

Hans-Ulrich Grunder  
Ursula Ruthemann  
Stefan Scherer  
Peter Singer  
Heinz Vettiger



2007

## Inhaltsverzeichnis / Sommaire

<b>Vorwort</b>	6
<b>A Unterricht verstehen</b>	<b>8</b>
1 Schulpädagogik, Didaktik, Fachdidaktik	8
2 Bilder von Unterricht	13
3 Konzepte von Lehren und Lernen	17
4 Was zeichnet guten Unterricht aus?	19
5 Didaktische Theorien über Unterricht	23
6 Literatur	33
<b>B Unterricht planen</b>	<b>34</b>
1 Grundfragen zum Planen	34
1.1 Vorbemerkung	34
1.2 Zweck der Unterrichtsvorbereitung	35
1.3 Die Bedeutung der Unterrichtsplanung in der Ausbildung	36
2 Planung von Unterrichtssequenzen	37
2.1 Erste Strukturierungshilfen für die Planung von Lernsequenzen	37
2.2 Die strukturierte Planung von Lernsequenzen	41
2.3 Literatur	45
3 Planung von Unterrichtseinheiten	46
3.1 Übernahme von Planungen	46
3.2 Planung einer eigenen Unterrichtseinheit	46
3.3 Unterrichtseinheiten konzipieren	49
3.4 Bedingungsanalyse (Ausgangslage klären)	52
3.5 Sachanalyse (Sachkompetenz der Lehrperson)	54
3.6 Didaktische Analyse	56
3.7 Den Unterrichtsverlauf entwerfen	63
3.8 Literatur	64
4 Planung von offenem Unterricht	65
4.1 Kurzübersicht zur Entstehung	65
4.2 Steckbrief	67
4.3 Hintergründe	69
4.4 Hinweise zur Vorbereitung und Gestaltung	71
4.5 Literatur	75
<b>C Unterricht gestalten</b>	<b>76</b>
1 Ziele	76
1.1 Einleitung	76
1.2 Lernziele festlegen und sie den Lernenden mitteilen	80
1.3 Ebenen von Lernzielen	81

## Inhaltsverzeichnis / Sommaire

1.4	Kognitive Lernziele unterschiedlicher Komplexität	83
1.5	Bildungsstandard	85
1.6	Literatur	89
2	Inhalte	90
2.1	Themen auswählen	90
2.2	Literatur	92
3	Soziale Arrangements	93
3.1	Sozialformen	93
	Übersicht	93
	Klassenarbeit	94
	Gruppenarbeit	96
	Partnerarbeit	102
	Literatur	106
	Einzelarbeit	107
3.2	Individualisieren und Differenzieren	107
4	Arbeiten mit Hilfsmitteln	116
4.1	Grundsätzliche Bemerkungen	116
4.2	Anschaungsmittel	123
	Arbeit mit realen Gegenständen, Tieren und Pflanzen	123
	Erkundung/Lehrausgang	123
	Experimentieren	125
	Bilddbetrachtung	127
	Arbeit mit Bildergeschichten	129
	Veranschaulichung abstrakter Begriffe	130
	Beurteilung von Veranschaulichungsmitteln	131
4.3	Arbeitsblätter	134
4.4	Arbeiten mit Texten	137
4.5	Literatur	142
5	Grundformen des Unterrichtens	143
	Einleitung	143
5.1	Etwas darbieten, vermitteln, vorzeigen	144
	Darbieten	144
	Vorzeigen/Nachmachen	152
5.2	Gesprächsweise etwas erarbeiten, beobachten	158
	Lehrgespräch	158
	Unterrichtsgespräch/Diskussion	169
5.3	Selber suchen, finden, tun, beobachten, entdecken	177
	Einleitung	177
	Handelndes Lernen	179
	Selbständig entdeckendes Lernen	185
	Spielendes Lernen	193
	Lernzirkel/Stationenlernen	206

## Inhaltsverzeichnis / Sommaire

6	Unterrichtsarrangements	211
6.1	Einführung	211
6.2	Werkstattunterricht	215
6.3	Lernen mit Arbeitsplänen	227
6.4	Lernen mit Leitprogrammen	236
6.5	Medien-, computergestütztes Lernen	242
6.6	Projektlernen	248
6.7	Plan- und Simulationsspiele	256
6.8	Lernumgebungen: erfahrungs- und problemorientiert	264
6.9	Fallstudien	274
7	Üben	281
7.1	Einführung	281
7.2	Steckbrief	282
7.3	Hintergründe	287
7.4	Vorbereitungs-, Gestaltungs- und Auswertungshinweise	290
7.5	Literatur	296
8	Hausaufgaben	297
8.1	Steckbrief	297
8.2	Hintergründe	299
8.3	Literatur	303
<b>D</b>	<b>Unterricht auswerten</b>	<b>304</b>
1	Beobachten	304
1.1	Funktionen des Beobachtens	306
1.2	Beobachtungsgegenstand	308
1.3	Gütekriterien	313
1.4	Zusammenfassen, Interpretieren und Bewerten von Daten	313
1.5	Beobachtungsfehler	314
1.6	Rückmelden	315
2	Schülerinnen und Schüler fördern	317
2.1	Begriffsklärungen	317
2.2	Vom Beobachten zum Beurteilen.	321
2.3	Förderung und Beurteilung von Fachleistungen	322
2.4	Lern-, Arbeits-, Sozialverhalten fördern und beurteilen	327
2.5	Selbstbeurteilung	331
2.6	Literatur	339
3	Unterricht reflektieren und entwickeln	340
3.1	Grundsätze und Ziele	340
3.2	Formen der Reflexion	341
3.3	Literatur	352

## B 3 Planung von Unterrichtseinheiten

Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen der aufwändigeren Gestaltung einer eigenen Unterrichtseinheit und der Übernahme vorgefertigter Produkte (z.B. von Werkstätten, Leitprogrammen, Lehrgängen mit vorgeschriebenen Lehrmitteln), bei denen Grundsatzfragen zu Zielen, Inhalten und methodischen Konzeptionen bereits beantwortet wurden.

### 3.1 Übernahme von Planungen

In der Schulpraxis werden häufig Planungen von anderen Leuten oder professionell hergestellte Produkte übernommen oder den Bedürfnissen der eigenen Klasse angepasst.

Damit keine Partikularinteressen von Firmen, politischen Parteien oder Gruppierungen unreflektiert in den Unterricht einfließen, müssen bei der Übernahme von fremden Produkten unbedingt folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Interessen stecken hinter den Inhalten oder werden durch sie verfolgt?
- Welche Ziele/Inhalte werden verfolgt?
- Wie werden sie begründet?
- Sind Ziele und Inhalte lehrplankonform?
- Sind die Inhalte alters-/stufengemäss?
- Welche Aspekte fehlen möglicherweise?
- Sind Anpassungen an meine Klasse nötig?
- Welche Akzente möchte ich setzen?

### 3.2 Planung einer eigenen Unterrichtseinheit

Im Unterschied zu erfahrenen Lehrpersonen stehen Studierende zum ersten Mal vor einem bestimmten Thema, in das sie sich eindecken müssen. Sie kennen weder Klasse noch Stufe genau. Es wäre für sie eine Überforderung, wenn sie sich angesichts ihrer Aufgabe allein auf ihr Improvisationstalent verlassen müssten. Die Unsicherheit in der neuen Situation und der Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrpersonen führen ja eher dazu, dass die normalen Denkleistungen, die Fähigkeit zu spontanen Problemlösungen und kreativen Verhaltensweisen beeinträchtigt werden. Aus diesem Grund plädieren wir für eine differenzierte, ausführliche Planung während der Ausbildungs- und der ersten Schulzeit.

Bei neueren didaktischen Konzeptionen stellt sich die Frage nach Planung von Unterricht völlig anders. Bei jeder Form von Werkstatt- und Wochenplanunterricht muss eine exakte Planung vor Inangriffnahme der Arbeit weitgehend abgeschlossen sein; d.h. die Arbeitsaufträge für die Lernenden, die Materialien und die Arbeitsplätze müssen bereit sein. Daraus folgt, dass im Unterschied zum sogenannten traditionellen Unterricht viel genauer, detaillierter und vollständiger geplant werden muss. Zwar kann die Planung mit den Lernenden zusammen erfolgen, aber ohne Vorbereitung wird diese Art von Unterricht im Sande verlaufen.

## B 3 Planification d'unités d'enseignement

Il faut en principe faire la distinction entre la conception personnelle coûteuse d'une unité d'enseignement et la reprise de planifications pré-achevées (par exemple ceux des ateliers, des programmes-cadres et des cours dotés de moyens d'enseignement prescrits). Ces produits déjà finis contiennent les réponses aux questions fondamentales relatives aux buts, aux contenus et aux conceptions méthodologiques.

### 3.1 Reprise de planifications

Dans la pratique scolaire, il est fréquent de reprendre des planifications d'autres personnes ou des produits créés par des professionnels, voire de les ajuster aux besoins de sa classe.

Afin qu'aucun intérêt spécifique d'entreprises, de partis politiques ou de groupements ne se reflète dans l'enseignement, il convient de répondre impérativement aux questions suivantes lors de la reprise de planifications d'autrui :

- Quels intérêts se cachent derrière les contenus ou sont véhiculés à travers eux ?
- Quels buts/ contenus sont recherchés ?
- Comment se justifient-ils ?
- Est-ce que les buts et les contenus sont conformes aux plans d'études ?
- Est-ce que les contenus sont cohérents par rapport à l'âge et au niveau des élèves ?
- Quels aspects manquent éventuellement ?
- Est-ce que des ajustements pour ma classe sont nécessaires ?
- Qu'est-ce que je veux accentuer ?

### 3.2. Planification personnelle d'une unité d'enseignement

A la différence d'enseignants expérimentés, les stagiaires se trouvent pour la première fois confrontés à un sujet déterminé qu'ils doivent approfondir. Ils ne connaissent exactement ni la classe ni le niveau. Ce serait pour eux trop ambitieux que de s'en remettre uniquement à leur talent d'improvisation pour remplir leur mission. L'insécurité dans la nouvelle situation et le changement de rôle d'apprenant à enseignant entravent plutôt les réflexions normales, la capacité de résoudre spontanément des problèmes et la créativité. C'est pourquoi nous plaidons en faveur d'une planification différenciée et complète pendant la période de formation et les premières expériences.

Dans les nouvelles conceptions didactiques, la question de la planification de l'enseignement se pose de manière totalement différente. Pour chaque forme d'atelier et de planification hebdomadaire, il convient d'avoir mis au point une planification exacte avant le début du travail ; c'est-à-dire que les tâches de travail des apprenants, le matériel et les places de travail doivent être prêts. Il en découle qu'à la différence d'un enseignement soi-disant traditionnel, cet enseignement doit être planifié de manière bien plus précise, plus détaillée et plus exhaustive. Il est vrai que la planification peut être établie avec les apprenants (stagiaires) mais sans préparation, ce type d'enseignement sera peu efficace.

Nach unserer Auffassung ist und bleibt die Unterrichtsplanung im Sinne der Arbeitsvorbereitung eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen. Die Vorbereitung bezieht sich dabei je nach zeitlichem Rahmen auf mehrere Aufgabenbereiche:

- a) Vorbereitung einzelner Lernsequenzen (Stunden, Lektionen) (kurzfristige Planung --) vgl. vorheriges Kapitel)
- b) Planung und Entwicklung von Lektionsreihen/Unterrichtseinheiten (mittelfristige Planung)
- c) Erstellen von Jahres- und/oder Semesterplänen; Entwicklung von Lehrplänen, Curricula, Kursen für einzelne Fächer und Stufen (langfristige Planung)

In der folgenden Grafik sollen die Leitfragen zur Planung von Unterrichtseinheiten in ihrer Vernetzung dargelegt werden. Sie dienen als Planungshilfe bzw. als Checkliste und sollen einerseits helfen, Lernsequenzen detailliert zu planen, andererseits den sinnvollen Zusammenhang von Unterrichtsbausteinen erkennbar und überschaubar zu machen.

In Teil C werden die hier skizzierten Planungsschritte der Zielfindung, der Inhaltsauswahl und der Gestaltung des Lernverlaufs vertieft und ergänzend beschrieben.

A notre avis, la planification d'enseignement dans le sens d'une préparation des cours est et demeure une tâche centrale de l'enseignant. Selon le cadre temporel, la préparation se réfère à plusieurs domaines de tâches:

- a) Préparation de séquences d'apprentissage séparées (heures, leçons). (Planification à court terme, voir le chapitre précédent).
- b) Planification et développement de suites de leçons / d'unités d'enseignement. (Planification à moyen terme).
- c) Elaboration de plans annuels et/ou semestriels; développement de plans d'études, de curriculums, de cours pour chaque matière et niveaux. (Planification à long terme)

Dans le graphique suivant, l'interconnexion entre les questions principales pour la planification d'unités d'enseignement sont représentées. Elles servent d'aide à la planification ou de liste de contrôle et doivent d'une part aider à planifier de manière détaillée les séquences d'apprentissage et, d'autre part, à faire ressortir clairement les rapports logiques entre des "matériaux" d'enseignement (ou éléments d'enseignement).

Dans la partie C, les étapes de planification qui ont été esquissées en rapport avec la recherche des objectifs, le choix du contenu et l'organisation de l'enseignement seront approfondies et complétées.

## Leitfragen zur Unterrichtsplanung

### B) Unterrichtseinheiten

Ausgangslage / Bedingungen			
Klasse / Schüler	Stoff/ Methode	Zeit	Materialien / Einrichtung
<ul style="list-style-type: none"> <li>Was weiss ich über die Klasse?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassengrösse</li> <li>- Beziehungen der Kinder untereinander</li> <li>- geltende Regeln</li> <li>- Lernbereitschaft, Interessen</li> <li>- auffällige Kinder im Lern- und Sozialverhalten</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was ist im Lehrplan verbindlich fest-gelegt und was ist in den Lehrmitteln vorhanden</li> <li>Welche stofflichen und arbeitstechnischen Vorkenntnisse und Interessen bringen die SchülerInnen zum Thema mit?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welcher zeitliche Rahmen steht mir zur Verfügung?</li> <li>Wieviel Zeit (maximal/ minimal) setze ich ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welche Lehr-/Lernmittel und Materialien, welche Räume und Einrichtungen stehen zur Verfügung</li> <li>Welche Unterrichtsmittel sind selber zu beschaffen?</li> </ul>

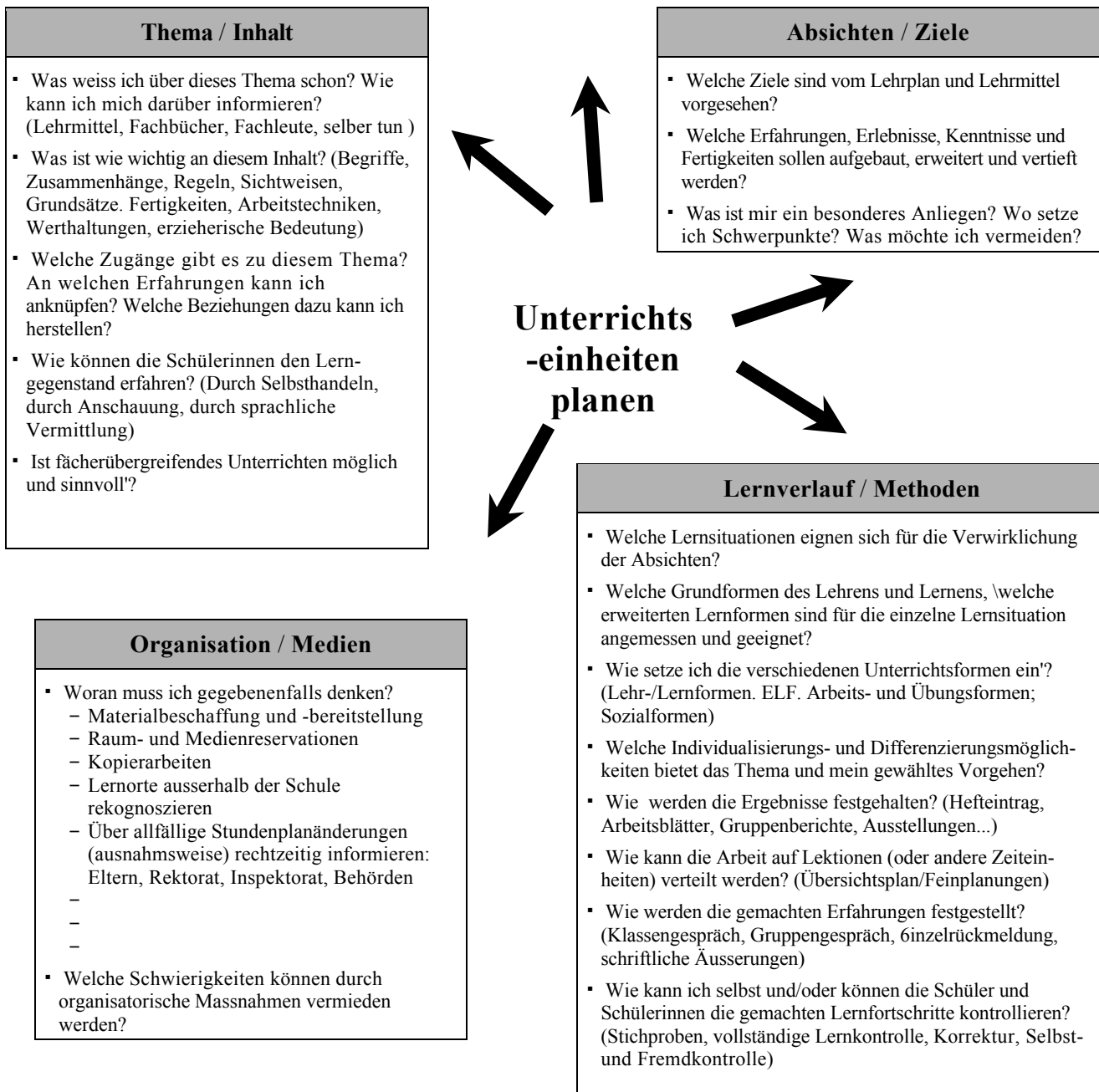


Abb. 18 : Gesichtspunkte für Planung einer Unterrichtseinheit

## Questions directrices pour la planification de l'enseignement

### B) Unités d'enseignement

Situation de départ/conditions			
Classe, élèves	Matières, méthodes	Temps	Matériel/Installations
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que sais-je de la classe ?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taille</li> <li>- Rapports entre les élèves</li> <li>- Règles applicables</li> <li>- Disponibilité à apprendre / intérêts</li> <li>- Elèves en difficulté face à l'apprentissage ou avec des problèmes de comportement</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui est établi de manière contraignante dans le plan d'études et qu'est-ce qui est disponible dans les moyens d'enseignement ?</li> <li>• Qu'apportent les élèves comme connaissances préalables ou intérêts du point de vue de la matière et de la technique de travail ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combien de temps y a-t-il à disposition?</li> <li>• De combien de temps ai-je besoin au maximum, au minimum ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels moyens d'enseignement d'apprentissage, quel matériel, quelles salles et installations sont à disposition ?</li> <li>• Quels moyens d'enseignement faut-il se procurer soi-même ?</li> </ul>

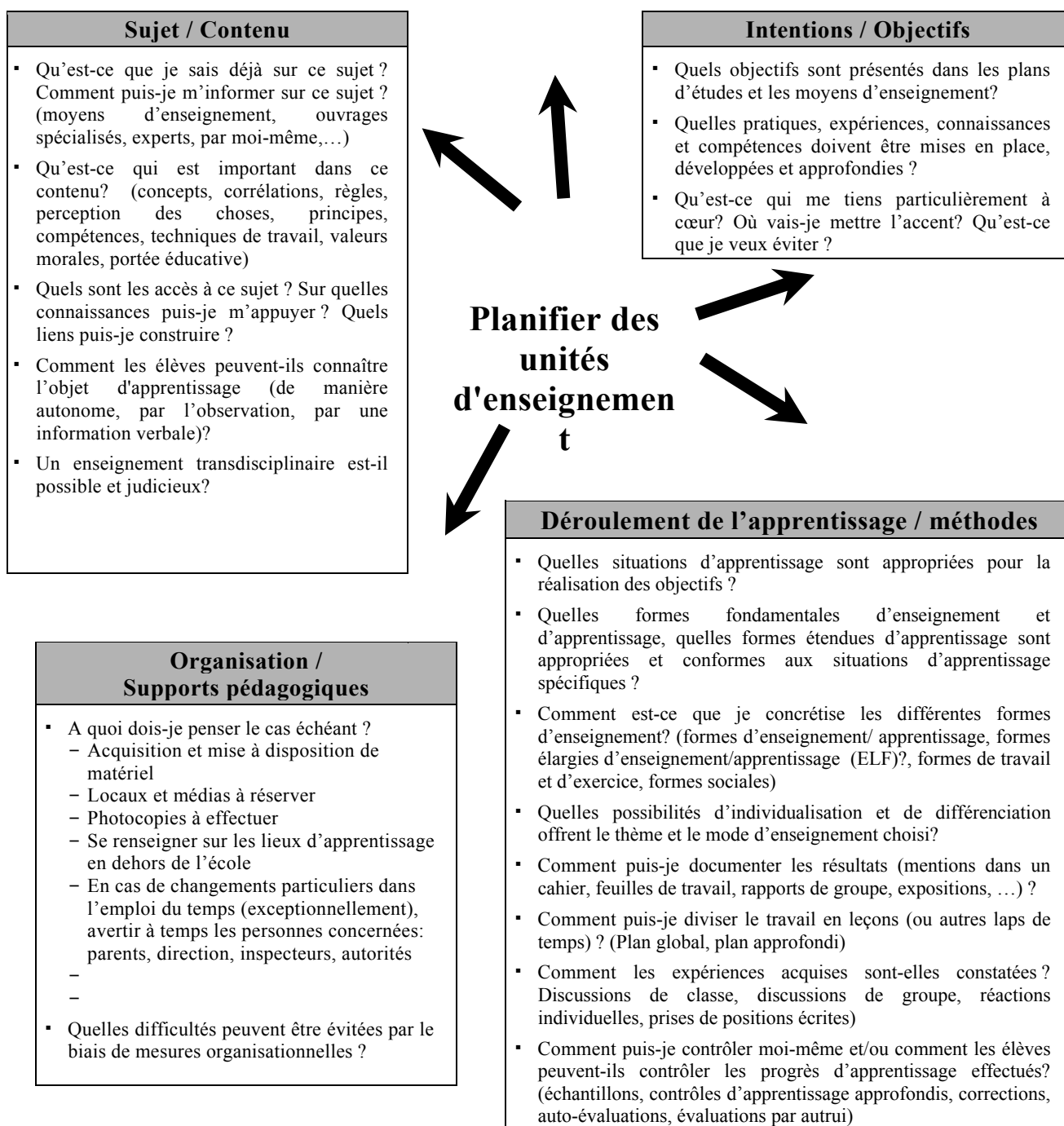


Fig. 18 : Aspects de la planification d'une unité d'enseignement



### 3.3 Unterrichtseinheiten konzipieren

Wir verstehen darunter die Planung von Unterricht, der sich auf einen thematisch relativ geschlossenen Lerninhalt konzentriert, der als sinnvoller Zusammenhang erkennbar ist und für die Lernenden überschaubar bleibt und auch zu bewältigen ist. Die Unterrichtseinheit benötigt für die Behandlung längere Zeit und wird deshalb mehrere inhaltlich zusammenhängende Lernsequenzen bzw. Lektionen beanspruchen.

Bei der Planung und Auswertung von Unterrichtseinheiten ist eine Zusammenarbeit mit anderen sehr sinnvoll (z.B. mit Praxislehrkräften, Lehrpersonen der Ausbildungsstätte, Mitstudierenden), hauptsächlich bei der Materialsuche, der Sachanalyse, der Stoffauswahl, der Ideensammlung für die Gestaltung von Lernsituationen und der Auswertung. Hingegen dürfte für die Feinplanung und den detaillierten Aufbau einer Einheit die Einzelarbeit der dafür verantwortlichen Lehrperson im Vordergrund stehen. Von anderen Personen geplante Lektionen zu übernehmen, fällt manchen Leuten schwer, und es kann schwierig sein, eine Lektion halten zu müssen, der man selber mit Skepsis gegenübersteht.

Für die Planung von Unterrichtseinheiten eignen sich verschiedene Zugangsweisen:

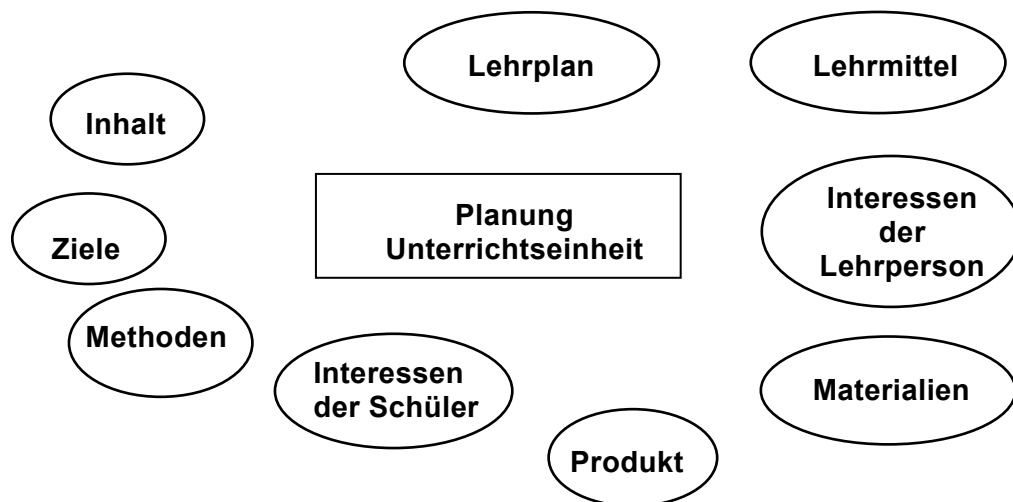


Abb. 19 : Zugänge für die Planung einer Unterrichtseinheit

### 3.3 Concevoir des unités d'enseignement

Nous comprenons par là même la planification d'un cours, qui se concentre sur un contenu thématique d'apprentissage relativement fermé, qui s'inscrit nettement dans un contexte judicieux, qui reste clair pour les apprenants (stagiaires) et peut être assumé par ces derniers. L'unité d'enseignement nécessite davantage de temps et requiert donc plusieurs séquences d'apprentissage et/ou de leçons cohérentes quant au contenu.

Lors de la planification et de l'évaluation d'unités d'enseignement, une collaboration avec d'autres personnes est très utile (par exemple avec des enseignants qui pratiquent, des enseignants du centre de formation, des camarades de classe), notamment pour la recherche de matériel, l'analyse conceptuelle, le choix de la matière, le recueil d'idées pour la conception de situations d'apprentissage et l'évaluation. En revanche, le travail individuel de l'enseignant responsable devrait être au premier plan dans la planification précise et la mise en place détaillée d'une unité. Pour certaines personnes, il est délicat de reprendre des leçons planifiées par d'autres et il peut s'avérer difficile de devoir dispenser une leçon envers laquelle on est soi-même sceptique.

Pour la planification d'unités d'enseignement, différents modes d'accès conviennent:

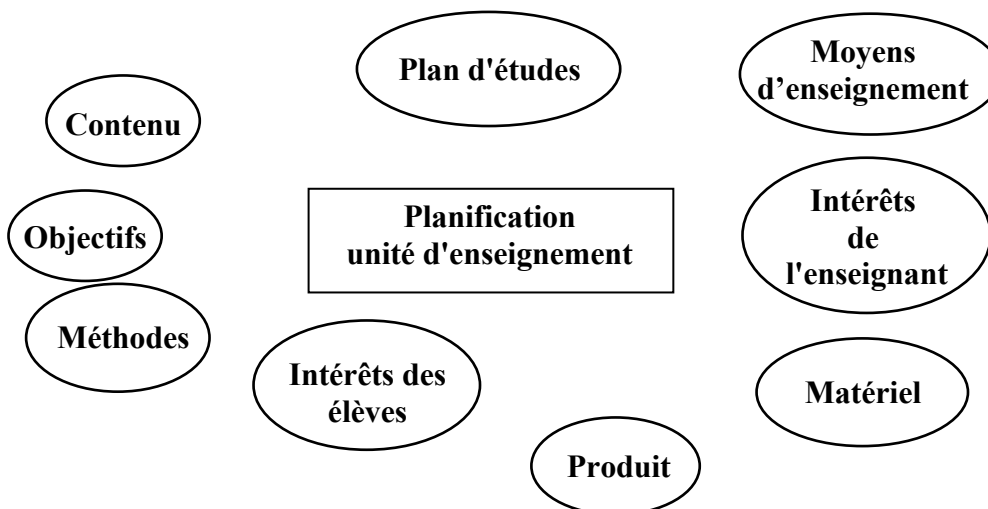


Fig. 19: Modes d'accès pour la planification d'une unité d'enseignement



Je nach gewählter Zugangsweise wird die Unterrichtseinheit völlig anders aussehen. Dies lässt sich an drei Beispielen leicht zeigen:

- a) Geht man beispielsweise von möglichen Produkten am Ende einer Einheit aus, dann kommen etwa in Frage:
  - Medienpräsentation (Video, Film, Powerpoint-Präsentation, Ausstellung, Plakate) - Aufführung/Vorführung
  - Kalender
  - Geschenk
  - Aktionstag
- b) Stehen Methoden am Anfang der Planung, dann gibt es Projekte, Werkstätten, Leitprogramme, computergestütztes Lernen.
- c) Mit dem Ausgangspunkt <Interessen der Lernenden> käme es zu einem offenen Unterricht (vg. Kapitel B 3).

Ist die Lehrperson an einem vielfältigen Unterricht interessiert, wird sie verschiedene Zugangsweisen durchdenken oder bei wechselnden Themen auch die Zugangsweisen variieren.

Vor der Planung von konkreten Lernsituationen müssen bei Unterrichtseinheiten folgende drei Analysen vorgenommen werden:

- Bedingungsanalyse (Ausgangslage, Lernvoraussetzungen)
- Sachanalyse (Beschaffenheit der Sache/des Themas)
- Didaktische Analyse (Bildungsgehalt des Themas)

Normalerweise können erst danach Lernziele formuliert, Lehr- und Lernfolgen zusammengestellt und passende Methodenkonzeptionen ausgewählt werden. Bei der Vorbereitungsarbeit bewegt man sich jedoch häufig gedanklich hin und her, was in der nachfolgenden Übersicht mit Pfeilen visualisiert ist.

Selon le mode d'accès choisi, l'unité d'enseignement peut paraître tout à fait différente. Trois exemples nous le montrent :

- a) Si on suppose, par exemple, des produits possibles à la fin d'une unité, les éléments suivants entrent en ligne de compte :
  - présentation de supports pédagogiques (vidéo, film, présentation PowerPoint, exposition, affiches) - représentation / projection
  - Calendrier
  - Cadeau
  - Journée d'action
- b) Si des méthodes se situent au début de la planification, il y a alors des projets, des ateliers, des programmes-cadres, de l'apprentissage sur ordinateur.
- c) Avec comme point de départ les <intérêts des apprenants>, on dispenserait un enseignement ouvert (cf. chapitre B, 3).

Si l'enseignant est intéressé par un enseignement varié, il réfléchira à différents modes d'accès ou il variera également les modes d'accès lorsque les sujets changent.

Dans des unités d'enseignement, avant la planification de situations d'apprentissage concrètes, les trois analyses suivantes doivent être effectuées :

- Analyse des conditions (situation initiale, conditions d'apprentissage)
- Analyse conceptuelle (nature de l'objet d'étude/du sujet)
- Analyse didactique (contenu d'enseignement lié au sujet)

Ce n'est qu'ensuite que des objectifs d'apprentissage pourront normalement être formulés, que des étapes d'enseignement et d'apprentissage pourront être établies et que des méthodes pourront être sélectionnées. Lors de la préparation du travail, on passe souvent, pendant le raisonnement, d'une analyse à l'autre, ce qui est visualisé par des flèches dans la vue synoptique de la page suivante.

# Unterricht planen

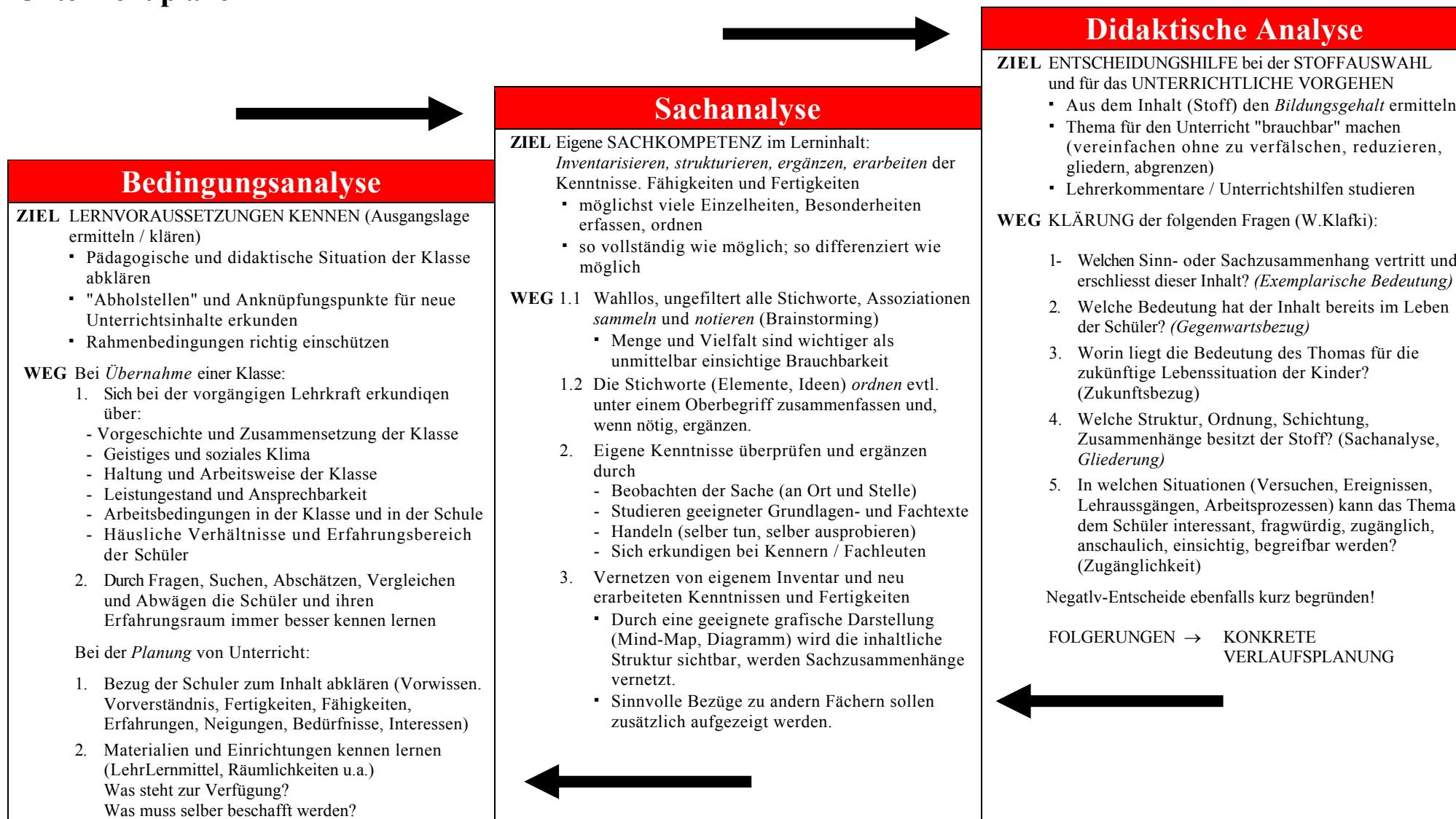


Abb. 20 : Unterricht planen

## Planifier l'enseignement

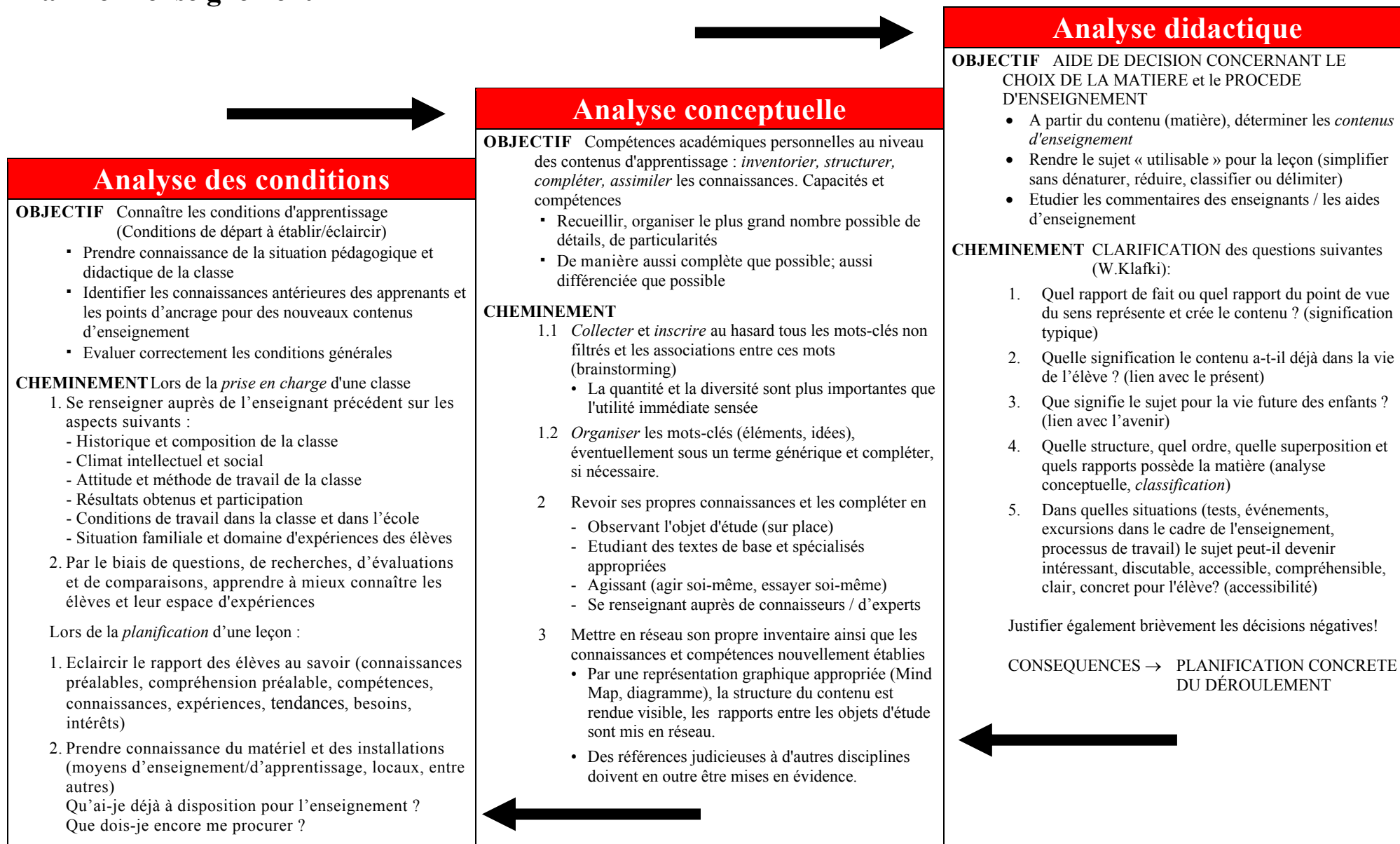


Fig. 20 : Planifier l'enseignement

### 3.4 Bedingungsanalyse (Ausgangslage klären)

Gute Unterrichtsplanung basiert auf einer richtigen und seriösen Abklärung der Voraussetzungen, der so genannten Ausgangslage der Lernenden. Je gründlicher die Lehrperson die Lernvoraussetzungen ermittelt, desto besser kennt sie die Abholstellen, die Anknüpfungspunkte zum Aufbau und zur Differenzierung neuer Inhalte beim lernenden Schüler. Dabei spielen auch allgemeine entwicklungspsychologische Faktoren (z.B. Stand der Denkentwicklung, Entwicklung der Grob- und Feinmotorik) eine wichtige Orientierungshilfe.

Es gilt, zwei verschiedene Arten von Bedingungsanalysen zu unterscheiden:

#### Die umfassende Abklärung bezüglich der Klasse

Bei der Übernahme einer Klasse sollte sich die neue Lehrperson über deren pädagogische und didaktische Situation umfassend ins Bild setzen. Die nachfolgende Kriterienliste kann als mögliches Instrumentarium bei der Abklärung helfen. Dazu sind Erkundigungen bei der vorgängigen Lehrperson, bei der zuständigen Leitung und eventuell bei den Eltern nötig. Wichtig scheint uns, dass die Lehrperson diese Informationen überprüft, um der Gefahr vorzubeugen, zu einseitige (Vor-)Urteile unkritisch zu übernehmen. Diese Überprüfung wird möglich durch eine intensive Beobachtung während des Unterrichts. Diese hilft mit, die Lernenden und ihren Erfahrungsraum immer besser kennen zu lernen. Im Verlaufe der weiteren Arbeit werden solche Überlegungen automatisch in die Planungsüberlegungen einfließen.

#### Die auf den Lerngegenstand bezogene Abklärung bei der Planung von Unterricht

Bei der Planung von Unterricht muss der Bezug der Schüler zum Inhalt (Vorwissen, Vorverständnis, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Interessen, Neigungen und Bedürfnisse) genau abgeklärt werden.

Die Anforderungen und Vorgaben des Lehrplans sind in die Vorabklärungen einzubeziehen.

Zusätzlich ist wichtig zu wissen, welche Lehr- und Lernmittel, welche Räume und Einrichtungen zur Verfügung stehen und was an zusätzlichen Hilfen noch beschafft werden muss. Nicht zuletzt gilt es, den zeitlichen Rahmen für den Unterricht abzuschätzen und eigene Vorgaben (Dauer, Termine, Zeitpunkte innerhalb des Tagesablaufes usw.) festzulegen.

### 3.4 Analyse des conditions (clarifier la situation de départ)

Une bonne planification de l'enseignement se fonde sur la vérification correcte et sérieuse des conditions, de la "situation de départ" des apprenants. Plus l'enseignant établit les conditions d'apprentissage de manière détaillée, plus il lui sera possible d'établir un état des lieux des connaissances des apprenants et les points d'ancrage permettant la construction et la différenciation de nouveaux contenus pour les apprenants. A ce titre, les facteurs généraux de développement psychologique (par exemple l'état du développement réflexif, le développement de la motricité et motricité fine) jouent également un rôle important d'orientation.

Il convient de distinguer deux types d'analyses des conditions:

#### La situation globale concernant la classe

Lors de la prise en charge d'une classe, les nouveaux enseignants doivent avoir à l'esprit la situation pédagogique et didactique globale de la classe. La liste des critères suivante peut éventuellement servir d'instrument de vérification. Pour ce faire, les renseignements auprès de l'enseignant précédent, de la direction compétente et éventuellement des parents sont nécessaires. Il nous semble important que l'enseignant contrôle ces informations pour écarter le danger de reprendre de manière non critique des jugements/préjugés partiels. Ce contrôle est possible à travers une observation intensive pendant l'enseignement. Celle-ci permet de mieux apprendre à connaître les apprenants et leur espace d'expériences. Au cours des travaux suivants, ce type de réflexion sera introduit automatiquement dans les réflexions de planification.

#### La situation concernant l'objet d'enseignement lors de la planification de cours

Lors de la planification des cours, le rapport de l'élève au savoir doit être clairement précisé (connaissances préalables, compréhension préalable, compétences, capacités, expériences, intérêts, tendances et besoins).

Les exigences et les directives du plan d'études sont à prendre en compte lors de la vérification préalable.

En outre, il est important de savoir quels moyens d'enseignement et d'apprentissage, quels locaux et quelles installations sont à disposition. Il convient également de savoir quelles aides supplémentaires il est nécessaire de se procurer. Un dernier point important consiste à évaluer le temps nécessaire pour l'enseignement et à fixer ses propres objectifs (durée, délais, jalons de la journée, etc.).

## Kriterienliste zur Abklärung der personellen und situativen Rahmenbedingungen einer Klasse

(Für die Übernahme einer Klasse während des Praktikums gilt es, relevante Aspekte auszuwählen. Es sind nicht alle Punkte notwendigerweise zu berücksichtigen.)

### 1. Pädagogisch-soziale Voraussetzungen

- 1.1 Klassenzusammensetzung (soziale, sprachliche, konfessionelle, nationale Herkunft)
- 1.2 Leistungsstand und Arbeitshaltung der Klasse
- 1.3 Regeln, Rituale, Abmachungen
- 1.4 Sonderprobleme einzelner Kinder (und eventuelle bisherige Massnahmen)
- 1.5 Spezielle <Schülerfunktionen> (Ämter, Verantwortungsbereiche)
- 1.6 Formen des Kontaktes Lehrperson - Eltern
- 1.7 Kontakt mit Behörden (Schulpflege, Inspektorat)

### 2. Stofflich-methodische Voraussetzungen

- 2.1 behandelte Themenkreise im letzten Schuljahr (inkl. Vorlesestoffe, Liedgut)
- 2.2 der Klasse vertraute Grundformen und Unterrichtsarrangements
- 2.3 angewendete Methoden (Rechnen, Lesen)
- 2.4 verwendete Lehrmittel, Arbeitsmaterialien, Hilfsmittel
- 2.5 bisherige Form der Heftführung und Korrekturen

### 3. Räumliche Voraussetzungen

- 3.1 Klassenzimmer
- 3.2 Nebenräume (als weitere Arbeitsmöglichkeit)
- 3.3 Spezialräume (Werken, Singen, Demonstrationen)
- 3.4 Turn- und Sportanlagen (Turnhalle, Schwimmbad)

### 4. Zeitliche Voraussetzungen

- 4.1 Fixpunkte des Stundenplans (Pausen, Turnstunden, Handarbeit)
- 4.2 Ferienregelung, Freitage, Konferenzen
- 4.3 Reservation von Lagerorten (Klassenlager, Skilager)
- 4.4 Belegung des Schulzimmers (Unterricht, Vereine, Reinigung)

### 5. Materielle Voraussetzungen

- 5.1 Schulmaterial (Hefte, Bücher, Stifte)
- 5.2 Lernhilfen, Lernmaterialien, Arbeitsmaterialien (kollektive und individuelle)
- 5.3 Demonstrations- und Anschauungsmaterialien
- 5.4 Apparate
- 5.5 Sammlungen
- 5.6 Bibliothek (Schüler- und Lehrerbibliothek)
- 5.7 Bereits erfolgte Bestellungen von Schulmaterial
- 5.8 Verfügbare Kredite (Bestellwesen)

### 6. Schulhaus, Ämter, Verwaltung

- 6.1 Hauswart (sich vorstellen)
- 6.2 Schulleitung, Materialverwalter(in), Bibliothekar(in) (Kontaktnahme)
- 6.3 Standardformulare (Absenzenliste, <Schulchronik>, Schülerkarten)
- 6.4 Schlüssel

## Liste des critères de vérification des conditions-cadres personnelles et contextuelles d'une classe

(Pour la prise en charge d'une classe pendant un stage, il convient de choisir des aspects pertinents. Il n'est pas nécessaire de tenir compte de tous les points).

### 1. Conditions socio-pédagogiques

- 1.1 Composition de la classe (origine sociale, linguistique, confessionnelle et nationale)
- 1.2 Résultats obtenus par la classe et son attitude face au travail
- 1.3 Lois, rituels, règles (contrats)
- 1.4 Problèmes particuliers de certains élèves (et mesures éventuelles prises antérieurement)
- 1.5 <Fonctions spécifiques> des élèves (postes, domaines de responsabilités)
- 1.6 Formes de contact enseignant – parents
- 1.7 Contact avec les autorités (commissions scolaires, inspectorat)

### 2. Conditions méthodologiques

- 2.1 Thèmes traités durant l'année scolaire précédente (y compris les activités de prélecture et chants traditionnels à connaître)
- 2.2 Formes principales d'enseignement connues par la classe et organisation de l'enseignement
- 2.3 Méthodes appliquées (calcul, lecture)
- 2.4 Moyens d'enseignement utilisés, matériel et moyens d'aide
- 2.5 Formes appliquées pour la tenue des cahiers et des corrections

### 3. Conditions concernant les locaux

- 3.1 Salle de classe
- 3.2 Salles annexes (comme possibilités supplémentaires de travail)
- 3.3 Salles spéciales (ACM, chant, démonstrations)
- 3.4 Installations sportives (salles de sport, piscine)

### 4. Conditions temporelles

- 4.1 Horaires de l'emploi du temps à respecter (pauses, heures de gym, ACM)
- 4.2 Vacances, jours de congés, conférences
- 4.3 Réservation de lieux (camps de classe, camps de ski)
- 4.4 Occupation de la salle de classe (enseignement, associations, nettoyage)

### 5. Conditions matérielles

- 5.1 Matériel de classe (cahiers, livres, crayons)
- 5.2 Aides d'apprentissage, matériel d'apprentissage et de travail (collectif et individuel)
- 5.3 Matériel de démonstration
- 5.4 Appareils
- 5.5 Collections
- 5.6 Bibliothèque (pour les élèves, pour les enseignants)
- 5.7 Commandes déjà effectuées de matériel de classe
- 5.8 Crédits à disposition (service des commandes)

### 6. Ecole, services, administration

- 6.1 Concierge (se présenter)
- 6.2 Direction de l'école, le responsable du matériel, le/la bibliothécaire (prendre contact)
- 6.3 Formulaires standardisés (listes des absences, <chronique scolaire>, cartes scolaires)
- 6.4 Clés

### 3.5 Sachanalyse (Sachkompetenz der Lehrperson)

Noch vor der Planung von Lektionen muss sich die Lehrperson mit der Sache selber intensiv auseinandersetzen und ihre eigene Kompetenz erhöhen. Vor allem in den Realienfächern nimmt diese Aufgabe erfahrungsgemäss die meiste Vorbereitungszeit in Anspruch. Aber auch in allen andern Fächern ist die persönliche Beschäftigung mit der Sache wichtig, um selber mögliche Schwierigkeiten der Lernenden vorherzusehen bzw., die Schwierigkeit einer Sache zu erfahren. So ist es sinnvoll, Turnübungen und Bastelarbeiten auszuführen, sich mit einem Bild, Text oder einem Gedicht intensiv zu beschäftigen (Aussage und Interpretation), Rechenaufgaben zu lösen und das eigene Vorgehen zu überdenken. Als Lehrperson wird man dies kaum je in Reinkultur betreiben, sondern im Hinterkopf stets schon an die didaktische Umsetzung denken. In diesem Sinne ist Unterricht planen fast immer ein gleichzeitiges Arbeiten auf verschiedenen Ebenen (Berücksichtigung der Lernenden und ihrer Situation, didaktische Umsetzung des Stoffes und Erwerb der nötigen Fachkompetenz). Dies ist an sich nicht falsch, solange die Planung nicht vorschnell auf eine einzige Richtung fixiert und diese unumstösslich zementiert.

Wichtige Quellen für die Aufarbeitung der Sachkompetenz sind:

- Vorwissen
- eigene Vorerfahrungen
- persönliche gedankliche Auseinandersetzung mit der Sache selbst
- Sachbücher
- Lexika und andere Nachschlagewerke
- Lehrmittel (verschiedene konsultieren) und Medien
- Handbücher, Kommentare
- Filme, Videos und andere Medien
- Befragung von Fachleuten

Im Zug der Sachkompetenz stellen sich weitere Fragen zur Thematik:

- Welches sind die wichtigen Elemente des Gegenstandes (vor allem Grundbegriffe, aber auch Namen, Personen, Zeitangaben, Formeln, Vokabeln)?
- Welches sind besondere Sichtweisen des Unterrichtsgegenstandes (wissenschaftlich, ideologisch, weltanschaulich, künstlerisch, politisch, historisch, unterhaltend, bildend, belehrend, informierend)?
- In welchen grösseren Zusammenhang (Kontext) lassen sich die Inhalte einordnen?
- Welches ist die Kernaussage, sind die Kernaussagen?
- Welche besonderen Probleme werden durch die Inhalte aufgeworfen?

### 3.5 Analyse conceptuelle (compétences académiques de l'enseignant)

Avant la planification de leçons, l'enseignant doit aborder lui-même l'objet d'étude de manière intensive et augmenter ses propres compétences. Notamment dans les disciplines des sciences physiques et naturelles, cette tâche nécessite, par expérience, le temps de préparation le plus long. Mais aussi, dans toutes les autres disciplines, la prise en compte personnelle de la matière est importante pour mieux prévoir les difficultés éventuelles des apprenants, respectivement la difficulté d'apprendre un objet d'étude. Ainsi, il est utile de réaliser des exercices de gymnastique et d'exécuter des bricolages, de traiter de manière intensive une image, un texte ou une poésie (message et interprétation), de résoudre des calculs et revoir ses propres procédures. En tant qu'enseignant, cela se fera rarement en termes de culture pure, mais on pensera toujours déjà à la mise en œuvre didactique. Dans ce sens, planifier l'enseignement est presque toujours un travail simultané sur plusieurs niveaux (prise en compte des apprenants et de leur situation, mise en œuvre didactique de la matière et acquisition des compétences professionnelles nécessaires). Cela n'est en soi pas faux tant que la planification n'est pas prématurément orientée dans une seule direction fixe et irrévocablement cimentée.

Sources importantes pour le travail des compétences académiques :

- Connaissances préalables
- expériences préalables personnelles
- Confrontation réflexive personnelle avec l'objet d'étude lui-même
- Ouvrages documentaires
- Lexiques et autres ouvrages de référence
- Moyens d'enseignement (consultations de différents outils) et médias
- Manuels, commentaires
- Films, vidéos et autres supports pédagogiques
- Consultation de spécialistes

Dans le cadre des compétences académiques, d'autres questions relatives à la thématique se posent :

- Quels sont les principaux éléments de l'objet (notamment les notions de base, mais également les noms, personnes, les indications temporelles, les formules, le vocabulaire)?
- Quels sont les perceptions particulières de l'objet d'enseignement (scientifique, idéologique, philosophique, artistique, politique, historique, divertissant, formatif, instructif, informatif) ?
- Dans quel contexte général les contenus peuvent-ils être classés ?
- Quel est le message central, quels sont les messages essentiels ?
- Quels sont les problèmes spécifiques soulevés par les contenus?

Sinnvollerweise wird man versuchen, nach einer brainstormartigen Auflistung die sachlichen Beziehungen in irgendeiner Form darzustellen, d.h. die Elemente in einen sinnvollen Bezug zueinander zu bringen (vgl. Beispiel zum Thema Wasser). Die Unterthemen können dabei später als Grundlage für die Aufteilung auf die verschiedenen Lektionen dienen.

Oftmals lassen sich diese Strukturen als Wandtafel- oder Foliendarstellung und/oder als Arbeitsblatt wieder einsetzen. Wichtig ist, dass die Sachstruktur klar und übersichtlich herausgearbeitet wird. Auch hier gilt: Klarheit, Kürze, Prägnanz statt seitenlanger Texte oder Abschriften aus Fachbüchern.

Nous allons essayer, de manière judicieuse, de présenter sous une forme quelconque les liens entre les éléments après avoir procédé à un remue-méninges, c'est-à-dire mettre en place des liens significatifs entre les éléments (voir exemple sur le thème de l'eau). A cet égard, les sous-thèmes peuvent ultérieurement servir de base pour la répartition entre les différentes leçons.

Souvent, ces structures peuvent de nouveau être utilisées sous forme de tableau de présentation ou de diapositives et/ou de feuille de travail. Il est important que les structures de l'objet d'étude soient identifiées de manière claire et visible. Ici aussi doivent prévaloir : la clarté, la brièveté et la concision au lieu de textes de plusieurs pages ou de copies de livres spécialisés.

Schon in dieser Netzdarstellung können und sollen mögliche Bezüge zu anderen Fächern sichtbar gemacht werden; dies erleichtert die Vernetzung mit dem übrigen Unterricht.

Déjà dans cette représentation en réseau peuvent et doivent être rendus visibles les rapports éventuels avec d'autres disciplines; cela facilite la mise en réseau avec le reste de l'enseignement.

Abb. 21 : Erfolgserlebnis bei Planung

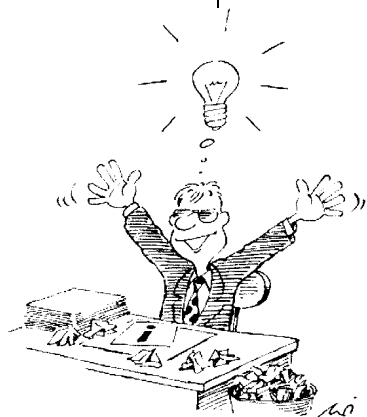


Fig. 21: Expérience positive en matière de planification

Die Sachanalyse bleibt meist auf einem allgemeinen Niveau. Das Thema ist immer noch zu weit gefasst, als dass alle Elemente im Unterricht berücksichtigt werden könnten. Es muss eine weitere Auswahl getroffen werden. Wenn die konkreten Lerninhalte feststehen, muss die Lehrperson unter Umständen nochmals eine vertieftere Sachanalyse vornehmen. Diese kann dann allerdings in verkürzter Form erfolgen.

L'analyse conceptuelle reste le plus souvent générale. Le sujet est toujours encore trop vaste pour que tous les éléments puissent être pris en compte dans l'enseignement. Il doit y avoir une sélection supplémentaire. Si les contenus concrets d'apprentissage sont établis, l'enseignant doit peut-être encore prévoir une analyse conceptuelle plus approfondie. Celle-ci peut cependant s'effectuer sous forme abrégée.

### 3.7 Den Unterrichtsverlauf entwerfen

Nach den geschilderten drei Analysen sind weitere Grundfragen zur Planung von Unterricht zu beantworten:

- Welche Ziele werden ausgewählt?
- Welche Lernsituationen eignen sich für die Verwirklichung der Ziele?
- Welches sind geeignete Grundformen?
- Mit welchen Unterrichtsarrangements sind diese Ziele am wirksamsten zu erreichen?
- Welche Unterrichtsbausteine sind zu planen, und wie sind diese untereinander sinnvoll zu verknüpfen?
- Wie ist der Unterricht zu gliedern?
- Welche sozialen Arrangements passen am besten?

Dass es überhaupt verschiedene Unterrichtsarrangements gibt, hängt mit der fundamentalen Tatsache zusammen, dass nicht nur die Inhalte, die "Sache", mit der sich Lernende und Lehrperson befassen, bildende Wirkung haben (oder haben sollten), sondern auch die Methode, die Tätigkeiten, die Verfahren.

Methodenkonzeptionen orientieren sich zumeist an folgenden Vorstellungen:

- Vorstellungen über Wege und Formen der menschlichen Erkenntnisgewinnung (Auf welche Weise werden wichtige Erkenntnisse erworben?)
- Vorstellungen über Formen und Abläufe des gemeinsamen Lernens und Arbeitens (Was bedeutet das Lernen und Arbeiten mit andern, in welchen Situationen?)
- Vorstellungen über den Aufbau menschlicher Tätigkeiten und Handlungen (Wie und wo werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen erworben?)

Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, die Ausgestaltung des Unterrichts so zu planen, dass die Vermittlung und Erarbeitung der Inhalte möglichst klar erfolgt, dass alle Lernenden optimal gefördert werden und sie die Lernziele erreichen (Methodenfreiheit der Lehrperson). Meist sind auf diesem Weg mehrere Unterrichtsarrangements denkbar.

Bei der Planung des Unterrichtsverlaufs spielt auch das Zeitbudget eine wichtige Rolle, das für den Lerninhalt eingesetzt wird. Die vorgesehenen Lernsequenzen/Lernsituationen werden dann einzelnen Lektionen zugeordnet. Der zeitliche Rahmen der Unterrichtseinheit ist damit fixiert und kann so überschaubar und verpflichtend in die Semester- oder Jahresplanung eingebunden werden.

Nachteilig kann sich diese Festlegung erweisen, wenn im Voraus starre Lernfolgen und ein fixes zeitliches Konzept derart zementiert werden, dass der Unterricht an den Bedürfnissen vorbeizieht.

Der Unterrichtsverlauf kann flexibler ablaufen, wenn Lernsequenzen/ Lernsituationen und Schlüsselstellen im Unterricht bausteinartig aufbereitet und dann im Sinne von rollender Planung variantenreich dem Lernvermögen und Lernstand der Lernenden angepasst werden. Dies bedingt selbstverständlich eine differenzierte Kenntnis der Methodenvielfalt, ein genaues Wahrnehmen der individuellen Lernwege und ein souveränes und sensibles Reagieren auf Lernfortschritte und/oder Lernschwierigkeiten.

Für Studierende in Ausbildung kann sich dieser flexible Weg als Überforderung herausstellen, weil das Denken in Alternativen und das notwendige Sensorium für Reaktionen von Lernenden noch wenig ausgeprägt sind.

### 3.7 Concevoir le déroulement de l'enseignement

À la suite des trois analyses précitées, il faut répondre à d'autres questions fondamentales sur la planification de l'enseignement :

- Quels sont les objectifs choisis?
- Quelle situations d'apprentissage conviennent pour la réalisation des objectifs ?
- Quelles sont les formes de base appropriées ?
- Quelles organisations sont les plus efficaces pour atteindre ces objectifs ?
- Quels sont les "matériaux" d'enseignement à planifier et comment les lier judicieusement entre eux ?
- Comment structurer l'enseignement ?
- Quelles organisations sociales conviennent le mieux ?

Qu'il y ait des organisations d'enseignement différentes est lié au fait fondamental que ce ne sont pas seulement les contenus, "l'objet d'étude" dont s'occupent apprenants et enseignants qui ont un impact formateur (ou devraient en avoir) mais aussi la méthode, les activités et la manière de procéder.

Les conceptions de méthodes s'inspirent le plus souvent à des idées suivantes :

- Idées sur les moyens et les formes d'acquisition de la connaissance humaine (de quelle manière sont acquises les connaissances importantes?)
- Idées sur les formes et les procédures de l'apprentissage et du travail en commun (que signifient l'apprentissage et le travail avec d'autres, dans quelles situations ?)
- Idées sur le développement des activités et actions humaines (comment et où les capacités, les compétences et attitudes/comportements sont-ils acquis ?)

Il est de la responsabilité de l'enseignant de planifier l'organisation de l'enseignement de telle manière que la transmission et l'élaboration des contenus soient aussi claires que possible, que tous les apprenants puissent progresser de manière optimale et qu'ils atteignent les objectifs d'apprentissage (liberté de l'enseignant quant au choix de la méthode). Le plus souvent, plusieurs organisations d'enseignement sont envisageables de cette manière.

Lors de la planification du déroulement de l'enseignement, le budget temps, utilisé pour le contenu d'apprentissage, joue également un rôle important. Les séquences/situations d'apprentissage seront ensuite classées dans diverses leçons. Le cadre temporel de l'unité d'enseignement est donc par là même fixé et peut ainsi être intégré de manière intelligible et obligatoire dans la planification semestrielle ou annuelle.

Cela peut s'avérer désavantageux si les différentes étapes de l'apprentissage et le concept temporel sont si rigides que l'enseignement passe à côté des besoins.

L'enseignement peut se dérouler d'une manière plus flexible si séquences/situations d'apprentissage et postes clé sont retravaillés sous forme de modules dans la leçon et sont ensuite adaptés au niveau et à la capacité d'apprentissage des apprenants dans le sens d'une planification tournante qui comprend de nombreuses variantes. Cela implique naturellement une connaissance différenciée de la diversité des méthodes, une perception précise des stratégies d'apprentissage individuelles et une réaction souveraine et sensible face aux progrès et/ou aux difficultés d'apprentissage.

Pour les étudiants en formation, cette voie souple peut s'avérer être une surcharge parce que la réflexion sous forme d'alternatives (autres solutions) et la sensibilité nécessaire des apprenants pour réagir sont encore peu répandues.



### 3.8 Literatur

- BECKER, G. E., Planung von Unterricht, Weinheim/Basel 1984
- BECKER, G. E., Durchführung von Unterricht, Weinheim/Basel 1984
- GLÖCKEL, H., Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1992
- GRELL, J. u. M., Unterrichtsrezepte, München 1979
- HAGMÜLLER, P., Einführung in die Unterrichtsvorbereitung, Düsseldorf 1980
- HEIMANN, P. u.a., Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1975
- KLAFKI, W., Didaktische Analyse, Hannover 1969
- LANDWEHR, N., Neue Wege der Wissensvermittlung, Aarau 1994
- LOCH, H. u.a., Unterrichtsvorbereitung in Einheiten, Dornburg-Frickhofen 1976
- MAGER, R.F., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965
- MARAS, R., Unterrichtsgestaltung in der Grundschule heute, Donauwörth 1982
- MEYER, H., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980
- MEYER, H., Unterrichtsmethoden, Frankfurt 1987
- MILCHERT, J., Pädagogische Grundgedanken II in: Europaschule Köln (Hrsg.).  
»Du - ich - wir in der Welt« - Interkulturelles Lernen Dokumentation  
eines Schulversuchs der Europaschule, Soest 1994
- PETERSEN, W. H., Handbuch Unterrichtsplanung, München 1982
- SCHEUNPFLUG, A., Evolutionäre Didaktik, Unterricht aus system- und  
evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim und Basel 2001
- TEML, H., Unterricht gestalten, Linz 1983

### 3.8 Bibliographie