

Kohlhammer
Urban Taschenbücher

Frank Hellmich

Einführung in den Anfangs- unterricht

Kohlhammer
Urban Taschenbücher

Band 628

Grundschulpädagogik

Herausgegeben von
Frank Hellmich & Ilonca Hardy

Frank Hellmich

Anfangsunterricht

Eine Einführung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2010 W. Kohlhammer GmbH

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020020-3

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Bildungsauftrag der Grundschule	18
2.1	Säulen der Bildung	23
2.1.1	Erwerb von Handlungskompetenzen	23
2.1.2	Erwerb von Lernstrategien	24
2.1.3	Entwicklung der Persönlichkeit	25
2.1.4	Entwicklung der Sozialisation	27
2.2	Besondere Bildungsaufgaben im Anfangs- unterricht der Grundschule	28
3	Aufgaben von Grundschullehrerinnen und -lehrern im Anfangsunterricht	33
3.1	Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	34
3.1.1	Erziehung im Grundschulunterricht	36
3.1.2	Unterrichtsgestaltung im Grundschul- unterricht	38
3.1.3	Kompetenzbewertung und -beurteilung im Grundschulunterricht	39
3.1.4	Innovieren für den Grundschulunterricht .	41
3.2	Anforderungen an den Beruf ›Grundschul- lehrerin‹/›Grundschullehrer‹ im Anfangsunterricht	42
4	Modelle des Anfangsunterrichts	48
4.1	Die neue Schuleingangsstufe	49
4.1.1	Merkmale und Ziele	50
4.1.2	Jahrgangsmischung vs. Jahrgangstrennung .	51
4.1.3	Möglichkeiten und Grenzen bei der Gestaltung des Anfangsunterrichts	53
4.2	Perspektiven auf den Anfangsunterricht	54

5	Anschlussfähigkeit vorschulischer und schulischer Bildungsprozesse	57
5.1	Bildungsauftrag vorschulischer Einrichtungen	59
5.2	Erwartungen und Vorstellungen von Vorschulkindern im Hinblick auf die Grundschulzeit	64
5.3	Konzepte vorschulischer Bildungsprozesse	68
5.4	Anknüpfungspunkte vorschulischer Bildungsarbeit für den Anfangsunterricht	71
6	Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht	74
6.1	Bedingungsanalysen für Diagnostik und Förderung im Anfangsunterricht	76
6.2	Möglichkeiten der Diagnose im Anfangsunterricht	83
6.3	Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen im Anfangsunterricht	86
6.4	Möglichkeiten der Förderung im Anfangsunterricht	88
6.5	Förderdiagnostische Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen im Anfangsunterricht	90
7	Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Anfangsunterricht	92
7.1	Entwicklung von Selbstkonzepten	93
7.2	Entwicklung von Attributionen	104
7.3	Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	110
7.4	Entwicklung impliziter Überzeugungen in Bezug auf die Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten	115
7.5	Entwicklung der Lernfreude	119
7.6	Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation .	123
7.7	Entwicklung von Interessen	127
8	Lehren und Lernen im Anfangsunterricht	134
8.1	Heterogenität in der Grundschulklasse und die Forderung nach gemeinsamer Bildung	135
8.2	Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Anfangsunterricht	137

8.3	Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen	143
8.3.1	Strukturierung von Lernprozessen	144
8.3.2	Multikriteriale Zielerreichung	145
8.3.3	Klarheit beim Lehren und Lernen	146
8.4	Möglichkeiten und Grenzen offener Lehr- Lernumgebungen im Anfangsunterricht	147
8.5	Formen der Differenzierung im Anfangsunterricht	149
8.6	Bildungs- und Unterrichtsqualität im Anfangs- unterricht der Grundschule	151
8.7	Das Lernen lernen	156
8.8	Perspektiven für das Lehren und Lernen im Anfangsunterricht	161
9	Anfangsunterricht Deutsch	170
9.1	Entwicklung und Erwerb schriftsprachlicher Basiskompetenzen im vorschulischen Bereich und im Anfangsunterricht	171
9.2	Diagnose schriftsprachlicher Basiskompetenzen im vorschulischen Bereich und im Anfangsunterricht	176
9.3	Förderung schriftsprachlicher Basiskompetenzen im vorschulischen Bereich und im Anfangs- unterricht	182
9.4	Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht	185
9.5	Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	187
9.5.1	Leselernmethoden: synthetisch oder ganz- heitlich?	188
9.5.2	Möglichkeiten und Grenzen der Gestal- tung des schriftsprachlichen Anfangs- unterrichts: offen oder lehrgangsgebunden?	190
9.6	Förderung (schrift-)sprachlicher Basiskompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund	194
9.7	Verknüpfung schriftsprachlicher Lehr- Lernprozesse im vorschulischen Bereich und im Anfangsunterricht	198

10	Anfangsunterricht Mathematik	201
10.1	Erwerb mathematischer Basiskompetenzen im vorschulischen Bereich	201
10.1.1	Diagnose mathematischer Basis- kompetenzen im vorschulischen Bereich ..	203
10.1.2	Förderung mathematischer Basis- kompetenzen im vorschulischen Bereich ..	207
10.2	Erwerb mathematischer Kompetenzen im Anfangsunterricht	210
10.2.1	Ergebnisse aus der Bildungsforschung zum Mathematiklehren und -lernen in der Grundschule	213
10.2.2	Entwicklung von mathematischen Kom- petenzen und deren Erklärungsfaktoren ..	215
10.2.3	Diagnose mathematischer Kompetenzen im mathematischen Anfangsunterricht ...	218
10.2.4	Förderung mathematischer Lernprozesse im Mathematikunterricht der Grundschule	222
10.2.4.1	Lehrervariablen und Schüler- kompetenzen in Mathematik . .	222
10.2.4.2	Gestaltung von Lehr- Lernumgebungen im mathe- matischen Anfangsunterricht . . .	226
10.3	Verknüpfung mathematischer Lehr-Lernprozesse im vorschulischen Bereich und im Anfangs- unterricht	233
11	Kompetenzen im Anfangsunterricht bewerten und beurteilen	237
11.1	Der Kompetenzbegriff	238
11.2	Bewertung und Beurteilung von Kompetenz im Anfangsunterricht	242
11.3	Bezugsnormen bei der Bewertung und Beurteilung von Kompetenzen	243
11.4	Formen der Leistungsbewertung im Anfangs- unterricht	247
11.5	Gütekriterien bei der Messung und Bewertung von Kompetenzen	250

11.6 Möglichkeiten der Beurteilung von Kompetenzen im Anfangsunterricht	251
12 Empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung zum Anfangsunterricht in der Grundschule	254
12.1 Grundschulpädagogische Forschungsdesiderate für den Anfangsunterricht	255
12.2 Forschungsarbeiten zum Anfangsunterricht	265
12.2.1 Längsschnittstudien	266
12.2.2 Quasi-experimentelle Studien	271
12.2.3 Psychometrische Modelle und Mess- verfahren	272
12.3 Perspektiven für die grundschulbezogene Bildungsforschung zum Anfangsunterricht	274
Literatur	278

1 Einleitung

Eine Einführung in den Anfangsunterricht in der Grundschule wird von denjenigen gelesen, die zukünftig beabsichtigen, den Beruf einer Grundschullehrerin oder eines Grundschullehrers zu ergreifen, oder von denjenigen, die bereits in der Grundschulpraxis tätig sind und ihre bislang erworbenen Kompetenzen erweitern möchten. Vor diesem Hintergrund ist es ein Anliegen dieser Einführung in den Anfangsunterricht, einen Überblick über gegenwärtige Aufgaben, Ziele und Gestaltungstechniken im Anfangsunterricht der Grundschule zu geben.

Mit dem Begriff ›Anfangsunterricht‹ wird im deutschsprachigen Raum im Allgemeinen das Lehren und Lernen in den ersten beiden Schuljahren verstanden. Dem Anfangsunterricht kommt eine besondere Rolle für schulische Bildungsverläufe von Kindern zu – er stellt den Beginn der Lernbiographien von Kindern dar: Kinder im Alter von ca. sechs bis acht Jahren werden vor dem Hintergrund weitgehend spielerischer Lernerfahrungen aus dem vorschulischen Bereich¹ erstmalig mit dem Lehren und Lernen in

1 Auf der Basis des von der Jugendministerkonferenz gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (2004) erarbeiteten Rahmenkonzepts für die Bildung im vorschulischen Bereich besteht mittlerweile Konsens darüber, dass Kinder bereits in grundlegenden Lernbereichen, d. h. im Schriftspracherwerb, der Mathematik und den Naturwissenschaften, in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen gefördert werden sollten: »Entscheidende Grundüberzeugung sollte es sein, dass elementare Bildungsprozesse bereits vorschulisch und nicht mit Schulbeginn einsetzen. Kinder eignen sich schon vorschulisch Wissen und Können über Schrift, Schreiben und Lesen an (»emergent literacy«). Gleiches gilt für den mathematischen Bereich (»emergent numeracy«). Die Forderungen aus dem genannten Rahmenkonzept sind operationalisiert in Form von Bildungs- und Erziehungsplänen für den vorschulischen Bereich in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland.

einem institutionalisierten Kontext – der Grundschule – konfrontiert. Hier werden im Anfangsunterricht grundlegende Lerninhalte vermittelt, das Grundgerüst für erfolgreiche Bildungsverläufe wird gelegt. Ausgehend hiervon sollte es Grundschullehrerinnen/-lehrern im ersten respektive zweiten Schuljahr gelingen, Kindern Begeisterung für das Lernen zu vermitteln, sie in grundlegende Kompetenzbereiche (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) einzuführen und ihnen – unter fachübergreifendem Aspekt – Lernstrategien zu vermitteln, anhand derer sie sich auch in der häuslichen Umwelt Lebensausschnitte eigenständig erschließen können. Gerade im Zuge der Professionalisierung des vorschulischen Bereichs und der dortigen Vermittlung erster Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Lernen zu Beginn der Grundschulzeit begünstigen sollen, gilt es, den Anfangsunterricht auf die von den Kindern im vorschulischen Bereich erworbenen Fähigkeiten abzustimmen und demgemäß fortzusetzen. Aus diesem Grund gewinnen insbesondere Kooperationen mit Erzieherinnen und Erziehern aus dem vorschulischen Bereich an grundlegender Bedeutung im Hinblick auf didaktisch-methodische Konzeptionen für den Anfangsunterricht.

Besondere Herausforderungen, denen (angehende) Grundschullehrerinnen und -lehrer im Anfangsunterricht häufig begegnen, ergeben sich durch sprachliche Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund, durch Lernschwierigkeiten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder durch Schwierigkeiten beim Kompetenzerwerb bei Kindern mit besonderen Auffälligkeiten im Verhalten. Neuere Modelle wie beispielsweise die ›Flexible Schuleingangsstufe‹ in einigen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland mit verschiedenen langen Verweildauern von Kindern im Anfangsunterricht sollen u. a. den genannten Problemen und den damit verbundenen bisherigen Defiziten des schulischen Anfangsunterrichts – wie z. B. dem Sitzenbleiben oder Zurückstellungen – entgegenwirken. Im Besonderen wird mit diesen neuen Modellen der Schuleingangsstufe, die seit Beginn der 1990er Jahre in vielen Bundesländern hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen erprobt werden, darauf fokussiert, der Heterogenität an Lernpotentialen und individuellen Eingangsvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden. Die Verweildauer der Kinder in der neuen Schuleingangsstufe variiert bei diesen neue-

ren Modellen allerdings. Sie reicht – entsprechend der Kompetenz-, Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklung der Kinder – von einem Jahr bis zu drei Jahren (vgl. Einsiedler, Marteschinke, Kammermeyer 2006, S. 536). Zu beklagen ist zurzeit, dass bundesländerübergreifende Abstimmungen bezüglich einer Gestaltung der Schuleingangsphase noch immer vernachlässigt werden (vgl. Faust 2006, S. 328).

Vor dem Hintergrund der Erfordernisse in der Unterrichtspraxis einerseits und diesen neueren bildungspolitischen Entwicklungen andererseits ist es ein Anliegen dieser Einführung in den Anfangsunterricht, (angehenden) Grundschullehrerinnen und -lehrern ein Basiswissen für das Unterrichten im Anfangsunterricht darzubieten, das zur (Weiter-) Entwicklung grundlegender Kompetenzen für das Ausüben des Berufs »Grundschullehrerin« bzw. »Grundschullehrer« beitragen kann.

Das Buch ist unter didaktisch-methodischem Aspekt so aufgebaut, dass angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer einzelne Buchkapitel analog zur Vermittlung von Inhalten aus Seminaren und Vorlesungen an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen sequenzartig erarbeiten können.

Die vorliegende Einführung in den Anfangsunterricht ist insgesamt zwölf Kapitel untergliedert:

Nach dem Einleitungstext folgt im zweiten Kapitel ein umfassender Überblick über den Bildungsauftrag der Grundschule, wobei hier Bildungsaufgaben, die den Anfangsunterricht in der Grundschule betreffen, besonders herausgestellt werden. Vorgestellt werden im Detail – unter Bezug auf Valtin (2006) – verschiedene Säulen der Bildung, die zum einen den Erwerb von Handlungskompetenzen in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie Formen selbstregulierten Lernens (z.B. die Entwicklung von Lernstrategien) betreffen und sich zum anderen auf Aspekte der Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule beziehen.

Auf dieser Basis werden im dritten Kapitel unter Berücksichtigung der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 veröffentlichten Standards für die Lehrerinnen-/Lehrerbildung die Aufgaben von Grundschullehrerinnen/-lehrern »unter die Lupe« genommen. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Anfangsunterricht in der

Grundschule gelegt: Zu den Aufgaben gehören in erster Linie Maßnahmen einer geeigneten Diagnose und Förderung von Kindern, der Umgang mit heterogen zusammengesetzten Lerngruppen, das Anfertigen erster Entwicklungsberichte, das Erstellen von Verbalzeugnissen, eine geeignete Eltern(zusammen)arbeit, die Entwicklung und Umsetzung von Gestaltungstechniken für den Anfangsunterricht sowie unter erziehungswissenschaftlichem Gesichtspunkt die Erfüllung der Maßgabe, Kinder im Anfangsunterricht an die Schulzeit zu gewöhnen und vor allem die Schule kindgerecht zu gestalten. Das Ziel dieses Kapitels ist, den Leserinnen und Lesern einen Überblick über gegenwärtig zu leistende Aufgaben im Anfangsunterricht zu verdeutlichen, denen es – will man Lehr-Lernprozesse von Schulanfängerinnen und Schulanfängern begleiten – in dezidierte Weise nachzukommen gilt.

Im darauf folgenden vierten Kapitel werden verschiedene Modelle (traditionell versus innovativ) für den Anfangsunterricht bezüglich ihrer Möglichkeiten und Grenzen, insbesondere vor dem Hintergrund der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf, aufgezeigt. Die Intention ist dabei, in die gegenwärtige und zukünftige Gestaltung des Anfangsunterrichts in der Grundschule einzuführen, neuere Modelle wie die ›Flexible Schuleingangsstufe‹ (Jahrgangsmischung versus Jahrgangstrennung) vorzustellen und diese im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung von Kindern in ihrer Kompetenz-, Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklung im Anfangsunterricht zu diskutieren.

Als eine besondere Herausforderung an Grundschullehrerinnen/-lehrer können Kooperationen mit Erzieherinnen und Erziehern aus vorschulischen Bildungseinrichtungen gelten. Gerade dann, wenn Kinder einer Grundschulklasse aus verschiedenen Einzugsgebieten kommen, ist es für Grundschullehrerinnen und -lehrer erforderlich, ein enormes Geschick hinsichtlich organisatorischer Aspekte der Kooperation an den Tag zu legen. Die Kooperation mit Erzieherinnen und Erziehern aus vorschulischen Einrichtungen ist deswegen unabdingbar, da durch die Veröffentlichung von Bildungsplänen für den Kindergarten bzw. für Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern erste grundlegende Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und der Mathematik sowie erste Begegnungen mit naturwissenschaftli-

chen Phänomen und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen bereits im vorschulischen Bereich vorbereitet werden. Um Konzepte des Kompetenzerwerbs effizient in den Anfangsunterricht zu implementieren und auf diese Weise für eine Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen Sorge zu tragen, ist das Wissen um bisher erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern aus dem vorschulischen Bereich für Grundschullehrerinnen und -lehrer eine wesentliche Voraussetzung, um angemessen differenzierte Formen des Lernens für Kinder zu arrangieren. Angelehnt an diese Forderung werden im fünften Kapitel Hinweise zur Gestaltung des Anfangsunterrichts in den ersten Wochen gegeben: Kennenlernen der Schulklasse, Einführung erster Lerninhalte, Anknüpfen an die Lernbiographien und das Vorwissen der Kinder aus dem vorschulischen Bereich, Einführung verschiedener Unterrichtsmethoden und Sozialformen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf zukünftige Perspektiven für die Gestaltung des Anfangsunterrichts in der Grundschule gelegt – gerade im Hinblick auf die Realisierung einer Anschlussfähigkeit des vorschulischen und schulischen Lernens.

Möglichkeiten der Diagnose und die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern im Anfangsunterricht stehen im Zentrum des sechsten Kapitels. Zunächst werden formelle und informelle Diagnose- und Beobachtungsverfahren besprochen und darüber hinaus Einblicke darin gegeben, wie es gelingen kann, Bildungsdokumentationen für die Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht anzulegen. Auf dieser Basis geht es im Folgenden um Möglichkeiten der Förderung von Kindern im Anfangsunterricht. Hier werden in erster Linie Desiderate und Prinzipien für die Förderung von Kindern im Rahmen des Anfangsunterrichts diskutiert und konkrete Förderprogramme, die sich insbesondere an Kinder mit besonderem Förderbedarf richten, ausgewiesen.

Das siebte Kapitel gibt einen Überblick über die Förderung von Kindern im Bereich ihrer (leistungsbezogenen) Persönlichkeitsentwicklung, so z. B. über die Anbahnung eines realitätsbezogenen Selbstkonzepts, das Anknüpfen an die Lernfreude und das Interesse der Kinder sowie die Entwicklung eines geeigneten Attributionsverhaltens. Im Speziellen wird dabei auch auf implizite Überzeugungen von Kindern bezüglich der Veränderbarkeit eigener

Fähigkeiten eingegangen. Davon abgeleitet werden die Konsequenzen hieraus für die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation der Schulanfängerinnen und Schulanfänger thematisiert.

Im achten Kapitel werden schließlich Lehr-Lernformen für den Anfangsunterricht in der Grundschule dargeboten. Zunächst sollen – bevor Möglichkeiten und Grenzen spezifischer Lehr-Lernformate vorgestellt und diskutiert werden – wissenschaftstheoretische Grundpositionen zum Lehren und Lernen in den einzelnen Unterrichtsfächern erörtert werden; sie gelten als Voraussetzungen für ein grundlegendes und umfassendes Verständnis von der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen bei Kindern auf relativ frühen Stufen ihrer Entwicklung. Darauf folgt, basierend auf einer Diskussion zur Bildungs- und Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule, ein Einblick in Formen der Differenzierung – die aufgrund weitgehend heterogener Lernausgangslagen von Kindern und einer zugleich geforderten gemeinsamen und zielgleichen Bildung im Grundschulunterricht unerlässlich zu sein scheint; ferner werden die Möglichkeiten und Grenzen offener Lehr-Lernumgebungen im Anfangsunterricht dargestellt. Das achte Kapitel schließt mit einer Übersicht über ausgewählte Desiderate zur Gestaltung des Anfangsunterrichts aus der Lehr-Lernforschung sowie entsprechenden Implikationen für die Unterrichtspraxis, die – folgt man den Ausführungen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) – von (angehenden) Grundschullehrerinnen und -lehrern wahrgenommen werden und auf diese Weise beim Unterrichten Berücksichtigung finden sollten.

Die Intention der folgenden Kapitel besteht darin, die Überlegungen zu Lehr-Lernkonzepten für den Anfangsunterricht in der Grundschule an ausgewählten domänenspezifischen Lernbereichen (Deutsch und Mathematik) zu konkretisieren: Im Detail wird erläutert, wie und durch welche Prinzipien das Lesen- und Schreibenlernen bei Kindern im Rahmen des Anfangsunterrichts im Lernbereich »Deutsch« angebahnt und entwickelt werden kann. Für den mathematischen Anfangsunterricht wird besprochen, wie Kinder bei ersten Schritten des Kompetenzerwerbs in die grundlegenden mathematischen Inhaltsbereiche (Arithmetik, Geo-

metrie, Größen, Muster und Beziehungen, Umgang mit Daten und Wahrscheinlichkeit) eingeführt werden können. Mit dem Ziel einer Anschlussfähigkeit des vorschulischen und schulischen Lernens wird im Hinblick auf beide Lernbereiche jeweils eine Übersicht über vorschulische Bildungsprozesse und Möglichkeiten ihrer Realisierung gegeben.

Im Kapitel elf stehen das Bewerten und das Beurteilen von Kompetenzen bei Kindern im Anfangsunterricht durch Benotungen, Verbalbeurteilungen und Entwicklungsberichte im Vordergrund. In diesem Zusammenhang wird auf der einen Seite besonderes Augenmerk auf Bezugsnormen bei der Bewertung und Beurteilung von Kompetenzen bei Kindern im Anfangsunterricht gelegt, auf der anderen Seite werden Gütekriterien bei der Messung und Bewertung von Schülerinnen- bzw. Schülerdokumenten vorgestellt, die es in diesem Kontext zu berücksichtigen gilt.

Das Buch schließt mit dem zwölften Kapitel. Hier werden Einblicke in die empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung zum Anfangsunterricht in der Grundschule gegeben und sowohl aktuelle Untersuchungen zum Anfangsunterricht vorgestellt als auch Perspektiven für die grundschulbezogene Bildungs- und Unterrichtsforschung zum Anfangsunterricht abgeleitet und diskutiert.

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich viel Freude bei der Lektüre!

Paderborn, im Mai 2010

Frank Hellmich

2 Bildungsauftrag der Grundschule

Insbesondere unter bildungspolitischem Aspekt werden Bildung und Wissenschaft in den letzten Jahren zunehmend als wichtige gesellschaftliche Ressourcen verstanden. Dabei geht es aus dieser Sicht primär um internationale Anschlussfähigkeit und Konkurrenzfähigkeit. Aber auch unter dem Aspekt individueller Lebensläufe gilt Bildung als eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und Integration und als eine »unerlässliche Bedingung für die Ausschöpfung der persönlichen Potentiale«. Bildung »fördert wie kein anderer Faktor die Entstehung einer selbstständigen Persönlichkeit« (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 2), sie ermöglicht die Teilhabe an der Gesellschaft in kultureller, sozialer sowie wirtschaftlicher Hinsicht und stellt die Grundlage für weitgehend selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben dar. Aufgabe der Grundschule ist es, vor dem Hintergrund der Bildungsangebote vorschulischer Institutionen die Grundlagen für Bildung zu schaffen, Kinder mit ersten Bildungsausschnitten zu konfrontieren und vertraut zu machen. Die Diskussion um geeignete Bildungsinhalte für den Grundschulunterricht reicht bis in die Anfänge des vorigen Jahrhunderts zurück (für einen systematischen Überblick vgl. z. B. Einsiedler 2005); dabei ist – verfolgt man die Entwicklungen im Detail – immer wieder über Bildungsinhalte debattiert worden, die zu einem einheitlichen Grundstock für das Unterrichten in den ersten vier Grundschuljahren gehören sollten: Während weitgehend Einigkeit darin besteht, dass das Erlernen des Lesens und Schreibens, der Mathematik sowie der Inhalte aus dem Sachunterricht zentrale Elemente eines Grundschulcurriculums darstellen, wird über den Stellenwert überfachlicher Lerninhalte immer wieder diskutiert. Vergegenwärtigt man sich in diesem Zusammenhang die aktuelle Diskussion über den Bildungsauftrag der Grundschule, so können im Wesentlichen zwei Diskussionslinien voneinander unterschieden werden.

- *Auf der einen Seite* wird besonders im Zeitalter von international und intranational vergleichenden Schulleistungstudien – wie beispielsweise die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU; vgl. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther, Valtin 2003; Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert, Valtin 2007) – vehement auf den Kompetenzerwerb von Grundschülerinnen und -schülern in den domänenspezifischen Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften gesetzt. Bildungsstandards wurden mit dem Ziel einer besseren Steuerung des Bildungswesens für das Ende der vierten Jahrgangsstufe von der Kultusministerkonferenz formuliert und implementiert (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004 a, 2004 b). Vergleichsarbeiten werden seit 2003 in einigen Bundesländern durchgeführt (*VERgleichsArbeiten* in der Grundschule; vgl. hierzu z.B. Helmke, Hosenfeld, Schrader 2004)¹. Der Bildungsauftrag der Grundschule scheint – so könnte man an dieser Stelle argumentieren – auf diese Weise auf den Erwerb von Kompetenz in den domänenspezifischen Unterrichtsfächern verkürzt: Die öffentliche Debatte wird damit gegenwärtig von einer Diskussion um Bildungsstandards, Kerncurricula und Bildungsevaluationen in Bezug auf das Lehren und Lernen fachgebundener Kompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik in der Grundschule beherrscht. Selbstverständlich – und hierauf muss an dieser Stelle verwiesen werden – sind diese Entwicklungen als durchaus erfreulich zu betrachten, vor allem im Hinblick auf verschiedene Ergebnisse aus dem letzten Durchlauf von IGLU

1 Bei VERA handelt es sich um Lernstandserhebungen, die in einigen Bundesländern in Deutschland durchgeführt werden. Die Vergleichsarbeiten werden in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik am Ende der dritten Klassenstufe geschrieben. Dabei werden verschiedene Ziele verfolgt: Erstens sollen sie fachliche, fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Impulse für die Unterrichtsentwicklung bieten, zweitens sollen Diagnosefähigkeiten der an VERA beteiligten Grundschullehrerinnen und -lehrer verbessert werden (vgl. hierzu auch Helmke 2003, S. 219 ff.).

(vgl. hierzu z. B. im Überblick Valtin, Bos, Hornberg, Schwippert 2007, S. 341 ff.), die teilweise ernüchternd gewesen sind². Allerdings – und so könnte man an dieser Stelle auch argumentieren – geraten bei einer solchen Überbetonung der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern verschiedene andere Bildungsziele weitgehend in den Hintergrund.

- *Auf der anderen Seite* lassen sich gerade in jüngster Zeit deutliche Gegenströmungen einiger Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin Grundschulpädagogik entdecken, die auf den – mehr oder weniger – ursprünglichen Bildungsauftrag der Grundschule rekurrieren (vgl. im Überblick Einsiedler 2005; Schorch 2007, S. 42 ff.) und auf diese Weise ein Pendant zu den gegenwärtigen Entwicklungen formulieren. Im Vordergrund dieser Diskussionslinie stehen – im Sinne einer Entfaltung des Bildungsauftrags der Grundschule – Fragen nach geeigneten Möglichkeiten der Erziehung von Kindern im Grundschulunterricht, nach einer adäquaten Unterstützung ihrer Sozialisationsprozesse sowie nach effektiven Bildungsprozessen, die ihnen in den ersten vier Schuljahren (bzw. sechs Schuljahren in Berlin und Brandenburg) ermöglicht werden sollten. Diese Sichtweise wird insbesondere vom Grundschulverband (2003) gestützt: Die Grundschule habe »die Aufgabe, sowohl die Bildungsansprüche der Kinder in der Gesellschaft als auch die Bildungsansprüche der Gesellschaft an die Kinder zu realisieren [...] die Schule [muss] dazu beitragen, das vorhandene Wissen der Kinder zu differenzieren und zu erweitern; sie muss den Kindern helfen, neue Lernmöglichkeiten und neue Erfahrungen zu erschließen«. Und weiter heißt es: »Grundlegende Bildung nimmt die Erfahrungen, die die Kinder aus der vorschulischen Sozialisation mitbringen,

2 Valtin et al. (2007, S. 341 ff.) referieren auf der Grundlage der Befunde aus IGLU 2006 verschiedene Schlussfolgerungen für die künftige Weiterentwicklung der Grundschule bzw. des Grundschulunterrichts. Beispielsweise weisen sie explizit auf die Ermöglichung einer Chancengleichheit im Grundschulunterricht hin, indem sie für eine gezielte Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und eine Milderung sozialer Ungleichheit plädieren.

auf und vermittelt ihnen die für den weiteren Bildungs- und Lebensgang erforderlichen Basiskompetenzen. Diese umfassen Sachwissen, Methoden- und Verfahrenswissen, Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, Wertebewusstsein, Einstellungen und Haltungen” (Grundschulverband 2003). In einer ähnlichen Weise präzisiert dies Valtin (2006) in Anlehnung an die UNESCO-Kommission »Education for the 21st century« (vgl. Delors 1998), indem sie vier Säulen der Bildung als Ziele grundlegender Bildung in der Grundschule beschreibt und dabei besonderes Augenmerk auf die Genese und Förderung fachübergreifender Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegender Dimensionen der Persönlichkeitsentfaltung legt. So stellt sie heraus, dass in der Grundschulzeit dafür Sorge getragen werden müsse, Kindern Lernfähigkeiten zu vermitteln, die sie dazu befähigen, zu lernen, wie man Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eigenständig erwerben kann (*»Lernen, wie man Wissen erwirbt!«*; Valtin 2006, S. 8). Analog zu dem besonders im deutschsprachigen Raum von Weinert (2001, 2002) geprägten Kompetenzbegriff³ soll Kindern im Grundschulunterricht darüber hinaus die Möglichkeit eingeräumt werden, Gelerntes in konkreten, alltäglichen Situationen anzuwenden. Dieses Verständnis von Handlungskompetenz wurde in den international und intranational vergleichenden Schulleistungsstudien wie IGLU oder dem »Programme for International Student Assessment« (PISA; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004; PISA-Konsortium Deutschland 2007) bei der Kon-

3 Im Detail werden von Weinert (2002) drei Kompetenzbereiche unterschieden: fachliche und fachübergreifende Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen. Dabei werden unter fachlichen Kompetenzen inhaltliches Wissen und fachbezogene Fähigkeiten verstanden, unter fachübergreifenden Kompetenzen demgegenüber Fähigkeiten subsumiert wie Problemlösen, kooperatives Lernen und der Einsatz von Lernstrategien. Unter Handlungskompetenzen werden schließlich Fähigkeiten verstanden, »die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen« (Weinert 2002, S. 28).

struktion von Testaufgaben zugrunde gelegt und mit dem Begriff *Literacy*⁴ bezeichnet (*»Lernen zu handeln!«*; Valtin 2006, S. 8). Darüber hinaus, so Valtin (2006, S. 8), sollen Kinder im Grundschulunterricht Einsichten in wechselseitige Abhängigkeiten der Menschen erlangen. Es soll ihnen möglich werden, Konflikte angemessen zu bewältigen und Grundwerte wie Pluralität, Toleranz und Gerechtigkeit anzuerkennen. Mit einem Wort: Sie sollen *»lernen, zusammen zu lernen«*. Eine vierte Säule der Bildung betrifft schließlich die Persönlichkeitsbildung (*»Lernen zu sein«*), d. h. den Aufbau eines positiven Selbstbildes, die Entwicklung von Kompetenzbewusstsein sowie das Erlangen psychischer Stabilität wie den *»Umgang mit eigenen Emotionen, geringe schulische Leistungsangst, produktiver Umgang mit Erfolg und Misserfolg, selbstwertdienliche Attribuierungen«* (Valtin 2006, S. 10). Auf der Grundlage dieser vier Säulen der Bildung, auf die in den nachfolgenden Abschnitten in diesem Kapitel noch detaillierter eingegangen wird, benennt Valtin (2006, S. 9f.) schließlich – im Zeitalter der Kompetenz- und Standarddiskussion – drei grundlegende Kompetenzbereiche (Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz), die es im Grundschulunterricht anzubahnen und zu entwickeln gilt. Ähnlich wie Valtin (2006) listet auch Weinert (2000) sechs fundamentale Bildungsziele auf, die in der Schule realisiert werden sollten: Erwerb intelligenten Wissens, Erwerb anwendungsfähigen Wissens, Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen, Erwerb des Lernen-Lernens, Erwerb sozialer Kompetenzen sowie Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte).

4 Das *Literacy*-Konzept ist jeweils fachspezifisch definiert; einheitlich wird dadurch eine Form von Grundbildung ausgedrückt, bei der auf die Entwicklung von Basiskompetenzen und die Anknüpfung an die Lebenswelten von Grundschulkindern fokussiert wird. Unter *reading literacy* werden bei IGLU Kompetenzen verstanden, *»die in der Wissensgesellschaft für die individuelle Lebensbewältigung praktisch bedeutsam sind und Menschen befähigen, Lesen in unterschiedlichen Verwendungssituationen einsetzen zu können«* (Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff, Stubbe 2007, S. 22).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen den weitgehenden Konsens darüber, dass der Bildungsauftrag der Grundschule breit gefächert ist und sich sicherlich nicht auf den fachlichen Kompetenzerwerb verkürzen lässt, auch wenn dies in der aktuellen Diskussion manchmal so scheinen mag. Um im Leben bestehen zu können, bedarf es umfassender Fähigkeiten und Fertigkeiten und vermutlich auch eines vielfältigen Repertoires an Verhaltensweisen, die in spezifischen Situationen und gesellschaftlichen Zusammenhängen in einer adäquaten Weise aktiviert und angemessen differenziert eingesetzt werden können.

2.1 Säulen der Bildung

Die von Delors (1998) im Rahmen der UNESCO-Kommission »Education for the 21st century« skizzierten Säulen der Bildung wurden im deutschsprachigen Raum insbesondere durch Valtin (2006) bekannt. In dem Konzept einer grundlegenden Bildung sind – wie bereits verdeutlicht wurde – verschiedene Bildungsinhalte schon für das Grundschulalter vorgesehen. Während unter fachlichem Aspekt zum einen der Erwerb von Handlungskompetenzen sowie die Entwicklung von Lernstrategien einen zentralen Stellenwert für Bildungs- und Erziehungskonzepte im Grundschulunterricht einnehmen, sind unter fachübergreifendem Gesichtspunkt die Entwicklung der Persönlichkeit und die der Sozialisation als grundlegende Elemente eines Bildungskanons herauszustellen. Auf diese vier Säulen der Bildung wird nachfolgend näher eingegangen:

2.1.1 Erwerb von Handlungskompetenzen

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen bezieht sich im Grundschulunterricht sowohl auf fachliche als auch auf fachübergreifende Ziele bei Lernaufgaben. Konsens besteht darüber, dass Lerninhalte so vermittelt werden sollten, dass Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten haben, das Gelernte auch in außerschulischen Bereichen anwenden und damit sinnhaft nutzen zu können. Folgt man Weinert (2002), so ist unter dem Begriff Kompetenz Folgendes zu fassen: Unter fachlichen Kompetenzen wird der

Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die auf die domänenspezifischen Lernfelder (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) bezogen sind; überfachliche Kompetenzen betreffen hingegen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise Problemlösen, Argumentieren oder Begründen. Mit Handlungskompetenzen werden schließlich Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachlichen wie überfachlichen Bereich beschrieben, die in sehr verschiedenen Alltagssituationen erfolgreich, verantwortlich und eigenständig aktiviert und angewendet werden können. Um den Erwerb von Handlungskompetenzen im Grundschulunterricht bei Kindern in den ersten vier Grundschuljahren zu ermöglichen, gilt es, verschiedene Anwendungen des Gelernten in inner- wie außerschulischen Bereichen aufzuzeigen und zu verdeutlichen, erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten auf variierende Problemstellungen beziehen zu lassen und in Gesprächen über die Nützlichkeit von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten schulischer Inhalte im Allgemeinen und in den einzelnen Unterrichtsfächern im Speziellen zu diskutieren. Auf diese Weise soll es auch gelingen, möglicherweise negativen Einstellungen zu einzelnen Unterrichtsfächern oder -themen bei Schülerinnen und Schülern in der Grundschule entgegenzuwirken.

2.1.2 Erwerb von Lernstrategien

Der Erwerb von Lernstrategien gilt als ein wichtiges Desiderat im Kontext der Grundschularbeit. Die Entwicklung von Lernstrategien wird dabei ohne Einschränkung als eine zu erreichende Zieldimension des Grundschulunterrichts erachtet und auch als solche in aktuellen Modellen zur Erklärung unterrichtsbezogener Lehr-Lernprozesse ausgewiesen (vgl. z.B. Helmke 2003, S. 42). Einheitlich werden Lernstrategien dabei als wichtige Lernkompetenzen bezeichnet. Häufig ist auch vom Erwerb des Lernen-Lernens oder selbstreguliertem Lernen die Rede. Lernstrategien werden im Kontext eines lebenslangen Lernens als wichtig erachtet – gemäß dem Motto: »Was heute als richtig und wichtig angesehen wird, kann morgen schon überholt sein« (Moschner, Wagoner 2006, S. 48). Individuen, die in der Lage sind, sich eigenständig Wissen und Fähigkeiten anzueignen, sind in verschiedenen, manchmal auch schwierigen, Situationen handlungs-

fähig und können Herausforderungen angemessen und zuversichtlich begegnen. Voneinander unterschieden werden Lernstrategien, die

- die Mechanismen des Wissenserwerbs, d.h. die Aneignung neuer Wissensausschnitte oder den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten betreffen,
- die die Kontrolle beim Bearbeiten von Lernaufgaben (z.B. Planung, Organisation, Steuerung, Koordination und Evaluation bei Lernprozessen) meinen und
- die auf die Regulation des »Selbst« beim Lernen (Anstrengungsbereitschaft, Motivation, Aufmerksamkeit, Misserfolgsbewältigung etc.) zielen.

Die Bedeutung einer Vermittlung von Lernstrategien im Grundschulalter lässt sich zusätzlich durch empirische Befunde aus der Lehr-Lernforschung stützen, in denen deutlich wurde, dass Differenzen in den von Kindern im Grundschulalter erbrachten Schulleistungen durch Unterschiede in der Verfügbarkeit ihres habituellen Einsatzes von Lernstrategien erklärt werden können (vgl. im Überblick Hellmich, Wernke 2009). Darüber hinaus lässt sich eine Förderung von Lernstrategien aber auch lehr-lerntheoretisch begründen: Besonders in den letzten Jahren wurde auf individuelles Lernen in konstruktivistischen Lehr-Lernumgebungen gesetzt, um dem Ziel der Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen gerecht werden zu können. Solche Lehr-Lernumgebungen erfordern in der Regel ein hohes Maß an Selbstregulation und die Anwendung eigenständiger Lernstrategien beim Aufgaben- und Problemlösen. Vor diesem Hintergrund hat die Vermittlung von Lernstrategien unweigerlich auch eine Bedeutung für Gelingensprozesse eines als modern zu bezeichnenden Grundschulunterrichts, bei dem eine anspruchsvolle individuelle Förderung von Kindern auf frühen Stufen ihrer Entwicklung anvisiert wird.

2.1.3 Entwicklung der Persönlichkeit

Die Entwicklung der Persönlichkeit stellt einen zentralen Aspekt im Zusammenhang mit Bildungskonzepten für den Grundschulunterricht dar: »Gerade in dieser Schulstufe [Grundschule] geht es

immer auch um Persönlichkeitsentwicklung, weil im Grundschulalter zentrale Persönlichkeitsmerkmale wie Ich-Stärke/Ich-Identität, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept noch plastisch sind und weil die ersten Erfahrungen mit positiven und negativen Schulleistungsergebnissen in Wechselwirkung mit der Persönlichkeitsentwicklung stehen« (Einsiedler, Martschinke, Kammermeyer 2008, S. 329). Persönlichkeitsfacetten – dies bedarf hier sicherlich keiner umfassenden Diskussion – sind breit gefächert: Für den schulischen Kontext können Persönlichkeitsdimensionen, die es zu fördern und zu unterstützen gilt, voneinander wie folgt unterschieden werden: Sie betreffen auf der einen Seite die Entwicklung des Individuums im Allgemeinen (z.B. Identität, Regulation des Selbst, Umgang mit Herausforderungen und Problemen etc.), auf der anderen Seite stehen sie in einem engen Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern⁵. Letztere (leistungsbezogene) Persönlichkeitsdimensionen umfassen beispielsweise:

- das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, verstanden als das Wissen über eigene Stärken und Schwächen in verschiedenen Disziplinen und/oder Unterrichtsfächern, einschließlich der Bewertungen eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- selbstwertdienliche Attribuierungen, verstanden als Ursachenzuschreibungen von Erfolgen und Misserfolgen auf veränderbare und selbst tangierbare Eigenschaften und Fähigkeiten;
- positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, verstanden als Erwartungen und Überzeugungen an das Selbst, durch eigenes Zutun etwas bewirken und auch bei Herausforderungen (z.B. in schwierigen Situationen, bei Problemen) eigenständig handeln zu können;

5 Möller (2006) erklärt beispielweise im Zusammenhang mit einer grundlegenden Bildung am Beispiel des Sachunterrichts in der Grundschule, dass der Unterricht in den domänenspezifischen Lernfeldern nicht nur auf fachliche Ziele fokussiert werden dürfe, sondern multikriteriale Ziele anzustreben seien: »Es geht vielmehr darum, dass Kinder Interesse und Freude am Nachdenken über Phänomene aus Natur und Technik empfinden und daran interessiert sind, naturwissenschaftliche und technische Fragen und Probleme zu ergründen; Selbstvertrauen entwickeln, etwas herausfinden und verstehen zu können« (Möller 2006, S. 111).

- geeignete Lern- und Leistungsmotivation, verstanden als das Streben nach Zielen in Bezug auf den Grundschulunterricht oder einzelne Unterrichtsfächer (»mehr erfahren wollen«; »eine gute Leistung erbringen wollen«);
- vielfältige Interessen, verstanden als aktive Zuwendung zu und intensive Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Themen und Unterrichtsgegenständen.

Die Entwicklung der Persönlichkeit gilt auch als eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und vor allen Dingen als Bedingung dafür, dass es Kindern gelingt, sich in der Gesellschaft erfolgreich zu sozialisieren.

2.1.4 Entwicklung der Sozialisation

Im Rahmen des Grundschulunterrichts sollte es gelingen, Kinder bei Sozialisationsprozessen zu unterstützen; hierzu zählen beispielsweise:

- die Gestaltung von Beziehungen zu anderen Kindern, den Eltern, den Grundschullehrkräften etc.,
- das Kennenlernen, Verstehen und Anpassen an gesellschaftliche Zusammenhänge,
- die Verinnerlichung von sozialen Normen, die für alle Menschen in einer Gesellschaft gelten,
- der Erwerb einer sozialen Identität und von Fähigkeiten im Bereich des sozialen Handelns in einer Gesellschaft sowie
- die Auseinandersetzung mit Werten und Normen in verschiedenen Gesellschaften.

Soziales Lernen stellt nicht nur ein fachübergreifendes Bildungsziel im Rahmen des Grundschulunterrichts dar, sondern gilt – hierauf soll an dieser Stelle hingewiesen werden – als ein integraler Bestandteil des Sachunterrichts. Im Rahmen der sozial- und kulturwissenschaftlichen Bildung geht es hier vordergründig darum, Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter dahingehend zu fördern, dass sie lernen, respektvoll miteinander umzugehen, andere Kulturen zu verstehen und verantwortlich im öffentlichen wie im privaten Leben zu handeln. Darüber hinaus sollen sie soziale Probleme und besonders soziale Grundlagen des Zusam-

menlebens erkennen lernen sowie die »Bedeutung von Religionen, Bräuchen, Lebensweisen für die eigene Sinn- und Wertorientierung und die anderer Menschen« (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2002, S. 10) analysieren und diskutieren können. Ergänzung findet dies durch das Thematisieren von Kommunikations- und Konfliktstrategien, die Kinder im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses erlernen und anwenden sollten. So sind sie z. B. dazu angehalten, die »Entstehung von Konflikten, aber auch Möglichkeiten zu deren Vermeidung in aktuellen Konfliktfeldern analysieren [zu] können und Kompromisse als Handlungsmöglichkeiten [zu] erkennen« (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2002, S. 10). Als Anforderungen an die Bewältigung sozialer Beziehungen in der Gesellschaft beschreibt Petillon (2005, S. 167 f.) in diesem Zusammenhang dyadische Interaktionen, die Gegenstand und Hintergrund des sozialen Lernens in der Grundschule sind: »Soziale Interaktion bezeichnet dabei den Tatbestand, dass das Verhalten einer Person A das Verhalten einer anderen Person B beeinflusst und die Reaktion von B wie in einem Regelkreis wiederum auf A einwirkt. Die einfache Aussage, Interaktion sei Wechselwirkung, ist durch zusätzliche Annahmen derart zu erweitern, dass eine Interaktion als komplexes Gewebe von Handlung und Gegenhandlung, als wechselseitige Einwirkung, als Austausch nach dem Prinzip des Gebens und Nehmens beschrieben werden kann. In ereignisbezogenen Verständigungs- und Abstimmungsprozessen versuchen die Interaktionspartner, Situationsdeutungen zu koordinieren, eigene Handlungsziele durchzusetzen oder auf den Anderen abzustimmen. Vor allem die internen Planungs- und Wertungsprozesse, die dem eigentlichen Verhalten vorangehen, erhöhen die Komplexität sozialer Interaktionen«.

2.2 Besondere Bildungsaufgaben im Anfangsunterricht der Grundschule

Ausgehend von diesem umfassenden Bildungsauftrag der Grundschule stellt sich die Frage, welche bedeutsamen und besonderen Bildungsaufgaben auf Grundschullehrerinnen und -lehrer im

Anfangsunterricht der Grundschule zukommen. Der Anfangsunterricht ist für Kinder – neben ersten Erfahrungen aus dem vorschulischen Bereich – die eigentlich erste Station ihrer Lernbiographie, bei der es im Hinblick auf schulische Belange zunächst zentrale und dabei zumeist weitgehend elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten anzubahnen und gerade in den ersten Wochen zu entwickeln gilt. Auf einige dieser besonderen Bildungsaufgaben im Anfangsunterricht der Grundschule wird unter Bezugnahme auf die bereits dargestellten ›Säulen der Bildung‹ im Folgenden näher eingegangen:

- Einführung in die grundlegenden Lernfelder (Schriftspracherwerb, Mathematik, Sachunterricht) im Anfangsunterricht
Im ersten und zweiten Schuljahr kommt der Einführung in die grundlegenden Lernfelder, d. h. dem Schriftspracherwerb, der Mathematik und dem Sachunterricht, eine besondere Bedeutung zu. Auf der Grundlage erster, weitgehend informeller Begegnungen mit den Inhalten aus diesen Unterrichtsfächern im vorschulischen Bereich werden die Schülerinnen und Schüler zumeist erstmalig mit dem Lesen und Schreiben konfrontiert; eine phonologische Bewusstheit wird entwickelt, Laut-Graphem-Zuordnungen werden hergestellt, das Alphabet wird erlernt etc. Im Mathematikunterricht gilt Inhalten aus dem Lernfeld Arithmetik besondere Aufmerksamkeit: Die Ziffernfolgen von eins bis zehn werden in den ersten Wochen erarbeitet, Mengen-Zahlen-Zuordnungen vorgenommen, die Kinder mit den mathematischen Operationen Addition und Subtraktion vertraut gemacht. Im Sachunterricht werden erste naturwissenschaftliche Fragestellungen thematisiert, naturwissenschaftliche Phänomene beobachtet, Erklärungen hierfür gemeinsam gesucht. Damit werden im Anfangsunterricht erste fachliche Wissensstrukturen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angebahnt, wobei – im Sinne der Forderung nach einer Vermittlung und Entwicklung von Handlungskompetenzen – an das Vorwissen und die Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus dem vorschulischen Bereich angeknüpft wird und für die Kinder verständliche Sachsituationen als Ausgangspunkte (sog. narrative Anker) für das Lehren und Lernen gewählt werden. Der Anfangsunterricht in den domänenspezifischen Lernfeldern

dient damit in erster Linie der Entwicklung von Grundkompetenzen, auf die sich im dritten und vierten Schuljahr (und dann auf den weiterführenden Schulen) bezogen wird und die damit den Grundstock für das weitere Lernen darstellen.

- Einführung von Arbeitstechniken und Formen selbstregulierten Lernens im Anfangsunterricht

Im Anfangsunterricht und besonders in den ersten Wochen gilt es, Kinder mit verschiedenen Arbeitstechniken in den einzelnen Lernfeldern vertraut zu machen. Formen selbstregulierten Lernens kommt dabei eine herausgehobene Bedeutung zu: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an obligatorische Gegebenheiten des Schulunterrichts gewöhnen, z. B. daran, dass Arbeitsphasen von Erholungs- oder Spielphasen getrennt sind oder dass sie im Grundschulunterricht über eine gewisse Zeit konzentriert und diszipliniert mitarbeiten. All dies setzt ein hohes Maß an Selbstregulation unter volitionalem, emotionalem wie motivationalem Aspekt (Aufrechterhaltung der Konzentration gegenüber konkurrierenden Handlungsintentionen, Beibehaltung der Motivation auch bei schwierigen Herausforderungen oder Aufgabenstellungen, Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung bzw. Lerneinstellung) voraus. Lernaufgaben müssen geplant, effektiv bearbeitet und in Bezug auf das erbrachte Lernergebnis oftmals eigenständig überprüft werden. All dies stellt besondere Anforderungen an die Kinder dar, die sie sukzessive im Laufe des Anfangsunterrichts erlernen müssen; geeignete Unterstützungen und Förderungen durch die Grundschullehrerin oder den Grundschullehrer sind vor allem hinsichtlich dieser Bildungsaufgabe angezeigt – z. B. durch geeignete Instruktionen, Rollenmodelle oder Formen des kooperativen Lernens, bei dem sich Kinder gegenseitig bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse unterstützen.

- Persönlichkeitsbildung im Anfangsunterricht

Die Persönlichkeitsbildung im Anfangsunterricht spielt – vornehmlich unter leistungsbezogenem Gesichtspunkt – eine nicht unbedeutende Rolle beim Lehren und Lernen. Aus der entwicklungspsychologischen Forschung liegen zahlreiche Belege dafür vor, dass Schülerinnen und Schüler gerade im ersten Schuljahr ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten