Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Institut Kindergarten-/Unterstufe

gut geplant.

Zyklus 1

Impressum

Auflage 2019	Institut Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule der FHNW
Autor*innen	Christine Künzli, Tobias Leonhard, Christine Streit
Layout/Illustration	Corinne Vez, Janine Andreotti
Druck	Kromer Print AG, Lenzburg

Überlegungen zur Unterrichtsplanung im Zyklus 1

Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe

1. Auflage 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund und Anspruch	3

2	Unterricht im Zyklus 1	4
2.1	Gestaltungsdimensionen von Unterricht	5
2.2	Strukturierung von Unterricht	8
3	Planung zwischen zwei Handlungslogiken	12
4	Planungseinheiten und Leitfragen	13
4.1	Planungseinheiten im Primat der Bildungslogik	14
4.2	Leitfragen zur Planung im Primat der Bildungslogik	15
4.3	Planungseinheiten im Primat der Organisationslogik	17
4.4	Leitfragen zur Planung im Primat der Organisationslogik	18

5	Planungsvorgehen	19
6	Wie lernt man planen?	24

7	Literatur	26
8	Glossar	28

1 Hintergrund und Anspruch

Das vorliegende Dokument zur Planung bildet die Überlegungen des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW ab. Es enthält zwei Aspekte, die uns in bisher verfügbaren Überlegungen fehlten. Dabei handelt es sich *erstens* um den Versuch, Planungsüberlegungen für den Zyklus 1 (gemäss HarmoS) zu entwickeln, mit denen die jeweiligen Traditionen von Kindergarten und Primarschule deutlich stärker aufeinander bezogen werden. *Zweitens* schlagen wir eine Planungssystematik vor, die sowohl bildungstheoretische Ansprüche als auch die organisatorischen Anforderungen in Bildungsinstitutionen berücksichtigt.

Die folgenden Überlegungen sollen sowohl in der Phase des Studiums, als auch in der Phase späterer beruflicher Tätigkeit im Kindergarten *und* der Primarstufe anspruchsvolle Unterrichtsplanungen unterstützen. Sie tragen den unterschiedlichen Kulturen des Kindergartens und der Primarunterstufe Rechnung, beziehen sie aufeinander und lassen sie gegenseitig fruchtbar werden. Die Überlegungen basieren auf diversen didaktischen Modellen. Da es nicht hochschuladäquat wäre, *ein* Modell im Sinne einer "unité de doctrine" vorzugeben, sind die konzeptuellen Überlegungen mit unterschiedlichen «didaktischen Modellen» (vgl. z.B. Klafki oder Heimann/Otto/Schulz) kompatibel. Trotz dieser Offenheit werden auf verschiedenen Ebenen grundlegende Anforderungen für eine Unterrichtsplanung auf der Zielstufe formuliert.

Jede Unterrichtsplanung versucht, zukünftige Ereignisse zu strukturieren. Den genauen Verlauf der unterrichtlichen Interaktionen vorherzusehen oder gar zu bestimmen, ist aber unmöglich. Die damit verbundene Ungewissheit ist für Studierende im Praktikum sicherlich höher als für erfahrene Lehrpersonen. Immer aber bleibt ein «Restrisiko», das zugleich auch Chance für Neues ist (vgl. Herzog 2002, Meseth et al. 2011, Paseka et al. 2018). Eine gründliche Planung dient dazu, das Ausmass an Ungewissheit im Verlauf des Unterrichts zu reduzieren. Die Anforderung an Lehrpersonen, in unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Situationen spontan, situationsadäquat und adaptiv handeln zu können, bleibt dennoch bestehen. Ebenso besteht gerade im Zyklus 1 eine wichtige Aufgabe der Lehrperson in der situativen Lernbegleitung kindlicher Aktivitäten in offenen Settings – aber auch diese Sequenzen müssen und können im Unterrichtsalltag eingeplant werden.

Die vorliegenden Überlegungen zur Planung im Zyklus 1 gehen vom Prinzip der Klassenlehrperson aus, das anders als das Fachlehrpersonenprinzip erweiterte Gestaltungsspielräume und Chancen dafür beinhaltet, dem Bildungsauftrag situativ Vorrang vor organisatorischen Notwendigkeiten zu geben.

2 Unterricht im Zyklus 1[1]

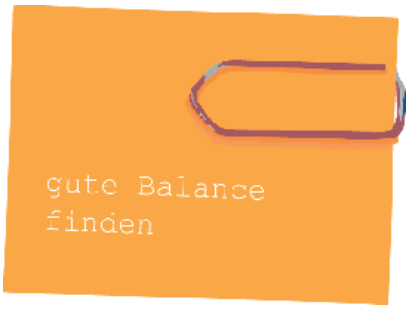
Planungsüberlegungen basieren auf Vorstellungen zur Gestaltung von Unterricht, die im Folgenden zielstufenspezifisch skizziert werden. Unterrichtssettings dienen in jedem Zyklus dem Ziel, *Bildungsprozesse* der Kinder anzuregen (D-EDK, 2015; Leuchter, 2010; Wannack, 2010; Rauschenbach, 2010). Die zentrale Aufgabe der Volksschule ist es, diejenigen Erfahrungen und Erkenntnisse, die durch alltägliche Teilhabe nicht erworben werden können (und die damit über die familialen Erfahrungen hinausgehen), zum Unterrichtsgegenstand zu machen, bzw. entsprechende Vorläuferfähigkeiten zu unterstützen (Benner 2015). Es gilt also nicht nur «Erfahrungen zu ermöglichen», sondern Erfahrungen auch immer wieder zu irritieren, sie bewusst zu machen und zu systematisieren.

Im neuen Deutschschweizerischer Lehrplan werden der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarstufe zum Zyklus 1 zusammengefasst. Der Zyklus 1 umfasst damit zwei Bildungsstufen mit unterschiedlichen Traditionen. Diese Unterschiedlichkeit zeigt sich auch in zahlreichen Begrifflichkeiten und methodisch-didaktischen Elementen. Mit dem Zyklus 1 ist der Anspruch der gegenseitigen Annäherung der Stufen und der Gewährleistung von Kohärenz im Hinblick auf die Gestaltung von Bildungsbiographien verbunden. Die hier vorliegenden Überlegungen möchten deshalb einen diesbezüglichen Beitrag im Hinblick auf Planungsüberlegungen leisten und stellen dafür (teilweise neue) Begrifflichkeiten zur Verfügung, die anschlussfähig sein sollen sowohl an die Tradition des Kindergartens als auch der Primarstufe.

[1] Die folgenden Ausführungen lehnen sich an die Überlegungen der «Orientierungspunkte Kindergarten» (2015) an. Wir erachten sie auch für die Klasse 3 als sinnvolle Planungsgrundlage.

2.1 Gestaltungsdimensionen von Unterricht

Für Lehrpersonen des Zyklus 1 besteht die Herausforderung, eine Balance zu finden zum einen zwischen *fachübergreifenden* und *fachlichen* Logiken und Herangehensweisen (→ Glossar) und zum anderen zwischen *freiem/inzidentellem* und *instruiertem/systematischem* Lernen (→ Glossar). Im freien/inzidentellen Lernen wählen und entwickeln die Kinder je unterschiedliche Ziele, Mittel und Wege und das Lernen findet oftmals beiläufig, also inzidentell statt, während die Aktivitäten der Kinder im instruierten/systematischen Lernen auf den Erwerb *bestimmter* Kompetenzen ausgerichtet und damit in der Regel stärker vorgegeben und strukturiert sind.



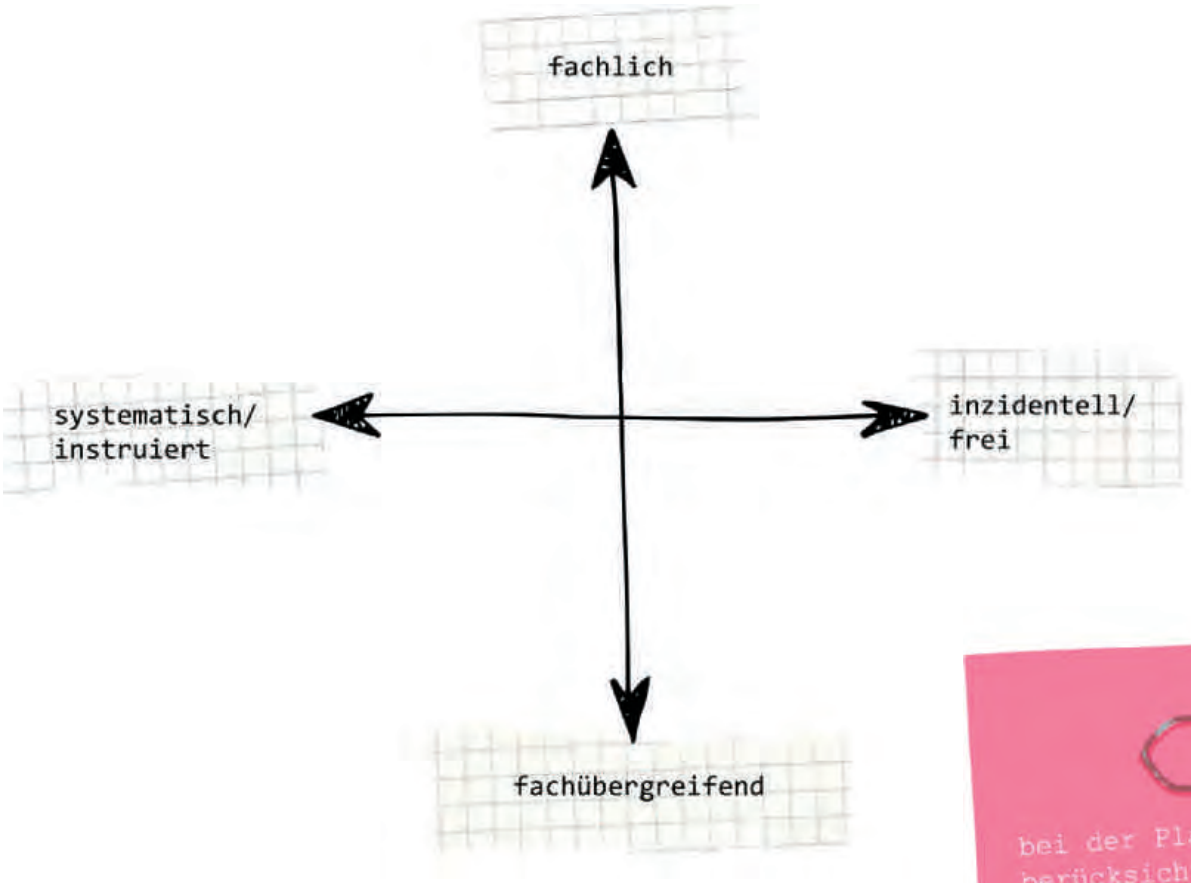


Abbildung 1: Gestaltungsdimensionen von Unterricht nach Streit et al. 2014.

Gestaltung fachübergreifender und fachbezogener[2] Zugänge

Unterricht im Zyklus 1 ist inhaltlich oftmals fachübergreifend konzipiert (vgl. Walter & Fasseing, 2002; D-EDK, 2015) So werden die Unterrichtsaktivitäten in einen grösseren Bedeutungskontext eingebettet und den Kindern komplexe Zusammenhänge und Fragen sichtbar und zugänglich gemacht (Schäfer, 2013). Eine solche Herangehensweise nimmt jedoch immer auch auf Fächer und Fachbereiche Bezug sowie auf deren Funktion, Wissen zu generieren, zu strukturieren und Probleme bearbeitbar zu machen. So werden Kinder in fachliche Herangehensweisen und Wissensbestände eingeführt. Der fachliche Aspekt kommt bei dieser Herangehensweise innerhalb der ausgewählten Thematik resp. übergeordneten Fragestellung zur Anwendung. Er steht in direktem Bezug zur Fragestellung und trägt zu deren Erhellung bei.

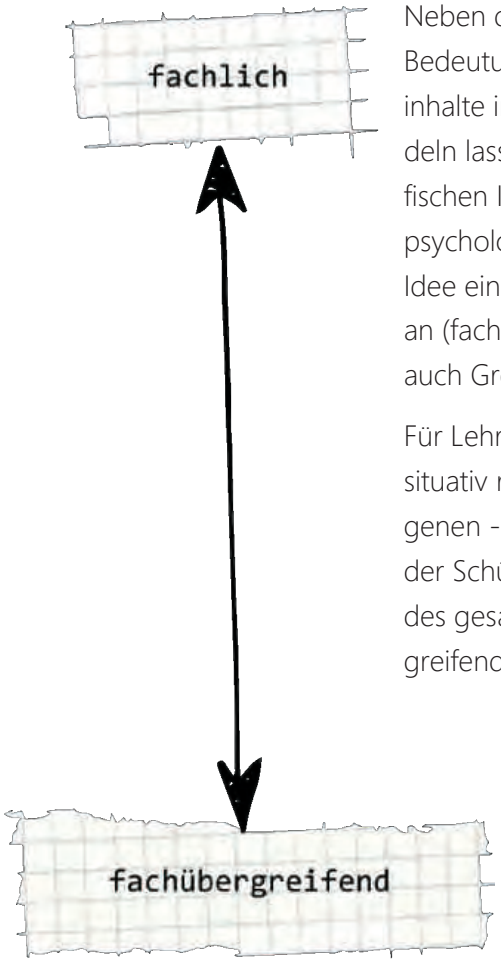
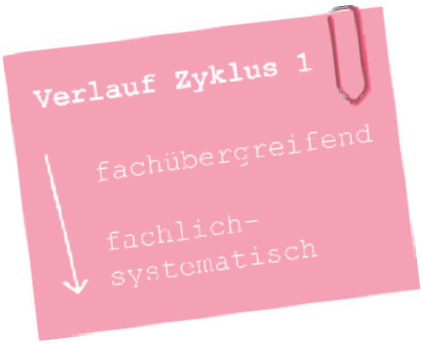


Abbildung 2: Gestaltungsdimensionen

Neben den o.g. fachübergreifenden sind auch fachspezifische Zugänge von Bedeutung, da sich nicht alle für die Kinder dieser Altersstufe wichtigen Lerninhalte im Rahmen von fachübergreifenden Fragestellungen sinnhaft behandeln lassen. Eine solche Balance zwischen fachübergreifenden und fachspezifischen Inhalten im Kindergarten erscheint auch aus Sicht der Entwicklungspsychologie sinnvoll (vgl. auch Rossbach, 2005; Kluczniok et al., 2010). Die Idee einer «Ganzheitlichkeit» wandelt sich dadurch in eine «geklärte Vielfalt» an (fachlichen) Perspektiven, die jeweils besondere Chancen, zugleich aber auch Grenzen haben.

Für Lehrpersonen des Zyklus 1 ergibt sich damit die Herausforderung, eine situativ richtige Balance zwischen *fachübergreifenden* - oftmals themenbezogenen - und *fachlichen* Herangehensweisen zu finden und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (SuS) in diesem Sinne zu begleiten. Im Verlauf des gesamten Zyklus 1 verschiebt sich das Verhältnis von prioritär fachübergreifenden zugunsten fachlich-systematischer Unterrichtssequenzen.

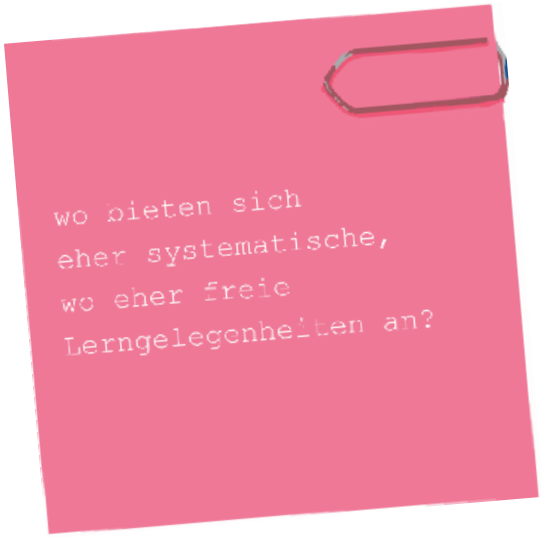


[2] Fachbezogene Zugänge fokussieren im LP 21 auf die Fachbereiche.

Gestaltung instruierter/systematischer und freier/inzidenteller Lerngelegenheiten

Lehrpersonen müssen entscheiden, wann und bis zu welchem Grad sie unterschiedliche Lernwege mit offenerem Ausgang ermöglichen und anstreben, wann der Unterricht aber auch auf bestimmte Lernwege und -ergebnisse abzielt. Es braucht Erfahrung, ein angemessenes – d.h., insb. für die jeweilige Unterrichts- und Klassensituation passendes – Verhältnis von *instruierten/systematischen* Lerngelegenheiten und *freien/inzidentellen* Lernphasen in didaktisierten Situationen zu gestalten (vgl. Streit et al., 2014; Roux, 2008; Klucznik et al., 2010, Duncker, 2010). Rossbach (2010) betont, dass sowohl die „eher freien Suchbewegungen der Heranwachsenden in ihren Lebenssituationen und in ‚vorbereiteten' Umgebungen [notwendig seien]" als auch „die gezielten und direkten Angebote von Neuem, um die Heranwachsenden mit Bildungs- und Lernherausforderungen zu konfrontieren, die sie ansonsten nicht erleben würden" (S. 79).

Abbildung 3: Gestaltungsdimensionen.



2.2 Strukturierung von Unterricht

Im Folgenden werden die Grundbegriffe der Strukturierung und damit auch der Planung von Unterricht im Zyklus 1 am Institut Kindergarten-/Unterstufe benannt und erläutert. Diese Grundbegriffe *Unterrichtsumgebung*, *Lerneinheit*, *Unterrichtstag* und *verbindende Sequenzen* (→ Glossar) bilden gleichzeitig die Planungseinheiten (vgl. Abbildung 8 veranschaulicht den Zusammenhang der Grundbegriffe).

Unterrichtsumgebung

Mit dem Begriff der *Unterrichtsumgebung* werden mehrere *Lerneinheiten* im Zyklus 1 als Planungseinheit gekennzeichnet. Der Begriff Unterrichtsumgebung verbindet bewusst die «Spiel- und Lernumgebungen» der Kindergartentradition mit den «Unterrichtseinheiten» der Primarstufe. Die Verbindung scheint geeignet, die Offenheit und Mehrperspektivität des Begriffs der «Umgebung» und die Zielperspektive «Unterricht» zu verbinden und dabei zu vermeiden, dass «Spielen» und «Lernen» als voneinander zu Trennendes gefasst wird. Eine Unterrichtsumgebung umfasst einen bestimmten Zeitraum, weist inhaltlich einen klaren Fokus, zu verfolgende Ziele und einen kohärenten Aufbau auf und ermöglicht eine der Stufe und der jeweiligen Kindergruppe angemessene Abfolge und Verbindung freien/inzidentellen und instruierten/systematischen Lernens. Unterrichtsumgebungen können sich über längere (z.B. ein Quartal) oder kürzere (z.B. mehrere Tage) Zeiträume erstrecken. Sie haben in der Regel einen klaren Beginn und einen vorläufigen Abschluss. Unterrichtsumgebungen stellen innerhalb der o.g. Gestaltungsdimensionen eine «Choreographie unterschiedlicher Lerneinheiten» dar.

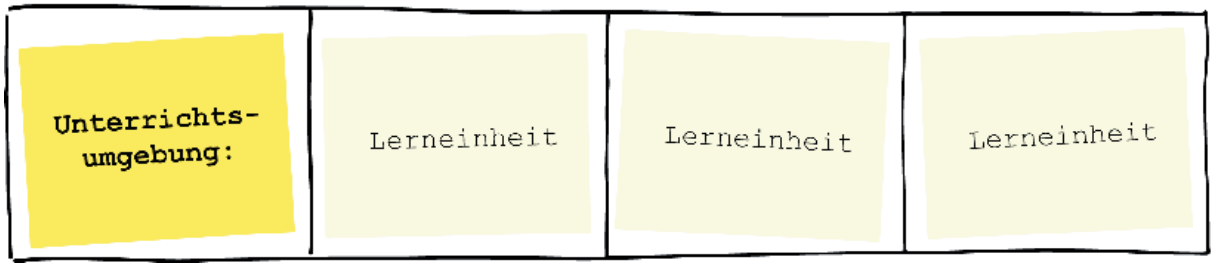


Abbildung 4: Eine Unterrichtsumgebung besteht aus mehreren aufeinander bezogenen Lerneinheiten.

Lerneinheiten

Lerneinheiten bilden ihrerseits einen lernbezogenen Sinnzusammenhang ab, der verschiedene Lernaktivitäten und Lernaufgaben zur vielfältigen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen so miteinander kombiniert, dass für alle Kinder Bildungsanlässe entstehen. Lerneinheiten können kürzere (z.B. 20 Min.) aber auch längere Zeiträume (z.B. eine Doppellektion) umfassen. Die Lernaktivitäten können (in Anlehnung an Andrist & Chanson, 2003) nochmals sinnvoll in *geführte*, *angeleitete* und *freie Aktivitäten* (→ Glossar) unterschieden werden. Diese Unterscheidung der Aktivitäten in der Art und dem Ausmass der Lenkung liefert weitere Möglichkeiten, um *Lerneinheiten* für den gesamten Zyklus zu beschreiben und gezielt zu gestalten:

Geführte Aktivitäten werden durch die *Lehrperson* – also durch direkte Kind(er)-Lehrperson-Interaktion (vgl. Rossbach, 2010) – gesteuert. Die Lehrperson begleitet während einer solchen Sequenz die Klasse, eine Gruppe oder ein Kind beim Lernen eng und strukturiert die einzelnen Lernschritte.

Angeleitete Aktivitäten werden in der Regel durch die *Lernaufgaben* gesteuert und tragen mit entsprechenden Aufgabenstellungen zur inneren Differenzierung bei (z. B. Hein, 2008; Fürstenau, 2009), die sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Kinder selbst vollzogen werden kann (vgl. z. B. Brügelmann, 2002). Angeleitete Aktivitäten beginnen in der Regel mit einer Einführung in die Aufgabenstellung oder mit einer konkreten Instruktion (z. B. wie ein Werkzeug richtig gehandhabt wird).

In *freien Aktivitäten*, in denen eigenverantwortliches und oftmals inzidentelles Lernen überwiegt, arbeiten die Kinder einzeln oder in Gruppen an in der Regel selbstgewählten Bildungsangeboten oder entwickeln eigene Aktivitäten mit vorgegebenen Materialien. Hier findet die Steuerung *indirekt durch die vorhandenen bzw. von der Lehrperson ausgewählten Angebote* statt. Die Lehrperson beobachtet die kindlichen Aktivitäten und unterstützt durch gezielte Lernbegleitung, die bisweilen bei einzelnen Kindern auch zu einer «geführten Aktivität» führen kann (s.o.).

Lerneinheiten bestehen aus der zielgerichteten *Kombination* der verschiedenen Aktivitäten in unterschiedlichen sozialen Arrangements (Plenum, Kleingruppen, Halbgruppen, Partnerarbeit, Einzelkind) und bilden in dieser Kombination einen lernförderlichen Sinnzusammenhang.

Die Aktivitäten der einzelnen Lerneinheiten stehen damit in einer Beziehung zueinander und gehen oftmals ineinander über (vgl. Abbildung 5). So lässt man Inhalte einer geführten Aktivität bewusst als Übungsfeld in freie Aktivitäten einfliessen. (Bsp: Nachdem die Handhabung der Schere in einer geführten oder angeleiteten Aktivität eingeführt wurde, kann der Einsatz während der freien Aktivität an einem dafür vorgesehenen Freispielplatz erprobt werden). Im Unterrichtsalltag können auch mehrere Lerneinheiten parallel laufen. (Bsp: Die Lehrperson führt in Form einer geführten Aktivität ein neues Regelspiel ein während die restlichen Kinder in der freien Aktivität (im Freispiel) tätig sind.

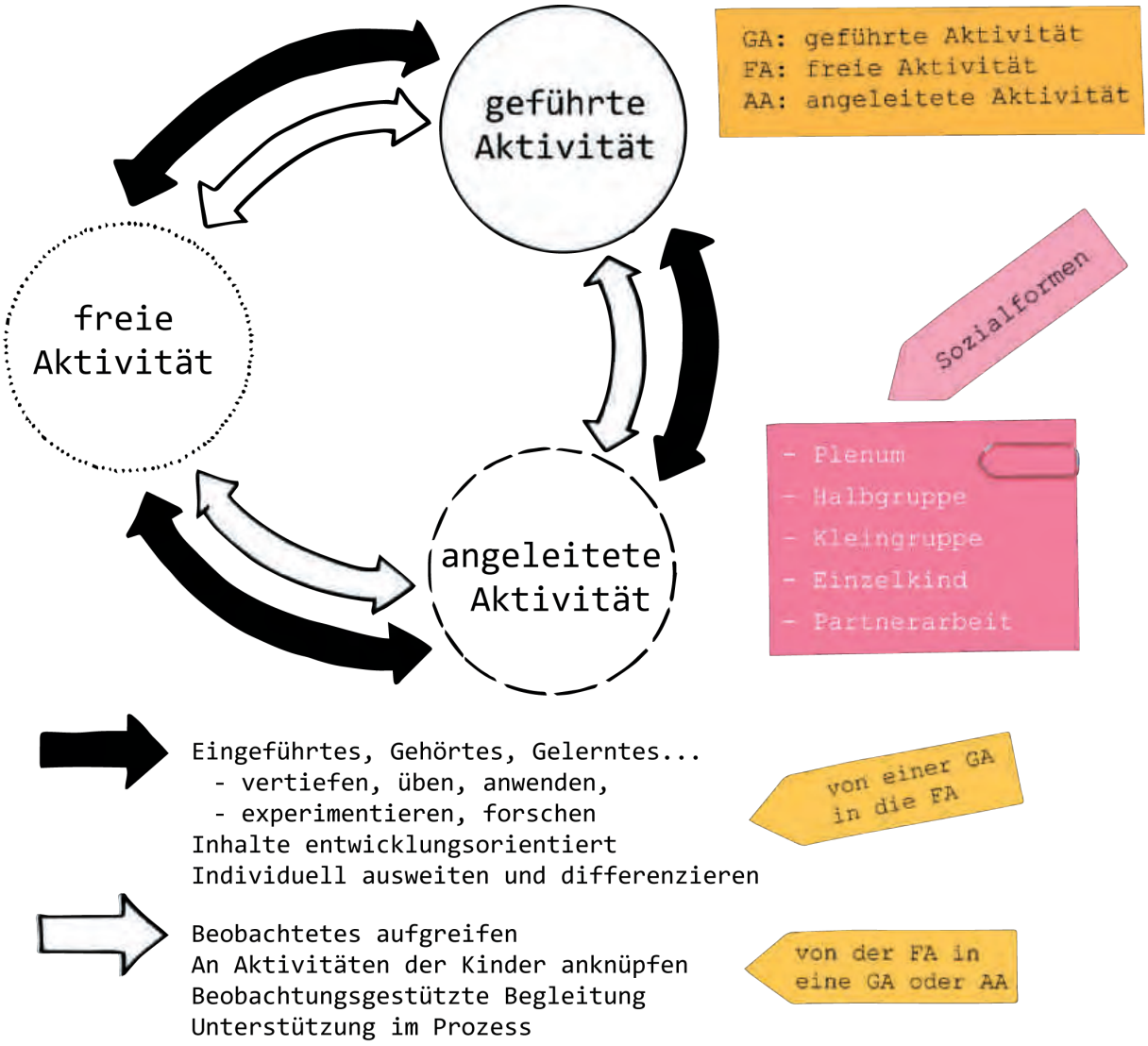


Abbildung 5: Zusammenhang der Aktivitäten.

Unterrichtstag

Mehrere Lerneinheiten aus einer oder mehreren Unterrichtsumgebungen ermöglichen eine bildungsfördernde *(Halb-)Tagesgestaltung*, die der Individualität der einzelnen Kinder im Kontext eines gemeinsamen Lernens aller Kinder einer Lerngruppe gerecht zu werden versucht (vgl. Hein, 2008, S. 154).

Übergänge mit verbindenden Sequenzen

Im Unterrichtsalltag im Zyklus 1 spielen neben Lerneinheiten sogenannte *verbindende Sequenzen* eine wesentliche Rolle. Während bei ersteren der Fokus auf der Ermöglichung fachlicher, fachübergreifender und überfachlicher Erfahrungen – und insgesamt auf Bildungsprozessen – liegt, steht bei letzteren die Organisation und Rahmung des Unterrichtsalltags im Hinblick auf die Erstellung bzw. Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen im Vordergrund (Andrist & Chanson, 2003). Selbstverständlich bieten zahlreiche Aktivitäten in verbindenden Sequenzen (z.B. Verse in diversen Ritualen) auch ein grosses Potenzial für die Anregung von Bildungsgelegenheiten, die es zu nutzen gilt. Verbindende Sequenzen schaffen auch schlüssige Übergänge von einer (Lern-)Sequenz zur nächsten. Sie helfen aus inhaltlicher Sicht, gedankliche Brücken zu schlagen und eine thematische Spannung aufrecht zu erhalten. Aus organisatorischer Sicht helfen verbindende Sequenzen, strukturierte Abläufe zu gestalten, die den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Verlässlichkeit bieten. Sie sind damit wichtige Elemente des sog. «Classroom Managements» (vgl. z.B. Wannack & Herger, 2014).

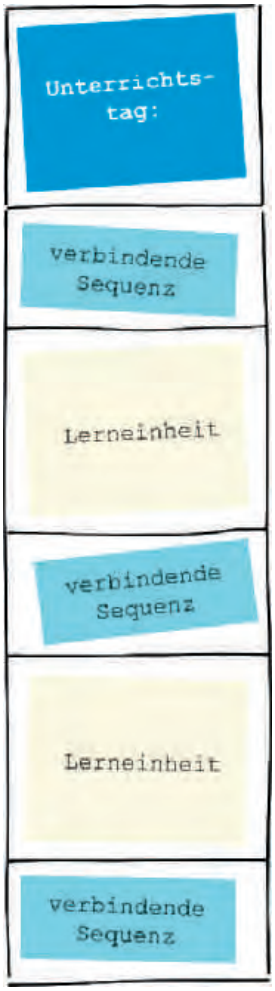


Abbildung 6: Verbindende Sequenzen schaffen Übergänge zwischen Lerneinheiten und rhythmisieren den Unterrichtstag.

3 Planung zwischen zwei Handlungslogiken

Planungsvorhaben in Bildungsinstitutionen bewegen sich zwischen zwei unterschiedlichen Logiken, die einander bedingen, zugleich aber auch zueinander in einer Spannung stehen. Die erste Logik, die wir im Folgenden *Bildungslogik* (→ Glossar) nennen, fokussiert auf die Frage, wie individuell bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse initiiert, begleitet und erfolgreich bewältigt werden können. Diese Prozesse sind individuell unterschiedlich, von aussen nur in Ansätzen beobachtbar und in ihrem genauen Verlauf ungewiss. Die zweite Logik, im Folgenden *Organisationslogik* (→ Glossar) genannt, prägt Kindergarten und Primarschule dadurch, dass diese Institutionen immer organisiert werden müssen, um zu «funktionieren». Bildungsinstitutionen sind Voraussetzung dafür, dass Unterricht in den bekannten Formen stattfinden kann, weil dieser mit Klassen, Stundenplänen, Lehrplänen etc. organisiert ist. Zugleich beeinflusst die Organisiertheit von Schule und Unterricht aber auch die Bildungslogik. So hat die Organisation des Stundenplans Einfluss darauf, wie intensiv sich Schülerinnen und Schüler auf ein Thema einlassen (können) oder die Anwesenheit der Heilpädagogin je nach Kooperationsform Einfluss darauf, mit welchen Kindern gerade gearbeitet werden kann. Auch die schulinterne Vereinbarung, z.B. mit einem Verwaltungsprogramm wie «Lehreroffice» zu arbeiten, hat Konsequenzen auf die Gestaltung von Unterricht und die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler. Die Organisation ermöglicht und rahmt, sie beeinflusst und beeinträchtigt aber auch die Gestaltung von Bildungsprozessen. Für die Planung von Unterricht bedeutet das, dass *beide Logiken in Planung und Gestaltung berücksichtigt werden müssen*. Wir bilden dies im Folgenden in *vier unterschiedlichen Planungseinheiten* ab:

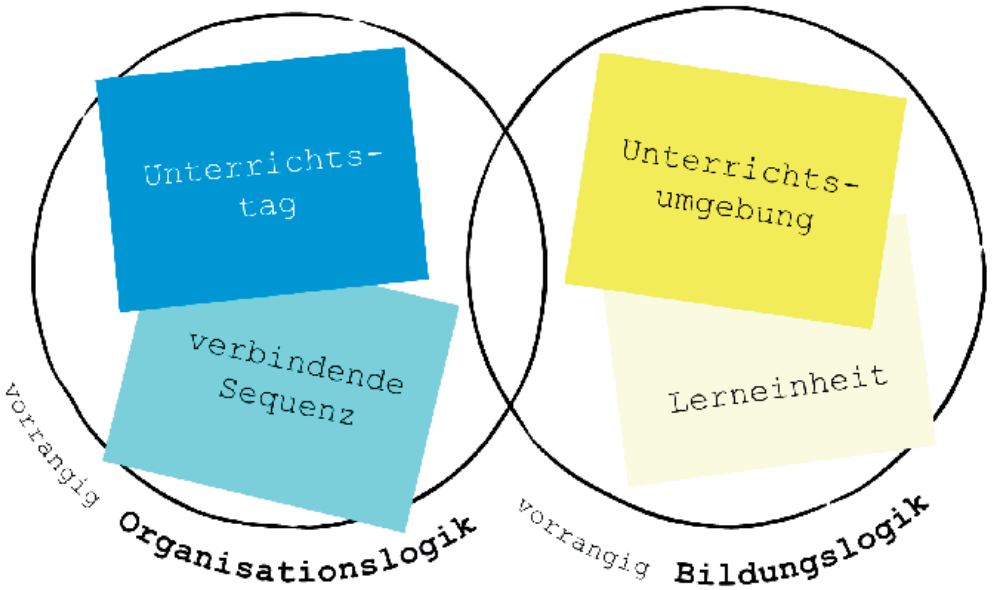


Abbildung 7: Die vier Planungseinheiten, wovon zwei vorrangig aber nicht ausschliesslich die Bildungslogik, zwei vorrangig die Organisationslogik berücksichtigen.

4 Planungseinheiten und Leitfragen

Auch wenn Professionalität gerade darin gesehen werden kann, Bildungs- und Organisationslogik virtuos und intuitiv in der Gestaltung von Unterricht auszubalancieren, wird die bewusste begriffliche, analytische und pragmatische Trennung für das Studium am Institut Kindergarten-/Unterstufe als wesentlich erachtet. Wir unterscheiden – unter Bezugnahme auf die oben eingeführten Grundbegriffe der Strukturierung von Unterricht - insgesamt vier Planungseinheiten, von denen zwei vorrangig unter der Perspektive von «Bildung» gedacht und geplant werden, zwei vorrangig organisatorische Überlegungen beinhalten. Die folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang der vier Planungseinheiten schematisch:

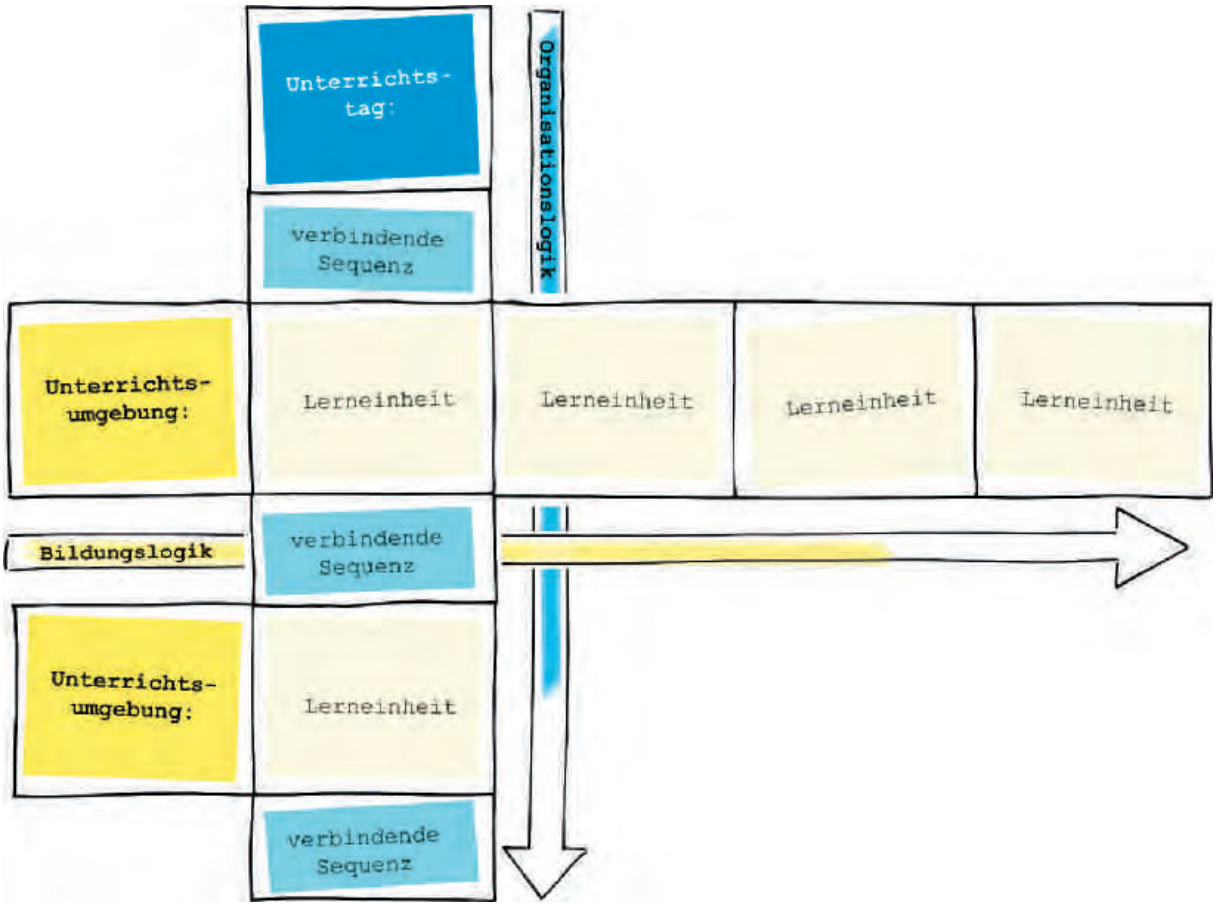
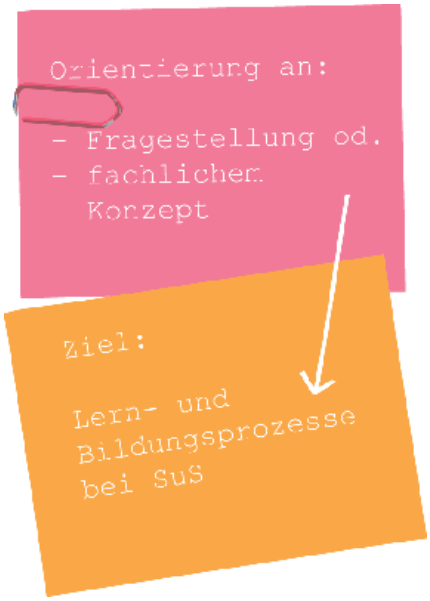


Abbildung 8: Schematischer Zusammenhang der vier Planungseinheiten.

Weitere Einheiten wie die *Schulwoche*, das *Quartal* oder gar die Planung eines ganzen *Jahres* lassen sich aus den vier hier vertieften Planungseinheiten ableiten. Im Rahmen der Ausbildung werden bewährte Planungsschritte auf diesen Ebenen durch Beobachtung von Gestaltungsvarianten und Beteiligung an der Planung in den Praktika gelernt.

4.1 Planungseinheiten im Primat[3] der Bildungslogik



Unter einer *Unterrichtsumgebung* verstehen wir eine inhaltlich-thematische Einheit, die sich entweder an Fragestellungen mit Bezug zur Lebenswelt der Kinder orientiert oder sich einem fachlichen Konzept (z.B. Addition) widmet. Eine *Unterrichtsumgebung* zeichnet sich durch klare Ziele und eine nachvollziehbare Struktur aus. Sie besteht aus vielfältigen, logisch aufeinander bezogenen Aktivitäten des Lehrens und Lernens.

Als *Lerneinheit* kennzeichnen wir den lernbezogenen Sinnzusammenhang, in dem eine Auseinandersetzung der Kinder mit den Gegenständen des Unterrichts stattfindet (s.o.). Typische *Lerneinheiten* bestehen z.B. aus der Konfrontation mit einem Phänomen und dessen Beschreibung, Phasen, in denen die Lehrperson ein Verfahren zeigt, das nachfolgend geübt wird und/oder Phasen, in denen Kinder gemeinsam an einer Fragestellung bzw. einem Produkt arbeiten, das im Anschluss daran vorgestellt wird.

Eine *Unterrichtsumgebung* im Zyklus 1 besteht also aus inhaltlich schlüssig aufeinander bezogenen, in den Sinnesbereichen und Zugängen vielfältigen *Lerneinheiten* mit dem Ziel, Lern- und Bildungsprozesse bei allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Die Planungseinheiten der Unterrichtsumgebung und der Lerneinheit greifen die im Berufsfeld gängige Unterscheidung von «Grob- und Feinplanung» auf. Die grundlegendere, aber ebenso sorgfältige «Grobplanung» von Unterrichtsumgebungen wird ebenso wie die «Feinplanung» von Lerneinheiten durch Leitfragen orientiert (vgl. 4.2).

[3] «im Primat» bedeutet, dass dort vorrangig, aber nicht ausschliesslich eine Perspektive betrachtet wird.

4.2 Leitfragen zur Planung im Primat der Bildungslogik

Unterrichts-umgebung

Lerneinheit

Bedeutung, Begründung und Ziele

- Welche Bedeutung hat der Unterrichtsgegenstand? Welcher Lebensweltbezug lässt sich herstellen? Welche Bildungsgelegenheiten sollen den Kindern daran ermöglicht werden?
- Wie sind die Vorgaben der Lehrpläne bzw. der Standards?
- Welche (übergeordneten) Ziele lassen sich aus den o.g. Fragen ableiten?

Ziele

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lerneinheit mehr wissen bzw. besser können als zu Beginn, respektive, welche neuen Erfahrung sollen entstehen? Woran soll dieses ersichtlich werden?
- Wie passt das zu den Vorgaben des Lehrplans?

Unterrichtsgegenstand

- Wie ist der Unterrichtsgegenstand in sich (fachlich) strukturiert? Wie lässt sich diese Strukturierung mit Lernprozessen von Kindern verbinden? Welche Varianten sind denkbar?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten lassen sich in Bezug auf die Gestaltung der Lernprozesse antizipieren? Welche Lösungsmöglichkeiten bieten sich an?

Unterrichtsgegenstand

- Welche mathematischen/ sprachlichen / … Aspekte besitzt das Thema? Wie ist das Thema in sich strukturiert?
- Welche Konzepte / Grundvorstellungen etc. lassen sich daran erwerben? Welche Herausforderungen beim Konzeptaufbau sind denkbar?
- Welcher Kontext und welche Aufgabenformate sind passend, um das Verständnis der Lernenden zu fördern?

graue Formatierung

Nur, soferr in Bezug auf die spezifische Lerneinheit erforderlich

Unterrichts-umgebung

Lerneinheit

graue Formatierung

Bedingungen

- Welche Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen?
- Mit welchen (unterschiedlichen) Voraussetzungen ist zu rechnen?

Inwiefern sind diese für die Gestaltung der Bildungsgelegenheiten förderlich oder hinderlich?

Bedingungen

- Unter welchen konkreten Bedingungen findet die Lerneinheit statt? Inwiefern können diese das Lernen (den Lernerfolg) beeinflussen?

Welches Vorwissen bringen die Lernenden mit? Inwiefern werden diese (unterschiedlichen) Lernvoraussetzungen in der Lerneinheit berücksichtigt?

Strukturierung und Methoden

- Wie muss die Unterrichtumgebung strukturiert sein, um möglichst sach-, situations- und adressatengerecht zu sein?
- Welche Zugangsweisen zum Unterrichtsgegenstand und welche Aufgabenformate bieten sich an? Warum?

Welche Artikulationsschemata sind für die Planung passend?

Strukturierung, Methoden und Medien

- Wie lässt sich die Lerneinheit sinnvoll strukturieren? Minimalprinzip: **Einsteigen – Arbeiten – Aussteigen**
- Wie sind die einzelnen Phasen zu gestalten (Methoden und Sozialformen)?

Welchen Materialien und Medien leisten den bestmöglichen Beitrag um den Unterrichtsgegenstand greifbar zu machen bzw. den Lernprozess zu unterstützen?

Einbettung

Wie ist die Lerneinheit in eine übergeordnete Unterrichtsumgebung eingebettet? Wie wird die Anschlussfähigkeit hergestellt?

4.3 Planungseinheiten im Primat der Organisationslogik

Der *Unterrichtstag* wird primär unter organisatorischen Gesichtspunkten geplant. Am Unterrichtstag besteht die Herausforderung darin, einen schlüssigen Wechsel gemeinsamer Lernarrangements mit Phasen der individuellen Vertiefung, Phasen der Anstrengung mit Phasen der Entspannung sowie Phasen der Anwesenheit der Klassenlehrperson und der Anwesenheit weiterer Fachpersonen zu arrangieren. Diese Wechsel müssen «funktionieren» und zugleich einen sinnvollen, rhythmisierten Tagesablauf ermöglichen, der die inhaltlichen Lernvorhaben unterstützt.[4] D.h. ein Unterrichtstag wird zu einem grossen Teil aus Lernsequenzen (vgl. oben) choreographiert, die unter dem Primat der Bildungslogik geplant wurden.

Verbindende Sequenzen helfen Übergänge zwischen den Unterrichtssequenzen zu gestalten. Sie können dazu eingesetzt werden, Zugang bzw. Wiederanschluss an das Unterrichtsthema zu schaffen, sie können aber auch dazu dienen, den Übergang in den Kindergarten oder in die Garderobe zu organisieren. In jedem Fall sind verbindende Sequenzen eigene Gestaltungsaufgaben, die sowohl der Klassenführung als auch dem inhaltlichen Fortschritt dienen können.

[4] Hier wird deutlich, dass man den Unterrichtstag zwar aus der Organisationslogik heraus planen muss, die Bildungsanliegen aber nicht in Vergessenheit geraten dürfen.

4.4 Leitfragen zur Planung im Primat der Organisationslogik

Unterrichtstag

verbindende Sequenz

Bedingungen – Welche situativen/organisatorischen/personellen Bedingungen sind am Unterrichtstag zu berücksichtigen? – Welche (unterschiedlichen) Voraussetzungen bringen die Kinder für diesen Tag mit?	**Intentionen** – Was möchte ich mit dieser verbindenden Sequenz erreichen?
Strukturierung und Rhythmisierung – Welche unterschiedlichen Lerneinheiten, welche Aktivitäten und verbindenden Sequenzen habe ich vorgesehen? – Wo sind Kohärenz und Zusammenhang wichtig, wo klare Zäsuren? – Welche Rituale bzw. Sozial- und Gesprächsformen sowie Hilfsmittel setze ich ein?	**Gestaltung** – Wie stelle ich mit der Sequenz die Anschlussfähigkeit an des Vorherige und das Nachfolgende her? – Welche Rituale bzw. Sozial- und Gesprächsformen sowie Hilfsmittel setze ich ein? – Was muss dafür vorbereitet und organisiert sein?
Einbettung und Übergänge – Wie stelle ich mit verbindenden Sequenzen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phasen des Tages her?	

5 Planungsvorgehen

Die folgenden vier Schritte orientieren über das Vorgehen bei der Planung. Sie folgen der Logik, zunächst die grösseren Planungseinheiten und dann die detaillierten Überlegungen zu planen. Leitfragen kennzeichnen zentrale Aspekte, die für eine gründliche Planung bedacht werden wollen. Alle Schritte müssen im Laufe des Studiums und der Praktika gelernt und geübt werden (vgl. Kapitel 6).

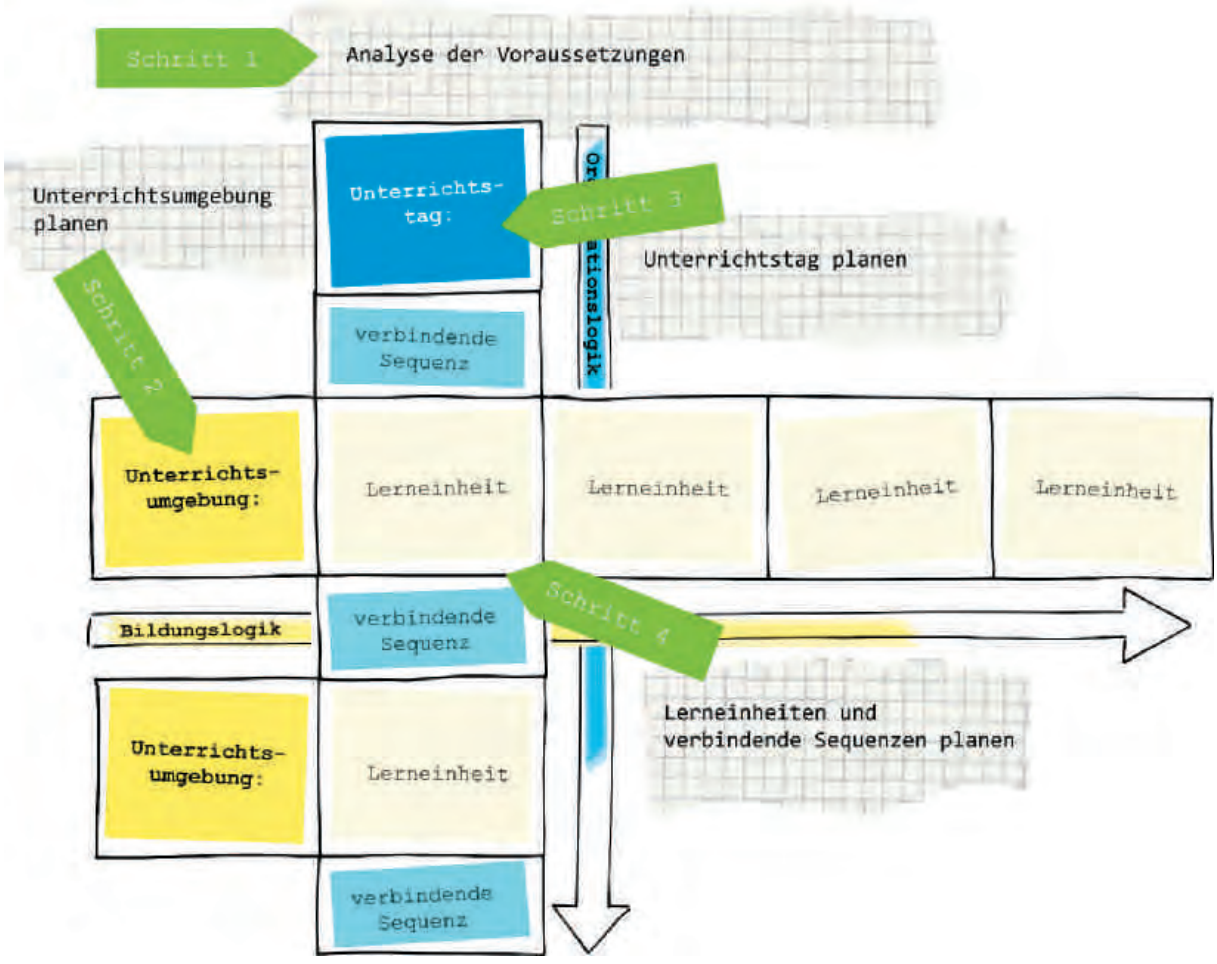


Abbildung 9: Planungsvorgehen in vier Schritten.

Schritt 1 Analyse der Voraussetzungen

Fragen zu den Bedingungen

- Welche Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen?
- Mit welchen (unterschiedlichen) Voraussetzungen ist zu rechnen?
- Auf welche besonderen Herausforderungen muss meine Planung Antworten geben?
- Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten lassen sich in Bezug auf die Gestaltung der Lernprozesse antizipieren? Welche Lösungsmöglichkeiten bieten sich an?

Schritt 2 Unterrichtsumgebung planen

„didaktische Analyse"

Fragen zur Bedeutung, Begründung und Zielen der Unterrichtsumgebung

- Welche Bedeutung hat der Unterrichtsgegenstand?
- Welcher Lebensweltbezug lässt sich herstellen?
- Welche Bildungsgelegenheiten sollen den Kindern daran ermöglicht werden? Inwiefern ist die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand bildungsrelevant?
- Wie sind die Vorgaben des Lehrplans?
- Welche (übergeordneten) Ziele lassen sich aus den o.g. Fragen für die Unterrichtsumgebung ableiten?

„Sachanalyse"

Fragen zum Unterrichtsgegenstand

- Wie ist der Unterrichtsgegenstand in sich (fachlich) strukturiert?
- Wie lässt sich diese Strukturierung mit Lernprozessen von Kindern verbinden?

Fragen zur Strukturierung und zu Methoden

- Wie muss die Unterrichtumgebung strukturiert sein, um möglichst sach-, situations- und adressatengerecht zu sein?
- Welche Zugangsweisen zum Unterrichtsgegenstand und welche Aufgabenformate bieten sich an? Warum?
- Welche Artikulationsschemata sind für die Planung passend?

Fragen zu den Bedingungen

- Welche situativen/ organisatorischen/ personellen Bedingungen sind am Unterrichtstag zu berücksichtigen?
- Welche (unterschiedlichen) Voraussetzungen bringen die Kinder für diesen Tag mit?

Fragen zur Strukturierung und Rhythmisierung

- Welche unterschiedlichen Lerneinheiten, welche Aktivitäten (vgl. S. 9 f.) und verbindende Sequenzen habe ich vorgesehen?
- Wo sind Kohärenz und Zusammenhang wichtig, wo klare Zäsuren?
- Welche Rituale bzw. Sozial- und Gesprächsformen sowie Hilfsmittel setze ich ein?

Frage zur Einbettung und zu den Übergängen

- Wie stelle ich mit verbindenden Sequenzen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phasen des Tages her? Wie schaffe ich einen guten Übergang?

Schritt 4 Lerneinheiten und verbindende Sequenzen planen

Diese Leitfragen entsprechen dem Planungsraster

→ Anhang

Fragen zur Einbettung

- Wie wird die Anschlussfähigkeit an den bisherigen Unterrichtsgang hergestellt?

Fragen zu den Zielen

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Lerneinheit mehr wissen bzw. besser können als zu Beginn, respektive, welche neuen Erfahrung sollen entstehen?
- Woran soll dies ersichtlich werden?
- Wie passt das zu den Vorgaben des Lehrplans?

Fragen zu den Bedingungen

- Unter welchen konkreten Bedingungen findet die Lerneinheit statt? Inwiefern können diese das Lernen (den Lernerfolg) beeinflussen?
- Welches Vorwissen bringen die Lernenden mit? Inwiefern werden diese (unterschiedlichen) Lernvoraussetzungen in der Lerneinheit berücksichtigt?

Fragen zu Lernschritten und ihren Herausforderungen

- Welches ist der aktuelle Lernschritt innerhalb der Unterrichtsumgebung?
- Welche Konzepte / Grundvorstellungen etc. lassen sich daran erwerben? Welche Herausforderungen beim Konzeptaufbau sind denkbar?
- Welcher Kontext und welche Aufgabenformate sind passend, um das Verständnis der Lernenden zu fördern?

Fragen zur Strukturierung, den Methoden und den Medien

- Wie lässt sich die Lerneinheit sinnvoll strukturieren? z.B.: Einsteigen – Arbeiten – Aussteigen
- Wie sind die einzelnen Phasen zu gestalten (Methoden, Sozialformen)?
- Welchen Materialien und Medien leisten den bestmöglichen Beitrag um den Unterrichtsgegenstand greifbar zu machen bzw. den Lernprozess zu unterstützen?

Frage zu den Intentionen verbindender Sequenzen

- Was möchte ich mit dieser verbindenden Sequenz erreichen?

Fragen zur Gestaltung verbindender Sequenzen

- Wie stelle ich mit der Sequenz die Anschlussfähigkeit an des Vorherige und das Nachfolgende her?
- Welche Rituale bzw. Sozial- und Gesprächsformen sowie Hilfsmittel setze ich ein?
- Was muss dafür vorbereitet und organisiert sein?

6 Wie lernt man planen?

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass Planung eine anspruchs- und voraussetzungsvolle Aufgabe ist. Könner*innen planen ausgehend von der grossen Planungseinheit Unterrichtsumgebung hin zu den untergeordneten Lerneinheiten. Studierende haben aber gerade zu Studienbeginn weder das erforderliche Wissen, noch die notwendige Erfahrung für tragfähige Planungen, müssen also «klein anfangen». Wie also ist Planung zu lernen?

Erfolgreiche planungsbezogene Lernprozesse sind nur durch Zusammenarbeit zwischen Könner*innen und Studierenden zu erzielen, in denen Praxislehrpersonen zu Beginn für die grossen Grundlagen (Planung der Unterrichtsumgebung) verantwortlich sind, innerhalb derer Studierende «erste Planungsschritte» im Kleinen unternehmen können.

Wenn Studierende im ihrem ersten Praktikum einzelne Lerneinheiten und verbindende Sequenzen planen, ist es Aufgabe der Praxislehrpersonen, diese Lerneinheiten in den grösseren Zusammenhang der Unterrichtsumgebung einzubetten und die Anschlussfähigkeit der Lerneinheiten untereinander sicherzustellen.

Der Planungsumfang der Studierenden erweitert sich schliesslich kontinuierlich von einzelnen Lerneinheiten über mehrere verbundene Lerneinheiten hin zur Unterrichtsumgebung. In der Organisationslogik werden auch die Praktikumshalbtage zunehmend eigenständig geplant.

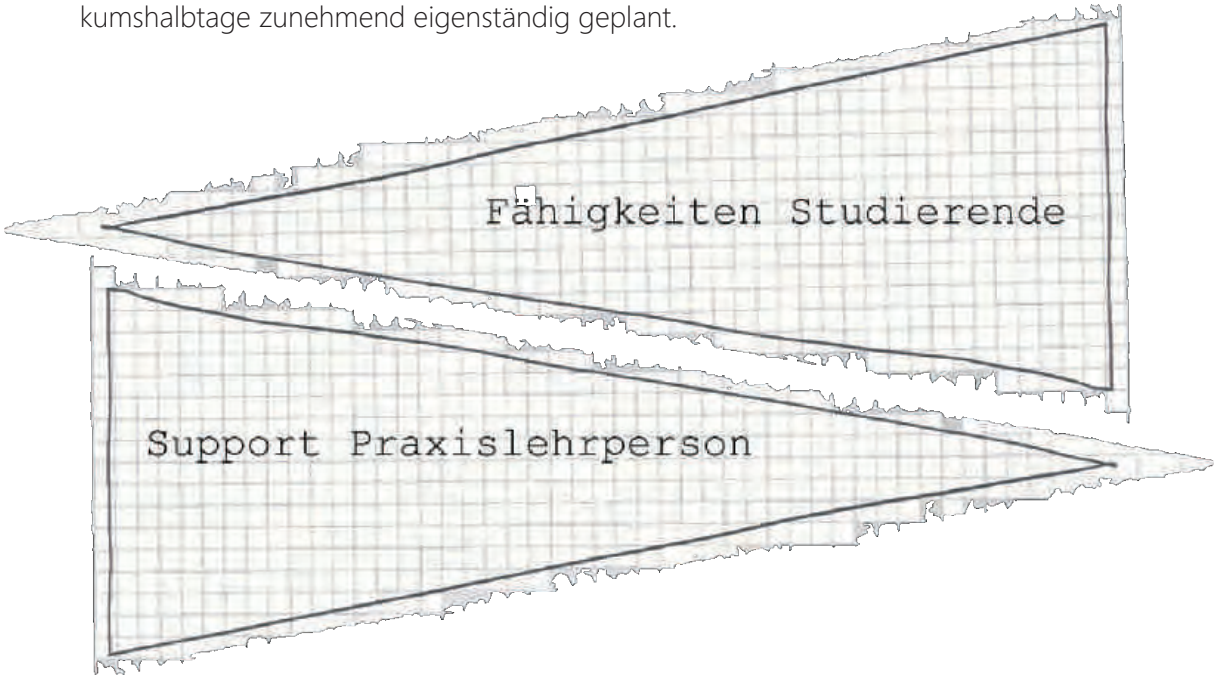


Abbildung 10: Mit steigender Erfahrung Studierender in der Planung erhöht sich die Eigenständigkeit und die Unterstützung durch die Praxislehrperson kann reduziert werden.

7 Literatur

Andrist, R., Chanson, A. (2003). Neue Begriffe für den Kindergarten und die Unterstufe. 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (2), S. 22–23.

Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 04, 16 Seiten, S. 481-496

Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung. Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F., Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske & Budrich. S. 31–43.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2015). Lehrplan 21. Grundlagen. Verfügbar unter: https://v-fe.lehrplan.ch/

Duncker, L. (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schaefer, G.E., Staege, R. Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 26-37.

Fürstenau, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–84.

Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1997). Unterricht. Analyse und Planung. Hannover u.a.: Schroedel Verlag.

Hein, A. K. (2008). Differenzierung. In: Jürgens, E., Standop, J. (Hrsg.). Grundschule als Institution. Hohengehren: Schneider. S. 148–157.

Herzog, W. (2002). Zeitgemäße Erziehung. Zur Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Klafki, W. (1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Kluczniok, K., Rossbach, H.-G., Grosse, Ch. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, A., Leu, H.-R., Rauschenbach, Th. (Hrsg.). Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 133–152.

Leuchter, M. (2010). Einleitung: Rahmenbedingungen, didaktische Grundlagen für die ersten Bildungsjahre und Umsetzungen im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In: Leuchter, M. (Hrsg.). Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer. S. 7–16.

Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes «Unterricht»? In: Meseth, W, Proske, M., Radtke, F.-O. (Hrsg.). Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 223-240.

Paseka, A., Keller-Schneider, M., Combe, A. (2018) (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer.

Rauschenbach, Th. (2010). Kindergarten oder Schule? Anworten auf ein ungeklärtes Nebeneinander. In: Diller, A., Leu, H.R., Rauschenbach, Th. (Hrsg.). Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 21–41.

Rossbach, H.-G. (2005). Die Bedeutung der frühen Förderung für den domänenspezifischen Kompetenzaufbau. In: Sache-Wort-Zahl, 33 (73), S. 4–7.

Rossbach, H.-G. (2010). Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: Diller, A., Leu, H.R., Rauschenbach, Th. (Hrsg.). Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 75–90.

Roux, S. (2008). Bildung im Elementarbereich. In: F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften. Kempten: Klinkhardt. S. 13–26.

Schäfer, G.E. (2013). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (3., überarb. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. S. 33–44.

Streit, Ch., Künzli David, Ch., Hildebrandt, E. (2014). Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: Hildebrandt, E., Peschel, M., Weisshaupt, M. (Hrsg.). Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Kempten: Klinkhardt Verlag. S. 17-31.

Walter, C., Fasseing, K. (2002). Das Unterrichtskonzept des deutsch-schweizerischen Kindergartens. In: Walter, C., Fasseing, K. (Hrsg.): Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik. Winterthur: ProKiga Lehrmittelverlag. S. 135–158.

Wannack, E. (2010). Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In M. Leuchter (Hrsg.). Didaktik der ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer. S. 18–35.

Wannack, E., Herger, K. (2014): Classroom Management: Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe. Bern: Hep.

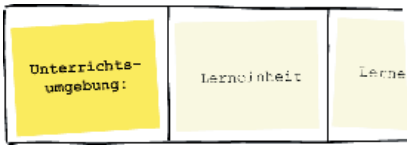
8 Glossar

Das Glossar beschränkt sich auf die Begriffe, die in diesem Dokument neu eingeführt werden, um im Zyklus 1 eine gemeinsame Sprache über Unterricht und dessen Planung zu ermöglichen.

Aktivitäten, angeleitet: Angeleitete Aktivitäten sind Aktivitäten, die durch Lernaufgaben strukturiert sind. Die Kinder setzen sich alleine oder in Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben auseinander, die Begleitung der Lehrperson ist mehrheitlich punktuell.

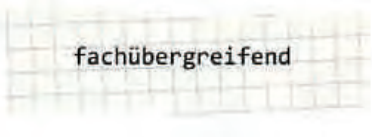
Aktivitäten, frei: Freie Aktivitäten ermöglichen unterschiedliche Zugänge und Lernwege der Kinder. Sie sind durch Räume und Materialien strukturiert und können mehr oder weniger stark von der Lehrperson geplant und vorstrukturiert sein. Als Bildungsanlässe sind sie in jedem Fall Gegenstand bewusster Planung durch die Lehrperson.

Aktivitäten, geführt: Geführte Aktivitäten gehen zentral von der Lehrperson aus und dienen dazu, den Kindern oft gemeinsam, bisweilen aber auch einzeln etwas zu zeigen, zu erklären oder mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Eine geführte Aktivität erfordert die umfassende Präsenz der Lehrperson.



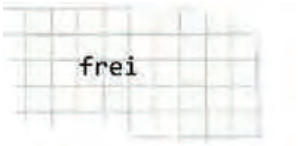
Bildungslogik: Die Bildungslogik beschreibt die grundlegende Anforderung, Unterricht unter Bezug auf Bildungsziele zu planen, also klare Vorstellungen zu entwickeln, welchen bildenden Gehalt die Inhalte und Aktivitäten haben, und wie dieser zur Erweiterung von Orientierung und Handlungsmöglichkeiten bei allen Kindern beitragen kann.

Fachliches Lernen: Lernaktivitäten der Kinder, die sich auf eine fachlich konstituierte Aufgabe beziehen (z.B. das Lösen einer mathematischen Aufgabenstellung).

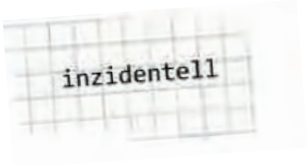


Fachübergreifendes Lernen: Lernaktivitäten der Kinder, die entweder Wissensbestände oder Erkenntnisweisen unterschiedlicher Fachbereiche in irgendeiner Form aufeinander beziehen oder die fachunspezifisch angelegt sind (bspw. Kinder spielen mit farbigen Würfeln) und in Bezug auf unterschiedliche Fachbereiche ein Bildungspotential aufweisen (bspw. für Mathematik und bildnerisches Gestalten).

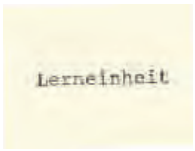
Freies Tätigsein: Selbstgesteuerte (freie) Aktivitäten der Kinder im Ggs. zu von Lehrpersonen instruierten (und damit oftmals angeleiteten oder geführten) Aktivitäten.



Inzidentelles Lernen: In Tätigkeiten der Kinder, die nicht instrumentell auf das Lernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sondern der Aktivitäten Willen ausgeführt werden, finden beiläufig (inzidentell) zahlreiche Lernprozesse statt (im Ggs. zu systematischem Lernen vgl. unten).

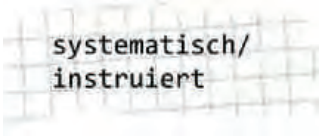


Lerneinheit: Eine Lerneinheit beschreibt eine (in ihrer Dauer recht flexible) Phase, in der unterrichtliche Aktivitäten mit dem Ziel des Lernens stattfinden. In Lerneinheiten werden Kinder in inhaltlich sinnvoll aufeinander bezogene Aktivitäten mit Bildungspotential verwickelt. Mehrere thematisch aufeinander bezogene Lerneinheiten bilden eine Unterrichtsumgebung.

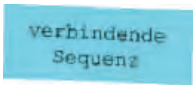


Organisationslogik: Die Organisationslogik beschreibt, dass Schule und Unterricht zwischen Personen, Raum und Zeit organisiert werden muss. Die Arbeit an Schulen und Kindergärten ist auf diese Organisationsleistungen der Institution angewiesen und wird zugleich von ihr wesentlich mitbestimmt.

Systematisches Lernen: Die Tätigkeiten der Kinder sind geplant auf bestimmte zu erreichende Ziele hin ausgerichtet (im Ggs. zu inzidentellem Lernen vgl. oben).



Unterrichtstag: Der Unterrichtstag ist die Zeitspanne vom Eintreffen der Kinder bis zum Verlassen des Kindergartens bzw. der Schule und beinhaltet damit auch Phasen, die vor oder zwischen Lerneinheiten stattfinden und strukturiert und geplant werden. Im Kindergarten zählt die «Einlaufzeit» dazu ebenso wie vermeintliche «Pausen».

Unterrichtsumgebung: Eine Unterrichtsumgebung besteht aus mehreren Lerneinheiten, die in Bezug auf ein Thema oder einen Unterrichtsgegenstand logisch aufeinander Bezug nehmen. Unterrichtsumgebungen beinhalten thematische Einstiege und Abschlüsse sowie Unterrichtsaktivitäten dazwischen, die jeweils darauf abzielen, den Unterrichtsgegenstand zielbezogen, vielfältig und anspruchsvoll als Bildungsgelegenheit sichtbar zu machen und handelnde Auseinandersetzungen der Kinder zu ermöglichen.

Verbindende Sequenz: Verbindende Sequenzen werden geplant, um Übergänge inhaltlich schlüssig und organisatorisch flüssig zu gestalten. Verbindende Sequenzen können ritualisiert oder geübt, müssen aber in jedem Fall geplant werden.