

Eva Gläser (Hrsg.)

Sachunterricht im Anfangsunterricht

Lernen im Anschluss an
den Kindergarten





Sachunterricht im Anfangsunterricht

Lernen im Anschluss an den Kindergarten

Hrsg. von
Eva Gläser



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: designbüro drillich, Wiesbaden

Fotos: Shutterstock, Inc.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0217-4 – **3. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

Einführung 7

Sachunterricht im Anfangsunterricht

HANNA KIPER
Vom Kindergarten zur Grundschule:
Sachunterricht im Anfangsunterricht 12

BERND FEIGE
Vom Gesamtunterricht als Anfangsunterricht
zum modernen Sachunterricht 31

EVA GLÄSER
Vernachlässigt oder im Mittelpunkt? Konzeptionelle Ansichten
und Ausblicke zum Sachunterricht im Anfangsunterricht 47

SUSANNE KOERBER, BEATE SODIAN
Kognitive Entwicklung und Anfangsunterricht 63

Inhaltliche Dimensionen

GISELA LÜCK, BJÖRN RISCH
Naturwissenschaftlicher Unterricht im Anfangsunterricht 80

DAGMAR RICHTER
Gesellschaftlicher Unterricht im Anfangsunterricht 97

DIETMAR VON REEKEN
Zu fremd, zu schwer, zu unwichtig?
Geschichte entdecken im Anfangsunterricht 112

PHILIPP SPITTA
Auf neuen Wegen lernen – Mobilitätsbildung im Anfangsunterricht 125

CHRISTA WANZECK-SIELERT
Gesundheit, Körper, Sexualität – bedeutsame Themen
im Anfangsunterricht 140

INGRID HEMMER, EVA NEIDHARDT
Geographisches Lernen im Anfangsunterricht 159

ISABELL DIEHM, MELANIE KUHN, CLAUDIA MACHOLD
Der Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht.
Prämissen und Implikationen Interkultureller Pädagogik und ihr
anhaltendes Empiriedefizit 177

Methodische Überlegungen

SUSANNE MILLER
Unterrichtskonzeptionen zwischen Offenheit und Strukturiertheit.
Orientierungen für den Sachunterricht im Anfangsunterricht 194

FRAUKE GRITNER
Leistung im Anfangsunterricht Sachunterricht 208

THYRA GRAFF
Methodenkompetenz im Anfangsunterricht 222

Informationen

Informationen zum Sachunterricht im Anfangsunterricht 236
Autorenverzeichnis 238

EVA GLÄSER
Einführung

Der Sachunterricht im Anfangsunterricht erfährt zurzeit grundlegende Veränderungen. Auslöser hierfür sind mehrere Faktoren. Ein wichtiger ist zweifelsohne, dass die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern vor dem Grundschulalter seit einigen Jahren verstärkt betrachtet werden, was auch zu einer veränderten Sicht auf den schulischen Anfang führte. Damit einher geht, dass die vorschulische Bildung durch neue Bildungspläne eine Veränderung erfährt. Frühe Bildungsprozesse werden als besonders wirksam angesehen. So verwundert es nicht, wenn in einigen Bundesländern Kinder bereits mit fünf Jahren in die Grundschule eingeschult werden können. Der Heterogenität in den ersten Schuljahren wird in vielen Bundesländern im Anfangsunterricht vermehrt mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen begegnet.

Zu diesen institutionellen Veränderungen, die fachübergreifend für den Anfangsunterricht bedeutsam sind, gibt es noch fachspezifische: Neue Bildungspläne für den Sachunterricht fassen erstmals Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht (Klasse 1 und 2) erwerben sollen, zusammen. Und den Klassen 3 und 4 werden in den neuen Bildungsplänen erweiterte Kompetenzen zugeschrieben. Die Bildungs- und Lernprozesse im Grundschulalter werden somit in zwei zeitliche Bereiche eingeteilt. Ob diese Trennung aus Sicht einzelner inhaltlicher Dimensionen des Sachunterrichts sinnvoll erscheint, gilt es zu hinterfragen.

Diese grundlegenden Veränderungen wurden in der Sachunterrichtsdidaktik bislang nur bedingt thematisiert. Dies liegt unter anderem auch daran, dass die Didaktik des Sachunterrichts, ebenso wie die Grundschulpädagogik, davon ausging, dass der Schulanfang den Beginn institutionalisierter grundlegender Bildung markiere. Als ein weiterer Grund muss zudem noch kritisch angemerkt werden, dass die Sachunterrichtsdidaktik den „Anfangsunterricht“ bis heute stets kaum thematisierte. Zum Sachunterricht im Anfangsunterricht gab es immer nur einzelne Aufsätze, die zudem unverbunden nebeneinander standen. Diese konzeptionelle Lücke möchte dieser Band schließen.

Zum Konzept und Inhalt des Bandes

Der Band „Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten“ greift in seinen vier Kapiteln die oben genannten Punkte auf. Im ersten Teil wird der Anfangsunterricht in Bezug zum Kindergarten analysiert, zudem werden historische Bezüge dargestellt, aktuelle Bildungspläne kritisch vorgestellt und

Bedingungen und Möglichkeiten des frühen Lernens aufgezeigt. Zentrale inhaltliche Dimensionen werden im zweiten Teil näher ausgeführt. Methodische Überlegungen stehen im dritten Teil im Vordergrund. Der vierte Teil ist ein Serviceteil, der Informationen zum Anfangsunterricht (Internetadressen, Bücherlisten, Bildungspläne etc.) darstellt und kommentiert.

Im ersten Teil des Bandes ist zum einen die Auseinandersetzung mit der konstitutiven Bedeutung des Sachunterrichts für den Anfangsunterricht zentral, zum anderen die Frage, welche kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse für die ersten beiden Schuljahre bedeutsam sind. Diese Fragestellungen werden aus verschiedenen Fachrichtungen heraus thematisiert.

Hanna Kiper erörtert die institutionelle Verzahnung des Elementar- und Primarbereiches und bezieht in ihre Überlegungen den Sachunterricht mit ein. Sie kritisiert vor allem die fehlende Verständigung auf bildungspolitische Zielsetzungen. Zudem erkennt sie für den Sachunterricht die Aufgabe, über anzulegende Lernprozesse auf der Grundlage einer Lernstrukturanalyse nachzudenken.

Eine historische Sicht auf den sachunterrichtlichen Anfangsunterricht entfaltet Bernd Feige. Er zeigt den Gesamtunterricht in seiner geschichtlichen Entwicklung auf, wobei er stets auch Bezüge zum modernen Sachunterricht herstellt. Der Autor erläutert die Konzeption des Gesamtunterrichtes, wobei er eine bislang nur selten zitierte Quelle, ein Unterrichtsbeispiel, zitiert und interpretiert. Zudem erläutert er prägnant, wieso es zu einer Abkehr vom Gesamtunterricht kam.

Konzeptionelle Überlegungen zum aktuellen Sachunterricht im Anfangsunterricht stellt Eva Gläser dar. Sie dokumentiert, dass eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Begriff Anfangsunterricht aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht bislang nur bedingt stattfand. Anhand neuer Bildungspläne für den Elementarbereich weist sie zudem nach, dass ein Bruch für das natur- und sozialwissenschaftliche Lernen zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule festgestellt werden muss. Sie erkennt zudem ein defizitäres Bild für den Anfangsunterricht im Sachunterricht, wenn man Aussagen Lehrender und neue Bildungspläne für den Sachunterricht einbezieht.

Beate Sodian und Susanne Koerber erläutern anschaulich die kognitive Entwicklung von Grundschulkindern insbesondere für den Anfangsunterricht. Welches Verständnis Kinder in den Domänen Biologie und Physik haben, erklären die Autorinnen, wobei sie stets auch Schlussfolgerungen für den Anfangsunterricht mit einbetten. Zudem geben sie einen Abriss über die Entwicklung des formal wissenschaftlichen Denkens und diskutieren, wie wissenschaftliches Denken im Anfangsunterricht gefördert werden kann.

Im zweiten Teil des Bandes werden wichtige inhaltliche Dimensionen des Sachunterrichts in Bezug zum Anfangsunterricht thematisiert. Gisela Lück und Björn

Risch setzen sich mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Anfangsunterricht auseinander. Sie begründen argumentativ, warum naturwissenschaftliche Bildung bereits im Kindesalter, im Elementarbereich, ansetzen muss. Anschließend zeigen sie den Übergang vom Elementarbereich in die Primarstufe in Bezug auf naturwissenschaftliche Bildungsinhalte auf und erkennen hierbei zurzeit noch Unklarheiten bzw. Rückschritte. Aktivitäten zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Anfangsunterricht erläutern sie anschließend. Zudem setzen sie sich intensiv mit dem Experiment als einer bedeutsamen Methode im Anfangsunterricht auseinander.

Dagmar Richter stellt politische Sozialisationsprozesse dar und diskutiert, inwieweit diese als ein Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Überlegungen zum Anfangsunterricht, insbesondere für den gesellschaftlichen Unterricht, genutzt werden können. Kritisch merkt sie an, dass die Ziele gesellschaftlichen Anfangsunterrichts noch undiskutiert sind. Sie fügt ihrem komprimierten Forschungsüberblick so genannte didaktische Skizzen an, in denen drei Beispiele näher erläutert werden.

Dietmar von Reeken hinterfragt die Bedeutung des historischen Lernens im Anfangsunterricht, indem er zunächst neuere Bildungspläne für den Elementarbereich analysiert. Hierbei erkennt er historische „Leerstellen“. Häufig angeführte Begründungen, warum Geschichte in den ersten beiden Schuljahren ebenso wie im Elementarbereich kaum thematisiert wird, hinterfragt er anschließend. Er benennt zahlreiche Argumente für frühes historisches Lernen und präsentiert mögliche Themen und Zugangsweisen.

Wie die Verkehrsteilnahme von Kindergarten- und Grundschulkindern aussieht, zeigt Philipp Spitta zu Beginn seines Beitrages zur Mobilitätsbildung im Anfangsunterricht auf. Anschließend stellt er die traditionelle Verkehrserziehung vor und bindet daran ein modernes, erweitertes Bildungskonzept für das Mobilitätslernen an. Konkrete Beispiele für den Anfangsunterricht, die Elternarbeit und Verweise auf Literatur, Praxismaterial und Internetadressen runden diesen praxisnahen Beitrag ab.

Die Bereiche Gesundheit, Körper und Sexualität thematisiert Christa Wanzeck-Sielert in ihrem Beitrag. Diese für den Anfangsunterricht bedeutsamen Inhalte werden auch aus der Sicht der Kinder hinterfragt. Wie denken Kinder über Gesundheit und Krankheit? Kinder werden als körperlich-kreative Akteure vorgestellt. Anschließend diskutiert die Autorin bedeutsame entwicklungspsychologische Aspekte. Was Mädchen und Jungen zum Schuleintritt über Sexualität wissen bzw. welche sexuellen Ausdruckformen bei Sechs- bis Achtjährigen vorhanden sind, wird zudem aufgezeigt.

Was ist Geographie? Ingrid Hemmer und Eva Neidhardt erläutern zu Beginn ihres Beitrages, dass geographisches Lernen mehr als nur Kartenlesen meint und dies bereits in den ersten Schuljahren. Ausführlich stellen sie Forschungsergebnisse zu

unterschiedlichen Kompetenzbereichen der räumlichen Orientierung dar. Zudem benennen sie didaktische Konsequenzen, die sich aus den vorgestellten Forschungen ergeben.

Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold thematisieren den Umgang mit ethnischer Heterogenität im Anfangsunterricht. Dabei weisen sie auf das immer noch „anhaltende Empiriedefizit“ hin. Ihre Auseinandersetzungen knüpfen exemplarisch am Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan an. Sie zeigen anschaulich, dass in diesem stellenweise ein unreflektierter Umgang mit Begriffen vorgenommen wird, beispielsweise ist von „Kulturkreisen“ die Rede, obwohl dieser Begriff wissenschaftlich längst überwunden wurde. Die empirische Basis, auf die bislang zurückgegriffen werden kann, wird anschließend verständlich nachgezeichnet.

Im dritten Teil des Bandes stehen methodische Überlegungen im Vordergrund. Susanne Miller zeigt in ihrem Beitrag verschiedene Unterrichtskonzeptionen zwischen Offenheit und Strukturiertheit auf und gibt Orientierungen für den Sachunterricht im Anfangsunterricht. Hierbei wird die Förderung der Konzeptwechsel durch strukturierte Öffnung ebenso wie die Förderung des Interesses durch handlungsorientierten Unterricht reflektiert. Zudem berichtet sie von Forschungsbefunden zur Stärkung der Selbsttätigkeit und des Selbstbewusstseins durch handlungsorientierten Sachunterricht und von der Stärkung insbesondere der lernschwachen Schülerinnen und Schüler durch strukturierte Offenheit. Abschließend erläutert sie umfassend mögliche Konsequenzen für den Sachunterricht.

Was meint Leistung im Sachunterricht insbesondere in den ersten beiden Schuljahren? Frauke Grittner erläutert zunächst, was unter Leistung ermitteln zu verstehen ist, indem sie Kriterien und Konsequenzen darstellt. Verschiedene Formen der Leistungsermittlung dokumentiert sie anschließend. Wie Leistung bewertet werden kann und welche Anforderungen und Probleme hierbei auftreten können, wird zudem diskutiert.

Was meint Methodenkompetenz im Anfangsunterricht des Sachunterrichts? Thyra Graff erläutert zur Klärung dieser Frage zunächst anschaulich den Begriff Methode. Wie Schülerinnen und Schüler bereits von der ersten Klasse an vom Methodenlernen zur Methodenkompetenz geführt werden können, wird anschließend diskutiert. Zudem wird die empirische Befundlage kurz vorgestellt.

Die Artikel dieses Bandes bieten einen ersten Einblick in die Thematik „Sachunterricht im Anfangsunterricht“. Dennoch bleiben sicherlich einige Fragen offen. Darum werden im vierten Teil des Bandes noch einige weiterführende Tipps für eigene Entdeckungsreisen, ob im Internet oder in Buchpublikationen, angeboten.

Sachunterricht im Anfangsunterricht

HANNA KIPER

Vom Kindergarten zur Grundschule: Sachunterricht im Anfangsunterricht

Was wissen wir über kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse? Welche Rolle spielt das eigenständige, implizite, beiläufige Lernen und welche Rolle spielen institutionell angeregte und organisierte Entwicklungs- und Lernprozesse? Wie müssen Institutionen aussehen, um Kindern angemessene Lernangebote zu machen? Welche Rolle spielen Kindergarten und Grundschule und vor allem der Sachunterricht im Anfangsunterricht für die Unterstützung des Lernens und Denkens der Kinder?

Fragt man nach den Institutionen des Lernens und nach dem Übergang aus dem Kindergarten in die Grundschule, kann man feststellen, dass die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule „von inneren wie äußeren Abgrenzungsmotiven geprägt“ ist (Reyer 2006, S. 9). Beide Einrichtungen kämpften nebeneinander um bildungspolitische Anerkennung, definierten eigenständig ihren jeweiligen Auftrag, begründeten separate verwaltungsbezogene, juristische Bildungstraditionen und stabilisierten sich über Interessenverbände. Zwar gab es immer wieder Perioden der Annäherung zwischen Kindergarten und Grundschule, jedoch kam es zu keiner Absprache über geteilte Bildungsziele und zu keiner institutionellen und curricularen Verzahnung. Die Frage nach Bildung und Lernen im Kindergarten und der Gestaltung des Übergangs in die Schule ist damit auf Dauer gestellt und wird jeweils unterschiedlich in Richtung Abgrenzung oder Annäherung beantwortet.

Gegenwärtig wird – mit Blick auf die Leitidee der ›anschlussfähigen Bildung‹ (Einsiedler 2001) – darüber nachgedacht, wie Bildung und Lernen schon in Kindertageseinrichtungen angelegt und wie Brüche im Bildungs- und Entwicklungsgang der Kinder durch Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vermieden werden können.

Im Folgenden soll auf das Lernen in der Grundschule sowohl mit Blick auf Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen wie in weiterführenden Schulen und auf damit verbundene Problemlagen eingegangen werden. Ich erörtere die Konsequenzen der institutionellen Trennung des Elementar- und Primarbereichs, die Praxis des Schulanfangs, bei der nicht selbstverständlich alle Kinder, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand und ihrem Wissen und Können, in die Schule aufgenommen werden. Ich problematisiere die fehlende Verständigung auf bildungspolitische Zielsetzungen hinsichtlich der Frage, was die Gesellschaft von ihren Kindern erwartet und was sie ihnen zumuten will. Daraus resultieren auch Unklarheiten bezogen auf die Frage, ob ein inhaltlich geordnetes oder ein offenes Curriculum die

Arbeit im Elementar- und Primarbereich bestimmen soll und welche Unterstützung Kinder in ihren Bildungs- und Lernprozessen erhalten sollen. Da nach meiner Einschätzung zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts die Gefahr besteht, dass widersprüchliche Interessen erneut zu einem Unterlaufen von Reforminitiativen führen könnten, werde ich Diskurse und Initiativen auch mit einem Rückblick auf Erfahrungen beim ersten Versuch der Annäherung von Elementar- und Primarbereich im Kontext der Bildungsreform beschreiben, auch, um auf weiterhin unge löste Fragen zu verweisen.

1 Bildung und Lernen im Kindergarten und im Sachunterricht der Grundschule

Nach der Veröffentlichung international vergleichender Schulleistungsstudien wurde die Förderung der Kinder im Elementarbereich von der KMK auf die Agenda gesetzt. Meilensteine in dieser Entwicklung waren der Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13. und 14. Mai 2004 in Gütersloh und der Kultusministerkonferenz der Länder vom 3. und 4. Juni 2004, die einen ›Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‹ abstimmten. Darin werden die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens ausgewiesen. Auf Landesebene werden Bildungspläne für den Elementarbereich aufgelegt. „Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der [...] Herausforderung des kindlichen Forscherdrangs, in der Werteerziehung, in der Forderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, S. 228). In den Bildungsplänen werden Prinzipien der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich benannt. Die Kooperation von Tageseinrichtungen untereinander, mit der Grundschule, mit den Eltern und dem gesellschaftlichen Umfeld wird gefordert. Leitende Prinzipien sind das gemeinsame soziale Lernen aller Kinder (unabhängig von Geschlecht, Ethnizität und Gesundheit), die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen (Partizipation und Lernen demokratischer Grundprinzipien), das Lernen durch Selbstbildung, durch Bewegung, im Spiel, in Projekten, die Förderung der Kompetenzentwicklung von Kindern, verstanden als Ich-Kompetenz, Sozial-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Lern-Kompetenz.

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2004, S. 231f.) werden folgende Bildungsbereiche genannt:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-)Technik

- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten.

Auf dieser Grundlage wurden inzwischen von allen Ländern Bildungspläne für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen vorgelegt (vgl. den Überblick bei Hovestadt 2003). Sie bringen ein jeweils unterschiedlich akzentuiertes Verständnis von Bildung und Lernen zum Ausdruck. An dieser Stelle soll einer exemplarisch vorgestellt werden.

Der Bildungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder versteht sich als Rahmen für die Erarbeitung einrichtungsspezifischer Konzeptionen und hat „empfehlenden Charakter“ (2005, S. 4). Er formuliert „anspruchsvolle Ziele“ für die pädagogische Arbeit mit Dreibis Sechsjährigen. Die Tageseinrichtungen sollen die Grundlage für das Hineinwachsen der Kinder in die demokratische Gesellschaft, für gesellschaftliche Teilhabe und Integration legen, eine gemeinsame Erziehung (für Jungen und Mädchen, behinderte und nicht behinderte Kinder, Kinder aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Verhältnissen) ermöglichen und Selbstständigkeit und Verantwortung fördern. Die Idee der „Selbstbildung“ der Kinder durch eigene und Ko-Konstruktionsleistungen (im Spiel, beim Modell-Lernen, in Interaktions- und Kommunikationsprozessen und aufgrund stimulierender Lernumgebungen) wird betont. Es werden neun Lernbereiche und Erfahrungsfelder genannt, nämlich

- Emotionale Entwicklung und soziales Lernen
- Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen
- Körper – Bewegung – Gesundheit
- Sprache und Sprechen
- Lebenspraktische Kompetenzen
- Mathematisches Grundverständnis
- Ästhetische Bildung
- Natur und Lebenswelt
- Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz.

Die Kinder sollen in ihrer Wahrnehmung, in Sprache und kognitiver Entwicklung durch Stimulierung der Eigenaktivität gefördert werden. Sie sollen Unterscheiden, Klassifizieren und Zuordnen lernen, zum Beobachten, zum Bilden von Begriffen, zum Formulieren von Vermutungen und zum Problemlösen angeregt und beim Erwerb von Lernstrategien unterstützt werden. Zugleich sollen sie spielerisch Weltwissen erwerben. Dazu sollen nicht nur Lerngelegenheiten bereitgestellt, sondern durch strukturierte Lernangebote und Gespräche Lernen gefördert werden.

Die Kindertagesstätten sollen Lernwerkstätten werden, die Kindern Möglichkeiten zum selbstständigen Experimentieren, zur Auseinandersetzung mit Naturphä-

nomenen, zum Umgang mit Feuer, Wasser, Luft und Erde geben und ihnen helfen, Pflanzen und Tiere kennen zu lernen und Weltwissen zu erwerben. Sie sollen die Möglichkeit zum Erkunden des städtischen oder dörflichen Umfeldes erhalten und Einrichtungen (Feuerwehr, Krankenhaus) und Betriebe erkunden resp. Museen besuchen (Orientierungsplan 2005, S. 27f.).

In den verschiedenen Bildungsplänen wird selbstverständlich darauf gesetzt, dass es möglich und sinnvoll ist, schon kleinen Kindern in verschiedenen Lernfeldern und Erfahrungsbereichen Lernprozesse zu ermöglichen. Genau diese Einschätzung kann auch kritisch gesehen werden. Die Ergebnisse jüngerer Studien zeigen, dass ältere Kinder z. B. Lernstrategien stabiler behalten und anwenden können (vgl. Knopf, Schneider 1998, S. 85). Dabei verläuft die Denkentwicklung bereichsspezifisch; Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhaltsbereichen sind eher lose (vgl. Schneider, Bullock, Sodian 1998, S. 64). Auch scheint es so zu sein, dass sich aus den frühen Entwicklungen im frühkindlichen Alter spätere Fähigkeiten kaum vorhersagen lassen.

Marcus Hasselhorn (2005) wies darauf hin, dass die motivationalen Voraussetzungen jüngerer Kinder für frühes Lernen günstig sind, weil sie ihre eigenen Fähigkeiten eher überoptimistisch einschätzen und bereit sind, Zeit und Anstrengung für Lernprozesse zu investieren. Zugleich lernen Kinder vieles beiläufig, unbeabsichtigt und implizit. Der Psychologe skizzierte aber auch Gefahren einer frühen Förderung. Aufgrund der funktionalen Ineffizienz des phonologischen Arbeitsgedächtnisses beherrschen die Kinder noch nicht das automatisierte ›innere Nachsprechen‹ als wichtige Voraussetzung für Lernen und Gedächtnis. Daher besteht eine deutliche Grenze für explizites und intentionales Lernen für Kinder unter 6 Jahren, das bei allen Prozessen frühkindlicher Bildung und Erziehung zu berücksichtigen ist.

Erzieherinnen und Erzieher wie Grundschullehrkräfte sollten – durch geeignete Entwicklungs- und Lernarrangements – dem impliziten, beiläufigen Lernen durch das Trainieren von Vorläuferfähigkeiten Aufmerksamkeit schenken.

Mit Blick auf den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich ist neu über den Unterricht in der Grundschule und auch über den Anfangsunterricht nachzudenken. An die Inhalte der Erfahrungsfelder (1) Emotionale Entwicklung und soziales Lernen, (3) Körper-Bewegung-Gesundheit, (5) Lebenspraktische Kompetenzen, (8) Natur und Lebenswelt ist sicherlich im Sachunterricht anzuknüpfen. Auch dem Erfahrungsfeld (2) Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen kommt mit Blick auf das Weiterlernen im Sachunterricht Bedeutung zu.

Auch wenn diese Verbindungen zu ziehen sind, wurde – so darf man annehmen – bei der Konzeption der Bildungsstandards, der Kerncurricula für die Grund-

schule vor allem der Blick auf das Weiterlernen im Sekundarbereich I gerichtet. Der Blick auf Bildung und Lernen der Fünfjährigen, aber auch der 0- bis 4-Jährigen ist neu. Für das Fach Sachunterricht liegen zwar keine Bildungsstandards vor, jedoch ein „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (2002) der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Er orientiert darauf, was Kinder am Ende der Grundschulzeit wissen und können sollen; er fragt nicht danach, mit welchem Wissen und Können die Kinder in die Grundschule eingeschult werden oder was mögliche Vorläuferfähigkeiten für das Lernen im Sachunterricht sein könnten.

Betrachten wir die konzeptionellen Entwicklungen, so können wir feststellen, dass inzwischen die Kindergärten als Bildungsinstitutionen anerkannt sind, dass für ihre inhaltliche Arbeit sogar Bildungspläne vorliegen und dass die Kooperationen zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Grundschullehrkräften vorgesehen ist; ebenso gibt es neue curriculare Ausrichtungen der Arbeit in den Fächern und Lernbereichen der Grundschule durch Bildungsstandards und Kerncurricula. Gleichwohl gibt es keine übergreifend formulierten und von den Professionellen beider Institutionen ebenso wie von der Gesellschaft akzeptierten Bildungsziele für die pädagogische und fachliche Arbeit im Elementar- und Primarbereich, keine institutionelle Verzahnung, keine verbindlichen, die Bundesländer übergreifenden Regelungen für das Lernen der Fünfjährigen, keine gemeinsam geteilten Ideen über die Zielsetzungen des Lernens und seine entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen, keine abgestimmten Ideen über sinnvolle Bezüge zwischen dem Lernen in den Kindertageseinrichtungen und in den Fächern und Lernbereichen der Schule. Solange diese Fragen nicht als Zusammenhang durchdacht und geklärt werden, stehen die Entwicklungen im Elementar- und Primarbereich in der Gefahr, von je wechselnden Gruppen mit ihren spezifischen Interessen beeinflusst zu werden. Die unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Formulierung der Bildungspläne und der Kerncurricula für die Grundschule in verschiedenen Bundesländern verweisen darauf, dass die neuen Impulse der Kultusministerkonferenz und der Länder, die dazu beitragen sollen, sinnvolle Entwicklungen im Bildungs- und Schulsystem anzustoßen, in der Gefahr stehen, nicht die gewünschten Wirkungen hervorzubringen. Daher wäre meines Erachtens aus den Fehlern der Bildungsreform, wie sie 1970 initiiert wurde, zu lernen, um Richtungskorrekturen vornehmen zu können.

2 Zur Notwendigkeit der institutionellen Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs

Betrachtet man die Bildungspläne für die Kindertageseinrichtungen und die Regelungen in verschiedenen Schulgesetzen, wird von Erzieherinnen und Erziehern und Grundschulkräften eine Kooperation erwartet, obwohl nach wie vor der Elemen-

tar- und der Primarbereich organisatorisch unverbunden nebeneinander stehen, das Personal an verschiedenen Orten ausgebildet und unterschiedlich bezahlt wird und Modelle der Steuerung und Qualitätssicherung unterschiedlich angelegt sind. Eine Ursache liegt in den mehr oder weniger gescheiterten Reformanstrengungen der 1970er Jahre; die daraus resultierenden Dilemmata wirken bis heute. Daher sollen kurz die entsprechenden Entwicklungen in Erinnerung gerufen werden.

Seit den 1970er Jahren wurde – im Kontext der Forderung nach einer Bildungsreform – auch nach Möglichkeiten einer Vorschulreform und hier vor allem nach Möglichkeiten der Verzahnung von Elementarbereich und Primarbereich gefragt. Der Deutsche Bildungsrat schlug in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) vor, den Elementarbereich und den Primarbereich neu zu ordnen. Der Elementarbereich sollte alle Einrichtungen zur Erziehung und Bildung der Drei- und Vierjährigen umfassen; der Primarbereich sollte eine Schule für die Fünf- bis Achtjährigen bzw. Fünf- bis Zehnjährigen werden. Dabei ging man davon aus, dass der Elementarbereich Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung für Kinder im vorschulischen Alter nach Vollendung des dritten Lebensjahres umfassen sollte. Getragen von freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe und von privaten Trägern sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Kinder umfassend zu fördern. Das Kindergartenangebot sollte – so die Forderung – nicht nur ausgebaut werden, sondern allen Kindern sollte die Gelegenheit zu ihrem Besuch geboten werden. Der Bildungsrat forderte eine Eingangsstufe in den Primarbereich zu schaffen, das Eintrittsalter in die Grundschule auf fünf Jahre zu senken und durch angemessene Formen der Differenzierung der Lernangebote der Lernfähigkeit der einzelnen Kinder besser Rechnung zu tragen. Die grundlegende Idee war, die Möglichkeit zu früher Bildsamkeit zu nutzen, eine Parallelisierung von kindlichen Entwicklungs- und Lernprozessen anzulegen, einen gleitenden Übergang vom kindlichen Spiel zu zielorientiertem Lernen zu ermöglichen, Erziehungs- und Lernprozesse kontinuierlich weiterzuführen und den Kindern einen konfliktfreien Schulbeginn zu ermöglichen. Aufbauend auf dem Strukturplan für das Bildungswesen arbeitete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) einen Bildungsgesamtplan aus. Dieser Rahmenplan wurde zwar von der Bundesregierung und den Ländern angenommen, aber aufgrund je unterschiedlicher Länderinteressen und Finanzierungsproblemen nicht umgesetzt (vgl. Reyer 2006, S. 197). Stattdessen wurden neue Kindergartengesetze bzw. Kindertagesstättengesetze verabschiedet und ein quantitativer Ausbau des Kindergartenangebots vorgenommen. Ab 1994 wurde – mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz – auch die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen neu ausgerichtet. Den Eltern wurde das Recht auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung (halbtags) für Kinder ab dem Alter von drei Jahren eingeräumt. Da der Kindergarten jedoch nach wie vor kostenpflichtig ist, wird das Angebot in unterschiedlicher Weise von den Eltern nachgefragt.

Bilanziert man die bildungspolitischen Entwicklungen, kann festgestellt werden, dass in der Bundesrepublik Deutschland in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts zwar eine Diskussion um die Reform der Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs geführt wurde; leider kam es nicht zu strukturellen Veränderungen und langfristig verbindlichen organisatorischen Verzahnungen zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich. Es blieb bei der Forderung nach einer Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, jedoch wurden – bezogen auf die Schaffung angemessener Voraussetzungen und die Steuerung der Prozesse – dafür nur bedingt Grundlagen geschaffen. Die Institutionen teilen keine übergreifenden Ziele und handeln nach eigenen institutionellen Logiken. Daher müsste darüber nachgedacht werden, wie die gegenwärtig neu erhobene Forderung nach Kooperation zwischen den Kindertagesstätten und den Grundschulen durch angemessene strukturelle Voraussetzungen abgesichert werden kann.

3 Geteilte Ziele für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen?

Seit rund sechs Jahren wird intensiv über „Bildung“, „Lernen“ und „Förderung“ im Elementarbereich diskutiert. Dabei werden je unterschiedliche Ziele für das Lernen im Elementarbereich vorgetragen. Die konzeptionellen Vorschläge für die Arbeit im Elementarbereich sind verschiedenen Leitideen verpflichtet. Die einen setzen auf die Selbsthervorbringung der Kinder in selbst bestimmten und regulierten Bildungsprozessen, die anderen wollen vor allem die Entwicklung der Kinder in verschiedenen Domänen befördern, die dritten setzen auf inhaltliche Lernprozesse in verschiedenen Lernbereichen oder Erfahrungsfeldern oder auf den Erwerb von Lernstrategien. Andere wollen vor allem beiläufiges Lernen durch die Gestaltung der Umwelt ermöglichen. Es besteht weder Konsens bezogen auf die Zielsetzungen noch bezogen auf Konzeptionen:

- In einigen europäischen Ländern wird auf das systematische Lernen anhand von Themen im Vorschulbereich gesetzt. Vorschulische Curricula legen fest, über welche Wissensbasis Kinder verfügen sollen. In der Bundesrepublik wird eine Diskussion über das „Weltwissen der Siebenjährigen“ (Elschenbroich 2002) geführt, die davon bestimmt ist, über inhaltliches Wissen, über das schon Siebenjährige verfügen sollten, nachzudenken.
- Andere Konzeptionen für die Arbeit im Elementarbereich setzen darauf, in Abgrenzung zum schulischen Lernen ein eigenes, erfahrungsorientiertes und selbstbestimmtes Lernen einzufordern. Zugleich gab es Versuche, den ›Situationsansatz‹ neu zu fassen und seine ›Modernität‹ auszuweisen.
- Daneben gibt es Ansätze, die lernmethodische Kompetenz von Kindern zu fördern. Dabei scheint besonders der Gedanke der Ko-Konstruktion von Wissen bedeutsam. Hier wird den Kindern – durch das Vorgehen der Erzieherin – eine

Struktur gegeben, die ihnen hilft, inhaltliche Wissensbestände zu erwerben und in diese Struktur einzufügen.

- Andere Ansätze zielen darauf, Vorläuferfähigkeiten der Kinder in verschiedenen Bereichen zu entwickeln. Im Bereich Sprache wird über ›phonologische Bewusstheit‹ als wichtige Vorläuferfähigkeit für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz und mathematische Kompetenz nachgedacht.

Die kontrovers angelegte Diskussion erinnert an eine Curriculumdebatte, die in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts über Bildung und Lernen für die Fünfjährigen geführt wurde (vgl. Zimmer 1973; Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974; Baumgartner, Geulen 1975). Dabei gab es unterschiedliche Richtungen: Eine Gruppe plädierte für den Verbleib der Fünfjährigen im Kindergarten, sprach sich deziidiert gegen Verschulung aus und betonte übergreifende pädagogische Ziele, die angeblich durch eine fachdidaktisch orientierte Frühförderung konterkariert würden (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut 1975); die andere Richtung plädierte für Lernen in ›Vermittlungsgruppen‹ (Gruppen zur besonderen Förderung der Fünfjährigen für den Schulbeginn) und in Vorschulklassen. Sie erarbeitete Materialien, die der besonderen Förderung benachteiligter Kinder und der Entwicklung von Wissen und Können dienen sollten.

In Kritik an Ansätzen kognitiver Frühförderung wurde zu Beginn der 1970iger Jahre ein eher sozialpädagogisch inspirierter Ansatz entwickelt. Man wehrte sich gegen die Beeinflussung des Elementarbereichs durch (vorgeschobene) Verschulung, setzte auf übergeordnete allgemeine Erziehungsziele (Selbstständigkeit, Sachkompetenz, Soziabilität) für die Kinder und plädierte dafür, Lernen ausgehend von ihren Lebenssituationen zu gestalten. Lernen in altersgemischten Gruppen sollte ausgehend von kritischen Ereignissen in der kindlichen Biographie und zentralen Erfahrungen angelegt werden (›Situationsansatz‹). Dabei blieb das Engagement für das Lernen der Kinder weitgehend den Fähigkeiten der Erzieherinnen, die Kinder kognitiv zu stimulieren, überlassen. Dieser Ansatz wurde in der gesamten Kindergartenpädagogik dominant; z. T. beeinflusste er auch die Diskussion um den Sachunterricht¹.

Bestimmend blieb, dass – durch einen kontrovers geführten, öffentlichen Diskurs – kein Konsens darüber hergestellt wurde, welche Entwicklungsaufgaben man für die 0- bis 5-Jährigen und für die Grundschul Kinder erkennt und welche Lernchancen Kindern geboten werden; damit gehen aber auch Zumutungen bezogen auf Lernanstrengungen einher (vgl. auch Hellmich, Kiper 2006). Die Ratschläge von Entwicklungs- und Lernpsychologen sind nur insoweit hilfreich, als sie aufzeigen, was Kinder potentiell können, wenn sie unterstützt und gefördert werden; zur Legitimation normativer Setzungen können ihre Überlegungen nicht herangezogen

werden. Von daher war die Diskussion um Bildung und Lernen der Fünfjährigen ebenso wie der Kinder im Grundschulalter überlagert von Positionen, die es als kinderfreundlich ansahen, ihnen wenig institutionelle Bildungs- und Lernmöglichkeiten anzubieten.

4 Der Übergang in die Schule

Das institutionelle und pädagogische Nebeneinander von Elementar- und Primarbereich, von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hat zur Folge, dass es kein „Hineinwachsen“ in die Schule gibt. Der offizielle Schulanfang ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder eines bestimmten Alters (in der Bundesrepublik Deutschland mit sechs Jahren) nicht selbstverständlich in die Schule eingeschult und dort gefördert werden.

Die dem Konstrukt der Schulfähigkeit eingeschriebene Annahme besteht darin, dass die Grundschule nicht alle Kinder – passend zu ihren individuellen Lernvoraussetzungen – fördern kann: Kinder werden vom schulischen Lernen zurückgestellt oder aus der Grundschule abgeschult. Letztlich geht es um die Annahme, dass Kinder bestimmte Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen in die Schule mitbringen müssen, um in diesem institutionellen Kontext lernen zu dürfen. Der Schuleintritt in Deutschland ist eine *Barriere* im Bildungsgang.

Angesichts einer neu aufflammenden Kritik an der Praxis von Zurückstellung und Abschulung wird über die Gestaltung einer *Schuleingangsphase* nachgedacht. Den Kindern soll ermöglicht werden, die ersten zwei Schuljahre in ein bis drei Jahren, je nach individuellem Zeitbedarf, zu durchlaufen. Dazu werden die Jahrgangsstufen 1 und 2 zu einer organisatorischen und pädagogischen Einheit zusammengefasst, die Verweildauer (zwischen ein und drei Jahren) wird flexibilisiert. Sofern möglich, sollen mehrmals im Jahr Einschulungstermine angeboten werden. Es wird mit verschiedenen Modellen der Jahrgangsmischung und unterschiedlichen Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung gearbeitet mit dem Ziel, alle Kinder zu fördern (vgl. auch Faust, Roßbach 2004). Das Alter der Kinder und nicht ihr Entwicklungs- und Lernstand wird zum Einschulungskriterium; alle schulpflichtigen Kinder werden in die Schule aufgenommen. Die Förderung soll auf der Grundlage der Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung jedes einzelnen Kindes erfolgen.

Betrachtet man diese Vorschläge, so zeigt sich, dass in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Regelungen bezogen auf die Gestaltung des Übergangs aus dem Kindergarten in die Grundschule bestehen. In einigen Bundesländern wird eine neu gestaltete Schuleingangsphase in Modellversuchen erprobt, in anderen verbindlich eingeführt; wieder andere geben den Schulen die Möglichkeit, sie einzuführen. Zugleich wird in einzelnen Bundesländern darauf gesetzt, die Kinder bei der Vorstellung zum Schulbesuch medizinisch und bezogen auf ihren Ent-

wicklungsstand zu untersuchen, um sie dann entweder vom Schulbesuch zurückzustellen oder sie in kleinen Gruppen sprachlich zu fördern. Andere Länder setzen auf einen verbindlichen Kindergartenbesuch der Fünfjährigen.

Die unterschiedlichen bildungspolitischen Reglements verweisen darauf, dass die Nichtverwirklichung der Vorschläge des Deutschen Bildungsrates, das kontinuierliche Hineinwachsen in die Grundschule strukturell zu ermöglichen, bis heute ein Problem darstellt. Der Deutsche Bildungsrat hatte den Ausbau der Vorschulerziehung vorgeschlagen und unterschiedliche Modelle erörtert. Beim 1+4-Modell sollte die vierjährige Dauer der Grundschule unangetastet bleiben und eine einjährige Eingangsstufe für die Fünfjährigen (Vorklasse) vorgeschaltet werden (Bildungsgesamtplan 1973). Beim 2+3 Modell der KMK (1970) sollte auf eine zweijährige Eingangsstufe, in der die Fünf- und Sechsjährigen ohne Jahrgangstrennung zusammengefasst werden sollten, eine dreijährigen Grundschulzeit folgen. Beim 2+2-Modell (Strukturplan 1970) sollte auf eine zweijährige Eingangsstufe eine zweijährige Grundstufe aufsatteln (vgl. auch Neumann 1999). Es scheint so zu sein, dass eine mangelnde strukturelle Unterstützung des Hineinwachsens in die Grundschule zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Maßnahmen führt; damit gibt es in den verschiedenen Bundesländern für die Kinder ungleiche Bildungschancen, je abhängig davon, ob Zurückstellung praktiziert, ob Bildungsangebote für die zurückgestellten Kinder vorhanden sind, ob ein verbindlicher Besuch von Kindertageseinrichtungen für die Fünfjährigen finanziert und/oder ob die veränderte Schuleingangsphase flächendeckend angeboten wird.

5 Ziele für Bildung und Lernen im Sachunterricht der Grundschule

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule (vom 2. Juli 1970 i. d. F. vom 6. Mai 1994) wird die Aufgabe formuliert, Kindern eine ›grundlegende Bildung‹ zu vermitteln. Bildung wird als lebenslanger Prozess gefasst, der zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben befähigen und dem Einzelnen helfen soll, Selbst- und Welterkenntnis zu entfalten, Urteilsfähigkeit (auf der Basis einer Wertorientierung) auszubilden, eigene Standpunkte zu vertreten und selbstständig und verantwortlich in der Welt zu handeln. Grundlegung der Bildung erfolgt durch „die fachbezogene Aneignung von grundlegendem Wissen“. „Die für den Bildungsprozess der Grundschule wichtigen Lerninhalte werden sowohl in fach- und lernbereichsbezogenen als auch in fächerübergreifenden Lehr- und Rahmenplänen dargestellt. Dabei behalten insbesondere die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport und – in den meisten Ländern – Religion sowie die jeweils spezifischen Denk- und Arbeitsweisen ihre Bedeutung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2. Juli 1970 i. d. F. vom 6. Mai 1994).

In den Empfehlungen wird der Sachunterricht als ein Fach – neben anderen Fächern – erwähnt. Die Konstituierung des Faches Sachunterricht geht auf die Konzeption eines wissenschaftsorientierten Grundschulunterrichts durch den Deutschen Bildungsrat zurück. Hier wurde ausgeführt: „Eine für den Unterricht im Primarbereich neue Akzentsetzung ist die prinzipielle wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse. Sie ergibt sich aus dem Grundsatz, dass kein Wesens- und Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang und am Ende der Lernstufen besteht, wiewohl sie sich in der Methode der Vermittlung, der Differenziertheit des Schülerverhaltens, der Form der Problemstellung selbstverständlich erheblich unterscheiden werden. Die Vorbereitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage macht Denk- und Arbeitsformen notwendig, die sich von den bislang in unseren Grundschulen bevorzugten abheben: Entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen sind als Verfahren und Prozesse des Lernens ebenso wichtig wie die zu erlernenden Inhalte selbst. [...] Wissenschaftliches Lernen im Primarbereich heißt darüber hinaus: neue Inhalte. Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie eine moderne Mathematik und Sprachlehre müssen in elementarisierter Form Eingang in den Primarbereich finden. [...] Die Kinder dürfen in ihrer kognitiven Entwicklung nicht zurückgehalten werden, und sie müssen die Freude an der Entdeckung neuer Lernmöglichkeiten erleben können. [...] Im Primarbereich geht es gerade darum, die Individualität jedes Kindes erst einmal zu entdecken sowie die verschiedenen Lernmöglichkeiten und die Möglichkeiten zur Anreicherung der Lernvoraussetzungen zu ermitteln und zu erproben. Im Primarbereich muss daher das Prinzip der Differenzierung vor allem diagnostisch verstanden werden“ (Deutscher Bildungsrat 1971, S. 133ff.).

Die Neuorientierung des Grundschulunterrichts zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts führte zu umfangreichen Veränderungen, z.B. zur Ablösung des Faches Heimatkunde durch das Fach Sachunterricht. Konnte man den Kulturtechniken und den Schulfächern in der Grundschule im weitesten Sinne eine wissenschaftliche Disziplin und besondere Fachdidaktiken zuordnen, die sich zu Fragen des Curriculums und der Gestaltung des Faches in verschiedenen Schulstufen äußerten, so war zunächst für das Fach Sachunterricht keine einzelne Disziplin, sondern ein Kranz von Disziplinen zuständig; es musste als „wissenschaftliche Disziplin“ an der Universität ebenso konstituiert werden wie als Schulfach. Als Ertrag der Einführung des Faches Sachunterricht kann festgehalten werden, dass eine Vielzahl neuer Inhalte als relevant für Kinder ausgewiesen wurde, die vorher nicht Bestandteil des Grundschulunterrichts waren, dass stärker als bisher ›Sachlichkeit‹ bei der Behandlung der Themen eingeklagt und die Forderung nach fachgerechten Arbeitsweisen ebenso erhoben wurde wie die nach dem entdeckenden Nachvollziehen wissenschaftlicher Erfindungen und technischer Entdeckungen. Gleich-

wohl blieb über lange Zeit das Verhältnis zwischen einer fachlichen und fächerverbindenden Bearbeitung von Themen und der Frage des systematischen, kumulativen Wissensaufbaus durch ein überzeugendes Curriculum ebenso ungeklärt wie der Erwerb von mit verschiedenen fachlichen Wissensbeständen verbundenen fachlichen Kompetenzen. Heute ist zu klären, welchen Beitrag der Sachunterricht zu einer anschlussfähigen Bildung leistet und wie er mit Bildung und Lernen im Elementarbereich, aber auch im Sekundarbereich I verzahnt werden und wie ein systematischer Wissensaufbau angelegt werden kann.

6 Sachunterricht und Anfangsunterricht

Der Schulanfang und seine Gestaltung galt und gilt als besondere Herausforderung und Aufgabe; ihr wird durch eigenständige grundschulpädagogische Reflexionen Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. z. B. Rabenstein 1979; Weigert, Weigert 1989; Knörzer, Grass 1992; Kiper, Nauck 1999). Blickt man auf die jeweiligen Konzeptionen des Anfangsunterrichts, so fügen sie sich in die jeweiligen Vorstellungen bezogen auf die Ziele des Grundschulunterrichts ein; mit ihnen korrespondieren in der Regel Auffassungen über die Entwicklung von Kindern und über ihre Lernprozesse (vgl. Feige in diesem Band).

Mit der *Wissenschaftsorientierung des Grundschulunterrichts* wurde auch der Anfangsunterricht in den Klassen 1 und 2 neu konzipiert. Ging man bis dahin davon aus, dass der Gesamtunterricht dem Entwicklungsstand der Schulanfänger und ihren Bedürfnissen entspräche, weil so der Übergang aus der Spielwelt in die Schule mit ihren Leistungsanforderungen gelänge, so wurde er nun kritisiert, weil er zu einer oberflächlichen, ungenauen Darstellung von Sachverhalten führe und die Fertigkeitsschulung im Lesen, Schreiben und Rechnen vernachlässige. Auch vermittele er keine Methoden der Erkenntnisgewinnung. Rainer Rabenstein forderte einen Erstunterricht, der dem Kind und seiner Lebenssituation bestmöglich entsprechen und zugleich „solide Grundlagen für den (lehrplanmäßigen) Unterricht nachfolgender Schuljahre“ (Rabenstein 1979, S. 11) schaffen solle.

Lothar Katzenberger forderte, dass Schulanfänger im Sachunterricht des ersten Schuljahrs ›Grunderfahrungen‹ machen, ›Grundeinsichten‹ gewinnen und ›Grundbegriffe‹ erwerben sollten. Er plädierte für die Aneignung ausgewählter Inhalte, für die Aneignung von ›Verfahren der Erkenntnisgewinnung‹ (wie Beobachten – Untersuchen; Experimentieren – Konstruieren; Vergleichen: Identifizieren – Diskriminieren – Messen; Sammeln – Ordnen – Klassifizieren – Abstrahieren – Modelle bilden; Urteilen – Schließen – Generalisieren; Beziehungen finden – Kreatives Denken; Symbolisieren: Verbalisieren – Begriffe bilden – Graphisch darstellen) und für die Aneignung ›fachgerechter Arbeitsweisen‹ (vgl. Katzenberger 1979,

S. 231f.). Katzenberger (1979) schlug eine Unterrichtskonzeption für den Sachunterricht im ersten Schuljahr vor, die sich vom Modell des ›kleinen Forschers‹ leiten ließ. Nach seiner Sicht verfügt der kleine Forscher zwar über ein relativ niedriges Informationsverarbeitungsniveau, eine geringe Erfahrungsbasis und unsystematische und unstete Zugriffe auf die Sache, jedoch könne er sich bei der Ableitung von überprüfbareren Aussagen wissenschaftlicher Methoden bedienen. Zugleich betont Katzenberger die Wichtigkeit des Erwerbs einer breiten Erfahrungsbasis:

„Bevor man wissenschaftliche Begriffe und Ideen erwarten kann, ist eine breite Erfahrungsbasis durch unmittelbare Konfrontation mit konkreten Situationen, Gegenständen, Prozessen im Anfangsunterricht zu schaffen. Diese so gewonnenen Informationen gilt es zu ordnen, zu strukturieren und darzustellen. [...] Wissenschaftsorientierung des Sachunterrichts im 1. Schuljahr bedeutet neben der Anbahnung und Verbesserung wissenschaftlicher Verfahrensweisen ferner die Überprüfung der Unterrichtsergebnisse an den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung [...]“ (Katzenberger 1979, S. 261f.).

Eva Gläser (1999) zeichnete die Konjunkturen der Diskussion um Sachunterricht im Anfangsunterricht nach und zeigte, wie – nach einer kurzen Phase wissenschaftsorientierter Sachunterrichtskonzeptionen – unter Rückgriff auf Forderungen einer Kindorientierung des Grundschulunterrichts eine erneute Reduktion der Inhalte des Sachunterrichts vorgenommen wurde und sich offen angelegte Curricula und Unterrichtskonzepte durchsetzten. Dabei wurde die Relevanz eines frühen und schnellen Erwerbs der Kulturtechniken nicht mehr gesehen.

Ende der 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts wies Franz E. Weinert darauf hin, dass es von großer Bedeutung sei, möglichst frühzeitig mit dem Lernen zu beginnen. „Wer in einem früheren Lebensalter besser lernt, weiß auch mehr; wer mehr weiß, lernt [...] erfolgreicher!“ (Weinert 1998, S. 184). Er betonte die Unerlässlichkeit des Aufbaus einer soliden Wissensbasis in verschiedenen Lernbereichen resp. Fächern. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zum guten Unterricht (vgl. ebd.) plädierte Wolfgang Einsiedler für ein Modell der pragmatischen Kombination von Instruktion und Konstruktion (vgl. 2001, S. 326). Folgt man seinen Überlegungen, ist auch der Anfangsunterricht als eine „Kombination von hochstrukturiertem, angeleitetem Unterricht und einem individualisierten, unterstützenden und hilfeorientierten Unterrichtsstil“ anzulegen (ebd., S. 328).

In jüngster Zeit unterscheidet Elsbeth Stern – auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Überlegungen – Kompetenzen, die gelernt werden müssen, die jedoch schnell ausgebildet werden, „weil im menschlichen Gehirn Strukturen vorgeformt sind, die den Lernprozess unterstützen“ (Stern 2004, S. 38) und solche, die über mühselige Lernprozesse aufzubauen sind. Laufen und Sprechen, aber auch der Er-

werb von einfachem physikalischen, biologischen und psychologischen Wissen wird dadurch erleichtert, dass nicht alle Gesetzmäßigkeiten von Grund auf gelernt werden müssen; dagegen sind kulturelle Wissensbestände in mühsamen und institutionell organisierten Lernprozessen über einen langen Zeitraum zu erwerben. Daher unterscheidet Stern privilegierte und nicht-privilegierte Lernprozesse.

„Privilegierte und nicht-privilegierte Lernprozesse vollziehen sich auf unterschiedliche Weise. Nur erstere sind an das Lebensalter gebunden. Wenn die Zeit gekommen ist, nutzen die Kinder die von der Umgebung bereitgestellten Reize und Möglichkeiten, um nach einem weitgehend intern gesteuerten Plan zu lernen. Das für die kulturelle Sozialisation entscheidende, nicht-privilegierte Lernen hingegen ist mühsam und fehleranfällig, da intuitives und kulturell analytisches Wissen häufig im Widerspruch stehen. Die Konstruktion von kulturell tradiertem Begriffswissen erfordert Zeit und gelingt nur, wenn Kinder gezielt an die Bewältigung bestimmter Anforderungen herangeführt werden. Komplexe Kompetenzen, wie z.B. Lesen, Schreiben oder das Modellieren von Ereignissen mit Hilfe mathematischer Werkzeuge, müssen in Teilschritte zerlegt werden, so dass die Kinder diese zunächst einzeln üben können, um sie dann später zusammenzufügen. Auch das Verstehen von wissenschaftlichen Zusammenhängen und Erklärungen setzt vorbereitendes Lernen in Teilschritten voraus“ (Stern 2004, S. 41).

Das könnte bedeuten, dass vereinfachte Vorstellungen über das Lernen von Kindern, wie sie sich oftmals in der Grundschulpädagogik und auch im Sachunterricht finden lassen, sich möglicherweise auf Formen privilegierten Lernens beziehen. Wenn die hauptsächliche Aufgabe der Grundschule und auch des Sachunterrichts darin besteht, das nicht-privilegierte Lernen sorgfältig anzuleiten, ist darauf zu achten, dass jeweils die Basisvoraussetzungen für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen geschaffen werden. Daher muss – nach Stern – die Frühförderung dafür Sorge tragen, dass Basisfähigkeiten erworben werden. Der Grundschulunterricht und der Sachunterricht müssen darauf zielen, den Erwerb komplexerer Wissensstrukturen aus einfachen Strukturen zu ermöglichen und zu unterstützen.

Wurde wissenschaftsorientierter Sachunterricht auf Inhalte und Verfahren bezogen und auch schon für den Anfangsunterricht als relevant angesehen, so wird in jüngerer Zeit darauf gesetzt, dass Schülerinnen und Schüler sich Lernstrategien aneignen. So hat Beate Sodian – basierend auf entwicklungspsychologischen Forschungsergebnissen – darauf aufmerksam gemacht, dass domänenspezifisches begriffliches Wissen in Zusammenhang mit der Entwicklung eines domänenübergreifenden metakognitiven Verständnisses eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Denkens spielt. Sie plädiert für eine frühe, systematisch angelegte Wissensvermittlung, die an den intuitiven Vorstellungen der Kinder über relevante Phänomene ansetzt. Darüber hinaus geht sie davon aus, dass Hilfen für die Umstrukturierung der intuitiven Alltagstheorien gegeben werden sollten. „Ein Hindernis für den Erfolg