Unterricht planen mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung»

Einführung – Kontextualisierung – Erklärung

Karin Manz und Stefan Schönenberger

10. Februar 2022

Die vorliegenden Texte sind als Kontextualisierung sowie als Einführung in das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» konzipiert. Sie erklären die Arbeit mit den darauf abgestimmten Planungsformularen und beschreiben die einzelnen Planungsschritte. Die Texte ergänzen das Dossier zum «Phasenmodell Unterrichtsplanung» und stellen eine Erweiterung des Basisreaders der Basisphase der Berufspraktischen Studien dar. Kapitel 1 dieses Begleittexts ist mit Kapitel 4.1 des Basisreaders identisch.

Das Dossier gliedert sich in vier Abschnitte:

1. Unterricht planen lernen (Seite 2)
2. Einführung in das Phasenmodell (Seite 4)
3. Erklärungen zu den Planungsformularen (Seite 7)
4. Unterrichtsplanung als Kernkompetenz des Unterrichtens (Seite 15)

Zuerst legen wir dar, warum es sich lohnt, während des Studiums Zeit und Kraft in Übungsplanungen zu investieren. Danach zeigen wir die wichtigsten Eckpunkte des «Phasenmodells Unterrichtsplanung» auf und erklären die Planungsinstrumente. Abschliessend wird erläutert, warum Unterrichtsplanung eine Kernkompetenz des Unterrichtens darstellt.

1. Unterricht planen lernen

Warum sollen Studierende an einer Pädagogischen Hochschule lernen, Unterricht zu planen, wenn sie doch zehn bis zwölf Jahre Unterrichtserfahrungen haben? Wissen Studierende zu Beginn ihres Studiums aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler nicht intuitiv, was (guter) Schulunterricht ist und was seine Planung, Vorbereitung und Durchführung alles beinhaltet? Die Planungen und der Unterricht der Studierenden in den Praktika zeigen, dass das eigene Erleben von Unterricht als Lernende in den wenigsten Fällen ausreicht, das Lernen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig anzuregen. Während viele Studierende zu Beginn mit dem «richtigen Handeln» und ihrer Anerkennung als Lehrperson beschäftigt sind, geht es im Laufe des Studiums darum, eine auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler fokussierte Unterrichtsplanung einzuüben. Das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» bietet den Studierenden Hilfe, ihren Unterricht strukturiert und etappenweise zirkulär zu planen. Mit anderen Worten: Das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» unterstützt die systematische *Übungsplanung* der Studierenden, den Unterricht von den Tiefenstrukturen und den zu erreichenden Kompetenzen her zu entwickeln. Von einem Phasenmodell profitieren jedoch nicht nur Novizen. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in der Alltagsplanung längst zu Expertinnen und Experten geworden sind, können vom Modell Impulse erwarten. So wissen wir zum Beispiel aus Forschungsberichten, dass konkrete Zielüberlegungen bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung häufig zu kurz kommen (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 394).

Warum ist es notwendig, dass sich Studierende mit der Unterrichtsplanung auseinandersetzen?

Zunächst ist es sinnvoll, sich die Funktionen der Unterrichtsplanung zu vergegenwärtigen. Eine Funktion besteht darin, Transparenz zu schaffen. Durch die Unterrichtsplanung können mit der Praxislehrperson einzelne Handlungsschritte besprochen oder den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsziele bekannt gegeben werden. Mit der Transparenz ist die intersubjektive Kommunizierbarkeit verbunden, die das Zusammenarbeiten mit Peers, Heilpädagoginnen, Klassenassistenzen und weiteren Akteurinnen und Akteuren des Unterrichts ermöglicht. In der Planung können Lehrerinnen und Lehrer auch alternative Lern- und Handlungsmöglichkeiten antizipieren, weil sie nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck stehen wie im Schulzimmer. Sie treffen so optimierte Entscheidungen. Weiter können sich Studierende durch die Unterrichtsplanung kognitiv entlasten und werden dadurch fähig, sich auch auf andere Dinge im Unterricht (z.B. die soziale Interaktion) zu konzentrieren. Ebenso erhöht die Planung die Evaluierbarkeit komplexer Handlungssituationen. Denn ein reflexiver Blick auf die intendierten Lernprozesse am Ende des Unterrichts schärft die Perspektive auf das eigene Handeln (Weingarten, 2019, S. 18 f.). Neben diesen eher formalen Aspekten gibt es jedoch auch gewichtige inhaltliche Gründe

für eine sorgfältige Planung. Es geht um Faktoren, die einen direkten Einfluss auf die Lehr-Lernprozesse haben:

- Novizinnen und Novizen tendieren dazu, Unterricht zunächst monoperspektivisch, eindimensional und von einem oberflächlichen Verständnis her zu planen. Sie gehen also zuerst von ihrem eigenen Blickwinkel aus und lernen erst nach und nach, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzunehmen. Ebenso fokussieren Studierende zu Beginn ihrer Planungs- und Unterrichtstätigkeit verstärkt die Erarbeitungsphasen – und damit die Aufarbeitung der Inhalte. Lernziele, Methoden und die Ergebnissicherung fliessen kaum in die Überlegungen mit ein (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 392).
- Ebenso gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass Novizen versuchen, durch akribische Planung und lehrpersonenzentrierten Unterricht die Kontrolle über den Unterricht zu behalten. Ein auf Wissensvermittlung angelegter, fragend-entwickelnder Unterricht mit zur Passivität verurteilten Schülerinnen und Schüler ist oft die Folge – und dies entgegen der Überzeugungen der Studierenden (Bullough, 1987, S. 246; Weingarten, 2019, S. 110).
- In vielen Planungen von Studierenden unterscheiden sich die Aktivitäten der Lernenden in Einführungs- und Vertiefungslektionen kaum. Angehende Lehrpersonen müssen nicht nur generell lernen, einzelne Lernaktivitäten für Schülerinnen und Schüler zu planen, sondern die Aktivitäten der Lernenden auch auf die Funktion der verschiedenen Lernphasen abzustimmen (Bauer, Reinartz & Gehrmann, 2017, S. 85 f.).

Daraus lässt sich folgern: Es ist sinnvoll, die Planungskompetenzen mit einem Modell aufzubauen, welches die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und deren systematischen Kompetenzaufbau in den Mittelpunkt stellt. Die konkrete Planung von Lernaufgaben und Unterrichtsmethoden auf der Basis eines Lernprozessmodells (wie bspw. PADUA, EAG, RITA) durchbricht den (oft unbeabsichtigten) Lehrpersonen-Zentrismus.

Wenn im Folgenden einige Grundüberlegungen des «Phasenmodells Unterrichtsplanung» erläutert werden, ist wichtig vorweg festzuhalten, dass es weder um eine lineare noch um eine akribische Planung geht, an der festgehalten werden soll. Die Intention einer Unterrichtsplanung ist nach unserem Verständnis, weder den Unterricht beherrschbar zu machen, noch die Unvorhersehbarkeit in den Griff zu bekommen. Vielmehr: Wer die Funktion der geplanten Unterrichtsphase kennt und weiss, welche Lernprozesse intendiert und welche Ergebnisse zu erwarten sind, wird sich im Unterricht adaptiv und flexibel verhalten können. Das an der PH FHNW entwickelte «Phasenmodell Unterrichtsplanung» versteht sich als Planungshilfe für eine systematische Übungsplanung der Studierenden.

2. Einführung in das Phasenmodell

Was zeichnet das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» aus?

Das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» bildet die Unterrichtsplanung als Phasen bzw. Schrittfolge ab. Es macht als idealtypisches Modell die Planungsphasen sichtbar, um die Komplexität zu reduzieren und Unterrichtsplanung bewältigbar zu machen. Die visuelle Strukturierung deutet an, dass die einzelnen Phasen der Unterrichtsplanung aufeinanderfolgen. Das Modell versinnbildlicht – wie oben dargelegt – eine Übungs- oder Ausbildungslogik. Eine solche Unterrichtsplanung erlaubt ein strukturiertes, mithilfe von Leitfragen geführtes Vorgehen, welches Zeit für detaillierte Überlegungen lässt. Im alltäglichen Planungsprozess werden die Phasen nicht immer so idealtypisch nacheinander verlaufen.

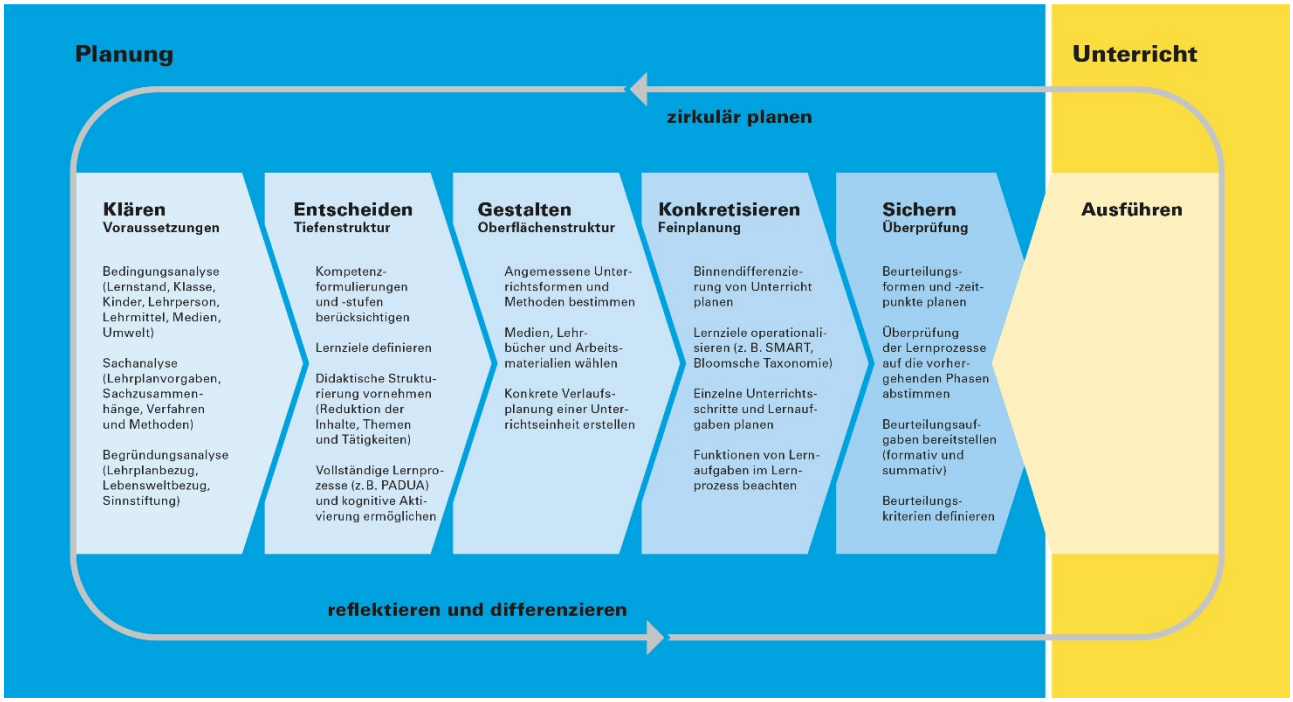


Abb. 1 = «Phasenmodell Unterrichtsplanung»

Das Dossier zum Phasenmodell, die Planungsformulare sowie weitere Dokumente finden sich auf dem Praxisprotal der PH FHNW. Eine ausführliche Einführung in die einzelnen Phasen geben zudem zwei Tutorials, die ebenfalls dort abgelegt sind[1]. Wir empfehlen, vor der weiteren Lektüre eines dieser Tutorials zu schauen.

[1] https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-prim/basispraktikum/

Zirkularität und Differenzierung

Das Planungsinstrument geht von zirkulären Prozessen aus. Einerseits erfolgt der Planungsverlauf nicht linear – nicht jede Planung muss also mit der Klärungsphase beginnen. Andererseits stellt nach unserem Verständnis stets die gesamte Unterrichtsplanung einen zirkulären Prozess dar, der auf der Basis von Lernspuren und erreichten Lernleistungen zu neuen Lernzielen führt.

Ein konkretes Alltagsbeispiel soll an dieser Stelle anhand der Phasen einen nichtlinearen Planungsverlauf erläutern. Nehmen wir an, eine Lehrperson zieht in der Bibliothek Unterrichtsmaterial aus dem Regal, welches nicht nur zum Kompetenzbereich passt, den sie in einer nächsten Unterrichteinheit weiter aufbauen möchte, sondern ihr auch pädagogisch-didaktisch zusagt – ein typisches Szenario. Wenn die Lehrperson das gefundene Material nun sofort zur Vervielfältigung auf den Kopierer legt oder Aufgabenstellungen unreflektiert übernimmt, bleibt sie den Oberflächenstrukturen bzw. der Gestaltungsebene verhaftet. Sie wird das Potential des Materials kaum ausschöpfen können. Ohne weiteres kann die Lehrperson jedoch zur Phase des «Klärens» springen und sich beispielsweise überlegen, inwiefern die Texte und Aufgaben den Voraussetzungen und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen sind. Kommt sie zum Schluss, dass die Passung stimmt, muss sie gegebenenfalls die fachlichen Hintergründe aufarbeiten.

Ausschlaggebend für die Unterrichtsqualität wird vor allem die Auseinandersetzung mit der Phase des «Entscheidens» sein. Insbesondere gilt es zu prüfen, welche Kompetenzen das Material abdeckt und welches Potential zur kognitiven Aktivierung die vorgeschlagenen Lernaufgaben aufweisen. Ebenso ist es keinesfalls gegeben, dass digital oder physisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien Lernprozesse stets sinnvoll strukturieren. Ausgehend von den beabsichtigten Lernprozessen kann die Lehrperson nun zur fünften Phase des «Sicherns» gehen und sowohl formative als auch summative Ergebnissicherungen erarbeiten. Erst ganz zum Schluss beginnt sie, den Unterricht zu gestalten und zu konkretisieren; sie wählt in ihrer Feinplanung einzelne Vorschläge und Ideen des entdeckten Unterrichtsmaterials aus.

Dieses Beispiel verdeutlicht zwei Dinge: Einerseits macht es klar, dass es wichtiger ist, im Planungsprozess alle Phasen zu durchlaufen als die vorgegebene Reihenfolge der Phasen einzuhalten. Andererseits unterstreicht es den Grundsatz, die Tiefenstrukturen vor den Oberflächenstrukturen zu planen. Darauf gehen wir weiter unten ein.

Die Differenzierung von Unterricht wird in allen Phasen mitgedacht. Dies ermöglicht, ein breites Spektrum an Differenzierungen anzubieten und in den Phasen des Konkretisierens und Sicherns an konkreten Unterrichtshandlungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern festzumachen. Traditionsgemäss wird Unterricht oft nach Interesse der Lernenden, nach Methoden oder auch nach Schwierigkeitsgrad differenziert. So kann bspw. das kognitive Anspruchsniveau von Lernaufgaben variieren. Es ist jedoch ebenso gut möglich, den Unterricht auch in der Phase des Sicherns und Überprüfens zu differenzieren, wenngleich dies in der Praxis weniger häufig geschieht.

Tiefenstrukturen vor Oberflächenstrukturen

Das Phasenmodell nimmt primär das Lernen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Lernphasen in den Blick. Erst in einem zweiten Schritt fragt es danach, welche Unterrichtsformen und Methoden die angestrebten Lernprozesse unterstützen können. Dies unterscheidet das Phasenmodell von anderen Unterrichtsplanungsentwürfen. In der Phase des «Entscheidens» werden die zentralen Lernprozesse definiert und somit Überlegungen zu Tiefenstrukturen von Unterricht angestellt. Zu den Tiefenstrukturen gehören zum Beispiel die Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden, die kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben, die konstruktive Lernbegleitung durch Lehrpersonen oder Motivationsstrukturen. Die Tiefenstrukturen sind Aussenstehenden nicht auf den ersten Blick zugänglich. Oberflächenstrukturen hingegen bezeichnen das, was man in Kürze erfassen kann: die Organisationformen, Methoden oder auch die Sozialformen (vgl. Kunter & Trautwein 2013; Reusser 2006; 2009; 2011).
Die Lehr-Lernforschung zeigt, dass die Unterscheidung der zwei Phasen wichtig ist: Die Oberflächenstrukturen geben zwar den Gestaltungsrahmen vor, der Lernerfolg hängt jedoch wesentlich von den Tiefenstrukturen des Unterrichts ab. Die gleichen Lernprozesse können durch unterschiedliche Oberflächenstrukturen angeregt werden und zu gleich guten Lernergebnissen führen. In anderen Worten: Die Oberflächenstrukturen und die Qualität von Tiefenstrukturen sind voneinander weitgehend unabhängig (Kunter & Trautwein, 2013, S. 65).

Überprüfung

Die Phase des «Sicherns und Überprüfens» ist fester Bestandteil des Planungsmodells. Es ist zentral, diese Phase zusammen mit der Phase des «Entscheidens» zu erarbeiten. Gewinnen Lehrpersonen in der zweiten Phase eine klare Vorstellung darüber, was, wann, auf welche Weise gelernt werden soll, fällt es daraufhin leicht, die Ergebnissicherungen zu planen und Lernspuren festzuhalten. Die formativen und summativen Leistungserhebungen sind deshalb ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsplanung. Auch diese Perspektive unterscheidet das Phasenmodell von vielen anderen Planungsinstrumenten.

3. Erklärungen zu den Formularen

Die vorliegenden Planungsformulare für Lektionsreihen und Einzellektionen sind auf das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» abgestimmt und basieren auf den erläuterten Grundüberlegungen. Wie das Modell selbst sind sie eine Planungshilfe und ein Lernangebot. Durch ihren Detaillierungsgrad wird der Planungsprozess bewusst verlangsamt – sie stellen somit eine Übungsplanung dar. Geübte Lehrpersonen gehen mit zunehmender Planungsexpertise zu informelleren Formen der Planung über, mentale Pläne gewinnen an Bedeutung (Borko & Livingston, 1989, S. 480; Weingarten, 2019, S. 110).
Die Planungsformulare stellen auch nur eine mögliche Darstellungsweise dar. Die Formulare werden als Word-Dokumente zur Verfügung gestellt, so dass sie einfach den persönlichen Bedürfnissen angepasst werden können. Im Laufe des Professionalisierungsprozesses und sicher im herausfordernden Berufsalltag werden Lehrpersonen ihre eigenen Lösungen finden. Nachfolgend werden Überlegungen formuliert, wie Studierende mithilfe eines strukturierten Vorgehens die Unterrichtsplanung erlernen und üben können. Die Übungsplanung baut so eine zentrale Handlungskompetenz des Lehrberufs auf. Auch wenn die Verfahren der Planung ebenso vielfältig sind wie die Unterrichtsgestaltung der verschiedenen Lehrpersonen, bleibt letztlich die Herangehensweise an die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts immer auf die zu erlernenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fokussiert.
Das hier vorgestellte Planungstool liegt in zwei Versionen vor und beinhaltet folgende Teile:

a) Planungsformular Lektionsplanung (für eine Lektion oder eine Doppellektion)
   - Überblick über die geplante Lektion
   - Feinplanung der Lektion (oder auch nur eines Teils einer Lektion)

b) Planungsformular Lektionsreihe (für eine vollständige Unterrichtseinheit)
   - Überblick über die geplante Lektionsreihe
   - Verlaufsplanung (über mehrere Lektionen)

Zu den Tools gehört auch ein auf das Phasenmodell abgestimmtes Reflexionsinstrument zur didaktischen Auswertung des Unterrichts:

c) Didaktische Reflexion (nach dem Unterricht mit Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler)

Zu Beginn des Studiums wird mehrheitlich die Planung von Einzellektionen oder die Planung einzelner Lernphasen innerhalb einer Lektion trainiert. Erst mit zunehmender Handlungssicherheit wird in einem Fach eine ganze Lektionsreihe vorbereitet. Im Dossier zum «Phasenmodell Unterrichtsplanung» sind zu jeder Planungsphase Leitfragen formuliert, die den Planungsprozess unterstützen. Nachfolgend werden die Planungsinstrumente der Lektionsreihe sowie der Lektionsplanung näher vorgestellt. Ebenso wird das Formular zur didaktischen Reflexion erläutert.

Planungsformular Lektionsreihe

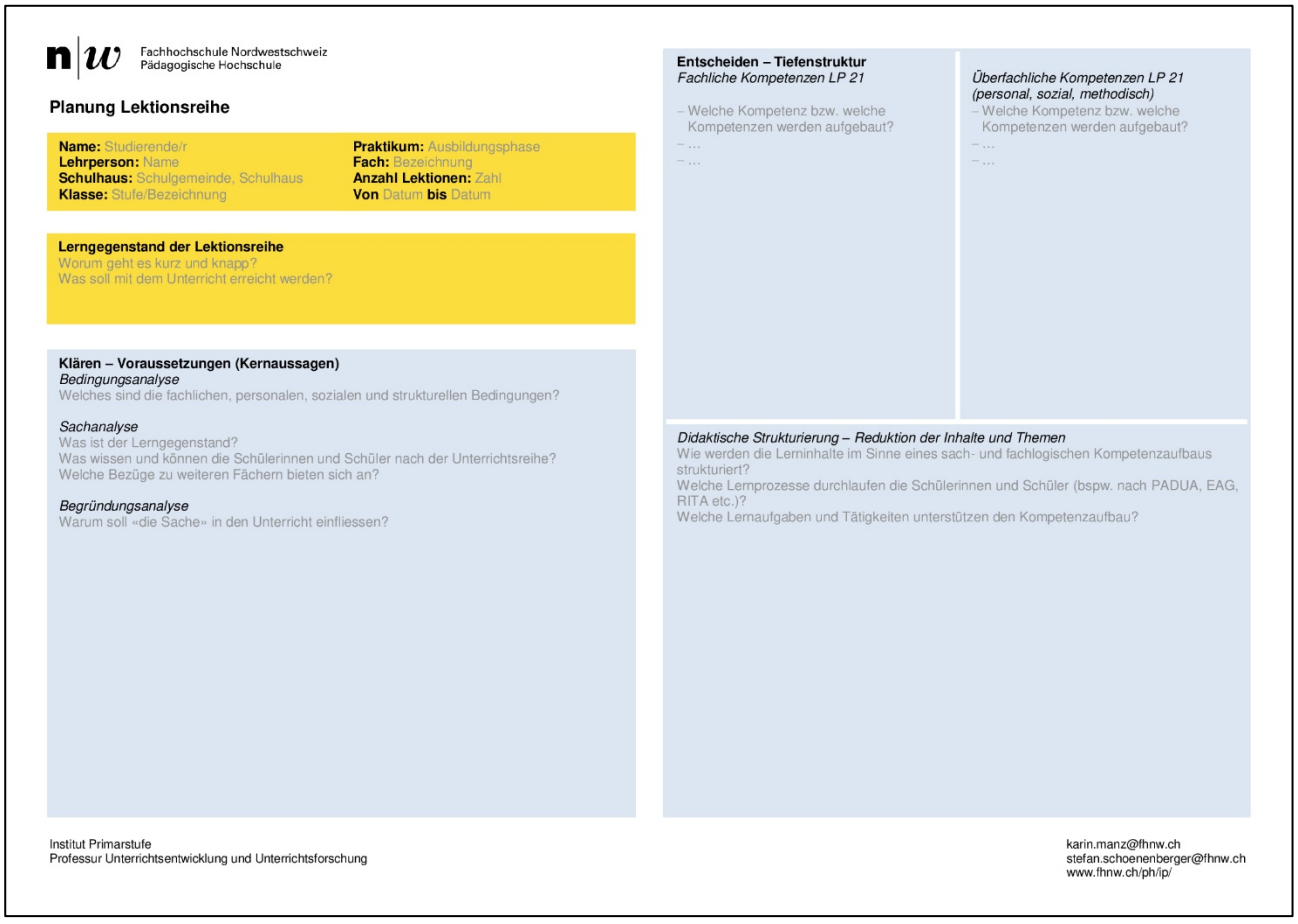
Der Aufbau dieses Planungsformulars erfolgt gemäss den Phasen des Modells. Die einzelnen Textfelder sind zur erleichterten Orientierung mit den Namen der Phasen überschrieben. Der Überblick über die Lektionsreihe auf den ersten zwei Seiten des Formulars (vgl. Abbildung 1 und 2) umfasst alle Phasen bis auf jene des Konkretisierens. Das Konkretisieren erfolgt in der Feinplanung. Hierfür ist das Formular Lektionsplanung vorgesehen (vgl. Abbildung 4).

Das gelbe Textfeld **«Lerngegenstand der Lektion»** nimmt die Logik der kompetenzorientierten Planung auf. Es geht also nicht einfach darum, den Inhalt bzw. den Weg festzuhalten, sondern zu definieren, «wohin die Reise gehen soll» (Reusser, 2014, S. 333).

Die Phase des **«Klärens»** ist mit Suchbewegungen verbunden und ist entsprechend zeitintensiv. Im Formular werden letztlich nur noch wenige Kernaussagen der Kompetenzanalyse formuliert, also das Wichtigste zur Bedingungsanalyse, zur Sachanalyse und zur Begründungsanalyse.

In der konkreten Planungspraxis springen Lehrpersonen in der Regel zwischen der Wahl von Kompetenzen in der Phase des **«Entscheidens»** und Unterrichtsinhalten in der Phase des Klärens hin und her. Die entsprechenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beziehen sich auf den Lehrplan 21. Es empfiehlt sich, die konkreten Kompetenzstufen festzuhalten und nicht bloss die Kompetenzen zu nennen. Denn die Formulierungen – insbesondere die Verben – geben Hinweise auf das kognitive Anspruchsniveau für die spätere Formulierung von Lernzielen. Die didaktische Strukturierung steht in engem Zusammenhang mit der Verlaufsplanung, weil Unterrichtsinhalte fachlogisch auf die einzelnen Lernphasen abgestimmt werden. Die didaktische Strukturierung gliedert so den Lernprozess gemäss einem Lernprozessmodell in bewältigbare Schritte und reduziert auf diese Weise die Inhalte.

Die aufeinander bezogenen Phasen des **«Entscheidens»** und **«Sicherns»** stehen im Zentrum der Tiefenstrukturen des Unterrichts. Denn Inhalt und Form der Ergebnissicherungen leiten sich unmittelbar aus den Lernzielen ab. Sie können sich nicht nur auf die inhaltlichen Aspekte, sondern auch auf die erlernten Verfahren und Methoden des Fachs beziehen. Überlegungen zur Ergebnissicherung im Sinne einer formativen Beurteilung vielfältiger Lernspuren während des Lernprozesses oder einer summativen Lernkontrolle gehören darum schon zu diesem Zeitpunkt in die Unterrichtsplanung.



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Planung Lektionsreihe

Name: Studierende/r
Lehrperson: Name
Schulhaus: Schulgemeinde, Schulhaus
Klasse: Stufe/Bezeichnung
Praktikum: Ausbildungsphase
Fach: Bezeichnung
Anzahl Lektionen: Zahl
Von Datum **bis** Datum

Lerngegenstand der Lektionsreihe
Worum geht es kurz und knapp?
Was soll mit dem Unterricht erreicht werden?

Klären – Voraussetzungen (Kernaussagen)
Bedingungsanalyse
Welches sind die fachlichen, personalen, sozialen und strukturellen Bedingungen?

Sachanalyse
Was ist der Lerngegenstand?
Was wissen und können die Schülerinnen und Schüler nach der Unterrichtsreihe?
Welche Bezüge zu weiteren Fächern bieten sich an?

Begründungsanalyse
Warum soll «die Sache» in den Unterricht einfliessen?

Entscheiden – Tiefenstruktur
Fachliche Kompetenzen LP 21
– Welche Kompetenz bzw. welche Kompetenzen werden aufgebaut?
– …
– …

Überfachliche Kompetenzen LP 21 (personal, sozial, methodisch)
– Welche Kompetenz bzw. welche Kompetenzen werden aufgebaut?
– …
– …

Didaktische Strukturierung – Reduktion der Inhalte und Themen
Wie werden die Lerninhalte im Sinne eines sach- und fachlogischen Kompetenzaufbaus strukturiert?
Welche Lernprozesse durchlaufen die Schülerinnen und Schüler (bspw. nach PADUA, EAG, RITA etc.)?
Welche Lernaufgaben und Tätigkeiten unterstützen den Kompetenzaufbau?

Institut Primarstufe
Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung

karin.manz@fhnw.ch
stefan.schoenenberger@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/ip/

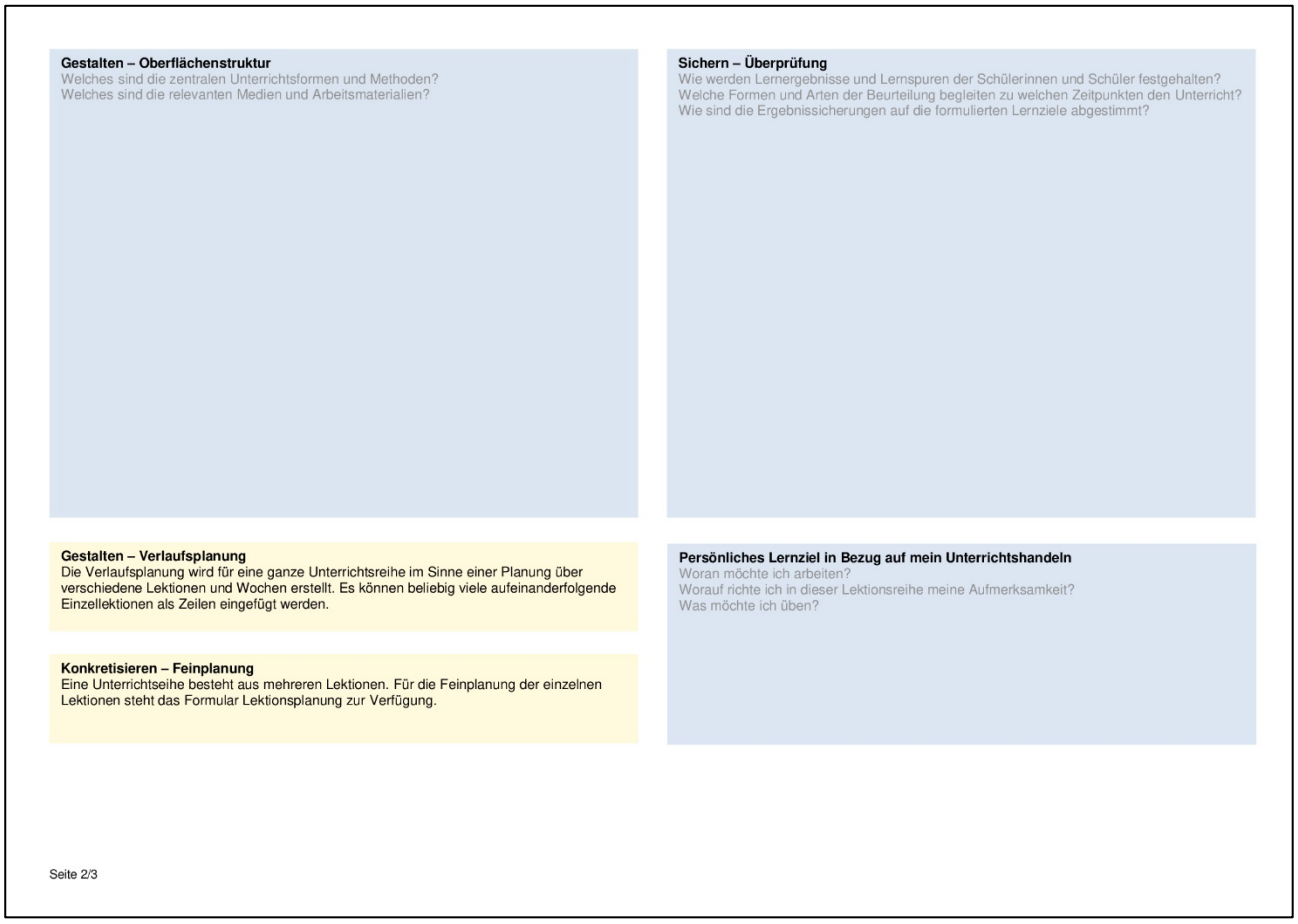
Abb. 1: Seite 1 der Planung Lektionsreihe

Die Phase **«Gestalten»** dient dazu, einen knappen Überblick über die geplanten Unterrichtsformen und Methoden sowie die zentralen Arbeitsmaterialien, Medien oder Sozialformen zu geben. Dabei wird auf eine detaillierte Ausführung verzichtet – dies geschieht nachfolgend in der Verlaufsplanung und Feinplanung.

Auf zwei Seiten des Planungsformulars kann eine Unterrichtseinheit somit kompakt dargestellt werden. Mit wenig Text wird eine Unterrichtsreihe in Bezug auf die aufzubauenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und die davon abgeleiteten Lernziele und Lernprozesse umrissen.

Zu allen Phasen können auch Überlegungen zur Differenzierung einfliessen. Im Formular konkret aufgenommen wird die Differenzierung bei den «Inhalten und Tätigkeiten» der Verlaufsplanung sowie den «Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen» der Feinplanung.

Auf das Textfeld «Persönliches Lernziel in Bezug auf mein Unterrichtshandeln» gehen wir weiter unten im Kapitel «Didaktische Reflexion» ein.



Gestalten – Oberflächenstruktur
Welches sind die zentralen Unterrichtsformen und Methoden?
Welches sind die relevanten Medien und Arbeitsmaterialien?

Sichern – Überprüfung
Wie werden Lernergebnisse und Lernspuren der Schülerinnen und Schüler festgehalten?
Welche Formen und Arten der Beurteilung begleiten zu welchen Zeitpunkten den Unterricht?
Wie sind die Ergebnissicherungen auf die formulierten Lernziele abgestimmt?

Gestalten – Verlaufsplanung
Die Verlaufsplanung wird für eine ganze Unterrichtsreihe im Sinne einer Planung über verschiedene Lektionen und Wochen erstellt. Es können beliebig viele aufeinanderfolgende Einzellektionen als Zeilen eingefügt werden.

Persönliches Lernziel in Bezug auf mein Unterrichtshandeln
Woran möchte ich arbeiten?
Worauf richte ich in dieser Lektionsreihe meine Aufmerksamkeit?
Was möchte ich üben?

Konkretisieren – Feinplanung
Eine Unterrichtseihe besteht aus mehreren Lektionen. Für die Feinplanung der einzelnen Lektionen steht das Formular Lektionsplanung zur Verfügung.

Seite 2/3

Abb. 2: Seite 2 der Planung Lektionsreihe

Im zweiten Teil des Planungsformulars entsteht in der Phase des «Gestaltens» die Verlaufsplanung der Unterrichtsreihe. Die **Verlaufsplanung** bringt die Tiefenstrukturen und die Oberflächenstrukturen zusammen. Dies geschieht zum einen, indem Lehrpersonen hier die angestrebten Kompetenzbereiche sowie die Inhalte und Tätigkeiten in **Lernziele** konkretisieren. Ziel ist festzulegen, was die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Lektionen bzw. Doppellektionen lernen. Die Operationalisierung jedes Lernziels und damit die Überprüfbarkeit einerseits und die «Übersetzung» in eine schülergerechte Sprache und Logik andererseits geschieht in der jeweiligen Lektionsplanung. Tiefenstrukturen und Oberflächenstrukturen werden zum anderen auch zusammengebracht, indem Inhalte und Tätigkeiten den Lernphasen eines Lernprozessmodells wie bspw. PADUA (vgl. Aebli 2019)[2] zugeordnet werden. Damit wird die Funktion jeder Lektion im Lernprozess geklärt. Aus diesem Grund erfolgt je nach Fach und Planungslogik die konkrete Erarbeitung bzw. Planung von Lernaufgaben bereits hier.

[2] Zum Lernprozessmodell PADUA siehe bspw. Hugener & Luthiger (2016), S. 7-11; Luthiger et al. (2018).

Weil sich die Phasen «Entscheiden» und «Sichern» aufeinander beziehen, legen Lehrpersonen in der Spalte **Sicherung und Überprüfung** fest, welche Ergebnisse der Lernprozesse zu erwarten sind bzw. wie das Gelernte gesammelt und festgehalten werden soll. Zeitpunkt und Art formativer und summativer Überprüfungen werden ebenfalls hier festgehalten.

Verlaufsplanung

Lektion	Lernziele	Inhalte und Tätigkeiten, Lernaufgaben, Differenzierung	Lern-phase*	Sicherung und Überprüfung
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text

* Lernphase gemäss einem Lernprozessmodell wie PADUA, EAG, RITA etc.

Seite 3/3

Abb. 3: Seite 3 der Planung Lektionsreihe

Planungsformular Lektionsplanung

In der **Feinplanung** werden die konkreten Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen im Hinblick auf den Lernprozess im zeitlichen Ablauf einer einzelnen Lektion bzw. Doppellektion festgehalten. Zunächst wird das **Lernziel** aus der Verlaufsplanung wiederaufgenommen. Dieses wird operationalisiert, d. h. konkretisiert und didaktisiert und mit klaren Kriterien versehen, Sollen Ziele beobachtbar und überprüfbar sein, versteht sich von selbst, dass Auswahl und Anzahl gut überlegt sein müssen. Ebenso werden Ziele in einer kindgerechten Sprache notiert. In der Spalte **Material** wird nicht nur benötigtes Arbeitsmaterial (z. B. Rhythmusinstrumente, Gitarre), sondern auch die konkrete Lernaufgabe oder die entsprechende Seite im Lehrmittel notiert. Dies erleichtert eine schnelle Orientierung und führt in der nächsten Spalte sachlogisch zu den verschiedenen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen.

n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Lektionsplanung

Name: Studierende/r
Lehrperson: Name
Schulhaus: Schulgemeinde, Schulhaus
Klasse: Stufe, Zusammensetzung der Klasse, Voraussetzungen
Datum: Datum
Praktikum: Ausbildungsphase
Fach: Bezeichnung

Kompetenzen und Lernziele der Schülerinnen und Schüler
Fachliche und überfachliche Kompetenzen LP 21
– Kompetenz(en)
Aus dem Kompetenzaufbau/dem vollständigen Lernprozess abgeleitetes Lernziel
– Lernziel(e)

Inhalt der Lektion
Was soll mit dem Unterricht erreicht werden?
Worum geht es kurz und knapp?

Situierung der Lektion innerhalb der Unterrichtsreihe
Wo innerhalb des Kompetenzaufbaus bzw. eines vollständigen Lernprozesses ist die Lektion einzuordnen (z. B. PADUA, EAG, RITA)?

Persönliches Lernziel in Bezug auf mein Unterrichtshandeln
Was möchte ich üben?
Worauf richte ich in dieser Lektion meine Aufmerksamkeit?

Feinplanung
– Operationalisiertes Lernziel

Zeit	Person	Material	Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern und Lehrperson(en) im Hinblick auf den Lernprozess (was? wie? mit welchen Differenzierungen?)	Didaktischer Kommentar (warum? Funktion im Lernprozess/in Lernphase/Bezug zu Lernziel?)	Verlauf*
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text
Text	Text	Text	Text	Text	Text

* Unterrichtsverlauf nach dem Dreischritt-Artikulationsschema: Einführung (EI), Erarbeitung (ER), Ergebnissicherung (ES)

Institut Primarstufe
Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung

karin.manz@fhnw.ch
stefan.schoenenberger@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/ip/

Abb. 4: Formular zur Feinplanung

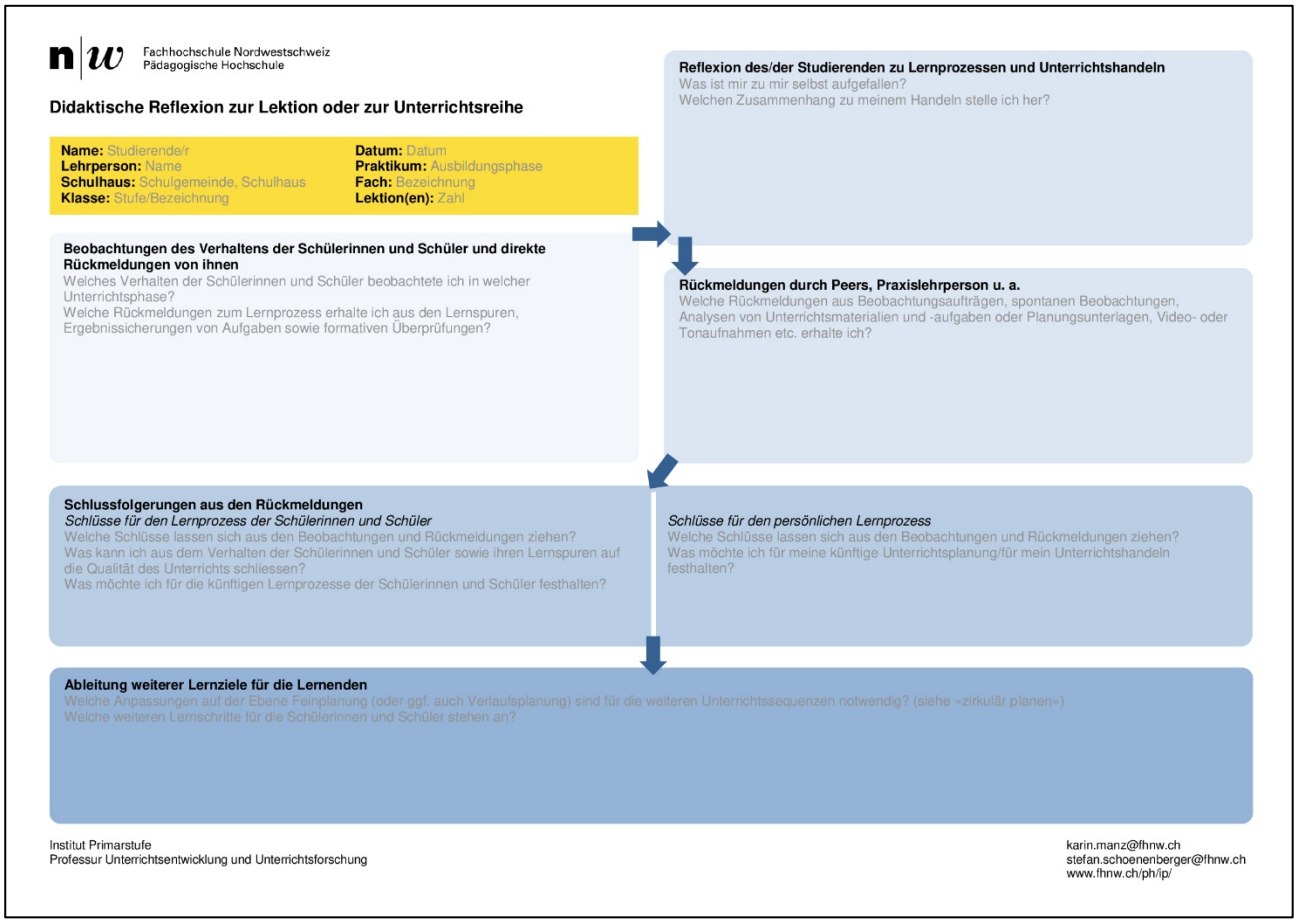
In der Spalte **Aktivitäten** wird Schritt für Schritt beschrieben, welche Lerninhalte wie im Hinblick auf die Zielerreichung bearbeitet werden. Jede Tätigkeit bzw. alle Unterrichtsschritte werden mit einem

didaktischen Kommentar zur Funktion im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler versehen. Der didaktische Kommentar gibt also Auskunft darüber, warum eine Aktivität eingeplant wird und wie sie zu einem lernförderlichen Prozess und Verhalten führen kann. Ebenso können hier mögliche Herausforderungen in Bezug auf den Lerngegenstand, aber auch in Bezug auf die Unterrichtsform oder Methode notiert werden. Auch persönliche Anmerkungen zur Klassenführung etc. finden hier Platz.
Das Artikulationsschema von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung zum **Verlauf** der Lektion hilft auf eine einfache Art, die Lektion zu strukturieren. Es erinnert daran, dass Unterrichtsinhalte nicht nur erarbeitet, sondern auch gesichert werden müssen. Auch bei Unterrichtsformen wie bspw. Posten- oder Planarbeit, die sich über mehrere Lektionen erstrecken, gibt es Rituale zum Einstieg, Fixpunkte im Lernprozess oder Abschlüsse von Einzellektionen, die hier vermerkt werden können.

Dieser Teil des Planungsformulars dient den am Unterricht beteiligten Personen (Studierenden, Praxislehrpersonen, SHP, Klassenassistenzen) als fortlaufendes Skript. Es ist ersichtlich, wer im Co-Teaching welche Verantwortung für welche Phasen im Unterrichtsverlauf übernimmt.
Je detaillierter die Lektionsplanungen ausgearbeitet werden, desto umfangreicher wird die Feinplanung. Möglicherweise entsteht eine mehrseitige Dokumentation mit aneinandergereihten Feinplanungen, die über mehrere Lektionen hinweg einen vollständigen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern in einem bestimmten Schulfach abbildet.

Formular Didaktische Reflexion

Die didaktische Reflexion und Nachbereitung des Unterrichts im dritten zur Verfügung gestellten Formular geht von den Lernspuren und dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler aus, weil diese ein wichtiges Signal liefern, wie erfolgreich das eigene Tun als Lehrperson hinsichtlich eines lernwirksamen Unterrichts war. Studierende ziehen rückblickend Schlüsse aus den Beobachtungen über die Schülerinnen und Schüler und deren Lernspuren und -fortschritte. Dafür zentral sind jedoch auch die Selbstbeobachtung und die Rückmeldungen anderer sowohl a) für die weitere Unterrichtsplanung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch b) für den eigenen Professionalisierungsprozess in Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterricht. Im Sinne einer zirkulären Planung dienen diese Schlussfolgerungen dazu, die erstellte Verlaufsplanung adaptiv anzupassen oder neue Lernprozesse in einer nächsten Lektionsreihe mit einem anderen Thema zu initiieren.
Die didaktische Reflexion ist als Instrument für Studierende und ihre Praxislehrpersonen gedacht; die Art und Weise sowie die Häufigkeit des Einsatzes ist flexibel zu handhaben. Aus der didaktischen Reflexion können sich möglicherweise Themen für die Erfahrungsberichte im «Persönlichen Entwicklungsportfolio» der Berufspraktischen Studien und die Standortgespräche mit den Mentorierenden ergeben. Auch können Brücken zu den acht Kompetenzzielen der PH FHNW oder zu konkreten Kernkompetenzen des Unterrichtens geschlagen werden.



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Didaktische Reflexion zur Lektion oder zur Unterrichtsreihe

Name: Studierende/r
Lehrperson: Name
Schulhaus: Schulgemeinde, Schulhaus
Klasse: Stufe/Bezeichnung
Datum: Datum
Praktikum: Ausbildungsphase
Fach: Bezeichnung
Lektion(en): Zahl

Reflexion des/der Studierenden zu Lernprozessen und Unterrichtshandeln
Was ist mir zu mir selbst aufgefallen?
Welchen Zusammenhang zu meinem Handeln stelle ich her?

Beobachtungen des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler und direkte Rückmeldungen von ihnen
Welches Verhalten der Schülerinnen und Schüler beobachtete ich in welcher Unterrichtsphase?
Welche Rückmeldungen zum Lernprozess erhalte ich aus den Lernspuren, Ergebnissicherungen von Aufgaben sowie formativen Überprüfungen?

Rückmeldungen durch Peers, Praxislehrperson u. a.
Welche Rückmeldungen aus Beobachtungsaufträgen, spontanen Beobachtungen, Analysen von Unterrichtsmaterialien und -aufgaben oder Planungsunterlagen, Video- oder Tonaufnahmen etc. erhalte ich?

Schlussfolgerungen aus den Rückmeldungen
Schlüsse für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler
Welche Schlüsse lassen sich aus den Beobachtungen und Rückmeldungen ziehen?
Was kann ich aus dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Lernspuren auf die Qualität des Unterrichts schliessen?
Was möchte ich für die künftigen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler festhalten?

Schlüsse für den persönlichen Lernprozess
Welche Schlüsse lassen sich aus den Beobachtungen und Rückmeldungen ziehen?
Was möchte ich für meine künftige Unterrichtsplanung/für mein Unterrichtshandeln festhalten?

Ableitung weiterer Lernziele für die Lernenden
Welche Anpassungen auf der Ebene Feinplanung (oder ggf. auch Verlaufsplanung) sind für die weiteren Unterrichtssequenzen notwendig? (siehe «zirkulär planen»)
Welche weiteren Lernschritte für die Schülerinnen und Schüler stehen an?

Institut Primarstufe
Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung

karin.manz@fhnw.ch
stefan.schoenenberger@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/ip/

Abb. 5: Formular zur didaktische Reflexion

4. Unterrichtsplanung als Kernkompetenz des Unterrichtens

Die Tatsache, dass zur Ausbildung des Lehrberufs ein mehrjähriges Hochschulstudium notwendig ist, macht klar, dass Studierende einiges lernen müssen, um erfolgreich zu unterrichten. Lehrerinnen und Lehrer haben eine (berufliche) Rolle, die im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen mehrere Funktionen beinhaltet: u. a. die Initiierung, Strukturierung und Begleitung von vielfältigen Lernaktivitäten und Lernprozessen, die auf die jeweiligen Lernenden adaptierten werden.

Wie lernt man zu unterrichten?

Lehren und Unterrichtsplanung ist erlernbar und Teil des individuellen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses während des Studiums. Mit Abschluss des Bachelorstudiums sind Studierende auf den Berufseinstieg vorbereitet und kennen die Grundzüge ihres «Handwerks». Sie sind aber bei weitem noch keine Profis; aus der Expertiseforschung wissen wir, dass die Entwicklung zur Expertin oder zum Experten ein etwa zehn Jahre dauernder Prozess ist (vgl. Bromme, 1992; Huber, 1996).
Wenn wir Unterrichten als «Kernkompetenz» betrachten, so gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, diese komplexe und anspruchsvolle, performative Tätigkeit zu erlernen.

1) Bereits im ersten Semester bereiten Studierende im Studiengang Primarstufe an der PH FHNW ihr erstes Praktikum vor, indem sie in einer Klasse den Unterricht bei einer erfahrenen Lehrperson beobachten. Gemäss Praktikums-Leitfäden sind gezielte Beobachtungsaufträge integraler Bestandteil aller Praxisphasen. Durch *gezieltes Hinschauen* schulen die Studierenden ihren Blick und die Wahrnehmung für das vielfältige, komplexe Geschehen im Klassenzimmer. Die zeitlichen Rahmen sind stets so gestaltet, dass Studierende ihre Analysekompetenz durch gezielte Beobachtungsaufträge weiter entwickeln können (vgl. Kiel, 2018; Plöger & Scholl, 2016). Unterricht stellt hohe Anforderungen an Lehrpersonen, weil zeitglich viele verschiedene soziale Interaktionen ablaufen. Diese Interaktionen bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen und berühren kognitive, aber auch emotional-motivationale Prozesse. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer scheinbar auf eine bestimmte Tätigkeit fokussiert sind – beispielsweise eine Lernaufgabe erklären –, so sind sie wach und aufmerksam für viele andere psychosozialen Interaktionen oder Prozesse im Klassenzimmer. Das Hospitieren, insbesondere wenn die teilnehmende Beobachtung mit konkreten Beobachtungsaufträgen verbunden ist, aber auch das Co-Teaching im Allgemeinen schult die Wahrnehmungsfähigkeit und öffnet den Blick. Plötzlich «sehen» Studierende mehr, sie sehen anders und nehmen im Klassenzimmer zuvor Verborgenes wahr. Sie schulen während der Hospitation unter anderem das, was man in der Fachsprache «Allgegenwärtigkeit» oder den «360-Grad-Blick» nennt.

Durch die Hospitation erleben Studierende Modelle, wie eine erfolgreiche Klassenführung umgesetzt werden kann (vgl. Bastian, 2016; Eikenbusch, 2009; Grassi et al., 2013; Haag et al., 2015; Neuenschwander, 2006).

2) Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung, in den erziehungswissenschaftlichen Modulen und insbesondere auch in den spezifischen Reflexionsgefässen im Rahmen der Berufspraktischen Studien wird Zeit gegeben, um intensiv über Unterricht nachzudenken. Im ersten Studienjahr erlernen Studierende die Grundlagen der Unterrichtsplanung, wenden diese Kenntnisse im ersten Praktikum an und üben sich in der Rolle als Lehrerin oder Lehrer. *Strukturiertes Nachdenken über Lehr-Lern-Prozesse ohne zeitlichen Druck* ist wohl die effektivste Weise, wie man lernt, Unterricht – und damit Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern – zu planen. Dabei ist im Studium die Ausbildungslogik von einer Alltagslogik im Berufsalltag zu unterscheiden. Novizen benötigen mehr Zeit für die Unterrichtsplanung. Diese wird Studierenden im Studium auch zugestanden. Es wird von ihnen nicht erwartet, dass sie von Anfang an schon ganze Lektionen «schmeissen». Sie dürfen sich an die Tätigkeit des Unterrichtens herantasten und sich erst einmal in kurzen Lehrsequenzen üben. Praxislehrpersonen als ausgewiesene Expertinnen und Experten für Lehr-Lernprozesse hingegen haben positive Routinen entwickelt und müssen nicht mehr jeden Planungsschritt bewusst durchgehen. Vieles haben sie verinnerlicht und als Handlungskompetenzen in ihrem professionellen Repertoire integriert. Mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung» und den vorliegenden Planungsunterlagen stehen Instrumente zur Verfügung, die es ermöglichen, die Unterrichtsplanung Schritt für Schritt zu durchlaufen und dabei strukturiert über Lehr-Lernprozesse nachzudenken. Das Modell dient als Grundlage für ein Co-Planning zusammen mit der Praxislehrperson, mit anderen Studierenden und weiteren, am Unterricht beteiligten Fach(lehr)personen.

3) Die dritte Herangehensweise, das Unterrichten zu erlernen, ist das eigene Tun. *Durch eigene Lehrerfahrungen in der Primarschule* können die zuvor gemachten Überlegungen ausprobiert und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Dabei soll Unterrichten nicht als «Abarbeiten» eines erstellten Skripts bzw. einer Unterrichtsfeinplanung verstanden werden. Erfahrene Lehrpersonen können adaptiv reagieren und das geplante Unterrichtssetting an die momentanen Bedürfnisse und Gegebenheiten anpassen. Diese Kompetenzen zu entwickeln, erfordert viel Zeit und Lerngelegenheiten. Durch das Co-Teaching[3] wird im Studium ermöglicht, dass der Fokus auf den zu übenden Kernpraktiken des Unterrichtens liegt, die sich eine Studentin oder ein Student zu perfektionieren vorgenommen hat. Denn es wird nicht erwartet, schon die Verantwortung für das ganze Unterrichtsgeschehen übernehmen zu müssen.

[3] vgl. Staub (2014) für eine Übersicht möglicher Formen von Co-Teaching oder Fraefel (2018, S. 9) für ein Beispiel, wie gemeinsam geplant und unterrichtet werden kann; ausführlicher dazu Fraefel (2020).

Die Erfahrungen der Studierenden in der Schulpraxis werden nach dem Scaffolding-Prinzip[4] begleitet. Das Co-Planning und Co-Teaching in Absprache mit der Praxislehrperson, aber auch mit anderen Studierenden und weiteren Fachpersonen, sind Schlüsselelemente der berufspraktischen Ausbildung während des Studiums.

Unterrichtsplanung als Kernkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Das pädagogische Professionswissen beinhaltet nach Shulman (1986; 1987) neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen deklarativen Kenntnissen unter anderem auch Handlungskompetenzen, so genanntes prozedurales Wissen (vgl. Kapitel 3.1 im Basisreader).[5] Dieses Handlungs- oder Erfahrungswissen (Pedagogical content knowledge) gehört zur Kernkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und kann im Bereich des Unterrichtens als Kernpraktiken operationalisiert werden. Kernpraktiken des Unterrichtens können grob in folgende Bereiche kategorisiert werden: Steuerungstechniken (z. B. eine Lektion mit einem Ritual beginnen, Regeln durchsetzen), Instruktionstechniken (z. B. instruktive Erklärungen abgeben, ein Lernschritt modellieren), Moderationstechniken (z. B. lernförderliche Unterrichtsgespräche führen, Diskussionen leiten), Techniken der Lernbegleitung und Diagnose (z. B. gemeinsam mit dem Lernenden eine Lernspur beurteilen, lernbegleitendes Feedback geben), Mediale Techniken (z. B. eine Lernaufgabe situativ von der symbolischen auf die enaktive Ebene anpassen, Lernstrategien vermitteln und anwenden).[6]

Unterrichtsplanung ist eine zentrale Kernkompetenz von Lehrpersonen. Dabei ist Unterrichtsplanung nicht als eine ausschliesslich vorbereitende Tätigkeit zu verstehen, die nur vor einer zu haltenden Lektion ausgeführt wird. Unterrichten heisst, während des eigenen Unterrichtshandeln kontinuierlich das Unterrichtsgeschehen zu beobachten und gegebenenfalls adaptiv seine Planung zu verändern. Bei erfahrenden Lehrpersonen läuft dieses parallele «Monitoring» häufig unbewusst, es ist Teil ihrer päda-

[4] Scaffolding [«ein Gerüst bereitstellen»] ist ein Element der so genannten Cognitive Apprenticeship [kognitive Meisterlehre], eines von den Amerikanern Collins, Brown und Newman 1989 entwickelten didaktischen Rahmenmodells, das auf Ideen des russischen Psychologen Lev Vygotsky basiert. Das Modell Cognitive Apprenticeship sieht vier Stufen vor: Modelling, Scaffolding, Coaching und Fading. In allen Stufen nimmt zudem das Reflektieren des eigenen Tuns (Reflecting) im Sinne eines «lauten Denkens» einen wichtigen Platz ein (vgl. Collins, Brown, & Newman (1987); Brown, Collins & Duguid (1989)).

[5] Shulmann (1986; 1987) ordnet das Fach- und Professionswissen von Lehrpersonen in sieben Wissenscluster, die jedoch nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Mit Content knowledge (subject matter content knowledge) wird das eigentliche Schulfachwissen bezeichnet, also fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen. Knowledge of learners and their caracteristics umfasst das Wissen über die Schülerinnen und Schüler, die Entwicklungspsychologie des Kindesalters, psychologische Lehr-Lern-Theorien zum Primarschulalter etc. Unter General pedagogical knowledge wird allgemeines erziehungswissenschaftliches Fachwissen verstanden, z. B. allgemeine Lerntheorien, allgemeine Didaktik, Wissens-Taxonomien, Classroom Management oder Unterrichtsarrangements etc. Ein weiteres Wissenscluster bezeichnet Shulmann mit Pedagogical content knowledge – dies umfasst das eigentliche «Professionswissen», das sind Erfahrungswissen oder Handlungskompetenzen im Sinne von (positiver) «Routine». Der fünfte Wissenscluster umfasst das Curriculum Knowledge, also allgemeines Wissen über den Lehrplan sowie fachspezifisches Curriculum-Wissen. Mit Knowledge of educational contexts wird das Wissen über das Bildungssystem und seine Organisationen und Institutionen umschrieben. Das Knowledge of educational ends, purposes and values, and their philosophical and historical grounds entspricht dem allem übergeordnetem Wissen über den Bildungsauftrag der Schule, die gesellschaftlichen Werte und Ziele, den Berufsauftrag von Lehrerinnen und Lehrern etc.

[6] vgl. Fraefel (2014, S. 21-25; 2018, S. 4-10)

gogischen Handlungskompetenz geworden. Dieses Wissen beruht jedoch auf langer Erfahrung. Novizen hingegen erarbeiten sich diese Flexibilität erst im Laufe von unzähligen Unterrichtsstunden. Eine sorgfältige Unterrichtsplanung – im Sinne eines bewusst verlangsamten Nachdenkens über Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, wie es mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung» und den dazu erarbeiteten Materialien im Studium am Institut Primarstufe vermittelt wird – trägt dazu bei, dass viele kognitive Prozesse im Vorfeld schon geleistet werden und somit im Moment des Unterrichtens je länger je mehr intuitiv Handlungsalternativen möglich sind, die adaptiv auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lerner und die aktuelle Situation im Klassenzimmer reagieren können.

Notizen

Verwendete Literatur

Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation* (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bastian, J. (2016). Klassenführung. *Pädagogik* (1), 6-9.

Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (2014). Münster: Waxmann.

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher 18*(1), 32–42.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*. Cambridge, MA: Centre for the Study of Reading, University of Illinois.

Eichhorn, C. (2019). *Classroom-Management Basiswissen Kompakt. Stören: Die Wirksamste Störungsprävention - Interventionsleitlinien Bei Kleinen Störungen - Interventionsleitlinien bei groben Störungen* (2., überarbeitete Aufl.) Ohne Ortsangabe: Christoph Eichhorn.

Eikenbusch, G. (2009). Classroom Management – für Lehrer und Schüler. *Pädagogik 61*(2), 6–10.

Fraefel, U. (2014). Basistechniken des Unterrichtens. Übersicht und Grundlagen. In U. Fraefel (Hg.), *Basistexte zu den Berufspraktischen Studien*, S. 21-25. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sekundarstufe I.

Fraefel, U. (2018). *Portfolio. Ein Arbeitsinstrument für den Aufbau wirkungsvoller Praktiken*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW, Berufspraktische Studien Sekundarstufe I.

Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen*. Bern: hep Verlag.

Grassi, A., Städeli, C. & Obrist, W. (2013). *Klassenführung*. Bern: hep Verlag.

Gruber, H. (1996). *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Haag, L. et al. (2015). *Klassenmanagement/Klassenführung - Perspektiven, Befunde, Kontroversen. Jahrbuch Für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hugener, I. & Luthiger, H. (2016). Grundlagen. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester* (3. überarbeitete Aufl., S. 7-11). Luzern: PH Luzern.

Järvelä, S. (1995). The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: Interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction 5*(3), 237–259

Kiel, E. (2018). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Paderborn: Schöningh.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie - Konzept - Praxis* (1. Auflage). Bern: hep.

Neuenschwander, M. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28*(2), 243–258.

Plöger, W. & Scholl, D. (2016). Die Entwicklung didaktisch-methodischer Kompetenzen zur Verbesserung der Analyse von Unterricht. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 181–197). Paderborn: Schöningh.

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglister, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Bern: hep.

Reusser, K. (2009). Unterricht. In Andresen, S., Casale R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881-896). Weinheim und Basel: Beltz.

Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik (S. 68-83). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitungs.

Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(3), 325–339.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher 15* (2) 4-14. http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI-%3E2.0.CO%3B2-X.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review 57*(1) 1-22. http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Staub, S. (2014). *Co-Planning und Co-Teaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek1/zentrale-konzepte/.

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Pädagogische Hochschule
Institut Primarstufe
Professur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung
Hofackerstrasse 30
4132 Muttenz

Karin Manz
Stefan Schönenberger

Version vom 10.02.2022

www.fhnw.ch/ph/ip/