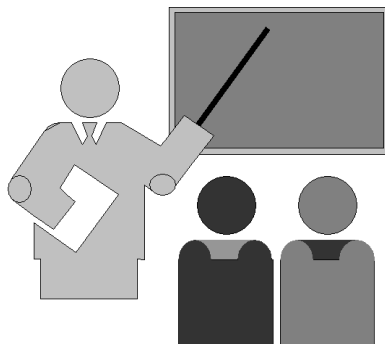


Leitfaden

zur

Anfertigung eines Unterrichtsentwurfes

- Eine Handreichung für Lehramtsstudierende
im Bereich der ökonomischen Bildung -



*„Planen heißt nicht festlegen,
sondern offen halten von Möglichkeiten für die Zukunft!“*

(Walter Gropius)

Vorwort

Warum sollte man überhaupt Unterricht planen? Die Unterrichtsplanung, die man auf dem Papier vorgenommen hat, lässt sich nur selten 1:1 im Unterricht umsetzen. Vielfach muss im Unterricht vom zuvor erstellten Plan abgewichen werden. Außerdem zeigt ein Blick in die Praxis, dass erfahrene Lehrkräfte auch dann unterrichten, wenn sie gar nichts geplant haben (so genannte „Türschwelendidaktik“).

Ein wichtiger Grund für eine ausführliche schriftliche Unterrichtsvorbereitung ist: Planung verschafft Sicherheit. Wer ausführlich plant, ist so gut vorbereitet, dass er/sie spontan auf unterschiedliche Lernsituationen reagieren kann: „Planen heißt nicht festlegen, sondern offen halten von Möglichkeiten für die Zukunft“ (Walter Gropius). Ein weiterer wichtiger Grund ist, dass Unterrichtsplanung erlernt werden muss. Der Lehrer unterscheidet sich dadurch vom Laien, dass er in seiner Ausbildung gelernt hat, Lehr-Lern-Situationen zu arrangieren. Deshalb wird in der universitären Lehrerbildung – vor allem im Bereich der schulpraktischen Studien – und im Referendariat Wert auf ausführliche schriftliche Unterrichtsplanung gelegt.

Eine schriftliche Unterrichtsplanung ermöglicht eine gründliche Unterrichtsvorbereitung und eine fundierte Reflexion. Zunächst werden in einem schriftlichen Unterrichtsentwurf die Lerngruppe, die Unterrichtssituation und vor allem der Unterrichtsgegenstand in fachlicher und in (fach-)didaktischer Hinsicht geklärt (*Bedingungsanalyse, Sachanalyse, Fachdidaktische Analyse*). Daran anschließend werden der Aufbau der Unterrichtsreihe und der geplante *Stundenverlauf* ausführlich dargestellt und begründet (Lernziele, zentrale Problem- oder Fragestellung, Methodenwahl, Verlaufsskizze etc.).

Die folgenden Hinweise sind als Hilfestellung zur Anfertigung eines Unterrichtsentwurfes und damit als Orientierung für Studierende gedacht.

Unabhängig von diesen Hinweisen gibt es aber auch weitere Möglichkeiten zur Gestaltung von Unterrichtsentwürfen. Grundsätzlich gilt jedoch, dass die ausgewählten Gestaltungsformen in der Gesamtheit der Arbeit konsequent beibehalten werden müssen.

Es wird ausdrücklich empfohlen, didaktische Quellen zur Konzeption von Unterrichtsentwürfen hinzuzuziehen, die zum Teil viel umfangreicher sind als diese vergleichsweise kurze Handreichung und deshalb auch auf viele Schwierigkeiten bei der Planung von Unterricht eingehen können. Diese Handreichung beschränkt sich überwiegend auf allgemeine Hinweise. Ratschläge zum Vorgehen oder zur inhaltlichen Ausgestaltung sind überwiegend nicht enthalten.

Vorschläge zur Verbesserung dieser Handreichung werden ebenso gerne entgegengenommen wie etwaige Hinweise auf enthaltene Fehler. Bitte senden Sie uns eine E-Mail an: sekretariat.widida@uni-due.de.

Inhaltsverzeichnis

1	Allgemeine Grundsätze	2
2	Bestandteile eines Unterrichtsentwurfes	3
2.1	Das Titel oder Deckblatt	3
2.2	Die Einleitung	4
2.3	Die Bedingungsanalyse	4
2.4	Die Sachanalyse	5
2.5	Die didaktische Analyse	6
2.5.1	Curriculare Begründung	7
2.5.2	Allgemein didaktische Begründung	7
2.5.3	Fachdidaktische Begründung	8
2.6	Verlaufsplanung	10
2.6.1	Thema und Verlauf der Unterrichtsreihe	10
2.6.2	Lernziele	11
2.6.3	Strukturskizze	12
2.6.4	Lernerfolgskontrolle	13
2.7	Reflexion des Unterrichts	14
3.	Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens	15
4.	Literaturverzeichnis und weiterführende Literatur	15
5.	Anhang	16

1. Allgemeine Grundsätze

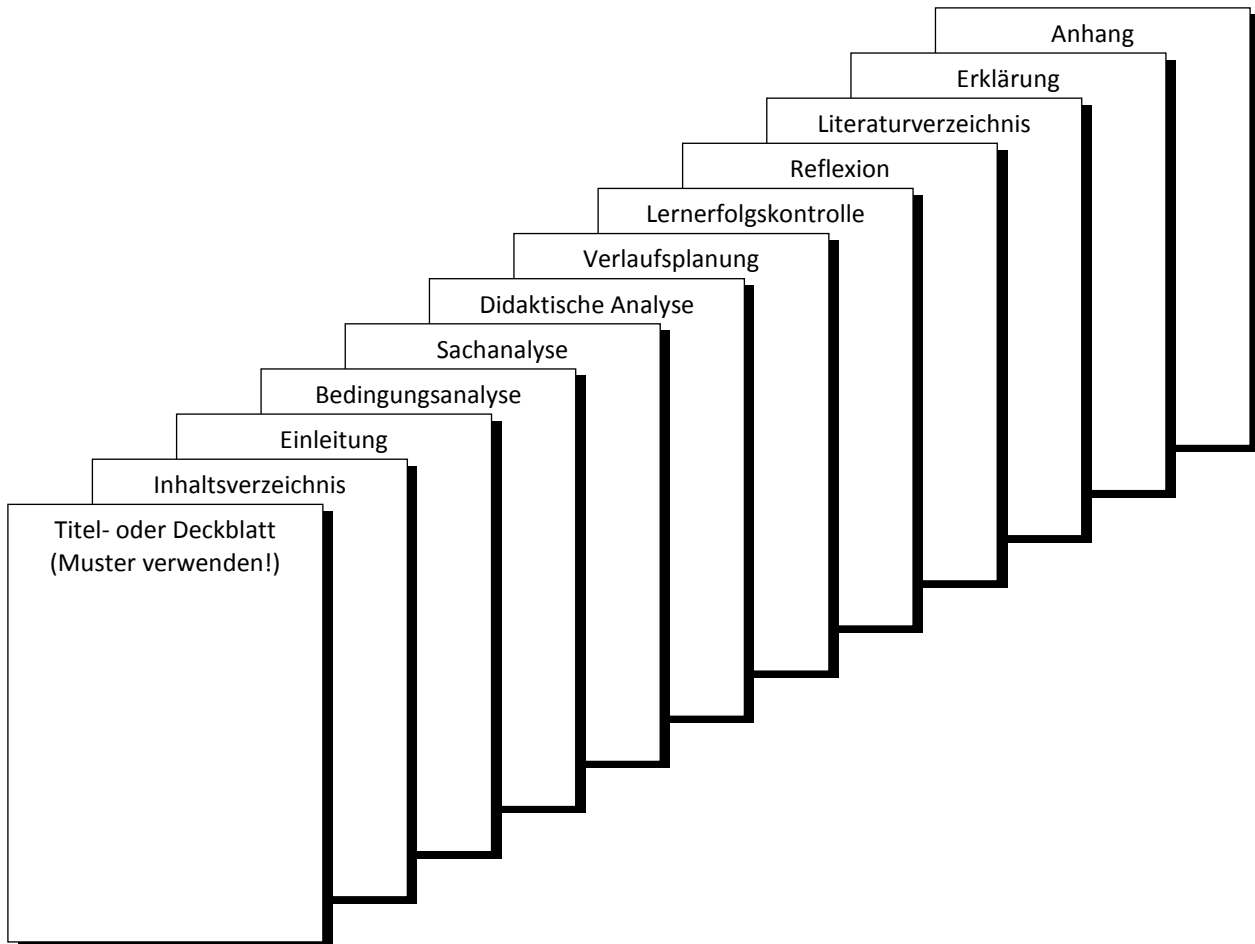
Im Hinblick auf die Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik und den Ausdruck wird erwartet, dass Unterrichtsentwürfe den Anforderungen des Duden genügen. Eine Häufung solcher Fehler ist nicht nur ein Zeichen mangelnder Sorgfalt des Autors und der Wertschätzung seiner eigenen Arbeit, sondern auch mit der professionellen Ausübung des angestrebten Lehrberufs unvereinbar (Basisqualifikation des Lehrers!). Der Ausdruck sollte sachlich (und nicht subjektiv), wissenschaftlich (statt umgangssprachlich) und präzise sein sowie weitschweifige Formulierungen und Allgemeinplätze vermeiden.

Für allgemeine Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten, z. B. den Einsatz von Zitaten o. ä., wird auf den vom Wirtschaftsdidaktik-Lehrstuhl entwickelten „Leitfaden zur Abfassung wissenschaftlicher Arbeiten“ verwiesen. (<http://www.wida.wiwi.uni-due.de/> unter „Downloads“ → „Informationen und Dokumente zum Studium“).

Das Layout von Unterrichtsentwürfen sollte stets das Format DIN A4 haben. Sie sollten in 1 ½ zeiligem Zeilenabstand geschrieben sein; hierbei wird der Schriftgrad 12pt empfohlen. Überschriften sollten gegenüber dem normalen Text optisch hervorgehoben werden. Die Ränder sollten für links, rechts, oben und unten jeweils etwa 3 cm betragen. Somit umfasst eine Textseite etwa 1900 Zeichen (mit Leerzeichen) oder etwa 250 Wörter. Alle Blätter, ausgenommen das Titel- oder Deckblatt, werden mit einer Seitenzahl (Paginierung) versehen. Jedes Blatt wird nur einseitig beschriftet. Fußnoten werden engzeilig geschrieben.

2. Bestandteile eines Unterrichtsentwurfes

Ein Unterrichtsentwurf sollte folgendermaßen aufgebaut sein:



2.1 Das Titel- oder Deckblatt

Das Titel- oder Deckblatt hat die Funktion, den Verfasser identifizieren und den Unterrichtsentwurf der Lehrveranstaltung zuordnen zu können. Es enthält Angaben über die Hochschule, die Fakultät und den jeweiligen Lehrstuhl bzw. den Lehr- und Forschungsbereich, im Rahmen derer die Arbeit angefertigt wurde. Es weist das Generalthema der Veranstaltung (Seminar, Übung, etc.) auf, in der die wissenschaftliche Arbeit angefertigt wurde. Schließlich folgen Name des Dozenten¹ und die Bezeichnung des laufenden Semesters.

Deutlich abgesetzt darunter steht der Titel der vorliegenden Arbeit, ggf. mit präzisierendem Untertitel (meist nur bei umfangreichen Arbeiten sinnvoll). Wiederum deutlich davon abgesetzt werden Vorname, Name; Matrikelnummer; Studiengang und -fächer; Fachsemesterzahl und der Abgabetermin der Arbeit aufgeführt. Die Angabe einer Kontaktadresse ist sinnvoll. Eine Seitenzahl wird hier nicht angegeben. Es wird empfohlen, das Musterdeckblatt zu verwenden (siehe Anhang).

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde auch nachfolgend nur die männliche Form der Schreibweise verwendet.

2.2 Die Einleitung

Ein schriftlicher Unterrichtsentwurf sollte mit einer Einleitung beginnen, die den Leser prägnant darüber informiert, mit welcher Problem-, Aufgaben- oder Fragestellung sich der Verfasser in der Arbeit auseinandersetzt, welche Ab- oder Eingrenzungen erfolgen und welche Zielstellungen angestrebt werden. Der sogenannte „rote Faden“ sollte erkennbar sein.

Zunächst sollte das Thema der Unterrichtsreihe und der geplanten Unterrichtsstunde entfaltet und die Themenwahl begründet werden (Welche Bedeutung kommt dem Thema zu?). Ebenso sollten die allgemeine Zielsetzung der Unterrichtsstunde und die gewählte Unterrichtsmethode genannt werden und in Verbindung mit dem Stunden-thema gebracht werden. Dadurch wird der fachdidaktische Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden herausgearbeitet.

Die Überschrift kann und sollte – hier genauso wie in anderen Teilen des Unterrichtsentwurfs – aussagekräftig und zum Inhalt passend formuliert werden, und nicht lediglich (nichtssagend) „Einleitung“ heißen.

2.3 Welche Ausgangsbedingungen liegen dem Planungsprozess zugrunde?

Die Bedingungsanalyse

Zu Beginn der Unterrichtsplanung erfolgt eine Analyse der Ausgangsbedingungen des Lernprozesses. Die Bedingungsanalyse soll über die Situation der Klasse informieren. Sie ist eine Bestandsaufnahme des Lernumfeldes und der Lerngruppe. In der Bedingungsanalyse sollen sowohl klasseninterne Bedingungen und Lernstand der Schülerinnen und Schüler als auch innerschulische Bedingungen dargestellt werden, sofern sie Einfluss auf die Situation in der Klasse haben (z. B. die Ausstattung der Schule mit Lernmaterialien und Medien oder Besonderheiten im Stundenplan).

Klasseninterne Bedingungen und Lernstand (z. B. das Vorwissen/ der Lernstand) beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler direkt und können über den Unterricht beeinflusst werden. Innerschulische Gegebenheiten müssen als Rahmenbedingungen des Unterrichts hingenommen werden, da sie in der Regel vom Lehrenden unveränderbar sind (beispielsweise die Ausstattung der Schule).

Üblicherweise wird in der Bedingungsanalyse zwischen den anthropogenen und den sozio-kulturellen Bedingungen unterschieden:

- *Anthropogene Bedingungen:* Entwicklungsstand, Vorwissen, Leistungsvermögen, Belastbarkeit, Konzentrationsvermögen, besondere Stärken/Schwächen, Motivierbarkeit, Sozialverhalten, Disziplin, Zuverlässigkeit etc.
- *Sozio-kulturelle Bedingungen:* Milieu, Familiensituation, Schulordnung, Ausstattung der Schule, Zeitplan, vermutliche Störquellen etc.

Die Rahmenbedingungen des Unterrichts müssen bei nachfolgenden didaktischen und methodischen Überlegungen berücksichtigt werden, deshalb steht die Bedingungsana-

lyse am Anfang der Unterrichtsplanung. Fachlich-inhaltliche und didaktisch-methodische Entscheidungen sind auf die Lerngruppe und das Lernumfeld abzustimmen.

In einem fiktiven Unterrichtsentwurf, der nicht auf eine echte Lerngruppe Bezug nimmt, kann die Bedingungsanalyse kurz ausfallen (max. eine Seite). Besonders wichtig ist in einem fiktiven Unterrichtsentwurf die Beschreibung des Vorwissens, das für die geplante Stunde vom Lehrenden vorausgesetzt wird.

Leitfragen für die Bedingungsanalyse (Beispiele)

- An welcher Schulform und in welcher Jahrgangsstufe findet der Unterricht statt?
 - Welche curricularen Rahmenbedingungen der ökonomischen / politischen Bildung im Allgemeinen und des zu planenden Unterrichts im Besonderen sind dort gegeben?
- Gibt es Besonderheiten in der Lerngruppe, die für die Planung der Stunde relevant sind?
 - Welche ökonomische / politische Vorbildung haben die Schüler?
 - Gibt es kognitions- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse über den (mutmaßlichen) Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler?
 - Gibt es unterrichtsrelevante Erkenntnisse aus der empirischen Fachunterrichtsforschung?
- Welche soziokulturellen Ausgangsbedingungen liegen auf Seiten der Schüler vor?
 - Gibt es unterrichtsrelevante empirische Erkenntnisse aus der Jugendforschung?
- Welche Voraussetzungen werden gemacht?
 - Wird ein besonderes Lernumfeld vorausgesetzt (z. B. Tischordnung, Medien etc.)?
 - Welche Vorbildung wird für die Bearbeitung des Unterrichtsgegenstands als gegeben vorausgesetzt?

2.4 Welches Fachwissen ist für die Planung erforderlich?

Die Sachanalyse

Bei der Sachanalyse handelt es sich um die fachwissenschaftliche Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes. Sie dient der Aufarbeitung und Erweiterung des Kenntnisstands des Lehrenden und der Überprüfung eigener Fachkompetenz. Als rein fachwissenschaftlicher, sachlicher Text ist sie vergleichbar mit einer fachlichen Abhandlung nach Art eines Lexikonartikels (vgl. Gonschorek/ Schneider 2007, S. 283).

Ohne die alte Kontroverse zu bemühen, ob es eine vorpädagogische Sachanalyse gibt oder nicht (vgl. dazu ausführlich Gagel 1999), erscheint es hilfreich, konkrete Überlegungen zur Unterrichtsstunde und Bezüge zum Wissen der Lernenden nicht (!) in die Sachanalyse zu integrieren. Roth schrieb bereits 1963:

„ Es ist völlig verkehrt, bei diesen ersten Bemühungen schon an das Kind zu denken. Es geht zunächst um die Sache. [...] Es geht nicht schon um das mögliche Verhältnis des Kindes zu dieser Wahrheit, sondern um das Verhältnis des Lehrers zu dieser Wahrheit. [...] Das Verhältnis des Lehrers zu seinem Lehrgegenstand muss immer seinem eigenen geistigen Niveau entsprechen, und nicht dem des Kindes. Und zwar immer seiner höchsten geistigen Fassungskraft. Jedes halbe, schiefe oder seichte Wissen verfehlt gerade das, worauf es bei der stofflichen Besinnung ankommt: die Erfassung des wahren Wesens, des sachlichen Gehalts, des existenziell Wichtigen.“

(Roth, H. 1963, S. 119)

Die Funktion der Sachanalyse besteht für den Lehrenden darin, eine Struktur des Themas herauszuarbeiten, Beziehungen zwischen Elementen und Teilgebieten herzustellen und den Inhalt in größere Zusammenhänge einzuordnen. Eine willkürliche Aneinanderreihung von Fakten im Sinne einer Materialsammlung macht keinen Sinn. Erst dieses tiefe Durchdringen des Unterrichtsgegenstandes durch den Lehrenden ermöglicht die nachfolgende Umsetzung ins Schüलगemäße. Die Sachanalyse bildet damit die Grundlage für alle weiteren didaktischen und methodischen Überlegungen und Entscheidungen.

Wichtig ist, dass der Sachanalyse fachwissenschaftliche Literatur zugrunde gelegt wird. Die Ausführungen in der Sachanalyse sind mit Hilfe von wirtschafts- oder anderen fachwissenschaftlichen Lexika, Lehrbüchern, Fachbüchern oder Aufsätzen zu belegen. Ein Unterrichtsentwurf, dessen Sachanalyse nicht auf einschlägiger fachwissenschaftlicher Literatur gründet, genügt – unabhängig von der Qualität der übrigen Ausführungen – den Anforderungen nicht.

Leitfragen für die wissenschaftliche Sachanalyse

- Was ist die Sache? Und was nicht?
- Welche wissenschaftlichen Quellen muss ich heranziehen, um im Unterricht nichts zu vermitteln, was dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht entspricht?
- Welche Bedeutung hat „die Sache“ in der Fachwissenschaft?
- In welchen größeren Sinnzusammenhang ist „die Sache“ einzuordnen?
- Gibt es Verbindungen zu anderen Themenkreisen?
- Wie geht die Wissenschaft an die Sache heran? Welche Begriffe, Methoden, Operationen sind zentral?
- Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen bezüglich des Unterrichtsgegenstandes vor?
- Welche Kontroversen existieren? Gibt es verschiedene Standpunkte (Hauptströmungen, keine Außenseiterpositionen)?

- „Welche elementaren Probleme, Begriffe und Zusammenhänge enthält das Thema?“
- Welche Bedeutung hat das Thema in der Fachwissenschaft?
- In welchen größeren Sinnzusammenhang ist das Thema einzuordnen?
- Welche Struktur und einzelne Elemente weist das Thema auf?
- Welche [...] Gesetzmäßigkeiten sind erkennbar/ herausarbeitbar?
- Gibt es Verbindungen zu anderen Themenkreisen [...]?
- Welche Inhalte sollten voraus gegangen sein/ welche folgen?“

Gonschorek / Schneider 2007, S. 283

2.5 Welche Bildungsrelevanz hat der Unterrichtsgegenstand?

Die fachdidaktische Analyse

Bei der fachdidaktischen Analyse geht es um die Herausarbeitung des Bildungsgehalts des gewählten Unterrichtsthemas. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, warum ein Lerngegenstand zum Unterrichtsinhalt werden sollte. Der in der Sachanalyse aufbereitete Inhalt muss im Hinblick auf die konkreten Schülerinnen und Schüler als möglicher Bildungsinhalt aufbereitet werden.

Gonschorek und Schneider (2007, S. 286) weisen der (Fach-)Didaktischen Analyse drei Aufgaben zu:

- „Begründung der Auswahl des Lehrinhaltes als Bildungsinhalt
- Reflexion über die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele und Herausarbeiten des eigentlich und speziell Bildsamen des Unterrichtsinhaltes

- Reduktion bzw. Transformation fachwissenschaftlicher Themen, ohne sie zu verfälschen“

Die bildungstheoretische Legitimation eines Unterrichtsgegenstandes kann mit Bezugnahme auf Richtlinien und Lehrpläne erfolgen (*curriculare Begründung*). Dies allein wäre allerdings nicht hinreichend, denn es sollte eine gute Begründung dafür geben, dass ausgewählte Inhalte in Lehrplänen aufgenommen werden und andere nicht. Ebenso kann die Bildungsrelevanz mittels didaktischer (*allgemein didaktische Begründung*) oder fachdidaktischer Ansätze (*fachdidaktische Begründung*) erfolgen.

2.5.1 Curriculare Begründung

Will man einen Unterrichtsgegenstand legitimieren, liegt es nahe, einen Blick in die für die Schulform geltenden Richtlinien und die für das Fach geltenden Lehrpläne zu werfen. Dieser Weg ist für die unterrichtliche Praxis von hoher Relevanz, weil in den Richtlinien und Lehrplänen die Rahmenbedingungen für den Unterricht an einer Schule und in einem Fach festgelegt werden. Sie liefern den Rahmen für den Unterricht in einem Fach im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden und können zur Legitimation der Unterrichtsplanung und -durchführung herangezogen werden. Die für die ökonomische Bildung im allgemein bildenden Schulwesen geltenden Richtlinien und Lehrpläne sind in der online frei verfügbaren Datenbank www.lehrplaene.org zusammengestellt.

Gleichwohl wird die Bildungsrelevanz eines Unterrichtsthemas mit Bezugnahme auf Richtlinien und Lehrpläne lediglich juristisch abgesichert und nicht didaktisch legitimiert. Hinzu kommt, dass Richtlinien und Lehrpläne – insbesondere im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fächer – oftmals sehr umfassend formuliert sind und wenig ausschließen. Im Rahmen der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit lassen sich nicht alle Unterrichtsthemen unterbringen, die einem Lehrplan theoretisch zugeordnet werden können. Das bedeutet, dass neben der curricularen Legitimation eines Unterrichtsthemas andere Begründungslinien herangezogen werden müssen, um die Entscheidung für ein Thema (und damit gegen andere Themen) zu begründen.

2.5.2 Allgemein didaktische Begründung

Der in der Literatur zur Unterrichtsplanung prominenteste und immer noch zeitgemäße Ansatz zur didaktischen Legitimation von Unterrichtsinhalten ist die didaktische Analyse nach Klafki (1958). Klafki hat Fragen formuliert, die helfen sollen, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Themas, die Exemplarität und die Struktur des Inhalts herauszuarbeiten.

Allgemein didaktische Leitfragen für die Didaktische Analyse

- GEGENWARTSBEDEUTUNG:
„Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“
- ZUKUNFTSBEDEUTUNG:
„Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“
- EXEMPLARITÄT:
„Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?“
- STRUKTUR DES INHALTS:
„Welches ist die Struktur des Inhalts?“

(Klafki 1958)

Klafkis Fragen sind allgemein didaktisch formuliert. Sie sind nicht exklusiv für den Wirtschaftsunterricht, sondern grundsätzlich auf jedes Fach und jede Unterrichtssituation anwendbar. Um die Eignung eines Unterrichtsthemas speziell für den *Wirtschaftsunterricht* prüfen zu können, sind fachdidaktische Ansätze erforderlich.

2.5.3 Fachdidaktische Begründung

In der ökonomischen Bildung gibt es unterschiedliche Ansätze, den Bildungsgehalt eines Unterrichtsgegenstandes für den Wirtschaftsunterricht zu bestimmen. Drei Ansätze sind in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam:

- *Der Lebenssituationenansatz:*

Dieser Ansatz geht davon aus, dass ein Thema als bildungsrelevant eingestuft werden kann, wenn es einen Bezug zu den gegenwärtigen und/oder zukünftigen ökonomisch geprägten Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen aufweist. Ein Unterrichtsgegenstand wird dadurch legitimiert, dass er für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler relevant ist. Damit wird die Auswahl von Unterrichtsinhalten mit Blick auf die Bildungssubjekte begründet. Vertreter dieses Ansatzes haben für die Lebensbereiche ‚Einkommensentstehung‘ und ‚Einkommensverwendung‘ ökonomisch geprägte Lebenssituationen herausgearbeitet, zu deren Bewältigung ökonomische Bildung einen Beitrag leisten kann (vgl. z. B. Steinmann 2008).

- *Die kategoriale Wirtschaftsdidaktik:*

In Anlehnung an die bildungstheoretische Didaktik Wolfgang Klafkis wurde in der ökonomischen Bildung die kategoriale Wirtschaftsdidaktik entwickelt. Die Eignung von Unterrichtsinhalten für den Wirtschaftsunterricht wird diesem Ansatz zufolge daraufhin geprüft, ob an ihnen grundlegende Kategorien des ökonomischen Denkens erworben und eingeübt werden können.

Kategorien sind „allgemeine Strukturen eines Wirklichkeitsbereiches“ (Sutor 1984, S. 69). Sie haben den Anspruch, das Typische, Gesetzmäßige, Wesentliche eines Faches zu umschreiben. Kruber (1997, S. 290) beschreibt die Strukturmerkmale und Prinzipien der Wirtschaft wie folgt: *Denken in den Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie, Denken in Wirkungszusammenhängen und Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen*. Aus diesen Strukturmerkmalen – ergänzt um eine politische und eine ethische Dimension – generiert Kruber fachdidaktische Kategorien ökonomischer Bildung (vgl. Kruber 2008, S. 189).

- *Das Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung:*

Zur Legitimation von Unterrichtsinhalten für den Wirtschaftsunterricht kann das Kompetenzmodell für die Ökonomische Bildung herangezogen werden, das im Jahr 2010 veröffentlicht wurde (vgl. Retzmann/ Seeber/ Remmele/ Jongebloed 2010). Das Kompetenzmodell ist eine Weiterentwicklung der von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) im Jahr 2004 entwickelten Kernkompetenzen ökonomischer Bildung (vgl. DeGÖB 2005). Anstelle der ursprünglichen fünf Kompetenzbereiche gliedert sich das „neue“ Kompetenzmodell in die drei übergeordneten, domänenspezifischen Kompetenzbereiche des ökonomischen Handelns. Diese sind mit A: Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen), B: Beziehung und Interaktion (mit Anderen) sowie C: Ordnung und System (des Ganzen) benannt (vgl. Retzmann/ Seeber/ Remmele/ Jongebloed 2010, S.15). Weiterhin sind die genannten Kompetenzbereiche in entsprechende Teilkompetenzen gegliedert, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ökonomischer Bildung erwerben sollten:

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen
A Entscheidung und Rationalität	A1 Situationen analysieren A2 Handlungsalternativen bewerten A3 Handlungsmöglichkeiten gestalten
B Beziehung und Interaktion	B1 Interessenkonstellationen analysieren B2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten B3 Beziehungsgefüge analysieren

C Ordnung und System	C1 Märkte analysieren C2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren C3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten
-------------------------	--

Das Kompetenzmodell kann bei der Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten insofern hilfreich sein, als dass der jeweilige Inhalt daraufhin geprüft wird, ob er zum Erwerb oder zur Festigung einer oder mehrerer dieser Teilkompetenzen beitragen kann.

Fachdidaktische Leitfragen für die Didaktische Analyse

- Hat der Inhalt eine über den Tag hinaus reichende Bedeutung für die Lernenden?
- Welchen Beitrag zur mündigen, kompetenten und verantwortungsvollen Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen, ökonomisch geprägten Lebenssituationen leisten die Unterrichtsinhalte?
- Welche (grundlegenden) Kategorien ökonomischen Denkens können an dem ausgewählten Inhalt eingeübt werden? Eignet sich der Inhalt
 - zur Offenlegung von wirtschaftlichen Zusammenhängen?
 - zur Offenlegung von Grundsätzen der Wirtschaftsordnung?
 - um die engen Verbindungen von Wirtschaft und Politik zu erkennen?
 - um ethische Grundfragen des Wirtschaftens zu bearbeiten?
- Welche Kernkompetenzen ökonomischer Bildung können mit Hilfe des ausgewählten Inhalts (weiter-)entwickelt werden?

Die Fachdidaktische Analyse muss auf der Grundlage fachdidaktischer und ggf. bildungswissenschaftlicher sowie lernpsychologischer Literatur erfolgen. Ein Unterrichtsentwurf, dessen Fachdidaktische Analyse nicht auf einschlägiger fachdidaktischer Literatur gründet, genügt – unabhängig von der Qualität der übrigen Ausführungen – den Anforderungen nicht.

2.6 Welche Schritte sollen den Unterricht strukturieren?

Die Verlaufsplanung

Die Verlaufsplanung sollte folgende Punkte beinhalten:

- Thema und Verlauf der Unterrichtsreihe

- Lernziele
- Strukturskizze
- Lernerfolgskontrolle

2.6.1 Thema und Verlauf der Unterrichtsreihe

In der Verlaufsplanung werden zunächst das Thema und der Verlauf der Unterrichtsreihe dargestellt. Dadurch wird deutlich, in welchen Kontext und an welcher Stelle in der Reihe die geplante Unterrichtsstunde einzuordnen ist. Dies ist wichtig, da die Entscheidungen im Planungsprozess einer Einzelstunde oftmals nur dann verständlich sind, wenn man weiß, welche Funktion die Stunde in einer Unterrichtsreihe übernimmt.

Grundsätzlich kann eine Unterrichtsreihe induktiv oder deduktiv aufgebaut werden. Bei einer induktiven Vorgehensweise werden die Schülerinnen und Schüler vom Besonderen hin zum Allgemeinen geführt. Ausgehend von der Erfahrungswelt der Lernenden werden mit Hilfe von Einzelfällen allgemeine Definitionen, Regeln oder Gesetzmäßigkeiten erarbeitet. Umgekehrt werden in einer deduktiv aufgebauten Unterrichtsreihe unmittelbar zu Anfang bereits bewiesene oder zumindest konsensfähige Definitionen, Regeln oder Gesetzmäßigkeiten eingeführt, die dann an Einzelfällen nachgewiesen werden. Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Im Wirtschaftsunterricht kann der Markt modelltheoretisch entfaltet und dann an Einzelbeispielen veranschaulicht werden (*deduktive Vorgehensweise*). Ebenso kann, ausgehend von exemplarischen Tauschbeziehungen, die Schülerinnen und Schülern aus ihrer Alltagswelt geläufig sind (z. B. Kauf einer Konzertkarte), die Funktionsweise des Marktes erarbeitet werden (*induktive Vorgehensweise*). Entsprechend lässt sich auch über den „richtigen“ Umfang einer Unterrichtsreihe keine pauschale Aussage treffen. Stattdessen sollte sich dieser aus den (fach-)didaktischen Abwägungen des Planungsprozesses ergeben. Grundsätzlich gilt zudem: Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, umso lernwirksamer erscheint eine induktive Vorgehensweise.

Wichtig ist, dass sich das Thema einer Unterrichtsreihe und die Themen der Einzelstunden nicht einfach in der Nennung von Gegenstandsbereichen erschöpfen. ‚Echte‘ Themen werden als bearbeitbare Aufgaben-, Problem- oder Fragestellungen formuliert. Wiederum exemplarisch: „Arbeitslosigkeit“ ist kein Thema, sondern ein Gegenstandsbereich. Zu einem Thema wird dieser Gegenstandsbereich, indem er sachorientiert (z. B. „Ursachen von Arbeitslosigkeit“ oder „Formen von Arbeitslosigkeit“) oder problemorientiert konkretisiert wird (z. B. „Der Kündigungsschutz – (k)ein wirksames Instrument gegen Arbeitslosigkeit?“).

2.6.2 Lernziele

Unter Lernzielen versteht man „sprachlich artikulierte Vorstellungen über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkenden gewünschten Verhaltens-

änderungen.“ (Meyer, H. 1993, S. 137). Mit Lernzielen wird festgelegt, welche Verhaltensänderung durch einen Lehr-Lern-Prozess bewirkt werden soll.

Lernziele können in *Richtziele*, *Grobziele* und *Feinziele* unterteilt werden:

- **Richtziele** sind ständige, übergeordnete Perspektiven, die mit dem Unterricht erreicht werden sollen. Sie weisen ein hohes Abstraktionsniveau auf und geben keine unmittelbaren Hinweise für die Gestaltung von Unterricht. Richtziele sind deshalb in Form von Grob- und Feinzielen zu konkretisieren.
- **Grobziele** geben an, was im Rahmen einer größeren Lerneinheit (z. B. einer Unterrichtsreihe) insgesamt erreicht werden soll. Sie haben ein mittleres Abstraktionsniveau.
- **Feinziele** beschreiben ganz konkret die einzelnen Phasen und Lernschritte einer Unterrichtsstunde. Sie besitzen den geringsten Abstraktionsgrad.

Des Weiteren lassen sich kognitive Lernziele von affektiven, sozial-kommunikativen und psycho-motorischen Lernzielen unterscheiden. Im schulischen Fachunterricht kommt den kognitiven Lernzielen meist der höchste Stellenwert zu. Entsprechend einer einschlägigen Taxonomie von Bloom (1956) können kognitive Lernziele, je nach Anforderungsniveau, auf unterschiedlichen Hierarchiestufen verortet werden.

Hierarchiestufe	<i>Die Schülerinnen und Schüler können ...</i>
(1) Wissen	<i>wiedergeben, reproduzieren, aufzählen etc.</i>
(2) Verstehen	<i>beschreiben, erläutern, interpretieren etc.</i>
(3) Anwendung	<i>lösen, berechnen, durchführen etc.</i>
(4) Analyse	<i>ableiten, analysieren, ermitteln etc.</i>
(5) Synthese	<i>entwerfen, vorschlagen, planen etc.</i>
(6) Evaluation	<i>beurteilen, entscheiden, auswählen etc.</i>

Damit Lernziele überprüfbar sind, müssen sie präzise formuliert werden. Insbesondere die Verben müssen mit Bedacht gewählt werden. Verben, die viel Interpretationsspielraum zulassen, sind zur Formulierung von Lernzielen ungeeignet (z. B. wissen, verstehen, glauben, vertrauen, einsehen etc.). Lernziele sollen Verhaltensänderungen beschreiben, die beobachtbar und nachvollziehbar sind (z. B. schreiben, lesen, rechnen, auswendig vortragen, unterscheiden, lösen, aufzählen, vergleichen, erklären etc.). Nur so kann kontrolliert werden, ob die Lernenden das Ziel wirklich erreicht haben. Um überprüfbare Lernziele zu formulieren, bietet sich die einleitende Formulierung „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ an.

Leitfragen für die Formulierung von Lernzielen

- Genügen die Lernziele der Lernzielsyntax aus Verhaltenskomponente, Inhaltskomponente und Bedingung?
- Beziehen sich die Grobziele auf die Unterrichtsreihe?
- Beziehen sich Feinziele auf ganz konkrete Unterrichtsschritte?
- Lassen sich die Feinziele aus den Grobzielen logisch ableiten?
Konkretisieren die Feinziele die Grobziele?
- Beschreiben die Lernziele ein Verhalten? Lassen sich die Lernziele überprüfen?
- Sind die kognitiven Lernziele auf der für die jeweilige Lernsituation angemessenen Hierarchiestufe verortet?
- Wurden neben kognitiven auch affektive, sozial-kommunikative und psychomotorische Lernziele formuliert?
- Stellen die Lernziele in Bezug auf den Lernstand vor dem Lernprozess eine Veränderung dar? Wie groß ist der (Lern-)Fortschritt?
- Sind die vermeintlichen Lernziele tatsächlich Lernvoraussetzungen?
Sind sie Ziele bezüglich des Unterrichtsverlaufs?

2.6.3 Strukturskizze

Die Strukturskizze ist die tabellarische Kurzform der Stundenverlaufsplanung. Sie dient der übersichtlichen Darstellung des geplanten Unterrichtsverlaufs und macht den ‚roten Faden‘ der Unterrichtsstunde auf einen Blick deutlich. Die tabellarische Übersicht kann unterschiedlich aufgebaut werden. Zu den unverzichtbaren Bestandteilen gehört die Darstellung der Unterrichtsphasen (z. B. Einstiegsphase, Erarbeitungsphase, Reflexionsphase, Sicherungsphase etc.), eine Skizze des Unterrichtsgeschehens (Inhalte, Methoden, Lehrerhandeln und ggf. erwartete Schülerreaktionen) und eine Auflistung der in den jeweiligen Unterrichtsphasen eingesetzten Sozialformen und Medien (Beispiel siehe Anhang). Der Umfang der Strukturskizze sollte eine DIN A4-Seite pro Unterrichtsstunde nicht überschreiten.

Zusätzlich zu den hier dargestellten Elementen der Strukturskizze kann eine Spalte für Zeitangaben eingefügt werden, in welcher die geplante Länge der Unterrichtsphasen eingetragen wird. Tafelbilder und Arbeitsblätter können ebenso aufgelistet werden, müssen aber in jedem Fall im Anhang abgebildet bzw. eingefügt werden.

2.6.4 Wie kann der Lernprozess überprüft werden?

Die Lernerfolgskontrolle

Lernen ist ein intrapersonaler und damit für Außenstehende unsichtbarer Prozess. Ob Schülerinnen und Schüler etwas gelernt haben oder nicht, kann nur indirekt über die

Lern**er**gebnisse erfasst werden. Lern**er**gebnisse sind aber auch nicht ohne Weiteres sichtbar, sondern müssen mittels Lernerfolgskontrollen erhoben (gemessen) werden.

Lernerfolgskontrollen können in Form von Aufgaben konkretisiert werden. Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe macht gute Leistungen deutlich. Zwar kann aus guten Leistungen nicht immer zweifelsfrei auf einen erfolgreichen Lernprozess geschlossen werden – eine gute Leistung kann auch auf dem *Vorwissen* eines Schülers beruhen –, allerdings kann auf diese Weise der Lernstand der Klasse am Ende eines Lernprozesses erhoben werden. Deutlich wird in jedem Fall, welche Schülerinnen und Schüler im Lernprozess *nicht* erfolgreich waren.

Die Aufgaben zur Lernerfolgskontrolle können unterschiedlich konstruiert werden. Zum einen kann das Anforderungsniveau variieren. Reproduktionsaufgaben überprüfen lediglich, was behalten wurde und wiedergegeben werden kann. Anwendungsaufgaben sind anspruchsvoller, weil sie über die Wiedergabe von Inhalten hinaus auch einen kompetenten Umgang mit dem Gelernten an einem geeigneten Beispiel abverlangen. Transferaufgaben machen deutlich, ob der exemplarische Charakter des Unterrichtsgegenstands deutlich geworden ist, ob also am ausgewählten Beispiel etwas Grundsätzliches gelernt wurde, das auf andere Fälle übertragbar ist.

Zum anderen kann die Art und Weise der Aufgabenstellung variieren. So kann ein und dasselbe Lernziel beispielsweise mittels Multiple Choice- oder freier Aufgaben abgeprüft werden. Ebenso sind kreative Aufgaben denkbar, die den Schülerinnen und Schülern beispielsweise abverlangen, einen Text in eine Grafik umzuwandeln.

Leitfragen für die Stundenverlaufsplanung:

- Was soll Gegenstand der Unterrichtsreihe sein, aus welchen Einzelstunden wird die Unterrichtsreihe zusammengesetzt und in welcher Reihenfolge sollen die Einzelstunden unterrichtet werden?
- Welche Lernziele werden mit der Unterrichtsreihe (Grobziele) und mit der Unterrichtsstunde (Feinziele) angestrebt?
- Welche Methoden/Medien/Sozialformen wurden für die geplante Unterrichtsstunde ausgewählt und wie lässt sich diese Auswahl begründen?
- Wie soll der Unterricht beginnen? Wie können die Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert werden?
- In welche aufeinander aufbauenden Phasen kann der Unterricht sinnvoll gegliedert werden?
- Gibt es ausreichend Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, sich selbstständig und eigenaktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen?
- Sind die Arbeitsaufträge klar, verständlich und motivierend?
- Welche Art der Lernerfolgskontrolle erscheint geeignet, die Erreichung der angestrebten Lernziele zu überprüfen? Wie kann so eine Lernerfolgskontrolle ganz konkret formuliert werden?

2.7 Reflexion des Unterrichts

In den wirtschaftsdidaktischen Seminaren an der Universität Duisburg-Essen (Campus Essen) wird Unterricht auf der Grundlage (fach-)didaktischer Kriterien geplant und diskutiert. Es ist leider nicht gewährleistet, dass diese Planung auch tatsächlich umgesetzt wird. Damit können der Reflexion keine konkreten Unterrichtsstunden zugrunde gelegt und ein Vergleich zwischen Planung und Durchführung ist nicht möglich.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle dennoch zumindest erwähnt, dass immer dann, wenn ein geplanter Unterricht auch durchgeführt wird, eine abschließende Reflexion erfolgen sollte, die folgende Aspekte beinhaltet:

- Reflexion des Unterrichts
- Planabweichungen bei der Unterrichtsdurchführung,
- Optimierungspotenzial/Verbesserungsvorschläge aufgrund der gemachten Erfahrungen,
- Zieländerungen, die nunmehr notwendig erscheinen,
- Lernerfolg: das Ergebnis, das erzielt oder verfehlt wurde.

3. Literaturverzeichnis und weiterführende Literatur

A) Allgemein- und fachdidaktische Literatur zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung

- Eggert, Katrin / Koch, Michael (2003): Konzepte und Instrumente der Unterrichtsplanung. In: Kaiser, Franz-Josef/ Kaminski, Hans (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn / Obb. S. 41-76.
- Euler, Dieter / Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern
- Gonschorek, Gernot / Schneider, Susanne (2007): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 5. Auflage. Donauwörth 2000. (Kapitel 6 und 9).
- Horster, Leonhard / Rolff, Hans-Günther (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel.
- Janssen, Bernd (1997): Konzepte zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung. Schwalbach / Ts.
- Jongebloed, Hans-Carl / Twardy, Martin (1983): Lernzielformulierung und -präzisierung. In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Twardy, Martin, Bd. 3. Teil II. Düsseldorf. S. 255-350
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch- konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel.
- Meyer, Hilbert (2005): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Auflage. Berlin.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? 2., durchgesehene Auflage. Berlin.
- Roth, Heinrich (1963): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- Peterßen, Wilhelm H. (2004): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage. München.
- Plöger, Wilfried (2008): Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln.
- Retzmann, Thomas / Seeber, Günther/ Remmele, Bernd/ Jongebloed, Hans-Carl (2010): Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen. Essen/ Lahr/ Kiel.

B) Fachdidaktische Konzeptionen zur Legitimation von Unterrichtsinhalten

- Dauenhauer, Erich (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, 3. Bd. Münchweiler / Rod.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2005): Standards in der ökonomischen Bildung. Hrsg. v. Weitz, Bernd-Otto. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 32, Bergisch Gladbach.
- Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1994): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler.
- Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung). Bergisch Gladbach, S. 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde, Heft 3, 2000. S. 285-295.
- Kruber, Klaus-Peter (2005): Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: Weitz, Bernd-Otto (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Reihe Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 32. Bergisch Gladbach, S. 203-223.
- Kruber, Klaus-Peter (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke, Reinhold / Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach / Ts. S. 187-190.
- May, Hermann (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung. München.

- Karpe, Jan / Krol, Gerd-Jan (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: Krol, Gerd-Jan / Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach. S. 21-48.
- Krol, Gerd-Jan (2001): Ökonomische Bildung ohne Ökonomik? In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. Jahresband 2001. Bielefeld. S. 20-28.
- Krol, Gerd-Jan (2003): Ökonomische Verhaltenstheorie. In: May, Hermann (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 7. Aufl., München / Wien. S. 17-29.
- Ochs, Dietmar / Steinmann, Bodo (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, Erhard / Hummell, Hans Joachim / Süßmuth, Hans (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches. Düsseldorf. S. 186-223.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept "Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute". In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach. S. 1-22.
- Steinmann, Bodo (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, Reinhold / Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach / Ts. S. 209-212.
- Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung. Band II. Paderborn.
- Weitz, Bernd-Otto (Hrsg.) (2005): Standards in der ökonomischen Bildung. Reihe Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 32. Bergisch Gladbach.

5. Anhang

Checkliste Unterrichtsentwurf

Sachanalyse	
	Die Wörter „Schüler / Schülerinnen“ tauchen in der Sachanalyse nicht auf.
	Der Bezug zur Unterrichtsstunde wird klar.
	Es wird fachwissenschaftliche Literatur genutzt - keine Schulbücher etc.
Didaktische Analyse	
	Die curriculare Legitimation geschieht unter Berücksichtigung einschlägiger Lehrpläne.
	Die allgemein didaktische Legitimation erfolgt mit konkretem (!) Bezug zu Klafki.
	Zur fachdidaktische Legitimation werden mit mindestens zwei fachdidaktischen Quellen belegt.
	Die Wahl der Methode wird begründet.
Unterrichtsverlaufsplanung	
	Es wurde eine inhaltlich stringente Unterrichtsreihe entwickelt.
	Die Unterrichtsstunde wurde in tabellarischer Form skizziert (Vorlage siehe Leitfaden).
Lernziele	
	Es wurde in Richt-, Grob- und Feinziele mit abnehmendem Abstraktionsniveau differenziert.
	Der Schwerpunkt liegt auf den kognitiven Feinzielen.
Lernerfolgskontrolle	
	Eigenständige Entwicklung von Aufgaben, welche die Feinziele (zum Teil) überprüfen
Reflexion	
	Kritische Stellungnahme zum eigenen Unterrichtsentwurf (z.B. Was hätte im Nachhinein evtl. besser gemacht werden können? Wo ist Optimierungspotenzial? Sind evtl. Probleme bei der unterrichtlichen Umsetzung zu erwarten? Was trifft möglicherweise in besonderer Form auf das Interesse der SuS? Was war während der Planung besonders schwierig?)
Abgabe	
	Die Abgabe erfolgt spätestens zum mitgeteilten Abgabetermin im Sekretariat des Lehrstuhls.
	Einfacher Ausdruck, nicht gebunden, inklusive Präsentation
	Unterrichtsmaterialien sind ausgedruckt im Anhang.
	Internetquellen sind ausgedruckt im Anhang (bei PDFs: Es genügen die zitierten Seiten).
	Digitale Version per Mail an sekretariat.widida@uni-due.de (Betreffzeile der Mail: „H 5.2 / H 4.3: Name des Dozenten / Name der Dozentin“ → eine gebrannte CD ist dann nicht mehr erforderlich!)

Titel- oder Deckblatt

**Universität Duisburg-Essen, Campus Essen
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und
Didaktik der Wirtschaftslehre**

Lehrveranstaltung: (Titel der Lehrveranstaltung und Modul-Nr.)

Dozent/Dozentin: (z. B. Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann)

Semester: (z. B. WS 2012/13)

(Titel der Arbeit)

(ggf. Untertitel)

Verfasser:

Name, Vorname: _____

Matrikelnummer: _____

Anschrift: _____

E-Mail: _____

Tel.: _____

Studiengang: _____

Studienfächer: _____

Fachsemester: _____

Datum der Abgabe: _____

Ich wünsche die Ausstellung (nicht Zutreffendes bitte streichen)

- eines Leistungsnachweises
- eines Nachweises der erfolgreiche Teilnahme
- eines Praktikumsnachweises.

Note:

Datum:

Unterschrift des Dozenten:

