

extrakte

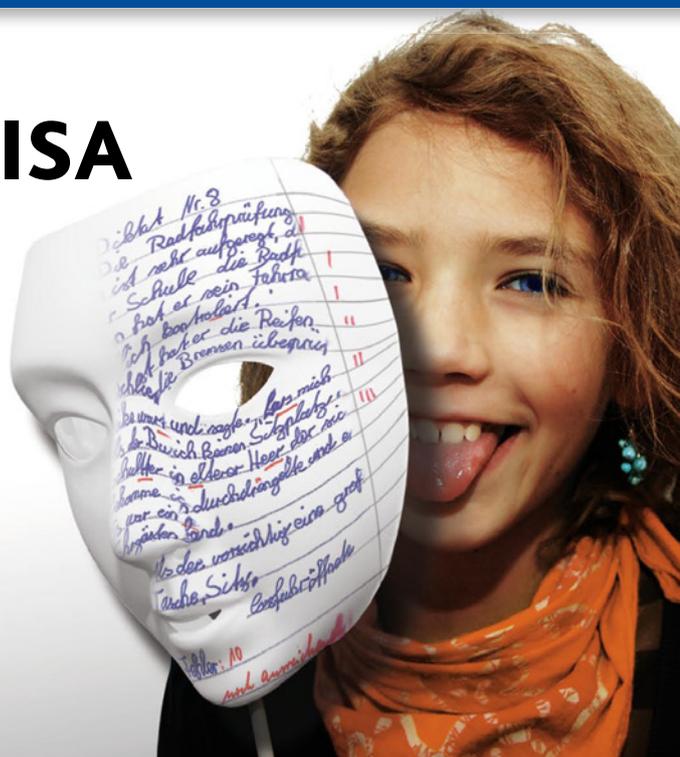
Auszüge aus der Wissenschaft

Ein Pressedienst der



Das Kind *hinter* PISA

Wie die junge Generation fühlt,
was sie denkt und wie sie lernt



Aus dem Inhalt

4
**Panoramastudie
Kindheit und Jugend
in Deutschland**
„Verhäuslicht“, „egoistisch“, „bildungsfern“. Geht es um die ‚Jugend von heute‘, sind Klischees schnell bei der Hand. Was ist dran an den Vorurteilen? Das Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografie-forschung hat nachge-forscht. Entstanden ist, auf Basis zweier repräsentativer Studien, ein weit reichendes Portrait der jungen Generation.



Teil 1: Demografische Lage und Generationenportrait.

10
Teil 2: Pragmatische Ordnungssucher und effiziente Gelegenheitsjäger
Wie fühlen sich die Heranwachsenden in der Schule? Was denken sie selbst über Lernen, Schule und Bildung? Auswertung: Ein janusköpfiges Profil.



17
**Langzeitstudie
Wie Kinder in Alltag
und Schule lernen**
Zahlen und Daten. Fakten? Die PISA-Studie ist eine wichtige Brille für sehschwache Bildungspolitiker. Sie schärft den Blick für globale Trends. Auf der

anderen Seite jedoch trübt sie auch die Sicht auf die Realität. Siegener Bildungsforscher zeigen: Aus dem Auge gerät mit PISA, wie vielfältig und komplex die Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen sind – und damit die *Bedingungen* schulisch erfolgreichen Lernens. Eine Langzeitstudie auf der Basis von Einzelbeobachtungen verschiebt den Fokus. Sichtbar wird: ‚das Kind *hinter* PISA‘.

Teil 1: Kaleidoskop des Kinderalltags, Lernen in der Schule.

22
Teil 2: Wenige Masken für viele Gesichter.
Oder: Was sagt ein Test?
Je größer das Interesse an einem Themengebiet, desto besser die Schulnoten in diesem Fach – richtig? Die Beobachtungsergebnisse überraschen ...

25
**Fallstudie
Wider die These
der Verhäuslichung**



28
Im Gespräch
Die Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann, Hans Werner Heymann und die Sozialwissenschaftlerin Imbke Behnen: Über die Erkenntnisgrenzen von PISA und bestehende Forschungslücken.





Schulpädagogik trifft Kindheits- und Jugendforschung

Viele tausend Stunden verbringen Kinder und Jugendliche *in* bzw. *mit* der Schule. Institutionalisiertes Lernen hat eine hohe Bedeutung für das Hineinwachsen in die komplexen Anforderungen der modernen Industrie- und Informationsgesellschaft. Bildungsforschung untersucht – meist in didaktischer Perspektive –, in welchen Formen und unter welchen Bedingungen dieses Lernen gelingt.

An der Universität Siegen widmet sich die Arbeitsgruppe ‚Schulpädagogik‘ dieser Aufgabe; allerdings unter teilweise umgekehrten Vorzeichen: die Forschung zielt nicht vorrangig auf die Frage, was die Heranwachsenden *in* der Schule, sondern ebenso darauf, welche Kompetenzen sie *außerhalb* erlangen. ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘ (LISA & KO) heißt dementsprechend auch das zentrale Projekt der Arbeitsgruppe, eine Längsschnittstudie ‚von 5 bis 15‘. Und auch das Projekt ‚SCHLAU‘ (‚Schichtspezifisches Lernen außerhalb von Unterricht‘) fokussiert auf den Kontext für institutionelles Lernen und auf die Wechselwirkungen, die sich zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten ergeben.

Damit verfolgt die Siegener Schulpädagogik einen komplementären Forschungsansatz zum sozialwissenschaftlich orientierten ‚Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografie-forschung‘ (SiZe). Dessen Interesse gilt dem Verhältnis der Generationen: Wie werden Wissen und Können, Werte und Einstellungen von einer Generation auf die nächste übertragen? Welche Veränderungen lassen sich bei diesem Transfer beobachten und welche Rückwirkungen gibt es? In den Studien des SiZe – z. B. ‚NRW-Kids‘ und ‚LERNenBILDung‘ – geht es aber nicht nur um die Erfahrungen der Heranwachsenden in Familie und Peer-Group, um das informelle

Lernen im Alltag und mit Hilfe der Medien, sondern auch um den Außenblick der Kinder und Jugendlichen auf Schule und Unterricht.

Anders als sonst üblich gibt es an der Universität Siegen eine Kooperation zwischen Sozial- und Schulpädagogen. So versucht ‚LISA & KO‘ mit Blick auf schulisch relevante Kompetenzen zu verstehen, welche Bedeutung Interessen, Aktivitäten und Erfahrungen im Alltag der SchülerInnen für ihre Bildungsbiografie haben. Beiden Ansätzen gemeinsam ist das Interesse an den Heranwachsenden als Schüler – ohne sie auf diese Rolle zu reduzieren.

‚Das Kind hinter PISA‘ meint aber mehr als eine Differenzierung der theoretischen Modellierung von Lernen und Entwicklung. Diese lässt sich nämlich nicht umsetzen ohne eine Erweiterung des forschungsmethodischen Ansatzes: Kinder und Jugendliche als Experten ihrer Lebenswelten ernst zu nehmen bedeutet, sich nicht auf standardisierte Tests und Fragebögen zu beschränken. Offene Interviews, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen, freie Texte, kognitive Landkarten, Fotos sind nur einige Zugänge, die im SiZe entwickelt bzw. verfeinert und von ‚LISA & KO‘ in sein Methoden-Repertoire übernommen und ergänzt worden sind.

Verdichtet haben die beiden Forschergruppen ihre Zusammenarbeit in mehreren gemeinsamen Tagungen und Publikationen:

- 1994: ‚Kindheit und Schule‘
- 2001: ‚Lernbiografien im sozialen Kontext‘
- 2003: ‚Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung‘
- 2008: ‚Demokratische Grundschule‘

Auch in konkreten Befunden ergänzen sich die Projekte der beiden Forschergruppen: Während beispielsweise

aus dem SiZe-Projekt ‚NRW-Kids‘ repräsentative Daten zu den sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen, zu ihren Lieblingsfächern usw. vorliegen, bieten die Portraits von ‚LISA & KO‘ qualitative Daten zu Art und Bedeutung dieser Beziehungen und Einschätzungen. Die Texte dieses Heftes stellen die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Studien ‚NRW-Kids‘, ‚LERNenBILDung‘ und ‚LISA & KO‘ vor; zusammen gelesen ergeben sie ein differenziertes Bild davon, wie die erste Generation des neuen Jahrtausends – jenseits schulischer Leistungstests – nicht nur ihr Lernen, sondern auch ihr Leben gestaltet.

Literaturtipps:

Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) : Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Siegen 2008

Brügelmann, H. : Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil 2005 (fortlaufend online aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen)

Panagiotopoulou, A./ Brügelmann, H. (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 7. Opladen 2003

Zinnecker, J./ Behnken, I./ Maschke, S./ Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2002

Panagiotopoulou, A./ Rohlfs, C. (Hrsg.): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2. Siegen 2001

Behnken, I./ Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/ München 1995

‚NRW-Kids‘ und ‚LERNenBILDung‘

- 8.000 befragte Kinder und Jugendliche
- Repräsentativ für das Bundesland NRW
- 450 Schulklassen in 200 Schulen
- Alter zwischen 10 und 18 Jahren
- 4. bis 12. Jahrgang – zwei Schulstunden
- Gefördert durch Landesministerium (Jugendhilfe) u.a.
- Einige tausend Aufsätze (Zukunftsbilder, Interessen)
- Befragungszeiten 2001/02 und 2003/04
- Siegener Zentrum (SiZe, 2001/2002)
- Siegener Zentrum & Pro Kids Herten (2003/2004)

‚Schlau‘

- Vergleich von Lernzuwächsen während der Ferien- und der Schulzeit
- sechsmal in zwei Jahren in Mathematik und Lesen/ Rechtschreibung getestet
- bei 749 SchülerInnen aus Klasse 5 bis 7 von fünf Gesamtschulen
- ergänzt durch Befragung zu außerschulischen Aktivitäten
- vertieft in sieben mehrperspektivischen Fallstudien zu ‚besonderen Entwicklungen‘
- gefördert durch die Universität Siegen und die Carl-Richard-Montag-Stiftung ‚Jugend und Gesellschaft‘, Bonn (2005-2006)
- Laufzeit: von 2004 bis 2009

‚Lisa & KO‘

- Bisher 193 mehrperspektivische, ‚dichte‘ Fallstudien
- 125 Kinder aus Großstadt, Kleinstädten und ländlichem Bereich in NRW und Rheinland-Pfalz
- Alter zwischen 5 und 15 Jahren (Grundschule und Sekundarstufe I)
- Darunter bereits 46 Kinder zwei- bis viermal in die Studie einbezogen
- Erfassung von Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten, fokussiert auf die Lernbereiche Mathematik und Schriftsprache
- Gefördert durch die Universität Siegen (1999 –) und die Carl-Richard-Montag-Stiftung ‚Jugend und Gesellschaft‘, Bonn (2002-2007)
- Laufzeit: von 1999 bis 2008, voraussichtlich bis 2012



Panoramastudie:

Kindheit und Jugend in Deutschland

Im folgenden Beitrag werden Befunde und Ergebnisse zweier sozialwissenschaftlicher Studien vorgestellt, die ein Panoramabild der Lebens- und Lernsituation der heutigen heranwachsenden Generation zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen.

Für die im Auftrag des Jugendministeriums NRW durchgeführte Studie ‚NRW-Kids‘, wurden mehr als 6.000 zehn- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen zu den unterschiedlichsten Themen befragt – wie sie sich in der Schule fühlen, wie es ihnen in der Familie geht, welche Musik sie gerne hören, was ihnen im Leben wichtig ist, was sie mit ihren Freunden unternehmen und vieles andere mehr. Dieses weit gefasste Befragungsfeld ermöglicht, die Lebenswelt der Heranwachsenden in einem Maß abzubilden, wie es seither in Deutschland so nicht (mehr) möglich war. Das breite Panorama gibt Gelegenheit, ein weit reichendes Generationsportrait der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen zu skizzieren. Auf Basis der im Jahre 2001 erhobenen Daten wurde es erstmals möglich, eine Kindheits- und Jugendgeneration empirisch zu erfassen und in einen theoretischen Zusammenhang der Generationenabfolge im 20./21. Jahrhundert einzuordnen (siehe das nachfolgende Generationsportrait und den Generationenvergleich). Zwar sind mittlerweile aktuellere Studien zur Jugend – wie etwa die Shell-Jugendstudie – erschienen, gemeinsam ist diesen Studien jedoch, dass sie in der Regel auf ein relativ eng eingegrenztes Thema (wie etwa politische Beteiligung und Wertorientierungen) konzentriert sind und deshalb Kindheit und Jugend nur in einem verhältnismäßig kleinen Ausschnitt abzubilden in der Lage sind. Damit ist ‚NRW-Kids‘ nach wie vor die Studie, um einen Überblick über die heu-

tige junge Generation in vielfältigen Lebensbereichen zu erhalten.

Auch die zweite Studie, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen beziehen – die Studie ‚LernBild‘ –, ist gegenwärtig so aktuell wie zum Zeitpunkt ihrer Durchführung im Herbst 2003. Im Gegensatz zur Panoramastudie ‚NRW-Kids‘ hat sich ‚LernBild‘ ausschließlich mit einem spezifischen – spätestens seit PISA außerordentlich bedeutsamen – Thema auseinandergesetzt, das sich in dieser Tiefe in der bundesrepublikanischen Kindheits- und Jugendforschung bislang so nicht findet: die Frage, was Heranwachsende über Lernen, Schule und Bildung allgemein denken. Dabei zeichnet sich ‚LernBild‘ – wie im Übrigen auch ‚NRW-Kids‘ – dadurch aus, dass nicht nur quantitative Daten gesammelt wurden, sondern ebenso qualitative Daten (Aufsätze, Gruppendiskussionen).

Diese Verschränkung von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden erlaubt tief gehende Einblicke in die Gedanken und Einstellungen der jungen Menschen. Viele Aspekte der ‚LernBild‘-Studie sind bislang noch nicht vollständig ausgewertet. Gegenwärtig ist die Studie unter anderem Grundlage für ein Gutachten, das von der Enquete-Kommission ‚Chancen für Kinder‘ des Landtags Nordrhein-Westfalen an MitarbeiterInnen des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung vergeben wurde, und das unter dem Titel ‚Die biografischen Folgen des Bildungssystems‘ in den kommenden Tagen veröffentlicht werden wird.

Weitere Publikationen – zu beiden Studien – werden folgen und sind in konkreter Vorbereitung (so wird nächstes Jahr ein Buch erscheinen, ‚In der Schule‘, das Befunde aus beiden Studien zusammenfasst).

Auch wenn die Datenerhebung nicht in diesem Jahr durchgeführt wurde, ist also zu unterstreichen, dass

die Ergebnisse und Befunde nach wie vor Gültigkeit haben und als Basis für weitere Publikationen dienen werden. In diesem Sinne lässt sich ohne Übertreibung sagen, dass beide Studien so aktuell sind wie zum Zeitpunkt ihrer Durchführung. Der erste Teil der Auswertung beleuchtet die demografische Situation von Kindern und Jugendlichen und zeichnet ein Portrait dieser Generation. Im zweiten Teil werden Befunde zur Lernkultur von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst; schließlich wird eine Deutung angeboten und ein Modell entwickelt, dass die Einzelergebnisse zu einem Gesamtbild verdichtet.



PD Dr. Imbke Behnken stellt nachfolgend stellvertretend für die Arbeitsgruppe die wichtigsten Ergebnisse vor:

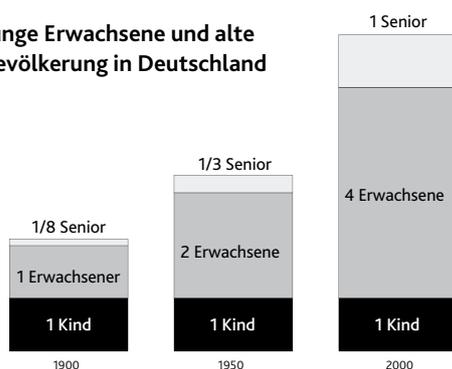
Teil 1:

Demografische Lage und Generationenportrait

Jungsein in einer alternden Gesellschaft

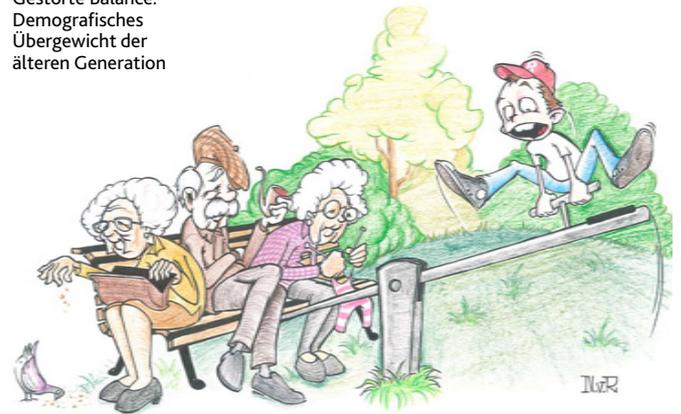
Erwachsene werden gebraucht, um Kinder vor Gefahren zu schützen, sie mit kulturellen Praktiken und Wissensbeständen vertraut zu machen und um ihnen persönliche Beziehungen mit reiferen Personen zu ermöglichen, in denen sie sich aufgehoben und geachtet fühlen.

Junge Erwachsene und alte Bevölkerung in Deutschland



Kinder und Jugendliche sind Ende des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal in der europäischen Geschichte eine demografische Minderheit. Die Erwachsenen und die Angehörigen der älteren Generation bilden die Mehrheitsgruppe. Dieser Fakt ist nicht allein in der Demografie festgehalten, sondern spiegelt sich ebenso in den alltäglichen Erfahrungen der heutigen Kinder und Jugendlichen wider. Auf die Frage „Was mich an meiner Wohnumgebung stört“, erreichte die Nennung: „Zu wenig Kinder/Leute in meinem Alter“, Rang eins.

Gestörte Balance: Demografisches Übergewicht der älteren Generation

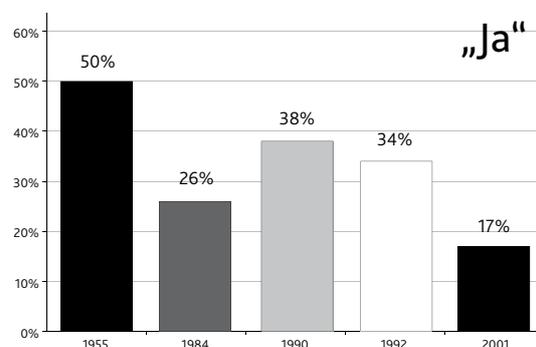


Welche politischen und sozialen Risiken erwachsen aus der Position einer demografischen Minderheit für die Jüngeren?

Drei Aspekte seien genannt: Die ‚demografische Balance‘ zwischen Jung und Alt ist gestört. Die ‚Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen‘ ist gefährdet. Es besteht die Gefahr einer politischen Diskriminierung der jüngeren Generation.

Zur Rolle der jüngeren Altersgruppen als Wähler: In repräsentativen Demokratien ist es bekanntlich nicht unwesentlich, wie viele Wähler die einzelnen Altersgruppen zu stellen vermögen. Je geringer der Anteil der Jüngeren an der Bevölkerung wird, um so weniger ‚zählen‘ sie und ihre Interessen in der und für die Politik. Die ‚demografische Balance‘ (Qvortrup 1994) zwischen der jüngeren und der älteren Generation droht so in den alternden Gesellschaften Europas verloren zu gehen, und damit steht die Sicherung der ‚Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen‘ auf dem Spiel. Die Unzufriedenheit mit der Berücksichtigung der Interessen junger Menschen durch die Politik – die eben aus der Verschiebung des demografischen Gleichgewichts resultiert – lässt sich im Zeitvergleich eindrücklich belegen:

„Glaubst Du, dass die Regierung genug tut?“



Anteil der 15- bis 18-jährigen, die mit „Ja“ gestimmt haben.

Der Zeitvergleich macht den dramatischen Vertrauensverlust der Regierung in der Einschätzung von Jugendlichen deutlich. 1950 glaubten die Hälfte der befragten Jugendlichen, die ‚Regierung‘ würde „genug für Kinder und Jugendliche“ tun; 1984 – die Jahre

der hohen Arbeitslosigkeit – waren es ein Viertel, und 2001 sind es nicht einmal mehr ein Fünftel der Befragten, die der Regierung ihr Vertrauen aussprechen. Was jedoch sollte die Regierung mehr für junge Menschen tun. Was wünschen sich die Jugendlichen?

Was sollte die Regierung mehr tun?

mehr Arbeitsplätze	39%
mehr Lehrstellen/ Ausbildungsplätze	39%
mehr für die Zukunft der Jugend tun	34%
mehr Freizeitangebote	34%
mehr Bildungsmöglichkeiten	25%
mehr Förderung des Sports	21%

Es ist die Knappheit an Arbeits- und Ausbildungsplätzen, die die Jugendlichen vorrangig beschäftigt, aber auch die Forderung ist virulent, dass allgemein mehr für die jungen Menschen getan werden muss und mehr Freizeitangebote zur Verfügung gestellt werden müssen. Es ist möglich, dass diese Forderungen in den nächsten Jahren seitens der Jugendlichen noch drängender werden, da nicht auszuschließen ist, dass das demografische Übergewicht der älteren Generation(en) dazu führt, dass diese Generation(en) zunehmend die Nutzung des öffentlichen Raumes bestimmen und diesen für ihre eigenen Interessen in Anspruch nehmen. Überspitzt formuliert, könnte dies dazu führen, dass der öffentliche Raum, in dem sich Kinder und Jugendliche ihren Interessen gemäß bewegen können, immer enger wird.

Die Wissenslücke der erwachsenen Generation – Kindheits- und Jugendforschung als Ersatz?

Bei sonst gleichen Umständen haben demographische Minderheiten eine größere Chance, Mitglieder der demographischen Mehrheit kennen zu lernen und mit ihnen sozial zu verkehren. Und umgekehrt haben Angehörige einer Mehrheit geringere Chancen des Umgangs mit Angehörigen einer Minderheit.

Ungleiche Kontaktmöglichkeiten entsprechen unterschiedliche, auf Erfahrungen aus erster Hand beruhende Wissensbestände über die jeweils andere Generation. Das Wissensdefizit unter der älteren Generation in Europa über die Verfasstheit der Kinder und Jugendlichen wächst, und die junge Minderheit erscheint der alternden Mehrheit wie eine Fremdgruppe. Der Wissensmangel wird verstärkt durch soziale Barrieren; die moderne Kindheit ist in private Familienwelten und in ein halböffentliches Bildungssystem eingeschlossen, jeweils von Eltern und LehrerInnen bewacht.

Gleichzeitig ...

- produzieren moderne Gesellschaften einen öffentlichen Diskurs über die Befindlichkeit der jüngeren

Generation: mediale Diskurse und Konstrukte; Bilder werden für die ältere Mehrheit über die ‚unbekannte‘ junge Minderheit generiert.

- floriert die Kindheits- und Jugendforschung. Sie dient dazu, den öffentlichen Diskurs über die jüngere Generation mit aktuellen Wissensbeständen zu unterfüttern und zu legitimieren.

Schauen wir uns einmal die Haushalte in Deutschland in demografischer Perspektive an und stellen die Frage, wie steht es mit der Anzahl der Kinder?

Junge und alte Bevölkerung

Alle Haushalte der Erwachsenen:
über 50 % kinderfrei

Haushalte ökonomisch aktiver Erwachsener
(bis 55. Lebensjahr):
37 % kinderfrei

Gerade in einer Zeit, in der das Erfahrungswissen über die jüngere Generation bei den Erwachsenen rar wird, das demographische Ungleichgewicht zwischen den Generationen die Gesellschaft zu Ungunsten der heranwachsenden Generation verändert, bedarf es in besonderem Maße einer Kindheits- und Jugendforschung, die die Perspektive der Kinder und Jugendlichen advokatorisch vertritt und in den Mittelpunkt ihrer Forschungsanstrengungen rückt. Diese Perspektive war immer und ist nach wie vor das Markenzeichen des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung. In zahlreichen Studien standen immer wieder die Selbstbilder und Selbstwahrnehmungen der Heranwachsenden im Fokus. Aus zwei dieser Studien – der Studie ‚NRW-Kids‘ und der Studie ‚LernBild‘ – stammt das nachfolgende Portrait der ersten Generation des 21. Jahrhunderts.

Das Kind, das unbekannte Wesen



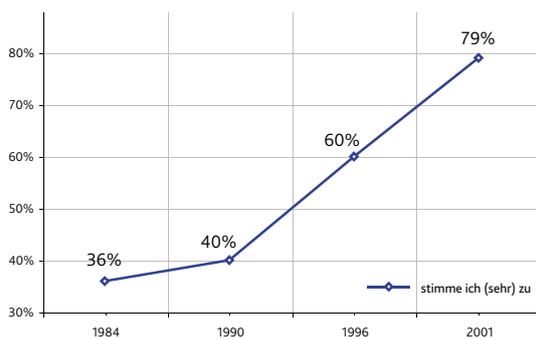
**Ein Portrait der jungen Generation.
Zur generationalen Lagerung von Kindern
und Jugendlichen**

Wir haben uns wohl angewöhnt, Jung und Alt mit öffentlichen Medienbildern zu belegen: Beiden Altersgruppen werden eindeutige Rollen zugeschrieben; diese Rollen repräsentieren polar einander entgegengesetzte soziale Charaktere. Der jungen Generation fällt dabei die Rolle zu, gegen die überlieferten Ordnungen der Väter und Mütter zu rebellieren. Die ältere Generation tritt, am anderen Pol, als Bewahrer dieser Ordnungen auf. Diese Rollenzuweisungen bestimmten unsere Vorstellung von Jugend in den Umbrüchen der Moderne im vergangenen Jahrhundert. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts stimmen die alten Zuschreibungen und die alten Erfahrungen des vergangenen Jahrhunderts jedoch nicht mehr. Gegenwärtig formiert sich in Deutschland eine junge Generation, deren Orientierung und deren Mentalität anders ist. Der radikale Wandel von Jugend wird, neben vielen anderen Hinweisen, nachdrücklich durch repräsentative Jugendstudien dokumentiert, welche die aktuellen Werte und Lebensweisen der jungen Generation zu Beginn des neuen Jahrhunderts rekonstruieren.

Einige Blitzlichter können die Grundstimmung in der neuen Generation charakterisieren:

- Jugendliche blicken optimistisch in die Zukunft und suchen private Lösungen für ihren Lebensweg. Ihr Credo lautet: „Man sollte sein Leben leben und froh sein, wenn man nicht von außen belästigt wird“. Der Anteil derer, die diesem Satz zustimmen, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten mehr als verdoppelt.

„Man sollte sein Leben leben“



- Sie akzeptieren erwachsene Vorbilder, insbesondere Eltern und aktuelle Stars (besonders aus Musikbranche und Profi-Sport). Der Blick in die Vergangenheit verdeutlicht die Sonderstellung dieser Generation. Eine derart hohe Zustimmungquote hat es seit Beginn der Jugend-Forschung in den 1950er Jahren noch nicht gegeben: heute akzeptiert über die Hälfte der Befragten ein erwachsenes Vorbild. Zum Vergleich: 1984 gaben nur 24 Prozent der 15- bis 17-jährigen an ein Vorbild zu haben, 1996 lag die Quote sogar nur bei 20 Prozent.
- Die Mutter nimmt in der Vorbild-Frage eine deutlich

NRW-Kids

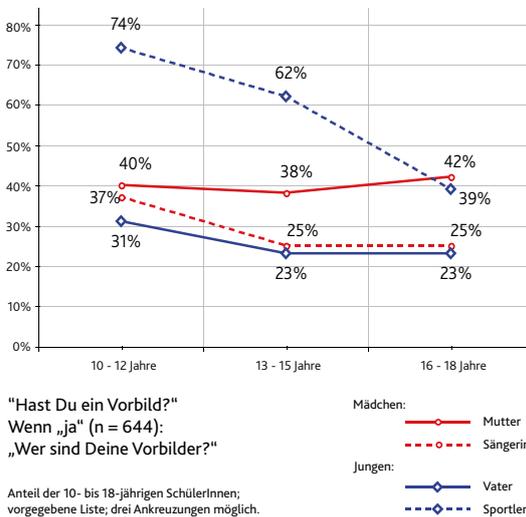
Im Rahmen der Studie ‚NRW-Kids‘, die vom Siegener Zentrum für Kindheits, Jugend- und Bio-graphieforschung (SiZe) im Auftrag des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit durchgeführt wurde¹, sind zwischen August und Oktober 2001 knapp 6.000 zehn- bis 18-Jährige schriftlich befragt worden. Beteiligt waren rund 350 Schulklassen an über 160 allgemein bildenden und beruflichen Schulen vom 4. bis zum 12. Jahrgang (mit Ausnahme der Sonderschulen). Die Studie ist für das größte Bundesland – Nordrhein-Westfalen – repräsentativ. Die Stichprobenziehung beruhte auf einer mehrstufigen Zufallsauswahl von Schulklassen – Strata: Region, Schulform, Klassenstufe – auf der Basis des amtlichen Schulverzeichnisses für NRW. Die Untersuchung war als so genannte ‚Panoramastudie‘ konzipiert, das heißt sie versuchte, möglichst viele Themen und Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Zur Umsetzung der Themenvielfalt wurden verschiedene Fragebogen-Module eingesetzt: Einige Fragen – wie zum Beispiel nach dem Alter, dem Geschlecht oder der besuchten Schulform u. a. – waren dabei für alle Befragten gleich. Sie bildeten den Basisteil des Fragebogens. An den Basisteil schlossen sich jeweils Fragen an, die sich auf spezifische Themenbereiche bezogen und die jeweils nur von einem Teil der Jugendlichen ausgefüllt werden sollten. Ein Verfahren, das bereits in der ebenfalls vom Siegener Zentrum durchgeführten Schülerstudie 1990 (Behnken et al. 1990), mit Erfolg eingesetzt worden war. Die Kinder und die Jugendlichen erhielten dabei unterschiedliche, aufeinander bezogene Versionen der Fragebögen. Beide Fragebögen enthielten weitgehend identische Fragen. Der Fragebogen für die Kinder war allerdings kürzer und umfasste entsprechend weniger Fragen.

Die Verwendung von Fragebogen-Modulen ermöglichte eine – rechnerische – Befragungszeit von etwa sechs Stunden. Den – quantitativen – Hauptteil des Fragebogens bildeten geschlossene und offene Fragen. Diese Verengung auf Vorgegebenes kann aber in der Kinder- und Jugendforschung nicht befriedigen. In der Tradition der Shell Studien der 1980er-Jahre und der Schülerstudie 1990 wurden die Befragten deshalb in einem Modul aufgefordert, einen freien Aufsatz über ihre Zukunftspläne und -ängste zu schreiben (Thema: „Wie ich mir meine persönliche Zukunft vorstelle“). Hier bot sich den Heranwachsenden die Möglichkeit, unabhängig von den Schablonen standardisierter Fragen- und Antwortvorgaben über sich und ihre Zukunft zu reflektieren. Die systematische qualitative Analyse dieser Aufsätze eröffnete eine Vielzahl unerwarteter und ungewöhnlicher Einblicke in das Leben der zehn- bis 18-Jährigen.

¹ zusätzlich gefördert durch die Universität Siegen, den Kreis Siegen-Wittgenstein und die Stadt Siegen

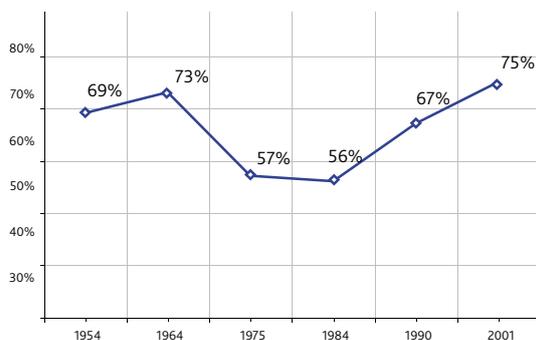
dominierende Stellung ein, während der Vater gegenüber dem Sportler als Vorbild eine untergeordnete Position einnimmt (dies gilt vor allem im Alter zwischen zehn und 16 Jahren).

Vorbilder Jungen und Mädchen



- Die Heranwachsenden finden die Erziehung im Elternhaus liberal, möchten ihre Kinder einmal so erziehen, wie die Eltern es ihnen vorgelebt haben, und engagieren sich im Besonderen für die Belange der eigenen Familie.

Erziehen nach Beispiel der Eltern



„Würdest du Deine Kinder so erziehen, wie Du von Deinen Eltern erzogen worden bist?“

Anteil der 10- bis 18-jährigen SchülerInnen, die mit „ja“ oder „ungefähr so“ gestimmt haben.

Der Anteil der Jugendlichen, die „wie ihre Eltern erziehen wollen“ erreicht in dieser Generation ihren Höhepunkt. Die Jahrzehnte des Aufbegehrens gegen die eigenen Eltern sind vorbei, die junge Altersgruppe honoriert mit ihrer Zustimmung die vergleichsweise liberale Erziehung („Verhandlungshaushalt“) der heutigen Eltern-Generation.

Auf den Punkt gebracht: Die wahren Gewinner in der erwachsenen Generation sind die eigenen Eltern. Sie werden am häufigsten als persönliche Vorbilder genannt. Über die richtige Erziehung wird zwar öffentlichkeitswirksam und kontrovers diskutiert. Kinder

werden als fordernde Tyrannen dargestellt, Bestsellerautoren kündigen das Ende der Erziehung an. Die überwiegende Mehrheit der heutigen Generation hingegen findet den Erziehungsstil ganz in Ordnung. Das Einverständnis mit der Elterngeneration geht Hand in Hand mit einem allgemeinen Einverständnis mit der Institution der Familie. Dabei sieht der Großteil der Jugendlichen die Familie nicht als Kleinfamilien-Haushalt an, der auf Eltern und Kinder beschränkt ist, sondern als ein dichtes soziales Netzwerk, das über den eigenen Haushalt hinausweist. Dazu gehören in erster Linie die noch lebenden Großeltern und die eigenen Geschwister, ferner ältere und gleichaltrige Verwandte, die Freunde des Hauses – und nicht zuletzt die geliebten Haustiere, die besonders für die jüngeren Jugendlichen wichtig sind.

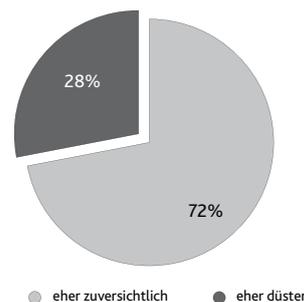
Zum Profil dieser Generation gehören allerdings auch Schattenseiten und Untiefen. Erst wenn wir diese,



Aufschauen: 56 Prozent gaben an, einen Erwachsenen zum Vorbild zu haben.

gleichfalls durch unsere Untersuchungen belegte Seite ausleuchten, gewinnt das Profil an Tiefenschärfe, und auch einige ungeklärte Paradoxien in Mentalität und Lebensentwurf dieser Generation werden sichtbar. So zeigen die Heranwachsenden zwar was ihre Einschätzung der gesellschaftlichen als auch der eigenen persönlichen Zukunft betrifft, eine optimistische Grundstimmung

Eine optimistische Generation



„Wie siehst Du die Zukunft ...“

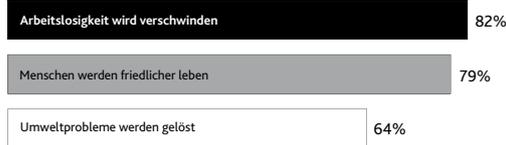
... aber sie sehen tiefschwarz, wenn es um die globale Zukunft unserer Welt geht. Weder das Problem der Arbeit, noch das der Umwelt noch das des Friedens halten sie für lösbar. Insbesondere der Politik werfen sie Versagen vor, wobei die Politiker stellvertretend als Sündenböcke für die Gesellschaft der Erwachsenen erhalten müssen.

Eine optimistische Generation sieht schwarz

Woran Jugendliche glauben



Woran sie *nicht* glauben



Zukunftswünsche und -vorstellungen

Die meisten Jugendlichen erträumen sich eine geglückte Standard-Biografie, in der neben einer guten Ausbildung Familie, Ehepartner, Kinder, eigenes Haus mit Garten, Auto, Urlaubsreisen und Geld eingeschlossen sind.

Wünsche für das eigene Leben: „Schreib mal zwei Dinge auf, auf die Du stolz bist, wenn Du sie in deinem Leben erreichst. Denke bitte dabei an die Zeit, wenn Du erwachsen bist.“ Haben wir es mit einer Generation von Individualisten zu tun, die ihren Weg in Karriere und materiellem Reichtum suchen oder steht soziales Engagement für die Heranwachsenden auf dem Programm?

Die Antworten der zehn- bis 18-jährigen stehen den Werten und Zielen, die gerne in Alltagsgesprächen heraufbeschworen werden, diametral entgegen. Kinder und Jugendliche skizzieren das Bild einer Generation, die ihr Glück, ihre Zufriedenheit im privaten Bereich erhofft.

Im „Berufsleben klar zu kommen, erfolgreich zu sein“ und „eine glückliche Familie zu gründen und zu haben“ sind die Dinge, die Kinder und Jugendliche erreichen möchten. Auch der 3. und 4. Rang beziehen sich mittelbar auf berufliche Leistungen und die (Gründung einer) Familie: Gute Schulleistungen als Voraussetzung für beruflichen Erfolg und das eigene Haus als Heim für die Familie dienen jeweils als Basis.

Die Mehrheit der zehn- bis 18-jährigen wählt den Berufsbereich als Bezugspunkt. Über die Hälfte von ihnen würde stolz sein, wenn sie den Eintritt in das Berufsleben und den beruflichen Erfolg bewältigen würden. Eine vergleichbare Rangordnung der beiden ersten Plätze finden wir in der Jugendstudie von 1984, also der Studie über die ‚grüne, No-Future-Jugend‘. Das heißt, die Zukunft entlang einer beruflichen und familiären Normalbiografie zu gestalten, wurde und wird – damals wie heute – nicht in Frage gestellt.

LERNenBILDung (LernBild)

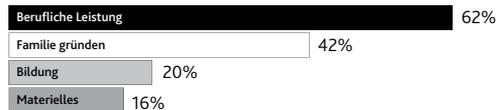
Im Mittelpunkt dieser Studie, die im Herbst 2003 mit knapp 2.000 zehn- bis 18-jährigen Schülerinnen – repräsentativ für das Bundesland Nordrhein-Westfalen ausgewählt – durchgeführt wurde, stand das Thema Bildung, Lernen und Schule aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Um die Perspektive der jungen Menschen zu erfahren, haben wir unterschiedliche methodische Wege gewählt. Einer dieser Wege war, den Kinder und Jugendlichen standardisierte Fragebögen vorzulegen, die sie während zweier Schulstunden ausfüllen sollten. Die Fragebögen waren in zwei Teile (Module) aufgegliedert – ein Verfahren, das so auch in der Studie ‚NRW-Kids‘ eingesetzt wurde (siehe oben). Einige Fragen richteten sich an alle Befragten (Basisfragen) – wie zum Beispiel die Fragen nach dem Alter, nach dem Geschlecht oder der besuchten Schulform. Während die Hälfte der Befragten am Ende der Basisfragen mit der Bearbeitung des zweiten Teils des Fragebogens begann, wurde die andere Hälfte der Kinder und Jugendlichen gebeten, einen Aufsatz zu ihren Hobbys zu schreiben. Neben der Übernahme erprobter Instrumente aus der Forschung – wie zum Beispiel die Fragen nach der Unterrichtsqualität oder den Fragen zur intrinsischen Lernmotivation – stand im Mittelpunkt die Konstruktion eigener Instrumente, um die Lebenswelt und die Perspektive der jungen Menschen so authentisch wie möglich einzufangen. Zu den eigenen Instrumenten gehören beispielsweise die Frage wie sich die Heranwachsenden beim Lernen in der Schule fühlen, was man tun muss, um in der Klasse beliebt zu sein und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die jungen Leute für sich selbst als wichtig erachten bzw. gerne besitzen würden. Neben der standardisierten Befragung wurden im Rahmen der Studie noch eine Reihe von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen geführt. So verknüpft die Studie LernBild – wie bereits die Studie ‚NRW-Kids‘ – quantitative mit qualitativen Datenerhebungsverfahren.

Die vier Spitzenplätze – Mädchen und Jungen

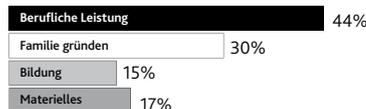
10-18 Jahre



Mädchen



Jungen



„Schreibe einmal zwei Dinge auf, auf die Du stolz bist, wenn Du sie in Deinem Leben erreichst. Denke bitte dabei an die Zeit, wenn Du erwachsen bist.“

Kinder und Jugendliche: 10-18 Jahre, n = 1009, Mädchen = 526, Jungen = 482; vercodet wurden insgesamt 15 Kategorien von 'Beruf', Rang 1 bis 'Hobbys' und 'Stolz auf Leistungen für nahestehende Menschen' mit je ein Prozent auf Rang 14 und 15)



Panoramastudie

Teil 2:

Pragmatische Ordnungssucher und effiziente Gelegenheitsjäger

Wie, wo und mit wem lernt die junge Generation am besten? Die Erwachsenen - Bildungsreformer u.a. - haben dazu meistens konkrete Vorstellungen - Kinder und Jugendliche aber nicht minder. Mit dem Unterschied, dass diese kaum gefragt werden. Die Bildungsdebatte droht ohne die Betroffenen geführt zu werden. Nachfolgend kommen die Heranwachsenden selbst zu Wort: Lernen aus der Sicht der SchülerInnen.

Mit der Studie ‚LERNenBILDung‘ war die Idee verknüpft, SchülerInnen zu bitten, als Experten in eigener Sache Stellung zu nehmen. Es galt, ein bildungspolitisches Versäumnis zu korrigieren: Die bildungspolitische Debatte der vorangegangenen Jahre, die durch nationale und internationale Vergleichsstudien (IGLU/ PISA/ TIMSS) in Deutschland ausgelöst worden war – die sogenannte ‚PISA-Debatte‘ –, hatte weithin die Lern- und Bildungserfahrungen der jüngeren Generation, der Kinder und Jugendlichen ausgeklammert. Über deren Köpfe hinweg debattierten Bildungspolitiker, Bildungsverwaltungen, Bildungslobbyisten und Bildungsjournalisten über die Schwächen des nationalen Bildungssystems; assistiert allenfalls noch durch Lehrer und Eltern als direkt betroffene Gruppen. Es braucht wohl nicht eigens betont zu werden, dass die ‚PISA-Debatte‘ ein eklatantes Beispiel dafür liefert, wie wenig der erstmals 1989 in der Kinderrechtskonvention international kodifizierte Anspruch der jüngeren Generation, in Fragen, die sie betreffen, politisch gehört zu werden, bislang auf nationaler Ebene eingelöst worden ist. Auch in dieser Hinsicht dürfen wir von einem ‚internationalen Standard‘ – in politischer Bildung und Partizipation – sprechen, den Deutschland noch nicht erreicht.

Wie sind wir vorgegangen? Zunächst verständigten wir uns darauf, dass wir nicht nur Lern- und Bildungsprozesse, die innerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden, in die Recherche einbeziehen wollten.

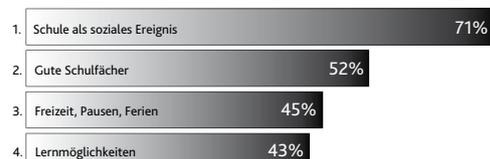
Ebenso wichtig war es dem Ministerium für Schule und Jugend des Landes Nordrhein-Westfalen (Abteilung Jugend) und uns, die ‚informellen‘ Lern- und Bildungserfahrungen der heutigen Kinder und Jugendlichen anzusprechen, also Medienlernen, Lernen von und unter Gleichaltrigen, individuelle und private Interessenentwicklung und ‚Bildungsprogramme‘.

Positive und negative Erfahrungen im Schulleben

Die beiden Seiten der Schulerfahrungen wurden in einer weiteren, offen gestellten Doppelfrage vertieft, bei der die SchülerInnen mehrere Angaben machen konnten: „Was gefällt dir am Schulleben besonders?“ – „Gibt es etwas, was dich am Schulleben besonders stört?“ Den SchülerInnen fielen im Schnitt knapp drei positive Aspekte des Schullebens und zwei negativ zu bewertende Erfahrungen ein – ein kleines Plus also für die Schule. Die Vielfalt der Nennungen wurde von uns zu einigen Hauptkategorien zusammengefasst.

Was gut ist an der Schule? Positive Erlebnisse an der Schule sind für die befragten SchülerInnen vor allem sozialer Natur. Aber auch bestimmte Schulfächer und gute Lernmöglichkeiten werden geschätzt. Beide Seiten von Schule – Schule als soziales Ereignis und Schule als Lernereignis – halten sich in etwa die Waage. Das belegen die vier am häufigsten genannten übergeordneten Kategorien:

„Was ist gut an der Schule?“



Ablage: ‚P‘
Über die Köpfe der Kinder hinweg?

Ranking der meistgenannten Antworten der zehn- bis 18-jährigen SchülerInnen auf die offene Frage: „Was gefällt Dir am Schulleben besonders?“

Die Schattenseiten der Schule: Die Kritik an der Schule bezieht sich zunächst auch auf die soziale Seite des Schullebens. Die Befragten bemängeln dabei vor allem die Lehrpersonen (58 %), aber auch MitschülerInnen (42 %), wenn sie durch störende Eigenschaften verhindern, dass Schule als positives soziales Ereignis unter Gleichaltrigen erlebt werden kann. Erst dann kommt der Leistungsaspekt zum Tragen, wenn Schule Konkurrenz und Stress erzeugt (41 %). Eine vierte große

relevante ‚Kerncurriculum‘ der Schule. Die internationalen Vergleichsstudien und die daran anschließenden Bildungsdebatten haben der Nation noch einmal verdeutlicht, welche ökonomisch relevanten Leistungsfächer den Kern der Schulcurricula bilden: Deutsch – Mathematik – Englisch. Unsere Befragung kann belegen, dass dieses Kerncurriculum der Schule auch für die SchülerInnen außer Frage steht. Wenn sie angeben sollen, welche Fächer „für das jetzige Leben“ oder „für den späteren Beruf“ wichtig seien, so wählen sie in ihrer Mehrheit diese Trias: Deutsch – Mathematik – Englisch.

Bild links:
Schule wird in erster Linie als sozialer Erlebnisraum und als Lebenswelt von Gleichaltrigen wahrgenommen

Die Wunschliste der SchülerInnen für eine stressfreie, freizeitorientierte Schule sieht jedoch anders aus. Wenn nach einem ‚Stundenplan nach Wunsch‘ gefragt wird, dann stehen andere – auch nicht gelehrte – Fächer an der Spitze: Kochen, Sport treiben, Tiere pflegen, entspannen. Ein Gegenprogramm zum PISA-Leistungsdruck? Zumindest lässt sich diese Auswahl als ein Plädoyer für ein weniger leistungsbezogenes, sozialeres Schulcurriculum lesen.

Fächer in der Kritik: Drei für die meisten SchülerInnen problematische Fächer sind Physik, Evangelische Religion und Katholische Religion. Diese Fächer machen in ihren Augen weder Spaß noch möchten sie ihnen größere Relevanz zusprechen, weder für das gegenwärtige noch für das zukünftige Leben. Kirchliche wie naturwissenschaftliche Curriculum-Lobbyisten haben Anlass, sich nach Gründen für das schlechte Abschneiden gerade dieser Fächer zu fragen.

Bildungszeiten.

Das wöchentliche Zeitbudget fürs Lernen

Zeit als Maßstab für die ‚Investition in Bildung‘: Wir interessierten uns für die Stunden, welche die

Kategorie fasst bestimmte Begleiterscheinungen und Regelungen des Schullebens zusammen, die negativ bewertet werden (34 %); beispielsweise die Situation auf den Schulwegen, die Zeitvorgaben des Unterrichts und ähnliches: Aufs Ganze gesehen bestätigen die Antworten der SchülerInnen frühere Untersuchungen, wonach Schule in erster Linie als sozialer Erlebnisraum und als Lebenswelt von Gleichaltrigen wahrgenommen und entsprechend bewertet wird. Mehr Mädchen (generell häufiger Lob von Lehrern) verweisen darauf, dass sie gute soziale Erfahrungen in der Schule gemacht haben. Sie loben aber auch öfter die Qualität des Unterrichts und die Lernmöglichkeiten in der Schule, während Jungen meistens nur auf einzelne Schulfächer positiv eingehen. Allerdings sind Mädchen auch eher bereit, kritisch zum Schulleben Stellung zu nehmen, etwa wenn das soziale Klima untereinander nicht stimmt. Das lässt auf eine stärkere Aufmerksamkeit bzw. Sensibilität der Mädchen für schulische Angelegenheiten schließen.

Die Schulfächer.

Das Curriculum der SchülerInnen

Jenseits der Schülerpartizipation: Das Curriculum der Schule gehört zu den Bereichen, auf die SchülerInnen praktisch keinen Einfluss haben. Auch die Wahl bestimmter Schulfächer beginnt erst relativ spät, im Wesentlichen in der Sekundarstufe II. Gleichwohl entwickeln SchülerInnen im Laufe der Schuljahre zum Teil heftige persönliche Vorlieben für und Ablehnungen gegen bestimmte schulische Fächer. Es erschien uns bedeutsam, diesen Bereich geringer Partizipation – aber heftiger Gefühle – einmal näher auszuleuchten und die Stellungnahmen zum Curriculum der Schule einzuholen. Auch die SchülerInnen akzeptieren demnach das ökonomisch

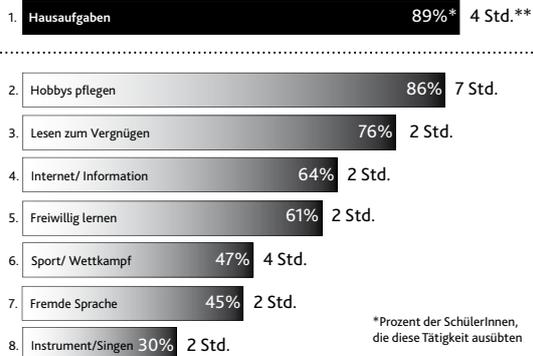


Befragten bei Aktivitäten – außerhalb des Unterrichts im engeren Sinn – verbringen, die einen gewissen bildenden Charakter haben und die über den Besuch des Unterrichts hinaus gehen. Es geht also um extracurriculare Bildungszeiten. Einige stehen der Schule nahe und ergänzen sie, wie die Hausaufgaben am Nachmittag; andere sind eher privater Natur, wie ‚seine Hobbys pflegen‘. Wer nimmt an bestimmten Aktivitäten überhaupt teil? Wie viele Stunden in der Woche verbringen diese SchülerInnen mit solchen Tätigkeiten?

Kräftemessen in der Schule: Kinder empfinden Konkurrenzdenken oft als Belastung

Wir fragten nach neun Aktivitäten in der letzten (typischen) Schulwoche. Die Rangreihe der ‚Bildungsinvestitionen‘ in der letzten Schulwoche:

Nur begrenzte Zeit für das Lernen in der Schule



*Prozent der SchülerInnen, die diese Tätigkeit ausüben

**Durchschnittliche, für diese Tätigkeit aufgewendeten Stunden (Median)

„Denke jetzt bitte an die letzte „normale“ Schulwoche vor dieser Befragung. Wieviele Stunden hast Du in dieser ganzen Woche gebraucht für?“

Wie man sieht, stehen die Zuarbeiten für den schulischen Unterricht oben an. Fast alle (89 %) beteiligen sich daran, und dies im Schnitt vier Wochenstunden – bei einigen gehen diese Stundenzahlen stark in die Höhe. Zeitlich noch mehr fallen allerdings die privaten Hobbys ins Gewicht. Auch hier sind fast alle SchülerInnen tätig, aber im Durchschnitt mit viel mehr Wochenstunden. Zum Vergnügen lesen immerhin drei Viertel der Befragten – dies allerdings im Schnitt nur zwei Stunden. Ein anderes Bild zeigt das Training von Sportarten. Hier sind nur noch knapp die Hälfte der SchülerInnen aktiv, aber sie benötigen deutlich mehr Wochenzeit dafür.

Eltern und Peers: Soziale Ressourcen für das Lernen

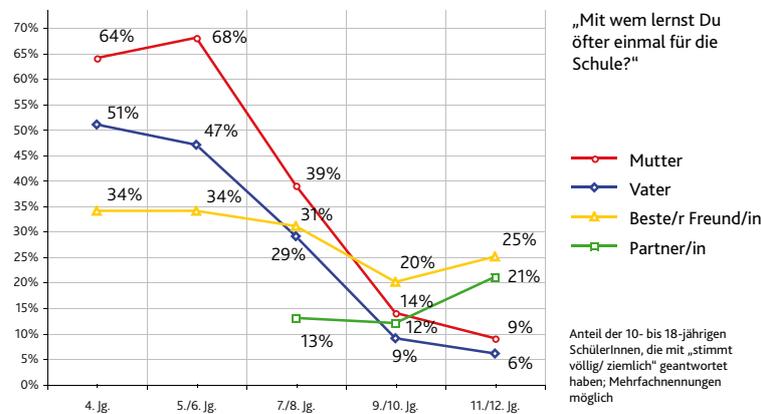
Können die SchülerInnen auf soziale Unterstützung bauen, wenn es um Fragen des Lernens geht? Wie stark ist die Hilfe durch das Elternhaus? Welche Rolle spielen Gleichaltrige als Lernhelfer? Wir haben dieses Thema, insbesondere auch die Balance von familialer und peerbezogener Unterstützung, in verschiedenen Fragen angeschnitten.

„Mit wem lernst du öfter mal für die Schule?“ Hier konnten die Befragten Angaben zu sechs unterschiedlichen Personengruppen machen, familialen und nicht-familialen. Es ist vor allem die Mutter, die von den Befragten als Person angegeben wird, mit der sie öfter einmal lernen (34 % stimmen dem zu). An zweiter Stelle steht allerdings nicht der Vater (24 %), sondern der beste Freund bzw. die beste Freundin (mit 28 % Zustimmung). Fast ebenso bedeutsam sind die Geschwister (19 %) und – für die Jugendlichen – Partner und Partnerin (16 %). Nur die Großeltern fallen als Lernhilfen fast aus (9 %), obwohl sie in anderen, emotionalen Hilfestellungen, eine große

Bedeutung haben. Wir können also festhalten, dass sich eine gewisse Balance zwischen Hilfen durch die Elterngeneration und Hilfen durch Gleichaltrige herstellt. In jedem Fall spielen Gleichaltrige für das Lernen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Dabei zeigen sich deutliche Veränderungen in Abhängigkeit des Alters der Kinder und Jugendlichen. Während es für die GrundschulInnen und die Kinder der 5. und 6. Jahrgangsstufe noch mehrheitlich üblich ist, öfter mit der Mutter zu lernen (64 % der 4.-Klässler stimmen zu, dass sie häufiger mit ihrer Mutter lernen, 68 % der 5.-/ 6.-Klässler), sinkt die Häufigkeit dieser schulbezogenen Aktivität rapide mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden ab.

Im Jugendalter wenig soziale Unterstützung fürs Lernen



„Mit wem lernst Du öfter einmal für die Schule?“

Legend: Mutter (red circle), Vater (blue diamond), Beste/r Freund/in (yellow triangle), Partner/in (green square)

Anteil der 10- bis 18-jährigen SchülerInnen, die mit „stimm völlig/ ziemlich“ geantwortet haben; Mehrfachnennungen möglich

Bei den 7.-/ 8.-Klässlern sind es nur noch knapp 40 Prozent, die öfter mal mit ihrer Mutter lernen, bei den 9.-/ 10.-Klässlern sinkt dieser Anteil unter 15, bei den 11.-/ 12.-Klässlern unter zehn Prozent ab. Ähnlich



Hilfestellung durch das Elternhaus: Die Mutter ist eine wichtige Lernhilfe insbesondere für jüngere SchülerInnen

entwickeln sich die Lernbeziehungen auch zu den Vätern – wenngleich von Anfang an auf niedrigerem Niveau. Insgesamt drängt sich die Einsicht auf, dass ab etwa der 7./ 8. Klasse das Lernen etwas ist, das die Heranwachsenden immer öfter allein erledigen, hierbei weder Unterstützung bei den Eltern, den (besten) Freunden noch anderen Personen finden bzw. anders herum gedacht: vielleicht auch nicht mehr suchen. Wie auch immer: Den Kindern und Jugendlichen



geht zunehmend das soziale Kapital aus, dass sie zum Lernen bräuchten.

Lernen außerhalb der Schule

In mehreren Fragen versuchten wir zu erkunden, wie die SchülerInnen die Möglichkeiten einschätzen, außerhalb des Schulunterrichts etwas zu lernen. Wir fragten in einem Dreischritt zunächst nach den Tätigkeiten, bei denen man nach Meinung der Befragten etwas lernen könne. In einem zweiten Schritt fragten wir nach der Qualität unterschiedlicher Orte; und schließlich ging es um mögliche Bezugspersonen des Lernens in ihrem sozialen Umfeld.

Tätigkeiten, bei denen man etwas lernen kann: Hier legten wir den Heranwachsenden eine mehr als 30 Tätigkeiten umfassende, zuvor in einem Pretest erprobte Liste vor. Sie sollten zu jeder Tätigkeit einschätzen, ob man dabei als Kind oder Jugendlicher auch etwas lernen könne.

Die Spitzenreiter informellen Lernens: Bei folgenden Tätigkeiten sind sich die SchülerInnen nahezu einig. Jeweils zwei Drittel waren überzeugt, dass man dabei etwas lernen könne²:

- Nachrichten im Fernsehen ansehen
- Sich in einer Fremdsprache unterhalten
- In einem Sachbuch lesen
- Eine Reise ins Ausland machen
- Mit Freunden etwas besprechen
- Mit einer/m Freund/in zusammen sein

- Sich einem Hobby widmen
- Sich von den Großeltern von früher erzählen lassen
- In einer Gruppe arbeiten
- Einen neuen Menschen kennen lernen

Begriff und Begreifen: Kinder und Jugendliche lernen an verschiedenen Orten und bei unterschiedlichen Tätigkeiten

Die Schlusslichter – ohne Lerneffekt: Auf der Gegenseite finden wir einige wenige Tätigkeiten, denen nur etwa jede(r) fünfte SchülerInnen ein Lernpotential zuerkennen möchte. Unter ihnen:

- Eine Talkshow ansehen
- Eltern beim Streiten beobachten
- An einem Casting teilnehmen, z. B. „Superstar“
- Tagebuch schreiben

Die Antworten der SchülerInnen ließen sich zu fünf Dimensionen bündeln. Lernbereiche mit hoher Zustimmung waren:

- „Informelles Freizeitlernen“ (Lernen durch Freunde, Reisen, Hobby)
- „Intergenerationelles Lernen“ (Lernen mit Eltern, Großeltern, Familiengruppe)
- „Lernen durch Medieninformation“ (TV-Nachrichten, Tageszeitung, Bücher lesen)

Dieses Lernen zeichnet sich durch seinen hohen sozialen Gehalt aus, ist verbunden entweder mit Gleichaltrigen oder mit der älteren Generation in der Familie. Hohe Zustimmung findet auch die seriöse Nutzung von Informationsangeboten verschiedener Medien.

² D.h. zwischen 60 und 72 Prozent wählten die Antworten: „stimmt völlig/stimmt ziemlich“ in einer fünfstufigen Skalierung

Das Ranking der Lernorte: Neben den Tätigkeiten fragten wir die SchülerInnen auch nach einer Auswahl von Orten. Wir gaben zehn mögliche Lernorte vor. Gefragt war: „Manche Leute meinen, an den folgenden Orten könnten Kinder/Jugendliche sehr viele wichtige Dinge lernen. Stimmt du zu?“ Zu Vergleichszwecken wurde auch die Schule als Lernort mit einbezogen. Sie liegt sehr deutlich an der Spitze der Lernräume, gleichsam außer Konkurrenz (88 %); dicht gefolgt von dem anderen ‚klassischen‘ pädagogischen Lernort, der Familie (65 %). Eine gewisse Konsensfähigkeit unter der Mehrheit der SchülerInnen besitzen dann noch das Reisen (53 %) und die Freundesgruppe (47 %). Den übrigen Orten wird nur noch von jeweils rund einem Drittel Lernpotential attestiert. Im einzelnen: Internet: 37 %, Sportverein 36 %, Verein (nicht Sport) 32 %, Jugendzentrum 32 %, Kirche (bzw. Moschee) 32 %, Computer 30 %.

„Personen, von denen man lernen kann“

Bei den Personen, von denen man lernen kann, dominieren die Eltern und Großeltern. Wiederum schneidet die Kontrastgruppe der ‚LieblingslehrerInnen‘ sehr gut ab. Zwei Drittel der SchülerInnen erkennen sie als Personen mit Lerneffekt an. Aber auch von Freunden und Freundinnen wollen viele SchülerInnen lernen. An dieser Stelle endet der Mehrheitskonsens. Während Geschwister und MitschülerInnen noch knapp 40 Prozent Zustimmung erhalten, nimmt der Anteil bei TraineeInnen, Pädagogischen MitarbeiterInnen im Jugendtreff und QuizmasterInnen im TV kontinuierlich ab. Am Ende rangieren, abgeschlagen, LieblingssängerInnen. Das Ranking der Personen mit Lerneffekt im Einzelnen:



Personen mit Lerneffekten

1. Mutter	81%
2. Vater	78%
3. Lieblingsoma/- opa	64%
4. LieblingslehrerIn	62%
5. PartnerIn	59%
6. Beste(r) FreundIn	53%
7. Lieblingsbruder/ -schwester	43%
8. MitschülerIn	38%
9. MitarbeiterIn Jugendtreff	36%
10. QuizmasterIn im Fernsehen	33%
11. LieblingssängerIn	31%
12. LieblingssängerIn	13%

„Manche Leute meinen, von den folgenden Personen könnten Kinder und Jugendliche sehr viele wichtige Dinge lernen. Stimmt Du zu?“

Anteil der 10- bis 18-jährigen SchülerInnen, die mit „stimmt völlig/ ziemlich“ geantwortet haben.

Die persönliche Ordnung der Fähigkeiten und Kompetenzen

Wie stark bestimmte Kompetenzen Konsens sind, zeigen die Prozentzahlen der Zustimmung zur Frage, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten die Kinder und Jugendlichen für sich als persönlich wichtig erachten. Insgesamt wurde eine – pregetestete – Liste von 41 Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgelegt. Die meistgenannten sind in der nachfolgenden Tabelle abgebildet.

Wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten

1. Einen guten Schulabschluss machen	91%
2. Eine gute Berufswahl treffen können	87%
3. Sich auf Prüfungen gut vorbereiten können	82%
4. Später einmal Kinder gut erziehen können	79%
5. Gute Noten in der Schule bekommen	78%
6. Seine Lebensziele in die Tat umsetzen können	72%
7. Genau wissen, wie man verhütet	69%

„Einige behaupten, dass es wichtig ist, über folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen. Stimmt Du zu?“

Ranking der meistgenannten Antworten von 10 bis 18-jährigen SchülerInnen, die mit „stimmt völlig/ ziemlich“ geantwortet haben; Mehrfachantworten möglich.

Die 41 Kompetenzen lassen sich in fünf inhaltliche Dimensionen bzw. Bereiche unterteilen wie ‚Bildungskompetenzen‘, ‚biografische Kompetenzen‘ (auf diese beiden Dimensionen beziehen sich die meisten in der vorausgegangenen Tabelle abgebildeten Einzelkompetenzen), oder ‚Bürgerkompetenzen‘.

Bürgerkompetenzen: Nicht ganz so hohen Zuspruch wie die bildungsbezogenen und biografischen Kompetenzen erhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im weiteren Sinne mit politischer Bildung bzw. politischer Teilhabe zu tun haben – wir nennen sie Bürgerkompetenzen. Kern dieser Bürgerkompetenzen ist es, über die aktuelle politische und gesellschaftliche Situation informiert zu sein. Mehr als die Hälfte der Befragten, hält es für wichtig, dass man eine Tageszeitung (lesen und) verstehen kann (53 %), dass man politische Zusammenhänge versteht (42 %) und dass man über grundlegende geopolitische Kenntnisse – wie die Kenntnis über die jeweiligen Hauptstädte der Länder (44 %) – verfügt. Etwas weniger SchülerInnen ist es wichtig, über historische Daten informiert zu sein, wie zum Beispiel über die Jahreszahlen historischer Ereignisse. Dies hält nur etwa ein Viertel der

4.- bis 12.-KlässlerInnen in diesem Zusammenhang für wichtig. Auf den Punkt gebracht:

Eine Generation voller Bildungsambitionen

- Zwei Drittel der Jugendlichen wollen einmal das Abitur erwerben (auch HauptschülerInnen).
- Lernen in der Schule bedeutet für viele vor allem „Erfolg haben“ (72%) und „etwas leisten“ (70 %).
- Einen „Guten Schulabschluss machen“ nennen 91 % als wichtige Kompetenz für Kinder/Jugendliche.
- Wodurch hat man später Erfolg im Leben? 86 % nennen: „Einen guten Schulabschluss erwerben“. (Erster Rangplatz)
- Die Mehrheit glaubt, dass wir in einer gerechten Leistungs- und Bildungsgesellschaft leben.

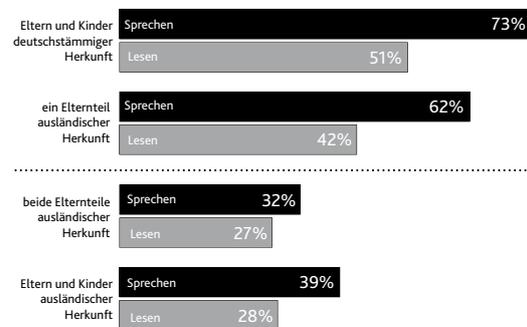
Eines ist zunächst sicher, wenn wir über die heutige Jugend sprechen. Auf der Ebene von Lebenszielen haben wir es bei den Heranwachsenden mit Menschen zu tun, für die (berufliche) Bildung und Ausbildung einen hohen Stellenwert einnimmt. Zumindest auf dieser (abstrakten) Ebene können wir durchaus von einer existierenden Kultur der Bildung sprechen. Ihre Lernkultur und Lernfreude hingegen ist wenig entwickelt. Vielfach fehlen die Kenntnisse und Fähigkeiten, wie man zum gewünschten Bildungsziel gelangt. Das zeigt sich beispielsweise am Zeitbudget, das Kinder und Jugendliche innerhalb einer Woche für schulisches Lernen und außerschulische Bildung aufbringen (siehe oben). Lernen – als Voraussetzung zur Erlangung der gesetzten Berufs- und Bildungsziele – steht nur gering im Kurs. Auf der konkreten Handlungsebene finden die gesteckten Lebensziele häufig keine Übersetzung. Das folgende Zitat eines 18-jährigen Berufsschülers beschreibt die Ausnahme: „Lernen ist bei mir an der Tagesordnung, weil ich mir einiges für mein Leben vorgenommen habe.“

Bildung ja, Lernen nein – soweit die (zugegeben verkürzte) Beschreibung. Was aber sind die Hintergründe? Ist es die Schuld der Schulen, dass die Kinder und Jugendlichen dem Lernen so wenig abgewinnen können? Müssen wir uns über neue Wege Gedanken machen, das Lernen (innerhalb wie außerhalb der Schule) attraktiver zu gestalten? Oder liegt das Problem tiefer? Etwa darin, dass Lernen im Allgemeinen als eine Aktivität organisiert ist, die man allein ausübt und diese Tatsache an sich schon dem Kommunikations- und Gesellschaftsbedürfnis der Heranwachsenden widerspricht? Dafür ein Indiz: Auf die Frage nach der Aktivität, die die zehn- bis 18-jährigen meistens ausführen, wenn

sie alleine sind, geben neun Prozent an, „zu lesen, um etwas zu lernen“ und fünf Prozent „für sich zu lernen – außerhalb der Schule“. Auf die Frage nach Aktivitäten, die sie mit ihren besten Freunden unternehmen, landet Lernen unter den ‚exotischen Tätigkeiten‘. Hier deutet sich ein struktureller Widerspruch zwischen der Tätigkeit des Lernens und der sozialen Lebenswelt der Heranwachsenden an, der grundsätzlich weder von der Schule noch von den Eltern – am allerwenigsten vielleicht von den Kindern und Jugendlichen selbst – aufgelöst werden kann.

Ein Lernhemmnis kommt hinzu: Es handelt sich um die Sprachkompetenz von ‚multikulturellen‘ Jugendlichen.

Skeptische Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz



„Wie gut liest Du in deutscher Sprache?“ und „Wie gut sprichst Du die deutsche Sprache?“

Anteil der 10 bis 18-jährigen SchülerInnen, die sich selber die Note „Sehr gut“ geben.

Jugendliche, die in der ersten Generation in Deutschland aufgewachsen sind, unterscheiden sich in ihrer Selbsteinschätzung – Sprachkompetenz: Sprechen und Lesen – nicht von jenen Jugendlichen, die zugewandert sind. Hingegen erweist sich als förderlicher Faktor, wenn ein Elternteil deutscher Herkunft ist.

Wie sieht die junge Generation sich selbst? Starkes Bedürfnis nach Ordnung ...



Deutungen - Ein janusköpfiges Profil:

„Pragmatische Ordnungssucher und effiziente Gelegenheitssucher“

Die eine Seite: Die heutige Generation blickt optimistisch in die Zukunft und sucht private Lösungen für ihren Lebensweg. Ihr Credo lautet: „Man sollte sein Leben leben und froh sein, wenn man nicht von außen gestört wird“. Sie setzen auf einen guten Abschluss; dieser wird als Eintrittskarte in den beruflichen Erfolg gesehen. Sie akzeptieren erwachsene Vorbilder. Sie finden die Erziehung in ihrem Elternhaus liberal und wollen später genauso erziehen.

Die Kehrseite: Zwar sind sie in ihrer Grundstimmung optimistisch, aber sie sehen tief schwarz, wenn es um die globale Zukunft geht. Sie wollen zwar eine gute Ausbildung erreichen und höhere Bildungsabschlüsse, sie wissen aber nicht, wie sie dahin gelangen. Sie vertrauen zwar erwachsenen Vorbildern, insgesamt jedoch meinen sie, erwachsenen Autoritäten kann man nicht trauen. Sie setzen ganz und gar auf die heile Welt des Familiennetzwerkes, wissen aber, wie zerbrechlich diese Ordnung ist. Sie genießen das Jungsein, berichten aber von ihrem Stress und von Gefährdungen ihres Körpers und ihrer sozialen Situation.

Die junge Generation im 21. Jahrhundert

- optimistisch
- familienorientiert
- bildungsambitioniert
- pragmatisch
- neo-traditional
- konsumfreudig
- medienkompetent

Ordnungssucher: Die jüngste Generation dieses neuen Jahrhunderts ist daran interessiert, verlässliche soziale und kulturelle Ordnungen zu schaffen und zu finden – für diese Generation in der gegenwärtigen verunsichernden Welt eine Mangelware. Sie leiden nicht unter einer starren, einengenden Ordnung, aus der sie sich befreien müssen, sondern geradezu unter der Auflösung dieser Ordnungen. Sie suchen daher die Nähe zu den Personen, die ihnen verlässlich und ordnungssichernd erscheinen, die funktionieren.

Unter dem Eindruck, dass immer weniger Erwachsene wissen, wie die Zukunft werden wird, dass immer mehr Erwachsene ratlos und unsicher gegenüber den Problemen sind, sieht sich die neue Generation nun ihrerseits dazu aufgerufen, nicht zu rebellieren, nicht Unordnung herzustellen, sondern für sich in ihrem Lebenslauf Ordnungen zu schaffen. Das gelingt natürlich am ehesten in der privaten Welt, in der die Kinder und Jugendlichen zu Hause sind, bei der Familie, den Freunden, in der persönlich erlebten Nahwelt. Diese Generation ist bemüht, die vorhandenen Angebote, die bestehende Ordnung optimal für sich zu nutzen. Gelegenheitssäger: Sich langfristig festzulegen, die

Zukunft in jungen Jahren bereits einseitig zu planen und darauf zu trauen, dass alles nach Fahrplan verläuft, diese Idee ist brüchig geworden. Die Kinder und Jugendlichen haben gelernt, dass die Moderne ein großer Markt von Möglichkeiten ist, der immer und in rascher Abfolge, neue Angebote präsentiert. Niemand weiß, wann genau und wo sich die Möglichkeitsräume eröffnen – aber, damit, dass sie sich eröffnen werden, rechnen sie. Es kommt darauf an, zur rechten Zeit zur Stelle zu sein und zuzugreifen. So finden wir sie immer dort, wo sich Neues ankündigt: sie sind Träger der aktuellen Trends und Moden in der Bekleidungs- und Musikindustrie, sie sind die ersten, die den explodierenden Markt der Kommunikations-, Spiel- und Sportgeräte nutzen, die sich neu entwickelten Fächerkombinationen und Studienrichtungen zuwenden.

Der sprichwörtliche Optimismus der jungen Gelegenheitsjäger, was die Zukunft des eigenen Lebens angeht, basiert darauf, dass sie – durch Erfahrung gewitzt – sich sicher fühlen, insofern sich solche neuartigen Gelegenheitsmärkte auftun. Sie sind zudem sicher, dass sie für diese Jagd besser gerüstet sind, als die vorangehenden und mittlerweile unbeweglich gewordenen Generationen. Hier und da zu experimentieren, vieles einmal anzufassen, auszuprobieren und wieder fallen zu lassen, das erscheint ihnen die bessere Vorbereitung auf die Gelegenheitsjagd als eine langfristig angelegte einseitige Zukunftsplanung. Gemäß der Philosophie der Moderne: Alles ist möglich, doch nichts ist gewiss.

Verfasser: Imbke Behnke/ Sabine Maschke/ Ludwig Stecher/
Jürgen Zinnecker

Text und Bilder sind frei zum Wiederabdruck

Auswahl zusätzlich verfügbarer Bilder



Texte, Bilder und Zusatzmaterial

www.extrakte.uni-siegen.de

Kontakt:



PD. Dr. Imbke Behnke
Telefon: XX49 (0)271 740 2204
Telefax: XX49 (0)271 740 2139
ib@size.uni-siegen.de
Universität Siegen/ Siegener Zentrum für
Kindheits-, Jugend-, und Biographieforschung
www2.uni-siegen.de/~zse
Forschungsprojekte u.a.: ‚NRW-Kids‘, ‚LernBild‘



Langzeitstudie



Wie Kinder in Alltag und Schule lernen

oder: Die teilnehmende Beobachtung – qualitatives Korrektiv in der Kindheitsforschung

Vergleiche dienen der Erhöhung des Selbstwertgefühls, im besten Fall aber der Selbsterkenntnis. Vergleichen ist eine reflexive Tätigkeit; das Ergebnis wird daher mit Vorliebe auf die erste Person, entweder im Singular oder im Plural bezogen. Das gilt für den Einzelnen ebenso wie für das Kollektiv: Ich bin größer als Du, wir sind Exportweltmeister, wir haben im Fußball gewonnen. Ländervergleiche, die seit einigen Jahren mit einer gewissen Regelmäßigkeit Emotionen hervorrufen, die denen im Fußball mindestens ebenbürtig sind, sind die TIMSS-, PISA- und IGLU-Tests.

Wie beim Sport provozieren auch diese internationalen Schulleistungs-Rankings eine Vielzahl von politischen „Wir(r)“-Reden, in denen – je nach gegenwärtigem parlamentarischen Status, Opposition oder Regierung – entweder der Erfolg der Mannschaft gefeiert oder aber ein höherer Tabellenplatz eingefordert wird. Während im Fußball der Vergleich auf Basis von Quantitäten durchaus gerechtfertigt, zumindest im Ergebnis für das kollektive Selbstwertgefühl aber unhintergebar erscheint, ist dies für das PISA-Ranking jedoch fragwürdig.

Wurde der PISA-Test in der Vergangenheit einer kritischen Prüfung unterzogen, so richtete sich die Aufmerksamkeit zumeist auf die Art der Datenerhebung. Selten hingegen wurde gefragt ob der PISA-Test überhaupt als hinreichendes Instrument der Selbsterkenntnis geeignet ist. Denn: PISA, TIMSS, IGLU und all die anderen Leistungsstudien betrachten die Kinder nur als Schülerinnen und Schüler. Kinder lernen

aber nicht nur in der Schule; sie verbringen viel mehr Zeit außerhalb. Auch dort lernen sie viel – manche Forscher meinen sogar: mehr als in der Schule. Will man also verstehen, wie Kinder und Jugendliche das Wissen und Können erwerben, mit dem sie ins Leben gehen, dann muss man mehr über ihren Alltag und ihre Freizeit wissen.

Dazu gibt es zwar einige Befragungen, aber kaum direkte Beobachtungen. Zudem sind die Antwortmöglichkeiten in Befragungen meist standardisiert und nur selten offen für persönliche Aussagen. Die Ergebnisse solcher Erhebungen zeigen, was Kinder und Jugendliche meinen, aber nicht, was sie tatsächlich tun, oder gar, was sie dabei denken und empfinden. Wenn die meisten zehn- bis 12-jährigen sagen, dass ihre Großeltern sehr wichtig für sie sind, dann kann das Vielerlei bedeuten (vgl.: oben). Was das ‚Wichtigsein‘ konkret bezeichnen soll und ob es für verschiedene Kinder Dasselbe oder Unterschiedliches bedeutet, das wird erst zugänglich, wenn man ein Stück des Alltags der Befragten miterlebt, wenn man die Person in unterschiedlichen Situationen beobachten kann und wenn man mit verschiedenen Beteiligten über diese Beobachtungen spricht.

Für ein vollständiges Bild der Lernsituation der Kinder in Deutschland reicht es demnach nicht aus, stichtagsbezogen Leistungstests durchzuführen. All diese durchaus wichtigen quantitativen Erhebungen bedürfen eines qualitativen Korrektivs.

Die Reduktion der reichen Lebenswelt auf standardisierte Kennwerte zeigt sich beispielsweise in den Versuchen

der Großstudien, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen über Indikatoren wie den sozio-ökonomischen Status der Eltern zu erfassen. Dabei wird übersehen, wie unterschiedlich die Alltagswelt für Kinder in derselben sozialen Schicht aussehen kann.

„Was heißt soziale Schicht?“

Schon die Querauswertung einzelner Stichproben zeigt, dass die soziale Herkunft in der Mehrzahl der Fälle Auswirkungen auf den Schulerfolg im Anfangsunterricht hat, aber auch, dass sie nur als eine Kraft neben anderen wirkt.

Bei der Analyse der Fallstudien fiel als erstes auf, dass allein das materielle Umfeld von Kindern nur wenig Einfluss auf deren Schulerfolg hat. Ein Kind kann Zugang zu Tausenden von Büchern und Lernspielen haben, doch wenn es in seiner Entwicklung nicht lernt, damit umzugehen, können ihm diese Besitztümer für seinen Erfolg im Anfangsunterricht nicht viel bringen. Viel wichtiger ist daher, wie die Eltern das Lernumfeld eines Kindes gestalten. Diese Gestaltung des Lernumfeldes wird beeinflusst durch die berufliche Situation der Eltern und deren Einstellungen zu Schule und Bildung. Eltern, die sich Zeit für ihre Kinder nehmen und denen der schulische Erfolg der Kinder wichtig ist, schaffen meistens ein Lernumfeld, in dem die Kinder Freude am Lernen haben und somit auch im Anfangsunterricht häufig Begeisterung für schulische Inhalte zeigen. So war es in unserer Studie im Fall von Jonas. Ein Lernumfeld, das sich nur auf wenige Impulse beschränkt, wie es bei Jasmin der Fall ist, kann aufgrund mangelnder Förderung und Unterstützung dagegen zu Problemen im Anfangsunterricht führen. Allerdings hat Benedikt gezeigt, dass auch eine reichhaltige Förderung von Seiten der Eltern keine Garantie für schulische Erfolge ist.

Die Studie ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘, kurz LISA & KO, zeigt, wie die Lücke zu schließen ist, die PISA durch seine Akzentuierung von quantitativen Daten hinterlässt. In dem Forschungsprojekt der Universität Siegen begleiten unter Leitung der Professoren Dr. Hans Brügelmann und Dr. Hans Werner Heymann einzelne Studierende ein Kind jeweils über drei bis vier Monate, um in ihrer Abschlussarbeit ein umfangreiches Portrait ‚ihres‘ Kindes zu erstellen.

Die langfristig angelegten Detailbeobachtungen ergänzen Daten, die aus repräsentativen Befragungen wie z. B. aus den Siegener Studien ‚NRW-Kids‘ und ‚LERNenBILDung‘, gewonnen worden sind.

Eine weitere Besonderheit von LISA & KO: Die Kinder werden nach zwei Jahren erneut besucht, so dass es möglich wird ihre Entwicklung zu beobachten und darauf aufmerksam zu werden, was konstant bleibt und wo es Veränderungen oder Brüche gibt. Einige Kinder sind schon drei- oder viermal in diesem Zweijahresrhythmus in die Studie einbezogen worden. Die

zurzeit insgesamt 193 Fallberichte über solche Kurzstudien von drei bis vier Monaten beziehen sich insofern auf eine im Vergleich zu den Schulleistungsstudien kleinere Gruppe von Kindern (120).

Noch eine Anmerkung zur Stichprobe: Diese ist nicht repräsentativ. Aber sie stellt ein wichtiges Gegengewicht zu den meist in Großstädten erhobenen Teilkinderheiten dar, deren weithin übliche Verallgemeinerung unzulässig ist, lebt dort doch weniger als ein Drittel der Kinder. Auch wenn – selbst auf die Region Siegerland bezogen – die Häufigkeitsverteilung verschiedener Lebensbedingungen nicht genau abgebildet wird: Gesichert ist, dass das Spektrum voll abgedeckt wird. Es wurde darauf geachtet, dass die Kinder in ihrer Herkunft sehr breit streuen: Kinder von Alleinerziehenden, Kinder mit und ohne Geschwister, Kinder aus Migrantenfamilien und aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Somit ist die Bandbreite möglicher Fälle abgedeckt, auch wenn ihre Verteilung nicht der Grundgesamtheit entspricht.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass sich die Studie nicht nur inhaltlich mit Lernenden beschäftigt, sondern selbst auch im Dienste von Lernprozessen steht: Studierende erwerben Kenntnisse über Forschungsmethoden, die sie später in ihrer praktischen Arbeit gebrauchen können – und erfahren deren Grenzen. Das ist gerade für einen kompetenten Umgang mit den Befunden aus den Großstudien wichtig.



Prof. Dr. Hans Brügelmann fasst stellvertretend für die Arbeitsgruppe nachfolgend die zentralen Ergebnisse zusammen:

Das Kaleidoskop des Kinderalltags

Derzeit stecken wir noch mitten in den Erhebungen; insofern können wir gegenwärtig nur erste Trends berichten. Aber auch die sind bereits sehr aufschlussreich.

1) Heutige Kindheit ist sehr unterschiedlich. Es gibt keine ‚Normalkindheit‘ und es gibt auch keine durchgängigen Muster. Wahrscheinlich hat es sie nie gegeben. Wahrscheinlich haben wir immer, vor allem im Rückblick, stark stereotypisiert, wenn wir von ‚Straßenkindern‘, von ‚Kriegskindern‘ oder ‚Konsumkindern‘ usw. gesprochen haben.

2) Das bedeutet: Jedes Kind lebt ein eigenes Leben und die ‚Diversifikation‘ von Kindheiten, also die breite Palette der individuell sehr unterschiedlichen Lebensläufe ist das, was heutige Kindheit am besten kennzeichnet.



3) Auch wenn heutige Kindheit recht unterschiedlich ist: Die Lebensthemen der Kinder sind sich sehr ähnlich – und sie gleichen auch denen früherer Generationen. Wichtig sind den Kindern:

- soziale Zugehörigkeit (positive Beziehungen in Familie, mit Freunden)
- Anerkennung des eigenen Könnens (Familie, Schule, Vereine)
- Freiraum für eigene Entscheidungen (Freizeit, Kleidung, Geld).

4) Zwischen Mädchen und Jungen gibt es in den Haupttrends (Interessen, Aktivitäten, Kompetenzen) deutliche Unterschiede, aber im Einzelfall auch wieder vielfältige Überlappungen. Obwohl beide Gruppen eher geschlechtsgruppeninterne Kontakte pflegen, finden sich immer wieder auch Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen – teilweise durchaus sehr enger Art.

5) Heutige Kinder sind auch Medienkinder. Aber Art und Umfang des Mediengebrauchs streuen breit – zwischen den Kindern, meist aber auch beim einzelnen Kind in unterschiedlichen Phasen. Vor allem: Bücher und Lesen sind keineswegs aus dem Leben der Kinder verschwunden, neue Medien dominieren den Alltag in der Regel nicht.

Fernsehen, Computer, Comics – und trotzdem ein sehr guter Leser

Der achtjährige Christian ist ein großer Fan von Computerspielen. Mehrere Stunden verbringt er täglich damit, an seinem Computer oder seiner Spielkonsole zu spielen. Ein weiteres Hobby der Drittklässlers ist das Fernsehen. Er liebt Zeichentrickserien und schaut diese mit seiner Mutter bereits während des Mittagessens. Das Lesen gehört ebenfalls zu den Tätigkeiten, die Christians Alltag bestimmen. Er beschränkt sich dabei allerdings ausschließlich auf Comics, die er jeden Abend vor dem Einschlafen und sonst nur bei Langeweile liest. Neben diesen medialen Hobbys geht Christian keinen weiteren regelmäßigen Aktivitäten nach. Betrachtet man seine schriftsprachlichen Leistungen, fällt auf, dass Christian ein sehr guter Schüler ist, er gehört zu den Klassenbesten. Bei allen im Rahmen der Erhebung durchgeführten Lese- und Schreibtests schneidet er ebenfalls überdurchschnittlich gut ab, beispielsweise ist sein Lesetempo mit dem eines guten erwachsenen Lesers vergleichbar.

6) Die Kinder unserer Studie sind nicht sozial isoliert. Die meisten haben viele und vielfältig differenzierte Kontakte zu Gleichaltrigen.

7) Unsere Kinder leben nicht verhäuslicht: Sie spielen draußen, viele sind sportlich engagiert und eine ganze Reihe hat eine enge Beziehung zur Natur (s. dazu auch den Beitrag ‚Wider die These der Verhäuslichung‘)

8) Handarbeit wird nicht durch die neuen Medien verdrängt: Viele Kinder basteln, bauen, konstruieren, malen, gestalten – oft mit Eltern bzw. Großeltern und als Helfer bei Alltagsaktivitäten.

9) Die wenigsten Familien bestehen nur aus Mutter, Vater, Kind. Auch wenn fast jede Kleinfamilie eine eigene Wohnung oder gar ein eigenes Haus hat – es bestehen meist enge und häufige Kontakte zu

Alles digital? Basteln und Werken steht bei Kindern nach wie vor hoch im Kurs



Verwandten, vor allem zu den Großeltern, die in einer anderen Wohnung in demselben Haus wohnen, im Nachbarhaus, im Viertel oder in demselben Ort (‚multilokale Großfamilie‘). Eine Großmutter und/ oder ein Großvater gehören meist zu den wichtigsten Bezugspersonen – nicht nur als Betreuer, sondern auch als Vorbild und als emotionale Stütze. Besuchsbeziehungen zu verwandten bzw. befreundeten Familien können ebenfalls die soziale Entwicklung der Kinder prägen. Nur wenige Kinder wachsen mit nur einem Elternteil auf.

Breit gestreuter Medienkonsum

10) (Haus-)Tiere spielen quantitativ in unserer Stichprobe und qualitativ in ihrer Bedeutung für viele einzelne Kinder eine herausragende Rolle. Oftmals zählen sie für die Kinder ebenfalls zur Familie.

11) Zwar nehmen viele Kinder institutionalisierte Freizeit- oder Förderangebote wahr. Von Verplanung kann man in der Regel aber erst auf der Sekundarstufe sprechen. Dies gilt insbesondere beim Besuch von Ganztagschulen, hängt aber auch mit kirchlichen Verpflichtungen und wachsender Intensität von Musik- bzw. Sportübungen zusammen.

12) Die meisten Kinder können spielen und sie spielen gerne. Viele von ihnen spielen Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, Spiele am PC oder auf Konsolen – und meist nicht allein, sondern mit Geschwistern, mit Eltern, mit FreundInnen.



13) Viele Kinder haben eine Beziehung zur Musik. Ihre Vorlieben streuen breit, von Pop bis Klassik. Oft sind sie auch selbst aktiv – mit eigenen Instrumenten, im Musikunterricht, Chor oder Orchester.

14) Wenige Kinder haben feste Verpflichtungen in der Familie. Sie sind zu Hause meist frei (z. B. von der Beaufsichtigung kleinerer Geschwister oder Beiträgen zu den alltäglichen Haushaltspflichten), dafür oft in Vereinen oder anderen regelmäßigen Aktivitäten außer Haus engagiert.

Fazit: Viele in den Medien und im Alltagsgespräch gängige Urteile über ‚Kinder heute‘ sind in ihrer Verallgemeinerung Zerrbilder, die für die meisten Kinder nicht zutreffen.

Facetten heutiger Kindheit, die für uns Erwachsene ungewohnt sind, wie die häufige Mediennutzung, dominieren unsere Wahrnehmung, so dass andere wichtige Aspekte ausgeblendet oder in der Bewertung untergewichtet werden. Beobachtungen an einzelnen Kindern oder Kindergruppen werden oft unzulässig verallgemeinert, so dass die Vielfalt heutiger Kindheit aus dem Blick gerät.

Erfahrungen in der Schule

Auch hierzu einige Thesen als kurze Schlaglichter:

1) Verhaltensweisen und Leistungen einzelner Kinder streuen oft stark: zwischen Fächern, innerhalb von Fächern in verschiedenen Bereichen, in demselben Fach über die Zeit hinweg. Schulleistung ist keine Eigenschaft, sondern abhängig von äußeren Bedingungen. Besonders augenfällig, manchmal dramatisch ist dies beim Wechsel der Lehrperson oder der Schule.



2) Schulische und außerschulische Leistungen stehen oft unverbunden nebeneinander. Viele Kinder entwickeln außerschulisch Kompetenzen („Domänen“), die weit über schulische Anforderungen hinausgehen, im Unterricht aber keine Rolle spielen.

Mal so, mal so: Leistungen und Verhalten variieren von Situation zu Situation

Sophie erweckte zunächst den Eindruck eines unauffälligen Kindes, dessen Charakterzüge auf den ersten Blick erkennbar waren: brav, unkompliziert, gehorsam. Die vielfältigen und teilweise sogar widersprüchlichen Facetten ihrer Persönlichkeit, deren Hervortreten sowohl von äußeren Faktoren als auch von ihrem Befinden abhängen, zeigten sich erst im Laufe der Erhebung und erforderten genaues, intensives Beobachten. Während in der Schule sich das Bild einer zurückhaltenden und stillen Sophie ergab, zeigte die Achtjährige in Gesellschaft ihrer Freunde ihre dominante und impulsive Seite. Nachdenklich und ernst, fröhlich und ausgelassen - das zu Beginn der Erhebung so unscheinbare Kind überraschte immer wieder aufs Neue und zeigte dem Beobachter in liebenswerter Art und Weise seine eigenen Grenzen auf [...]

Im Gegensatz zur Bearbeitung der Hausaufgaben, bei der Sophie das Bild einer kompetenten und selbstsicheren Rechnerin abgibt, deren Auftreten ein großes Maß an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermittelt, zeigt sich die Achtjährige bei der Durchführung des Mathematiktests sehr verunsichert, was sich sowohl durch ständiges Nachfragen zu den einzelnen Aufgabentypen als auch durch resignierte Bemerkungen von Seiten der Achtjährigen äußert. Besonders auffällig ist, dass sich die gestellten Hausaufgaben in den Bereichen Multiplikation und Addition nur minimal von den Aufgabenteilen des Tests unterscheiden, die die gleichen Strategien und Rechenoperationen erfordern. Trotzdem klaffen Sophies Vorgehensweise und ihre Leistungen in beiden Situationen gravierend auseinander.

3) Persönliche Interessen und schulische Leistungen stehen meist in einem engen Wechselverhältnis: Kinder mögen Fächer, deren Inhalte/ Aufgaben in ihren Interessensbereich gehören – aber nur, wenn der Unterricht auch Raum gibt, die eigenen Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten einzubringen



Schule oder Familie:

Wo lernen Kinder eigentlich, was sie lernen?

In der Schule sowie in Testsituationen ist Benedikt oft sehr unmotiviert. Nur wenn ihn Themen sehr interessieren, wirkt er motivierter. Seine Leistungen im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich sind in den Tests, die im Laufe der Erhebungen durchgeführt wurden, weitestgehend durchschnittlich. [...] Im Gegensatz zum schulischen Arbeitsverhalten interessiert sich Benedikt im außerschulischen Bereich sehr für Mathematik und Naturwissenschaften und hat sich über Bücher und CD-Roms ein detailliertes Sachwissen angeeignet. [...]

Benedikts Eltern legen viel Wert auf eine gute Bildung. Sie visieren bereits im zweiten Schuljahr für die Zukunft ihres Sohnes eine ‚höhere Schule‘ an, zählen sich selbst aber nicht zu den Leuten, die gegenüber ihren Kindern übermäßig ehrgeizig sind. Benedikts Mutter arbeitet intensiv mit der Schule zusammen und ist Vorsitzende des Fördervereins. Im alltäglichen Leben achten die Eltern sehr auf einen bildungsorientierten Umgang und sind häufig ‚lesende Vorbilder‘ für Benedikt. Sie stellen ihrem Sohn ein reichhaltiges Angebot an Büchern und Lern-Software zur Verfügung, welches er nach eigenem Belieben nutzen kann. Die Eltern achten sehr darauf, dass Benedikt nur inhaltlich gehaltvolle Kindersendungen schaut. Zudem wird Benedikt durch gemeinsame Aktivitäten wie Museumsbesuche, allabendliches Vorlesen und direkte Hilfe seiner Eltern bei schulischen Problemen gefördert und unterstützt.

4) Neben den Sachinteressen spielt die Anerkennung durch Personen (vor allem durch die Lehrperson) eine große Rolle – auch negativ als Sorge, sich zu blamieren (vor allem vor den MitschülerInnen).

5) Für viele Kinder ist darüber hinaus Autonomie, d. h. die Möglichkeit, Themen oder Aufgaben selbst bestimmen zu können, wichtig. Sie erleben Fremdbestimmtheit des Unterrichts als Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit und Leistungsmöglichkeiten. Umgekehrt blühen selbst ‚Schulversager‘ oft auf, wenn sie Freiräume erhalten, wenn ihre Kompetenzen anerkannt werden und sie sich sozial eingebunden fühlen¹.

Forscher schätzen, dass wir rund drei Viertel unseres Wissens und Könnens außerhalb von Schule und anderen formellen Bildungseinrichtungen lernen. LISA & KO zeigt, dass Erfahrungen im Alltag und Lernen im Unterricht in einem komplexen Wechselverhältnis stehen. Dieses verstehen wir noch wenig. Ohne eine Brücke zu schlagen zu den außerschulischen Interessen und Kompetenzen der Kinder bzw. Jugendlichen wird Schule nicht erfolgreich sein.

¹ Für ausführlichere Informationen vgl.: Dissertationen aus unserer Arbeitsgruppe: Peschel, Falko: Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Hohengehren 2006 so wie: Heinzl, Horst: Empirische Fallstudie und vergleichender Sachstandsbericht zur Offenheit in Unterricht, Schule und deren Umfeld. Deutsche Nationalbibliothek 2000, online verfügbar unter: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982671822>.

Langzeitstudie:

Teil 2

Wenige Masken - viele Gesichter. Oder: Was sagt ein Test?

PISA zielt auf Aussagen über ‚die Fünfzehnjährigen‘. Die Lernstandserhebungen im Gefolge der internationalen Systemvergleiche wollen die Fertigkeiten einzelner Schüler messen. Aber kann ein einstündiger Test wirklich erfassen, was die ‚Kompetenz‘ einer Person ausmacht?

Selbst innerhalb eines Faches streuen die Leistungen breit. Große Unterschiede im Wissen und Können sind schon vor der Schule augenfällig und bleiben über die Schulzeit bestehen. Manche Kinder können bereits rechnen und lesen, andere wissen kaum etwas über Zahlen und Schrift. Dies hängt mit Erfahrungen in der Familie und im übrigen Umfeld zusammen. Aber es gibt auch Kinder, die sich sozusagen ‚gegen‘ ihre Umwelt Kenntnisse angeeignet haben. Manche erwerben wichtige Voraussetzungen ohne äußere Hilfe. Andere wiederum nutzen nicht, was ihre Umwelt ihnen bietet. Insofern sind Kinder nicht einfach ‚Opfer‘ oder ‚Produkt‘ ihrer Umwelt. Schon fünfjährige Kinder haben persönliche Interessen. Besondere Begabungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Das wird deutlich bei Kindern, die in dem einen Bereich (Schrift ODER Zahlen) viel wissen und können, im anderen dagegen nicht.

In der Schule ganz anders

Auffällig ist, dass sich die Einschätzungen von Frau Koch und der Lehrerin, was Annas Persönlichkeit betrifft, stark unterscheiden. Übereinstimmungen gibt es nicht. Etwa die Hälfte der Angaben ist sogar gegensätzlich. Abgesehen von der natürlichen unterschiedlichen Wahrnehmung der einzelnen Personen, liegt also die Vermutung nahe, dass sich Anna in der Schule anders verhält, als zu Hause. Und in der Tat ließ sich im Rahmen der Erhebungen beobachten, dass Anna in der Schule ein völlig anderes Mädchen als zu Hause darstellt. In der Schule wirkt sie ‚unglücklich‘, unsicher und zurückgezogen, zu Hause lebhaft, selbstbewusst und fröhlich. Demnach verwundern die stark abweichenden Einschätzungen zwischen Mutter und Lehrerin nicht.



Dass Kompetenzen der Kinder oft bereichsspezifisch begrenzt sind hängt aber auch mit ihren konkreten Erfahrungen im Alltag zusammen: So kann es sein, dass ein Kind im Bereich des Geldes mathematische Operationen beherrscht, die ihm in der Zeitwelt ‚Uhr‘ nicht gelingen. Es fällt oft auf, wie unterschiedlich die Leistungen desselben Kindes von verschiedenen Beteiligten beurteilt werden. Viele Kinder sehen sich selbst anders, als ihre Umwelt sie wahrnimmt. Das kann manchmal damit zusammenhängen, dass Kinder andere Ansprüche und Maßstäbe haben als Erwachsene. Die Gründe liegen aber zum Teil tiefer. Denn es gibt auch Abweichungen in der Sicht von Vater und Mutter, von Eltern und Schule, von LehrerInnen und Tests.

Häufig Differenzen zwischen den Ergebnissen in standardisierten Tests und den Schulnoten

Auch dazu einige Blitzlichter: Für Eltern ist oft die Fehlerlosigkeit von Arbeiten der entscheidende Maßstab. Sie sehen die Leistung des Kindes unbewusst im Vergleich mit ihrem eigenen Können. LehrerInnen dagegen nehmen einzelne Kinder stärker im Vergleich mit der Altersgruppe wahr. Wir ForscherInnen wiederum sehen die momentane Leistung als Zwischenstufe im Entwicklungsprozess: Die Zahl der Fehler ist dann nicht so bedeutsam wie ihre Qualität. Geeignete Aufgaben können sichtbar machen, wie Kinder denken – auch in den Fehlern, die sie machen, wie z. B. beim Sprechenlernen: „Die Onkel brachten viele Eimers“.

Persönliche Einschätzungen sind immer subjektiv². Große Hoffnungen werden von vielen deshalb auf standardisierte Tests gesetzt. In den letzten Jahren haben sie in den Schulen an Bedeutung gewonnen. Zuerst kamen die internationalen Vergleichsstudien PISA (in der Sekundarstufe) und IGLU (in der Grundschule). Inzwischen gibt es regelmäßige Lernstandserhebungen in Sprache

² Vgl. ausführlicher dazu unsere Expertise: Arbeitsgruppe Primarstufe (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen. Weitere Informationen: <http://www.agprim.uni-siegen.de/notengutachten.htm>



und Mathematik wie VERA am Ende der Grundschulzeit. Wir haben bewusst auch solche Tests in unseren Untersuchungen eingesetzt. Auf diese Weise können wir die einzelnen Fallstudien in großen Stichproben verorten. Auch können wir überprüfen, in welchen Punkten unsere eigene Stichprobe repräsentativ ist und in welchen nicht.

Wir sind aber auch der Frage nachgegangen, wie aussagekräftig die Ergebnisse von Tests für das einzelne Kind sind. In dieser Hinsicht haben uns mehrere Beobachtungen nachdenklich gestimmt.

Es gab häufig Differenzen zwischen dem Ergebnis im Test und der Note in der Schule. Wir sehen zwei Gründe: Ein Test erfasst eine punktuelle Leistung. Eine Lehrerin dagegen lernt ein Kind über längere Zeit kennen. Vorteil der Lehrerin: Sie kann eine größere Zahl von Leistungsproben in ihr Urteil einbeziehen. Andererseits hat die Lehrerin nur die Klasse bzw. früher unterrichtete Jahrgänge als Maßstab. In dieser Hinsicht sind Tests aussagekräftiger: Ihre Vergleichswerte sind in großen Stichproben gewonnen worden. Beide Zugänge haben ihre Stärken und ihre Schwächen. Sowohl Noten als auch Punktwerte in Tests sollten Eltern deshalb mit Vorsicht interpretieren. Einzeldaten sind zu fehleranfällig, als dass man sich auf sie verlassen könnte.

Unterschiede ergaben sich erstaunlich oft zwischen den Ergebnissen eines Kindes in verschiedenen Tests³. Dieser Befund macht darauf aufmerksam, dass verschiedene Tests ‚Können‘ auf unterschiedliche Weise abprüfen. Zum Beispiel werden in Mathematik einzelne Inhalte in den verschiedenen Tests unterschiedlich gewichtet. Auch die Aufgabenformen können variieren. Im Lesen kann man das Erkennen von Wörtern, das Erlesen von Sätzen oder das Verstehen von Texten überprüfen. Im Rechtschreibtest müssen die Kinder einen freien Text korrekt verfassen, sie müssen

diktierter Wörter richtig aufschreiben oder sie müssen Fehler in einem vorgegebenen Text entdecken. Diese Anforderungen haben miteinander zu tun. Aber sie betonen jeweils andere Teilleistungen. In einigen Fällen kann dies auch Unterschiede zwischen Testergebnissen und der Benotung durch die Fachlehrerin erklären.

Was sagt ein Test?

Während Lukas beim ELFE-Lesetest in allen drei Untertests durchschnittliche bis überdurchschnittliche Leistungen zeigt, was für ein völlig normal bis überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis spricht, erreicht er hingegen bei dem von Frau Sang in der Schule durchgeführten Leseverständnistest eher schlechte Ergebnisse. Von 48 möglichen Punkten erlangt Lukas 20, was die Lehrerin mit ausreichend benotet. Lukas liegt damit im unteren Leistungsdrittel seiner Klasse, nur vier weitere Schüler zeigten noch schlechtere Leistungen. Zur weiteren Einschätzung der Lesekompetenz der Kinder setzte Frau Sang zudem den Stolperwörter Lesetest ein, den Lukas auch für uns ganz zu Beginn der Erhebungszeit bearbeitete. Im Vergleich zur ersten Durchführung zu Hause erlangt der Junge beim Lesetest in der Schule wesentlich bessere Ergebnisse. Innerhalb der sechs Minuten bearbeitet er fast doppelt so viele Aufgaben und nur bei einer markiert er ein falsches Wort.

Schließlich haben wir auch Abweichungen innerhalb desselben Tests beobachtet. Mit einigen Kindern wurden einzelne Tests zweimal innerhalb weniger Wochen durchgeführt. Auf den ersten Blick überraschen solche Diskrepanzen. Wir erwarten doch, dass sie weniger anfällig für Verzerrungen sind als das Urteil von Mitmenschen. Hier helfen unsere Beobach-

³ Vgl. dazu die Dissertation aus unserer Arbeitsgruppe: Ratzka, Nadja: Mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Grundschulzeit – Empirische Studien im Anschluss an TIMSS. Hildesheim/ Berlin 2004

tungen weiter. Die StudentInnen haben nicht nur die Ergebnisse des Tests ausgewertet. Sie konnten auch beobachten, wie die Kinder an die Aufgaben herangegangen sind. Dabei haben sich große Unterschiede zwischen den Kindern gezeigt – und bei ein und demselben Kind an verschiedenen Tagen. Das eine Kind ging zuversichtlich an die Aufgaben heran, das andere zeigte deutliche Angst zu versagen. An dem einen Tag war ein Kind besonders motiviert, an dem anderen nicht. Das eine arbeitete sorgfältig, aber sehr langsam, das andere schaffte viele Aufgaben, übersah aber auch Flüchtigkeitsfehler. In Tests, die unter Zeitdruck stattfinden, zeigen vor allem Mädchen oft nicht, was sie wirklich können.

Unsere Warnung: Auch Tests sind fehleranfällig. Dies schlägt im Einzelfall wesentlich stärker zu Buche als in Untersuchungen großer Stichproben. Dieselben Punktwerte in einem Test können zudem sehr Unterschiedliches bedeuten. Solche Schlaglichter können zwar den Blick schärfen und Anlass sein, das eigene Urteil zu überprüfen. Als Warnlampe sind sie deshalb wichtig. Aber man darf ein Kind nicht ‚festnageln‘ auf eine Zahl – sei es ein IQ, sei es eine Fehlerquote im Diktat.

Überhaupt sollte man vorsichtig sein mit Festlegungen. Das zeigen unsere Wiederholungsstudien, die teilweise überraschende Ergebnisse liefern. Im Regelfall entsprach die Leistungsentwicklung von der ersten zur zweiten Erhebung einigermaßen den Erwartungen. Aber immer wieder gab es Kinder, deren Leistungstand sich unerwartet veränderte: beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, durch einen Lehrerwechsel oder auch ohne erkennbaren äußeren Grund. Beobachten konnten wir dabei auch Veränderungen ‚wider Erwarten‘: zum Beispiel eine Verbesserung des Leistungsstands beim Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium.

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Motivation wichtig für den Lernerfolg ist. Wer etwas mit allen Kräften will, kann aus seiner Begabung, aus seinem Vorwissen mehr machen als jemand, der unmotiviert ist. Dazu gibt es ein etwas eher bedrückendes Ergebnis aus unserer Studie. Wir hatten vermutet, dass es eine enge Beziehung zwischen den Interessen der Kinder, ihrem Lieblingsfach und ihren Leistungen in diesem Fach gibt. Dies war aber erstaunlich oft nicht der Fall. Manche Kinder waren in einem Bereich wie Geschichtenlesen oder Naturbeobachtung zu Hause besonders engagiert, mussten aber in der Schule erfahren, dass ihre Interessen und ihre Fähigkeiten dort nicht anerkannt wurden. Oder sie erlebten die Aufgaben im Unterricht als Unterforderung, den Unterricht selbst als langweilig. Andererseits: Viele Kinder gaben einen Bereich als Lieblingsfach an, obwohl sie dort keine besonders guten Leistungen erbrachten. Oft erwies sich hier eine besonders positive Beziehung zur Lehrperson als stärker.

Fazit: Unsere Befunde lassen sich weithin zu den Erkenntnissen von repräsentativen Befragungen in Beziehung setzen. Sie helfen z. B. zu veranschaulichen, was die Repräsentativbefragungen des ‚Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografiefor- schung‘ (SiZe) an Einsichten in Wünsche, Meinungen, Verhalten, Wissen und Können von Kindern und Jugendlichen erbracht haben. Betrachtet man die von uns untersuchten Personen einzeln, werden allerdings individuelle Besonderheiten deutlich, die durch die ‚Mittelungen‘ in den repräsentativen Befragungen eher ‚verdeckt‘ werden. Nur wenige Kinder und Jugendliche entsprachen einem ‚Typ‘ oder ‚Muster‘. In einem gerade für die Pädagogik bedeutsamen Sinn ist jede Schülerin, jeder Schüler ganz besonders. Das müsste Folgen für den Stil der Bildungsforschung und für den Unterrichtsalltag von Lehrern haben⁴. Deshalb hat die Mitarbeit im Projekt für die Studierenden einen hohen Aufklärungswert. Immunisierung gegen vor- schnelle Verallgemeinerungen ist ein wichtiger Ertrag fallorientierter Forschung, der auch für Eltern wichtig ist, damit sie nicht immer wieder auf ‚neue‘ Rezepte für die Erziehung ihrer Kinder hereinfallen .

Verfasser: Hans Brügelmann/ Hans Werner Heymann/
Michael Hellermann

Text und Bilder sind frei zum Wiederabdruck

Auswahl zusätzlich verfügbarer Bilder



Texte, Bilder und Zusatzmaterial

www.extrakte.uni-siegen.de

Videos

- Dr. Hartmut von Hentig: Der Bildungsbegriff im Wandel?
- Dr.h.c. Horst Bartnitzky: Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?
- Dr. Peter Menck: Was können wir aus der Geschichte der Erziehung lernen?

Kontakt:



Prof. Dr. Hans Brügelmann
Universität Siegen
Telefon: XX49 (0)271 740 4470
Telefax: XX49 (0)271 740 2509
oase@paedagogik.uni-siegen.de
Forschungsprojekte u.a.: ‚LISA & KO‘, ‚SCHLAU‘
LISA & KO: www.agprim.uni-siegen.de/lisa



Prof. Dr. Hans Werner Heymann
Universität Siegen
Telefon: XX49 (0)271 740 4489
Telefax: XX49 (0)271 740 2527
heymann@paedagogik.uni-siegen.de
Forschungsprojekte u.a.: ‚LISA & KO‘, ‚SCHLAU‘
SCHLAU: www2.uni-siegen.de/~fb02sie/index.htm

⁴ Vgl. dazu aus unserer Arbeitsgruppe: Brügelmann, Hans: Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil 2005 (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).

„Draußen ist mehr Platz!“

– Wider die These der Verhäuslichung¹

Auf die Frage, ob er lieber im Haus oder im Freien spiele, antwortet Jimi: „Draußen ist mehr Platz!“, und Chiara habe, so betont sie, „am liebsten Lust, dass ich so lange draußen bleiben kann, wie ich will. Wenn ich in der Stadt leben würde, wär' ich nich glücklich. Ich muss halt draußen sein.“ Matthias ist nach Auskunft seiner Mutter gar unausstehlich, wenn er sich nicht im Freien austoben kann und hat keinerlei Verständnis dafür, dass einer seiner Cousins jeden Abend zu Beginn einer bestimmten Fernsehsendung zu Hause sein möchte: „Jeden Abend, der vergisst das aber auch nicht.“ Wendy begründet überzeugend, warum sie sich am liebsten außer Haus aufhält, und spricht damit für die deutliche Mehrheit der untersuchten Kinder: „Drinnen find' ich auch gar nicht so schön, weil draußen ist es schöner.“

Diese Kinder leben nicht in einer Großstadt mit (mehreren) hunderttausend Einwohnern – was für etwa zwei Drittel der in Deutschland lebenden Kinder gilt. Die Zitate illustrieren eindrucksvoll unsere These: Diese Kinder leben in der Regel nicht verhäuslicht: Sie spielen draußen, viele sind sportlich engagiert und eine ganze Reihe von ihnen hat eine enge Beziehung zur Natur. Sehr gerne ver-

bringen sie ihre Freizeit bspw. im Wald und bauen sich Verstecke. So erzählt Wendy: „Bei der Mimi, da ist ein ganz großer Wald und da haben wir uns 'ne Bude gebaut. Ist zwar ein bisschen wackelig, aber es geht“, und Julia zieht sich – insbesondere bei Streitigkeiten in der Familie – gerne in ihr Baumhaus, ihr Lieblingsversteck, zurück, um allein zu sein. Auch Berry ist stolz auf sein Geheimversteck, eine Bude auf den Schienen einer stillgelegten Eisenbahnlinie: „Mitten auf der Schiene. Ja, wir ham da Buden gebaut. Da ist nämlich auch so'ne kleine Hütte.“

Nach wie vor wächst in Deutschland ein Großteil der Kinder im ländlichen Raum auf.



Auch Matthias spielt am liebsten im Wald. Hier hat er mit seinen Freunden einen Treffpunkt, der ihnen als eine Art ‚Hauptquartier‘ dient: „Da ist so eine steile Böschung. Und da spielen wir immer, meistens jeden Tag. Nicht, natürlich nur, wenn es schönes Wetter...“. Tim-Niklas trifft sich mit seinen Freunden häufig in dem Wald nahe des Hauses seiner Eltern, um dort an einem Bach Staudämme zu bauen. Das Gewässer bietet den Kindern außerdem die Möglichkeit, Entdeckungen

¹ Dieser Beitrag basiert auf den Ergebnissen der ersten qualitativen Querschnittstudie von Fällen aus dem Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘ (LISA & KO), 2006 veröffentlicht im Juventa-Verlag unter dem Titel ‚Freizeitwelten von Grundschulkindern‘.

Die Untersuchung ‚Freizeitwelten von Grundschulkindern‘ basiert auf 21 Einzelfallstudien. Vorgenommene Quantifizierungen sollen nicht den Anschein der Repräsentativität erwecken, denn Repräsentativität kann nicht Ziel einer Untersuchung sein, die einzelne Kinder, einzelne Kindheiten in den Fokus stellt. Ziel ist es vielmehr, Qualitäten, subjektive Bedeutungen aufzuzeigen.

und Erkundungen zu machen: „Und das sind hier ganz kleine Froscheier“, erklärt er stolz. Wie für Tim-Niklas, so ist auch für Jan der Bachlauf am Ende des elterlichen Grundstücks ein interessantes Terrain für Beobachtungen, z. B. von Kaulquappen. Auf die Frage, was genau er denn am Bach mache, wenn er sich dort wie so



häufig für mehrere Stunden aufhalte, antwortet Jan: „Fast auch nix“. Auch Julia scheint auf den ersten Blick „fast auch nix“ zu machen, wenn sie sich in der freien Natur aufhält. Zwei Orte mag sie besonders gern: eine nahe gelegene Wiese, in deren Gras sie sich gerne legt und den Himmel betrachtet, und einen Bach, an dessen Ufer sie spielt, die Füße ins Wasser streckt und mit einer Freundin zusammen Tiere und Pflanzen beobachtet: „Und dann machen wir an manchen Tagen manchmal einen kleinen Ausflug in den Wald, da gibt es eine ganz schöne Stelle. Und setzen uns da halt hin, dann hören wir den Vögeln manchmal zu.“

Interessanterweise ist neben der freien Natur auch die Straße ein überaus beliebter Spielort, und das längst vergessen geglaubte und oftmals zufällige, ungeplante, unverabredete Straßenspiel ist für die Freizeitgestaltung der Kinder von großer Bedeutung. Eine Vielzahl der Mädchen und Jungen berichtet davon, nachmittags einfach hinaus auf die Straße zu gehen – in dem sicheren Gefühl, bald andere Kinder zum Spielen zu finden. So spielt Marc sehr gerne und oft mit seinen Freunden Fußball auf der Straße und erzählt begeistert: „Ich hole sie dann 'raus,... und dann, dann spielen wir so'n bisschen Fußball. Und, und wenn dann noch einer dazukommt, dann machen wir vielleicht auch schon mal solche Spiele, also nur ein Tor. Und der Torwart ist da drin, und die beiden, ähm, spielen gegeneinander.“ Wenn Kira mit ihren Freundinnen im Sommer draußen auf der Straße spielt, malen sie oft mit Straßenkreide oder spielen Verstecken oder Fangen: „Da muss einer immer an der Tür zählen bis 50, glaub' ich, un' die anderen verstecken sich dann irgendwo“, und Julia spielt mit den Jungen aus ihrer Straße am liebsten ‚Räuber und Gendarm‘: „Und das macht halt sehr viel Spaß, das spiele ich immer mit den Nach-

barskindern, die kommen dann manchmal 'raus im Sommer oder auch jetzt.“ Laura erzählt: „Jo, ich find' das hier schön, weil hier is' immer ruhig eigentlich auf der Straße. Find' ich schön, aber an der Hauptstraße fänd' ich das nicht schön.“ Die meisten Kinder lieben das Toben, den Sport im Freien. So auch Chiara. Sie ist in ihrer Freizeit ständig in Bewegung, und ist sie einmal an das Haus gebunden, so wird sie schnell unruhig: „Heute bin ich 'n Zappelphilipp!“

Um in Bewegung zu kommen, nutzen die Kinder auch Fahrzeuge unterschiedlichster Art und Gestalt. Tim-Niklas bspw. besitzt ein Mountainbike, ein Skateboard, Inlineskates, Roll- und Schlittschuhe, Skier, einen Schlitten und ein von seinem Opa gebautes Auto mit Motor. Im nächsten Winter möchte er das Snowboardfahren lernen. Einen ähnlichen ‚Fuhrpark‘ wie Tim-Niklas besitzen beinahe alle Kinder der Stichprobe. Die Mädchen und Jungen sind im wahren Wortsinn auf Achse, und das beliebteste Fortbewegungsmittel ist das Fahrrad. Lukas stellt eine der wenige Ausnahmen dar. Er ist kein begeisterter Fahrradfahrer, was dadurch begründet sein könnte, dass er mit seinem Tourenrad einmal mit einem stehenden Fahrzeug kollidiert ist, „weil er mit zuen Augen gefahren [ist, da] wollt' er mal ausprobieren, wie das ist, wenn man nichts sieht... und dann an'ner Hauptstraße entlang.“ Die übrigen Kinder lassen sich selbst von widrigsten Bedingungen nicht vom Fahrradfahren abhalten.

Immer ‚auf Achse‘. Die Kinder der Stichprobe verfügten über einen beeindruckenden ‚Fuhrpark‘.



So berichtet Wendy nicht ohne Stolz über ihr Mountainbike: „Das kann ich bei Wind und Wetter nehmen,... damit kann ich durch Berge fahren“, und Tim betont, „dass ich jeden Tag Fahrrad fahre, auch bei diesem Wetter. Zieh' ich mir Handschuhe an, und dann hat sich der Fall und dann fahre ich.“ Viele der Mädchen und Jungen berichten zudem,

kleine Reparaturen an ihren Fahrrädern selbst vorzunehmen, sollte das Vehikel einmal defekt sein. So hat Sarah bspw. keine Probleme damit, eine abgesprungene Kette wieder aufzuziehen: „*Da sehen meine Hände danach nur ziemlich aus.*“ Julia stellt ihre Fortbewegungsmittel teilweise sogar selbst her: Manchmal bastelt sie gemeinsam mit ihrem Bruder Seifenkisten. In den Fahrernuss komme sie, so bedauert sie, allerdings nur selten, da Marc die Renner gewöhnlich kaputt gefahren habe, bevor Julia ans Steuer dürfe. Auch Case und sein Bruder bauten sich vor zwei Jahren eine Seifenkiste und fuhren damit die Straße vor dem Haus hinunter, bis sie kaputt ging: „*Die haben wir wieder auseinandergesetzt, weil die irgendwann die Biege gemacht hat.*“ Im Winter ist bei den Mädchen und Jungen das Schlittenfahren sehr beliebt. Tim-Niklas über sein Heimatdorf: „*Schön. Hier gibt es genug Schlittenberge und alles. Kann man schwer gut Schlitten fahren.*“ Wann immer möglich fahren die Kinder zudem überaus gerne mit ihren Inline-Skates – wie bspw. Berry, der zwar betont, sehr gut fahren zu können, sich aber dennoch nicht traue, allzu steile Berge hinunterzusausen, „*das geht nämlich zu schnell.*“ Julia dagegen antwortet auf die Frage, ob sie keine Angst habe, zu stürzen und sich zu verletzen, sie sei „*aus Gummi*“.

Die dargestellten Fallauschnitte veranschaulichen für die Region rund um die Stadt Siegen: Freie Zeit ist noch immer sehr gerne und oftmals am liebsten Zeit im Freien. Auch angesichts von Kinderzimmern, die mit Spielzeug überaus reichlich ausgestattet sind und einer blühenden Landschaft neuer Medien verschwindet es nicht aus der Welt der Kinder – das ‚Draußen-spiel‘. Die Fälle illustrieren auf diese Weise einen der zentralen Befunde meiner Untersuchung: Obwohl sehr viele neue Aktivitäten, Gegenstände und Inhalte in die Freizeitwelten der Kinder eindringen, haben sie ‚klassische‘ Betätigungsfelder nicht vollständig zurückdrängen können. Und das Spiel im Freien, das freie Spiel, Kreativität und Fantasie, das ‚Handwerk‘, das Basteln, Bauen, Konstruieren und Gestalten und die Liebe zur Natur sind nur einige wenige Beispiele für eine – wenn man diesen verengenden Begriff denn verwenden möchte – ‚Kindheit heute‘, die zuweilen deutlich an die Kindheiten früherer Generationen erinnert.

Verfasser: Carsten Rohlfs

Text und Bilder sind frei zum Wiederabdruck



Kontakt
 Dr. Carsten Rohlfs
 Universität Bremen
 Telefon: XX49 (0)421 218 2015
 crohlf@uni-bremen.de

Literaturtipp

Rohlfs, Carsten: Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. München 2006



Im Gespräch

Über die Erkenntnisgrenzen von PISA und notwendige Ergänzungen. Die Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann, Hans Brügelmann und die Sozialwissenschaftlerin Imbke Behnken im Gespräch.

Extrakte:

In der Öffentlichkeit wird die Diskussion über Bildung stark von den PISA-Ergebnissen bestimmt. Wie stehen Sie dazu?

Behnken:

Als erstes: Wir lehnen die von PISA & CO verwendeten Verfahren nicht ab. Wir setzen sie für bestimmte Zwecke selbst ein. Die repräsentativen Kinder- und Jugendbefragungen ‚NRW-Kids‘ und ‚LERNenBILDung‘ beispielsweise waren nur mit standardisierten Fragebögen möglich.

Brügelmann:

Leistungstests wiederum waren das zentrale Medium in unserem Projekt ‚LUST‘, der ‚Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test‘ über die Grundschulzeit hinweg ...

Heymann:

... und in unserem Projekt ‚SCHLAU‘, in dem wir die Leistungsentwicklung während der Ferien im Vergleich zur Schulzeit untersuchen.

Extrakte:

Dennoch sind Sie kritisch? Was macht PISA falsch bzw. was ist problematisch?

Behnken:

Nun, zu dieser Frage bzw. zu zahl-

reichen Einzelaspekten der konkreten PISA-Kritik sind jüngst wichtige Beiträge erschienen¹.

Problematisch ist übergreifend sicherlich, dass PISA, eigentlich ein Forschungsprojekt, zu einem Programm für Forschung, gar zu einem Paradigma für Bildungsforschung geworden ist. Dabei greift dieses Paradigma zu kurz, um die Alleinvertretung einer Forschungsrichtung sein zu können.



Extrakte:

Was machen Sie denn anders als PISA?

Heymann:

Man sollte vielleicht genauer von ‚PISA & Co‘ sprechen. Es gibt ja inzwischen viele internationale und deutsche Studien, die Schülerleistungen untersuchen. Genau da liegt aber auch das Problem: Kinder und Jugendliche werden nur in ihrer Schülerrolle erfasst, zusätzlich eingeschränkt auf ihre Leistungen

in wenigen ausgewählten Fächern. Uns interessiert das auch – aber wir verstehen die Person nicht nur als Variablen-Bündel. Im Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘ (LISA & KO) versuchen wir sie anschaulich und erfahrungsnah zu portraituren, erweitert auf die Biografie des einzelnen und eingebettet in seine Lebenswelt. Es geht uns also um Relativierung und Ergänzung der PISA-Sicht.

„Problematisch ist, dass PISA, ein einzelnes Forschungsprojekt, zu einem Paradigma für Bildungsforschung insgesamt geworden ist.“

Brügelmann:

Und das bedeutet, dass sich auch die Methoden verändern müssen. PISA & Co arbeiten vor allem mit standardisierten Instrumenten: mit Tests und mit Fragebögen. Beide sind nützlich, aber sie schränken den Blick auch ein. Das ist wie in den Naturwissenschaften: Mit einem Mikroskop sehen wir die Welt anders als mit einem Fernrohr. Man muss sich klar machen, welche Ausschnitte man mit einer bestimmten Methode erfasst und was man alles nicht in den Blick bekommt, wenn man diesen Ausschnitt scharf erfassen will.

Extrakte:

Was heißt das konkret für Ihre Untersuchungen?

Biografieforschung

Während PISA & Co Kinder in der Schülerrolle befragen und vor allem ihre Leistung erfassen und zu erklären versuchen, setzt der Ansatz der Biografieforschung darauf, das Kind bzw. den Menschen zu einem bestimmten Lebensabschnitt zu untersuchen, eingebettet in seine – von ihm wahrgenommene – Lebenssituation

¹ Jahnke, Thomas/ Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2007

Heymann:

Nehmen wir Tests. Die Standardisierung von Aufgaben erlaubt einen ökonomischen Einsatz in großen Gruppen. Der Preis ist aber, dass nur bestimmte Aufgabentypen eingesetzt werden können, dass eine künstliche Situation geschaffen werden muss, um die Vergleichbarkeit zu sichern, dass nur wenig Zeit zur Verfügung steht, so dass man sich auf wenige Indikatoren beschränken muss. Man bekommt also recht präzise Daten – aber wie aussagekräftig sind sie? In unserem Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außer-

Evaluation

PISA ist ein Instrument der Evaluierung von Bildungssystemen. Dieses Systemmonitoring soll Bildungspolitikern Einsichten ermöglichen, inwiefern bildungspolitische (Struktur-)Maßnahmen erfolgreich waren. Die Daten helfen aber wenig die konkrete Arbeit vor Ort zu entwickeln.

schulischen Kontext‘, in dem einzelne Kinder und Jugendliche über mehrere Monate begleitet werden, stellen wir immer wieder Differenzen fest zwischen Testergebnissen und einschlägigen Leistungen in anderen Situationen, die an der Aussagefähigkeit punktueller Tests zweifeln lassen.



„Man bekommt mit Tests recht präzise Daten – aber wie aussagekräftig sind sie?“

Brügelmann:

Interessant ist auch, was die Studierenden sagen, nachdem sie ein Kind über viele Wochen hinweg beobachtet und befragt, nachdem sie Tests durchgeführt und andere Personen zu ihren Eindrücken über das Kind befragt haben. Immer wieder lesen

wir in den forschungsmethodischen Reflexionen zu den Portraits, die sie schreiben: Am meisten über die besonderen Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten des Kindes haben wir aus den informellen Begegnungen mit ihm gelernt. Hier zeigt sich die Bedeutung des Forschers, vielleicht das wichtigste ‚Forschungsinstrument‘ neben vorstrukturierten und standardisierten Instrumenten.

Extrakte:

Aber ist es nicht riskant, sich auf das Urteil von einzelnen Beobachtern zu verlassen? Man weiß doch beispielsweise von den Noten in der Schule, wie subjektiv und wenig vergleichbar die sind. Treiben Sie den Teufel nicht mit dem Beelzebub aus?

Behnken:

Sie haben völlig Recht. Die Person des Beobachters ist ein besonders sensibles, aber auch besonders fehleranfälliges Instrument. Darum sind uns zwei Prinzipien für unsere Studien besonders wichtig: Kombination komplementärer Methoden und Multiperspektivität. Wir setzen ja durchaus auch standardisierte Tests, Beobachtungsraster und Fragebögen ein ...

Heymann:

... aber daneben eben auch informelle Beobachtungen, offene Interviews und Alltagsaufgaben, z. B. Würfelspiele, in denen wir beobachten können, wie vertraut ein Vorschulkind mit Zahlen ist. Besonders wichtig ist uns aber, die beteiligten Personen als Experten ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen. Ihre Wahrnehmungen und ihre Deutung dieser Wahrnehmungen sind für uns der Schlüssel zu einem besseren Verständnis einer Person.

Brügelmann:

Wir gehen davon aus, dass menschliches Verhalten immer mehrdeutig ist. Denken Sie nur an das Heben des Arms: in einem Klassenzimmer bedeutet es: „ich will drangenommen werden“, vielleicht auch: „ich will mich zeigen, weil ich weiß, dass dies wichtig ist“, auf einer Auktion „ich gebe ein Gebot ab“, auf der Straße „hallo, grüß dich“. Standardisierte Instrumente unterstellen, dass Kommunikation eindeutig gemacht werden kann. Aber selbst, wenn Verständigung in vielen Fällen gelingt, kann man nie sicher sein. Intelligente Personen haben

oft besondere Schwierigkeiten mit Tests oder Fragebögen. Sie überlegen, was der Verfasser der Aufgaben oder Fragen gemeint haben könnte, können ihre Vermutungen in dieser Ein-Weg-Kommunikation aber nicht validieren. Sie lösen deshalb Aufgaben trotz höherer Kompetenzen nicht zwingend erfolgreicher. Dies ist ein Grundproblem,



„Intelligente Personen haben oft besondere Schwierigkeiten mit Tests und Fragebögen.“

das man technisch-methodisch nicht in den Griff bekommen kann. Wir suchen deshalb das direkte Gespräch mit den Betroffenen und wir legen Widersprüche zwischen verschiedenen Beteiligten oder zwischen unterschiedlichen Instrumenten offen, d. h. wir ergänzen die technische durch eine soziale Kontrolle.

Behnken:

Außerdem erfordern spezifische Erkenntnisinteressen auch ihre besonderen Methoden.

An so etwas wie ‚kollektive Identitäten‘ von Gruppen, z. B. von arbeitslosen Jugendlichen oder von Migranten am Gymnasium, kommt man am ehesten über Gruppendiskussionen heran. Kinder lassen wir subjektive Landkarten zeichnen, um ihre Bewegungsräume und die Bedeutung verschiedener Orte zu erfassen. Oder wir fordern Kinder und Jugendliche auf, sich mit Gegenständen für ein Selbstportrait in Szene zu setzen, die wir dann fotografieren.

Extrakte:

Aber noch einmal zurück zu Ihrem Projekt ‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘. Das sind doch alles Einzelfälle. Inwiefern sind die Befunde überhaupt generalisierbar?

Brügelmann:

Jeder Mensch ist ein Einzelfall. Verallgemeinerungen sind Vereinfachungen. Sie beruhen auf statistischen Aussagen, mit einem entsprechenden Fehlerrisiko; auch bei den statistisch bearbeiteten Studien mit großen Fallzahlen ist dies so. Die kann man nicht so einfach auf eine neue Situation ‚anwenden‘ wie das Fallgesetz in der Physik.

Heymann:

Ziel von Bildungsforschern ist auch nicht notwendigerweise die Verallgemeinerung. Es ist natürlich sinnvoll zu überprüfen, ob es starke statistische Zusammenhänge gibt, bspw. zwischen Buchbesitz in der Familie und der Lesefähigkeit der Kinder, jedoch: Es gilt weder, dass alle Kinder, die viele Bücher besitzen, gute Leser werden, noch dass allen Kindern, die keinen Zugang zu Büchern haben, der Erfolg in der Schriftsprache verwehrt sein muss. Hier gilt es wieder den Blick auf die Kinder zu lenken,

Brügelmann:

Bei PISA wird beispielsweise erfasst, wie oft Eltern ihren Kindern vorlesen. In einer Großstudie ist das ein nützlicher Indikator für Bildungsanregungen im Elternhaus. Aber wenn Sie Lehrerin sind, werden Sie merken, dass Vorlesen im Elternhaus für zwei Kinder bei gleicher Häufigkeit durchaus Unterschiedliches bedeuten kann, je nachdem wie die Eltern vorlesen und in welcher Atmosphäre. Diese Qualitäten aber entscheiden letztlich über die Bildungswirkung solcher Aktivitäten. Das zu wissen ist auch wichtig, wenn man Förderprogramme entwirft. Vorlesen als äußeres Verhalten reicht nicht. In den Humanwissenschaften ist es anders als in den Naturwissenschaften: Indikatoren sind nicht stabil, sie verändern ihre Bedeutung, wenn die Menschen lernen, worauf es ankommt und das gewünschte Verhalten lediglich imitieren.

bilingual unterrichtet werden? Anders ist es bei Entscheidungen im Einzelfall: Soll Lena auf die Sonderschule oder in der Grundschule bleiben, soll sie freiwillig die Klasse wiederholen, und soll Ahmed auf Türkisch oder auf Deutsch lesen und schreiben lernen? Für solche Entscheidungen bieten Aussagen, wie sie bei PISA und in ähnlichen Studien gewonnen werden, nur Hypothesen, deren Geltung im Einzelfall jeweils neu zu überprüfen ist. Dafür spielen viele Bedingungen eine Rolle.

Extrakte:

Aber Sie können doch auch nicht aus ein, zwei Fallstudien ableiten, wie ein neuer Fall zu entscheiden ist!

Heymann:

Richtig, auch von Fall zu Fall lässt sich Erfahrung nicht direkt übertragen, genauso wenig wie auf dem induktiv-deduktiven Weg, also über Verallgemeinerungen. Aber Fallstudien sind oft hilfreicher, weil sie Kontexte mitbenennen. Wer viele dicht beschriebene Einzelfälle kennt, der verfügt über ein breites Repertoire an ‚Brillen‘, die ihm helfen, die Besonderheiten eines neuen Falles einzuschätzen. Für Pädagogen, die täglich mit solchen Einzelfällen arbeiten, führt diese Herangehensweise daher wesentlich weiter.

Brügelmann:

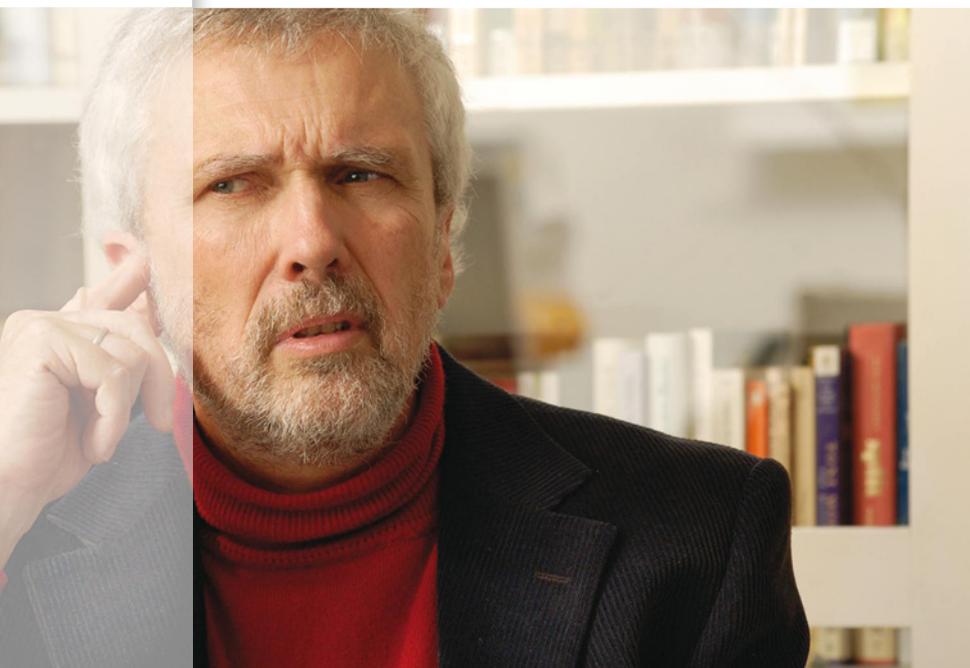
Eine solche ‚Doppelstrategie‘ ist übrigens auch in anderen sozialen Berufen üblich: Richter wenden allgemeine Gesetze an – aber sie orientieren sich auch an den Fallentscheidungen höherer Gerichte. Und Ärzte nutzen einerseits die Ergebnisse von repräsentativen Doppelblindstudien aus der medizinischen Forschung, andererseits ihre klinische Erfahrung aus der Behandlung einzelner Patienten.

Behnken:

Ein Beispiel aus unserer Arbeit: Allseits wird das Zerbrecen der Bindungen über mehrere Generationen hinweg beklagt. Die quantitativen Befunde aus der ‚NRW-Kids‘-Befragung zeigen aber, dass für Kinder ihre Großeltern eine sehr hohe Bedeutung haben – fast so hoch wie die Eltern. Die LISA & KO-Befunde wiederum erhellen, was das qualitativ bedeutet; nämlich sehr Unterschiedliches – von den Kindern, die ganz bei ihren Großeltern wohnen, über die, deren Großeltern in der

Der ‚Zugang‘ zu Büchern alleine entscheidet noch nicht darüber, ob Kinder zu guten Lesern werden oder nicht. Eine wesentlich größere Bedeutung kommt der Qualität des ‚Umgangs‘ mit Büchern zu.

Fallstudien zeigen, wie wichtig es ist, die jeweiligen Kontexte zu berücksichtigen.



„Die heute oft zitierte ‚veränderte Kindheit‘ ist ein wenig hilfreiches Stereotyp. Es verdeckt die große Bandbreite an Unterschieden.“

die wider Erwarten erfolgreich oder nicht erfolgreich sind. Die scheinbare Verallgemeinerung aus quantitativer Forschung enttarnt sich somit entweder als zu kurz gegriffen (wenn zu wenige Faktoren berücksichtigt werden, z. B. nur der ‚Besitz‘ anstatt der ‚Umgang‘ mit Büchern zur Kenntnis genommen wird) oder als nicht gültig für alle Gruppen.

Extrakte:

Heißt das, man kann in den Humanwissenschaften keine Allgemeinaussagen machen?

Brügelmann:

Doch, das schon, aber hilfreich sind Verallgemeinerungen zunächst für Entscheidungen, die viele Personen betreffen: Behalten wir die Sonderschule bei, schaffen wir das Sitzenbleiben ab, sollen Migrantenkinder

gemeinsamen Wohnung oder zumindest in demselben Haus leben, bis hin zu Großeltern im Nachbarhaus, in derselben Straße, dem gleichen Ortsteil – oder ganz woanders, aber mit häufigen wechselseitigen Besuchen. Mal kochen die Großeltern mittags für die Kinder, mal gehen Großvater oder Großmutter gemeinsam mit einem Enkelkind demselben Hobby nach; andere Großeltern beaufsichtigen die Hausaufgaben, wieder andere fahren mit ihren Enkeln ohne die Eltern in Urlaub. Uns interessiert diese Vielfalt, die sich hinter dem Etikett ‚Großeltern sind wichtig‘ verbirgt und uns interessiert, was dieses Etikett für die Beteiligten konkret bedeutet.

Extrakte:

Gibt es sonst noch Besonderheiten ihrer Studien?

Behnken:

Das öffentliche Bild heutiger Kindheit ist geprägt von Untersuchungen in Großstädten. Tatsächlich lebt aber nur ein Drittel der Kinder in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern. Bedingt durch die Lage unserer Universität haben einige unserer Projekte Kindheit und Jugend im kleinstädtisch-ländlichen Raum untersucht. Damit erschließen wir ganz andere Lebenswelten: Viele dieser Kinder spielen draußen, sind oft mit Freunden zusammen ... Auch sie wachsen unter anderen Bedingungen auf als Kinder in den 1950er oder 1970er Jahren; doch unterscheiden sich ihre Lebensbedingungen teilweise deutlich von den in den Großstadtstudien dargestellten Kindheiten.

Heymann:

Eine Besonderheit von LISA & KO ist sicherlich auch die zeitliche Anlage. Die heutige öffentliche Forschungsförderung ist auf kurzfristige Förderung, z. B. einen Zeitraum von drei bis maximal sechs Jahren beschränkt. Unser Projekt untersucht Kindheiten nun bereits im achten Jahr. So sind zweite und dritte Besuche bei den Kindern, jeweils mit einem zeitlichen Abstand von etwa zwei Jahren, und damit die Erstellung von Längsschnitten in solchen Einzelfallstudien möglich. Obwohl lange bekannt ist, dass viele Entwicklungen und Veränderungen nur sinnvoll in Längsschnittstudien zu erfassen sind, greifen Forscher doch



„Jeder Mensch ist ein Einzelfall. Verallgemeinerungen sind Vereinfachungen.“

immer wieder auf Querschnittstudien zurück, weil diese nur eine knappe Datenerhebung voraussetzen und Ergebnisse somit schneller zu publizieren sind. So auch PISA.

Extrakte:

Zu Beginn unseres Gesprächs kritisierten Sie, dass in PISA nur Leistungen und darin nur Leistungen bestimmter Fächer erfasst würden. Wo ist das Problem? Sind die Leistungen in Literacy, Mathematik und Science nicht besonders wichtig? Sie erfassen doch z. B. bei LISA & KO u. a. auch die Lesefähigkeit und die mathematischen Fähigkeiten!

Behnken:

Zunächst stört uns die dominante Fokussierung auf Leistungen. Der schulische Auftrag beschränkt sich nicht auf die Erhöhung von fachlichen Leistungen. Im Gegenteil: Demokratische Kompetenzen sind genauso zu entwickeln wie Bildungsaspekte jenseits von Problemlösen und Lesekompetenz. Diese mögen zwar bedeutsam sein, jedoch sollte ein demokratischer Staat wie Deutschland auch daran interessiert sein, wie es bspw. um die politische Bildung seiner Jugendlichen steht. Die CIVIC-Studie hat eben dies erfasst und mindestens ebenso wichtige Ergebnisse hervorgebracht wie PISA. Wahrgenommen wurde dies in der Öffentlichkeit jedoch kaum. Anders als in den Hauptfächern gibt es keine bildungspolitischen Maßnahmen vergleichbarer Dimension zur Reduktion von Fremdenfeindlichkeit, die in Deutschland im internationalen Vergleich immerhin am stärksten ausgeprägt ist.

Heymann:

Gleichzeitig trägt die starke Betonung von sicherlich bedeutsamen Kompetenzkomponenten zur weiteren Verengung des schulischen Curriculums bei. Andere Anteile von Allgemeinbildung werden zugunsten dieser als zentral betrachteten Kompetenzen zurückgestellt. Wenn wir auch bei LISA & KO die Schriftsprach- und Mathematikkompetenzen erfassen, so machen wir dies nicht allein wegen der ‚objektiven Wichtigkeit‘ dieser Bereiche, sondern auch, um die Bedeutung zu untersuchen, die sie für Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Interessen und Perspektiven für das weitere Leben haben.

Extrakte:

Was sind denn aus Ihrer Sicht die wichtigsten Ergebnisse Ihrer Studien?

Heymann:

Die heute oft zitierte ‚veränderte Kindheit‘ ist ein wenig hilfreiches Stereotyp. Es verdeckt die große Bandbreite an Unterschieden zwischen den Kindern, von denen jedes einzigartig ist: als Person, in seinen Fähigkeiten und Leistungen, ...

Brügelmann:

... und nicht selten in seinem Verhalten in verschiedenen Situationen widersprüchlich, etwa in seinen Leistungen in der Schule und außerhalb, ...

Heymann:

... aber widersprüchlich auch in der Wahrnehmung durch verschiedene Personen, in den Informationen aus verschiedenen Quellen: Selbsteinschätzung, Schulnoten, Tests.

„Ein demokratischer Staat wie Deutschland sollte auch daran interessiert sein, wie es um die politische Bildung seiner Jugendlichen steht.“

Behnke:

Ja, Kinder und Jugendliche entwickeln außerhalb der Schule Kompetenzen, die in der Schule nicht zählen. Schon Grundschüler wissen in ihren Interessensgebieten oft mehr als ihre Lehrer. Andere schreiben zu Hause Geschichten, Gedichte und Sach-texte – aber Aufsätze in der Schule nur ungern und mit mäßigem Erfolg. Noch weniger zählen Fertigkeiten, die nicht zum schulischen Curriculum gehören: Graffiti sprayen, selbst Musik komponieren und spielen, sportliche Kunstfertigkeiten und praktische Kompetenzen wie der Umgang mit Computern.

Text und Bilder sind frei zum Wiederabdruck

Auswahl zusätzlich verfügbarer Bilder



Texte, Bilder und Zusatzmaterial
www.extrakte.uni-siegen.de

Kontakt:



PD. Dr. Imbke Behnke
 Telefon: XX49 (0)271 740 2204
 Telefax: XX49 (0)271 740 2139
 ib@size.uni-siegen.de
 Universität Siegen/ Siegener Zentrum für
 Kindheits-, Jugend-, und Biographieforschung
www2.uni-siegen.de/~zse
 Forschungsprojekte u.a.: ‚NRW-Kids‘, ‚LERNenBILDung‘



Prof. Dr. Hans Brügelmann
 Universität Siegen
 Telefon: XX49 (0)271 740 4470
 Telefax: XX49 (0)271 740 2509
 oase@paedagogik.uni-siegen.de
 Forschungsprojekte u.a.: ‚LISA & KO‘, ‚SCHLAU‘
 LISA & KO: www.agprim.uni-siegen.de/lisa



Prof. Dr. Hans Werner Heymann
 Universität Siegen
 Telefon: XX49 (0)271 740 4489
 Telefax: XX49 (0)271 740 2527
 heymann@paedagogik.uni-siegen.de
 Forschungsprojekte u.a.: ‚LISA & KO‘, ‚SCHLAU‘
 SCHLAU: www2.uni-siegen.de/~fb02sie/index.htm

Lehr- Lern-Forschung:

Scharnier zwischen Didaktik und empirischer Bildungsforschung

Angestoßen durch die PISA-Studien ist die Verbesserung des deutschen Bildungssystems in aller Munde. Diskutiert wird über Bildungsstandards, die Verkürzung der Ausbildungszeiten, Verbesserung der Bildungschancen von sog. Risikogruppen etc. Es sind bereits viele Aktivitäten auf administrativer Ebene entwickelt worden. Wie aber läuft der Unterricht in den Schulen tatsächlich ab? Wie wirken sich neue didaktische Konzepte auf das Lernen der Schüler aus? Welche Effekte zeitigen Ausbildungskonzepte in Berufs- und Hochschulbildung?

Antworten auf diese und andere Fragen zu Lehr-Lern-Vorgängen im Unterricht gibt die Lehr-Lern-Forschung (LLF). Auf der Grundlage anspruchsvoller empirischer Forschung setzt sie sich u.a. mit Akteuren (Schüler, Lehrer), Prozessen, Rahmenbedingungen und Ergebnissen von Unterricht auseinander. Lehr-Lern-Forschung diskutiert auch die unterrichtspraktische Bedeutung ihrer Ergebnisse. Von der Didaktik grenzt sie sich jedoch durch die Ausrichtung auf empirisch wissenschaftliche Erkenntnisbildung ab und nimmt mithin eine Scharnierfunktion zwischen empirischer Bildungsforschung und Didaktik ein. LLF wird oft innerhalb der (pädagogischen) Psychologie und neuerdings auch als neuropsychologische Lernforschung betrieben.

Besonderheiten der Siegener LLF:

- Sie ist in der universitären Lehrerbildung verankert, im Rahmen derer Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler sowie Psychologen und Soziologen mit eigenen und gemeinsamen Forschungsprojekten inhaltlich, forschungsmethodisch und organisatorisch kooperieren (Interdisziplinarität).
- Die Forschungsfragestellungen zeichnen sich i.d.R. durch einen Bezug zur schulischen Praxis aus und sind z.T. mit der Umsetzung von Konzepten zur Verbesserung der hochschulischen Lehre (z.B. Danckwerts: ‚Mathematik neu denken‘) und des schulischen Unterrichts (z.B. Schlösser: ‚Experimental Economics‘) verbunden. Von besonderer Bedeutung ist hier die Mitarbeit von abgeordneten Lehrerinnen und Lehrern, die Forschungsarbeiten ausgehend von und im Hinblick auf Fragestellungen der eigenen pädagogischen Praxis durchführen (Anwendungsbezug und Handlungsorientierung).
- Die Siegener LLF richtet sich dabei insbesondere auf das regionale Umfeld der Universität Siegen aus und kooperiert mit Schulen und Studienseminaren der Region. Angestrebt wird der Verbund einer umfassenden Forschungs-Praxis-Kooperation in der Region Siegen (regionale Orientierung in der Trias von Hochschule, Schulen und Studienseminaren).

Ausgewählte Projekte der Siegener LLF:

Panelstudie zur Lehrerbildung an der Uni Siegen

Ein zentrales Gemeinschaftsprojekt der Mitglieder der Forschungsstelle LLF ist die Untersuchung der Effekte der Siegener Lehrerbildung im Hinblick auf Einstellungen zu Unterricht und Lehrerrolle der Siegener Lehramtsstudierenden. Eine Besonderheit dieser Studie ist, dass sie die Studierenden zu unterschiedlichen Ausbildungszeitpunkten befragt wird und so die Entwicklungswege der Befragten erheben und nachzeichnen kann. Diese weitgehenden Einblicke können dadurch erweitert und ausdifferenziert werden, dass die Studierenden zusätzlich zu fachdidaktisch relevanten Fragestellungen in ihren gewählten Fächerschwerpunkten befragt werden. Die Studie wurde mit der ersten Befragung der Studierendengeneration 2007/2008 im Herbst 2007 unter der Beteiligung der Fachdidaktiken Biologie, Deutsch, Fremdsprachen und Sozialwissenschaften begonnen. Erste Ergebnisse werden im Juni 2008 vorliegen. Die Studie wird voraussichtlich mit einer Frequenz von zwei Jahren immer wieder neue Studierendengenerationen über die Zeitpunkte Studienbeginn, Abschluss des Grundstudiums, Studienabschluss, Referendariat, Berufseinstieg befragen und sukzessive weitere fachdidaktische Befragungen integrieren. Das Ergebnis wird eine einmalige Studie über die Prozesse des Lehrerwerdens und den Einfluss verschiedener Ausbildungskontexte (Lehrveranstaltungen, Praktika, Referendariat) auf diese Prozesse sein.

Forschungsprojekte der abgeordneten Lehrerinnen und Lehrer

Die Praxisorientierung und der Handlungsbezug der LLF Siegen wird besonders deutlich an den Forschungsarbeiten der mit der Forschungsstelle assoziierten abgeordneten Lehrer. Die Projekte werden nachfolgend kurz vorgestellt. Eine ausführliche Darstellung der Forschungsprojekte wird noch im ersten Halbjahr 2008 im Buch ‚Lehr-Lern-Forschung in und für Schule‘, das von der Forschungsstelle herausgegeben wird, veröffentlicht werden. Folgende Projekte werden aktuell bearbeitet:

Die Konsumenten - Erfahrungen von Vierzehnjährigen als Ansatzpunkt für ökonomische Bildung.

(Erika Zabanoff)

Die Forschungsarbeit untersucht die Konzepte von ca. 500 Vierzehnjährigen aus unterschiedlichen Schulen Siegens über ihr Verhalten als Verbraucherinnen und Verbraucher, die ihr Denken und Handeln steuern. Diese Konzepte werden mit Hilfe der ökonomischen Verhaltenstheorie beschrieben und analysiert. Es zeigen sich auffällige Unterschiede sowohl im Verbraucherverhalten als auch in der Erklärung von Verbraucherentscheidungen. Die Ergebnisse der Untersuchung können Lehrerinnen und Lehrer nutzen, um Ansatzpunkte dafür zu gewinnen, wie sie Jugendlichen wirkungsvoller als bisher ökonomische Kompetenzen vermitteln können.

Lernen über Naturwissenschaften: implizit oder explizit? (Volker Hofheinz)

Vergleichende Fallstudie zum Potential eines implizit-experimentellen versus explizit-theoretischen Erwerbs von Wissen über Naturwissenschaften.

Ausgehend von der Einführung neuer Formen des Experimentierens im Chemieunterricht, das auf dem Wege des ‚learning by doing‘ erfahrungsorientiert auch implizites Wissen über naturwissenschaftliches Arbeiten vermittelt, wurde in der Forschungsarbeit dieses Vorgehen mit der weithin üblichen Form der eher auf handwerkliche Aspekte abzielende Schülerversuche verglichen. Beantwortet werden soll die Frage, welche Effekte das implizite Lernen auf die Vorstellungen der Schüler über den Lernbereich der ‚Natur der Naturwissenschaften‘ hat.

Lesen und kultureller Wandel.

Kultursoziologische Rezeptionsforschung zur literarischen Bildung im Medienzeitalter (Christian Dawidowski)

Die Habilitationsforschung geht der Frage nach, mit welchen Vorstellungen und handlungsleitenden Deutungsmustern der Begriff der literarischen Bildung für Befragte der Jahrgänge 1983-1988 umgeben ist. In der Auswertung von 15 narrativen Interviews zur Literatur- und Mediensozialisation zeigte sich, dass in dem untersuchten Hochkulturschema klare Vorstellungen von literarischer Bildung existieren, die jedoch völlig anders sind als traditionelle Vorstellungen. So wird von ihnen nur noch die äußere Form, nicht aber ‚unterhaltende‘ oder ‚emotionale‘ Faktoren übernommen. Literarische Bildung wird als wichtig zur Durchsetzungsfähigkeit eingeschätzt, sie dient in vielerlei Hinsicht zur Markierung von Distinktion. Insofern sind in den untersuchten Milieus die Vorstellungen von dem, was Bildung heißt, klar motivierend. Ergänzende Studien zu eben solchen Vorstellungen z.B. in der Hauptschule zeigen, dass in solchen Milieus die fehlenden Möglichkeiten zum Anschluss an Bildungsdiskurse zur Demotivation und Frustration führen. Insofern bestätigt die Studie das wachsende Auseinanderklaffen von Bildungsschichten in unserer Gesellschaft am Beispiel des Lesens.

Fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsprojekte (Rainer Danckwerts, Kirsten Schlüter)

Ein gutes Beispiel sowohl für die regionale als auch die anwendungsorientierte Forschung und Praxisentwicklung sind die Forschungsprojekte ‚Mathematik Neu Denken‘ von Prof. Danckwerts und ‚Forschend-entdeckendes Lernen‘ von Prof. Schlüter. In beiden Projekten geht es darum, dass durch neu gestaltete Übungsbetriebe im Studium und der Reflexion eigener Lernprozesse Studierende der Mathematik und der Biologie erfahren, wie mathematisches bzw. biologiewissenschaftliches Wissen entsteht und wie es dann mit ähnlichen Methoden an die Schüler im Schulunterricht vermittelt werden kann. Es geht hier mithin um die Verbesserung der universitären fachdidaktischen Lehrerbildung und damit auch der Lehr-Lern-Prozesse im schulischen Unterricht, den die Studierenden zunächst in Praktika, dann im Referendariat und schließlich als Lehrer durchführen werden. Die entsprechenden Evaluationsergebnisse im Bereich

der Mathematik sind außerordentlich ermutigend (s. auch kommendes Extrakte-Heft zum Jahr der Mathematik).

SCHLAU:

Schichtspezifisches Lernen außerhalb von Unterricht (Jörg Siewert)

Die Dissertationsforschung ist Teil eines größeren Forschungsprojektes, an dem auch Prof. Hans Brügelmann, Hendrik Coelen und Prof. Hans-Werner Heymann beteiligt sind. Im Projekt SCHLAU geht es um die Aufklärung schichtspezifischer Bildungsbenachteiligung. Es wird untersucht, ob sich der Ferieneffekt aus den USA, der auf die Bedeutung kontinuierlicher Anregung und Unterstützung fachlichen Lernens verweist, in Deutschland replizieren lässt, und welcher Art die schichtspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen und die ihnen zugrunde liegenden Aktivitäten sind, die fachliches Lernen außerhalb der Schule befördern.

BLISS:

Ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift (Thomas Franzkowiak)

In dem Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt wurde in einer Feldstudie ein logografisches Zeichensystem (BLISS) im Vergleich zur alphabetischen Lautschrift und zur phonologischen Förderung eingeführt und untersucht, ob der Umgang mit grafischen Symbolisierungsformen die Erfolgchancen im Lese- und Schreibunterricht verbessert, und zusätzlich, ob der Weg über BLISS für Kinder mit wenig Schrifterfahrung Vorteile gegenüber einer direkten Hinführung zur Schrift bietet. Von 1997 bis 2001 wurden dafür drei Interventionen (BLISS als logografisches Zeichensystem vs. Einführung in die alphabetische Schrift vs. phonologische Förderung ohne Schriftbezug) im Kontrollgruppenvergleich einander gegenübergestellt. Die Studie steht kurz vor dem Abschluss und als Ergebnis zeichnet sich ab, dass bezüglich des Lernzuwachses im Anfangsunterricht die ‚BLISS-Gruppe‘ nur leichte Vorteile gegenüber den Kontrollgruppen besitzt. Deutlicher ist die Überlegenheit der BLISS-Gruppe bei Kindern mit ungünstigen Voraussetzungen, nämlich bei den unteren 25% der normal eingeschulten Kinder sowie bei den im Schulkindergarten geförderten, vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern.

Text und Bilder sind frei zum Wiederabdruck

Kontakt:

Dr. Michael Appel
Universität Siegen
Telefon: XX49 (0)271 740 2024
appel@fb2.uni-siegen.de
Zentrum für Leherbildung (ZFL)
<http://www.uni-siegen.de/fb2/lehr-lern-forschung/>

Herausgeber

Der Rektor der Universität Siegen
Presse- und Informationsstelle Universität Siegen

Redaktion

Dipl. Medienw. Michael Hellermann (verantw.)
Christian Hensel
Telefon ++49 271 740 4923
Telefax ++49 271 740 4911
hellermann@presse.uni-siegen.de
extrakte@presse.uni-siegen.de
www.extrakte.uni-siegen.de
Herrengarten 3
57068 Siegen

Layout, Satz

Michael Hellermann / Peter Büdenbender

Druck

UniPrint

Die Texte, Bilder, Graphen und Illustrationen sind frei zum Wiederabdruck

Für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Texte
zu LISA & KO danken wir den Teammitgliedern der Arbeitsgruppe
Primarstufe: Axel Backhaus, Janina Bernshausen und Anna Lena Wagener.

Bildnachweis

Layout der Graphen, Diagramme und Tabellen: Christian Hensel
Inhaltliche Bearbeitung: Ludwig Stecher / Imbke Behnken

Titelblatt

Oben: Universität Siegen: Christian Hensel / Michael Wagener; Spalte 1: Universität Siegen:
Imbke Behnken; Spalte 2: Universität Siegen: Michael Wagener / Christian Hensel; Spalte 4, oben:
Universität Siegen: Tonia Ackermann; Spalte 3 unten: Universität Siegen: Jürgen Naber

Schulpädagogik trifft Kindheits- und Jugendforschung

Bild links: Universität Siegen: Michael Wagener; Bild rechts: Universität Siegen: Zeltlager Seemoos

Panoramastudie. Teil 1: Kindheit und Jugend in Deutschland

S. 4: Universität Siegen: Michael Wagener / Christian Hensel; S. 5, links: Universität Siegen:
Michael Wagener; rechts: Norman van Rennings; S. 6: Universität Siegen: Norman van Rennings;
S.8: Universität Siegen: Michael Wagener

Panoramastudie. Teil 2: Pragmatische Ordnungssucher und effiziente Gelegenheitsjäger

S. 10-12: Universität Siegen: Michael Wagener; S. 13: Tonia Ackermann / Christian Hensel

Langzeitstudie. Teil 1: Wie Kinder in Alltag und Schule lernen

S. 17-21: Universität Siegen: Michael Wagener

Langzeitstudie. Teil 2: Wenige Masken – viele Gesichter

S.22, 23: Universität Siegen: Michael Wagener

Wider die These der Verhäuslichung

S. 25, 26: Tonia Ackermann

Im Gespräch

S. 28-32: Universität Siegen: Jürgen Naber

Michael Wagener: www.superwuggy.de
Jürgen Naber: www.flashfotos.de
Tonia Ackermann: www.toniaackermann.de
Peter Büdenbender: www.zettb.de