

Phasenmodell Unterrichtsplanung

Beschreibungen der Phasen mit Orientierungsfragen



Das vorliegende Planungsinstrument bildet die Unterrichtsplanung als einzelne Schritte oder Phasen ab, um die Komplexität von Unterricht und Unterrichtsplanung bewältigbar zu machen. Nachfolgend werden die einzelnen Phasen beschrieben und mit Orientierungsfragen¹ konkretisiert.

Zirkulär planen

Das Phasenmodell Unterrichtsplanung ist ein idealtypisches Modell, welches die einzelnen Planungsphasen sichtbar macht. In der konkreten Planungstätigkeit werden Lehrpersonen vor- und zurückspringen und auch Phasen auslassen, um wenig später darauf zurückzukommen. Beispielsweise kann bereits die Sachanalyse zu konkreten Aufgabenstellungen inspirieren oder die Beschäftigung mit Methoden kann zu gezielten Prüfungsaufgaben anregen.

Die Phasen Entscheiden und Gestalten bedingen sich jedoch gegenseitig, wobei Überlegungen zu den Lernprozessen in der Regel zuerst fokussiert werden: Das Phasenmodell möchte dazu ermutigen, primär das Lernen bzw. die Lernphasen in den Blick zu nehmen und erst in einem zweiten Schritt darüber nachzudenken, welche Unterrichtsformen und Methoden die angestrebten Lernprozesse unterstützen können.

Reflektieren und differenzieren

Die Differenzierung wird in allen Phasen mitgedacht und beschränkt sich nicht ausschliesslich auf eine bestimmte Planungstätigkeit. Bereits die Sachanalyse kann Lehrpersonen eine Vorstellung des niveaudifferenzierten Unterrichts geben. Auch die Phasen des Entscheidens und Gestaltens können zur Differenzierung anregen: Die Auseinandersetzung mit fachlichen und überfachlichen Zielen, einzelnen Lernphasen oder Methoden u. a. kann Möglichkeiten des Differenzierens aufzeigen. Die Vertiefung in die einzelnen Planungsphasen ermöglicht, das Spektrum der Differenzierung zu erfassen und in den Phasen des Konkretisierens und Sicherens an konkreten Unterrichtshandlungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern festzumachen.

Klären

Kompetenzanalyse

In der Phase des Klärens setzen sich Lehrpersonen mit drei Themenfeldern auseinander: Sie klären die Voraussetzungen und Bedingungen des Unterrichts, verschaffen sich inhaltliche Klarheit und erarbeiten Sinn und Bedeutung des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler.

Bedingungsanalyse: Wie sind die Voraussetzungen für den Unterricht?

Fachliche Bedingungen

- Was wissen und können die verschiedenen Kinder bereits und was ist neu für sie?
- Auf welche Erfahrungen können sie zurückgreifen?
- Welche Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen sind gefestigt?
- Über welche Medienkompetenz verfügen die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken und Routinen kennen beherrschen die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Lehrmittel, Lernmaterialien, Unterlagen und Hilfsmittel stehen zur Verfügung?
- ...

Personale und soziale Bedingungen

- Wie sieht die Zusammensetzung der Lerngruppe aus (Gender, Herkunft, Sprache, besonderer Förderbedarf etc.)?
- Welche (individuellen) (Entwicklungs-)Bedürfnisse und Interessen haben die Schülerinnen und Schüler?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit weiteren Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, DaZ-Lehrpersonen, Klassenassistenzen etc. organisiert?
- Welche Klassenrituale, Klassenregeln oder ähnliches gibt es?
- ...

Strukturelle Bedingungen

- Welches ist der zeitliche Rahmen für die gesamte Unterrichtssequenz und für die einzelnen Teilschritte?
- Welche Räume, Lern- und Arbeitsorte stehen zur Verfügung?
- Welche Medien und Materialien können genutzt werden?
- Wie organisiert sich das Schulteam in Jahrgangsteams, Fach- und Steuergruppen etc.? Wird gemeinsam Unterricht vorbereitet?
- Welche institutionellen Vorgaben wie Formulare, Kopiervorlagen, LehrerOffice etc. gibt es?
- Wie sehen die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden aus?
- ...

¹ Die Fragen sind teils in Anlehnung an Arbeiten anderer Autorinnen und Autoren entstanden. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wurde auf direkte Verweise im Text verzichtet. Stattdessen ist das Literaturverzeichnis nach thematischen Abschnitten geordnet.

Sachanalyse: Was ist der Gegenstand?

Expertise der Lehrperson

- Über welches Vorwissen verfüge ich?
- Welche grösseren Sach- und Sinnzusammenhänge erschliesst der Inhalt?
- Wo sind Verweise auf frühere Unterrichtsinhalte oder Bezüge zu anderen Fachbereichen möglich?
- Welche allgemeinen und fachspezifischen Handlungsweisen, Verfahren und Methoden eröffnet der Sachinhalt?
- ...

Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

- Was gibt der Lehrplan vor? In welchem fachlichen Zusammenhang stehen die Lehrplanvorgaben und Kompetenzen?
- Welche inhaltliche Struktur und welche sachlogischen Zusammenhänge enthalten die Kompetenzen bzw. die Teilkompetenzen?
- Was sollen die Schülerinnen und Schüler wissen und können? Welche Handlungsweisen und Verfahren sollen trainiert werden?
- ...

Begründungsanalyse: Warum soll «die Sache» in den Unterricht einfließen? Sind die in der Sachanalyse erarbeiteten Fälle, Phänomene und Prinzipien geeignet, die angestrebte Kompetenz zu erschliessen?

Exemplarität

- Wofür ist das Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch?
- Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches Problem erschliesst der betreffende Inhalt?
- ...

Gegenwartsbedeutung

- Welche Bedeutung haben die betreffenden Kompetenzen bzw. die Inhalte bereits im Leben der Kinder?
- Nimmt der Unterricht auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und auf ihre Lernvoraussetzungen Bezug?
- ...

Zukunftsbedeutung

- Welchen Beitrag zur allgemeinen Bildung leistet der Unterricht?
- Worin liegt die Bedeutung für die Zukunft der Kinder?
- ...

Entscheiden

Tiefenstruktur

In der Phase des Entscheidens treffen Lehrpersonen grundlegende Entscheidungen darüber, welche Kompetenzen gemäss Lehrplan 21 gefördert und welche konkreten Lernprozesse stimuliert werden sollen. Sie nehmen eine didaktische Strukturierung des Materials vor und definieren fachliche und überfachliche Lernziele.

Kompetenzformulierungen und -stufen berücksichtigen: Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzbereiche werden konkret fokussiert?

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler wissen und verstehen?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen erlangt werden?
- Welche Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen sollen erworben werden?
- ...

Lernziele definieren: Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit können?

- Sind die Lernziele auf die gewählten Kompetenzbereiche abgestimmt?
- Sind die Lernziele an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst?
- Welche Interessen der Schülerinnen und Schüler können berücksichtigt werden?
- Welche fachlichen Ziele werden im Unterricht verfolgt?
- Welche überfachlichen Ziele (personale, soziale und methodische) bieten sich neben den fachlichen Zielen an?
- Inwiefern ist eine Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler möglich und sinnvoll?
- ...

Didaktische Strukturierung vornehmen (Reduktion der Inhalte, Themen und Tätigkeiten): Welche Inhalte und Tätigkeiten unterstützen den Kompetenzaufbau evtl. unter Berücksichtigung der jeweiligen Phase eines vollständigen Lernprozesses?

Vollständige Lernprozesse (z. B. PADUA) und kognitive Aktivierung ermöglichen: Wie sind die in der Sachanalyse erschlossenen Inhalte, Verfahren, Methoden etc. den einzelnen Lernphasen der Unterrichtseinheit zuzuordnen?

- Welches Phänomen, welches fachliche Problem oder welcher inhaltliche Widerspruch ermöglicht ein Problembewusstsein des Lerngegenstands bzw. konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit einem kognitiven Konflikt?
- Welche Strukturen, Begriffe, Operationen oder Handlungsabläufe müssen aufgebaut werden, damit die Schülerinnen und Schüler den Lerngegenstand erschliessen können? Welche Teilkompetenzen gilt es einzeln in den Fokus zu nehmen?
- Wie können die Lerninhalte von verschiedenen Seiten zugänglich gemacht werden, sodass sie flexibilisiert und variiert werden?
- Welche Strukturen, Begriffe, Operationen oder Handlungsabläufe sollen in der Phase des (wiederholenden) Übens abwechslungsreich, lustvoll und differenzierend geübt werden?
- Welches neue Problemfeld bietet sich an, die bislang erworbenen Kompetenzen anzuwenden bzw. die bereits gefestigten Teilkompetenzen zusammenzuführen?

Gestalten

Oberflächenstruktur

In der Phase des Gestaltens bestimmen Lehrpersonen angemessene Unterrichtsform und Methoden zur Erreichung der Lernziele und sie wählen entsprechende Medien und Unterrichtsmaterialien. Sie erstellen eine konkrete Verlaufsplanung einer Unterrichtseinheit.

Angemessene Unterrichtsformen und Methoden bestimmen: Welches methodische Vorgehen bzw. welche didaktischen Arrangements sind den Zielen, den Inhalten und dem intendierten Kompetenzaufbau angemessen?

- Eignen sich die Methoden, die verfolgten Kompetenzziele zu erreichen (Wissen, Verstehen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaft, Haltungen, Einstellungen)?
- Passen die Methoden (Oberflächenstrukturen) und Lernprozesse (Tiefenstrukturen) aufeinander?
- Wie können die Lernprozesse, Lernergebnisse oder Lernspuren der Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht werden?
- ...

Medien, Lehrbücher und Arbeitsmaterialien wählen: Welche Auswahl unterstützt die Ziele der einzelnen Unterrichtsschritte?

Konkrete Verlaufsplanung einer Unterrichtseinheit erstellen: Wie lässt sich der Kompetenzaufbau gemäss Unterrichtsinhalten, Lernprozessen und Zielen zeitlich sinnvoll sequenzieren?

Konkretisieren

Feinplanung

In der Phase des Konkretisierens werden die zuvor festgelegten Lernziele operationalisiert, das heisst, in einzelne Lernschritte gegliedert. Bei der Gestaltung einzelner Unterrichtsschritte achten Lehrpersonen darauf, dass eine Binnendifferenzierung ermöglicht werden kann. Dies geschieht hauptsächlich über die Gestaltung von «guten», komplexen und herausfordernden Lernaufgaben.

Binnendifferenzierung von Unterricht planen: Welche Unterrichtssequenzen erlauben eine sinnvolle Differenzierung?

- Welche didaktischen Massnahmen können ergriffen werden, sodass die Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die Ziele erreichen können?
- Wie können die Lernvoraussetzungen und der Wissensstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden?
- Ist es angemessen, ganz oder sequenzweise nach Interessen, Lerntempo, Themen, Medien, Leistung, Zielen u. a. zu differenzieren?
- Welche Unterrichtsphasen bzw. Unterrichtsprozesse bieten sich zur Differenzierung an (Einstieg, Erarbeitung, Üben, Ergebnissicherung)?
- ...

Lernziele operationalisieren (z. B. SMART, Bloomsche Taxonomie): Ist das intendierte Verhalten beobachtbar und messbar?

- Wird der zu lernende Inhalt klar beschrieben? (Was oder woran soll gelernt werden?)
- Ist die Beschreibung des Endverhaltens konkret und beobachtbar? (Welches Verb beschreibt die Tätigkeit treffend?)
- Welches ist der Beurteilungsmassstab? (Wie lange? Wie viele? Mit welchem Ergebnis? In welcher Qualität?)
- Werden die Bedingungen für die Zieltätigkeit beschrieben? (Welche Hilfsmittel dürfen benutzt, was darf nicht benutzt werden? Soll das Ziel alleine, zu zweit oder in Gruppen verfolgt werden?)
- Auf welchen Taxonomiestufen sind die Ziele sinnvollerweise festzulegen?
- ...

Einzelne Unterrichtsschritte und Lernaufgaben planen: Welche konkreten Unterrichtsschritte und Aufgaben führen zu den intendierten Zielen?

Funktionen von Lernaufgaben im Lernprozess beachten: Entsprechen die jeweiligen Formulierungen und Funktionen der Aufgaben (Kontakt herstellen, aufbauen, flexibilisieren etc.) den jeweiligen Lernphasen (PADUA)?

Sichern Überprüfung

In der Phase des Sicherns überlegen sich Lehrpersonen, auf welche Art und Weise die Lernergebnisse in Abstimmung mit den zuvor definierten Lernzielen überprüft werden können. Es werden entsprechende formative und/oder summative Beurteilungsaufgaben bereitgestellt und die entsprechenden Beurteilungskriterien definiert.

Beurteilungsformen und -zeitpunkte planen: Welche Formen, Inszenierungen und Arten der Beurteilung begleiten zu welchen Zeitpunkten den Unterricht?

- Welche Arten der Leistung sollen erhoben werden (mündlich, schriftlich, praktisch)? Werden Prozesse, Präsentationen und/oder Produkte bewertet?
- Auf welche Weise sollen die Arten der Leistung erbracht werden (formativ oder summativ, zu einem definierten Zeitpunkt, selbstbestimmt, freiwillig, durch «klassische Prüfungen», in den Unterrichtsablauf integriert, stichprobenartig, vollständig etc.)?
- Welche Beurteilungsformen sollen berücksichtigt werden (Fremd- oder Selbstbeurteilung, Leistungsbelege in Form von Verbalberichten, Kriterienrastern, Noten u. a., hinsichtlich konkreter Aufgaben oder allgemeiner Leistungsdisposition etc.)?
- Welche Bezugsnormen ist für die Beurteilung massgebend (kriteriumsorientiert, individuell oder sozial)?
- ...

Überprüfung der Lernprozesse auf die vorhergehenden Phasen abstimmen: Bilden die Ergebnissicherungen sowohl die inhaltlichen Aspekte als auch die im Unterricht erlernten Verfahren und Methoden ab?

Beurteilungsaufgaben bereitstellen (formativ und summativ): Haben die Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreicht? Haben sie die entsprechenden Kompetenzen aufgebaut?

- Welche diagnostischen Informationen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen oder des Lernprozesses sollen formative Beurteilungsaufgaben erheben?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sollen summative Beurteilungsaufgaben bilanzierend erfragen?
- Stimmt das Anforderungsniveau der Beurteilungsaufgaben mit den im Unterricht eingesetzten Aufgaben überein?
- Entsprechen die Aufgabenformen und die kognitiven Dimensionen der Beurteilungsaufgaben jenen des Unterrichts?
- Eignen sich für das Ziel der Ergebnissicherung eher verstehens- und prozessorientierte Aufgaben oder eher verfahrensorientierte Aufgaben mit Produkt- und Ergebnisorientierung?
- ...

Beurteilungskriterien definieren: Inwiefern sind die Beurteilungskriterien angemessen?

- Entsprechen die Beurteilungsschwerpunkte den fachlichen und überfachlichen Zielkompetenzen des Unterrichts?
- Zielen die Beurteilungskriterien auf die im Unterricht eingeübten Verhaltensweisen?
- Sind die einzelnen Indikatoren für die Bewertungskriterien beobachtbar und damit überprüfbar?
- Kennen die Schülerinnen und Schüler die Beurteilungskriterien?
- ...

Ausführen von Unterricht

Die Durchführung von Unterricht basiert auf der vorangegangenen Planung. Jede Planung versucht, zukünftige Ereignisse zu strukturieren und vorherzusehen. Das ist jedoch nur bis zu einem gewissen Grad möglich und sinnvoll; Unterricht – wie jede Arbeit mit Menschen – lässt sich kaum determinieren. Deshalb wird die Planung in der Regel zwar handlungsleitend sein, doch wird der Unterricht von der Planung abweichen. Eine klare Vorstellung der Lernprozesse und Unterrichtsphasen macht die Lehrperson in ihrem Handeln flexibel und ermöglicht ihr einen professionellen Umgang mit der Ungewissheit.

Lehrpersonen reflektieren regelmässig ihre Planung und passen sie laufend an; die direkte Koppelung von Unterrichtsgeschehen und Planungsüberlegungen führt zu einer zirkulären Unterrichtsplanung. Gerade die formativen und summativen Ergebnissicherungen geben wichtige Impulse für die Weiterarbeit.

Verwendete Literatur

Klären

- Didaktikteam Kindergarten_Primar (2017). *Reader Grundjahr Didaktik. Module D01/D02*. Rorschach: PHSG.
- Egli, C., Goldsmith, D., Hürlimann, W., Lipp, E., Luthiger, H., Marti, S., & Wildhirt, S. (2016). *Unterrichtseinheiten planen: Ausbildung – Mentorat Sekundarstufe I: Bausteinheft 5*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <http://doi.org/10.5281/zenodo.229892>
- Grunder, H.-U. et al. (2012). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zumsteg, B. et al. (2018). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Bern: hep.

Entscheiden

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Annen Wyrsh, S., Hugener, I., Krammer, K., Luthiger, H., Peter, P., Schäfer, C. & Zobrist, B. (2016). *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <http://doi.org/10.5281/zenodo.215205>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2015). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/115300/files/Grundlagen.pdf>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gestalten

- Zumsteg, B. et al. (2018). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Bern: hep.

Konkretisieren

- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie - Konzept - Praxis (1. Auflage)*. Bern: hep.
- Schittko, K. (1984). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele-Konzepte-Beispiele*. München: Ehrenwirth.

Sichern

- Bohl, T. (2015). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten: neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Klären
Kompetenzanalyse

Entscheiden
Tiefenstruktur

Gestalten
Oberflächenstruktur

Konkretisieren
Feinplanung

Sichern
Überprüfung

Ausführen

Notizen

Klären
Kompetenzanalyse

Entscheiden
Tiefenstruktur

Gestalten
Oberflächenstruktur

Konkretisieren
Feinplanung

Sichern
Überprüfung

Ausführen

Notizen

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

Karin Manz
Stefan Schönenberger

Version vom 18.12.2019

www.fhnw.ch/ph/ip/

