

Petra Hanke

PÄDAGOGIK

# Anfangs- unterricht

Leben und Lernen  
in der Schuleingangsphase

3. Auflage



**BELTZ**

- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E. (1984): Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel. 2. Aufl.: Neubearbeitung von Edeltraud Röbe (2005).
- Schäfer, G.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim und Basel.
- Schorch, G. (Hrsg.) (1994): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Einleitung. Bad Heilbrunn, S. 7–10.
- Schorch, G. (1998): Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn. 2. überarbeitete Aufl. (2006).

## 2. Zu Lebens- und Lernbedingungen von Schulanfängern

### *Interdisziplinäre Betrachtungen*

#### 2.1 Wie leben Schulanfänger? – Betrachtungen aus sozialwissenschaftlicher und sozialökologischer Perspektive zu Lebenswelten von Kindern

##### *Einführung in das Problemfeld*

Zur Einführung in das Problemfeld wird eine Zusammenfassung der Befundlage der sozialwissenschaftlichen (empirischen) Kindheitsforschung zu veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern (im Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit) heute bzw. zu veränderten Lebensbedingungen von Kindern vorgenommen (vgl. Tabelle 1). Die Basis dafür bildet ein Forschungsüberblick von Fölling-Albers (2001, 2005). Auf dieser Grundlage werden die in der grundschulpädagogischen Praxis und Theorie inzwischen weit verbreiteten Interpretationen der Befunde zu ausgewählten Aspekten veränderter Kindheit (z.B. Fölling-Albers 1989; Fölling-Albers u.a. 1992; Hopf 1993; Holtappels 1998; Knörzer/Grass 2000; Rolff/Zimmermann 2001) kontrastiv gegenübergestellt. Es erfolgt dabei eine Fokussierung der Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen (empirischen) Kindheitsforschung (und nicht z.B. der psychoanalytischen, entwicklungspsychologischen, ethnographischen) aus dem Grunde, weil gerade diese in den letzten Jahren sowohl in der grundschulpädagogischen Praxis als auch Theorie bevorzugt aufgegriffen worden sind und mit Blick auf die Bedeutsamkeit für die Grundschularbeit zunehmend kritisch diskutiert werden (z.B. Honig u.a. 1999; Schorch 1998, 2000, 2006; Einsiedler 2003).

Zwei Fragen erscheinen für die weiteren Auseinandersetzungen als wesentlich:

- Was sagen diese Befunde einerseits und deren ambivalente Interpretation andererseits über die Lebenswelt von Kindern aus?
- Welche Bedeutung haben sie für die Grundschularbeit, insbesondere für den Anfangsunterricht?

**Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung**

## Diskussionsgrundlage 3:

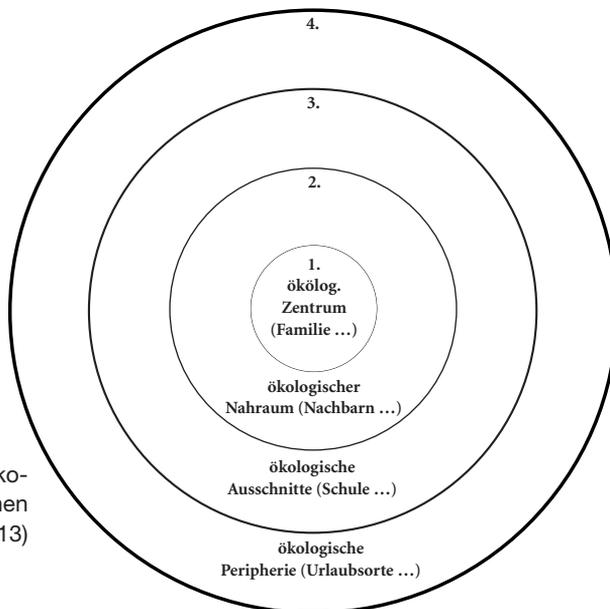
Tabelle 1: Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Fölling-Albers 2001) und deren alltagstheoretische Interpretation			
Erfahrungsbereiche der kindlichen Lebenswelt	Befunde der sozialwissenschaftlichen (empirischen) Kindheitsforschung	Interpretationen der Befunde	
		kulturpessimistisch	kulturoptimistisch
<b>Familiäre Lebenswelt</b>	Zunahme der Müttererwerbstätigkeit	Vereinsamung	frühere Selbstständigkeit
	Anstieg der Ein-Kind-Familien, Rückgang der Mehr-Kind-Familien	regelverletzendes, egozentrisches Verhalten »Prinze(ssinne)n«	mehr Zuwendung, bessere Bildungsmöglichkeiten
	Zunahme der Ein-Eltern-Familien, Anstieg der Ehescheidungen	Erziehungsschwierigkeiten, Schulprobleme	Konflikterfahrung, frühe Selbstständigkeit
	Liberalisierung des Erziehungsstils, Verschiebung der Erziehungswerte »vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln« (Büchner 1983) – »von der Erziehung zur Beziehung« (Zinnecker 1988)	»Aufmüpfigkeit« »Grenzenlosigkeit«	Selbstständigkeit Selbstbewusstsein Fantasie Kooperation Hilfsbereitschaft
<b>Spielgefährten und Spielorte</b>	altersgleiche Spielpartnerschaften als vorrangige und bevorzugte Gemeinschaftsform	Erschwerung von Gruppenbildungsprozessen, von Konfliktfähigkeit, eingeschränkte Rücksichtnahme auf Jüngere	Vertrauen Kooperation
	eingeschränktes Zusammentreffen von Kindern verschiedener sozialer Schichten und unterschiedlicher Kulturen außerhalb der Schule	Fremdenfeindlichkeit	–
	Mehrheit der Kinder hält sich nach wie vor gern draußen auf, dennoch zunehmende Tendenz zum Spiel im Innenraum	Verhäuslichung Verinselung	Intensivere Erfahrung des Nahraums
<b>Institutionalisierte Förder- und Freizeitangebote</b>	spezifische (kommerzialiserte) Förder- und Freizeitangebote werden nur von einem kleinen (privilegierten) Teil der Heranwachsenden genutzt	Einschränkung der Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung	–
<b>Neue Medien</b>	Zunahme der Anschaffung und Nutzung auditiver Medien, des Fernsehers, des Computers (später auch vermehrte Nutzung interaktiver Medien)	Leben aus der zweiten Hand, Verlust an originalen Lebenserfahrungen	Informationsgewinn Erwerb effektiver Handlungsstrategien (z.B. in Computerspielen)

## Betrachtungen zu Lebenswelten von Kindern

Kinder verbringen ihre Kindheit in Lebenswelten (vgl. Baacke 1993, S. 199). Dabei bleibt jedoch zunächst zu klären, was überhaupt kindliche »Lebenswelt« ausmacht.

Baacke (1993/1999) entwickelte auf der Grundlage des entwicklungsökologischen Ansatzes von Bronfenbrenner ein strukturierendes Konzept von Lebenswelt – das Modell der vier sozialökologischen Zonen. »Wenn wir künftig von »Lebenswelt« der Kinder sprechen, ist diese immer vorzustellen in der historisch wechselnden (wir werden uns nunmehr mit der Gegenwart beschäftigen) Konkretetheit psychischer, sozialer und gesellschaftlicher Verfaßtheit, wie sie der sozialökologische Zugang zu erfassen verspricht, unter Einbezug aller nicht unmittelbar gegebener Umwelten, die auf eine jeweils gegebene Umwelt Einfluß nehmen – ebenso wie jede gegebene Umwelt das Handeln von Menschen in anderen Umwelten beeinflussen kann und damit diese Umwelten selbst.« (Baacke 1999, S. 112) Die vier sozialökologischen Zonen implizieren sowohl zeitliche Strukturen, die interpersonale Situation (soziale Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen, zu Freunden und Fremden, im familiären und außerfamiliären Bereich) und räumlich-dingliche Umgebung (z.B. in der Natur, in der technischen Welt) sowie »behavioral settings« im Sinne verhaltensbestimmender, organisierter Umwelten (z.B. Kindergarten, Schule, Läden), die jeweils miteinander in (eine Person-Umwelt-)Interaktion treten (vgl. Gudjons 1999). Nach Baacke (1999, S. 112) lassen sich die vier sozialökologischen Zonen als »vier sich erweiternde konzentrische Ringe« darstellen:

### Konzept von Lebenswelt nach Baacke (1993/1999)



**Abb. 1:** Sozialökologische Zonen (Baacke 1999, S. 113)

### sozialökologische Zonen der Lebenswelt von Kindern

Baacke (1999, S. 112–114) erläutert diese vier Zonen folgendermaßen:

1. Das *ökologische Zentrum* ist die Familie, das »Zuhause« als der Ort, an dem sich das Kind zusammen mit den wichtigsten und unmittelbarsten Bezugspersonen vor allem im Säuglings- und Kindesalter am häufigsten aufhält und interagiert.
2. Der *ökologische Nahraum* ist die »Nachbarschaft«, der Stadtteil, das Viertel, die »Wohngegend«, das »Dorf« als »Orte«, an denen das Kind die ersten Außenbeziehungen und Kontakte zu funktionsspezifischen behavioral settings aufnimmt (z.B. in Läden einkaufen, zum Dorffest, zur Kirmes gehen).
3. Die *ökologischen Ausschnitte* sind Orte mit funktionaler Differenzierung, d.h., der Umgang darin ist durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt (gemeinsam zu spielen, zu lernen etc., wie z.B. im Kindergarten, in der Grundschule).
4. Die *ökologische Peripherie* beschreibt Zonen gelegentlicher Kontakte, ungeplanter Begegnungen, jenseits der Routinisierung.

### Die Welt des Kindes wächst und das Kind wächst in der Welt.

Das Kind erobert sich gewissermaßen die verschiedenen Zonen. Dabei *wächst die Welt*, sie wird – wenn auch in den individuellen Kontexten auf unterschiedliche Weise – reicher und vielfältiger in den sozialen und sachlichen Beziehungen und wird zugleich funktionaler, und *das Kind wächst in der Welt* (Baacke 1999, S. 115), es differenziert seine Grundbedürfnisse, sozialen Beziehungen, individuellen Schemata für Wirklichkeitskonstruktionen und Lebensgewohnheiten weiter aus (vgl. auch Soostmeyer 1992; Hempel 2000). Während die ersten drei Zonen in »regelmäßigen und geordneten Verbindungen« stehen, ist die vierte nicht entsprechend absehbar.

Die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. Tabelle 1 in Diskussionsgrundlage 3) beschreiben nun, was die konkreten Lebensbedingungen von Kindern innerhalb dieser sozialökologischen Zonen kennzeichnet, insbesondere welche Veränderungen sich in dem Zusammenhang in den letzten Jahren vollzogen haben.

Eine genauere Betrachtung der in Tabelle 1 aufgelisteten Befunde der sozialwissenschaftlichen (empirischen) Kindheitsforschung vor dem skizzierten lebensweltlichen Hintergrund macht deutlich, dass die von Fölling-Albers (2001) ausgewertete Kindheitsforschung den Fokus primär darauf ausrichtet, Aussagen darüber treffen zu können, *wie sich die Welt des Kindes konstituiert, wie sie wächst und sich zugleich selbst (subjektunabhängig) verändert*. Die Perspektive darauf, *wie das Kind in der (sich aus wessen Perspektive verändernden?) Welt wächst, wie es eine Welt hervorbringt, die es in Koexistenz mit anderen Menschen gestaltet*, bleibt dabei eher unberücksichtigt. Darauf wird in den alltagstheoretischen