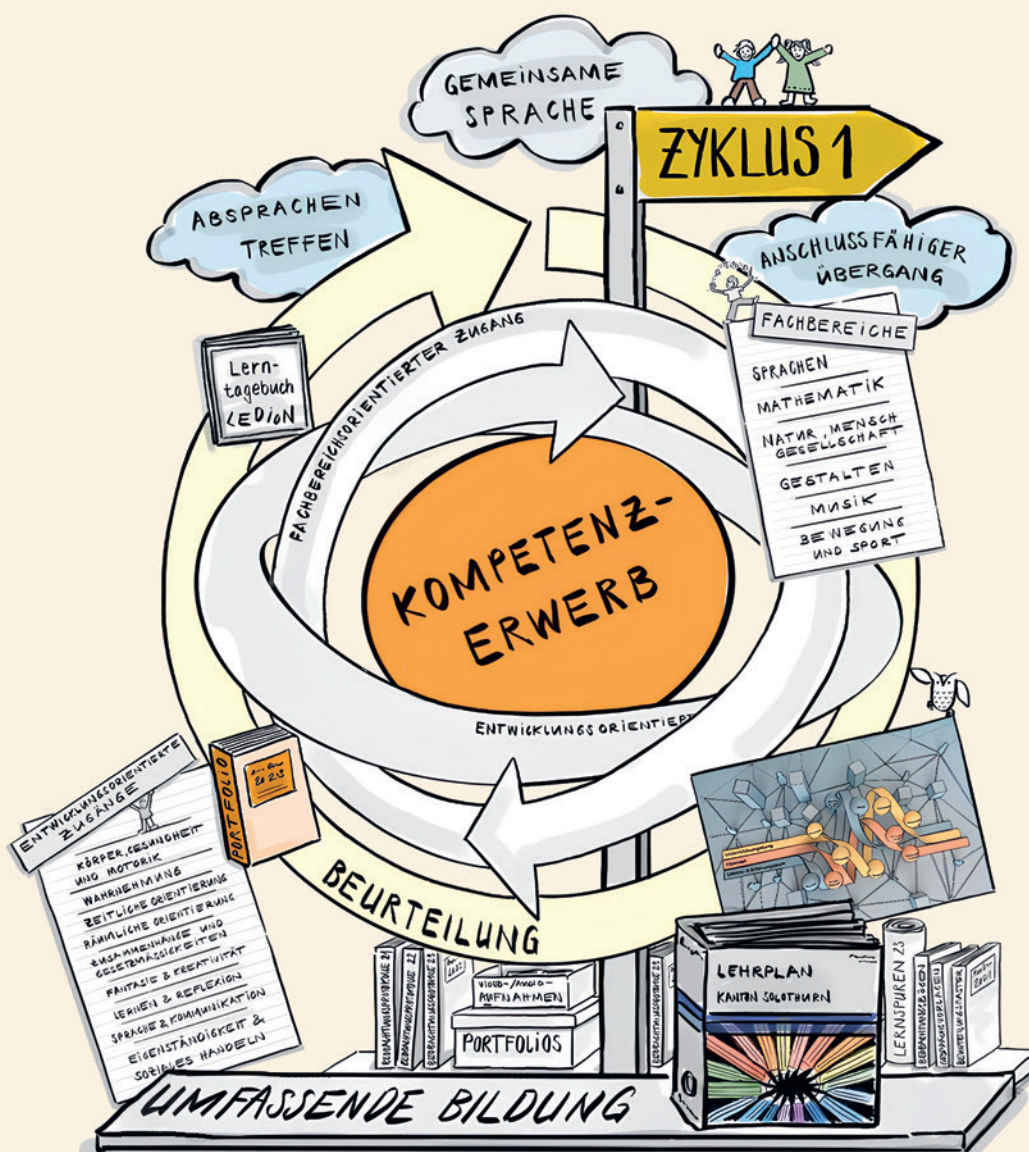


Zusammen – Zukunft – Zyklus 1

Kindergarten und Primarschule zusammen unterwegs –
Impulse für eine Schulentwicklung zu einem gemeinsamen Zyklus 1



Zusammen – Zukunft – Zyklus 1

*Kindergarten und Primarschule zusammen unterwegs –
Impulse für eine Schulentwicklung zu einem gemeinsamen Zyklus 1*

Autorinnenschaft und Illustration:

Stefanie Gysin, Christine Künzli David & Janine Andreotti

Impressum

Ein Papier der Arbeitsgruppe «Ausgestaltung 1. Zyklus» zusammengesetzt aus Mitgliedern des Verbands Lehrerinnen und Lehrer Solothurn (LSO), des Verbands Schulleiterinnen und Schulleiter Solothurn (VSL SO), des Volksschulamts Kanton Solothurn (VSA) sowie des Instituts Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW (PH FHNW)

Autorinnenschaft und Illustration:

Stefanie Gysin, Christine Künzli David & Janine Andreotti

Mit wertvoller Unterstützung von:

Anna Annaheim, Doris Bärtschiger, Simone Béchir, Franziska Bertschy, Martin Brändli, Melanie Howald, Manuel Kretz, Stefan Liechti, Bendicht Marthaler, Franziska Matter, Manuela Moser, Hanspeter Müller, Rosella Salafia, Felix Schenker, Kathrin Schmid-Bürgi, Hubert Schnüriger, Manuela Schuler, Marija Stanisavljević, Federica Valsangiacomo, Barbara Wyss, Ramona Zaugg & Andrea Zürcher-Bieri

Grafik und Satz:

Theo Gamper

Herausgeber:

Volksschulamt Kanton Solothurn

Zitiervorschlag:

Gysin, Stefanie; Künzli David, Christine & Andreotti, Janine. (2024). «Zusammen – Zukunft – Zyklus 1». Kindergarten und Primarschule zusammen unterwegs – Impulse für eine Schulentwicklung zu einem gemeinsamen Zyklus 1. Solothurn: Volksschulamt Kanton Solothurn.

Geleitwort

Geschätzte Lehrpersonen im Zyklus 1, geschätzte Schulleiterinnen und Schulleiter

Dieser Leitfaden soll im Kern eine einzige und kraftvolle Botschaft vermitteln: Kindergarten und Schule sind eine Einheit! Die ersten Jahre der Volksschule legen das Fundament für eine erfolgreiche schulische Laufbahn und eine günstige Entwicklung der Kinder. Ihnen, den Lehrpersonen und Schulleitenden, kommt dabei eine bedeutende Aufgabe zu: Sie sind Initiatorinnen und Initiatoren erfolgreicher Laufbahnen und gelingenden Entwicklungen. Ein wichtiger Gelingensfaktor dabei ist die Zusammenarbeit im Zyklus 1. Diese schwellenlose Einheit «zu leben», erfordert eine offene Haltung, den Willen zum Austausch und die Bereitschaft, voneinander zu lernen. Indem die Erfahrungen geteilt, gegenseitig unterstützt und gemeinsam neue Wege gegangen werden, können gelingende schuleigene, tragfähige Konzepte eines gemeinsamen 1. Zyklus aufgebaut werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen von dieser nahtlosen Bildungserfahrung profitieren.

Aufbau und Etablierung von Zusammenarbeit braucht Zeit, damit sie gewinnbringend und erfolgreich wird. Wichtig ist, dass die Entwicklungen leistbar und sowohl für Lehrpersonen als auch für Schulleitende realisierbar sind. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Zusammenarbeit nachhaltig und langfristig funktioniert.

Ihr Einsatz und Ihre Expertise sind von unschätzbarem Wert, um die Konzepte zur Zusammenarbeit in die Praxis umzusetzen. Ihre Kreativität und Innovationskraft werden dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit innerhalb der Teams zu einer echten Erfolgsgeschichte wird. Gemeinsam können Sie die Bildungslandschaft weiterentwickeln und den Grundstein für eine ganzheitliche Bildung legen, die Kinder auf ein schulisch erfolgreiches Leben vorbereitet.

Dieser Leitfaden ist in der Verantwortung des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW entstanden. Daran aktiv mitgearbeitet haben darüber hinaus der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Solothurn und der Verband Lehrerinnen und Lehrer Solothurn wie auch das Volksschulamt Kanton Solothurn. Auch hier gilt, dass gemeinsam und in Einbezug verschiedener Perspektiven Ergebnisse erzielt werden, die vielen Bedürfnissen entsprechen. Ein herzliches Dankeschön an alle, die an der Erstellung dieses Leitfadens mitgewirkt haben. Ihre Arbeit ist von unschätzbarem Wert und trägt dazu bei, dass hier eine wertvolle Ressource für Lehrpersonen geschaffen werden konnte.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Entdecken und Umsetzen der Inhalte dieses Leitfadens und danke Ihnen für Ihre wichtige Arbeit im Dienste unserer Kinder.



Andreas Walter
Vorsteher Volksschulamt Solothurn

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Forderungen des Solothurner Lehrplans zum Zyklus 1 – Umfassende Bildung im Kontext von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen	3
	Was können wir als Fazit mitnehmen?	6
3.	Konsequenzen für das Unterrichten im Zyklus 1 – Die zwei Logiken von Bildungsprozessen und Unterricht	7
3.1.	Unterricht nach der Logik der Entwicklungsorientierung	8
3.2.	Unterricht nach der Logik der Fachbereichsorientierung	10
3.3.	Unterricht als vielfältige Verknüpfung von fachbereichs- und entwicklungsorientierten Zugangsweisen	11
	Was können wir als Fazit mitnehmen?	14
4.	Entwicklung eines 1. gemeinsamen Zyklus benötigt Schulentwicklung – Anregungen und Anstösse auf unterschiedlichen Ebenen	15
	Was können wir als Fazit mitnehmen?	18
5.	Unterstützende Konzepte im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung eines gemeinsamen 1. Zyklus	19
5.1.	Möglichkeit I – Eine Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1	19
5.2.	Möglichkeit II – Das transversale Unterrichten	25
	Was können wir als Fazit mitnehmen?	28
6.	Entwicklung eines gemeinsamen 1. Zyklus – Umsetzung am Beispiel Beurteilung	29
6.1.	Ausgangslage – Kindergarten und Primarschule haben in Bezug auf das Beurteilen andere Traditionen	29
6.2.	Grundlagen und zentrale Unterscheidungen des Beurteilens im Zyklus 1	30
6.3.	Der Förderkreislauf der formativen Beurteilung unter einer Entwicklungs- und einer Fachbereichsorientierung	41
7.	Literatur	44

1. Einleitung

Die Umsetzung des Lehrplans 21 stellt die Bildung für den Kindergarten und die Primarschule vor eine neue Ausgangslage, die sich in den Volksschulen des Kantons Solothurn niederschlägt. Es stellen sich vielfältige Herausforderungen, und es ergeben sich zahlreiche Chancen. Gerade mit Blick auf eine Bildung im «1. Zyklus» lassen sich Schule und Unterricht neu denken und weiterentwickeln. Neu deswegen, da mit dem Zyklus 1 der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule zusammengefasst und -gedacht werden, im Sinne eines «1. Zyklus als Ganzes»¹. Dies führt ein Anliegen konsequent zu Ende, das bereits im Rahmenlehrplan für den Kindergarten des Kantons Solothurn aus dem Jahre 1997 angelegt war: «Kindergarten und Primarschule als pädagogische Einheit».²

Kindergarten und Primarschule sind jedoch aus ihrer Tradition heraus zwei getrennte Bildungsstufen. Diese Stufen unterscheiden sich deutlich voneinander – sowohl bildungshistorisch, in ihren Begrifflichkeiten als auch in ihrer methodisch-didaktischen Ausgestaltung von Unterricht (vgl. Abb. 1).³ Etwas vereinfacht auf den Punkt gebracht, lässt sich Folgendes festhalten:

- Der **Kindergarten** ist traditionell darauf ausgerichtet, die natürliche Neugier und Selbsttätigkeit der Kinder sowie ihre individuelle Entwicklung in konkreten Alltags- und Lebenssituationen und mit einem vielfältigen Angebot zu fördern. Im Zentrum steht die Eigenlogik des Kindes mit seiner individuellen Erschliessung der Welt.
- Die **Primarschule** fokussiert in ihrer Tradition auf ein Lehren und Vermitteln von Kulturtechniken und dem Lernen von Inhalten, die sich Kinder in der Regel nicht im alltäglichen Umgang erschliessen. Dieses Lehren und Vermitteln orientiert sich an schulischen Fachbereichen und nähert sich dem Modus eines schulförmigen Lernens an. Im Mittelpunkt stehen das fachliche Lernen und der daran gebundene fachliche und überfachliche Kompetenzerwerb.

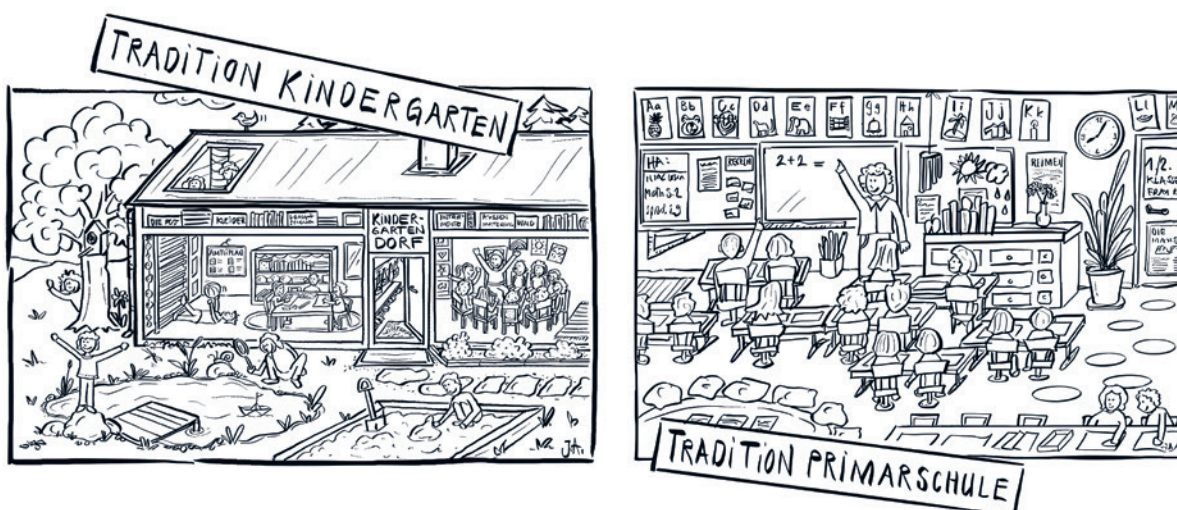


Abb. 1: Kindergarten und Primarschule mit ihren jeweils unterschiedlichen Bildungstraditionen.

Indem der Zyklus 1 nun diese beiden Bildungsstufen zusammenführt, bestehen chancenreiche Möglichkeiten, den Kindergarten und die Primarschule gewinnbringend aufeinander zu beziehen. Damit verbunden, lassen sich vielfältige Unterrichts-, Organisations- sowie Personalentwicklungen anstossen.

Durch die Annäherung und Förderung eines gemeinsamen Verständnisses kann auf das gegenseitige Potential der beiden Bildungsstufen aufmerksam gemacht und eine gemeinsame Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1 entwickelt werden. Dadurch kann der Kindergarten sein Verhältnis zur Primarschule neu bestimmen, «und zwar

1 DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

2 Erziehungs-Departement Kanton Solothurn, 1997, S. 19.

3 vgl. z. B. Künzli David & de Sterke, 2021, S. 166 f.; Reyer, 2015; Konrad, 2017.

unter dem Gesichtspunkt der «Anschlussfähigkeit» der elementaren Bildung für alle weiteren Bildungsprozesse»⁴. Dies gilt ebenso für die Primarschule, die «den Beitrag des Kindergartens zur Bildungsbiografie des Kindes»⁵ und dessen Beitrag zu einem fachlichen Lernen noch stärker als bisher ins Blickfeld nehmen kann. Verbunden ist diese Annäherung der beiden Bildungsstufen auch mit dem Finden und Aushandeln gemeinsam geteilter und allenfalls neuer Begrifflichkeiten (vgl. Abb. 2). Diese Begriffe stehen schlussendlich für einen gemeinsamen Zyklus 1 und nicht mehr wie bisher nur für die eine oder andere Bildungstradition.

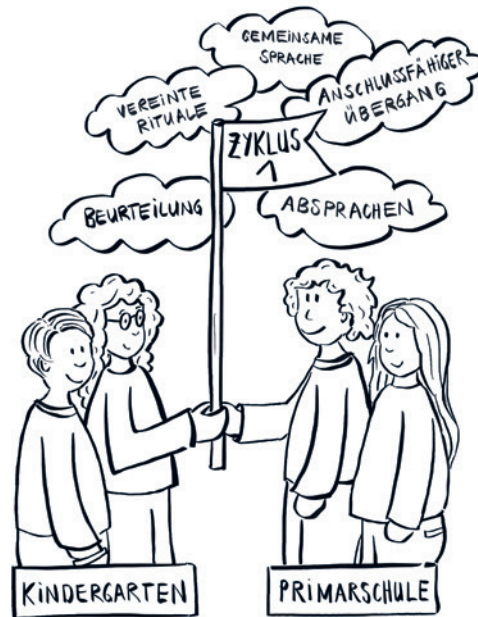


Abb. 2: Finden und Aushandeln gemeinsam geteilter Vorstellungen und Begrifflichkeiten für einen Zyklus 1.

Was ist das Ziel dieses Leitfadens? Der vorliegende Leitfaden möchte ...

- zum einen die zahlreichen Entwicklungen, die seit der Einführung des Solothurner Lehrplans angestossen wurden, unterstützen und das gemeinsame Verständnis für einen solchen 1. Zyklus weiter fördern.
- zum anderen sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitende dazu motivieren, entsprechende Vorhaben und Entwicklungen an ihren Schulen anzustossen oder bereits initiierten Konzepte, Ideen und Umsetzungen weiterzuführen.

Hierzu gibt dieser Leitfaden ausgewählte Impulse. Diese zeigen exemplarisch, wo und wie eine solche Umsetzung an Schulen bzw. im Unterricht angeregt werden kann. Die Weiterentwicklung des 1. Zyklus lädt dazu ein, über neue und gemeinsame Begrifflichkeiten zu diskutieren und diese für die Praxis nutzbar zu machen. Weiterentwicklungen können sich z. B. in einer gemeinsam geteilten Unterrichtskonzeption (vgl. dazu Kapitel 5) oder auch im Thema «Beurteilen im Zyklus 1» (vgl. dazu Kapitel 6) niederschlagen. Dabei gilt es zu betonen, dass es sich bei diesen Impulsen ausdrücklich um Vorschläge handelt. Die Vorschläge leiten sich aus einer Interpretation des Bildungsauftrags des Solothurner Lehrplans ab und können für die längerfristige Weiterentwicklung des Zyklus 1 als Ganzes genutzt werden.

Der vorliegende Leitfaden ist eine gemeinsame Anstrengung von unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern, Verbänden und Institutionen des Kantons Solothurn. Der Verband Lehrerinnen und Lehrer Solothurn (LSO), der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Solothurn (VSL SO), die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Institut Kindergarten-/Unterstufe) sowie das Volksschulamt Kanton Solothurn unterstützen damit das gemeinsame Anliegen des im Solothurner Lehrplan beschriebenen geteilten Bildungs- und Unterrichtsverständnisses im Zyklus 1.

⁴ Konrad, 2017, S. 26.

⁵ Konrad, 2017, S. 26.

2. Forderungen des Solothurner Lehrplans zum Zyklus 1 – Umfassende Bildung im Kontext von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Die Idee eines «1. Zyklus als Ganzes»⁶ verlangt einen gemeinsamen Handlungsrahmen, innerhalb dessen entsprechende Bestrebungen rund um eine Schul- und Unterrichtsentwicklung des Zyklus 1 angegangen werden können. Dieser gemeinsame Handlungsrahmen geht insbesondere aus dem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag hervor, wie er im [Lehrplan des Kantons Solothurn](#) formuliert ist. In diesem Bildungsauftrag sind Kindergarten- und Primarschule miteinander verbunden. Nachfolgend sollen diese zentralen Forderungen aufgegriffen und für den Zyklus 1 erläutert werden.



Abb. 3: Der Lehrplan als gemeinsamer Handlungsrahmen für eine umfassende Bildung im Zyklus 1.

Der im [Lehrplan](#) formulierte Bildungsauftrag der Volksschule strebt eine umfassende Bildung der Schülerinnen und Schüler an. So ermöglicht Bildung «dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt.»⁷

Diese umfassende Bildung wird im Lehrplan durch die Formulierung von «fachlichen» und «überfachlichen» Kompetenzen weiter konkretisiert. Schulische Bildung orientiert sich demzufolge an der Erreichung und Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Erst in der Kombination und der vielfältigen Verflechtung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ergibt sich die Gesamtheit einer umfassenden Bildung in der Volksschule (vgl. Abb. 4). Die fachlichen wie auch die überfachlichen Kompetenzen gelten damit als die Kernelemente des Solothurner Lehrplans, auch für den Zyklus 1.

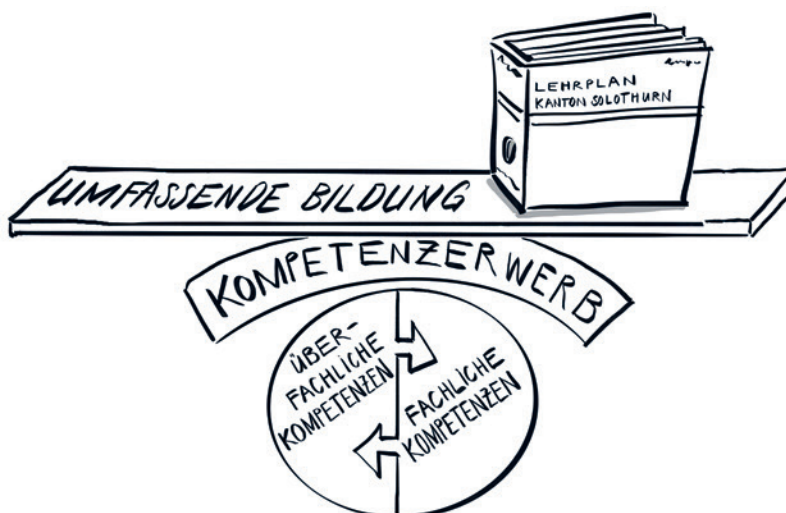


Abb. 4: Verschränkung von «fachlichen» und «überfachlichen» Kompetenzen als Kernelemente einer «umfassenden Bildung».

⁶ DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

⁷ DBK, 2015, Grundlagen, S. 2.

Diese Kernelemente finden sich im Lehrplan in doppelter Hinsicht wieder: Zum einen in den **Fachbereichen** (vgl. Abb. 5 & Abb. 7) und zum anderen in den **entwicklungsorientierten Zugängen** (vgl. Abb. 5 & Abb. 6).

- In den Fachbereichen, die gesellschaftlich bestimmt sind, wird festgelegt, «welche fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen jede Schülerin, jeder Schüler im Laufe der Schullaufbahn erwirbt.»⁸
- Die entwicklungsorientierten Zugänge (vgl. Abb. 5) orientieren sich an zentralen Entwicklungsbereichen von Kindern. «Die entwicklungsorientierten Zugänge sind durch Querverweise mit den Fachbereichslehrplänen verknüpft. [...] Querverweise ermöglichen den Lehrpersonen einen von der entsprechenden Entwicklungsperspektive ausgehenden Blick auf den Lehrplan [und damit auf die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen] und dienen ihnen als Orientierungshilfe in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.»⁹

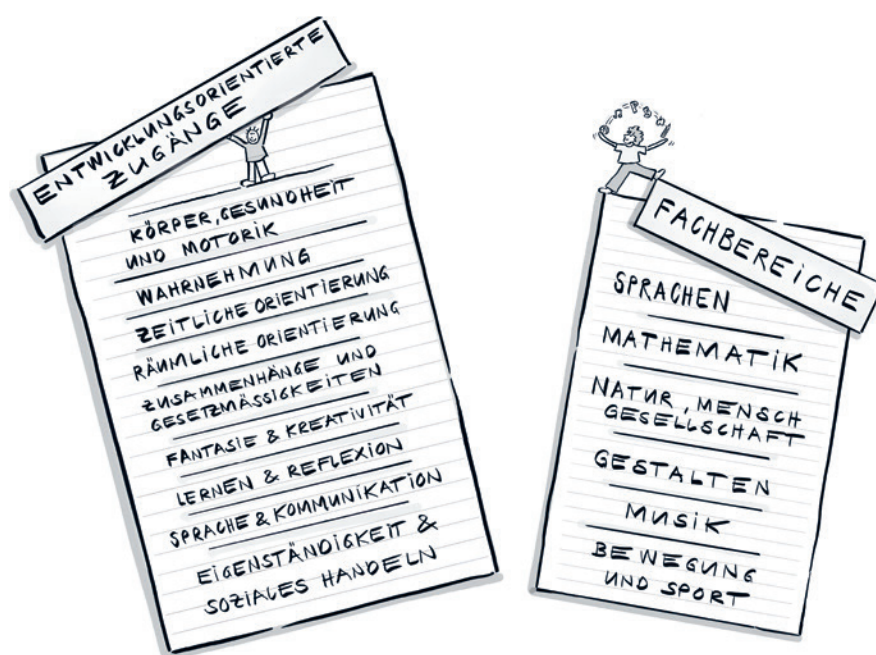


Abb. 5: Die neun entwicklungsorientierten Zugänge des Zyklus 1 sowie die sechs Fachbereiche im Solothurner Lehrplan.

Es lässt sich somit festhalten, dass sowohl über die einzelnen Fachbereiche als auch die entwicklungsorientierten Zugänge fachliche und überfachliche Kompetenzen gefördert werden und zu einer umfassenden Bildung beitragen. Eine Unterrichtsgestaltung, die diesen Anspruch aufgreift, orientiert sich demzufolge an **zwei Zugangsweisen** des Kompetenzerwerbs, die durch ihre Kombination die Besonderheit des Zyklus 1 ausmachen.

So wird der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler ...

- zum einen über einen **entwicklungsorientierten Zugang** ermöglicht: Ausgehend von einer Entwicklungsperspektive der Lehrperson und den neun im Lehrplan formulierten entwicklungsorientierten Zugängen (wie z. B. «Wahrnehmung», «Sprache und Kommunikation» oder «Eigenständigkeit und soziales Handeln»¹⁰; vgl. Abb. 5) gestaltet die Lehrperson ein anregungsreiches Umfeld sowie vielfältige Lernangebote, in denen die Kinder in ihrem Tempo eigenaktiv, selbstbildend¹¹ ihre Welt erschliessen können. In diesem Prozess werden die Kinder von der Lehrperson unterstützt und durch Inputs angeregt. **Der Ausgangspunkt** des Unterrichts über den entwicklungsorientierten Zugang stellen damit die individuellen Tätigkeiten und Aktivitäten des Kindes dar (vgl. Abb. 6). Diese Tätigkeiten und Aktivitäten übt das Kind aufgrund seiner aktuellen Entwicklung in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen aus. Gleichzeitig kommt damit zum Ausdruck, was das Kind gerade nach dessen Eigenlogik beschäftigt.

⁸ DBK, 2015, Grundlagen, S. 3, Hervorhebung durch die Autorinnen.

⁹ DBK, 2015, Grundlagen, S. 25, Anmerkung durch die Autorinnen.

¹⁰ vgl. DBK, 2015, Grundlagen, S. 25.

¹¹ vgl. Drieschner, 2010.

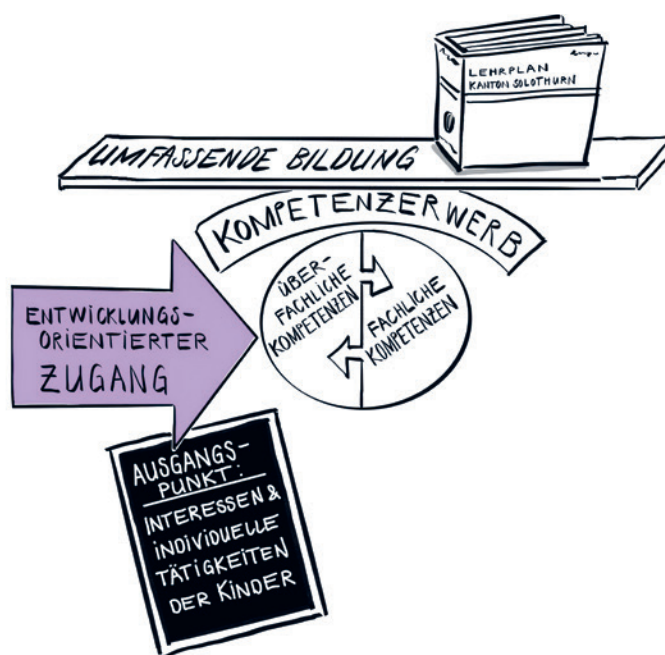


Abb. 6: Kompetenzerwerb über einen entwicklungsorientierten Zugang, ausgehend von den Tätigkeiten der Kinder.

- zum anderen über einen **fachbereichsorientierten Zugang** gefördert: In den formulierten [Fachbe-reichen](#) ist festgelegt, «welche fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen jede Schülerin, jeder Schüler im Laufe der Schullaufbahn erwirbt.»¹² Unter einem fachbereichsorientierten Zugang bilden also fachliche **und/oder** überfachliche Kompetenzen **den Ausgangspunkt** von Bildungs- und Lernprozessen (vgl. Abb. 7). Diese fachlichen und/oder überfachlichen Kompetenzen werden von der Lehrperson als Lernziele formuliert und im Unterricht systematisch angestrebt.

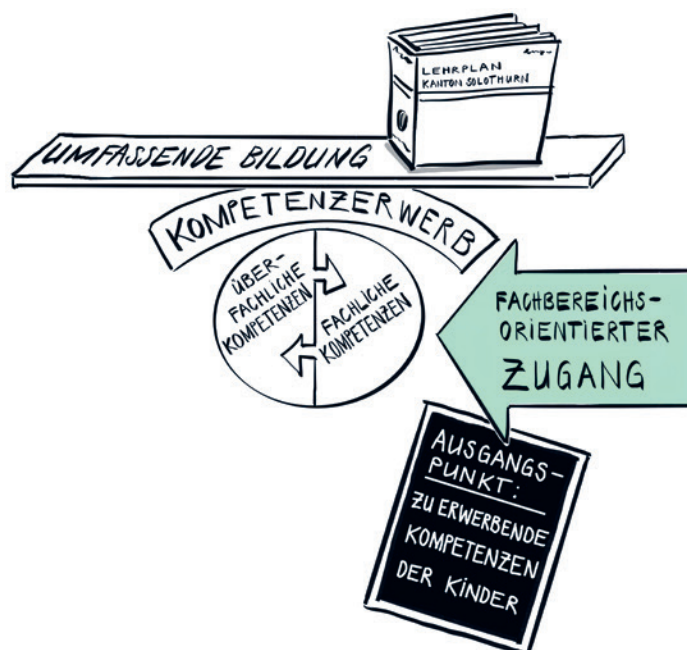


Abb. 7: Kompetenzerwerb über einen fachbereichsorientierten Zugang, ausgehend von den zu erwerbenden Kompetenzen der Kinder.

¹² DBK, 2015, Grundlagen, S. 3, Hervorhebung durch die Autorinnen.

Was können wir als Fazit mitnehmen?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Zugänge – also der entwicklungsorientierte wie auch der fachbereichsorientierte Zugang – zur Bildung und damit zum Kompetenzerwerb junger Menschen wertvolle Beiträge leisten. Die beiden Zugänge basieren jedoch auf unterschiedlichen Denkweisen, die auf unterschiedliche Traditionen zurückgehen. Zum einen wird Bildung aus der Tradition der Primarschule nach Fachbereichen gedacht. Zum anderen wird Bildung aus der Tradition des Kindergartens entlang der individuellen Entwicklungen und der Tätigkeiten des Kindes verstanden.

Der entwicklungsorientierte Zugang erinnert uns daran, dass erfolgreiche Bildungsbiografien vielfältig und individuell sein können. Dabei spielen Zeit und Reifung eine entscheidende Rolle. Im Gegensatz zum entwicklungsorientierten Zugang betont der fachbereichsorientierte Zugang die Notwendigkeit, genau hinzusehen und sicherzustellen, dass kein Kind zurückgelassen wird, und dass die Schule den Erwerb der Mindestanforderungen gewährleistet.

Die Herausforderung besteht nun darin, diese zwei Zugangsweisen für das Unterrichten im Zyklus 1 nicht als ein «entweder – oder» zu betrachten, sondern im Sinne eines «sowohl als auch» zu nutzen und wechselseitig aufeinander zu beziehen.¹³

Das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Ansätzen regt dazu an, die Vielschichtigkeit der Bildung zu erkennen und zu akzeptieren. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die dahinterliegenden Denktraditionen in die Gesamtbetrachtung einbezogen werden müssen. Dieses Spannungsverhältnis bleibt offen und lässt sich nicht harmonisch auflösen, was die Notwendigkeit betont, die Vielfalt der Bildungsansätze zu schätzen und zu integrieren (vgl. Abb. 8).

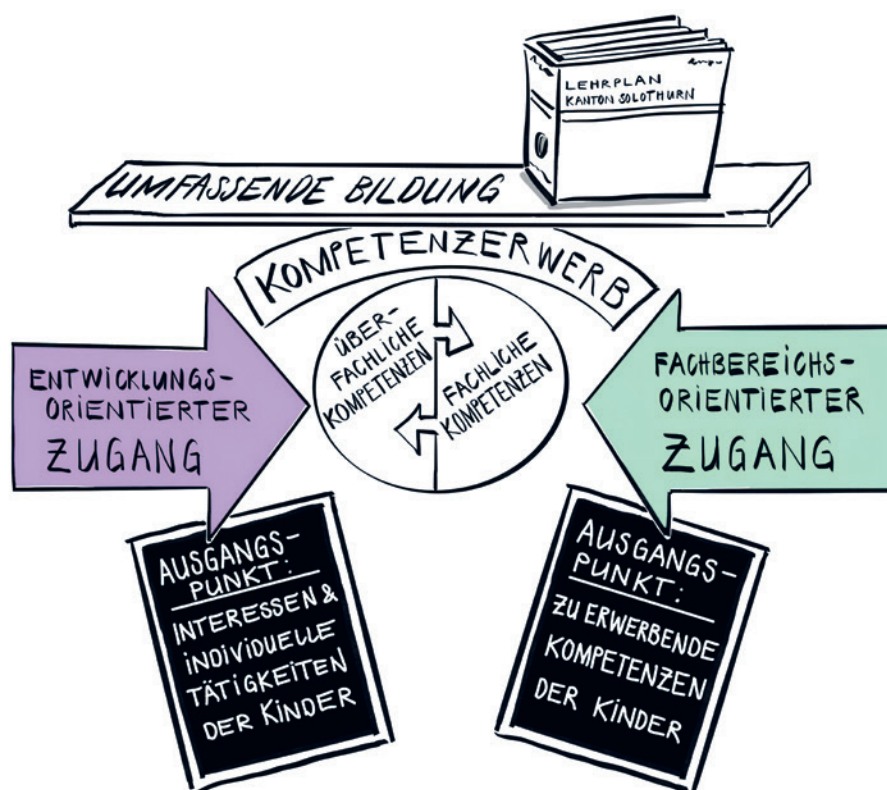


Abb. 8: Entwicklungs- und fachbereichsorientierter Zugang als zwei Denktraditionen von Bildung, die sich im Zyklus 1 verschränken und ideal ergänzen.

¹³ vgl. u. a. Streit, Künzli David & Hildebrandt, 2014; Duncker, 2010.

3. Konsequenzen für das Unterrichten im Zyklus 1 – Die zwei Logiken von Bildungsprozessen und Unterricht

Welche Konsequenzen lassen sich nun aus dem vorangehend erläuterten Handlungsrahmen für das Unterrichten im Zyklus 1 ableiten?

Für einen «1. Zyklus als Ganzes»¹⁴ bedeuten die vorangehenden Ausführungen, dass der Unterricht im Zyklus 1 sowohl der **Logik der Entwicklungsorientierung** als auch der **Logik der Fachbereichsorientierung** Rechnung trägt. Es ist das Ziel, diese beiden Logiken gewinnbringend zusammenzuführen und beim Unterrichten entsprechend aufeinander zu beziehen und «zu choreografieren». Dabei bezieht sich der Begriff «choreografieren» insbesondere darauf, dass sich für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler «die entwicklungsorientierte und die fachorientierte Herangehensweise verbinden, vielfältig variieren und kombinieren [lassen].»¹⁵ Sowohl die frei entdeckenden und individuellen Tätigkeiten der Kinder als auch die Fachbereichslogik sind in der Unterrichtspraxis vielfältig miteinander verwoben und verknüpft (vgl. Abb. 9).

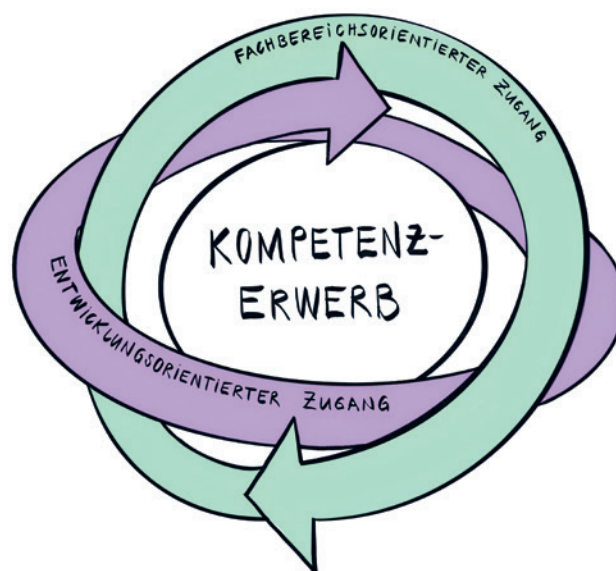


Abb. 9: Vielfältige Verbindung und Kombination von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung in der Unterrichtspraxis des Zyklus 1.

Die dynamische Verschränkung von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung im Zyklus 1 darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich durchaus gewisse Schwerpunktsetzungen je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder auftun (vgl. Abb. 10). Aufgrund der zunehmenden Entwicklung der Kinder verschieben sich die Schwerpunkte innerhalb des ersten Zyklus dahingehend, dass sie mit Blick auf das Denken und Lernen «zunehmend in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit auf von aussen vorgegebene Lerninhalte zu richten und systematischer zu lernen. [...] Ausgehend vom interessegeleiteten Lernen in Alltags- und Spielsituationen werden Kinder zunehmend fähig, mit vorgegebenen Aufgaben, Aufträgen und fachspezifischer Ausrichtung umzugehen.»¹⁶

¹⁴ DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

¹⁵ DBK, 2015, Grundlagen, S. 25, Ergänzungen der Autorinnen.

¹⁶ DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

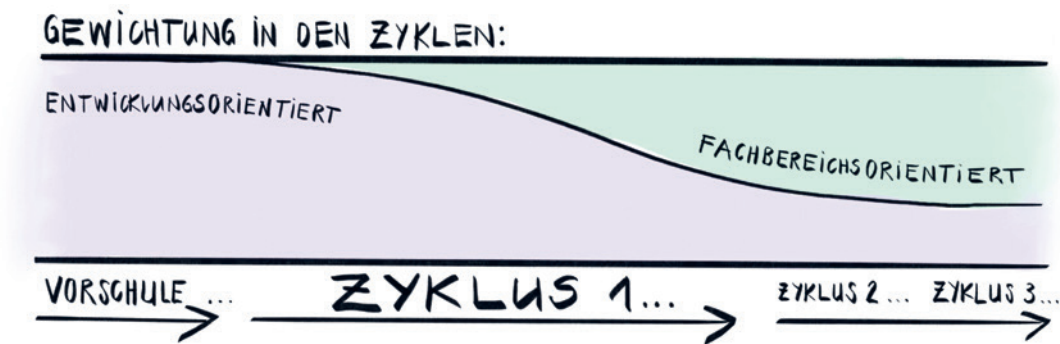


Abb. 10: Ausgehend von einem verstärkt interessegeleiteten Lernen und damit entwicklungsorientierten Zugang erfolgt über den Zyklus 1 hinweg eine zunehmend fachbereichsorientierte Ausrichtung des Unterrichts.

Die angesprochene gewinnbringende Zusammenführung und dynamische Verschränkung einer Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung legt eine gemeinsame Unterrichtskonzeption nahe. Schulteams im Zyklus 1 sind deshalb aufgefordert, eine gemeinsame Vorstellung bezüglich der Verschränkung von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung im Unterricht zu erarbeiten, eine Unterrichtskonzeption zu konkretisieren und diese in konkreten Settings im Schulalltag umzusetzen. Dadurch wird die Gestaltung eines anschlussfähigen Übergangs vom Kindergarten in die Primarschule gestärkt, der den Kindern neue Entwicklungsaufgaben zumuten darf.

3.1. Unterricht nach der Logik der Entwicklungsorientierung

Unterricht nach der Logik der *Entwicklungsorientierung* meint konkret, dass das Kind mit seiner Neugier, die Welt aktiv und eigenständig entdeckt und nach seiner Eigenlogik begreift. Der entwicklungsorientierte Zugang geht also primär von der selbständigen Aneignung von Wissen durch die Kinder aus. Dieser Zugang steht auch dafür, dass zahlreiche Lernprozesse in einem anregenden Umfeld – je nach individuellem Entwicklungsstand – durch Eigentätigkeiten der Kinder quasi «von selbst» erfolgen und nicht instruiert, sondern nur begleitet werden.¹⁷

Der Ausgangspunkt des Unterrichts im Rahmen dieser Orientierung ist das individuelle Kind, sein jeweiliger Entwicklungs- und Lernstand in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen sowie seine konkreten Tätigkeiten und sein Interesse. Ein solcher Unterricht richtet sich also zunächst nicht an einzelnen Fachbereichen aus, sondern denkt diesen von den Bereichen der kindlichen Entwicklung her. Unterricht nach dieser Logik fokussiert auf die kindliche Eigeninitiative und darauf, dass Kinder von Geburt an die Welt um sie herum verstehen und erkunden wollen.¹⁸

Mit den entwicklungsorientierten Zugängen wird deutlich gemacht, dass zahlreiche wichtige Bildungsprozesse beiläufig und ohne direkte Instruktion in einem anregungsreichen Umfeld mit vielfältigen, offenen Spiel- und Lernangeboten erfolgen. Insofern setzt der Unterricht im Zyklus 1 auf eine Bildungsumgebung mit vielfältigen Angeboten sowie auf eine Alltagsgestaltung mit hohem Aufforderungscharakter (vgl. Abb. 11). Die Angebote und Ausgestaltungen «knüpfen an bereits vorhandenen Interessen der Kinder an, sind aber auch geeignet, Neugierde zu wecken und neue Interessen zu generieren. Sie beinhalten die Möglichkeit zum Explorieren und Experimentieren und sind auf die im Lehrplan formulierten [fachlichen und überfachlichen] Kompetenzen ausgerichtet».¹⁹

¹⁷ vgl. für viele Drieschner, 2010.

¹⁸ vgl. z. B. Wustmann Seiler & Simoni, 2010.

¹⁹ DBK, 2015, Grundlagen, S. 24, Ergänzungen der Autorinnen.



Abb. 11: Für die Schülerinnen und Schüler angelegte Schatz- oder Forschungskiste mit einem Potential im Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzen (fachliche und überfachliche), die ausgehend von unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zahlreiche Aktivitäten anregt. Bspw. «Waldschätze» beim Waldbesuch sammeln, sortieren und bestimmen oder ein «Fernrohr» basteln, um damit den Wald gezielt zu erkunden. (Beispiel aus der Praxis)

In einer entwicklungsorientierten Herangehensweise stellen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ein Instrumentarium für die Lehrperson im Hinblick auf die Lernbegleitung zu Verfügung. Anhand der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beurteilen die Lehrpersonen das Angebot, den Alltagsbezug sowie den Schulraum im Hinblick auf deren Bildungspotential. Zudem unterstützen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen die Analyse und Interpretation der kindlichen Tätigkeiten, Interessen, Entwicklungsschritte und Lernstrategien sowie auch Stärken der Kinder im Hinblick auf die darauf abgestimmte individuelle Lernbegleitung. Dieses Vorgehen stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson. So muss sie das Bildungspotential der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zum einen situativ und kontinuierlich und zum anderen in einer analytischen Nachbereitung erkennen und aufgreifen: Eine insbesondere in der Entwicklungsorientierung wichtige **Lernbegleitung** (vgl. Abb. 12) verlangt von der Lehrperson sowohl ein Einlassen auf die kindlichen Sinn-Konstruktionen²⁰ als auch eine genaue Beobachtung der kindlichen Aktivitäten. Damit verbunden ist der Versuch, diese Eigenlogiken und Weltzugänge zu verstehen und nachzuvollziehen.

Dieses vertiefte Verstehen des kindlichen Tuns und der kindlichen Bedeutungszuschreibungen kann die Lehrperson wiederum in einen Bezug zu den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen setzen (vgl. Abb. 12). Die Lehrperson kann dadurch das Kind zusätzlich in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen und im Hinblick auf die «Zone der nächsten Entwicklung»²¹ fördern. Die Bildungsprozesse des Kindes werden dabei pädagogisch-professionell angeregt und unterstützt. In dieser zyklisch angelegten professionellen Lernbegleitung findet ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs statt.

²⁰ Maiers, 2018, S. 59.

²¹ vgl. Wygotski, in Anlehnung an Escher & Messner, 2022.

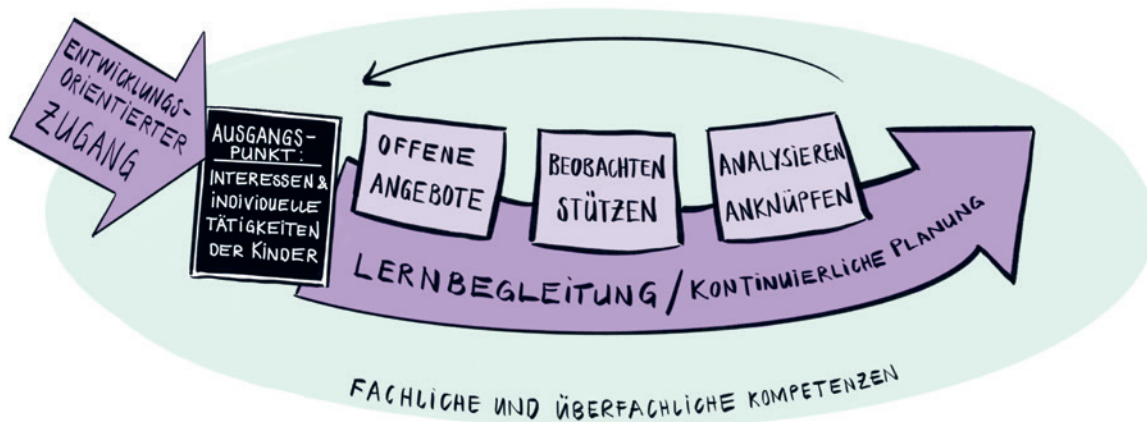


Abb. 12: Individuelle Lernbegleitung, die ausgehend von den Tätigkeiten und Interessen der Kinder entsteht. Sie bahnt den Kompetenzerwerb an und unterstützt, u. a. durch die Bereitstellung von vielfältigen, offenen Angeboten, durch gezieltes Beobachten, Analysieren und Unterstützen der Schülerinnen und Schüler.

3.2. Unterricht nach der Logik der Fachbereichsorientierung

Unterricht nach der Logik der *Fachbereichsorientierung* meint konkret, dass hier fachliche und überfachliche Kompetenzziele im Fokus der Unterrichtsgestaltung stehen. Diese bilden den Ausgangspunkt des Unterrichts und werden systematisch angestrebt. Das heisst, der Unterricht orientiert sich an der Erreichung der vorher festgelegten Kompetenzen: «Durch die Beschreibung von Lernzielen in Form von [fachlichen und überfachlichen] Kompetenzen werden die Kulturinhalte mit daran zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden [...]»²²

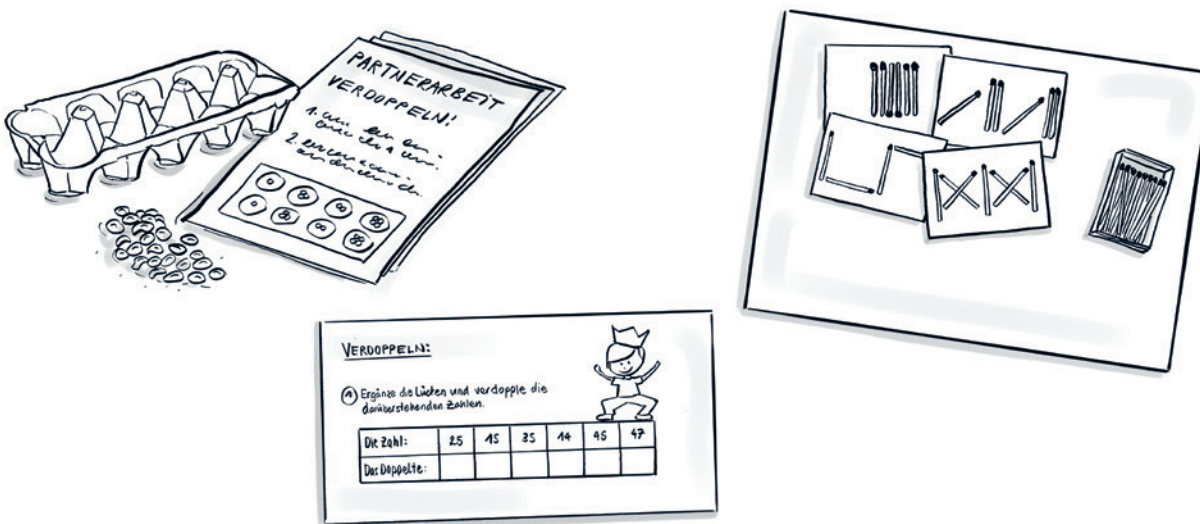


Abb. 13: Lernaufgaben wie «Eine Anzahl Zündhölzer verschieden darstellen» oder «Verdoppeln», die auf eine systematische Förderung von Kompetenzen abzielen, hier am Beispiel des Fachbereichs Mathematik. (Beispiele aus der Praxis)

Eine Fachbereichsorientierung im Unterricht ist wichtig, weil Kinder nicht automatisch, quasi nur «aus sich heraus» alle relevanten Inhalte lernen und Kompetenzen aufbauen können. Daher werden bedeutsame Themen aus den verschiedenen Fachbereichen gezielt und systematisch an die Kinder herangetragen, mit diesen erarbeitet, geübt und vertieft. Dies geschieht z. B. mittels aufeinander aufbauenden Lerneinheiten (vgl. Abb. 13).

²² DBK, 2015, Grundlagen, S. 5, Ergänzungen der Autorinnen.

Fachliche und überfachliche Kompetenzen werden so gezielt und systematisch gefördert und überprüft. Das heisst, die systematische Planung der Lehrperson ist auf die angestrebten Lernziele ausgerichtet (vgl. Abb. 14). Es muss jedoch betont werden, dass auch ein Unterricht, der einer Fachbereichsorientierung folgt, bei der gezielten und systematischen Förderung von Kompetenzen eine Lernbegleitung einschliesst und am Entwicklungsstand des Kindes orientiert ist. Es sind jedoch die angestrebten Kompetenzen, die als formulierte Lernziele den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung bilden. An diesen Lernzielen werden anschliessend die einzelnen Lerneinheiten ausgerichtet, geplant und umgesetzt. Das bedeutet, die Unterrichtsplanung erfolgt vom angestrebten Ziel her rückwärtsgerichtet (vgl. Abb. 14).

Damit ergibt sich auch hier ein zyklischer, spiralförmiger Prozess des Kompetenzerwerbs.

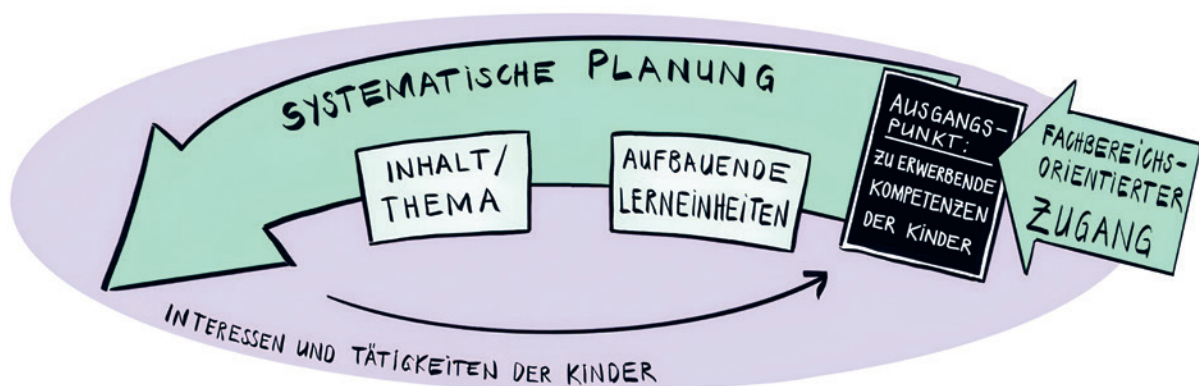


Abb. 14: Durch eine systematische Planung, die sich rückwärtsgerichtet an den angestrebten Kompetenzen ausrichtet – u. a. durch die Festlegung von Inhalten und aufeinander aufbauenden Lerneinheiten – wird der Kompetenzerwerb der Kinder angestrebt.

3.3. Unterricht als vielfältige Verknüpfung von fachbereichs- und entwicklungsorientierten Zugangsweisen

Auf dieses Potential der beiden oben beschriebenen Logiken und insbesondere auf deren wechselseitige Nutzarmachung verweist auch der Lehrplan: «In der Unterrichtspraxis lassen sich die entwicklungsorientierte und die fachorientierte Herangehensweise verbinden, vielfältig variieren und kombinieren».²³

Daraus lassen sich Prinzipien für das Unterrichten im Zyklus 1 ableiten. Diese stellen zudem wesentliche Spannungsmomente im pädagogischen Handeln einer Lehrperson dar, weil sie teils gegensätzliche Ansprüche an den Unterricht einander gegenüberstellen²⁴:

- Der Unterricht soll sich zum einen an der Entwicklung des einzelnen Kindes und an seinen frei entdeckenden Tätigkeiten orientieren und zum anderen einer Fachbereichslogik Rechnung tragen und fachliches und überfachliches Lernen in methodisch-systematischer Hinsicht anbahnen.
- Unterricht umfasst zum einen offene, spielerisch freie und zum anderen geschlossene, geführte Settings.
- Unterricht greift zum einen die Lebenswirklichkeit sowie die Interessen der Kinder auf und stärkt zum anderen gesellschaftlich begründete Fachbereiche und bahnt entsprechende Kulturrinhalte an.
- Unterricht eröffnet zum einen vielfältige Angebote sowie Lebens- und Erfahrungsräume mit freiem Aufforderungscharakter und strebt zum anderen systematisch Kompetenzziele an.
- Unterrichten bewegt sich zwischen einem prozessorientierten Beobachten und Dokumentieren von kindlichen Ressourcen zum einen und dem standardisierten Feststellen von Entwicklungsständen und Kompetenzen zum anderen.

²³ DBK, 2015, Grundlagen, S. 25.

²⁴ vgl. Künzli David & de Sterke, 2021.

Im Sinne eines «sowohl als auch» gilt es, diese jeweiligen Ansprüche für die Planung und Ausgestaltung eines Unterrichts im Zyklus 1 miteinander zu verbinden (vgl. Abb. 15 und Abb. 16).

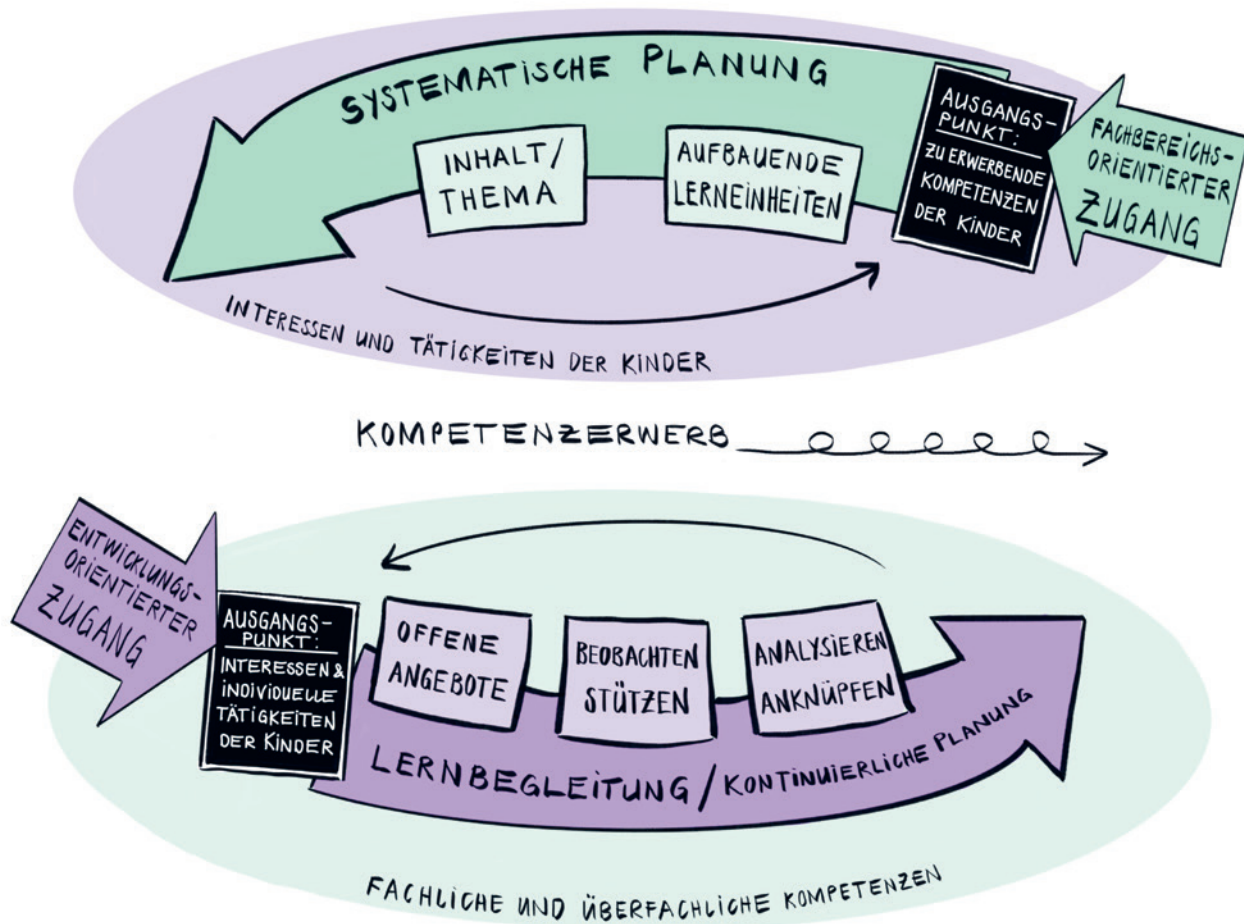


Abb. 15: Für die Ausgestaltung eines Unterrichts im Zyklus 1 sind sowohl die fachbereichsorientierte (oben) als auch entwicklungsorientierte (unten) Zugangsweise vielfältig miteinander zu verbinden und zu kombinieren.

Mit Blick auf den zyklischen und spiralförmigen Prozess des Kompetenzerwerbs findet so im Unterricht eine laufende Verschränkung von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung statt (vgl. Abb. 15 und Abb. 16). Lehrpersonen und insbesondere Schulteams des Zyklus 1 sind aufgefordert, gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln, wie sie diese beiden Logiken für den gesamten Zyklus 1 miteinander verbinden. Dabei können beide Stufen voneinander profitieren und sich zu einem gemeinsamen Zyklus 1 weiterentwickeln. Zusammen stehen sie vor der Aufgabe, eine Unterrichtskonzeption mit gemeinsamen Begrifflichkeiten für den gesamten Zyklus 1 zu erarbeiten. Diese soll flexibel Schwerpunkte setzen und einen bewusst gestalteten, kontinuierlichen Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule ermöglichen (ein möglicher Rahmen für diese Entwicklungen wird in Kapitel 5 präsentiert).

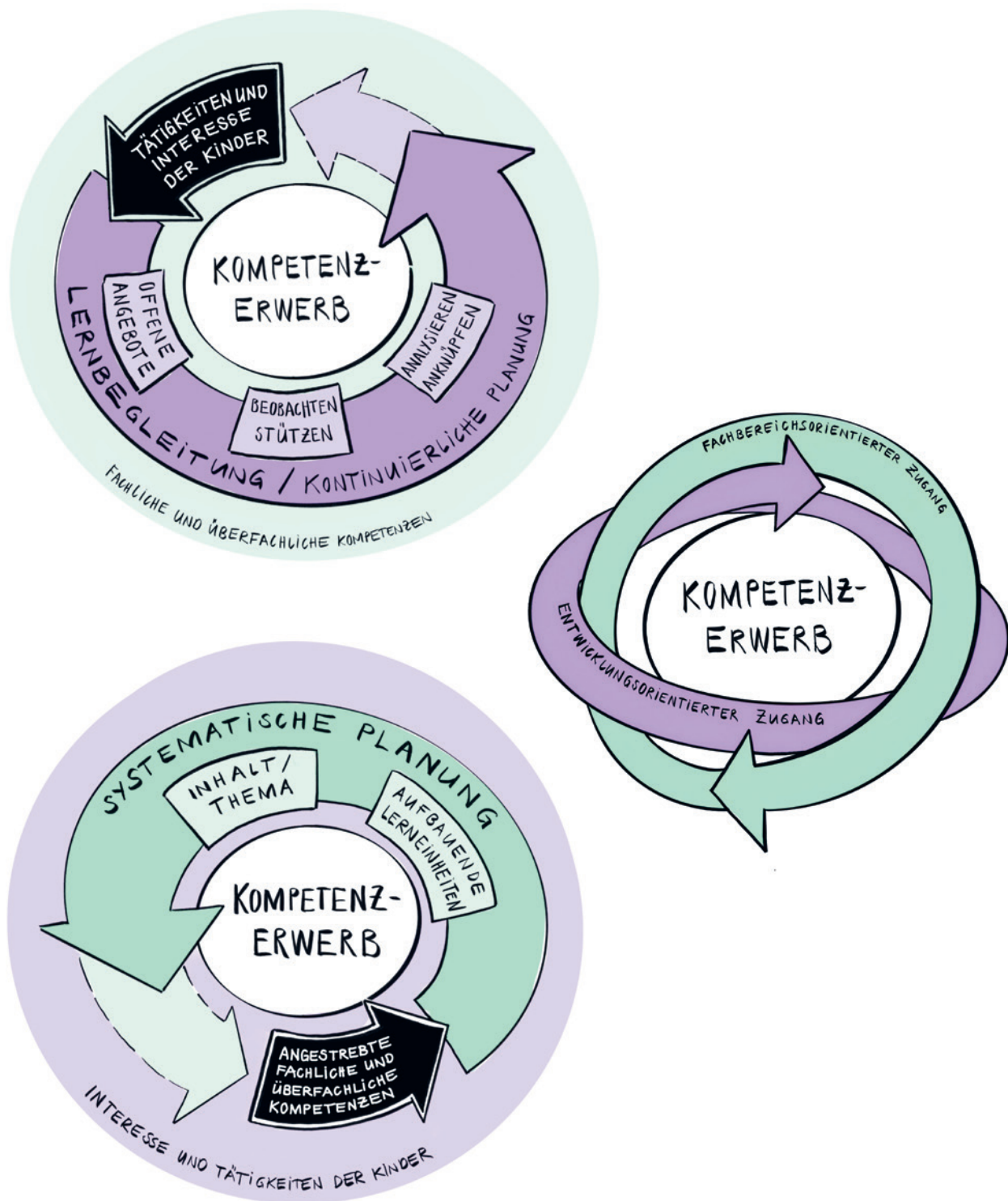


Abb. 16: Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies eine fortlaufende und dynamische Verschränkung von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung des Unterrichts im Zyklus 1.

Was können wir als Fazit mitnehmen?

Mit den zwei sich ergänzend zu verstehenden Orientierungen, die jedoch immer wieder auch in einem Spannungsverhältnis stehen, ermöglicht der Lehrplan die gewinnbringende Zusammenführung der Bildungstraditionen von Kindergarten und Primarschule. Damit wird eine Kompetenzentwicklung ohne Brüche über die Bildungsstufen hinweg unterstützt und eingefordert: «In der Unterrichtspraxis lassen sich die entwicklungsorientierte und die fachorientierte Herangehensweise verbinden, vielfältig variieren und kombinieren»²⁵. Der Unterricht soll sich also sowohl an der Entwicklung des einzelnen Kindes und seinen frei entdeckenden Tätigkeiten orientieren als auch einer Fachbereichslogik Rechnung tragen und fachliches und überfachliches Lernen in methodisch-systematischer Hinsicht anbahnen. Die konkrete Unterrichtsgestaltung im Zyklus 1 zeigt sich damit als Zusammenspiel unterschiedlicher Anforderungen, die durch die Kombination der beiden Orientierungen zum Ausdruck kommen.

Die Lehrpersonen im **gesamten** Zyklus 1 sollen im Unterricht entwicklungsorientierte und fachbereichsorientierte Herangehensweisen angehen und ausbalancieren.

Schulteams im Zyklus 1 sind deshalb aufgefordert, eine gemeinsame Vorstellung bezüglich der Verschränkung von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung im Unterricht zu erarbeiten und in einer Unterrichtskonzeption zu konkretisieren, die schliesslich in konkreten Settings im Schulalltag umgesetzt werden kann. Dadurch wird die Gestaltung eines anschlussfähigen Übergangs vom Kindergarten in die Primarschule bewusst gestärkt, der den Kindern jedoch durchaus neue Entwicklungsaufgaben zumuten darf.

²⁵ DBK, 2015, Grundlagen, S. 25.

4. Entwicklung eines 1. gemeinsamen Zyklus benötigt Schulentwicklung – Anregungen und Anstösse auf unterschiedlichen Ebenen

Wie unterstützt man Lehrpersonen aus zwei unterschiedlichen Bildungstraditionen, gemeinsam Schule und insbesondere einen gemeinsamen 1. Zyklus zu leben? Wie in der Einleitung bereits dargelegt, geht es für den Kindergarten und die Primarschule darum, ein gemeinsames Verständnis für das Unterrichten im Zyklus 1 zu entwickeln und professionell umzusetzen. Das bedingt das Kennenlernen der jeweils «anderen Seite», das Sichtbarmachen und Sich-Bewusstwerden des jeweiligen Potentials der beiden Stufen und das Aushandeln von geteilten und allenfalls auch neuen Begrifflichkeiten und Konzepten. Dieser Prozess wird den «1. Zyklus als Ganzes»²⁶ voranbringen, da sowohl der Kindergarten als auch die Primarschule für zwei wesentliche Bildungszugänge stehen, die in ihrer Verschränkung zu einer umfassenden Bildung beitragen. Die Entwicklungen fokussieren daher auf das gemeinsame Verständnis. Die Schulentwicklung ermöglicht es den Schulen, die bildungspolitische Vorgabe aus dem Solothurner Lehrplan zu konkretisieren. Hierzu gehören z. B. die Implementierung von gemeinsamen Unterrichtskonzepten, pädagogischen Methoden oder Kooperationsformen innerhalb eines Schulkollegiums. Schlussendlich geht damit auch die Stärkung einer neuen Schulkultur einher. All diese Aspekte stehen für mögliche Anknüpfungspunkte, wenn es um die Entwicklung eines gemeinsamen Zyklus 1 geht. Diese Schulentwicklung lässt sich über Massnahmen auf verschiedenen Ebenen anstossen²⁷ (vgl. Abb. 17):

- *Organisationsentwicklung* (z. B. Schulprogramm, Schulkultur, Teamentwicklung, Elternarbeit oder Kooperation mit ausserschulischen Einrichtungen)
- *Personalentwicklung* (z. B. Selbstbeurteilung von Lehrpersonen, Supervision, Weiterbildungen oder Hospitationen)
- *Unterrichtsentwicklung* (z. B. erweiterte Unterrichtsformen, Individualisierung und Differenzierung, Lern- und Feedbackkultur, Beurteilung wie auch Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler)

Diese Gestaltung in organisatorischer, personeller wie auch unterrichtlicher Hinsicht ist von den Schulleitenden für die Entwicklung des 1. Zyklus ihrer Schule auszuloten und zu nutzen.

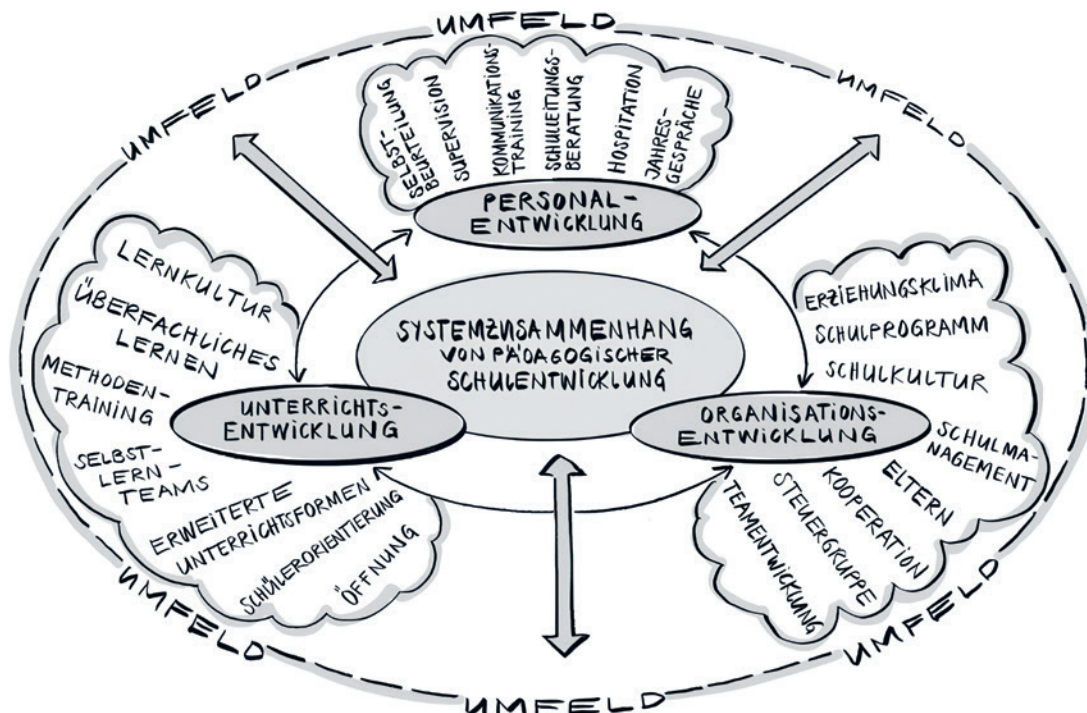


Abb. 17: Das «Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung» (in Anlehnung an Rolff, 2016).

²⁶ DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

²⁷ vgl. Rolff, 2016; Saalfrank, 2016.

Gerade wenn es um die Suche nach gemeinsam geteilten Vorstellungen und Begrifflichkeiten geht, bietet die «Unterrichtsentwicklung» eine Ebene für geeignete Massnahmen. Es muss betont werden, dass die Unterrichtsentwicklung im Zusammenhang mit der gesamten Schulentwicklung zu sehen ist: «Ohne Organisationsentwicklung [...] würde die Unterrichtsentwicklung selten auf die Schule als Ganzes zielen [...]. Ebenso kann Unterrichtsentwicklung nur gelingen, wenn sich auch die beteiligten Akteure – in den meisten Fällen die Lehrkräfte – weiterentwickeln».²⁸

Allgemein zeigen sich gemeinsam geteilte Vorstellungen von Unterricht im Zyklus 1 in zentralen Handlungsfeldern von Lehrpersonen. Dazu gehören z. B. die Unterrichtsplanung, das Classroom Management oder auch das Beurteilen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 6). Was die (Weiter-)Entwicklung des Zyklus 1 anbelangt, können nachfolgende Massnahmen skizziert werden. Diese Auflistung zeigt Möglichkeiten, wie Schulen eine gemeinsam geteilte Unterrichtskonzeption mit daran gebundenen Begrifflichkeiten im Zyklus 1 aufbauen könnten.²⁹ Illustriert und konkretisiert werden diese Möglichkeiten exemplarisch am Beispiel des Beurteilens, das in Kapitel 6 detailliert ausgeführt wird.

- **Eine Vision und Ziele formulieren, kommunizieren und etablieren:** Eine klare Vision und klare Ziele sind für die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Zyklus 1 zentral. Diese sind zum einen von den Schulleitenden zu kommunizieren und zum anderen auch mit den Lehrpersonen zu erarbeiten. Zum Beispiel muss klar nachvollziehbar sein, weshalb die Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Zyklus 1 wichtig ist und welche Ziele in welchem Handlungsfeld damit verfolgt werden.
- **Teamarbeit ermöglichen und fördern:** Lehrpersonen des Zyklus 1 müssen die Gelegenheit haben, in einen Austausch zu kommen und im Team zusammenzuarbeiten. Bestehende und neue Unterrichtsarrangements (z. B. offene Unterrichtsformen oder fächerübergreifender Unterricht) werden reflektiert und weiterentwickelt. Durch die Zusammenarbeit wird der kollegiale Einblick in «andere» Unterrichtssettings ermöglicht. Es kann an gemeinsamen Themen- und Unterrichtsplanungen sowie an konkreten Lernumgebungen gearbeitet werden. Bspw. kann die Einführung und Umsetzung von Regeln, Routinen und Ritualen im Unterricht besprochen werden oder eine Verständigung über den «pädagogischen Leistungsbegriff» erfolgen. Auch könnten bisherige etablierte Sichtweisen und Praktiken rund um das Beurteilen im Zyklus 1 reflektiert und das Thema neu gedacht werden. Gerade um «anschlussfähig» zu arbeiten, ist ein übergreifendes, gemeinsames Beurteilungsverständnis von zentraler Bedeutung (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 6). Die Erarbeitung eines Beurteilungskonzepts für den Zyklus 1 oder darüber hinaus ist damit auch eine wesentliche Aufgabe der Schulentwicklung.³⁰ Die entsprechenden Team-Gefässe für die Diskussion, Ausarbeitung und Weiterentwicklung von gemeinsamen Themen, Planungen wie auch Konzeptionen können z. B. wöchentliche oder monatliche pädagogische Runden oder auch halbjährliche Workshops sein.
- **Schulinterne Weiterbildungen anbieten:** Weiterbildungen und Workshops sollen auf die zentralen Herausforderungen wie auch auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen im Zyklus 1 zugeschnitten sein. Dazu gehört z. B. das Wissen oder auch die Unterstützung bei der Suche und Etablierung einer gemeinsam geteilten Unterrichtskonzeption und einer gemeinsam getragenen «Beurteilungskultur».

²⁸ Horster & Rolff, 2001, zit. nach Braun, Buyse & Syring, 2016, S. 187.

²⁹ vgl. z. B. Braun et al., 2016.

³⁰ vgl. Büker & Höke, 2020.

- **Peer-Coaching und Mentoring sowie Feedbackkultur etablieren:** Dies ermöglicht Lehrpersonen des Zyklus 1, sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen. Insbesondere auch dahingehend, was das Angehen von Unsicherheiten und das Erkennen von «blinden Flecken» im eigenen Unterrichtshandeln anbelangt. Auch geht es mit Blick auf die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Unterrichtsverständnisses darum, eigene Haltungen und Werte zu reflektieren. Coaching und Mentoring leisten hierzu einen Beitrag. Dies gilt ebenso für das Finden und Umsetzen eines geteilten Beurteilungsverständnisses. Hier liessen sich z. B. die Bedeutung des Beobachtens und Dokumentierens im Rahmen einer gemeinsamen Beurteilungskonzeption als Themen ins Auge fassen.³¹ Eine Analyse solcher Themen im eigenen Unterrichtshandeln wie auch das konstruktive Feedback von Kolleginnen und Kollegen können insgesamt zur kontinuierlichen Verbesserung des Unterrichts beitragen.
- **Eltern sowie Schülerinnen und Schüler einbeziehen:** Der Einbezug von Eltern und Schülerinnen und Schülern in den Entwicklungsprozess des gemeinsamen Zyklus 1 kann die Akzeptanz und den Erfolg von Entwicklungsmassnahmen erhöhen. So ist es bspw. zentral, die Eltern über massgebliche Entwicklungsziele eines gemeinsamen Zyklus 1 zu informieren.



Abb. 18: Sammeln, diskutieren und bearbeiten von gemeinsamen Themen und Anliegen rund um die (Weiter-)Entwicklung eines Zyklus 1.

Diese Ausführungen zeigen, dass Schulentwicklung einen wichtigen Beitrag zu einer entsprechenden Vorstellung von einem gemeinsamen Zyklus 1 leistet. Zentrale Handlungsfelder können sowohl von den Schulleitenden als auch von den Lehrpersonen initiiert, gemeinsam diskutiert und bearbeitet werden. Dabei gilt es nochmals zu betonen, dass die Entwicklung eines gemeinsamen 1. Zyklus nicht ausschliesslich als gross angelegte Schulentwicklungsmassnahme angegangen werden muss. Oft sind «niederschwellige» bzw. kleinschrittige Massnahmen und Vorschläge, die z. B. auch von den Lehrpersonen oder Teams selbst angestossen und umgesetzt werden, wichtige Meilensteine auf dem Weg zu einem gemeinsamen Zyklus 1 (vgl. Abb. 18). Ein Zyklus 1, der von allen Beteiligten gelebt wird, erfordert ein «Hand in Hand» von Schulleitenden und Lehrpersonen, eine Verschränkung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und dass Teamarbeit und Absprachen vielfältig ermöglicht und auch genutzt werden.

³¹ vgl. Viernickel & Völkel, 2009.

Was können wir als Fazit mitnehmen?

In der gemeinsamen Gestaltung des 1. Zyklus stehen Schulen vor der Herausforderung, ein einheitliches Verständnis für den Unterricht zu entwickeln. Die Schlüsselrolle hierbei spielt die Schulentwicklung auf organisatorischer, personeller und unterrichtlicher Ebene. Durch Teamarbeit, schulinterne Weiterbildungen, Peer-Coaching wie auch die Einbindung von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern können gemeinsam geteilte Unterrichtskonzeptionen entstehen. Es wird betont, dass klare Visionen, gemeinsame Ziele – so z. B. auch mit Blick auf ein einheitliches Beurteilungskonzept – hierfür essenziell sind. Die Zusammenarbeit von Schulleitenden und Lehrpersonen ist entscheidend, um auf verschiedenen Ebenen eine Schulentwicklung voranzutreiben. Dabei wird hervorgehoben, dass Entwicklungen nicht nur gross angelegt sein müssen, sondern auch durch kleinere Massnahmen und Vorschläge vorangetrieben werden können. Ein gemeinsam gestalteter Zyklus 1 erfordert jedoch grundsätzlich ein «Hand in Hand» von Schulleitenden und Lehrpersonen sowie die Verschränkung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.

Das nachfolgende Kapitel 5 möchte Schulleitenden und Lehrpersonen zwei Vorschläge bzw. Möglichkeiten für eine Unterrichtsentwicklung unterbreiten, welche die vielfältigen Anforderungen an einen ersten Zyklus aufgreifen und zusammenführen. Hierbei geht es im Kern um eine Unterrichtskonzeption für einen gemeinsamen 1. Zyklus, der den Rahmen für mögliche Entwicklungsanstösse geben soll. Diese beiden Möglichkeiten, die nachfolgend vorgestellt werden, können dabei als unterstützende Instrumente sowohl für kleinschrittige als auch längerfristige Massnahmen rund um die Weiterentwicklung eines Zyklus 1 verstanden werden.

5. Unterstützende Konzepte im Hinblick auf die Entwicklung und Ausgestaltung eines gemeinsamen 1. Zyklus

5.1. Möglichkeit I – Eine Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1

Eine Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1 kann Schulteams in Bezug auf ihre Unterrichtsentwicklung unterstützen. Indem mit einer gemeinsamen Unterrichtskonzeption auch ein Rahmen für gemeinsamen Begrifflichkeiten gegeben ist, bestehen für Schulteams vielfältige Chancen, sich gemeinsam auf ausgewählte Aspekte zu einigen, an denen sie gemeinsam arbeiten und zu denen bspw. gegenseitige Hospitationen stattfinden. Diese kontinuierliche Arbeit an vorerst nur einzelnen, auch kleinen Aspekten ist zentral für ein gegenseitiges Verständnis, für ein Bewusstsein der Unterschiede, aber auch der vielen Gemeinsamkeiten der beiden Stufen. Diese Arbeit ermöglicht eine schrittweise Annäherung sowie ein gegenseitiges Lernen von- und miteinander, z. B. an ausgewählten Themen, die man miteinander diskutiert, bearbeitet und zusammen weiterentwickelt: Die Gestaltung von Routinen und Ritualen im Unterrichtsalltag, die Raumgestaltung (sowohl der Innen- als auch Aussenräume), die Bedeutung lebensweltlicher Themen, die freien Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, das Zusammenspiel von Entwicklungs- und Fachbereichsorientierung und in welchen Settings in der jeweiligen Stufe entwicklungsorientierte bzw. fachbereichsorientierte Zugänge stattfinden.

Das am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW entwickelte pädagogische Rahmenmodell EULE®³² dient als Vorschlag für eine mögliche Unterrichtskonzeption für den ersten Zyklus. Gleichzeitig dient es als Rahmen, innerhalb dessen solche spezifischen Themen (siehe oben) aufgegriffen und gemeinsam als Schulteam bearbeitet werden können (vgl. Abb. 19). Mit seinen neuen Begrifflichkeiten unterstützt das EULE®-Modell Lehrpersonen und Schulteams, sich gemeinsam als Zyklus 1 auf den Weg zu machen und diesen anhand gemeinsam geteilter Ideen, Konzepten und Begriffen zusammen weiterzuentwickeln. Diese Unterrichtskonzeption umfasst im Kern drei Grundarrangements von Unterricht (vgl. Abb. 20): Die «Eigenzeit», die «Unterrichtsumgebung» sowie der «Lebens- und Erfahrungsraum».³³ Die Grundarrangements greifen die in Kapitel 3 beschriebenen Prinzipien für einen Unterricht im Zyklus 1 differenziert auf und beziehen sie aufeinander.



Abb. 19: Das pädagogische Rahmenmodell EULE® als Möglichkeit einer gemeinsamen Unterrichtskonzeption im Zyklus 1.

³² Eine Lehrmittelreihe zum EULE®-Modell ist in Arbeit. Weitere Informationen finden sich unter <https://eulemodell.ch>.

³³ vgl. Künzli David et al., 2020.

Demzufolge erlaubt EULE® sowohl eine entwicklungs- als auch fachbereichsorientierte Herangehensweise bzw. ermöglicht und unterstützt deren vielfältige Verschränkung. Das Modell zeigt auf, wie die beiden Orientierungen in verschiedenen Grundarrangements mit je unterschiedlichen Gewichtungen systematisch verbunden werden können. Dazu bietet das Modell eine Begrifflichkeit, die sowohl für den Kindergarten als auch die Primarschule anschlussfähig ist.

Nachfolgend werden die drei Unterrichtsgrundarrangements beschrieben und mit Beispielen konkretisiert. Eingeleitet wird diese Beschreibung von einer kurzen Unterrichtssituation. Diese Situation dient zur Veranschaulichung der jeweiligen Grundarrangements bzw. wie diese – auch in ihren vielfältigen Verschränkungen – für den Kompetenzerwerb sowohl aus einer entwicklungs- als auch fachbereichsorientierten Zugangsweise genutzt werden können (vgl. Abb. 20).

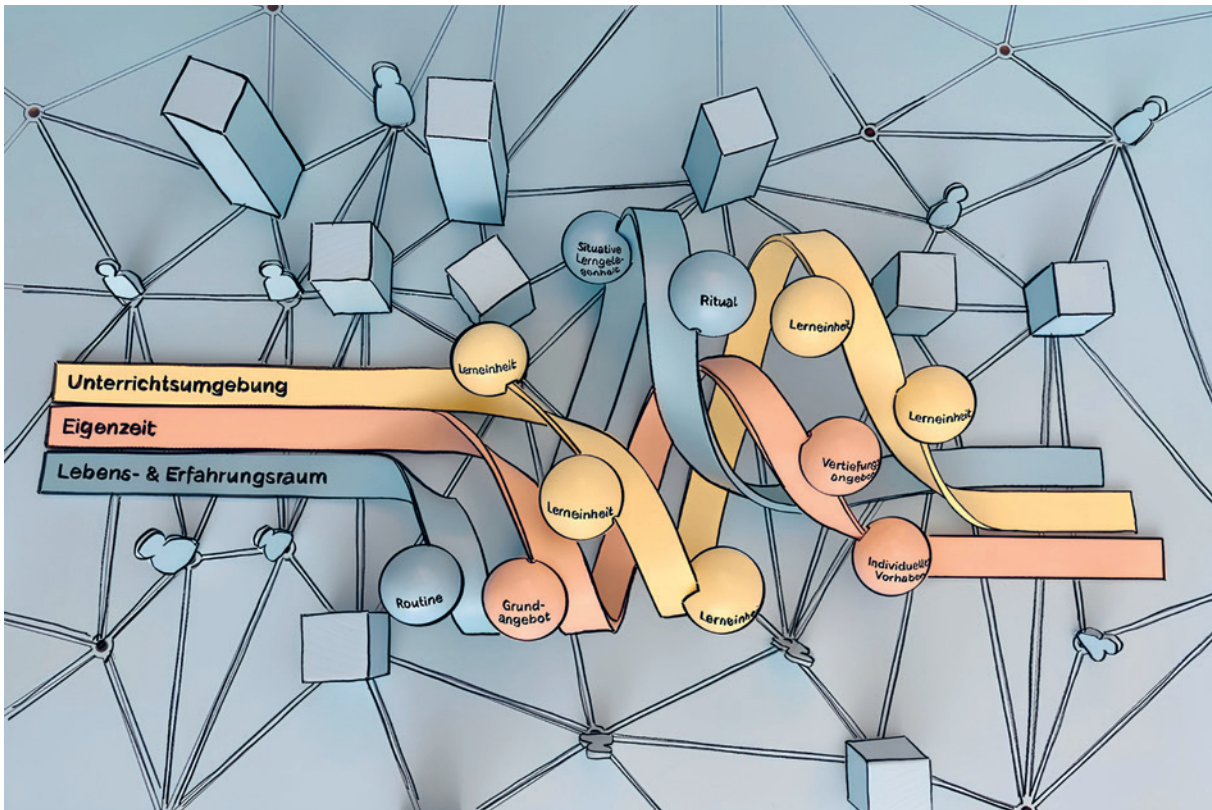


Abb. 20: Das «EULE®-Modell» mit seinen drei Grundarrangements «Unterrichtsumgebung», «Eigenzeit» sowie «Lebens- und Erfahrungsraum».

Eine Klasse des Zyklus 1 arbeitet aktuell am Thema «Tanzende Formen und musikalische Muster: Eine Reise durch die Welt der Symmetrie». Die Schülerinnen und Schüler arbeiten teilweise individuell oder gemeinsam in Gruppen an verschiedenen Lernaufgaben. Während der Arbeit an ihrer Lernaufgabe bemerken einzelne Kinder draussen – in der ganz bewusst und gezielt naturnah gestalteten Aussenanlage – ein paar Amseln bei der Nahrungssuche. Die Kinder beobachten das Tun der Amseln, wie Einzelne am Boden nach Regenwürmern picken, lauschen ihrem Singen und wie sie sich hüpfend am Boden fortbewegen. Die Kinder versuchen, noch andere Vögel, die sich beim aufgestellten Vogelhaus tummeln, ausfindig zu machen und es entsteht ein Gespräch darüber, was Amseln sonst noch für Nahrungsquellen haben, wie schnell sie fliegen können, ob Amseln natürliche Feinde haben, ob Amseln unter sich bleiben oder «Freundschaften» mit anderen Vogelarten pflegen.

In den nächsten Tagen gestaltet die Lehrperson ein Angebot mit Vogelbüchern und diversem weiteren Material und bietet den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit der Auseinandersetzung damit im Rahmen freier Tätigkeiten.

Die «Eigenzeit»

Das Grundarrangement «Eigenzeit»³⁴: Die «Eigenzeit» ist diejenige Zeit, die den Schülerinnen und Schülern für das freie Tätigsein zur Verfügung steht. Die Interessen, Fragen und das lebensweltliche Handeln der Kinder stehen hier im Zentrum. In verschiedenen Angeboten können die Schülerinnen und Schüler ihre Welt individuell entdecken, explorieren, reflektieren und ihre Potentiale entfalten und vertiefen. Diesbezüglich lassen sich zwei übergeordnete Angebotsgruppen unterscheiden:

- Angebote, die durch die Lehrperson gesteuert werden, im Sinne einer Bereitstellung der Angebote durch die Lehrperson.
- Angebote, die von den Schülerinnen und Schülern gesteuert werden, im Sinne einer Initiierung von individuellen Vorhaben.

Allen Angeboten ist dabei gemein, dass die Lehrperson die Aktivitäten der Kinder bei den unterschiedlichen Angeboten im Hinblick auf ihr Potenzial für unterschiedliche Fach- oder Entwicklungsbereiche analysiert. Dabei gibt die Lehrperson bei Bedarf unterstützende Inputs oder knüpft an die momentanen Tätigkeiten an und schlägt den Kindern weiterführende Aktivitäten vor. Gerade mit Blick auf weiterführende Aktivitäten ist eine Verschränkung der Angebote mit den anderen Grundarrangements des EULE®-Modells gut möglich. In Bezug auf die oben erwähnten Zugänge lässt sich festhalten, dass sich in der «Eigenzeit» die entwicklungsorientierte und die fachbereichsorientierte Zugangsweise vielfältig miteinander verschränken lassen bzw. ineinander überleiten. Ein Schwerpunkt liegt jedoch sicherlich auf dem entwicklungsorientierten Zugang.

Mit Blick auf diesen Schwerpunkt sowie die oben skizzierte Unterrichtssituation könnte ein von der Lehrperson bereitgestelltes «Eigenzeit-Angebot» sein, dass sich die Kinder ein von ihnen selbst bestimmtes Zeitfenster nehmen, um draussen mit dem bereitgelegten Material auf dem Schulgelände die Vogelwelt zu beobachten und sich über die Wahrnehmung mit der Lebenswelt der Vögel vertraut zu machen.

Im Rahmen der Eigenzeit bilden

- die *Grundangebote* das Grundgerüst für eine ausgewogene Eigenzeit und werden in erster Linie von der Lehrperson bereitgestellt. Mit Blick auf die einzelnen Grundangebote achtet die Lehrperson auf deren Bildungspotenzial und auf die Schwerpunktsetzung einzelner Fach- und/oder Entwicklungsbereiche. Hinsichtlich der Gesamtheit aller Grundangebote berücksichtigt die Eigenzeit zudem die Ausgewogenheit der jeweiligen Fach- und Entwicklungsbereiche. Einzelne Grundangebote können zum Beispiel folgende sein (vgl. Abb. 21):
 - Konstruktionsangebote: Kappla, Lego, Bauklötze, Geomag, Baufix
 - Rollenspielfangebote: Verkaufsladen, Post, Bauernhof, Verkleidungen und Requisiten (Inszenierung, Tische, Stühle, Küchenutensilien usw.)
 - Feinmotorikangebote: Perlen, Pinzette, Nadeln und Faden
 - Lernspielangebote: miniLÜK, Smart Games, IQ-Puzzler, Bee Bot, Tangram
 - Gesellschaftsspielangebote: Eile mit Weile, Memory, Halli Galli, Uno, Elfer raus, Dobble
 - Kreatives Schreibatelier mit diversen schönen Papieren und besonderen Stiften
 - Bücherecke, Lesecke, Klassenbibliothek für das individuelle Lesen
 - Bastel-/Werkangebot mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen
 - Forschungskiste für draussen mit Netzen, Behältern, Lupen, Seilen
 - Experimentierecke zu Gewichten mit diversen Waagen (Balkenwaage, Personenwaage, Küchenwaage usw.)
- *Und mit Blick auf die oben skizzierte Unterrichtssituation: Angebote zur Beobachtung und Wahrnehmung, wie z. B. ein Fernglas für eigene «Beobachtungsgänge» in der Vogelwelt und Vogel-Bestimmungsbücher.*

³⁴ vgl. z. B. Schmid-Bürgi & Andreotti, 2021.

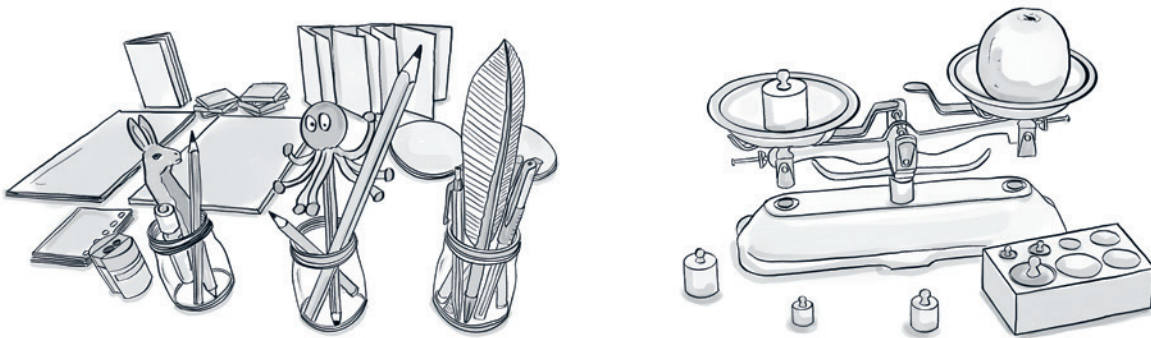


Abb. 21: Kreatives Schreibatelier mit Papier und verschiedenen Stiften sowie Experimentierecke mit Gewichten und Waagen als zwei Grundangebote der Eigenzeit. (Beispiele aus der Praxis)

- die *Vertiefungsangebote* sind Angebote, die immer aus einer Unterrichtsumgebung (vgl. unten) stammen. Inhalte aus bearbeiteten Lerneinheiten können hier individuell geübt, vertieft und ausgeweitet werden. Dabei gestaltet die Lehrperson die Vertiefungsangebote nach Möglichkeit so, dass sie – im Sinne einer inneren Differenzierung – unterschiedliche Bearbeitungsstufen zulassen.

Erneut mit Blick auf die oben dargestellte Unterrichtssituation: Im Rahmen des Themas «Tanzende Formen und musikalische Muster: Eine Reise durch die Welt der Symmetrie» spielen die Schülerinnen und Schüler das Spiel «Finde die Partnerin» bzw. «Finde den Partner», indem sie sich gegenseitig als «symmetrischen Partner» bzw. «symmetrische Partnerin» betrachten und gemeinsame Bewegungen ausführen. Daraus entwickelt die Lehrperson ein Vertiefungsangebot für die Eigenzeit, unter Einsatz unterschiedlicher Musikstile und verschiedener Rhythmen als Paare oder Gruppen einen Spiegeltanz einzustudieren. Die Kinder sollen hier z. B. versuchen, gemeinsam symmetrische Rhythmen zu erzeugen oder auch symmetrische Bewegungen in den Tanz einfließen zu lassen.

- Die *individuellen Vorhaben* sind Angebote, die aus den von den Schülerinnen und Schülern aktiv vorgebrachten Interessen und Ideen stammen. Die Lehrperson gibt ihnen hier die Gelegenheit, ein selbstgewähltes Thema eigenständig zu erkunden und ihre eigenen Ideen zu entwickeln. Hierbei werden sie von der Lehrperson individuell begleitet.
- Und abschliessend nochmals mit Blick auf die oben skizzierte Unterrichtssituation möchte ein Schüler für sich ein Vogelllexikon erstellen. Darin möchte er reale, aber auch Fantasie-Vögel zeichnen, beschreiben und kategorisieren.
- Eine Schülerin richtet im Unterrichtszimmer ein Terrarium für die auf dem Schulweg gesammelten Schnecken ein und beschäftigt sich mit der Frage, was Schnecken zum Überleben benötigen.

Die «Unterrichtsumgebung»

Das Grundarrangement «Unterrichtsumgebung»³⁵: Die «Unterrichtsumgebung» besteht aus Lerneinheiten mit daran gebundenen Lernaufgaben, die von der Lehrperson im Hinblick auf die von ihr angestrebten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen initiiert und **systematisch aufbauend** geplant werden. Initiiert und geplant sind diese Lerneinheiten insofern, als dass sie (fachlich) umfassend (z. B. in Form von verschiedenen Lernaufgaben) und systematisch strukturiert sind (z. B. mit Blick auf die Zeitdauer, Arbeitsphasen, einen inhaltlichen Zusammenhang der Lernaufgaben, die ggf. eine spezifische Abfolge haben oder hinsichtlich bestimmter Sozial- und Aktivitätsformen). Das Ziel solcher Lerneinheiten besteht darin, ausgehend von einem fachbereichsorientierten Zugang, entsprechende Lern- und Bildungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen. Der Schwerpunkt in «Unterrichtsumgebungen» bildet demzufolge eine eher fachbereichsorientierte Zugangsweise. Dabei werden oftmals fachliche Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachbereichen und überfachliche Kompetenzen systematisch gefördert. Diese Lerneinheiten können sich an einer übergeordneten Frage- bzw. Zielstellung orientieren (bspw. «Wem gehört der Wald?») und in der Regel an die gesamte Klasse oder an grössere Gruppen von Kindern richten.

Erneut mit Blick auf die oben skizzierte Unterrichtssituation: Hier hat die Lehrperson eine entsprechende «Unterrichtsumgebung» zum Thema «Tanzende Formen und musikalische Muster: Eine Reise durch die Welt der Symmetrie» geplant und in Form von unterschiedlichen Lernaufgaben, welche verschiedene fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen berücksichtigen, zur Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt. Die einzelnen Lernaufgaben nehmen dabei jeweils einen spezifischen Blickpunkt auf die übergeordnete Frage «Wie symmetrisch ist unsere Welt und ist Symmetrie immer gut?» ein. Die verschiedenen Lernaufgaben könnten bspw. folgende Aspekte in den Blick nehmen, die die Lehrperson in eine systematische Abfolge bringt:

- *Symmetrische Collage erstellen (nach Bildern von Gegenständen, Objekten, sozialen Situationen, Plätzen etc. suchen und ausschneiden, die eine Symmetrielinie haben, auf einem grossen Blatt Papier zu einer symmetrischen Collage anordnen)*
- *Körper-Symmetrie erkunden (an abstrakten, geometrischen Formen und Objekten, aber z. B. auch die eigene, personenbezogene Körpersymmetrie in den Blick nehmen)*
- *Symmetrische Figuren bauen (durch den Einbezug unterschiedlicher Materialien wie Bausteine, Zahnstocher, Knete etc.)*
- *Symmetrie in der Natur finden (nach natürlichen Objekten, die eine Symmetrielinie haben – wie Blätter, Blumen oder Schmetterlinge – suchen)*
- *Symmetrie in Musik und Rhythmus erkennen*
- ...

Aus «Unterrichtsumgebungen» entstehen oftmals attraktive Vertiefungsangebote für die «Eigenzeit» (vgl. oben) – auch dabei zeigt sich die befruchtende Verschränkung von fachbereichs- und entwicklungsorientierten Zugängen sowie von unterschiedlichen Fachbereichen (vgl. dazu unten das transversale Unterrichten).

«Unterrichtsumgebungen» orientieren sich oftmals an Themen aus der Welt der Kinder, zu deren Bearbeitung Lerneinheiten mit unterschiedlichen fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen einen Beitrag leisten, sie können aber auch einzelfachlich ausgerichtet sein (bspw. eine mathematische Unterrichtsumgebung zum Thema «Messen» und zur Fragestellung «Wie kann man wissen, ob etwas «passt»?»).

³⁵ vgl. z. B. Bertschy et al., 2021.

Der «Lebens- und Erfahrungsraum»

Das Grundarrangement «Lebens- und Erfahrungsraum»³⁶: Durch den «Lebens- und Erfahrungsraum» sollen vielfältige Bildungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern angeregt und unterstützt werden. Im Zentrum steht dabei das Anknüpfen an die vielfältigen Interessen der Kinder wie auch das Ermöglichen von reichhaltigen Erfahrungen. Dies erfordert spezifische und für die Planung und Ausgestaltung des «Lebens- und Erfahrungsraums» massgebende Strukturen (räumliche, materiale, zeitliche sowie soziale).

Wenn wir uns hier nochmals der oben skizzierten Unterrichtssituation zuwenden, dann greifen die genannten Strukturen insofern ineinander, als dass jeden Mittwoch- und Freitagvormittag die Schülerinnen und Schüler am Thema «Tanzende Formen und musikalische Muster: Eine Reise durch die Welt der Symmetrie» arbeiten (Zeitstruktur; vgl. Abb. 22). Das Arbeitsmaterial, das die Schülerinnen und Schüler für die Arbeit an den einzelnen Lernaufgaben benötigen, finden sie im angelegten «Materialdepot» im Unterrichtsraum (Materialstruktur). Den Schülerinnen und Schülern können in kleinen Gruppen, aber auch in Ruhezonen einzeln und still für sich arbeiten (Sozialstruktur); sowohl der Innen- als auch der Aussenraum sind so gestaltet, dass die Kinder zum Austausch miteinander angeregt werden, z. B. über einen eingerichteten Sitzkreis in der Mitte des Unterrichtsraums oder auch über das in der Aussenanlage aufgestellte Vogelhaus, das zum gemeinsamen Beobachten von Vögeln einlädt (Raumstruktur).

★ WOCHENPLAN ★				
MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
4. 12. 23	5. 12. 23	6. 12. 23	7. 12. 23	8. 12. 23
SPRACHE	LESESTUNDE	SAMICHLAUS	TURNEN	MATH
MATH	SPRACHE		NMG	INDIVIDUELLE VORHABEN
ZNÜNI TEILEN	GEBURTSTAG JULIA	LERNWERKSTATT	GESTALTEN	SPRACHE
	TURNEN SEITE	SYMMETRIE	EIGENZEIT	LERNWERKSTATT
CHOR		SINGEN	KONZERT PROBE	SYMMETRIE
				EIGENZEIT
MITTAGSPAUSE				
GRUPPE ROT	GESTALTEN BAUMSCHMUCK		GRUPPE BLAU	
NMG	KARTON ROSEN MITBRINGEN		NMG	

Abb. 22: Übersicht für die Schülerinnen und Schüler zur Zeitstruktur und welche Themen und Aktivitäten an welchem Wochentag anstehen. (Beispiel aus der Praxis)

Die Organisation und Umsetzung dieser Strukturen fokussieren auf Innen- und Aussenräume (und deren Verbindung). Des Weiteren werden diese Strukturen mit zwei strukturverbindenden Elementen verflochten: Mit (1) Routinen und (2) Ritualen. Diese strukturverbindenden Elemente spielen insbesondere im Unterrichtsalltag des Zyklus 1 eine zentrale Rolle. Deren Einsatz verlangt von der Lehrperson eine bewusst reflektierte Planung und Organisation. Zudem spielt es eine wesentliche Rolle, welche Bedeutung das jeweilige strukturverbindende Element für die Lehrperson hat – und so entweder zu einer Routine oder zu einem Ritual wird.

³⁶ vgl. z. B. Andreotti & Schmid-Bürgi, 2021.

- *Routinen* sind eine gewohnte Abfolge von Handlungen oder Abläufen, die regelmässig ausgeführt werden. Diese strukturieren den Tag und geben den Kindern Sicherheit. Zudem fördern sie eine effektive Klassenführung.³⁷
- Struktur und Sicherheit: Bewegungs- oder Ruhepausen einbauen; persönliche Begrüssung am Morgen; eigener Platz in der Garderobe; Händewaschen...
- Klassenführung: Die Lehrperson hebt ihre Hand. Das Hochheben der Hand ist ein Signal, dass in der Klasse nun Ruhe einkehren muss und die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrperson richten; Ampelsystem bspw. mit roten, orangen und grünen Bechern. Hiermit signalisiert der Schüler bzw. die Schülerin der Lehrperson, inwieweit er oder sie Hilfe und Unterstützung benötigt.
- *Rituale* sind festgelegte Handlungen oder Abfolgen von Handlungen, die eine symbolische Bedeutung haben und oft zu einem bestimmten Anlass oder Ereignis durchgeführt werden. Diese Symbolhandlungen müssen von allen Beteiligten verstanden werden. Rituale schaffen eine lernförderliche Atmosphäre, steigern das Wir-Gefühl, vermitteln Sicherheit und strukturieren den Tagesablauf.³⁸
- Beispiele für Rituale im Unterricht sind: Begrüssungsritual, Züniritual, Geburtstagsritual.

Unter dem Fokus der Ermöglichung von Bildungsgelegenheiten muss der «Lebens- und Erfahrungsraum» so ausgestaltet werden, dass sich vielfältige Möglichkeiten für reichhaltige Erfahrungen bieten. Auch sollten mit dem Lebens- und Erfahrungsraum Situationen und Gegebenheiten entstehen können, die Fragen und Neugier bei den Kindern auslösen. Im Rahmen der anderen beiden Unterrichtsgrundarrangements («Eigenzeit» sowie «Unterrichtsumgebung») können diese Erfahrungen aufgenommen und weiterbearbeitet werden. Der Lebens- und Erfahrungsraum hat daher unter einer entwicklungsorientierten Perspektive ein grosses Potential, das sich fachbereichsorientiert aufgreifen und weiterführen lässt. Aufgrund seiner Reichweite rahmt der Lebens- und Erfahrungsraum die beiden anderen Grundarrangements – und ist zudem auch für das Konzept des «Transversalen Unterrichtens» bedeutsam.

5.2. Möglichkeit II – Das transversale Unterrichten

Neben dem pädagogischen Rahmenmodell EULE® für eine mögliche Unterrichtskonzeption des Zyklus 1 kann ebenso das Konzept des «transversalen Unterrichtens» genutzt werden, um den «1. Zyklus als Ganzes»³⁹ bzw. als «pädagogische Einheit»⁴⁰ zu stärken. Auch mit dem transversalen Unterrichten können die bereits formulierten Ansprüche an einen Unterricht im Zyklus 1 berücksichtigt und dabei sowohl entwicklungs- als auch fachbereichsorientierte Zugänge miteinander verknüpft werden (vgl. Kapitel 3):

- So setzt ein transversaler Unterricht auf Unterrichtssettings, die ein fachliches Denken der Schülerinnen und Schüler anbahnen. Da zu Beginn des 1. Zyklus noch nicht von Fachbereichen ausgegangen werden kann, besteht eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Zyklus 1 darin, Kinder an fachliche Erkenntnisse und damit an Fächer heranzuführen.⁴¹ Hier greift in erster Linie ein Unterricht, der sich über einen entwicklungsorientierten Zugang an der kindlichen Lebenswelt, den kindlichen Aktivitäten sowie an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet.
- Zudem setzt ein transversaler Unterricht auf die bewusste Verbindung von Erkenntnissen aus verschiedenen Fachbereichen. Die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Fachbereiche für die Welter-schliessung stehen dabei im Vordergrund.⁴² Beim transversalen Unterrichten geht es nicht um eine additive bzw. «lose» Aneinanderreihung fachlicher Wissensbestände. Vielmehr sollen über einen fachbereichsorientierten Zugang ausgewählte Fachbereiche bewusst aufeinander bezogen und einander gegenübergestellt werden. Dies mit der Idee, dass gerade die Verbindung von verschiedenen Fachbereichen eine vielfältige Sicht auf die Dinge und die Welt ermöglicht und z. B. komplexe Fragestellungen dadurch umfassender bearbeitet werden können.⁴³

³⁷ vgl. Helmke, 2022.

³⁸ vgl. z. B. Helmke, 2022.

³⁹ DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

⁴⁰ Erziehungs-Departement Kanton Solothurn, 1997, S. 19.

⁴¹ vgl. Künzli David et al., 2020.

⁴² vgl. z. B. de Sterke et al., 2020.

⁴³ vgl. Künzli David et al., 2020.

Der Anspruch des transversalen Unterrichtens besteht darin, die unterschiedlichen fachlichen Sichtweisen zu stärken, deren Zusammenspiel bzw. deren Verbindung aufzunehmen und zum Thema zu machen. Insbesondere kann die Vielschichtigkeit eines (gesellschaftlich) komplexen Themas durch die Gegenüberstellung oder Verbindung von verschiedenen Fachbereichen verständlich gemacht werden. Dadurch erfassen die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge und Wechselwirkungen – gerade bei komplexen Themen und Fragestellungen. Des Weiteren verdeutlicht der Einbezug verschiedener Fachbereiche in ein Thema, dass fachliche Sichtweisen oft nur einen Teil der Wirklichkeit abbilden. Im Lehrplan heisst es dazu: «Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass nicht nur eine Sichtweise richtig oder adäquat ist. Dabei lernen sie die Grenzen von Sichtweisen wahrzunehmen und konstruktiv damit umzugehen (z. B. bei Fragestellungen zu Konsum, Menschenrechten oder Energie)».⁴⁴ Vereinfacht gesagt, nimmt das transversale Unterrichten einen Gegenstand bzw. einen Inhalt aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven in den Blick, ...

- um etwas vertiefter zu verstehen,
- um zu erkennen, wie Weltzugänge (Fachbereiche) funktionieren,
- um Antworten auf eine komplexe Frage zu bekommen («Ist der Wald wichtig?»),
- um sich ein eigenes, begründetes Urteil zu bilden («Was ist für mich ein guter Schuh?»)⁴⁵.

All diese Facetten greifen wiederum zentrale Anliegen einer «umfassenden Bildung» auf, indem bspw. durch die Auseinandersetzung mit einer komplexen Frage Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit oder auch Mitgestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Gerade diese bildungstheoretische Begründung markiert die Besonderheit des transversalen Unterrichtens.⁴⁶ Mit Blick auf einen transversalen Unterricht, der sowohl von den interessengetriebenen und freien Aktivitäten der Kinder ausgeht (entwicklungsorientierter Zugang) als auch die fachlich-zielorientierte Ausrichtung zum Ausgangspunkt nimmt (fachbereichsorientierter Zugang), kann demnach zwischen zwei Formen transversalen Unterrichtens unterschieden werden. Beide Formen des «transversalen Unterrichtens» lassen sich zudem in die verschiedenen Grundarrangements des EULE®-Modells einbinden:

1. **Beiläufige Anbahnung von Fachbereichen bzw. fachlichen Sichtweisen:** Die freien (Spiel-)Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt, zum Beispiel während der «Eigenzeit». Ausgehend von den freien Betätigungen der Kinder erkennt die Lehrperson fachbereichsverbindende Aspekte bzw. interpretiert die Aktivitäten der Kinder unter einer fachlichen Perspektive. Die Lernbegleitung durch die Lehrperson spielt daher eine besondere Rolle: Sie beobachtet die Kinder, greift interessante Handlungen und Aussagen der Kinder auf, erweitert diese und stellt Fragen dazu. Die Lehrperson hat dabei (kontinuierlich) die unterschiedliche Fachbezüge im Blick und stellt Zusammenhänge her. In dieser Form des transversalen Unterrichtens nutzt die Lehrpersonen Bezüge zwischen Fachbereichen, die sich spontan bzw. beiläufig – so verstanden *inzidentell* – aus den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler ergeben. Ein solches Unterrichtsetting erfordert von der Lehrperson, dass sie die verschiedenen Bildungs- und Lernangebote (im Vorfeld) bewusst auswählt, bereitstellt und auf ihr fachliches und transversales Potential analysiert (vgl. Abb. 23).

⁴⁴ DBK, 2015, Grundlagen, S. 21.

⁴⁵ vgl. Künzli David & Aerni, 2015.

⁴⁶ vgl. Valsangiacomo et al., 2014.

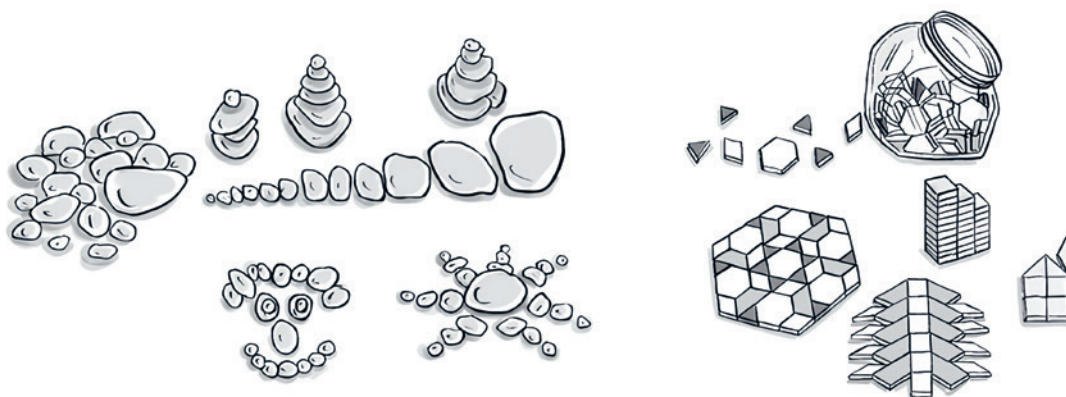


Abb. 23: Verschiedene Lege- und Baumaterialien dienen als Angebote für freie (Spiel-)Aktivitäten, welche ein inzidentelles transversales Unterrichten unterstützen. (Beispiele aus der Praxis)

Durch das Beobachten der freien (Spiel-)Aktivitäten mit verschiedenen Materialien kann die Lehrperson durch eine entsprechende Lernbegleitung die Kinder mit angeleiteten Fragen zum Ordnen von Materialien und Gegenständen heranführen. Dabei können zum einen über das Ordnen von Flächen, Farben, Objekten usw. zu Gruppen oder Verläufen Gestaltungsgesetze und damit verbundene Bildinhalte und Bildwirkungen aus einer bildnerischen Perspektive thematisiert werden. Zum anderen kann über das Ordnen von Gegenständen mit gleichen Merkmalen ein Klassifizieren in Bezug auf Mengen und Zahlen erfolgen und damit eine mathematische Perspektive angebahnt werden.⁴⁷

2. **Stärkung der Fachbereiche durch eine gezielte/geplante und spezifische Fächerkombination:** Eine spezifische Fächerkombination bzw. -verbindung, mit der angestrebte Bildungsziele gefördert werden sollen, bilden den Ausgangspunkt. Die Lehrperson wählt dabei ein komplexes Thema – zum Beispiel in Form einer übergeordneten Fragestellung – das in einer «Unterrichtsumgebung» durch systematisch geplante und gestaltete Lernaufgaben von und mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet wird. In dieser Form des transversalen Unterrichts plant die Lehrperson – so verstanden *intentional* – ganz gezielt und systematisch Bezüge zwischen den Fachbereichen ein.

Beispiel: Eine Lehrperson plant eine transversale Unterrichtsumgebung zum Thema «Symmetrie in Mathematik und Sport» und erarbeitet hierzu verschiedene, aufeinander aufbauende Lerneinheiten mit unterschiedlichen Aufgaben. Für eine solche Lerneinheit formuliert die Lehrperson bspw. diese Ziele: Die Schülerinnen und Schüler können symmetrische Figuren erzeugen, können diese mit dem Körper darstellen sowie die Eigenschaften von symmetrischen Figuren kennen und erkennen. Anschliessend gestaltet die Lehrperson verschiedene Lernaufgaben dazu aus, die diese Ziele anstreben und bearbeiten. Eine Aufgabe lautet «Endlosbewegungen erfinden – wir suchen nach Bewegungen, die man mit vielen Menschen machen und auf einer Linie unendlich fortsetzen kann». Neben dem Aufbau entsprechender Kompetenzen in den Fächern Mathematik (Vorstellungen von unendlichen symmetrischen Figuren entwickeln) sowie Bewegung und Sport (zyklische und azyklische Bewegungen unterscheiden) plant die Lehrperson ebenso gezielte und systematische Vergleiche zwischen diesen Fachbereichen ein. So sollen die Schülerinnen und Schüler durch das Erfinden von Endlosbewegungen erkennen, dass das Unendliche körperlich weder fassbar noch umsetzbar ist (Grenzen von Bewegung und Sport). Weiter sollen die Schülerinnen und Schüler durch das Entwickeln einer ersten Vorstellung von unendlichen symmetrischen Figuren erkennen, dass das Unendliche mathematisch ausgedrückt werden kann (Möglichkeit von Mathematik).⁴⁸

An dieser Stelle darf abschliessend betont werden, dass – ähnlich wie die Grundarrangements des EULE®-Modells – die beiden Formen transversalen Unterrichts miteinander verwoben bzw. verschränkt werden und vom einen zum anderen überleiten können.

⁴⁷ Siehe hierzu auch die Lernmaterialien sowie Unterlagen zu materialbasierten Settings einer transversalen Lernbegleitung im Rahmen von «MusterBILDung – Kunst trifft Mathematik». Online verfügbar unter: <https://www.kunsttrifftmathe.ch/lernmaterialien/> [18.12.2023].

⁴⁸ vgl. Valsangiacomo, 2023.

Was können wir als Fazit mitnehmen?

Das pädagogische Rahmenmodell EULE® dient als Vorschlag für eine Unterrichtskonzeption im 1. Zyklus, das mit seinen drei Grundarrangements «Eigenzeit», «Unterrichtsumgebung» sowie «Lebens- und Erfahrungsraum» die Anforderungen an den Unterricht im Zyklus 1 (vgl. Kapitel 3) differenziert aufgreift, aufeinander bezieht und vielfältig miteinander verwebt. Mit seinen Begrifflichkeiten unterstützt es Lehrpersonen und Schulteams, sich gemeinsam als Zyklus 1 auf den Weg zu machen und diesen anhand gemeinsam geteilter Ideen, Konzepte und Begriffe zusammen weiterzuentwickeln.

Das transversale Unterrichten rückt die Idee ins Zentrum, dass Unterricht nicht nur einzelfachlich ausgerichtet ist, sondern dass an Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet wird, die den Einbezug von mehreren Fächern erfordern. Der transversale Unterricht kann sowohl von den interessengeleiteten und freien Aktivitäten der Kinder ausgehen (entwicklungsorientierter Zugang) als auch die fachlich-zielorientierte Ausrichtung zum Ausgangspunkt nehmen (fachbereichsorientierter Zugang). Je nachdem kann so zwischen einem *inzidentell* oder *intentional* angelegten transversalen Unterricht unterschieden werden. Beide Formen des transversalen Unterrichtens lassen sich zudem in die verschiedenen Grundarrangements des EULE®-Modells einbinden.

6. Entwicklung eines gemeinsamen 1. Zyklus – Umsetzung am Beispiel Beurteilung

Eine geteilte Vorstellung von Unterricht im Zyklus 1 zeigt sich in zentralen Handlungsfeldern von Lehrpersonen wie z. B. Unterrichtsplanung oder Classroom Management. Das heisst, dass diese Handlungsfelder für den Zyklus 1 gemeinsam weiterentwickelt und konkretisiert werden müssen. Wie bereits beschrieben, ist dies eine zentrale Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch das Beurteilen in all seinen Facetten gehört zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen. Denn eine kompetente Beurteilung ist entscheidend, um Bildungs- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu unterstützen.

Aus diesem Grund soll am Beispiel des Beurteilens dargestellt werden, was die Zusammenführung von Kindergarten und Unterstufe der Primarschule für die Kerntätigkeit des Beurteilens von Lehrpersonen bedeutet. Nachfolgend geht es also nicht um eine Einführung in den Themenbereich des Beurteilens – dazu kann auf zahlreiche Publikationen zurückgegriffen werden (z. B. die beiden Broschüren des Kantons Solothurn [«fördern und fordern»](#)⁴⁹ oder [«Kompetenzorientiert fördern und beurteilen»](#)⁵⁰). Vielmehr steht die Frage im Zentrum, was die beiden für den Zyklus 1 bedeutsamen und einander komplementär ergänzenden Zugänge – die Entwicklungs- und die Fachbereichsorientierung – im Hinblick auf das «Beurteilen» bedeuten. Wichtig ist, dass die nachfolgend dargestellten Überlegungen zum Beurteilen bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt und als selbstverständlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung betrachtet werden.

6.1. Ausgangslage – Kindergarten und Primarschule haben in Bezug auf das Beurteilen andere Traditionen

Vor dem Hintergrund der erwähnten unterschiedlichen Traditionen von Kindergarten und Primarschule haben sich auch in Bezug auf das Beurteilen unterschiedliche Praktiken etabliert. Es stellt sich die Frage, was unter «Beurteilen» im Zyklus 1 verstanden werden soll, wenn die Beurteilungspraxen von Kindergarten und Primarschule angeglichen werden. Das soll nachfolgend näher angeschaut werden.

Vereinfacht und pointiert ausgedrückt, fokussiert die eine, eher aus der Tradition des Kindergartens stammende Beurteilungspraxis auf die individuelle Entwicklung des Kindes und ist auf das Verstehen dessen ausgerichtet, was das Kind beschäftigt, was es interessiert und wie es Sinn konstruiert. Es haben sich daher vielfältige Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen etabliert (z. B. Beobachtungsbögen, Portfolios, Lerngeschichten). In der anderen, eher schulischen Praxis hat die Beurteilung eine bewertende Funktion und ist an anzustrebenden Standards orientiert. Entsprechend haben sich Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen etabliert, die im Unterricht mit den Kindern gezielt erarbeitet und gefördert werden (z. B. Lernzielkontrollen mit Kompetenzrastern).

Um diese beiden Praxen mit Blick auf den formulierten Anspruch eines «1. Zyklus als Ganzes»⁵¹ gewinnbringend zu kombinieren, braucht es daher ein breites Verständnis von Beurteilung. Ziel dieser Beurteilungspraxis wäre die Verbindung der Standardisierung von zu erreichenden Lerninhalten und -prozessen mit einem individuumsbezogenen Verständnis von Lernen und Leisten.⁵² Die unterschiedlichen Praxen zeigen, dass auch im Bereich des Beurteilens eine entwicklungsorientierte und eine fachbereichsorientierte Herangehensweise wesentlich sind, die in einem Beurteilungskonzept für den Zyklus 1 oder für die gesamte Primarstufe integriert werden müssen (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 6.2). Demzufolge sind auch für das Beurteilen gemeinsame Begrifflichkeiten sorgfältig zu entwickeln. Zahlreiche Schulen sind dies bei der Entwicklung ihres Beurteilungskonzepts bereits angegangen.

49 vgl. Volksschulamt, 2012.

50 vgl. Volksschulamt, 2016.

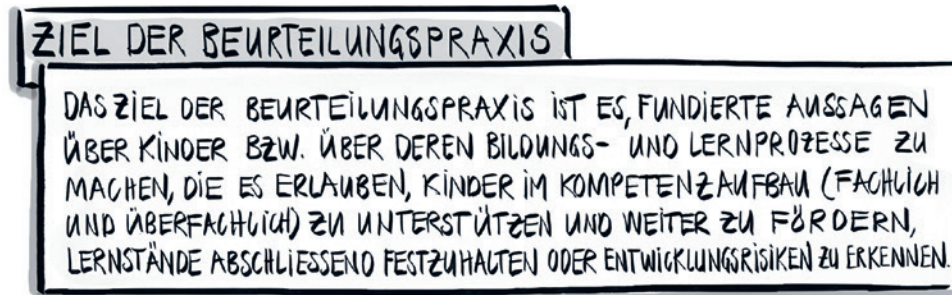
51 DBK, 2015, Grundlagen, S. 23.

52 vgl. Kordulla & Büker, 2015.

Der Leitfaden möchte Lehrpersonen und Lehrpersonenteams des Zyklus 1 unterstützen, eine gemeinsame Beurteilungspraxis mit geteilten Begrifflichkeiten zu etablieren oder weiterzuentwickeln, welche die Anliegen und die Stärken der Traditionen des Kindergartens und der Primarschule verbinden. Daher wird nachfolgend zunächst ein Verständnis von «Beurteilung» vorgeschlagen, das genau dies erlaubt.

6.2. Grundlagen und zentrale Unterscheidungen des Beurteilens im Zyklus 1

Im Hinblick auf das Beurteilen lässt sich über die Stufen hinweg ein gemeinsames übergeordnetes Ziel festhalten:



Da sich der Kompetenzaufbau im Solothurner Lehrplan an Zyklen orientiert, erfordert dies eine längerfristig angelegte förderorientierte Beurteilung. Die Lehrpersonen eines Zyklus müssen zusammenarbeiten und gemeinsame Beurteilungskonzepte entwickeln. Aus diesem Grund soll zunächst dargelegt werden, auf welchen Grundlagen eine solche Beurteilungspraxis des Zyklus 1 fassen könnte.

6.2.1 Bedeutungshorizont des Beurteilens im Zyklus 1 – Beurteilen ist nicht nur Bewerten

Das Thema «Beurteilung im Zyklus 1» sollte so breit gedacht werden, dass die bewährten Praxen beider Stufen darunter gefasst werden können.

In einer **schulischen Tradition** spielt beim Beurteilen das Bewerten oftmals eine zentrale Rolle. Das heisst, eine Tätigkeit bzw. Leistung eines Kindes wird in ein Verhältnis zu einer Norm gesetzt, die als Bewertungsstandard dient. Die Beurteilung bringt zum Ausdruck, wie gut die Tätigkeit bzw. Leistung vor dem Hintergrund der Norm bewertet werden kann. Bei den entsprechenden Urteilen handelt es sich daher um *evaluative*, also bewertende Urteile (vgl. unten).

Aus einer **Tradition des Kindergartens** ist die Beurteilung hingegen auch einem vertieften Verstehen der Handlungen des Kindes, dessen Sinnzuschreibungen und Deutungen und den damit verbundenen Lern- und Bildungsprozessen verpflichtet. Im Fokus stehen hier insgesamt das Verstehen und Deuten der Eigenlogik des Kindes mit seiner individuellen Welterschliessung. Aus dieser Betrachtungsweise geht es bei der Beurteilung nicht darum, zu bewerten, wie gut oder umfassend ein Kind etwas kann, sondern was das Kind beschäftigt, was es tut, wie es sich die Welt erschliesst. Bei diesen Urteilen handelt es sich um *deskriptive*, also beschreibende Urteile (vgl. unten).

Das bedeutet, dass im Zyklus 1 Beurteilen und Bewerten nicht synonym zu verwenden sind. Eine Beurteilung kann eine Bewertung (im Sinne eines Normvergleichs) enthalten, *muss* aber nicht.

Sowohl beim *deskriptiven* als auch beim *evaluativen* Beurteilen geht es aber immer darum, dass mit Blick auf eine Schülerin oder einen Schüler etwas ausgesagt wird, das richtig/wahr oder zumindest gut begründet ist.

Gemeinsam ist allen Arten von Beurteilungen, dass sie sich als qualifizierte Aussagen über das Kind (über dessen Verhalten, Leistung, Motivation etc.) kennzeichnen. Mit dem Ausdruck «Beurteilung» ist manchmal der gesamte Beurteilungsprozess, manchmal auch nur das Resultat des Beurteilungsprozesses gemeint, also das Urteil, das in Aussagen über das Kind sichtbar wird.

Eine professionelle Beurteilung mündet in eine sachlich angemessene und schlüssig begründete Aussage über das Kind. Diese Beurteilung – also die über das Kind getroffene Aussage – kann deskriptiv (beschreibend) und somit auf das Verstehen des Kindes oder evaluativ (bewertend) und damit auf eine Einschätzung des Kindes ausgerichtet sein.

Diese beiden Arten von Beurteilungen – die deskriptive und die evaluative Beurteilung – die im Zyklus 1 eine wichtige Rolle spielen und sich ergänzen, werden nachfolgend näher beschrieben und begründet:

Deskriptives Beurteilen zielt auf ein Verstehen des Kindes mit seinen individuellen Bedeutungskonstruktionen, aktuellen Interessen, Bedürfnissen und Motivlagen: Mit einem deskriptiven Urteil werden Sachverhalte festgestellt oder beschrieben. Bei der Beschreibung und Interpretation sind für die Lehrperson die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen eine Hilfe.

Beispiel 1 eines deskriptiven Urteils:

Xeno möchte die Namen seiner besten Freunde richtig schreiben. Er hat die einzelnen Namen sehr engagiert und ausdauernd von der Garderobenbeschriftung abgeschrieben. Er versucht die Namen zu buchstabieren, fragt bei für ihn unbekannten Buchstaben nach. Es scheint ihn zu beschäftigen, dass nicht alle Namen so geschrieben sind, wie sie ausgesprochen werden.

Beispiel 2 eines deskriptiven Urteils:

Das deskriptive Beurteilen ist gerade im Fachbereich Gestalten sehr wichtig und verbreitet. Viele der im Gestalten als fachlich relevant einzustufenden Fähigkeiten zeigen sich in prozesshaften Auseinandersetzungen (das Finden, Prüfen, Verdichten und Umsetzen von Ideen, das Explorieren und Experimentieren mit ästhetischen oder technischen Phänomenen, das handwerkliche Realisieren eines Produktes usw.). Wenn sich eine Einschätzung kindlicher Fähigkeiten nicht allein auf die Endprodukte (Zeichnungen, Objekte) beziehen soll, dann braucht es auch Instrumente, um die Prozesse, zumindest ansatzweise, in den Blick zu nehmen.

Zudem lassen sich viele Kompetenzen, die für den gestalterischen Bereich bedeutsam sind, nicht oder kaum durch Standards erfassen. Aber sie sind beobachtbar, beschreibbar und interpretierbar. Das führt dazu, dass das Beobachten und das Sammeln und Zeigen von Lernspuren wichtige Verfahrensweisen für die Wahrnehmung und Beurteilung fachlicher Kompetenzen sind.

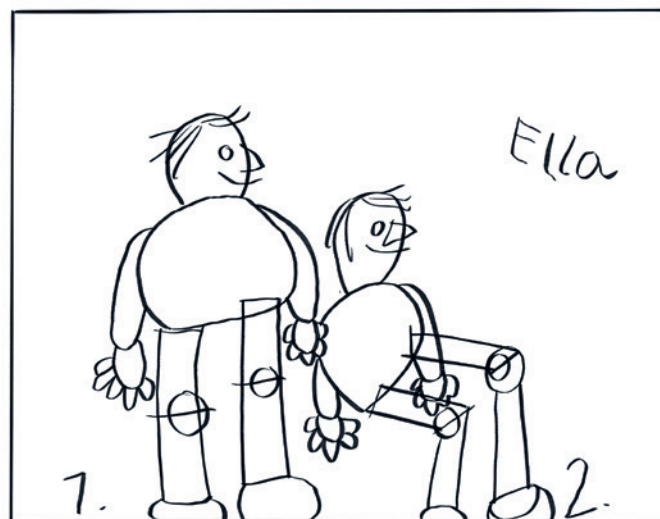


Abb. 24: Grundlage für eine deskriptive Beurteilung im Fachbereich Bildnerisches Gestalten: Ella beschäftigt sich mit der Frage: «Wie geht absitzen»? Die Zeichnung von Ella zeigt, dass sie eine Vorstellung davon hat, dass Gelenke für Bewegungen entscheidend sind und sie diesen Gedanken visuell darstellen kann.⁵³ (Beispiel aus der Praxis)

⁵³ vgl. Wyss & Trüssel, 2023.

Beim deskriptiven Beurteilen ist es wichtig zu erkennen, dass der Aufbau von Kompetenzen nicht einfach ein linearer, additiver Prozess des Aufbaus von neuem Wissen und Können ist. Vielmehr beinhaltet dieser Prozess auch die Ablehnung oder Ablösung von altem Wissen und Können. Neues tritt oft als Reaktion auf eine Herausforderung, Irritation oder ein Gefühl der Unfähigkeit auf.⁵⁴ Das Festhalten dieser «Widerfahrnismomente» im Rahmen einer deskriptiven Beurteilung sind für ein Verstehen von Kindern sehr wichtig.

Auch bei der deskriptiven Beurteilung, die darauf abzielt, das Kind vertieft zu verstehen, liegt der Fokus nicht nur auf dem einzelnen Kind an sich. Zu berücksichtigen sind

- die kulturellen Kontexte, in denen es sich bewegt und welche Differenzerfahrungen damit verbunden sind,
- sein Interagieren mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen,
- was beim Kind Resonanz auslöst bzw. worauf das Kind wie reagiert.

All dies hilft uns, ein umfassendes Verständnis des Kindes zu bekommen.⁵⁵ In diesen Ausführungen wird offensichtlich, dass das deskriptive Beurteilen dem entwicklungsorientierten Zugang sehr entspricht. Die deskriptive Beurteilung ist eine Grundlage für die Lernbegleitung und Unterstützung des Kindes. Die Funktion der deskriptiven Beurteilung ist daher förderorientiert ausgelegt (vgl. dazu Abschnitt 6.2.2).⁵⁶

Evaluatives Beurteilen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zielt hingegen darauf, einen festgestellten Sachverhalt anhand einer Norm bzw. anhand gewisser Kriterien einzuschätzen oder zu bewerten. Der momentane Stand eines Kindes im Vergleich zu einer gesetzten Norm steht hier im Zentrum. Grundsätzlich wird eine solche Einschätzung oder Bewertung in Kategorien erteilt, z. B. sehr gut – gut – genügend – ungenügend, angemessen – unangemessen, besser – schlechter, entwicklungsangemessen – entwicklungsverzögert. Evaluative Urteile sind bedeutsam, um Veränderungen, Entwicklungen und das Erreichen angestrebter Ziele festzustellen. Evaluative Urteile können sowohl förderorientiert als auch bilanzierend angelegt sein (vgl. dazu Abschnitt 6.2.2).

Die evaluativen Urteile können zudem auf unterschiedliche Standards ausgerichtet sein: Sachnorm, Sozial-/Altersnorm oder Individualnorm.

NORMEN	
SACH-NORM	VERGLEICH DES FESTGESTELLTEN SACHVERHALTS IM HINBLICK AUF DAS ANGESTREBTE KOMPETENZZIEL. WO STEHT DAS KIND IN BEZUG AUF DIE ANGESTREBTEN KOMPETENZEN?
SOZIAL-/ALTERS-NORM	VERGLEICH DES FESTGESTELLTEN SACHVERHALTS MIT DEMENIGEN ANDERER. WIE IST DAS KIND IM VERGLEICH MIT ANDEREN KINDERN/MIT DER ALTERSKOHORTE?
INDIVIDUAL-NORM	VERGLEICH DES FESTGESTELLTEN SACHVERHALTS IM HINBLICK AUF EINEN ZU EINEM FRÜHEREN ZEITPUNKT FESTGESTELLTEN SACHVERHALT. WO STEHT DAS KIND IM VERGLEICH ZU FRÜHER? WELCHE LERFORTSCHRITTE SIND ZU VERZEICHNEN?

Abb. 25: Verschiedene Standards der evaluativen Beurteilung: Sachnorm, Sozial-/Altersnorm und Individualnorm.

⁵⁴ Dietrich, 2011.

⁵⁵ vgl. Dietrich, 2011; Cloos & Schulz, 2011.

⁵⁶ Es ist nicht ausgeschlossen, dass es auch deskriptive Beurteilungen gibt, die einen summativen Zweck erfüllen. Dies wird aber äusserst selten der Fall sein und wird daher in dieser Handreichung ausgeklammert.

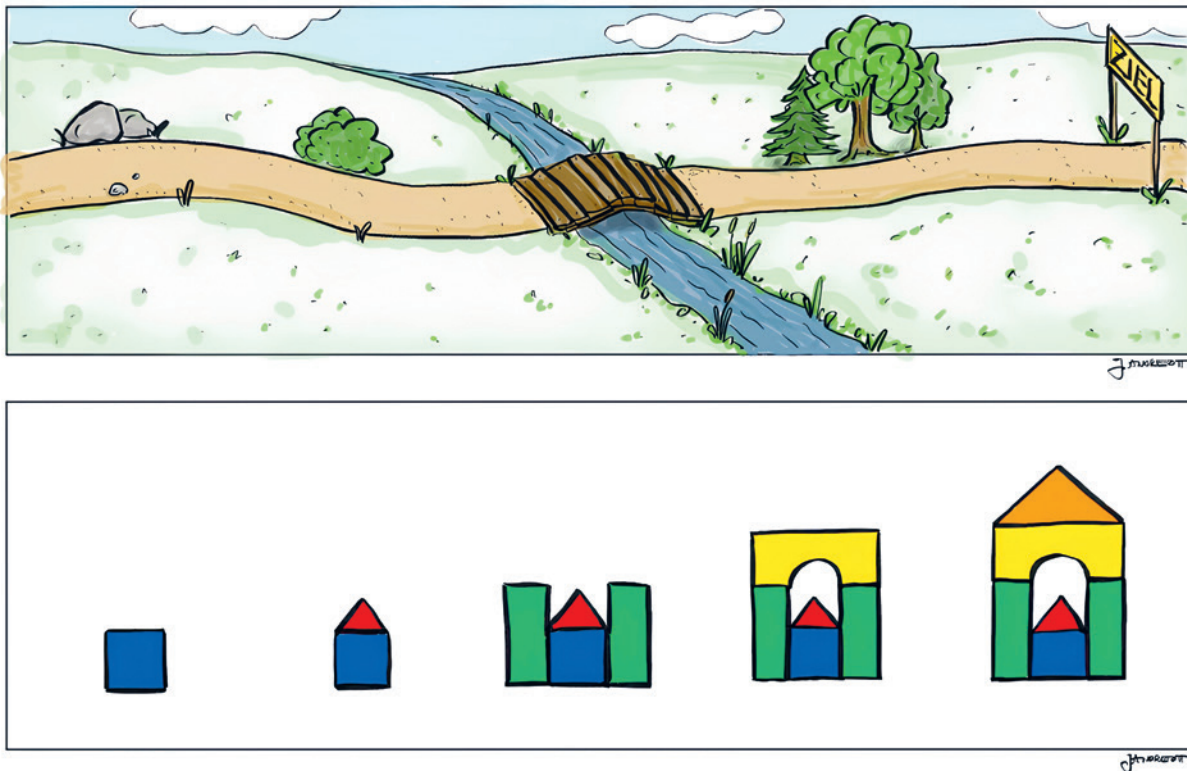


Abb. 26: In der Praxis finden sich verschiedene Symbole mit ganz unterschiedlichem Aussagegehalt, um Leistungen zu bewerten oder durch das Kind selbst bewerten zu lassen. Es ist wichtig, dass sich die Lehrperson den Aussagegehalt der Symbole bewusst ist und diesen mit den Schülerinnen und Schülern bespricht. So kann in einem Feedback- oder Entwicklungsgespräch z.B. der Lernfortschritt anhand des Lernweges oder der Aufbau einer komplexen Kompetenz mit den Klötzchen illustriert werden (Beispiele aus der Praxis).

Smilies bspw. fokussieren auf Emotionen und sind daher ungeeignet für Leistungsbeurteilungen. Zentral ist, dass in einer neuen Beurteilungspraxis nicht lediglich Noten durch Symbole ersetzt werden. Auch wenn auf Prüfungsblättern keine Note aufgeführt ist, ist z.B. die Bedeutung des «Hantelmännchens» in diesem Kontext oftmals vergleichbar mit einer Note zu verstehen.

Sowohl der deskriptive wie auch der evaluative Beurteilungsprozess umfassen verschiedene analytisch klar zu unterscheidende Prozessschritte.

1. Die Datengenerierung
2. Die Analyse und Interpretation der Daten sowie die Begründung der Beurteilung
3. Die Dokumentation der Beurteilung
4. Die Kommunikation gegenüber Schülerinnen und Schülern und Eltern



Abb. 27: Verschiedene Schritte im Beurteilungsprozess: die Datengenerierung, Analyse, Interpretation und Begründung, Dokumentation sowie Kommunikation.

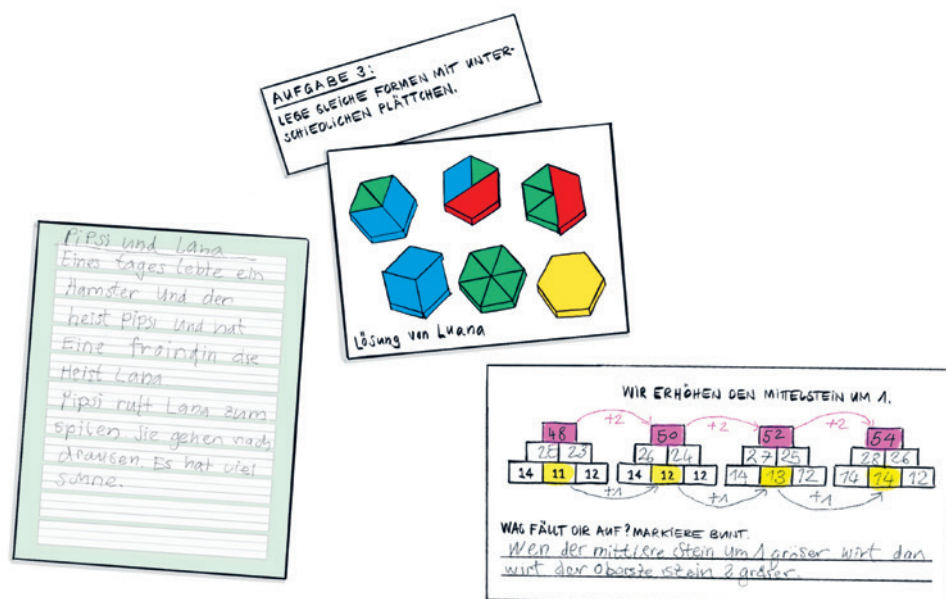


Abb. 28: Datengrundlagen der Beurteilung können sehr vielfältig sein: diverse Lernspuren (freie Geschichte schreiben, geometrische Figuren aus unterschiedlichen Teilen legen und Zahlenmauern-Aufgaben) aus dem Unterricht. (Beispiele aus der Praxis)

Nachfolgend wird dargestellt, welche Fragen sich bei den einzelnen Prozessschritten der Beurteilung stellen:



Abb. 29: Fragen, die bei den einzelnen Schritten im Beurteilungsprozess aufkommen.

Es liegen für alle Schritte Instrumente vor, welche die Lehrperson beim deskriptiven und evaluativen Beurteilen und den damit verbundenen Prozessschritten unterstützen. Einige dieser Instrumente sind in der Tabelle 1 aufgeführt: Zudem werden verschiedene Beispiele in den Abbildungen 30 bis 34 und 36 bis 38 dargestellt.

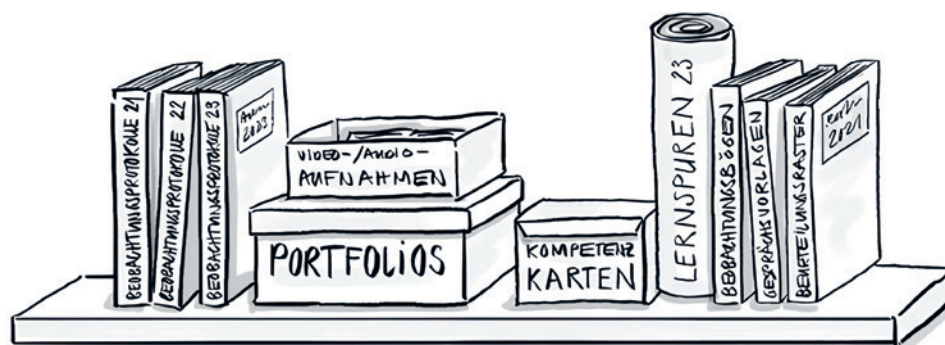


Abb. 30: Übersicht über verschiedene Instrumente zu den einzelnen Schritten im Beurteilungsprozess.

ZUSAMMEN – ZUKUNFT – ZYKLUS 1



Abb. 32: Prozessschritt Kommunikation – Visualisierung des Ablaufs des Standortgesprächs zuhnden der Eltern und des Kindes. (Beispiel aus der Praxis)

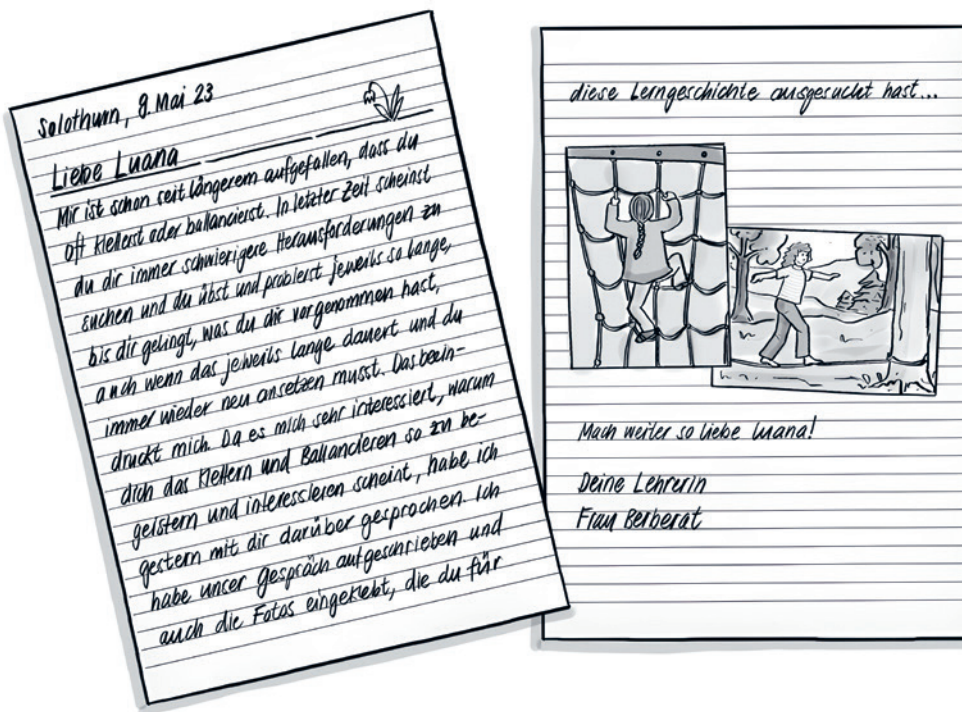


Abb. 33: Prozessschritt Kommunikation – Auszug aus einer Lerngeschichte für Luana (vgl. Carr & Lee, 2019): Diese deskriptive Beurteilung kommt auch aufgrund einer Interpretation zustande. (Beispiel aus der Praxis)



Abb. 34: Prozessschritt Kommunikation – Sprechende Wand: Die Ausstellungs- und Präsentationsflächen sind so angelegt, dass dort Erkenntnisse, Ergebnisse, Momentaufnahmen, kleine Objekte ausgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in das Bespielen der Wände integriert. Sprechende Wände können auch eine Form sein, Eltern zu zeigen, womit sich einzelne Kinder oder eine Klasse aktuell beschäftigt.⁵⁷ (Beispiel aus der Praxis)

⁵⁷ vgl. Stuber & Wyss, 2020.

6.2.2 Funktionen der Beurteilung – formative, summative, prognostische Beurteilung

Wichtig ist, dass wir uns immer wieder fragen, wozu wir eigentlich (evaluativ und deskriptiv) Beurteilen. In Bezug auf diese Frage gibt es unterschiedliche Antworten, denn das Beurteilen erfüllt im schulischen Kontext unterschiedliche Funktionen, die unterschieden werden müssen. Die Hauptfunktionen sind die **formative**, die **summative** und die **prognostische Beurteilung**.

Übergeordnet lassen sich diese drei Funktionen folgendermassen unterscheiden: Die *formative Beurteilung* stellt den *pädagogischen Aspekt* der Beurteilung ins Zentrum – sie kann – wie oben erwähnt, evaluativ (bewertend) oder deskriptiv (beschreibend) sein. Ihr Ziel ist die *Unterstützung und Förderung der Lern- und Bildungsprozesse* der Schülerinnen und Schüler.

Bei der *summativen Beurteilung*, die evaluativ (bewertend) ist, geht es darum, einen *Lernstand (zwischen-)bilanzierend festzustellen*.

Die *prognostische Beurteilung*, die in der Regel ebenfalls evaluativ (bewertend) ist, verfolgt das Ziel, *zukünftige Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten* des Schülers und der Schülerin zu *antizipieren* und ist z.B. für Laufbahnentscheide relevant. Im 1. Zyklus ist sie unter anderem in der Entscheidung von Massnahmen der Speziellen Förderung wichtig.

Die unterschiedlichen Funktionen der Beurteilungen lassen sich mit den folgenden Fragen, auf die die jeweilige Funktion eine Antwort sucht, zusammenfassen:

FUNKTION DER BEURTEILUNG	
FORMATIVE BEURTEILUNG	„WAS IST DER ANGEMESSENE NÄCHSTE SCHRITT UND WIE KANN ICH DIESEN MIT MEINER UNTERRICHTSGESTALTUNG IDEALERWEISE UNTERSTÜTZEN?“
SUMMATIVE BEURTEILUNG	„WO STEHT DER SCHÜLER/DIE SCHÜLERIN ZU EINEM BESTIMMTEN ZEITPUNKT IN BEZUG AUF EINE BESTIMMTE KOMPETENZ?“
PROGNOSTISCHE BEURTEILUNG	„WIE WIRD SICH DER SCHÜLER/DIE SCHÜLERIN VORAUSSICHTLICH IN EINEM BESTIMMTEN BEREICH ENTWICKELN? WAS LÄSST SICH IN BEZUG AUF SEINE WEITERE BILDUNGS-LAUFBAHN VORAUSSAGEN?“

Abb. 35: Überblick über die verschiedenen Funktionen der Beurteilung.

Im Solothurner Lehrplan wurden innerhalb des Zyklus 1 bewusst keine Orientierungspunkte formuliert. *Daher liegt innerhalb von diesem Zyklus der Fokus sehr stark auf einer förderorientierten, d.h. auf der formativen Beurteilung.*

Nachfolgend werden die formative und die summative Beurteilungsfunktion ausführlicher dargelegt:

Die *formative Beurteilung*, die sowohl deskriptiv als auch evaluativ sein kann, verfolgt das Ziel, den Bildungs- und Lernprozess der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu unterstützen. Sie ist daher förderorientiert auf die individuelle Kompetenzentwicklung gerichtet.⁵⁸ Insgesamt macht die formative Beurteilung den Lernprozess für die Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler sicht- und bearbeitbar. Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1 ihre Lernstrategien, -prozesse und -ergebnisse mittels diverser Verfahren wie Portfolios, Selbsteinschätzungsbögen, Lernjournalen, Lernlandkarten eigenverantwortlich beobachten, dokumentieren und in Feedbackgesprächen mit der Lehrperson sowohl rückblickend einschätzen als auch weiterführend planen sollen.⁵⁹

Insbesondere im Rahmen der formativen Beurteilung mit ihrer Förderfunktion sind Feedback (durch Lehrperson und Peers) und Selbstbeurteilung zwei zentrale Aspekte.

⁵⁸ Eine Beurteilung ist auch dann formativ, wenn sie unter der Perspektive der Förderung vorgenommen wurde, und dabei festgestellt wird, dass eine Kompetenz vollumfänglich vorhanden ist und keiner weiteren Förderung mehr bedarf.

⁵⁹ vgl. Büker & Höke, 2020.

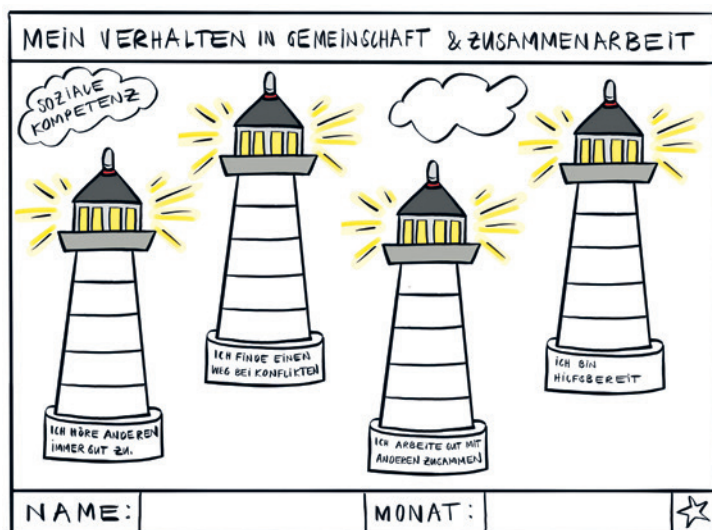


Abb. 36: Kriterienraster zur Selbstbeurteilung: Selbstbeurteilung als wesentliches Element formativer Beurteilung, das mit den Kindern geübt werden muss. (Beispiel aus der Praxis)

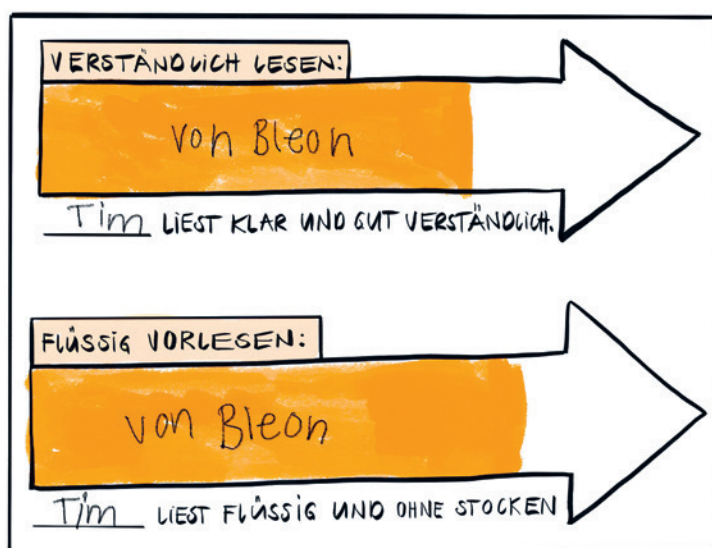


Abb. 37: Auszug aus einem Kriterienraster für Peer-Feedback (evaluatives Beurteilen) – je weiter der Pfeil ausgemalt ist, desto weiter ist der Kompetenzaufbau vorangeschritten. Peer-Feedback ist eine wichtige Ressource, muss aber sorgfältig eingeführt und geübt werden. (Beispiel aus der Praxis)

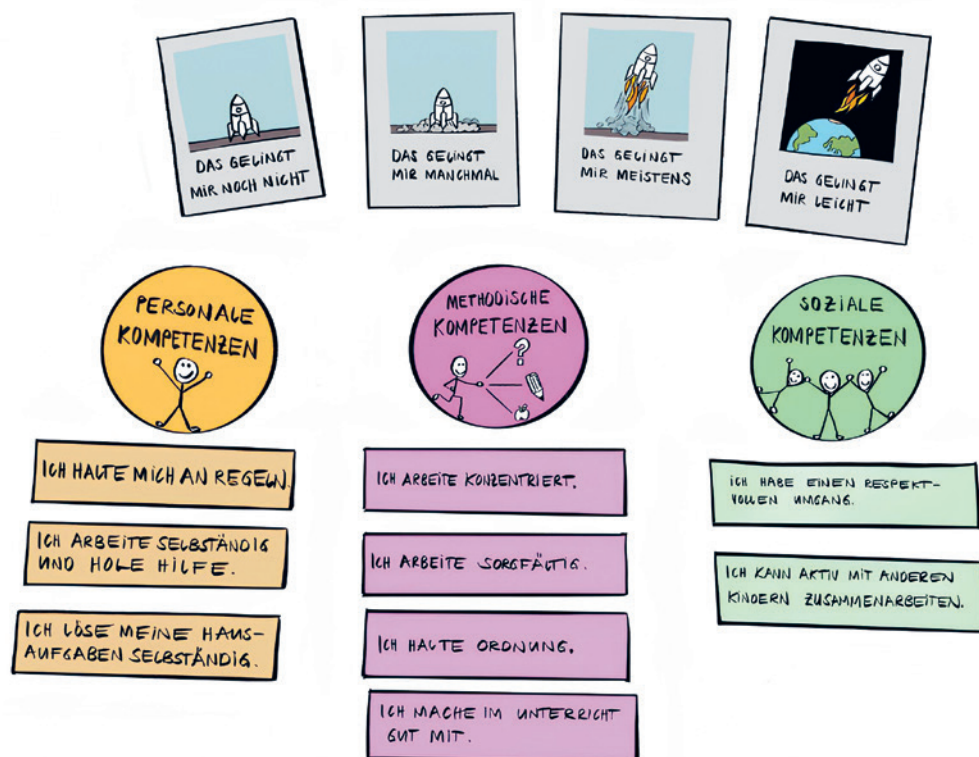


Abb. 38: Feedback als wesentliches Element im Beurteilungsprozess: Feedbackgespräch mit Selbstbeurteilung anhand eines Kartensets, das eine Zyklus 1-Lehrperson erstellt hat, im Rahmen einer evaluativen Beurteilung mit einer formativen Funktion. (Beispiel aus der Praxis)

Die *summative Beurteilung* ist an einer Norm ausgerichtet und daher immer evaluativ. Sie hat die Funktion, den Stand der Kompetenz- oder der Zielerreichung zu einem bestimmten Zeitpunkt bilanzierend zu beurteilen. Summative Beurteilung richtet das Augenmerk auf den Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers im Hinblick auf **fachliche** Kompetenzen⁶⁰ nach Abschluss eines längeren Zeitraums (Lerneinheit, Semester, Schuljahr und Zyklus) und zieht Bilanz über das Erreichen fachlicher Ziele in Form von Kompetenzen. Summative Beurteilung orientiert sich daher in der Regel an besprochenen Zielsetzungen des Unterrichts. Lernstandanalysen können auch erfassen, was ein einzelnes Kind kann, um allfälligen Förderbedarf festzustellen. In höheren Zyklen bildet eine summative Beurteilung oftmals eine Grundlage für Selektionsentscheide. Ergebnisse der summativen Beurteilung werden in Form von Punkten, Prädikaten, Noten etc. ausgewiesen und bilden den Leistungsstand bilanzierend zu einem bestimmten Zeitpunkt ab. Im Zyklus 1 sind rein auf die summative Funktion ausgerichtete Beurteilungsanlässe eher selten.

Die Unterscheidung summativ, formativ und prognostisch bezieht sich auf die Beurteilungsfunktion und nicht auf einen bestimmten Beurteilungsanlass oder eine bestimmte Beurteilungsform. Es sind analytische Unterscheidungskategorien. Entscheidend für die Zuordnung, ob eine Beurteilung formativ, summativ oder prognostisch ist, ist also nicht die Beurteilungsform, sondern das Ziel, das mit der Beurteilung verfolgt wird.

⁶⁰ Überfachliche Kompetenzen werden gemäss Solothurner Lehrplan nicht summativ bewertet.

6.2.3 Zusammenfassung von Grundlagen und wichtigen Unterscheidungen des Beurteilens im Zyklus 1

Zusammenfassend ergeben sich für die Beurteilung im Zyklus 1 die nachfolgend aufgeführten analytischen Unterscheidungen. Diese können dazu dienen, ein schulisches Beurteilungskonzept für den gesamten Zyklus 1 zu erarbeiten, das sowohl die Traditionen des Kindergartens wie auch der Primarschule umfasst. Die Unterscheidungen sollen Lehrpersonen helfen, ihre Beurteilungspraxis systematisch in den Blick zu nehmen, zielgerichtet weiterzuentwickeln und unterschiedliche Beurteilungsanlässe sinnvoll zu kombinieren.

Tabelle 1: Überblick über die wichtigsten Unterscheidungen des Beurteilens im Zyklus 1.

Beurteilung im Zyklus 1				
	Deskriptive Beurteilung	Evaluative Beurteilung		
<i>Fokus</i>	Verstehen	Einschätzen/Bewerten		
<i>Beurteilungsfunktion</i>	förderorientiert (formativ)	förderorientiert (formativ) bilanzierend (summativ)		
<i>Zuordnung zu Zugang (entwicklungs-/fachbereichsorientiert)</i>	beide Zugänge möglich: Schwerpunkt auf entwicklungsorientiertem Zugang	beide Zugänge möglich: Schwerpunkt eher auf fachbereichsorientiertem Zugang		
<i>Vergleichsgrößen</i>	keine	Individualnorm	Sachnorm	Sozial-/ Altersnorm
Fragestellungen	– Was zeigt/tut/beschäftigt das Kind? – Was macht für das Kind Sinn, was löst Resonanz aus?	– Wie gut kann es das Kind im Vergleich zu vorher? – Wo steht das Kind im Vergleich zum letzten Beurteilungszeitpunkt?	– Wie gut/ umfassend hat das Kind das angestrebte Ziel erreicht? – Wo steht das Kind in Bezug auf eine bestimmte Kompetenz?	– Wo steht das Kind im Vergleich mit anderen/im Vergleich mit der Alterskohorte?
Beispiele von Datengrundlagen/Instrumente	– Beobachtungsprotokolle (Tagebuch) – Gespräche – Lernspuren (vgl. Abb. 28) – Fotos/Videos – Tonaufnahmen – Soziogramm – Portfolio – Bildungs- und Lerngeschichten⁶¹ (vgl. Abb. 33) – Bildungsthemen der Kinder⁶²	– Testaufgaben – Kompetenzraster (vgl. Abb. 31) – Kriterienraster (vgl. Abb. 36 und Abb. 37) – Beobachtungsbögen – Einschätzungsbögen		

⁶¹ Deutsches Jugendinstitut 2007; Carr & Lee, 2019.

⁶² vgl. Heck, 2010.

6.3. Der Förderkreislauf der formativen Beurteilung unter einer Entwicklungs- und einer Fachbereichsorientierung

Nachfolgend soll dargelegt werden, was Beurteilen im Rahmen einer Unterrichtskonzeption für den Zyklus 1 also unter einem entwicklungsorientierten und einem fachbereichsorientierten Zugang bedeutet und inwiefern sich die Beurteilungsprozesse diesbezüglich unterscheiden.

Die formative Beurteilung steht im Zyklus 1 im Zentrum. Sie kann als kontinuierlicher, spiralförmiger und zyklischer Prozess⁶³ von Beobachten/Beschreiben/Dokumentieren – Interpretieren – Entscheiden – Handeln⁶⁴ mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung verstanden werden. Dieser Prozess unterscheidet sich insbesondere in Bezug auf dessen Ausgangspunkt unter einem entwicklungsorientierten und einem fachbereichsorientierten Zugang. Selbstverständlich verschränkt eine professionelle Lehrperson diese beiden Prozesse im konkreten Unterrichtsgeschehen in vielfältiger Art und Weise. Für die Unterrichtsplanung und die Reflexion über Unterricht ist es aber dennoch hilfreich, sie analytisch auseinanderzuhalten.

Wie in Kapitel 2 erwähnt, sind die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzen die Grundbausteine des Solothurner Lehrplans. Damit sind sie auch für die Beurteilung die zentralen Elemente. Sie haben aber bei der formativen Beurteilung unter einer entwicklungsorientierten Herangehensweise eine andere Funktion als unter einer fachbereichsorientierten. Das soll nachfolgend separat dargestellt werden.

Der Förderkreislauf der formativen Beurteilung unter einer entwicklungsorientierten Herangehensweise

Unter einer entwicklungsorientierten Zugangsweise liegt der Fokus der unterrichtlichen Aktivitäten auf der kindlichen Neugierde und der damit verbundenen kindlichen Eigeninitiative. Es geht darum, «das Kind in seinen Aktivitäten, Aneignungsweisen, Interessen und in der Sinnhaftigkeit seines Tuns ernst zu nehmen».⁶⁵ Als Ausgangspunkt nimmt die Beurteilung daher die Tätigkeiten des Kindes und seiner Logik. Zentral im Rahmen einer entwicklungsorientierten Herangehensweise ist eine fundierte Lernbegleitung. Diese umfasst zunächst eine Beobachtung der und ein Einlassen auf die eigen-sinnigen kindlichen Aktivitäten mit dem Ziel, sich einen Zugang dazu zu verschaffen, wie das Kind die Welt sieht und versteht.⁶⁶

Diese Auseinandersetzung mit dem kindlichen Tun und das Nachvollziehen der kindlichen Sinn-Konstruktion kann die Lehrperson in einen Bezug zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen stellen. Dies mit dem Ziel, dem Kind bei Bedarf situativ Anregungen im Hinblick auf die «nächsten Schritte» in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zu geben oder dem Kind ein angepasstes oder neues Angebot zur Verfügung zu stellen und so Bildungsprozesse professionell anzuregen und zu unterstützen. Diese Schritte können deskriptiv oder evaluativ (bewertend) oder auch kombiniert erfolgen. Zentral ist, dass immer wieder auch Gespräche mit den Kindern zu ihren Tätigkeiten und zum Lernen stattfinden. Um Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler zu einem eigentätigen Umgang anzuregen, sind zuallererst aber eine vielfältige und ausgewogene Angebotsstruktur und ein anregungsreich gestalteter Lebens- und Erfahrungsraum zentral. Diese plant und gestaltet die Lehrperson bewusst, nachdem sie deren Potential zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen analysiert hat.

63 vgl. Schmid, 2020.

64 vgl. Cloos & Schulz, 2011.

65 Viernickel & Völkel, 2009, S. 15.

66 Viernickel & Völkel, 2009.

Die formative Beurteilung lässt sich unter einer entwicklungsorientierten Perspektive etwas vereinfacht als Förderkreislauf mit dem nachfolgend dargestellten Ablauf beschreiben (vgl. Abb. 39).⁶⁷ Lerngespräche bzw. Gespräche über das eigentätige Handeln finden bei diesem Zugang nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Prozessverlauf, sondern situativ bei unterschiedlichen Prozessschritten statt.

1. **Anbieten von Lern- und Bildungsgelegenheiten:** Gestaltung eines vielfältigen Angebots, eines anregungsreichen Lebens- und Erfahrungsraums
2. **Beobachten und Dokumentieren:** Beobachten und Feststellen, was das Kind im anregungsreich gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum und in Bezug auf die vielfältigen Angebote tut, was es bewegt und beschäftigt und wie das Angebot genutzt oder nicht genutzt wird.
3. **Stützen (situative Lernbegleitung), das heisst, anregen und Inputs geben:** Wie kann der Kompetenzerwerb bei Bedarf weiter angeregt werden (z.B. durch Fragen, Inputs, weiteres Material, Mittun)?
4. **Anknüpfen (längerfristige Lernbegleitung):** Durch welche weiterführenden Angebote und durch welche Elemente des Lebens- und Erfahrungsraums könnte der Kompetenzerwerb weiter angeregt werden (z.B. erweitertes oder neues Angebot)? Als zyklischer Prozess gesehen schliesst sich hier der Kreis zum Anbieten.

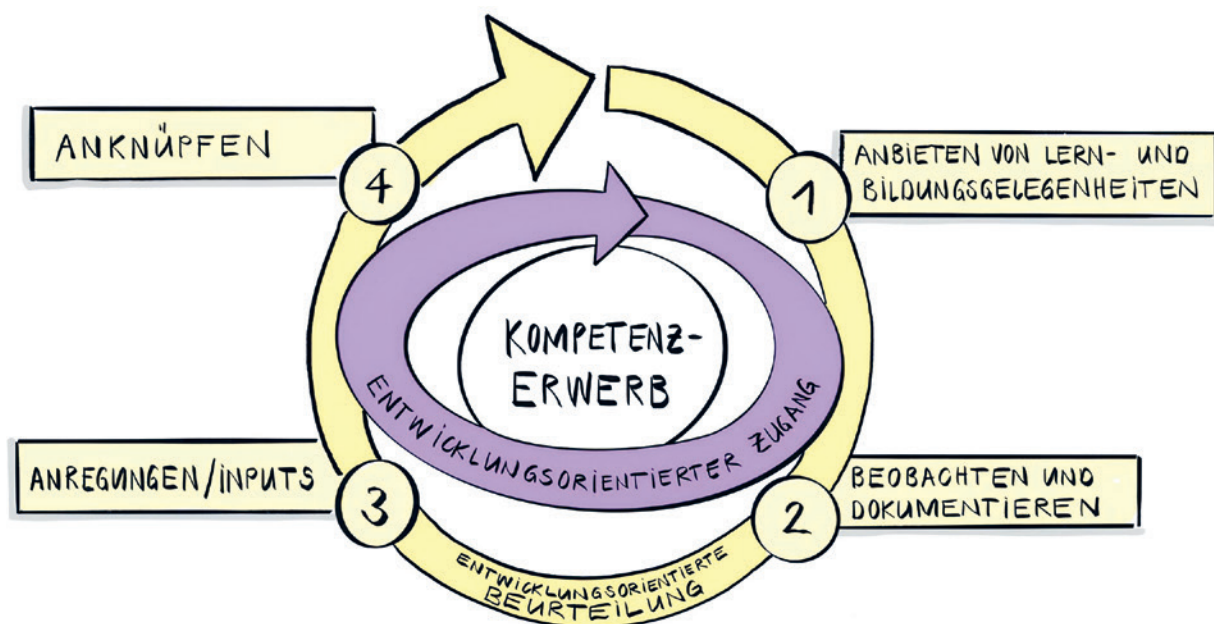


Abb. 39: Zentrale Schritte im Förderkreislauf der formativen Beurteilung unter einer entwicklungsorientierten Herangehensweise.

⁶⁷ vgl. u.a. Streit, 2015.

Unter einer fachbereichsorientierten Herangehensweise ist die Planung des Unterrichts auf systematisch angestrebte fachliche und überfachliche Kompetenzen als Lernziele bezogen. Daher findet die Beurteilung und der Förderkreislauf im Normalfall evaluativ statt. Ausgangspunkt des Förderkreislaufs sind somit Kompetenzen, auf die hin der Unterricht gezielt und systematisch ausgerichtet wird. Der Unterricht orientiert sich dabei selbstverständlich auch im fachbereichsorientierten Zugang am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Die Planung wird sozusagen «rückwärtsgerichtet» von den angestrebten Zielen her gedacht. Die Beurteilung bezieht sich somit auf die zuvor festgelegten und den Kindern kommunizierten Kompetenzen und gibt ein Feedback, wie das Lernen stattgefunden hat und weitergeführt werden kann. In der Regel wird das Ergebnis des Lernprozesses im Hinblick auf das Feedbackgespräch auch von den Schülerinnen und Schülern selbst eingeschätzt. Der Förderkreislauf unter einer fachbereichsorientierten Herangehensweise lässt sich in den folgenden Schritten – die sich teilweise auch iterativ wiederholen – beschreiben (vgl. Abb. 40).⁶⁸

1. **Lernziele und Indikatoren festlegen und transparent machen:** Teil-Kompetenzen in Form von Lernzielen und Indikatoren, an denen sich das Vorhandensein der Kompetenz zeigt, festlegen. Diese gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent machen und mit ihnen besprechen.
2. **Differenzierende Unterrichtsaktivitäten festlegen:** Was sind die nächsten Schritte? Festlegen und organisieren von differenzierenden Unterrichtsaktivitäten, die Lernen auslösen und in denen die Kompetenzen sichtbar werden können/müssen.
3. **Lernstand erheben:** Lernstand der Schülerinnen und Schüler anhand der Indikatoren erheben und auswerten (Fremd- und/oder Selbstbeurteilung).
4. **Feedback geben:** Konstruktives Feedbackgespräch durchführen, das Lernen voranbringt. Festlegung der nächsten Teil-Ziele. Hier schliesst sich der Kreislauf (vgl. Punkt 1).

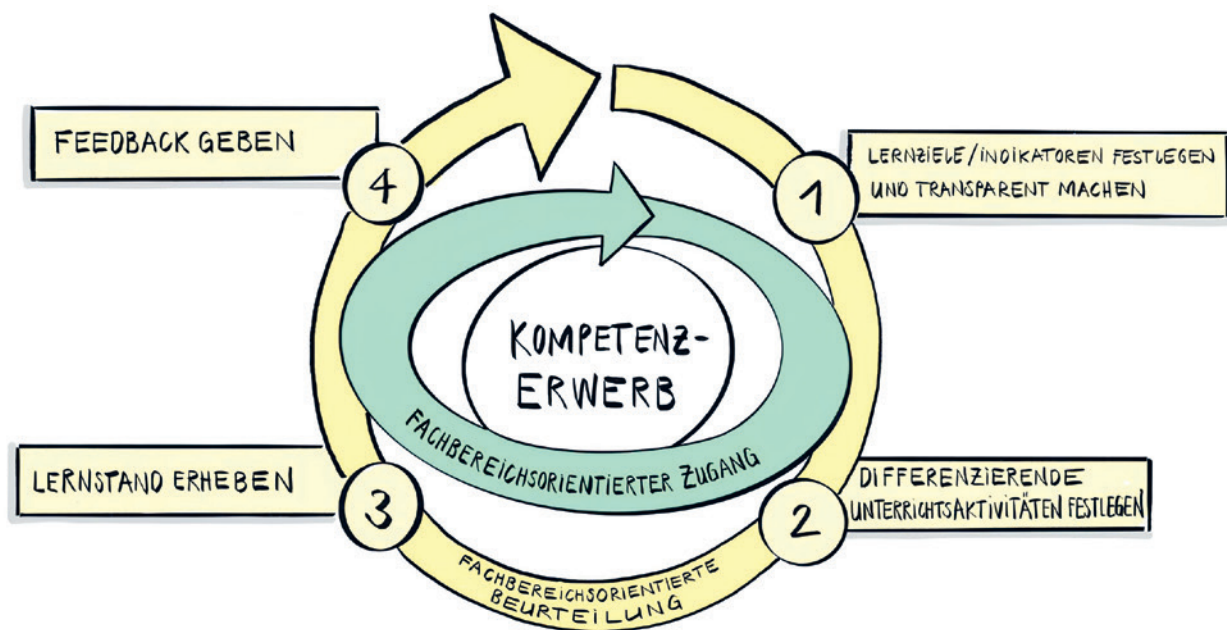


Abb. 40: Zentrale Schritte im Förderkreislauf der formativen Beurteilung unter einer fachbereichsorientierten Herangehensweise.

68 vgl. Black & William, 2009; Schmidt, 2020.

7. Literatur

- Andreotti, J. & Schmid-Bürgi, K. (2021). Lebens- und Erfahrungsraum – Vielfältige anregungsreiche Raum- und Alltagsgestaltung im 1. Zyklus. *Zeitschrift 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, (2), 38–39.
- Bertschy, F., Künzli David, Ch., Andreotti, J. & Schmid-Bürgi, K. (2021). Die Unterrichtsumgebung – An einer übergeordneten Fragestellung gemeinsam lernen. *Zeitschrift 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, (6), 38–39.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blum, K., Brüttsch, G., Garcia, St., Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Wyss, B. (2021). Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtssettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing, K. Heim, R. Lehner, Ch. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion* (S. 213–232). Münster: Waxmann.
- Büker, P. (2013). Sichtweisen von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften auf die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsdokumentation – qualitative Befunde aus dem Paderborner Modellprojekt «Kinderbildungshaus». In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, E. Haider, M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung* (Band 17, S. 110–113). Wiesbaden: Springer.
- Büker, P. & Höke, J. (2020). *Bildungsdokumentation in Kita und Grundschule stärkenorientiert gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, A., Buyse, K. & Syring, M. (2016). Unterricht innovieren: Perspektiven der Unterrichtsentwicklung im Zeichen der neuen Lernkultur. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 185–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Carr, M. & Lee, W. (2019). *Learning Stories in Practice*. London: SAGE Publications.
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 7–18). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- De Sterke, E. J., Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (2020). Jenseits des Fachprinzips? – «Umgang» und «Wissen» als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*, 2 (1), 140–158.
- Duncker, L. (2010). Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In G. E. Schäfer, R. Staeger, R. & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 26–37). Berlin: Cornelsen.
- DBK (2015). Lehrplan für die Volksschule. Grundlagen. Solothurn: Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn. [https://so.lehrplan.ch/container/SO_Grundlagen.pdf; 18.12.2023]
- Deutsches Jugendinstitut (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Dietrich, C. (2011). Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und Dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 100–114). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner, E. (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (S. 183–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erath, P., Konrad, F.-M. & Rossa, M. (Hrsg.). (2017). *Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erziehungs-Departement Kanton Solothurn (1997). *Rahmenlehrplan für den Kindergarten*. Solothurn: Erziehungs-Departement.
- Escher, D. & Messner, H. (2022). *Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie* (3. Auflage). Bern: hep Verlag.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Heck, A. (2010). Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure* (S. 88–99). Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr- und Lernprozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Konrad, F.-M. (2017): Bildung im frühen Kindesalter. Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten. P. Erath, F.-M. Konrad & M. Rossa (Hrsg.), *Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten* (S. 13–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kordulla, A. & Büker, P. (2015). KinderStärken beobachten und dokumentieren. In P. Büker (Hrsg.), *KinderStärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S. 135–145). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden VS: Springer.
- Künzli David, Ch. & Aerni, M. (2015). Praktische Arbeit – Einleitender Kommentar zur kindergartenspezifischen Konzeption von Spiel- und Lernumgebungen. In Bildungsraum Nordwestschweiz, Arbeitsgruppe Kindergarten/Primar (Hrsg.), *Orientierungspunkte Kindergarten* (S. 29–51). Solothurn: Bildungsraum Nordwestschweiz.
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Schmid-Bürgi, K. (2020). Transversales Unterrichten. Eigenzeit, Unterrichtsraum und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. *Zeitschrift 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, (8), 38–39.
- Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Blum Kathrin (2020). *Transversales Unterrichten im Zyklus 1*. Grundlagendokument im Rahmen des Projekts «Kunst trifft Mathematik – KuMa», Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Online verfügbar unter: <https://www.kunsttrifftmathe.ch/grundlagentexte/> [18.12.2023].
- Künzli David, Ch., de Sterke, E. (2021). Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In S. Bachmann, F. Bertschy, Ch. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 163–191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maiers, W. (2018). Kindliche Entwicklung als (Selbst-)Bildungsprozess. Herausforderungen psychologischer Lernforschung. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 59–90). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reyer, J. (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Saalfrank, W.-T. (2016). Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 16–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid-Bürgi, K. & Andreotti, J. (2021). Die Eigenzeit – Grundangebote, Vertiefungsangebote und individuelle Vorhaben. *Zeitschrift 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, (4), 38–39.
- Schmidt, Ch. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte, Zusammenhänge*. Wiesbaden: Springer.
- Schütze, B., Souvignier, E., Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (21), 697–715.
- Streit, Ch. (2015). Frühe mathematische Lernprozesse in Kindergarten und in der Unterstufe begleiten – das Projekt «Für einen guten Mathestart». In L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, C. Müller, F. Vogt F. & E. Wannack, (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 207–220). Münster: Waxmann.
- Streit, Ch., Künzli David, Ch., Hildebrandt, E. (2014). Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen. Ein Diskussionsbeitrag. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weisshaupt, M. (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stuber, T. & Wyss, B. (2020). *Technik und Design. Handbuch für Lehrpersonen. 1. Zyklus* (1. Auflage). Bern: hep Verlag.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, Ch. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichts. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, (5)1, 21–39.
- Valsangiacomo, F. (2023). Bewegte Aufgaben im fächerübergreifenden Unterricht, aber wie? In M. Gutzmann & E.-M. Osterhues-Bruns (Hrsg.), *Bewegungskultur in der Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule* (1. Auflage, Band 156, S. 164–174). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Viernickel, S., Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Volksschulamt (2012): *fördern und fordern – Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule*. Kanton Solothurn. Online verfügbar unter: https://so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Foerdern/Schullaufbahn/2012_broschuere_foerdern_fordern.pdf
- Volksschulamt (2016): *Kompetenzorientiert fördern und beurteilen*. Kanton Solothurn. Online verfügbar unter: https://so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vsa/Foerdern/Schullaufbahn/2016_broschuere_kompetenzorientiert_beurteilen.pdf
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2010). Frühkindliche Bildung und Resilienz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (S. 119–138). Was kann die Schweiz lernen? Zürich: Rüegger.
- Wyss, B. & Trüssel, N. (2023). «Wie sieht eigentlich ein Purzelbaum aus? Bewegungen zeichnerisch beobachten.» In M. Gutzmann & E.-M. Osterhues-Bruns (Hrsg.), *Bewegungskultur in der Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule* (1. Auflage, Band 156, S. 261–270). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Volksschulamt

*Kreuzackerstrasse 1
4502 Solothurn
Telefon 032 627 29 37
vsa@dbk.so.ch
vsa.so.ch*