



Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Fachdossier

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Schwyz 2022

Inhalt

Kathrin Futter, Judith Arnold, Aldo Bannwart, Markus Bütler,
Gabriela Ineichen, Ursula Zimmermann

Lektorat

Patrizia Huber

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Rahmenmodell	7
1 Analysieren	9
1.1 Voraussetzungen	9
1.2 Kompetenzen	10
1.3 Inhalte	11
2 Entscheiden	13
3 Entwerfen	15
3.1 Lehr-Lern-Arrangement	15
3.2 Lernaufgaben	16
3.3 Beurteilung	17
4 Realisieren	19
5 Reflektieren	21
5.1 Reflexion der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler	21
5.2 Reflexion der Lernprozesse der Studentin/des Studenten	21
Zitierte Literatur	23

Vorwort

Unterricht kompetenzorientiert zu planen, bedarf vielfältiger allgemein- und fachdidaktischer Überlegungen. Von welcher Gestalt solche Überlegungen sein können, zeigt dieses Fachdossier auf. Es richtet sich an zukünftige Lehrpersonen und soll sie auf ihrem Weg zum didaktischen Denken und professionellen Handeln begleiten und unterstützen.

Angeregt wurde die Erstellung dieses Fachdossiers vom Prorektorat Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Geschrieben wurde es von Dozierenden mit der Absicht, Anliegen des Lehrplans 21, Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung und unterschiedliche didaktische Ansätze zu integrieren.

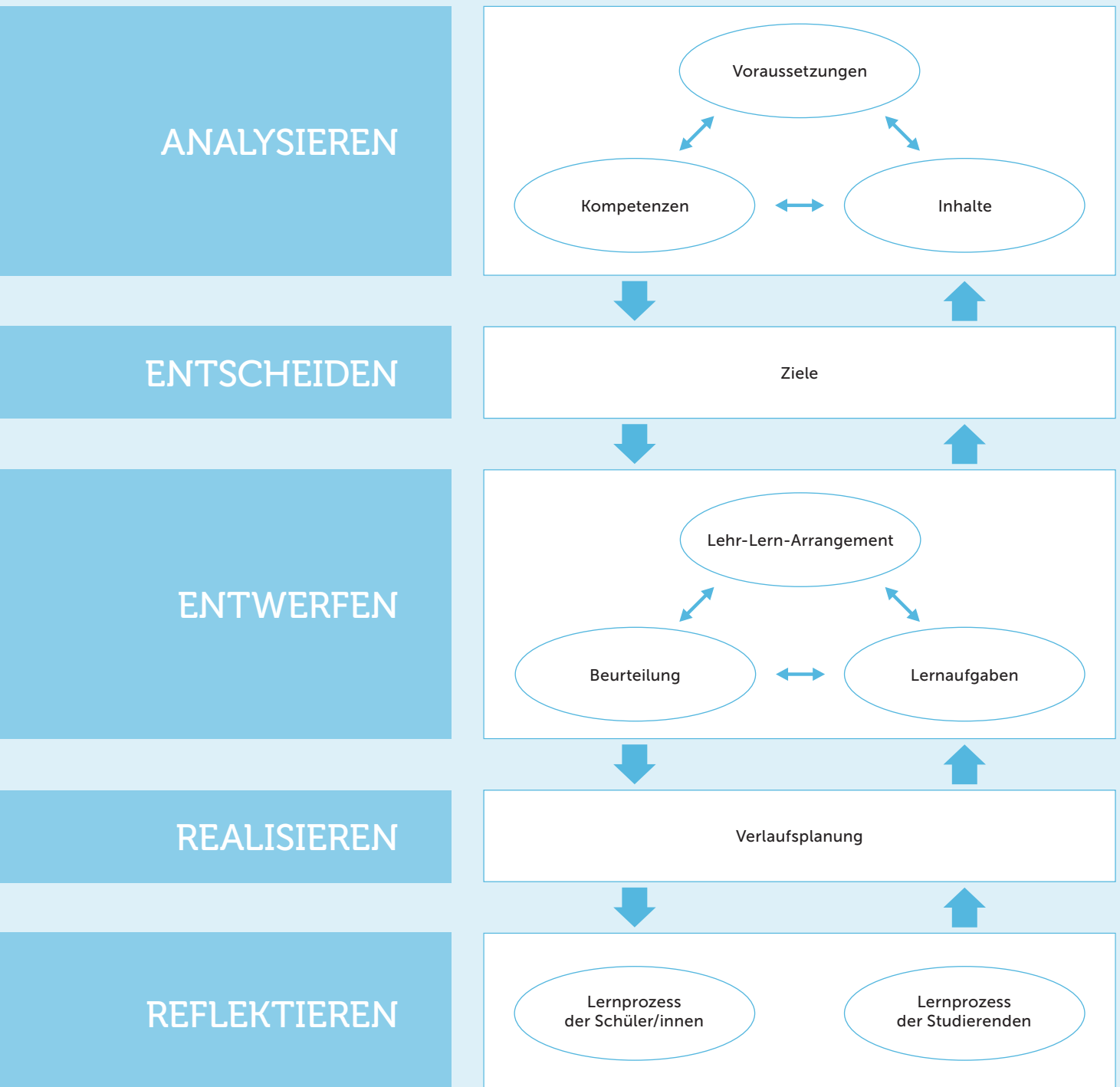
Das dem Fachdossier zugrundeliegende Rahmenmodell stammt ursprünglich von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Wullschleger & Birri, 2014), wurde jedoch für dieses Fachdossier adaptiert. Das Modell soll handlungsleitend sein und trotzdem Freiheiten in der konkreten Ausgestaltung zulassen. Deshalb haben die Autorinnen und Autoren bewusst eine knappe Form bezüglich der Ausführungen gewählt. Damit die zukünftigen Lehrpersonen mit dem Planungsinstrument gut arbeiten können, bedarf es der professionellen Einführung und Lernbegleitung durch die Dozierenden, sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in den Fachdidaktiken.

Das Fachdossier soll ausserdem den Diskurs bezogen auf das so zentrale Geschäft der Unterrichtsplanung zwischen zukünftigen Lehrpersonen, Praxislehrpersonen, Mentorinnen und Mentoren sowie Dozierenden befruchten. Rückmeldungen jeglicher Art sind sehr willkommen, damit das Rahmenmodell weiterentwickelt werden kann.

Den Mitautorinnen und -autoren als auch denjenigen Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Schwyz, die während der Vernehmlassungsrunde viele wertvolle Rückmeldungen gegeben haben, sei an dieser Stelle für ihre engagierte Arbeit sehr gedankt.

Prof. Dr. Kathrin Futter

Prorektorin Ausbildung



Rahmenmodell

Planen, Organisieren, Gestalten und Reflektieren von Lehr-Lern-Prozessen gehören zum Kernbereich beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen. Das vorliegende Rahmenmodell stellt die *kompetenzorientierte Unterrichtsplanung* ins Zentrum und beschreibt die dazugehörigen Prozessschritte.

Planungen geben Sicherheit und erlauben deshalb, flexibel zu reagieren und adaptiv auf die Gegebenheiten im Unterricht einzugehen. Kompetenzorientierten Unterricht zu planen bedingt, dass die zu erarbeitenden Inhalte mit den durch die Schülerinnen und Schüler zu erwerbenden Kompetenzen abgeglichen werden. Grundsätzlich wird kompetenzorientierter Unterricht vom Ende her gedacht: Kompetenzen, die am Ende einer Unterrichtseinheit erworben sein müssen, werden Schritt für Schritt aufgebaut, wenngleich dies kein linearer, sondern ein zyklischer Prozess ist.

Das an der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ) verwendete Rahmenmodell (vgl. Abbildung 1) hilft, den Planungsprozess zu strukturieren. Es orientiert sich am Lehrplan 21 und soll zukünftigen Lehrpersonen Unterstützung bieten, die komplexe Aufgabe des Planens schrittweise zu erlernen. Grundsätzlich gelten für das Rahmenmodell die im Lehrplan 21 verwendeten Begriffe. Falls andere Begriffe gewählt werden, wird der Bezug zu den im Lehrplan 21 geltenden Begrifflichkeiten durch die Autorinnen und Autoren dieses Fachdossiers explizit hergestellt und die Abweichung fach- resp. allgemeindidaktisch begründet.

Das Modell versteht sich als Struktur- und Interdependenzmodell: Zum einen gibt es Strukturen und Abläufe vor, wie kompetenzorientierte Unterrichtsplanung gelingen kann, zum anderen sind die einzelnen Schritte nicht unabhängig voneinander zu realisieren, sondern bedingen einander. Je nach Situation in der Praxis werden die unterschiedlichen Aspekte des Modells jedoch verschieden gewichtet.

ANALYSIEREN

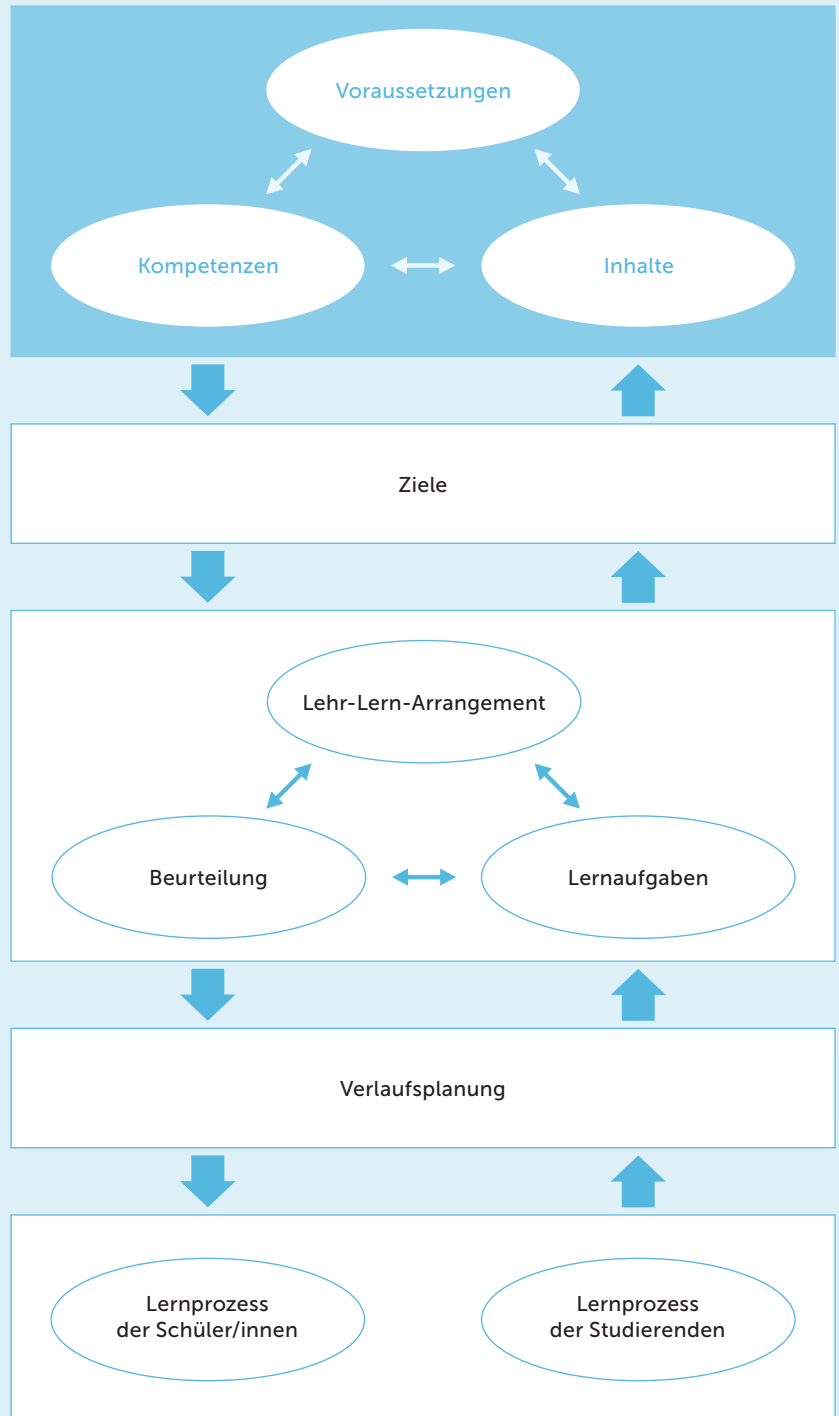


Abbildung 2: Analyse der Voraussetzungen, Kompetenzen und Inhalte als Ausgangspunkt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

1 Analysieren

Das Analysieren und Klären der Voraussetzungen, Kompetenzen und Inhalte (vgl. Abbildung 2) bildet die Basis eines guten Unterrichts und verlangt umfangreiche Informationsbeschaffungen und Recherchen. Prinzipiell kann mit jedem der drei Bereiche begonnen werden, empfohlen wird jedoch die vorgeschlagene Reihenfolge.

1.1 Voraussetzungen

Der Planungsprozess startet i.d.R. mit der Analyse der Voraussetzungen. Konkret werden die fachlichen und überfachlichen Voraussetzungen, die personalen und sozialen Voraussetzungen sowie die strukturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler betrachtet.

Tabelle 1: Analyse der Voraussetzungen (in Anlehnung an Zumsteg et al., 2011)

<p>Fachliche und überfachliche Voraussetzungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Vorwissen und Können der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern (auch Präkonzepte) • Bisher von der Klasse aufgebaute Kompetenzen und erlangte Kompetenzstufen des Lehrplans • Überfachliche Kompetenzen wie Lernstrategien und -techniken, (meta-)kognitive, motivationale und volitionale Fähigkeiten und Fertigkeiten etc.
<p>Personale und soziale Voraussetzungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personale bzw. personenbezogene Voraussetzungen: Entwicklungsbedingte Aspekte, wichtige Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern (z.B. Fördermassnahmen) etc. • Soziale Voraussetzungen: Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Werte, Normen, Traditionen), Heterogenität der Klasse, 3 R: Routinen, Regeln und Rituale, Sprache etc.
<p>Strukturelle Voraussetzungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infrastruktur und Raumgestaltung: Standort, Zuständigkeiten, Sicherheitskonzept, Regeln, Material, Medienausstattung etc. • Schulhauskultur: Hausordnung, Reformprojekte, Schulleitung und Hauswart, Jahrgangsschulen oder Mehrklassen etc. • Stundenplan und Zeiten: Blockzeiten, Pausenaufsicht, spezielle Anlässe wie Schulreisen oder Theater, Projekte etc.

1.2 Kompetenzen

Bei diesem Bereich des Analysierens gilt es vorerst, den Bezug zum Lehrplan 21 herzustellen und eine vertiefte Analyse der Kompetenzen und Kompetenzstufen vorzunehmen.

Die *fachlichen Kompetenzen* sind in den jeweiligen Fachbereichslehrplänen des Lehrplans 21 aufgeführt und nach Kompetenzstufen den Zyklen 1 bis 3 zugeordnet. Die *überfachlichen Kompetenzen* sind in der Grundlagenbrochüre des Lehrplans 21 erläutert und gliedern sich in personale, soziale und methodische Kompetenzen.

Da sich bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben lassen, sondern einen kontinuierlichen und langfristigen Aufbau im Sinne des kumulativen Lernens verlangen, werden im Lehrplan 21 zu den einzelnen *Kompetenzen* aufeinander aufbauende *Kompetenzstufen* beschrieben. Zudem werden für alle Zyklen *Grundansprüche* definiert, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus erreicht haben sollten. Abbildung 3 zeigt die Elemente und Begrifflichkeiten des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 im Überblick.

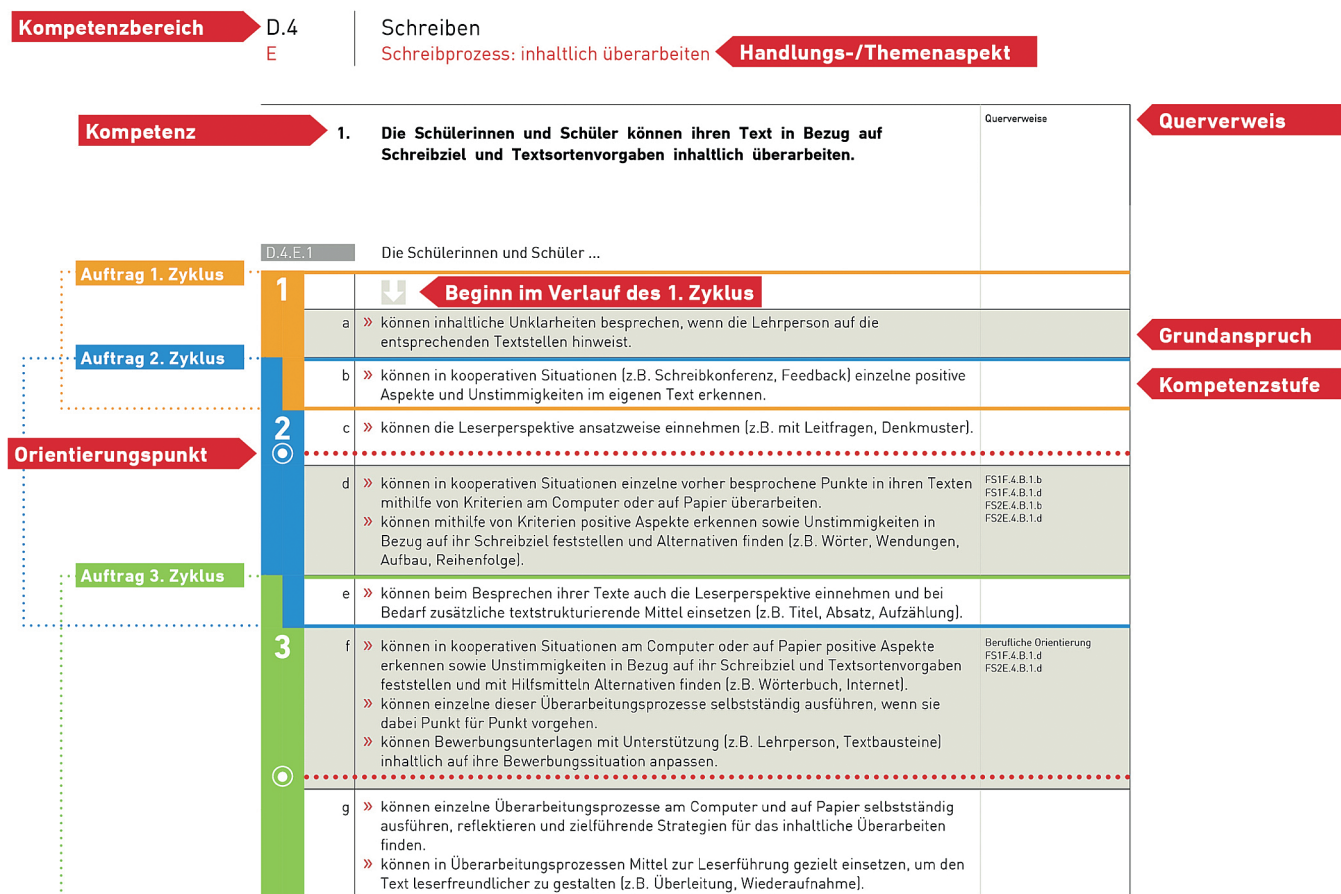


Abbildung 3: Elemente des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 (EDK, 2016a, S. 6)

Bei der Planung von Unterricht sind die durch die Schülerinnen und Schüler zu erwerbenden Kompetenzen ein zentraler Ausgangspunkt. Manche Kompetenzbeschreibungen müssen jedoch noch konkretisiert und mit den passenden Inhalten verbunden werden (vgl. Kapitel 1.3). Dieser Schritt wird oft von Lehrmittelautorinnen und -autoren vollzogen. Für die Lehrperson ist es aber dennoch wichtig zu verstehen, welche *fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen* hinter der Kompetenz, den Grundansprüchen und Kompetenzstufen im Lehrplan 21 sowie den in den Lehrmitteln vorgesehenen Aufgabenzusammenstellungen stehen. Solche Überlegungen finden sich in den Kommentaren zu den Lehrmitteln.

Zu Beginn des 1. Zyklus wird der Unterricht überwiegend fächerübergreifend organisiert und gestaltet. Der Lehrplan 21 bietet deshalb neun *entwicklungsorientierte Zugänge* (EZ) an, die als Lesehilfe dienen und den Lehrpersonen den Zugang zu den Fachbereichslehrplänen erleichtern. Diese entwicklungsorientierten Zugänge bauen eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans und erleichtern die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts vor allem auf der Kindergartenstufe (vgl. EDK, 2016b, S. 24), weil hier oft fächerübergreifend gearbeitet wird. Im Verlaufe des 1. Zyklus verschiebt sich der Schwerpunkt des Lernens von der Entwicklungslogik hin zur Fachbereichslogik, indem nun nach und nach fachliche sowie überfachliche Kompetenzen einbezogen werden (vgl. ebd., S. 26).

1.3 Inhalte

Bei diesem Bereich des Analysierens gilt es, eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lehr-/Lerninhalten vorzunehmen. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass die Lehrperson ihr Wissen und Können in Bezug auf den zu vermittelnden Inhalt auf den neuesten Stand bringt und sich sowohl aus fachlicher als auch aus fachdidaktischer *und* allgemeindidaktischer Sicht mit dem Inhalt und seiner Sachstruktur sorgfältig auseinandersetzt. Es geht darum, sich eine Orientierung bezüglich der inhaltlichen Zusammenhänge zu verschaffen, indem – meist assoziativ – das eigene inhaltsbezogene Wissen festgehalten wird. Damit werden die zu einem Inhalt gehörenden Konzepte und Begriffe sowie die Beziehungen zwischen diesen geklärt (Sachstruktur). Bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt und dessen sachlichen Zusammenhängen helfen Fachliteratur, Lehrmittel und weitere Quellen. Oft werden mit Hilfe einer Mindmap, eines Netzplans oder eines Begriffsnetzes die Bezüge festgehalten.

Nach der Inhaltsanalyse muss die Frage geklärt werden, welche Teile davon für die Schülerinnen und Schüler *bedeutungsvoll* sind und als Unterrichtsgegenstand (zum Thema der Unterrichtseinheit) gewählt werden. Der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1927-2016) hat sich in seinem Aufsatz «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» bereits 1958 intensiv mit dem Thema der Inhaltsanalyse auseinandergesetzt und ist der Frage nachgegangen, welcher *Bildungsgehalt* in einem Inhalt steckt (Klafki, 1958). Er hat dabei untersucht, welche Relevanz dieser Inhalt für die Lebenswelt der Lernenden hat, welche Gegenwarts- oder Zukunftsbezüge im Inhalt stecken oder welche Inhalte exemplarisch für andere Inhalte stehen können. Die Beantwortung dieser Fragen hilft, den Inhalt weiter zu durchdringen, dessen Bedeutsamkeit für die Lernenden zu klären und zu begründen, welche thematischen Schwerpunkte gesetzt werden.

Eine erste Auswahl und Schwerpunktsetzung der zu unterrichtenden Lehr-/Lerninhalte geschieht heute meist durch die Autorinnen und Autoren der Lehrmittel. Die Klasse und ihre spezifischen (Lern-)Bedürfnisse kennt jedoch die Lehrperson am besten. Deshalb bleibt es bei Unterrichtseinheiten nach wie vor auch eine zentrale Aufgabe der Lehrperson, eine begründete Inhaltsauswahl vorzunehmen oder zumindest die Auswahl der Lehrmittelautorinnen und -autoren kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse anzupassen.

Es sind somit drei Schritte bei der Analyse des Inhalts zu vollziehen:

1. *Sich als Lehrperson bezüglich des Inhaltes kundig machen*: Studium von Fachliteratur, Lehrplanunterlagen, Nachschlagewerken, relevanten Teilen von Lehrerkomentaren etc.
2. *Den Inhalt bezüglich zentraler Begriffe, Konzepte und Zusammenhänge strukturiert darstellen (Sachstruktur)*: Mittels Brainstorming, Mindmap, Zettel ordnen, Oberbegriffe suchen etc.
3. *Eine begründete Auswahl zentraler und bedeutungsvoller Inhalte für die eigene Klasse treffen*: Lehrplanvorgaben, Lehrmittelauswahl, Lehrpersonenkommentare, Relevanz des Inhalts für die Lebenswelt der Kinder, Exemplarität etc.

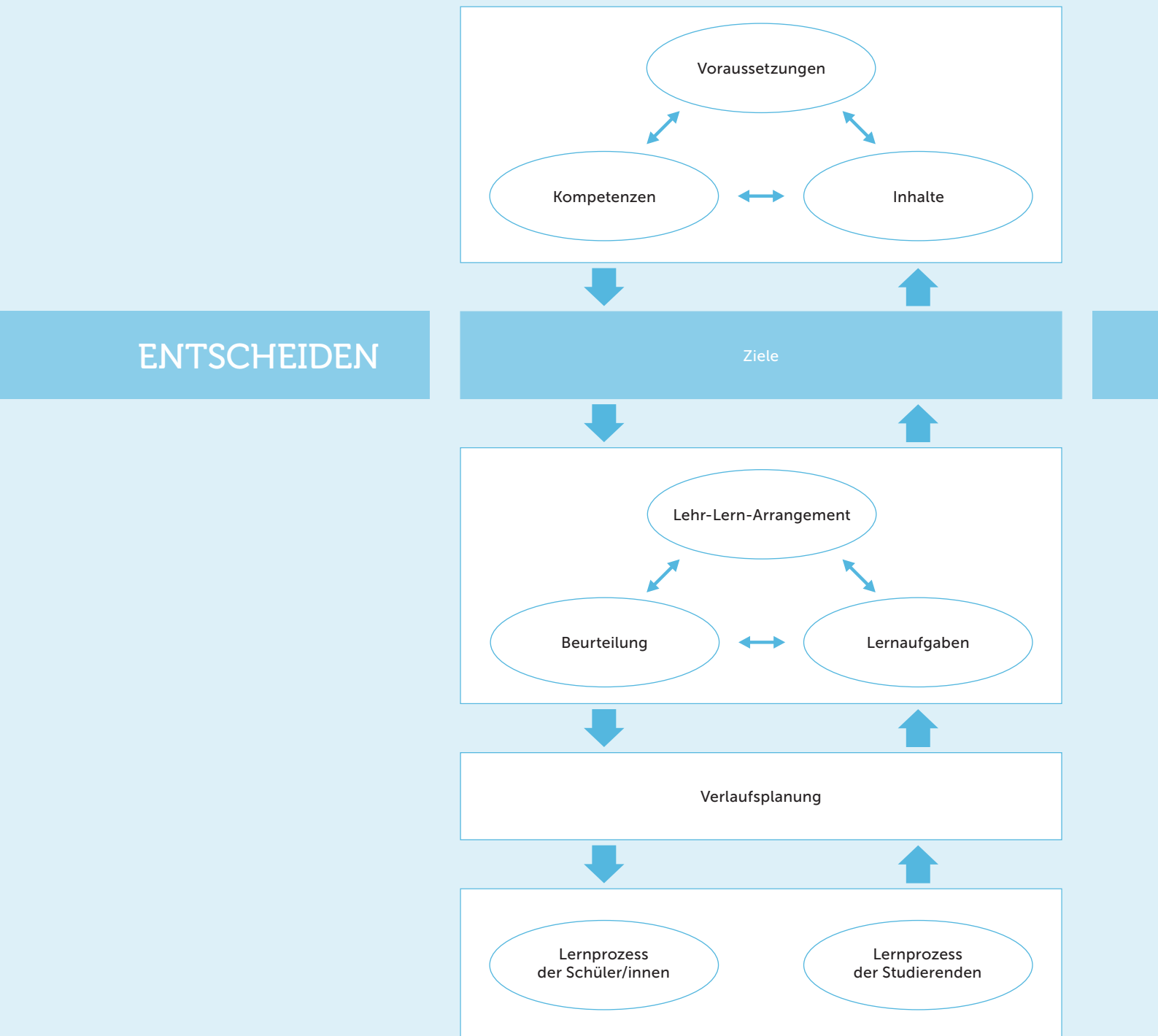


Abbildung 4: Entscheid für Ziele als zweiter Schritt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

2 Entscheiden

Im zweiten Schritt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung geht es darum, sich für Ziele zu entscheiden, die im Unterricht erreicht werden sollen und diese zu formulieren (vgl. Abbildung 4).

Mit der Ausrichtung an Kompetenzen geht der Lehrplan 21 über die Formulierung von stoffinhaltlichen Vorgaben hinaus. Die Kompetenzorientierung kann somit als eine erweiterte Form der Bildungs- und Lernzielorientierung früherer Lehrpläne betrachtet werden (vgl. EDK, 2016b, S. 6).

Die Kompetenzen und Kompetenzstufen im Lehrplan 21 haben i.d.R. ein hohes Anforderungsniveau. Ein Unterricht, der auf Kompetenzen ausgerichtet ist, arbeitet mit anspruchsvollen Kompetenzzielen, denn Kompetenzen zeigen sich in (Lern-)Situationen, bei denen Wissen und Verstehen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bereitschaften aber auch Einstellungen und Haltungen zum Tragen kommen. Um eine Kompetenz/eine Kompetenzstufe zu erreichen, braucht es aber oft mehrere Teilschritte. Deshalb werden bei der Unterrichtsplanung auch in Zukunft *Lernziele* formuliert.

Lernziele werden im Planungsmodell für eine *Unterrichtssequenz* formuliert, die eine Zeitspanne von ca. 15–90 Minuten umfasst. Es gilt jedoch, dass alle für die Sequenz formulierten Lernziele im Dienste der (übergreifenden) Kompetenz resp. Kompetenzstufe stehen. Lernziele werden – analog der Kompetenzstufen – mit dem Verb «können» formuliert: Die Schülerinnen und Schüler können ...

Bei der Formulierung der Lernziele gilt es darauf zu achten, auf welchem *Anforderungsniveau* die Lernziele der Unterrichtssequenzen formuliert werden. Dieses hängt von der Komplexität des Inhalts, aber auch vom Anforderungsniveau der Tätigkeiten ab. Der Psychologe Benjamin Bloom (1913–1999) hat hierfür grundlegende Vorarbeiten geleistet, indem er sechs verschiedene Anforderungsniveaus von Lernzielen definiert hat. Im Planungsmodell wird – ausgehend von Bloom (1973) und in Anlehnung an Metzger und Nüesch (2004) – jedoch eine vereinfachte Taxonomie bzw. ein vereinfachtes Klassifikationsschema mit drei Stufen steigender Komplexität verfolgt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anforderungsstufen von kognitiven Lernzielen (in Anlehnung an Bloom, 1973 und Metzger & Nüesch, 2004)

Stufen	Merkmale
Erinnern und wiedergeben	<p>Wiedergeben: Gelernte Informationen unverändert reproduzieren (nennen, aufzählen, nachvollziehen etc.).</p> <p>Wiedererkennen: Gelernte Informationen in einem veränderten Umfeld wiedererkennen.</p>
Verstehen und anwenden	<p>Sinn erfassen: Gelernte Informationen sinngemäss «abbilden» (beschreiben, erklären, interpretieren, begründen, verstehen etc.).</p> <p>Anwenden: Gelernte Strukturen auf einen neuartigen, strukturell gleichen Inhalt übertragen.</p>
Erzeugen und beurteilen	<p>Analysieren: Einen Sachverhalt umfassend und systematisch untersuchen, wobei die dazu nötigen Kriterien der Struktur neu zu schaffen sind.</p> <p>Verknüpfen: Einzelne Informationen zu einem neuartigen Ganzen verbinden (entwerfen, entwickeln, gestalten, erfinden).</p> <p>Beurteilen: Einen Sachverhalt umfassend und systematisch bewerten, wobei die dazu nötigen Kriterien der Struktur neu zu schaffen sind.</p>

Bei der Formulierung von Lernzielen für einzelne Sequenzen muss gut überlegt werden, welches Anforderungsniveau auf welcher Stufe angestrebt wird, damit das Erreichen des Lernziels für die Schülerinnen und Schüler zwar herausfordernd, aber auch realistisch ist.

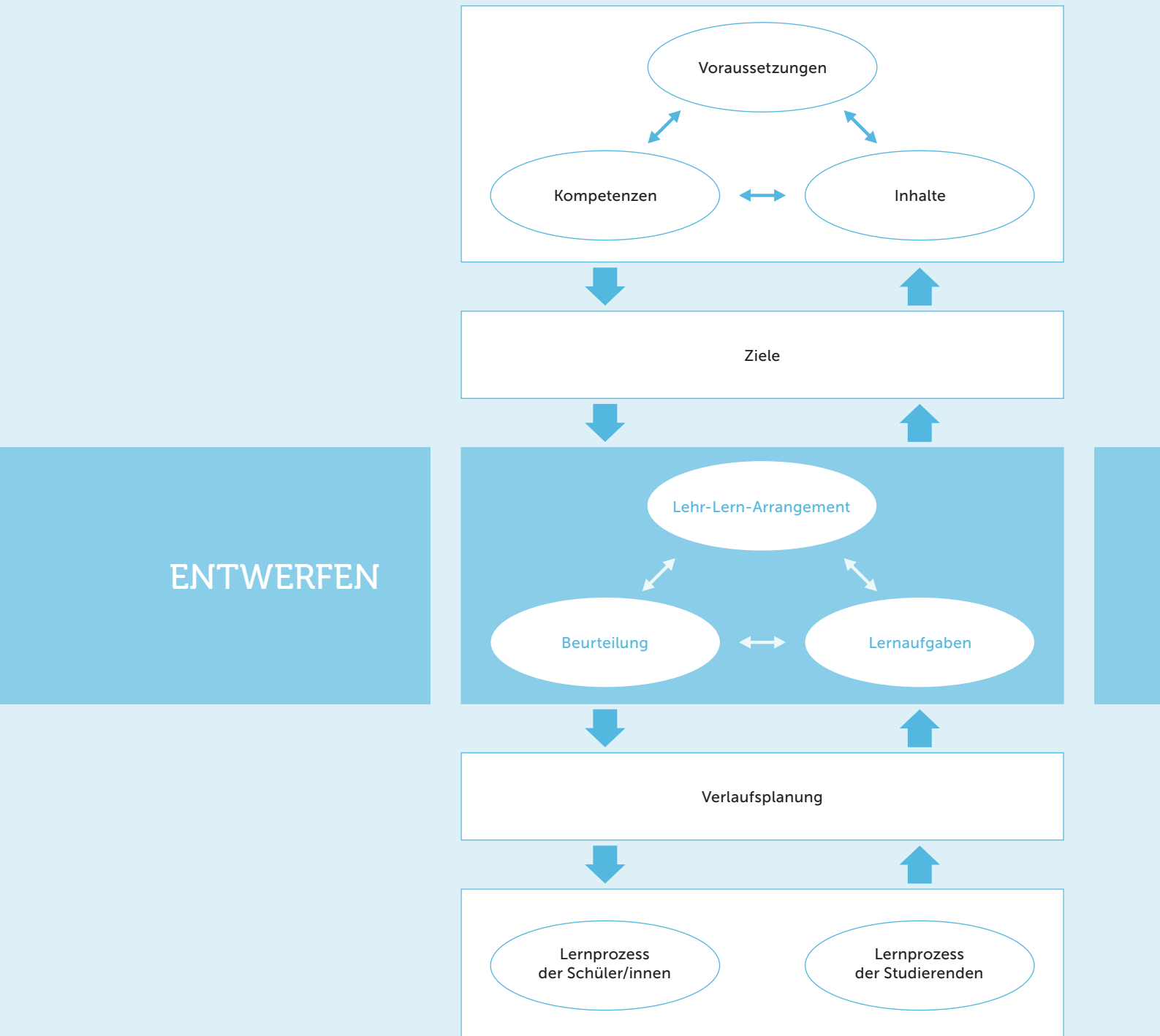


Abbildung 5: Entwerfen des Lehr-Lern-Arrangements, der Lernaufgaben und der Art der Beurteilung als dritter Schritt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

3 Entwerfen

Im dritten Schritt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung geht es darum, auf Basis der gewählten Kompetenzstufen bzw. der gesetzten Lernziele geeignete Lehr-Lern-Arrangements, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und passende formative (prozessbegleitende), summative (prozessabschliessende) sowie prognostische Beurteilungen zu entwerfen (vgl. Abbildung 5). Grundlage hierfür bilden die Analysen und Entscheidungen der beiden vorangehenden Planungsschritte.

3.1 Lehr-Lern-Arrangement

Das Entwerfen resp. die Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements geschieht auf der Basis der gesetzten Lernziele und ausgewählten Kompetenzstufen sowie aufgrund inhaltlicher Bestimmungen. Dabei können Fragen wie die folgenden Orientierung bieten: Soll angeleitet experimentiert werden, sollen reale Problem- und Entscheidungssituationen simuliert werden, sollen Lerngemeinschaften gebildet werden, soll dialogisches Lernen angeregt werden, soll Projekt- oder Werkstattunterricht durchgeführt werden etc.? Mit dem Lehr-Lern-Arrangement wird entschieden, in welchem Verhältnis Vermittlung, Aktivierung und Begleitung zueinander stehen. Auch wenn die Oberflächenstrukturen bezogen auf einzelne Sozialformen und Methodenbeispiele von Unterricht einem starken Wandel unterliegen, bleibt es eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen, die tiefenstrukturellen Qualitätsmerkmale auf der Lehr-/Lernebene des Unterrichts zu erhalten (Reusser, 2008). Eine mögliche Beschreibung der unterrichtsbezogenen Handlungsfelder liefert das *didaktische Dreieck*, mithilfe dessen die Dimensionen pädagogisch-inhaltlicher Qualität beschrieben werden können, für die Lehrpersonen in ihrem professionellen Handeln hauptverantwortlich sind: die Ziel- und Stoffkultur, die Lern- und Verstehenskultur sowie die Kommunikations- und Unterstützungskultur (vgl. Abbildung 6).

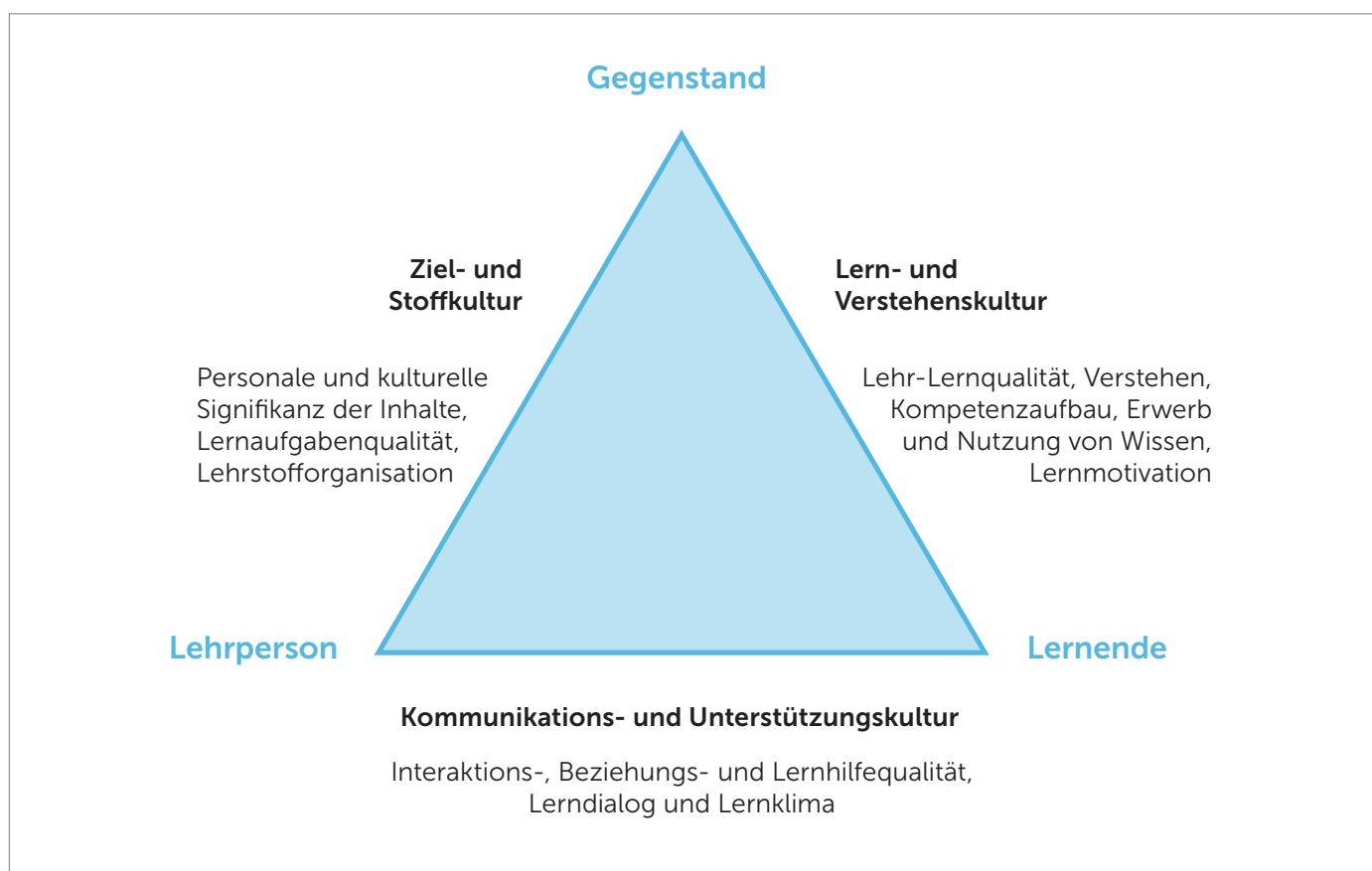


Abbildung 6: Drei Qualitätskulturen des Unterrichts (Reusser, 2008, S. 225)

Guter Unterricht resp. ein das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützendes Lehr-Lern-Arrangement berücksichtigt alle drei Dimensionen und verhilft den Schülerinnen und Schülern zu tiefenstrukturellen Lernprozessen. Solche vollständigen fachlichen und überfachlichen Bildungs- und Lernprozesse können mit Hilfe allgemeindidaktischer Artikulationsschemata, wie beispielsweise dem PADUA-Modell von Aebli (2011) oder den von Reusser (2014) entwickelten KAFKA- und SAMBA-Modellen (vgl. Abbildung 7), angeregt werden.



Abbildung 7: SAMBA und KAFKA – Ineinanderwirken von Lehr- und Lerntätigkeiten als Ausdifferenzierung des PADUA-Modells (Hugener, 2008, S. 53)

3.2 Lernaufgaben

Herausfordernde und anspruchsvolle Lernaufgaben sind wichtig für das fachliche und überfachliche Lernen der Schülerinnen und Schülern, weil sie zum Kompetenzaufbau beitragen. Sie bilden das Fundament des Lehr-Lern-Arrangements und stellen Anforderungssituationen dar, die bei den Schülerinnen und Schülern Lernprozesse initiieren. Es geht nicht nur darum, ob Lernaufgaben inhaltlich passen, sondern auch darum, wie Lehrpersonen diese adaptieren, damit sie Schülerinnen und Schüler beim Kompetenzaufbau unterstützen. Sinnvolle Lernaufgaben zu entwerfen, ist höchst anspruchsvoll. Oft werden diese in den Lehrmitteln bereits vorgestellt, wobei sich die Lehrperson überlegen muss, welches Potenzial die vorliegenden Aufgaben für das Lernen der Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse haben, oder ob sie umformuliert werden müssen. Eine unreflektierte Aneinanderreihung von Lernaufgaben ist nicht zielführend für die Unterrichtsqualität. Damit die Aufgaben den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler optimal unterstützen können, gilt es, vollständige Lernzyklen zu durchlaufen und den Kompetenzerwerb als Ganzes in den Blick zu nehmen.

Ähnlich wie bereits in Kapitel 2 aufgeführt (vgl. Tabelle 2) gilt auch für Lernaufgaben, dass diese unterschiedlich anspruchsvoll resp. anforderungsreich sein können. Ob Lernende in einer Aufgabe Informationen zur Lösung eines Problems nutzen, gedanklich oder real experimentierend eine Sache prüfen und sich ein Urteil bilden, oder ob sie einen Sachverhalt unter variablen Perspektiven rekonstruieren, erfordert unterschiedliche Aufgabenkulturen. Ebenfalls ähnlich wie in Kapitel 2 aufgeführt gilt auch bei den Lernaufgaben, dass deren Bildungsgehalt analysiert und entsprechend die adäquaten Aufgaben gewählt resp. entworfen werden können. Gefragt werden kann zum Beispiel, welche Einsichten, Erkenntnisse oder Fähigkeiten sich in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf der Ebene der Fachkompetenz an der gewählten Aufgabe gewinnen oder vertiefen lassen. Oder welche Lernchancen die Lernaufgabe im Hinblick auf die methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen bietet. Zudem kann auch der Frage nachgegangen werden, welche didaktischen Möglichkeiten sich hinsichtlich der Art und Weise, wie die Lernaufgabe gestellt wird, ergeben, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe profitieren können (Reusser, 2014, S. 87 f.).

Fachbedeutsame und methodisch durchdachte Lernaufgaben sind demzufolge nicht nur Bausteine, sondern das Kernstück eines jeden Lehr-Lern-Arrangements und müssen mit äusserster Sorgfalt entworfen werden.

3.3 Beurteilung

Um das Erreichen der formulierten Lernziele resp. Kompetenzstufen beurteilen zu können, müssen beobachtbare und überprüfbare Kriterien entworfen bzw. bestimmt werden. Die Kriterien orientieren sich an vorgängig deklarierten Erwartungen bezüglich der formulierten Lernziele resp. Kompetenzstufen. Dieselben Kriterien werden sowohl für die Begleitung des Lernprozesses (formativ), als auch für die abschliessende Beurteilung (summativ) verwendet. Mit verschiedenen Beurteilungsinstrumenten und -methoden werden die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht und deren Leistungen eingeschätzt. Damit ist es möglich, den Lernenden individuelle Rückmeldungen zum Verlauf ihres aktuellen und weiteren Lernprozesses zu geben.

Die nachfolgenden Fragestellungen helfen, die Einschätzung der Leistung (formativ) resp. die Leistungsbeurteilung (summativ) zu definieren:

- In welcher konkreten Situation werden die Leistungen geprüft und bewertet?
- Wie kann zu Beginn des Lernprozesses der Lernstand erfasst werden?
- Wie zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie ein Lernziel/eine Kompetenzstufe knapp/gut/hervorragend erreicht haben?
- Wie können individuelle Lernfortschritte sichtbar gemacht werden? Welche Instrumente werden eingesetzt, um ein Bild vom individuellen Lernfortschritt zu erhalten?
- Wann und in welcher Form erhalten die Schülerinnen und Schülern ein aussagekräftiges Feedback zu ihrem Lernen?
- Wie zeigen die Schülerinnen und Schüler, dass sie in den fachlichen und überfachlichen Zielbereichen kompetenter geworden sind?
- Wie kann die gezeigte Leistung in eine weiterführende Förderplanung einfließen?

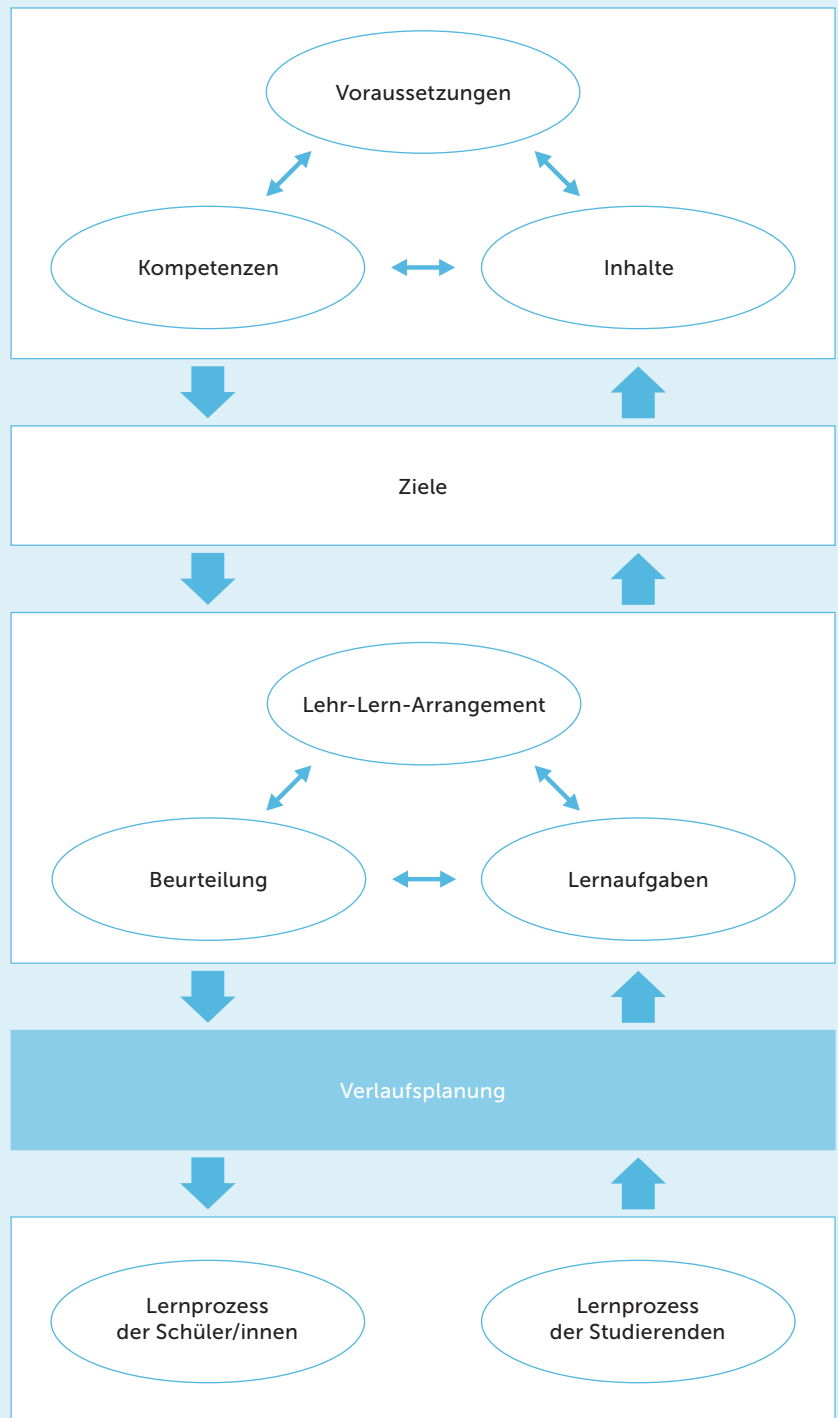


Abbildung 8: Realisieren der Verlaufsplanung als vierter Schritt der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

4 Realisieren

Die Schritte *Analysieren*, *Entscheiden* und *Entwerfen* führen im vorliegenden Rahmenmodell folgerichtig zum *Realisieren* (vgl. Abbildung 8). Das Realisieren der Verlaufsplanung gibt der Lehrperson die Sicherheit, den Unterricht in der Klasse zielorientiert durchführen zu können. Die Verlaufsplanung strukturiert das Handeln der Schülerinnen und Schüler sowie dasjenige der Lehrperson. Sie ist bei Bedarf situativ zu adaptieren, wenn äussere Umstände (z.B. Unruhe während der Lektion oder eine unvorhergesehene Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler durch die gewählten Lehr-/Lerninhalte etc.) dies erforderlich machen.

An der PHSZ wird mit zwei Planungsinstrumenten gearbeitet. Einerseits mit der Verlaufsplanung einer Unterrichtseinheit (bestehend aus mehreren Unterrichtssequenzen) und andererseits der Verlaufsplanung einer einzelnen Unterrichtssequenz. Unterschieden werden Verlaufsplanungen für den Beginn des 1. Zyklus (Kindergarten) und für das Ende des 1. und den 2. Zyklus (Primarstufe). Die Formulare für die verschiedenen Verlaufsplanungen (vgl. Abbildung 9) können vom Intranet der Pädagogischen Hochschule Schwyz als Word-Vorlage heruntergeladen werden, weshalb in diesem Fachdossier lediglich darauf verwiesen wird.

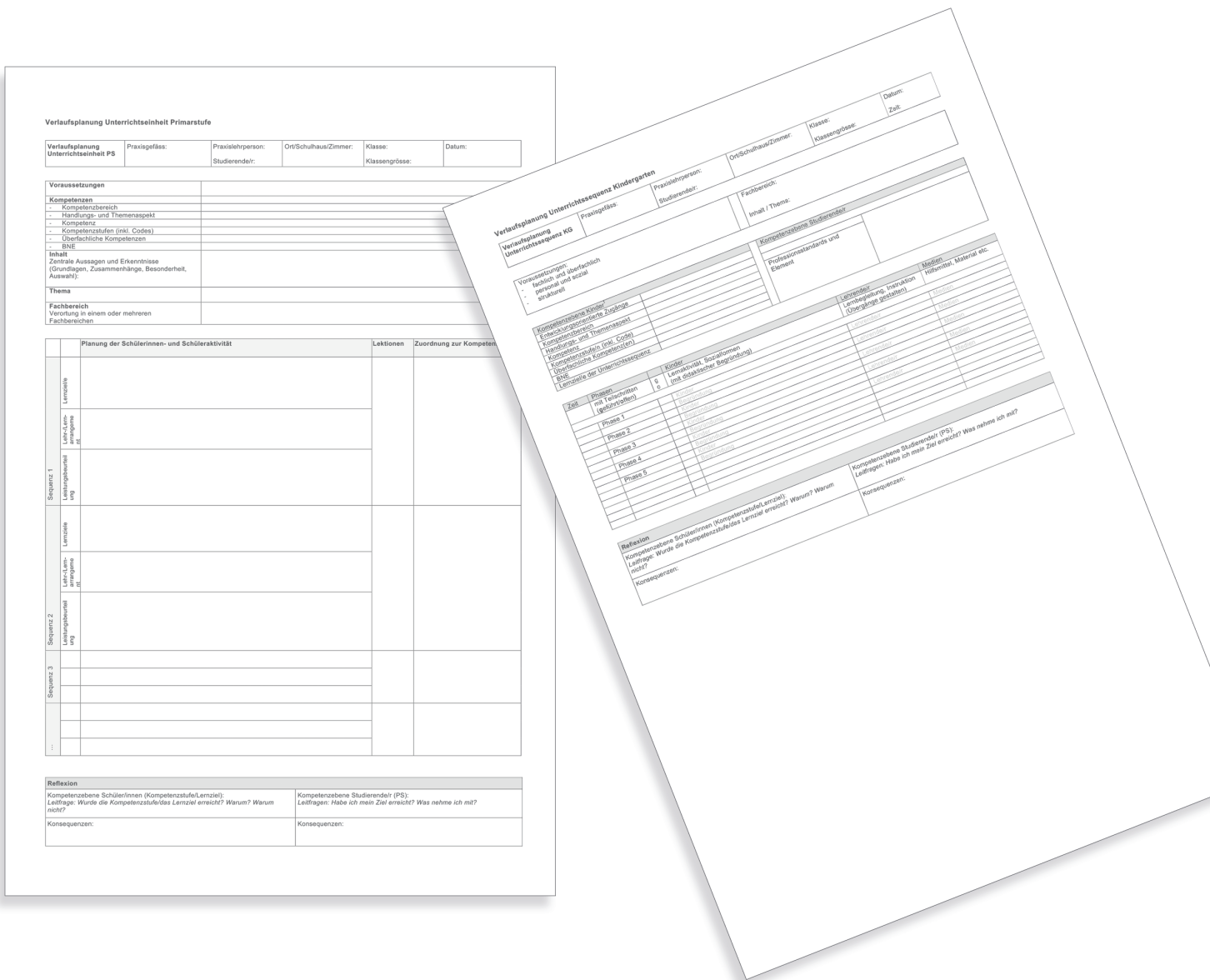
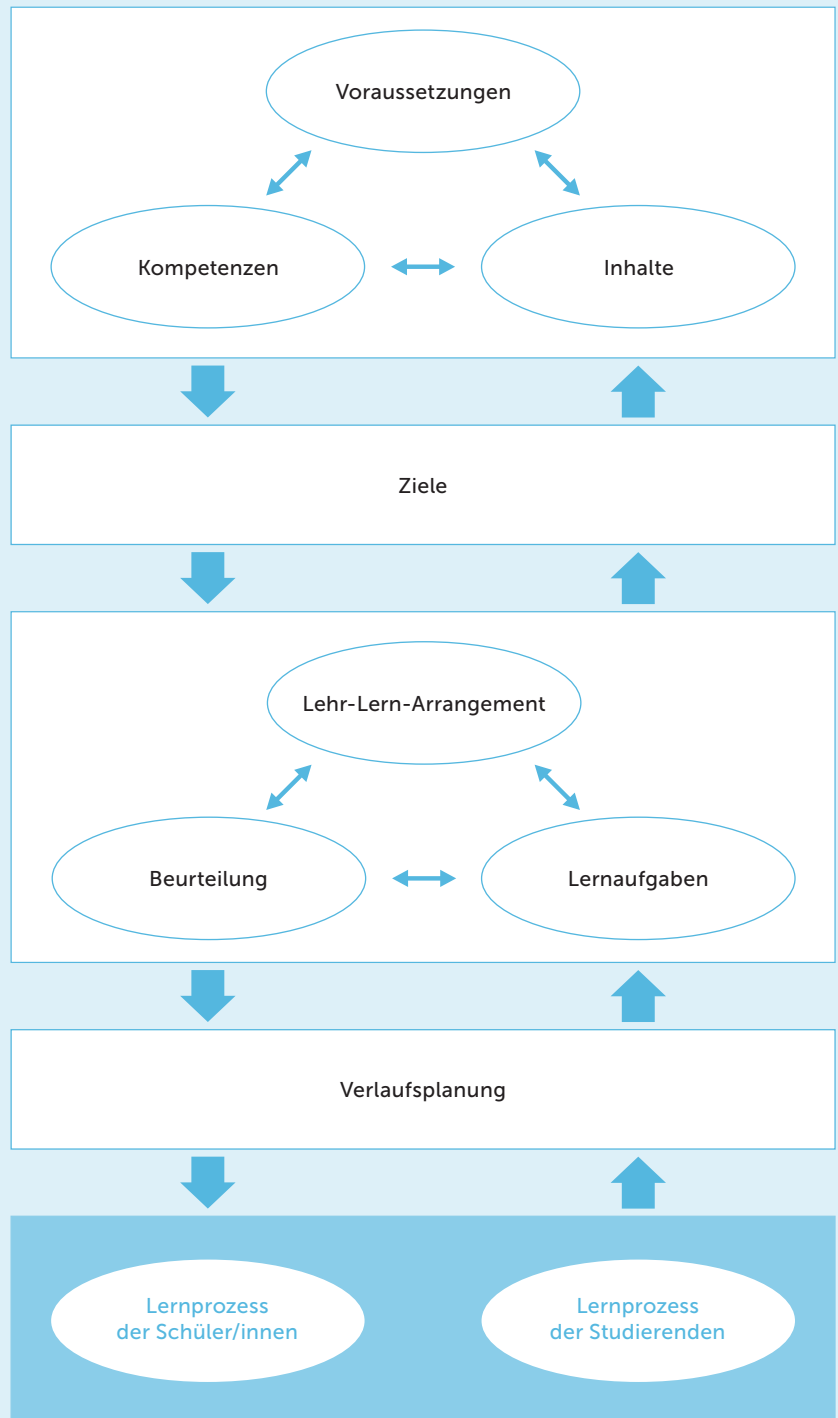


Abbildung 9: Planungsformulare für die Verlaufsplanungen der Unterrichtseinheit und -sequenz an der PHSZ



5 Reflektieren

Nach Abschluss einer Unterrichtssequenz oder einer Unterrichtseinheit werden durch Selbst- und/oder Fremdrelexion die einzelnen Planungsschritte, die in den Kapiteln 1 bis 4 dieses Dossiers beschrieben sind, kritisch beleuchtet. Durch die Reflexion können nötige Anpassungen und Korrekturen vorgenommen und in die folgenden Unterrichtsplanungen integriert werden. Das Reflektieren von Unterricht ist zentral, um die Professionalisierung im Lehrberuf resp. die Selbstregulation des eigenen Lernprozesses zu erhöhen. Dadurch können die Unterrichtsqualität verbessert und das Lernen der Schülerinnen und Schüler aber auch das Lernen der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden. Im Planungsmodell werden zwei Ebenen der Reflexion unterschieden: Die Ebene der Schülerinnen und Schüler und die Ebene der Studierenden (vgl. Abbildung 10).

5.1 Reflexion der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

Bei der Reflexion der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler steht die Frage im Zentrum, wie die Planung und Durchführung des Unterrichts verbessert werden können, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. Zu diesem Zweck werden die vorgängigen vier Planungselemente (Klären, Entscheiden, Entwerfen, Realisieren) reflektiert, wobei der Fokus der Reflexion sowohl auf Gelingensbedingungen als auch auf Optimierungsmöglichkeiten liegt. Die Reflexionsfragen in Tabelle 3 bieten sich als Hilfestellung an, wobei die Aufzählung nicht abschliessend ist.

Tabelle 3: Mögliche Reflexionsfragen bezogen auf die Planungselemente Analysieren, Entscheiden, Entwerfen und Realisieren

Planungselemente	Mögliche Reflexionsfragen
ANALYSIEREN	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden die auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Kompetenzen bearbeitet? • War die Auswahl der Inhalte für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam?
ENTSCHEIDEN	<ul style="list-style-type: none"> • Wurden für das Lernen der Schülerinnen und Schüler passende Kompetenzstufen/Lernziele gewählt? • Wurde ein adäquates Anforderungsniveau für die Lernziele gewählt?
ENTWERFEN	<ul style="list-style-type: none"> • Wurde ein dem Lernen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lehr-Lern-Arrangement ausgewählt? • War die Auswahl der Aufgaben, der Medien und Materialien für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll? • War die Auswahl der Art und Form der Beurteilung passend?
REALISIEREN	<ul style="list-style-type: none"> • War die Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit / der Unterrichtssequenz stimmig? • Konnte die Verlaufsplanung bei der Durchführung bei Bedarf adaptiert werden?

5.2 Reflexion der Lernprozesse der Studentin/des Studenten

Bei der Reflexion der Lernprozesse der Studierenden steht deren Unterricht im Zentrum. Dieser wird anhand ausgewählter Elemente der Professionsstandards der PHSZ sowie weiterer theoriegestützter Kriterien reflektiert. In der internationalen Bildungsdiskussion gelten Professionsstandards als unerlässliches Steuerungselement in der Ausbildung von Lehrpersonen. Sie umfassen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Grundlage für erfolgreiches pädagogisches und (fach-)didaktisches Handeln und Urteilen von Lehrpersonen bilden.

In der Verlaufsplanung werden die wichtigsten Punkte festgehalten und Konsequenzen im Sinne von Entwicklungszielen formuliert. Auf diese Weise gelingt es, die eigene Professionsentwicklung zu unterstützen und sowohl die Planung als auch die Durchführung von zukünftigen Unterrichtseinheiten und -sequenzen zu optimieren.

Zitierte Literatur

- Bloom, B. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- EDK (Hrsg.). (2016a). *Lehrplan 21: Überblick*. Online unter: <https://sz.lehrplan.ch> (17.8.2020).
- EDK (Hrsg.). (2016b). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Online unter: <https://sz.lehrplan.ch> (17.8.2020).
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität: Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung - eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–237). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben - Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4, 77–101.
- Wullschleger, A. & Birri, T. (2014). Kompetenzorientierten Unterricht planen – Diskussionsvorschlag zu einem theoretisch gestützten fachübergreifenden Rahmenmodell. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32 (3), 399–413.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C. & Zellweger, K. (2011). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

