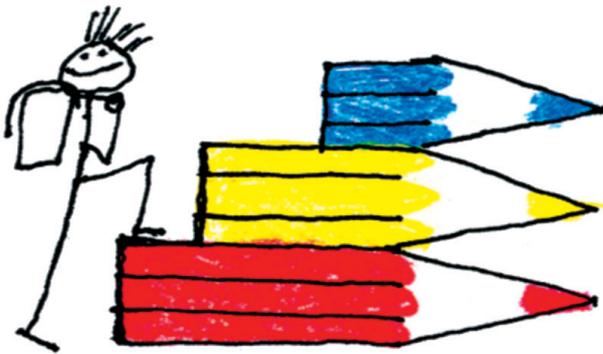


Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht

Sandra Tänzer & Roland Lauterbach

SINUS



an Grundschulen

Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

NaWi
Naturwissenschaften

Inhaltsverzeichnis

1 Problemstellung	3
2 Persönliche Bedingungen und Voraussetzungen der Planung von Unterrichtseinheiten	6
3 Analyse der Planung einer Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Unsere Sinne“ ..	9
4 Empfehlungen zur Reflexion des eigenen Planungshandelns	18
Literatur	20

Impressum

Sandra Tänzer & Roland Lauterbach
Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen
der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den
Sachunterricht

Publikation des Programms *SINUS an Grundschulen*
Programmträger: Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)



an der Universität Kiel
Olshausenstraße 62
24118 Kiel

www.sinus-an-grundschulen.de

© IPN, Juni 2012

Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
Projektkoordination: Dr. Claudia Fischer
Redaktion u. Realisation dieser Publikation:
Dr. Karen Rieck, Verena Hane
Kontaktadresse: info@sinus-grundschule.de

ISBN: 978-3-89088-222-2

Nutzungsbedingungen

Das Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) gewährt als Träger der SINUS-Programme ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht

1 Problemstellung

Stellen Sie sich vor, Sie stehen gerade vor der Aufgabe, Ihre nächste Unterrichtseinheit im Fach Sachunterricht zu planen. Nehmen Sie sich bitte einige Minuten Zeit und schreiben Sie – bevor Sie weiterlesen – auf ein Blatt, wie Sie diesen Planungsprozess beginnen.

- Nehmen Sie zuerst den Lehrplan zur Hand, um anhand der Lehrplanangaben Inhalte und Ziele der Unterrichtseinheit zu bestimmen?
- Denken Sie zunächst darüber nach, welche Vorerfahrungen und Vorkenntnisse die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse bereits haben, um vor diesem Hintergrund Ziele Ihres Unterrichts zu festzulegen?
- Greifen Sie zuerst zu einem Sachbuch, weil Sie fachliches Grundlagenwissen benötigen, um über Bildungsinhalte, Lernziele und methodische Zugangsweisen nachdenken zu können?
- Schauen Sie zuerst in Ihr Bücherregal und Ihren Computer, um alle Materialien zu sichten, die Sie bereits zum Inhaltsbereich der Unterrichtseinheit gesammelt haben? Ordnen Sie dieses Material nach inhaltlichen Schwerpunkten und sortieren Sie all jenes Material aus, das Sie weder für die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen als geeignet beurteilen noch unter den räumlichen Bedingungen Ihrer Schule als anwendbar einschätzen?
- Besprechen Sie sich zuerst mit Kolleginnen und Kollegen, um zu erfahren, wie diese eine solche Unterrichtseinheit geplant, welches Material sie eingesetzt und wie sie diese durchgeführt haben, um vor diesem Hintergrund Ihre eigene Planung zu entwerfen?
- Bitten Sie die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse zu notieren, was diese schon zum Thema wissen und was sie gerne wissen möchten, um dann diese Notationen zum Ausgangspunkt Ihrer vorunterrichtlichen Planung zu machen oder aber an der Tafel bzw. auf einem Plakat zu sammeln, gemeinsam mit den Kindern Fragen auszuwählen und kooperativ zu entscheiden, in welcher Reihenfolge und wie diese Fragestellungen (im Sinne von Unterrichtsthemen) bearbeitet werden?

- Fragen Sie sich zuerst, was Sie selbst mit dem Inhaltsbereich der Unterrichtseinheit verbindet, was Sie daran spannend und interessant, herausfordernd oder schwierig finden?

Bitte schauen Sie sich nun noch einmal Ihre Notizen an. Wie gehen Sie vor? Folgen Sie einem oder mehreren dieser Szenarien oder gehen Sie ganz anders vor, um den Plan für Ihr unterrichtliches Handeln und das Ihrer Schülerinnen und Schüler zu erstellen?

Wenn Sie (nicht nur) im Sachunterricht eine Unterrichtseinheit planen, stehen Sie vor der gleichen Herausforderung wie alle Ihre Kolleginnen und Kollegen: Sie müssen im Verlauf Ihrer Planung – ob allein, gemeinsam oder in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern – zentrale Planungsentscheidungen treffen. Und doch werden Sie, wenn Sie Ihre Notizen mit denen einer Kollegin oder eines Kollegen vergleichen, bemerken, dass Sie sich in der Art, wie Sie Ihre Planung beginnen, voneinander unterscheiden. Sie werden auch den Verlauf Ihres Planungsprozesses individuell gestalten, greifen dabei möglicherweise – folgt man vorliegenden Forschungsergebnissen¹ – vor allem auf Ihre eigene Materialsammlung zurück, ergänzt um Schul- und Lehrerhandbücher, fachdidaktische Zeitschriften, Kinder- und Jugendsachbücher, Lexika und Hinweise von Kolleginnen und Kollegen, um vor allem für die methodischen Entscheidungen nach Ideen und Anregungen (nicht nach fertigen Vorgaben) zu suchen. Auch die Produkte Ihrer Planung, die jeweiligen Unterrichtsentwürfe, unterscheiden sich sicher – und das nicht nur, weil die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen so verschieden sind. Machen wir auch hier noch einmal die Probe anhand eines Inhaltsbereichs, der zum inhaltlichen Kern sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens in der Schule gehört und von dem wir annehmen, das Sie ihn bereits unterrichtet haben oder zumindest aus der Situation heraus einen didaktischen Zugang zu diesem finden können: der Inhaltsbereich „Unsere Sinne“.

¹ Exklusiv auf die Planung von Sachunterricht beziehen sich folgende drei Studien:

- a) Hartmut Giest (2002) führte mit 43 Lehrkräften und 39 Studierenden eine Fragebogenerhebung zur Planung ihres Unterrichts durch.
- b) Eva Heran-Dörr & Joachim Kahlert (2009) befragten 205 Lehrkräfte mittels eines Fragebogens zur Planung naturwissenschaftlichen Unterrichts.
- c) Reinhold Hedtke, Joachim Kahlert und Volker Schwier (1998) ermittelten durch Leitfadenterviews und aufgezeichnete Internetrecherchen, wie 15 Lehrpersonen eine Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Müll/Müllvermeidung“ planen.

Wir erfahren aus der Studie von Giest u.a., dass Studierende, Lehrerinnen und Lehrer Ziele und Inhalte einer Unterrichtseinheit eigenen Angaben zufolge primär mit Blick auf Unterrichtsmaterialien sowie lebensweltlich relevante Probleme der Kinder bestimmen (Giest 2002, S. 65). Zudem geben sie an, „sich bei der Unterrichtsvorbereitung vor allem auf die Schülertätigkeit und die Gestaltung der Lernsituationen zu orientieren“ (Giest 2002, S. 66). Demgegenüber beurteilten die von Heran-Dörr & Kahlert (2009) befragten Lehrkräfte jene 13 von den Forschenden vorgegebenen Planungsaufgaben wie das Klären eigener Sachfragen oder die Berücksichtigung von Schülervorstellungen als „alle ... sehr wichtig“ (Heran-Dörr & Kahlert 2009, S. 160). Erfragt wurden zudem die verwendeten Planungsmedien. Die Antworten der Lehrkräfte stimmen weitestgehend mit Ergebnissen der Studie von Hedtke, Kahlert & Schwier (1998) überein: Von hoher Bedeutung ist die eigene – wenn gleich z.T. als unübersichtlich und veraltet kritisierte – Materialsammlung (Hedtke, Kahlert & Schwier 1998, S. 65). Zentrale Materialquellen sind zudem das Schulbuch, fachdidaktische Zeitschriften sowie Hinweise von Kolleginnen und Kollegen. In der Untersuchung von Heran-Dörr & Kahlert wiesen die Lehrerinnen und Lehrer des Weiteren auf Kinder- und Jugendsachbücher sowie Lexika zur fachlichen Vorbereitung hin (Heran-Dörr & Kahlert 2009, S. 161). Nach Hedtke, Kahlert & Schwier folgen der Materialnutzung Kriterien der raum-zeitlichen Verfügbarkeit und des erwarteten Ertrags (vgl. 1998, S. 72), der von methodischen bzw. zielbezogenen Ansprüchen an den eigenen Unterricht bestimmt ist (vgl. ebd., S. 60f.).

Bitte nehmen Sie sich einige Minuten Zeit und notieren Sie auf einem Blatt Lernziele, Unterrichtsmethoden und eine Skizze des geplanten Unterrichtsverlaufs Ihrer Einführungsstunde in eine Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Unsere Sinne“.

In Vorbereitung dieser Handreichung sprachen wir mit mehreren Lehrerinnen über deren Planung einer Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Unsere Sinne“. Im Folgenden beziehen wir uns auf die Aussagen aus dem Gespräch mit einer der erfahrenen Lehrerinnen, wir nennen sie Sabine Sonnenberg, die seit acht Jahren an einer Grundschule die Fächer Sachunterricht, Deutsch, Mathematik und Evangelische Religion unterrichtet und ihre Unterrichtseinheit mit einer 2. Klasse plante und durchführte. Frau Sonnenberg erzählte uns, wie sie vorgegangen ist:

„Die Kinder mussten erst einmal wissen, wofür man die Sinne braucht oder was das überhaupt ist. Und da habe ich eine Flasche mit Limonade gehabt, die habe ich eingetütet, also man konnte die Flasche nicht sehen, und einfach hingestellt und gefragt, was das ist. Hm? Die Kinder sagten: eine Tüte. Okay. Und dann haben wir versucht herauszubekommen, was darin ist. Die Kinder durften aber nicht gucken. Wir haben dann schnell herausbekommen, dass man schütteln kann, man kann hören, was darin ist, man kann schauen von außen und man kann mal fühlen. Danach haben wir es herausgenommen. Dann dachten die Kinder sofort: Wasser. Und ich ein bisschen provokativ: vielleicht auch Wein? Schmecken und Riechen war dann auch sehr schnell da, Gleichgewicht nicht. Das habe ich da dann auch weggelassen, das Gleichgewicht. Das habe ich erst später genommen – so nach dem Motto, das haben wir immer vergessen. So hatten wir erst einmal die fünf Hauptsinne gehabt. Ich versuche auch immer, wenn eine Reihe ist, etwas mit den Kindern zu basteln, um irgendetwas Zusammenhängendes zu haben, z. B. ein Leporello oder ein kleines Buch. In dem Fall war es ein Tafelbild. Da haben wir immer an der Tafel etwas gemacht. Da hatten wir in der Mitte Sinne stehen: hören, schmecken, riechen, sehen und fühlen. Und dann haben wir die einzelnen Punkte in den folgenden Stunden abgeklappert. Das habe ich dann so festgelegt. Außer mit dem Sehen hätte ich auch mit allen anderen anfangen können. Mit dem Sehen nicht, weil man das sowieso immer macht. Wir haben dann mit dem Hören angefangen.“

Wenn Sie nun wieder Ihre Notizen mit der Erzählung Frau Sonnenbergs vergleichen, was stellen Sie fest: Worin ähnelt Ihr Stundenentwurf dem Vorgehen von Frau Sonnenberg, worin unterscheidet er sich? Wie bewerten Sie die Unterschiede?

Die Planung von Unterricht ist ein individueller Prozess jeder Lehrperson. Sie bewältigt ihn mit ihren ganz persönlichen Bedingungen und Voraussetzungen. Doch während es üblich ist, vor jeder Planung die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu analysieren, werden die eigenen Lehrvoraussetzungen erfahrungsgemäß seltener in den Blick genommen. Dies zeigt sich sowohl anhand empirischer Studien zur Planung von Lehrerinnen und Lehrern als auch in fachdidaktischen Modellen der Planung von

Sachunterricht (Tänzer 2010a, S. 67f.). Wie oft denken Sie im Rahmen der Planung Ihres Unterrichts über Ihre persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen bewusst und zielgerichtet nach?

Diese Handreichung möchte Sie dabei unterstützen, sich selbst als „Bedingungsfaktor“ bei der Planung von Unterricht zu verstehen und die gezielte und bewusste Analyse und Reflexion bestimmter persönlicher Bedingungen und Voraussetzungen bei der Planung von Sachunterricht als ebenso selbstverständlich zu erachten und durchzuführen wie die Analyse der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dazu stellen wir Ihnen im Kapitel 2 im Anschluss an die Kennzeichnung grundlegender Planungsaufgaben jeder Unterrichtsplanung im Sachunterricht systematisch Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson vor, die Einfluss auf Entscheidungen der Planung von Unterrichtseinheiten nehmen. Einige sachunterrichtlich besonders relevante Einflussfaktoren veranschaulichen wir im dritten Kapitel in ihrer Einflussnahme auf konkrete Planungsentscheidungen am Fallbeispiel der bereits erwähnten Lehrerin Frau Sonnenberg. In Kapitel 4 geben wir Empfehlungen, wie Sie bei einem Planungsprozess Ihre je individuellen Voraussetzungen ermitteln und reflektieren können, um mit Ihren Planungsentscheidungen und den diesen Entscheidungen zu Grunde liegenden Prozessen und Begründungen kontrolliert umzugehen.

2 Persönliche Bedingungen und Voraussetzungen der Planung von Unterrichtseinheiten

Unter der Planung von Unterricht verstehen wir die Gesamtheit aller geistigen, sprachlichen und materiellen Handlungen einer Lehrperson oder einer Gruppe von Lehrpersonen, die darauf gerichtet sind, einen Plan für ihr unterrichtliches Handeln und das ihrer Schülerinnen und Schüler zu erstellen. Dabei stehen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder vor der Herausforderung, Planungsalternativen abzuwägen und zu bewerten sowie Entscheidungen zu treffen:

- Sie wählen aus einem großen Inhaltsbereich Bildungsinhalte aus, die im Unterricht bearbeitet und erschlossen werden sollen.
- Sie entscheiden sich für Lernziele, d.h. sie legen fest, was Kinder in Bezug auf diese Bildungsinhalte wissen, verstehen, können, empfinden, beurteilen und/oder handelnd umsetzen können sollen.
- Sie entwerfen für ihre Unterrichtsstunden geeignete Unterrichtsthemen im Sinne von Frage- bzw. Problemstellungen oder metaphorische Äußerungen, die Kinder ausrichten und motivieren, sich mit den ausgewählten Bildungsinhalten zielorientiert auseinander zu setzen.
- Sie wählen geeignete Methoden und Zugangsweisen aus, mit denen Unterrichtsthemen im Unterricht erschlossen werden können.
- Sie gliedern den Unterrichtsprozess in zeitlich begrenzte Unterrichtssituationen.
- Sie entscheiden, auf welche Weise die zu erwartenden Lernergebnisse in Bezug auf die geplanten Ziele evaluiert, kontrolliert und/oder bewertet werden können und sollen.

Diese Aufgaben bilden die *Strukturelemente* jeder Unterrichtsplanung, ob sie explizit oder implizit, bewusst oder intuitiv bearbeitet werden. Zusammen bilden sie das Gerüst jeder vollständigen Planung.² Zahlreiche Bedingungen und Voraussetzungen einer Lehrperson nehmen Einfluss auf die Art der Bewältigung dieser Planungsaufgaben und die daraus resultierenden Planungsentscheidungen. Einige dieser Faktoren lassen sich nicht ändern, auch wenn sie nachweislich Planungsprozesse, Planungsergebnisse und die Art der Unterrichtsdurchführung beeinflussen. Geschlecht und Berufserfahrung gehören ebenso zu diesen Rahmenbedingungen³ wie persönliche Lebenskonstellationen. Anton Haas stellt beispielsweise heraus, dass „eigene schulpflichtige Kinder ... eine Korrekturfunktion“ (Haas 2005, S. 13) bei der Planung von Unterricht ausüben. „Die Rollenverschränkung Lehrer-Eltern“, so Haas, „führt zu Veränderungen in der Schülerwahrnehmung, die den kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereich betreffen. Berichten die eigenen Kinder etwa über Schwierigkeiten, so wirkt sich dies auf die Planung aus. Der Stoff wird beispielsweise reduziert, Anweisungen verständlicher formuliert, es wird mehr veranschaulicht, weniger Theorie gelehrt oder mehr Übungsphasen eingebaut“ (Haas 2005, S. 13). Auch die pädagogisch arbeitende Lebenspartnerin oder der Lebenspartner kann und wird durch den innerfamiliären Austausch mit Ideen und Kommentaren die persönliche Unterrichtsplanung bereichern, korrigieren und beeinflussen. Diese Faktoren können persönlich reflektiert werden, doch entziehen sie sich im Kontext von Unterrichtsplanung einer bewussten Kontrolle.

Auf der Suche nach Voraussetzungen innerhalb einer Lehrperson, die begünstigen bzw. behindern, dass ein Thema bildungswirksam geplant und unterrichtet wird, knüpfen wir an aktuelle Erkenntnisse der empirischen Lehrerforschung an, wie sie unter anderem Andreas Helmke (2009) in sein „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ hat einfließen lassen, um lehrpersonrelevante „Kompetenzen und Orientierungen, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichts aufweisen“ (Helmke 2009, S. 113), differenziert zu benennen. Folgende Faktoren einer Lehrperson beeinflussen den Unterricht:

- Fachliches Wissen und Können
- Diagnostisches Wissen und Können
- Fachdidaktisches Wissen und Können
- Fähigkeiten des Klassenmanagements
- Unterrichtsrelevante Werthaltungen, Einstellungen und Interessen
- Subjektive Theorien über Lehren und Lernen
- Berufsbezogenes Selbstvertrauen
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbststeuerung.

2 Wir möchten Sie zur weiterführenden Lektüre auf folgende Publikation aufmerksam machen: 2010 erschien im Klinkhardt-Verlag das von uns, Sandra Tänzer und Roland Lauterbach, herausgegebene Buch „Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle“. In diesem Buch werden Anforderungen an die Planung thematischer Unterrichtseinheiten im Sachunterricht theoretisch-systematisch dargelegt und an Beispielen veranschaulicht.

3 Die Bedeutung der Berufserfahrung für die Planung von Unterricht wird in verschiedenen Studien zur Planung von Unterricht hervorgehoben (u.a. Vollstädt 1996). Josef Sageder (1993) stellte in seiner Befragung von 183 Lehramtsstudierenden der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik und 156 Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern fest, dass Lehramtsstudierende die dreifache Zeit als Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer benötigen, um eine Unterrichtseinheit zu planen. Hinsichtlich des Geschlechts weist Sageder darauf hin, dass Frauen generell mehr Vorbereitungszeit als Männer angeben, wobei dieser geschlechtsspezifische Unterschied bei Lehramtsstudierenden wesentlich größer ist als bei den erfahrenen Lehrpersonen.

Bezieht man diese Faktoren auf die Anforderungen der Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht, lässt sich ein Zusammenhang wie in Abbildung 1 herstellen.

Die planungsrelevanten Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson beeinflussen die Strukturelemente der Unterrichtsplanung; auf welche Art und Weise dies geschieht, hängt von deren Ausprägungen und der Bereitschaft und Fähigkeit der Selbstreflexion und Selbststeuerung ab. Es geht notwendig darum, diese Einflussfaktoren bei sich selbst zu identifizieren, ihre Ausprägungen zu analysieren und ihre Wirkung zu antizipieren, um sie durch geeignete Maßnahmen zu steuern, wirksam zu kontrollieren und bei Bedarf auch konsequent und nachhaltig zu ändern. Insofern nimmt die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbststeuerung die Sonderstellung einer Basiskompetenz ein, die für den Umgang mit der eigenen Person im Rahmen der Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht sensibilisiert und motiviert.

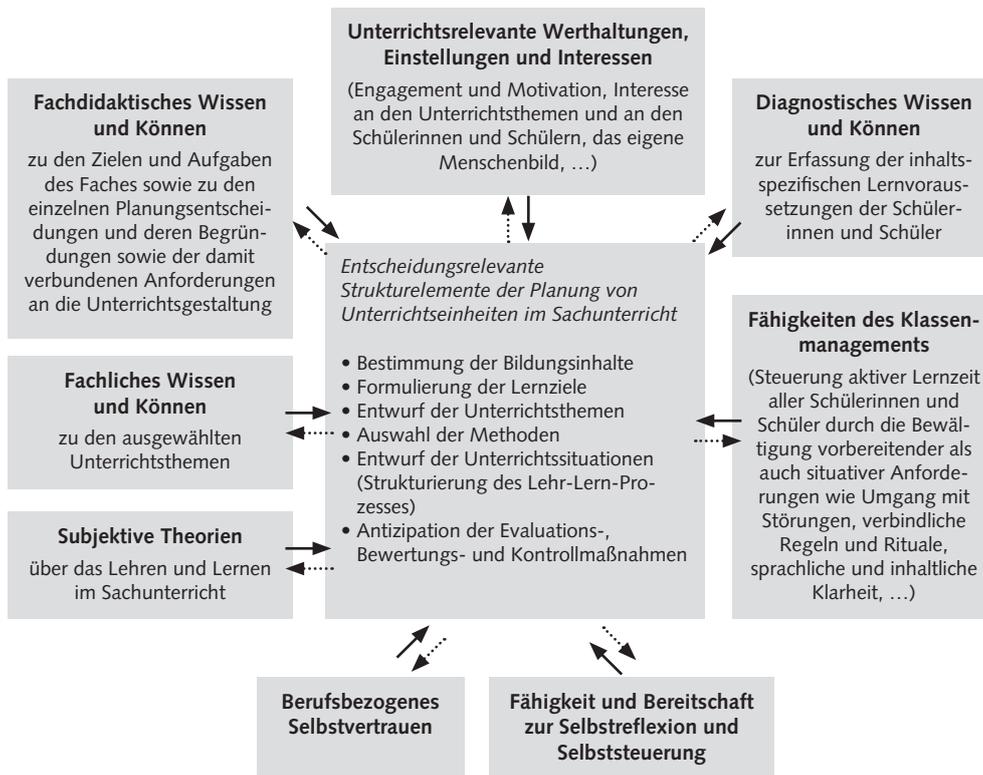


Abbildung 1: Voraussetzungen der Lehrperson stehen in Wechselwirkung mit entscheidungsrelevanten Strukturelementen der Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht

Das nachfolgende Kapitel konkretisiert und veranschaulicht anhand des Falles von Frau Sonnenberg die in der Grafik dargestellte Wechselwirkung zwischen persönlichen Bedingungen und Voraussetzungen von Lehrerinnen und Lehrern und deren individuellen Entscheidungen bei der Planung einer Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Unsere Sinne“.

3 Analyse der Planung einer Unterrichtseinheit zum Inhaltsbereich „Unsere Sinne“

Für die gemeinsame Analyse ausgewählter Aussagen aus dem Gespräch mit der Grundschullehrerin Frau Sonnenberg folgen wir einem Dreischritt:

1. Wir stellen Ihnen (in einem grau unterlegten Kasten) einen Gesprächsauszug vor.
2. Wir bitten Sie um die Analyse der Textaussage anhand zweier Leitfragen. Die theoretischen Aussagen des Kapitels 2 werden deren Beantwortung unterstützen.
 - Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?
 - Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?
3. Ein Kommentar nimmt aus unserer Perspektive zu den Leitfragen Stellung, um die Wechselwirkung zwischen planungsrelevantem Wissen und Können und Planungsentscheidungen an sachunterrichtlich besonders bedeutsamen Merkmalen zu veranschaulichen. Möglicherweise fallen Ihnen weitere Aspekte auf.

„Wenn das Thema eben vorgegeben ist wie bei „Sinne“, schaue ich im Lehrplan, was dazu vorgegeben ist und überleg dann stark, was ist für meine Gruppe wichtig. Da denke ich, was diese Kinder im Leben zu diesem Thema noch brauchen oder was interessiert sie einfach. Ich finde, das ist immer so ein Dreierschritt. Was steht im Lehrplan dazu, was ist für die Kinder wichtig und vielleicht auch noch, was finde ich persönlich an diesem Thema besonders noch interessant. Dies finde ich auch sehr wichtig, weil es das Thema immer mehr transportiert. Und wenn ich mit Begeisterung vor den Kindern stehe, dann interessiert es die Kinder noch mehr. Diese drei Sachen nehme ich eigentlich dann so zusammen, Lehrplan, Kinder und meine Einstellung dazu.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Die Begriffe „Inhalt“ und „Thema“ werden in der didaktischen Literatur oft, in der pädagogischen Umgangssprache ständig synonym gebraucht. Die Unterscheidung ist für die Unterrichtsplanung und den Unterricht von erheblicher Be-

deutung. Inhalte heißen die im Unterricht vorkommenden Sachverhalte, von denen begründet Bildungswirkungen erwartet werden. Themen heißen die unterrichtsleitenden expliziten wie impliziten Problemstellungen, die aus dem Komplex von Bildungsinhalten und Zielen generiert, entworfen oder im Rückgriff auf früheren Unterricht gesetzt werden⁴.

Frau Sonnenberg reflektiert in diesem Zitat die Bestimmung der Bildungsinhalte. Das erfordert fachdidaktische Kernkompetenz und das berufliche Selbstvertrauen, fachlich und pädagogisch richtig entscheiden zu können. Sie kennt den Status des Lehrplans wie ihren eigenen professionellen Auftrag, in eigener professioneller Verantwortung zwischen dessen Anforderungen, den Bedürfnissen und Ansprüchen ihrer Schülerinnen und Schüler und den jeweils gegebenen Umständen vermittelnd, jedenfalls klärend und bildungswirksam zu agieren. Diese relative Autonomie deutscher Lehrerinnen und Lehrern verlegt den Ort der didaktischen Entscheidungen in die Unterrichtsplanung. Das macht diese so wichtig und die Verantwortung der Lehrperson so groß. Frau Sonnenberg zeigt, dass sie diesen Zusammenhang auf der Metaebene bedenken und für sich klären kann. Ein Kernbestand von Inhalten – Frau Sonnenberg spricht von Themen, meint in der Sache aber auch die zu bearbeitenden Probleme, die zu klärenden Sachverhalte, die zu erschließenden Bildungsinhalte – wird in der Regel von dem jeweils geltenden Lehrplan eines Bundeslandes verbindlich vorgegeben oder empfohlen. Das geschieht entweder direkt durch die Nennung der zu bearbeitenden Inhalte oder indirekt über die zu erzielenden Kompetenzen; es ist der gesellschaftlich vereinbarte Grundbestand gemeinsamen Lernens für gemeinsame Lebensaufgaben (W. Klafki). Weitere legitime Anforderungen ergeben sich aus den virulenten Fragen, Problemen und individuellen Interessen einzelner Kinder und aus den typischen und relevanten Lebenssituationen, die Kinder zu bewältigen haben; auch diese beiden nennt Frau Sonnenberg. Das Sachinteresse der Lehrperson, die Frau Sonnenberg erwähnt, rechtfertigt dagegen keine Einflussnahme auf die Ziel- und Inhaltsentscheidungen. Dennoch erkennt Frau Sonnenberg mit guten Gründen das eigene Interesse als relevanten Einflussfaktor auf die Strukturentscheidungen der Unterrichtsplanung, mehr noch auf den Unterricht selbst.

4 Weiterführende theoretische Überlegungen im Rahmen der Planung sachunterrichtlicher Unterrichtseinheiten enthalten die Aufsätze von Eva Heran-Dörr (2010) zur Bestimmung von Bildungsinhalten und von Sandra Tänzer zum Entwurf von Themen (2010b).

„Dann versuche ich eben, mich nicht von anderen Methoden verführen zu lassen. Manchmal findet man etwas sehr Schönes, aber es führt einfach nicht zu dem Ziel, welches man vorher als wichtig erachtet hat. Manchmal ist es so, dass man etwas findet, wo man sagt: Oh, dieses Ziel habe ich oben vergessen, das nehme ich noch schnell mit dazu. Also das ist immer so eine Rückkoppelung. Eigentlich versuche ich immer etwas zu dem zu finden, was ich auch möchte und wenn ich nichts finde, muss ich halt selber etwas machen. Da bin ich nicht jemand, der dann aufgibt und sagt, das kann ich jetzt nicht behandeln [...] Für die Sinne habe ich ein Gleichgewichtsorgan gebastelt.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Planung, so wird auch an dieser Aussage Frau Sonnenbergs deutlich, kann nicht als Aneinanderreihung und lineare Abfolge einzelner Entscheidungen verstanden werden. Planungsentscheidungen stehen in Wechselwirkung bzw. Interdependenz zueinander und sind aufeinander abgestimmt. Frau Sonnenberg hebt die Abhängigkeit methodischer Entscheidungen von getroffenen Zielentscheidungen hervor. Darin spiegelt sich ihr fachdidaktisches Wissen über die kriteriengeleitete Auswahl von Methoden im Unterricht wider: Das Methodische ordnet sich bei der Unterrichtsplanung den Entscheidungen über Ziele und Inhalte unter. Wolfgang Klafki hat es als das „Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren“ (Klafki 1991, S. 259) gekennzeichnet. Frau Sonnenberg weiß um die zielorientierte Analyse und Auswahl von Unterrichtsmethoden; sie trifft ihre Methodenentscheidung bewusst und kontrolliert mit der ihr eigenen Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Selbststeuerung. Erkennt sie, dass eine methodische Anregung nicht ihren Lernzielen entspricht, doch das mit dieser Methode angestrebte Lernergebnis didaktisch sinnvoll – weil bildungswirksam für die Erschließung eines ausgewählten Bildungsinhaltes – ist, so verändert sie bewusst ihre bereits getroffenen Lernzielentscheidungen.⁵ Ihr Planungshandeln ist wie jedes professionelle Planungshandeln rekursiv. Im Zitat weist Frau Sonnenberg auf ihre Bereitschaft und Fähigkeit hin, im Falle fehlender geeigneter Methoden eigene methodisch-mediale Zugangsweisen wie das Modell eines Gleichgewichtsorgans zu entwerfen. Dafür benötigt sie neben dem bereits erwähnten fachdidaktischen Wissen fachliches Wissen über das Aussehen eines Gleichgewichtsorgans, ohne das ein solches Unterrichtsmodell nicht vorunterrichtlich hergestellt werden könnte.

⁵ Weiterführende theoretische Überlegungen zur Ermittlung und Auswahl von Methoden im Rahmen der Planung sachunterrichtlicher Unterrichtseinheiten können im Artikel von Roland Lauterbach (2010) nachgelesen werden.

„Zum Beispiel bei den Ohren war es so, dass es für die Kinder sehr, sehr schwierig zu verstehen war, warum zwei Ohren. Und dann habe ich dann noch einmal gesucht und gesucht, ob ich ein Experiment finde, das das noch einmal besser klar macht und dann haben wir es eben am nächsten Tag noch einmal gemacht [...] (Ich merke das fehlende Verständnis daran), wenn sie so gucken. Wenn ich dann frage, wer kann das beantworten und es meldet sich keiner [...] Manchmal gibt es Arbeitsblätter dazu oder auch Lernzielkontrollen. Man merkt es dann daran und an den Fragen. Man merkt es daran, wie viele sich am Unterricht beteiligen, sich melden. Wir machen es zum Beispiel auch ganz oft so, dass einer der Professor ist und es den anderen Kindern noch mal erklären soll. Mit einem Zeigestock so. Die Kinder machen das sehr gern. Und wenn sich dann keiner meldet, der das machen will oder derjenige, der es machen soll, nicht gut macht, dann merkt man das einfach und dann muss man eben noch einmal ran.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Frau Sonnenberg nimmt aufgrund ihres diagnostischen Wissens und Könnens Verständnisschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler wahr. Das Beispiel zeigt, dass diagnostisches Wissen und Können nicht nur im Vorfeld und zu Beginn einer Unterrichtseinheit zur Ermittlung der Lernvoraussetzungen der Kinder zur Anwendung kommt, sondern während des gesamten Unterrichtsprozesses – vermittelt über den Unterrichtsprozess und die in diesen Unterrichtsprozess eingebundenen Evaluations-, Kontroll- und Bewertungsmaßnahmen (Beobachtungen aus Unterrichtsgesprächen, Rituale wie das „Professorenspiel“, Dokumentenanalyse, Lernzielkontrollen) – die Grundlage aktueller diagnostischer Urteilsbildung ist⁶. Diese Urteile beeinflussen im vorliegenden Fall Planungsprozesse und -produkte der nachfolgenden Unterrichtsstunde. Frau Sonnenberg sucht nach einer anderen Unterrichtsmethode, um verständnisvolles Lernen zu ermöglichen und ihr festgelegtes Lernziel zu erreichen. In der alltäglichen Praxis wirken diagnostische Urteile wie die hier beschriebenen häufig auch auf die situative Planung ein und erzwingen spontane Entscheidungen über eine Änderung des Unterrichtsprozesses im Prozess selbst, z.B. den vorzeitigen Abbruch einer der Anwendung dienenden Unterrichtssituation, weil die anzuwendenden Kenntnisse noch nicht verstanden wurden. Beeinflusst werden Art und Qualität solcher Planungskorrekturen von den Fähigkeiten des Klassenmanagements der jeweiligen Lehrperson.

⁶ Weiterführende Anregungen zur Ermittlung von Lernschwierigkeiten bietet die Modulbeschreibung des Programms SINUS-Transfer Grundschule von Rita Wodzinski „Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern“, Download: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N4.pdf.

„Ich bin ein alter Pfadfinder. Ich finde es selbst wahnsinnig spannend, wie die Natur es geschafft hat, den Menschen so zu konstruieren, dass unser Körper so ausgeklügelt ist und man durch die Sinne so unheimlich viel erleben kann [...] Und so sehe ich auch in dieser Lerneinheit den Lernfaktor auch darin, dass sie auch Spaß haben, auch der Spaßfaktor ist ganz wichtig. Dass man auch merkt, ich kann mit meinem Körper lustvoll was erleben. Es kann schön sein, was auszuprobieren [...] Das ist einfach so etwas, wo man sagen kann, da entdecke ich so viel an mir, was exemplarisch sein kann für den ganzen Körper, die ganze Natur und für die ganze Biologie. Das ist das Spannende eigentlich.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Frau Sonnenberg spricht über ihr Verhältnis zur Natur, bewertet daraus die Faszination sowie die Bedeutung des Inhaltsbereichs „Sinne“ und erspürt für sich daran die Freude des Erlebens in der (Sach-)Erschließung ihrer selbst. Ihr Verhältnis zur Sache ist (als Pfadfinderin) biografisch geprägt; es wirkt als unterrichtsbezogene Werthaltung auf die Planung von Unterricht ein und beeinflusst die Zielentscheidungen ihres Unterrichts: die Kinder sollen „Spaß haben“. „Spaß haben“ wird im didaktischen Sprachgebrauch kaum als Zielkategorie geführt. Frau Sonnenberg legt jedoch den „Spaßfaktor“ über das Vergnügen im Umgang mit sich und durch sich selbstbewusst als Mittel für die Entwicklung eines positiven Selbst- und Naturverhältnisses aus. Darüber hinaus erinnert sie an das Prinzip des Exemplarischen, dem insbesondere in der Naturwissenschaftsdidaktik ein hoher Stellenwert zukommt, weil es am Beispiel des besonderen Falles das naturgesetzlich Allgemeine zu zeigen vermag. Beispielsweise können wir mit unseren beiden nach vorne gerichteten Augen Objekte sehr genau im Raum fokussieren, mit unseren beiden Ohren ebenso Töne sehr genau lokalisieren, mit unserer zweiflügeligen Nase die Richtung, aus der ein Geruch uns erreicht, genau bestimmen. Was jedes Kind an seinen Sinnen entdecken kann, kann es auch bei anderen Kindern feststellen, obwohl sie doch verschieden sind. Nicht nur bei Menschen gelten diese Befunde. Komplementär zum Verständnis des Exemplarischen gehört das des Einmaligen, auch das des Einzigartigen. Das trifft nicht nur auf der Ebene von Individuen zu, auch auf Gruppen, z.B. Familie, Lebensgemeinschaften, Ökosysteme. Frau Sonnenberg zeigt sich in diesem Zitat fachdidaktisch sensibel, aufmerksam und bedacht. An ihren fachlichen Überlegungen wird ein grundsätzliches Dilemma deutlich, das sich im Verständnis von Natur über Werthaltungen und kulturelle Bindungen auf die Bestimmung und Darstellung naturgeschichtlicher Sachverhalte auswirkt. Das heutige naturgeschichtliche Wissen unterstützt nicht den traditionellen Glauben an eine göttliche

Schöpfungsgeschichte oder an eine wesenhafte Natur. Natur ist trotz ihrer grandiosen und faszinierenden Ergebnisse nicht kreativ und schöpferisch; sie denkt nicht, hat nichts ausgeklügelt, konstruiert nicht; sie weiß nicht, worauf sie hinaus will. Dürfen wir, sollen Lehrerinnen und Lehrer den Kindern diese Erkenntnis vorenthalten?

„Die Kinder mussten erst einmal wissen, wofür man die Sinne braucht oder was das überhaupt ist. Und da habe ich eine Flasche mit Limonade gehabt, die habe ich eingetütet, also man konnte die Flasche nicht sehen, und einfach hingestellt und gefragt, was das ist. Hm? Die Kinder sagten: eine Tüte. Okay. Und dann haben wir versucht herauszubekommen, was darin ist. Die Kinder durften aber nicht gucken. Wir haben dann schnell herausbekommen, dass man schütteln kann, man kann hören, was darin ist, man kann schauen von außen und man kann mal fühlen. Danach haben wir es herausgenommen. Dann dachten die Kinder sofort: Wasser. Und ich ein bisschen provokativ: vielleicht auch Wein? Schmecken und Riechen war dann auch sehr schnell da, Gleichgewicht nicht. Das habe ich da dann auch weggelassen, das Gleichgewicht. Das habe ich erst später genommen – so nach dem Motto: Das haben wir immer vergessen! So hatten wir erst einmal die fünf Hauptsinne gehabt.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Frau Sonnenberg legt (für sich) die primären Ziele des Inhaltsbereichs fest – zu wissen, „wofür man die Sinne braucht oder was das überhaupt ist“ – und beschreibt dann, wie sie in dieser ersten Unterrichtsstunde methodisch vorgegangen ist, um diese Ziele zu erreichen. Ihr fachdidaktisches Wissen dokumentiert sich in der klaren Entscheidungsfolge von inhaltlicher Zielsetzung, darauf bezogener Methodenwahl, „stummer“ Problemstellung und einer stimmigen Abfolge von motivierenden Unterrichtsereignissen. Inhaltlich vertraut sie ihrem Alltagswissen und fachlichem Vorwissen über die menschlichen Sinne, unterrichtsmethodisch ihrer Unterrichtserfahrung und methodischen Kreativität.

Die Schwierigkeit für Frau Sonnenberg besteht in den verschiedenen Arten von Wissen und von Methoden, die sie zu berücksichtigen und zur Geltung zu bringen hat: das Wissen von den Sinnesorganen und das Wissen von den Methoden; sie zu nutzen, zielgerichtet für die Schülerinnen und Schüler, fachdidaktisch und fachlich für sich selbst bei der Bestimmung der Inhalte und der methodischen Ausführung im Unterricht. Das gelingt ihr. Die nähere Bestimmung der Inhalte erfolgt pragmatisch („da habe ich eine Flasche Limonade gehabt“) direkt mit Hilfe (sachverhaltermittelnder) fachlicher bzw. sachlicher Verfahren (operativ durch Schütteln und aktives Hinhören, verschiedenar-

tiges Fühlen) und ermöglicht so die in den Naturwissenschaften übliche „operationale Definition“ eines Sachverhaltes über ein erkenntnismethodisches Vorgehen: Riechen mit der Nase definiert alltagstauglich das Geruchsorgan sowie was mit Geruchssinn gemeint ist und – an geeigneten Problemen und Situationen angewandt – wofür er gebraucht wird.

Welche Art und Qualität des fachlichen Wissens benötigt Frau Sonnenberg für ihre fachdidaktischen Entscheidungen? Der Wissenschaftstheoretiker und Philosoph Gerhard Vollmer (1994) unterscheidet drei gestufte Typen des Wissens: *Wahrnehmungswissen* wird erworben mit unseren diversen Sinnesorganen durch sensorische Elementarereignisse, die im und über das Nervensystem nachhaltig wirken, von unserem Gehirn registriert, geprüft, verglichen und verknüpft werden und dort Bedeutungen erzeugen. Erfahrungswissen wird aus den geprüften Bedeutungen und deren Verknüpfungen zu Ordnungen und Sinn gefügt, die – wiederum am bisherigen Wahrnehmungs- und Erfahrungswissen geprüft und entwickelt – die Bausteine und Wahrheiten unserer Wirklichkeit werden, einer subjektiven, bewusstseinsabhängigen phänomenalen Welt. Durch Kommunikation und Interaktion tauschen wir unser persönliches subjektives Wissen aus und gleichen es zu intersubjektivem Wissen ab. Gesellschaftlich und kulturell vollzogen und tradiert bildet es den überaus vielfältigen Wissensvorrat der alltäglichen Lebenswelten⁷. *Theoriewissen* wird im Wechselspiel von Theorie und Methode, von Hypothese und Beobachtung gewonnen und geprüft. Dadurch wird es subjektunabhängig, objektiv, allgemein und transphänomenal; es übersteigt als wissenschaftliches Wissen die Grenzen des Wahrnehmungs- und Erfahrungswissens. Frau Sonnenberg hat alle drei Arten des Wissens differenziert zu berücksichtigen: Jedes Kind kann nach der Problemstellung und den Schritten bei sich selbst nach weiteren Sinnen suchen, ihren Gebrauch untersuchen und die Ergebnisse mit anderen austauschen. Welche Sinne werden gefunden, wie viele, mit welchen Funktionen? Aus individuellem Erfahrungswissen wird bildungswirksam gemeinsam geltendes Wissen. Frau Sonnenberg behandelt fünf „Hauptsinne“, den Gleichgewichtssinn lässt sie hier bewusst aus. Fünf Sinne nennt unser Alltagswissen wie vor Jahrhunderten, immer noch wird es in manchen Schulbüchern fortgeschrieben, obwohl sich jeder selbst durch eigene Erfahrung eines Besseren belehren könnte.

Die Humanbiologie und Medizin kennt inzwischen mehr als zehn Sinne zur Wahrnehmung der Umweltreize, etwa die gleiche Anzahl im Inneren unseres Körpers. Über sie und weitere wird geforscht.

⁷ Weiterführende Informationen enthält das Buch von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (1979). In klarer, detaillierter Analyse wird die Welt des Alltags erforscht und die Struktur dieser Lebenswelt am Leitfaden des alltäglichen Wissens und seiner Relevanz dargestellt.

„Dann muss ich überlegen, wie motiviere ich die Kinder [...] Ich mach immer ganz viel mit stummen Impuls, weil ich finde es gut, wenn die Kinder von sich aus die Fragen dazu stellen. Sie müssen nicht meine Fragen dazu formulieren. Sie haben vielleicht ganz andere Fragen. Aber meistens ist es schon so, dass man das so ausgewählt hat in der Planung, dass das stimmt. Ja, also zum Beispiel bei der Stunde mit dem Fühlen habe ich mal ein Kind drangenommen und habe den Kindern gezeigt so viele Finger und habe es dem Kind auf den Rücken gelegt. Dann hat es gesagt: zwei Finger. Es waren aber fünf. Großes Staunen. Dann haben die Kinder es ausprobiert wie die Wilden.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Im Zentrum der Überlegungen Frau Sonnenbergs steht die Gestaltung einer besonderen Unterrichtssituation, des Unterrichtseinstiegs. Die Planungsanforderung ist Teil einer übergeordneten Planungsentscheidung, der Gliederung des Lehr-Lern-Prozesses. Unterrichtseinstiege haben die Funktionen, sachbezogenes Interesse und Motivation zu wecken, die Schülerinnen und Schüler entsprechend der Lernziele der Stunde auszurichten und ein gemeinsames thematisches Anliegen zu entwickeln. Sie machen allen am Unterricht Beteiligten klar, worum es in dieser Stunde geht. Die Entscheidung über die Gestaltung dieser Unterrichtssituation steht damit in Wechselwirkung mit einer weiteren Planungsentscheidung: mit dem Entwurf der Unterrichtsthemen als Frage- bzw. Problemstellungen, die Kinder ausrichten und motivieren, sich mit den ausgewählten Bildungsinhalten sach- und zielgemäß auseinander zu setzen. Beide Planungsaufgaben realisiert Frau Sonnenberg mittels eines stummen Impulses, der das Unterrichtsthema nicht vorgibt (wie z.B. ein informierender Unterrichtseinstieg), sondern von den Kindern selbst entwerfen lässt. (Vermutlich fragen sich die Schülerinnen und Schüler, warum das Kind die richtige Fingeranzahl am Rücken nicht korrekt gefühlt hat.) Ohne fachliches Wissen wäre ein solch wirksamer Unterrichtseinstieg nicht möglich: Frau Sonnenberg weiß, dass die Hautrezeptoren am Rücken die geringste Dichte haben, was ein schwaches Berührungsempfinden zur Folge hat. Ihr fachliches Wissen beeinflusst ihr fachdidaktisches Wissen über das didaktische Potential einer solchen Gestaltungsmöglichkeit, der es gelingt, das geplante Unterrichtsthema als problemhaltigen Sachverhalt zu präsentieren und damit auch bei den Lernenden thematisches Bewusstsein zu erzeugen.

„Selbst wenn ich die Stunde nochmal mache, schreib ich mir die Dinge nochmal auf. Also ich schaue zwischendurch auch nie darauf. Das ist dann im Kopf, das ist mehr der Prozess, er verlangsamt es noch einmal. Ich weiß dann ganz genau, wie komme ich von einem zum anderen. Die Übergänge sind ja auch das Entscheidende. Wenn die erst mal an an 'ner Phase, dann läuft es ja. Aber wie komme ich vom Tun zum Reden, wie komme ich vom Reden zum Aufschreiben? Wie kann ich das für die Kinder jetzt noch einmal problematisieren, dass sie auch noch einmal darüber nachdenken? Das ist oft zu knifflig. Da bin ich dann froh, wenn ich mir das zu Hause noch einmal ganz genau überlegt habe. Und wenn ich mir nur Stichpunkte aufgeschrieben hätte, weiß ich nicht genau, da werde ich dann vielleicht auch einmal faul und würde es mir nicht so genau überlegen.“

Über welche Planungsentscheidung(en) spricht Frau Sonnenberg in dieser Aussage?

Welches planungsrelevante Wissen und Können dokumentiert sich an ihren Überlegungen?

Unser Kommentar: Frau Sonnenberg betont die Bedeutung von Übergängen zwischen einzelnen Unterrichtsphasen – wir sprechen in dieser Handreichung von Unterrichtssituationen als Gliederungselementen der Struktur eines Lehr-Lern-Prozesses. Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtssituationen sind für die Qualität des Unterrichtsprozesses von hoher Relevanz. Sie bestimmen die klare Strukturierung und die inhaltliche Klarheit des Lehr-Lern-Prozesses mit – beides Qualitätskriterien eines lernwirksamen Unterrichts, wie unter anderem Andreas Helmkes „Angebots- Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts“ (2009) als auch Hilbert Meyers „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ (2004) deutlich machen. Der amerikanische Forscher Jacob Kounin hat bereits in den 70er Jahren empirische Befunde veröffentlicht, die eindeutige und flüssige Überleitungen und die Vermeidung sachlogischer Brüche als Prinzipien effizienter Klassenführung belegen (Kounin 2006). Dass Frau Sonnenberg diese Übergänge und jene daran gebundenen Aufgabenstellungen präzise vorunterrichtlich plant, ist Ausdruck ihrer Fähigkeit des Klassenmanagements, die sich nicht nur im praktischen Können in der unmittelbaren Unterrichtssituation entfaltet, sondern bereits im Rahmen der Planung wirksam wird. Hilbert Meyer bezeichnet diese Art der Vorbereitung als „intelligente Vorbereitung“ (2004, S. 36), die bei Wahrung von Freiräumen „die Scharnierstellen der Stunde und die Arbeitsaufträge“ (ebd.) genau festlegt.

Die Verschriftlichung ihrer Planung dient Frau Sonnenberg als wirksames Mittel der entlastenden, weil entschleunigenden Bewältigung ihres Planungsprozesses; sie eröffnet ihr zudem die Möglichkeit der gezielten Analyse und Reflexion ihres Planungsproduktes. Im Interview wies Frau Sonnenberg beispielsweise darauf hin, dass sie manchmal „die Differenzierung zum Beispiel aus den Augen [verliert]. Und dann, wenn ich das so gemerkt habe, dann habe ich zu Hause Zettel hängen und wenn ich hoch gucke,

sehe ich dann, was ich geschrieben habe und denke: huch! Und dann animiert mich das, noch mal drauf zu gucken und zu schauen, wo hast 'n jetzt differenziert. Alles nur im Kopf, das könnte ich mir nicht merken.“ Frau Sonnenberg weiß um eine „Schwachstelle“ ihres pädagogischen Handelns; ihre persönliche Entwicklungsaufgabe ist die Konstruktion von Unterrichtsprozessen, die durch Maßnahmen innerer Differenzierung die individuelle Förderung von Kindern ermöglichen. Im Rahmen der Unterrichtsplanung außerhalb des unmittelbaren Handlungsdrucks im Unterricht wird dieses Vorhaben bearbeitbar. Ihre Strategie der Bearbeitung sind Klebezettel über dem Schreibtisch, die erinnern und animieren sollen, die eigene Unterrichtsplanung gezielt zu überprüfen. Welche Strategie(n) haben Sie entwickelt, um sich selbst als Planende bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren?

4 Empfehlungen zur Reflexion des eigenen Planungshandelns

Zu den Kennzeichen professionellen pädagogischen Handelns gehören die Fähigkeit und die Bereitschaft, die eigene (Planungs-)Praxis zu reflektieren und zu optimieren. Wie können Sie Ihre persönlichen Voraussetzungen der Planung von Unterricht ermitteln und reflektieren, um mit Ihrer Planung (einschließlich der darin aufgehobenen Entscheidungsprozesse und Entscheidungsbegründungen) bewusst und kontrolliert umzugehen?

Verschriftlichung und Vergleich eigener Planungsentwürfe

Ein erster Zugang ist die – wenn für Sie nicht ohnehin selbstverständliche – Verschriftlichung der eigenen Planungsprodukte entlang der genannten Strukturelemente jeder Unterrichtsplanung (Kapitel 2). Das muss nicht jedes Mal geschehen, aber hin und wieder anhand einer ausführlich notierten Unterrichtsplanung die Fragen zu beantworten,

- warum habe ich gerade *jenen* Bildungsinhalt ausgewählt,
- warum habe ich meine Ziele so formuliert,
- warum habe ich *diese* Methoden ausgewählt,
- warum habe ich das Unterrichtsthema so formuliert,
- warum habe ich den Unterrichtsprozess so gegliedert,
- warum habe ich *diese* Evaluations-, Kontroll- und/oder Bewertungsmaßnahmen geplant,

macht Sie selbst als Planende bzw. Planender sichtbar, lässt Sie Entscheidungsbegründungen explizit wahrnehmen, die in routinierten Planungsprozessen in der Regel implizit bleiben und gibt Ihnen die Möglichkeit, diese zu beurteilen. Dabei kann Sie das von uns herausgegebene Buch „Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle“ (Tänzer & Lauterbach 2010) unterstützen. In diesem Buch erläutern Sachunterrichtsdidaktikerinnen und -didaktiker die hier genannten Strukturelemente einer Unterrichtsplanung theoretisch-systematisch und fachdidaktisch konkret. Sie schärfen mit ihren Ausführungen den Blick für die einzelnen Planungsentscheidungen und den theoriegeleiteten Umgang mit ihnen und unterstützen damit die Möglichkeit, der eigenen – vertrauten – Planungspraxis reflexiv mit distanzierendem Blick zu begegnen.

In Ihren verschriftlichten Begründungen werden neben fachlichem, fachdidaktischen, diagnostischem Wissen und Klassenmanagementwissen auch individuelle Werthaltungen, Einstellungen und Interessen sowie Vorstellungen von optimalen Lehr-Lern-Prozessen einfließen. Möglicherweise favorisieren Sie ein bestimmtes Lehr-Lern-Konzept – das lehrerzentrierte, kleinschrittige Erarbeiten von Inhalten oder die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eigener Ideen und individueller Lernwege oder die offene und unstrukturierte Gestaltung einer Lernumgebung, in der Schülerinnen und Schüler weitgehend ohne Unterstützung handeln (vgl. Kleickmann & Möller 2007, S. 169). Gerade im Vergleich mehrerer Unterrichtsplanungsentwürfe werden diese Vorstellungen bewusst.

Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und Fachkollegen

Noch schärfer treten individuelle Präferenzen auf, wenn Sie Ihre Planung gezielt mit der Planung von Kolleginnen und Kollegen vergleichen. Wir empfehlen deshalb auch, diese Handreichung im Team zu bearbeiten, Einzelfragen gemeinsam zu erörtern und jene oben genannten ausführlichen Unterrichtsplanungen miteinander zu analysieren. Der kollegiale Austausch mit Fachkolleginnen und -kollegen unterstützt nicht nur die Wahrnehmung der Bedingtheit eigenen Planungshandelns; er fördert auch – angewandt bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung – Ideenreichtum und ermöglicht Arbeitsaufteilung. Kollegiale personenbezogene Rückmeldungen nach einer Hospitation und die gemeinsame Beratung und Verabredung konkreter Maßnahmen zur Optimierung der eigenen Unterrichtsgestaltung können so in die nächste Unterrichtsplanung einfließen.

Stärken-Schwächen-Analyse

Eine Stärken-Schwächen-Analyse beginnt mit der Notation persönlicher Stärken und Schwächen, die Ihnen an sich selbst bei der Bewältigung der in dieser Handreichung genannten Aufgaben der Planung von Unterrichtseinheiten (Kapitel 2) aufgefallen sind. Anschließend werden diese (bzw. ausgewählte) Stärken und Schwächen in einer Gruppe vertrauter Kolleginnen und Kollegen diskutiert und gemeinsam überlegt, wie Sie unter Beachtung und Einbezug der erläuterten lehrpersonrelevanten Voraussetzungen der Planung von Unterricht Ihre Stärken ausbauen und Ihre Schwächen verringern können. In den kommenden Wochen können Sie nun bei der Planung von Unterricht bewusst auf eine oder mehrere Ihrer Stärken bzw. Schwächen achten, um jene aus der Reflexion außerhalb der eigenen Planungspraxis gewonnen Erkenntnisse in die Reflexion während des Planens einzubeziehen. Vielleicht haben auch Sie dann einen Klebezettel über Ihrem Schreibtisch, der Sie erinnert und animiert, ein bestimmtes Problem oder eine konkrete Aufgabenstellung in Ihr Denken und Handeln bewusst und zielgerichtet einzubeziehen. Wir wünschen Ihnen dabei gutes Gelingen.

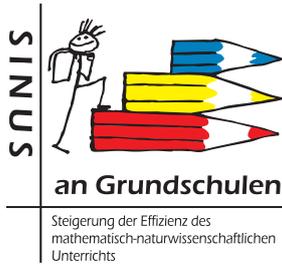
Literaturverzeichnis

- Bauer, Karl-Oswald (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 343-359.
- Giest, Hartmut (2002). Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts. Landau. Verlag Empirische Pädagogik.
- Haas, Anton (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Huber, Anne (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen. Verlag Ingeborg Huber, S. 5-19.
- Hedtke, Reinhold; Kahlert, Joachim & Schwier, Volker (1998). Umweltbildung, Unterrichtsvorbereitung und Internet. Wie nutzen Lehrerinnen und Lehrer Umweltinformationen im Internet? Berlin. Unesco-Verbindungsstelle Umwelterziehung.
- Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber. Klett/Kallmeyer.
- Heran-Dörr, Eva (2010). Bildungsinhalte bestimmen. In: Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (2010). (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 84-99.
- Heran-Dörr, Eva & Kahlert, Joachim (2009). Welche Medien nutzen Sachunterrichtslehrkräfte bei der Vorbereitung auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht? In: Lauterbach, Roland; Giest, Hartmut & Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 157-164.
- Klafki, Wolfgang (²1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel. Beltz.
- Kleickmann, Thilo & Möller, Kornelia (2007). Können Lehrerfortbildungen einen Beitrag zur Förderung naturwissenschaftlichen Verständnisses bei Schülerinnen und Schülern leisten? In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth: Qualität von Grundschulunterricht: entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-170.
- Kounin, Jacob (2006). Techniken der Klassenführung. Nachdruck der Ausgabe von 1976. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann. (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 3).
- Lauterbach, Roland (2010). Methoden ermitteln und auswählen. In: Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 112-128.
- Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Sageder, Josef (1993). Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik, H. 2, S. 125-147.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979). Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (Hrsg.). (2010). Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

-
- Tänzer, Sandra (2010a). Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson. In: Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 64-76.
- Tänzer, Sandra (2010b). Unterrichtsthemen entwerfen. In: Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (2010) (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 129-140.
- Vollmer, Gerhard (1994). Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart. S. Hirzel.
- Vollstädt, Witlof (1996). Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik, Heft 4, S. 17-22.
- Wodzinski, Rita (2006). Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern. Kiel. IPN. (Modulbeschreibung des Programms SINUS-Transfer Grundschule). Download unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N4.pdf. [11.6.2012]



Programmträger: IPN, Kiel
Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
www.ipn.uni-kiel.de



SINUS an Grundschulen
Projektkoordination am IPN: Dr. Claudia Fischer
Tel. +49(0)431/880-3136
cfischer@ipn.uni-kiel.de
www.sinus-an-grundschulen.de

Ministerium
für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein



Programmkoordination für die Länder durch das
Ministerium für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein (MBK)
Dr. Kai Niemann
www.schleswig-holstein.de/MBK/DE/MBK_node.html



Serverbetreuung: Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
www.dipf.de

ISBN für diese Handreichung
ISBN: 978-3-89088-222-2