

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Unterrichtsentwurf

Hartmut Lenhard

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:  
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100036/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Unterrichtsentwurf

Hartmut Lenhard

## 1. Unterrichtsentwürfe: gehasst – aber notwendig

„Im Referendariat gehören schriftliche Entwürfe zum bestgehassten Alltagsgeschäft“ (Meyer, 2012, 97). Auch bei Studierenden im Praktikum, bei Lehrkräften vor der Verbeamtung oder anlässlich einer Aufstiegsbewerbung haben Unterrichtsentwürfe keinen guten Ruf, gelten sie doch als Musterbeispiel einer „Feiertagsdidaktik“ (Jank/Meyer, 1991, 94 u.ö.), die mit dem wahren alltäglichen Unterrichtsgeschäft nur bedingt etwas zu tun hat. Zu oft haben Aspiranten in Prüfungssituationen die Erfahrung gemacht, dass ein gelungener Entwurf noch keineswegs die Garantie für guten Unterricht ist: „Ein gut durchdachter Unterrichtsentwurf ist zwar eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für erfolgreichen Unterricht. Über den Erfolg des Unterrichts entscheidet letztlich die konkret im Unterricht ablaufende Interaktion“ (Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2004, 159). Und nicht selten verhaken sich die Ausbilder, Prüfer, Schulleiter oder Schulaufsichtsbeamte in den vorgelegten Entwürfen derart, dass die Lehrkraft trotz allen argumentativen Aufwands nicht durch festgezurrte Vorstellungen über guten Unterricht durchzudringen vermag, sondern unweigerlich ins apologetische Hintertreffen gerät. Solche schmerzlichen Situationen sind nicht nur darauf zurückzuführen, dass es keine „verbindliche, einheitlich vorgegebene Struktur“ (Zimmermann, 2006, 431) für Unterrichtsentwürfe gibt, sondern sie resultieren auch und vor allem aus der spezifischen Differenz zwischen Planung und Unterrichtswirklichkeit. „Der Unterrichtsentwurf ist ein Plan, und es handelt sich um beabsichtigte Maßnahmen und Gestaltungen, nicht um Unterrichtswirklichkeit, sondern um Unterrichtsmöglichkeit“ (Peterßen, 2000, 266). Er ist ein „Konstrukt auf Widerruf“ (a.a.O., 267), das ein gedankliches Bild vom Unterricht festschreibt, welches aber durch das reale Geschehen in Frage gestellt, herausgefordert, korrigiert, widerlegt und gar ad absurdum geführt werden kann. Insofern konzipiert der Entwurf Lernangebote, über deren Nutzung letztlich die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden (vgl. zum Angebots-Nutzungsmodell Helmkes Meyer, 2012, 135f.).

Gleichwohl: Wer ohne Plan „in den Unterricht hineingeht, liefert sich dem

ungewissen Zufall und den Zwängen des Augenblicks aus“ (Peterßen, 2000, 267). Unterrichtsentwürfe sind daher nicht überflüssig, sondern leisten eben dies: Die Bedingungen des Unterrichts zu analysieren, Klarheit über dessen Ziele zu gewinnen, mögliche Unterrichtsverläufe zu antizipieren, Einflussfaktoren für einen nachhaltigen Lernprozess zu benennen, absehbare Lernhindernisse abzuschätzen und Kriterien zu formulieren, unter denen der Unterricht nachträglich reflektiert und bewertet werden kann. In diesem Sinn soll der Entwurf die Lehrkraft nicht knebeln, sondern den Unterricht für situatives Handeln offenhalten (a.a.O., 267).

## 2. Funktionen des Unterrichtsentwurfs

Unterrichtsentwürfe sind zum einen in institutionelle und rechtliche Rahmen eingebunden, haben aber ebenso ihren Ort in unterrichtlichen Selbstreflexionen professionell arbeitender Lehrkräfte. Sie dienen zunächst dazu, sich über die eigenen Unterrichtsabsichten und -konzeptionen Klarheit zu verschaffen, sich den Zusammenhang und die Stringenz der Planungselemente bewusst zu machen und eine Art Geländer bereit zu stellen, das dabei hilft, an entscheidenden Weichenstellungen des Unterrichts den ‚roten Faden‘ nicht zu verlieren (vgl. Schmid, 2008, 131). Denn es gilt: „Das Aufschreiben ist der Königsweg zur Klärung der eigenen Gedanken“ (Meyer, 2012, 97). Besonders in kritischen Lerngruppen kann ein nachträglicher Vergleich des Unterrichtsverlaufs mit der schriftlichen Planung Aufschluss darüber geben, inwieweit es z.B. gelungen ist, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler treffend einzuschätzen. Im Status des Novizen, etwa bei Studierenden im Praktikum oder im Praxissemester, zeichnet sich ein Entwurf zudem oft durch einen experimentellen Charakter aus, der nach dem Muster ‚Trial and Error‘ verfasst wird und das Theorie-Praxis-Verhältnis einer kritischen Überprüfung unterzieht.

Im institutionellen Rahmen ist der Unterrichtsentwurf eine Art herausgehobenes Ritual zum „Nachweis dessen, dass man gelernt hat, was man lernen sollte (Studenten, Referendare), und dass man besonders gut kann, was man können sollte (Prüflinge, Aufstiegsanwärter)“ (Peterßen, 2000, 297). Im Zentrum dieses Rituals steht die Frage, ob eine Lehrkraft über eine reflektierte, theoriegestützte und praxiserprobte Planungskompetenz verfügt und ihre Entscheidungen transparent legitimieren kann. Von dem Instrument des Entwurfs versprechen sich Ausbilder, Prüfer, Schulleiter und Aufsichtsbeamte aber auch einen Einblick in die ‚individuelle Handschrift‘ der Lehrkraft, das heißt in ihre Fähigkeit, Lernprozesse nicht nach vorgegebenem Muster zu gestalten,

sondern originelle, ideenreiche und didaktisch und methodisch innovative Konzeptionen zu verfolgen. Schließlich haben Entwürfe auch im Kontext von Beratungen in der Ausbildung oder in schulinternen kollegialen Unterrichtshospitationen eine wichtige Professionalisierungsfunktion.

### 3. Worauf es ankommt

Ein Entwurf ist eingebunden in die *Gesamtplanung des Unterrichts*. Er stellt „nur eines, und zwar das letzte Glied solcher Planungskette dar, bevor der reale Unterricht sich konstituiert. [...] in ihm läuft aber auch die gesamte Planungsproblematik wie durch einen Trichter zentriert zusammen“ (Peterßen, 2000, 265). Vorangegangen sind die lehrplanorientierte Jahresplanung (in der Lehrtheoretischen Didaktik: „Perspektivplanung“, vgl. Jank/Meyer, 1991, 218f.), der Arbeitsplan (auch als „Stoffverteilungsplan“ bezeichnet) sowie die Grobplanung von Unterrichtseinheiten („Umrissplanung“). Die Planung erfolgt allerdings nicht deduktiv-linear in der Form eines „Planungs-Algorithmus“, sondern stellt eine kreative, oft widersprüchliche Auseinandersetzung dar, die nicht zuletzt auch vom Einfallsreichtum der Lehrkraft lebt (Hannappel, 1988, 292). Fachspezifisch gewendet ist die Vorbereitung des Unterrichts als Prozess aufzufassen, „bei dem von der Lehrperson *Verknüpfungen zwischen der Wahrnehmung und Interpretation des Bedingungsfeldes* und solchen *didaktischen sowie methodischen Entscheidungen* vorgenommen werden, die geeignet erscheinen, zwischen Lehrern und Schülern einen ‚Dialog über Glaube und Leben‘ zu eröffnen“ (Lehmann, 2004, 197).

Im Unterschied zu einer vielfach geübten Praxis kann das *zentrale Kriterium* zur Beurteilung eines Entwurfs nicht sein, ob sich Planung und Durchführung des Unterrichts möglichst genau entsprechen, „sondern ob die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Schülern produktive Lernprozesse“ ermöglichte (Klafki, 1993, 269).

Ein gelungener Entwurf zeichnet sich deshalb durch *Gütekriterien* aus wie

Dabei kommt es entscheidend auf die Plausibilität der Begründungen für die didaktischen und methodischen Entscheidungen an.

Ausbilder, Schulleiter und Aufsichtsbeamte lassen sich allerdings bei ihren Unterrichtshospitationen von sehr

(1) Authentizität	(2) Sinnigkeit	(3) Offenheit	(4) Fachliche Korrektheit
Passt der Entwurf zu Ihrer Person? Handelt es sich um eine eigenständige und kreative Bearbeitung der Planungsaufgabe oder werden vorliegende Konzepte abgekapselt?	Sind die analysierten Lehr-Lern-Bedingungen und die didaktisch-methodischen Entscheidungen gut aufeinander abgestimmt oder gibt es Brüche im Entwurf?	Werden die Schülerinnen und Schüler im Entwurf als aktive Mit- oder Gegenspieler des Lehrers erfasst? Werden Planungsalternativen durchdacht?	Sind die fachwissenschaftlichen, lernpsychologischen, allgemeinen- und fachdidaktischen Annahmen des Entwurfs korrekt?

Abb. 1 Gütekriterien für einen Unterrichtsentwurf (Meyer, 2012, 127)

unterschiedlichen Erwartungen und Erfahrungen leiten. Die Frage „Wie lesen Prüfer Entwürfe?“ (Jank/Meyer, 1991, 386f.) fördert überraschende Einblicke zutage, etwa die, dass der Blick der Prüfer sich vorzugsweise auf Schwachstellen der Argumentation, Gefahrenpunkte des Unterrichts, auf das Anspruchsniveau der Darstellung, auf die Fallstricke von Überplanungen und ‚wasserdichten‘ Stundenkorsetts sowie – last not least – auf die Beherrschung elementarer Kulturtechniken und das äußere Erscheinungsbild des Entwurfs richten. Manche Hospitanten bestehen schlicht auf der Forderung, Unterricht dürfe nicht verschenkte Lebenszeit für die → [Schülerinnen und Schüler](#) sein und der Entwurf müsse daher die Frage beantworten: Was ist so wichtig, dass die Lehrkraft den Schülern eine Stunde ihrer Lebenszeit abverlangt? Lehrpersonen tun also gut daran, ihren Entwurf als adressatenbezogene Textsorte aufzufassen.

Die Schülerinnen und Schüler sind einer der beiden *Hauptbezugspunkte* jedes Entwurfs. Sie sind „Ko-Konstrukteure“ des Unterrichts (Weinert, zitiert bei Meyer, 2012, 177). Deshalb gilt es nicht nur, ihre Lernvoraussetzungen differenziert zu erheben, sondern ihnen von vornherein Möglichkeiten der Mitplanung und Mitgestaltung des Unterrichts einzuräumen. Voraussichtliche Lernschwierigkeiten und -blockaden sollten berücksichtigt, Fehler bei der kognitiven Konzeptbildung der Schülerinnen und Schüler nicht generell vermieden, sondern produktiv genutzt werden („an Fehlern lernen“). Motivationale Aspekte der Unterrichtsplanung gelten nicht nur für Einstiegsszenarien, sondern der gesamte Lernprozess ist unter dem Gesichtspunkt der Motivation zu reflektieren. Umgekehrt spielen Einbruchsstellen für Unterrichtsstörungen im Entwurf eine nicht unerhebliche Rolle: Insbesondere die Frage, wo die Lehrkraft und ihre Planungen den Unterricht stören könnten, sollte bedacht werden. Schließlich sind im Rahmen von Niveaustufen eines kompetenzorientierten Unterrichts (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)) Überlegungen anzustellen, welche Differenzierungen angebracht sind, um Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. Notwendige Hilfen etwa durch Hilfekarten oder partnerschaftliche beziehungsweise kooperative Arbeitsformen sollten im Regelfall vorgesehen werden. Nicht erst die → [empirische Unterrichtsforschung](#) empfiehlt regelmäßiges Feedback und metakognitive Strategien zur Evaluation des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler (Hattie, 2013, 206-211 und 224-228), sondern schon der Altmeister der Didaktik, Wolfgang Klafki, plädiert für eine Unterrichtskritik zusammen mit den Schülerinnen und Schülern und für „Unterricht über Unterricht“ (Klafki, 1993, 257) – wesentliche Planungsaspekte eines auf nachhaltiges Lernen angelegten Entwurfs.

Der *zweite Schwerpunkt jedes Entwurfs* ist die Frage, wie ein unterrichtlich bedeutsames Thema bestimmt und so in den Horizont der Schülerinnen und Schüler gebracht werden kann, dass sie sich damit nicht nur auf einer oberflächlichen Wissensebene befassen, sondern auf einer anspruchsvollen Ebene mit ihm auseinandersetzen und dabei fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen entwickeln können. Es gehört essenziell zu jedem professionell konzipierten Entwurf, das Thema des Unterrichts didaktisch im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe zu analysieren, dabei relevante fachliche Gesichtspunkte zu beschreiben und die so erhobene thematische Struktur in einen ergiebigen, kompetenzorientierten Lehr-/Lernprozess zu transformieren (s.u.). Ein besonderes Augenmerk sollte darauf gelegt werden, welchen Lerngewinn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erzielen können.

Hinsichtlich *der Darstellungsform eines Entwurfs* ist zu bedenken: Unterrichtsentwürfe verführen erfahrungsgemäß dazu, einerseits alles auszubreiten, was man sich an Wissen zu einem Sachgebiet angeeignet hat, andererseits pädagogische Allgemeinplätze auszuwalzen, die weitgehend aus Leerformeln und Begriffshuberei bestehen. Dagegen gilt: „Die Argumentation ist auf solche Überlegungen zu reduzieren, die entscheidungsrelevant sind. [...] Mitteilungen, aus denen keine Folgen für den Unterricht gezogen werden, sollten unterbleiben“ (Hannappel, 1988, 291).

Entscheidungsrelevant sind in jedem Fall Überlegungen, wie die einzelnen Planungselemente im Lernprozess miteinander verzahnt und funktional aufeinander bezogen werden können. Dazu gehören etwa Gelenkstellen des Unterrichts, an denen ein Unterrichtsschritt abgeschlossen ist und ein neuer beginnen soll. Hier sind meist überleitende Erläuterungen notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler diesen Übergang nach- und mitvollziehen können. Um den Entwurf für unterschiedliche Verläufe offen zu halten, sollten Alternativen vorgesehen werden: An welchen Stellen könnte der Unterricht eine andere Abzweigung nehmen, wo bietet sich ein alternativer Ausstieg aus der Stunde an, wenn einzelne Schritte länger als erwartet dauern sollten (vgl. Peterßen, 2000, 268)? Schließlich ist es ratsam, die Stunden nicht zu überfrachten (ein gängiger Anfängerfehler!); es sollten aber auch keine Leerlauf-Phasen unterlaufen, die störungsanfällig sind und zur Langeweile animieren.

## 4. Formen des Unterrichtsentwurfs

Aus pragmatischen Gründen werden im Folgenden vier Formen unterschieden,

die ihren Ort in spezifischen Anforderungssituationen haben. Grundsätzlich ist es ratsam, sich an den Vorgaben der jeweiligen Institution auszurichten, da etwa selbst in einem Studienseminar unterschiedliche fachspezifische Planungsmodalitäten gelten.

#### 4.1. Der Langentwurf (vgl. Meyer, 2012, 104f.; 109-123)

Der Langentwurf (Fachspezifische Beispiele:

<http://www.studienseminar-paderborn.de/downloads/obstkinderbuch.pdf>;

bei Hanf, 2004, 229-242; Heil, 2013, 75-94) kommt insbesondere in Prüfungssituationen zur Geltung. Grundsätzlich können zwei Darstellungsstrategien verfolgt werden: die komponenten- und die prozessbezogene Darstellung (Tulodziecki/Herzig/Blömeke, 2004, 141-145; 155-158; mit Beispielen 145-155 und 251-263). Eine komponentenbezogene Darstellung erläutert und begründet die einzelnen Planungs- und Entscheidungselemente in einer systematischen Abfolge, eine prozessbezogene Darstellung orientiert sich an der zeitlichen Abfolge der Unterrichtsschritte.

Im Folgenden werden die einzelnen Gliederungspunkte eines komponentenbezogenen Entwurfs erläutert (vgl. Bahr, 2003, 516). Deren Reihenfolge variiert:

##### *1. Formale Angaben (als Kopf formatiert)*

Hierzu gehören Verfasser, Anlass, Fach, Lerngruppe, Datum und Zeit, Raum.

##### *2. Thema der Unterrichtseinheit beziehungsweise des Unterrichtsvorhabens*

Die inzwischen bundesweit üblichen Kerncurricula (→ [Lehrplan](#)) beschränken sich in der Regel auf die Angabe von fachspezifischen Kompetenzen und zugeordneten thematischen Bereichen, die vor Ort dann in Fachkonferenzen konkretisiert und als Unterrichtseinheiten ausgewiesen werden müssen. Häufig folgen solche Beschlüsse den eingeführten Lehrbüchern.

##### *3. Beitrag der Unterrichtseinheit zur Kompetenzentwicklung*

Kompetenzen beschreiben langfristig, das heißt mit Abschluss einer bestimmten Bildungsphase, zu erreichende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie dienen dazu, Anforderungssituationen bewältigen zu können. Anforderungssituationen beziehen sich auf zentrale Handlungsfelder der gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeit, an denen sich grundlegende

Fragen, Probleme, Widersprüche, Konflikte, Aufgaben etc. stellen. Die Kerncurricula für den Religionsunterricht geben solche Kompetenzen als Ziele des Unterrichts vor. Vielfach werden prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen unterschieden. Bei Unterrichtseinheiten sollte deren Beitrag zur Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzen angegeben werden.

#### *4. Thema des Unterrichts*

Theologische Inhalte sind noch keine Unterrichtsthemen. Weder „Das Königtums Davids“ noch „Die Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter“, weder „Luthers Thesenanschlag“ noch „Bonhoeffer und die Bekennende Kirche“ sind per se geeignete Themen für den Unterricht. Sie werden es erst, wenn sie unter bestimmten Frageperspektiven zu den Schülerinnen und Schülern in Beziehung gesetzt (vgl. Klafki, 1993, 260) und ihre lebensweltliche Bedeutsamkeit auch in der Formulierung erkennbar wird.

#### *5. Ziele des Unterrichts*

Für jede Stunde wird ein zusammenfassendes Ziel ausgewiesen, das zu den übergeordneten Kompetenzen des Kerncurriculums in Beziehung stehen und deren Ausbildung anbahnen, fördern, unterstützen, vertiefen oder ausdifferenzieren sollte. Es empfiehlt sich, nur wenige erreichbare Teilziele unterhalb des Stundenziels auszuweisen, die anzeigen, was Schülerinnen und Schüler konkret in dieser Stunde lernen können. Dabei sollten möglichst prägnante Operatoren (z.B. nennen, berichten, vortragen, beschreiben, anordnen, übertragen) verwendet werden, bei denen spezifische Tätigkeiten beobachtbar sind. Bei der Formulierung sind Kategorisierungen wie Hierarchisierung und Dimensionierung hilfreich (vgl. Meyer, 2012, 192-196; besonders 195).

#### *6. Einordnung der Stunde in die Unterrichtseinheit*

Selbst wenn der Entwurf nur für eine einzelne Unterrichtsstunde angefertigt wird, sollte er einen Einblick in den Kontext der übergeordneten Unterrichtseinheit beziehungsweise des Unterrichtsprojektes ermöglichen, da nur so der Stellenwert und die Funktion der Stunde erkennbar werden (vgl. Klafki, 1993, 267). Gebräuchlich ist eine tabellarische Übersicht über die Einzelthemen der Einheit, die auch die jeweiligen Daten und gegebenenfalls auch das Unterrichtsziel enthält.

#### *7. Lern- und Lehrvoraussetzungen*



Bei der Analyse der Voraussetzungen ist die Gefahr besonders groß, entweder wenig aussagekräftige Details zu beschreiben oder aber generalisierende, auf einschlägigen lern- und entwicklungspsychologischen Theorien beruhende Feststellungen für die gesamte Lerngruppe zu treffen. Stattdessen sollten diejenigen Vorkenntnisse und bereits vorhandenen fachspezifischen Kompetenzen, die themenbezogenen Erfahrungen und Interessen sowie die soziokulturellen Bedingungen möglichst präzise beschrieben werden, die sich unmittelbar auf Planungsentscheidungen auswirken. Dazu gehören auch besondere Beobachtungen zum Arbeits- und Sozialverhalten und zum Stand der Lernkompetenzen (z.B. Beherrschung von notwendigen Arbeitstechniken) und zum Lern- und Leistungsstand (vgl. Meyer, 2012, 141f.). Die eigenen Beobachtungen werden durch die Nutzung entsprechender theoretischer Ansätze etwa zu religiösen Entwicklungsverläufen, zur Entwicklung des moralischen Urteils, zu Typen individueller Religiosität oder zu alltagsästhetischen Wahrnehmungsmustern interpretierbar (vgl. Riegel, 2010, 59-89).

Auch vermeintlich vordergründige Arbeitsbedingungen wie etwa der Raum, die Sitzordnung, die Zeit, die vorhandenen Arbeitsmittel (z.B. Tafel, Whiteboard, OHP, aber auch die Werkzeuge der Schülerinnen und Schüler wie Arbeitshefte, Schreib- und Malutensilien etc.) sollten nicht außer Acht gelassen werden.

In der Regel fehlt bei der Beschreibung des Bedingungsgefüges eine Darstellung der Lehrvoraussetzungen. Welche Bedeutung das Thema für die Lehrkraft selbst hat, welche Erfahrungen sie damit verbindet, welche theologische Position sie dazu einnimmt, aber auch über welche professionellen Kompetenzen sie verfügt, welche Lehrstrategien sie bevorzugt und welche Rolle sie im Unterricht wahrnimmt – all dies hat Einfluss auf Planungsentscheidungen (vgl. Meyer, 2012, 162-166; Bahr, 2003, 495).

### *8. Didaktische Strukturierung*

Mit dem Begriff ‚Didaktische Strukturierung‘ bezeichnet H. Meyer (vgl. Meyer, 2012, 175-214) die „Herstellung eines Begründungszusammenhangs von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen des Unterrichts“ (a.a.O., 176). Dieser Zusammenhang stellt das Herzstück jedes Entwurfs dar.

#### *8.1. Sachanalytische Klärung der Thematik*

Zwischen theologischer Wissenschaft und unterrichtlicher Planung kann es kein schlichtes Abbildverhältnis geben (vgl. Jank/Meyer, 1991, 415-417; Bahr, 2003, 492), dem gemäß eine außerunterrichtliche ‚Sachanalyse‘ die Entscheidung über

Unterrichtsinhalte und -ziele präjudiziert. „Die Klärung der fachwissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichtsthemas muss vielmehr von Anfang an in einen didaktisch-methodischen Argumentationszusammenhang eingebunden sein“ (Jank/Meyer, 1991, 154). Gleichwohl bedarf die Planung einer Rückbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse und der Klärung der wichtigsten Sachfragen, die mit dem Thema verbunden sind. Die → [Religionspädagogik](#) bedient sich an dieser Stelle des Konzepts der → [„Elementarisierung“](#), und fragt unter dem Stichwort „Elementare Strukturen“ nach dem ‚Kern der Sache‘ (Schweitzer, 2007, 15). Es geht darum, „sich mit Hilfe der verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber klar zu werden, was beim jeweiligen Thema wesentlich ist und worauf es entscheidend ankommt“ (a.a.O., 17). Dabei ist der primäre Ansprechpartner die → [Theologie](#), bei problemorientierten Themen kommen aber auch andere Wissenschaften wie etwa die Bio- und Naturwissenschaften sowie die Human- oder Wirtschaftswissenschaften ins Spiel.

## *8.2. Didaktische Analyse*

Die didaktische Analyse legitimiert die Themenwahl und verknüpft Ziele, Inhalt und → [Methoden](#) miteinander (vgl. Meyer, 2012, 199). Religionspädagogisch kann die didaktische Analyse unter den Stichworten „Elementare Erfahrungen“, „Elementare Zugänge“ und „Elementare Wahrheiten“ (Schweitzer, 2008, 25-31; Heil, 2013, 62-67 mit Leitfragen) entfaltet werden. Auch die klassischen Kategorien Klafkis „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“, „exemplarische Bedeutung“, „Thematische Struktur“ sowie „Zugänglichkeit“ eignen sich nach wie vor als Leitfaden für die didaktische Analyse (Klafki, 1993, 271-284)

Entscheidend für eine kompetenzorientierte Anlage des Unterrichts (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)) ist die Konstruktion und Begründung komplexer Lernaufgaben, anhand derer Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben können (zu Lernaufgaben vgl. Obst, 2010, 186-197; Grell/Grell, 2010, 232-273; Meyer, 2012, 182-187). Dabei sind auch binnendifferenzierende Kompetenzniveaus zu beachten. Übungsaufgaben festigen und sichern erworbenes Wissen und Kompetenzen. Prüfaufgaben stellen sicher, dass ein Lerneffekt auch tatsächlich eingetreten ist (vgl. Obst, 2010, 212-223). Auch und gerade im Religionsunterricht sollte die Frage Klafkis „Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen ‚Leistungen‘ im weiteren Sinne des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse bzw. Zwischenschritte als erfolgreich gelten können?“ (Klafki, 1993, 223) nicht außer Acht gelassen werden.

Im Rahmen der didaktischen Analyse sollte auch erörtert werden, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die Bearbeitung des Themas sich auf ein fachdidaktisches Konzept stützen kann, ob also etwa Elemente des → [hermeneutischen](#), → [problemorientierten](#), bibeldidaktischen (→ [Bibeldidaktik](#), [Grundfragen](#)), → [symboldidaktischen](#), → [performativen](#) oder → [kinderbeziehungsweise](#) → [jugendtheologischen](#) Ansatzes aufgenommen werden sollten (vgl. die unterschiedlichen Konsequenzen bei Hanisch, 2007).

### *8.3. Methodische Analyse*

Die methodische Analyse klärt die Frage, wie der Unterricht als Lehr- und Lernprozess inszeniert und dabei ein Arbeits- oder Spannungsbogen über die gesamte Stunde hinweg aufgebaut werden soll (vgl. Bahr, 2003, 511). Im Mittelpunkt steht vor allem die funktionale, sachlogische und schülergemäße Abfolge der Unterrichtsschritte („Artikulation“) (vgl. Schmid, 2008, 113-124; Jank/Meyer, 1991, 395-399). „Es geht darum, zu begründen, warum an dieser Stelle des Unterrichts genau jener Unterrichtsschritt sinnvoll ist und kein anderer“ (a.a.O., 398). Zum andern ist zu bestimmen, mit welchen Handlungsmustern („Methoden“), in welchen kommunikativen und kooperativen Beziehungen („Sozialformen“, „Klima“, „Lehrer-Schüler-Beziehung“) und vermittelt durch welche Medien der Lernprozess initiiert, fortgeführt und evaluiert werden kann. Dazu gehört auch das grundsätzliche Problem des „methodischen Gangs“ (Meyer, 2012, 207-210), das heißt zum Beispiel die „Linienführung“ vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Fremden oder auch eine induktive, deduktive beziehungsweise abduktive (kreativ-schlussfolgernde) Anlage des Unterrichts.

Ein besonderes Augenmerk verdient der Einstieg in den Unterricht, der dazu dienen sollte, den Schülerinnen und Schülern zu begründen, warum das Thema für sie wichtig ist („sinnhaftes Lernen“), und Klarheit über den Gang des Unterrichts und den erwarteten Lernertrag zu schaffen (vgl. Lehmann, 2004, 205). Ein erprobtes Instrument dafür ist ein visueller → [Advance Organizer](#) (vgl. Obst, 2010, 175-178). Schließlich sind von vornherein Verfahren des Feedback zum Unterricht mit zu bedenken (vgl. Lehmann, 2004, 219).

### *9. Verlaufsskizze*

Der Entwurf endet mit einer übersichtlichen Skizze des Unterrichtsverlaufs. Die Strukturierungsraster solcher Skizzen variieren erheblich. Dazu ein Muster:

### *10. Anhang: Literatur, Materialien, Aufgaben, ggf. Tafelbild*

## 4.2. Der Kurzentwurf

Für einen Kurzentwurf – etwa anlässlich von Hospitationen durch Ausbilder – reichen in der Regel die folgenden Punkte aus (vgl. zehn Fragen zur Kurzvorbereitung bei Meyer, 2012, 51f.). Ein ausgeführtes Beispiel ist unter der Adresse

The image shows a complex table template for lesson planning. It has several columns with headers such as 'Thema', 'Ziele', 'Methoden', and 'Medien'. The table is filled with placeholder text and small icons, representing a detailed lesson plan structure.

Abb. 2 Muster einer Verlaufsskizze (Hartmut Lenhard)

<http://www.studienseminar-paderborn.de/downloads/bartoldus3freiheit.pdf>

einzusehen.

Deckblatt

- Name, Schule, Klasse, Datum, Zeit, Raum, Fachlehrerin/Fachlehrer
- Thema des Unterrichtsvorhabens/der Unterrichtseinheit
- Thema der Stunde
- Stundenziel und Teilziele (Auflistung)

1 Aufbau des Unterrichtsvorhabens/der Unterrichtseinheit

Auflistung der Stundenthemen (Reihe oder Teilsequenz mit vorangegangenen und folgenden Stunden) und der Kompetenzschwerpunkte des gesamten Unterrichtsvorhabens in einer Tabelle.

2 Zentrale didaktisch-methodische Entscheidungen

Zentrale didaktisch-methodische Entscheidungen sollten unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler knapp dargestellt und begründet werden. Dazu können z.B. gehören

- besondere planungsrelevante Aspekte zur Lerngruppe beziehungsweise einzelnen Schülern
- der thematische Schwerpunkt der Stunde
- das zentrale Unterrichtsziel – der erwartete Lernertrag
- die Akzentuierung und Reduktion fachlicher Aspekte
- die Erläuterung und Begründung einer oder mehrerer didaktisch-methodischer Entscheidungen.

3 Verlaufsskizze

4 Literatur

## 5 Anhang

Der Anhang enthält alle Materialien, die in der Stunde verwendet werden.

### 4.3. Die Unterrichtsskizze

Unterrichtsskizzen sind im Praktikum und in der Ausbildung meist erforderlich, um z.B. Mentorinnen und Mentoren an den Schulen über den geplanten Unterricht zu informieren. Ein Beispiel:

### 4.4. Der Spickzettel

Spickzettel sind stichwortartige ‚Ultra-Kurzvorbereitungen‘ erfahrener Lehrpersonen. Aufgrund erfahrungsgestützter Routinen benötigen sie für viele Standardsituationen des Unterrichts keine besonderen schriftlichen Notizen, sondern können ad hoc Unterrichtsphasen ausfüllen. Spickzettel dienen also vornehmlich dazu, den roten Faden des Unterrichts nicht zu verlieren und wichtige Planungsaspekte in der Hitze des Unterrichtsdramas nicht zu vergessen. Jede Lehrkraft hat ihre eigenen Techniken bei der Anfertigung eines Spickzettels. Er kann als lineare Abfolge angelegt werden, er kann besondere Markierungen für wichtige Schritte oder einzelne ausformulierte Fragen, Arbeitsanweisungen oder Impulse enthalten, er kann aber auch als Pictogramm visualisiert werden (vgl. Meyer, 2012, 43).

Abb. 3 Muster einer Unterrichtsskizze (Hartmut Lenhard)

## 5. Zum (guten) Schluss

Nota bene: Jeder Entwurf ist ein „Entwurf auf Widerruf“. Kein Entwurf sollte „exekutiert“ werden. Entscheidend ist, wie flexibel Lehrpersonen mit ihren Planungen umgehen, wie offen sie sich auf die Unterrichtswirklichkeit, auf spontane Beiträge der Schülerinnen und Schüler, auf Nichtvorhersehbares, auf die innere Dynamik des Unterrichts einlassen. Es kann daher ein Zeichen von Souveränität und Professionalität sein, wenn der Entwurf vor Ort verlassen, modifiziert, ergänzt oder sogar ad acta gelegt wird.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Lenhard, Hartmut, Art. Unterrichtsentwurf, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2015

## Literaturverzeichnis

- Bahr, Matthias, Rhythmisierung des Unterrichts und Planungsschemata, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2. Aufl. 2003, 510-516.
- Grell, Jochen/Grell, Monika, Unterrichtsrezepte, Weinheim/Basel 12. Auflage 2010.
- Hanf, Kirsten, Unterrichtsvorbereitung – der schriftliche Entwurf, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2. Aufl. 2004, 229-242.
- Hanisch, Helmut, Unterrichtplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen 2007.
- Hannappel, Hans, Vorschläge zur schriftlichen Unterrichtsplanung, in: Hannappel, Hans, Lehren lernen, Kamps pädagogische Taschenbücher 93, Bochum 2. Aufl. 1988, 289-297.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen, Hohengehren 2. Aufl. 2013.
- Heil, Stefan, Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013, 42-94.
- <http://www.studienseminar-paderborn.de/downloads/bartoldus3freiheit.pdf>, abgerufen am 24.10.2014.
- <http://www.studienseminar-paderborn.de/downloads/obstkinderbuch.pdf>, abgerufen am 24.10.2014.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert, Ratschläge für Stundenentwürfe, in: Jank, Werner/Meyer, Hilbert, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 1991, 385-420.
- Klafki, Wolfgang, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 3. Aufl. 1993, 251-284.
- Lachmann, Rainer, Unterrichtsvorbereitung, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 356-373.
- Lehmann, Christine, Unterrichtsvorbereitung – ein didaktischer Denkprozess, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2. Aufl. 2004, 193-228.
- Lindner, Heike, Unterrichtstechniken – Planung einer Religionsstunde, in: Lindner, Heike, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion, Göttingen 2012, 111-127.
- Mendl, Hans, Planung von Religionsunterricht, in: Mendl, Hans (Hg.), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 185-202.
- Meyer, Hilbert, Der schriftliche Unterrichtsentwurf, in: Meyer, Hilbert, Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin 6. Aufl. 2012, 97-128.

- **Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 3. Aufl. 2010, 132-223.**
- Peterßen, Wilhelm H., Planungsstufen. Strukturierungshilfen für die Planungsarbeit des Lehrers, in: Peterßen, Wilhelm H., Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen. Modelle. Stufen, Dimensionen, München 9. Aufl. 2000, 213-320.
- Plöger, Wilfried, Hinweise zur schriftlichen Form der Unterrichtsplanung, in: Plöger, Wilfried, Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar, Köln 2008, 245-265.
- Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.
- Schmid, Hans, Der Unterrichtsverlaufsplan, in: Schmid, Hans, Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2008, 125-136.
- Schulz, Wolfgang, Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang, Unterricht. Analyse und Planung, Berlin u.a. 1965, 13-47.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2007.
- Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von ‚gutem Unterricht‘ profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.
- **Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid, Unterrichtsvorbereitung, in: Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid, Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik, Düsseldorf 2004, 141-159.**
- Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn 2006.
- Wiemer, Axel/Edelbrock, Anke/Käss, Ingrid, U1 Aufbau eines Unterrichtsentwurfs und U 16 Stundenverlaufsplan, in: Wiemer, Axel/Edelbrock, Antje/Käss, Ingrid, Basiskartei Religionsdidaktik. Grundlagen – Unterrichtsplanung – Methoden, Göttingen 2011.
- Ziener, Gerhard, Ausführlicher Unterrichtsentwurf, in: Ziener, Gerhard, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze 3. Aufl. 2013, 142-147.
- Zimmermann, Mirjam, Religionsunterricht planen, in: Wermke, Michael/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 413-436.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Gütekriterien für einen Unterrichtsentwurf (Meyer, 2012, 127)
- Abb. 2 Muster einer Verlaufsskizze (Hartmut Lenhard)
- Abb. 3 Muster einer Unterrichtsskizze (Hartmut Lenhard)

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)