

Tänzer, Sandra

Unterrichtsthemen entwerfen

Tänzer, Sandra [Hrsg.]; Lauterbach, Roland [Hrsg.]: Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2010, S. 129-140

urn:nbn:de:0111-opus-28394

Erstveröffentlichung bei:



www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

TÄNZER / LAUTERBACH
SACHUNTERRICHT
BEGRÜNDET PLANEN

**SACHUNTERRICHT
BEGRÜNDET PLANEN**
Bedingungen, Entscheidungen, Modelle

herausgegeben von
Sandra Tänzer und Roland Lauterbach

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2010.3.d. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik.
Printed in Germany 2010.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1730-1

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
<i>Sandra Tänzer, Roland Lauterbach</i>	
2 Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen	
Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen	13
<i>Roland Lauterbach, Sandra Tänzer</i>	
3 Die Planung von Unterrichtseinheiten im Kontext sachbezogener, individueller und schulischer Bedingungen	
3.1 Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände.....	38
<i>Roland Lauterbach</i>	
3.2 Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern.....	52
<i>Hans-Joachim Fischer</i>	
3.3 Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson.....	64
<i>Sandra Tänzer</i>	
3.4 Die Bedeutung der schulischen Bedingungen.....	77
<i>Bernd Thomas</i>	
4 Entscheidungsrelevante Strukturelemente der Planung von Unterrichtseinheiten	
4.1 Bildungsinhalte bestimmen.....	84
<i>Eva Heran-Dörr</i>	
4.2 Ziele festlegen und formulieren.....	100
<i>Eva Blumberg</i>	

4.3 Methoden ermitteln und auswählen	112
<i>Roland Lauterbach</i>	
4.4 Unterrichtsthemen entwerfen.....	129
<i>Sandra Tänzer</i>	
4.5 Unterrichtssituationen antizipieren und gestalten.....	141
<i>Claudia Schomaker</i>	
4.6 Sachunterricht evaluieren und Ergebnisse beurteilen.....	153
<i>Frauke Grittner</i>	
5 Konzeptionelle Planungsansätze für Unterrichtseinheiten des Sachunterrichts	
5.1 Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache	165
<i>Walter Köhnlein</i>	
5.2 Sachunterrichtsplanung als Planung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler.....	179
<i>Hartmut Giest</i>	
5.3 Rostocker Modell – ein didaktischer Ansatz zur Planung und Gestaltung von Lerneinheiten im Sachunterricht.....	203
<i>Ilona K. Schneider, Franz Oberländer</i>	
5.4 Sachunterricht hypothesengeleitet planen – ein Prozessmodell didaktischer Handlungsplanung.....	224
<i>Roland Lauterbach</i>	
5.5 Zur graduellen Einführung offener Unterrichtsformen in den Sachunterricht.....	249
<i>Hilde Köster</i>	
5.6 Sachunterrichtsplanung als begründungspflichtige Anforderung an professionelles Lehrerhandeln.....	263
<i>Joachim Kahlert</i>	
Autorenverzeichnis.....	279

Kapitel 1

Einleitung

„Notwendig. Manchmal zeitraubend. Ähm, manchmal auch lästig, aber wie gesagt: höchst notwendig. Es lässt sich nicht vermeiden; unvermeidbar einfach; gehört dazu.“¹

Ohne Zweifel ist die verantwortungsbewusste und kriteriengeleitete Planung von Unterricht zentraler Bestandteil alltäglichen professionellen Lehrerhandelns: Bauer, Kopka & Brindt ermittelten innerhalb ihrer empirischen Forschung zu einer „Theorie der pädagogischen Professionalität“, dass Planungshandeln als Teil der „Hintergrundarbeit“ eines Lehrers oder einer Lehrerin „von ausschlaggebender Bedeutung“ für „wirksames pädagogisches Handeln“ ist (1996, 238; vgl. auch Bauer 2005, 20 und 105ff.). Klassifikationsansätze zu Struktur und Inhaltsbereichen professionellen Lehrerwissens weisen Planungswissen als Bestandteil professionellen Lehrerwissens aus (vgl. Baumert & Kunter 2006, 482f.). Im „Lehrerleitbild“, der am 5. Oktober 2000 verfassten „Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion“ zum Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern, werden Lehrerinnen und Lehrer als „Fachleute für das Lernen“ charakterisiert, deren „Kernaufgabe ... die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation“ (KMK 2000, 2) ist. Und auch der Bericht der Kultusministerkonferenz zu „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vom 16.12.2004 führt aus bildungspolitischer Perspektive die fach- und sachgerechte Planung sowie sachlich und fachlich korrekte Durchführung des Unterrichts als eine zentrale Kompetenz aus, die innerhalb der Lehrerausbildung von Studierenden und Referendaren zu erwerben ist (vgl. KMK 2004, 7). Lehramtsstudierende sollen beispielsweise „allgemeine und fachbezogene Didaktiken (kennen) und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinhei-

¹ Antwort einer Referendarin zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres auf die Frage nach Assoziationen zum Stichwort „Unterrichtsplanung“

ten beachtet werden muss“ (ebd.), während Referendarinnen und Referendare nach erfolgreichem Abschluss der Zweiten Phase der Lehrerausbildung auf der Basis erworbener fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse und Erkenntnisse sowie Qualifikationen im Umgang mit modernen Medien Unterricht begründet planen und gestalten sowie die Qualität des eigenen Lehrens überprüfen können (vgl. ebd.).

Nun ist Unterrichtsplanung immer Planung von Fachunterricht, so dass es unerlässlich ist, eine begründete und verantwortungsbewusste Planung auf die Aufgaben und Ziele des Faches zu beziehen (vgl. z.B. Terhart 2007). Man muss allerdings konstatieren, dass die Planung von Sachunterricht weder vielbeachteter Forschungsgegenstand noch Thema innerdisziplinärer Diskurse ist.

Sachunterrichtsplanung als Gegenstand empirischer Untersuchungen

Empirisch wissen wir wenig über die Planung von Sachunterricht. Den Stand der vorliegenden empirischen Forschung zusammenfassend, bemerkte Kahlert vor mehr als zehn Jahren: „Speziell über die Vorbereitung von Sachunterricht mit dem besonderen Anspruch der Vielperspektivität und den damit verbundenen vielfältigen inhaltlichen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ist kaum etwas bekannt“ (Kahlert 1999, 193f.). An dieser Tatsache hat sich bis heute nur wenig geändert. Kürzlich erforschten Eva Heran-Dörr und Joachim Kahlert (2009), wie sich bayrische Sachunterrichtslehrkräfte auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht vorbereiten. Durch eine Fragebogenerhebung wurde gezielt untersucht, (1) wie die 205 Lehrkräfte Planungsaufgaben beim Unterrichten physikalischer und chemischer Inhalte beurteilen, (2) welche Medien für die Vorbereitung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts genutzt werden, und (3) wie die Lehrerinnen und Lehrer die Internetplattform und Materialbörse SUPRA beurteilen (vgl. ebd., 159). Folgende Ergebnisse liegen vor: (1) Die von Heran-Dörr & Kahlert vorgegebenen und hier nicht im Einzelnen aufgelisteten Planungsaufgaben werden von den Lehrerinnen und Lehrern als „sehr wichtig“ (ebd., 160) eingeschätzt, wobei das Klären von Lernzielen und die Beurteilung der Bedeutung von Schülervorstellungen und deren Berücksichtigung besondere Wertschätzung erfahren, demgegenüber der Kenntnis empirischer Befunde zu Schülervorstellungen keine ähnlich hohe Wertschätzung beigemessen wird. (2) Als Quellen der Klärung eigener Sachfragen verweisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer neben Sachbüchern für Kinder und Jugendliche sowie Lexika in Buch- und Online-Formaten auf mündliche Erläuterungen von Kolleginnen und Kollegen; ziehen außerdem „Lehrerhandbücher und Kopiervorlagen, ‚lehrreiche‘ Fernsehsendungen wie z.B. die Sendung mit der Maus, Zeitschriften für Kinder und Unterlagen aus dem Studium zur Aneignung von Fachwissen hinzu. Didaktisch-methodische Anregungen erhalten sie durch

die eigene Materialsammlung sowie Schulbücher und begleitende Lehrerhandbücher. (3) Navigation und Gestaltung von SUPRA werden von den Grundschullehrkräften als sehr positiv, die Inhalte als nützlich und planungsrelevant eingeschätzt (vgl. ebd., 162f.).

Kahlert, Hedtke & Schwier (2000) ermittelten vor einigen Jahren anhand von Leitfadenterviews und aufgezeichneten Internetrecherchen, wie 15 Lehrerinnen und Lehrer eine Unterrichtseinheit zum Themenfeld „Müll/Müllvermeidung“ vorbereiten. Sie stellten fest, was auch Giest durch seine Untersuchungsergebnisse (vgl. 2002, 64f.)² bestätigen konnte: Die Unterrichtsvorbereitung ist im Wesentlichen ein durch die verfügbaren Materialien beeinflusster Konstruktionsvorgang (vgl. Kahlert 1999, 218), in dessen Zentrum vor allem „methodische, aktivitätsorientierte Überlegungen“ (ebd., 219) stehen; normative Vorgaben didaktischer Modelle bleiben weitestgehend unbeachtet (vgl. Kahlert, Hedtke & Schwier 2000, 355).³

Sachunterrichtsplanung als Gegenstand innerdisziplinärer Diskurse

Auch theoretisch-systematisch ist die Planung von Sachunterricht innerhalb der Wissenschaftsdisziplin ein wenig beachtetes Thema und kein Gegenstand innerdisziplinärer Diskurse. Eine ausführliche Erörterung dieser Thematik findet sich in Kahlert (2005); mehrheitlich weisen jedoch Monographien zur Didaktik des Sachunterrichts Fragen der Planung von Sachunterricht eher

² Giest befragte 43 Lehrende aus Brandenburger Schulen und 39 Studierende der Universität Potsdam mittels eines Fragebogens mit vorgegebenen Items, wie sie ihren Unterricht planen, wen sie in die Unterrichtsplanung einbeziehen, woran sie sich bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte der Unterrichtsstunden beziehen, auf welche Schwerpunkte die Befragten ihre Unterrichtsvorbereitung beziehen, mit wem sie kooperieren und worauf diese Kooperation bezogen ist. Er stellte u.a. fest, dass

- die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer, Lehrerinnen und – dies ist der Ausbildungssituation geschuldet – alle Studierenden angeben, Themenplanungen durchzuführen, in der Regel mit dem Fokus auf Unterrichtseinheiten (vgl. ebd., 63),
- sowohl Lehrende als auch Studierende vornehmlich Unterrichtsmaterialien und aktuelle Probleme aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen als Orientierungsgrundlage für die Bestimmung von Zielen und Inhalten der Unterrichtsstunde wählen,
- die Planung des Unterrichts insbesondere auf den Entwurf von Schülertätigkeiten und die Gestaltung der Lernsituationen gerichtet ist, wobei Giest kommentiert: „Es liegt die Vermutung nahe, dass Schülertätigkeit und Gestaltung von Lernsituationen hier nicht im Sinne der eigenregulierten und selbstbestimmten Lerntätigkeit der Kinder interpretiert wurden. Vielmehr scheint es beim Item Schülertätigkeit darum zu gehen, durch die Gestaltung der Lernsituationen alle Kinder im Unterricht möglichst in Aktivität zu versetzen, wobei offen bleibt, ob die Kinder schlicht beschäftigt werden, oder ob es sich tatsächlich um eigenregulierte *Lerntätigkeit* handelt“ (ebd., 66; Hervorhebung im Original).

³ Die geringe Bedeutung didaktischer Modelle bei der Planung von Unterricht ist auch aus Studien zur Planungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulstufen, Schulformen und Unterrichtsfächer bekannt (vgl. z.B. Wengert 1989, Haas 1998, Tebrügge 2001).

randständige Bedeutung zu. Ein von Eva Gläser, Lissy Jäkel und Herwig Weidmann herausgegebenes Kompendium mit dem einschlägigen Titel „Sachunterricht planen und reflektieren. Ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns“ (2008) enthält eine Fülle praxisorientierter Vorschläge zur Planung sachunterrichtsspezifischer Themen, verzichtet aber auf eine theoretische Rahmung. Analysiert man die von der GDSU herausgegebenen Reihen „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ sowie „Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts“, fällt die mangelnde Präsenz von Beiträgen zu diesem Thema auf: In den bislang vorliegenden acht Forschungsbänden zur Didaktik des Sachunterrichts lässt sich lediglich ein Artikel von Kahlert ermitteln, der Fragen der Unterrichtsplanung thematisiert (Kahlert 1999); in den bisher erschienenen Bänden (1991-2009) der Reihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ sind es weniger als zehn Beiträge, die planungsrelevantes Wissen vermitteln, ohne dabei nur ausgewählte Inhaltsbereiche des Sachunterrichts bzw. nur ausgewählte Planungsentscheidungen zu fokussieren.⁴ Denn wer Sachunterricht plant, trifft beispielsweise nicht nur Entscheidungen über Inhalte oder Methoden; er muss vor dem Hintergrund gegebener Bedingungen eine Reihe begründeter Entscheidungen treffen, die miteinander in Verbindung stehen: Bildungsinhalte bestimmen, Lernziele formulieren, Methoden auswählen, Unterrichtsthemen und Unterrichtssituationen entwerfen, Evaluationsmaßnahmen antizipieren. Diese Entscheidungen theoriegeleitet und begründet treffen zu können, setzt unter anderem fachdidaktisches Wissen und Können voraus.

Ziel und Aufbau des Buches

Das Ziel dieses Buches ist es, theoriegeleitetes fachdidaktisches Wissen als eine konstitutive Voraussetzung begründeter und verantwortungsbewusster Sachunterrichtsplanung transparent und zugänglich zu machen. Anforderungen an die Planung thematischer Unterrichtseinheiten im Sachunterricht werden theoretisch-systematisch dargelegt und an Beispielen veranschaulicht. Dieses Buch bietet damit Studierenden wie Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrenden an Hochschulen, Universitäten, Studienseminaren und Grundschulen eine zusammenhängende, theoretisch fundierte als auch unterrichtspraktisch akzentuierte Darstellung über die Planung von Sachunterricht. Nicht zuletzt vermag es konkrete Unterstützung bei der Bewältigung unterrichtspraktischer Anforderungen zu geben.

⁴ Vgl. in den jeweiligen Jahresbänden der Buchreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“: Klafki 1992, Kaiser 2000, Lauterbach, Tänzer & Zierfuß 2003, Bergmann & Gierse-Plagmeier 2004, Schwier 2004, Köhnlein 2006, Giest 2007, Hempel 2007; Heran-Dörr & Kahlert 2009

Ausgangspunkt aller konzeptionellen Überlegungen zum Arrangement dieses Buches war denn auch die Frage, was ein (zukünftiger) Sachunterrichtslehrer, eine (zukünftige) Sachunterrichtslehrerin wissen und können sollte, um begründet und verantwortungsvoll Unterrichtseinheiten im Fach Sachunterricht zu planen (zur Begründung vgl. Kap. 2) Aus dieser Fokussierung resultiert die Gliederung des Buches: *Kapitel 2* entfaltet einen allgemeinen planungstheoretischen Rahmen und schließt mit Überlegungen zur Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht, die in den Einzelbeiträgen der *Kapitel 3 und 4*, differenziert nach Planungsbedingungen und Planungsentscheidungen, theoretisch-systematisch und fachdidaktisch konkret entfaltet werden. *Kapitel 4* zeichnet sich zudem durch die durchgehende Bearbeitung eines konkreten Planungsbeispiels aus. In *Kapitel 5* stellen Sachunterrichtsdidaktikerinnen und Sachunterrichtsdidaktiker eigene fachdidaktische Ansätze vor, die den Blick auf die Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht in ihrem Gesamtzusammenhang richten und diese modellieren. Die ausgewählten Ansätze dieses Kapitels sind alle bisher bereits in Einzelpublikationen mehr oder weniger ausführlich von ihren Verfasserinnen und Verfassern vorgestellt worden.⁵ Sie in einem Kompendium nebeneinander zugänglich zu machen, schärft den Blick für die einzelnen Planungsentscheidungen und den theoriegeleiteten Umgang mit ihnen und unterstützt deren vergleichende Reflexion.

Alle Autorinnen und Autoren dieses Buches sind ausgebildete Lehrerinnen bzw. Lehrer, haben in der Grundschule unterrichtet und waren oder sind noch in der Lehreraus- und -fortbildung tätig. Sie haben fachdidaktisch geforscht, Unterrichtseinheiten entwickelt und zur Didaktik des Sachunterrichts veröffentlicht. Wir möchten ihnen allen an dieser Stelle herzlich für die konstruktive und sehr angenehme Zusammenarbeit danken. Besonderer Dank geht an die Autorinnen des Kapitels vier, die in zwei mehrtägigen Arbeitssitzungen mit den Herausgebern die Fruchtbarkeit innerdisziplinärer Diskurse lebendig werden ließen. Wir danken ebenfalls Isabell Krauss und Karin Legler für die Unterstützung bei der Vorbereitung der Druckvorlage und Thomas Tilsner für seine engagierte Beratung seitens des Verlages. Die Planung und die Herausgabe dieses Buches hat uns viel Vergnügen bereitet. Alle hier versammelten Beiträge haben wir mit großem Interesse und anhaltender Freude gelesen und laden Leserinnen und Leser ein, diese mit uns zu teilen.

Sandra Tänzer, Roland Lauterbach

⁵ Dabei ist es durchaus möglich, dass es weitere fachdidaktische, aber bislang unveröffentlichte, Ansätze gibt, die an den jeweiligen Studienstandorten von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern konstruiert wurden und gelehrt werden.

Literatur

- Bauer, K.-O.; Kopka, A. & Brindt, St. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim, München: Juventa
- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training. Weinheim, München: Juventa
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 465–520.
- Giest, H. (2002): Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Gläser, E.; Jäkel, L. & Weidmann, H. (2008) (Hrsg.): Sachunterricht planen und reflektieren: ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns. Baltmannsweiler: Schneider
- Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag: eine empirische Untersuchung zum Planungs- handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer
- Heran-Dörr, E. & Kahlert, J. (2009): Welche Medien nutzen Sachunterrichtslehrkräfte bei der Vorbereitung auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht? In: Lauterbach, R.; Giest, H. & Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157–164
- Kahlert, J. (1999): Vielperspektivität bewältigen. Eine Studie zum Management von Wissen und Information bei der Vorbereitung von Sachunterricht. In: Köhnlein, W.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, Helmut (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 192–225
- Kahlert, J.; Hedtke, R. & Schwier, V. (2000): Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 349–358
- Kahlert, J. (2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.
Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (2.10.2009)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (2.10.2009)
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang
- Tebrügge, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: eine empirische Studie zum Planungs- und Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang
- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 37–62
- Wengert, H. G. (1989): Untersuchungen zur alltäglichen Unterrichtsplanung von Mathematiklehrern: eine kognitionspsychologische Studie. Frankfurt a.M.; Bern, New York, Paris: Lang

4. 4 Unterrichtsthemen entwerfen

von Sandra Tänzer

Freitagnachmittag nach der letzten Unterrichtsstunde: Christina, Studentin im 1. Studienjahr und gerade im Schulpraktikum, beginnt, ihrer Mentorin die Planung der Sachunterrichtsstunde für den kommenden Montag zu erläutern. „Das Unterrichtsthema“, so Christina, „wird »Die Hauskatze« sein.“ „Die Hauskatze?“, reagiert die Mentorin zu Christinas Überraschung verwundert. „Das ist doch der Inhalt deiner Stunde, aber als Unterrichtsthema sollte dir etwas Besseres einfallen. Hast du nicht vor, mit den Kindern den Körperbau der Katze zu erarbeiten? Wie wäre es zum Beispiel mit der Frage, warum die Katze eine gute Mäusefängerin ist?“ Christina ist verwirrt. Über die Formulierung des Unterrichtsthemas hat sie überhaupt nicht nachgedacht ...

Unterrichtsthemen werden häufig, wie in dem hier skizzierten Beispiel, ganz selbstverständlich formuliert, dabei ist der Entwurf eines geeigneten Unterrichtsthemas für Sachunterrichtslehrerinnen und Sachunterrichtslehrer keine einfache Planungsaufgabe. Im folgenden Beitrag soll diese Planungsanforderung differenziert erörtert werden. Dazu ist es notwendig, anknüpfend an den Themenbegriff in der Didaktik (Kap. 4.4.1) eine für die Unterrichtsplanung im Sachunterricht zweckmäßige und sinnvolle begrifflich-semantische Festlegung des Terminus „Unterrichtsthema“ zu geben (Kap. 4.4.2), bevor nachfolgend die Planung einzelner Unterrichtsthemen (Kap. 4.4.3) und die Entwicklung der thematischen Struktur einer Unterrichtseinheit (Kap. 4.4.4) erläutert werden. Ein Planungsbeispiel (Kap. 4.4.5) veranschaulicht die theoretischen Aussagen und beschließt diesen Beitrag.

4.4.1 Der Themabegriff in der Didaktik

Der Themabegriff wird in der didaktischen Literatur vielfältig verwendet: Wolfgang Schulz weckt die Assoziation, Gegenstand, Inhalt und Thema wären synonyme Begriffe (vgl. 1979, 23) und spricht später von Themen als „bestimmten Unterrichtsgegenständen“ (1981, 29). Hilbert Meyer (2002, 83) bezeichnet das Thema als „Lernaufgabe“. Hans Glöckel (2003, 237) charakterisiert das Thema im fächerübergreifenden Unterricht als eine Art „Leitidee“ und Gerhardt Steindorf (1995, 75) beschreibt es als „einen Ausschnitt aus dem Ingesamt der Lehrmaterie“, welches „eine große Rolle bei der Unterrichtsplanung und Stundengestaltung“ spielt. Eine terminologische Präzi-

sierung des Themabegriffs nahm erstmals Wolfgang Klafki vor. In seinem 1976 erschienenen Aufsatz „Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik“ grenzt er die Begriffe „Inhalt“ und „Thema“ wie folgt voneinander ab: „Mit ‚Inhalten‘ (nicht ‚Bildungsinhalten‘!) bzw. ‚Gegenständen‘ sollte man Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüf Stadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ (diese Begriffe werden hier auch weiterhin synonym verwendet) unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum Thema: Indien *als* Beispiel für Ernährungs- und Bevölkerungsprobleme eines Entwicklungslandes, die industrielle Entwicklung Englands *als* Beispiel für frühkapitalistische Produktionsverhältnisse usw. ‚Inhalte‘ bzw. ‚Gegenstände‘ sind dieser Terminologie entsprechend immer nur ‚möglicherweise pädagogisch relevant‘, sind ‚nur‘ potentielle Unterrichtsthemen. Das bedeutet: Im Begriff ‚Thema‘ wird die vollzogene Verbindung der Ziel mit der Inhalts-Entscheidungsebene zum Ausdruck gebracht. Damit entspricht der so verstandene Begriff ‚Thema‘ dem Terminus ‚Bildungsinhalt‘ in der Sprache der frühen Geisteswissenschaftlichen bzw. Bildungstheoretischen Didaktik“ (Klafki 1976, 83; vgl. auch 1996, 118f.).

In diesem Zitat fallen zwei Aussagen auf, die nicht ohne Weiteres miteinander korrespondieren: Die von Klafki beispielhaft genannten Themen erwecken den Eindruck, als entspreche die Bestimmung eines Themas der Analyse des jeweiligen Inhalts im Hinblick auf seine exemplarische Bedeutung, auf darin enthaltene allgemeine Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundwerte. Es soll um Indien *als* Beispiel für Ernährungs- und Bevölkerungsprobleme eines Entwicklungslandes gehen, nicht um Indien *als* Beispiel eines Naturraums mit einer ungeheuren Landschaftsvielfalt, die von Hochgebirgsvegetation im Himalaya bis zu tropischen Regenwäldern im Süden reicht. Andererseits spricht Klafki von Themen als „vollzogene(r) Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-Entscheidungsebene“ (ebd.). Die Ziele im Sinne von intendierten Verhaltensänderungen bei den Schülerinnen und Schülern sind aber damit noch nicht klar: Sollen sie Ernährungs- und Bevölkerungsprobleme kennen? Sollen sie diese (in ihren Ursachen und Folgen) verstehen? Sollen sie sich für deren Bearbeitung erkenntnisgeleitet einsetzen wollen und können?

Die hier angesprochene Differenz wird bereits in Klafkis „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ deutlich (vgl. dazu ausführlicher Tänzer 2007a, 22f.); sie fordert dazu auf, zwei Betrachtungsweisen der didaktischen Kategorie „Thema“ voneinander zu unterscheiden:

1. Das Thema als Ergebnis eines analytischen Vorgangs (hinsichtlich der exemplarischen Bedeutung eines Inhalts) bleibt eine inhaltliche Aussage; sie soll im Weiteren als Bildungsinhalt bezeichnet werden.
2. Das Thema als Ergebnis eines synthetischen Vorgangs der Verbindung von Ziel- und Inhaltsentscheidung erhält demgegenüber eine neue Qualität. Es ist eine *inhaltlich-intentionale oder thematische Aussage*; sie soll als *Unterrichtsthema* bezeichnet werden.

Themen als Bildungsinhalte und Themen als Unterrichtsthemen unterscheiden sich in ihrer Art, in ihrer Funktion und im didaktischen Kontext ihrer Konstituierung, so dass auch und gerade deren begriffliche Unterscheidung sinnvoll und sachdienlich ist. Während Eva Heran-Dörr im Kapitel 4.1 ausführlich die Bestimmung von Themen im Sinne von Bildungsinhalten erläutert, liegt der Fokus der folgenden Ausführungen auf dem Entwurf von Themen im Sinne von Unterrichtsthemen. Diese Planungsaufgabe ist ebenfalls Teil der vorunterrichtlichen Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Sie erfolgt, anknüpfend an die von Menck (1975) genannten Ebenen didaktischen Handelns (vgl. Kap. 2.2), im Rahmen der Didaktischen Analyse; ihr unmittelbarer Bezug ist jedoch die konkrete Unterrichtssituation, in der eine Lehrerin bzw. ein Lehrer und die Schülerinnen und Schüler miteinander interagieren – nach Menck die vierte Ebene didaktischer Reflexion.

4.4.2 Das Unterrichtsthema im Sachunterricht

Äußerungen über das Unterrichtsthema in der allgemein- und sachunterrichtsdidaktischen Fachliteratur lassen zumeist den Bezug zu Klafkis Themenbegriff im Sinne der „vollzogene(n) Verbindung der Ziel- mit der Inhalts-EntscheidungsEbene“ (1976, 83; 1996, 119) erkennen. Rainer Koke-mohr & Reinhardt Uhle charakterisieren beispielsweise die Konstituierung eines Unterrichtsthemas als einen Vorgang, bei dem ein Inhalt als „mannig-fach Geordnete(s) ... durch das Lehrziel oder die didaktische Intentionalität zu einem in bestimmter Weise Geordnete(n)“ (Kokemohr & Uhle 1976, 859f.) wird. Joachim Kahlert beschreibt diese Aufgabe in seiner Konzeption zur Planung von Sachunterricht wie folgt: Nachdem eine Lehrerin bzw. ein Lehrer aus dem didaktischen Netz Bildungsinhalte ausgewählt hat, ist es ihre bzw. seine Aufgabe, „der inhaltlichen Auswahlentscheidung ein thematisches Profil zu geben“ (Kahlert 2005, 243): „Faktisch geschieht das in enger Anbindung an die Konkretisierung der Lernziele ... Nach und nach entsteht so aus dem Unterrichtsinhalt das Thema, das sowohl der didaktisch-methodischen Analyse als auch den angestrebten Lernzielen gerecht wird“ (ebd.). Ein beispielhaft von ihm genanntes Unterrichtsthema heißt »Die Unterscheidung von Wünschen und Brauchen«.

Geeigneter wäre nach Auffassung der Verfasserin die Formulierung »Was sind Wünsche, was sind Bedürfnisse – oder: Worauf kann ich gut, weniger gut, gar nicht verzichten?«. Warum? Im Anschluss an den allgemeindidaktischen Ansatz Wolfgang Sünkels (1996), der das Unterrichtsthema als problematisierten Unterrichtsgegenstand charakterisiert, das den Schülerinnen und Schülern im Unterricht dann als „Aneignungsaufgabe“ präsentiert wird (Sünkel 1996, 74; vgl. ausführlich Tänzer 2007a, 40ff.), ist es sinnvoll und zweckmäßig, das Unterrichtsthema im Sachunterricht als „Problemstellung“ zu verstehen und zu entwerfen. Formalsprachlich entspricht dem Wesen einer Problemstellung vor allem – doch nicht ausschließlich – die Form der Frage (vgl. Hellwig 1984a, 64f.; 1984b, 3); der französische Sprachwissenschaftler und Fachdidaktiker Jean-Paul Confais charakterisiert sie als Ausdrucksform, um „einen Sachverhalt in einer bestimmten Situation zu *problematisieren* – als Problem zu formulieren“ (1995, 6; Hervorhebung im Original).

Vergleicht man beide Formulierungen – »Die Unterscheidung von Wünschen und Brauchen?« bzw. »Worauf kann ich gut, weniger gut, gar nicht verzichten?« – fällt der Vorteil einer Fragestellung auf:

- Eine Frage vermag es, wie ein roter Faden zu wirken, der dem Unterrichtsprozess Geschlossenheit verleiht. Die Orientierung am Unterrichtsthema als Frage fördert die Planung eines „fließenden“, geschlossenen Unterrichtsprozesses, in dem einzelne Unterrichtssituationen in einem thematischen Sinnzusammenhang stehen, der mit der Beantwortung der Frage seinen vorläufigen Abschluss findet (vgl. zur Planung von Unterrichtsprozessen Kap. 4.5).
- Eine Frage suggeriert ein Verständnis des Unterrichtsprozesses als gemeinsamer Lösungssuche und könnte damit bei der Lehrperson ein höheres Maß an Sensibilität erzeugen, den Unterricht weniger als Vermittlung von Informationen denn als schülerunterstützende Suche nach Antworten auf bildungsrelevante Fragen aufzufassen und entsprechend zu planen.
- Eine Frage besitzt Aufforderungscharakter und verlangt nach Klärung; sie ist erkenntnistheoretisch jenes Gebilde, das die logische Funktion des Suchens impliziert (vgl. Hartkopf 1958, 22) und damit Bildungsprozesse stimuliert, ausrichtet und als sinngewand und sinnerschließend erleben lässt.¹

¹ Den hier genannten Zusammenhang zwischen Sinnfindung als Spurensuche und Bildung legt Biller (1994) ausführlich dar. Bildungsprozesse werden von ihm als Sinnfindungs- und Sinnverwirklichungsprozesse gekennzeichnet und u.a., anknüpfend an die etymologische Bedeutung des Wortes „Sinn“, in den Kontext der Spurensuche gestellt: „Wer demnach ‚sinnt‘, begibt sich auf die Reise, sucht eine Fährte, verfolgt eine Spur oder strebt nach etwas“ (Biller 1994, 27).

Es ließe sich einwenden, dass jene drittgenannte stimulierende, orientierend-ausrichtende und sinnkonstituierende Funktion eines Unterrichtsthemas erst im konkreten Unterrichtsprozess zur Geltung kommt, ja im Falle der Sinnkonstituierung erst mit dessen Beendigung seine volle Entfaltung erfährt.² Demnach bestünde die Aufgabe einer Lehrerin bzw. eines Lehrers eher darin, eine Unterrichtssituation – die Verfasserin bezeichnet sie begründet als Thematisierung (vgl. dazu Tänzer 2007a) – zu planen, in der jener von der Lehrerin bzw. dem Lehrer (wie auch immer formulierte) Unterrichtsthemenentwurf zum Unterrichtsthema der Klasse wird – einem gemeinsamen Unterrichtsthema aller am Unterricht Beteiligten, das jene Fragwürdigkeit und Gerichteit enthält, die antreibt und ausrichtet. Diese Unterrichtssituation jedoch zielgerichtet auf die Erzeugung thematischen Bewusstseins der Klasse hin zu planen, setzt voraus, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer das von ihr oder ihm intendierte gemeinsame „Klassenthema“ bereits als solches entworfen hat, auch wenn sich dieser Entwurf in und durch die Gestaltung der Thematisierung inhaltlich-intentional und/oder sprachlich-formal verändern kann (vgl. Tänzer 2007a; 2007b). Hier zeigt sich der Angebotscharakter des geplanten Unterrichtsthemas.

Die bisherigen Ausführungen zusammenfassend, ist ein Unterrichtsthema durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Ein Unterrichtsthema wird vorunterrichtlich mit Bezug auf den konkreten Unterricht als Interaktionszusammenhang zwischen Lehrenden und Lernenden – beispielsweise auf eine konkrete Unterrichtsstunde hin³ – formuliert.
2. Der Entwurf eines Unterrichtsthemas im Verlauf der Planung einer Unterrichtseinheit setzt die Bestimmung von Bildungsinhalten und zugehörigen Lernzielen voraus.
3. Die Formulierung eines Unterrichtsthemas entsteht aus der Verbindung eines Bildungsinhaltes mit dessen zugehörigen Lernzielen. Die Lernziele übernehmen dabei die Aufgabe, dem ausgewählten Bildungsinhalt eine bestimmte Ordnung zu geben, ihn in bestimmter Weise zu problematisieren.

² Unter diesem Blickwinkel setzt das Unterrichtsthema Anfangs- und Endpunkt eines sinner-schließenden und sinnkonstituierenden Unterrichtsprozesses, insofern der Anfang dem Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für das jeweilige Unterrichtsthema entspricht und das Ende erreicht ist, wenn die im Unterrichtsthema implizierte Fragestellung gelöst wurde.

³ Der Entwurf eines Unterrichtsthemas sagt zunächst noch nichts über die zeitliche Dimension der Bearbeitung dieses Themas aus, allein über die zeitliche Strukturierung des Unterrichts als „Zeitdifferenz zwischen Problemstellung und Problemlösung“ (Sünkel 1996, 74). Ein Unterrichtsthema muss nicht für eine Unterrichtsstunde gelten, wenn es auch in der Praxis des Sachunterrichts mehrheitlich auf eine Unterrichtsstunde bezogen ist.

4. Das Ergebnis dieser Verbindung zwischen Bildungsinhalt und zugehörigen Lernzielen, das vorunterrichtliche Unterrichtsthema, trägt den Charakter einer Problemstellung. Dafür bietet sich die sprachliche Form der Frage an, aber auch Ausrufe und metaphorische Äußerungen können geeignete Formen der Formulierung eines Unterrichtsthemas sein (siehe Kap. 4.4.5). Soll beispielsweise im Rahmen der Unterrichtseinheit „Die Hauskatze“ als ausgewählter Bildungsinhalt auch der Körper einer Katze unter der Zielstellung erarbeitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Körperteile der Katze mit ihren spezifischen Merkmalen kennen und deren Funktion für das (Über-)Leben der Katze verstehen, dann bietet sich, wie im eingangs skizzierten Beispiel bereits erwähnt, als Unterrichtsthema die Frage an: Warum ist die Katze eine gute Mäusefängerin?

Ein so verstandenes Unterrichtsthema enthält, wie in diesem Abschnitt gezeigt wurde, eine eigene didaktische Funktionalität. Es erfüllt Funktionen, die keines der im Unterrichtsthema „aufgehenden“ didaktischen Planungselemente Bildungsinhalt(e) und Lernziele sowohl im Einzelnen als auch in ihrem didaktischen Bezug zueinander zu leisten vermögen. Sie sind vom Unterrichtsthema in der ihm eigenen Qualität einzulösen.

4.4.3 Von der Bestimmung von Bildungsinhalten und der Formulierung von Lernzielen zum Entwurf von Unterrichtsthemen

Der Entwurf von Unterrichtsthemen ist eine alltägliche Planungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, die bei der Bestimmung der Bildungsinhalte und der Formulierung von Lernzielen zu diesen Bildungsinhalten ihren Ausgangspunkt nimmt und durch diese vorab getroffenen und kriteriengeleitet begründeten Planungsentscheidungen (vgl. dazu Kap. 4.1 und Kap. 4.2) auch inhaltlich legitimiert wird. Unterrichtsthemen lassen sich dabei nicht aus Bildungsinhalten und Lernzielen technisch ableiten; eine rezeptartige Anleitung für deren Formulierung gibt es nicht. So wie Glöckel, Rabenstein, Drescher & Kreiselmeyer (1992) den Prozess der Unterrichtsplanung im Allgemeinen charakterisieren, gilt auch für die Planung des Unterrichtsthemas: „Gefordert sind ... nicht nur rationale Ableitung und Kombination, sondern auch spontaner Einfall, produktive Phantasie, wagender Entwurf, Entscheidung“ (ebd., 20). Der Entwurf von Unterrichtsthemen ist immer auch ein kreativer Akt, ein Akt der Suche nach *Ideen*, nach treffenden Fragestellungen, die sowohl den ausgewählten Bildungsinhalten und deren zugehörigen Lernzielen gerecht werden als auch für Kinder interessant formuliert sind. Förderlich wirken sich auf diesen Prozess die Reflexion der Bedeutung jener Bildungsinhalte und Ziele für die Lernenden in Gegenwart und Zukunft sowie die genaue Sachkenntnis seitens der Lehrperson aus.

Die Didaktische Eignung („Qualität“) eines entworfenen Unterrichtsthemas lässt sich daran prüfen, inwieweit es als *kommunikative Einheit* in Sprache, Form und Semantik die Funktionen der Ausrichtung und Anregung (Stimulierung zur thematischen Bearbeitung) erfüllt sowie *inhaltlich-intentional* dem ausgewählten Bildungsinhalt und dessen zugehörigen Lernzielen entspricht, diese assoziativ am Thema erkennbar werden lässt. Das zweite Kriterium betreffend, sei abschließend auf folgendes Kennzeichen von Sachunterrichtsthemen im hier verstandenen Sinne hingewiesen: Angenommen, eine Lehrerin entscheidet sich, im Rahmen jener bereits erwähnten Unterrichtseinheit „Die Hauskatze“ die Haltung einer Katze (als Bildungsinhalt) mit den Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Als Lernziele formuliert sie:

- Die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie, um eine Katze als Heimtier zu halten, benötigen und beachten müssen.
- Sie beurteilen ihre Lebenssituation dahingehend, ob sie diesen Anforderungen entsprechen können.
- Sie verstehen, dass sie Verantwortung für das Wohlergehen und das Leben ihres Heimtieres übernehmen.
- Sie können zielgerichtet eine Expertenbefragung durchführen.

Als Unterrichtsthema entwirft sie die Frage „Könnte ich einer Katze ein gutes Heim geben?“.

Es fällt auf, dass jenes letztgenannte methodische Lernziel nicht anhand des Themenentwurfs assoziierbar ist. Dieses Lernziel basiert auf der Überlegung, dass anhand des ausgewählten Bildungsinhaltes auch die methodische Kompetenz des zielgerichteten Befragens eines Experten – in diesem Fall eines Verkäufers in einer Tierhandlung – angewandt, geübt und in ihrer kompetenten Ausführung gefestigt werden sollte. Im Sachunterricht werden, geknüpft an die Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt (der „Sache“), immer auch der Aufbau von Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz – Frauke Grittner plädiert zudem für eine Erweiterung dieser Kompetenzbereiche um Urteils- und Partizipationskompetenz (vgl. Kap. 4.6) – gefördert und – etwa durch die Auswahl bestimmter Sozialformen oder spezifischer Handlungsmuster – bewusst intendiert. So sind beispielsweise die Entwicklung der Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit in Gruppen, die Förderung der Fähigkeit des Gespräche-Führens oder der Anstrengungsbereitschaft nicht unwichtiger als die Erschließung der Sache selbst, doch spielen solcherart Lernziele beim Entwurf des Unterrichtsthemas nur dann eine Rolle, wenn sie in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erschließung der Sache stehen und deshalb nicht austauschbar sind. Lernziele mit indirektem, sekundärem Sachbezug müssen nicht am Unterrichtsthema offenbar werden, da sie am Prozess der Sinnkonstituierung durch die Orientierung am Unterrichtsthema nicht unmittelbar beteiligt sind.

4.4.4 Die Entwicklung der thematischen Struktur einer Unterrichtseinheit

Die Gesamtheit und die Anordnung aller Unterrichtsthemen einer Unterrichtseinheit bildet deren thematische Struktur. Der Strukturbegriff wird in diesem Zusammenhang bewusst gewählt,⁴ verdeutlicht er doch, dass die Anordnung der einzelnen Unterrichtsthemen vor dem Hintergrund ihrer Beziehungen zueinander erfolgt und damit eine wohlüberlegte Entscheidung ist. Peterßen spricht im Rahmen der Erstellung sog. Arbeitspläne (Stoffverteilungspläne) für ein Schuljahr von der „diachronen Ordnung“, in der „die Lernziele und Lerninhalte ... im Verlaufe des Schuljahres gelehrt und gelernt werden sollen“ (2000, 241); seine Hinweise lassen sich durch ihren Bezug auf Lernziele und Lerninhalte auch auf die Entwicklung der thematischen Struktur einer Unterrichtseinheit anwenden. Als ordnungsgebende Aspekte verweist Peterßen auf sachlich-logische als auch didaktisch-logische Gründe, beeinflusst vom „sachstrukturelle(n) Entwicklungsstand der Schüler, der möglicherweise nur ganz bestimmte Folgen zuläßt und andere ausschließt“ (Peterßen 2000, 241), und auf die real zur Verfügung stehende Unterrichtszeit (vgl. ebd., 242).

4.4.5 Beispiel eines Ausschnitts der thematischen Struktur zur Unterrichtseinheit „Das Handy in der Lebenswelt von Kindern“

Das nachfolgende Beispiel berücksichtigt aus Platzgründen nicht alle der im Beitrag von Eva Heran-Dörr ausgewählten Bildungsinhalte zur Unterrichtseinheit „Das Handy in der Lebenswelt von Kindern“ (vgl. Kap. 4.1.6). Es beschränkt sich auf je einen Bildungsinhalt aus jedem Bereich des didaktischen Netzes, um unter Berücksichtigung der zugehörigen Lernziele Unterrichtsthemenentwürfe und eine mögliche Anordnung dieser Themen im Gesamtzusammenhang einer thematischen Einheit zu veranschaulichen. Woraus ergibt sich dieser Gesamtzusammenhang? Jedes der im Folgenden genannten Unterrichtsthemen leistet seinen ganz spezifischen Beitrag zur Entwicklung der übergeordneten Kompetenz einer Schülerin und eines Schülers, fähig und bereit zu sein, ein Handy verantwortungsbewusst entsprechend eigener Bedürfnisse, sozialer Verträglichkeit und ohne Schaden für sich selbst und für andere zu nutzen. Diese Zielperspektive hält die thematische Einheit zusammen und verleiht ihr Geschlossenheit und Zielgerichtetheit.

⁴ Hartkopf kennzeichnet eine Struktur unter anderem als „Gebilde, das aus einer Menge von wohlunterschiedenen Teilen oder Elementen besteht, die durch Beziehungen zusammenhängen“ (1958, 120).

1. Wie hat sich das Handy entwickelt? (Entwicklung des Handys)

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Schwerpunkte der historischen Entwicklung des Handys vom „Luxusmedium“, das vorrangig zu geschäftlichen und militärischen Zwecken genutzt wurde, zum Massenmedium,
- verstehen anhand der Geschichte des Handys die Veränderbarkeit bestehender Verhältnisse und entwerfen Visionen zukünftiger ortsunabhängiger und zeitflexibler Telekommunikation („Handy der Zukunft“).

2. Wozu kann ich mein Handy nutzen? (Nutzungsmöglichkeiten des Handys)

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen wesentliche Nutzungsmöglichkeiten (v.a. Telefonie, SMS, Kamera, Spiele),
- können Nutzungsmöglichkeiten eines Handys herausfinden,
- können bewerten und gezielt auswählen, wann bestimmte Nutzungsmöglichkeiten notwendig sind,
- nutzen ein Handy sachgemäß und verantwortungsbewusst gegenüber sich selbst und anderen.

3. Ich schick dir einfach 'ne SMS ... (SMS-Kommunikation)

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Merkmale des „Short Message Service“ (SMS),
- kennen verschiedene Verwendungszwecke von SMS (schriftliche Kommunikation zwischen zwei Personen, Informationsservice, Downloadservice, Voice Message, ...),
- kennen gebräuchliche Abkürzungen und Emoticons und verstehen deren Bedeutung,
- können SMS schreiben,
- beurteilen konkrete Situationen dahingehend, ob eine SMS die angemessene Kommunikationsform ist.

4. Kostenfalle Handy!?! (Kosten eines Handys)

Die Schülerinnen und Schüler

- wissen, dass die Nutzung eines Handys mit Kosten verbunden ist,
- kennen Arten von Handykosten (Anschaffungskosten, Tarife unterschiedlicher Anbieter, Downloads, Zubehör),
- kennen Möglichkeiten, die Kosten eines Handys zu ermitteln,
- können die Kosten einer Handynutzung in einer konkreten Situation bestimmen,
- beurteilen die Angemessenheit anfallender Handykosten,

- wollen sich im Umgang mit einem Handy auch an den Kosten der Nutzung orientieren.

5. *Mein Handy passt zu mir (Gestaltungselemente)*

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Möglichkeiten der persönlichen Gestaltung eines Handys (individuelle Auswahl von Klingeltönen, Logos, Begrüßungstext und Zubehör, wie Handytaschen, -socken, Anhänger etc.),
- kennen die Gefahren entsprechender Downloads von Klingeltönen und Logos (technische Probleme, Kosten),
- verstehen, dass ein Handy zugleich ein Modeaccessoire ist, welches persönliche Vorlieben einer Person (den persönlichen Stil) widerspiegelt und zugleich der Abgrenzung von anderen dienen kann,
- reflektieren Art und Ausmaß ihrer eigenen persönlichen Beziehung zu ihrem Handy und machen sich bewusst, was ihr Handy über sie „verrät“⁵.

6. *„... Ihr gewünschter Gesprächspartner ist vorübergehend nicht erreichbar ...“ (Telefonieren ohne räumliche Bindung)*

Die Schülerinnen und Schüler

- wissen, dass ein Handy das Telefonieren an jedem Ort möglich macht,
- wissen, dass bei bestimmten räumlichen Bedingungen (Bergtäler, Tunnel, Neubauten mit massiven Stahlbetonkonstruktionen, ICE-Waggons ohne gekennzeichneten Handyempfang) die Nutzung eines Handys als Kommunikationsmedium nicht oder nur eingeschränkt möglich ist,
- verstehen, dass unter bestimmten räumlichen Bedingungen die Nutzung eines Handys nicht geeignet ist (als Radfahrer im Straßenverkehr, in der Kirche, im Krankenhaus, im Kino oder Theater etc.),
- wollen sich bei der Nutzung eines Handys auch an den Merkmalen des sie umgebenden Raumes orientieren.

7. *Vorsicht Handy! (Missbrauch von Handys)*

Die Schülerinnen und Schüler

- wissen, dass ein Handy zum Missbrauch genutzt werden kann und kennen Formen des Handymissbrauchs (Bedrohung/Belästigung einer Person (Mobbing) durch Sprach-, Text- oder Bildnachrichten; heimliche Kameraaufnahmen (u.a. handy slapping); Downloads und Versenden pornographischer, gewaltverherrlichender, brutaler Bilder und Videos,...),

⁵ vorausgesetzt, alle Schülerinnen und Schüler haben ein Handy

- wissen, welche Formen des Missbrauchs Straftaten sind und kennen rechtliche Folgen für die Täter,
- kennen die sozialen und psychischen Folgen der jeweiligen Formen des Handymissbrauchs für die Betroffenen (Opfer und auch Täter),
- kennen Handlungsmöglichkeiten, wenn sie selbst bedroht oder belästigt werden oder Formen des Handymissbrauchs in ihrem Umfeld wahrnehmen und wollen in entsprechenden Situationen angemessen reagieren.

8. *Wie sollte ich mein Handy nutzen? (Normen der Handynutzung)*

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Regeln der Handynutzung (Höflichkeit gegenüber räumlich anwesenden Personen und räumlich abwesenden Empfängern, Intimität, Wahrung spezifischer Funktionen öffentlicher Räume),
- verstehen die Sinnhaftigkeit gesellschaftlicher Normen der Handynutzung,
- wollen Normen der Handynutzung einhalten,
- beurteilen Lebenssituationen selbstständig und kontextspezifisch dahingehend, ob Handynutzung angebracht ist,
- handeln verantwortungsbewusst entsprechend eigener Bedürfnisse und sozialer Verträglichkeit.

Literatur

- Billier, K. (1994): Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis: ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Weinheim, Basel: Deutscher Studien-Verlag
- Confais, J.-P. (1995): Frage, Fragesatz, Fraglichkeit. In: Schecker, M. (Hrsg.): Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1–12
- Glöckel, H. (⁴2003): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glöckel, H.; Rabenstein, R.; Drescher, R. & Kreiselmeyer, H. (²1992): Vorbereitung des Unterrichts. Teil 1: Grundlegung. In: Glöckel, H.; Rabenstein, R.; Drescher, R. & Kreiselmeyer, H. (Hrsg.): Vorbereitung des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–52
- Hartkopf, W. (1958): Die Strukturformen der Probleme: zur Grundlegung einer allgemeinen Methodentheorie der Problembearbeitungen. Berlin: Freie Universität
- Hellwig, P. (1984a): Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs. In: Rothkegel, A. & Sandig, B. (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 51–79
- Hellwig, P. (1984b): Titulus oder Über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 12.1, 1–26
- Kahlert, J. (²2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klafki, W. (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1, 77–94
- Klafki, W. (⁵1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz
- Kokemohr, R. & Uhle, R. (1976): Themenkonstitution und reflexive Legitimation in Lehr-Lern-Prozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 857–879

- Menck, P. (1975): Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion: Studien zu einer Theorie des Lehrplans und des Unterrichts. Frankfurt a. Main: Fischer-Athenäum-Taschenbuch-Verlag
- Meyer, H. (2002): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt a. Main: Cornelsen Scriptor
- Peterßen, W. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg
- Schulz, W. (1979): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W.: Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, 13–47
- Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung: mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Steindorf, G. (1995): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts: Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim, München: Juventa
- Tänzer, S. (2007a): Die Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule: Wie notwendige Bildungsinhalte zu Unterrichtsthemen einer Klasse werden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag
- Tänzer, S. (2007b): Kinderfragen zum (Sach-)Unterrichtsthema für die gesamte Klasse machen!?! – Fragen aus didaktischer Sicht. In: Grundschulunterricht, 12, 6–11