

„Ein Kind ist kein Gefäß, das gefüllt,
sondern ein Feuer, das entzündet werden will.“
FRANÇOIS RABELAIS, 1494–1553

1 Grundschuldidaktik – Lernkultur in der Wissensgesellschaft

„Der Unterricht ist die zentrale Maßnahme, mit der Bildungssysteme auf die Bildung und Ausbildung nachfolgender Generationen Einfluss nehmen“ (Bos u. a. 2007, S. 245). Diese zusammenfassende Aussage findet sich in der zentralen deutschsprachigen Veröffentlichung zu IGLU 2006. Sie steht für die Einschätzung von Unterrichtsqualität in (Fach-) Öffentlichkeit und Politik, die nach den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU noch an Wertigkeit und Bedeutung gewonnen hat.

Das, was zum Leseunterricht gesagt wird, lässt sich auf andere Unterrichtsfelder übertragen: „Für Deutschland zeigen die Befunde [...] einen erheblichen Entwicklungsbedarf. Wie schon in den Befunden aus IGLU 2001 (Lankes 2004) zeigt sich auch hier zu weiten Teilen ein Unterricht, in dem die Kinder durch die Lehrkraft – vorrangig über didaktische Materialien – angeleitet und unterwiesen werden, indem aber Phasen des eigenständigen Lesens und Freiräume für das Lesen selbst gewählter Texte immer noch deutlich zu kurz kommen“ (ebda., S. 189). Ein solches Urteil berührt den Kernbereich von Didaktik, hier insbesondere von Grundschuldidaktik.

Die Grundschuldidaktik beschäftigt sich – vereinfacht gesagt – mit den Inhalten, Formen und Gestaltungsbedingungen des Lernens in der Grundschule. Sie orientiert sich an zwei wesentlichen Bezugspunkten:

1. *am Kind* als Träger von individuellen Lernbedürfnissen (und Lernschwierigkeiten), die aus dem Prozess seiner geistigen, seelischen, sozialen und körperlichen Entwicklung, aus seinen Anlagen, aus seinem sozialen Umfeld und der damit verbundenen Lebensgeschichte resultieren (mit Erfahrungen von Glück, Zufriedenheit, Erfolg, aber auch von Trauer, Alleingelassenheit und Versagen in je persönlichen Mischungsverhältnissen);
2. *an der Gesellschaft*, die zum einen von ihren Mitgliedern gestaltet und verantwortet wird, zum anderen deren Lebensqualität bestimmt; die Menschenrechte, wie sie etwa in der UNO-Charta beschrieben sind, können daher nur realisiert werden, wenn möglichst viele Menschen in Erziehung, Bildung und Sozialisationsprozessen befähigt und stimuliert werden, sich für Friedlichkeit, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Achtung des Anderen, auch des Fremden, für Respekt vor der Vielfalt der Kulturen und vor der Natur als Lebensgrundlage aller Menschen einzusetzen.

Inhalte, Formen und
Gestaltungsbedingungen
des Lernens in der
Grundschule

Impulse zur Orientierung
der Grundschuldidaktik

Die Orientierung der Grundschuldidaktik am *Kind* hat in den letzten hundert Jahren drei wichtige Impulse erfahren:

- die Reformpädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts Prinzipien und Handlungsstrukturen für eine „Pädagogik vom Kinde aus“ entwickelte;
- die Entwicklungspsychologie, die vor allem in den 40-er bis 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts unser Wissen von der Intelligenz-, Identitäts- und Sozialentwicklung außerordentlich verfeinerte (erinnert sei an die grundlegenden Arbeiten Piagets, Eriksons, Leontjews oder Oerter-Montadas);
- die am Ende des 20. Jahrhunderts präziser werdenden Erkenntnisse über gesellschaftliche „Pluralisierung und Individualisierung“ (vgl. Beck 1986) und über die Wandlungsprozesse kindlicher Aufwuchsbedingungen, die zu einem pädagogischen Akzeptieren, Nutzen und Kultivieren der Verschiedenheit (Heterogenität) von Kindern und zur Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prenzel 1993) geführt haben.

Die Erwartungen der Gesellschaft durchziehen seit je Inhalte und Formen schulischen Lernens. Das Vermitteln der traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen steht bis heute im Mittelpunkt der von der Öffentlichkeit akzeptierten Aufgaben der Grundschule; denn die Beherrschung der Symbolsysteme (Schrift-)Sprache und Mathematik ist Voraussetzung für den Austausch innerhalb der Gesellschaft und für gesellschaftliches Verstehen und Nutzen der Natur, aber auch von sozialen Prozessen. Darüber hinaus eignen sich Kinder in der Grundschule eine Fülle zivilisatorisch und kulturell nützlichen Wissens an, mit dem die historisch gesammelten Wissensbestände an die nächste Generation weitergegeben werden und mit dem die Heranwachsenden „gesellschaftsfähig“ werden.

Strukturwandel des
Lernens und des
Unterrichts

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse machen allerdings auch Veränderung schulisch zu vermittelnden Wissens und der Formen der Wissensaneignung notwendig. Vor allem drei Entwicklungen haben Einfluss auf einen sich vollziehenden „Strukturwandel des Lernens und des Unterrichts“ (Decker 1998, S. 114):

1. die *Pluralisierung und Individualisierung* von Lebensverhältnissen, Lebensstilen und Verhaltensmustern, die eine Kanonisierung eines für alle verbindlichen und unverzichtbaren Wissensbestandes immer schwieriger machen;
2. die *Explosion wissenschaftlicher Erkenntnisse*, die rasanten Entwicklungen unserer technisch-zivilisatorischen Möglichkeiten und die häufigen Veränderungen kultureller Leitbilder, welche ein Großteil unseres Wissens in wenigen Jahren veralten und obsolet werden lassen;
3. die *Entwicklung elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien*, die das mühevoll Aneignen von Wissen und Handlungstechniken (z. B. Kopfrechnen) teilweise überflüssig machen.

Diese Entwicklungen veranlassen auch Erziehungswissenschaftler, eine durchgreifende Veränderung schulischen Lernens zu fordern. So zitiert

Franz Decker, Vertreter des „modernen Managements“, die von der Notwendigkeit eines „Wissensmanagements“ sprechen, das für die „Produktivität des Wissens“ sorgt und verhindert, dass es nur „in Schubladen abgelegt“ wird (vgl. Decker 1998, S. 115): „Lernen, geistige und soziale Ressourcen, Fähigkeiten wie Kreativität, Spontaneität, Teamworking, Risikofreudigkeit und Querdenken sind notwendig. [...] Bildungsarbeit und Lernentwicklung der Zukunft besteht weniger in der Wissensdressur als in der Förderung von neuen Verhaltensweisen, von Überzeugungen und Identitäten, von persönlichen und gesellschaftlichen Schlüsselfähigkeiten“ (ebda., S. 116).

Die notwendige „Abkehr vom reinen Wissenslernen“ vor dem Hintergrund des schnellen Veraltens unseres Wissens veranlasst Decker zu der radikalen Einschätzung, dass zum „Neulernen [...] auch *Entlernen*, d.h. Vergessen lernen bzw. Loslassen früherer Erfahrungen, Gewohnheiten und Kenntnisse sowie das Umstellen, Umgewöhnen, *Umlernen* [...]“ gehören (ebda., S. 123; Hervorhebungen durch Verf.). Die Rolle der Lehrenden müsste entsprechend neugefasst werden. Sie werden zu „[...] Moderatoren, Katalysatoren (Beschleunigern), zu Visionsentwicklern“ (ebda., S. 117), „[...] für die ihre Aufgabe mehr in Coaching, Supervision und Prozessberatung sowie in der Entwicklung des persönlichen und organisatorischen Lernens besteht“ (ebda., S. 120). Eine solche Neudefinition pädagogischen Handelns verfolgt die Erwartung: „Ein Lernen, welches den Spielraum für Mündigkeit und Selbstständigkeit vergrößert, schafft zugleich auch Motivationen, Interesse, Engagement und Selbstverantwortung. Nur dort, wo eine Selbst- und Partizipationskultur etabliert ist, können sich auch Engagement und Verantwortung entwickeln“ (ebda., S. 128).

Solche Vorstellungen von einer Neudefinition des Lernens und der Lernkultur haben durchaus Parallelen zur jüngeren grundschulpädagogischen Diskussion. In ihr wird die Grundschule als Lern- und Lebensort beschrieben, an dem Beziehung, Sensibilität, Emotionalität und das Schaffen von Atmosphäre wichtige Werte sind (vgl. Schwarz 1994), während es im Sekundarbereich mehr um Fachsystematik, Stoff- und Zielorientierung geht, was in der pädagogischen Alltagssprache traditionell am ehesten mit dem Begriff Didaktik in Beziehung gebracht wird.

Die mit Didaktik assoziierten Vorstellungen von Rationalität, Systematik und Planung werden bestätigt, wenn man die Didaktikdefinitionen heranzieht, wie sie vor allem in den 60-er und 70-er Jahren des vorigen Jahrhunderts versucht wurden. So unterschied Wolfgang Klafki vier Auffassungen von Didaktik (vgl. Klafki 1971):

- Didaktik als Wissenschaft und Lehre von Lehren und Lernen
- Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht
- Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte
- Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen.

Abkehr vom reinen Wissenslernen

Neudefinition des Lernens und der Lernkultur

verschiedene Auffassungen von Didaktik

Noch in seinem 1993 herausgebrachten Handbuch „Grundwissen Didaktik“ orientiert sich Friedrich W. Kron an kategorialen Unterscheidungen Klafkis (vgl. Kron 1993, S. 42ff.).

Das, was in diesen vier Kategorien so nüchtern umrissen wird, kann allerdings als eine für pädagogisches Alltagshandeln nützliche „Berufswissenschaft“ für Lehrerinnen und Lehrer deutlicher werden, wenn man genauer in neuere Didaktikansätze hineinschaut. So finden sich die für die Grundschulpädagogik reklamierten Werte Situationssensibilität, Emotionalität und Beziehung durchaus in der neueren didaktischen Literatur wieder.

Schon 1970 betonte Walter Popp, dass Unterricht nicht als geschlossenes System, sondern als offener Interaktionsprozess zu realisieren sei, bei dem die Identitätsentwicklung der Lernenden im Mittelpunkt stehe (vgl. Popp 1970). Notwendig sei eine Abkehr von der Lehrerzentrierung und von zweckrationalen Modellen des Lehrens und Lernens. Schülerinnen und Schüler werden nicht als unfertige Objekte pädagogischer Bemühungen betrachtet, sondern als Heranwachsende, die aus ihrem Alltagsleben eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit mitbringen, die sie nach Popp in der Schule durch Sach-, Selbst- und Sozialbegegnung in Sinnverstehen weiterführen.

Identitätsentwicklung
der Lernenden

Auch in Horst Rumpfs 1976 erschienenem Buch „Unterricht und Identität“ wird das Aufgeben traditionell zweckrationaler Unterrichtsmodelle gefordert. Sie sollen durch kommunikative „Unterrichtsbilder“ und offene „Spielarten“ von Unterricht in der Praxis verdrängt werden (vgl. Rumpf 1976). Geht Popp noch von einer fast gradlinigen Weiterführung außerschulisch erworbener Handlungskompetenz zu einem in der Schule erwerbenden Sinnverstehen aus, konstatiert Rumpf, dass Kinder immer schon in einem Auslegungszusammenhang mit der Welt stehen und dass sie in der Schule oft gerade Brüche in ihrem Weltverstehen und auch das Scheitern ihrer Lernbemühungen erleben. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich daher von der Vorrangigkeit routiniert geplanter Wissensvermittlung verabschieden und als obersten Wert ihres Handelns die Achtung vor der Identität des anderen anerkennen. Daraus würde sich ergeben, Lehren oft als beratende, betreuende und sogar therapeutische Hilfestellung zu praktizieren. Und Unterricht würde sich dann als soziales Netz realisieren, in dem ohne Sanktionen und Identitätsbeeinträchtigung die Auseinandersetzung mit der Sache möglich ist.

Achtung vor der
Identität des anderen

vier Strukturelemente
zur Planung
von Unterricht

Zehn Jahre später versuchte Rainer Winkel vier Struktur Aspekte zu beschreiben, deren Kenntnis für die Planung von Unterricht hilfreich sein könnten (vgl. Winkel 1986):

1. der Vermittlungsaspekt, zu dem u.a. Unterrichtsmethoden wie Kleingruppen- und Partnerarbeit, Lernspiele und Rundgespräche aufgeführt werden,
2. der Inhaltsaspekt,
3. der Beziehungsaspekt, bei dem u.a., wie bei Rumpf, personale Hilfestellung beschrieben wird,
4. der Störaspekt, der es oft angezeigt erscheinen lässt, geplanten Unterricht zu unterbrechen, um in Formen der „Metakommunikation“ Hintergründe, Anlässe, Verläufe von Störungen sowie Problemlösungen mit den Kindern zu besprechen.

Der vielleicht interessanteste und wichtigste Ansatz didaktischen Reflektierens in den 1990-er Jahren wurde von Edmund Kösel vorgelegt (vgl. Kösel 1997; Kösel/Feller 1998). Kösel spricht dezidiert von der Notwendigkeit einer „subjektiven Didaktik“, weil die Konstruktion von Erkenntnissen und Wissen ein subjektiver Vorgang ist, in dem der Lernende Informationen und „[...] seine Wahrnehmungen nach den eigenen inneren Bedürfnissen und den eigenen inneren Strukturen selektiert“ (Kösel 1997, S. 41). Lernen ist „[...] stets Auswahl und Bewertung, niemals Erkennen ‚objektiver‘ Gegebenheiten“ (ebda.). Die wesentlichen Grundlagen des Konzepts der subjektiven Didaktik sind der Systemische Ansatz, vertreten vor allem durch Maturana (1980), und der Radikale Konstruktivismus Glasersfelds (1985; 1998) und Watzlawicks (1991). Die „allgemeine Systemtheorie“ Maturanas geht davon aus, dass lebende Systeme von den Prinzipien Selbststeuerung und Selbstorganisation bestimmt sind („Autopoiesis“). Lebewesen sind zwar veränderbar („Strukturelle Plastizität“), aber immer bezogen auf ihre eigenen, auf Erhaltung angelegten Strukturen. „Alle Interaktionen mit dem umgebenden Milieu können lediglich solche Strukturveränderungen auslösen, die mit dieser Erhaltung in Einklang stehen“ (ebda., S. 44). So können dann auch im Unterricht „[...] lediglich Anreizfunktionen zu Veränderungen gegeben werden“ (Kösel/Feller 1998, S. 170). Ähnlich nimmt der Radikale Konstruktivismus an, „[...] dass es keine objektiv vorfindbare Wirklichkeit in der Außenwelt zu erkennen gibt, sondern dass unsere Erkenntnis über die Wirklichkeit eine Konstruktion unseres eigenen struktur determinierten Bewusstseins ist, mit welchem wir die Wirklichkeit subjektiv erfinden“ (ebda., S. 171). Wir können „[...] nur auf Grund eines Vergleichs, durch ein In-Beziehung-Setzen von Erlebtem, durch Wiederholung, Konstanz und Regelmäßigkeit, erkennen“ (Kösel 1997, S. 49).

„Wissen ist folglich ein ständig ablaufender Verstehens- bzw. Interpretationsprozess“ (ebda., S. 180). Er ist von der Geschichte und dem Handeln des einzelnen Menschen abhängig. Lernen ist daher primär ein Vorgang, in dem das Individuum ein Gleichgewicht zwischen sich und der Umwelt herstellen will – eine Erkenntnis, die schon von Piaget formuliert worden ist. Er spricht von Äquilibration, die durch Integration neuer Informationen oder Verhaltensmuster in bestehende Schemata (Assimilation) oder durch Umstellung und Anpassung der eigenen Schemata (Akkommodation) geleistet wird (vgl. Piaget 1975). Bei der Herstellung eines durch Lernen leistbaren Spannungsausgleichs spielt nach Kösel im Unterricht insbesondere die Ausbalancierung der Komponenten Ich, Wir und Sache eine große Rolle (vgl. Kösel 1997, S. 232). Unterricht bildet ein (Handlungs- und Entwicklungs-)Feld, in dem (Lern-)Energien aktiviert werden, wenn es den Lehrenden gelingt, Lernen mit Anreiz-Strukturen zu versehen. Damit wird Lernen „abschlussfähig“ an vorhandene Wissens- und Wertekonstrukte. Biographische (Selbst-)Reflexion ist Voraussetzung für eine Lernkultur als „kommunikative Bewusstseinsgemeinschaft“. In ihr können Verständigungen darüber abgeleitet werden, wie die Konstrukte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden entstanden sind, welche subjektiven Bedeutungen sie haben, wie groß ihre rationalen, affektiven, normativen

„subjektive Didaktik“

Wissen ist ein ständig ablaufender Verstehens- bzw. Interpretationsprozess

oder alltagspraktischen Anteile sind. So können „symmetrische und komplementäre Kommunikationsprozesse“ (Kösel/Feller 1998, S. 177) entstehen. Und so können wir „[...] Lernkulturen entstehen lassen, in denen wir auf verständnisvolle Weise agieren [...], d.h. Kulturen, in denen wir Rücksicht auf die schon entwickelten Wissenskonstruktionen der Lernenden nehmen und neue didaktische Formen mit ihnen diskutieren können. Denn deren Ansichten, deren Kreativität und Spontaneität, ihre Glaubenssätze und Überzeugungen müssen in postmodernen didaktischen Strukturen wiederzufinden sein. Wir können nur *mit* den Lernenden zusammen neue Wege und neue Konstruktionen zur Bewältigung der Probleme im Unterricht finden“ (ebda., S. 178; Hervorhebung im Original).

Die Überlegungen Köseles und Fellers zu einer subjektiven Didaktik sind im Rahmen „konstruktivistischer Pädagogik“ weitergeführt und theoretisch systematisiert worden (vgl. Siebert 1999; Lindemann 2006).

Überlappungen zu den konstruktivistischen Didaktikansätzen ergeben sich auch in den Entwürfen zu neurobiologisch orientierten Lern- und Didaktikkonzepten (vgl. Friedrich 2005; Reich 2005). In diesen noch in der Entwicklung befindlichen Entwürfen spielen

- die subjektiven Wahrnehmungen des Individuums (vgl. Friedrich 2005, S. 231 ff.),
- die Speicherung und Vernetzung von Wahrnehmungen (vgl. ebda., S. 191ff. und 263; Reich 2005, S. 42ff.) sowie
- die Aktivierung des Gespeicherten und seine Verknüpfung mit neuen Informationen (vgl. Friedrich 2005, S. 202 f.)

eine besondere Rolle.

Friedrich schlägt vor, eine „Kompetenzpädagogik“ als Geländer einer „Brücke zwischen Neurobiologie und Didaktik“ zu entwickeln (ebda., S. 321). Dafür sollte an der Ganzheitlichkeit in der Funktionsweise des Gehirns und neuronaler Netzwerke angeknüpft werden (vgl. ebda., S. 322). „Die plastischen Veränderungen (Lernen) an den einzelnen Synapsen sind stets in größere Zusammenhänge eingebettet. Gegenwärtiges ruft bestehende Netzwerke auf, erhält Bedeutung und verändert gleichzeitig Vorhandenes. Auf diese Weise kann sich *Neues* und *Altes* verbinden“ (ebda., Hervorhebungen im Original).

In Anschluss an diese neurobiologische Grundthese kommt Friedrich zu der „Lösung“, sich im Unterricht, „im Prozess des Lernens an den je individuellen Kompetenzen der Kinder zu orientieren ... Kompetenzorientierung bedeutet eine wesentliche Ausrichtung der didaktischen Anstrengungen an den je eigenen Fähigkeiten, Zielvorstellungen und Fertigkeiten der Kinder ...“ (ebda., S. 323). Dementsprechend „besteht eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrenden darin, zu erkennen, was die Kinder gut können, was ihr Neugierverhalten weckt und was ihnen Freude macht“ (ebda.).

Wissen ist ein ständig ablaufender Verstehens- bzw. Interpretationsprozess

klassische Fragestellungen an die Grundschuldidaktik

Es bleiben auch für die Didaktik der Grundschule die klassischen Fragestellungen:

- Wie lernen (jüngere) Menschen?
- Wie können Lehrerinnen und Lehrer die Strukturen und Bedingungen des Lernens erfolgreich gestalten oder positiv beeinflussen?

- Was sollen (jüngere) Menschen in einer sich verändernden Welt lernen, um eine glückliche Balance zwischen eigener und gesellschaftlicher Entwicklung herzustellen?
- Wie lassen sich Erfolg von Lernprozessen und individuelle Lernleistungen erfassen und beurteilen, um Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung auszumachen und zu nutzen?

Entscheidender Bezugspunkt für die Grundschohididaktik bildet der Bildungsauftrag der Grundschule. Dieser wird nicht allein durch die Bildungs- und Lehrpläne der Grundschule definiert (vgl. Kiper 2007, S. 17), sondern auch durch die derzeit sehr lebendige grundschulpädagogische Fachdiskussion (vgl. Hellmich/Kieper 2006, S. 14ff). Hierbei nehmen „Modi der Weltbegegnung“ eine besondere Stelle ein:

- „die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (mit Mathematik und Naturwissenschaften als Wissensbeständen),
- die ästhetische-expressive Begegnung und Gestaltung (mit Sprache, Literatur, Musik, Malerei, Bildender Kunst und physischer Expression),
- die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft und Recht) und
- Probleme konstituierender Rationalität (Religion, Philosophie)“ (Hellmich/Kiper 2007, S. 17).

2 Anfangsunterricht: Grundlage schulischen Lernens

2.1 Fallbeispiel: Schulanfang – auch für Lehrerinnen immer ein Neubeginn

Den Eintritt eines Kindes in das schulische Bildungssystem sind wir gewohnt, „Einschulung“ zu nennen. Die Sprachform „Einschulung“ macht aus dem Kind ein Objekt: Es scheint einem von anderen Personen, den Eltern, den Lehrkräften und öffentlichen Institutionen gesteuerten Vorgang unterworfen zu werden. In der biographischen Realität spielt das Kind bei der Einschulung jedoch eine durchaus aktive Rolle: Es nimmt im Vorfeld begierig die verschiedensten Informationen über Schule, Schüler-Sein und Auswirkungen der Schule auf den Lebensalltag auf, filtert sie und verbindet sie zu einem Bild, das bewertet und mit Emotionen verbunden wird. Basierend auf der sich ausprägenden Vorstellung von der neuen Lebensphase stellt es sich – mehr oder weniger – auf den bevorstehenden Lebensabschnitt ein und erwartet die neue Situation mit positiven Erwartungen und/oder Ängsten.

der „1. Schultag“ – ein tiefgreifendes Erlebnis

Der erste Schultag wird von Kindern in der Regel als tiefgreifendes Erlebnis empfunden, dessen Gestaltung oft in vielen Details bis ins Erwachsenenalter haften bleibt.

Die folgenden Schulwochen stellen für viele Kinder eine außerordentliche Herausforderung dar. Sie werden mit bislang nicht bekannten Personen, Räumen, Zeitstrukturen, Handlungsformen, Erwartungen und Anforderungen konfrontiert. Die eigenen Bedürfnisse, z.B. nach Bewegung, Wechsel der Aktivität, nach spontanem Selbstaussdruck werden einer stärkeren Kontrolle unterworfen. Ähnliches gilt auch für die Gestaltung sozialer Interaktion, z.B. durch gemeinsames Spiel, Körperkontakt, laute Freude oder Wutäußerung. Das Zusammenleben in der Schulklasse verlangt die Rücknahme allzu expressiver Spontaneität, das vermehrte Zurückstellen eigener Bedürfnisse und die tendenzielle Rücksichtnahme auf andere, insbesondere auf Mehrheiten und die Erwartungen der Lehrerin, des Lehrers. An die Stelle von spontanen, bedürfnisbezogenen Handlungsentscheidungen treten zunehmend Regeln, mit deren Hilfe die Lehrkraft schrittweise einen Teil *ihrer* Kontrolle auf die *Selbst*kontrolle der Kinder verlagern kann.

Diese Darstellung der Einschulungssituation wurde (zunächst) aus der Sicht der Kinder vorgenommen, um ihre aktiven Anteile an der Situation und ihre möglichen Situationsdeutungen in den Vordergrund zu rücken. Die Kurzdarstellung sollte zugleich deutlich machen, dass Ein-

schulung kein punktueller organisatorischer Akt ist, sondern als Prozess verstanden werden sollte, an dem verschiedene Akteure, aber auch – bei Kindern – verschiedene Persönlichkeitsanteile, wie Denken, Fühlen, Handeln, beteiligt sind.

Mit dieser Interpretation von Einschulung stellt sich nun auch der Zusammenhang zu den jüngeren Didaktikkonzepten, etwa die Rumpfs oder Winkels (s.o. Seite 12), her. In diesen Didaktikkonzepten wird die Subjektivität, die Bedürfnisabhängigkeit, Individualität und Störanfälligkeit von Lernprozessen in der Schule betont.

Der Anfangsunterricht, wie man seit der Entstehung der Grundschule zu Beginn der 1920-er Jahre den Unterricht in den ersten beiden Schuljahrgängen bezeichnet (vgl. Knauf 2000b, S. 70 f.), stellt die zerbrechlichste und zugleich folgenreichste Konstellation schulischen Lernens dar. Der Anfangsunterricht entscheidet oft über die Stabilisierung subjektiver Lerninteressen und Lernstile, über die Querverbindungen zwischen individueller Bedürfnisstruktur und schulischen Lernhandlungen und damit über die Grade der Störanfälligkeit schulbezogener Lernmotive.

Die Zerbrechlichkeit der didaktischen Gefüge im Anfangsunterricht kann an folgenden Spannungsbögen deutlich gemacht werden:

- Kinder kommen mit einem „natürlichen Kompetenzbedürfnis“ (White 1957), mit Neugier, Wissbegierde und ausgeprägten Lerninteressen in die Schule, erfahren dort aber oftmals, wie mühsam, abstrakt, formalistisch, wenig selbstbestimmbar Lernen in der Schule ist.
- Kinder kommen mit genetisch, vor allem aber biographisch (sozial und kulturell) sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Verhaltensrepertoires in die Schule, sie erfahren sehr schnell, dass sie zu den Erfolgreichen, Schnellen, von MitschülerInnen und LehrerInnen Beachteten und Geschätzten gehören oder zu den Außenseitern und Verlierern des Systems Schule.
- Kinder kommen in die Schule und erfahren dort, dass es beim Lernen nicht nur um die Auseinandersetzung mit Inhalten, um die Anstrengungen beim Erwerb von Fertigkeiten geht, sondern in hohem Maße auch um sozialemotionale Dimensionen, wie Konkurrenz, Neid, Enttäuschung, aber auch Stolz, Freude, Solidarität bei der Zusammenarbeit.
- Kinder kommen in die Schule und erfahren dort, dass das auf Informationen von Eltern, Verwandten und älteren Heranwachsenden basierende Bild von Schule nicht stimmt, dass sie sich auf eine Situation gedanklich und emotional eingestellt haben, die sich in der Realität ziemlich anders darstellt, weil die Grundschulpädagogik sich in den letzten Jahren verändert hat (vgl. Knauf 1996a, S. 28 f.), jede Schule ihr eigenes Profil hat und auch jede Lehrerin, jeder Lehrer den Anfangsunterricht spezifisch gestaltet.

Es ist nicht leicht, auf diese Konstellation pädagogisch angemessen einzugehen. Möglichkeiten und Grenzen können an folgendem Fallbeispiel abgelesen werden.

Subjektivität,
Bedürfnisabhängigkeit,
Individualität und
Störanfälligkeit von
Lernprozessen

Spannungsbögen zum
didaktischen Gefüge im
Anfangsunterricht

Fallbeispiel

Katja U., seit 15 Jahren im Schuldienst, und Susanne R., die vor einem halben Jahr ihre erste Stelle erhielt, arbeiten an einer zweizügigen Grundschule am Rande des Ruhrgebiets. Seit Susannes Einstellung haben beide viel Kontakt und diskutieren häufig über pädagogische Fragen. Susanne profitiert von Katjas beruflichen Erfahrungen, Katja von Susannes Experimentierfreude und ihren in der Ausbildung gewonnenen Ideen. Allmählich reift bei beiden der Wunsch, zum neuen Schuljahrsbeginn jeweils ein erstes Schuljahr zu übernehmen. Sie tragen diese Idee der Schulleiterin und im Januar der Lehrerkonferenz vor. In den vergangenen Jahren wurden die Erstklasslehrerinnen immer erst kurz vor Schuljahrsbeginn bestimmt, weil wegen Pensionierung, Neueinstellung, Genehmigung von Teilzeitanträgen, Versetzungen, schwankenden Schülerzahlen und erbittert vertretenen Sonderwünschen einzelner Kolleginnen oft bis zuletzt Unsicherheitsfaktoren bestanden.

In diesem Jahr sollte alles ganz anders, besser werden: Das Schulverwaltungsamt hatte frühzeitig eine Zahl von voraussichtlich 50 SchulanfängerInnen signalisiert, ideal für die Bildung von zwei Eingangsklassen; es standen keine Personalveränderungen ins Haus; und keine Kollegin hatte den Ehrgeiz, Katjas und Susannes Wunsch Konkurrenz zu machen. Im Gegenteil, das ganze Kollegium war erleichtert, dass so frühzeitig ein Konsens über die zukünftige Aufgaben- und Klassenverteilung gefunden wurde.

Mitte Februar sollte die Anmeldung der SchulanfängerInnen erfolgen. Die Schule war stolz darauf, dass seit einigen Jahren die Schulärztin an den beiden Anmeldetagen in der Schule präsent war und vor der eigentlichen Anmeldung die ärztliche Untersuchung vornahm. Katja und Susanne drängten darauf, an der Feststellung der Schulfähigkeit der Kinder beteiligt zu werden. Aber die sonst so aufgeschlossene Schulleiterin ließ dies nicht zu. Ihre beiden Argumente: Selbst in der 1997 geänderten „Ausbildungsordnung Grundschule“ für das Land Nordrhein-Westfalen bleibt die Schulfähigkeitsprüfung in der Verantwortung der Schulleiterin/des Schulleiters, der lediglich das ärztliche Untersuchungsergebnis zu berücksichtigen habe. Und zum anderen könnte durch die Beteiligung der beiden Kolleginnen am Feststellungsverfahren nicht mehr der reguläre Unterricht abgedeckt werden.

Immerhin, die Schulleiterin orientierte sich bei der Gestaltung des Verfahrens an neueren Vorstellungen: Sie verzichtete auf die Verwendung eines „Schulreifetests“, sondern unterhielt sich mit jedem Kind und behielt es während der Besprechung mit den Eltern im Auge, wobei Malutensilien das Kind zur Eigenaktivität anregen sollten.

Nach den beiden Anmeldetagen informierte die Schulleiterin die beiden zukünftigen Erstklasslehrerinnen darüber, dass sie alle vorgestellten Kinder als schulfähig einschätzte. Bei einigen türkischen und „russland-deutschen“ Kindern sei ihr die Entscheidung allerdings nicht leicht gefallen, weil sie nur wenige deutsche Sprachkenntnisse zu erkennen gegeben hätten und zum Teil in ihrer Eigenaktivität sehr gehemmt gewesen seien.

Noch eine weitere wichtige Information erhielten die beiden Kolleginnen: Fast alle einzuschulenden Kinder besuchten einen der drei Kinder-