

# A2 Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung

---

|       |                                                                    |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Einführung .....                                                   | 48 |
| 2     | Zum Begriff der Unterrichtsplanung .....                           | 48 |
| 3     | Determinanten der Unterrichtsplanung .....                         | 49 |
| 3.1   | Allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts ..... | 49 |
| 3.1.1 | Schulische Komponente beruflicher Bildung .....                    | 49 |
| 3.1.2 | Betriebliche Komponente beruflicher Bildung .....                  | 53 |
| 3.2   | Handlungsorientierung als Leitbild beruflicher Bildung .....       | 54 |
| 4     | Die Planung gelingenden beruflichen Unterrichts .....              | 56 |
| 4.1   | Grundstrukturen handlungsorientierten Unterrichts .....            | 56 |
| 4.2   | Planung auf Mesoebene .....                                        | 58 |
| 4.3   | Planung auf Mikroebene .....                                       | 59 |
| 4.3.1 | Merkmale gelingenden Unterrichts .....                             | 59 |
| 4.3.2 | Planung konkreter Unterrichtsstunden und -einheiten .....          | 62 |
| 5     | Zusammenfassung .....                                              | 68 |

Dieser Beitrag erörtert die Planung gelingenden (beruflichen) Unterrichts im Kontext von sie determinierenden Faktoren. Leserinnen und Lesern will der Beitrag hierin Orientierung bieten sowie Hilfsmittel und Vorgehensweisen für die konkrete Unterrichtsplanung zur Verfügung stellen.

Nach der Definition und Abgrenzung des Begriffs ‚Unterrichtsplanung‘ werden diejenigen Bestimmungsgrößen des Bildungssystems und der jeweiligen Bildungseinrichtung analysiert, die einen entscheidenden Einfluss auf die Planung des konkreten Unterrichtsgeschehens besitzen. Davon ausgehend werden grundlegende und den Rahmenbedingungen der Makroebene entsprechende Eigenschaften handlungsorientierten beruflichen Unterrichts sowie dessen Planung auf der Mesoebene herausgearbeitet. Im Anschluss daran wird die Planung einzelner Unterrichtsstunden betrachtet, um die Dependenz der Unterrichtsplanung von den sie determinierenden Faktoren aufzuweisen.

# 1 Einführung

Einerseits ist jede Lehrkraft für die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts selbst verantwortlich und hat die Aufgabe, Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden aufgrund eigener pädagogischer Reflexionen auszuwählen – und dadurch einen gelingenden Unterricht zu gewährleisten. Andererseits jedoch steht die Lehrkraft und die von ihr vorbereitete Unterrichtsstunde in einem umfassenderen Zusammenhang bildungsplanerischer Rahmenbedingungen auf der Makro- und Mesoebene, die die Unterrichtsplanung in nicht unerheblichem Maße bestimmen und im Bereich beruflicher Bildung aufgrund des Konzeptes der Handlungsorientierung in der Vergangenheit einem bedeutenden Wandel unterzogen waren. Darüber hinaus sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, sollen durch das Unterrichtsgeschehen die intendierten Lernziele realisiert werden.

Damit wird deutlich, dass Unterrichtsplanung nur dann gelingen und pädagogisch begründbar sein kann, wenn die sie bestimmenden Einflussfaktoren hinreichend bekannt sind.

## 2 Zum Begriff der Unterrichtsplanung

Der Begriff ‚Bildungsplanung‘ bezeichnet den Prozess „der rationalen Fortentwicklung (Reformplanung) und Fortschreibung (Ausbauplanung) des Bildungswesens“ (Böhm 2000, S. 81) und umfasst damit planerische Aktivitäten auf der Makro- (Bildungssystem), Meso- (einzelne Bildungseinrichtungen) und Mikroebene (Unterrichtsgeschehen) gleichermaßen. Demgegenüber verweist der Begriff der ‚Unterrichtsplanung‘ einzig auf die Ausgestaltung der Bildungsplanung auf der Mikroebene, also auf die konkrete Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden; die Unterrichtsplanung „bestimmt unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen Lernziele, legt Komponenten fest, die in den Unterricht einfließen und sieht einzelne Lernschritte und Lernkontrollen vor“ (Riedl/Schelten 2013, S. 252). Unterrichtsplanung bezieht sich dabei auf langfristige Planungen für ein gesamtes Schuljahr sowie auf die mittel- und kurzfristig orientierte Planung von Lerngebieten, Unterrichtseinheiten und einzelnen Unterrichtsstunden (vgl. ebd., S. 252 f.).

Der Begriff ‚Unterrichtsplanung‘ verweist darauf, dass gelingender Unterricht die Folge einer vorausgehenden, auf rationalen Entscheidungen basierenden und bewusst vollzogenen Vorbereitung ist (vgl. ebd., S. 252); mit anderen Worten: Gelingender Unterricht kann nicht vollständig spontan erfolgen, sondern setzt eine rationale sowie bestimmte Methoden und Instrumente verwendende Planung voraus (vgl. Peterßen 2000, S. 17-20):

*Die Planung von Unterricht ist eine grundlegende Voraussetzung wie für jede Form intentionalen, also zweckgerichteten Lernens. [...] Sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus gesellschaftlicher Sicht darf Unterricht nicht zu großen Teilen dem Zufall überlassen werden, da er zu wichtig für den Lernenden in seiner Entwicklung und als Folge davon für die Auswirkungen dieser Entwicklung innerhalb der Gesellschaft (politisch wie ökonomisch) ist.*

*(Riedl/Schelten 2013, S. 252)*

### **3 Determinanten der Unterrichtsplanung**

Nach welchen übergeordneten Grundsätzen soll Unterrichtsplanung erfolgen? Gerade für beruflich qualifizierenden Unterricht gibt es Leitvorstellungen mit unterschiedlich verbindlichem Charakter, die darauf zielen, miteinander vergleichbare Abschlüsse und ihnen zugrunde liegende Kompetenzen durch die berufliche Bildungsmaßnahme zu realisieren. Unterrichtsplanung ist damit gerade kein beliebiger Prozess im zweckfreien Raum, sondern sie ist determiniert von einer Vielzahl an Rahmenbedingungen und kulturellen Leitvorstellungen, die im Unterricht – neben grundlegenden pädagogischen Zielsetzungen – zu berücksichtigen sind. Dabei erscheint wichtig, darauf zu hinweisen, dass es die ‚eine richtige‘ Planung nicht gibt. Hingegen gibt es Vorgehensweisen der Planung, die es kontextrelativ mit konkreten Zielen und Inhalten zu füllen gibt. Im Folgenden setzen wir uns mit allgemeinen Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts auseinander (3.1) und betrachten das Konzept der Handlungsorientierung als Telos beruflicher Bildung (3.2).

#### **3.1 Allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts**

Als allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts werden lernort-bezogen schulische und betriebliche Komponenten beruflicher Bildung vorgestellt.

##### **3.1.1 Schulische Komponente beruflicher Bildung**

Unterrichtsplanung findet nie im ‚luftleeren Raum‘ statt, sondern muss sich auseinandersetzen mit psychologischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von denen sie bestimmt wird. Soll die Planung von Unterricht gelingen, muss einerseits auf grundlegende lern-, motivations- und handlungspsychologische Eigenschaften der Lernenden sowie diese reflektierende empirische Forschungserkenntnisse Rücksicht genommen werden (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 137 f.). Andererseits setzen die auf der Makro- und Mesoebene getroffenen Entscheidungen einen Ziel- und Inhaltsrahmen für die Unterrichtsplanung:

*Die Durchführung von Lehrprozessen und die Realisierung von Lernprozessen (Mikroebene) sind als komplexe Aufgaben zu begreifen, die sich konsistent nur im Zusammenhang mit den bildungspolitischen, rechtlich-administrativen und institutionellen Bedingungen (Makroebene) sowie der didaktisch-curricularen Organisation in der jeweiligen Bildungsinstitution bzw. dem jeweiligen Bildungsgang (Mesoebene) wahrnehmen lassen.* (Pätzold 2010, S. 135; vgl. auch Fend 2006, S. 123)

Grundlegend für eine gelungene und den gesetzlichen Vorgaben entsprechende Unterrichtsplanung ist es also, sich mit den Bestimmungsfaktoren auseinanderzusetzen und diese – affirmativ oder kritisch – in die Unterrichtsvorbereitung einzubeziehen.<sup>[1]</sup>

Die konkrete Unterrichtsplanung bestimmenden Faktoren auf der Mesoebene des Bildungssystems, also in der Bildungseinrichtung, umfassen die „physischen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen“ (Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 55) des Unterrichts. Zu den räumlichen Voraussetzungen zählen beispielsweise die Größe und der Zuschnitt der Unterrichtsräume, ihre Atmosphäre bzw. Ästhetik – die einem motivierten Lernen zu- oder abträglich sein kann – sowie ihre Ausstattung und Einrichtung mit Sitz-, Ablage- und Schreibgelegenheiten, Medien und anderen (technischen) Hilfsmitteln; diese Variablen werden maßgeblich durch das der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehende Budget bestimmt (vgl. ebd., S. 56 f.; Fend 2006, S. 123-128). Die Ausstattung der Unterrichtsräume mit Medien ist von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsplanung, da Medien „für einen Unterricht mit modernen Zielvorstellungen wie Individualisierung, Förderung der Selbstständigkeit und des selbstgesteuerten Lernens, variantenreiches Üben und Problemlösen ein zentrales Hilfsmittel“ (Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 60) darstellen.

Auch die Stundenplangestaltung zählt den institutionellen Rahmenbedingungen innerhalb einer Bildungseinrichtung, indem etwa die Aufteilung des Unterrichtstages in 45- oder 90-Minuten-Stunden die Struktur, Ziele und Inhalte der zu planenden Lehr-/Lernprozesse wesentlich bestimmt (vgl. ebd.; Fend 2006, S. 123-128). Ebenso stellen pädagogische und inhaltsbezogene Schulkonzepte und -schwerpunkte einen zentralen Bestimmungsfaktor dar, der in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden muss (vgl. Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 64). Darüber hinaus wird die unterrichtsplanerische Besonderheit einer Schule durch die Bestimmung der zu verwendenden Unterrichtsliteratur sowie durch die „bestimmte Schülerschaft, Elternschaft, durch die Lage [...] der Schule, durch besondere Angebote, durch Veranstaltungen oder durch bestehende Kooperationen“ (ebd.; vgl. auch Fend 2006, S. 123-128) determiniert.

---

1 Im Folgenden wird die Bestimmung der Unterrichtsplanung durch Entscheidungen auf Makro- und Mesoebene thematisiert. Ein Überblick über die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung kann hier nicht gegeben werden; die Merkmale gelungener Unterrichtsplanung in Kapitel 4.3.1 basieren jedoch auf empirischen Forschungsergebnissen und bieten daher eine praxisorientierte Zusammenfassung empirisch hergeleiteter Determinanten der Unterrichtsplanung.

Zu den Bestimmungsfaktoren der Makroebene gehören die verschiedenen Arten von ‚Bildungsgangregelungen‘, die den in einem bestimmten Zeitraum – z. B. einem Schuljahr – zu vermittelnden Stoff bzw. die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen bestimmen (vgl. Fend 2006, S. 123), also im weitesten Sinne die grundlegende Zielrichtung vorgeben und Kriterien bereitstellen, anhand derer die Zielerreichung durch Institutionen, Lehrende oder Lernende evaluiert werden kann. Bildungsstandards und die ihnen entsprechenden Bildungspläne stellen als output-orientierte Bildungsgangregelungen ein Instrument zur Qualitätssicherung des Bildungswesens dar, durch das Unterrichtsfächer innerhalb der einzelnen Schularten institutionsübergreifend vergleichbar gelehrt werden sollen. Da nur die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen bzw. die Lernergebnisse des Unterrichts bestimmt werden, bleibt den einzelnen Lehrkräften – trotz der Tatsache, dass Bildungsstandards rechtlich verbindlich vorgegeben sind – eine recht umfängliche Freiheit in der Planung und Gestaltung des Unterrichts (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2005, S. 8-21; von Hentig 2004, S. 7-15).

Im Gegensatz zu den ergebnisbezogenen Bildungsstandards stellt der Lehrplan eine geordnete Zusammenfassung derjenigen Inhalte dar, die in einem bestimmten Zeitraum zu lehren sind; er besitzt Gesetzescharakter und ist daher für die Lehrkräfte ebenfalls rechtlich verbindlich (vgl. Steindorf 2000, S. 170-176). Im Bereich beruflicher Bildung werden die Lehrpläne für den *allgemeinbildenden Unterricht* an Berufsschulen im dualen Ausbildungssystem sowie für den gesamten Unterricht an Vollzeitschulen von den einzelnen Ländern entwickelt und verabschiedet; die Rahmenlehrpläne für den *berufsbezogenen Unterricht* an Berufsschulen im Rahmen dualer Berufsausbildung werden von der Kultusministerkonferenz länderübergreifend beschlossen (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 21, 50 f.). Auch Lehrpläne stellen lediglich eine Richtlinie dar, innerhalb derer den Lehrkräften umfangreiche unterrichtsplanerische Gestaltungsspielräume zukommen (vgl. Steindorf 2000, S. 170-176). Jedoch sollte trotz seiner gesetzlichen Legitimierung der tatsächliche, empirisch feststellbare Einfluss des Lehrplans auf die konkrete Unterrichtspraxis nicht überbewertet werden: Zwar kann dem staatlich sanktionierten Lehrplan nicht jede Einflussnahme auf den konkreten Unterricht abgesprochen werden, da er auf „eher indirekte Weise auch die Unterrichtsqualität“ (Vollstädt 2003, S. 205 f.) bestimmt und Lehrplanvorgaben zumindest selektiv von den Lehrkräften – zumeist unbewusst – in ihre individuelle Auffassung von den Bestimmungsgrößen eines gelungenen Unterrichts integriert werden (vgl. ebd.). Dennoch ist festzustellen, dass der ‚individuelle Lehrplan‘, den Lehrerinnen und Lehrer ihrem Unterricht zugrunde legen, in vielen Fällen erheblich vom ‚eigentlichen‘ staatlichen Lehrplan abweicht, sodass in praxi von einem „mehrfache[n] kreative[n] Veränderungsprozess staatlicher Lehrplanvorgaben“ (ebd., S. 201) die Rede sein muss und festzustellen ist: „Offizielle Erwartungen an die Impuls- und Anregungswirkung von Lehrplänen sind größer als ihr tatsächlicher Einfluss im Schulalltag“ (ebd., S. 204).

Determinierend für die tatsächliche Planung und Gestaltung von Unterricht sind in der Mehrheit daher auch nicht die Richtlinien des gesetzlich sanktionierten Lehrplans, sondern der in der Unterrichtspraxis erzeugte und tradierte ‚heimliche Lehrplan‘, also die pädagogisch wirksamen, aber nicht offen formulierten und zum Teil auch nicht bewussten oder beabsichtigten tatsächlichen pädagogisch-didaktischen Dimensionen des schulischen Alltags, z. B. in Form von Geschlechterstereotypen oder Benimmregeln (vgl. Tenberg 2006, S. 152-154). Aus diesem Grund kommt der Reflexion über die der eigenen Unterrichtspraxis oftmals unbewusst zugrundeliegenden Vorannahmen und Grundlagen für die Unterrichtsplanung große Bedeutung zu: Erst wenn unge-rechtfertigte Vorannahmen und -urteile des ‚heimlichen Lehrplans‘ bewusst von der Lehrkraft erkannt werden, kann ein gelungener, da offener und lernendenzentrierter, Unterricht stattfinden; andernfalls droht der implizit dem Unterrichtsgeschehen zu-grundeliegende ‚heimliche Lehrplan‘ (z. B. bestimmte geschlechtsspezifische Vorur-teile und Rollenmuster) den explizit vermittelten Unterrichtsinhalten (Gender-The-matik und Gleichrangigkeit der Geschlechter) zu widersprechen und diese ad ab-surdum zu führen.

Als Reaktion auf die Defizite von Lehrplänen wurde das Curriculum als operationali-sierter Lehrplan entwickelt. Es bildet einen begründeten Zusammenhang von Zielen, ihnen entsprechenden Lernerfahrungen (Realisierungsbedingungen) und Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs (Evaluation). Ein Curriculum bildet damit in umfas-senderer Weise das Lehrgeschehen ab als ein Lehrplan, der lediglich eine geordnete Zusammenfassung von Inhalten ist, die in einem bestimmten Zeitraum zu lehren sind. Die Freiheiten der Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsplanung und -gestaltung sind dementsprechend geringer als bei klassischen Lehrplanvorgaben. Besonders ge-schlossene Curricula geben genaue, von Lehrpersonen unabhängige Zielabsprachen mit präziser Vorausplanung und Strukturierung des Unterrichts vor; ihr Einsatz lässt folglich wenig bis kaum Spielräume für pädagogische Entscheidungen. Offene Cur-ricula hingegen bieten mehr Handlungsspielraum für Lehrende und Lernende, da sie weniger exakte Vorgaben in den Zielen aufweisen (vgl. Steindorf 2000, S. 176-198).

Die Orientierung von Lehrkräften an den Vorgaben von Bildungsstandards, Lehrplä-nen und Curricula hat einerseits die positive Tatsache zur Folge, dass eine gleichblei-bende bzw. grundlegende Qualität des Unterrichts gewährleistet ist. Zugleich gehen damit jedoch zweifelsohne problematische Folgen in Form einer einseitigen Orientie-rung des Unterrichtsgeschehens auf diese Vorgaben allein einher:

*Standards und Anforderungen sichern zu müssen hat zur Folge, dass die operativen Akteure stärker von inhaltlichen Anforderungen geleitet sind als von der optimalen Pas-sung mit den Lernmöglichkeiten aller Schüler einer Klasse. Damit übernimmt das In-haltsprogramm die primäre Regie und die Schüler müssen versuchen, sich ihm anzu-passen. Die Feinabstimmung an dem, was Schülerinnen und Schüler gerade wissen und können, tritt in den Hintergrund.* (Fend 2006, S. 123)

Neben der Gefahr, den Unterricht nicht auf die Lernenden, sondern auf die externen Vorgaben zu zentrieren, tendiert eine einseitig auf Unterrichtsvorgaben fixierte Unterrichtsplanung zu einer Verarmung der Unterrichtsinhalte, und zwar auf jene, die sich unkompliziert prüfen lassen (vgl. ebd., S. 124): „Dies provoziert auch die Gefahr der Atomisierung und der Trivialisierung, um die Überprüfbarkeit zu erhöhen“ (ebd.).

Gegenüber dieser Limitierung des Unterrichts auf äußere Leistungs- und Zielvorgaben erscheint als sinnvoll, der Unterrichtsplanung eine mittlere, aber auch vermittelnde, Position zugrunde zu legen: Weder darf eine gelungene Unterrichtsplanung die auf der Makroebene aufgestellten Bildungsgangvorgaben ignorieren – denn dies führte zu willkürlicher Unterrichtspraxis, deren Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsgängen nicht mehr gegeben wäre und den Lernenden eventuell für ihr späteres Leben wichtige Kenntnisse und Kompetenzen vorenthielte und ihre Abschlusszertifikate abwertete; noch soll sich Unterrichtsplanung darin erschöpfen, jene Vorgaben der Makroebene bloß mechanisch zu erfüllen. Stattdessen sollte sich die Unterrichtsplanung zugleich den Schülerinnen und Schülern und ihren individuellen Lernbedingungen zuwenden und fachlich anspruchsvolle sowie persönlichkeitsbildende Lehrinhalte und Kompetenzen vermitteln, auch wenn diese sich gar nicht oder nicht mit herkömmlichen Mitteln prüfen lassen. In diesem Kontext ist besonders eine die Eigenständigkeit der Lernenden fördernde Unterrichtsplanung zu favorisieren: „Alle Methoden, die im Umkreis der Förderung von Selbständigkeit und Eigentätigkeit angesiedelt sind, dienen dem Ziel, einer rein prüfungsorientierten Transformation von kulturellen Inhalten im schulischen Kontext entgegen zu arbeiten.“ (ebd.).

### **3.1.2 Betriebliche Komponente beruflicher Bildung**

Die den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung regelnden Ausbildungsordnungen zur Sicherung eines einheitlichen Qualitätsstandards sind ebenfalls rechtlich verbindlich, da sie unabhängig vom ausbildenden Betrieb – nachdem sie vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unter Einbezug der Sozialpartner und der Länder vorbereitet wurden – auf Bundesebene von den zuständigen Bundesministerien erlassen werden. Ihre Einhaltung und Realisierung im auf der jeweiligen Betriebsebene aufzustellenden Ausbildungsplan wird von den zuständigen Kammern überwacht. Ausbildungsordnungen und Lehrpläne für den berufsbezogenen Schulunterricht werden miteinander koordiniert, um eine inhaltliche und zeitliche Übereinstimmung zu gewährleisten (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 20 f., 27, 50 f.).

Die Rahmenbedingungen der Prüfungen im dualen Ausbildungssystem – Orientierung an beruflichen Arbeitsanforderungen, Zwischenprüfung vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres, in der Regel vier bis fünf Prüfungsbereiche bei der Abschlussprüfung – werden durch das Berufsbildungsgesetz geregelt (vgl. ebd., S. 53). Die konkrete Ausgestaltung der Prüfungen wird durch die Ausbildungsordnungen der einzelnen Ausbildungsberufe bzw. durch die darin enthaltenen Prüfungsanforderungen

bestimmt; die Prüfungen werden durch die zuständigen Kammern durchgeführt (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 53). Damit ist auch die Abnahme der Prüfungen rechtlich verbindlich vorgegeben.

Aufgabe der Unterrichtsplanung im dualen Ausbildungssystem ist es, die einzelnen Unterrichtseinheiten und -stunden mit der Ausbildungsordnung und den Abläufen in den Ausbildungsbetrieben abzustimmen, um einen einheitlichen, konsistenten und damit lernzielförderlichen Lernprozess zu gewährleisten; schulischer und betrieblicher Teil der Ausbildung müssen also ein pädagogisches Ganzes bilden und sich aufeinander beziehen. Ebenso ist eine Ausrichtung der Unterrichtsplanung an den Prüfungsordnungen notwendig, um auch im schulischen Teil der Ausbildung die zum Bestehen der Prüfung notwendigen Kompetenzen systematisch zu vermitteln.

### 3.2 Handlungsorientierung als Leitbild beruflicher Bildung

In dem im Jahr 2005 reformierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) heißt es in § 1 zu den Zielen der Berufsbildung:

*(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.*

In dieser Bestimmung drückt sich ein dynamisiertes Verständnis von Berufsausbildung aus: Eine Berufsausbildung wird als Qualifikation angesehen, die auf die Anforderungen einer *im Wandel* befindlichen Arbeitswelt vorbereiten soll. Bildungsinhalte können demgemäß nicht nur fachlicher Natur sein, da eben diese Inhalte aufgrund der technischen Entwicklung schnell überholt sind. Es bedarf vielmehr auch prozeduraler Wissenskomponenten, damit die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung befähigt werden, ihren Wissensstand stetig an sich ändernde Arbeitsbedingungen und Arbeitsstellen – im besten Fall selbstständig – anzupassen (vgl. Albers 2008, S. 280; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 160 f., 165, 168 f.; Speth/Berner 2011, S. 133). Berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz, verstanden als die Bereitschaft und „Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren einer Arbeitstätigkeit“ (Riedl/Schelten 2010, S. 181) sowie zum sachgerechten, durchdachten und verantwortlichen Handeln (vgl. Albers 2008, S. 279-281), erscheint damit als Leitbild der Berufsausbildung. Sie ist insofern dynamisch, als sie – im Gegensatz zu einem einmal gelernten, statischen Wissensniveau – die Fähigkeit der handlungskompetenten Person beschreibt, situationsgerecht konkrete Handlungen zu realisieren; die handlungsfähigen Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsganges sind also fähig, *neue Lösungen für neue Probleme* zu entwickeln, statt lediglich über ein beschränkt einsetzbares Wissensrepertoire zu verfügen.



Handlungskompetenz umfasst also stets auch Problemlösefähigkeit, durch die die Absolventen und Absolventinnen einer beruflichen Ausbildung aus der Berufspraxis stammende Aufgaben und Probleme zu lösen vermögen (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 141; Riedl/Schelten 2013, S. 215-218).

Der Wandel von einem inhalts- zu einem handlungsbezogenen Leitbild des beruflichen Unterrichts auf Makroebene wurde in reformierten, auf dem Lernfeld-Konzept basierenden Lehrplänen festgeschrieben und damit rechtlich verbindlich (vgl. Riedl/Schelten 2010, S. 179):

*Lernfelder sind didaktisch aufgearbeitete Tätigkeitsfelder. Sie sind kompetenzbasiert und verweisen darauf, was ein Lerner nach Absolvieren des Lernfeldes im beruflichen Handlungsraum tatsächlich können soll. [...] Dies wird durch eine Zielformulierung ausgedrückt [...], die durch Lerninhalte unterfüttert wird. Diese Inhalte stellen eine Interpretationshilfe dar, um den Lehrkräften einen inhaltlichen Orientierungsrahmen aufzuzeigen. Daneben werden Zeitrichtwerte vorgegeben.*

(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 282)

Zwar sind die lernfeldbasierenden Lehrpläne – um sie flexibel für technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen zu machen – durch eine recht starke Offenheit gekennzeichnet, so dass den Lehrkräften reicher Gestaltungsspielraum zur eigenständigen didaktischen Planung und Gestaltung von Unterricht zur Verfügung steht (vgl. Speth/Berner 2011, S. 133); dennoch wird die pädagogische Wahlfreiheit der Lehrkräfte zugleich dadurch eingeschränkt, dass die Lernfeldbasierung und damit Handlungsorientierung des Unterrichts zwingend vorgeschrieben ist, da die Lernfelder selber nur in einem handlungsorientierten Unterricht sinnvoll umzusetzen sind (vgl. Riedl/Schelten 2010, S. 186):

*Bisher konnten sich Lehrkräfte für oder gegen den Einsatz solcher Methoden entscheiden. Die methodische Entscheidung galt immer als etwas, was von LehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer Expertise eigenständig zu entscheiden sei. [...] Gerade die Lehrpläne bezogen sich allenfalls indirekt auf Methoden, sondern legten die Ziele und Inhalte des Unterrichts fest. Dieser pädagogische Freiraum wird heute eigentlich eingeschränkt, zumindest im Bereich beruflicher Bildung.*

(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 167)

Die Ausrichtung beruflicher Bildung auf berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel besitzt also umfassenden Einfluss auf die Unterrichtsplanung, deren Aufgabe es ist, dieses Leitbild im konkreten Unterricht umzusetzen. Eine gelungene und mit den rechtsverbindlichen staatlichen Vorgaben konforme Planung beruflichen Unterrichts muss also dem Aspekt der Handlungsorientierung ausdrücklich Rechnung tragen:

*Zur Umsetzung der angestrebten Ziele [der beruflichen Handlungsfähigkeit] soll ein Unterricht mit Betonung der Handlungsorientierung stattfinden, in dem die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme*

zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig lösen sowie das Ergebnis beurteilen. Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit sind also Handlungsorientierung und Selbstständigkeit. (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 140)

## 4 Die Planung gelingenden beruflichen Unterrichts

Wie ist nun Unterricht konkret zu planen? In diesem Kapitel werden Vorgehensweisen behandelt, die sich für die Planung von Unterricht anbieten, um sowohl losgelöst von den eher abstrakten Leitlinien (Kapitel 3) eine unterrichtliche Praxis in Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen zu ermöglichen als auch zugleich dabei übergeordnete Zielsetzungen des Unterrichts zu erreichen.

### 4.1 Grundstrukturen handlungsorientierten Unterrichts

Wenn Handlungskompetenz durch den beruflichen Unterricht erreicht werden soll, kann der Zweck des Unterrichts nicht in der Vermittlung von Fachwissen allein liegen. Handlungskompetenz kann nämlich nicht durch Instruktion vermittelt werden, weshalb im Rahmen der Unterrichtsplanung Lernformen zu berücksichtigen sind, die konstruktivistischen Wissensaufbau ermöglichen; es muss ein praxisnaher Unterricht geplant werden, in dem Wissen nicht allein vermittelt, sondern erprobt, eingeübt und erfahren wird:

*Es wird deutlich, dass hier keine abstrakten Fachinhalte vermittelt werden sollen. Vielmehr werden berufliche Aufgabenstellungen – angelehnt an die berufliche Praxis der Schüler – entwickelt. Die Idee ist, dass die Lernenden bei der Erarbeitung von Problemlösungen auf Fachinhalte zurückgreifen müssen, d. h. aus der Problembearbeitung heraus werden Fachinhalte, die traditionell im Fachunterricht vermittelt wurden, als relevant für Problemlösungen erkannt.*

*(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 283; vgl. Speth/Berner 2011, S. 134)*

Der Unterricht soll also ein „Lernen zum Handeln“ (Albers 2008, S. 280), den Aufbau einer die ‚Employability‘ dauerhaft sichernden beruflichen Handlungsfähigkeit ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen ist ein „Lernen durch Handeln“ (ebd.) notwendig; geplant werden muss also ein Unterricht, der nicht allein Wissen vermittelt, sondern Möglichkeiten zum eigenen Tätigsein der Lernenden bietet, statt diese lediglich über ihre spätere berufliche Tätigkeit zu belehren (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 168): „Die Aktivität der Lernenden ist ein wichtiger Baustein und erwünschter Effekt handlungsorientierter Methoden. Die Tätigkeit der Lernenden im Lernprozess rückt in den Mittelpunkt“ (ebd., S. 167).

Die Unterrichtsplanung ist so auszurichten, dass nicht nur Fachkenntnisse vermittelt, sondern – als Voraussetzung von Handlungskompetenz – in einem ganzheitlichen Lernverständnis auch Methodenkompetenz, Human- bzw. Sozialkompetenz sowie Personal- und Lernkompetenz vermittelt werden; ebenso wichtig ist auch die Ausrichtung der Unterrichtsplanung auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, also fachunspezifische Fähigkeiten wie Kommunikations-, Team- und Abstraktionsfähigkeit (vgl. Albers 2008, S. 280; Speth/Berner 2011, S. 134). Als dafür geeignete Lehr-/Lernmethoden gelten die Gruppenarbeit, Projektarbeit, arbeitsanaloge Lernaufgaben, Fallstudien, Lernbüros bzw. Übungsfirmen sowie Plan- und Simulationsspiele (vgl. Albers 2008, S. 280; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 166).

Freilich sollte das konstruktivistische Unterrichtsverständnis nicht auf einseitige Art und Weise verstanden werden, als sei durch die Handlungsorientierung des beruflichen Unterrichts die Vermittlung theoretischen Fachwissens obsolet geworden. Grundlage von Handlungskompetenz ist immer auch Fachkompetenz; um den Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Gelegenheit bieten zu können, auf sinnvolle Art und Weise tätig zu sein und spätere berufliche Handlungen in fachlich angemessener Weise zu erlernen, muss zunächst eine Basis theoretischen Fachwissens durch die Lehrkraft gelegt werden. Dies geschieht am besten mit dem ‚klassischen‘ instruktivistischen Unterricht, denn zu verweisen ist auf die empirisch gesicherte Tatsache, „dass gerade beim Aufbau neuen Wissens bzw. der Erarbeitung eines völlig neuen Themengebietes nicht handlungsorientierte, sondern gerade instruktionsorientierte, d.h. durch den Lehrenden strukturierte und geleitete Formen der Wissensvermittlung sinnvoll sind“ (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 140 f.), so dass im Rahmen der Unterrichtsplanung eine mittlere Position zwischen Instruktion und Konstruktion als zu vermeidenden Extremen eingenommen werden sollte:

*Lernprozesse sollten demnach je nach Zielsetzung sowohl instruktional durch die Lehrenden angeleitet sein als auch aus eigenständigen Konstruktionsleistungen der Lernenden bestehen. Diese Auffassung folgt einem wissensbasierten Konstruktivismus, demzufolge eine instruktionale Anleitung zum Aufbau einer auch für Selbstlernprozesse erforderlichen Wissensbasis unverzichtbar ist.* (ebd., S. 141)

Fachwissenschaftliche Inhalte bleiben also auch im handlungsorientierten Unterrichten zentral. Aufgabe des beruflichen Unterrichts ist folglich,

*[...] eine Professionalitätsentwicklung systematisch in grundlegenden Lernprozessen zu vermitteln. Dies drückt sich in der Berufsschule in einer theoretisch gesteuerten und reflektierten Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit aus. [...] Auch wenn berufliche Prozesse leitend für den Unterrichtsverlauf sind, betont die Berufsschule besonders den theoretischen Hintergrund für professionelles berufliches Handeln. [...] Begründungszusammenhänge für professionelles berufliches Handeln stehen im Vordergrund.* (Riedl/Schelten 2010, S. 180)

Aus diesem Grund sollte auch der oft kritisierte Frontalunterricht nicht gänzlich aus der Unterrichtsplanung ausgeschlossen werden; soweit er nicht die ausschließlich verwendete Methode des Unterrichtens ist, kann er einen sowohl sinnvollen als auch notwendigen Beitrag leisten zur theoretisch-wissensbasierten Fundierung der Handlungsfähigkeit (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157).

## 4.2 Planung auf Mesoebene

Da die Vorgaben zu einzelnen Lernfeldern in den Lehrplänen lediglich abstrakt formuliert und lernfeldorientierte Lehrpläne zudem fachübergreifend strukturiert sind, muss auf Mesoebene ein Schul- oder Bildungsgangcurriculum entwickelt werden, das als Grundlage der Planung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten dient (vgl. Sloane 2009, S. 195, 199 f.; Speth/Berner 2011, S. 136):

*Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes verändert den Tätigkeitsbereich von Lehrern. Es wird explizit gefordert, dass Lehrer in den Schulen Lehrplanarbeit übernehmen, denn sie müssen die abstrakten Vorgaben der einzelnen Lernfelder in ein Bildungsgangcurriculum umsetzen, welches die einzelnen Lernsituationen aufweist und eine Zuordnung von Fachwissen zu diesen Situationen leistet. Außerdem muss eine Sequenzierung zwischen den Lernsituationen vorgenommen werden, die dann auch mit den berufsübergreifenden ‚Fächern‘ abgestimmt werden. Insofern handelt es sich auch bei Lernfeldern bildungsgangbezogen um ein fachübergreifendes Unterrichtskonzept, welches lediglich in der Kooperation einer Lehrergruppe wirklich umgesetzt werden kann.*

*(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 283 f.)*

Dazu sind mehrere Schritte notwendig:

1. Im Rahmen der Bildungsgangkonferenz wird der Rahmenlehrplan in Hinblick auf die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen – und zwar sowohl die auf einzelne Tätigkeiten bezogenen Einzelkompetenzen als auch die berufliche Handlungskompetenz als Leitbild der gesamten Berufsausbildung – analysiert und in Bezug gesetzt auf die dafür notwendig zu vermittelnden Inhalte und die Lernvoraussetzungen der Lernenden. Davon ausgehend wird entschieden, in welcher Reihenfolge die Lernfelder bearbeitet werden; dieser Entscheidung liegt sowohl die fachsystematische Struktur der Lerngegenstände als auch die didaktische Überlegung zugrunde, „wie die Kompetenzentwicklung der Schüler über dem Gesamtlernprozess hinweg optimal gesteuert werden kann“ (Speth/Berner 2011, S. 136; vgl. auch Sloane 2009, S. 200-206).
2. Auf Basis der im Rahmenlehrplan vorgegebenen Lernfelder werden lernfeldübergreifende Lernsituationen – also möglichst realistische Aufgaben- und Problemstellungen der Arbeitswelt, die die Lernenden auf Grundlage bzw. unter Anwendung ihres Fachwissens handelnd zu bearbeiten haben – entwickelt, die die abstrakt formulierten Lernfelder konkretisieren (vgl. Sloane 2009, S. 198; Speth/Berner 2011, S. 137).

3. Die Lernsituationen sind durch eine weitere Konkretisierung zu Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln; demgemäß sind konkrete Problemstellungen, Zielformulierungen bzw. die intendierten Handlungsergebnisse, die von den Lernenden auszuführenden Handlungen bzw. die Lern- und Arbeitsphasen des Unterrichts zu entwickeln, den Lernenden auszuhändigende und möglichst praxis- und berufsnahe Materialien (Aufgabenbeschreibungen, Folien, Merkblätter, Statistiken) zu erstellen sowie die von der Lehrkraft je nach Kompetenzentwicklung der Lernenden individuell zu gebenden Hilfestellungen festzulegen. Zudem soll das Lehr-/Lernarrangement nicht nur in Hinblick auf Fach- und Handlungskompetenz, sondern auch auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hin gestaltet werden (vgl. Sloane 2009, S. 198, 206; Speth/Berner 2011, S. 138 f.).
4. Als letzter Schritt ist durch die Bildungsgangkonferenz die Form der Sicherung der Lernergebnisse sowie die Form der Evaluation einerseits des Lernerfolgs und Kompetenzerwerbs der Lernenden, andererseits der Güte der Konzeption des Bildungsganges zu bestimmen; es müssen also zur Prüfung der jeweiligen Kompetenzen geeignete Aufgabenstellungen entwickelt und formuliert sowie die Handlungs- und Berufsbezogenheit der Prüfungsformen sichergestellt werden (vgl. Sloane 2009, S. 213; Speth/Berner 2011, S. 140).

### 4.3 Planung auf Mikroebene

Ziel- und Inhaltsentscheidungen der Makro- und der Mesoebene erlangen ihre Wirkung in konkreten Lehr-/Lerninteraktionen des Unterrichts. Im Folgenden werden daher – ergänzend zu der Feststellung, dass eine ausgeprägte Handlungsorientierung des Unterrichts in jeder unterrichtsplanerischen Aktivität anzustreben ist – in Form von Checklisten grundlegende ‚Regeln‘ oder Leitlinien genannt, an denen sich die Planung beruflichen Unterrichts orientieren sollte.

#### 4.3.1 Merkmale gelingenden Unterrichts

Wolfgang Schulz (1981) entwickelte drei grundlegende Prinzipien für eine gelingende Unterrichtsplanung (zitiert nach Gonschorek/Schneider 2009, S. 281):

1. *Interdependenz*: alle den Unterricht konstituierenden Momente müssen widerspruchsfrei zusammenwirken. Im Rahmen handlungsorientierten Unterrichts sollten also Methoden verwendet werden, die eben die Handlungsfähigkeit der Lernenden trainieren.
2. *Variabilität*: Da Unterricht eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt und damit nicht nur durch die Lehrkraft und ihre Planung allein determiniert wird, müssen Planabweichungen je nach Situation zugelassen und der Unterricht dementsprechend flexibel gestaltet werden (vgl. auch Peterßen 2000, S. 18-20; Riedl/Schelten 2013, S. 252):  
„Die Qualität von Unterricht ist auch von der Auswahl der Alternativen bestimmt. Unterricht ist zwar immer zielorientiert, aber nicht nur sach-,

sondern auch interaktions- und situationsbestimmt [...]. Eine zu starke und ausschließliche Fixierung auf den Planungsentwurf birgt die Gefahr in sich, den Kontakt zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen zu verlieren und die Schüler zu überfahren.“ (Gonschorek/Schneider 2009, S. 286)

Es empfiehlt sich daher, in die Unterrichtsplanung mögliche alternative Unterrichtsverläufe aufzunehmen; da aber auch diese durch das reale Unterrichtsgeschehen eingeholt werden können, muss gegebenenfalls auch von diesen und damit von der Planung insgesamt abgerückt werden (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 158).

3. **Kontrollierbarkeit:** Die Planung soll durch die Lehrkraft einer ständigen Kontrolle unterzogen werden, um zu einem möglichst gelingenden Unterricht zu gelangen und zukünftige Planungen realistisch einschätzen zu können im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungs- oder Anpassungsprozesses.

In einer empirisch ausgerichteten Studie entwickelten John D. Bransford, Ann L. Brown und Rodney R. Cocking (2000, S. 14-18) vier Prinzipien für gelingende Unterrichtsplanung (zitiert nach Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 150; vgl. auch Weber 2010, S. 176 f.):

1. **Lernendenzentrierung:** Didaktische bzw. methodische Überlegungen und Verfahrensweisen müssen – in Übereinstimmung mit der Konzeption handlungsorientierten Unterrichts – die Lernenden und ihre kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen in den Mittelpunkt stellen und von ihrem Blickwinkel aus beurteilt werden. Grundlegend für jede Unterrichtsplanung muss die Überlegung sein, wie die Lernenden die Unterrichtsziele optimal erreichen können, wie also ihr Lernprozess zu gestalten ist und ihre Lernbemühungen zu unterstützen sind; es muss bei der Planung von Unterricht also von *Problemen des Lernens*, nicht von *Problemen des Lehrens* (Lehrkraftorientierung) ausgegangen werden.
2. **Wissenszentrierung:** Unterrichtsinhalte müssen als „mehr als zufällige Beigabe zu Lernexperimenten gesehen werden“ (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 150). Gerade auch in Unterrichtskonzeptionen, die die Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern sollen, kommt der Vermittlung von Wissen bzw. Fachkompetenz entscheidende Bedeutung zu.
3. **Formatives Assessment:** Zumeist wird Unterricht derart geplant, dass eine Bewertung des Lernerfolgs der Lernenden als summatives Assessment *am Ende* einer Unterrichtssequenz bspw. in Form einer Klassenarbeit erfolgt; da diese Prüfung den Abschluss der Unterrichtssequenz markiert, besitzen die Schülerinnen und Schüler keine weitere Möglichkeit, ihre Lernleistung in der jeweiligen Thematik zu verbessern. Aus diesem Grund sollte der Schwerpunkt einer gelingenden Unterrichtsplanung auf einem formativen Assessment liegen, durch das die Lernenden *im Verlauf* einer Unterrichtssequenz ein sanktionsfreies Feedback über ihren aktuellen Kenntnis- und Leistungsstand sowie über erworbene Kompetenzen erhalten, wodurch sie ihren Lernprozess gegebenenfalls verändern und optimieren können. Der Einbezug formativen Assessments verläuft parallel zur

Output-Orientierung des Unterrichts in Form von Bildungsstandards, da auch hier es nicht auf bloßes Vermitteln von Stoff und das anschließende Abprüfen ankommt, sondern darauf, welche Kompetenzen die Lernenden tatsächlich erworben haben und als dann neue ‚persönliche Eigenschaften‘ besitzen.

4. *Community-Zentriertheit*: Während des Unterrichts sollen von der Lehrkraft und von den Lernenden einzuhaltende Regelungen für das Verhalten im Unterricht beschlossen sowie „gezielt kooperative und kollektive Lernarrangements konstruiert“ (Weber 2010, S. 177) werden. Zudem sollen im Unterricht gesellschaftliche Probleme und Reflexionen einbezogen werden. Dies entspricht der Einsicht über handlungsorientierten Unterricht, dass die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz sowie die Persönlichkeitsentwicklung einen wichtigen Bestandteil beruflichen Unterrichts darstellen.

Frank Achtenhagen (2002, S. 56 ff.) stellt von diesen vier recht abstrakten Prinzipien ausgehend empirisch gesicherte konkrete Leitregeln für gelingende Unterrichtsplanung und -praxis auf (zitiert nach Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 151 f.). Auch hier zeigt sich, dass diese unterrichtsplanerischen Grundsätze der Konzeption handlungsorientierten und zugleich wissensbasierten Unterrichts, dem Einbezug verschiedener Kompetenzen zusätzlich zur reinen Fachkompetenz sowie der zentralen Stellung der Lernenden im Unterrichtsgeschehen – und damit insgesamt den auf der Makroebene getroffenen Entscheidungen – entsprechen:

- Die im Unterricht vermittelten Inhalte sollen einerseits zur Vermeidung von Simplifizierungen komplex sein und sich – im Gegensatz zur Vermittlung rein abstrakter Theoreme – andererseits auf die außerunterrichtliche Arbeits- und Lebenswelt übertragen lassen.
- Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden.
- Die Ziel- und Inhaltsstruktur soll zu Beginn und während des Unterrichts bzw. einer Unterrichtseinheit als ‚Advanced Organizer‘ den Lernenden transparent gemacht werden, um die Vernetzung des neu zu erwerbenden Wissens mit dem bereits vorhandenen und damit die Wissensaufnahme insgesamt zu erleichtern (vgl. auch Riedl/Schelten 2013, S. 11-13).
- Bei Erarbeitung von Begriffen sollen Begriffsinhalt (Intension), die Funktion des Begriffs (Intention) sowie der Begriffsumfang (Extension) gleichberechtigt berücksichtigt werden.
- Ergänzend zur Handlungsorientierung des Unterrichts soll das Fachwissen systematisch vermittelt werden, um fachwissenschaftliche Kasuistik und Systematik gleichberechtigt im Unterricht zu behandeln. Im Unterricht ist also eine einseitige Favorisierung sowohl einer systematisierten Wissensvermittlung als auch einer reinen Handlungsorientierung ohne Vermittlung des dahinterliegenden theoretisch aufbereiteten Wissens ist zu vermeiden (vgl. auch Riedl/Schelten 2010, S. 180; Weber 2010, S. 177):
- Im Unterricht sollten metakognitive Perspektiven berücksichtigt werden: „So sollte das ‚Lernen im Modell‘ um ein ‚Lernen am Modell‘ ergänzt werden, mit



dessen Hilfe die Bedingungen, die Notwendigkeiten und die Restriktionen der Konstruktion der eingesetzten Lehr-Lern-Arrangements und der verwendeten Modelle thematisiert und reflektiert werden.“ (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 151)

- Integration unterschiedlicher Wissensarten zur Erzielung von ‚deep understanding‘: Deklaratives (strukturiertes Fakten- und Begriffswissen), prozedurales (Wissen über Handlungen auf Basis des deklarativen Wissens) und strategisches (Wissen darum, wie in einer bestimmten Situation richtig bzw. angemessen zu handeln ist) Wissen.

Zur Planung eines dezidiert problemorientierten Unterrichts – ohne den zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht beigetragen werden kann – schlagen Frank Achtenhagen und Günter Pätzold (2010, S. 156; vgl. auch die dort angegebenen Literaturverweise) vier Gestaltungsprinzipien vor:

1. *Authentischer Handlungsbezug*: Reale, der tatsächlichen Berufspraxis entnommene und damit authentische Aufgaben zum Erwerb anwendungsbezogenen Wissens und beruflicher Handlungsfähigkeit.
2. *Multiperspektivität*: Die Unterrichtsplanung soll gewährleisten, dass die zu vermittelnden Inhalte aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Situationen behandelt werden.
3. *Soziale Lernarrangements*: Durch die Bereitstellung gemeinsam zu lösender Aufgaben soll die Kooperations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit gestärkt und die Gemeinschaftsbildung der Lernenden unterstützt werden. Ebenso sollen kognitive Fähigkeiten ausgebildet werden, „die bei der Bearbeitung gemeinsamer komplexer Aufgaben erworben und vertieft werden“ (ebd.).
4. *Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft*: Der selbstgesteuerte Problemlösungsprozess der Lernenden soll etwa durch präzise Aufgabeninstruktionen, kontinuierliche Begleitung und Unterstützung der Lernenden, das Aufstellen von Gruppenregeln sowie durch Feedback gefördert und gewährleistet werden.

Die Planung des konkreten Unterrichts sollte sich an den erläuterten Leitlinien orientieren, um damit die Voraussetzung für ein gelingendes und dem rechtlich verbindlichen Leitbild der Handlungsorientierung entsprechendes Unterrichtsgeschehen zu schaffen. Dabei sollten die einzelnen aufgeführten Punkte nicht isoliert voneinander betrachtet werden. ‚Guter‘ Unterricht und die diesem zugrundeliegende ‚gute‘ Unterrichtsplanung entstehen nicht dadurch, dass einzelne Merkmale in die eigene Unterrichtsplanung übernommen und im Unterricht verwirklicht werden; vielmehr sichert erst die simultane und ganzheitliche Verwirklichung aller aufgeführten Punkte die Qualität der Unterrichtsplanung (vgl. Weber 2010, S. 178).

#### 4.3.2 Planung konkreter Unterrichtsstunden und -einheiten

Bei der Planung einer konkreten Unterrichtsstunde sind stets die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Wie davon ausgehend bzw. diese Rahmenbedingungen einbeziehend die konkrete



Unterrichtspraxis geplant werden kann, entwickeln Gernot Gonschorek und Susanne Schneider (2009, S. 281 f., 289) in ihrem Planungsmodell einzelner Unterrichtsstunden bzw. -einheiten, das eine Kompilation verschiedener didaktischer Modelle der Unterrichtsplanung zusammenfasst und die allen Modellen gemeinsamen Punkte abbildet, weshalb es für eine überblicksartige Darstellung der Methoden der Unterrichtsplanung besonders verwendungsfähig ist.

Im Verlauf der Unterrichtsplanung sind demnach drei Fragen zu stellen und zu beantworten:

1. *Welche Ziele* sollen mit dem Unterricht verfolgt und welche Inhalte vermittelt werden?
2. *Welche Bedingungen* existieren, an denen sich die Unterrichtsplanung zu orientieren hat?
3. Mit *welchen Unterrichtsmethoden* soll dies erreicht werden (vgl. ebd., S. 282)?

Gonschorek und Schneider (ebd.) stellen fest, dass die drei Fragen „sich auf einer Ebene“ (ebd., S. 282) befinden und die Unterrichtsplanung daher mit jeder der drei Fragen beginnen kann; empfehlenswert für die unerfahrene Lehrkraft allerdings sei es, mit der Ziel- und Inhaltsbestimmung zu beginnen (vgl. ebd., S. 282-284). Demgegenüber muss jedoch festgestellt werden, dass durchaus eine sachlogisch begründete – und sich nicht nur aus dem Erfahrungsgrad der Lehrkraft ableitende – Reihenfolge der Schritte existiert: Zunächst müssen die Inhalte, Ziele und Bedingungen des Unterrichts bestimmt werden. Erst darauf aufbauend können die Unterrichtsmethoden bestimmt werden, denn die Methodenauswahl ist erst möglich, wenn aufgestellt wurde, was mit welchen Zielen und unter welchen Bedingungen überhaupt methodisch zu vermitteln ist; mit anderen Worten: Die Auswahl der Methoden muss sich an den Zielen, Inhalten und äußeren Bedingungen orientieren und kann daher erst nach deren Bestimmung durchgeführt werden.

Ebenso können Inhalte und Ziele erst bestimmt werden, wenn die Unterrichtsbedingungen geklärt wurden, denn Inhalte und Ziele müssen sich immer nach der konkreten Unterrichtssituation sowie den Lernbedingungen der einzelnen Lernenden richten (vgl. Peterßen 2000, S. 126 f.).<sup>[2]</sup>

### Strukturanalyse

Bevor eine Entscheidung über die Ziele und Inhalte einer konkreten Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde getroffen werden kann – also eine Betrachtung des Unterrichtsstoffes aus pädagogisch-didaktischer Perspektive möglich ist –, muss zunächst die Struktur- oder Sachanalyse erfolgen. Mithilfe dieser soll die innere Struktur des zu

---

2 Vgl. auch Gonschorek/Schneider (2009, S. 288-292), die entgegen der Rede von der Gleichrangigkeit der Vorgehensschritte in ihrer exemplarischen Unterrichtsplanung auch tatsächlich erst die Umstände des Unterrichts reflektieren und dann von dieser Grundlage aus die Ziel- und Inhaltsbestimmung durchführen.

lehrenden Stoffes – der im Lehrplan bzw. dem Bildungsgangcurriculum der Lehrkraft verbindlich vorgegeben ist – sowie seine Verbindungen zu anderen Themengebieten aus rein fachwissenschaftlicher Sicht analytisch erarbeitet werden, ohne dabei schon pädagogisch-didaktisch Prinzipien anzuwenden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 58-60). Der Unterrichtsstoff wird dabei auf folgende Gesichtspunkte hin untersucht:

- Einzelne Elemente, Probleme, Begriffe des Stoffs und deren Zusammenhänge untereinander
- Im Unterrichtsstoff herrschende Gesetzmäßigkeiten
- Verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten des Unterrichtsstoffes
- Bedeutung des Stoffs in der Fachwissenschaft
- Verbindungen zu anderen Themen bzw. Unterrichtsstoffen
- Umfassenderer Zusammenhang, in den der Stoff einzuordnen ist
- Die zum Verständnis des Stoffes notwendigen Wissensvoraussetzungen sowie die auf dem Unterrichtsstoff aufbauenden Themengebiete (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 291)

Die Strukturanalyse dient dem Zweck, den Unterrichtsstoff fachwissenschaftlich sinnvoll aufzubereiten und in seiner internen Gliederung sowie seinen Zusammenhängen mit anderen Themengebieten zu erschließen, um von dieser fachlichen Basis aus die Möglichkeit einer pädagogisch reflektierten und fachwissenschaftlich kompetenten Unterrichtsplanung für die Lehrperson zu eröffnen (vgl. Speth/Berner 2011, S. 58-60): „Eine fachwissenschaftliche Fundierung schafft Klarheit über die konkreten Ziele und Inhalte des Lehrplans und deren Wissenschaftsbezug“ (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 158).<sup>[3]</sup>

### **Aufklärung über das Bedingungsfeld**

Das unterrichtliche Bedingungsfeld umfasst die den Unterricht begleitenden und bestimmenden Umstände wie beispielsweise zu erwartende Störungen und Umwelteinflüsse, in der Bildungseinrichtung bzw. dem jeweiligen Klassenraum vorhandene Medien und Hilfsmittel, vorhandene Budgets für Exkursionen oder Ähnliches, die Anordnung etwa der Schulfächer, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, das pädagogische Konzept der Bildungseinrichtung, fachübergreifende Projekte sowie organisatorische Bedingungen wie etwa die Stundenplanung (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 283-285 und S. 292-294). Hier wird also deutlich, dass die Rahmenbedingungen der Mesoebene bzw. die auf dieser Ebene getroffenen Entscheidungen unmittelbar in die Planung konkreten Unterrichtsgeschehens einbezogen werden müssen.

---

3 Peterßen (2000, S. 22 f.) sieht die vorpädagogisch verbleibende Strukturanalyse jedoch nicht als Teil der Unterrichtsplanung an: „Eine vorpädagogische Sachanalyse hat also ihren Platz in der Vorbereitung des Lehrers auf seinen Beruf [während des Studiums und in Fortbildungen], nicht aber in seiner Unterrichtsvorbereitung. [...] Die Auseinandersetzung von Lehrern mit der ‚Sache‘ im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung kann und sollte nicht ‚vorpädagogisch‘ erfolgen.“

Zudem umfasst das Bedingungsfeld die Situation der Klasse wie etwa das Alter und den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, die Klassengröße, die Sitzordnung, den Anteil von Jungen und Mädchen sowie die Existenz von Untergruppen innerhalb der Klasse, der Umgang der Lernenden miteinander, ihr (durchaus heterogenes) Vorwissen sowie ihre Einstellung zum Unterrichtsgeschehen. Um zu einer umfangreichen Übersicht über das Bedingungsfeld zu gelangen, sollten die einzelnen Schülerinnen und Schüler zudem individuell „in ihrer *kulturellen* und *familialen*, ihrer *emotionalen* und *sozialen* sowie ihrer *kognitiven* und *psychomotorischen* Situation skizziert werden“ (ebd., S. 293; vgl. auch S. 283-285, 292-294). Bestimmend für das Unterrichtsgeschehen ist darüber hinaus die Person des Lehrers oder der Lehrerin, so dass auch die eigenen Stärken und Schwächen, Interessen und Eigenheiten, besondere fachliche und didaktische Kompetenzen sowie die eigene Lehrmotivation aufzuklären sind (vgl. ebd., S. 283-285, 292-294; Nix 2015, S. 43).

### Lernziele und Didaktische Analyse

Nach der fachwissenschaftlichen Durchdringung des Unterrichtsstoffs und der Aufklärung des Bedingungsfeldes kann die Ziel- und Inhaltsbestimmung durchgeführt werden. Aufgrund der Argumente einer lernzielorientierten Didaktik (vgl. Mager 1978; Peterßen 2000, S. 114-116, 126-131) sowie der Output- und Zielorientierung von Bildungsstandards (vgl. Sloane 2009, S. 196) und der Konzeption der Handlungsfähigkeit als Ziel beruflicher Bildung ist es notwendig, zuerst die Lernziele und davon ausgehend die zur Zielerreichung notwendigen Unterrichtsinhalte zu bestimmen. In der Bestimmung der Lernziele kommt es darauf an, das von der Makro- und Mesoebene vorgegebene Lernziel – beispielsweise dasjenige einer Lernsituation, die immer in einer Unterrichtssequenz und nicht in einer einzelnen Unterrichtsstunde umgesetzt werden muss (vgl. ebd., S. 211) – zu übernehmen und dieses so weit in Teil-Lernziele aufzuspalten und damit zu konkretisieren, bis eines dieser Teil-Lernziele einen ausreichend hohen Konkretisierungsgrad besitzt, um innerhalb der zu planenden Unterrichtsstunde realisiert werden zu können (vgl. Peterßen 2000, S. 116-122). Die Lernziele für eine Unterrichtsstunde sind nicht pauschal an einem „Schülerstereotyp“ (ebd., S. 117) auszurichten, sondern jeweils auf das Bedingungsfeld und damit die individuellen ‚echten‘ Lernenden anzupassen (vgl. ebd., S. 117, 126).

Nach der Zielbestimmung können die zur Realisierung des Ziels geeigneten Lehrinhalte ausgewählt werden. Da im Verhältnis zur verfügbaren Unterrichtszeit und der kognitiven Aufnahmefähigkeit der Lernenden jedes zu lehrende Themengebiet in seiner Gesamtheit wesentlich zu umfangreich ist, ist eine Beschränkung der Stofffülle und damit eine Auswahl des zu lehrenden Stoffes unumgänglich – eine die Lernenden blockierende und demotivierende übergroße Stofffülle ist also kein unveränderliches Problem oder Charakteristikum eines bestimmten Bereiches der Fachwissenschaft, sondern ein pädagogisch-didaktisches Problem, das durch Auswahl gelöst werden kann (vgl. Speth/Berner 2011, S. 64). Der zunächst außerhalb aller pädagogisch-didaktischen Reflexion analysierte fachwissenschaftliche Inhalt dient hier als Ausgangspunkt der zu treffenden Auswahl und ist damit „der Rohstoff, der nun in der

nachfolgenden didaktischen Analyse [...] als möglicher *Bildungsinhalt* bearbeitet werden muss. Der Lehrende legt sich und anderen Rechenschaft ab über das, *was* er und *warum* lehren will“ (Gonschorek/Schneider 2009, S. 294); dabei nimmt er wiederum Bezug auf das unterrichtliche Bedingungsfeld und richtet an diesem seine Entscheidung, was er zu lehren intendiert, aus (vgl. ebd.).

Zunächst können zwei Grundprinzipien der Stoffauswahl unterschieden werden: Während die *Negativauslese* von der Leitfrage ausgeht, welcher Lernstoff eliminiert werden kann, ohne die Realisierung der Lernziele zu gefährden bzw. unmöglich zu machen, fragt die *Positivauslese* umgekehrt nach denjenigen Inhalten, die für die Lernzielrealisierung unumgänglich sind, um zu einem ‚festen Kern‘ des Stoffes zu finden, der keinesfalls eliminiert werden darf (vgl. Speth/Berner 2011, S. 64). Da jedoch diese beiden Prinzipien zu abstrakt sind, um als Hilfe für die konkrete Unterrichtsgestaltung zu dienen – denn es fragt sich, nach welchen Kriterien diejenigen Lernstoffe bestimmt werden sollen, die verzichtbar oder gerade unverzichtbar sind –, bedarf es konkreter Prinzipien der Stoffauswahl (vgl. ebd.):

- *Prinzip des exemplarischen Wissens:* Es sind Beispiele aus dem Stoffgebiet zu wählen, die besonders instruktiv den zu lernenden Gegenstand repräsentieren. Die quantitative Reduktion des Unterrichtsstoffes wird also ergänzt um dessen qualitative Verdichtung: Anhand des konkreten Beispiels sollen allgemeine Einsichten dem Lerngegenstand gegenüber gewonnen werden können (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 296 f.; Speth/Berner 2011, S. 66-69).
- *Prinzip der Zugänglichkeit:* Es sollten diejenigen Inhalte ausgewählt werden, anhand derer die Schülerinnen und Schüler das Fachwissen als interessant empfinden sowie dieses auf möglichst leichte und anschauliche Weise erwerben können (vgl. Nickolaus 2009, S. 38).
- *Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit:* Lernende sollen anhand des zu unterrichtenden Stoffes bzw. ihres im Verlauf des Unterrichts gewonnen fachlichen Wissens gegenwärtige und künftige Aufgaben in der Lebens- und Arbeitswelt lösen können, also handlungsfähig werden. Die Orientierung an wissenschaftlich und fachsystematisch relevanten Erkenntnissen ist dafür unverzichtbar, weswegen eben diese bevorzugt gelehrt werden sollen. Außerdem sind solche Unterrichtsinhalte zu lehren, anhand denen das jeweilige wissenschaftliche Vorgehen, Argumentieren und die dazugehörigen Methodiken zu erlernen sowie die Begrenztheit wissenschaftlichen Forschens kritisch zu reflektieren sind (vgl. Speth/Berner 2011, S. 69).
- *Prinzip der Passung der Stoffmenge zu Lehr- und Lernkapazität:* Der Unterrichtsstoff ist so auszuwählen, dass er die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht übersteigt; besonders wichtig dabei ist, dass der „auszuwählende Wissensstoff [...] geringer als die freie Lehr- und Lernkapazität“ (ebd., S. 70) ist, um genügend Möglichkeit zur praktischen Anwendung des Gelernten offen zu lassen und den Unterricht nicht im bloßen Ansammeln von Faktenwissen zu erschöpfen (vgl. ebd.).

- *Prinzip der Gegenwartsbedeutung:* Stoffgebiete, die für die Lernenden nicht mehr relevant sind und für die Lebens- und Berufswelt keine Relevanz besitzen, sind zu streichen; stattdessen sollten Themen mit hoher Tagesaktualität sowie Relevanz – in Bezug auf die Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden – ausgewählt werden; dadurch ist eine höhere Motivation der Schülerinnen und Schüler und damit bessere Aussichten auf einen Lernerfolg zu erwarten (vgl. ebd., S. 71 f.; Gonschorek/Schneider 2009, S. 296).
- *Prinzip der Zukunftsbedeutung:* Wichtig ist jedoch zugleich, nur jene tagesaktuellen Themen auszuwählen, die (vermutlich) – über ihren Gegenwartsbezug hinausgehend – auch eine Bedeutung für die Zukunft haben werden und damit langfristig relevant sind (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 296; Nickolaus 2009, S. 38).

### Verlaufsplanung

Nachdem die Lernziele bestimmt und der zur Realisierung dieser Ziele zu unterrichtende Stoff durch Reduktion auf die Unterrichtsgegebenheiten angepasst wurde, muss die Gliederung des Unterrichts erfolgen (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157), d. h. es muss bestimmt werden, in welcher Reihenfolge die gebildeten Teil-Lernziele realisiert und die zu ihrer Realisierung benötigten Inhalte gelehrt werden sollen, denn: Die Gliederung und Strukturierung des Unterrichts ist von zentraler Bedeutung für die Zielerreichung (vgl. Nix 2015; Peterßen 2000, S. 122 f.; Speth/Berner 2011, S. 72). Zur Anordnung des Stoffes und damit Gliederung der Stunde empfiehlt es sich, die geplante Stunde zunächst in einzelne Phasen – etwa Einstieg, Erarbeitungs-, Übungs- und Abschlussphase – aufzuteilen, um einen groben Überblick über den Stundenverlauf zu gewinnen (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 308 f.). Grundsätzlich muss die Frage nach der Anordnung des Stoffes sowohl aus inhaltlichen Kriterien als auch aus den Erwartungen und Erfordernissen der Lernenden abgeleitet werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 72):

- *Sachlich-logisches Prinzip:* Der Stoff soll sachlogisch so angeordnet werden, dass „das Vorangegangene inhaltlicher Bestandteil des Folgenden ist“ (ebd., S. 73). Es muss also bei der Anordnung der Unterrichtsinhalte darauf geachtet werden, dass die Lernenden die Voraussetzungen der Inhalte bereits beherrschen und der zu lehrende Inhalt in späteren Unterrichtseinheiten wiederum als Grundlage für weitere Inhalte dient. Dies gilt nicht nur innerhalb eines Faches, sondern auch fächerübergreifend: Die Unterrichtsinhalte sollen so zeitlich angeordnet werden, dass Bezüge zu angrenzenden, in anderen Fächern behandelten Themengebieten möglich sind (vgl. ebd.; Gonschorek/Schneider 2009, S. 308; Peterßen 2000, S. 122 f.).
- *Didaktisch-logisches Prinzip:* Gibt es keine sachlogisch eindeutige Entscheidungsgrundlage für die Stoffanordnung, dann soll diese aus pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten derart erfolgen, dass das Stoffverständnis und damit die Lernleistung der Lernenden unterstützt werden, etwa indem der Stoff nach der Regeln

,Vom Einfachen zum Komplexen‘ oder ‚Vom Leichten zum Schweren‘ angeordnet wird (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 308; Peterßen 2000, S. 123; Speth/Berner 2011, S. 74 f.).

- *Prinzip der lernpsychologisch-motivationalen Relevanz:* Wenn die beiden zuerst genannten Prinzipien nicht angewendet werden können, soll der Stoff aus lernpsychologischer Sicht so angeordnet werden, dass er das Interesse der Schülerinnen und Schüler möglichst zu Beginn weckt (z. B. durch das Herausgreifen von Stoffeinheiten, die besonders für das Lebensalter der Lernenden relevant sind), um damit in Bezug auf das gesamte Thema und die folgenden Stoffeinheiten die Lernmotivation zu steigern (vgl. Speth/Berner 2011, S. 75 f.).

### Methodenwahl

Zuletzt erfolgt die Auswahl der für die Erreichung der Lernziele geeigneten Methoden, also die Wahl der im Unterricht zu verwendenden Medien, Sozial- und Arbeitsformen sowie der anzuwendenden Übungs- und Prüfinstrumente (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157; Gonschorek/Schneider 2009, S. 285; Peterßen 2000, S. 126 f.).

Die gesamte Unterrichtsplanung kann zur leichten Übersicht als sogenannte Strukturskizze in Tabellenform auf ein bis zwei Druckseiten festgehalten werden, so dass sich in dieser die Angaben zu einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde, der benötigten Zeit, der Sozial- und Arbeitsformen, den Lernzielen, dem geplanten Lehrenden- und dem erwarteten Lernendenverhalten sowie zu den anzuwendenden Medien finden (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 312-315).

## 5 Zusammenfassung

Der Beitrag hat gezeigt, dass die Planung des konkreten Unterrichtsgeschehens immer unter Berücksichtigung der von der Makro- und Mesoebene vorgegebenen Rahmenbedingungen stattfinden soll. Die Strukturanalyse, die Zielbestimmung und Didaktische Analyse sind immer schon auf die staatlich vorgegebenen Lehrpläne bzw. Curricula, Bildungsstandards und didaktischen Konzeptionen wie die Handlungsorientierung und das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung verwiesen. Mit andern Worten: Unterrichtsplanung kann nur dann pädagogisch gelingen und zugleich den rechtlichen Anforderungen genügen, wenn diese Rahmenbedingungen der Lehrkraft bekannt und in ihren Planungsprozess miteinbezogen sind. Eine wichtige Aufgabe kommt zudem der Lehrplanarbeit auf Mesoebene zu, auf der die abstrakt formulierten staatlichen Vorgaben im Rahmen eines Bildungsgangcurriculums konkretisiert werden.

Zugleich kann ein pädagogisch anspruchsvoller Unterricht jedoch nur gelingen, wenn die Lehrkraft sich stets ein Stück weit von den ihr vorgegebenen Rahmenbedingungen emanzipiert: Konkrete Unterrichtspraxis ist stets mehr als die bloße Erfüllung von Auflagen von Lehrplänen oder Standards – pädagogische Maßnahmen etwa zur Persönlichkeitsbildung, deren Realisierung nicht im Sinne von Lehrplänen oder Output-Orientierung einfach abzuprüfen ist, dürfen auch in einer äußerlich normierten Unterrichtspraxis nicht vergessen werden.

Die Planung von Unterricht als absichtsgeleitete und von Zufällen befreite Gestaltung allgemein lebens- oder speziell berufsvorbereitender Lerngelegenheiten ist dabei ein Produkt aus sowohl vorausgedachten, zahlreiche Determinanten berücksichtigenden Entscheidungen und wohl begründeten Abweichungen davon im Laufe des Unterrichtsgeschehens, und zwar mit dem Zweck, übergeordnete Lernziele zu erreichen und zugleich einen lernendenzentrierten und damit effektiven Unterrichtsverlauf zu ermöglichen.

## Quellen

---

### Zitierte Literatur

- Achtenhagen, Frank (2002):** Die Unternehmung als komplexes ökonomisches und soziales System. In: Achtenhagen, Frank (Hg.): Forschungsgeleitete Innovation der kaufmännischen Berufsausbildung – insbesondere am Beispiel des Wirtschaftsgymnasiums. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-74.
- Achtenhagen, Frank/Pätzold, Günter (2010):** Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 137-159.
- Albers, Hans Jürgen (2008):** Handlungsorientierung. In: May, Hermann (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 7. Auflage. München: Oldenbourg Verlag, S. 279-281.
- Böhm, Winfried (2000):** Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hg.) (2000):** How People Learn – Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Washington, D.C.: National Research Council/National Academy Press.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Unsel, Georg/Reinhard-Hauck, Petra/Röbe, Edeltraud/Fischer, Hans-Joachim/Kust, Tilmann/Däschler-Seiler, Siegfried (2007):** Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fend, Helmut (2006):** Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer Verlag.



- Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne (2009):** Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 6., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007):** Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften/Europäisches Zentrum für Förderung der Berufsbildung. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf> (Abruf: 26.05.2015).
- Mager, Robert F. (1978):** Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Nickolaus, Reinhold (2009):** Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-59.
- Nix, Frank (2015):** Den Unterricht sachdienlich strukturieren und moderieren. In: Pädagogik, 67 (1), S. 42-45.
- Pätzold, Günter (2010):** Systemisches Verständnis von Lehr-/Lernprozessen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135 f.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000):** Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen – Modelle – Stufen – Dimensionen. 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2010):** Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 179-188.
- Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013):** Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schulz, Wolfgang (1981):** Unterrichtsplanung – mit Materialien aus Unterrichtsfächern. 3., erweiterte Auflage. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Sloane, Peter F. E. (2009):** Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 195-216.
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004):** Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn: Eusl Verlag.
- Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011):** Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 10. Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.
- Steindorf, Gerhard (2000):** Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



- Tenberg, Ralf (2006):** Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis des beruflichen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vollstädt, Witlof (2003):** Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter M. (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 194-214.
- Von Hentig, Hartmut (2004):** Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Stuttgart, S. 7-15.
- Weber, Susanne (2010):** Unterrichtsentwicklung. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173-179.

## Weiterführende Literatur

- Bloemen, André/Schlömer, Tobias (2012):** Berufliche Handlungskompetenz. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 119-135.
- Czycholl, Reinhard (2009):** Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 172-194.
- Deißinger, Thomas (2009):** Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-59.
- Dubs, Rolf (2014):** Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dühlmeier, Bernd (2009):** Die Einzelschule. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-104.
- Fritz, Ursula/Paechter, Manuela/Slepcevic-Zach, Peter/Stock, Michaela (2012):** Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 288-303.
- Krehan, Irene/Burgstaller, Melanie (2010):** Zielorientierte Jahresplanung. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Erziehung und Unterricht, 160 (3-4), S. 362-367.
- Kreß, Volker (2013):** Lernfeldorientierten Unterricht managen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 61 (2), S. 149-156.
- Möller, Christine (1976):** Technik der Lernplanung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009):** Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-100.

- Rexing, Volker (2013):** Didaktische Analyse und Reduktion. Interpretation im Kontext leitender Paradigmen für die didaktisch-methodische Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 24, S. 1-24. [http://www.bwpat.de/ausgabe24/rexing\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/rexing_bwpat24.pdf) (Abruf: 26.05.2015).
- Wiater, Werner (2009):** Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-133.
- Wilbers, Karl (2014):** Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: epubli. [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers\\_2014-Wirtschaftsunterricht-Lehrbuch-Aufl\\_2.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014-Wirtschaftsunterricht-Lehrbuch-Aufl_2.pdf) (Abruf: 26.05.2015).

## Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Es finden sich im Internet zahlreiche Handreichungen, Formulierungshilfen und Informationen zur Unterrichtsgestaltung für verschiedene Bereiche der Bildung. Es wird der Leserin und dem Leser empfohlen, aufbauend auf dem Studium weiterführender Literatur gezielte Recherchen für das interessierende thematische Feld und den interessierenden Bildungsbereich durchzuführen, und die gefundenen Beispiele als Orientierungshilfe für die eigene Unterrichtsplanung zu nutzen.

### Deutscher Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de> (Abruf: 26.05.2015).

Zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Über die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel auch zur Unterrichtsplanung gefunden werden.

### Elixier – Suchmaschine für Bildungsmedien

<http://www.bildungsserver.de/elixier> (Abruf: 26.05.2015)

Gemeinsames Informations- und Materialportal verschiedener Landesbildungsserver mit Unterrichtsmaterialien und -einheiten zu aus verschiedensten Bildungs- und Themenbereichen.

### Fachportal Pädagogik

<http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html> (Abruf: 26.05.2015).

Zentrales Medium zur Recherche wissenschaftlicher Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis.

### Lehrbuch und Toolbox „Wirtschaftsunterricht gestalten“ von Karl Wilbers

<http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de> (Abruf: 26.05.2015).

Frei zugängliches Lehrbuch und Toolbox des Universitätsprofessors Karl Wilbers von der Universität Erlangen-Nürnberg.

### **Rahmenlehrpläne für Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO**

<http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo/rahmenlehrplaene.html> (Abruf: 26.05.2015).

Für den Lernort Berufsschule beschließt die Kultusministerkonferenz die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht, die an dieser Stelle abrufbar sind.

### **Ausbildungsordnungen für duale Ausbildungsberufe**

<http://www.bmwi.de/DE/Themen/Ausbildung-und-Beruf/Ausbildungsberufe/ausbildungsordnungen.html> (Abruf: 26.05.2015).

Für den Lernort Betrieb werden Ausbildungsordnungen als bundeseinheitliche Standards erlassen, die (z. B.) an dieser Stelle abrufbar sind.