggf. in ein erneutes Spiel ein.
- Zur Sicherung wird als Hausaufgabe ein Dialog zu einem Fallbeispiel von jedem individuell verschriftlicht.

5. Verlaufsplan

| Unterrichtsphasen ggf. in Anlehnung an ein Artikulations- schema Welcher Aufbau? | Sachinhalte Was? | Methodische Hinweise (z.B. Aktions-/Sozialform) Wer agiert wie? | Medien/Materialien Womit wird gearbeitet bzw. die Arbeit unter- stützt? |
|---|----------------------------|--|---|
| | | | |

6. Literaturangaben / Internetadressen, Angabe des eingeführten Fachbuches, sonstige Materialien

7. Anlagen

- Vorbereitete Medien (z.B. geplantes Tafelbild, Folien/Plakate, Arbeitsblätter/Infoblätter)
- Ggf. Musterlösung/erwartete Schülerlösung
- Relevante Auszüge aus der didaktischen Jahresplanung / Lernsituationen

Hinweise:

- Seitenumfang für die Gliederungspunkte 1 bis 5: **maximal 5 Seiten**
- Ausdrucke des Entwurfs liegen zu Beginn des Unterrichts für die Besucher bereit
- Bei „normalen Unterrichtsbesuchen“ soll der Entwurf **verbindlich spätestens 24 h vor dem Unterrichtsbesuch** dem/der zuständigen Seminarausbilder/in zugesendet werden (nach Möglichkeit in **einer** Datei).

Darstellung längerfristigen Unterrichtszusammenhänge

8. Leitgedanken und Intentionen

z. B.

Auseinandersetzung mit

- pädagogischen, psychologischen, lerntheoretischen und anderen Sichtweisen
- fachdidaktischen Konzepten und Prinzipien
- der Ausgestaltung des Erziehungsauftrages
- Konzepten zur individuellen Förderung
- etc.

9. Curriculare Anbindung und Berücksichtigung der schulischen Vereinbarungen / schulinternen Besonderheiten

z. B.

- didaktische Jahresplanungen
- schuleigene Lehrpläne
- Förderpläne
- aktuelle Schulprojekte
- etc.

10. Ausführliche Erörterung der längerfristigen Unterrichtszusammenhänge

z. B.

- Themenfolge
- Didaktische Schwerpunkte
- Begründung der Unterrichtsinhalte
- Fächerübergreif
- Vernetzung/Verknüpfung/Interdependenzen
- Abgrenzung des didaktischen Handlungsfeldes
- etc.

11. Nachhaltiger Lern- und Entwicklungsprozess

z. B.

- Initiierung lebenslangen Lernens
- Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven im Rahmen des Kompetenzausbaus
- Überprüfung des Lern- und Kompetenzzuwachses
- etc.