



Journal zum Unterrichtsentwurf

Version 05/2017

Die mögliche Struktur eines Unterrichtsentwurfs am Studienseminar BBS Mainz...

Die nachfolgenden Ausführungen sind an die Referendarinnen und Referendare des Studienseminars gerichtet. Sie sollen bei der Anfertigung von schriftlichen Ausarbeitungen zur Unterrichtsplanung helfen. Die Ausführungen sind als Anregung zu verstehen – es geht um eine mögliche Struktur – und nicht um eine Vorgabe. Damit wird im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen zum Ausdruck gebracht, dass die Ausarbeitung eine individuelle Planung und eine subjektive Deutung darstellt. Die Ausarbeitung dient dazu, alle Beteiligten der Unterrichtsmitschau bzw. des Unterrichtsbesuchs zu informieren und die Gedanken und Ideen der Referendarinnen und Referendare bei der Unterrichtsplanung transparent zu machen. Dabei sind klare Schwerpunkte zu setzen, die dann im schriftlichen Entwurf knapp und prägnant ausgeführt werden sollen. Der Umfang der Ausarbeitung soll deshalb sieben Seiten ohne Anhänge und Materialien¹ nicht überschreiten. Die Ausführungen und Leitfragen in diesem Journal dienen dazu Schwerpunkte zu setzen.

Inhaltsverzeichnis

1	Konzept	2
2	Lerngruppe	3
3	Rahmenbedingungen	5
4	Kompetenzauswahl	5
5	Didaktische Elemente	7
6	Methoden	9
7	Sozialformen	13
8	Verlaufsübersicht (Struktogramm)	14
9	Freiräume, situative Entscheidungen und nicht gegangene Wege	16
10	Materialien und Medien	17
11	Möglicher Aufbau des Unterrichtsentwurfs	18
	Impressum	19

1 Vgl. Flyer „Orientierungspunkte - Ihre Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuche“ im Downloadbereich der Homepage des Studienseminars BBS Mainz.

1 Konzept (ist Teil des Entwicklungsberichts)

Unter dieser Überschrift formulieren Sie den Entwurf Ihrer pädagogischen Grundhaltung zu und vor allem in Lehr- und Lernprozessen. Sie entwickeln auf Basis eines theoretischen Fundaments Ihren individuellen Handlungsrahmen für die pädagogische Arbeit. Das pädagogische Grund- oder Selbstverständnis ist vielschichtig und kann mehrdimensional beschrieben werden. Es orientiert sich in einer ersten Dimension an Ihrer Persönlichkeit und Ihren Werten. In einer zweiten Dimension ist Ihr Verständnis von nachhaltigen Lernprozessen wesentlich. In dieser Dimension ergeben sich Bezugspunkte zu den verschiedenen Theorien vom Lernen. Eine dritte Dimension stellen die jeweiligen Fächer dar. Welche besonderen Anforderungen ergeben sich aus Fachdidaktik und Fachwissenschaft, die bei der konkreten Ausgestaltung Ihrer Rolle als Fachlehrer bedeutsam sind? Diese Dimension ist prägend für das fachunterrichtliche Handeln. Als vierte Dimension wird Ihr pädagogisches und didaktisches Handeln von Ihren Lerngruppen maßgeblich beeinflusst. Deshalb ist Ihre Rolle in Abhängigkeit von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern auszudifferenzieren.

*Pädagogische
Grundhaltung*

Schließlich sollten Sie sich vergegenwärtigen, wie Ihr Lehrerhandeln von Vorbildern Ihrer Schulzeit beeinflusst wird. Gerade in Stressmomenten neigen Menschen dazu, auf vertraute Handlungsmuster zurück zu greifen. Das sollten Sie sich bewusst machen.

Ihr Selbstkonzept steht zu Beginn, denn es bildet den Rahmen, in dem Sie die konkrete Gestaltung von Lernangeboten einbetten. Die Lehrperson ist ein wichtiger Faktor, wenn erfolgreich Lernprozesse initiiert werden sollen. Dies belegt Hattie in seiner Studie², es korrespondiert gleichzeitig mit dem Leitbild des Studienseminars, das die Persönlichkeit, die Ressourcen und die

Selbstkonzept

2 Vgl. Zierer, K., Hattie für gestresste Lehrer, 2014, S. 77 ff. Der Autor zeigt komprimiert die Ergebnisse der Effektstärken hinsichtlich Lehrer-Schüler-Beziehung und Klarheit der Lehrperson auf. Die Kernbotschaft dazu lautet: „Der Einfluss der Lehrperson auf die schulische Leistung der Lernenden ist sehr groß. Er hängt vor allem von der wechselseitigen Durchdringung der Fachkompetenz, der pädagogischen Kompetenz und der didaktischen Kompetenz ab – und der daraus resultierenden Leidenschaft, mit der die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern begegnet“. Zierer, K., Hattie für gestresste Lehrer, 2014, S. 81.

Selbstreflexion ins Zentrum der Ausbildung rückt³.

Sie benennen und entwickeln die Rolle, die Sie für sich im Lernprozess Ihrer Schülerinnen und Schüler einnehmen möchten. Dabei sind Ihre Vorstellungen und Ideen von Kommunikation, Interaktion und Kooperation im Unterrichtsgeschehen wichtige Eckpunkte. Im Laufe Ihres Lernprozesses überprüfen Sie auf Basis unterrichtlicher Erfahrungen, Anregungen aus Veranstaltungen, Rückmeldungen von Fachleitungen und Schülern etc. wie hoch der Deckungsgrad von Konzept und konkretem Lehrhandeln ausfällt. Erfahrungen, besondere Interaktion im Unterricht, Reflexionsideen und Beratungen werden diesen Prozess begleiten und befördern. Aus diesem Grund ist Ihr Konzept nichts Statisches, sondern etwas, das sich über die gesamte Ausbildungszeit entwickelt. Entscheidend ist, dass Sie sich von Zeit zu Zeit die Veränderungen Ihres Konzeptes vergegenwärtigen. Ihre Ausbildung bietet dazu vielfältige Möglichkeiten. Als Beispiele seien das Halbjahres- und Jahresgespräch genannt. Alle an Ihrer Ausbildung Beteiligten unterstützen Sie in diesem Entwicklungsprozess. Sie erarbeiten mit Ihnen gemeinsam weitere konzeptionelle Entwicklungsmöglichkeiten.

Rolle

2 Lerngruppe (einmalig – dann im Entwicklungsbericht – und nur bei Veränderungen wieder revidieren)

Mit dem Aspekt Lerngruppe startet die didaktische Analyse⁴ bzw. die didaktische Transformation⁵, die den Kern der Unterrichtsplanung bildet. Die Lerngruppe ist der Ausgangspunkt, denn Sie gestalten Unterricht für und mit

3 Vgl. <http://studienseminar.rlp.de/bbs/mainz/seminarprogramm.html>, Zugriff am 08.02.2017.

4 Die didaktische Analyse ist die Grundlage zur Planung des Unterrichts. Als wissenschaftsorientierte Reflexion setzt sie sich mit den didaktischen und methodischen Entscheidungen auseinander und macht diese einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich. Vgl. Weber, B., Didaktisch-methodische Analyse, 2008, S. 88. Die didaktische Analyse geht auf Wolfgang Klafki zurück. Vgl. Rosenbach, M., didaktische Analyse, in: <http://ods3.schule.de/aseminar/ziellenk/didatrans/-urfassung.htm>, Zugriff am 29.03.2017

5 Der Begriff der didaktischen Transformation geht auf Karl Aschersleben zurück. Er bezieht sich auf die didaktische Analyse nach Wolfgang Klafki, weitet aber die damit gemeinten Inhalte und stellt einen größeren Zusammenhang her. Vgl. Rosenbach, M., didaktische Transformation, 2008, <http://ods3.schule.de/aseminar/ziellenk/didatrans/didanalys.htm>, Zugriff am 15.02.2017

Ihren Lerngruppen. Das wird bildlich im didaktischen Dreieck (Inhalt, Methode und Klasse) oder Sechseck deutlich, das Sie aus dem Studium kennen. Es bringt die Interdependenz verschiedener Teilaspekte in der Planung zum Ausdruck und zeigt, dass die einzelnen Elemente in einem Spannungsverhältnis stehen können. Für die Planung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen, Sozialformen und Medien ist dieser Schritt eine unabdingbare Notwendigkeit. Die kritische Auseinandersetzung, das Hinterfragen methodisch-didaktischer Entscheidungen belegt und begründet Ihr Vorgehen und erlaubt es für Dritte, Ihre Überlegungen zu verstehen. Sie vermeiden unreflektierte Handlungen und machen sich die Bedeutung scheinbarer Selbstverständlichkeiten bewusst.

*didaktisches
Dreieck*

Die Lerngruppenanalyse nutzen Sie im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, um eine subjektorientierte Stärken- und Schwächenanalyse vorzunehmen. Im Sinne einer Diagnose analysieren Sie die vorhandenen Kompetenzen und Potentiale, mögliche Lernhandlungen, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten eröffnet und überlegen dazu passend Ihre erforderlichen Lehrhandlungen.

Für Ihre Lerngruppen konzipieren Sie Lernangebote (Lernlandschaften). Sie entwickeln im Sinne Piagets⁶ anschlussfähige und passgenaue Gelegenheiten, um Kompetenzen und Wissen im Unterricht aufzubauen.

- Wo stehen die Lernenden mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten?
- An welche Vorerfahrungen und welches Vorwissen können Sie anknüpfen?
- Inwieweit passt der von Ihnen für notwendig gehaltene fachspezifische Wissensaufbau für die Lerngruppe?
- Welche Kompetenzerwartungen sind in den Lehrplänen formuliert? Welche schulinternen Konkretisierungen (didaktische Abschnittspläne, Arbeitspläne) sind verfügbar?
- Gibt es Kompetenzmodelle oder Kompetenzraster, die genutzt werden können?
- Auf welcher Stufe des Kompetenzaufbaus befindet sich die Lerngruppe?
- Können Erkenntnisse aus Kompetenzüberprüfungen und Beobachtungen diagnostisch zur gezielten Kompetenzförderung genutzt werden?

*Stärken- /
Schwächen-
Analyse*

6 Vgl. Boeree, C. George, Persönlichkeitstheorien, 1999, S. 4f., http://www.social-psychology.de/do/PT_piaget.pdf, Zugriff am 30.03.2017 und vgl. Reusser, Kurt, Den Menschen vom Kind her verstehen, 1996, S. 6f., <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff8697e492/PsychoscopePiaget.pdf>, Zugriff am 30.03.2017

Wenn Sie solche Fragen stellen und in einer eingehenden Analyse beantworten, überwinden Sie rein statistischen Angaben (Durchschnittsalter, Geschlechterverteilung, Prozentangaben zur Vorbildung, Herkunft, usw.), die wenig Gestaltungsrelevanz für die Modellierung von Lernangeboten bieten. Sie gelangen zum Kern des didaktisch-methodischen Handelns, den lern- und förderrelevanten individuellen Lernbiografien Ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese gilt es, im Sinne einer individuellen Förderung (Stichwort: Diversität) und einer kompetenz-förderlichen, inneren Differenzierung zu erkennen und im Hinblick auf Förderung und Ermöglichung eines umfassenden Aufbaus von Handlungskompetenz zu entwickeln.

Lernbiografie

Damit haben Sie noch nicht das Problem einer nachhaltigen Gestaltung der Lernangebote und der Lernprozesse gelöst. Den Aspekt der Nachhaltigkeit ermöglichen Sie im konkreten Lernarrangement in reflexiven Phasen. In der didaktischen Abschnittsplanung /-analyse ist Ihr angestrebter Kompetenzschwerpunkt der Fokus Ihrer Planungen. Sie arbeiten mit und für die Lernenden und haben die vorhandenen Kompetenzen, die Entwicklungspotentiale und den Menschen im Blick. Die Lerngruppenanalyse ist die wichtigste Grundlage für alle weiteren Überlegungen im Rahmen der didaktischen Transformation. Deshalb begründen sich daraus weitere methodische und didaktische Entscheidungen, damit Sie lernwirksame Unterrichtsangebote erstellen. Und zum Abschluss ein wichtiger Hinweis. Im Rahmen der Lerngruppenanalyse arbeiten Sie mit personenbezogenen Daten. Deshalb müssen Sie die Aspekte des Datenschutzes unbedingt beachten. So ist zum Beispiel die Nennung von konkreten Schülernamen oder anderen eindeutig zuordenbaren Daten zu vermeiden.

3 Rahmenbedingungen

Formales Lernen, organisiert im Unterricht, findet immer in einem Rahmen institutioneller, örtlicher, zeitlicher, kollegialer und persönlicher Gegebenheiten statt. Verschaffen Sie sich vor den Entscheidungen im Rahmen der Unterrichtsprozessgestaltung einen Überblick der Rahmenbedingungen. Eine Klassifizierung nach den Kategorien determiniert (unveränderliche Vorgaben zu akzeptieren) oder variabel (eigene Handlungsspielräume zu erkennen) hilft Ihnen weiter. Eine der unveränderlichen Vorgaben kann z. B. der Rahmenlehrplan Ihrer Klasse sein oder die festinstallierten Labortische im Klassenraum. Variable Vorgaben gestalten sie durch die Einbettung der Stunde in eine Lernsituation. (Die komplette didaktische Abschnittsplanung gehört in Xi, ein Ausschnitt in den Anhang des Unterrichtsentwurfs.)

Lehrplan

Sie gewinnen dadurch Perspektiven und Alternativen für die Makro-, Meso-

und Mikroplanung Ihres unterrichtlichen Handelns. Wichtig ist in diesem Zusammenhang in Systemen zu denken und systembedingte Phänomene einerseits sowie Ihre Stellung im System zu erkennen und zu nutzen. Ihre Stellung im System Schule bedeutet u. a. Ihr Unterrichtseinsatz in Ihrer Klasse.

System Schule

4 Kompetenzauswahl

Die Orientierung von Lernprozessen an Kompetenzen ist eine grundlegende Veränderung hin zur Outputorientierung der Schulbildung. Anlass dazu bot in den 2000er Jahren der „Pisa-Schock“⁷. Für alle Schulen ist die Kompetenzorientierung deshalb Leitmaxime. Die berufsbildenden Schulen sind bei der Umsetzung dieser Leitmaxime führend. Über alle Schulformen ist das Ziel, Handlungskompetenz bei Lernenden zu entwickeln. Dies gilt nicht nur in der Lernfelddidaktik, sondern betrifft auch die anderen Rahmenlehrpläne in Rheinland-Pfalz. Als theoretische Basis dient die Definition von Kompetenz nach Weinert aus dem Jahr 2001⁸. Im Sinne des Schulgesetzes (kodifiziert den grundsätzlichen Auftrag von Lehrkräften) und den Lehrplänen geht es nicht nur um eine berufliche, sondern auch um eine allgemeine Kompetenz, die zur Bewältigung des eigenen Lebens und zur Teilhabe in Gesellschaft und Politik befähigt. Diesem Anspruch stellen Sie sich in Ihrem Unterricht.

*Handlungs-
kompetenz*

Zum Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz sind von den Lernern viele Teilkompetenzen aufzubauen und zu beherrschen. In den einschlägigen Lehrplänen wird die Handlungskompetenz analytisch in Teilkompetenzen zerlegt und dabei Fach-, Sozial-, und Methodenkompetenz unterschieden. Die Literatur zum Thema Kompetenz ist vielfältig, die Auffassungen über das, was eine Kompetenz ist, uneinheitlich, so dass es hier keine allgemeingültige

*Teil-
Kompetenzen*

7 Vgl. Moschner, B. et al. (Hrsg.), PISA 200 als Herausforderung, S. 241 ff., 2003, https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Kattmann/publication/311440257_PISA_2000_als_Herausforderung_Perspektiven_fur_Lehren_und_Lernen/links/584692b208ae61f75ddcb5ef/PISA-2000-als-Herausforderung-Perspektiven-fuer-Lehren-und-Lernen.pdf;

Zugriff am 30.03.2017:

8 Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, F. E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2001, S. 27 f.

Lösung gibt. Im Studienseminar wird neben den genannten Kompetenzen die Personalkompetenz als weiterer Teilaspekt verwendet. Da die Trennung analytisch ist⁹ und der Formulierung von Kompetenzschwerpunkten dient, lässt sich keine Teilkompetenz völlig isoliert von den anderen aufbauen und festigen. Jede Unterrichtseinheit repräsentiert (erfordert/trainiert) ein Bündel unterschiedlicher Kompetenzen und baut darauf auf.

Für einzelne Unterrichtseinheiten ist es ratsam, den Schwerpunkt auf eine Teilkompetenz und wenige ausgewählte Fähigkeiten/Fertigkeiten zu legen und diese in den Vordergrund der Unterrichtsaktivitäten zu stellen. Dies erleichtert Ihnen ein ressourcen-, d. h. lerngruppenorientiertes Vorgehen und die Kopplung der Kompetenzentwicklung an konkrete Handlungen im Lernprozess der Schüler. Der Lehrperson und der Lerngruppe wird die Orientierung im Lehr-Lernprozess erleichtert und die Aussprache über die Kompetenzentwicklung in reflexiven Phasen eröffnet. In Ihrer didaktischen Abschnittsplanung legen Sie diese Kompetenzentwicklung für einen bestimmten Zeitraum an und wählen dabei aus den genannten Teilkompetenzen schlüssig und im Sinne einer Progression aus. So überwiegen manchmal Sozial-, ein anderes Mal Fachkompetenzen in konkreten Lernsituationen, während zwar die anderen Teilkompetenzen vorhanden, aber für diese Unterrichtseinheit in den Hintergrund getreten sind. Sie drücken dies in Form einer dreiteiligen Kompetenzformulierung aus.¹⁰ Das schrittweise Vorgehen erleichtert die Planung, Formulierung und Umsetzung des Kompetenzschwerpunktes. Hilfen bietet Ihnen das Kompetenzjournal des Studienseminars BBS Mainz, in dem Sie diesen Schritt der methodisch-didaktischen Analyse konkreter beschrieben und mit Beispielen erläutert finden.

*Schwerpunkt-
Setzung*

In Absprache mit dem jeweiligen Fachleiter bzw. der jeweiligen Fachleiterin kann eine fachsystematische Kompetenzformulierung verwendet werden, die sich auf die Bildungsstandards des Faches beziehen. Dies betrifft z.B. das Fach Biologie, indem diese Kompetenzformulierungen meist als treffender und für Sie orientierender eingeschätzt werden.

Als Gestalter von Lerngelegenheiten können Sie Ihre Schwerpunktsetzung begründen. Zusammen mit der Lerngruppe (Beobachter 1. Ordnung) legen Sie damit die Grundlagen für Reflexionsschwerpunkte und Metakognition. Sie

*Basis für
Beratung*

9 Vgl. Bader, R., Müller, M., Leitziel der beruflichen Bildung, 2002, S. 176 ff.

10 Vgl. Böhner, M., 2011, Kompetenzorientierung „in action“: Kompetenzziele in der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte.

gewähren den Beobachtern Ihres Unterrichts (2. Ordnung) Teilhabe an Ihren Kompetenzentscheidungen und schaffen eine gemeinsame Basis für Reflexion und Beratung im Ausbildungsprozess.

5 Didaktischen Elemente

Unter dieser Überschrift werden wesentliche Teilaspekt der methodisch-didaktischen Analyse aufgegriffen. Um die Komplexität des Planungsprozesses moderat zu halten, ist eine separate Betrachtung einzelner Elemente probat. Dabei sollten Sie die Interdependenz aller Elemente aber im Auge behalten.

Fragen der Didaktik im engeren Sinn befassen sich mit dem Ziel des Unterrichts.¹¹ Das konkretisiert sich in der Planung des Kompetenzerwerbs und der Formulierung eines Kompetenzschwerpunkts der Schüler. Der Bedeutung kontextuierten Lernens entsprechend betten Sie den Kompetenzerwerb in übergeordnete Lernsituationen ein, die im Rahmen Ihrer didaktischen Abschnittsplanung als Konkretisierung von Lernfeldern oder Lernbereichen zur Anwendung gelangen.

Lernsituation

Im didaktischen Dreieck ist der Eckpfeiler Lerngruppe angesprochen. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach dem Thema, dem Inhalt, kurz: Das Fachwissen als zweiter Eckpfeiler muss identifiziert und aufbereitet werden. Dazu dient die Sachanalyse, die Sie als einen wichtigen Baustein vornehmen. In der Sachanalyse klären Sie für sich selbst die Sachstruktur des Lernobjektes (Lerngegenstandes). Sie führen gegebenenfalls eine Sachaspekt-Strukturierung durch.

Fachwissen

Folgende Leitfragen können Ihnen dabei Orientierung geben:

- Was sind die bedeutsamen Strukturelemente der Fachinhalte?
- Wie sind diese Fachinhalte miteinander verbunden?
- Welche Zusammenhänge der Fachinhalte bestehen zu anderen Themengebieten?
- Benötigen die Schüler Vorwissen, um sich fruchtbar mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen?
- Welche sind Elemente sind dem Orientierungswissen, welche dem Detail- oder Expertenwissen zuzuordnen?

¹¹ In der vereinfachten Abgrenzung von Methodik und Didaktik wird dem Vorschlag von Claus Mathes gefolgt, der die Methodik als Teil der Didaktik im weiteren Sinne auffasst. Vgl. Mathes, C., Wirtschaft unterrichten, 2016, S. 7 ff.

- Welche Struktur ergibt sich aus der Fachsystematik des Lerngegenstandes?
- Wie kann ich unter Berücksichtigung der Fachsystematik die Fachinhalte handlungs-systematisch aufbereiten?
- Welche der alternativen Systematiken bzw. Orientierungen sind z. B. neben der Fachsystematik von didaktischer Relevanz?
- Welche besonderen Kenntnisse habe ich bezüglich des Fachinhalts, der um Unterricht genutzt wird?
- Sind diese Kenntnisse ausreichend, um die beabsichtigte Kompetenzentwicklung der Lerngruppe zu initiieren?
- Wie bedeutsam sind die Fachinhalte im Hinblick auf die intendierten Ziele und im Hinblick auf die konkrete Lerngruppe?
- Warum habe ich diese Inhalte ausgewählt?
- Habe ich zu diesem Inhalt unterrichtliche Erfahrungen gemacht?

Sachanalyse

Den Ideen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik folgend vermeiden Sie, in linearen, monokausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu denken. Wechselwirkungen in den Strukturen und die Möglichkeit, Fachwissen handlungssystematisch zu erschließen, sind die Regel und führen zum vernetzten Denken und komplexen Wissensausbau.

Das didaktische Prinzip der Exemplarik ist leitend bei der konkreten Auswahl der Fachinhalte. Dies gilt insbesondere für offen formulierte Rahmenlehrpläne, bei denen keine Fachinhalte als Stichworte vorgegeben sind. Sie sind als Fachdidaktiker gefordert, Fachinhalte auf deren Exemplarik zu prüfen, um durch ausgewählte Einsichten ins Fachliche, übergeordnete Erkenntnisse im Unterrichtsfach aufzubauen. Die Entscheidung über die zu berücksichtigenden didaktischen Elemente stellt eine Schwerpunktsetzung im Rahmen der Gestaltung eines kompetenzfördernden Lernarrangements dar.

Exemplarik

Die Modellierung einer angemessenen Komplexität für Ihren Unterricht unter Beachtung der horizontalen didaktischen Reduktion ist ein Teilaspekt, der in jeder Planung zu berücksichtigen ist.¹² Ein Hilfsmittel zur Modellierung der

Komplexität

¹² Die didaktische Reduktion kann wertend als ein Lieblingsbegriff von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Das Problem bzw. die Idee, die dahinter steht ist zentral. Für ihren Unterricht passen Fach-didaktiker Lerninhalte an die Lerngruppe nach bindenden, wenn auch abstrakten Vorgaben, aus einer Fülle von Möglichkeiten, lerneffizient an. Dies bedeutet, sie reduzieren Inhalte auf ein realistisch im Unterricht umsetzbares Maß. Nicht geteilt wird die Auffassung der kritisch-konstruktiven Didaktik. Vgl. Böhner, M., Dolzanski, C., Fachdidaktik, 2016 S. 162. Mit der Idee einer konstruktivistischen Didaktik vereinbar ist

Komplexität bietet die didaktische Spinne nach Gerdsmeyer.¹³

Es ist empfehlenswert, ein didaktisches Element in einer Unterrichtsstunde oder Lerneinheit begründet als Leitidee zu verwenden und andere Elemente in den Hintergrund zu nehmen. Zum Beispiel kann die Förderung der Fachsprachlichkeit der Lerngruppe das didaktische Element der Schülerelbsttätigkeit in den Hintergrund treten lassen oder die Förderung der Problemlösungskompetenz, des Arbeitsplatz- oder Lebensweltbezuges etc. bringt es mit sich, dass Sie bewusst Abstriche hinsichtlich der Vollständigkeit des Wissens in Kauf nehmen.

Leitidee

Vielleicht verfolgen Sie auch das Prinzip der subsidiären Führung: „Grundlegend für eine subsidiäre Lehrer-Rolle ist eine Perspektiven-Umkehr bei der didaktischen Planung: An die Stelle der üblichen Leitfrage ‚Was muss ich tun, um den Inhalt zu vermitteln?‘ tritt eher die Leitfrage ‚Was können die Schüler (bereits) selbst unternehmen, um sich den Inhalt zu erschließen?‘“¹⁴

*subsidiäre
Führung*

6 Methoden

In der Didaktik besitzt die Methode keinen Selbstzweck. Aus diesem Grund ist ein reines und isoliertes Methodentraining, d. h. ein Erwerb von Methodenkompetenz ohne fach-spezifischen Inhaltsbezug bei Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht zu einem kompetenzorientierten Lernen passend.¹⁵ Der Erwerb von Methodenkompetenz bei Schülerinnen und Schülern ist nicht Kern des Themas in diesem Kapitel.

Inhaltsbezug

die horizontale Reduktion im Sinne einer Auswahl von Inhalten mit exemplarischer Bedeutung für das Lehren und Lernen. Vgl. Mathes, C., *Wirtschaft unterrichten*, 2016, S. 45.

13 Vgl. Stampa, Kay; Stubenitzky, Petra, *ProAKzEnt Berufseinstieg fördern!* Hg. v. Verbundprojekt der Länder Niedersachsen und Thüringen (Modellversuchsinformation Nr.1), <http://www.proakzent.nibis.de/modellinfo1.pdf>, Zugriff am 30.03.2017, S. 2 ff.

14 Arnold, R., Schüßler, I.: *Wandel der Lernkulturen*, 1998, S. 151 f.

Der Begriff „Vermittlung“ oder das Verb „vermitteln“ sind Umgangssprache und keine Fachsprache. Sie widersprechen der Idee des Kompetenzerwerbs und dem Lernen als individuellem Prozess. Kompetenzen können durch eine Person nur selbst erworben und aufgebaut werden. Kompetenzen können nicht von einer Lehrperson auf einen Lernenden „übertragen“ werden. Das wäre das Modell des Nürnberger Trichters.

15 Vgl. Meyer, H., *Kriterien guten Unterrichts*, 2008, S. 84.

Eine andere Auffassung in diesem Punkt vertritt Klippert. In seinen Überlegungen zum Methodentraining werden Methoden isoliert zum Inhalt gemacht. Ein Beispiel hierfür ist der Lückentext. Vgl. Klippert, H., *Methodentraining*, 1997, S. 64.

6. 1 Lehrermethoden

Primär sind hier Methoden als Werkzeuge der Lehrperson (Lehrermethoden) gemeint, mit denen das „Wie“ des Lernprozesses ausgestaltet wird. Lehrermethoden werden im Rahmen der methodisch-didaktischen Analyse ausgewählt, um damit Wege im Lernprozess für die jeweilige Lerngruppen zu eröffnen. Entsprechend der individuellen Lernbiografie und den vielfältigen Lernanliegen des Lerners beschreitet dieser unterschiedliche, d. h. für ihn gangbare, Nutzen bringende (viable) Wege zum Erwerb bzw. Umbau seiner Handlungskompetenz.

Werkzeuge

Ein Lernarrangement sollte deshalb viele und unterschiedliche Lernwege zur Erreichung der angestrebten Ziele enthalten und ermöglichen. Durch methodische Vielfalt erreicht das Lernangebot eine größere Anzahl von Lernern, weil durch die Wegevielfalt (Methodenreichtum) ein Angebot an gangbaren Denk- und Handlungsmustern unterbreitet wird. Die Bedeutung der methodischen Inszenierung des Lernangebots kommt auch bei den Kriterien guten Unterrichts zum Ausdruck, die Methodenvielfalt wird als sechstes Kriterium aufgelistet. Zur Auswahl von Lehrermethoden steht eine Vielzahl von Quellen zur Verfügung.¹⁶ Dies belegt einerseits die Bedeutung der Methodik, erfordert andererseits aber eine gezielte Auswahl und die fachdidaktische Transformation. Denn Methoden sind überwiegend und selbst in Fachdidaktiken¹⁷ allgemein-didaktisch konzipiert und damit für alle Fachrichtungen grundsätzlich geeignet. D. h. für die Verwendung im jeweiligen Fach bzw. Fachunterricht bedarf es der fachdidaktischen Adaption der allgemein-didaktischen Methode. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen. Das Rollenspiel lässt sich in vielen Lernangeboten als Methode verwenden. Der Einsatz der Methode im Fremdsprachenunterricht ist allerdings ein anderer als im Politikunterricht oder in Ethik. Gleiches trifft auf die Pro- und Contra-Debatte zu. Sie gehört ebenso zum Politikunterricht wie zur Argumentationslehre in Deutsch. Eine Verwendung in naturwissenschaftlichen

*gezielte
Auswahl*

¹⁶ An dieser Stelle seien zwei Quellen beispielhaft genannt: Der Methodenpool der Uni Köln http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm sowie das Buch von Wolfgang Mattes, Methoden für den Unterricht, Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende, 2011.

¹⁷ Vgl. Mathes, C., Wirtschaft unterrichten, 2016, S. 215 ff. Zu einer Adaption im Wirtschaftsunterricht, das Wirtschaftsrollenspiel, vgl. Böhner, M., Methodik, 2015, S. 41.

Fächern ist gleichfalls möglich, wenn es z. B. um die Beurteilung von Gentechnik in Biologie geht.¹⁸

Die Adaption der Methode bestimmt sich aus dem Kompetenzschwerpunkt des Lernangebots und der Kopplung der ausgewählten und aufbereiteten Fachinhalte:

- Welche Aspekte sprechen aus fachdidaktischer Sicht für die Auswahl dieser Methode im Lernangebot? (Argumentebilanz)
- Welche konkreten Überlegungen und Schritte sind notwendig, um eine Methode fachdidaktisch anzupassen?
- Welche Schritte sind in der Planung meines fachbezogenen Lernangebots notwendig, um eine geeignete Methode auszuwählen?
- Welche Beziehung besteht zwischen dem ausgewählten Fachinhalt und der methodischen Umsetzung des Lernangebots?
- Wie ist die exemplarische Bedeutung des Fachinhalts zu bewerten?
- Welche grundlegenden ökonomischen Fachstrukturen eröffnet die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten?
- Welche Fachkompetenz soll in meinem Lernangebot erworben werden? Welche Fachinhalte sind Gegenstand des Lernangebots?
- Wie kann ich eine Methode ausgehend von einer Fachkompetenz auswählen und meine Planungsentscheidungen integrieren?
- Wie beeinflusst der Fachkompetenzschwerpunkt die Auswahl einer Methode bestimmt?
- Welche weiteren Teilkompetenzen der Handlungskompetenz spielen im Lernangebot eine Rolle?
- Welche Perspektive nehmen die Lernenden im Lernangebot ein?
- Welche konkreten Handlungen sollen durchgeführt werden, um die Fachkompetenz im Unterricht zu erwerben?
- Gibt es Bezüge zu konkreten Handlungen als Subjekt?

Leitfragen

Neben allgemein didaktischen Methoden gibt es spezifische, fachdidaktische Methoden, wie beispielsweise die Fallstudie im Wirtschaftsunterricht. Diese Methode ist fachdidaktisch ausdifferenziert, so dass deren Verwendung bezogen auf die Lerngruppe und die Fachinhalte zu prüfen und zu modellieren ist. Darüber hinaus sind Sie als Fachdidaktiker mit Fachmethoden konfrontiert. Unter Fachmethoden sind Werkzeuge zu verstehen, die in der Fachwissenschaft entwickelt werden und der Lösung fachlicher

Fachmethoden

18 Vgl. Matthes, W., Methoden für den Unterricht, 2011, S. 116 f.

Problemstellungen dienen. Die Auswahl dieser Fachmethoden ist aber eine didaktische Entscheidung i. e. S., denn sie betrifft das „Was“, also den Fachinhalt des Lernprozesses. Die Lernenden werden durch die Auseinandersetzung bzw. Anbahnung von Fachmethoden in ihrer Fachkompetenz entwickelt und nicht in einer allgemeinen, übergeordneten Methodenkompetenz gefördert. Beispiele typischer Fachmethoden aus dem Wirtschaftsbereich sind Punktbewertungsverfahren, Kostenvergleiche oder die dynamischen Verfahren der Investitionsrechnung. Für Biologie wäre eine typische Fachmethode die Modellierung, für den technischen Unterricht das Experimentieren.

Der Ebene methodischer Entscheidungen kann die Wahl des Verlaufsmodells, die den dynamischen Ablauf des Lernangebots beschreibt, zugeordnet werden.¹⁹ Unter dem Begriff Verlaufsmodelle sind Phasenschemata zu verstehen, mit denen der Unterrichtsprozess im Ablauf und in der Zeit strukturiert wird. Von Interesse sind solche Modelle, die das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Sie bieten die Möglichkeit, ausgehend von einem Problem, einer Leitfrage, einer betrieblichen Handlungssituation usw. durch Variation und Akzentuierung der Unterrichtsschritte im Unterrichtsprozess den Lern- und Arbeitsprozess zu strukturieren. Eine dominante Stellung des Lehrers wird vom eigenverantwortlichen und lebendigen Lernprozess der Schüler abgelöst. Verschiedene Verlaufsmodelle, die dieser Idee folgen, können Sie an anderer Stelle nachlesen. Auf eine explizite Darstellung muss hier verzichtet werden.²⁰

*Verlaufs-
Modelle*

6.2 Schülermethoden

Abschließend soll nochmals auf Schülermethoden eingegangen werden. Bei Wolfgang Mattes lässt sich gut erkennen, was darunter zu verstehen ist, denn er bietet in seinen Ausführungen explizit Schülermethoden als Lernkarten an.²¹ Diese Vorschläge, ein Beispiel ist die Mindmap, zielen auf die Entwicklung von methodischen Fähigkeiten oder Lerntechniken bei Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen entsprechender Kompetenzschwerpunkte wählen Sie solche Methoden bewusst aus, um die allgemeinen, methodischen

Lerntechniken

19 Vgl. Meyer, H., Kriterien guten Unterrichts, 2008, S. 84 ff.

20 Zur ausführlichen Darstellung verschiedener Verlaufsmodelle lesen Sie Dolzanski, C., Verlaufs- bzw. Phasenmodelle für den schülerzentrierte Lernumgebungen, in: Erziehungswissenschaften und Beruf, 60. Jg. 2012, S. 192 bis 220.

21 Vgl. Mattes, W., Methoden für den Unterricht, S. 85 ff.

Kompetenzen der Lerngruppe zu entwickeln. Damit wird die Wahl der Methode – gekoppelt an einen Fachinhalt und nicht als Selbstzweck – zur Teilbestimmung des „Was“ im Unterricht und mithin zu einer didaktischen Entscheidung. Spätestens am Ende eines Bildungsgangs soll jeder Lernende über ein breites Methodenrepertoire an Schülermethoden verfügen. Mit dieser Methodik ist er in der Lage, möglichst selbstgesteuert und selbstorganisiert seine Problemlösungen bzw. Kompetenzzuwächse zu gestalten. Die Lernenden entwickeln eine grundlegende Kompetenz, sie werden von Ihnen dazu befähigt, lebenslange zu lernen.

Für Sie als Gestalterin bzw. Gestalter von vielfältigen Lernarrangements gilt diese Aussage analog. Am Ende Ihres Referendariats verfügen Sie über ein breites Methodenrepertoire an Lehrermethoden. Sie nutzen die Methodik durchdacht, um Lernprozesse zu initiieren und gezielt die Entwicklung von Kompetenzen bei Ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern.

7 Sozialformen

Die Planungsentscheidungen, die zur Auswahl einer Sozialform führen, sind ein eigenständiger und wichtiger Aspekt, der begründet getroffen wird. Sozial- bzw. Aktionsformen regeln die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur des Unterrichts. Sie beschreiben die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrern und Schülerinnen/Schülern. Die gewählte Sozialform zeigt sich in der Sitzordnung bzw. der räumlichen Anordnung der am Unterricht Beteiligten im Klassenraum. Sie äußern sich in der Gesprächsstruktur des Unterrichts, den Redeanteilen der Beteiligten und stehen in enger Verbindung zum kooperativen Lernen. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum sind mögliche Sozialformen, die für den Unterricht ausgewählt werden können. I. d. R. werden im Verlauf des Unterrichts verschiedene Sozialformen verwendet. Häufig findet die Erarbeitung in Partner- oder Gruppenarbeit statt, während die Besprechung und Präsentation von Handlungsprodukten im Plenum vonstattengeht. Da Lernen ein individueller Prozess ist, versteht sich von selbst, dass Einzelarbeit wichtig ist und sich nicht nur auf die Leistungsüberprüfung beschränken darf.

Interaktion

Für die Wahl der Sozialform gilt ähnlich den Ausführungen zur Methode, dass die Sozialform kein Selbstzweck ist, sondern Mittel zum Zweck, zum Erwerb von Kompetenzen im Rahmen des Lernprozesses. Eine Gruppenarbeit oder eine Partnerarbeit sind nicht per se gut und gewünscht. Diese Sozialformen müssen verbunden sein mit einer Aufgabenstellung, die Kommunikation und Kooperation erfordert. Sonst sitzen die Lernenden zwar in Gruppen bzw.

*Aufgaben-
stellung*

Partnerteams, es findet aber eine Einzelarbeit statt.

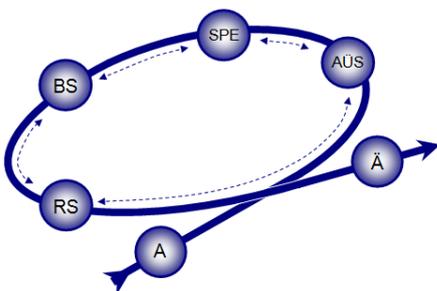
Folgende Leitfragen können Ihnen dabei Orientierung geben:

- Welche Beziehungen bestehen zwischen der Wahl der Sozialform und den weiteren methodischen Entscheidungen?
- Welche Erfahrungen bringen die Lernenden in verschiedenen Sozialformen mit?
- Verfügen die Lernenden über die notwendigen Team- und Sozialkompetenzen?
- Welche Bedeutung hat die Wahl der Sozialform für den Lernerfolg?
- Gibt es Befunde, die belegen, dass bestimmte Sozialformen den Lernerfolg verbessern?
- Ist meine Lernaufgabe so gewählt, dass eine kooperative Sozialform notwendig ist?
- Welche Kopplung gibt es zwischen Sozialform und Unterrichtsverlauf?
- Wie passt die gewählte Sozialform zum Kompetenzschwerpunkt der Stunde?
- Welche Sozialform ist in meinem Lernarrangement geeignet, um selbstständiges Arbeiten und Lernen anzuregen?

Leitfragen

8 Verlaufsübersicht (Struktogramm)

Für dieses Kapitel Ihrer Unterrichtsvorbereitung finden Sie in der Literatur viele Begriffe z. B. Verlaufsplanung, Artikulationsschema, Unterrichtsphasen, Methodischer Gang. Immer geht es um die Darstellung und Kommunikation des vorgesehenen Verlaufs einer einzelnen Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit, eines Projektes usw. in signifikanten Lernabschnitten.



Zeit/Min.	Phase	Verlauf	Methode/Sozialform	Handlungsprodukt	Medien/Material
5 Min.	Einführungsphase	Erinnerung an LS, Wiederholung durch SuS, evtl. Diskussion	L-S-Gespräch	/	Folie, OHP, Whiteboard,
2 Min.	Erste Auftragsübergabe	Folie wird aufgelegt, Arbeitsblätter verteilt	L-S-Gespräch	/	Folie, OHP, Whiteboard,
7 Min.	Erste Selbständig produktive Erarbeitungsphase	Bearbeitung des Arbeitsblattes	L-S-Gespräch, Vorlesen der SuS	Bearbeitetes Arbeitsblatt	Folie, OHP, Whiteboard, Arbeitsblatt, Non-Permanent-Marker
6 Min.	Zweite Auftragsübergabe	Auftrag wird aus dem Arbeitsblatt mündlich zusammengefasst und detaillierter an der Tafel beschrieben (Kriterien); Raumwechsel	L-S-Gespräch	/	Arbeitsblätter, Tafelanschrieb
10 Min.	Zweite SPE	SuS schleifen und lackieren Holzplatten	Einzelarbeit; SuS können sich gegenseitig austauschen	Lackierte Holzplatten	Abdeckvlies, Schiefpapier, Abtauber, Ringlinsen, (Vorlack) Lack, Dosein (Blöcke), Einweghand-

Abb. 1: Lernschleife - graphisch²²

Abb. 2: Verlaufsplanung – tabellarisch

In einer übersichtlich gestalteten Form (i. d. R. grafisch oder per Tabelle) wird versucht, interdependente, aber hintereinander ablaufende Lehr-Lern-Aktivitäten einer gleichzeitigen Erfassung zugänglich zu machen. Auf diese Weise soll das komplexe Zusammenwirken didaktisch-methodischer Entscheidungen besser nachvollziehbar und transparent werden. Zentrales Element dieser Übersicht bildet das von Ihnen gewählte Verlaufsmodell. Egal ob Sie in einer einfachen handlungsorientierten Lernschleife²³, in einer Lernspirale, nach der Idee der vollständigen Handlung oder in einer problemorientierten Handlungsanleitung arbeiten, immer zeigt die von Ihnen gewählte Darstellung das zugrunde liegende Lehr-Lernverständnis und dessen konkrete Gestaltung auf. Als Gestalter eines Lernangebots zeigen Sie grafisch das Zusammenwirken der von Ihnen berücksichtigten pädagogischen, didaktischen, methodischen und medialen Aspekte. Dem Leser erschließt sich durch die Darstellungsform und die prägnante Ausgestaltung der wesentlichen Elemente Ihres Lernangebots Ihr Vorgehen und das pädagogische Konzept.

*Darstellungs-
form*

So entspricht die Darstellung von Lernschleifen, Mindmaps oder Netzen stärker einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, da damit die Interdependenz des Lernangebots, die Vernetztheit sowie die Subjekt- und Prozessorientierung visualisiert wird. Für eine Tabelle spricht eine schnelle Orientierung in einer Darstellungsform, die Ihnen und allen an Ihrer Ausbildung Beteiligten sehr vertraut ist. Sie sollten die Darstellungsformen nicht als ein Medium impliziter Botschaften verstehen. Eine grafische Aufbereitung bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass Ihr Lernangebot einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen entspricht. Testen Sie diese Übersichtsmöglichkeiten für sich aus. Sprechen Sie mit Ihren Ausbildern über mögliche Formen. Weiten Sie die Möglichkeit neben der Anwendung auf die Planung einer Unterrichtsstunde doch einmal für die Darstellung von Lernfeld- und Projektplanung (Unterrichtsreihen) und die didaktische Abschnittsplanung aus.

22 Vgl. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/daten-1/Lernschleife1.doc Zugriff am 30.03.2017

23 Vgl. Dolzanski, C. Verlaufs- bzw. Phasenmodelle, 2012, S. 193 ff.

9 Freiräume, situative Entscheidungen und nicht gegangene Wege

Sie haben im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen analysiert, in welchen Bereichen Ihre Handlungs- und Wahlmöglichkeit liegen und wo Sie gestalterisch tätig sein können. Unter dieser Überschrift lenken Sie in der Unterrichtsvorbereitung Ihre Wahrnehmung ganz bewusst auf die Freiräume, die Sie Ihren Schülerinnen und Schülern eröffnen wollen und können und die Sie für sich selbst im Lehr-Lernprozess ergreifen wollen. In konzipierten Lernarrangements werden dem Lerner permanent Gelegenheiten eröffnet, eigene Ideen und Lösungsvermutungen auszuprobieren und zu erforschen. Fehler sind im Lernprozess (anders als im Leistungs-(überprüfungs-)prozess) als Erkenntnisquellen zu verstehen und entsprechend zu nutzen. Das setzt sowohl bei der Lehrperson als auch beim Lerner eine Kompetenz im Umgang mit Fehlern voraus, die in der Literatur als „Lob des Fehlers“ bezeichnet wird. Haben Sie den Mut, sich der Möglichkeiten des Fehlers als Lernquelle zu bedienen.

Fehlerkultur

Die Freiheitsgrade eines offenen Unterrichtskonzeptes stellen die Lehrperson konzeptionell vor die Frage, wie sie mit den nicht vorhersehbaren Fragen des Lernalters und den dynamischen Entwicklungen im Lernprozess umgehen wollen und können. Die Planung des Unterrichts ist ein Aspekt, der als statisch angesehen werden kann. Die Umsetzung der Planungen ist dynamisch und von den konkreten Handlungen, den Interaktionen usw. bestimmt. Für Ihre Unterrichtsvorbereitung bedeutet dies, dass Sie konzeptionell auf den Umgang mit Lernerfragen und dynamischen Effekten einstellen/vorbereiten, um angemessen situativ zu agieren. Wollen Sie die Frage (spontan) beantworten, sie an die Lerngruppe zurückgeben, sie evtl. kommentieren oder in einen anderen Kontext stellen, sie aufgreifen und vertiefen oder vielleicht sogar ignorieren? Da es keine generelle Aussage zum „Richtig“ oder „Falsch“ in der konkreten Situation und für diesen Augenblick gibt, ist der Freiheitsgrad der Lehrperson gerade in diesem Zusammenhang enorm groß. Für die Beobachter Ihres Unterrichts ist es deshalb wichtig, Ihre Vorentscheidung zu diesen Fragen und Ihre Ideen für situative Entscheidungen zu kennen. Dadurch können sie die bei Wahrnehmung, Beratung und Rückmeldung zu Ihren Unterrichten diese Aspekte berücksichtigen.

*situative
Entscheidungen*

Nehmen Sie uns bei Ihren planerischen Entscheidungen auch dahingehend mit, dass Sie evtl. verworfene Überlegungen („nicht gegangene Wege“) darstellen.

10 Materialien und Medien

Die folgenden Hinweise zu Ihren Materialien und Medien sollten Sie bei der Beschreibung Ihrer didaktischen Elemente berücksichtigen.

Eng verbunden mit dem Ziel des selbstorganisierten und lebenslangen Lernens steht die Gestaltung von Lernangeboten, welche die Lernenden mit an ihrem aktuellen Kompetenzstand orientierten, abgestuften Konzepten zur Selbsterschließung der Lerngegenstände führen. Als Selbsterschließungsmaterialien sind solche Lehr-Lernmaterialien zu bezeichnen, die didaktisch aufbereitet und inhaltsreich sind. Sie befähigen die Lernenden im Lernprozess, vielfältige, individuelle und differenzierte Wege zum Aufbau eigener Wissensstrukturen (neuronaler Netze) zu ermöglichen. Beispiele hierfür sind (Schul-)Bücher, Gegenstände, Softwareprogramme, Bilder, Texte, Filme, Modelle, Versuchsreihen usw.

*Selbst-
erschließungs-
materialien*

Für den Lernprozess von wesentlicher Bedeutung sind die Handlungsprodukte, die Ihren Schülerinnen und Schülern u.a. zur Dokumentation der Lernhandlungen und zum Austausch über die konkrete Lernarbeit dienen. Denken Sie an Faust und das berühmte Zitat: „Was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen.“

*Handlungs-
produkte*

Solche Materialien eröffnen eingebettet in eine Lernsituation die Einsicht, dass die angebotenen Fachinhalte eine subjektive Nützlichkeit bzw. Bedeutsamkeit für das zukünftige berufliche und gesellschaftliche Handeln hat. Die Lernsituationen bieten Anschlussmöglichkeiten an objektivierte Lerninhalte und nutzen erworbene Lernerfahrungen sowie methodisches Know-how, um das Wissen und die Struktur des Faches zu fördern. Didaktisch gestaltete und ausgewählte Materialien sind konstitutiv für eine nachhaltige und selbständig produktive Erarbeitung von Fachinhalten im Lernprozess, um die Kompetenzen der Lerngruppe vielfältig zu fördern. Im Rückbezug zur Lerngruppenanalyse muss dem Anspruch auf Authentizität, angemessene Komplexitätsgrade und den Freiräumen Rechnung getragen werden. Auf diesem Weg ermöglichen Sie, Einsicht in die subjektive Nützlichkeit und Bedeutsamkeit der Lernsituation zu schaffen. Vermeiden Sie deshalb bei der Ausgestaltung von Materialien wie Medien eine zu umfangreiche didaktische Transformation bzw. eine unangemessen hohes Maß an Reduktion. Ihre Medienauswahl bzw. Ihr Medienkonzept ist entscheidend, wenn es um die

Lernprozess

*Medien-
konzept*

Darstellung der Lern- und Handlungsprodukte geht. Anhaltspunkte für die Auswahl und Gestaltung Ihrer Medien sind Aspekte wie offen gestaltbar, schüler-aktivierend, kostengünstig (ökonomisch, d. h. wieder verwendbar) und leicht für den Lernenden Ihre Materialien nutzbar sind. Bei Medien denken Sie an Plakate, Metaplanwände, Tafeln u. a. m., die nicht nur für einen Unterricht, sondern aus dieser Perspektive längerfristig eingesetzt werden sollen. Handlungsprodukte und Materialien, die nur für eine Stunde vorgesehen sind, sind kaum pädagogisch sinnvoll und auch nicht ökonomisch. Das gilt selbstverständlich auch für digitale Medien, die im Rahmen von Lernprozessen einen immer höheren Stellenwert erlangen. Bedenken Sie gerade bei dieser Kategorie, dass die Verwendung digitaler Techniken als solches keinen Nutzen bringt, sondern sinnvoll aus einem didaktischen Mehrwert abgeleitet werden sollte.

11 Möglicher Aufbau des Unterrichtsentwurfs

- 1 Konzept
- 2 Lerngruppe
- 3 Rahmenbedingungen
 - ⇒ örtliche Begebenheiten / Lehrplan / Lernsituation mit Einbettung der Stunde
- 4 Kompetenzauswahl
- 5 Didaktisch-methodischen Entscheidungen
 - ⇒ didaktische Elemente / Methoden / Sozialformen
- 6 Unterrichtsverlaufsplanung
- 7 Freiräume, situative Entscheidungen und nicht gegangene Wege
- 8 Materialien und Medien
 - ⇒ verwendete Literatur / Quellenangaben
 - ⇒ Anhang: eingesetzte Arbeitsblätter / Präsentationen / Tafelbilder / erwartete Schülerlösungen etc.

**Umfang des Unterrichtsentwurfs 5 bis 7 Seiten
(ohne Anhang, Materialien oder Deckblatt)**

Impressum

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Mainz

Wallstraße 98 55122 Mainz
Telefon 06131- 72023-0
Fax 06131- 72023-23
seminar@bbs-mz.semrlp.de

Diese Journal wurde verfasst von

Dr. Christoph Dolzanski*

Redaktion:

Michael Kostelnik

Sylke Grüll

Dieses Journal ist vorwiegend für den seminarinternen Gebrauch bestimmt.



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

* Das Journal wurde von Dr. Christoph Dolzanski in wesentlichen Teilen überarbeitet und ergänzt. Es basiert auf einer von Dr. Markus M. Böhner überarbeiteten Version aus dem Jahr 2011. Die ursprüngliche Fassung wurde 2004 von Winfried Haubrich erarbeitet.