

# Unterricht, Unterrichtsplanung, allgemeine Einführung

In diesem Kapitel möchten wir kurz folgende, für eine sinnvolle Unterrichtsplanung wichtige Begriffe kurz vorstellen:

## 1. Unterrichtsplanung

### 1.1. Drei Konzepte des Unterrichts

### 2. Strukturanalyse des Unterrichts

#### 2.1. Was heißt „Strukturanalyse des Unterrichts“?

##### 2.1.1. Entscheidungsfelder

###### 2.1.1.1. Intentionalität (Intention/Absicht)

###### 2.1.1.2. Thematik (Gegenstand/Thema)

###### 2.1.1.3 Methodik (Sozialformen)

###### 2.1.1.4. Medienwahl

##### 2.1.2. Bedingungsfelder

### 3. Konkretes Zusammenstellen des Unterrichtsplans

## 1. Unterrichtsplanung

Verschiedene Modelle der Unterrichtsplanung gehen in der Regel auf die Forderung zurück, dass der Unterricht ein **theoretisch kontrolliertes Tun** sein sollte. Nach HEYD (vgl. HEYD, 1991, 37) ist der Unterricht auf ein gewünschtes **Ziel** hin zu planen. Nach seiner Durchführung sollte man ihn analysieren können und die Ergebnisse der Analyse müssen wieder in die Planung hineingezogen werden (vgl. ebd.).

### 1.1. Drei Konzepte des Unterrichts

In der Ausbildungswirklichkeit werden drei Konzepte des Unterrichts – vom Gesichtspunkt des Lehrers – vertreten:

- a. UNTERRICHT als ein **Handwerk**: Der auszubildende Lehrer ahmt seinen „**Meisterlehrer**“ nach, beobachtet ihn und eignet sich dessen Verfahren ein. Oft akzeptiert er auch seine Erfahrungen.

- b. UNTERRICHT als **Technik**: Aus bestimmten Grundauffassungen werden Verfahrensregeln abgeleitet, z.B. für die Organisation der Klasse (Frontalunterricht, Gruppenarbeit – s. u.); die Bewertung von Kontrollarbeiten usw.
- c. UNTERRICHT als **Kunst**: Nach dieser Konzeption sind vor allem die Originalität und der Einfallsreichtum des Lehrenden im konkreten Unterricht vom Belang.

JANK/ MEYER befassen sich mit der Problematik von **Unterrichtskonzepten** (vgl. JANK/ MEYER, 1996, 290ff). Sie sind: **Gesamtorientierung didaktisch-methodischen Handelns**, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung hergestellt wird (vgl. ebd.). Unter „Lernziele des Unterrichts“ verstehen wir Folgendes: Man muss streng zwischen den angestrebten **Zielen** und den tatsächlich verwirklichten **Ergebnissen** einer Unterrichtseinheit unterscheiden. Ein Ziel wird – wie in jeder menschlichen Tätigkeit – gesetzt oder angestrebt, d.h. vor dem tatsächlichen Unterricht präskriptiv festgesetzt. Die Ergebnis-Feststellung ist dagegen deskriptiv. Für den Lehrenden stellt sie eine wichtige Rückkoppelung (Feedback) dar (vgl. ebd. S. 301 - 302). JANK/ MEYER bieten folgende **Lenzieldefinition** an: *„Ein Lernziel ist die sprachlich artikulierte Vorstellung von der durch Unterricht zu bewirkenden gewünschten Verhaltensdisposition eines Lernenden.“* (vgl. ebd.)

### BEISPIEL

Zwei Schüler sollen ein Rollenspiel „beim Arzt“ vorbereiten. Die grundlegende Struktur des Gesprächs lässt sich zwar dabei vom entsprechenden Text im Lehrbuch ableiten, sie sollen jedoch 5 bis 7 neue Wörter verwenden, die sie im zweisprachigen Wörterbuch, bzw. einem Lexikon finden müssen.

Unter dem **Inhalt** des Unterrichts versteht KLINGBERG *„nicht nur die anzueignenden Tatsachen, Begriffe, Theorien usw., sondern auch bestimmte Methoden und Techniken des Lernens und der Arbeit und darüber hinaus die ideologischen Schlußfolgerungen und Verhaltensnormen, die sich unmittelbar aus den stofflichen Zusammenhängen ergeben“* (zitiert nach JANK/MEYER, 1996, 259). Dabei gilt es die **Interdependenz** zwischen den didaktisch aufbereiteten Inhalten und der **prozessualen** Vermittlung dieser Inhalte ständig im Auge zu behalten.

Der Unterrichtsprozess konstituiert sich in drei Stufen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind:

- a. auf der Ebene der Lehrplänenentwicklung
- b. auf der Ebene der Unterrichtsprojektierung bzw. -planung,
- c. auf der Ebene des konkret vollzogenen Unterrichtsprozesses selbst.

Auf der zweiten Konstituierungsstufe wird der **Zusammenhang** zwischen Inhalt und konkreter Planung von Unterrichtsabläufen hergestellt, aber erst auf der dritten Ebene (d.h. im Unterrichtsprozess selbst) werden die Unterrichtsinhalte vollkommen ausgeführt. Dafür sprechen folgende Argumente: Lehrintentionen der Lehrer und Lehrintentionen der Schüler entsprechen nur selten, die Ausgangssituationen müssen deswegen erst während des Unterrichts produktiv gemacht werden. Lehrer vermitteln nicht ausschließlich „reine Inhalte“, sondern auch ihre Ansichten dazu; damit tritt also auch die Subjektivität des Lehrers ins Spiel. Nicht einmal die Schüler eignen sich andererseits „reine Inhalte“ an, sondern bekommen sie über ein – metaphorisch gesagt – Sieb ihrer persönlichen Assoziationen und Erfahrungen filtrierte. Zu den vorweg geplanten Inhalten treten neue aktuell entstehende Inhalte hinzu; es kann dabei sowie um die „stoffbezogenen“ völlig neue Inhalte, wie auch einige bereits bekannte sein.

### BEISPIEL

Zur zweiten Kategorie dürfte da z.B. ein den Lernenden bereits bekannter Grammatikstoff gerechnet werden, auf den zurückgegriffen werden muss, weil sie ihn einfach nicht kennen, bzw. nicht im Stande sind die entsprechende Regel korrekt zu verwenden. Für das Deutsche wäre es ein „ständiger Bedarf“, die Formen von starken Verben im Bezug auf das Bilden verschiedener Tempora bzw. Modi zu wiederholen.

Aus dem gesagten ergibt sich klar, dass „*Im Unterrichtsprozeß 'erschaffen' Lehrer und Schüler gemeinsam den projektierten Unterrichtsinhalt auf ihre Weise neu*“ (vgl. KLINGBERG 1983a, 764, zitiert nach JANK/ MEYER, 279, 1996).

## **2. Strukturanalyse des Unterrichts**

Als begriffliches Instrumentarium für die Strukturanalyse der Unterrichtsplanung greifen wir zum sog. Berliner Model der Unterrichtsanalyse, wie sie Paul HEIMANN in einem den Berliner LehrerInnen bestimmten Vortrag 1961 skizziert hatte. Nach seinem Tode wurde dieser Vortrag 1976 veröffentlicht und seitdem mehrmals diskutiert bzw. kritisch besprochen (vgl. HEIMANN, P, 1996).

## 2.1. Was heißt „Strukturanalyse des Unterrichts“?

HEIMANN, OTTO schlagen vor, (A) vier so genannte **Entscheidungs-** und (B) zwei **Bedingungsfelder** zu unterscheiden. Zu den **Entscheidungsfeldern** zählen dabei:

### (A)

1. Intentionalität (Intention/Absicht)
2. Thematik (Gegenstand/Thema)
3. Methodik
4. Medienwahl

Zu den Bedingungsfeldern gehören:

### (B)

5. Anthropogene Voraussetzungen
6. Sozial-kulturelle Voraussetzungen.

### 2.1.1. Entscheidungsfelder

#### 2.1.1.1. Intentionalität (Intention/Absicht)

Keine Unterrichtsstunde kann gehalten werden, ohne dass der Lehrer/die Lehrerin darüber im Klaren seien, mit welcher Intention er/sie in den Unterricht geht. „*Formale Absichten können z.B. sein: Ich will ...die Kenntnisse meiner Schüler vermehren, ...Erkenntnisse bei ihnen entwickeln, ...oder Erlebnisse provozieren, Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, Fertigkeiten schulen*“ (JANK/ MEYER, 1996, 186). Nach HEYD soll gerade die Kategorie der Intentionalität bei HEIMANN am stärksten differenziert sein. Er unterscheidet angestrebte Lernprozesse **kognitiver, emotionaler und pragmatischer** Art: Der Lehrer muss sich überlegen ob bei/von Lernern

Lernprozesse <b>kognitiver</b> <b>Art</b>	Lernprozesse <b>emotionaler</b> <b>Art</b>	Lernprozesse <b>pragmatischer</b> <b>Art</b>
Von den Lernern sollen	Von den Lernern wird	Von den Lernern sollen
<b>Kenntnisse</b> gewonnen werden	<b>Innere Bewegtheit</b> angestrebt	<b>Fertigkeiten</b> eingeübt werden

(vgl. HEYD, 1991, 37)

Man kann auch fragen:

## Was sollen die Lerner:

Verstehen,	erleben,	tun,
d.h. intellektuell durchdringen	d.h., welche Gefühle sollen angesprochen werden	d.h. aktiv lösen, praktisch können.

### BEISPIEL 1

HEYD führt als ein Beispiel für das o. a. Schema der Intentionalität, dass neue Wörter müssen richtig verstanden (vielleicht auch definiert) wird (die kognitive Dimension) und richtig ausgesprochen, sowie adäquat benutzt werden (die pragmatische Dimension).

### BEISPIEL 2

Pattern-Drills haben pragmatische Funktion, sie können aber auch emotionale (in der Regel eher negative) Reaktion der Schüler auslösen. Den kognitiven Wert haben sie allerdings nicht.

#### **2.1.1.2. Thematik (Gegenstand/Thema)**

Nach HEIMANN konstituiert sich der Gegenstand im Unterricht, indem er **intentional bestimmt wird**. Mit anderen Worten, stellt die Thematik erst in Verbindung mit einer Absicht ein eindeutiges Unterrichtsziel dar. Er unterscheidet „*drei konstante Grundformen*“ (zitiert nach JANK/ MEYER, 1996, 208): **Wissenschaften, Techniken, Pragmata**.

### BEISPIEL

Im Fremdsprachenunterricht können Elemente der „Wissenschaft“ in diesem Sinne in den **landeskundlichen, theoretisch-grammatischen bzw. auch literaturgeschichtlichen Informationen** angesehen werden. Von Schülern werden **kognitive Leistungen** (s. o.) erwartet. Zu den „Techniken“ zählt die **grammatische Schulung** – gemeint ist **das Üben** von konkreten grammatischen Erscheinungen der jeweiligen Sprache. Als „Pragmata“ könnte dann ein selbstständiges Verfassen von schriftlichen Aufgaben bewertet werden.

Tabellarisch kann der Zusammenhang wie folgt dargestellt werden:

In welcher <b>Form</b> , soll der <b>Inhalt</b> präsentiert werden?	Welche <b>Dimension</b> soll mit dem gegebenen <b>Inhalt</b> im Hinblick auf das Handeln der Schüler geschult werden?
Eher in seiner wissenschaftlichen Gestalt, oder als Technik, oder als pragmatische Lösung von Problemen?	Die kognitive, die affektive oder die pragmatische?

### 2.1.1.3 Methodik (Sozialformen)

**Methode** kann als „*Gesamtheit der Schritte, Maßnahmen und äußeren Bedingungen, die zum Ziel hinführen*“ (JANK/ MEYER, 1996, 257) festgelegt werden. Methodik im engeren Sinne bezieht sich auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen.

Methode im weiteren Sinne umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung. Nach HEYD bedingen sich sie Absichten und Themen nicht nur gegenseitig, sondern beeinflussen auch die im Unterricht gewählte Methode (vgl. HEYD, 1991, 38).

#### BEISPIEL

Die Einführung eines Hörverständnistextes erfordert einen anderen Stundenbau, andere konkrete Verfahren, andere Aktivitäten von Lehrer und Lerner als z.B. eine Diskussion in der Phase der freien Sprachanwendung.

HEYD rechnet zur Methodik auch die **Sozialformen des Unterrichts**:

**Sie variieren das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen.**

- Im **Frontalunterricht** haben es alle Schüler der Klasse mit dem gleichen Lernziel zu tun und zugleich mit allen Mitschülern.
- Die **Kreissituation** erleichtert das Gespräch der Schüler miteinander: wenn z.B. ein Sprachspiel eingeschoben wird, kann diese Sozialform die einzige mögliche sein.
- Im **Teilgruppenunterricht (auch Partnerarbeit** – wenn zwei Schüler „Partner“ zusammenarbeiten) muss der einzelne Lerner häufiger aktiv werden und hat mehr Kontakt mit anderen Lernern. In der einsprachigen Gruppe droht jedoch die Gefahr,

dass die Schüler eher ihre Muttersprache verwenden werden, der Lehrer muss sie deswegen ständig kontrollieren.

- Im **Einzelunterricht** entfällt der Kontakt mit anderen Lernern, aber auch Störung durch diese.

Sowohl beim Frontalunterricht, wie auch im Einzelunterricht legt die Situation dem Lehrer eine dominante Position nahe.

(vgl. ebd. 38).

#### 2.1.1.4. Medienwahl

Auch die zu verwendenden Medien hängen eng mit Intentionen, Thematik und Methode zusammen. Nach JANK/ MEYER sind Medien „*tiefgefrorene Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen zumeist in Form von Unterrichts- und Lehrmaterialien*“ (vgl. JANK/ MEYER, 1996, 211). Sie müssen im Unterricht durch das methodische Handeln von LehrerInnen und SchülerInnen wieder „aufgetaut“ werden Für den Fremdsprachenunterricht seien vorweg folgende Medien erwähnt: gebundenes Buch – ein Lehrbuch, andere gedruckte Materialien (Kopien, oder originelle Texte). Auditive Mittel: Toncassetten, CD; audiovisuelle Medien: Videocassetten, Film- oder Fernsehaufnahmen , usw.

#### BEISPIEL

Für das Hörverstehen benutzt man möglichst viel authentische, oder didaktisierte Aufnahmen. Wollen wir den Schülern eine neue Grammatik darstellen, arbeitet man eher mit dem Lehrwerk, so dass sie die entsprechenden Regeln und Beispielsätze auch zu Hause wiederholen können. Möchten wir dagegen auf übergreifende Zusammenhänge hinweisen, gilt es tabellarische Überblicke heranzuziehen, wie sie Grammatiken der jeweiligen Sprache stehen.

#### 2.1.2. Bedingungsfelder

antropogenen Voraussetzungen	Sozial-kulturelle Voraussetzungen
Vorgeprägtheit von Schülern und Lehrer durch Anlagen, Alter, Geschlecht, Milieu; Ihre Erfahrungen, Kenntnisse, ihr Leistungsstand, Beherrschung der Sprache von Seiten des Lehrers, die Aufgeschlossenheit der Schüler	Die betreffende Schulform als gesellschaftliche Institution (Grundschule, Gymnasium, Sprachschule) Der normative Einfluss der Träger der Schulpolitik auf Unterricht und Erziehung, z.B. durch Richtlinien; Die politischen, wirtschaftlichen und

gegenüber der geplanten Unterrichtsform; die Klasse als Gruppe in Bezug auf ihre Herkunftsmilieu, Freundschafts- und Rivalitätsverhältnisse in der Klasse	geistigen Kräfte der Öffentlichkeit; Der Einfluss wissenschaftlicher Strömungen (z.B. auf Methoden, Lehrbücher, usw.)
--	---

(vgl. HEYD, 1991, 36)

### 3. Konkretes Zusammenstellen des Unterrichtsplans

Als Beispiel der Unterrichtsplanung führen wir die Tabelle an, wo in den einzelnen Spalten:

1. Ziele des Unterrichts nach den einzelnen Phasen;
2. die Interaktion zwischen dem Lehrer und Schüler;
3. die Sozialformen des Unterrichts
4. ein didaktischer Kommentar.

vorgeschlagen und kommentiert werden.

#### Bemerkung:

Abkürzungsverzeichnis:

#### **Soz. Formen - Sozialformen**

1. KS – Kreissituation

FU – Frontalunterricht/ Plenararbeit

EI – Einzelarbeit

PA – Partnerarbeit

2. LB – Lehrbuch

AB – Arbeitsbuch, Ü – Übungen im LB oder AB

<b>Ziele/Phasen</b>	<b>Interaktion L = Lehrer; S= Schüler</b>	<b>Medien</b>	<b>Soz. Formen</b>	<b>Didaktischer Kommentar</b>
1. Landeskundliche Informationen und Hörverstehens-Vorbereitung	1.1. S lesen (still oder laut) einleitenden Text (3,5 Zeilen) 1.2. S und L klären unbekannte Wörter und Strukturen (unter Einbezug des	LB  (Tafel)	KS	1.1. Variante: Statt im Buch kann Text auch an Tafel gelesen werden (vorher anschreiben)



	<p>Bildes)</p> <p>1.3. S stellen Vermutung an über Inhalt und Ablauf des Telefongesp. (in MS oder FS)</p>			<p>1.3. dient als Vorentlastung des anschließenden Hörverstehens</p>
<p>2. Hörverstehen „Telefongespräch“</p>	<p>2.1. L spielt das Telefongespr. (1x oder 2x) ganz von Casette</p> <p>2.2. S sagen, was sie schon verstanden haben (L kann, wenn nötig, mit Fragen anregen, z.B.: „Was möchte die Frau?“, „Wo gibt es Zimmer?“, „Wie weit ist es zur Messe?“...)</p> <p>2.3. L spielt Telefongespr. noch einmal vor mit STOP nach jedem Replikenpaar, S und L klären dabei unbekannte Wörter und Strukturen</p> <p>2.4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S lesen Aufgaben der Ü7 im Arbeitsbuch</li> <li>- S hören noch 1x oder 2x das</li> </ul>	<p>Toncasette LB Casseten- recorder (Tafel)</p>	<p>FU</p>	<p>2.2. Funktion: Schrittweise, immer weiter ausgreifendes Verstehenssicherung</p> <p>2.3. falls nötig:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L spricht selbst Replikenpaar noch einmal vor</li> <li>- S lesen Tel. Gespr. Im Buch mit</li> </ul>

	<p>Telefongespr. Und lösen Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S und L besprech. Lösungen</li> </ul>	AB: Ü7	EI	
			KS	Variante: Selbstkontrolle anhand des Lösungsschlüssels
<p>3. Präsens von „<i>können</i>“, „<i>möchten</i>“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verstehen</li> <li>- einprägen</li> <li>- anwenden</li> </ul>	<p>3.1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S suchen alle Verbformen im Text des Telefongespr.,schre iben sie an Tafel (in bekanntes Konjugationsschem a)</li> <li>- S und L füllen Konjugationsschem a auf</li> <li>- S vergleichen Präsens von „<i>können</i>“ mit Präsens regulärer Verben, markieren Abweichungen</li> <li>- (S vergleichen</li> </ul>	<p>LB Tafel</p> <p>LB</p> <p>LB</p>	FU	3.1. Variante: Aufgabe in Partnerarbeit vorbereiten/ lösen

	<p>Formen und ihre Bedeutung mit Muttersprache)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S vergleichen ihre Lösung mit Grammatik-Darstellung im LB und lesen die Beispielsätze (laut)</li> </ul> <p>3.2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S üben die Präsensformen von „<i>können</i>“ und „<i>möchten</i>“ in Dialogen (in Partnerarbeit)</li> <li>- anschließend Kontrolle der Lösungen im Plenum</li> </ul>			
		LB/Ü	PA	3.2. Variante: Eine der Übungen (oder beide) auch als Hausaufgabe mit Selbstkontrolle anhand Schlüssel möglich
		AB/Ü	KS	
<p>4. Telefongespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reproduzieren</li> <li>- variieren</li> </ul>	<p>4.1. S und L hören (oder lesen) noch einmal Telefongespr. und erstellen „Skizze“ des Gesprächs</p> <p>4.2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S und S reproduzieren Telefongespr.</li> </ul>	LB Cassette	FU	4. fakultativ, falls aktive Beherrschung erwünscht.
			PA	

	anhand der Skizze (in Partnerarbeit) - anschließend Präsentation im Plenum (freiwillig)		KS	
--	---	--	----	--

(vgl. JANÍKOVÁ./ McGOVERN, 2004, 23)