

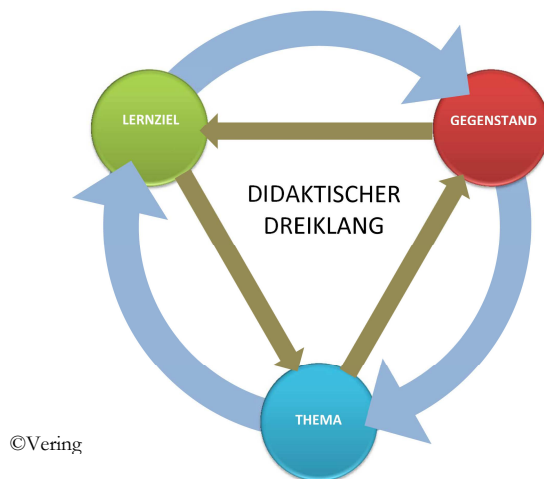
Seminar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen

Der didaktische Dreiklang (Gegenstand – Thema- Schwerpunktlernziel)

Wie bringt man angehenden Lehrerinnen und Lehrern bei, Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren? Das Seminar GyGe in Recklinghausen benutzt dazu das Konzept des „didaktischen Dreiklangs“. Dieses Konzept will nicht jeder (gestandenen) Lehrkraft vorschreiben, bei ihrer Unterrichtsplanung genau so und nicht anders zu verfahren – es hat vielmehr eine ausbildungs-
didaktische Absicht, nämlich Neulingen im Lehrerberuf einen Weg zu weisen, auf dem man sinnstiftend und unabhängig von äußeren Einflüsterungen das Unterrichten lernen kann.

Zum Zusammenhang von Gegenstand – Thema - Schwerpunktlernziel

Analyse und Synthese sind nicht dasselbe. In diesem Text werden die Begriffe in einen analytischen Zusammenhang gestellt und deswegen in eine bestimmte Reihenfolge gebracht. Wer nun eine Unterrichtsstunde plant, wird selten einen linearen Planungsprozess durchlaufen, in dem zunächst eine der drei Größen (etwa der Gegenstand) definiert wird, danach die zweite, schließlich die dritte. Womit man auch beginnt, setzt man einen Wirkzusammenhang in Gang, der die anderen Größen beeinflusst. Eine Entscheidung bei einer Größe verlangt zumeist bei den anderen Größen deren Modifikation und Neuformulierung. Vermutlich wird man den Planungsprozess nicht mit dem Thema einer Stunde beginnen können, weil sich dieses eher aus den Aspekten von Gegenstand und Schwerpunktlernziel ergibt. Als Veranschaulichung möge diese Graphik dienen:



Der folgende Text geht nun **analytisch** vor.

Unterrichtsgegenstand:

Bei der Planung des Unterrichts trifft die Lehrerin oder der Lehrer zunächst auf Unterrichtsgegenstände. Dabei kann jede „kulturelle Einheit“ (Umberto Eco) zu einem Unterrichtsgegenstand werden, sofern sie in den suchenden Blick der Lehrkraft kommt. Gefunden werden Gegenstände im Allgemeinen aus den Vorgaben der Lehrpläne und des Schulcurriculums, den eingeführten Lehr- und Lernmitteln, dem Berufs- und Bildungswissen der Lehrkraft, den Empfehlungen von Kolleginnen bzw. Kollegen oder Schülerinnen bzw. Schülern usw. Die Lehrerin oder der Lehrer hat die Aufgabe, die Struktur dieser Gegenstände für sich zu klären und sich in der

Sache schlau zu machen („Sachanalyse“). Am Ende dieses Klärungsprozesses weiß die Lehrkraft, „was Sache ist“, und damit, was „der Gegenstand“ ist.¹

Beispiele für Unterrichtsgegenstände einer Einzelstunde:

Der Armzug beim Rückenschwimmen	Der „Marshall-Plan“	Das EMU-Konzept von Helmke et.al. zur Unterrichtsdiagnostik ²
---------------------------------	---------------------	--

Unterrichtsthema:

Die Sachanalyse liefert aber nur eine notwendige, längst keine hinreichende Voraussetzung für das Unterrichten. Denn dieses vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern mit konkreten Lerngruppen und unter je speziellen Rahmenbedingungen. Hinzu kommt z.B. auch, dass nicht alles, was lehrbar ist, auch unterrichtet werden kann. In der *didaktischen Analyse* – Didaktik hier als Systematik des Lehrens verstanden – muss geklärt werden:

- warum die Schülerinnen und Schüler etwas lernen sollen, also welchen Beitrag der Gegenstand zur „Bildung“ leistet. [Bildend ist Unterricht z.B. dann, wenn er „exemplarisch“ größere Zusammenhänge aufschließt oder wenn er „Gegenwartsbezug“ oder „Zukunftsbedeutung“ besitzt.] Dies liefert die Legitimation für die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes;
- wozu die Schülerinnen und Schüler lernen sollen: Hier muss präzisiert werden, mit welchen Perspektiven oder Aspekten die Gegenstände in den Fragehorizont der Schülerinnen und Schüler gerückt werden, entweder durch die Lehrkraft oder durch die Schülerinnen und Schüler, welche eigenständig die Gegenstände zum Objekt sie interessierender Frage- und Problemstellungen machen. Diese sogenannte *didaktische Akzentuierung* soll dem Gegenstand keine sachfremde Zielsetzung überstülpen, sondern helfen, ihn für die jeweilige Lerngruppe angemessen zu strukturieren: Unterricht ist eben kein Prozess, der die Struktur eines Wissensgebietes schlicht abbildet;
- wie die Schülerinnen und Schüler lernen können: Der Unterrichtsgegenstand ist angesichts des jeweiligen Könnens der Lerngruppe und des – immer zu knappen – Zeitrahmens quantitativ (vom Umfang her) und qualitativ (vom Schwierigkeitsgrad her) zu begrenzen. Diese sogenannte *didaktische Reduktion* verhilft zu weiteren Entscheidungen bei der Strukturierung des Gegenstandes und bei der „Portionierung“ des Lernangebotes;
- in welcher Reihenfolge die Schülerinnen und Schüler lernen sollen: Hier geht es darum, den didaktisch analysierten Gegenstand in die sukzessive Abfolge eines Lehr-Lernprozesses zu bringen, welche den Lernfortschritt der Schüler unterstützt. Diese *didaktische Progression* betrifft sowohl die Unterrichtssequenz (didaktische Funktion der Einzelstunde) wie den Verlauf einer Stunde (Artikulation/Phasierung). Um etwa eine angemessene Themenformulierung für eine Einzelstunde zu finden, ist es oft hilfreich, sich bewusst zu machen, welchen spezifischen Beitrag die Stunde für die Unterrichtssequenz leisten soll.

Als ein Ergebnis der Sachanalyse und der didaktischen Analyse ergibt sich das Unterrichtsthema, bei dem die Entscheidung für einen Gegenstand nun mit einer didaktischen Entscheidung in

¹ Man kann diese Sachanalyse nicht umgehen, etwa dadurch, dass man sich „fertige“ Unterrichtsentwürfe aus dem Netz zieht. Ohne genaue Sachkenntnis kann ich ja gar nicht beurteilen, ob die „gezogene“ Stunde etwas taugt.

² Gegenstand einer Sitzung in einem bildungswissenschaftlichen Seminar (EMU = **E**videnzbasierte **M**ethoden der **U**nterrichtsdiagnostik)

Verbindung gebracht wird: Der Gegenstand wird im Sinne didaktischer Zielsetzungen strukturiert und präzisiert. Die Funktion des Unterrichtsthemas besteht vorrangig darin kundzutun, unter welcher didaktischen Akzentuierung sich eine bestimmte Lerngruppe mit einem Gegenstand beschäftigen soll. Diese Akzentuierung wird in der Regel besonders beim Thema der Unterrichtsreihe oder –sequenz angesprochen, während bei einer Einzelstunde häufig eher die didaktische Funktion der Stunde innerhalb der Reihe interessiert.

Ein Thema besteht also formal aus zwei Komponenten, und zwar aus einem Unterrichtsgegenstand, der angibt „was“ gelernt wird³ und einer didaktischen Absicht, die angibt, „wozu“ gelernt wird.

Abzuraten ist, noch einen methodischen Aspekt in das Thema zu nehmen. Dies führt zu barocken Formulierungen und lenkt vom Eigentlichen (der zielorientierten Inhaltsentscheidung) ab.

Beispiele für Themen einer Einzelstunde:

Gegenstand	Der Armzug beim Rückenschwimmen	Der „Marshall-Plan“	Das EMU-Konzept von Helmke et.al. zur Unterrichtsdiagnostik
Thema	Der Armzug des Rückenschwimmens zur Anbahnung einer Grobform der vollständigen Bewegungsausführung des Rückenschwimmens	Aufbauhilfe oder ideologisches Werkzeug? Verdeutlichung des Zusammenspiels von ökonomischen und politischen Interessen bei internationalen Wirtschaftshilfen am Beispiel des „Marshall-Plan“ .	Nutzen des EMU-Konzepts für die eigene Unterrichtspraxis – eine erste Erkundung.
Kommentar	<i>Angesprochen wird die didaktische Funktion der Einzelstunde</i>	<i>Angesprochen wird die didaktische Legitimation</i>	<i>Angesprochen wird die didaktische Akzentuierung</i>

Schwerpunktlernziel:

Die Sachanalyse wie die didaktische Analyse haben zu einer zielorientierten Inhaltsentscheidung geführt. Nun sollte aber für die Unterrichtssequenz, besonders aber für die Einzelstunde präzise ermittelt werden, was genau die Schülerin oder der Schüler gelernt haben soll. Denn die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ja in der Lage sein, während oder nach der Stunde begründet zu entscheiden, ob die Schülerin bzw. der Schüler das Gewünschte gelernt haben, ob sie etwas anderes oder ob sie gar nicht gelernt haben. Dabei hilft die eher allgemeine Aussage der Themenformulierung nicht recht weiter; nützlich ist hier vielmehr die Formulierung von Lernzielen. Lernziele:

- geben positiv an, was die Schülerinnen und Schüler am Ende des definierten Lernprozesses gelernt haben sollen, formulieren also das erwünschte Resultat des Lernens, beschreiben damit gerade nicht den Prozess des Lernens oder einzelne Arbeitsschritte in diesem Prozess;
- beziehen sich in der Praxis oft auf kognitive Fähigkeiten wie Wissen, Verständnis, Bewertung usw., aber auch auf andere Dimensionen (affektiv, psychomotorisch). Lernziele finden sich deswegen in den einschlägigen Taxonomien von Bloom etc.; Lernziele können aber auch unter Zuhilfenahme der Operatoren der Fächer formuliert werden.
- haben eine inhaltliche/fachliche Komponente und eine Verhaltenskomponente. (Was kann die Schülerin bzw. der Schüler am Ende seines Lernprozesses mit diesem Inhalt tun?);
- erfassen möglichst konkret den angestrebten Lernzuwachs.

³ nicht zu verwechseln mit dem Medium, durch das der Gegenstand vermittelt bzw. transportiert wird

Das Problem ist, dass der Lehrerin bzw. dem Lehrer nun zu einer Stunde eine Vielzahl von Lernzielen einfallen könnte, und vor allem der Anfänger kann hier leicht den Überblick verlieren und sich verzetteln. Deshalb hat das Seminar GyGe in RE Abstand genommen von der Formulierung umfangreicher „Lernzielbatterien“, von Haupt- oder Teilzielen, von Grob- oder Feinzielen und dergleichen mehr. Wir halten es aus ausbildungsdidaktischen Gründen für sinnvoll, die vielfältig möglichen intentionalen Entscheidungen für eine Unterrichtsstunde auf einen Schwerpunkt hin zu kanalisieren: auf das so genannte Schwerpunktlernziel (SpLz). Diese Schwerpunktsetzung ist im Zusammenhang der didaktischen Analyse auch logisch, denn dort sollten sich ja – wie oben ausgeführt – Akzentuierungen und damit Schwerpunkte bei der Strukturierung des Gegenstandes ergeben haben.

Beispiele für Schwerpunktlernziele einer Unterrichtsstunde:

Gegenstand	Der Armzug beim Rückenschwimmen	Der „Marshall-Plan“	Das EMU-Konzept von Helmke et.al. zur Unterrichtsdiagnostik
Thema	Der Armzug des Rückenschwimmens zur Anbahnung einer Grobform der vollständigen Bewegungsausführung des Rückenschwimmens	Aufbauhilfe oder ideologisches Werkzeug? Verdeutlichung des Zusammenspiels von ökonomischen und politischen Interessen bei internationalen Wirtschaftshilfen am Beispiel des „Marshall-Plan“ .	Nutzen des EMU-Konzepts für die eigene Unterrichtspraxis – eine erste Erkundung.
SPLZ	Die Schülerinnen und Schüler sollen den Armzug des Rückenkreischwimmens in der Grobform ausführen können, d.h. im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> • Armzug wechselseitig, nah am Kopf vorbei; • Arm taucht mit der Kleinfingerseite zuerst ein; • Arm taucht mit dem Daumen zuerst auf. 	Die Schülerinnen und Schüler sollen die Ziele des „Marshall-Planes“ im Zusammenhang mit dem Ost-West Konflikt erläutern können. (vgl. im Einzelnen: erwartetes Tafelbild)	Die Studentinnen und Studenten verstehen die EMU-Konzeption, insbesondere: <ul style="list-style-type: none"> • dass der Lehrer im Schulalltag nur unsystematische Rückmeldungen zu seinem eigenen Unterricht erhält; seine eigenen Reflexionen können „blinde Flecken“ beinhalten; • dass die EMU-Diagnosebögen modular eingesetzt werden können (nur für sich selbst, nur mit einem Kollegen, nur mit der Klasse usw.); • dass die EMU-Diagnosebögen sich auf vier fachübergreifende Prozessmerkmale der Unterrichtsqualität beziehen, wie „effiziente Klassenführung“ usw.

Im Schwerpunktlernziel wird die zentrale didaktische Entscheidung formuliert, und alle anderen Items der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts sollen sich an ihm orientieren. So ermöglicht das Schwerpunktlernziel folgende Handlungsoptionen der Lehrkraft:

- Bei der Artikulation des Unterrichts kann geprüft werden, ob die einzelnen Unterrichtsschritte funktional für das Erreichen des angestrebten Lernzuwachses sind, sich also die gewünschte didaktische Progression ergibt.
- Beim methodischen Gang des Unterrichts kann geprüft werden, ob die gewählten Methoden effektiv für den angestrebten Lernzuwachs sind oder ob sich Irritationen oder Verzögerungen ergeben. Das Gleiche gilt für die Wahl des Einstiegs, für die Auswahl der Arbeitsmittel, für die

Arbeitsaufträge, für die geplanten Ergebnisbilder, für die vorbereitende oder nachbereitende Hausarbeit usw..

- Bei der Steuerung des Unterrichts allgemein und besonders bei der Gesprächsführung ist die Lehrerin bzw. der Lehrer besser in der Lage, auf nicht antizipierte Schüleräußerungen zu reagieren und sie in eine sinnvolle Arbeitsrichtung zu kanalisieren. Unterrichtsgespräche kann man dann gut führen, wenn man weiß, was dabei herauskommen kann oder soll.
- Verständnis- oder Motivationsprobleme oder Vorkommnisse, bei denen sich Schülerinnen und Schüler auf die gewünschte Untersuchungsrichtung nicht einlassen wollen, können zeitiger und präziser erkannt werden, wenn die Lehrkraft weiß, was sie eigentlich wollte.
- Die Stimmigkeit (oder Passung) der einzelnen Maßnahmen bezüglich des Schwerpunktlernziels sorgt für die Transparenz des Unterrichts. Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann eher begründen, warum welche Arbeitsschritte etc. sinnvoll sind.
- Die präzise Bestimmung des angestrebten Lernzuwachses ermöglicht eher eine Diagnose und Bewertung von Schülerleistungen. Unterschiede im Grad der Erreichung des Lernzuwachses sind besser zu beobachten.
- Bei der Reflexion des Unterrichts gewinnt die Lehrkraft einen Maßstab, weil sie analysieren kann, inwieweit die einzelnen Planungsmomente ihrem Schwerpunktlernziel dienlich waren.

Wichtiges weiteres Lernziel:

Gerade weil – wie oben schon einmal angesprochen – das Schwerpunktlernziel oft die kognitive Dimension berücksichtigt, die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses aber immer ein wesentliches Moment der Planung sein muss, kann man ein weiteres wichtiges Lernziel für eine der anderen Dimensionen formulieren. Aber auch hier sollte positiv und konkret der gewünschte Lernfortschritt angegeben werden, das Lernziel sollte an die Lernziele der Reihe angebunden sein und einige Planungsmomente des Unterrichts sollten auch auf dieses Lernziel beziehbar sein. Formulierungen wie „die Schüler üben sich im mündlichen Ausdruck“ oder „erweitern ihre Fähigkeit im Umgang mit dem OHP“ oder „schulen ihre Teamfähigkeit, indem sie in Gruppen arbeiten“ sind zu allgemein (und ohne Anbindung an irgendwelche Inhalte) und sind aufgrund ihrer Austauschbarkeit wenig aussagekräftig, weil nicht klar wird, was die Stunde konkret zur Erreichung des Lernziels beiträgt.

Zur Beobachtbarkeit von Lernzielen

Bei den Formulierungen des SPLZ in Beispiel 3 wird mit dem Verb „verstehen“ eigentlich ein nicht (immer) direkt beobachtbares Lernresultat bezeichnet. Solche Formulierungen müssen aber möglich sein, da nicht alle Lernresultate unmittelbar im Schülerverhalten beobachtet werden können, sondern vielleicht erst nach mehreren Stunden nachweisbar sind. Wenn das Lernziel aber der Lehrkraft helfen soll, schon nach der Unterrichtseinheit den Erfolg bzw. Misserfolg der Stunde zu beurteilen, so muss es so formuliert sein, dass er auf plausible Weise ermitteln kann, ob seine Schülerinnen und Schüler auch wirklich das Gewünschte gelernt haben – er muss es „operationalisieren“.

Auf plausible Weise formuliert heißt, dass jede kundige (Fach-)Lehrkraft die gewählte Formulierung mit kontrollierbaren Indikatoren verbinden kann, die im Unterricht beobachtbar sind. Solche Indikatoren beziehen sich entweder auf die inhaltlich/fachliche Komponente des Lernziels – wie im Beispiel 3 – oder auf die Verhaltenskomponente. Diese sind im dritten oben angegebenen Beispiel etwa: das Beschreiben der EMU-Konzeption, die Darstellung des Vorgehens, die Begründung,

welches Modul man selbst bevorzugt usw. Bei diesen Verhaltenskomponenten können auch die sog. „Operatoren“ der einzelnen Fächer herangezogen werden, sofern diese auf verschiedene Anforderungsniveaus bezogen und somit dem Lernziel zuzuordnen sind.

Auf plausible Weise formuliert heißt, das SPLZ zu konkretisieren mit Einleitungsformeln wie „indem ...“, „d.h. im Besonderen ...“, „das heißt im Einzelnen ...“ usw., oder auf mögliche Ergebnisse zu verweisen, die im Anhang des Unterrichtsentwurfes dargestellt sind, etwa Tafelbilder, Lehrerlösungen, maximal erwartbare Ergebnisse usw.

(Schwerpunkt-)Lernziele und Kompetenzen

Kompetenzen und Lernziele meinen zunächst das Gleiche. Beide interessieren sich für den Output des Unterrichts, also für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses. Kompetenzen beziehen sich auf längerfristige Lernprozesse; in den kompetenzorientierten Lehrplänen werden Fähigkeiten beschrieben, die Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufen besitzen sollen. Deshalb können die Kompetenzformulierungen bei der Bestimmung von Reihenzielen helfen. So können auf der Ebene der Unterrichtsreihe die angestrebten Resultate des Lernprozesses durch Kompetenzen ausgedrückt werden, aber durch Auswahl und Konkretisierung der (ja auf ganze Jahrgänge bezogenen) Kompetenzformulierungen. Bei der Einzelstunde helfen die Kompetenzformulierungen nicht recht weiter, wegen ihrer Abstraktheit, ihrer geringen Ausdifferenzierung, ihrer mangelnden Operationalisierung. Hier sollte ein SpLz gefunden werden, das dann auf die fachspezifischen Erwartungen der kompetenzorientierten Lehrplänen bezogen werden kann.

Zudem legt die bildungstheoretisch fundierte Ermittlung eines (Schwerpunkt-)Lernziels – und auch das Verständnis vom Thema als zielorientierter Inhaltsentscheidung – den Akzent auf die für das Lernen in der Schule unabdingbare Didaktisierung von Sachverhalten, die nicht zum Selbstzweck der Vermittlung oder zur bloßen Erzeugung von messbaren Fertigkeiten genommen werden dürfen, sondern grundsätzlich im Hinblick auf ihre Bildungsrelevanz für die Schüler gedacht werden müssen.

