BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Gräsel, C., Keller, S. & Praetorius, A.-K. (2026). planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht [Online-Anhang]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2). https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10421

www.bzl-online.ch

planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius

Einleitung

Dieser Leitfaden zur Unterrichtsplanung bietet eine Schritt-für-Schritt-Einführung zur Unterrichtsplanung für Personen, die noch nicht viel Erfahrung mit Unterrichtsplanung haben. Diese Art von rezeptartigem Vorgehen wird in der Professionalisierungsforschung zum Teil kritisch gesehen, da es die Komplexität des Unterrichtsgeschehens und die individuellen Unterschiede von Lernenden und Lehrpersonen nicht ausreichend berücksichtigt. Es könnte suggerieren, dass es universelle, stets funktionierende Anleitungen für erfolgreiche Unterrichtsgestaltung gibt, was den dynamischen, interaktiven und situativen Charakter von Lehr- und Lernprozessen ignoriert. Das stimmt natürlich: Anleitungen können der Komplexität von Unterricht nicht gerecht werden. Zeitgleich sind wir davon überzeugt, dass ein solches Vorgehen bei der Unterrichtsplanung für Anfänger:innen sehr hilfreich ist, weil sie zum einen auf die zentralen Aspekte des Unterrichts fokussieren, die aus der aktuellen Forschung bekannt sind, und zum anderen nicht von der Fülle und der Komplexität der entsprechenden Befunde überwältigt werden.

Bei der Entwicklung der Hinweise haben wir zwei Kriterien angelegt: 1) Sie sind empirisch gestützt bzw. empirisch informiert und 2) sie betreffen Kernpunkte bzw. zentrale Fehler bei der Unterrichtsplanung, von denen wir annehmen, dass ihre Berücksichtigung zu einem Unterschied in der Unterrichtsqualität führt. Die Auswahl und die Formulierung dieser Hinweise sind natürlich stark von der Expertise der drei Autor:innen dieses Leitfadens geprägt und es wird Gegenstand empirischer Studien sein müssen, welche Hinweise für die Realisierung eines möglichst hohen Ausmasses an Unterrichtsqualität besonders bedeutsam sind.

planTEACH basiert auf dem MAIN-TEACH-Modell von Praetorius et al. (u.a. Praetorius, Charalambous et al., 2025; Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025; Praetorius, Ropohl et al., 2025), welches zentrale Dimensionen von Unterrichtsqualität und deren Beziehung zueinander darstellt und empirisch begründet. Eine Nutzung von planTEACH setzt eine Grundkenntnis dieses Modells voraus. Wir bitten Sie daher, sich damit vertraut zu machen: Lesen Sie dazu bei Bedarf einen Beitrag, der allgemein in den Themenbereich «Unterrichtsqualität» einführt und dabei auch das MAIN-TEACH-Modell vorstellt (Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025), einen ausführlichen

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10421 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

Beitrag zu MAIN-TEACH und der Illustration einer qualitätsvollen Umsetzung der Dimensionen an Schulen, die den Deutschen Schulpreis erhalten haben (Praetorius, Ropohl et al., 2025) oder aber die kompakte Online-Zusammenfassung von Praetorius, Charalambous et al. (2025). Im Beitrag «Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung» (Gräsel, Keller & Praetorius, 2026), dessen Anhang der vorliegende Leitfaden bildet, haben wir zudem die theoretischen Grundlagen und unser Vorgehen bei der Konzeption von planTEACH begründet. Auch diesen Beitrag bitten wir Sie vor einer Verwendung von planTEACH zu beachten. Dort findet sich auch die von uns massgeblich verwendete Literatur, die in diesem Leitfaden nicht enthalten ist.

planTEACH ist dafür gedacht, bei der Planung von Unterrichtseinheiten mit einem kohärenten Thema und zusammenhängenden angezielten Kompetenzen aufseiten der Schüler:innen zu unterstützen. In der Regel sind das mehrere aufeinanderfolgende Stunden, die sowohl Erarbeitungs- als auch Übungsphasen vorsehen. Eine Übersicht über alle Planungsaspekte findet sich in Abbildung 1.

Unterrichtsplanung mit planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht

Mit welchem Planungsaspekt – der Bestimmung des Lerngegenstands oder der Diagnostik der Lernvoraussetzungen – begonnen wird, hängt von der konkreten Anforderung ab, auf die bezogen die Unterrichtsplanung erfolgt, sowie von den Präferenzen der Person, die plant. Lesen Sie beide Aspekte durch und entscheiden Sie, womit Sie beginnen wollen. Wichtig ist: Wenn beide Aspekte bearbeitet wurden, muss sorgfältig geprüft werden, ob Lerngegenstände und Lernvoraussetzungen auch wirklich zueinander passen!

Schritt 1 oder 2: Bestimmung des Lerngegenstands

Dieser Schritt ist umfangreich, weil mit der Bestimmung des Lerngegenstands eine Reihe von wichtigen Entscheidungen getroffen werden: Es werden die Lernziele formuliert, die Inhalte festgelegt und eventuell (das ist nicht immer der Fall) die Fachmethoden ausgewählt.

Um Ziele, Inhalte und Fachmethoden auszuwählen, muss natürlich als Erstes der Lehrplan betrachtet werden. Bei einer kompetenzorientierten Planung gibt der Lehrplan die Kompetenzen vor, wobei die Lehrpersonen dann die Inhalte, Themen und Fragestellungen auswählen sollen, an denen die Schüler:innen diese Kompetenzen erwerben sollen. Diese Aufgabe ist nicht einfach, weshalb es an vielen Schulen themenbasierte Curricula und Unterrichtseinheiten gibt, auf die sich Fachgruppen verständigt haben und die Lerngegenstände zur Umsetzung der Kompetenzen enthalten. Es ist unterstützend, wenn diese (gegebenenfalls verbunden mit Gesprächen mit Kolleg:innen) zurate gezogen werden können. Vielleicht gibt es weitere Handreichungen/Informationen, die

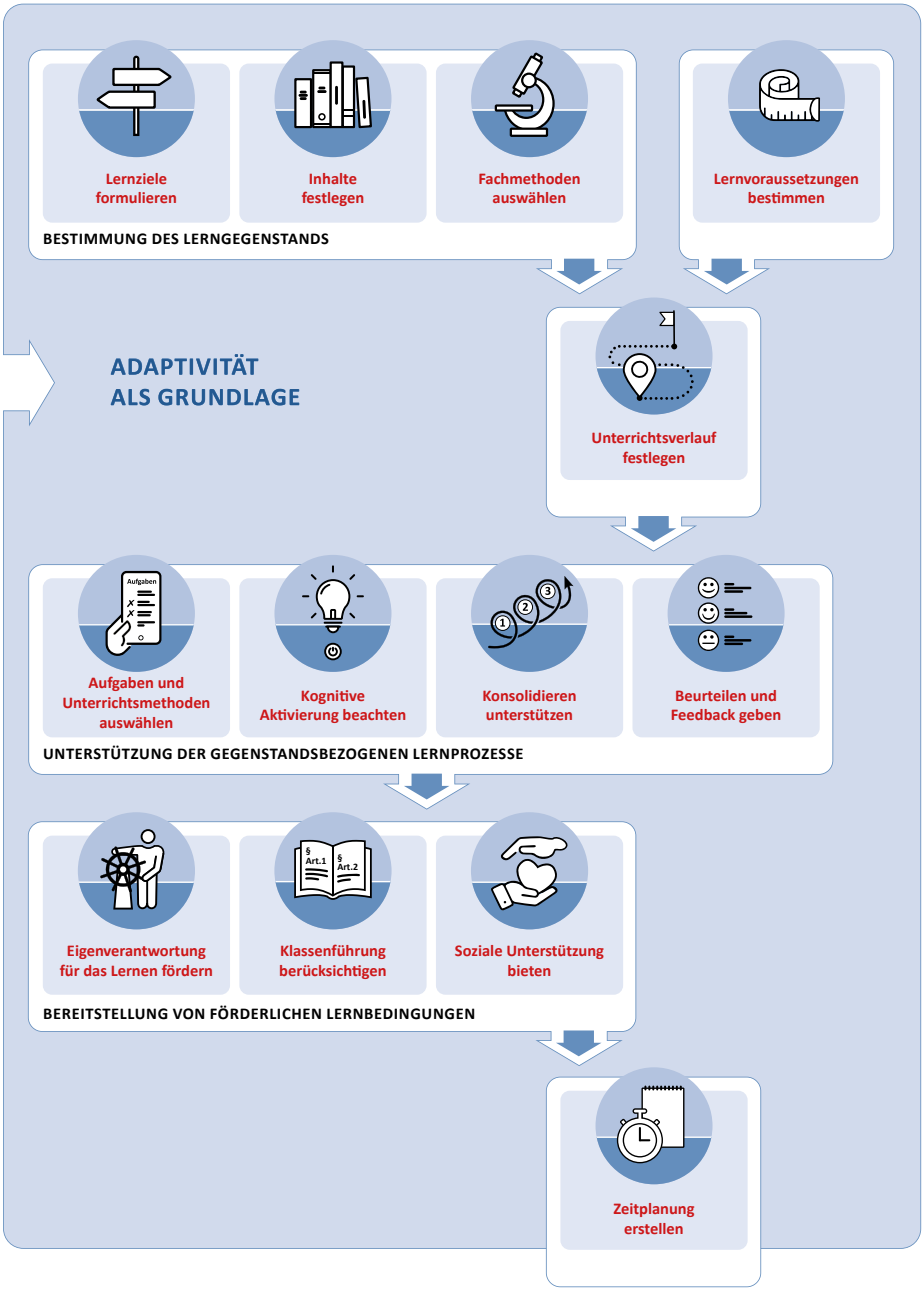


Abbildung 1: planTEACH – Überblick über die Planungsschritte.

Sie nutzen können. Gerade als Anfänger:in ist es herausfordernd, den Lerngegenstand angemessen zu bestimmen. Orientieren Sie sich daher an existierenden Ressourcen, beispielsweise an Aufgaben aus aktuellen Lehrbüchern oder auch Planungen anderer Kolleg:innen, zum Beispiel an Ihrer Schule oder von Ihren Ausbildungsinstitutionen. Prüfen Sie aber, ob die Materialien geeignet sind oder ob Sie diese im Hinblick auf die Unterrichtsqualität noch optimieren können (siehe die folgenden Schritte).

Bitte beachten Sie: Lehrpläne sind sehr unterschiedlich formuliert. Einige akzentuieren stärker die Inhalte, die unterrichtet werden sollen, andere sind unabhängig(er) von Inhalten und formulieren allgemeine Lernziele, wieder andere sind kompetenzorientiert aufgebaut. Beginnen Sie bei der Planung mit dem Element, das in dem gültigen Lehrplan, an dem Sie sich bei der Unterrichtsplanung orientieren, stärker betont wird. Sind die Aspekte gleich wichtig, dann beginnen Sie mit dem, was Ihnen näher und eingängiger ist. Wichtig ist in allen Fällen: Ziele, Inhalte und Fachmethoden stehen in einem inneren Zusammenhang, den Sie für die weitere Unterrichtsplanung beachten sollten.

Schritt 1.1: Lernziele formulieren
Lernziele sind präzise formulierte Aussagen darüber, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Haltungen Lernende nach einer Unterrichtseinheit erworben haben sollen. Sie dienen der Orientierung, Planung und Überprüfung von Lehr- und Lernprozessen und machen Bildungsabsichten transparent und überprüfbar. Formulieren Sie für eine Unterrichtseinheit *eine* «take home message», die Sie in der Unterrichtseinheit wirklich vermitteln wollen. Das kann ein zentrales Prinzip sein, das verstanden sein muss, oder eine konkrete Fachkompetenz, die die Schüler:innen erwerben müssen. Ein etabliertes Instrument zur qualitätsvollen Formulierung von Lernzielen sind die sogenannten SMART-Kriterien: spezifisch (das Lernziel ist klar und eindeutig formuliert), messbar (das Ziel ist überprüfbar bzw. beobachtbar), attraktiv oder akzeptiert (das Ziel ist motivierend oder für Lernende nachvollziehbar), realistisch (das Ziel ist mit den vorhandenen Mitteln und Voraussetzungen erreichbar) und terminiert (das Ziel ist an einen konkreten Zeitraum gebunden) – zum Beispiel: «Die Schüler:innen können am Ende der Unterrichtseinheit drei Merkmale von Meeressäugern nennen und Meeressäuger und Fische unterscheiden.»

Formulieren Sie Lernziele immer so, dass sie sich auf das beziehen, was für die Schüler:innen als Kompetenz erforderlich ist. Das ist häufig ein kognitives Lernziel (z.B. etwas verstehen, etwas können, sich etwas merken), kann aber auch motivationale, emotionale oder soziale Aspekte beinhalten. Ein bewährtes Schema dafür ist etwa «Die Schüler:innen können ..., indem sie ...»). Beachten Sie bei der Formulierung der Lernziele, wie viel Zeit Sie zur Verfügung haben.

Tipp 1: Häufig wissen die Schüler:innen nicht, welche Ziele und Inhalte im Unterricht behandelt werden. Stellen Sie darüber Transparenz her, zum Beispiel durch das Of-

fenlegen der Ziele, durch Überblicke oder durch Advanced Organizer. Dies hilft den Lernenden, den Überblick zu behalten und ihr Wissen angemessen zu organisieren.

Tipp 2: Überlegen Sie von Beginn an, wie Sie das Erreichen der Lernziele prüfen können, welche Möglichkeiten zur Leistungsüberprüfung (auch unbenotet im Sinne der Diagnostik!) sich also ergeben. Ein eisernes Gesetz der Lernforschung lautet: «What you test is what you get.» Das bedeutet, dass sich die Schüler:innen bei ihren Lernaktivitäten in der Regel danach richten werden, welche Prüfungsleistungen sie ablegen müssen.

Bitte nicht 1: Copy-Paste aus den Lehrplänen und Kompetenzbeschreibungen, ohne sich klar zu machen, was für Sie und Ihre Lerngruppe wichtig ist.

Bitte nicht 2: Formulieren Sie keinen «Fruchtsalat», mischen Sie also nicht alle möglichen Lernziele: wissen, können, Problemlösen, verstehen, Konzepte verstehen, automatisieren, Haltungen entwickeln, Identität stiften, Motivation wecken, Kooperieren lernen.

Tipp zur Adaptivität: Weiter unten wird das Prinzip der Adaptivität ausgeführt, das der gesamten Unterrichtsplanung zugrunde liegt. Auch Lernziele können adaptiv formuliert sein. Für Lernende mit mehr Vorwissen können zum Beispiel anspruchsvollere Lernziele formuliert werden, für andere «Basislernziele». Prüfen Sie, ob Sie für verschiedene Gruppen Ihrer Schüler:innen unterschiedliche Ziele formulieren wollen oder müssen.

Schritt 1.2: Inhalte festlegen
Eine Unterrichtseinheit lebt von spannenden und faszinierenden fachlichen und überfachlichen Lerninhalten. Trotzdem kann es sinnvoll sein, sich als Anfänger:in bei der Auswahl auf Bewährtes und Vorliegendes zu beziehen. Wählen Sie also Inhalte aus, zu denen Sie etwas vorliegen haben: Materialien und Aufgaben im Lehrbuch, fachdidaktische Aufgabensammlungen oder ein gutes digitales Lehrangebot. Die Auswahl von Inhalten muss weder cool noch innovativ sein! Die hohe Kunst des Unterrichtes liegt darin, den Zugang zu den Lerngegenständen so zu gestalten, dass die Schüler:innen mit der Zeit ein Interesse dafür entwickeln können (siehe dazu unten Schritt 4.2 «Kognitive Aktivierung beachten»).

Tipp 1: Überlegen Sie stets, welcher spannende «Kern» in einem Fachinhalt steckt. Zum Beispiel kann man beim Thema «Meeressäuger» die Lernenden die Merkmale der Tiere auswendig lernen lassen. Oder man kann denselben Gegenstand mit der Leitfrage «Warum gibt es eigentlich Säugetiere im Meer?» angehen. Ein überraschendes Phänomen wird damit zur erkenntnisleitenden Fragestellung, um Evolution, Anpassung und biologische Vielfalt greifbar zu machen.

Tipp 2: Vergessen Sie Ihre Lerngruppe bei der Auswahl des Inhalts nicht. Weiter unten werden wir uns noch ausführlicher mit den Lernvoraussetzungen befassen. Aber bei der Auswahl der Inhalte können und sollten Sie überlegen, ob die Inhalte die Lernenden ansprechen oder sogar für die Lernenden relevant sind. Zudem sollten die Inhalte in der geplanten Unterrichtssequenz einen stimmigen Platz haben und gut zu den anderen Unterrichtsaktivitäten passen – vielleicht ergeben sich fachübergreifende Bezüge.

Tipp zur Adaptivität: Vielleicht bieten sich für unterschiedliche Lerngruppen unterschiedliche Inhalte und eine Differenzierung von Inhalten in Abhängigkeit von Interessen und Vorlieben der Lernenden an, zum Beispiel verschiedene literarische Texte für Lernende mit verschiedenen Interessen oder verschiedene Aufgabeninhalte (Fussball versus Tennis).

Prüftipp: Prüfen Sie auf jeden Fall, ob die Ziele und Inhalte zusammenpassen. Plakatives Beispiel: Mit dem Inhalt von Shakespeares «Romeo und Julia» lässt sich das Ziel «Verständnis für moderne englische Literatur entwickeln» nicht erreichen. By the way: Dieses Ziel wäre ohnehin zu unkonkret. Wenn Inhalt und Ziele festgelegt sind, dann muss also geprüft werden, ob die beiden zueinander passen.

Schritt 1.3: Fachmethoden auswählen

Unter Fachmethoden verstehen wir jene fachtypischen Zugangs-, Erschliessungs- und Darstellungsmethoden, die es Lernenden ermöglichen, fachliche Inhalte eigenständig und strukturiert zu bearbeiten und die Denkweise des jeweiligen Faches exemplarisch nachzuvollziehen. Fachmethoden sollten gut mit den Zielen und den Inhalten abgestimmt werden, etwa indem man bei der Planung fragt: Welche Fachmethode passt zur Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand und zum Erreichen der Lernziele? Beispiele dafür sind:

– In Biologie: Beobachten, Ordnen, Vergleichen, Mikroskopieren, Hypothesenbildung.
– In Geschichte: Quellenanalyse, historische Narration, Perspektivenwechsel.
– In Mathematik: Modellieren, Beweisen, strukturierte Problemlösung.
– In Deutsch: Texterschliessung, Interpretieren, sprachliche und rhetorische Analyse.

Durch die Auswahl geeigneter Fachmethoden können wir den Lernenden den Zugang zu einem Lerngegenstand erleichtern. Deshalb lohnt es sich, dafür bei der Planung Zeit und Energie einzusetzen.

Tipp: Fachmethoden können den Lernenden exemplarisch aufzeigen, wie bestimmte Fächer die Welt erschliessen. Bei der sprachlichen Analyse einer WhatsApp-Nachricht können Lernende erleben, wie ein:e Linguist:in mit Alltagssprache umgeht. Durch Beobachten und Vergleichen von Meeressäugern können sie erfahren, wie Biolog:innen die Prozesse der Evolution erforschen und welche Belege evolutionäre Hypothesen stützen. Solche wissenschaftspropädeutischen Lernziele erreicht man oft durch die Anwendung geeigneter Fachmethoden!

Schritt 2 oder 1: Lernvoraussetzungen bestimmen

Die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Lerngegenständen erfordert bestimmte Voraussetzungen, die die Schüler:innen benötigen. Mit diesem Schritt prüfen Sie, ob diese Voraussetzungen bestehen. Zunächst sollten Sie die folgende Frage stellen: Welche Voraussetzungen benötigen Schüler:innen, um im Unterricht die formulierten Ziele zu erreichen und die Inhalte und Fachmethoden zu erlernen? In der Folge sollten Sie versuchen, die tatsächlichen kognitiven und nicht kognitiven Lernvoraussetzungen Ihrer Schüler:innen zu bestimmen, also zu diagnostizieren.

Welche Methoden können Sie zur Diagnostik der Lernvoraussetzungen verwenden? Sie können nicht für jede Unterrichtsstunde eine komplette Diagnostik für die Voraussetzungen der Lernenden entwickeln, auch wenn das Angebot an fachdidaktisch begründeten Assessmentverfahren in den letzten Jahren ausgeweitet wurde. Aber es gibt einige Informationsquellen, die Sie nutzen können: die Schüler:innen fragen; kleine Tests nutzen; Dokumentationen über die Klasse nutzen; Gespräche mit Kolleg:innen führen. Wichtig: Lassen Sie sich bei der Diagnostik nicht von Ihren Stereotypen leiten, zum Beispiel von Migrationsstereotypen, Geschlechtsstereotypen oder Stereotypen über den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen («Meiner 5a liegen mehr die handwerklichen Sachen, da ist der Familienhintergrund einfach so»).

Tipp 1: Stellen Sie sich den Lerngegenstand (Lernziel, Lerninhalte, gegebenenfalls Fachmethoden) aus der Perspektive der Lernenden vor. Dieser Fokus hilft Ihnen dabei, die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu identifizieren, die diese für das Erreichen der Lernziele benötigen.

Tipp 2: Prüfen Sie, welche Voraussetzungen die Schüler:innen mitbringen sollten, um die formulierten Ziele zu erreichen und sich mit den Inhalten zu befassen. Das sind wichtige Dimensionen, die man bedenken sollte: inhaltliches Vorwissen (inklusive des verbreiteten Vorwissens und verbreiteter Vorstellungen von Lernenden, die zum Beispiel in den Naturwissenschaften auch fehlerhaft sein können) und Relevanz für die Lernenden (Interesse der Lernenden; Bedeutung für Gegenwart oder Zukunft).

Bitte nicht: Gehen Sie nie davon aus, dass spezifische Lernvoraussetzungen vorliegen, weil die Inhalte bereits Bestandteil des Curriculums waren («Das hattet ihr ausführlich im letzten Jahr»). Es ist häufig wichtig, die erforderlichen Lernvoraussetzungen herzustellen, zum Beispiel durch eine Wiederholungs- oder Konsolidierungseinheit von zurückliegenden Inhalten zu Beginn der Unterrichtseinheit.

Tipp zur Adaptivität: Klassen sind immer heterogen und es wird kaum gelingen können, dass die Lernvoraussetzungen aller getroffen werden. Sie sollten aber versuchen, möglichst viele Schüler:innen zu erreichen, zum Beispiel durch die Anpassung des Unterrichts an unterschiedliche Voraussetzungen. Die Diagnostik der Unterschiede zwi-

schen den Lernenden kann dafür eine wichtige Voraussetzung sein, zum Beispiel für die Bildung von Lerngruppen, die unterschiedliche Aufgaben und Inhalte bearbeiten.

Prüftipp: Die Anpassung an sehr unterschiedliche Voraussetzungen kann von einzelnen Lehrer:innen manchmal nicht geleistet werden, zum Beispiel bei Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf. Prüfen Sie, ob andere Personen Sie unterstützen können (Logopäd:innen, Klassenassistenzen, Sonderpädagog:innen usw.) – wenn nötig und möglich, holen Sie sich diese Unterstützung!

Schritt 3: Unterrichtsverlauf festlegen

Wie man den Verlauf des Unterrichts festlegt, kann sehr unterschiedlich sein. Wir stellen hier exemplarisch drei verschiedene Varianten von Unterrichtsverläufen vor, die weit verbreitet bzw. in der Fachliteratur beschrieben sind und zumindest eine grobe Annäherung an verschiedene Varianten der Sequenzierung darstellen. Diese können und müssen fachdidaktisch erweitert werden. Sie sollen Ihnen aber als Orientierung dienen. Legen Sie sich auf ein grobes Verlaufsschema fest und überlegen Sie sich dabei, wie Ihre Ziele und Inhalte sinnvoll umgesetzt werden können. Um eine Entscheidung aus verschiedenen Möglichkeiten zu treffen, können Sie sich an fach-, schul- oder ausbildungsspezifischen Traditionen bei Ihnen vor Ort orientieren.

Variante 1: Lehrpersonengesteuerter Unterrichtsverlauf

- Der Einstieg durch die Lehrperson soll die Schüler:innen motivieren, ihre Aufmerksamkeit sichern und ihnen einen Überblick über die die Inhalte und gegebenenfalls die Ziele geben.
- Die Lehrperson leitet die Erarbeitung der neuen Inhalte an. Die Lehrperson legt dafür die Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmedien, Sozialformen und Aufgaben fest.
- Die Schüler:innen bearbeiten Aufgabenstellungen zum Üben und Konsolidieren.
- Die Lehrperson sichert die Ergebnisse und stellt gegebenenfalls Aufgaben, die die Anwendung des Gelernten auf neue Kontexte (Transfer) erfordern.

Variante 2: Schüler:innengesteuerter Unterrichtsverlauf

- Die Lehrperson gibt eine allgemeine Einleitung und erläutert die Ziele der Unterrichtseinheit.
- Sie erklärt, in welchen Sozialformen die Schüler:innen nachfolgend arbeiten, welche Materialien und Aufgaben ihnen zur Verfügung stehen und wie viel Zeit sie dafür haben.
- Die Lernenden legen die Reihenfolge und die Zeit, in der sie Materialien und Aufgaben bearbeiten, selbst fest. Sie arbeiten eigenständig (einzeln oder in Gruppen) mit den Materialien und Aufgaben.
- Die Lehrperson gibt den Schüler:innen Unterstützungsangebote (z.B. zur Förderung von Lernstrategien) und beachtet durch Differenzierung der Unterstützungsangebote die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen.

– Die Ergebnisse werden zusammengefasst; die Lernenden erhalten eine Rückmeldung.

Variante 3: Problemorientierter Unterrichtsverlauf
– Die Lehrperson bereitet ein Problem (eine Lernaufgabe) vor. Gegebenenfalls zeigt die Lehrperson an einem Beispiel, wie sie ein Problem bearbeiten würde. Sie zeigt es und – noch wichtiger – sie spricht darüber, was sie tut und warum sie etwas tut. Dieser Prozess wird «modelling» genannt. Beispiel: Die Lehrperson verfasst selbst die Einleitung zu einem Aufsatz und demonstriert und spricht darüber, wie sich das Problem des «Textverfassens» löst.
– Die Schüler:innen bearbeiten die Aufgaben und werden entsprechend ihren Kompetenzen und Bedürfnissen unterstützt.
– Die Schüler:innen legen eigene und unterschiedliche (individuelle) Lösungen für die Aufgabe vor, die besprochen und verglichen werden. Die Schüler:innen erhalten eine Rückmeldung zu ihren Problemlösungen.

Tipp: Welche Variante des Unterrichtsverlaufs gewählt wird, hängt natürlich stark vom Lerngegenstand und von den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen ab. Je weniger ausgeprägt die Lernvoraussetzungen sind (Vorwissen, Kompetenzen des selbstregulierten Lernens), desto herausfordernder ist die Gestaltung eines schüler:innengesteuerten bzw. problemorientierten Unterrichtsverlaufs.

Bitte nicht: Wenn Sie eine Lerngruppe über eine längere Zeit begleiten, dann sollten Sie nicht immer dieselbe Verlaufsvariante verwenden.

Tipp zur Adaption: Ein schüler:innengesteuerter oder problemorientierter Unterrichtsverlauf muss in der Regel an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden. Lernende mit weniger Vorwissen oder schlechteren Lern- und Problemlösestrategien können beispielsweise ausführlichere Hinweise («Tippkarten») oder strukturierende Anleitungen für den Lern- oder Problemlöseprozess erhalten.

Schritt 4: Unterstützung der gegenstandsbezogenen Lernprozesse

Schritt 4.1: Aufgaben und Unterrichtsmethoden auswählen

Wo finden Sie gute Aufgaben für Ihren Unterricht? Diese Frage sollte bei diesem Schritt im Vordergrund stehen – und gemeint sind damit sowohl schriftliche Aufgaben als auch mündliche Impulse für den Unterricht. Die Aufgaben legen die Lernprozesse der Schüler:innen stark fest. Sie sind für den Unterrichtserfolg daher besonders entscheidend und müssen eng mit den Zielen abgestimmt sein. Wenn Sie in einem Fach noch nicht viel Erfahrung haben, sollten sie von eigenen Aufgabenentwicklungen eher absehen. Das ist zum einen sehr aufwendig und zum anderen gibt es zu vielen Zielen und Inhalten geprüfte Aufgaben. Günstiger ist es, wenn Sie bestehende Aufgaben an Ihren Kontext anpassen, zum Beispiel an die Lernvoraussetzungen Ihrer Schüler:innen.

Die Frage nach den Unterrichtsmethoden ist eine, die der Wahl geeigneter Aufgaben in der Regel folgen sollte – nicht umgekehrt. Das Vorgehen bei der Wahl der Unterrichtsmethoden (und der damit einhergehenden Sozialformen) ist je nach Inhalt und gewählten Aufgaben sehr unterschiedlich. Manchmal sind die Unterrichtsmethoden durch die Art der Aufgabe bereits festgelegt (z.B. in digitalen Lernumgebungen), manchmal besteht ein grosser Handlungsspielraum.

Tipp: Lassen Sie sich nicht zu sehr von Ihren eigenen Lernerfahrungen leiten – es gibt mittlerweile (fast) immer Besseres.

Bitte nicht: In der Praxis hält sich hartnäckig die Annahme, dass sich guter Unterricht durch eine möglichst grosse Vielfalt an Unterrichtsmethoden auszeichnet. Man weiss allerdings mittlerweile, dass die einzelnen Methoden nicht so bedeutsam für den Lernerfolg sind und es auch ein Zuviel gibt. Stattdessen sollte eine gute Abstimmung von Zielen, Inhalten, Aufgaben und Unterrichtsmethoden im Vordergrund stehen.

Tipp zur Adaptivität: Suchen Sie idealerweise Aufgaben, die Differenzierung ermöglichen (Aufgaben mit natürlicher Differenzierung, differenzierte Aufgaben, offene Aufgaben – jeweils mit verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch Tippkarten).

Prüftipp: Zentral bei der Wahl der (Fach-)Methoden und Sozialformen ist die Abstimmung mit den Zielen, Inhalten und Aufgaben. Wählen Sie, sofern möglich, durch vorhandene Materialien nahegelegte Kombinationen. Prüfen Sie, ob die von Ihnen gewählten Aufgaben und Unterrichtsmethoden dazu geeignet sind, die Ziele zu erreichen, und den Voraussetzungen der Schüler:innen entsprechen. Hinweis: Das ist ein schwieriger Schritt, der Aufwand, Empathie und vor allem diagnostische Kompetenzen erfordert.

Manche Aufgaben dienen stärker der kognitiven Aktivierung in der Erarbeitung (siehe Schritt 4.2), manche stärker der Konsolidierung (also dem Festigen des zuvor erworbenen Wissens; siehe Schritt 4.3). Berücksichtigen Sie, dass beide Dimensionen in jeder Unterrichtseinheit ausreichend berücksichtigt sind. Einzelne Stunden hingegen können den Schwerpunkt auch nur auf eine der beiden Dimensionen legen.

Schritt 4.2: Kognitive Aktivierung beachten
Überlegen Sie, was eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit Ihrem Lerngegenstand bedeutet und welche kognitiven Prozesse Sie anregen wollen. Kognitive Aktivierung im Sinne des MAIN-TEACH-Modells bedeutet dabei nicht die Unterstützung einer handelnden Auseinandersetzung oder des Selbermachens im Unterricht. Kognitive Aktivierung bedeutet, dass Schüler:innen dabei unterstützt werden, sich vertieft mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, ihn also zu verstehen, Probleme zu erkennen, Beispiele und Analogien zu entwickeln usw.

Tipp 1: Folgende Aufgaben bzw. Aufgabenformate eignen sich für einen kognitiv aktivierenden Unterricht (recherchieren Sie nach den Methoden und prüfen Sie deren Eignung für Ihren konkreten Fall): Reciprocal Teaching, Worked-out Examples (ausgearbeitete Lösungsbeispiele), die Entwicklung von Beispielen, die Anwendung von Wissen auf authentische Situationen, die Anregung einer problemzentrierten Interaktion zu einem Lerngegenstand.

Tipp 2: Verschaffen Sie sich die Möglichkeit, zu prüfen, ob die Schüler:innen der geplanten Lernprogression folgen können oder ob sie abgehängt werden (z.B. durch Quizfragen oder durch «farbige Becher», die anzeigen, ob man noch dabei ist: grüner Becher = «Bin dabei», gelber Becher = «Ich beginne auszusteigen», roter Becher = «Ich habe abgeschaltet»). So können Sie kritisch prüfen: Wird das Lernangebot wirklich von vielen Schüler:innen oder aber nur von Einzelnen so genutzt, wie Sie dies intendieren?

Tipp zur Adaptivität: Wählen Sie die Aufgaben so aus, dass die Aufgaben für unterschiedliche Schüler:innengruppen kognitiv aktivierend sind (und nicht nur für die stärksten Schüler:innen).
– Beispiel 1: offene Lernaufgabe (z.B. ein kurzes Gedicht schreiben mit unterschiedlich vielen Vorgaben).
– Beispiel 2: gestaffelte Aufgabensets, wie man sie in Lehrbüchern findet.
– Beispiel 3: Tippkarten, die Teile der Aufgabenlösung vorstrukturieren (frei versus stärker strukturiert).

Bitte nicht: Verwenden Sie Aufgaben nicht so kleinschrittig, dass der Anforderungsgehalt/der kognitiv aktivierende Charakter verloren geht. Diese Gefahr besteht insbesondere bei Problemlöse- oder Transferaufgaben.

Schritt 4.3: Konsolidieren unterstützen
In der Regel wird im Unterricht zu wenig Zeit dafür verwendet, Gelerntes zu konsolidieren, also zu festigen – umgangssprachlich oft auch als «Üben» bezeichnet. Wenn dies geschieht, dann oft auf eher monotone oder repetitive Art und Weise. Das betrifft sowohl Konsolidierungsanlässe am Ende einer Erarbeitung als auch solche bezüglich zurückliegender Lerninhalte (z.B. aus dem letzten Schuljahr), die als Grundlage für die Erarbeitung neuer Inhalte erforderlich sind.

Tipp 1: Planen Sie genügend Zeit für das Konsolidieren ein. Geben Sie ausreichend Gelegenheit zum Üben – und «ausreichend» wird in der Regel unterschätzt.

Tipp 2: Überlegen Sie, wie Sie Konsolidierungsaufgaben attraktiv und abwechslungsreich gestalten können, sodass Schüler:innen bereit sind, die notwendige Anstrengung zu investieren. Es gibt dazu sehr viele Materialien, insbesondere fachdidaktisch entwickelte digitale Tools. Suchen Sie vor allem nach digitalen Möglichkeiten, zum Beispiel

nach Gamification-Ansätzen. Diese sind nicht nur aufgrund ihres Spielcharakters motivierend, sondern können auch motivierendes und lernförderliches Feedback enthalten.

Tipp zur Adaptivität: Konsolidierungsaufgaben müssen besonders gut auf das bestehende Wissen der Schüler:innen abgestimmt sein. Um es einfach zu sagen: Nur, wenn etwas gelernt wurde, kann es konsolidiert werden. Daher ist es oft sinnvoll, vor dem Üben für einen Teil der Lernenden noch einmal das zu konsolidierende Wissen oder die entsprechenden Fertigkeiten zu wiederholen.

Prüftipp: Prüfen Sie, ob das Üben tatsächlich den zentralen Lernzielen dient und auf die zentralen Lernziele bezogen ist. Üben soll kein Selbstzweck sein (wie es z.B. beim Abschreiben von Aufgabenstellungen der Fall ist).

Schritt 4.4: Beurteilen und Feedback geben
Beim Beurteilen und Feedbackgeben gilt der goldene Satz: Mehr beobachten und beraten, weniger benoten. Schüler:innenäusserungen oder Bearbeitungen von Aufgaben können wertvolle Hinweise sein, um Einblicke in Denk- und Lernprozesse von Schüler:innen zu erhalten, die für den eigenen Unterricht genutzt werden können.

Tipp 1: Trennen Sie klar zwischen Lern- und Leistungssituationen. In Lernsituationen sollten die Schüler:innen die Sicherheit haben, nicht beurteilt zu werden. Das ist eine wichtige Bedingung, damit sich die Schüler:innen trauen, Fragen zu stellen oder Fehler zu machen (siehe Tipp 3 unten). Berücksichtigen Sie also die Trennung von Lern- und Leistungssituationen und kommunizieren Sie das Ihren Schüler:innen.

Tipp 2: Lernende erhalten in der Regel zu wenige Rückmeldungen zu ihren Beiträgen. Nutzen Sie alle verfügbaren Möglichkeiten, das Feedback während des Lernprozesses zu intensivieren, zum Beispiel Feedback durch Peers oder digitale Tools. Geben Sie den Schüler:innen Gelegenheit, die erhaltenen Rückmeldungen für das Lernen zu verwenden (formatives Feedback). Die Schüler:innen müssen aus Feedback Konsequenzen ziehen und lernen können. Das braucht Zeit und Unterstützung. Planen Sie beides ein.

Tipp 3: Fehler sind eine wertvolle Gelegenheit für das Lernen (eigene sowie diejenigen der Schüler:innen). Überlegen Sie sich, welche Fehler vorkommen könnten, wie Sie diese aufgreifen und wie Sie daran wertschätzend erklären können, welche Lerngelegenheiten die Fehler bieten. Planen Sie Zeit und Freiräume ein, die es Ihnen ermöglichen, mit Fehlern kreativ umzugehen. Das kann zum Beispiel der «Fehler der Woche» sein, der eine besondere Lernchance enthält.

Tipp 4: Bleiben Sie fair! Explizieren Sie für sich selbst, an welchen Kriterien Sie die Leistungen der Schüler:innen beurteilen möchten. Machen Sie diese Kriterien gegenüber den Schüler:innen transparent.

Tipp zur Adaptivität: Für die Motivation von Schüler:innen – gerade für weniger leistungsstarke – kann es sehr unterstützend sein, wenn sie nicht mit anderen verglichen werden (soziale Bezugsnorm), sondern wenn ihre eigenen Fortschritte zurückgemeldet werden (individuelle Bezugsnorm).

Schritt 5: Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen

Schritt 5.1: Eigenverantwortung für das Lernen fördern
Natürlich sind Sie als Lehrperson in besonderer Weise für das Lernen ihrer Schüler:innen verantwortlich. Aber in jedem Unterricht sollte überlegt werden, wie man die Eigenverantwortung und die Autonomie der Lernenden angemessen fördern und weiterentwickeln kann, zum Beispiel durch die Gewährung von Spielräumen. Welche Aspekte lassen sich finden, um Schüler:innen Eigenverantwortung übernehmen zu lassen? Wichtig ist: Eigenverantwortung und Lernstrategien müssen explizit und kontinuierlich vermittelt und eingeübt werden – sie lernen sich nicht von allein.

Tipp 1: Prüfen Sie, ob Sie die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien in den Unterricht integrieren können – und auch die Anwendung von Strategien muss erlernt und geübt werden. Das Üben von Strategien erfolgt idealerweise bei verschiedenen Aufgaben.

Tipp 2: Modellieren Sie, wie Sie Lern- und Arbeitsstrategien anwenden – machen Sie die Strategien also vor und sprechen Sie darüber. Lernende erhalten häufig Informationen zu den Ergebnissen von Strategieanwendung, aber nur wenige Einblicke in den Prozess.

Tipp zur Adaptivität: Achten Sie darauf, ob es einzelne Schüler:innen oder Gruppen von Schüler:innen gibt, die Sie in Selbstlernphasen besonders unterstützen können oder müssen.

Schritt 5.2: Klassenführung berücksichtigen
Klassenführung spielt in erster Linie bei der Durchführung von Unterricht eine Rolle. Aber ein paar Aspekte kann man auch bei der Planung von Unterricht berücksichtigen, zum Beispiel ob Regeln und Routinen aufgebaut oder wiederholt werden müssen. Erkundigen Sie sich als Grundlage, welche Regeln es für die Klasse bzw. in der Schule gibt, die generell gelten (und die Ihnen gegebenenfalls noch niemand mitgeteilt hat).

Tipp 1: Bei der Unterrichtsplanung sollten vor allem die Übergänge so geplant werden, dass sie möglichst reibungslos und schnell verlaufen. Zeit für Wechsel muss aber – auch wenn sie flüssig ablaufen – eingeplant werden.

Tipp 2: Überlegen Sie sich, ob es sinnvoll sein kann, nochmals an Regeln zu erinnern, die in der Klasse bzw. Schule vereinbart wurden (und es sollten immer welche vereinbart worden sein.)

Tipp 3: Ziel aller Klassenführung ist es, dass die aktive und störungsfreie Lernzeit für alle Schüler:innen erhöht wird. Behalten Sie das auch im Auge, wenn Sie im Unterricht intervenieren. Häufig stören die Lehrpersonen den Unterricht nicht weniger als die Schüler:innen, zum Beispiel durch viele Unterbrechungen.

Tipp zur Adaptivität: Bringen Sie in Erfahrung, ob es für einzelne Kinder spezielle förderpädagogische Massnahmen gibt, zum Beispiel Förderpläne oder eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Versuchen Sie, diese Fördermassnahmen auch in Ihrem Unterricht – wo möglich – zu berücksichtigen.

Bitte nicht: Laden Sie die Verantwortung für gelingende Klassenführung nicht allein auf Ihre eigenen Schultern. Sehen Sie sich als Teil einer sozialen Kultur, in der Regeln ausgehandelt werden – und Sie als Anfänger:in haben jedes Recht auf Unterstützung durch erfahrene Lehrpersonen. Fordern Sie diese entsprechend auch ein.

Schritt 5.3: Soziale Unterstützung bieten
Auch die soziale Unterstützung der Schüler:innen ist weniger eine Frage der Planung, sondern ergibt sich vielmehr im Unterricht durch die Art, wie mit Schüler:innen kommuniziert wird. Bei der Planung lassen sich aber einige Weichen stellen, damit die Schüler:innen im Unterricht soziale Unterstützung erfahren können.

Tipp 1: Überlegen Sie sich, wie Sie mit regelverletzenden Antworten/Kommentaren von Schüler:innen umgehen können. Legen Sie sich Formulierungen zurecht, die Sie auf solche Antworten erwidern können, und beziehen Sie dabei ein, welche Ursachen und Bedürfnisse der Schüler:innen hinter solchen Regelverletzungen stehen. Das ist wichtig, denn: Spontan wird Ihnen möglicherweise wenig oder nichts Gutes einfallen!

Tipp 2: Beziehen Sie bei der Wahl von Sozialformen (z.B. Gruppeneinteilung beim kooperativen Lernen) neben Leistungsmerkmalen auch Merkmale wie soziale Kompetenzen ein.

Tipp zur Adaptivität: Überlegen Sie sich, ob die Materialien und Aufgaben, die Sie verwenden, im Widerspruch zu den Werten, Normen und Erfahrungen eines Teils der Schüler:innen stehen (z.B. religiöse Normen). Wenn es diesen Widerspruch gibt, dann überlegen Sie sich, wie Sie damit umgehen – das Ignorieren dieser Differenzen ist in der Regel eine suboptimale Möglichkeit.

Bitte nicht: Schüler:innen dürfen in der Schule nicht blossgestellt werden. Dies gilt zunächst einmal für Sie als Lehrperson selbst: Tun Sie dies unter keinen Umständen.

Es gilt aber auch für alle Mitschüler:innen. Dass dies so wenig wie möglich geschieht, ist ebenfalls die Verantwortung der Lehrpersonen. Kränkungen, die sich Schüler:innen gegenseitig zufügen, müssen aufgegriffen und dürfen nicht ignoriert werden. Beachten Sie auch Belästigungen in digitaler Form.

Adaptivität als Grundlage

Das Herstellen von Adaptivität ist kein eigener Schritt in der Planung. Adaptivität spielt in alle Entscheidungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht hinein und bedeutet im Kern: Das, was im Unterricht geschieht, muss an die Lernenden angepasst sein. Bei allen Entscheidungen der oben genannten Schritte ist also auch der Aspekt der Adaptivität zu berücksichtigen – daher ist das in den vergangenen Schritten immer wieder angesprochen worden. Hier sollen noch zwei abschliessende Hinweise gegeben werden:

Tipp: Im nächsten Schritt – Schritt 6 – erstellen Sie eine Zeitplanung für die Lektion. Bedenken Sie jedoch im Sinne der Adaptivität, dass Sie von dieser Zeitplanung auch abweichen dürfen, falls die Schüler:innen mehr Zeit brauchen, falls Störungen auftreten oder falls Sie schneller vorankommen.

Prüftipp: Prüfen Sie, ob es Möglichkeiten zur Adaptivität und Differenzierung in Ihrer Planung gibt, an die Sie bisher noch nicht gedacht haben.

Last but not least – Schritt 6: Zeitplanung erstellen

Erstellen Sie erst ganz am Ende die genaue Zeitplanung für eine Stunde bzw. für eine Abfolge aufeinanderfolgender Stunden! Am Beginn der Planung sollten Sie sich grob überlegen, wie viel Zeit Ihnen zur Verfügung steht, weil das die Wahl des Unterrichtsverlaufs, die Auswahl von Aufgaben usw. natürlich beeinflusst. Das Ausfüllen von detaillierten Zeittabellen ist aber das Resultat, nicht der Beginn der Planung.

Tipp 1: Stellen Sie sicher, dass die von Ihnen festgelegten Zeiten wirklich zu den Lernzielen passen – haben die wichtigen Lernprozesse die Zeit, die sie benötigen? Die Zeiteinheiten müssen proportional zur Wichtigkeit und Schwierigkeit der Inhalte und Aufgaben sein.

Tipp 2: Planen Sie Zeit für unvorhergesehene Störungen ein.

Bitte nicht: Antworten Sie auf die Frage «War der Unterricht gelungen?» niemals mit «Ja, ich bin mit meiner Zeitplanung durchgekommen».

Prüftipp: Überprüfen Sie, ob Sie alle Unterrichtsplanungsschritte zeitlich angemessen mitgedacht haben, zum Beispiel alle Übergänge oder die Erläuterung von Routinen und Regeln.

Literatur

Gräsel, C., Keller, S. & Praetorius, A.-K. (2026). Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 272–295.
Praetorius, A.-K., Charalambous, C., Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Herrmann, C., Ufer, S., Gräsel, C. & Keller, S. (2025). *MAIN-TEACH-Modell 2.1*. https://doi.org/10.5281/zenodo.20704382
Praetorius, A.-K., Martens, M. & Wemmer-Rogh, W. (2025). Zentrale Konzepte und Modelle von Unterrichtsqualität und ihre Implikationen für Unterrichtspraxis und Forschung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2: Unterricht und Schule gestalten* (S. 43–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
Praetorius, A.-K., Ropohl, M., Diesing, N., Distler, I., Klemm, H., Kuppers, N., Leykauf, G., Schleicher, S., Schmidt, H., Stausberg, M. & Thone, U. (2025). Was macht Unterricht so richtig gut? Die Qualität von Unterricht erklärt aus Sicht von Bildungsforschung und Unterrichtspraxis. In T. Bohl, A. Gröschner & K. Kösters (Hrsg.), *Handbuch gute Schule – Guter Unterricht im Mittelpunkt. Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis* (S. 35–73). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Autorinnen und Autor

Cornelia Gräsel, Prof. Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, graesel@uni-wuppertal.de
Stefan Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Fachdidaktische Forschung, stefandaniel.keller@phzh.ch
Anna-Katharina Praetorius, Prof. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, anna.praetorius@ife.uzh.ch