

# Glossar zum Unterrichtsentwurf



*Liebe Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst,  
Liebe Mentorinnen und Mentoren,*

viele Missverständnisse resultieren aus einer unscharfen Sprache. Dieses Glossar soll zur Verständigung über Schlüsselbegriffe beitragen, die das Studienseminar für Gymnasien Fulda in der Ausbildung als wesentlich erachtet. In der Handreichung zum Unterrichtsentwurf sind die entsprechenden Begriffe mit einem \* gekennzeichnet.

Da sich Fachsprache verändert und sich auch die Ausbilderinnen und Ausbilder unterschiedlichen Didaktiken und pädagogischen Schulen verpflichtet sehen, kann diese Zusammenstellung nur die Vielfalt darstellen und für diese sensibilisieren.

Suchen Sie also das Gespräch und thematisieren Sie Termini, die von denen Ihres Studiums abweichen oder die wir in den Modulen unterschiedlich verwenden.

Helfen Sie uns mit konkreten Vorschlägen, unser gemeinsames Vokabular stetig abzugleichen und zu erweitern, damit wir im Seminar eine gemeinsame Sprache sprechen!

*Ihre Ausbilderinnen und Ausbilder  
am Studienseminar für Gymnasien in Fulda*

# Inhalt

---

	Seite
- <b>Diagnose</b>	3
- <b>Didaktisches Zentrum</b>	3
- <b>Elementarisierung</b>	4
- <b>Exemplarität</b>	4
- <b>Individualisierung &amp; Differenzierung</b>	5
- <b>Induktion &amp; Deduktion</b>	6
- <b>Kompetenzen, Standards, Indikatoren</b>	6
- <b>Kompetenzmodelle</b>	7
- Interdependenter Lernzyklus	7
- Lehr- Lern-Modell	7
- Lernaufgabenmodell	8
- Modell moderne Fremdsprachen	8
- Prozessmodell Hessen	9
- <b>Kontextbezug</b>	9
- <b>Lehrkraft-Selbstverständnis</b>	9
- <b>Lernende mit spezifischen Voraussetzungen</b>	10
- <b>Materialanalyse</b>	10
- <b>Methodische Sicht- und Tiefenstruktur</b>	10
- <b>Phasierung</b>	11
- Problematisierung	11
- Erarbeitung	11
- Präsentation	11
- Reflexion	11
- Sicherung	11
- <b>Präkonzepte/ Subjektive Theorien</b>	11
- <b>Psychologische Lernvoraussetzungen</b>	12
- <b>Sachanalyse</b>	12
- <b>Thema</b>	13
- <b>Unterrichtseinheit &amp; Unterrichtssequenz</b>	13
Literatur	14

## Diagnose

Mit der Kompetenzorientierung hat sich die diagnostische Grundhaltung von der leistungsmessenden Selektionsdiagnostik hin zur Förderdiagnostik als Ausgangspunkt und Begleitung von Lernprozessen verschoben. Man unterscheidet daher:

- **Formative Diagnostik** ist bewertungsfrei und dient z. B.:
  - der lernprozessbegleitenden Selbstreflexion der Lernenden,
  - als Grundlage von Beratungsgesprächen und/oder der Unterrichtsevaluation,
  - zur individuellen Förderung im Rahmen eines Förderplans,
  - am Ende einer Einheit/ zur Vorbereitung einer Klassenarbeit,
  - am Ende des Schuljahres als Überblick über grundlegende Kompetenzen,
  - in Vorbereitung für kommende Schuljahre bzw. zur Unterrichtsevaluation.
- **Summative Diagnostik** dient der Leistungsbewertung (meist am Ende von bewertungsfreien Lernprozessen in Verbindung mit einer Notenvergabe).

Bereiche, zu denen genaue Informationen erhoben werden können sind z. B.:

- Kenntnis und Anwendbarkeit fachlicher Inhalte (fachinhaltlich/ fachmethodisch),
- überfachliche (personale/ methodische/ soziale/ sprachliche) Kompetenzen,
- Interessen, Motivation, Lerntypen.

Mittel der Diagnose sind z. B.:

- freie oder kriteriengeleitete Beobachtung im Unterricht,
- Selbstauskunft der Lernenden in einem Vieraugengespräch oder im Plenum,
- kriteriengeleitete Erhebungen (Frage-, Diagnosebogen, Kompetenzraster ...),
- Auswertung von Lernprodukten (Aufsatz, Präsentation etc.),
- Testung mit anschließender Ergebniskontrolle.

Grundsätzlich sind vor allem bei den nicht sofort dokumentierten Diagnosen wahrnehmungspsychologische Implikationen wie Erwartungshaltungen, Effekte des Vergessens und der Überlagerung oder situationsbedingte Einflüsse zu berücksichtigen.

## Didaktisches Zentrum

Das didaktische Zentrum formuliert in einem Dreischritt die Antwort auf das *Problem/* die Frage der Stunde bzw. Reihe (> *Thema*):

Die SuS erweitern ihre Kompetenz ...	(= Kernkompetenz)
indem sie .....	(= Handlung/Setting)
und so erkennen, dass ....	(= Lernertrag/ Erkenntnis)

Die Kernkompetenz wird in einer konkreten Handlungssituation von den Lernenden selbstständig erarbeitet und führt zu einer beobachtbaren Erkenntnis/ Lernertrag, z. B.:

- Lerngegenstand: Karl der Große
- Thema: Karl der Große?!
- didakt. Zentrum: Die SuS erweitern ihre Urteilskompetenz, indem sie in Partnerarbeit aus verschiedenen Textquellen konkrete Indizien für die Ambivalenz der Herrschaft Karls des Großen benennen und so ihre individuelle Bewertung Karls d. Gr. erkennen.

### **Elementarisierung**

ist die Kernaufgabe der didaktischen Reduktion und besteht (nach Bleichroth) aus drei wesentlichen Elementen:

- Vereinfachung des Fachinhalts durch Vermindern des Niveaus, bis er für Schüler und Schülerinnen verständlich ist,
- Bestimmung des Elementaren durch Freilegung des Wesentlichen, Grundlegenden, des inhaltlichen Kerns des Fachinhalts,
- Zerlegung des Inhalts in einzelne Elemente, die in einer logischen Abfolge den Lernvorgang strukturieren.

**Elementarisierung in der Religionspädagogik** (nach Nipkow/Schweitzer) folgt fünf Fragerichtungen, die sich wechselseitig durchdringen und ergänzen:

- nach der elementaren Struktur: Hier geht es im Sinn der didaktischen Reduktion darum, den Kern der Sache/das Wesentliche an einem Thema aufzuspüren.
- nach den elementaren Zugängen: Hier sollen die Weltzugänge und Verstehensvoraussetzungen der Lernenden eruiert werden, die den Zugang zum Thema erleichtern/erschweren (z. B. entwicklungspsychologische Voraussetzungen),
- nach den elementaren Erfahrungen: Hier sollen die die Erfahrungen auf der Seite des Fachgegenstandes und gleichzeitig die Erfahrungsbezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bedacht werden.
- nach den elementaren Zugängen/Formen des Lernens: Hier geht es um die Frage nach den Lehr- und Lernformen, anhand derer der Gegenstand möglichst „interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich“ (Klafki) wird.
- nach den elementaren Wahrheiten: Welche existenziellen Fragen, welche Sicht auf Mensch und Wirklichkeit wirft der Gegenstand auf, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen und mit denen sie in Dialog treten sollen?

4

### **Exemplarität**

ist ein didaktisches Prinzip, in dessen Mittelpunkt die didaktische Reduktion steht. An einem repräsentativen Unterrichtsgegenstand, in dem etwas 'Fundamentales' verdichtet ist, kann ein allgemeiner Sach- oder Sinnzusammenhang erschlossen werden. Schülerinnen und Schüler gewinnen durch die 'Fallanalyse' Erkenntnisse, die sie dann auf analoge Unterrichtsgegenstände übertragen können.

Bsp. Geschichte: Die Französische Revolution enthält alle Merkmale einer bürgerlichen Revolution und ist damit exemplarisch für bürgerliche Revolutionen. Die Lernenden erarbeiten sich die Merkmale und können sie dann z. B. auf die Amerikanische, Englische Revolution übertragen. Sie erarbeiten sich dann Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede.

### **Individualisierung & (Binnen-)Differenzierung**

Beide Begriffe werden teilweise synonym benutzt, obgleich sie voneinander unterschieden werden sollten.

Die pädagogische Forderung nach einer Individualisierung des Unterrichts vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses und zunehmend heterogenerer Lerngruppen trifft auf unterrichtsorganisatorische Rahmenbedingungen (Lerngruppengröße, Raumgröße, etc.), die die Umsetzung erheblich erschweren.

Möglich wird ein weitgehend individualisierter Unterricht, der nach Leistung, Lerninteresse, Lerntypen, Lerntempo, Sozialform etc. differenziert, in offenen Unterrichtsformen wie Stationenarbeit, Lerntheken, (Wochen-) Planarbeit und Projektunterricht.

Die Konzepte unterscheiden sich in den jeweiligen Freiheitsgraden; gemeinsam ist ihnen, dass sie den Lernenden durch eine dominierende materiale Steuerung mehr Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse übertragen. Diese ermöglicht wiederum eine Veränderung der Rolle der Lehrkraft, da sie mehr Freiräume für *Diagnostik* und individuelle Lernberatung erhält.

Differenzierung ist ein didaktisches Prinzip und eine methodische Vorgehensweise, die auch in konventionellen Unterrichtsettings angewendet werden kann. Im Prinzip können alle unterrichtsrelevanten Parameter differenziert gestaltet werden, in Bezug auf Lernaufgaben sind das vor allem folgende Kategorien:

- Quantität (Pflicht- und Zusatzaufgaben), oft dann auch nach Lerntempo,
- Qualität bzw. Leistungsvermögen und Lernvoraussetzungen,
- Inhalt, auch gekoppelt an Lerninteresse, z. B. arbeitsteilige Aufgabenstellung,
- nach der methodischen und/ oder medialen Darbietung, die bestimmten Lernstilen bzw. Lerntypen gerecht werden soll,
- nach Sozialformen.

Diese Art der Binnendifferenzierung von Unterricht erfolgt weitgehend durch die Lehrkraft und erzeugt daher nach wie vor eine stark lehrerzentrierte Unterrichtssteuerung, die die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der SuS nur begrenzt fördern kann.

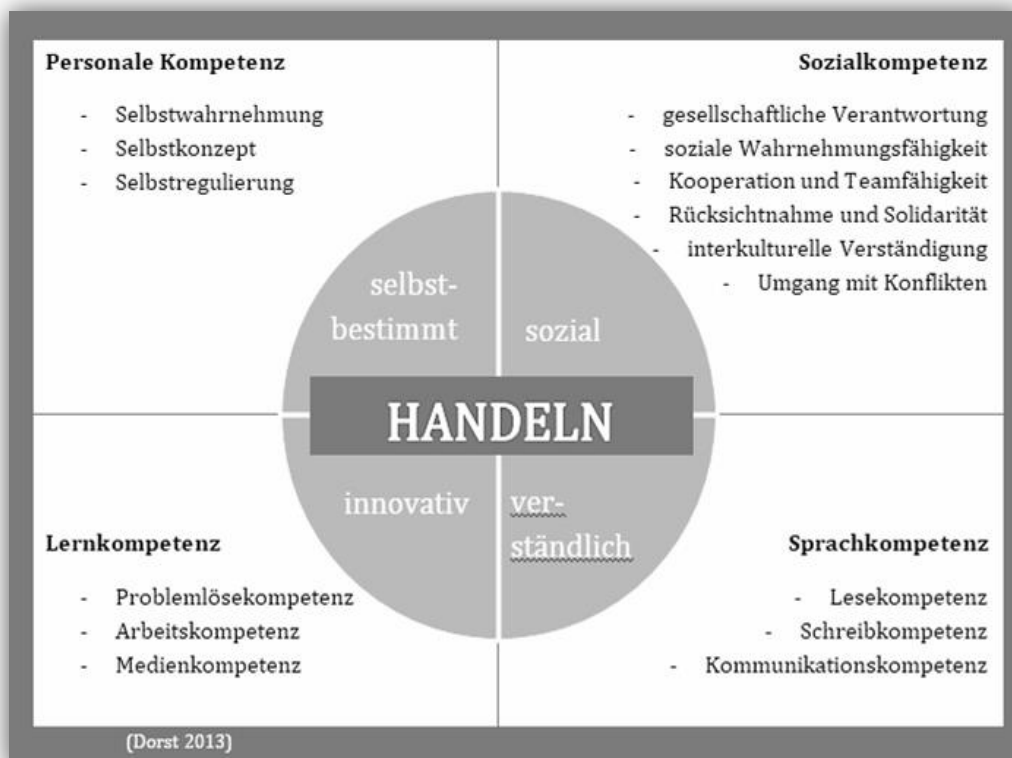
Ein erfolgreiches Konzept, das auch unterrichtsökonomisch vertretbar ist, sind gemeinsame anspruchsvolle bzw. komplexe Lernaufgaben mit einem differenzierten bzw. gestuften Hilfsangebot. Diese gestuften Hilfen können von den SuS unterschiedlich genutzt werden und ermöglichen ihnen somit individuelle Lernwege.

**Induktion/ Deduktion**

	<b>induktiv</b>	<b>deduktiv</b>
	vom Konkreten zum Allgemeinen	vom Allgemeinen zum Konkreten
z. B. im Fach Physik	Zu mehreren Einzelbeobachtungen b1, b2, b3... findet man eine allgemeinere Regel oder ein neues Gesetz (A), aus dem b1, b2, b3... folgen. Mathematisch-logisches Schema: $A \Rightarrow b1, b2, b3$ z. B.: Finden eines Gesetzes aus Beobachtungen oder Messungen in einem naturwiss. Experiment	Durch logische Schlussfolgerungen aus bekannten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten oder Eigenschaften (A, B) werden neue Gesetze, Regeln oder spezielle Eigenschaften gefunden (C). Mathematisch-logisches Schema: $A, B \Rightarrow C$ z. B. mathematische Herleitung eines neuen Gesetzes aus Bekanntem
z. B. im Fach Deutsch	SuS proben in Kleingruppen ihre geplanten Referate und geben sich Tipps. Im reflektierenden Vergleich werden grundsätzliche Aspekte der Rhetorik (Tempo, Betonung, ...) erkannt und für die Überarbeitung formuliert.	Grundsätzliche Aspekte der Rhetorik werden (z. B. im Lehrgang) der Lerngruppe vorgestellt, in einzelnen Übungen (z. B. Stationen-arbeit) erprobt und schließlich auf das individuelle Referat übertragen.

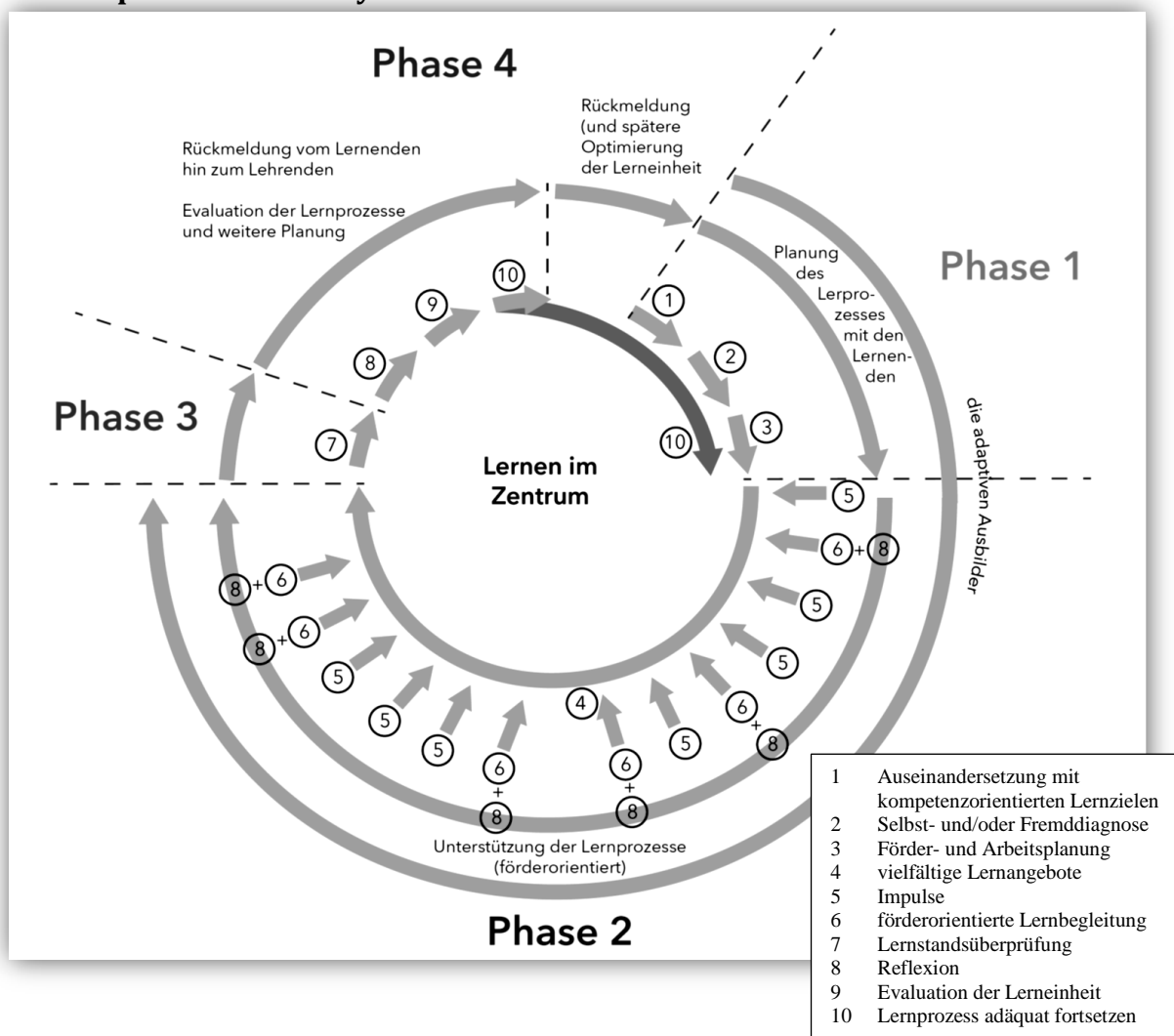
**Kompetenzen, Indikatoren, Standards**

- **Kompetenz** = Koordinierung von Einzelleistungen zwecks Lösung eines *Problems*
- **Indikator** = beobachtbares Verhalten, das auf Kompetenzerwerb hinweist
- neben den fachspezifischen Kompetenzen, die in den **Bildungsstandards** festgeschrieben sind, sollen im Unterricht auch überfachliche gefördert werden:



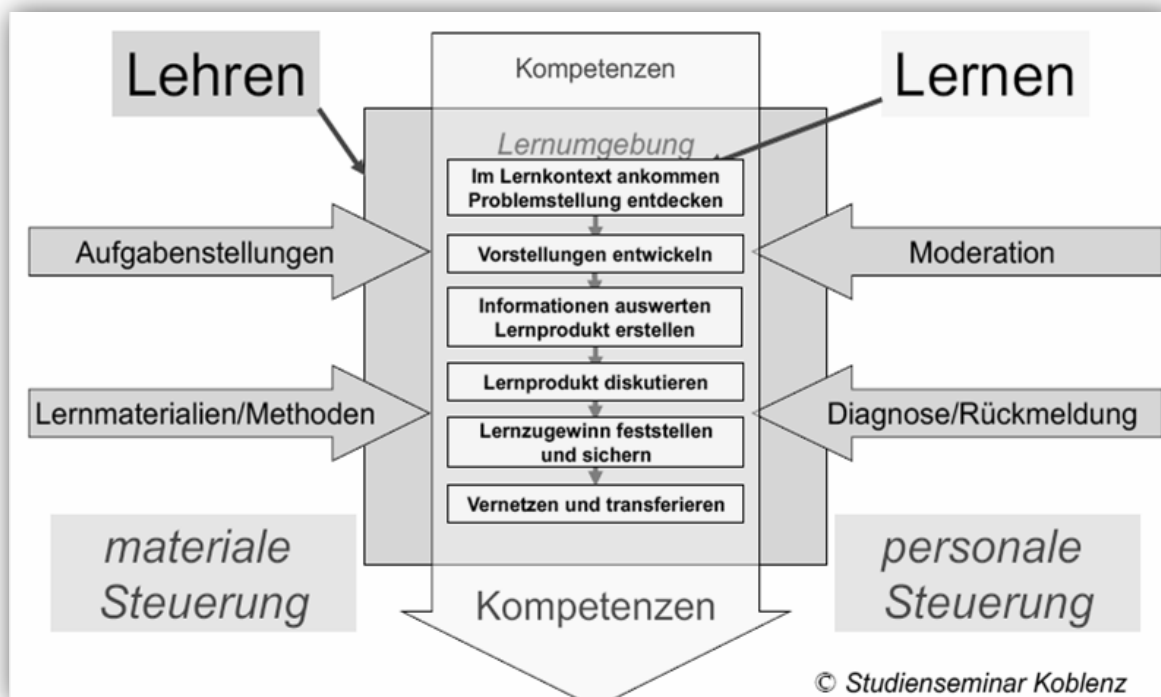
## Kompetenzmodelle

### - Interdependenter Lernzyklus



7

### - Lehr-Lern-Modell nach Leisen

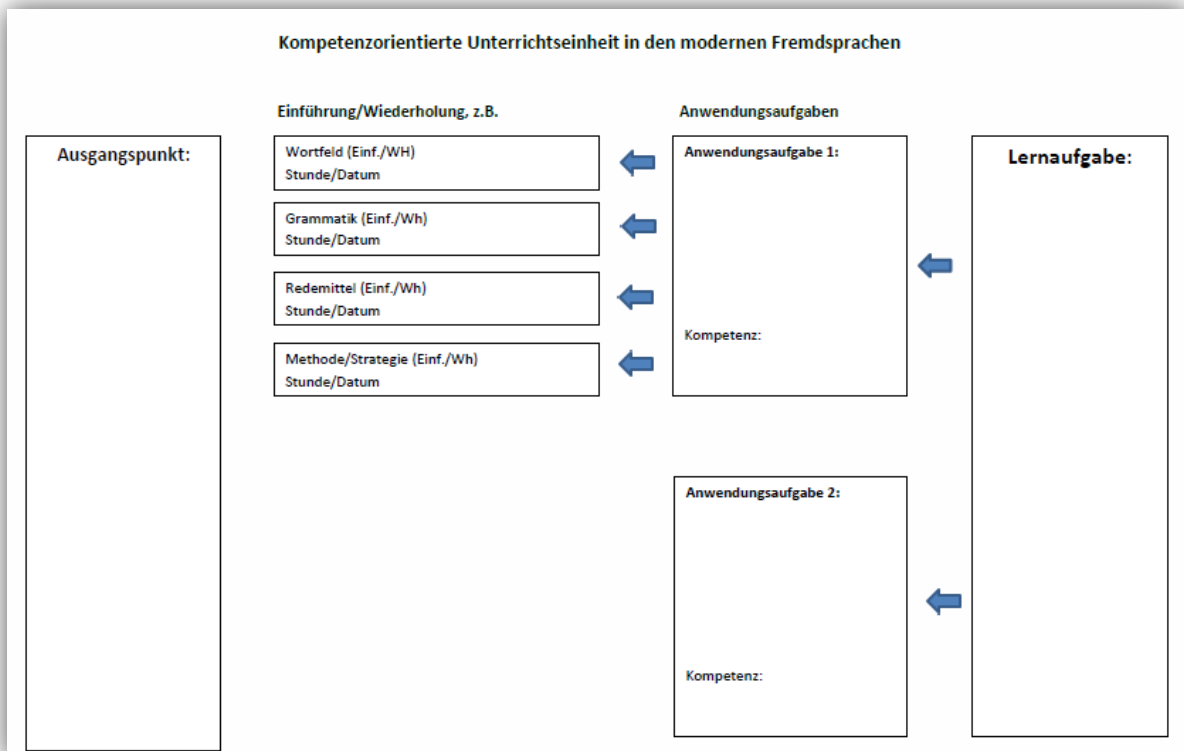


- **Lernaufgabenmodell**

z. B. im Fach Kunst:

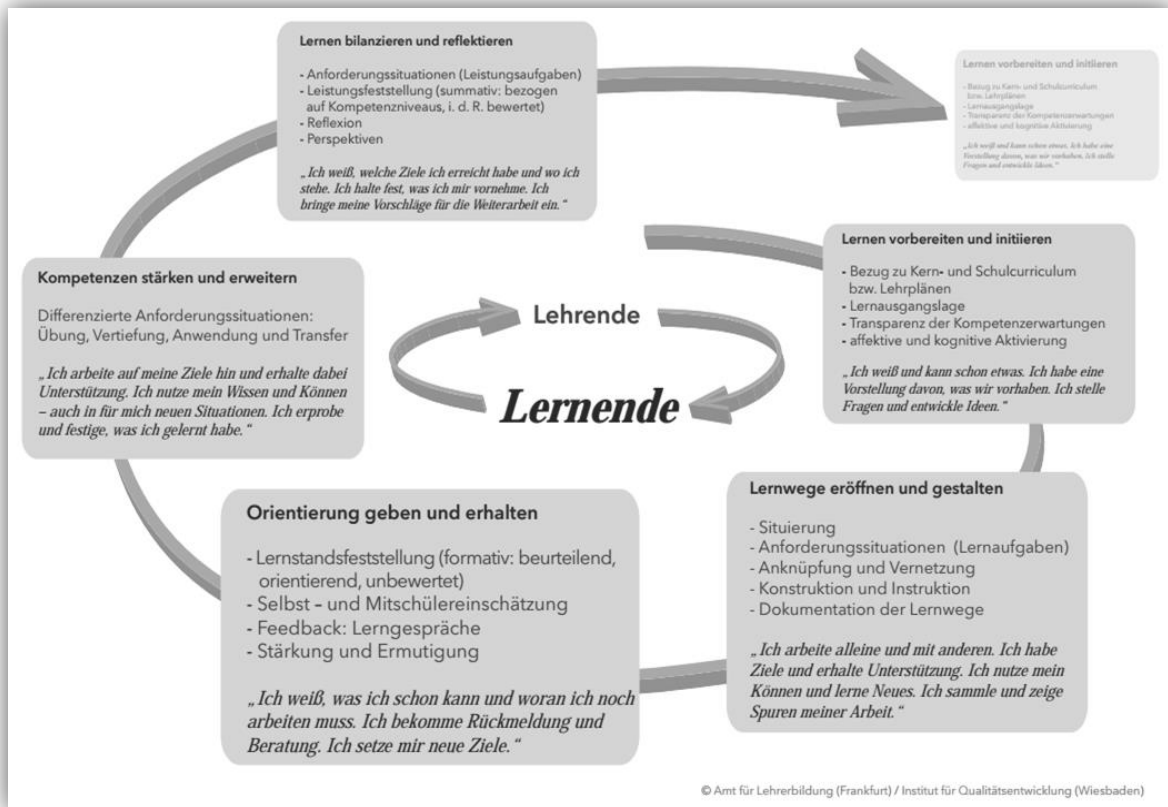
Lernaufgabe	situative Aufgaben/ Fixpunkte	Übungen/ Impulse	Didaktisches Zentrum
<p><i>Kunst versteht doch jedes Kind!</i></p> <p>Der Dumont-Verlag will eine Kinderbuchreihe herausgeben zum Thema 'Motive der Malerei vom Mittelalter bis zur frühen Neuzeit'. Mit deinem Team übernimmst du die Autorenschaft für einen Buchtitel.</p>	<p>Entwickelt bis zur Redaktionssitzung am ... ein aussagefähiges Konzept, das ihr zur Diskussion stellen könnt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Begriff 'künstlerisches Motiv' definieren</li> <li>▶ Zielgruppe analysieren</li> <li>▶ Qualitätskriterien für das Produkt sammeln</li> <li>▶ den kunstgeschichtlichen Rahmen definieren</li> <li>▶ künstlerische Motive identifizieren, kriteriengeleitet sammeln, diskutieren und auswählen</li> <li>▶ Idee skizzieren: Gliederung, Einzelseiten ...</li> </ul>	<p style="text-align: center; font-size: 2em; border: 1px solid black; padding: 5px;">E 1</p> <p>Die Lernenden erweitern ihre Bilderschließungskompetenz, indem sie ein künstlerisches Motiv zielgruppenspezifisch in Form eines Kinderbuches analysieren</p> <p>und so den archetypischen Charakter künstlerischer Motive vom Mittelalter bis heute erkennen.</p> <p style="text-align: right; font-size: 0.8em;">A. Dorst 2018</p>
	<p>Redaktionssitzung: Gebt euch gegenseitig Tipps zur Weiterarbeit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Wirkung wahrnehmen und beschreiben</li> <li>▶ Skizzen beschreiben, deuten, vergleichen, beurteilen</li> <li>▶ eigene Intention erklären und begründen</li> <li>▶ verbindliche Qualitätskriterien fürs Buch formulieren</li> <li>▶ Potenziale erkennen, Alternativen entwickeln, formulieren und diskutieren</li> <li>▶ konstruktive Kritik äußern, annehmen</li> </ul>	
	<p>Setzt euren Entwurf bis zur Buchmesse am ... in einen Prototyp um.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Kritik reflektieren, bewerten, ggf. einfügen</li> <li>▶ Frustr aushalten und überwinden</li> <li>▶ Bildmaterial analysieren, interpretieren, auswählen</li> <li>▶ Bildmaterial zielgruppenspezifisch aufbereiten, Motivgehalt aktualisieren</li> <li>▶ Einzelseiten handwerklich angemessen gestalten</li> <li>▶ Buch kriteriengeleitet reflektieren, ggf. überarbeiten</li> </ul>	
	<p>Buchmesse: Welches Buch würdest du für dein Kind kaufen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Buch dem Publikum präsentieren</li> <li>▶ Buch wahrnehmen und deuten</li> <li>▶ Buch kriteriengeleitet beurteilen, sich positionieren</li> <li>▶ Beurteilung fachsprachl. und respektvoll formulieren</li> <li>▶ aktuelle und subjektive Relevanz des Motivs und der Bildanalyse in Buchform reflektieren und diskutieren</li> </ul>	

- **Modell moderne Fremdsprachen**





- **Prozessmodell Hessen**



**Kontextbezug**

bedeutet (nach Muckenfuß) einen für Lernende sinnstiftenden Kontext. Der Bezug des Unterrichtsgegenstands zu Alltag und Lebenswelt der Lernenden wird hergestellt. Der Unterricht geht vom Kontext aus.

**Lehrkraft-Selbstverständnis**

Wenn Lernende vermehrt dazu angehalten werden sollen, Fachwissen anzuwenden, Probleme zu lösen und Lernstoff durchdacht zu erschließen und anzuwenden, muss sich die Lehrkraft die Frage stellen: Wieviel arbeite ich und wieviel arbeiten meine Schülerinnen und Schüler? D. h., wie und wann kann ich offenes, schüleraktives und selbstständiges Lernen fördern und wann sind instruktive/ frontale Phasen sinnvoll oder gar unverzichtbar? Welche Funktion übernehme ich als Lehrkraft bei der jeweiligen Unterrichtsform und wie kann ich diese professionell gestalten?

### Lernende mit spezifischen Voraussetzungen

Generell hat jedes Kind und jede/r Jugendliche spezifische Voraussetzungen – bestimmte Schülerinnen und Schüler brauchen aus unterschiedlichen Gründen jedoch eine ganz besonderen Zuwendung, z. B. wenn ...

- ... sie aufgrund von Krankheit lange Zeit gefehlt haben,
- ... sie eine Hochbegabung oder besondere Teilbegabung (intellektuell, musisch-künstlerisch, sozial, psycho-motorisch) besitzen,
- ... ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde (ADHS, Lernschwäche, Autismus, chronische Krankheit/ Behinderung ...),
- ... ihre Sprachkenntnisse in Deutsch begrenzt sind,
- ... sie sich in einer besonderen persönlichen Situation befinden (Trennung der Eltern, Tod naher Angehöriger, Umzug, Flucht ...).

### Materialanalyse

ist eine auf das Material fokussierte Präzisierung der *Sachanalyse* und der didaktischen Analyse, indem sie das Potenzial und die Schwierigkeiten der gewählten Texte, Bilder, Karten, Statistiken, Noten etc. und deren Bearbeitung unter (vorwiegend) didaktischen Gesichtspunkten darstellt. Daher ist sie auch bei einem kurzen Entwurf unabdingbar. Erfordernisse und Form ergeben sich aus den Spezifika der jeweiligen Fächer.

10

Beispiel aus dem Fach Geschichte:

Text	Lernchancen	Schwierigkeiten	didaktisch-methodische Entscheidungen
'Immer der Beste zu sein ...' (J. Burckhardt)	Homer, Ilias	Textlänge, Leerstellen, Komplexität, Fremdwörter	Kürzung, Skizze, kurze Erläuterung, Lehrervortrag

### Methodische Sicht- und Tiefenstruktur (nach Hopf, Schecker, Wiesner)

- **Methodische Sichtstruktur** betrifft alles Methodische, das man im Klassenzimmer direkt beobachten kann, wenn man hereinkommt. Dazu gehören Methodenwerkzeuge, Sozialformen, Kommunikationsformen, Medieneinsatz, Aufgabenstellungen und -formate, Lernmaterialien.
- **Methodische Tiefenstruktur** beschreibt den gedanklich-logischen Weg, auf dem die in den didaktischen Überlegungen getroffenen didaktischen Entscheidungen methodisch umgesetzt werden – welche Schritte die Lernenden durchlaufen um das Ziel zu erreichen. Dazu gehören *Problemorientierung*, naturwissenschaftliche Erkenntniswege, Einordnung der Lernschritte nach einem *Kompetenzmodell*, Anwendung von Fachmethoden, Niveaudifferenzierung und Progression.

## Phasierung

Jeder Lernprozess folgt bestimmten Phasen, die hinsichtlich Tempo und Intensität individuell sehr unterschiedlich verlaufen können, sich jedoch in der Abfolge gleichen und modellhaft dargestellt werden können:

- **Problematisierung:** Jedes Denken beginnt mit einem (positiv verstandenen) 'Problem', das uns z. B. in Form einer Frage (Ergebnis der letzten Stunde), einer Irritation (Beobachtung, Experiment ...) oder gezielten Provokation (durch die Lehrkraft) herausfordert. Die Lernaufgabe trägt das Forschungsinteresse in der Regel über mehrere Sequenzen, jedoch beginnt jede Sequenz mit der Überlegung, welchem (Teil-) Problem heute in welcher Weise nachgegangen werden soll.
- **Erarbeitung:** Informierendes, anregendes, widersprüchliches Material fordert zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Problem heraus, so dass sich die Lernenden zum Lerngegenstand individuell positionieren wollen. Die Erarbeitung mündet daher weniger in eindeutige Lösungen, sondern häufiger in individuellen Haltungen und Erfahrungen, offenen Fragen, dem Widerständigen.
- **Präsentation:** Die Arbeitsprodukte werden einem Gegenüber (Plenum, Team, Lehrkraft etc.) veranschaulicht (in Wort/ Bild), gesammelt (Heft, Tafel ...) und (gemeinsam oder individuell) gesichtet.
- **Reflexion:** Die Diversität der Produkte fordert eine vergleichende Diskussion, so dass sie aus der Distanz in einem größeren fachlichen Kontext bewertet und in Erkenntnisse auf Anforderungsebene 3 überführt werden können. Ein antizipiertes Tafelbild hilft, die Diskussion zielgerichtet zu moderieren, denn nicht jeder Stundenteil kann und muss thematisiert werden.
- **Sicherung:** Jede Stunde endet mit der Dokumentation der Erkenntnisse/ Lernerträge, damit sie für den weiteren Lernprozess zur Verfügung stehen.

Eine transparente Phasierung des Unterrichts – sowohl in der Makrostruktur (Einheit, Projekt ...) als auch Microstruktur (Stunde, Sequenz ...) –, mit deutlichen Cuts (durch Veränderung der Sitzordnung, Methoden- und Medienwechsel ...) und inhaltlich organischen Übergängen folgt dem natürlichen Lernprozess und ermöglicht den Lernenden dessen bewusste Reflexion und der Lehrkraft eine gezielte Unterstützung.

## Präkonzepte/ Subjektive Theorien

Lernen baut auf Vorwissen auf, das im Unterricht aktiviert und der Lernstoff in sinnvoller Weise darauf bezogen werden muss. Dieses Vorwissen besteht aus außerunterrichtlichen, alltäglichen Erfahrungen, aus denen sich subjektive Theorien/ Präkonzepte entwickeln (≠ Hypothese als Denkwerkzeug!). Präkonzepte sind in den Gedächtnisstrukturen oft so tief etabliert, dass sie nur schwer nachhaltig überschrieben werden können und wir besonders in Stresssituationen (Klausuren, UB ...) in die vertrauten Denk- und Handlungsmuster zurückfallen, auch wenn wir andere kennen. Das Aufbrechen von Präkonzepten benötigt im Unterricht daher viel Zeit und Geduld, denn die Lernenden müssen im konstruktivistischen Sinne diesen Schritt selbst vollziehen und die neuen Muster mehrfach wiederholen und trainieren, um sie zu ritualisieren.

### **Psychologische Lernvoraussetzungen**

Bei der Darstellung der entwicklungspsychologischen Aspekte im Rahmen der Lernvoraussetzungen zeigt sich, dass bei der Auswahl des Unterrichtsgegenstandes/ des *Themas*, der Materialien, sowie des methodischen Vorgehens lernpsychologische Grundlagen bezogen auf die Lerngruppe berücksichtigt wurden. Dabei sollten die entwicklungstheoretischen Grundlagen berücksichtigt werden, die für die konkrete Lerngruppe/ einzelne Lernende und das Stundenvorhaben relevant sind, z. B.:

- Argumentation auf Grundlage von Jean Piaget (Kognitive Entwicklung):
  - Veranschaulichung des Zuckeranteils im Ketchup mit Zuckerwürfeln in Biologie,
  - Einbeziehung der Familiengeschichten der Lernenden in Geschichte;
- Argumentation auf Grundlage von Erik H. Erikson (Psychosoziale Entwicklung):
  - nicht die erreichte Höhe beim Hochsprung ist das Erfolgskriterium in Sport, sondern die selbstständige Erarbeitung anderer Kriterien,
  - Spendenaktion im Anschluss an eine Einheit zu Folgen von Erdbeben in PoWi;
- Argumentation auf Grundlage von Lawrence Kohlberg (Moralische Entwicklung):
  - Rollenspiel in Deutsch zur Schuldfrage in Goethes 'Faust',
  - üben einer offenen Debatte, in der alle die gleichen Rechte besitzen.

### **Sachanalyse**

Hier zeigt sich, dass der gewählte Unterrichtsgegenstand/ das *Thema* sach(-fach)lich korrekt durchdrungen wurde und bezogen auf die in der gewählten Einheit/ Stunde gesetzte Ausschnitte/ Schwerpunkte verdichtet und strukturiert dargestellt ist. Hierbei ist ggf. die eigene Position innerhalb einer fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskussion vorzustellen und zu begründen. Wann ist die Darstellung der eigenen Position erforderlich? Beispiele:

- In Französisch steht der Gebrauch der Vergangenheitszeiten im Mittelpunkt. Hierzu gibt es eindeutige Regeln. Eine eigene Positionierung ist nicht möglich.
- In Deutsch gibt es für den Umgang mit einem literarischen Text verschiedene 'Lesarten'; in Geschichte wird die Einordnung eines geschichtlichen Ereignisses kontrovers diskutiert. > Wo und wie positionieren Sie sich und warum?

Auch eine Methode kann Gegenstand der Sachanalyse sein, z. B. wenn im Fremdsprachenunterricht das Erlernen von Textproduktionstechniken gleichberechtigt oder stärker im Fokus steht als der literarische Text. Dann soll dargestellt werden, auf welche Theorien und Techniken der Textproduktion warum Bezug genommen wird. So kann es möglicherweise zwei Stränge in der Sachanalyse geben.

**Thema** (nach TZI-Mina Schneider-Landolf)

Damit ein Unterrichtsgegenstand eine Relevanz für Lernende bekommt, zu ihrem Anliegen wird, wird er didaktisiert, d. h. es wird ein Fokus gesetzt, der Neugierde weckt, Denken initiiert, Lernen ermöglicht. Dieses sprachlich präzise formulierte Erkenntnisinteresse nennt man 'Thema', z. B.:

- Das Schneeglöckchen > Warum kann ein Schneeglöckchen im Schnee blühen?
- Absolutismus > Die Entstehung eines modernen Staates?
- Joseph Beuys > Genie oder Betrüger?

Damit wird das Thema ein Instrument, das Folgendes leistet:

- Es ist ein Denkanstoß, der herausfordert, zur Auseinandersetzung anregt und so einen persönlichen Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht.
- Es leitet und zentriert den Lernprozess, individuell und gruppenspezifisch.
- Es wird zu einem gemeinsamen Gesprächsanlass und lädt zum Austausch, zur Auseinandersetzung untereinander ein.
- Je nach Setzung können die Themen auf der Sachebene, der persönlichen/emotionalen Ebene zur Problemlösung führen oder eine Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Sichtweisen innerhalb der Gruppe initiieren.

Im *didaktischen Zentrum* wird das Thema beantwortet.

**Unterrichtseinheit & Unterrichtssequenz**

Eine Unterrichtseinheit (auch: Unterrichtsreihe) umfasst mehrere Stunden zu einem Stoffgebiet und baut sich aus Unterrichtssequenzen auf, die z. B. im *Lernaufgabenmodell* die einzelnen situativen Anforderungen oder im *Lern-Lehrmodell* die einzelnen Schritte umfassen. Wie viele Unterrichtsstunden eine Sequenz oder Einheit umfassen, hängt vom Fach und vom Themengebiet ab.

# Literatur

---

## **Diagnose:**

- L. Paradies: Diagnostizieren, fordern und fördern. Cornelsen. Berlin 2011
- Friedrich Jahresheft. G. Becker: Diagnostizieren und fördern. Seelze 2006
- Zeitschrift Pädagogik 12/2009: Diagnostizieren und fördern. Beltz. Weinheim
- Zeitschrift Pädagogik 2/2012: Fördernde Bewertung. Beltz. Weinheim

## **Didaktisches Zentrum:**

- vgl. [http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lisa/modulkonferenz/modulkonf\\_ghrf/070918\\_Bonsen\\_Hey\\_Kompetenzorientierung.pdf](http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lisa/modulkonferenz/modulkonf_ghrf/070918_Bonsen_Hey_Kompetenzorientierung.pdf), 21.1.2018

## **Elementarisierung:**

- W. Bleichroth: Elementarisierung, das Kernstück der Unterrichtsvorbereitung. NiU 91/1 S.4

## **Elementarisierung Religion:**

- F. Schweitzer, K.-E. Nipkow: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie - Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, S. 173 ff.

## **Individualisierung & Differenzierung:**

- Th. Bohl, D. Kucharz: Offener Unterricht heute. Beltz. Weinheim 2010
- L. Paradies: Individualisieren im Unterricht. Cornelsen. Berlin 2017
- Biologie/ Chemie/ Physik - Aufgaben mit gestuften Hilfen. Friedrich. Seelze 2008
- Zeitschrift Pädagogik 11/2010: Binnendifferenzierung konkret. Beltz. Weinheim

## **Interdependenter Lernzyklus:**

- P. Heiniger (Pädagogische Hochschule Thurgau): Qualitätsentwicklung in der Ausbildung. Qualifizierung durch die Lehrkräfteakademie. 2014

## **Kompetenzen:**

- J. Leisen: Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lern-Lehr-Modell. In: Unterricht Physik 213/214. Jg. 2001. S. 4-10

## **Kontextbezug:**

- Muckenfuß: Themen oder Kontexte als Strukturelemente. Plus Lucis 2/03. S. 4-10

## **Lernaufgabenmodell/ Lernaufgabenparcours:**

- vgl. E. Leupold: Französisch lehren und lernen. Kallmeyer/ Klett. Seelze 2010, S. 352ff
- W. Steveker: Zeitgemäß unterrichten. In: K. Sommerfeldt: Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen. Mannheim 2011. S. 23-48.

## **Methodische Sicht- und Tiefenstruktur:**

- Hopf, Schecker, Wiesner (Hrsg.): Physikdidaktik kompakt. Aulis 2011. S. 88ff
- vgl. A. Gold: Guter Unterricht. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen 2015

## **Präkonzept:**

- D. Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2013

## **Phasierung:**

- vgl. J.P. Guilford: Intelligence, Creativity and Their Educational Implications. 1968
- vgl. J. Funke: Problemlösendes Denken. In: Kohlhammer Standards Psychologie. 1. Auflage. Kohlhammer. Stuttgart 2003

## **Thema:**

- vgl. M. Schneider-Landolf: Thema. In: M. Schneider-Landolf, J. Spielmann, W. Zitterbarth: Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2009. S. 157-163.

# Impressum

---

## **Studienseminar für Gymnasien Fulda**

Josefstraße 22-26  
36039 Fulda  
0661/8390351  
Poststelle.STS-GYM.FD@kultus.hessen.de  
<http://lakk.sts-gym-fulda.bildung.hessen.de>

Leitung: Martin Böhne, Iris Fischer

AutorInnen: Katrin Bretschneider, Ute Deistler, Dr. Anja Dorst, Klaus Elster, Iris Fischer,  
Melanie Hohmann, Sabine Menzel, Jana Möhrke, Heiko Reeg,  
Stefanie Woyth-Gutberlet

Layout: Dr. Anja Dorst

Fulda, Januar 2018