

Didaktische Analyse

Mentorat 7 HP2 2017

- Gründe für die Unterrichtsplanung aufzählen
- Elemente der Didaktischen Analyse nennen
- Unterrichtsreihe in Bezug zur Inhaltswahl aus dem HP2 reflektieren
- Auftrag für das Vorbereitungsmentorat P1

Grundfragen der Unterrichtsplanung

- Wozu muss Unterricht geplant werden?
- Ebenen der Unterrichtsplanung

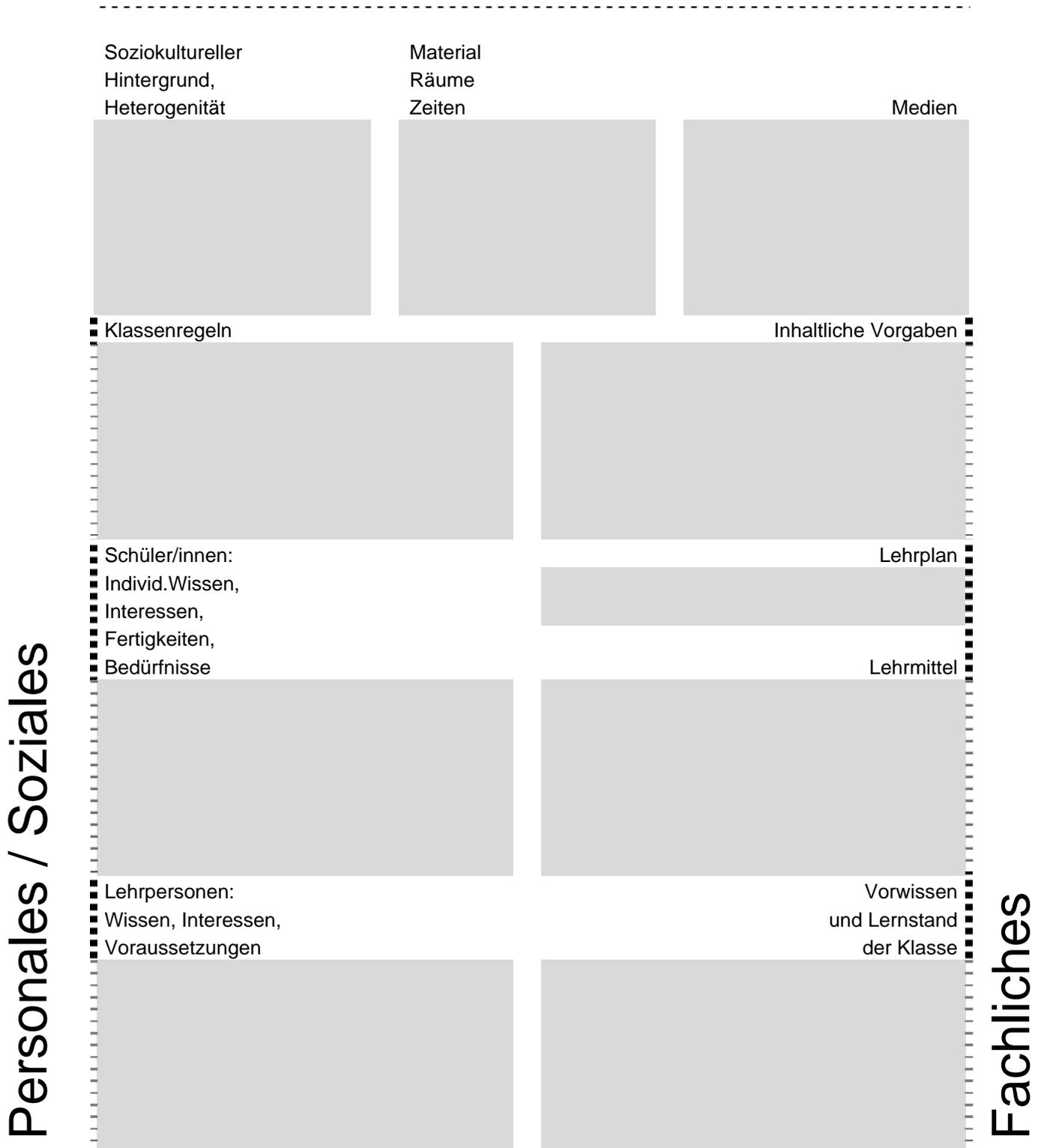
Die 3 Analysen der Unterrichtsplanung

- Bedingungsanalyse
- Sachanalyse
- Didaktische Analyse

Bedingungsanalyse	Lernvoraussetzungen und -bedingungen analysieren
Sachanalyse	Lerninhalte analysieren, eigene Sachkompetenz erwerben
Didaktische Analyse	«Bildungsgehalt» ermitteln, Lerninhalte auswählen

Die Voraussetzungen/Bedingungen klären

Strukturelles



Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des/der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten (kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren) institutionellen Bedingungen, einschliesslich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. «Störungen».

s. MgU 'Vorbereitete Umgebung' – 'Raumregie'

Berner., H. + Zumsteg., B., (Hrsg.). Didaktisch handeln und denken 2. 2011, Pestalozzianum PH Zürich

Eine Sachanalyse zeigt die Grundstruktur eines Inhaltes und die Verbindung seiner Elemente untereinander auf.

Quellen für die Aufarbeitung der eigenen Sachkompetenz

- Vorwissen
- Eigene Vorerfahrungen
- Persönliche gedankliche Auseinandersetzung mit der Sache
- Sachbücher, Lexika, andere Nachschlagewerke
- ...
- Lehrplan
- Lehrmittel (verschiedene)
- L-Handbücher, L-Kommentare
- Zeitschriften
- Videos, Dias, DVD, ...
- Internet
- Befragung von Kolleg/innen
- Befragung von Fachleuten
- ...

Die Begründungsanalyse, auch Didaktische Analyse genannt, versucht, den Bildungsgehalt eines Themas zu ermitteln. Sie besteht aus einer Reihe von richtungsweisenden Fragen, die sowohl für die Vorbereitung einer einzelnen Lektion wie auch für die Planung ganzer Unterrichtseinheiten verwendet werden können. Sie geht vor allem auf Wolfgang Klafki (1969) zurück, der in seiner Definition von didaktischer Analyse von der Aufgabe der Schule ausging, zur Personenwerdung der Schülerinnen und Schüler Wesentliches beizutragen (vgl. Vettiger, 1998, S. 46).

Begründungs- zusammenhang

1. Exemplarische Bedeutung

Ausgedrückt in den allgemeinen Zielsetzungen der Unterrichtseinheit, des Projekts oder der Lehrgangssequenz

2. Gegenwartsbedeutung

3. Zukunftsbedeutung

4. Thematische Struktur / Grobkonzept

(einschliesslich Teillernziele) und soziale Lernziele

5. Erweisbarkeit und Überprüfung

(Handlungskompetenz)

6. Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit

Welchen grösseren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschliesst dieser Inhalt?

- Welches Grundprinzip, welches Gesetz, welches Problem, welche Methode etc. lässt sich in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt «exemplarisch» erfassen?
- Wofür ist das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch?

Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Schülerinnen und Schüler meiner Klasse? Welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?

- Ist das Thema den Schülerinnen und Schülern bekannt? Einigen? Allen?
- Muss die Ausgangsfragestellung erst geweckt werden oder kann sie vorausgesetzt werden?

Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler? (Legitimation für die Behandlung dieses Stoffes in diesem Umfang)

Hat der Inhalt eine «lebendige Stellung» im Leben der Jugendlichen/Erwachsenen, in das sie hineinwachsen, oder lässt sich begründen, dass er sie erhalten wird?

Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1-3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
Erste Überlegungen zum Grobkonzept sollen gemacht werden.

Wie, an welchen «Leistungen» (Fähigkeiten, Handlungen) soll sich zeigen, ob die angestrebten Lernprozesse erfolgreich waren?

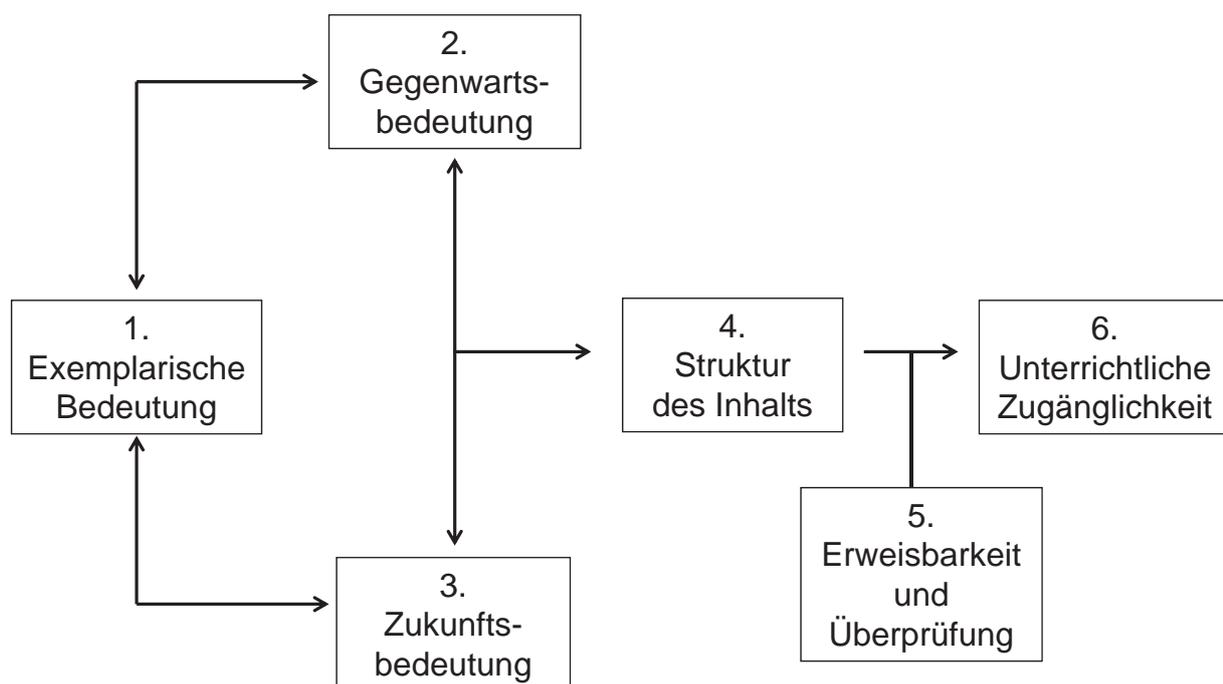
«Wie?» und «Womit?»

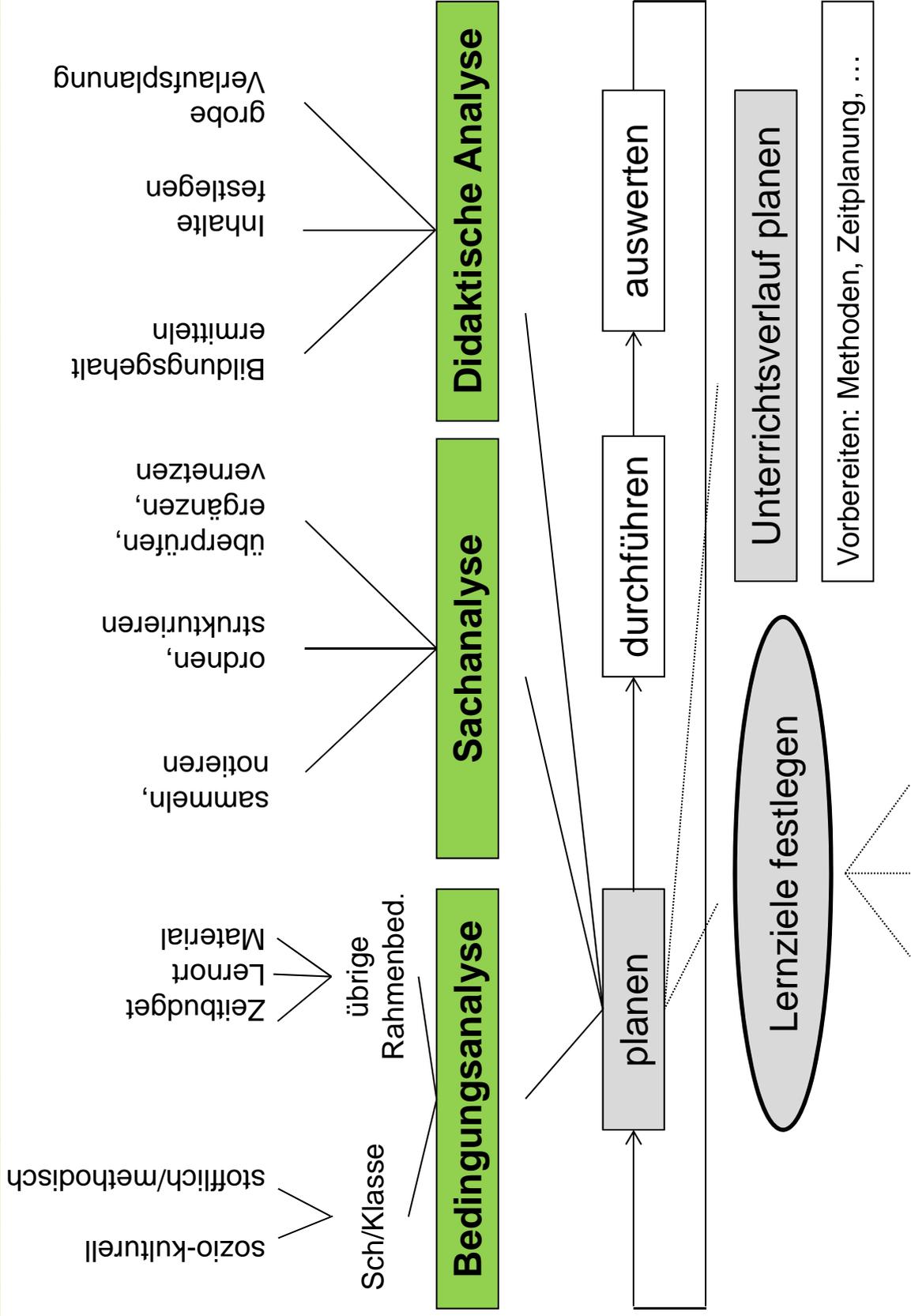
Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle sind geeignet, dass Schülerinnen und Schüler in das Wesentliche des Themas eindringen können?

s. MgU 'Methodenvielfalt'

- Basis für andere didaktische Modelle (exemplarisch)
- Impulse für persönliches Unterrichtsschema
- Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem
- Begründung und Legitimierung des Unterrichts (gegenüber den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Behörden)
- Unterrichtsgegenstand hinterfragen
- Vorüberlegungen für das Grobkonzept

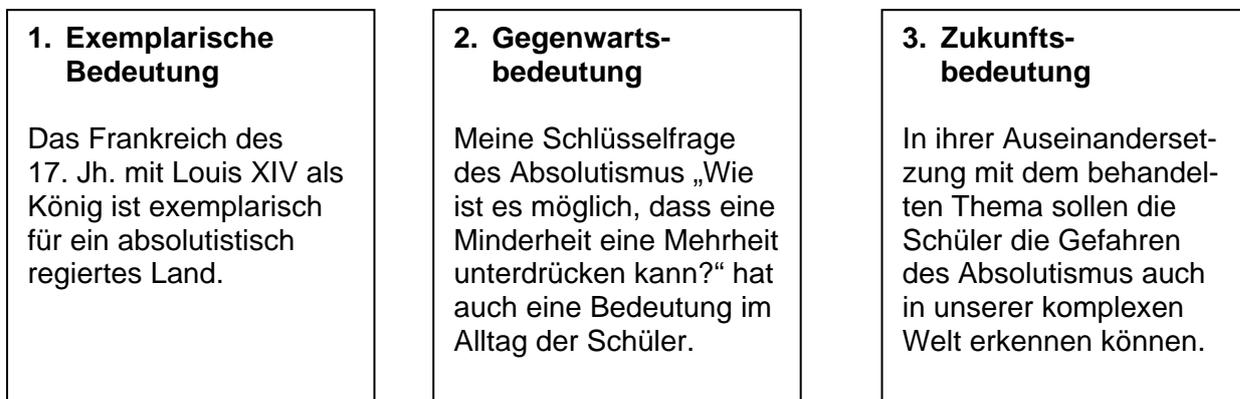
Reihenfolge und Verhältnis





Erstes Beispiel

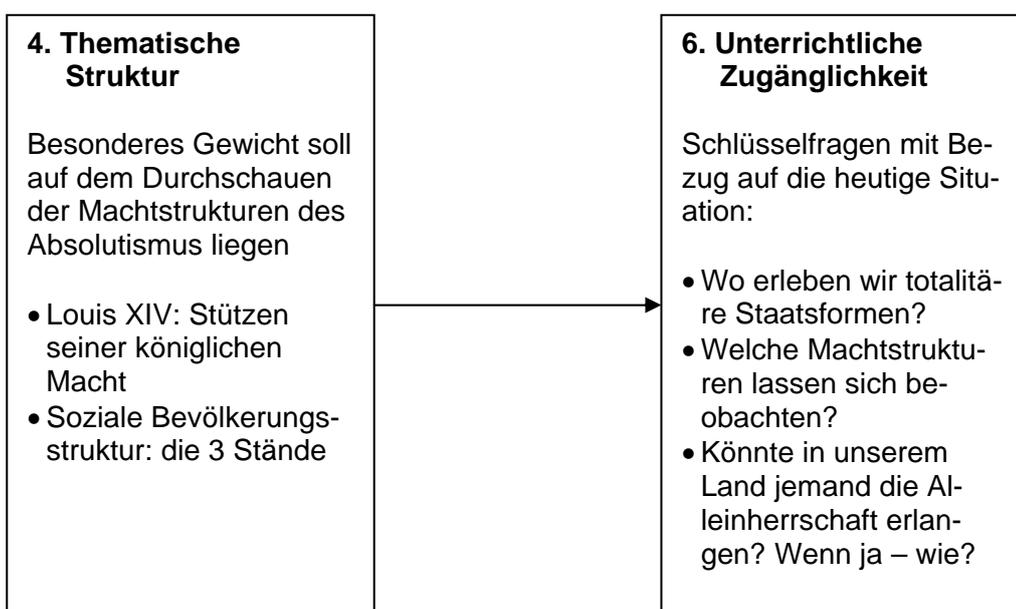
Thema „Absolutismus in Frankreich“



Was? Wo? Wann?
Der Absolutismus im Frankreich des 17. Jahrhunderts

Heute?
Aktuelle absolutistische Tendenzen im Schülerleben?

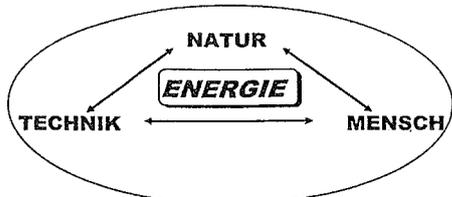
Morgen?
Gefahren des Absolutistischen in unserer Welt



Zweites Beispiel

Thema „Energie“

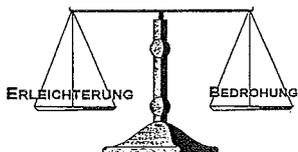
1. Exemplarische Bedeutung



Formale Ebene:

Orientierungswissen ⇔ Begrifflichkeit
 Zusammenhänge ⇔ Entwicklungen und Veränderungen

Wofür ist das Thema **ENERGIE** exemplarisch, repräsentativ, typisch ?



2. Gegenwartsbedeutung

Zentrales Problem:
 Nicht bewusste
GESCHICHTLICHKEIT

bedingt:

Bezüge zur realen Lebenswelt

- Einstieg: Was heisst „Energie“ ?
- Mopedfahren - Velofahren
- Walkman hören
- Warmwasserverbrauch
- Stromrechnung im Haushalt

3. Zukunftsbedeutung

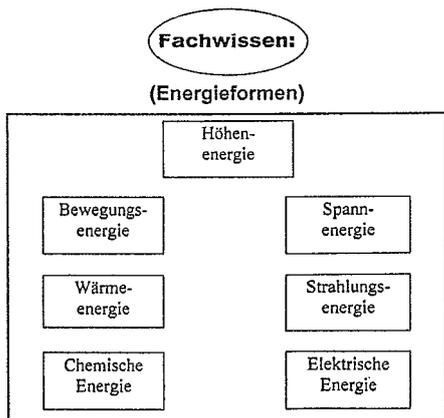
Technische Nutzung und Erschliessung der Natur



Verantwortung des Menschen

4. Thematische Struktur

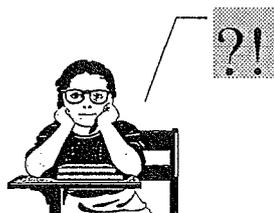
(Beispiel: Physik)



einordnen

Vorwissen und Fragen der SchülerInnen

6. Unterrichtliche Zugänglichkeit



Einstieg: „fragwürdig“
 z.B. **Stromrechnung**

motiviert

- Selbstständig formulierte Fragen
- Selbst geplante Experimente
- Handlungsorientiertes Erforschen

Kommentar zum Beispiel Thema „Energie“

Verfasser: Ueli Zberg

Zur exemplarischen Bedeutung

Im Zusammenhang mit der Frage „Welchen grösseren Sinn- oder Sachzusammenhang erschliesst dieser Inhalt?“ geht es mir um das Gewinnen von Einblicken in die komplexen Wechselwirkungen und Gesetzmässigkeiten im Zusammenspiel von Natur – Mensch – Technik. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung der Natur als Lebensgrundlage erkennen und erfahren, wie sie unter Zuhilfenahme der Technik genutzt wird.

Der Inhalt Energieformen macht deutlich, wie der Mensch seine natürliche Umwelt verändert, und führt zum Verständnis, dass die Technik das menschliche Leben erleichtern – aber auch ernsthaft bedrohen kann.

Das Wissen um einen sinnvollen Umgang mit Rohstoffen und Energie soll ein ökologisch sinnvolles Handeln fördern.

Zur Gegenwartsbedeutung

Die Diskussion um Energieversorgungsprobleme steht in einer Zeit der wirtschaftlich-strukturellen Unsicherheit nicht mehr im Zentrum des Bewusstseins; dennoch – oder gerade deswegen – sind wir durch eine anhaltende Medien-Diskussion um die Ursachen und Folgen der Energieproblematik konfrontiert.

Eine der zentralen Schwierigkeiten des Inhaltes liegt meines Erachtens in der nicht bewussten Geschichtlichkeit der Errungenschaften menschlicher Technik. Wir sind uns gewohnt, Energie zu konsumieren, ohne einen Gedanken an Ursprung und Folgen der Gewinnung zu verlieren.

Es ist deshalb ein primäres Anliegen, direkte Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen: Moped fahren, Velo fahren; Walkman hören; Warmwasserverbrauch; Stromrechnung; Hochspannungsleitungen.

Zur Zukunftsbedeutung

Durch eine intensive fächerübergreifende Auseinandersetzung mit verschiedenen Energieformen, Gewinnungsmethoden und Ressourcen kann ein Bewusstsein für die menschliche Verantwortung für jeglichen Umgang mit der Natur, insbesondere für die technische Nutzung und Erschliessung der Natur, entstehen.

Mit der Hilfe eines Instrumentariums an Fachbegriffen soll den Schülern ermöglicht werden, ein wachsendes Interesse an Diskussionen über energiepolitische Fragen zu zeigen und im weitesten Sinne daran teilhaben zu können.

Anhand der Planung von Experimenten zur Erschliessung von Informationen soll das analytisch-modellierende Denken angeregt, dessen Grenzen bewusst gemacht und im vergleichenden Gebrauch von Medien zur Wissenserschliessung eine kritische Haltung gegenüber Informationen aufgebaut werden.

Thematische Struktur

Die Möglichkeiten des Einstiegs in diesen Inhalt scheinen mir praktisch unbegrenzt zu sein; umso wichtiger ist das Bewusstsein eines sogenannten Sachstruktur-Schemas:

- Physik: Wärmeenergie, elektrische Energie, Leitung von Energie
- Chemie: Chemische Energie, Verbrennung, Produkte
- Geographie: Vorkommen und Bedeutung von Flüssen, Stauseen, ...

Ich entscheide mich für einen Einstieg über die Physik. Anhand einer Stromrechnung werden Begriffe aus der Elektrizitätslehre geklärt und von den Schülern Versuche zum Thema Strom geplant und durchgeführt. Vom fließenden Strom gelangen wir zur magnetischen Wirkung und über die Induktion zum Prinzip Elektromotor/Generator. Es folgen Betrachtungen über die Leitung von elektrischem Strom (Starkstrom-, Hochspannungsexperimente) und über die Gewinnung von Bewegungsenergie. Daran schliesst die Behandlung von Kraftwerken an: die prinzipielle Nutzbarmachung von natürlichen Ressourcen und die Grenzen der Energieförderung. Es folgt ein Übergang von der physikalischen Betrachtungsweise zu einer mehr übergreifenden Form der Behandlung im Sinne von geographischen Zugängen (Greina-Hochebene, Konsequenzen des Assuan-Staudammes). Wird jetzt auch noch der Übergang zur chemischen Energie geleistet (ich schlage vor, von der chemischen Wirkung des Stromes her), so kann über die Momente Verbrennung, Verbrennungsprodukte, Explosionsmotor wieder der Bogen zur Geographie gespannt werden, um das Vorkommen von Erdöl und die Erschliessungsproblematik zu behandeln.

Zur unterrichtlichen Zugänglichkeit

Die einführende Behandlung der Elektrizitätslehre wird dann ein Thema für die Schüler, wenn wir sie mit einem Einstieg konfrontieren, der von sich aus zu weiteren Fragen Anlass gibt (Stromrechnung), und wenn wir diese Fragen in einem ersten Teil auch von den Schülern selbst formulieren und erforschen lassen.

Wenn der Inhalt auf diese Weise für die Jugendlichen fragwürdig (im Sinne von „des Fragens würdig“) geworden ist, dürfen wir sie in das divergierende Feld der Informationsgewinnung aus den Medien eintreten lassen, indem Quellen verglichen und Diskussionen geführt werden.

Wir wenden uns erst dann von der unmittelbaren Anschaulichkeit ab, wenn diese in einem für uns genügend erscheinenden Masse ausgeschöpft ist, das heisst, wenn wir die wesentlichen uns in der Lebensumwelt der Schule zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel benutzt und verarbeitet haben.

Die Struktur des Themas gibt Anlass zu einem Bedürfnis nach Veröffentlichung. Wir können das anhand einer Ausstellung oder von Beiträgen anderer Form verwirklichen. Der Inhalt ist dank der reichen Dichte und Interdisziplinarität auch geeignet für eine Behandlung in Projektform.

Literatur

Berner, H., Zumsteg, B. (Hrsg.). (2011) Didaktisch handeln und denken 2.
Fokus eigenständiges Lernen. Zürich: Verlag Pestalozzianum

Berner, H., (1999). Didaktische Kompetenz. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (6., neu ausgestaltete A.) Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H./Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. (9. Auflage) Hamburg: Bergmann und Helbig.