

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 dezidierter 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.