

Panagiotopoulou, Argyro [Hrsg.]; Rohlfs, Carsten [Hrsg.]
Lernbiografien im sozialen Kontext. Dokumentation und Auswertung einer internationalen Fachtagung in Siegen vom 06. bis 08. September 2000

Siegen : Universität 2001, 282 S.



Quellenangabe/ Reference:

Panagiotopoulou, Argyro [Hrsg.]; Rohlfs, Carsten [Hrsg.]: Lernbiografien im sozialen Kontext. Dokumentation und Auswertung einer internationalen Fachtagung in Siegen vom 06. bis 08. September 2000. Siegen : Universität 2001, 282 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221320 - DOI: 10.25656/01:22132

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221320>

<https://doi.org/10.25656/01:22132>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Argyro Panagiotopoulou, Carsten Rohlfs (Hrsg.)

Lernbiografien im sozialen Kontext

Dokumentation und Auswertung
einer internationalen Fachtagung
in Siegen vom 06. bis 08. September 2000

Universität Siegen 2001

Anschrift der Herausgeberin und des Herausgebers:

Dr. Argyro Panagiotopoulou
Carsten Rohlf s

Universität Siegen
FB 2
Adolf Reichwein Straße 2
57068 Siegen

Lernbiografien im sozialen Kontext. Dokumentation und Auswertung
einer internationalen Fachtagung in Siegen vom 06. bis 08. September 2000/
Argyro Panagiotopoulou; Carsten Rohlf s (Hrsg.) – Siegen: Universität Siegen, 2001

Layout: Hendrik Coelen
Druck und Bindung: Universität Siegen

ISBN 3-00-008533-5

Danksagungen der Projektleiter

Dass dieser Band in der vorliegenden Form erscheinen konnte, verdanken wir verschiedenen Personen und Einrichtungen.

An erster Stelle ist Axel Backhaus zu nennen. Er gehörte zu den drei Studierenden, die es als erste wagten, ihre Staatsarbeit im Projekt LISA & KO (damals noch: "Lernbiografien von 5 bis 15: Weltbild, Selbstbild, Fremdbild") zu schreiben. Auf der Grundlage seiner Erfahrungen hat er als Tutor viele weitere Arbeiten betreut und das Projekt in seiner Entwicklung organisatorisch wie inhaltlich nachhaltig gefördert. Zu seinen wichtigsten Beiträgen zählen die Vor- und Nachbereitung der Tagung, über die in diesem Band berichtet wird.

Finanziert wurde die Tagung durch einen großzügigen Zuschuss des Forschungsinstituts der Geistes- und Sozialwissenschaften (FIGS) und einen kleineren Beitrag des Projekts "Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln" (OASE) an der Universität-Gesamthochschule Siegen. Wir danken der Direktorin des FIGS, Prof'in Dr. Insa Fooker, die über die Finanzierung hinaus die Tagung auch in der Vorbereitung und durch einen inhaltlichen Beitrag unterstützt hat.

Während der Tagung haben neben Axel Backhaus seine Nachfolgerin in der Projektkoordination, Sandra Langer, und die anderen MitarbeiterInnen des Projekts nicht nur für einen reibungslosen Ablauf, sondern auch für eine angenehme Atmosphäre und (u. a. kulinarisch) produktive Arbeitsbedingungen gesorgt, vor allem: Stefanie Maxa, Britta Müermann, Nadja Ratzka, Sabine Schneider.

Besonderen Dank schulden wir denjenigen, die mit ihren Beiträgen die Tagung inhaltlich gestaltet und ihr zu dem hier dokumentierten Ertrag verholfen haben. Mit ihren vorbereiteten Kommentaren und in der Diskussion haben sie sich eingelassen auf die von uns erbetene Werkstattsituation und Stellung genommen zu ersten Produkten aus unserem Vorhaben. Außerdem haben sie die Mühe der Überarbeitung nicht gescheut und uns (in fast allen Fällen ...) bereitwillig geholfen, diesen Band druckfertig zu machen.

Dennoch blieb viel Arbeit, die von außen oft unterschätzt wird. Argyro Panagiotopoulou und Carsten Rohlf's haben mit Engagement und großer Sorgfalt aus den vielen Manuskripten einen lesenswerten Band zusammengestellt und mit hilfreichen Kommentaren zu einem Ganzen verbunden -- nachhaltig unterstützt von Hendrik Coelen, Sandra Langer und Angela Trost. Für uns als Projektleiter war es eine große Entlastung, diese mühsame Arbeit bei ihnen gut aufgehoben zu wissen. Darum gebührt den beiden HerausgeberInnen und ihren HelferInnen unser ganz persönlicher Dank und unsere Anerkennung für diese Zusatzleistung neben ihren sonstigen Verpflichtungen. Nun wünschen wir den LeserInnen ein ähnliches Vergnügen bei der Lektüre, wie wir es während der Tagung empfunden haben. Welchen Gewinn wir selbst aus den Beiträgen gezogen haben, wird jeder rasch wahrnehmen, der die Veränderungen des Projekts nach der Tagung verfolgt hat und zum Beispiel die Fallstudien 2001 ff. mit ihren Vorgängern vergleicht.

Siegen, im August 2001

Hans Brügelmann

Hans Werner Heymann

Inhalt

ARGYRO PANAGIOTOPOULOU, CARSTEN ROHLFS	
Einleitung	9
 Lernen – Lernbiografie – Biografie-Lernen	
 THEODOR SCHULZE	
Die außerordentliche Tatsache des Lernens	19
 JÜRGEN ZINNECKER	
Lernbiografien. Anmerkungen zu einem Konzept – Auszüge aus einer Fallstudie...	39
 Leben und Lernen von heutigen Kindern und Jugendlichen aus der Perspektive der Forschung	
 HANS WERNER HEYMANN	
Von der Lehr- zur Lernforschung. Ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung aus berufsbiografischer Sicht	63
 HANS BRÜGELMANN	
Von der Instruktion zur Konstruktion. Eine berufsbiografische Retrospektive	73
 ELSBETH STERN	
Längsschnittstudien zur Erforschung von Lern- und Entwicklungsverläufen	87
 LUDWIG STECHER	
Quantitative (repräsentative) Surveys als Anschluss- bzw. Ergänzungsmöglichkeit qualitativer Forschung. Das Beispiel des Kindersurveys 1993 – 1997	95
 IMBKE BEHNKEN	
Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Die Siegener Kindheitsstudie im „Rückblick nach vorn“	99
 BARBARA FRIEBERTSHÄUSER	
Wege zur Ethnographie. Auswertungsstrategien für Feldforschungsdaten	117

Der Ansatz des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“

HANS BRÜGELMANN
Das Design des Projekts 137

HANS WERNER HEYMANN
Das Methodenrepertoire des Projekts 143

Die ersten Fallstudien in der Diskussion

Fallstudie von SANDRA LANGER
Ausgewählte Textstellen aus der Arbeit: Freundschaft 155

MARIA FÖLLING-ALBERS
Zur Fallstudie von Sandra Langer über Freundschaft 177

ELISABETH STICKER
„Freundschaft“ – Inhaltliche Eindrücke zur Fallstudie von Sandra Langer 183

GEROLD SCHOLZ
Anmerkungen zur Methode 193

HELMUT FEND
Forschungsmethodische Anmerkungen zur Fallstudie von Sandra Langer.
Sechs Gelingensbedingungen für Forschungsprojekte 197

ARNOLD LOHAUS
Methodische Kommentare zur Fallstudie zum Thema „Freundschaft“ 203

Fallstudie von VALERIE SCHUMANN
Ausgewählte Textstellen aus der Arbeit:
Musikalische Entwicklung im Grundschulalter 207

PETER BÜCHNER
Forschungsmethodische Anmerkungen 223

PETRA STREHMEL
Musikalische Entwicklung im Grundschulalter – Methodische Kommentierung ... 227

ANDREA RAGGL
Inhaltlicher Kommentar zur Fallstudie „Musikalische Entwicklung
im Grundschulalter“ aus schulpädagogischer Perspektive 233

Erste Schlussfolgerungen aus der Tagung

INSA FOOKEN

Einige Kommentare zur Tagung „Lernbiografien im sozialen Kontext“ 239

MANUELA DU BOIS-REYMOND

Zehn Thesen zu „Lernbiografien im sozialen Kontext“ 241

Perspektiven für das Forschungsprojekt „Lernbiografien im sozialen Kontext“

ARGYRO PANAGIOTOPOULOU, CARSTEN ROHLFS

Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene
Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext 249

Literaturverzeichnis 257

Adressen der TeilnehmerInnen 279

Einleitung

Lebenserfahrung und Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen sich wechselseitig intensiv. Die Erforschung von „Lernbiografien im sozialen Kontext“ eröffnet die Chance, diesen Wechselwirkungen genauer nachzuspüren.

Obwohl im wissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre die Bedeutung dieser Wechselwirkungen zunehmend betont wurde, hat sich die Erforschung von Lernbiografien in der Forschungspraxis noch nicht etabliert. Die gegenwärtige Lehr-Lern-Forschung, die eher pädagogisch-psychologisch ausgerichtet ist, fokussiert vorrangig die fachlichen Lernentwicklungen: Primär werden schulische Leistungen und die damit zusammenhängenden Bedingungsfaktoren quantitativ-statistisch untersucht. Die Lebensbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher bleiben dabei überwiegend unberücksichtigt. In qualitativen, eher soziologisch ausgerichteten Kindheits- und Jugendstudien der letzten Jahre, die in der Regel auf Einzelfallstudien basieren, werden hingegen die subjektiven Lebenswelten der Heranwachsenden rekonstruiert. Dafür wird die Erforschung ihrer fachlichen Lernleistungen weitgehend vernachlässigt.

Das Projekt „Lernbiografien im sozialen Kontext“ wurde an der Universität-Gesamthochschule Siegen von HANS BRÜGELMANN und HANS WERNER HEYMANN ins Leben gerufen, um den Verbindungen zwischen lebensweltlichen und schulischen bzw. fachbezogenen Lernprozessen inhaltlich wie auch forschungsmethodisch systematisch nachzugehen. Es ist als Longitudinalstudie konzipiert. Einerseits sollen die Lebensbedingungen und -erfahrungen, andererseits die fachlichen Lernentwicklungen von heutigen Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Dimensionen und aus unterschiedlichen Perspektiven über Serien von Fallstudien dokumentiert werden. Bereits erprobte qualitative und quantitative Forschungszugänge der gegenwärtigen Lehr-Lern-Forschung und der Kindheitsforschung werden dabei miteinander kombiniert.

VertreterInnen dieser beiden Forschungsparadigmen, nicht nur aus dem deutschsprachigen Raum, haben aus diesem Grund im September 2000 an einer Fachtagung in Siegen teilgenommen, die im vorliegenden Sammelband dokumentiert wird.

Auf der Tagung wurden das Projekt, sein Ansatz und die ersten Ergebnisse der Vorstudien aus den Jahren 1998-2000 zur Diskussion gestellt. Die Fruchtbarkeit dieses dreitägigen wissenschaftlichen Austauschs hatte viel mit ihrem „Werkstatt-Charakter“ zu tun: Erste Fallstudien waren von den TeilnehmerInnen bereits vor der Tagung unter methodischen und inhaltlichen Aspekten analysiert worden, Ergebnisse und Fragen wurden dem Plenum vorgestellt und mit ihm diskutiert; für die Optimierung des Forschungsdesigns wurden mögliche Lösungen vorgeschlagen. Gemeinsam arbeitete man an der Weiterentwicklung des Projekts.

Diese Werkstattarbeit der Tagung wurde bereichert durch zahlreiche Vorträge zu Themen der aktuellen Forschungsdiskussion, so dass die vorliegende Dokumentation

Beiträge unterschiedlichster Art vereinigt, deren „mündlicher“ Charakter zum Teil bewusst beibehalten wurde, und eine doppelte Lesart eröffnet: Einerseits informiert der Sammelband über das konkrete Projekt, die zur Diskussion gestellten Fallstudien und die konzeptionelle Weiterentwicklung, andererseits über gegenwärtige forschungsmethodische Tendenzen und Praktiken, die auch losgelöst von der hier vorgestellten Studie von allgemeinem Interesse und von besonderer Bedeutung für zukünftige Forschungsarbeiten sind.

Der Sammelband wird durch den Themenbereich „Lernen – Lernbiografie – Biografie-Lernen“ eingeleitet. In den Beiträgen von THEODOR SCHULZE und JÜRGEN ZINNECKER werden die grundlegenden Begriffe „Lernen“ und „Biografie“, die verschiedenen Dimensionen und Kontexte dieser Prozesse, ihre Subjekte und Gegenstände sowie ihre möglichen Zusammenhänge im Rahmen der gegenwärtigen theoretischen und forschungsmethodischen Diskussion verdeutlicht.

THEODOR SCHULZE lenkt den Blick zunächst auf die „außerordentliche Tatsache des Lernens“ und versucht, diese „äußerst scheue Tierart“ einzufangen, ihre Gestalt, ihre Physiognomie sichtbar zu machen, indem er sie in unterschiedlichsten Kontexten betrachtet. Das Zusammenspiel von Lernen und Erziehung, Lernen und Biografie, Lernen und Evolution sowie von Lernen und Zukunft führt dabei zu interessanten Fragen: Was erleben wir, wenn wir lernen? Wie erinnern wir uns daran? Gibt es Ziele des Lernens – individuelle, kollektive Ziele? Wird das individuelle Lernen mit dem der Gattung Mensch Schritt halten können? Werden wir überhaupt fähig sein, den Strom des menschlichen Lernens in eine lebenswerte Zukunft zu lenken? Und was bedeutet dies alles für die Arbeit in der Schule, für den Unterricht?

Das Verhältnis von „Lernen“ und „Biografie“ steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von JÜRGEN ZINNECKER. Das Anliegen des Autors besteht darin, die verschiedenen, sich aus der Verknüpfung beider Begriffe ergebenden Bedeutungsvariationen vorzustellen, so wie sie im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs anzutreffen sind. Vier semantische Varianten und zugleich Forschungstendenzen werden dabei hergeleitet: Lernbiografie als gegenstandsbezogene Lerngeschichte; Lernbiografie als Lebensgeschichte von Individuen, von Kindern und Jugendlichen; Bildungsbiografie als Persönlichkeitsgestaltung und als lebensgeschichtliche Erfahrung; schließlich Biografie-Lernen als die Kompetenz, die eigene Biografie selbst zum Objekt des Lernvorgangs werden zu lassen. Mit charakteristischen Ausschnitten aus einer Fallstudie des Projekts „Kindheit im Siegerland“ werden diese Begrifflichkeiten aus der lernbiografischen Perspektive eines zehnjährigen Mädchens konkretisiert.

Der zweite Themenbereich mit dem Titel „Leben und Lernen von heutigen Kindern und Jugendlichen aus der Perspektive der Forschung“ enthält Beiträge, in denen Erfahrungen und Ergebnisse aus Studien der Kindheits- und der Lehr-Lern-Forschung der letzten Jahre dokumentiert und diskutiert werden. Dieses erfolgt zum Teil aus berufsbiografischer Perspektive, wie in den folgenden zwei Aufsätzen von HANS WERNER HEYMANN und HANS BRÜGELMANN.

HANS WERNER HEYMANN blickt in seinem Aufsatz „Von der Lehr- zur Lernforschung“ auf ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung zurück, indem er darstellt, wie seine persönliche berufliche Vorgeschichte für die Anlage des Projekts „Lernbio-

grafien“ relevant geworden ist. Die frühe Begeisterung für empirisch-analytische Forschung, die Entwicklung eines Prinzipien-Katalogs zur Neugestaltung dieser Ansätze, dann aber zunehmende Zweifel an der alleinigen Angemessenheit quantitativer Verfahren und die Hinwendung zu interpretativen Verfahren und Einzelfallstudien im Zusammenhang mit der Erforschung subjektiver Theorien sind entscheidende berufsbiografische Erfahrungen des Autors, die in deutlich umrissenen Konsequenzen für eine „neue“ Lehr-Lern-Forschung ihren Ausdruck finden.

Auch HANS BRÜGELMANN zeichnet seine „Berufsbiografische Retrospektive“ mit dem Ziel, den Einfluss der persönlichen beruflichen Vorgeschichte auf die Anlage des Projekts „Lernbiografien“ zu verdeutlichen. Die Veränderung der theoretischen Sicht von der Instruktion zur Konstruktion und von der Erziehung „von oben“ zur Sozialisation durch Teilhabe charakterisiert seine Berufsbiografie. Anders als HEYMANN, der primär auf forschungsmethodische Veränderungen der vergangenen 30 Jahre eingeht, setzt BRÜGELMANN einen stärker inhaltlichen Akzent, indem er den Ertrag seiner Arbeiten zum Schriftspracherwerb resümiert.

ELSBETH STERN diskutiert die Möglichkeiten von „Längsschnittstudien zur Erforschung von Lern- und Entwicklungsverläufen“ und hinterfragt, warum in einem Forschungsbereich, welcher Veränderungen nachzuspüren sucht, vorwiegend Querschnittstudien eingesetzt werden. Die Autorin expliziert einige besondere Herausforderungen, Schwierigkeiten und Risiken, die mit einer Longitudinalstudie verbunden sind, um anschließend beispielhaft zu erörtern, welche Fragestellungen der Lern- und Entwicklungsforschung den Aufwand einer sorgfältig geplanten Studie dieser Art rechtfertigen oder gar notwendig machen. STERN führt in diesem Zusammenhang Themenbereiche aus den LOGIK- und SCHOLASTIK-Studien und der mikrogenetischen Längsschnittstudie zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen an.

LUDWIG STECHER geht in seinem Beitrag von der in der wissenschaftlichen Diskussion oft problematisierten „mangelnden Verallgemeinerbarkeit“ qualitativer Studien aus und präsentiert am Beispiel des „Kindersurveys 1993-1997“ (Siegener Zentrum für Kindheits- Jugend- und Biografieforschung) einen möglichen Weg, der diesen Nachteil ausgleichen könnte. Neben der „Repräsentativität“ des Kindersurveys werden jedoch auch weitere Aspekte, zum Beispiel seine „Interdisziplinarität“ und „Mehrperspektivität“ als bedeutsame Charakteristika für zukünftige Untersuchungen dargestellt. Ein wichtiger Vorläufer des Kindersurveys ist die qualitative Drei-Generationen-Studie der Universität-Gesamthochschule Siegen zum Wandel von Kindsein und Kindheit im Siegerland, deren Konzeption im nächsten Beitrag vorgestellt wird.

IMBKE BEHNKEN ordnet zunächst das Projekt „Kindheit im Siegerland“ in die theoretischen und methodischen Entwicklungen der neueren Kindheitsforschung ein, bevor sie in einem weiteren Schritt die Zielsetzung und das Design dieser Studie erläutert. Im Anschluss daran wird ein Überblick über zentrale Aspekte, über forschungsmethodologische und forschungspraktische Fragen dargestellt, die in den letzten zwei Jahrzehnten die einschlägige Fachdiskussion geprägt und somit insgesamt zu veränderten Forschungsperspektiven geführt haben. In einem „Rückblick nach vorn“ zum Siegener Kindheitsprojekt werden schließlich anhand von Auszügen aus Fallstudien die subjektiven Lebenswelten und Lernerfahrungen von zehnjährigen Kindern illus-

triert und darüber hinaus auch wichtige Perspektiven für die weitere Forschung von und mit Kindern aufgezeigt. Die Überlegungen der Autorin konzentrieren sich hierbei unter anderem auf die „Unverzichtbarkeit der Ethnographie“.

In ihrem Aufsatz „Wege zur Ethnographie“ stellt BARBARA FRIEBERTSHÄUSER Auswertungsstrategien für Feldforschungsdaten vor, indem sie folgenden Fragen nachgeht: Wie lassen sich die qualitativ erhobenen Daten aufbereiten, um zur Interpretation zu gelangen? Was heißt „Grounded Theory“ und welche anderen Wege zur Verdichtung von Daten gibt es? Wie gelingt es, aus der Fülle von Daten abgesicherte Ergebnisse zu entwickeln und sie lesefreundlich und doch wissenschaftlich nachvollziehbar zu präsentieren? Und schließlich: Wo liegen die Gefahren und Grenzen des qualitativen Ansatzes? Die Tatsache, dass die gängigen Auswertungsstrategien der qualitativen – im Vergleich zur quantitativen – Forschung weniger „standardisiert“ sind, sieht die Autorin als einen „Nachteil“, aber auch als eine „Chance“. Der Beitrag bewegt sich konsequent zwischen diesen beiden Polen und bietet somit eine kritische und gleichzeitig ausbalancierte Betrachtungsweise qualitativer Auswertungsverfahren an.

Nach dem Überblick über Entwicklungen und gegenwärtige Forschungserfahrungen, -methoden und -techniken werden von HANS BRÜGELMANN und HANS WERNER HEYMANN der Ansatz und die methodischen Vorgehensweisen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ konkretisiert.

HANS BRÜGELMANN verortet das „Design des Projekts ‘Lernbiografien’“ in der Tradition sowohl der Kindheits- als auch der Lehr-Lern-Forschung und stellt daher zunächst die – diese unterschiedlichen Traditionen repräsentierenden – Vorläufer-Projekte LOGIK, SCHOLASTIK und „Kindheit im Siegerland“ vor, bevor er die Besonderheiten des Projekts „Lernbiografien“ referiert. Diese bestehen in der Kombination von Ausbildungs- und Forschungsfunktion, Quer- und Längsschnittstudien, Einzelfall- und Repräsentativstudien, standardisierten Instrumenten und qualitativen Verfahren sowie von Lehr-Lern- und Kindheitsforschung. Eine Übersicht über die geplanten Module der Erhebung und deren Verknüpfung konkretisiert das Design, wobei allerdings noch zahlreiche bislang unbeantwortete Fragen inhaltlicher, forschungsmethodischer, strategischer und forschungsethischer Art zu klären sind.

HANS WERNER HEYMANN stellt das „Methodenrepertoire des Projekts“ vor und geht somit der Frage nach, wie das zuvor von HANS BRÜGELMANN beschriebene Gesamtkonzept und Design methodisch „instrumentiert“ wird. Nach einem Überblick über das Standard-Set der im Projekt eingesetzten Methoden illustriert der Autor anhand zweier konkreter Beispiele ein Verfahren der komprimierenden Zusammenfassung erhobener Daten: Durch die Erstellung überblicksartiger Leistungsprofile wird die Möglichkeit geschaffen, die in den Fallstudien untersuchten Kinder miteinander zu vergleichen. Anschließend bündelt HEYMANN die theoretischen Leitlinien für die Auswahl der Methoden und expliziert die damit angestrebten Ziele: Mehrperspektivität, Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren, Präferenzierung systematisch kontrastierender Vergleiche.

Die im Rahmen der Tagung zur Diskussion gestellten Fallstudien von SANDRA LANGER und VALERIE SCHUMANN werden im nächsten thematischen Block anhand

von ausgewählten Ausschnitten präsentiert und von verschiedenen WissenschaftlerInnen sowohl inhaltlich als auch forschungsmethodisch kommentiert. Die Ausführungen sind aber auch übergreifender Natur: Ausgehend von ihren Forschungserfahrungen diskutieren die AutorInnen mögliche Forschungsstrategien, die einerseits für die weitere Entwicklung des konkreten Projekts und andererseits für die Fortsetzung der aktuellen Forschungsdiskussion von Bedeutung sind.

MARIA FÖLLING-ALBERS beginnt ihre Ausführungen „Zur Fallstudie von SANDRA LANGER über Freundschaft“ mit einigen Anmerkungen zum Gesamtkonzept des Projekts: Besonders der Doppelanspruch, sowohl die einzelnen Fälle unter spezifischen Fragestellungen zu untersuchen als auch verallgemeinerungsfähige Daten zur Schul- und Alltagswelt der Kinder zu erheben, erscheint für das Design zentral. Die Autorin skizziert darauf am Beispiel der Arbeit LANGERS die Konsequenzen dieses Anspruches für die einzelne Fallstudie, bevor sie konkrete Anregungen für die weitere Arbeit im Projekt vorstellt. Vor allem die Wechselwirkungen zwischen Schule und Alltagswelt sollten präziser in den Blick genommen werden; ein geeignetes Instrument, um Zusammenhänge dieser Art zu erfassen, wird abschließend vorgestellt.

ELISABETH STICKERS Beitrag „Fallstudie A Freundschaft – inhaltliche Eindrücke“ wird vor allem durch ihre Überlegungen zu dem von SANDRA LANGER gewählten Schwerpunkt „Freundschaft“ geprägt. Zunächst sammelt STICKER interessante Eindrücke sowie Aspekte von allgemeiner Bedeutung, die durch die Fallstudie vermittelt werden, wie die Relevanz der subjektiven Sicht des Kindes oder die enorme Verantwortung, die den ForscherInnen beispielsweise durch ihr Eindringen in die Privatsphäre der Familie zukommt. Im Folgenden stellt die Autorin aktuelle Verfahren und Theorien vor, welche ihr geeignet erscheinen, freundschaftliche und andere soziale Beziehungen von Kindern in ihrer Qualität und Quantität zu erfassen. Abschließend referiert die Autorin zahlreiche Untersuchungen zum Thema Freundschaft und skizziert deren mögliche Bedeutung für die vorliegende Fallstudie.

Ebenfalls am Beispiel der Fallstudie von Sandra Langer problematisiert GEROLD SCHOLZ verschiedene forschungsmethodische Aspekte des Projekts, beispielsweise die Vielzahl an Faktoren, die untersucht werden sollen, und ihre geplante Analyse mittels einer Triangulation. Der Autor plädiert für eine stärkere Kontextualisierung der Aussagen und Alltagshandlungen der Erforschten, für eine intensive Berücksichtigung der Kinderkultur sowie für „dichte Beschreibungen“ im Rahmen der Einzelfallstudien. Mit seiner abschließenden Feststellung, es gebe einen Unterschied zwischen qualitativen und quantitativen Fragen, soll die Problematik verdeutlicht werden, dass es nicht möglich ist, die gestellten Fragen innerhalb einer Studie von den verwendeten Erhebungsmethoden zu trennen: Denn – und das ist die Ausgangsthese des Autors – nur „qualitative“ Fragen lassen auch „qualitative“ Antworten zu.

HELMUT FEND bettet die Erläuterung seiner „Sechs Gelingensbedingungen für Forschungsprojekte“ in eine forschungsbiografische Retrospektive ein. Vor diesem Hintergrund gestaltet er entscheidende Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung eines Projekts, das mit Einzelfallstudien arbeitet: Eine klare Fokussierung der Themenstellung, das Vermeiden von Unterkomplexität in der theoretischen Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes, die gezielte Auswahl der Einzelfälle, eine erfolgreiche Schulung der Untersuchenden, eine gewisse Standardisierung der Feldkon-

takte und der Dokumentation sowie die theoretische Verknüpfung unterschiedlicher Daten: how to combine numbers and narratives.

ARNOLD LOHAUS stellt in seinem Beitrag fest, dass die methodische Konzeption der Fallstudie von Sandra Langer eine große Freiheit für das untersuchte Kind gewährleistet, so dass es ihm gelingt seine „inneren Modellbildungen“ bzw. seine eigenen Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen zum Ausdruck zu bringen. Die Stärken des gewählten methodischen Zugangs haben jedoch auch eine Kehrseite. Auf diese geht der Autor ausführlicher ein um konkrete Vorschläge für die weitere Entwicklung des Projekts „Lernbiografien im sozialen Kontext“ zu formulieren: Insbesondere in der Favorisierung der Daten aus offenen Befragungen und Beobachtungen sieht LOHAUS ein Problem und plädiert für eine stärkere Einbindung standardisierter und teilstandardisierter Erhebungen in den Auswertungs- und Interpretationsprozessen.

Auch PETER BÜCHNER formuliert in seinem Beitrag – ausgehend von Valerie Schumanns Fallstudie „Musikalische Entwicklung im Grundschulalter“ – übergreifende forschungsmethodische Anmerkungen. Praktische Hinweise für eine erfolgreiche Projektdurchführung betreffen die Qualifizierungsprozesse der studentischen ForscherInnen, den Einsatz und die Vorteile eines Forschungstagebuches für die Erhebungs- und Interpretationsphase, aber auch den systematischen Austausch zwischen den an der Forschung Beteiligten. Abschließend werden vom Autor wichtige Perspektiven für die weitere Entwicklung des Forschungsdesigns des Projekts „Lernbiografien im sozialen Kontext“ thematisiert, zum Beispiel die Festlegung von bestimmten Kriterien für die Auswahl von kontrastiven Fällen und die damit verbundene Notwendigkeit einer Fokussierung der Fragestellung.

PETRA STREHMEL leitet ihren Aufsatz „Musikalische Entwicklung im Grundschulalter – Methodische Kommentierung“ mit Überlegungen zu den fruchtbaren Zugängen und Potentialen des Gesamtprojekts ein und beschreibt in diesem Zusammenhang einige Desiderate, so zum Beispiel die Eingrenzung des Ansatzes auf zwei bis drei zentrale Fragestellungen. Im Mittelpunkt einer methodischen Weiterentwicklung von Erhebung und Auswertung müsste außerdem vor allem die konzeptionelle Verknüpfung der Vielfalt der methodischen Zugänge stehen. Weiterhin expliziert die Autorin methodische Anregungen für die Fortführung des Projekts als Längsschnitt und erachtet in diesem Kontext insbesondere eine fundierende Designplanung, die Panelpflege und die frühzeitige Thematisierung ethischer Fragen für entscheidend.

Inhaltliche Kommentare zur Fallstudie von Valerie Schumann bietet schließlich der Beitrag von ANDREA RAGGL. Durch eine detaillierte Darstellung des Tages- und Wochenablaufs des untersuchten Kindes stellt die Autorin am Beispiel dieser Studie fest, „dass die Schule auch in ländlichen Gegenden das Erziehungsmonopol mehr und mehr verliert“. Parallel dazu werden auch inhaltliche Aspekte erwähnt, die in dieser Arbeit nicht ausreichend berücksichtigt wurden: Die Autorin vermisst insbesondere eine breitere Auseinandersetzung mit dem Thema „Musikalität im Grundschulalter“, eine ausführlichere Beschreibung des Musikunterrichts sowie eine stärkere Wahrnehmung und Darstellung der „Perspektive“ des untersuchten Kindes, seiner Deutungen und Aussagen. Abschließend werden forschungsmethodische Eigenschaften – Stärken und Schwächen – der Arbeit hervorgehoben.

Erste Schlussfolgerungen aus den vielfältigen und zum Teil sehr kontroversen Diskussionen wurden bereits am Ende der Tagung gezogen. In den nächsten zwei Beiträgen von INSA FOOKEN und MANUELA DU BOIS-REYMOND werden mit einer zeitlichen Distanz von mehreren Wochen zusammenfassende Eindrücke, Feststellungen und Verbesserungsvorschläge kurz dokumentiert.

INSA FOOKEN betont zwar die Wichtigkeit eines Projekts, das sowohl Ausbildungs- als auch Forschungsansprüche erhebt, sie weist aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit einer gut organisierten Begleitung hin, die einerseits die Bedürfnisse der studentischen ForscherInnen und andererseits die der erforschten Kinder berücksichtigen muss. Die Empfehlungen der Autorin in Bezug auf eine konzeptionell-inhaltliche und forschungsmethodische Weiterentwicklung des Gesamtprojekts konzentrieren sich auf die Vorteile einer Schwerpunktsetzung innerhalb der beiden Untersuchungsbereiche, des „schulischen“ und „außerschulischen Lernens“. Hier liege eine wichtige Voraussetzung für die Erfassung dieser beiden Kontexte, für die Rekonstruktion ihrer Wechselwirkung und für die Ermöglichung der geplanten intra- und interindividuellen Vergleiche anhand von Einzelfallstudien.

In ihrem Beitrag „Zehn Thesen zu Lernbiografien im sozialen Kontext“ stellt schließlich MANUELA DU BOIS-REYMOND vielfältige Kritikpunkte sowie forschungstheoretische, -methodische und -praktische Anregungen dar, die zum Teil bereits auf der Tagung ausführlich besprochen wurden. „Die Fülle möglicher Fragen einzugrenzen“ ist laut der Autorin „eine eigene Kunst“ und dies sollte offensichtlich auch als das wichtigste Anliegen für die weitere Planung und Durchführung des Projekts angesehen werden. Weiterhin werden bekannte Problembereiche qualitativer Studien diskutiert, die zwar ebenso wenig wie die quantitativen keine „objektiven Wahrheiten“ ermitteln, aber darüber hinaus spezifische Schwierigkeiten aufweisen. In diesem Zusammenhang plädiert DU BOIS-REYMOND unter anderem für eine historisch-gesellschaftliche Kontextualisierung des Projekts, für eine kulturelle Verortung im Siegerland und auch für eine Methodentriangulation als eine mögliche Forschungsstrategie.

Der letzte Themenblock ist der Frage gewidmet, welche Perspektiven für eine konzeptionelle Optimierung des Ausbildungs- und Forschungsprojekts „Lernbiografien im sozialen Kontext“ auf der Grundlage der hier dokumentierten Tagung eröffnet wurden. ARGYRO PANAGIOTOPOULOU und CARSTEN ROHLFS beschreiben, welche Folgerungen die Projektgruppe aus den Diskussionen ihres Ansatzes auf der Tagung gezogen hat.

Einerseits erscheint eine Fokussierung auf die schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und Leistungsentwicklungen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik aussichtsreich. Andererseits sollte die eigene Perspektive der Heranwachsenden stärker berücksichtigt werden, ohne dabei den mehrperspektivischen Charakter des Projekts aufzugeben. Diese und auch weitere Komponenten der konzeptionellen Weiterentwicklung des Projekts versuchen wir – unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Diskussionsstands in unserer Projektgruppe – in dem Beitrag „Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ näher zu erläutern.

Lernen – Lernbiografie – Biografie-Lernen

Theodor Schulze

Die außerordentliche Tatsache des Lernens

Jörg Schlee zum 60.Geburtstag

Natürlich wissen wir, dass Erziehung die Fähigkeit zu lernen voraussetzt. Alles, was Eltern, Lehrerinnen oder Erzieher zu erreichen suchen, kann nur wirksam werden, wenn die Heranwachsenden es sich lernend aneignen und in ihrem weiteren Leben umsetzen. Dennoch habe ich den Eindruck, dass wir die Bedeutung des Lernens für die Erziehung noch keineswegs angemessen erfasst und gewürdigt haben. Wir begreifen Lernen in der Erziehungswissenschaft als eine abhängige Variable, als Folge oder Wirkung erzieherischer Maßnahmen. Die Aktivität geht vom Erzieher aus. Die Erziehung, so scheint es, hat das Sagen, und das Lernen ist die gefügige Hausfrau oder Dienstmagd. Auch wenn wir dieses Verhältnis inzwischen etwas sozialverträglicher und ausgewogener zu formulieren suchen – wir sprechen von "Interaktion", von "herrschaftsfreier Kommunikation", von "symmetrischen Beziehungen" und von "Schülerorientierung" –, so sehen wir Lernen doch weiterhin vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Erziehung, umstellt von Erziehungseinrichtungen und bildungspolitischen Absichten, aber nicht in seiner selbständigen Bedeutung. Lernen bleibt nach wie vor für die Pädagogik bezogen auf Erziehung und tritt erst dann in unser Blickfeld, wenn die erzieherischen Bemühungen misslingen oder abgewiesen werden. Wir gehen davon aus, dass Lernen geschieht – und oft genug geschieht es auch tatsächlich. Doch die Erforschung des Lernens haben wir an die Psychologie abgetreten.

Aber auch in der Psychologie ist das Lernen nur unzureichend aufgehoben. Die psychologische Wissenschaft folgt generell dem Vorbild der Naturwissenschaften und ihren Standards. Das bedeutet für die Lernforschung, dass sie sich vornehmlich auf solche Lernphänomene konzentriert, die sich experimentell oder durch Beobachtung erfassen und quantitativ auswerten lassen. Das sind in der Regel eher elementare als komplexe, eher zeitlich begrenzte als langfristige, eher formal gekennzeichnete als inhaltlich bestimmte, eher technisch oder gesellschaftlich nutzbare als lebensgeschichtlich bedeutende Lernprozesse, und vor allem sind es fast ausschließlich individuelle Lernprozesse. Es gibt eine Fülle von interessanten Untersuchungen und bemerkenswerten Forschungsergebnissen, insbesondere im Kontext der kognitiven Entwicklungspsychologie. Aber dennoch: Die meisten alltäglichen Lernprozesse sind noch nicht zureichend aufgeklärt, viele anspruchsvolle Lernprozesse bleiben unbeachtet und ein Zusammenwirken der verschiedenen und vielfachen Lernprozesse ist nicht ausgemacht.

Es ist, als wäre Lernen so etwas, wie eine sehr seltene und scheue Tierart, die wir nur in Käfigen oder Gehegen zu sehen bekommen, oder als würden wir, was Wasser ist, nur aus Wasserleitungen, Badewannen und Abflussrohren kennen und nicht aus Bächen, Flüssen, Seen oder Meeren und als hätten wir von dem Kreislauf des Wassers und dem Wasserhaushalt der Erde nie etwas gehört oder gesehen. Worum es im Folgenden geht, ist, die "Tatsache des Lernens" gleichsam in freier Wildbahn, in ihrer natürlichen Umwelt und in ihrem vollen Umfang zu beobachten und zu begreifen. Ein solches Unternehmen ist zwangsläufig ausgedehnt und mühsam. Es würde eine ausführliche Darstel-

lung in einem umfangreichen Buch erfordern. Ich begnüge mich im Folgenden mit einer Reihe von Ausblicken und Fragen in Bereichen, die mir aus anderen Anlässen vertraut sind.¹

Erster Ausblick: Lernen in der Bildenden Kunst

Wie sieht Lernen aus? Hat Lernen überhaupt ein Aussehen?

Einer der Gründe, warum wir im täglichen Umgang keine anschauliche und differenzierte Vorstellung davon entwickeln, wie Lernen beschaffen ist und wie weit es reicht, liegt darin, dass Lernen ein innerer und flüchtiger Vorgang ist, der nur sporadisch auftritt und der sich weitgehend der Wahrnehmung und Beobachtung entzieht. Wir können mitunter beobachten, wie Menschen mit etwas beschäftigt sind, wobei sie möglicherweise etwas lernen, aber wir sehen nicht, wie sie lernen und ob überhaupt. Wir können zusehen, wie ein Kind versucht Laufen zu lernen; aber es ist schwer zu erkennen, was dabei in ihm vorgeht. Wir sehen die Handlungen, aber nicht, was in den Handlungen geschieht. Und doch gibt es besondere Anzeichen und Augenblicke, in denen Lernen sichtbar in Erscheinung tritt. Es bedarf einer besonderen Aufmerksamkeit, solche Anzeichen und Augenblicke zu erfassen, und es ist nicht leicht, sie festzuhalten oder wiederzugeben. Es gibt nur wenige Maler, denen das gelingt. Einer von ihnen ist Rembrandt.



Abb.1: Rembrandt "Der ungezogene Junge"

Dies ist eine seiner vielen Kinderzeichnungen (Vogel-Köhn 1981, Abb. 6 und S. 25 ff.). Sie ist vermutlich im Jahre 1635 entstanden und wahrscheinlich nach dem Leben gezeichnet. Sie wird katalogisiert unter dem Titel "Der ungezogene Junge". In ihr erscheint

¹ Ich setze damit Überlegungen fort, die ich begonnen habe in einem Aufsatz mit dem Titel "Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff" (Schulze 1993)

das Lernen – wie so oft - in pädagogischer Umarmung. Auch ein erhobener Zeigefinger ist zu sehen. Da ist Belehrung angesagt. So versäumen spätere Herausgeber auch nicht, sie wörtlich hinzuzufügen. "Wer als Kind ungezogen ist, muß es leiden, daß ihn seine Eltern züchtigen. Doch das geschieht nicht aus Haß; denn ebenso muß das ältere Kind ertragen die Hand des Herrn, die aus Liebe schlägt, auf daß es nicht in Sünde verderbe." Das schreibt Jan Luyken zu diesem Bild. So weit die pädagogische Botschaft.

Doch ob das Kind die Botschaft hört, ob es lernt, was es lernen soll, bleibt fraglich. In-
dessen kann man sehen, dass es gerade etwas anderes lernt – nämlich dass es einen eigenen Willen hat, der ein anderer ist als der seiner Mutter oder seiner Großmutter, und dass es noch zu schwach ist, seinen Willen durchzusetzen, dass es da die Großen gibt, die stärker sind. Diese Erkenntnis löst bei ihm eine heftige Reaktion aus. Sie ballt sich gleichsam in der Physiognomie des Kindes zusammen: der offene Mund, das verzerrte Gesicht, die gekrümmten Finger. Geschrei und Tränen. Ein Aufbäumen. Ob aus Wut oder Angst, ob Reflex oder schon Handlung, ist schwer zu entscheiden. Eine Erschütterung, die durch den ganzen Körper geht. Die Welt und das Ich sind aus den Fugen geraten.

Wie sehr sich hier Lernen von Erziehung abhebt, wird noch deutlicher, wenn man die Zeichnung mit einem anderen Bild zur Erziehung aus derselben Zeit vergleicht – mit dem Eingangsbild zum "Orbis pictus" von Comenius (Comenius 1979, S. 2):



Abb.2: Eingangsbild zum Orbis Pictus

Hier befinden sich Erzieher und Zögling trotz Größenunterschied und Aktivitätsgefälle in Symmetrie und Übereinstimmung. Die Übereinstimmung geht so weit, dass auch der Knabe den Zeigefinger erhebt, und so nachahmend die Belehrung in sich aufnimmt. Hier ist das Lernen ganz in die Aktivität des Erziehens einbezogen; dort setzt es sich ihr vehement entgegen.

Rembrandt hat das Motiv seiner Zeichnung an anderer Stelle wieder aufgenommen und weiterverarbeitet. Noch im selben Jahr entsteht ein Gemälde "Raub des Gany-med". Zu diesem Gemälde gibt es eine Skizze (Vogel-Köhn 1981, Abb. 5):



Abb.3: Rembrandt "Der Raub des Ganymed"

Die Übereinstimmungen mit der ersten Zeichnung sind nicht zu übersehen. Dieselbe Bewegung des Fortgerissenwerdens, dieselbe Physiognomie der Erschütterung, dieselbe Preisgabe an die Lächerlichkeit durch Entblößung. Doch das alles in einem anderen Zusammenhang, der dem Vorgang eine andere Bedeutung verleiht. Hier geht es nicht mehr um Erziehung, sondern um Entführung. Am unteren Bildrand sind in Andeutung die Eltern zu sehen. Sie strecken hilflos ihre Arme aus, hand- und fingerlos, unfähig das Kind zu halten. Der Adler vom Himmel herabstürzend, wie ein Blitz oder wie ein Wirbelsturm, eine höhere Gewalt, reißt das Kind aus der Umwelt, in der es herangewachsen ist, und versetzt es jäh in eine ganz andere Welt.

Jan Luyken könnte einwenden, man sähe hier ja in Fortsetzung und Bestätigung der elterlichen Erziehung "die Hand des Herren, die aus Liebe schlägt", und man könnte dabei an den Nikolas im Struwwelpeter denken, der die bösen Buben in das Tintenfass taucht. Doch die Geschichte von Ganymed ist eine andere. Da ist Ganymed ein schöner Jüngling, den Zeus, weil er von seiner Schönheit besessen ist, zu sich in den Olymp holt und zu seinem Mundschenk macht, und Ganymed nimmt diese Auszeichnung willig an. Warum malt Rembrandt statt eines schönen Jünglings einen pummeligen Knaben, der sich heftig sträubt? Kunsthistoriker deuten diese Veränderung als "humoristische Umformung" eines beliebten Themas oder als parodierende Opposition gegen die herrschende Kunsttradition, auch als Entmythologisierung oder als Übertragung einer mythologischen Idealvorstellung in ein reales Alltagserlebnis (Vogel-Köhn 1981, S. 19 und 207). Das mag so sein. Aber reicht es aus? Was konnte Rembrandt der Kunsttradition entgegensetzen? Was für ein Alltagserlebnis sollte an die Stelle des Mythos vom göttlichen Ursprung der Knabenliebe treten? Doch nicht eine Warnung vor dem sexuellen Missbrauch von Kindern? Wie heißt seine Botschaft?

Ich wage die Behauptung, dass Rembrandt in seinem Ganymed-Bild dem Vorgang des Lernens nachspürt und ihn in eine bleibende Gestalt zu bannen sucht. Darüber hinaus verleiht er ihm im "Raub des Ganymed" eine mythologische Bedeutung. Das zentrale Motiv im Bild ist das Heraus- und Hinweggerissen werden aus allem, was bisher ver-

traut und gültig war, vor allem aus den Armen der Eltern. Dann aber auch das Ausgeliefertsein an ein Ungeheures und Unerwartetes, an das Neue und Übermächtige. Ich bin geneigt, dieses Ereignis "Lernen" zu nennen.

Diese Behauptung mag etwas zu kühn erscheinen, vielleicht auch zu passend. Doch es bleibt festzustellen, dass Rembrandt auch in vielen anderen Kinderzeichnungen diesen Moment der Loslösung aus den Händen der Erzieher oder des Vertrauten und der Erfahrung eines Neuen, Fremdartigen, Beängstigenden zum Thema seiner Darstellung macht. So beispielsweise in diesem Skizzenblatt, betitelt "Der Trotzkopf", aus der Zeit um 1635 (Vogel-Köhn 1981, Abb.12):



Abb.4: Rembrandt "Der Trotzkopf"

Im Gesicht des Kindes dieselbe Physiognomie der Erschütterung. In einer Vergrößerung würden vor allem die Haken über den Augen, auf den Wangen, an den Nasenflügeln und in den Mundwinkeln auffallen. Überall bilden sich Widerhaken, die das Gesicht auseinander zerren. Doch die situative Konstellation ist eine andere: Hier geht es nicht um ein Fortgerissen-, sondern um ein Verlassenwerden. Das Kind möchte in eine andere Richtung gehen oder an der Mauerecke verharren, vielleicht scheut es auch eine Treppe, eine Schwelle, die in einem Strich angedeutet ist. Hier suchen die Hände vor allem Halt, aber in entgegengesetzten Richtungen – an der Wand und im Ausgreifen nach der enteilenden Magd. Die gekrümmten Finger – ein Greifreflex, der leer läuft. Auch hier lernt das Kind, dass es einen eigenen Willen hat, der mit dem der Erwachsenen nicht übereinstimmt. Doch zugleich ist es auch genötigt, eine Entscheidung zu treffen: Wird es der Magd folgen oder seine eigenen Wege gehen oder in Hilflosigkeit verharren?

Doch die Physiognomie des Lernens zeigt auch freundlichere Züge. Sehen wir uns noch eine weitere Zeichnung von Rembrandt an. Sie stammt aus einer späteren Phase, vermutlich entstanden zwischen 1639 und 1643, und trägt im Katalog den Titel "Die ersten freien Schritte" (Vogel-Köhn 1981, Abb.63):



Abb.5: Rembrandt "Die ersten freien Schritte"

Auf dieser Zeichnung sieht man, wie ein kleines Kind Laufen lernt. Rembrandt hat dieses Motiv viele Male skizziert (ebd., Abb. 1, 54, 55, 60, 71, 99). Es geht auch um Lernen, aber nicht im Modus des Widerstrebens und Hinweggerissen- oder Verlassenwerdens, sondern im Modus des Loslassens und Wagens. Die Mutter hat das Kind losgelassen. Es steht unsicher auf seinen Beinen im Raum zwischen der Mutter und der Großmutter oder einer Nachbarin. Seine Hände suchen in entgegengesetzten Richtungen nach Halt. Die Mutter hat sich bewusst entzogen, die Arme verschränkt. Die andere Frau streckt ihm Hilfe und Halt bietend ihre Hand entgegen; aber die ist noch ein Stück weit entfernt. Seine Hände greifen ins Leere. Doch zugleich pendeln die ausgestreckten Arme wie eine Ballanzierstange das Gleichgewicht aus. Um die angebotene Hand zu erreichen, muss das Kind ein oder zwei Schritte tun. Es muss sich von der Mutter fort hin zu der anderen Frau bewegen. Noch steht es hilflos schwankend wie angewurzelt. Aber der Schritt ist unausweichlich. Die Konturlinie des Gesichts ist gespannt wie eine Bogen. Schon verlagert es unwillkürlich sein Gewicht auf das linke Bein. Damit wird das rechte frei, den ersten Schritt zu tun. In der Leere des Zwischenraums zwischen der Hand der Frau und der Hand des Kindes baut sich eine ungeheure Spannung auf. Es ist, als müsste gleich ein Funken überspringen. Die ersten Schritte könnten gelingen. Das Kind lernt Laufen.

An diesen Zeichnungen lässt sich Mehreres über Lernen ablesen: Da ist zunächst das Verhältnis des Lernens zur Erziehung. In den meisten der Zeichnungen erscheint Lernen nicht im Gefolge der Erziehung, nicht als williger Vollzug, nicht als folgsame Ausführung eines Vorgegebenen, sondern im Gegensatz zur Erziehung, widerstrebend und eigenwillig. Das lernende Kind versucht einen eigenen Weg zu gehen. Und wo Übereinstimmung vorherrscht – in "Die ersten freien Schritte" –, folgt die Erziehung dem Lernen. Die Erwachsenen lassen das Kind frei und sehen zu, dass es nicht fällt. Damit drängt sich deutlich ein anderes, wesentliches Moment des Lernens in den Vordergrund: das Moment der Loslösung, der Trennung von gewohnten und vertrauten oder gewünschten Verhaltensweisen in unterschiedlichen Varianten – hier als Loslassen, dort als Losreißen oder als gewaltsames Losgerissenwerden. Augenfällig ist die Geste der ins Leere greifenden oder Halt suchenden Hände. Die Loslösung zieht notwendig das Einlassen auf etwas Neues und auf neue Verhaltensweisen ein. Da entsteht Angst, Anspannung und Unsicherheit, aber auch Wut und Zweifel. Sie werden sichtbar im Schreien

und Strampeln oder Schwanken und Zögern, im ängstlichen Blick, aber auch in der Entblößung. Daneben aber deutet sich auch die befreiende Lösung und das Neue an. Die befreiende Lösung aus der Not der Trennung erscheint in den nach beiden Seiten ausgestreckten Armen, die nach einem neuen Gleichgewicht suchen, und in dem unsicheren Stand, der eine Verlagerung des Gleichgewichts ankündigt. Jean Piaget würde von Neu-Äquilibration sprechen (Piaget 1976). Das Neue kündigt sich an in den heftigen Schraffuren, die das Kind umgeben, und in den spannungsgeladenen Zwischenraum, die sich vor oder unter ihm auf tun. Die Spanne ist zunächst nur klein, aber groß genug, um eine neue Bewegung herauszufordern. Der kleine Schritt ist nur der Anfang. Doch mit zunehmender Sicherheit führt er in einen offenen Raum und ins Ungewisse. Es geht beim Lernen nicht allein um Verhaltensänderung, sondern auch um das Erschließen einer weiteren, bis dahin unbekanntem Welt oder Dimension.

Natürlich werden in anderen Situationen andere Konturen einer Physiognomie des Lernens hervortreten – so beispielsweise in den Bildern Jean-Baptiste Siméon Chardins besondere Modi der Aufmerksamkeit und der Faszination durch das Ungewisse oder Unwahrscheinliche, aber tendenziell Mögliche (vgl. Pamentier 1993 und Gruschka 1999). So werden in der Betrachtung geeigneter Bilder Signaturen des Lernens erkennbar.

Zweiter Ausblick: Lernen und Biographie

Was erleben wir, wenn wir lernen, und wie erinnern wir uns daran? Wie wird Lernen erfahren?

Ein weiterer Grund, warum wir normalerweise wenig über Lernen wissen, liegt wahrscheinlich darin, dass wir Lernen nicht nur nicht sehen können, sondern auch nicht direkt erleben und erinnern. Es entzieht sich sowohl der Beobachtung wie auch der Selbstbeobachtung. Während wir lernen, ist unsere Aufmerksamkeit nach außen gerichtet auf das, was wir tun, und auf die äußeren Bedingungen. Und so erinnern wir uns an Handlungen und Zusammenhänge, in denen wir etwas gelernt haben, aber kaum an den Vorgang des Lernens selbst. Wir wissen, dass wir etwas gelernt haben, aber nicht wie. Das Lernen verschwindet im Gelernten.

Erlebnisse und Erinnerungen werden vornehmlich in autobiographischen Äußerungen und Erzählungen thematisiert. Sie sind eine reichhaltige Quelle unter anderem auch für die Erfahrungen mit komplexen Lernprozessen – eine Quelle, die in dieser Hinsicht, ähnlich wie die der Bilder, noch viel zu wenig genutzt wurde. Wenn man autobiographische Texte unter dem Gesichtspunkt des Lernens untersucht, kann man zunächst Folgendes feststellen: Das, was wir üblicherweise unter Lernen verstehen, das schulische Lernen, wird in autobiographischen Texten in der Regel nur in Umrissen angedeutet: "Dann bin ich in die Schule gekommen...". "In der Musikschule habe ich gelernt, Gitarre zu spielen...". "Als ich nach Israel kam, musste ich Hebräisch lernen...". In Schulerinnerungen ist viel von Lehrern und Schülern die Rede, auch vom Schulgebäude, von Klassenräumen und von dem Schulweg, vielleicht auch von Schulfesten und Ausflügen oder von Streichen und Unterbrechungen, aber wenig vom normalen Unterricht und von den Inhalten des Unterrichts und von dem, was normalerweise im Unterricht gelernt wird (dazu Schulze 1988). Und auch andere wichtige Lernprozesse kommen in Lebenserinnerungen nur selten zur Sprache – wie wir Laufen oder Sprechen oder Schwimmen

lernen oder Radfahren und Autofahren oder Telefonieren und mit der Schreibmaschine zu schreiben. Die Autoren oder Autorinnen sagen vielleicht etwas über die besonderen Umständen oder sie erzählen etwas von ihren Vorlieben und Abneigungen, von Schwierigkeiten, Widerständen, Zwischenfällen und Erfolgserlebnissen. Aber sie berichten kaum etwas über die Mühen des langsam voranschreitenden und häufig von Erwachsenen organisierten Lernens. Ich nenne diese Form des Lernens "curriculares Lernen" (Baacke/Schulze 1993, S.201).

Dafür gewinnen wir durch die Beschäftigung mit autobiographischen Erzählungen Einblicke in eine andere Form des Lernens. Ich nenne sie "lebensgeschichtliches Lernen". Hier geht es weniger um das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten, mehr um Orientierung in der Umwelt und die Ausbildung von Gefühlen und Interessen, um die Beziehung zu anderen Menschen und um die Einstellung zu bestimmten Sachverhalten oder Ideen, um die Entwicklung von Perspektiven und die Bewältigung von Herausforderungen oder Krisen. Diese Form des Lernens unterscheidet sich von der des "curricularen" Lernens durch eine Reihe charakteristischer Erscheinungsweisen und Merkmale (a.a.O. 1993, S. 201-219.) Der Lernprozess folgt hier nicht einem Plan oder den Vorgaben einer komplexen Fertigkeit oder eines komplizierten Instrumentariums. Er entfaltet sich eher spontan aus der Konfrontation mit einer überraschenden Erscheinung, mit einer neuartigen Aufgabe, mit einem ungelösten Problem in einer besonderen Situation. Häufig handelt es sich um größere Veränderungen in den alltäglichen Lebensbedingungen – beispielsweise um einen Umzug oder eine Reise, um den Schulbeginn oder den Eintritt in die Berufsarbeit, um die Geburt eines Kindes, den Tod eines nahen Verwandten oder den Verlust eines Freundes. Aber oft sind es auch weniger einschneidende Ereignisse oder scheinbar zufällige Eindrücke, faszinierende Wahrnehmungen, widersprechende Empfindungen oder enttäuschte Erwartungen, die den Lernprozess auslösen. Diese Eindrücke und Ereignisse nehmen in der Erzählung einen szenischen oder bildhaften Charakter an oder sie kommen in ausgeprägten Redewendungen und Sprüchen zum Ausdruck. Sie markieren in der Regel einen Riss in dem bisher geltenden Weltbild, einen Einbruch in das gewohnte Verhalten, eine Irritierung des Selbstbewusstseins und eine Herausforderung zu einer größeren Anstrengung der Horizonterweiterung und Selbstbehauptung.

Ich will das an einem Beispiel verdeutlichen: In einer Sammlung von Gedichten und Geschichten zur Kindheit stoße ich auf eine Erinnerung von Chow Chung-Cheng (Chung-Cheng 1991). Sie ist 1908 geboren, stammt aus einer chinesischen Mandarinenfamilie, war eine zeitlang Direktorin der Chinesischen Schule in West-Berlin und arbeitete später als frei schaffende Künstlerin. In ihrer Erzählung erinnert sie sich an den Moment in ihrem Leben, da ihr die Füße gebunden werden sollen, damit diese sich zu den kleinen Füßen umformen, zu den "Goldenen Lotossen", die den tänzelnden Schritt der vornehmen Frauen ausmachen. Sie ist fünf Jahre alt. Ihre Kinderfrau schnürt mit meterlangen Bändern die Füße des kleinen Mädchens ganz eng zusammen. Das tut entsetzlich weh. Chow weint und schreit. Sie fleht ihre Kinderfrau an, die Bänder wieder zu lockern. Die Kinderfrau gibt schließlich nach längerem Widerstreben nach. Chow reißt sich die Bänder gänzlich von den Füßen und ruft "Ich hasse dich!".

Gegen Mittag kommt die Mutter, um nach dem Erfolg ihrer Erziehungsanweisung zu sehen. Sie findet das Kind zitternd in einer Ecke versteckt, die Füße ungebunden. Das macht sie böse: "Unerhörtes Mädchen! Du bist ja ein Mädchen! Ein Mädchen muß kleine Füße haben. Daran kann ich nichts ändern. Du mußt den Schmerz verbeißen. Meinst

du, daß ich keine Schmerzen gehabt habe! [...] Komm aus der Ecke!" Doch Chow bleibt in ihrer Ecke: "Ich will kein kleines Mädchen sein! Ich will keine kleinen Füße haben. Kleide mich wie einen Knaben! Ich will ein Knabe sein!" Die Mutter ist empört: "Wie kannst du so mit mir reden! Du bist ein Mädchen. Du bleibst ein Mädchen. Du mußt kleine Füße haben. Ein Mädchen hat nicht eines Knaben Wert. Hörst du!" Zum ersten Mal hört Chow, dass ein Mädchen weniger wert sei als ein Junge. "Schau, wie ruhig deine Schwester ist. Ihre Füße fangen schon an, klein zu werden. Was ist mit dir? Das ist doch für deine Schönheit. Willst du aufhören zu laufen! Ich kann dich nicht mehr ertragen. Was für ein wildes Mädchen bist du!"

Für diesen Tag wird Chow in Ruhe gelassen. Doch am nächsten Morgen wacht sie früh mit starken Schmerzen in den Füßen auf. In der Nacht, während sie schlief, hatte ihr die Kinderfrau die Füße erneut gebunden. Wieder weint und schreit das kleine Mädchen: "Ich hasse meine Mutter! Ich hasse auch dich! Warum hörst du auf meine Mutter? Du hast aber keine kleinen Füße. Laß meine Füße wieder frei, ich bitte dich! Bitte! Bitte!"

Dieses Mal lässt sich die Kinderfrau nicht erweichen: "Deine Mutter hat zu mir gesagt: Wenn ich deine Füße noch einmal befreie, muß ich weggehen. Dann bin ich nicht mehr bei dir. [...] Ich bin eine arme Frau vom Lande. Frauen auf dem Lande müssen hart arbeiten. Wir haben nicht das Glück, kleine Füße zu haben. Wir armen Leute sind nichts wert. Du bist ein gnädiges Fräulein aus einem guten Hause." Chow beginnt ihre Herkunft zu hassen. Sie bittet die Kinderfrau, sie mit aufs Land zu nehmen. Doch die hat Angst um ihre Stelle. So versucht Chow, sich in ihr Schicksal zu fügen. Die Mutter ist beglückt und besonders zärtlich zu ihrer Tochter: "Es ist schön, daß du endlich gehorsam bist. Du mußt verstehen, daß ein Frauenleben ein schmerz erfülltes Leben ist. Wir können unser Leben nicht ändern. Ich nicht, deine Schwester nicht, du auch nicht."

Doch Chow will ein anderes Leben leben – nicht so wie ihre Mutter und nicht so ruhig, geduldig und schweigsam wie ihre Schwester. Als die Mutter fort ist, sucht sie die Bänder zu lockern. Sie kann nicht laufen, aber sie versucht zu springen – über einen kleinen Stuhl, hin und her. Das tut schrecklich weh, aber tatsächlich lockern sich die Bänder. Und so Tag für Tag – immer wieder neu gebunden, immer wieder unter Schmerzen gelockert. So verschafft sie sich Tag für Tag durch zähen Widerstand einen kleinen Freiraum. Ihre Füße bleiben dick.

Die endgültige Lösung des Konflikts kommt jedoch eines Tages von außen. Die Familie erhält Besuch von einer Tante aus Nordchina. Sie spricht mit der Mutter: "Jetzt gibt es doch keinen Kaiser mehr. Mädchen brauchen wirklich nicht mehr kleine Füße zu haben wie wir. Wir sind Opfer dieser schmerzhaften Mode gewesen. Erlaube doch deinen Töchtern, laufen zu können." Endlich gibt die Mutter nach und erlaubt ihrer Tochter, die Füße zu befreien. Chow Chung-Cheng beendet ihre Erzählung mit dem Satz: "Arme Mutter! Wieviel muß ich heute an sie zurückdenken!"

Was besagt diese Erinnerung über Lernen? Zunächst sagt sie etwas über das Verhältnis von Erziehung und Lernen. Wieder steht hier Lernen im deutlichen Gegensatz und Widerspruch zur Erziehung. Die Füße kleiner Mädchen zu binden, damit sie sich umformen in "Goldene Lotosse" und den tänzelnden Schritt vornehmer Damen ermöglichen, war Teil des Programms der Erziehung von Mädchen der Oberschicht im kaiserlichen China. Sie lernen in diesem Programm – wenn sie folgsam sind – nicht nur den tänzelnden Schritt, sondern auch, sich von anderen Frauen zu unterscheiden, schön zu sein, um

Männern zu gefallen, und Schmerzen zu ertragen. Sie lernen, die gute Ehefrau eines angesehenen und wohlhabenden Mannes zu werden – ruhig, geduldig und schweigsam, wie Chows Schwester und Mutter. Erziehung fördert nicht nur Lernen. Sie kanalisiert es auch und lenkt es in eine vorgegebene Bahn. Das Erziehungsprogramm reproduziert einen Habitus (Bourdieu 1984). Doch Chow setzt ihm ihren eigenen Lernprozess entgegen. Er erscheint zunächst als ein impulsiver Widerstand der Natur gegen die einschränkenden und schmerzhaften Anforderungen der Zivilisation. Das kleine Kind wehrt sich wie ein wildes Tier gegen die Zügelungsmaßnahmen eines Tierbändigers. Aber dieser Widerstand nimmt immer mehr die bewusste Form eines Kampfes an gegen die Zumutung einer Lebensweise, die dieses Kind, die Chow nicht bereit ist zu übernehmen.

Was ist das für ein Lernprozess? Der Ausgangspunkt für diesen Lernprozess ist eine konkrete Situation. Diese Situation markiert einen Einschnitt, einen Bruch in ihrem bisherigen Leben. Im Mittelpunkt der Situation steht ein schmerzhafter, körperlicher Eingriff, das Binden der Füße, der zugleich mit einem hohen symbolischen Gehalt aufgeladen ist, Schönheit und Vornehmsein. Der Eingriff löst eine heftige Reaktion und dann eine Folge dramatischer Handlungen aus, die mit starken Emotionen verknüpft sind. Immer wieder spricht Chow in ihrer Erzählung von Hass. Sie hasst ihre Mutter, ihre Schwester, ihre Kinderfrau, ihr "gutes Haus" und dass sie ein Mädchen ist. Die Ausgangssituation ist eingelagert in eine komplizierte soziale Figuration (Elias 1970), in ein mehrseitiges Geflecht von Beziehungen, Abhängigkeiten und Rivalitäten - Chow, ihre Mutter, ihrer Kinderfrau, ihre Schwester, die Tante. Die Beteiligten verweisen in ihrer Argumentation auf allgemeinere soziologische Dimensionen, auf Differenzen zwischen den Geschlechtern und zwischen den sozialen Schichten. Für das Kind geht es in dieser Auseinandersetzung vor allem um seine persönliche Identität – „unerhörtes“, "wildes" Mädchen oder "gehorsame" Tochter aus "gutem Hause". Es geht ihm um seine Bewegungsfreiheit, um die Erprobung seiner Willenskraft, um die Stärkung seines Selbstbewusstseins. Alle diese Momente sind in den Lernprozess einbezogen und in der Erinnerung aufbewahrt.

Was ist das Ergebnis dieses Lernprozesses? Das ist schwer zu sagen. Es besteht nicht in einem abfragbaren Wissen oder in einer überprüfbaren Fähigkeit, sondern in einer komplexeren psychischen Strukturierung, die wir – meist ohne eine genauere Kennzeichnung – "Erfahrung" nennen (vgl. Schulze 1997). In ihr verbinden sich Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen mit Gefühlen und Antriebskräften, die sich zu einer Haltung, Einstellung und Wertung ausformen; in ihr verschmelzen Weltorientierung und Selbsterkenntnis. Sie findet ihren sprachlichen Ausdruck in einer Geschichte, in einer Erzählung, wie die von Chow Chung-Cheng, oder einer "Moral" der Geschichte, in einer verallgemeinernden Aussage wie beispielsweise in dem Satz: "Du mußt verstehen, daß ein Frauenleben ein schmerz erfülltes Leben ist." Oder in dem Spruch: "Wer sich nicht wehrt, der lebt verkehrt!"

Chows Erzählung hat außer der biographischen und soziologischen auch noch eine historische Dimension. In ihr verschränkt sich ein individueller mit einem kollektiven Lernprozess. Der Widerstand des kleinen Mädchens war erfolgreich, weil er sich in einer Zeit allgemeiner Unsicherheit und Umorientierung ereignete. Zwei Jahre zuvor, 1911, hatte die revolutionäre Bewegung unter Sun Jatsen den chinesischen Kaiser Pu Yi zur Abdankung gezwungen, und damit war offiziell auch die Mode der "Goldenen Lotosse" abgeschafft worden. Wie Chows Widerstand ohne die vorhergegangene Revolu-

tion geendet hätte, können wir nicht wissen - vermutlich am Ende wie bei der zwei Jahre älteren Schwester und schon bei der Mutter in einer Unterwerfung unter das grausame Ritual und seine Lebensform. Man kann auch nicht sagen, dass es dem kleinen Mädchen in ihrem hartnäckigen Widerstand allein gelungen wäre, diese Lebensform zu durchbrechen und zu beseitigen. Aber sie hat dazu beigetragen. Ihr Widerstand war Teil der Kräfte, die zur Abschaffung der höfischen Zwänge und der kaiserlichen Herrschaft führten, und in ihrem Kopf bildeten sich Vorstellungen von einer anderen Art zu leben. Revolutionen entspringen nicht allein den Köpfen von Revolutionären. In ihnen fließen zahllose Lernprozesse zusammen, die dann eines Tages die Macht der herrschenden Gewohnheiten durchbrechen.

Dritter Ausblick: Lernen und Evolution

Ist Lernen zielgerichtet? Gibt es Ziele des Lernens - individuelle Ziele, kollektive Ziele? Wozu lernen wir überhaupt?

Erziehung ist zielgerichtet. In der pädagogischen Theorie nimmt die Frage nach den Zielen der Erziehung von Anfang an einen hervorragenden Platz ein. Und auch in der didaktischen Theorie ist viel von Zielen die Rede. Angehende Lehrerinnen und Lehrer lernen im Referendariat, die "Lernziele" ihrer Schüler zu bestimmen. Doch was wir da "Lernziele" nennen sind eigentlich "Lehrziele" oder "Unterrichtsziele". Es sind Ziele, die Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler, Ministerialbeamte, Lehrerbildner oder Lehrerinnen und Lehrer im Namen der Gesellschaft und zum Wohle der Heranwachsenden für erstrebenswert halten. Es sind nicht die Ziele der Lernenden. Schülerinnen und Schüler machen sich jene Ziele zu eigen; sie können sie sich zu eigen machen – aus unterschiedlichen Gründen: weil sie gute Zensuren und Abschlüsse erreichen oder nicht versagen, nicht ermahnt oder bestraft werden wollen, vielleicht auch weil es sie interessiert, haben sie meist andere Ziele vor Augen als die Lehrer und Lehrpläne. Wir können uns vornehmen etwas Bestimmtes zu lernen – eine fremde Sprache, Autofahren oder mit dem Computer umgehen und ins Internet gelangen. Um das zu erreichen, suchen wir in der Regel eine Art Schule auf, und das Lernen ist ein Mittel, um andere, weiterreichende Ziele zu erreichen. Aber das Kind, das Laufen oder Sprechen lernt, oder Chow, wenn sie sich hartnäckig wehrt, kleine Füße zu bekommen, oder der "Trotzkopf", der sich weigert der Magd zu folgen und greinend an der Ecke stehen bleibt - haben sie ein Ziel vor Augen? Warum lernen sie? Und wozu die enormen Anstrengungen der Erziehung, Lernen hervorzurufen oder zu verhindern und in eine bestimmte Richtung zu lenken?

Ich bin dieser Frage vor längerer Zeit in einem Vortrag mit dem Titel "Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?" nachgegangen (Schulze 1977). Im Folgenden werde ich an die damaligen Überlegungen anknüpfen und versuchen, sie ein wenig weiter zu führen. Dazu muss ich den bisherigen Rahmen verlassen und die Perspektive wechseln, gleichsam aus der Frosch- in die Vogelperspektive hinüberspringen. Es geht im Folgenden nicht mehr um das Aussehen und die Gestalt des Lernens von einzelnen menschlichen Individuen, sondern um die Bedeutung des Lernens für die Entwicklung der menschlichen Gattung.

Die biologische Evolution wird in der menschlichen Gattung überlagert durch ein neues Zusammenspiel von Prinzipien und Mechanismen. Das ist vor allem das Prinzip des

Lernens. Es reicht weit zurück in die Entwicklungsbedingungen der biologischen Evolution in Form von Reiz-Reaktionskoppelungen, Assoziationsbildungen, Prägung, Versuch und Irrtum und sogar Ansätzen zu einsichtigem Lernen. Doch auf der Stufe der menschlichen Gattung entfaltet das Prinzip des Lernens in Verbindung mit der Fähigkeit zur Symbolisierung, zur sprachlichen Kommunikation, zur Konstruktion und Reflexion und zur bewussten Problembearbeitung und in Verbindung mit unterschiedlichen kulturellen Umwelten eine außerordentliche Dynamik. Die soziokulturelle Evolution erzeugt nicht mehr neue Arten von Lebewesen, sondern neue Formen und Formationen menschlichen Zusammenlebens. Sie bringt immer neue kognitive, technische, organisatorische und symbolisierende Leistungen und kulturelle Stile hervor. Sie führt zur Vorherrschaft der Menschen über alle anderen Lebewesen und zu einer Ausdehnung des menschlichen Lebens über die gesamte Erde und darüber hinaus in den Weltraum.

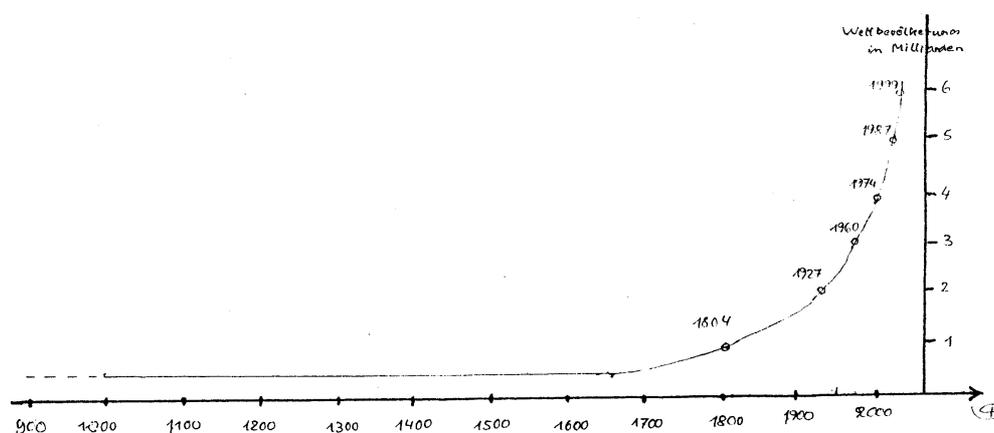


Abb.6: Kurve des Bevölkerungswachstums

Dies ist die Kurve des Wachstums der Weltbevölkerung in den letzten tausend Jahren. Diese Kurve ist bekannt. Sie wird oft gezeigt, fortgeschrieben und in die Zukunft verlängert (z.B. "Der Spiegel" vom 15.5.2000, S. 158/159). Es lohnt sich, sie immer wieder anzusehen und zu hinterfragen.

Die Daten für diese Kurve sind erst für die letzten 150 Jahre einigermaßen zuverlässig. Davor beruhen sie auf Schätzungen und Hochrechnungen. Die Kurve stellt eine hochgradige Abstraktion und Vereinfachung dar. Sie besagt nichts über die Verteilung der Menschen auf der Erde – über Zusammenballungen und Einöden – und nichts über die vorübergehenden, aber die tatsächlich lebenden Menschen hart bedrängenden Schwankungen – über Katastrophen, Seuchen, Kriege, Vertreibungen und massenhafte Vernichtungen. Auch ist die Weltbevölkerung über lange Zeit eine rein rechnerische, eine fiktive Größe. Erst nach und nach, eigentlich erst heute wächst sie zu einer realen Gegebenheit zusammen. Dennoch gibt gerade ihre Abstraktheit Hinweise auf wichtige Verhältnisse und Zusammenhänge, sobald man damit beginnt sie auszubuchstabieren und auszulegen.

Die Kurve hat die Gestalt einer exponentiellen Wachstumskurve. Das heißt: Das Wachstum schreitet nicht gleichmäßig um denselben Betrag voran, sondern mit zunehmender Beschleunigung. Bei dem Versuch, die Entwicklung der menschlichen Gattung im Überblick darzustellen, stoßen wir immer wieder auf die Gestalt exponentieller Wachstumskurven – ob wir dabei die Steigerung der Kraftanwendung oder die Zunahme der Fortbewegungsgeschwindigkeit, die Anzahl der von Menschen entdeckten Sterne oder

die Anzahl der jeweils auf der Erde lebenden Menschen zu erfassen suchen (vgl. Ber-
taux 1963, S. 61ff.) Auch das ist eine hochgradige Abstraktion. Was wie ein gleichmä-
ßiger Aufschwung aussieht, ist in Wirklichkeit eine immer dichter werdende Kette von
Ereignissen. In den abstrakten Zahlen verbirgt sich eine Vielzahl von technischen Er-
rungenschaften und innovativen Leistungen und in diesen wiederum eine Fülle von Er-
findungen und Entdeckungen, die wenn man sie recht betrachtet, nichts anderes sind als
originäre Lernprozesse.

Im Zusammenhang der menschlichen Evolution weisen exponentielle Wachstums-
kurven auf das Einsetzen und die Verbreitung von kollektiven Lernprozessen mit einer
hohen, expansiven Schubkraft hin. So verweist die Kurve des Bevölkerungswachstums
unter anderem auf viele folgenreiche Fortschritte in der Medizin und auf die enorme
Verbesserung der Landwirtschaft durch künstliche Düngung und maschinelle Bearbei-
tung, auf die massenhafte Produktion für weit entfernte Märkte, auf die Ausdehnung der
Verkehrswege und die Beschleunigung der Verkehrsmittel, auf die Durchsetzung der
Geldwährung und einen weltweiten Handel und insgesamt auf die außerordentliche,
sich ständig steigernde Lernfähigkeit der Menschen.

Die expansive Kraft des Lernens ist nicht von Anfang an erkennbar. Die Zahl der Men-
schen auf der Erde wächst anfangs nur sehr langsam, und über lange Zeiträume scheint
sie relativ konstant zu bleiben. Um 1000 n. Chr. wird die Gesamtbevölkerung der Erde
auf 500 Millionen geschätzt und auch noch für die Mitte des 17. Jahrhunderts (Kirsten/
Buchholz/Kollmann 1955 I/292 und II/15). Das könnte im Hinblick auf Lernen bedeu-
ten, dass menschliches Lernen ähnlich wie tierisches Lernen zunächst adaptiv ausge-
richtet war. Es dient der Anpassung an eine begrenzte natürliche Umwelt oder der Aus-
formung einer bestimmten kulturellen Gestalt oder religiösen Imagination. Die schon
vorhandene expandierende Kraft des Lernens hält sich noch zurück. Sie konzentriert
sich auf eng begrenzte Arbeitsfelder wie die Berechnung des Kalenders oder die Bear-
beitung von Metallen, auf kleine Expertengruppen, auf eine dünne Oberschicht und auf
einzelne Städte oder Völker.

Lernen wird expansiv in dem Maße, wie es sich über das Leben einzelner Individuen
hinaus akkumulieren lässt und zu einem Potential innerhalb der Gesellschaft anwächst.
In schriftlosen Kulturen bleibt die Akkumulation des Gelernten gebunden an das per-
sönliche Gedächtnis, die mündliche Überlieferung und die Weitergabe von Artefakten,
von Geformtem, Hervorgebrachtem und Gebrauchtem. Mit der Erfindung bzw. Ent-
wicklung der Schrift löst sich das Lernen aus dieser Beschränkung. Alles Gelernte lässt
sich mit ihrer Hilfe unabhängig vom Austausch gleichzeitig lebender Menschen in
Schriftrollen und Büchern über die Zeit hinaus außerhalb des Gedächtnisses speichern,
vermehren und immer wieder neu entdecken. Zugleich löst sich das Wissen auch von
der individuellen Erfahrung. Im Lesen verkürzt und erweitert sich der Lernprozess. In
der schriftlichen Formulierung nimmt das individuell Gelernte eine objektive Form an.
Es wird zu einem Gegenstand, zu einem Lehrinhalt, der sich von anderen angeeignet,
weiter bearbeitet und wieder an andere weitergegeben werden kann. Lernen wird lehr-
bar und reflektiert, es wird zum Lernen des Lernens. Die expansive Kraft, die in dieser
Entwicklung angelegt ist, entfaltet sich noch nicht gleich in ihrem vollen Umfange,
sondern erst mit der allgemeineren Verbreitung und Aneignung von Literatur, mit der Erfin-
dung des Buchdrucks, der Einrichtung allgemeinbildender Schulen und der syste-
matischen Organisation der Wissensvermehrung in den modernen Wissenschaften.

Vermutlich wird die Erfindung und Nutzung von Computern und die Einrichtung des Internet eine neue Steigerung in der Expansion des Lernens auslösen. Die expansive Wachstumskurve der Informationsvermehrung und der Veröffentlichungen in den Wissenschaften schnellte steil nach oben (Sola Preice 1974).

Die Dramatik und Problematik, die sich hinter der Abstraktion exponentieller Wachstumskurven verbirgt, tritt deutlicher hervor, wenn man das Wachstum auf begrenzende und relativ konstante Rahmenbedingungen oder Voraussetzungen bezieht – so beispielsweise wenn man das Anwachsen des Wissens auf die Fähigkeit und Möglichkeit bezieht, es sich individuell anzueignen. Auf der einen Seite weitet sich der Umfang der gespeicherten Informationen und damit der Horizont möglichen Wissens immer weiter aus. Auf der anderen Seite aber bleibt die Verarbeitungskapazität des einzelnen Individuums relativ begrenzt. Damit tut sich eine Diskrepanz auf zwischen möglichen Wissensinhalten und faktischer Lernfähigkeit. Ich will das an einer Modellskizze erläutern:

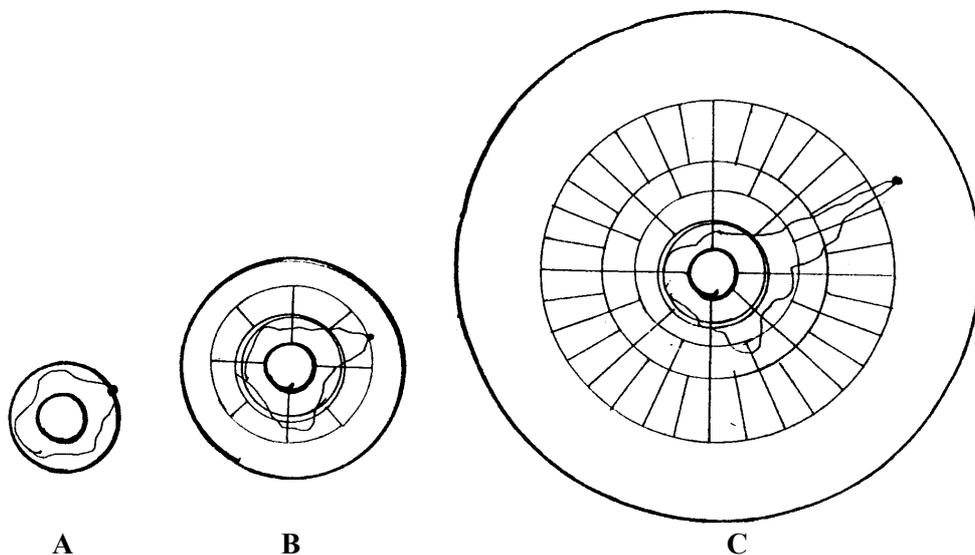


Abb.7: Wissensvorrat und Lernkapazität

Die Skizze bringt Vermutungen zum Ausdruck über das Verhältnis von möglichem Wissen und individueller Lernfähigkeit auf drei unterschiedlichen Entwicklungsstufen der menschlichen Gattung. Die äußeren Kreise kennzeichnen den Umfang des kollektiven Wissensvorrats – des in einer Kultur, einer Gesellschaft oder in der Weltgesellschaft auf unterschiedliche Weise in Köpfen, Büchern oder auf CD-ROMs gespeicherten Wissens. Der innerste Kreis markiert den als relativ konstant angenommenen Umfang des durch alltägliche Lebenserfahrungen angeeigneten Wissens eines durchschnittlichen Individuums. Die Kreise dazwischen symbolisieren verschiedene Stufen in den jeweiligen Bildungs-, Fortbildungs- und Wissenschaftssystemen, die Segmentierung dieser Kreise die fortschreitende Aufteilung in Fächer und Disziplinen. Die unregelmäßige Linie umreißt den Umfang des tatsächlichen Wissens, das sich ein Individuum im Laufe seines Lebens anzueignen vermag. Ich gehe aus von der Annahme, dass die individuelle Lernkapazität – d.h. die Fähigkeit des Auffassens, Speicherns und Verarbeitens von Informationen, sowie der zeitliche Aufwand und die Zugangsmöglichkeiten – bei einzelnen Menschen zwar unterschiedlich und auch steigerungsfähig, aber prinzipiell begrenzt ist. Sie lässt sich durch Nutzung technischer Medien, didaktische Aufbereitung und rationelle Unterrichtsverfahren enorm steigern, doch auch das nicht unbegrenzt.

Der erste Kreis A zeigt das Verhältnis von kollektivem Wissensvorrat und individuellem Wissen bei einem Naturvolk – sagen wir: bei einem Medizinmann aus einem nordamerikanischen Indianerstamm zur Zeit der Entdeckung Amerikas. Seine Erfahrungen und das zusätzlich erworbene Sonderwissen decken sich noch weitgehend mit dem, was in der Kultur seines Stammes überhaupt – mündlich und durch Gegenstände oder Zeichen – überliefert werden kann. Der zweite Kreis B zeigt dasselbe Verhältnis in der europäischen Kultur zur Zeit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht am Beginn der Neuzeit – sagen wir: bei einem studierten und allgemein praktizierenden Arzt. Der Wissenshorizont ist weit über den Lebensraum und die Lebenszeit der einzelnen Individuen hinausgewachsen. Das individuelle Lernen durch Erfahrung und Umgang wird erweitert und beschleunigt durch Unterricht und Lektüre. Der Unterrichtsinhalt ist gestuft und führt zur Selektion; aber er ist noch am Gesamthorizont eines Weltbildes ausgerichtet – so wie ihn etwa Comenius in seinem "Orbis pictus" vor Augen führt. Wichtiger als das Angebot der Inhalte des Unterrichts ist das Erlernen der Kulturtechniken und Sprachen. Sie ermöglichen den Zugang zu den kulturellen Wissensspeichern. Jenseits des allgemeinbildenden Unterrichts dehnen die Individuen ihr Lernen durch Studium, Lehre und Berufserfahrungen in speziellere Richtungen aus. Sie erreichen seltener die Fronten des gesellschaftlichen Lernfortschritts, aber sie bleiben noch weitgehend im Medium allgemeiner Kommunikation verbunden. Der dritte Kreis C zeigt dasselbe Verhältnis, wie es sich mir am Ende des vergangenen Jahrhunderts darstellt – sagen wir: bei einem Epileptologen in einer Spezialklinik. Der Wissenshorizont hat sich sehr viel weiter ausgedehnt und ausdifferenziert, vor allem unter dem Einfluss der zunehmend spezialisierteren Wissenschaften. Die Differenzierung dringt auch in die allgemeinbildenden Schulen ein und profiliert die Fächer. Der Stoff- und Zeitdruck wächst. Die Unterrichtsinhalte müssen immer neu ausgesiebt, ausgerichtet und komprimiert werden. Internationale Vergleichsuntersuchungen bestimmen das Niveau und die Stufen der Selektion. Jenseits des allgemeinbildenden Unterrichts treiben die Individuen ihr Lernen in speziellen Ausbildungsgängen voran, und auch die Fortgeschrittensten erreichen den Horizont des kulturellen Lernfortschritts nur an sehr speziellen Punkten. Experten haben Schwierigkeiten sich mit Laien zu verständigen, und jedermann hat Probleme, wissenschaftliche Erkenntnisse und professionelles Wissen mit seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen in Einklang zu bringen.

So gewinnt das Phänomen des Lernens aus der Vogelperspektive betrachtet ein neues Ansehen: Die zahllosen Rinnsale individueller Lernprozesse fließen zusammen zu einem mächtigen, ständig wachsenden Strom kollektiven Lernens, der immer mehr von den überlieferten Lebensformen und Denkgewohnheiten mit sich reißt und immer neue Verhaltensmöglichkeiten und Zukunftserwartungen vor sich ausschüttet und anschwemmt. An seinen Ufern erheben sich die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Sie werden erkennbar als Anstrengungen der jeweiligen Gesellschaft, die dazu dienen, die Ströme des Lernens zusammenzuführen und ihren Fluss zu beschleunigen und zugleich ihren Verlauf zu regulieren und in Bahnen zu lenken, die die Mühlen des Fortschritts in Gang halten.

Vierter Ausblick: Lernen und Zukunft

Wohin bringt uns die Expansion des Lernens? Werden wir fähig sein, den Strom des menschlichen Lernens in eine lebenswerte Zukunft zu lenken? Wird das individuelle Lernen mit dem der Gattung Schritt halten?

Seit vielen Wochen läuft in der Wochenzeitschrift "Der Spiegel" eine Serie mit dem Titel: "Die Welt im 21. Jahrhundert". In ihr werden viele Fragen angesprochen, die etwas mit unserer Zukunft und mit den Fortschritten des kollektiven Lernens zu tun haben. Ich benutze einige Hinweise dieser Serie um die Überlegungen zu zwei der hier angesprochenen Fragen zu führen.

Die eine betrifft die Fortsetzung der exponentiellen Wachstumskurven und die Steuerung des expansiven Lernens. Wie rasch wird sich die Weltbevölkerung weiter vermehren? Die Diagnosen sind unterschiedlich. In einem "Spiegel"-Artikel zu dem Thema "Wie viel Menschen trägt die Erde" (Nr.20/2000, S. 158) wird mit einer "Stagnation" – das heißt: mit einer leichten Abschwächung – frühestens für 2050 bei 10,7 oder 8,9 oder 7,3 Milliarden Menschen – je nach Prognose - gerechnet. Sicher ist, dass sich das exponentielle Wachstum nicht beliebig steigern kann. Aber die Frage ist, wie es endet. Die Wachstumskurve kann sich abschwächen und auf einem neuen Niveau einpendeln, sie kann ins "Schleudern" geraten und sie kann abstürzen - mit all den verheerenden Folgen, die das einschließt. Angesichts des unsicheren Ausgangs stellt sich die noch wichtigere Frage: Sind wir in der Lage das Wachstum zu steuern? Diese Frage wurde bereits 1973 im Anschluss an den Bericht des "Club of Rome" über "Die Grenzen des Wachstums" diskutiert (Oltmans 1974). Viele Optimisten vertreten die Auffassung: Bisher sei es den Wissenschaften gelungen alle Probleme, die sie hervorrufen, durch weitere Forschungen zu lösen; man müsse nur entsprechende Anstrengungen machen. Also: Fortsetzung und Steigerung des expansiven Lernens. Viele Kritiker des Wachstums, Moralisten oder Ideologen, sagen, man müsse das Wachstum bremsen und in eine andere Bahn lenken, durch Selbstbeschränkungen in der Forschung oder durch massenhafte Aufklärung in Schulen und Zukunftswerkstätten. Das bedeutet: Rückbindung des expansiven Lernens an eine adaptive Orientierung. Einige Skeptiker glauben, dass das expansive Lernen nicht zu stoppen sei, weil es zum Wesen des Menschen gehöre, neugierig zu sein und am Erfolg zu lernen. Erst das Eintreten mittlerer Katastrophen würde möglicherweise zu einer Umorientierung führen. Viele Wissenschaftler sind der Meinung, dass man den Forschungsprozess nicht aufhalten könne. Was zu erforschen sich lohnt – das heißt: was Forschungsmittel und Anerkennung einbringt –, wird auch erforscht, schon weil es sonst die anderen tun. So stellt der amerikanische Biophysiker Gregory Stock zu der Frage, ob man die Genforschung einschränken oder gar verbieten solle, scheinbar resigniert, fest: "[...] es gibt keinen Weg, den Geist wieder in die Flasche zurückzubefördern, und das Beste was wir tun können, ist, die Entwicklung unter den wachsamen Augen der Öffentlichkeit weiterzuführen." (Der Spiegel Nr. 15/2000, S. 192). Doch im Grunde wünscht er auch gar nicht, dass der Geist in der Flasche bleibe. Die Aussichten, die die Gentechnik eröffnen, scheinen viel zu verlockend. "Sie erlaubt uns, die genetische Blaupause unserer Kinder zu korrigieren und ihnen einen schärferen Intellekt, einen robusteren Körper, erhöhte Widerstandskraft gegen Krankheiten oder ein längeres Leben mit auf den Weg zu geben." Die Wege des expansiven Lernens waren schon immer mit Illusionen und Verheißungen, mit Wunschträumen von einem besseren Leben und Machtphantasien gepflastert. "Jetzt, da wir unsere eigene Biologie entschlüsseln und lernen, sie zu verändern, ergreifen wir die Macht über unsere eigene Evolution." Wer wird es sein, der da die Macht ergreift?

Die andere Frage betrifft das Verhältnis zwischen kollektiver Wissensvermehrung und individueller Lernkapazität. Der Essener Kommunikationswissenschaftler Norbert Bolz erörtert diese Frage im Zusammenhang der wachsenden Fülle an Informationen durch Digitalisierung und Internet. Ich zitiere im Folgenden einige bedenkenswerte Sätze aus seinem "Spiegel"-Essay zu dem Thema "Wege aus dem Datenchaos – Infoplanet" (Der Spiegel Nr. 26/2000, S. 130ff.): Bolz geht davon aus, dass sich das Weltwissen innerhalb von sieben Jahren verdoppelt. "Kein Mensch kann mit dieser Wissensexplosion Schritt halten. Leibniz war wohl der Letzte, dem man noch mit gutem Sinn 'Weltwissen' unterstellen konnte. Seither gibt es analog zur Arbeitsteilung eine Wissensteilung [...]" (S.130) "Die Informationsflut steigert die Unsicherheit - und damit die Legitimität der eigenen Meinung. Man muss entscheiden, weil die Informationen nicht ausreichen." (S.130) "Was einer heute weiß, ist das recht zufällige Resultat riskanter Selektionen. Mit 'Bildung' im humanistischen Sinn hat das nichts mehr zu tun. Statt Bildung fordert der Markt ein Lernen des Lernens." (S.131) "Dass Wissen heute instabil ist und eine ständig sich verkürzende Halbwertszeit hat, ist ein Skandal für die Vernunft der Aufklärung und ein Ärgernis für die Bildungspolitik. Beide sind bis auf weiteres ratlos." (S.131) "Aktuelles Wissen ist nicht nachhaltig. Deshalb muss unsere Wissensgesellschaft die Sicherheit der Grundlagen durch die Sicherheit des Zusammenhanges ersetzen. Wenn es überhaupt noch Bildung im 21. Jahrhundert gibt, wird sie ein stabiles Ganzes aus unstabilen Teilen sein." (S.131) "Das wichtigste Wissen besteht heute darin zu wissen, was man nicht zu wissen braucht." (S. 131) "Scannen und Zappen sind deshalb die neuen Stilformen im Umgang mit den Weltinformationen." (S.131) "Unsere großen Probleme resultieren nicht aus einem Mangel an Wissen, sondern an Orientierung; wir sind konfus, nicht ignorant." (S.131) "Unter dem Druck der neuen Informationstechnologie neigt man dazu, alle Probleme als Probleme des Nichtwissens zu deuten. Aber Sinnfragen lassen sich nicht mit Informationen beantworten. Wer verstehen will, muss Informationen vernichten." (S.131)

Diese Sätze enthalten Hinweise, an die wir uns, wenn wir Schule neu denken, erinnern sollten. Sie stellen die uns so geläufigen Vorstellungen von Allgemeinbildung, aber auch von grundlegender Bildung in Frage und rücken stattdessen die individuelle Entscheidung und die Fähigkeit, sich zu orientieren und auszuwählen, und den aktuellen Gebrauch des Wissens in den Mittelpunkt. Sie deuten einen neuen Stil, eine neue Form des Lernens an. Und sie setzen dem Drängen auf umfassende Information das Ignorieren und Vernichten von Informationen als Aufgabe und Leistung entgegen.

Letzter Ausblick: Lernen und Lehren

Ich habe hier versucht Ausblicke zu eröffnen, die das Thema "Lernen" in einem neuen Licht erscheinen lassen. Es lag mir daran, Lernen als einen Vorgang zu zeigen, der nicht erst im Gefolge von Erziehung und Unterricht hervortritt, sondern auch im Widerstand gegen pädagogische Aktivitäten und außerhalb des schulischen Unterrichts, nicht erst als das Ergebnis, sondern als die Voraussetzung von Erziehung. Es lag mir weiter daran, Lernen als eine Erscheinung im täglichen Leben vor Augen zu führen und als ein Element in unserer Lebensgeschichte in Erinnerung zu rufen. Es ging mir schließlich darum zu zeigen, dass Lernen ein Phänomen ist, das nicht nur einen einzelnen Menschen angeht, sondern die gesamte menschliche Gattung. Es wird Zeit, dass wir uns des Ler-

nens als einer außerordentlichen und unsere Zukunft bestimmenden Tatsache bewusst werden.

Doch was bringt das alles für den engeren Kreis, in dem wir gewohnt sind zu arbeiten, für die Arbeit in der Schule, für den Unterricht, für das Verhältnis von Lehren und Lernen? Lehren bedeutet, etwas Gelerntes wieder in Lernen zu verwandeln, und das Wichtigste, was wir aus einer umfassenderen Beschäftigung mit dem Lernen lernen können, ist, dass jedes Lernen eine Geschichte hat, die über das im Unterricht zu absolvierende Pensum weit hinausreicht. Die Geschichte des Lernens geht in dem Gelernten verloren, und so kommt es, dass wir lehren, als würden wir einen Gegenstand weiterreichen oder eine Nachricht übermitteln. Es geht darum, beim Lehren die Geschichte des Lernens wieder zu entdecken und zu aktivieren. Das gilt sowohl für den, der etwas lernen soll, für den Schüler, und für den Gegenstand des Lernens, für den Unterrichtsinhalt, und für den Lehrenden, für die Lehrerin oder den Lehrer.

Ein Schüler ist kein unbeschriebenes Blatt, kein leeres Gefäß. Er bringt immer schon eine lange Geschichte des Lernens und der Erfahrungen mit sich. Es ist für das Lehren wichtig, herauszufinden, welche Geschichte der Schüler, mit dem was er lernen soll, schon hinter sich hat und in welchem Stadium seiner Geschichte er angelangt ist, mit welchen Problemen er es zur Zeit zu tun hat und an welcher Stelle wir in "abholen" müssen – wie wir sagen. Viele Lernstörungen und Lernverweigerungen entstehen dadurch, dass zwei unterschiedliche Lernstrategien aufeinanderstoßen oder dass Stufen in der Lerngeschichte übersprungen werden. Etwa beim Lesenlernen: Da hat eine Schülerin gerade den Reiz und die erschließende Kraft des ikonischen Lernens entdeckt. Sie sieht Buchstaben und Worte an wie Bilder. Und die Lehrerin fordert symbolisches Lernen ein. Sie drängt darauf, Worte als eine Folge von Buchstaben, von Zeichen, die für Laute stehen, zu lesen.

Auch jeder Lehrinhalt hat seine Lerngeschichte, oft eine lange und abwechslungsreiche Geschichte. Er wurde irgendwann entdeckt oder erfunden und in den Bestand der kulturellen Errungenschaften aufgenommen, verbreitet, bearbeitet, genutzt, massenhaft hergestellt, vereinfacht, ausdifferenziert, verändert, und er wurde bereits in vielfältiger Weise geformt und bedacht, bevor er zu einem Inhalt von Unterricht und einem Gegenstand didaktischer Reflexion avancierte. So beispielsweise die Schrift. Die Buchstabenschrift war nicht von Anfang an eine Lautschrift. Die einzelnen Buchstaben standen zunächst für Bilder, dann auch für Worte oder Silben und erst in einer späten Phase der Entwicklung für Laute. Sie wurden zuerst geformt oder gemalt, dann geschrieben, später gedruckt, zunächst in die Schreibmaschine getippt und jetzt in den Computer unter Ausnutzung von vorprogrammierter Software. Alle diese Stadien und Techniken können hilfreich sein, wenn man heute Schüler zum Lesen und Schreiben verhelfen will.

Und vor allem der Lehrende hat eine eigene Lerngeschichte mit dem, was er lehrt. Er hat es selber einmal in der Schule oder anderswo gelernt und dabei seine Erfahrungen gemacht. Er hat im Studium, auf Reisen und durch Lektüre verschiedene Zugänge gefunden. Er hat Vorlieben und Abneigungen entdeckt und einen eigenen Umgang mit dem Lehrinhalt – mit dem Schreiben und Lesen zum Beispiel - entwickelt. In den Bildungsministerien und in der Lehrerbildung neigen wir dazu, den Lehrerinnen und Lehrern bestimmte Lehrmethoden und Lehrinhalte, die wir für die besten und die wichtigsten halten, aufzudrängen oder vorzuschreiben. Aber vielleicht ist es an der Zeit, ihnen zu

helfen und die Möglichkeit einzuräumen, selber herauszufinden, was sie lehren wollen oder lehren können und wie sie es lehren wollen oder können, weil sie es selber gelernt haben.

Lernbiographien

Anmerkungen zu einem Konzept - Auszüge aus einer Fallstudie

1. Variationen zur Bedeutung eines Begriffs

Es macht Sinn, sich vorab im semantischen Umfeld des Begriffes etwas umzusehen. Welcher Hof von Bedeutungen wird durch die Wortfügung Lernen und Biographie nahegelegt?

- (1) Lernen lässt sich zunächst auf Lernfelder, auf Gegenstandsbereiche des Lernens beziehen. Das würde heißen, bei Lernbiographie handelt es sich um die lebensgeschichtliche Einbettung von gegenstandsbezogenem Lernen. Das Erlernen der Muttersprache wäre dann so etwas wie meine "Sprachbiographie".
- (2) Lernen könnte sich aber auch auf die Person des Lernenden beziehen. In diesem Fall geht es um die Lebensgeschichte(n) von Vorschülern, Schülern oder Studenten. Die Bildungseinrichtungen, in denen gelernt wird, konstituieren spezifische Biographien ihrer Nutzer.
- (3) An die Stelle des Begriffs "Lernen" können wir den der "Bildung" setzen. Statt Lernbiographien handelt es sich um Bildungsbiographien; statt segmentierter Lerngegenstände oder Lernen geht es um die Ganzheit und Identität von Personen. Wie bildet sich Persönlichkeit im Zuge lebensgeschichtlicher Erfahrung heraus?
- (4) Schließlich liegt es auf der Hand, die Reihenfolge der beiden Begriffe umzukehren und statt von Lernbiographie von Biographie-Lernen zu sprechen. Biographie wird so vom Subjekt zum Objekt des Lernvorgangs.

Alle vier Bedeutungsebenen lassen sich im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs auffinden. Zur Absicherung sei auf die "Magdeburger Bibliographie zur Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung" (Arbeitsgruppe 1998) zurückgegriffen. Dabei unterstelle ich, dass Diskurse und Forschungen zu Lernbiographien eine gewisse Affinität zur Pädagogik aufweisen, ohne dass ein Monopol bestünde. Fündig wird man in der Bibliographie insbesondere unter der Rubrik "Schule, Hochschule, Weiterbildung". Das Konzept der Lernbiographie wird in der pädagogischen Biographieforschung vor allem genutzt, wenn es darum geht, die biographische Bedeutung des institutionellen Lernens (und Unterrichtens) zu thematisieren. Einen gewissen Vorrang genießt dabei die Erwachsenenbildung. Hier setzt biographische Forschung recht früh ein. Als ein Markstein mag die Lerngeschichte einer erwachsenen Hagener Fernstudentin angesehen werden (Heinze; Klusemann; Soeffner 1980). An diesem biographischen Interview wurden Ende der 1970er Jahre Verfahren der Sequenzanalyse (Soeffner) ebenso wie die später bekannt gewordene Objektive Hermeneutik (Oevermann) beispielhaft erprobt. Heute repräsentieren Erwachsenenbildner wie P. Alheit, B. Dausien (Bremen), E. Hoerning (Berlin) oder J. Kade, D. Nittel, W. Seitter (Frankfurt) diese Richtung. Wie gesagt: Es geht dabei um die lebensgeschichtliche Einbettung von Lernprozessen bei Erwachsenen. In diesem Lebensabschnitt liegt das

offenkundiger auf der Hand als im Fall von lernenden Kindern und Jugendlichen. Die Lernbiographien von Schülern werden am ehesten dann beachtet, wenn sie Bildungsgänge anspruchsvoller Reformmodelle besuchen (vgl. Helsper; Bertram 1999, S. 270f.). So wurden beispielsweise die "Lern- bzw. Bildungsbiographien" von Besuchern des Bielefelder Oberstufenkollegs wiederholt wissenschaftlich thematisiert.

Ich gebe im folgenden kurze Kommentare zu den vier Bedeutungsvariationen des Begriffs Lernbiographie.

Zu (1) Lernbiographie als gegenstandsbezogene Lerngeschichte

Was darunter gegenwärtig verstanden wird, lässt sich gut anhand von Beispielen verdeutlichen, die I. Behnken und J. Zinnecker (2001) in einem aktuellen Handbuch zur Kindheitsbiographie versammelt haben.

- So analysiert der Sportpädagoge R. Hildebrandt-Stramann (2001) Fallstudien zu "Bewegungsbiographien heutiger Kindheit". Die Fallgeschichten werden in den Kontext modernisierter Kindheitsräume, Bewegungsgeräte und sozialer Regelwerke (Umwandlung von Spiel- in sportive Kindheiten) gestellt.
- E. Brinkmann und H. Brügelmann (2001) steuern eine Fallstudie bei, in der es um eine Lernbiographie "auf dem Weg zur Schrift" geht. Die persönliche Auseinandersetzungen eines Mädchens im Vorschulalter mit der Rechtschreibkultur, noch vor aller Schule, steht im Mittelpunkt der Fallbeschreibung. Dabei werden die Abfolgen chronologisch präzise dokumentiert, in denen einzelne Wörter und Wortverbindungen von dem Kind nach wechselnden Regeln und mit wachsendem Regelverständnis aufgeschrieben werden. Die Dynamiken biographischer Umwege und vorübergehenden Verlernens von korrekter Schreibung spielen bei der Rekonstruktion dieses Lernprozesses eine besondere Rolle.
- H. Rumpf (2001) deutet in einem Beitrag zur "Wissens- und Erlebnisgeschichte von Natur in autobiographischen Textstücken" die in veröffentlichten Autobiographien niedergelegten informellen Lernprozesse erinnerten Kindheit. Er betreibt damit eine Art biographische Archäologie des naturwissenschaftlichen Interesses an Naturgegenständen.
- Ein anderer Beitrag handelt von "Leseautobiographien". Die Didaktiker und Literaturwissenschaftler W. Graf und E. Schön (2001) arbeiten Grundmodelle lebensgeschichtlicher Lektüre heraus. Sie tun dies vor dem Hintergrund einer Sammlung von nahezu 2000 autobiographischen Essays, in denen Studierende ihre biographische Auseinandersetzung mit Literatur seit der Kindheit niedergelegt haben.

Die qualitative Medien- und Kommunikationsforschung bemüht sich seit den 1980er Jahren vermehrt um die lebensgeschichtliche Einbettung von medialen Erfahrungen und bezeichnet diese als "Medienbiographien" (vgl. H.-D. Kübler 1982; Arbeitsgruppe 1998, S.146ff.).

Die Beispiele dürften verdeutlichen, dass im Grunde jedes Lernfeld, das wir für bedeutsam oder problematisch erklären, Gegenstand dieser biographischen Untersuchungstradition werden kann. Ich möchte abschließend noch darauf hinweisen, dass es auch eine didaktische Variante von Lernbiographien gibt. Im Rahmen alternativen Grundschulunterrichts wird versucht, die Restriktionen, die das etablierte System der Ziffernnoten setzt, durch qualitative, gehaltvolle schriftliche Berichte zu überwinden.

Solche “Lernentwicklungsbiographien” (Preuß; Itze; Ulonska 1999; vgl. Bambach 2001) beziehen das reflexive Potential von Lernbiographien in die Kommunikation zwischen Schule und Eltern bzw. Grundschulkindern ein.

Zu (2) Lernbiographien als Lebensgeschichte von Lernenden

In dieser Bedeutung geht es um die lebensgeschichtliche Auseinandersetzung der individuellen Schüler, Hochschüler und Erwachsenen in der Weiterbildung mit den Lern- und Bildungseinrichtungen, die sie besuchen. Thematisiert wird das Segment der Person, das durch die Auseinandersetzung mit den Institutionen geformt wurde und wird. Wie bildet sich ein Habitus des Lernens heraus, wie passt eine Person sich in die Traditionen des “Schülerseins” ein, wie wirkt sie auf diese Einrichtung und deren Repräsentanten zurück? Wie integriert ein Lernender die Schülerexistenz in sein Selbstkonzept und in sein weiteres Leben? Als charakteristische Titel in dieser Forschungstradition lassen sich anführen:

- “Schule als biographische Erfahrung. Laborschule im Urteil ihrer Absolventen” (Kleinespel 1990)
- “Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur” (Helsper 1995)
- “Studentenbiographien. Biographien in komplexen Institutionen” (Kokemohr; Marotzki 1989)

zu (3) Bildungsbiographien

Jenseits von Schuldidaktik und Schulpädagogik wird das Stichwort Lernen gern vermieden. Biographieforscher, die sich als (Allgemeine) Erziehungswissenschaftler verstehen, auch viele Erwachsenenbildner, bevorzugen den Gebrauch des Begriffs “Bildung”. Damit wird signalisiert, dass es in diesem Diskurs um komplexere, stärker die Identität oder das Selbst berührende Lernprozesse gehen soll; nicht um isolierbare Lerngegenstände und nicht um spezifische Lernkompetenzen. Theodor Schulze (1999, S.42ff.) spricht in diesem Zusammenhang von einem bildungstheoretischen Ansatz in der Biographieforschung und kennzeichnet ihn folgendermaßen: “...hier geht es vor allem um die Beschaffenheit lebensgeschichtlicher Erfahrungen und um die Frage, wie denn das lernende Subjekt im biographischen Bildungsprozess sein Leben entwirft und gestaltet;” (vgl. Ecarius 1999).

Einige Titel aus den vergleichsweise zahlreichen Publikationen zu “Bildungsbiographien” seien beispielhaft angeführt:

- “Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozessstrukturen moderner Bildungsbiographien” (Egger 1995)
- “Schule und Identität im Wandel. Biographien und Begebenheiten aus dem Schulalltag zum Thema Identitätsentwicklung (Büttner; Reinert 1991)
- “Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie” (Nittel 1992)
- “Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien” (Döpp; Hansen; Kleinespel 1996)

zu (4) Biographie-Lernen

Die Begrifflichkeit des “biographischen Lernens” (vgl. z.B. Thumm 1985; Buschmeyer u.a. 1990) oder “biographischer Lernstrategien“ (Nittel; Marotzki 1997) wird vielfach in der Literatur angesprochen. Der bildungstheoretische Ansatz erweist sich nicht durchgehend als trennscharf zu dem des Biographie-Lernens. Was unterscheidet das “Lernen durch biographische Erfahrung” substantiell vom “Lernen, seine Biographie zu leben”? In der Lebenspraxis sollten beide Prozesse eng miteinander verwoben sein. Das lässt sich wiederum am Beispiel der biographietheoretischen Überlegungen von Th. Schulze (1999) verdeutlichen und wird im übrigen vom Autor selbst bestätigt. Schulze definiert ein “biographisches Subjekt”, dem er “biographische Bildung” und “biographische Kompetenz” als korrelierende Konzepte zuspricht. “Den Zusammenhang von Aus-dem-eigenen-Leben-lernen, Sein-Leben-gestalten und Das-eigene-bisherige-Leben-erinnernd-reflektieren nenne ich “Biographie als Bildungsprozess”, und die Fähigkeit, die das biographische Subjekt in diesem Zusammenhang entwickelt, “Biographische Kompetenz” (Schulze 1999, S.39f.).

Th. Schulze darf insgesamt als Vorläufer und Anreger für die Konzeptionalisierung biographischer Lernprozesse gesehen werden. Bereits in den 1980er Jahre unterschied er zwischen einem objektiven “Lebenslauf” und einer subjektiven “Lebensgeschichte” und ordnete beiden Seite je eigene Lernvorgänge zu. Dem objektiven Lebenslauf entspreche ein “curriculares Lernen”, der subjektiven Lebensgeschichte ein “lebensgeschichtliches Lernen” (Schulze 1985, S.42f.). Das lebensgeschichtliche Lernen sah Schulze durch sieben Eigenheiten – in der nachfolgenden Reihenfolge – gekennzeichnet:

1. “Selbstorganisiertes Lernen – Lernen aus Erfahrung” (S.46)
2. “Diskontinuierliches Lernen – Lernen bei Gelegenheit” (S.48)
3. “Ökologisches Lernen – Lernen in Lebenswelten” (S.49)
4. “Irritiertes Lernen – Lernen in Widersprüchen und Brüchen” (S.50)
5. “Symbolisierendes Lernen – Lernen in Szenen und Sprüchen” (S.51)
6. “Affektives Lernen – Lernen von Gefühlen” (S.53)
7. “Reflektierendes Lernen – Lernen im Umschreiben” (S.55)

Als ein zweiter Vertreter erziehungswissenschaftlicher Biographietheorie sei hier Werner Loch angeführt, der seit den siebziger Jahren um eine “biographische Erziehungstheorie” (Loch 1999, S.75) bemüht war, die er zuerst 1979 in seinem Buch “Lebenslauf und Erziehung” niederlegte. Er sieht den Lebenslauf als eine Kette von “curricularen Situationen” (Loch 1999, S.77), als ein “Curriculum von Lernaufgaben”, die in “curriculare Kompetenzen” oder “Lernfähigkeiten” münden. “Als “curricular” werden nur solche Kompetenzen bezeichnet, die für den Lebenslauf, das “curriculum vitae”, wichtig sind. (...) In dem Maße, wie das zur Welt gekommene Individuum im Lebenslauf seine curricularen Kompetenzen entwickelt, versetzen sie es in curriculare Situationen (wie z.B. familiäre Situationen, Nachbarschaften, Spiel- oder Konkurrenzsituationen). Das sind Situationen, die in jedem Lebenslauf in irgendeiner Form bevorstehen, gleich in welcher Kultur, Gesellschaft oder Epoche er sich abspielt.” (Loch 1999, S.76f.)

Theodor Schulze und Werner Loch sind damit in den Umkreis jener Gruppe von Erziehungswissenschaftlern zu rechnen, die bestrebt sind, die eine Begründung der Pädagogik nicht vom Kind oder vom Aufwachsenden her entwickeln, sondern die als Bezugsrahmen von Lehr- und Lernprozessen das curriculum vitae bzw. die Lebens-

geschichte nehmen. In diesem Sinn haben jüngst Niklas Luhmann (“Erziehung als Formung des Lebenslaufs”) und Dieter Lenzen Anregungen vermittelt (vgl. Lenzen; Luhmann 1997).

2. Kristin - Fallstudie zu einer Lernbiographie aus dem Siegener Kindheitsprojekt

Kristin ist ein knapp 10jähriges Mädchen, das während der Interviewphase am Ende ihrer dritten Schulklasse Grundschule steht. Der wissenschaftliche Quellentext zu Kristin umfasst mehr als 100 Seiten. Etwa ein Fünftel davon lässt sich als Teil einer Lernbiographie interpretieren, außerschulisch wie auch schulisch. Ich präsentiere charakteristische Szenen aus dem Quellentext. Thesenhaft stelle ich eine mögliche Interpretation voran und lasse das Originalzitat aus dem wissenschaftlichen Quellentext folgen. Dieser Text ist noch unveröffentlicht, weshalb auf Seitenbelege verzichtet wird.

Wir lernen Kristin bei ihrer biographischen Arbeit als Kind genauer kennen. Diese biographische Tätigkeit weist Gemeinsamkeiten mit der von Erwachsenen auf, aber auch Spezifika. Indirekt ist der folgende Text ein Plädoyer dafür, biographische Konstruktionen der Kindheit nicht erst nachträglich, einige Jahrzehnte nach der aktuell gelebten Kindheit, als mündliche Erinnerungen oder autobiographische Erinnerungstexte abzufragen.

Zum ersten Mal – Lebenslaufereignisse als Lernereignisse

Lebensereignisse treten in der Kindheit in hohem Maß als Lernereignisse auf – es handelt sich um ein “erstes Mal”. Kristin vermag die Ereignisse grob zu datieren (zwischen 4. und 9. Lebensjahr) und damit ihrer Vergangenheit eine gewisse biographische Tiefenschärfe zu geben.

Die Vergangenheit von Kristin ist zweigeteilt, in eine Vorschulkindheit (4.-6. Lebensjahr) und in eine Grundschulzeit (7.-8. Lebensjahr/1.-2. Klasse). Vorschulkindheit ist mit Ereignissen verknüpft, die Alltags-, Spiel- und Bewegungskompetenz signalisieren. Zur Grundschulkindheit gehören Ereignisse, die Schrift- und Redekompetenz bzw. allgemeine kultureller Kompetenz zuzurechnen sind.

(Quellentext)

Kristin sortiert 33 von 43 Lebenslaufereignissen, die ihr auf Kärtchen vorgelegt werden und in denen sich übliches Älterwerden als Kind spiegeln, unter die Kategorie "habe ich bereits erreicht". Die Ereignisse sollen vier Lebensabschnitten zugeordnet werden: Vor dem Kindergarten - im Kindergarten - 1. oder 2. Schuljahr - 3. oder 4. Schuljahr (Das Ergebnis der Zuordnungen findet sich in beigefügter tabellarischer Aufstellung). Sie ist in der Lage, einige Datierungen genauer, auf Jahre hin zu datieren. Beispielsweise das Ereignis "Schwimmen lernen", das in der Übersicht unter Kindergartenzeit einsortiert ist. Mündliche Erläuterungen von Kristin ergeben: Brustschwimmen mit 4 Jahren, Startsprung erst mit 7 Jahren.

In welchen Abschnitten der Kindheit erreichte Kristin bestimmte Lebenslaufereignisse zum ersten Mal?

Vor dem Kindergarten	Im Kindergarten	1. oder 2. Schuljahr	3. Schuljahr
Die erste Freundin	Allein auf Straße gehen	Allein einkaufen (7)	Ferienreise allein
Selbst telefonieren	Geheimnisse vor Eltern	Nachts allein zu H.	Aussehen bestimm.
Eigenes Zimmer	Kassettenrecorder	Wissen um Babies	Zukunftsgedanken
Toilette gehen (3-4)	Taschengeld	ins Kino gehen	Allein in Stadt
Nicht einnässen (4)	Schwimmen lernen	weglaufen von zu H.	Diskussion m. Eltern
	Kinderfest feiern	Haushaltspflichten	Frisur bestimmen
	Außerhalb schlafen	Brieffreundin	
	Schuhe anziehen (5)	Weggehen	
	Selbst duschen (5)	Größere Anschaffung.	
	Nicht rülpsen (5)	Gut benehmen	
	Schleife binden (6)	Politik unterhalten	
	Ordentlich anziehen (6)	Wie Jungen sind	
	Reißverschlüsse (6)	Am Glücklichsten	
	Selbst Zähne putzen (6)	Tagebuch schreiben	
		Selbst Buch lesen (7)	
		Brief schreiben (7)	
		Zeitschrift lesen (7)	
	Warm anziehen (6)	Selbst kämmen (7)	
		Eig. Meinung sagen (8)	
		Sich unterhalten (8)	

In Klammern: Spätere Angaben zum Alter (*), ab dem Alltagskompetenzen in Kleidung und Körperhygiene erlangt wurden.

Fast die Hälfte der Lebenslaufereignisse wird von Kristin in die ersten beiden Grundschuljahre gelegt. Dazu gehören auch gewichtige Dinge, die man vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt erwarten könnte, wie "Größere Anschaffungen selbst bestimmen" oder "Sich über politische Themen unterhalten können".

Körperpflege und Kleidung - Wege in die Selbständigkeit des Alltags

In einer späteren Sitzung geht es in einer standardisierten Liste um Alltagsfertigkeiten, Kleidung und Körperhygiene betreffend. Kristin nimmt zusammen mit der Interviewerin spontan weitere Datierungen vor. Diese nachgereichten Angaben sind, mit Altersangaben, kursiv in die Übersicht oben eingetragen. *Kristin verlagert den Beginn solcher Fertigkeiten überwiegend in die Vorschuljahre. Ins fünfte Lebensjahr datiert sie das Erlernen folgender Fertigkeiten: Schuhe an- und ausziehen; selbst duschen; keine "unanständigen Geräusche" (Rülpsen) von sich geben. Mit dem sechsten Lebensjahr verbindet sie: sich ordentlich selbst anziehen; mit Reißverschlüssen zurechtkommen; selbst die Zähne putzen; sich warm anziehen, wenn es kalt ist.* Einiges davon macht Kristin ausgesprochen ungern. Statt zu duschen badet sie lieber. Und beim Zähneputzen hat sie einige Täuschungsmanöver entwickelt, damit die Eltern nicht merken, dass sie die Zähne nicht geputzt hat. Mit dem Schleifen binden verknüpft Kristin eine Geschichte, wie sie das zweimal bei unterschiedlichen Lehrmeisterinnen, ihrer Mutter und einer Kindergärtnerin - zugleich Tauf tante des Bruders - unterschiedlich gelernt habe.

"Das war bei mir ganz komisch. Erst habe ich so eine Schleife gelernt. (demonstriert es) Und dann habe ich so, so und so, und dann so. Und dann, nach der Schleife, habe

ich es wieder so gelernt. (lacht) Also die erste Schleife, und so, wie ich jetzt binde, hat die Mama (mir beigebracht). Und dann von meinem Bruder die Tauf tante, die hat mir das anders beigebracht. Das war mal meine Kindergärtnerin. Und dann habe ich das wieder anders gemacht."

In zwei Bereichen fühlt sich Kristin noch nicht wirklich selbständig, sondern auf die Hilfe der Mutter und vor allem der Kinderfrau praktisch angewiesen. Das betrifft morgendliches Waschen von Gesicht und Händen und das Kämmen der langen Haare (Zopf flechten).

"Ich wasche mich eigentlich jetzt noch nicht selber. Weil ich wasche mich nämlich nie. Unsere Kinderfrau wäscht mich morgens. ... Also jetzt kämmt mich immer noch manchmal meine Kinderfrau. Ich kann das immer noch nicht richtig. Ich bekomme nie die Nester raus. ... Wenn die Kinderfrau da ist, macht die immer (die Zöpfchen). Sonst mache ich mir die eigentlich immer. In der Schule vor allem."

Die Pflege und Reinigung der Kleidung delegiert sie noch ganz an diese Betreuerin (oder die Mutter). (Seine Kleidung sauber halten?) "Oh, das mache ich eigentlich jetzt noch nicht. Vormittags, wenn ich in der Schule bin, guckt unsere Kinderfrau nach."

“Nicht mehr” – Die Bedeutung der präsenten Vergangenheit

Bei der Arbeit an den Besitz- und Handlungsinventaren wird neben einer präsenten Gegenwart eine präsen te Vergangenheit sichtbar. Die präsen te Vergangenheit dient als biographisches Distinktionsmittel. Kristin verdeutlicht daran die Differenz zu ihrer vergangenen Kindheit. Die in Objekten und Erinnerungen evozierbare Vergangenheit ermöglicht zudem einen gewissen biographischen Kinderstolz: Seht her, auch ich habe bereits eine Geschichte.

(Quellentext)

Kristin gibt auch Erläuterungen wie: "Ballett - bis zum 8. Lebensjahr", oder "Tagebuch von früher" - aus der Anfangszeit der Grundschule - "das liegt im Schrott". Bei anderer Gelegenheit unterscheidet sie zwischen Sportarten, die sie früher betrieben habe, Gymnastik beispielsweise, und aktuellen Sportaktivitäten. Sie bemerkt, sie habe "früher mehr" - und anderes - gesammelt als heute. Spielgegenstände, die nicht mehr gebraucht werden, sind in einen Lagerraum im Keller gewandert. Unter den Spielesammlungen finden sich Spiele, die sie heute nicht mehr so gern spielt.

Das heißt, neben der präsenten Gegenwart findet sich auch eine präsen te Vergangenheit. Kristin erzählt sie oftmals spontan mit. Durch die vielen länglichen Listen von Aktivitäten, Ereignissen, Gegenständen, welche die Interviewerin ihr vorlegt, wird sie an diese noch präsen te Vergangenheit rückerinnert. Besonders die ersten beiden Grundschuljahre, die ein bzw. zwei Jahre zurückliegen, tauchen ereignisreich wieder vor ihr auf.

(...)

Die Schulgegenstände weisen nicht nur in die nächste Zukunft, sondern auch in die Vergangenheit der ersten beiden Schuljahre zurück. Kristin öffnet auf das Stichwort "Schulhefte" spontan die Schublade ihres Schreibtisches. "Ja, alles voll: Die habe ich geschrieben". Nicht ohne Stolz zeigt sie auf die Sammlung ihrer alten Schulhefte. Sie zieht dann eine zweite Schublade auf, in der sich ältere Schulbücher befinden. "Hier sind noch welche vom Zweiten". Das Rechenbuch der ersten Klasse fehlt al-

lerdings. Es erfreut sich besonderer Beliebtheit beim Bruder, der ja auch gerade die erste Klasse besucht, da die Rechenergebnisse darin von Kristin festgehalten worden sind. "Das Mathebuch vom Ersten hat mein Bruder. Der will das immer haben zum Abschreiben. Und wenn keiner da ist, dann holt der das immer, der weiß wo die Sachen liegen. Und dann guckt der immer ab, wenn ihm das zu rechnen zu schwer ist".

“Konnte ich mal” – Verlernen in der Kindheit

Die Interviews mit Kristin erinnern daran, dass die (mittlere) Kindheit nicht nur eine Zeit des Lernens ist, sondern auch bereits des Wieder-Verlernens. Das wird besonders deutlich an den Veränderungen der Körperlichkeit gegenüber der frühen Kindheit, die dazu führt, dass gewisse Geschicklichkeiten und Kompetenzen verloren gehen. Das Verlernen setzt aber auch im sozialen Bereich ein, wenn Spielregeln und Spielzusammenhänge früherer Kinderspiele nicht mehr genau erinnert werden. Die neuere Gedächtnisforschung weist uns darauf hin, wie eng das Erlernen von Neuem mit einem Verlust des zuvor Erlernten verbunden ist – besonders in dem Fall, wo das neu Erlernte zu einer kognitiven Restrukturierung führt. Möglicherweise gerät diese negative Dialektik kindlichen Lernens in einer nur aus der Erwachsenenperspektive erinnerten Kindheit in besonderer Weise aus dem Blickfeld.

(Quellentext)

Verlernte Bewegungs- und Sportarten

Kristin berichtet von einigen Körpergeschicklichkeiten, die sie früher, als Vorschulkind "konnte", und die sie mittlerweile verlernt habe. Einen Kopfstand beispielsweise konnte sie mal, oder laut pfeifen. "Konnte ich mal. Habe ich verlernt". (Wie kommt das denn?) "Weiß ich nicht. - Ich habe das einmal noch mal versucht, da habe ich mir so weh getan". Was sie dagegen noch beherrscht: Auf einem Bein hüpfen, balancieren, einen Purzelbaum schlagen ("natürlich"), auf Stelzen laufen ("ich mache das oft"), eine Rolle vorwärts an der Stange (im Kindergarten gelernt). Auch ein Treppengeländer runterrutschen habe sie schon einmal gemacht. Zu Hause allerdings traue sie sich das nicht. "Nur hier traue ich mich nicht, weil das ist so schmal, und es ist so tief darunter". (Wo hast du das denn schon mal gemacht?) "Bei Bekannten, die haben so ein breites".

Der Prozess des Verlernens hat auch Fertigkeiten ereilt, die mit dem Gebrauch des Mundes und der Zunge verbunden sind. Zum Beispiel auf einem Grashalm pfeifen: "Konnte ich mal". Oder laut pfeifen. "Konnte ich mal. Ich habe das meinem Bruder mal beigebracht, und jetzt kann der es besser als ich". Geblieben ist ihr aus der früheren Kindheit das Grimassen ziehen und die Kunst des Schielens, die nach einer kurzen Probe wieder gelingt. Diese Passage des Interviews wird dadurch außerordentlich lebhaft, dass die Interviewerin einzelne Fertigkeiten wie das Schielen so gleich mitmacht, im Fall des Pfeifens ihr sogar noch etwas vormacht.

(...) Sie erinnert sich etwa an die Phase des Gummitwistens in diesen Schuljahren. Zugleich muss sie sich eingestehen, dass sie viele der komplizierten Regeln, nach denen gummigetwistet wurde, nicht mehr gegenwärtig hat. "Ich kenne die jetzt eigentlich gar nicht mehr".

Zur Schreib-Lesebiographie

Aus dem Quellentext lassen sich verschiedene bereichsspezifische Lernbiographien herausziehen. Das gilt insbesondere für die Musik-Biographie, die Bewegungs-Biographie und die Schreib-Lese-Biographie. Die Auseinandersetzung mit diesen kulturellen Formen und Traditionen – Musik, Bewegung, Schriftkultur – dominiert auch die Gegenwart Kristins. Es sollte also schon deshalb kein Zufall sein, dass diese Bereichs-Biographien ausführlicher zur Sprache kommen als andere biographische Lernbereiche. Die drei Gebiete bilden darüber hinaus aber auch einen gewissen Schwerpunkt in den persönlichen kulturellen Kompetenzen und Interessen Kristins. Sie hat einiges darüber zu erzählen und es lässt sich vieles dazu beobachten. Zu allen drei Bereichen macht Kristin selbstkritisch auf die Begrenztheit ihrer Fähigkeiten und Begabungen aufmerksam, wobei der kritischste Bereich der sportive sein dürfte, was mit gewissen Entwicklungsproblemen des Mädchens zusammenhängt.

Kristin lässt ihren Eintritt in die Schriftkultur unmittelbar mit dem Anfang der Schulzeit beginnen. Sie konzidiert keine Lernzeit des Schreibens und Lesens in den ersten Schuljahren. Das hängt mit ihrer dichotomen Einteilung der Kindheit in Spielzeit – gleich Kindergarten – und Lernzeit – gleich Grundschulzeit – zusammen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Auseinandersetzung mit der Schriftkultur bereits in den Lebensjahren vor dem Schuleintritt begann, zumal die beiden Eltern ja als Lehrer tätig sind (der Vater ist Fachlehrer für Deutsch). Diese Lernzeit kommt in den biographischen Interviews nicht weiter zur Sprache. Bemerkenswert ist, dass Kristin die Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz (reden und argumentieren) erst auf den Erwerb schriftlicher Sprachkompetenz folgen lässt.

(Quellentext)

(...) Mit sieben Jahren habe sie die ersten Erfahrungen im Lesen von Büchern und Zeitschriften gesammelt, habe eine erste Brieffreundschaft - mit ihrer Cousine - begonnen. Einen Zuwachs in verbalen Fertigkeiten und größerer Selbstbehauptung im Mündlichen datiert sie dagegen vor allem auf das achte Lebensjahr, also etwa in die Zeit der zweiten Schulklasse. Damals habe sie zum ersten Mal ihre eigene Meinung sagen können, sich gut unterhalten können, sei beim Reden nicht mehr so viel durcheinander geraten.

In Kristins Augen fallen ihr Eintritt in die Lese- und Schreibkultur und der Eintritt in die Grundschule zusammen. Den Einstieg ins Bücher lesen oder erste Gedichte bzw. Briefe verlegt sie gleichermaßen auf das siebte Lebensjahr. Kristin ist sowohl produktiv schreibend wie rezeptiv lesend tätig. Zwischenzeitlich führte sie ein Tagebuch, was sie jedoch wieder aufgegeben hat. Gegenwärtig versucht sie sich mit kleineren Geschichten, die sie in den Computer eingibt. Zudem spielt ein Poesiealbum eine bedeutsame Rolle. Zeugnis von ihrer Bindung an und Vertrautheit mit der Buchkultur geben ihre fast 80 Bücher, in denen sie auch eifrig liest, oder die Tatsache, dass sie alte beschriebene Schulhefte aus dem ersten und zweiten Schuljahr aufgehoben und gesammelt hat.

Skeptischer sieht sie ihre Sprechfertigkeiten. Sie findet, dass sie nicht richtig hochdeutsch sprechen könne ("Nee, kann ich nicht"). Sie könne auch keinen Dialekt sprechen - was sie sich allerdings auch nicht wünsche. Fremdsprachen spricht sie noch nicht, sieht man von einigen dänischen Vokabeln ab ("ein bisschen dänische Wörter") oder dem Umstand, dass sie gelegentlich englische Lieder in der Schule mitsinge.

Sie habe noch keine Geschichten vor Publikum vorgelesen, auch noch keinen kleinen Vortrag gehalten. Allerdings erinnert sie sich daran, dass sie mit sechs oder sieben Jahren dem Großvater zum siebzigsten Geburtstag ein Gedicht aufgesagt habe. Besser ist es in ihren Augen wieder mit dem Theaterspielen bestellt. Sie ist gerade einer Theater AG der Schule beigetreten und sie erzählt, wie sie als Sechsjährige einmal in einem Kinderprogramm des Fernsehens mitgewirkt hat.

Datierungen der Zukunft – Von pädagogisch betreuten und geschlossenen Zeithorizonten

Auch die Zukunft ist zweigeteilt in eine nahe und eine ferne. Während der nahe Zeithorizont genau datiert, pädagogisch betreut und geschlossen ist, ist die Vorstellung des weiteren Horizonts vage. Mit Adoleszenz zusammenhängende Ereignisse (z.B. Sexualität) sind in eine ferne, nicht greifbare Zukunft verlegt. Die Überlegung liegt auf der Hand, dass genaue Planung ebenso wie eine Vertagung auf weit entlegene zukünftige Zeit gleichermaßen angstabbauend wirken können.

Es fällt auf, dass die Sicherheit über ihre nähere Zukunft in den nächsten Jahren durch zwei pädagogische Institutionen gestiftet wird, durch die Auskünfte der Familie und die der Schule. Die rituelle Gewissheit, die auf diese Weise über das weitere Leben gestiftet wird, ist Teil eines pädagogischen Schutzraumes. Ungewisse Ereignisse, von denen Kristin danach betroffen sein kann, liegen außerhalb der Reichweite dieser Einrichtungen.

(Quellentext)

Acht Ereignisse projiziert Kristin in die Zukunft. Dabei schiebt sie sexuelle Erfahrungen und vor allen Dingen Alkohol trinken weit in die Ferne, während sie einen Tanzkurs mitmachen in ihre unmittelbar bevorstehende Zeit der Kindheit vordatiert. Die Kindheit lässt sie erst relativ spät mit 13 Jahren (schon etwas größer sein), mit 14 - 15 Jahren (keine Kinderspiele mehr) oder mit 19 Jahren (kein Kind mehr sein) enden.

Datierung der Zukunft des Aufwachsens

Werde ich mit Jahren erreichen	Lebenslaufereignis
11 - 12 Jahre	Einen Tanzkurs mitmachen
13 Jahre	Jemand sein, der schon etwas größer ist
13 - 14 Jahre	Das erste eigene Radio
13 - 15 Jahre	Zum ersten Mal die Periode/die Tage
14 - 15 Jahre	Mit "Kinderspielen" aufhören
18 Jahre	Sexuelle Erfahrungen (Wie Frau und Mann sich lieben)
19 Jahre	Gedacht: "Ich bin kein Kind mehr"
22 - 23 Jahre	Zum ersten Mal Alkohol getrunken

Will nicht erreichen: Zum ersten Mal rauchen - Zum ersten Mal nicht mehr weiterleben wollen

Kristin lebt mit einer Reihe klarer Zukunftserwartungen. Sie "weiß", wann bestimmte Ereignisse eintreten werden. Sie schließt dadurch auf ihre Zukunft. Möglicherweise bespricht sie mit erwachsenen Bezugspersonen in Schule und Familie, wie es mit bestimmten Dingen weitergehen wird. Kristine "weiß" in diesem Sinne, dass sie in eineinhalb Jahren, zu Beginn des fünften Schuljahres (Übertritt ins Gymnasium) einen neuen Lederranzen erhalten wird;

dass es zu ihrem Geburtstag in einem Vierteljahr einen kleinen PC gibt; dass sie ihre ganze künftige Schulzeit über nicht mehr mit Wasserfarbe und Tuschkasten malen wird;
dass sie in der vierten Klasse Schlittschuh lernen und eine Fahrradprüfung machen wird;
dass sie mit elf Jahren im Sommer allein mit der Bahn zu ihrer Tante fahren wird;
dass sie im neuen Haus der Familie bald unter einem Giebeldach wohnen wird.

Zur Bewegungsbiographie

Bei der Bewegungsbiographie fällt die Doppelseite des Lernprozesses als Lernen und Verlernen, besonders ins Auge. Auf der einen Seite vermag Kristin eine größere Anzahl abgrenzbarer Kompetenzen zu benennen, die mit Sport und Bewegung verbunden sind. Der erlangte Stand der Fähigkeiten wird durch ein System "objektiver" Leistungsmessungen und Preisverleihungen gestützt, die die (Schul)Kindheit begleiten. Auf der anderen Seite vermittelt Kristin den Eindruck, dass der Zenit ihrer biographischen Laufbahn in bestimmten Sportarten und in sportiver Hinsicht generell bereits überschritten sei.

Ein zweiter Gesichtspunkt bezieht sich auf die klare zeitliche Strukturiertheit, die die kindliche Bewegungsbiographie in mancher Hinsicht aufweist. Kristin erweist sich als wohlunterrichtet über den Zeitpunkt gewisser Prüfungen und Leistungsnachweise; die wöchentlichen Trainingszeiten gehören zum strukturierenden Moment ihrer nachmittäglichen Alltagszeit. Und schließlich vermag Kristin auch persönliche Projekte für die Zukunft in diesem Bereich zu entwickeln (bezogen auf Pferdesport).

(Quellentext)

(...) Auf ähnliche Weise hat die Zahl der Sportarten abgenommen, die Kristin betreibt. Sie benennt sechs Sportarten, die sie "kann" bzw. einmal konnte. Aktuell sind nur noch zwei, Schwimmen und Reiten. Drei davon hat sie nur in der Vergangenheit, das heißt in den Vorschuljahren und zu Anfang der Grundschule, betrieben. Dazu gehören Turnen, Ballett und Gymnastik. Mit Ballett hört sie "so mit acht Jahren" auf. Ein Anlass ist die Erhöhung des Trainingspensums, das ihr zu viel wird. Sie verlernt das Spitzentanz und verkauft die Spitzenschuhe. Damit endet auch die Gymnastik, die daran geknüpft war ("Da ist ja eine Stunde Ballett, eine Stunde Gymnastik"). Tanzen wie im Tanzkurs kann sie noch nicht. Auch Skifahren gehört zur Gruppe aufgebener Sportarten. Während eines Urlaubs in Bayern hat Kristin einmal einen Skikurs gemacht. Sie besitzt Skier, aber fährt nicht mehr damit. Allerdings ist sich Kristin bewusst, dass in Zukunft neue Sportarten und Sportprüfungen auf sie zukommen. So weiß sie, dass sie im vierten Schuljahr Schlittschuh laufen lernen muss oder dass die Fahrradprüfung auf Verkehrstauglich ansteht. Auch der Rettungsschwimmer-Schein steht in Kürze an.

Schwimmen und Reiten

Gegenwärtig geht es in erster Linie um Schwimmen, das sie am häufigsten, und Reiten (Freireiten und Dressurreiten), das sie am liebsten betreibt. Beides gehört zu ihrem fixen wöchentlichen Terminplan. Die Priorität der Termine möchte Kristin gern zu Gunsten des Reitens verschieben, was die Eltern jedoch nicht zulassen.

Die Geschichte der Schwimmfertigkeiten ist eine Erfolgsstory, die mit vier Jahren beginnt. Kristin lernt schwimmen. Sie kann Rückenschwimmen und Brustschwim-

men. Auch Kraulen gehört zum Repertoire. *"Ich kann sogar einen Startsprung. Also einen Köpper"*. Kristin zieht die Schuhe aus, um vom Sofa herab zu zeigen, wie das geht. Mit sieben Jahren hat sie es gelernt. Schließlich geht es noch um das Tieftauchen. *"Ja, sehr tief. Ich habe einmal im Urlaub vier Meter tief getaucht"*. (Kannst du auch Ringe raufholen?) *"Ja, kann ich auch"*.

Urkunden und Preise

Das Gespräch über Urkunden, Pokale, Preise fördern dann eher Grenzen der Sportlichkeit und seelische Verletzbarkeit zutage. "Siegerurkunden habe ich keine!" wehrt sie den Gesprächsgegenstand ab. Es ist Kristin in keinem sportlichen Fach und an keinem Ort bisher gelungen, eine Ehren- oder Siegerurkunde zu erringen. Die Verletzung war so groß, dass Kristin sich daraufhin dem Schulsport und Schulwettkampf ganz entzog. Selbst im Schwimmverein verzichtet sie, in ihrer Spezialdisziplin, auf Wettkämpfe. *"Da gehe ich nie hin. Ich bin nicht so - ich schwimme nur so langsam und da kriege ich eh keine Urkunde"*.

Ihr fällt ein, dass es im ersten Schuljahr beinahe zu einer Ehrenurkunde - statt einer Anerkennungsurkunde - gereicht hätte. Nur ein Punkt fehlte ihr. Besser steht es hier wiederum mit den Schwimmprüfungen.

(Wann hast du die denn gemacht?)

"Seepferdchen mit fünf oder sechs und Bronze jetzt im dritten Schuljahr und Silber habe ich auch schon".

(Was muss man denn machen für Silber?)

"Also Silber: Eine halbe Stunde schwimmen, an einem Stück, ne? Und dann noch fünf Minuten Rückenschwimmen, das ist wirklich lästig, ja? (lacht) Und dann noch zehn Meter lang tauchen. Und dann noch drei Meter tief tauchen".

(Und hast du es gleich beim ersten Mal geschafft?)

"Ja, beim ersten Mal. - Und bei Bronze, da muss man eine Viertelstunde lang schwimmen, keinen Rücken, zwei Meter fünfzig tief tauchen und einen Ring holen. Ach, doch noch vom Drei-Meter-Brett springen. Aber mache ich nicht, da bin ich mal rückwärts vom Drei-Meter-Brett gesprungen! Und da hat mir meine Mutter erzählt, wie schlimm das sein kann, und deshalb traue ich mich jetzt nie wieder drauf".

(Aber früher hast du dir nichts dabei getan?)

"Nö, habe ich mir nichts bei gedacht".

In der letzten Passage thematisiert Kristin wieder die gewachsene Ängstlichkeit, die bereits beim Kopfstand dazu führte, dass sie eine Bewegungs-Fertigkeit aufgab und nicht mehr trainiert.

Zur Musikbiographie

Kulturelle Aktivitäten

Kristin ist in verschiedene kulturelle Aktivitäten verwickelt, die sich vorwiegend auf Schreib- und Lesetätigkeiten und auf Musik beziehen. Ausgenommen davon sind neuerdings Malen und Zeichnen außerhalb des Unterrichts, nachdem Kristin sich als unbegabt hierzu einstuft. Kristin hat ihre musikalischen Fertigkeiten ebenso wie ihre schauspielerischen und tänzerischen (Ballett) schon des öfteren in der Öffentlichkeit (vor ZuschauerInnen) präsentiert. Gleichermäßen aktiv ist sie bei der Gestaltung von Schulfesten.

Musikkultur

Die Frageliste zur musikalischen Betätigung wird damit abgeschlossen, dass Kristin ihr Flötenbuch beibringt und der Interviewerin die Polonaise, ihr Lieblingsstück, auf der Flöte vorspielt. Kristin ist bereits früh mit der musikalischen Hochkultur in Berührung gekommen. Als sie "noch jünger" war, haben die Eltern sie beispielsweise schon einmal in ein Konzert "für Erwachsene" mitgenommen. Sie besuchte und besucht eine Flötenschule und hat das Musikinstrument erlernt (A-Flöte). Ab dem sechsten oder siebten Jahr erlernte sie das Notenlesen. Aus ihrem Flötenbuch kennt sie Namen einzelner Komponisten - "Bach, Schubert oder wie der da noch heißt, und eh, Friedemann". Die Interviewerin entdeckt noch Händel, Mozart, Beethoven u.a. Im Wohnzimmer steht ein Keyboard. Kristin weist darauf hin, dass sie - als zweites Musikinstrument - "ein bisschen auf dem Keyboard" spielen könne. "Das habe ich mir selbst beigebracht". Das Instrument werde ansonsten von Papa genutzt.

Zwei Musikgruppen habe sie bislang angehört, einer in der Schule und einer in der Flötenschule. "Da spielen wir ganz oft was vor. Bei der (Flötenlehrerin) zu Hause. Da kommen ganz viele Leute". Sie müsse in dem Zusammenhang viele Liedertexte auswendig lernen. Sie habe noch kein Stück selber komponiert. Aber einmal erhielt sie die Aufgabe, für den Anfang eines Liedes, das auf einem Blatt stand, weitere Noten zu erfinden.

Ihre musikalischen Grenzen sieht Kristin im Singen. Das könne sie nicht. Ihre ersten Gesangserfahrungen taxiert sie auf sieben Jahre. Sie habe aber noch nie allein oder in einem Chor für ein Publikum gesungen. In der Schule übe man gerade ein Lied zum Empfang der Erstklässler, aber ihre Meinung dazu: "Kann ich nicht".

Eine zweite musikalische Grenze wird durch die populäre jugendkulturelle Musik gezogen. Mit Sängern und Popgruppen kennt Kristin sich nicht aus, obwohl sie im Radio (deutsche) Popmusik gern höre. Sie habe auch keinen Lieblingssänger.

Pädagogisierte Erwachsene – Vom Kreis der Lehrpersonen

Kristin verfügt über ein ausgedehntes "soziales Kapital", was Kontakte zu Erwachsenen außerhalb der Familie anlangt. Allerdings handelt es sich zum wenigsten um informelle, freie soziale Kontakte, sondern um strikt institutionalisierte. Sieht man von den Eltern der Freunde und Freundinnen aus der Nachbarschaft ab, so treten ihr die anderen Erwachsenen als Lehrpersonen, als schulische und außerschulische Trainer, gegenüber. Der Kontakt Erwachsener zum Kind oder der Kindkontakt zu Erwachsenen folgt den Regeln institutionalisierter Pädagogik. Frauen haben offenkundig größere Chancen, in Kristins Leben einzutreten, als Männer.

Kristin und die Interviewerin erarbeiten während einer Sitzung gemeinsam das derzeitige persönliche Netzwerk außerhalb von Familie und Verwandtschaft. Es stellt sich heraus, dass es 33 erwachsene Personen umfasst, also recht umfangreich ist. Dabei handelt es sich um 23 Frauen und 10 Männer. Die Dominanz weiblicher Bezugspersonen ist unverkennbar. Die Erwachsenen lassen sich drei Gruppen zuordnen: Nachbarn, LehrerInnen in der Schule und LehrerInnen (Trainer) außerhalb der Schule. Dazu kommt noch die Kinderfrau im Familienhaushalt. Eine genauere statistische Aufstellung ergibt folgendes Bild. Es zeigt sich, dass weibliche Bezugspersonen vor allem in Nachbarschaft und Schule, bei der Unterweisung in schönen Künsten und

Musik dominieren. Männliche Anteile finden wir insbesondere in der Sportkultur und bei der religiösen Unterweisung.

Nachbarn (5 Männer, 10 Frauen)

3 Elternpaare von Freundinnen

1 Elternpaar, 1 männlicher Erwachsener vom Bibelkreis

6 Nachbarinnen

Lehrerinnen und Lehrer in der Schule (1 Mann, 5 Frauen)

Klassenlehrerin

Lehrerin für Musik

Lehrerin für Textil, Kunst

Lehrerin für Religion

Lehrerin für Flötenunterricht

Lehrer für Turnen, Schwimmen

Lehrerinnen und Lehrer für Körperübungen (Training) (3 Männer, 5 Frauen)

2 Lehrerinnen für Ballett und Gymnastik (früher)

2 Trainerinnen, 2 Trainer für Schwimmen

1 Reitlehrer, 1 Reitlehrerin (Dressur)

Kirchengemeinde (1 Mann, 1 Frau)

Leiterin Mädchenjungschar

Pastor für Kindergottesdienst

Kinderfrau im Haushalt (1 Frau)

Abgesehen von 12 Nachbar-Erwachsenen und der Kinderfrau stehen alle anderen Erwachsenen, also 20 Personen, in einem Verhältnis des Unterrichtens, Belehrens und Trainierens zu ihr, sowohl in der Schule, in der Kirchengemeinde, am Nachmittag und sogar innerhalb der Nachbarschaft.

Erfolg in der Schule – Eine private Theorie des heimlichen Lehrplans

Obwohl Kristin keine schulschwache Schülerin ist, äußert sie bereits am Ende der dritten Schulklasse – nach einer Schulkrise im zweiten Schuljahr – eine stark gebremste Schullust. Sie hat eine private Theorie darüber im Kopf, auf welche Weise man in der Schule erfolgreich sein kann. Es ist eine Theorie eines heimlichen Lehrplans, die außerordentlich zynisch aus dem Mund eines knapp zehnjährigen Mädchens klingt. Obwohl sie offiziell den Eindruck erweckt, gehört sie nicht zu den pflichtbewussten jungen Schulbürgern.

Kristin wurde mit sieben Jahren eingeschult. Sie besucht zum Zeitpunkt der Interviews (Mai und Juni) eine dritte Klasse mit 21 Kindern, die in einem Pavillon untergebracht ist, kurz vor den Sommerferien und dem Übergang in das vierte Schuljahr. In den ersten beiden Schuljahren erhielt sie nur "Beurteilungen". Erst im ersten Halbjahr der dritten Klasse erhält sie das erste Zeugnis. Es fällt nach ihrer und der Eltern Meinung gut aus. Sie hat vorwiegend die Note gut, zwar keine sehr gut, aber als schlechteste Note eine drei. Als Belohnung erhält Kristin 15 DM von zu Hause. Das Zeugnis am Ende des dritten Schuljahres fällt nicht ganz so gut aus.

Sie geht, wie sie sagt, nicht gern zur Schule. Die Schule als Lernort spielt in den Geschichten über Schule keine bedeutsame Rolle. Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen haben in den Erzählungen Vorrang vor dem Unterricht. Sie vermittelt den Eindruck, dass sie gewisse Kompetenzen erlernt hat, um in der Schule zu leben und zu

überleben. Dazu gehört das Unterlaufen von Pflichten und auch ein (zynischer?) Einblick in den "heimlichen Lehrplan" der Grundschule.

(Was muss man denn machen, um eine gute Note zu kriegen?)

"Ja also, dann muss man erstens also schön schreiben. Ehm, nicht andere verkloppen, nicht in der Klasse rumtoben, machen was die Lehrer sagen, und noch so anderes."

Kristin fällt dieses Urteil, nachdem sie hat durchblicken lassen, dass ihr eigenes Verhalten in allen diesen Kriterien nicht ganz vorbildlich ist. Beispielsweise schreibt sie sich nicht auf, welche Hausaufgaben sie machen sollen. Nicht ganz selten geht sie, ohne ihre Hausaufgaben erledigt zu haben, in die Schule. *"Dann tue ich halt so, als ob ich sie gemacht habe, gucke in mein Heft, und meistens erwischt sie mich nicht. (Und wenn sie dich erwischt?) Dann muss ich eine Stunde länger bleiben in einer anderen Klasse"*.

Lernkrise im zweiten Jahr und einige Folgen

Bei Kristin führt die Schulsituation stark zur Ausbildung von Lernhemmungen. Die von außen kommende Leistungsbewertung und der "realistische" Leistungsvergleich in der Schulklasse wird von Kristin dahingehend bewältigt, dass sie – bereichsbezogen – negative Selbstbilder aufbaut und ihr Engagement für die entsprechende Aktivität zurückzieht. Beispiele hierfür sind (siehe oben) gewisse sportive Aktivitäten, Malen und Zeichnen, textile Handarbeit u.a. Der unten geschilderte "Schul-Streik" von Kristin während ihrer Schulkrise im zweiten Schuljahr gehört zu den drastischen Belegen.

Unter diesen Bedingungen ist ein Transfer zwischen außerschulisch erworbenen Kompetenzen in den Schulbereich in manchen Bereichen nicht möglich.

(Quellentext)

Es gibt Hinweise darauf, dass Kristin nach der ersten Klasse in eine Schulkrise geriet. (Gehst du denn jetzt gerne in die Schule?) *"Nee!"* (Bist du denn früher gerne in die Schule gegangen?) *"Ja. Bis zur Zweiten."* In diesem Schuljahr erhielt sie eine neue, ungeliebte Lehrerin, sie erlebte eine Relativierung von sportiven Fähigkeiten im Turnen und in Leichtathletik (werfen, springen, laufen), was sie schließlich dazu veranlasste, in einen Sport-Streik in der Schule zu treten. Auch die neu gewonnene Überzeugung, dass sie nicht malen könne, hat allem Anschein nach mit Unterrichtserfahrungen zu tun.

Fähigkeiten, die Kristin im außerschulischen Bereich erworben hat, lassen sich nicht ohne weiteres in Leistungen und Vorlieben bei Schulfächern umwandeln. Obwohl sie sehr viele sportliche Betätigungen am Nachmittag aufzählt, befürchtet sie, im Vergleich zu KlassenkameradInnen bei schulischen Wettkämpfen schlecht abzuschneiden. Ähnliches gilt für die Fächer "Kunst" und "Textil". Auch hier hat Kristin, insbesondere durch ihre Oma, im außerschulischen Bereich vielfältige Anregungen erhalten, in der Schule mag sie die beiden Fächer nicht. Sie gibt Schwierigkeiten mit der entsprechenden Lehrerin die Schuld.

Rund um den Schulranzen – Lernen als Alltagskultur

Kristin lebt in einem dichten Lernmilieu. Das wird nicht nur an der Zahl und Qualität der Lehrpersonen sichtbar, die sie umgibt, oder an den bereichsspezifischen Lernbio-

graphien. Auch an ihrer materiellen Alltagsumwelt wird das Eingebundensein in Lernumwelten sichtbar. Ein prägnantes Beispiel liefert die Interviewszene, in der Kristin und die Interviewerin gemeinsam den Schulranzen untersuchen und Kristin Geschichten um den Schulranzen zum Besten gibt. Die Equipierung der Alltagswelt von Kristin ist vor allem auf das Lernen und das Schülerin-Sein ausgerichtet. Diese tägliche Einbindung liefert Kristin handfeste Beweise dafür, dass hier das Zentrum ihrer aktuellen "Entwicklungsaufgaben" liegt. Die Gegenstände des alltäglichen Schülermilieus sind zugleich Objekte kindlicher Ausgestaltung und modischer Phantasien, also Teil der Schüler- und Schülerinkultur. Schönstes Beispiel: Die Bindung an den anfallenden Lern-Müll. Kristin erzählt eine anschauliche Geschichte über ein Recycling-Projekt aus dem Geist der Schülerinnen-Gruppe (vgl. Geschichte vom Löschblattsammeln im Quelltext zum Sammeln).

(Quellentext)

Kristin und die Interviewerin untersuchen den Ranzen. Hierin bewahrt Kristin alles Notwendige für den Unterricht auf. Alle Schulhefte und Hefte befinden darin. Kristin nimmt sie zu jedem Schultag mit. Gemeinsam geht man die Fächer und zugehörigen Bücher und Hefte durch: Erdkunde, Mathe, Deutsch, Musik, Religion. "Für Religion ist der Ordner und das Buch." Drei Hefte sind für den Musikunterricht. Eines mit Noten, "eines ohne Noten und noch eines für Flöten."

An bestimmten Tagen wird es eng beim Packen, besonders wenn noch der Turnbeutel dazukommt.

"Das ist etwas hektisch am Mittwoch, da habe ich also morgens Turnen und dann in der fünften Stunde noch Flöten. Da muss ich die Flöte und alles reinquetschen und dann noch den Turnbeutel umhängen".

Die Schreibutensilien befinden sich in einem Mäppchen, worauf Kristins Name steht. Sie macht es auf. "Wer räumt denn das alles falsch ein! Ist ja witzig". Kristin sucht weiter. "Und ein paar Bleistifte fehlen – und da ist ja auch der Kuli – es findet sich alles in meinem Mäppchen wieder." Zur Schreibordnung im Unterricht gibt Kristin folgende Hinweise. Sie sollen nur mit den Buntstiften, nicht mit den Bleistiften malen. – Sie zeigt ein "richtiges Päckchen" zugelassener Buntstifte und legt sie in den Ranzen zurück. – Geschrieben wird "mit Füller", nicht mit Kuli. Kristin besitzt einen Tintenkiller, "den dürfen wir aber nicht nehmen." Die Interviewerin findet noch ein Geodreieck. Einen Malkasten mit Wasserfarben hat Kristin nicht mehr, erklärt sie auf Nachfrage. Die Verwendung von Malutensilien erfolgt stufenweise.

"Nee, den sollen wir nicht mehr. Den hatten wir nur im Ersten und im Zweiten gehabt. Und im Dritten und im Vierten und im 5. und 6. und 7. und 8. und 9. und 10. und 11. und 12. und 13. brauchen wir keinen Malkasten mehr. Das hat die Frau (Lehrerin) gesagt."

Man malt jetzt mit Buntstiften und Deckfarben "mit so Tuben".

Kristin verweist noch auf ein weiteres Heft, "ein Ringbuch, zum Hausaufgaben aufschreiben. Oder da übe ich mit meinen Eltern manchmal auch Diktat drin." In der Tat befindet sich ein Übungsdiktat im Ringheft. Hausaufgaben schreibt Kristin allerdings "gar nicht auf". Sie ist deshalb auf die gewissenhafteren Schulfreundinnen angewiesen. "Wenn ich nach Hause komme, muss ich immer Telefongespräche machen".

Man stöbert weiter im Schulranzen herum. Kristin weist auf ein besonderes Fach hin. "Hier kommen Essensachen rein". Und was findet sie dort? "Eine verfaulte Banane". Es stellt sich heraus, dass sie Pausenbrot nur unregelmäßig in die Schule mitnimmt. "Meistens nicht. Ich esse nämlich nichts in der Schule. Ich habe meistens keinen Hunger". Eine Appetitlosigkeit, die sich nach der Schule fortsetzt. "Ich habe auch meistens nach der Schule gar keinen Hunger". Selbst beim Frühstück esse sie "nicht so viel. Nur einen halben Toast".

Die Interviewerin will wissen, ob die Ordnung im Schulranzen von der Mama gelegentlich kontrolliert werde. Kristin verneint. Weder die Mutter noch die Lehrer würden das nachsehen. Im Fall der Schule habe lediglich einmal ein Schulrat (?) – aber um die Lehrer "auszufragen" – nachgesehen. Im Fall der Mutter gebe es, auch in diesem Punkt wieder einmal, eine Differenz zum Bruder.

"Bei meinem Bruder, der heftet nie die Blätter ein, da guckt sie nach. Aber ich mache das zwar auch nicht. Aber bei mir guckt die nie nach. Aber das weiß die nicht. Die denkt immer, ich wär so lieb und machte das nicht". (lacht)

Würde sie erwischt, dann allerdings "gibt es Strafe".

Der Schulranzen ist Gegenstand (neidvoller) Beurteilung unter Mitschülerinnen. Kristins Ranzen schneidet nicht schlecht ab. Aber Selbst- und Fremdbewertung stimmen nicht überein. Kristin möchte einen neuen haben, aber das ist an die Statuspassage zum Gymnasium in der fünften Klasse gekoppelt. Erst dann gibt es "Leder". (Wer hat denn einen schönen Schulranzen?) "Alle sagen zu mir das. Aber ich mag meinen Schulranzen nicht. Ich finde den bescheuert. Der hat so eine blöde Farbe. Früher mochte ich die gerne. Aber ich kriege erst wenn ich ins Fünfte komme einen neuen. Leider. Dann kriege ich einen Lederranzen".

Verdecktes Lernen – Lernen als Sammeln (Schreib-Lesebiographie II)

Neben offenen Lernaktivitäten ist das Schüler-Milieu durch verdeckte Lernformen gekennzeichnet. Dazu gehört an privilegierter Stelle die umfangreiche Sammeltätigkeit von Kristin. In ihrem Fall richten sich viele Sammeltätigkeiten auf die Schriftkultur. Insofern gehört das Sammeln zur Schreib-Lese-Biographie als zweiter Teil dazu. Die "haptische" Seite des Schreibens und Lesens, etwas das man angreift. Und etwas, das man archiviert, musealisiert. Ein kleines Museum der eigenen Schriftlichkeit. Schließlich auch ein Teil weiblicher Kultur, Schülerinnenkultur und generationsübergreifende Frauenkultur.

(Quellentext)

Aus der vorgelegten Liste von knapp 80 Gegenständen, die Kinder sammeln können, bestätigt Kristin am Ende 34. Im beigegefügt Kasten ist das Ergebnis der Recherche zusammengestellt. Die einzelnen Sammlungen sind nach thematischen Bereichen nachträglich geordnet. Die Aufstellung entspricht also nicht der Reihenfolge, in der die Sammlungen besprochen worden sind. (Das geschah ohne thematische Gliederung.)

Kristins persönliche Sammlungen nach Bereichen

(erstellt anhand einer vorgegebenen Liste möglicher Gegenstände)

Briefpostkultur: Briefe, (Bild)Postkarten, Briefmarken

Schulkultur: eigene Schulhefte (genutzte), (leere) Löschblätter, Füller-Patronen

Private Schreib- u. Bildkultur: Poesiesprüche (Poesiealbum), Zeichnungen einer Freundin

Zeitschrift: Sammelmappe (Schülertreff)

Setzkasten: div. Inhalt

Mediale (reproduzierte) Bildkultur: Sammelbilder, Aufkleber, Lackbildchen, schöne Bilder aus Zeitschriften, Pferdebilder, Pferdeposter, Pferdecomics, Wendyhefte

Bild- und Tonträger: Videos, Schallplatten, Musikkassetten, Hörspielkassetten

Spiele-Kultur: Murmeln, Stofftiere, Quartette (Karten)

Gegenstände aus der Natur: Steine, Kastanien, Muscheln

Schmuck/Kosmetik: Parfümfläschchen, Seifen, Perlen, Silberarmreife

Biografische Erinnerung: Eintrittskarten (Kino), Milchzähne, Urlaubserinnerungen

Süßigkeiten

Frühere Sammelgegenstände: Abfälle des Bleistiftanspitzers, gepresste Trockenpflanzen, Tierfedern, Haarlocken

Fremder Sammelauftrag: Korken (Grundschule)

Es fällt auf, dass die meisten Sammlungsstücke der Schreib- und Bildkultur entstammen und als Medium Papier nutzen. Kristin sammelt Gegenstände aus der Schule, dem Briefpostverkehr, ferner Bildreproduktionen aller Art auf Papier. Dazu kommen einzelne Naturgegenstände. Das sind traditionelle Sammel-Gegenstände wie Muscheln, Kastanien oder (schön geformte, farblich auffallende) Steine. Sieht man von Ton- und Bildträgern für Medienreproduktionen einmal ab, treten industrielle Materialien aus Metall oder Plastik weitgehend als Sammelobjekte zurück. Das hängt auch damit zusammen, dass technische Themen keine Sammelbereiche für Kristin darstellen - wohl aber für den Bruder, beispielsweise in Gestalt einer elektrischen Eisenbahn. Plastikwelten sind, das lässt die Einrichtung des Familienhauses erkennen, in Kristins Familie generell nicht sehr geschätzt.

In der Sammeltätigkeit spiegelt sich die aktuelle Auseinandersetzung Kristins mit der Schriftkultur, ihren Medien und Ausdrucksweisen, wider. Ein Teil ist direkt mit dem Schulunterricht verbunden, ein anderer Teil mit dem privaten häuslichen Leben. Einige Sammeltätigkeiten lassen sich als Recycling von bedeutsamen Schreibmedien der ersten Schuljahre verstehen. In den ersten Schuljahren sammelt Kristin die Abfälle, die beim Anspitzen von Bleistiften und Buntstiften entstehen. Aktuell sammeln sie und ihre Schulfreundinnen leere Löschblätter, die den Schreibheften beiliegen. Patronenkugeln des Füllers werden von ihr aufgehoben, um einmal daraus eine "Perlenkette" zu fertigen ("die klebt man einfach aneinander"), wie sie es bei einer ihrer Tanten gesehen hat ("deshalb bin ich auf die Idee gekommen"). Biographisch bedeutsam ist, dass sie die Schulhefte, die sie in den Schuljahren bisher vollgeschrieben hat, in einer Schublade im Schreibtisch aufhebt. Fast gar keine Rolle spielen Sammeltätigkeiten, die durch die Schule ausgelöst sind, was zu früheren Zeiten, in Kriegs- und Nachkriegsepochen, eine wichtige Schülertätigkeit darstellte. Kristin erwähnt nur Korken, die sie im Auftrag zusammenträgt.

Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Schriftkultur erwachsen auch im privaten Rahmen. Aus dem Briefverkehr der Familie filtert Kristin Briefe, Postkarten mit und ohne Bilder und Briefmarken heraus. Darunter fallen erste eigene Briefwechsel, eintreffende Urlaubspost, der Briefverkehr von Eltern und Großeltern. Eine besonderen Stellenwert nimmt das Poesiealbum ein. In diesem Zusammenhang sammelt Kristin Poesiesprüche in einer Mappe, um sie gelegentlich einsetzen zu können.

Poesiealbum hat Kristin "ein ganz tolles". Es befindet sich gerade im Wohnzimmer. Oma und Opa, Kinderfrau, Lehrerin aus dem Zweiten, Flötenlehrerin, Freundinnen, "doofe Schulfreundin" u.a. schreiben hinein. "Meine beste Freundin hat noch nicht reingeschrieben". Etwas empört ist Kristin, dass der Vater noch keinen Eintrag gemacht hat. "Ach, der schreibt nie da rein!" Das heißt, das Poesiealbum wird maßgeblich von weiblichen Erwachsenen und weiblichen Gleichaltrigen getragen und gestaltet. Kristin sammelt Klebebilder, die sie in das eigene und in fremde Poesiealben einklebt. "Bei Leuten, die mir keine (Bilder) reingeklebt haben, zum Beispiel bei meiner Kinderfrau, da habe ich einen Affen reingeklebt" (lacht).

Für den Austausch der Poesiealben werden auch Poesiesprüche gesammelt, damit man vorbereitet ist. Kristin erklärt die gemeinsam geteilte Technik des Aufschreibens und Archivierens.

"Meistens schreiben wir (!) die (Poesiesprüche) rein, und machen dann nochmal ein Blatt und schreiben die nochmal da drauf, dann sammel ich die so in einer Mappe". Kristin liest einige Poesiesprüche vor.

"Keine Straße ist zu lang mit einem Freund an der Seite. Deine Freundin Bärbel"

"Liebe Kristin!

*Ein Seehund lag am Meeresstrand,
wusch sich die Schnauze im weißen Sand.*

*Oh möchte doch dein Herz so rein,
wie diese Seehundsschnauze sein.*

Deine Carola O."

(daneben ist ein Seehund gemalt)

"Liebe Kristin,

*Lebe glücklich, lebe froh,
wie der König Salomo,
der auf seinem Throne saß,
und ein' Korb voll Äpfel aß.*

Deine Carla D."

(lacht)

Kommentar von Kristin: "Das war meine beste Freundin, aber die kann nicht gut schreiben, die hat sich sehr oft verschrieben. Die ist weggezogen".

*"Ins Wasser fällt ein Stein,
ganz heimlich, still und leise,
und ist er noch so klein,
er zieht doch große Kreise,
wo Gottes große Liebe,
in einen Menschen fällt,
da wirkt sie fort,
in Tat und Wort,
hinaus in unsere Welt".*

(Kristin: "Das war meine Mutter".)

Kristins Eltern haben das Schülermagazin „treff“ für sie abonniert. Die Zeitschrift enthält einen eigenen Magazinteil, der auf Sammlungen beruht. Kristin schneidet diesen Teil aus ("mache ich gerne") und bewahrt ihn in einem Ordner auf, den sie so gleich vom Regal herunterholt.

"... da gibt es immer so Sachen zum Sammeln hier: Kochrezepte, Umwelttipps, Zaubertricks, Spiele, Kräuter, draußen und unterwegs, Nahrung, Tiere. Das ist hier alles drin. Und hier ist Spaß zum Sammeln: Rätsel, Denksport, Witze, Sport des Monats, komische Rekorde, komische Irrtümer. Da ist alles drin."

Interviewerin: Ah, und was haben wir hier: Wissen zum Sammeln. Ah: Kleiner Pferdekurs. Geschichte der Raumfahrt.

"Und hier Fremdwörterlexikon. Wenn man ein Wort nicht weiß, kann man da nachgucken... Rennwagen. Die Erde. Kleine Warenkunde. ..." (Kristin zeigt weitere Seiten der Sammelmappe)

Besonders aufschlussreich ist das gemeinsame Sammeln von Löschblättern. Die einzelnen Farben werden intern unterschiedlich gewichtet. Die Schulfreundinnen handeln also eine Werthierarchie aus, die nur bei ihnen gilt. Die wertvollsten sind danach die gelben Löschblätter. Es entsteht eine gewisse Konkurrenz darum, wer die meisten Löschblätter zusammenbekommt. In diesem Fall kommt auch schon einmal ein kleiner Mundraub vor.

"Und Löschblätter sammel ich auch. Ich sammle nicht so gerne die bekritzelten. Hier (Interviewerin: Ein ganzer Stapel!)... Die gelben, das sind die wertvollsten. Und die blauen, die sind normal. Und die rosanen (sind am wenigsten wert). Aber die gelben, da hatte ich schon mal einen ganzen Stapel von. Und da hat die Bärbel - da musste ich mal auf die Toilette, und da hat die mir die in der Zwischenzeit alle geklaut".

3. Voraussetzungen und Kontexte

Abschließend möchte ich einige Nachbemerkingen einfügen. Sie beziehen sich auf unübersehbare Voraussetzungen und Kontexte, die eine wissenschaftliche Aufmerksamkeit für Lernbiographien erst hervorgebracht haben.

Lernbiographien werden im Rahmen von Unterrichts- und Schulforschung interessant, wenn den Lernenden eine eigene, subjektive Geschichte seitens der Institution zugestanden wird. Lernbiographien lassen sich als Ausdruck von Individualisierung in Gesellschaften der Moderne deuten – eine Individualisierung, die am Ende auch die Bildungseinrichtungen und damit die lernenden Kinder und Jugendlichen erreicht. Ähnliche Tendenzen lassen sich in allen gesellschaftlichen Bereichen nachzeichnen. Ich verweise auf das Beispiel der Kritik der Medien-Rezeptionsforschung. Auch dort traten neben eine unilineare Wirkungsforschung, die kurzzeitige Effekte der Medienumwelt auf ihre Nutzer misst, eine komplexere Medienbiographie-Analyse. Aus dem passiven Rezipienten von TV-Programmen wurde "Der produktive Zuschauer" (Winter 1995). Entsprechend mausert sich der Schüler-Rezipient von Unterricht und Didaktik zu einem unabhängigen Lernen, dessen Eigensinn aus der subjektiven Lebensgeschichte entspringt (Wohlgemerkt: Bis vor kurzem wollte man Kindern und sogar Jugendlichen noch keine eigenständige "Biographizität" (Alheit 1992) – biographische Kompetenz – zugestehen).

Lernbiographien treten zu einem Zeitpunkt in den Focus der pädagogisch-psychologischen Forschung, zu dem die Voraussetzungen der Lehrenden, Einblicke in die Lern-(Vor)Geschichte ihrer Schüler zu nehmen, denkbar schlecht geworden sind. Das System der Fachlehrer, das Lehrer und Schüler nur in einem schmalen Zeitfenster zusammenführt, gestattet wenig Einblicke in die längerfristigen und personengebundenen Lernentwicklungen der Schüler. Ein sensibler Landlehrer der Vergangenheit besaß aufgrund mehrjähriger Kontakte und guter Orts- und Familienkenntnisse mehr Möglichkeiten, die Lebens- und Lerngeschichte seiner Schüler kennen zu lernen – sofern sich Herbarts Landlehrer im 19. Jahrhundert für Persönlichkeits- und Biographiefragen von Schülern überhaupt interessierten. Kompetente und interessierte Begleiter kindlicher Lernbiographien dürften wir heute insbesondere unter Müttern finden, die in den letzten Jahren eine Art pädagogischer Proto-Professionalisierung erfahren haben. Die Auswertung der Mütterinterviews im Siegener Kindheitsprojekt, die J. Pasquale in ihrer Promotionsschrift vorgenommen hat, legt davon beredtes Zeugnis ab (Pasquale 1998).

Aber vielleicht stehen die pädagogischen Begleiter und schulisch Unterrichtenden ohnehin nicht mehr im Mittelpunkt des Lerngeschehens. In die pädagogische Debatte schleichen sich zunehmend Gedanken ein, die von der Prämisse ausgehen, dass die Lernenden sich und ihre Biographien selbst hervorbringen. Um ein Motto aus dem aktuellen Lehrbuch von H. Fend (2000) zur Entwicklungspsychologie des Jugendalters zu variieren: Der Lernende “als Werk seiner selbst” (S. 205ff.). Auch im Fall von Kindern, ja Neugeborenen, interessieren wir uns zunehmend für Fragen der “Selbstsozialisation” (Zinnecker 2000) und “Selbstbildung” (Leu 1999; Schäfer 1995; 1999). Auf diesen Kontext des Themas “Lernbiographie” sei wenigstens hingewiesen.

Die kompromisslose Individualisierung lässt uns leicht vergessen, dass eine alternative Auslegung des Begriffs Lernbiographie möglich ist und in pädagogischen settings auch grundgelegt wird. Die meisten pädagogischen Veranstaltungen sind Gruppeneignisse. Warum also sprechen wir nicht auch von “kollektiven Lernbiographien”, getragen von den Gruppen, die gemeinsam etwas lernen? Professionelle Schulpädagogen wissen um den machtvollen Einfluss, den die Geschichte von Lerngruppen auf den Unterrichtsprozess auszuüben vermag. Gruppenpädagogen bemühen sich seit langem, Einfluss auf die Lernbiographien ihrer Schulklassen zu nehmen, und auf diesem Weg auch die einzelnen Schüler zu beeinflussen. Man denke nur an ein leuchtendes Beispiel aus dem 20. Jahrhundert wie den psychoanalytischen Gruppenpädagogen und Lehrer Hans Zulliger, der Grundgedanken von Freuds Massenpsychologie auf die Steuerung der Klassengruppe übertrug. Möglicherweise definieren Lerngruppen, und weniger die einzelnen Schüler, ob ein Unterrichtsstoff als lernwürdig angenommen oder verworfen wird. Das Grundschulprojekt des Münchener Max-Planck-Instituts, das überwiegend ja kompromisslos auf den einzelnen Lerner setzt und das Kollektiv der Schulklassen technisch nur als Zählaggregat zulässt, vermittelt dennoch gelegentlich Eindrücke von der Macht der Lerngruppen. So lernen “unerklärlicherweise” manche Grundschulklassen geschlossen die Rechtschreibung in kürzester Zeit, während solche Lernschübe in anderen Klassensettings wunderbarerweise ausbleiben (Weinert & Helmke 1997, S.126ff.).

Die Fremdkritik muss in Selbstkritik münden. Die Ausklammerung kollektiver Lernbiographien betrifft nicht nur das Münchener Grundschulprojekt, sondern auch das Siegener Vorläuferprojekt zu den Lernbiographien. Im Siegener Projekt ist der fami-

liensystemische Lernkontext methodisch ausgeblendet worden. Wir erfahren nichts oder wenig darüber, wie Familiengruppen generationsübergreifend und gemeinsam Kindheit und Kindheitsbiographien hervorbringen und mittels welcher dynamischer Entwicklungsprozesse in der Familiengruppe dieses geschieht. Das neue Projekt Lernbiographien tritt in dieser Hinsicht ein nicht unproblematisches Erbe an.

**Leben und Lernen
von heutigen Kindern und Jugendlichen
aus der Perspektive der Forschung**

Hans Werner Heymann

Von der Lehr- zur Lernforschung

Ein Vierteljahrhundert Lehr-Lern-Forschung aus berufsbiografischer Sicht

Es ist sicher ein unüblicher Einstieg in eine Forschungstagung, wenn die Veranstalter sie mit einer berufsbiografischen Retrospektive beginnen. Als Hans Brügelmann und ich vor einiger Zeit resümierten, wie wir zu unserem gemeinsamen Projekt gekommen sind, fiel uns auf, dass sehr viel von dem, was uns in den vergangenen dreißig Jahren interessiert hat, sich als etwas deuten ließ, das letztlich konsequent auf unser heutiges Projekt hinweist. Wir beide kommen aus recht unterschiedlichen Richtungen und tragen deshalb auch recht unterschiedliche professionelle Erfahrungen in unser Projekt hinein. Diesen Zusammenhang möchten wir in zwei kurzen getrennten Referaten erläutern, damit das, was jetzt hier zu werden verspricht, durch seine Vorgeschichte klarer erkennbar wird.

Mein Anliegen ist, meine persönliche berufliche Vorgeschichte mit Informationen zu verknüpfen, die direkt oder indirekt für die heutige Anlage des Projekts relevant sind.

1. Frühe Interessen

Im Jahre 1966 hatte ich mit dem Studium der Fächer Mathematik und Physik begonnen. Mein Berufsziel war es, Lehrer an einem Gymnasium zu werden. Schon während der ersten Semester kamen mir dann – wie so vielen Lehrerstudenten auch heute noch – zunehmend Zweifel, ob ich durch mein Lehrerstudium wohl für meine zukünftige Tätigkeit pädagogisch und didaktisch hinreichend vorbereitet werde. Daraus erwuchs dann mein Interesse, mich wesentlich intensiver, als es damals im Rahmen des Lehrerstudiums erforderlich gewesen wäre, mit pädagogischen und didaktischen Fragen zu beschäftigen. Ich begann Erziehungswissenschaft zu studieren.

Was mich seinerzeit besonders reizte, war der Wunsch, empirische Forschung in diesen Feldern betreiben zu können. Die Pädagogik wurde ja bis in die sechziger Jahre hinein beherrscht von einer geisteswissenschaftlich-historischen Ausrichtung. Man interpretierte vor allem Texte zu pädagogischen Themen – was ich im übrigen heute viel interessanter finde als ich es damals tat. Aber das entsprach nicht der Aufbruchsstimmung eines jungen Mannes, der auf der Höhe der Zeit sein wollte. Mich interessierte viel mehr, was man seinerzeit überhaupt erstmals in Deutschland in nennenswertem Umfang zu diskutieren begann: Empirische Forschung im Schulbereich. Mit Begeisterung las ich Heinrichs Roths Überlegungen zur „empirischen Wende“. Und die dazu notwendige Forschung konnte ich mir wiederum auf Grund meiner fachlich geprägten wissenschaftlichen Sozialisation als Physiker und Mathematiker nur vorstellen als quantitative, empirisch-analytische Forschung. Davon ging eine große Faszination aus – vor dem Hintergrund des damaligen Streites um die Methoden und insbesondere auch um die ideologischen Grundlagen von Forschung – Kritische Theorie (Adorno, Habermas) vs. Kritischer Rationalismus (Popper, Albert), und was uns damals alles bewegte, Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre.

2. Erstes Forschungsprogramm „Lehr-Lern-Forschung“ in den 1970er Jahren

Nach meinem ersten Staatsexamen erhielt ich die Chance, weiter im Bereich der Wissenschaft zu arbeiten: Ich wurde Doktorand bei Frank Achtenhagen und übernahm ab 1972 eine Assistentenstelle an der Universität Göttingen, am Seminar für Wirtschaftspädagogik. Damit ergab sich für mich tatsächlich die Möglichkeit, auf dem Feld empirischer Unterrichtsforschung aktiv zu werden.

Ende 1974 verabschiedete die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Anregung einer Reihe von Erziehungswissenschaftlern ein Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Forschung“ (DFG-Kommission 1974, S. 970-972, Senatskommission für Erziehungswissenschaft 1976). Ich hatte das Glück, in den Vorbereitungsprozess für dieses Schwerpunktprogramm und die Diskussionen mit einbezogen zu werden, in denen seinerzeit darum gerungen wurde, die offensichtlichen Schwächen, Begrenztheiten und Einseitigkeiten der damaligen empirischen Unterrichtsforschung zu überwinden. Dabei spielte die Aufarbeitung aktueller US-amerikanischer Publikationen (besonders einflussreich: Shulman 1970, deutsch 1974) und die Auseinandersetzung damit eine wichtige Rolle. Neben Frank Achtenhagen (vgl. Achtenhagen/Wienold 1974) engagierten sich insbesondere Gunther Eigler, der damals ebenfalls Hochschullehrer in Göttingen war (vgl. Eigler 1975), und Franz Weinert (vgl. etwa Weinert 1975) als pädagogischer Psychologe bei der Vorbereitung des DFG-Schwerpunktprogramms. Gunther Eigler prägte maßgeblich das Etikett „Lehr-Lern-Forschung“, um die neuen Bemühungen von der zu überwindenden älteren Unterrichtsforschung auch terminologisch abzusetzen.

Im Jahre 1976 veröffentlichte ich gemeinsam mit meinem damaligen Kollegen Wolf-Dieter Heidenreich (im Rahmen eines Literaturberichts) zehn Prinzipien für die Lehr-Lern-Forschung, in denen wir versuchten, die Hauptgesichtspunkte der damaligen Diskussionen zu bündeln (Heidenreich/Heymann 1976, S. 226 f.). Dieser Prinzipien-Katalog ist in der Folgezeit viel rezipiert worden, und ich gebe ihn hier wieder:

„Lehr-Lern-Forschung sollte

- (1) Lehr-Lern-Vorgänge im *Unterricht* untersuchen;
- (2) Merkmale und Aktivitäten von *Lehrern und Schülern* berücksichtigen;
- (3) *individuelle Unterschiede* der Merkmalsträger in Lehr-Lern-Prozessen als erklärungsrelevante Informationen interpretieren;
- (4) außer kognitiven auch *affektive Faktoren* von Lehr-Lern-Prozessen erfassen;
- (5) *Lehrinhalte* einbeziehen;
- (6) *Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsvariablen* aufzuklären suchen;
- (7) Unterricht als *Prozeß* erforschen;
- (8) *theorieorientiert* erfolgen;
- (9) eine hohe *empirisch-methodische Qualität* anstreben;
- (10) die *unterrichtspraktische* Bedeutung ihrer Ergebnisse diskutieren.“

Liest man diese Prinzipien heute, könnte man geneigt sein, das alles für selbstverständlich zu halten. Aber man muss natürlich berücksichtigen, dass der Katalog vor allem als kritischer Gegenentwurf gedacht war gegen eine seinerzeit als unbefriedigend beurteilte Praxis empirisch-analytischer Forschung im Schulbereich. Dass hier ein Versuch vorliegt, die Desiderata der damaligen Forschung rational zu durchdenken und in eine konstruktive Kritik umzumünzen, lässt sich am besten erkennen, wenn man diesen Katalog noch einmal kurz Punkt für Punkt durchgeht.

Zu (1): Dieses Prinzip richtete sich gegen eine Forschung, die Erkenntnisse über Unterricht aus Situationen zu gewinnen versuchte, in denen die Alltagsbedingungen, unter denen Unterricht in der Regel stattfindet, von vornherein ausgeblendet waren. Gerade die psychologisch orientierte Forschung zum Lernen bot (und bietet) viele Beispiele für raffiniert konstruierte Laborexperimente, in denen einzelne Merkmale von Lehr- oder Lernprozessen isoliert untersucht wurden. Solche Experimente zeichneten sich möglicherweise durch eine hohe innere Validität aus, vernachlässigten dafür aber – auf Grund der Ausblendung der „natürlichen“ Feldbedingungen schulischen Lernens – ungebührlich die äußere Validität.

Zu (2): Ein großer Teil der damals vorliegenden Forschung konzentrierte sich auf nur eine der beiden Personengruppen, zumeist die Lehrer, und die so wichtigen wechselseitigen Einwirkungen gerieten dabei aus dem Blick.

Zu (3): Die damalige Forschung war überwiegend „Mittelwertforschung“ und an generellen Effekten interessiert. Individuelle Unterschiede spielten deshalb kaum eine Rolle und wurden allenfalls als „Streuungen“ registriert.

Zu (4): In der psychologisch orientierten Forschung zum Lehren und Lernen wurden affektive Merkmale zwar häufig mit erfasst, in der pädagogischen hingegen standen kognitive Aspekte des Unterrichts sehr stark im Vordergrund. So ging es etwa um bestimmte Präsentationsformen und Organisationsentscheidungen, um Merkmale also, die bewusstes Handeln betrafen, und weniger um emotionale Hintergründe und Begleiterscheinungen des Handelns im Unterricht.

Zu (5): Fast die gesamte damals vorliegende Unterrichtsforschung konnte wegen ihrer „Inhaltsneutralität“ kritisiert werden; aber schon der gesunde Menschenverstand sagt einem, dass es für das Verstehen von Lehr- und Lernprozessen nicht gleichgültig sein kann, ob es, beispielsweise, um sexuelle Aufklärung oder um das Funktionieren ein Kühlschranks gehen soll.

Zu (6): Ein Großteil der älteren Unterrichtsforschung war darauf konzentriert gewesen, einfache Effekte nachzuweisen. Gerade in den USA hatte es eine Vielzahl von Untersuchungen gegeben, die beispielsweise die generelle Überlegenheit bestimmter Unterrichtsmethoden über konkurrierende Methoden nachzuweisen versuchten (etwa Gruppenunterricht vs. Frontalunterricht) – mit überwiegend enttäuschenden und vielfach auch widersprüchlichen Ergebnissen. Nach Wechselwirkungen hingegen war meist nicht systematisch gefahndet worden. Zunehmend kam nun in den Blick, dass möglicherweise für unterschiedliche Lerner und bei unterschiedlichen Inhalten unterschiedliche Methoden angebracht sein könnten (vgl. das zunehmende Interesse an „Aptitude-Treatment-Interactions“, kurz: ATI-Forschung).

Zu (7): Unterricht sollte endlich als Prozess ernst genommen werden: Es sollten nicht nur Ergebnisse betrachtet werden. Natürlich waren Prozessmerkmale auch vorher schon oft erhoben worden, aber meist wurden sie nur aufsummiert, um Unterricht im Blick auf die durch ihn erzielten Ergebnisse allgemein charakterisieren zu können. Während es in den bislang erläuterten Prinzipien im Wesentlichen um eine inhaltliche Ausdifferenzierung der Forschung ging, sind die letzten drei methodologisch auf einer etwas anderen Ebene angesiedelt.

Zu (8): Die Forderung nach theorieorientierter Forschung wendete sich gegen die verbreitete Praxis, zunächst einmal interessante (oder auch nur ohne übertriebenen Aufwand erhebbare) Daten zu sammeln, weil man etwas schön messen und vergleichen konnte – statt die Untersuchungshypothesen aus einer zu prüfenden Theorie abzuleiten oder zumindest den theoretischen Kontext der geplanten Untersuchung sorgfältig auszuformulieren.

Zu (9): All zu häufig erwiesen sich empirische Untersuchungen in systematisch durchgeführten Reanalysen als „schwachbrüstig“: Die publizierten und bisweilen sogar als bahnbrechend herausgestellten Ergebnisse ließen sich bei genauerer Prüfung nicht halten (vgl. etwa die Kontroverse um die „Pygmalion-Studie“: Rosenthal/Jacobson 1971; Elashoff/Snow 1972). Nicht nur Einzelbefunde mussten angezweifelt werden, sondern ganze Ketten von Schlussfolgerungen erwiesen sich als haltlos, weil die Erhebungs- oder Auswertungsverfahren naiv und ohne Prüfung ihrer Modellvoraussetzungen eingesetzt worden waren.

Zu (10): Schließlich wurde mit der Forderung, die unterrichtspraktische Bedeutung der Ergebnisse zumindest zu diskutieren, ein pragmatischer Akzent gesetzt. Mit dieser Forderung wurde der Erfahrung Rechnung getragen, dass in manchen Untersuchungen Effekte empirisch nachgewiesen wurden, bei denen nicht im Geringsten zu erkennen war, ob und wie sie sich für eine Veränderung von Unterricht würden fruchtbar machen lassen. Hatten die Ergebnisse der jeweiligen Untersuchung für die praktische Durchführung von Unterricht eine erkennbare Relevanz? Waren die untersuchten Variablen z. B. solche, die ein Lehrer, wenn er entsprechend ausgebildet war, steuern konnte? Lehr-Lern-Forschung sollte also dazu beitragen, Hilfen zu finden, um Unterricht anders, „besser“ – was auch immer das im Einzelnen hieß –, gestalten zu können.

Seit Mitte der 1970er Jahren hat es viele Forschungsarbeiten im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung gegeben, die sich im Großen und Ganzen bemühten, den von mir vorgestellten Prinzipien gerecht zu werden. Unter anderem zählt dazu auch die empirische Studie zu den Bedingungen des Lernerfolgs im Mathematikunterricht, die den Kern meiner eigenen Dissertation bildet (Heymann 1978).

Die zehn Prinzipien können m. E. auch heute noch Forschungen charakterisieren, die vorwiegend quantifizierend angelegt sind und differenziert und mit einem gehobenen Anspruch an das Untersuchungsfeld Unterricht herangehen. Ich denke sogar, sie stellen in gewisser Hinsicht eine Brücke zu den Projekten LOGIK und SCHOLASTIK dar, die Hans Brügelmann und ich zu den Mutterprojekten unseres Lernbiografie-Projekts rechnen – was ich mit der folgenden These verdeutlichen möchte:

These:

Die Forschungsprojekte LOGIK und SCHOLASTIK lassen sich als vorbildliche Einlösungen der zehn Prinzipien zur Lehr-Lern-Forschung von 1976 interpretieren.

3. Zweifel an der Beschränkung auf ausschließlich empirisch-analytische Forschung – am Beispiel der Erforschung „Subjektiver Theorien von LehrerInnen“

Wer je empirisch geforscht hat, wird selbst die Erfahrung gemacht haben: Wenn man lange Zeit an einem Projekt gearbeitet hat, wird man höchst sensibel für die Schwächen dieses eigenen Projekts. So ging mir das mit meiner eigenen Dissertation. Die Hoffnungen auf bahnbrechende wissenschaftliche Erkenntnisse, die ich in meinen besten Stunden mit meiner Arbeit an ihr verknüpft hatte, verflüchtigten sich zunehmend unter Zweifeln, ob ich den Eigenheiten des Feldes, das ich erforschen wollte, und den in ihm agierenden Personen optimal gerecht geworden war.

Vielleicht ist es nicht untypisch, dass ich dann in meinem nächsten Projekt, das ich nach meiner Promotion konzipierte – geleitet von den Zweifeln, die mir im Blick auf mein Dissertationsprojekt gekommen waren – vieles ganz anders zu machen suchte.

Damals, zwischen 1977 und 1980, begannen sich Forscher im Zusammenhang mit Unterricht zunehmend für die „subjektiven Theorien“ der Akteure zu interessieren (Nisbett/Wilson 1977 Wahl 1979, Scheele/Groeben 1979, Bromme/Hömberg 1980); die Begeisterung für dieses Thema teilte auch ich, als ich das Projekt SUM („Subjektive Theorien von Mathematiklehrern“) in Angriff nahm (Heymann 1982a, 1982b, 1984).

Dabei wandte ich mich nun interpretativen Verfahren zu und führte Einzelfallstudien durch, die ich aufeinander zu beziehen versuchte. Mir ging es um eine Erforschung der Konzepte, die Mathematiklehrer im Unterricht davon haben, wie sie bei Schülern das Verstehen von Mathematik fördern oder erzeugen können. Ich fragte mich: Gibt es bei Praktikern hinreichend deutliche Vorstellungen dazu, „subjektive Theorien“ eben, die man herausfiltern kann, die man, als Hintergrund für das bewusste Handeln der Lehrer, explizieren kann? Und die sich dann eventuell in einem weiteren Schritt in systematisierter Form in die Aus- und Weiterbildung von Lehrern einbringen lassen? Um diese Fragen zu klären, benutzte ich die Methode des „Stimulated Recall“: Ich zeichnete mit einem Videogerät Unterrichtsstunden auf, die ich mir anschließend gemeinsam mit der jeweiligen Lehrperson noch einmal ansah. Die Lehrer hatten die Aufgabe, sich zu Situationen zu äußern, in denen es in irgendeiner Form um Verstehen von Mathematik ging, und sich dabei zu erinnern: Warum hatten sie so gehandelt, wie es das Video zeigte? Was war dabei in ihrem Kopf vorgegangen? Welches Wissen über Lernen hatten sie jeweils aktualisiert, und welche Handlungsalternativen hatten sie möglicherweise blitzschnell erwogen und verworfen? Sowohl der betreffende Interviewpartner als auch ich konnten das Band mit der Unterrichtsaufzeichnung jederzeit stoppen, um das soeben Geschehene zu thematisieren. Die Diskussionen, die sich zwischen dem jeweiligen Lehrer und mir entwickelten, wurden dann auch wieder aufgezeichnet und transkribiert. Als weiter zu bearbeitendes Material fielen also zu jeder Unterrichtsstunde zwei Transkripte an: das Transkript der Stunde selbst und dasjenige, das die Äußerungen des Lehrers zu den Hintergründen seines Handelns enthielt, soweit er sie sich bewusst machen konnte, und meine zugehörigen Fragen und Anstöße.

Dieses Material war nun sehr viel schwerer auszuwerten als Daten, die bei quantitativ orientierten Untersuchungen anfallen: Es waren z. B. Kernsätze zu isolieren, handlungsbestimmende Leitprinzipien zu formulieren, die dann übrigens in einem dritten Durchgang den befragten Lehrern noch einmal zur Kontrolle vorgelegt wurden. Das alles war hochinteressant und hat sowohl den beteiligten Lehrern wie auch mir eine Fülle von Einsichten beschert. Aber ich stieß dann auch schnell auf die Grenzen, die bei dieser Art von Untersuchung Verallgemeinerungen im Weg standen. Es war mitunter sehr schwierig, die Ergebnisse so zu formulieren, dass sie nicht nur als anregende Illustrationen der untersuchten Prozesse dienen konnten, sondern als Ertrag von Forschung tatsächlich transferfähig wurden.

Zumindest aber hatte ich die Faszination gespürt, die von interpretativen Verfahren ausgehen kann, von der Möglichkeit, mit ihrer Hilfe unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse, jenseits der Erfassbarkeit durch quantitative Verfahren, intensiver und auch "lebensnah" zu erforschen.

Ich möchte noch einmal kurz die wichtigsten Probleme benennen, die seinerzeit – nicht nur bei mir – dazu beigetragen hatten, dass die alleinige Angemessenheit quantitativer Modelle in Zweifel gezogen und zugleich immer häufiger eine systematische Einbeziehung interpretativer Verfahren gefordert und praktiziert wurde (vgl. dazu auch Heymann 1984):

- *Kausale vs. statistische Erklärungen:*
Obwohl Forscher letztlich fast immer an kausalen Erklärungen interessiert sind, begnügen sie sich in der Praxis notgedrungen mit „statistischen Erklärungen“: In der Feldforschung, in der man nur selten streng experimentell vorgehen kann, errechnet man in der Regel lediglich Korrelationen zwischen den erhobenen Variablen, die man dann kausal zu interpretieren versucht. Nur wenn die verwendeten Kausalmodelle theoretisch hinreichend begründet sind, ist der Schluss von den gemessenen Korrelationen auf zu Grunde liegende Kausalzusammenhänge plausibel. Sicher sein kann man allerdings nie.
- *Reduktion von Unterschieden auf messbare Streuungen:*
Wenn Unterschiede zwischen Individuen, Einzelfällen und Einzelsituationen lediglich als Streuungen erfasst werden, gibt es kaum Möglichkeiten, individuellen und situativen Eigenarten gerecht zu werden. Bei diesem Problem handelt es sich gewissermaßen um einen Spezialfall des folgenden.
- *Konflikte zwischen modellgeleiteter Reduktion und theoretisch überzeugender Erfassung der Komplexität schulischer Lehr-Lern-Prozesse:*
Statistik dient dazu, eine unüberblickbare Fülle von Daten zu „raffen“, durch geeignete Maßzahlen das „Wesentliche“ erkennbar zu machen. Das ist ihre Stärke. Die Reduktion der Komplexität, die mit dem Einsatz statistischer Verfahren einhergeht, muss aber inhaltlich (theoretisch) begründet werden können. Die Gefahr ist groß, dass, um die Anwendung zuhandener statistischer Verfahren zu ermöglichen, gerade der Teil der unterrichtlichen Komplexität reduziert wird, der eigentlich interessant wäre. Die errechneten statistischen Kennwerte und Signifikanzen sowie die auf ihnen basierenden inhaltlichen Aussagen täu-

schen dann leicht eine wissenschaftliche Präzision vor, die in keinem Verhältnis zur inhaltlichen Bedeutsamkeit der Aussagen steht.

Unabhängig von der persönlichen methodologischen Neuorientierung, die im Projekt „Subjektive Theorien ...“ mit seiner Bevorzugung von Fallstudien und interpretativen Verfahren zum Ausdruck kam – das in ihm vorherrschende Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen würde ich im Nachhinein wie folgt beschreiben:

These:

Auch das Projekt „Subjektive Theorien von Mathematiklehrern“, wie ich es Anfang der achtziger Jahre konzipiert habe, lässt sich noch als Ausdruck einer didaktischen Konzeption interpretieren, die in den Aktivitäten von Lehrenden im Unterricht die entscheidenden Faktoren für erfolgreiches Lernen sieht.

Was meine weitere Berufsbiografie angeht, möchte ich ergänzen: Nach diesem Projekt habe ich über einen Zeitraum von fast anderthalb Jahrzehnten nur wenig empirisch geforscht. Stattdessen habe ich mich verstärkt mit mathematikdidaktischen und bildungstheoretischen Fragen beschäftigt. Aber wenn man überhaupt einmal empirisch geforscht hat, fällt es schwer, davon ganz Abschied zu nehmen. Deshalb betrachte ich es als großes Glück, dass ich hier in Siegen Hans Brügelmann begegnete. In unseren Gesprächen wurde uns nach und nach immer klarer, dass – und auf welche Weise – wir unsere so ganz unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen und gemeinsamen Interessen in einem neuen gemeinsamen Projekt würden bündeln können.

4. Konsequenzen aus den Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte für eine „neue“ Lehr-Lern-Forschung

Ich möchte nun abschließend einige Konsequenzen für eine „neue“ Lehr-Lern-Forschung formulieren, die sich für mich in den letzten Jahren als immer wichtiger herausgeschält haben.

- *Stärkere Konzentration auf die Lernenden (einschließlich ihrer „subjektiven Theorien“) als die für das Lernen entscheidenden Akteure:*
Damit soll keineswegs die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer abgewertet werden, aber der Einsicht Rechnung getragen werden, dass es für „gutes“ Unterrichten, für gelingendes didaktisches Handeln entscheidend ist, die Eigenaktivität der Lernenden in den Blick zu nehmen und zu berücksichtigen. Denn was Kinder und Jugendliche lernen, ist niemals unmittelbares Ergebnis der Bemühungen der Lehrenden.
- *Ernstnehmen von Kindern und Jugendlichen als „Experten“ für Fragen der eigenen Lebenswelt:*
Der Blick „von außen“ ist sicher unverzichtbar. Aber er kann niemals die Binnenperspektive der Personen, deren Handeln und Lernen wir verstehen wollen, ersetzen. Also muss diese Binnenperspektive, dieses Expertentum für die eigene Lebenswelt systematisch zur Erkenntnisgewinnung genutzt werden.

- *Systematische Einbeziehung außerschulischer Kontexte und Einflussfaktoren für die Rekonstruktion kindlicher Lernbiografien:*
Wichtig scheint mir das auch und gerade im Hinblick auf Qualifikationen und Kompetenzen, die ausdrücklich Gegenstand schulischen Unterrichts sind, denn dieser ist immer nur *eine* Quelle dessen, was die an ihm teilnehmenden Individuen sich schließlich aneignen. Die herkömmliche Forschung zum schulischen Lehren und Lernen hat allzu oft vernachlässigt, dass Kinder und Jugendliche auch viel von dem, was in der Schule ausdrücklich thematisiert wird, außerhalb der Schule lernen. Das gilt für den sprachlichen Bereich ebenso wie für den mathematischen oder sachkundlichen Bereich. Überall finden wir eine komplexe Gemengelage von schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren. Ist man an einer umfassenden Sicht auf kindliches Lernen und auf die Quellen kindlichen Könnens und Weltverstehens interessiert, lassen sich diese Zusammenhänge nicht einfach ignorieren.

- *Explizite Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen „allgemeinem“ und explizit fachbezogenem Lernen:*
Dieser Punkt ist mit dem vorigen verwandt. Vieles, was Kinder und Jugendliche im fachbezogenen Unterricht lernen, bezieht sich auf Phänomene ihrer Lebenswelt, die ihnen im Prinzip auch schon bekannt sind, bevor sie sich unter fachlicher Perspektive damit auseinander zu setzen haben. Wenn ich etwa Physik lerne und mir bestimmte Formeln einprägen, so steht das häufig in einem – zum Teil erheblichen – Kontrast oder sogar Widerspruch zu Vorstellungen, die ich mir von physikalischen Vorgängen, die ich überall in meiner Umwelt wahrnehmen kann, schon immer gemacht habe. Manchmal führt das fachliche Lernen durchaus zu einer Korrektur solcher Vorstellungen, manchmal aber auch zu einem eigenartigen und unverbundenen Nebeneinander, bei dem sich – situationspezifisch – mal die fachliche, mal die subjektive und „alltagstheoretische“ Sichtweise stärker durchsetzt.

Nach diesen gegenstandsbezogenen Konsequenzen möchte ich zum Abschluss noch zwei methodologische formulieren.

- *Weniger „Überprüfung“ ausgearbeiteter Theorien als Theorieentwicklung im Verbund mit explorativer empirischer Forschung:*
Theorieentwicklung, Datenerhebung und tentative Verallgemeinerung sollten als eng aufeinander bezogene Facetten des Forschungsprozesses gestaltet werden; damit wird umgekehrt aber auch die Gefahr eines theorieleeren Datensammelns gemindert.

In gewisser Hinsicht lässt sich diese Konsequenz als Reaktion auf eine weit verbreitete Forschungspraxis interpretieren, die zur Methodologie der empirisch-analytischen Forschung im Widerspruch steht: Man hat eine vage theoretische Vorstellung davon, was man herausbekommen möchte, und man hat irgendwelche interessanten Daten. Und dann guckt man im Nachhinein, welche Theorie man diesen Daten überstülpen kann, damit man das Ganze so darstellen kann, als hätte man eine vorab explizierte Theorie einer empirischen Bewährungsprobe unterzogen. Die oben formulierte Konsequenz erlaubt ein ehrlicheres Umgehen mit den „Schmuddeligkeiten“ der Forschungspraxis.

- *Methodenvielfalt und Triangulation:*

Qualitative und quantitative empirische Verfahren sollten miteinander ver- schränkt werden; entscheidend für die Wahl einer Methode muss die Gegen- standsangemessenheit sein, die ihrerseits wiederum argumentativ und interpreta- tiv zu begründen ist. Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren – wenn die einzelnen Methoden denn für sich genommen wichtige Aspekte des zu untersuchenden Gegenstands mit einiger Plausibilität erfassen – bietet die Chan- ce, spezifische Schwächen einer einzelnen Methode zu kompensieren. Der Be- griff der Triangulation (frei übersetzbar mit „Verdreieckung“) stammt ja ur- sprünglich aus der Landvermessung: Um die Position eines neuen Punktes ge- nau bestimmen zu können, muss ich diesen neuen Punkt von mindestens zwei bekannten Punkten aus anmessen, so dass insgesamt ein Dreieck entsteht. Im übertragenen Sinne: Wenn ich Methoden so miteinander kombiniere, dass damit verschiedene Perspektiven auf den zu untersuchenden Gegenstand eingenom- men werden können, und die Ergebnisse dann aufeinander zu beziehen versu- che, erhalte ich insgesamt ein vollständigeres, schärferes und stimmigeres Bild dieses Gegenstandes.

Es sei noch eine kurze Bemerkung zur Methode der Fallstudie erlaubt, die für das Lernbiografie-Projekt eine wichtige Rolle spielt. Zum einen scheint uns die angesprochene Methodenvielfalt und Triangulation auch innerhalb der einzelnen Fallstudie von großer Bedeutung. Zum anderen ist zwar klar, dass Fallstudien nicht dazu dienen können, mit ihrer Hilfe gewonnene Erkenntnisse zu generali- sieren. Aber über ihre Explorationsfunktion hinaus schärfen Fallstudien den Blick für die Logik der zu untersuchenden Lernprozesse, ihre situative Be- stimmtheit, ihre soziale Kontextabhängigkeit, ihre von individuellen Besonder- heiten der untersuchten Kinder geprägten Unterschiede, ihre idiosynkratischen Eigentümlichkeiten. Pointiert gesagt: Fallstudien sind Sand im Getriebe vor- schneller wissenschaftlicher Wahrheiten.

Schließen möchte ich mit einer letzten These:

These:

Im Projekt „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“ werden die zuvor for- mulierten Einsichten konsequent umgesetzt.

Wir hoffen natürlich sehr, dass Sie diese These widerlegen. Nur dann können wir für unser Projekt aus dieser Tagung lernen.

Hans Brügelmann

Von der Instruktion zur Konstruktion

Eine berufsbiografische Retrospektive

0. Erster Auftakt ...

Ehe ich auf meine berufsbiografischen Bezüge zum Projekt „Lernbiografien...“ eingehe, eine persönliche Vorbemerkung.

Als ich gestern Nachmittag noch einmal die Unterlagen für meinen heutigen Beitrag durchgesehen habe, ist mir etwas Paradoxes eingefallen: Wenn jemand vor 40, 50 Jahren versucht hätte, meine heutige soziale und berufliche Position aufgrund gängiger Kriterien vorherzusagen, hätte seine oder ihre Prognose gute Erfolgchancen gehabt. SoziologInnen wie Scheuch (1961) oder neuerdings Hartmann (1997) hätten aufgrund von Schichtindikatoren (Bildungsniveau der Eltern, beruflicher Status, Einkommen) einen Treffer landen können. Aber ebenso hätten Indikatoren für die intellektuelle Kapazität wie Schulnoten oder Leistungstests eine erfolgsversprechende Prognose erlaubt.

Das Paradoxe: Aus meiner Innensicht waren es ganz andere Ereignisse, die diese Karriere bestimmt haben -- oder sie ebenso leicht hätten vereiteln können. Vor allem habe ich mich an die immer wieder irritierende Erfahrung erinnert, wie unterschiedlich mich andere Menschen in solchen Situationen gesehen haben (und auch heute noch sehen) und wie ich selbst mich erlebe: Weltbild, Fremdbild, Selbstbild heißt der Untertitel unseres Projekts.

Ich kann diese Gedanken hier nicht weiter vertiefen. Aber mir ist noch einmal sehr konkret bewusst geworden, dass es nicht reicht, *eine* theoretische Sicht und *einen* methodischen Zugang zu verfolgen, wenn man die Entwicklung junger Menschen zu verstehen versucht: Man könnte auch aus falschen Gründen zu durchaus plausiblen Erklärungen kommen...

... und zweiter Auftakt

In meiner beruflichen Entwicklung habe ich einen verschlungenen Weg hinter mir. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre habe ich Rechts-, Politik- und Sozialwissenschaften studiert und das erste juristische Staatsexamen absolviert. Schon während des Studiums, vor allem angeregt durch einen halbjährigen Aufenthalt am London Institute of Education, rückte die Idee in den Vordergrund, diese Fächer für eine pädagogische Tätigkeit zu nutzen, und zwar in der politischen Bildung. Fachdidaktiker bin ich zehn Jahre später auch geworden, aber in einem ganz anderen Bereich.

Dazwischen aber habe ich zehn Jahre in der Curriculumentwicklung und Innovationsforschung gearbeitet und an einigen konkreten Evaluationsprojekten mitgewirkt -- von der Vor- bis zur Hochschule. Schon in dieser Zeit war meine Arbeit durch zwei Ideen geprägt, die mir auch für das Projekt „Lernbiografien“ wichtig sind:

- Stärkung von Einzelfallstudien und von qualitativen Verfahren in der pädagogischen Forschung und in der Evaluation pädagogischer Praxis sowie
- Stärkung der Mitbestimmungsrechte von Kindern im Unterricht, von LehrerInnen in der Schule und – institutionell -- von dezentralen Einrichtungen im Bildungssystem.

Durch die Berufung auf eine Professur für Anfangsunterricht mit dem Schwerpunkt Lese- und Schreibdidaktik (1980) hat sich beides verbunden mit dem Interesse, besser zu verstehen, wie Kinder lernen. Fast 15 Jahre habe ich mich auf die fachdidaktische Forschung zum Schriftspracherwerb und auf die Entwicklung von Förderkonzepten in diesem Bereich konzentriert, ehe ich 1993 nach Siegen gekommen bin. Die hiesige Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik erlaubt mir, die lese- und schreibdidaktische Forschung zu erweitern auf alle Lernbereiche der Grundschule, und zusätzlich zwingt sie mich, den pädagogischen Kontext fachlichen Lernens stärker in den Blick zu nehmen.

Ich erzähle von diesen Erfahrungen als Wanderer zwischen den Welten, weil sie zu einem bewusst gelebten Selbstbild geworden sind und weil sie vielleicht auch verständlich machen, warum ich eine Forschung anstrebe, die sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragen, allgemein- und fachdidaktische Konzepte, qualitative und standardisierte Forschungsmethoden verbindet.

Nachdem Hans Werner Heymann vorrangig auf den forschungsmethodischen Paradigmenwechsel eingegangen ist, den wir im Laufe unserer rund 30jährigen Berufsbiografie miterlebt und punktuell auch mitgestaltet haben, möchte ich einen stärker inhaltlichen Akzent setzen, indem ich den Ertrag meiner Arbeiten zum Schriftspracherwerb in einigen Thesen resümiere.

Eine Grundlinie meiner Entwicklung lässt sich fassen in der Formel:

1. Von der Instruktion zur Konstruktion

Rückblickend kann ich von Glück sagen, dass ich Mitte der 60er Jahre noch nicht "publikationsfähig" war. Denn im Studium haben mich zunächst behavioristische Modelle von Unterricht fasziniert, wie sie z. B. Correll im Anschluss an Skinner propagiert hat. In seinem Buch "Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen" (1965) finden sich Beispiele für Unterricht wie das Folgende:

1. *M a n u f a c t u r e* bedeutet machen oder herstellen. Stuhlfabriken stellen Stühle her (*manufacture*). Schreibe das Wort hier auf: _____
2. Ein Teil des Wortes ist gleich einem Teil des Wortes *f a c t o r y*. Beide Teile kommen von einem lateinischen Wort, das "machen" oder "bauen" bedeutet: *m a n u* _____
3. Ein Teil des Wortes ist gleich einem Teil des Wortes *m a n u a l*. Beide Teile kommen von einem lateinischen Wort, das "Hand" bedeutet. Viele Gegenstände wurden von Hand hergestellt: _____ *f a c t u r e*
4. Derselbe Buchstabe passt in beide Kästchen: *m _ n u f _ c t u r e*
5. Derselbe Buchstabe passt in beide Kästchen: *m a n _ f a c t _ r e*
6. Das Wort für "herstellen" heißt: _____

Kleinschrittig, unter Vermeidung von Fehlern, durch Verstärkung jedes einzelnen Versuchs wird hier Verhalten aufgebaut. Didaktik versteht sich hier als Technologie.

Die Wende kam für mich durch die Lektüre von Piaget, zunächst seiner "Psychologie der Intelligenz" (1947/48), vor allem aber seines damals wenig bekannten Buches "Das moralische Urteil beim Kinde" (1932/1954). Zum einen hat mich als angehenden Juristen fasziniert zu sehen, wie sich die historische Diskussion um Gerechtigkeit in der Entwicklung von Kindern spiegelt. Noch mehr aber hat mich beeindruckt, dass Piaget Entwicklung weder auf Reifung noch auf Instruktion, sondern auf die eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt zurückgeführt hat: Didaktik nicht mehr als Technologie, sondern allenfalls als Geburtshilfe.

Umso mehr überraschte es mich, als ich dann 1980 Lese- und Schreibdidaktiker wurde, dass es in diesem Bereich eine mindestens 500jährige Tradition der Lehre, aber kaum Wissen über das Lernen von Kindern gab.

Immerhin: In Südamerika war gerade die erste Studie zum Schriftspracherwerb in der konstruktivistischen Sicht von Piaget erschienen (Ferreiro/ Teberosky 1979), und fast zeitgleich erschien die englische Übersetzung der bereits 1929 in Russland durchgeführten Untersuchung von Luria zu den Stufen der Schreibentwicklung, die ich allerdings erst viel später kennen gelernt habe. Damit sind zwei Forschungstraditionen angesprochen, die Lehren nicht mehr als Transport von Wissen oder als Formung von Verhalten betrachten.

Gemeinsam ist ihnen die Sicht, dass das Kind eigenaktiv und interaktiv Formen des Schreibens entwickelt, die es in seiner Umwelt so nicht findet, also nicht einfach nachahmen kann. Gemeinsam ist Piaget und Luria aber auch, dass sie das Lernen nicht als kleinschrittigen Aufbau einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse betrachten, sondern als Veränderung kognitiver Schemata: Kinder machen sich einen Reim auf ihre Umwelt, auch auf die Schrift, auf ihre technische Logik und auf ihre soziale Funktion. Selbst wenn Kinder nicht oder noch nicht richtig lesen und schreiben können, haben sie Vorstellungen davon, wozu Schrift gut ist und wie sie funktioniert.

Angesichts einer bis heute ungebrochenen Fibeltradition von vielen hundert Jahren fand ich diese Sicht revolutionär: Nicht nur sind Kinder kompetente LernerInnen -- der Schulanfang ist auch in fachlicher Hinsicht keine Stunde Null, in der wir einzelne Buchstaben oder Wörter "einführen", neue Elemente und Fertigkeiten nacheinander vermitteln und die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens additiv aufbauen können.

Statt Methoden des Lehrens zu untersuchen, müssen wir erst einmal verstehen, wie Kinder vor und in der Schule mit Schrift umgehen und welche Vorstellungen sie von Funktion und Logik dieses Mediums entwickeln.

Ich kann die Erkenntnisse, die wir aus eigenen und fremden Untersuchungen in den 80er Jahren zu dieser Frage gewonnen haben, nur in einigen Thesen zusammenfassen (vgl. ausführlicher Brügelmann/ Richter 1994,17-34, und Brinkmann 1996), die ich um der Anschaulichkeit willen mit zwei Beispielen illustriere (Kommentare übernommen aus: Brügelmann 1998, 49-50 und 53-55).

Fangen wir mit einer Untersuchung an, die wir selbst vor 15 Jahren durchgeführt haben. Bei Kindergeburtstagen waren früher Kim-Spiele beliebt: Verschiedene Gegenstände wurden auf einem Tisch ausgelegt, kurz gezeigt und dann abgedeckt. Wer hinterher die meisten erinnerte, hatte gewonnen. Wir haben diese Aufgabe Kindern kurz vor oder kurz nach Schulbeginn gestellt. Allerdings gab es von den Gegenständen unterschiedliche Anzahlen, z. B. zwei Stifte, acht Lego-Steine, drei Autos, vier Häuser usw. Außerdem erzählten wir den Kindern, dass wir erst am nächsten Tag nachfragen wollten. Dafür gaben wir ihnen ein Blatt Papier und einen Stift, "falls du dir einen Merktzettel machen willst...".

Erstaunlicherweise haben viele Kinder von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Richtig schreiben konnte keines. Aber jedes nutzte seine persönlichen Möglichkeiten, um seine Beobachtungen festzuhalten.

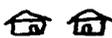
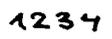
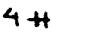
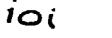
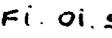
- (1) 
- (2) 
- (3) 
- (4) 
- (5) 
- (6) 
- (7) 
- (8) 
- (9) 
- (10) 

Abbildung 1
Die Schriftgeschichte im Zeitraffer der
Schreibentwicklung von Schulanfängern:
Merktzettel zum Stichwort „Vier Häuser“

Auf einer ersten Stufe begreifen Kinder, dass Spuren auf dem Papier für etwas anderes stehen, dass sie "Zeichen" sind: (1) als gegenständliches Bild (allerdings nur zwei Häuser für „viele“) oder (2) als vereinfachter Hinweis auf wesentliche Merkmale wie Form und Menge.

Eine große Erfindung in der Geschichte der Menschheit vor einigen tausend Jahren -- und ein großer Sprung in der Entwicklung eines jeden Kindes. Zu unterscheiden von persönlichen Zeichnungen sind gesellschaftlich vereinbarte Zeichen. Die beiden nächsten Schreibproben belegen diese neue Einsicht: (3) Ziffern und (4) Buchstaben tragen Bedeutung.

Die Regeln ihrer Anordnung kennen die Kinder noch nicht -- also greifen sie auf die vertraute Logik von Bildern zurück: *ein* Zeichen für *einen* Gegenstand. Dies ist typisch für menschliches Lernen. Neues wird zunächst eingepasst in alte Ordnungen.

Erst allmählich passt sich die gedankliche Ordnung an neue Erfahrungen an. So machen es nicht nur die Kinder, so geschieht es auch in der Wissenschaft.

Die Beispiele (5) Anlautschreibung und (6) Silbenschrift stellen erneut einen Durchbruch im kindlichen Denken dar (wie auch vor fünftausend Jahren in der Schriftgeschichte). Die Kinder haben den Lautbezug der Schrift grundsätzlich verstanden: Wörter bestehen nicht aus beliebigen und wechselnden Buchstaben; diese haben etwas mit der Aussprache zu tun.

In einem weiteren Schritt füllen die Kinder dieses Prinzip aus. Jetzt (7) folgt die Anordnung der Buchstaben von links nach rechts der zeitlichen Abfolge der Laute. Wieder eine erstaunliche Leistung, denn Laute sind flüchtig, und sie verändern sich mit ihren wechselnden Nachbarn -- aber auch von SprecherIn zu SprecherIn.

FIA ROISA (8) ist also kein Anzeichen für eine "Lautunterscheidungsschwäche", sondern Beleg dafür, dass das Kind seine (norddeutsche) Aussprache bis ins Detail genau im Mund abgeföhlt und ausbuchstabiert hat.

Besonders eindrucksvoll sind die Fehler der beiden Schüler, die schon am weitesten sind. Diese Kinder sind über das Lesen schon auf Rechtschreibmuster aufmerksam geworden, die man nicht hören kann, sondern für deren Anwendung man Regelmäßigkeiten wahrnehmen muss: In "FIER" (9) ist das <ie> und in "HäußR" (10) das <äu> sogar richtig; in "vihr" (10) das <ih> und in "HEUZRE" (9) das <eu> sind zumindest legal, d.h. nach unseren Rechtschreibregeln möglich.

Ich fasse den Ertrag dieser und weiterer Studien zum Vorwissen der Kinder zusammen:

- Der Schulanfang ist auch in fachlicher Hinsicht keine Stunde Null.
- Die Voraussetzungen/ Lernwege der Schulanfänger streuen breit.
- Leistungen entwickeln sich nicht additiv, sondern in qualitativen Sprüngen.
- Fehler sind kein Fehler, sondern notwendige Zwischenstufen beim Lernen.

Was aber passiert, wenn Kinder in die Schule kommen und im Lesen und Schreiben systematisch unterwiesen werden? Wird ihre konstruktive Kraft dann vielleicht überlagert oder sogar verdrängt von den Modellen und Erklärungen des Unterrichts?

Unser Hamburger Kollege Peter May hat 400 SchülerInnen von der ersten bis zur vierten Klasse jedes halbe Jahr dieselben Wörter diktiert, darunter auch <Fahrrad>. Hier die Ergebnisse, aufgeschlüsselt nach fünf Leistungsgruppen (die Schreibungen in den Kästchen gelten nicht für alle Kinder der jeweiligen Gruppe zum betreffenden Zeitpunkt, aber sie werden – bei einer Nennung – von mehr als der Hälfte verwendet, sonst sind es die mehrheitlich geschriebenen Formen). Was fällt auf? (vgl. Abb. 2)

	25 % ++	25 % +	25 % -	20 % --	5 % ---
1 Mitte	FA--RAT	FA--RAT	FA-R-T	F---R-T	----- F-----
1 Ende	FA—RAT	FA—RAT	FA--RAT	FA--RAT	F-----T F---R-T
2 M	FA—RAD	FA--RAT	FA--RAT	FA--RAT	FA--R-T
2 E	FAH-RAD	FA--RAD	FA--RAT	FA--RAT	FA--RAT
3 M	FAHRRAD	FAH-RAD	FA--RAD	FA--RAD	FA--AT
3 E	FAHRRAD	FAH-RAD	FAH-RAD	FA--RAD	FA--RAT
4 M	FAHRRAD	FAHRRAD	FAHRRAD	FAH-RAD	FA--RAD
4 E	FAHRRAD	FAHRRAD	FAHRRAD	FAH-RAD FAHRRAD	FAH-RAD

Abb. 2 nach May 1990/95

Erstens streuen die Schreibweisen der Kinder nicht zufällig. Zumindest in Klasse 1 und 2 schreiben die Kinder FAHRRAD in der Regel falsch. Aber diese Fehler haben System. Wie beim Sprechenlernen sind die Fehler der Kinder Ausdruck von Ordnungsleistungen.

Zweitens kippen die Schreibungen nicht von falsch zu richtig. Die Kinder greifen nach und nach einzelne Rechtschreib-Besonderheiten auf. So nimmt die Zahl der Fehler *im* Wort ab, auch wenn das Wort insgesamt noch falsch bleibt. Die Kinder lernen nicht "Wortbilder" (sozusagen als Kopie intakter Elemente), vielmehr konstruieren sie Wörter aus einzelnen Elementen (wie HEIZSCHRANK für Ofen beim Spracherwerb).

Drittens sind in den einzelnen Gruppen bestimmte Schreibweisen zu bestimmten Zeitpunkten besonders häufig. Und diese typischen Schreibungen entwickeln sich in der Gruppe nach einem gemeinsamen Muster:

- als erstes stellen die Kinder den Auslaut /-t/ mit einem <-d> dar (Stammprinzip "Rad -- Räder");
- dann kennzeichnen die Kinder die Länge des Selbstlauts /a:/ mit dem sog. Dehnungs-h;
- schließlich erkennen sie, dass das Wort aus zwei selbstständigen Teilen zusammengesetzt ist und dass deshalb -- trotz des langen /a:/ zwei <r> zu schreiben sind.

Allgemeiner gilt für alle Kinder, dass sie nacheinander drei Strategien der Rechtschreibung erwerben:

- zunächst lautorientiert (FARAT),

- dann einzelne Rechtschreibbesonderheiten aufnehmend (wenn auch in der konkreten Anwendung oft falsch, z. B. FAARADT),
- schließlich mit Einsicht in den Aufbau von Wörtern und die grammatischen Bedingungen von Schreibweisen (FAHR-RAD).

Auch dieser schrittweise Erwerb von Strategien erinnert an den Spracherwerb. Zum Beispiel wechseln Kinder von ICH GEHTE (analog zu den regelmäßigen Verben SAGTE, LACHTE usw.) über ICH GINGTE zu ICH GING.

Eine vierte Beobachtung folgt aus dem Vergleich der Gruppen untereinander: Die beschriebene Entwicklungsfolge gilt für alle Gruppen. Auch die schwächsten SchreiberInnen erwerben die Rechtschreibung "nach System". Weil sie auf einer wesentlich früheren Stufe anfangen, beobachten wir in der ersten Klasse durchaus gängige Fehler bei ihnen erst zwei Jahre später. Dann erwecken sie den Anschein, als ob mit den Kindern etwas nicht stimmt. Dabei sind diese nur (im Sinne der Jahrgangsklassen) "zum falschen Zeitpunkt normal".

Fünftens lassen die erheblichen Unterschiede zwischen den Gruppen nicht erkennen, wann im Unterricht

- das Wort FAHHRAD geübt worden ist;
- die Auslautverhärtung (<-d> für /-t/) erklärt wurde;
- die Markierung des Langvokals durch das sog. Dehnungs-h besprochen wurde;
- Wörter aus Stämmen wie FAHR(en) und RAD zusammengesetzt wurden.

Anders gesagt: Es gibt keinen direkten Zusammenhang zwischen dem, was zu einem bestimmten Zeitpunkt im Unterricht *gelehrt* wurde, und dem, was einzelne Kinder daraus *gelernt* haben. Obwohl: Auf Dauer lernen alle etwas daraus -- aber je nach ihren aktuellen Voraussetzungen zu demselben Zeitpunkt eben nicht dasselbe.

Sechstens hat Peter May seine Untersuchung kurz nach dem Fall der Mauer in der DDR wiederholt. Dort wurde bereits in der ersten Klasse der Wortstamm FAHR in verschiedenen Zusammensetzungen erklärt und geübt. Trotzdem zeigten die Kinder denselben Entwicklungsverlauf: erst <-d>, dann <-h>, dann <--rr->.

Systematische Erklärung und Übung überwinden nicht eigenaktive Konstruktion.

Als theoretische Perspektiven für die Untersuchung kindlicher Entwicklung halte ich folgende Veränderungen der Modellierung von fachlichen Lernprozessen fest, wie wir sie vor zehn Jahren im Entwurf für ein Schwerpunktprogramm der DFG formuliert haben, das leider nicht bewilligt worden ist (ausführlicher: Schneider u. a. 1990/95):

- a] *Von Komponenten-Modellen formaler psychischer "Funktionen" zu Prozess-Modellen gegenstandsbezogener Teilleistungen*
(z. B. statt eines Moduls allgemeiner "auditiver Wahrnehmung"
--> Fähigkeit zur Unterscheidung, Analyse, Synthese von Sprachlauten)
- b] *Vom quantitativen Zuwachs-Modellen einzelner Kenntnisse/ Fertigkeiten zu qualitativen Stufenmodellen übergreifender Leistungen*
(z. B. statt Lernen als Addition von Buchstaben und Wörtern zu begreifen
--> Entwicklung von Lese-/ Schreibstrategien)

c] *Von der individualistischen Sicht der Aneignung einzelner Gegenstände zu ökologischen Kontextmodellen der Sozialisation in eine Schriftkultur (statt des Trainings von Lesen und Schreiben als "Techniken" --> Förderung des Lesens und Schreibens als sozialer Handlungsweisen)*

d] *Von der Fokussierung auf ein "Lernen durch Instruktion" zum Interesse am "Lernen im Gebrauch" (statt eines Unterrichts „von oben“, der Wissen/ Können "auf Vorrat" vermittelt, --> Förderung der Teilhabe an der kulturellen Praxis von Anfang an).*

Auf Konsequenzen aus diesen Einsichten für Unterricht kann ich an dieser Stelle nicht eingehen (vgl. dazu Brügelmann/ Brinkmann 1998). In unserem Zusammenhang interessiert, welche Fragen sich für die Forschung ergeben. Es sind vor allem drei Probleme, die in unserer Arbeitsgruppe Erika Brinkmann in ihren „Mikroanalysen der Rechtschreibentwicklung“ (1996/97) genauer untersucht hat, die aber zugleich über den engeren Bereich des Lesen- und Schreibenlernens hinausweisen und auch für unser Projekt „Lernbiografien ...“ bedeutsam geworden sind:

- **die Bedeutung beiläufiger vs. gesteuerter Erfahrungen beim Lernen;**
- **der Beitrag bewusster Regel- vs. unterschwelliger Musterbildung;**
- **das Verhältnis universeller Entwicklungsverläufe zu individuellen Lernwegen.**

Der letzte Punkt verweist auf einen zweiten roten Faden in meiner Berufsbiografie, den ich etwas verkürzt auf die Formel bringe:

2. Von der Erziehung „von oben“ zur Sozialisation durch Teilhabe

Ich hatte eingangs erwähnt, dass mein anfängliches Interesse an der Pädagogik sich auf eine ganz andere Fachdidaktik bezog, und zwar auf die politische Bildung. In den 60er Jahren war es keineswegs selbstverständlich, schon die Grundschule als einen Ort politischen Lernens zu betrachten. Das hing zum einen mit einem sehr engen Politik-Begriff zusammen, der Politik im Wesentlichen auf die formelle Mitwirkung an staatlichen Willensbildungsprozessen reduzierte. Zum zweiten galten Kinder als noch nicht politik-fähig, Kindheit als eine heile Welt, in der Konflikte im Alltag zu vermeiden, im Unterricht nicht zu thematisieren waren. Und zum dritten verstand sich die Schule in den 60er Jahren (gerade nach der Zeit des Nationalsozialismus) primär als Ort des Unterrichts, die „moderne“ Didaktik (im Gefolge von Behaviorismus und Kybernetik) als Theorie einer eher technisch-neutralen Vermittlung von Inhalten. Alle drei Annahmen haben mich irritiert -- und sie wurden Ende der 60er Jahre auch in der Politologie, in der Psychologie und Erziehungswissenschaft zunehmend in Frage gestellt.

In London begegnete ich zum ersten Mal dem Konzept der Sozialisation und seiner empirischen Unterfütterung vor allem durch US-amerikanische Studien -- und fand

bei meiner Rückkehr viele Gedanken und Befunde wieder in der Dissertation von Helmut Fend (1969) unter dem Titel "Sozialisation und Erziehung".

Natürlich war schon immer bekannt, dass SchülerInnen für ihre Entwicklung wesentliche Erfahrungen nicht nur in der Schule, erst recht nicht nur im Unterricht machen. Aber dieses Wissen hatte mehr folkloristischen Charakter, es war nicht theoretisch entwickelt und empirisch systematisch überprüft. In der Primarstufe galt dies vor allem für die politische Sozialisation, die dem Jugendalter und damit der Sekundarstufe vorbehalten schien.

Im Anschluss an Jackson (1968) hat dann Jürgen Zinnecker (1975) spezifischer die innerschulischen Mechanismen des "heimlichen Lehrplans" untersucht. Gerade für die politische Bildung ist es bedeutsam, welche indirekten Wirkungen das alltägliche Zusammenleben in der Schule und ihre institutionelle Verfasstheit auf die Entwicklung der SchülerInnen hat.

Ich habe damals versucht, diese Problemstellen im Unterricht mit dem Begriff des "offenen Curriculums" (1972) konstruktiv zu wenden. Bei meinen Bemühungen der letzten Jahre, diesen ursprünglich polemischen Kampfbegriff zu präzisieren, habe ich drei Dimensionen des Unterrichts herausgearbeitet, in denen eine Öffnung notwendig ist (vgl. Brügelmann 1997):

- Differenzierung von Anforderungen zur besseren Passung von Aufgaben auf lernbiografisch bedingte Unterschiede im fachlichen wie allgemeinen Entwicklungsstand;
- Förderung der Eigenaktivität der SchülerInnen, u. a. durch Raum für individuelle Deutungen vor dem Hintergrund der jeweiligen außerschulischen Erfahrungen und Interessen;
- Institutionalisierung von Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der individuellen Ebene (z. B. als Auswahl von Aufgaben oder vertragliche Absprache mit der Lehrperson) und auf der Klassen- und Schulebene (z. B. als formelle Verfahren der Entscheidungsfindung, der Bildung von Regeln und der Lösung von Konflikten).

Lernen wird damit weiter gefasst als im Instruktionsmodell, es bezieht sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit insgesamt. Über die formale Erweiterung hinaus geht es zudem um eine inhaltliche Neuorientierung, die ich wiederum nur mit einer Kurzformel andeuten kann: In der Aufklärung hat sich die Schule von einer Stätte der *Bekehrung* zu einem Ort der *Belehrung* gewandelt. Diese Säkularisierung war ein großer Fortschritt. Heute steht der nächste Schritt in der Entwicklung der Schule an: von einem Ort der Belehrung hin zu einem Raum der *Begegnung*, in dem verschiedene Generationen, aber auch verschiedene Teilkulturen die Ziele, Inhalte und Formen des Aufwachsens miteinander aushandeln, in dem sie sich mit Traditionen auseinandersetzen, statt diese nur zu überliefern bzw. zu übernehmen.

Für unser Projekt „Lernbiografien“ sind es wieder drei Forschungsthemen, die diese Perspektive interessant machen:

- **das Verhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen;**
- **das Verhältnis von formellem und informellem Lernen in der Schule;**
- **das Verhältnis von fachgebundenem und fachübergreifendem Lernen im Unterricht.**

Auch diese Themen sind nicht neu. In der aktuellen psychologischen und soziologischen Diskussion gewinnen sie aber eine neue Bedeutung. Ich erinnere nur an die Diskussion, ob die Schule heute noch die Funktionen erfüllen kann, die ihre Entstehung und ihren kontinuierlichen Ausbau bestimmt haben (vgl. zu den Thesen/ Fragen Tillmann 1999 -- dazu relativierende Gegenthesen/ Rückfragen von uns):

<p>Ist die Schule wirklich noch der einzige, ist sie zumindest noch der entscheidende Ort für den Erwerb von Wissen und Können ?</p>	<p>Gegenfrage: War sie das je bzw. hat sich der Anteil für den Lebensalltag bedeutsamer Inhalte und Erfahrungen tatsächlich verringert? Oder ist es gar so, dass heute die Bedeutung schulischen Wissens und Könnens noch größer ist, weil der Alltag viel undurchsichtiger und damit ein beiläufiges Lernen schwieriger geworden ist?</p>
<p>Was sind die Berechtigungen, die die Schule vergibt, noch wert in einem Beschäftigungssystem, das immer weniger Personen beschäftigt und das deren Aus- und Fortbildung in wachsendem Maße selbst in die Hand nimmt?</p>	<p>Gegenfrage: Ist es andererseits aber nicht so, dass ohne formell ausgewiesene (und dazu noch möglichst hochwertige) Qualifikationen ein Zugang zum Beschäftigungssystem ganz verschlossen ist? Leistet die Schule also nicht zumindest eine Negativselektion, die ihre Bedeutung für zukünftige Berufs- und Lebenschancen womöglich sogar noch gesteigert hat?</p>
<p>Kann die Schule -- als stark mittelschichtorientierte Institution -- angesichts zunehmender Diversifikation der Subkulturen noch ihre Integrationsfunktion wahrnehmen, wird diese Funktion andererseits nicht mehr und mehr von den Medien übernommen?</p>	<p>Gegenfrage: Sind die Medieninhalte und -stile wirklich so homogen, ist andererseits der individuelle Mediengebrauch nicht so unterschiedlich, dass von einer Integrationswirkung der Medien kaum die Rede sein kann? Ist insofern die Schule nicht immer noch der einzige Ort der Begegnung und des Austauschs zwischen jungen Menschen aus allen Subkulturen, der eine integrative Funktion entfalten kann?</p>

Ist Tradierung von Erfahrung noch so wichtig wie früher, als mit relativ stabilen Verhältnissen gerechnet werden konnte, ist ein Lernen für die Zukunft überhaupt noch möglich?	Gegenfrage: Sind nicht gerade wegen des raschen Wechsels diejenigen im Vorteil, die über ein breites, differenziertes und flexibles Repertoire an Denk- und Handlungsmöglichkeiten verfügen, das nicht auf aktuelle Verwertungsinteressen beschränkt ist ?
---	--

Beide Sichtweisen auf die aktuelle Entwicklung haben einige Plausibilität für sich. Insofern sind Untersuchungen wichtig, die genauer hinschauen, welche Rolle die Schule tatsächlich im Alltag von Kindern und Jugendlichen spielt -- und wie unterschiedlich sich ihre Bedeutung möglicherweise für verschiedene Gruppen darstellt.

Mit den skizzierten realen Veränderungen korrespondieren nämlich zusätzlich Brüche in der Deutung dieser gesellschaftlichen Veränderungen, aber auch in der Interpretation des Individuums, seiner Rolle und seiner Entwicklung. So stellen Autoren wie Beck (1986), Sennett (1998) und Lewis (1997) die Idee einer konsistenten und auch über die Zeit hinweg stabilen Persönlichkeit grundsätzlich in Frage – und damit auch die Möglichkeiten der Schule, die Bedingungen kindlicher Erfahrung systematisch so zu gestalten, dass sie zukünftiges Verhalten in einer bestimmten Richtung prägt. Ich formuliere die Einwände in fünf Thesen und benenne wiederum stichwortartig die Folgerungen für unser Projekt „Lernbiografien...“:

(1) Das Verhalten einer Person in einer konkreten Situation erlaubt keine Vorhersage ihres Verhaltens in einem anderen Kontext.

Aus dem Schulalltag ist diese Schwierigkeit als Transferproblem bekannt, Bauersfeld (u.a. 1983, 23 -36) hat mit dem Konzept der „subjektiven Erfahrungsbereiche“ eine subjektbezogene Hintergrundtheorie zu seiner Erklärung vorgelegt. In der Soziologie wird dieser Sachverhalt schon seit langem mit dem Konzept der Rolle und dem Wechsel von Verhaltensweisen je nach Umfeld analysiert (Linton 1936, ref. in Dahrendorf 1972) Andererseits gibt es Indizien für die Annahme einer „Kernpersönlichkeit“ (Brown 1963) und sogar für eine zunehmende Bedeutung konstitutioneller Eigenschaften im Verlauf der Biografie (vgl. zu entsprechenden Befunden der Zwillingforschung Wright 1998).

=> Wir müssen die Kinder und Jugendlichen in möglichst unterschiedlichen Situationen beobachten und befragen, um ein zutreffendes Bild von ihrem Potential und seiner Breite zu gewinnen.

(2) Die Entwicklung im späteren Alter wird durch Erfahrungen in frühen Phasen zwar beeinflusst, aber nicht determiniert, umgekehrt wirken sich bedeutsame Erfahrungen nicht immer kurzfristig aus („sleeper effect“).

Vor allem Untersuchungen zu Prognosen bei frühkindlichen Risiken und Adoptionsstudien belegen sehr unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten bei vergleichbarer Ausgangslage (zusammenfassend: Mussen u.a. 1995, 58 f., Kap. 9.3). Auch Studien zur Beziehung zwischen schulischen und außerschulischen Leistungen kommen zu recht niedrigen Korrelationen (zusammenfassend: Schuler 1998). Andererseits korrelieren Schulleistungen innerhalb von Fächern über die Klassenstufen hinweg – auch beim Wechsel der Lehrperson -- schon ab dem 2. Schuljahr relativ hoch (vgl. etwa Weinert/ Helmke 1997).

=> Wir müssen dieselbe Person über eine längere Zeit (5-10 Jahre) und in häufigeren Intervallen (alle 1-2 Jahre) beobachten und befragen.

(3) Unspezifische, aber kontinuierliche Alltagserfahrungen können nachhaltiger wirken als traumatische Ereignisse und fokussierte Interventionen.

Die Säuglingsforschung einerseits (zusammenfassend: Dornes 2000, Kap. 1 und 253 f.) und die Psychotherapieforschung andererseits (z.B. Thomä/ Kächele 1985) haben in den letzten Jahren die Bedeutsamkeit von dramatischen Einzelerfahrungen bzw. spezifischen Methoden relativiert und auf die Bedeutung des „Settings“ verwiesen, das deren Einfluss moduliert. Analoge Erfahrungen gibt es aus der Didaktik (vgl. zur Forschung über „offenen“ vs. „traditionellen“ Unterricht Brügelmann 1998) und aus der Schulforschung, in der Konzepte wie „Ethos“, „Klima“ und „Kultur“ schon früh zur Unterscheidung der Qualität von Einrichtungen herangezogen wurden (zusammenfassend: Fend 1998).

=> Wir müssen ein breites Spektrum an Bedingungen erfassen und dieses nicht nur über punktuelle Tests oder Befragungen, sondern über begleitende Beobachtungen und in Form dichter Beschreibungen dokumentieren (was Beobachtungsphasen von mehreren Wochen voraussetzt).

(4) Die Umwelt einer Person ist von außen nicht eindeutig bestimmbar.

In der Soziologie hat in den letzten Jahren das Konzept des Milieus (statt „Klasse“ oder „Schicht“) an Einfluss gewonnen. Sowohl in Untersuchungen zu politischen Einstellungen als auch in der KonsumentInnenforschung versucht man damit Lebensstile und Haltungen, d. h. vor allem subjektive Wahrnehmungen und Wertorientierungen zu erfassen (Flaig u. a. 1993, 38), ein Zugang, der sich auch in der Bildungssoziologie als fruchtbar erwiesen hat (z. B. um die Differenz zwischen Lebenswelt der LehrerInnen und der SchülerInnen genauer zu erfassen, vgl. Schumacher 2000) .

Auch in der Entwicklungspsychologie findet die unterschiedliche Auslegung „derselben“ Konstellation durch verschiedene Personen mehr Aufmerksamkeit. So wird die Idee universeller Themen bzw. objektiver Entwicklungsaufgaben für bestimmte Altersphasen in Frage gestellt und deren Interpretation durch die jeweiligen Bezugspersonen hervorgehoben ("interaktionelle Bedeutungsvergrößerung", vgl. Dornes 2000, 32-35)

=> Wir müssen die Entwicklung der Kinder (und deren Bedingungen) aus verschiedenen Perspektiven erfassen.

(5) Scheinbar gleiche Entwicklungsbedingungen werden vor allem von den Betroffenen selbst unterschiedlich gedeutet und aktiv genutzt.

Schon medizinisch als gleich diagnostizierte Behinderungen werden von verschiedenen Personen unterschiedlich verarbeitet (als Barriere, als Herausforderung, als Strafe) und determinieren nicht die weitere Entwicklung (vgl. Luria 1991; Sacks 1989). Aber auch die soziale Umwelt wird subjektiv interpretiert, wie die zwar objektiv gemeinsame, aber subjektiv (z.B. aufgrund der Geschwisterposition, des Geschlechts, der Zuschreibung von Eigenschaften durch die Eltern oder eigener Aktivitäten) nicht geteilte „erfahrene“ Umwelt -- selbst in derselben Familie – verdeutlicht.

=> Wir können die Wahrnehmung und Bewertung der Entwicklungsbedingungen nicht allein aus der Außenperspektive und über standardisierte Verfahren erfassen, sondern müssen sie auch als Ausdruck subjektiven Erlebens dokumentieren.

Die hier nur kurz referierten Zweifel an der Konstanz und Kontinuität der Persönlichkeit werfen die Frage danach auf, was eigentlich den Kern einer Person ausmacht, sie stellen die Frage nach der Herkunft dieses Kerns und nach seiner Stabilität -- über unterschiedliche situative und zeitliche Umstände hinweg.

Da man in einem Projekt nicht alle Fragen auf einmal bearbeiten kann und da uns die Rolle der Schule im Besonderen interessiert, haben wir uns auf die Altersphase von 5 bis 15 Jahre konzentriert. Damit sind die frühkindliche Entwicklung (und insbesondere die Diskussion um *nature vs. nurture*) ausdrücklich nicht Thema des Projekts.

Unsere Schlüsselfrage in dieser Entwicklungsphase: Was bedeutet Schule IM und FÜR das Leben von Kindern und Jugendlichen? Damit ist das Verhältnis von Schule und Lebenswelt, insbesondere von Erfahrungen in diesen beiden Bereichen zueinander, unser zentrales Thema.

Wie wollen wir mit diesem Thema forschungsmethodisch umgehen?

Ehe wir morgen die spezifischen Konsequenzen vorstellen, die wir für das Design des Projekts "Lernbiografien ..." aus diesen Überlegungen gezogen haben, will ich kurz zusammenfassen, wie meine eigene Position ist, und dabei auch noch einmal den Bogen schlagen zu den Überlegungen, die Hans Werner Heymann einleitend zum Paradigmenwechsel in der Lehr-Lern-Forschung entwickelt hat. Ich tue das -- wieder berufsbiografisch -- mit Bezug auf die bereits erwähnte Konzeption eines Schwerpunktprogramms für die DFG, die ich vor zehn Jahren gemeinsam mit KollegInnen entworfen habe -- für mich damals der Ausstieg aus der Schriftspracherwerbsforschung, da dieser Antrag -- wie gesagt -- nicht bewilligt worden ist.

Um kindliche Entwicklung in der beschriebenen Komplexität – und zusätzlich mit ihrem biografischen und sozialen Kontext – erfassen zu können, sind in der Forschung zwei Anforderungen zu beachten (ausführlicher: Brügelmann 1999):

DESIGN Stichproben mit Kontrollgruppen

- => **Repräsentativität der Stichprobe**
 - => **experimentelle Kontrolle der Intervention**
- sind zu ergänzen durch**

Fallstudien mit Kontrastbeispielen

- => **Besonderheit eines jeden Falls („Streuung“)**
- => **Dichte der Daten und Kontextbezug**

METHODE standardisierte Verfahren

- => **Reproduzierbarkeit und**
 - => **Verrechenbarkeit von Daten**
- sind zu ergänzen durch**

informelle Verfahren

- => **Interpretative Sensibilität der BeobachterInnen**
- => **Personen als ExpertInnen ihrer Lebenswelt**

In der Forschung zum Schriftspracherwerb finden wir diese Forderungen nur in Nischen verwirklicht, und auch in unseren eigenen Studien haben wir sie nur in Ansätzen realisiert. Im Projekt „Lernbiografien...“ wollen wir sie nun zur Grundlage unserer Arbeit machen.

Was das konkret für unser Projekt bedeutet -- dazu morgen mehr in meinem zweiten Beitrag zu dieser Tagung.

Längsschnittstudien zur Erforschung von Lern- und Entwicklungsverläufen

Veränderung ist das zentrale Merkmal von Lernen und Entwicklung. Dessen ungeachtet werden in der Forschung zu diesem Bereich vorwiegend Querschnittstudien durchgeführt. Ausgewählte Aufgaben werden Kindern unterschiedlicher Altersgruppen unter bestimmten Anforderungsbedingungen vorgegeben. Der Vergleich zwischen den Altersgruppen gibt Hinweise auf altersbedingte Defizite und aus dieser Information können wiederum Schlussfolgerungen für die Gestaltung schulischer Lerngelegenheiten gezogen werden. Darüber hinaus liefern Querschnittuntersuchungen jedoch wenig neue Erkenntnisse, da das Alter als erklärende Variable trivial ist: Niemand stellt in Frage, dass mit zunehmendem Alter Kompetenzen ansteigen.

In Querschnittuntersuchungen werden im Allgemeinen Parameter der zentralen Tendenz, meist der arithmetische Mittelwert, für die verschiedenen Altersgruppen dargestellt und die Unterschiede mit varianzanalytischen Methoden auf Signifikanz getestet. Mit dem Mittelwert erhält man den Durchschnittswert für eine Altersgruppe, wie z.B. die Menge der Zahlen, die sich ein 7-jähriges Kind im Gedächtnistest merken kann. Eine derartige Durchschnittsbildung dient der Informationsreduktion. Handelt es sich um ein Merkmal, das einer eingipfeligen Verteilung folgt, bildet der Mittelwert immerhin das Lösungsverhalten der Mehrheit der Teilnehmer ab. Bei einer zweigipfeligen oder einer U- oder J-förmigen Verteilung spiegelt der Mittelwert hingegen das Lösungsverhalten einer Minderheit wider. In diesem Falle werden in Statistikbüchern nicht-parametrische Auswertungen auf der Grundlage von Häufigkeiten und Modalwerten empfohlen, die jedoch viele Versuchsteilnehmer erfordern.

Nicht triviale Ergebnisse von Querschnittuntersuchungen sind z.B. U-förmige Verläufe der Kompetenzentwicklung. Karmiloff-Smith (1992) konnte in unterschiedlichsten Bereichen nachweisen, dass jüngere und ältere Kinder bestimmte Aufgaben beherrschten, während es in der mittleren Altersgruppe zu systematischen Fehlern kam. Die Erklärung hierfür ist, dass jüngere Kinder die Aufgabe auf der Grundlage von implizitem Wissen richtig lösen. Wenn sie älter werden, fangen sie – salopp gesprochen – an, über die Aufgabe nachzudenken, und machen dabei Fehler. Erst wenn ihre explizites Wissen korrekt ist, lösen sie die Aufgabe wieder richtig. Aber selbst solche überaus interessanten U-förmigen Verläufe können in Querschnittuntersuchungen verwischt werden, wenn es größere interindividuelle Unterschiede des Alters gibt, in dem die jeweiligen Kompetenzen erreicht werden. Ein konstruiertes Beispiel: Beherrscht die Hälfte der Kinder mit 2 Jahren die implizite Kompetenz, macht mit 4 Jahren den Fehler und löst die Aufgabe mit 6 Jahren auf der Grundlage des korrekten expliziten Wissens, während sich bei der anderen Hälfte der Kinder der gleiche Verlauf zwei Jahre später zeigt, wird man, wenn man Kinder im Alter von 3, 5 und 7 Jahren untersucht, zu jedem Alterszeitpunkt eine Lösungsrate von .50 erhalten und damit zu dem Schluss kommen, dass die Kompetenz bereits bei der Hälfte der Kinder mit 3

Jahren vorhanden ist und bis zum 7. Lebensjahr unverändert bleibt. Sodian und Schneider (1999) haben am Beispiel der Entwicklung von Gedächtnisstrategien bei den Kindern der LOGIK-Studie (s.u.) gezeigt, zu welchen unangemessenen Schlussfolgerungen Querschnittsdaten führen können. Nur bei Merkmalen mit geringer Altersvarianz lassen sich auch in Querschnittuntersuchungen interessante Verläufe nachweisen.

Aus einem weiteren Grund können die in Querschnittuntersuchungen gewonnenen Ergebnisse zu falschen Vorstellungen führen: Unterschiede zwischen bestimmten Altersgruppen sind häufig weniger durch interne, altersbedingte Gesetzmäßigkeiten als durch Kohorteneffekte bedingt. Unter Kohorteneffekten versteht man die spezifischen zeitgeschichtlichen Einflüsse, denen eine bestimmte Altersgruppe ausgesetzt war. Ergebnisse zum altersbedingten Abbau der Intelligenz wurden über lange Jahre von Kohorteneffekten überlagert: Ältere Menschen hatten weniger Bildungschancen und konnten deshalb ihr Intelligenzpotenzial nicht voll ausnutzen. Spätestens seit Ende der 60er Jahre sollte in Deutschland der Einfluss von Kohorteneffekten abnehmen. Fast alle Menschen, die 40 Jahre und jünger sind, sind in relativem Wohlstand aufgewachsen und hatten gute Bildungschancen. Der Vergleich von heute 20- und 40-jährigen sollte mehr über altersbedingte Entwicklung als über Kohorteneffekte aussagen, als ein derartiger Altersvergleich noch vor 20 Jahren ausgesagt hätte. In bestimmten Bereichen sind allerdings gerade jetzt wieder deutliche Kohorteneffekte zu erwarten: Die heute 6-jährigen Kinder sind beispielsweise mit anderen Medien und Kommunikationsmitteln aufgewachsen als die heute 12-jährigen, was kaum ohne Einfluss auf die kognitive Entwicklung geblieben sein dürfte.

Aus den genannten Gründen sind Querschnittuntersuchungen in der Lern- und Entwicklungsforschung von begrenzter Aussagekraft, und die Forderung, mehr Längsschnittuntersuchungen durchzuführen, ist alles andere als neu. Warum gibt es trotz der guten Argumente so wenig Studien dieser Art? Der Stoßseufzer: „Führe niemals eine Längsschnittstudie durch, wenn es sich vermeiden lässt,“ ist für jeden Wissenschaftler, der in eine solche Untersuchung involviert war, nachvollziehbar. Es ist kein triviales Unterfangen, Menschen für einen längeren Zeitraum für eine wissenschaftliche Untersuchung bei der Stange zu halten. Jede Versuchsperson, die vorzeitig aufgibt, schmälert den Wert der Gesamtstudie, nicht nur weil die Datenmenge reduziert wird, sondern auch weil sich mit jedem Ausfall die Repräsentativität der Stichprobe verschiebt. Ein anderes Problem ist die sogenannte „Testweisheit“: Mit jeder Vorgabe von psychologischen Messinstrumenten werden die Versuchspersonen geschult. Bei kognitiven Tests stellen sich Übungseffekte ein, bei nicht-kognitiven Tests Effekte der sozialen Erwünschtheit. Für viele Fragestellungen ist es deshalb angesagt, parallele Querschnittstichproben mitlaufen zu lassen.

Für welche Fragestellungen der Lern- und Entwicklungsforschung lohnt sich der Aufwand einer Längsschnittuntersuchung? Im Folgenden werden vier Fragestellungen abgehandelt, zu denen am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München von Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre Längsschnittstudien durchgeführt wurden. Es handelt sich einerseits um den Individuallängsschnitt LOGIK (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) (Weinert, 1998; Weinert & Schneider, 1999), bei dem ca. 180 Kinder im Alter von 3 bis 12 Jahren dreimal jährlich in Individualsitzungen zahlreichen kognitiven und nicht-kognitiven Tests unter-

zogen wurden. Als die Kinder 17 Jahre alt waren, wurde eine Nachfolgeuntersuchung durchgeführt (Weinert & Schneider, in Druck), für die 90% der Teilnehmer gewonnen werden konnten. Als die LOGIK-Kinder eingeschult wurden, sollte deren schulische Entwicklung verfolgt werden. Einerseits um die Stichprobe zu vergrößern und andererseits auch um die Repräsentativität der LOGIK-Kinder zu überprüfen, sollten deren Klassenkameraden ebenfalls während der Grundschulzeit längsschnittlich in Gruppentests untersucht werden. Gleichzeitig sollten einige unterrichtsrelevante Merkmale erhoben werden. So entstand die SCHOLASTIK-Stichprobe (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen). Da sich die LOGIK-Kinder auf mehr Klassen in München und Umgebung verteilten als erhofft, konnten nur 118 der Kinder auch in SCHOLASTIK weiterverfolgt werden (Weinert & Helmke, 1997). Insgesamt wurden ca. 1200 Grundschul Kinder in 54 Klassen vom ersten bis zum vierten Schuljahr in verschiedenen schulrelevanten Leistungsbereichen getestet. Auch Fragebögen zum schulischen Interesse und zur Motivation wurden vorgegeben.

Weiterhin wurden am MPI für psychologische Forschung mikrogenetische Längsschnittuntersuchungen zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen durchgeführt (Stern, 1994; Siegler & Stern, 1998). Hier werden einigen Dutzend Kindern für mehrere Wochen in kürzeren Abständen Aufgaben vorgegeben, um den Prozess des Kompetenzerwerbes zu erforschen, wobei zudem die Möglichkeit einer experimentellen Variation der Lerngelegenheiten genutzt werden kann. Im Folgenden werden vier wissenschaftliche Fragestellungen am Beispiel der erwähnten Längsschnittstudien diskutiert.

1. Variabilität und Stabilität interindividueller Unterschiede

Menschen verändern sich ununterbrochen. Sie erwerben neues Wissen, perfektionieren bestimmte Fertigkeiten, ändern ihr Interesse oder geben bestimmte Ängste auf. Gleichzeitig erleben wir alte Bekannte, die wir lange Zeit nicht gesehen haben, als ausgesprochen stabil. Auch wenn sich deren Lebensumstände massiv geändert haben, kommen uns viele ihrer Verhaltensweisen sehr bekannt vor. „Past behavior is the best predictor of future behavior,“ ist eine gängige Redewendung in der Psychologie. Dass es zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen kommen kann, liegt daran, dass man die Veränderung eines Menschen aus intraindividuelle und interindividuelle Perspektive betrachten kann. Unter der intraindividuellen Perspektive wird das Verhalten eines Menschen zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen, während unter der interindividuellen Perspektive mit Hilfe des Korrelationskoeffizienten ermittelt wird, wie verschiedene Menschen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zueinander stehen. Von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen spricht man, wenn die Korrelation zwischen den zu mehreren Zeitpunkten vorgegebenen gleichen Tests oder Fragebögen über $r = .70$ liegt. Die Langzeitstabilität vieler Merkmale nimmt mit dem Lebensalter zu. In der LOGIK-Studie betrug beispielsweise die Zweijahresstabilität der sprachlichen wie auch der nicht-sprachlichen Intelligenz in der Vorschulzeit $r = .50$. Zu Beginn der Grundschulzeit stieg dieser Wert für die sprachliche Intelligenz auf $r > .80$ an, während dieser Anstieg für die nicht-sprachliche Intelligenz erst am Ende der Grundschulzeit zu beobachten war (Schneider, Perner, Bullock, Stefanek & Ziegler, 1999). Hier macht sich offensichtlich der Einfluss der Schule auf die interindividuellen Un-

terschiede bemerkbar: Da in der Grundschule vorwiegend sprachliche Lernangebote gemacht werden, können Kinder, die in dieser Hinsicht bereits gute Voraussetzungen mitbringen, ihren Vorsprung ausbauen, so dass sich die Unterschiede bald stabilisieren. Die in nicht-sprachlichen Tests vorgegebenen räumlich-visuellen Aufgaben werden in der Schule nicht direkt geübt, weshalb sich die Stabilisierung interindividueller Unterschiede hier verzögert.

Wissen über Ausmaß und Zeitpunkt der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen kann für die Lehr-Lern-Forschung bedeutsam sein, da es einen – wenn auch nicht streng deterministischen – negativen Zusammenhang zwischen der interindividuellen Stabilität eines Merkmals und dessen externer Beeinflussbarkeit gibt. Schulbezogene Leistungen wie das Lösen mathematischer Textaufgaben zeigten sowohl in der LOGIK- als auch in der SCHOLASTIK-Stichprobe eine Einjahresstabilität von ca. $r=.50$. Ein derartiger Koeffizient spricht dafür, dass es noch genügend Raum für gezielte pädagogische Interventionen gibt.

Mit Hilfe von Längsschnittstudien lassen sich auch Stabilitätsmuster über die Lebensspanne verfolgen: Nicht bei allen Merkmalen korrelieren näher zusammenliegende Zeitpunkte höher als weiter auseinander liegende. Ein aus der Literatur bekanntes Beispiel ist die Körpergröße: Messungen zwischen Kindes- und Erwachsenenalter korrelieren höher als zwischen Jugend- und Erwachsenenalter. Die große interindividuelle Variabilität des Zeitpunktes, zu dem der pubertäre Wachstumsschub einsetzt, ist für dieses Ergebnis verantwortlich.

Studien, in denen die interindividuelle Langzeitstabilität von Merkmalen im Mittelpunkt steht, stellen hohe Anforderungen an die Untersuchung. Die Stichprobe muss über mehrere Jahre aufrecht erhalten werden, systematische Dropouts sind unbedingt zu vermeiden. Außerdem muss in parallel laufenden Untersuchungen die Kurzzeitstabilität der Merkmale überprüft werden, um sicherzustellen, dass ausbleibende oder niedrige Stabilitäten nicht auf mangelnde Reliabilitäten der jeweiligen Instrumente zurückzuführen sind. Eine Stärke der LOGIK- und SCHOLASTIK-Studien lag in der Ermittlung von Langzeitstabilitäten im kognitiven und nicht-kognitiven Bereich.

Asendorpf (1998, 1999) berichtet überzeugende Ergebnisse zur Stabilität der Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal. Im kognitiven Bereich zeichneten sich eher Evidenzen für multiple Begabungstheorien ab (Stern, in Druck). Auch über mehrere Jahre hinweg konnten für die einzelnen Maße recht hohe Langzeitstabilitäten gefunden werden, während die Korrelationen zwischen einzelnen Bereichen – z.B. Mathematikleistung und Leistung in Lese-Rechtschreib-Tests – eher niedrig waren. Diese Spezifität der kognitiven Struktur zeichnete sich allerdings nicht in den Noten ab: Hier gab es von Anfang an recht hohe Korrelationen zwischen den Noten der einzelnen Schulfächer. Lehrpersonen haben offensichtlich ein sehr viel homogeneres Bild von ihren Schülern, als sich dies in Leistungstests abbilden lässt. Vor diesem Hintergrund sollte sich die Lehr-Lern-Forschung stärker der Entwicklung spezifischer Kompetenzen zuwenden.

2. Die Ermittlung der prognostischen Validität von Tests in Längsschnittstudien

Im Zentrum der psychologischen Diagnostik steht die Optimierung der Vorhersage von Erfolg bzw. Misserfolg bei der Bewältigung von zukünftigen Anforderungen. Lassen sich bereits bei Vorschulkindern Lese-Rechtschreib-Schwächen oder Schwierigkeiten mit dem Fach Mathematik vorhersagen? Werden Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter zu sozialen Schwierigkeiten in der Schule führen? Lässt sich bereits aus den Leistungen der Grundschulzeit vorhersagen, ob die höhere Mathematik oder das Übersetzen lateinischer Texte gemeistert werden kann oder nicht? Herauszufinden, welche Testaufgaben späteren Lernerfolg am besten vorhersagen, ist eine besondere Herausforderung für Längsschnittstudien. Sowohl für den Schriftspracherwerb als auch für die Mathematik zeigte sich, dass inhaltspezifische Maße den späteren Lernerfolg besser vorhersagten als die allgemeine Intelligenz. Schneider (Schneider, Stefanek & Dotzler, 1997; Schneider & Näslund, 1999) konnte internationale Ergebnisse bestätigen, wonach Indikatoren der phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter spätere Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten besonders gut vorhersagen konnten. Spezifische Vorhersagemuster zeigten sich auch für Mathematik. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Follow-Up-Studie. Es zeigte sich, dass die Mathematikleistung in der 11. Klasse bei Gymnasiassten mit der Mathematikleistung in der 2. Klasse zu $r=.58$ korrelierte. Die in der 11. Klasse gemessene Intelligenz korrelierte nur zu $r=.42$ mit der Mathematikleistung in der 11. Klasse. Die Mathematikleistung in den Klassenstufen 3 bis 6 korrelierten ebenfalls deutlich mit der Mathematikleistung der 11. Klasse, die Koeffizienten waren aber etwas niedriger als für die 2. Klasse. Möglicherweise ist zu diesem Alterszeitpunkt eine sensible Phase, in der die Prognostizierbarkeit der Mathematikleistung besonders gut ist. Die Korrelationen zwischen der Mathematikleistung der 11. Klasse und der Intelligenz der Grundschulzeit lag zwischen $r=.20$ und $r=.30$. Die prognostische Validität von spezifischen Tests war also eindeutig höher als die der Intelligenztests. Dieses Ergebnis unterstützt ebenfalls multiple Begabungstheorien. Auch der Transfer von mathematischem Wissen auf neue Bereiche wird eher durch die Lerngeschichte in Mathematik als durch die aktuelle Intelligenz bestimmt (Stern, 1994; in Druck).

Die meisten diagnostischen Instrumente werden zur Identifikation von nicht der Norm entsprechenden Fällen entwickelt. Am unteren Ende der Normskala möchte man frühzeitig Risikofälle identifizieren und am oberen Ende besondere Begabungen rechtzeitig erkennen. In Längsschnittstudien wie LOGIK und SCHOLASTIK, die den Anspruch erheben, repräsentativ zu sein, sind Extremgruppen zu schwach vertreten, um Aussagen über die prognostische Validität von Tests zu machen. Eine Ausnahme: Die Rate der Falsch Positiven, also der Anteil der Personen, denen fälschlicherweise die Zugehörigkeit zu einer Extremgruppe prognostiziert wurde, kann ermittelt werden. Eine gezielte „Verstärkung“ von Längsschnittstichproben mit Extremgruppen kann für Validierungszwecke sinnvoll sein.

3. Interventionsstudien

Experimentelle und quasi-experimentelle Untersuchungen in der Lehr-Lern-Forschung bedürfen der längsschnittlichen Erhebung. In experimentellen Untersuchungen werden Lerngelegenheiten durch einen Versuchsleiter systematisch variiert, indem z.B. das vorgegebene Lernmaterial in unterschiedlicher Weise gestaltet wird. In quasi-experimentellen Untersuchungen werden die Effekte vorgefundener Unterschiede in den Lerngelegenheiten – z.B. Lehrermerkmale – auf das Lernverhalten der Schüler untersucht. Zuverlässige Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Manipulationen sind nur möglich, wenn die Ausgangsleistung der Schüler gemessen werden konnte, bevor die untersuchten Lerngelegenheiten einsetzten. In experimentellen Lehr-Lern-Studien ist dies im Allgemeinen einfacher zu realisieren als in quasi-experimentellen Untersuchungen. Allerdings gibt es Konstellationen, in denen sich eine quasi-experimentelle Studie geradezu anbietet. Dazu gehörte in der SCHOLASTIK-Studie der in Bayern von der 2. zur 3. Klasse verordnete Lehrerwechsel. In den ersten beiden Schuljahren haben die Kinder bereits grundlegende Kompetenzen in den Kernfächern erworben, so dass am Ende der 2. Klasse eine zuverlässige Leistungsmessung vorgenommen werden kann. In Kooperation mit Fritz Staub (Staub & Stern, unter Begutachtung; Stern & Staub, 2000; Stern, 1998) wurde diese quasi-experimentelle Variation genutzt, um den Einfluss des fachspezifischen Inhaltswissens der Drittklasslehrer auf das Lernverhalten ihrer Schüler zu untersuchen. Tatsächlich zeigte sich, dass in Klassen mit Lehrpersonen, die in einem Fragebogen eine konstruktivistische Grundeinstellung zum Lernen äußerten, am Ende der 3. Klasse die größten Lernfortschritte beim Lösen von Textaufgaben zu verzeichnen waren. Solche quasi-experimentellen Untersuchungen erfordern große Stichproben, da die statistische Auswertung auf der Grundlage einer Mehrebenenanalyse durchgeführt werden muss. Es muss sichergestellt werden, dass das Ergebnis nicht unabhängig von der quasi-experimentellen Variation durch Effekte der Klassenzugehörigkeit ausgelöst wurde, die nichts mit der Variation zu tun haben.

4. Studien zum Prozess des Kompetenzerwerbs

Im Gegensatz zu den bisher diskutierten Fragestellungen benötigt man in Studien zum Prozess des Kompetenzerwerbs wenig Versuchspersonen, die dafür aber häufiger in kurzen Zeitabständen untersucht werden. Siegler (1996) hat den Begriff „Mikrogenetische Längsschnittstudien“ für diese Art von Studien geprägt. Typischerweise wird eine Gruppe von 20 Versuchspersonen über einen Zeitraum von mehreren Wochen ein- bis zweimal wöchentlich untersucht. Es werden keine Mittelungen über die Versuchspersonen hinweg vorgenommen, sondern für jede Versuchsperson getrennt sogenannte „Durchgang-zu-Durchgang-Analysen“ durchgeführt. Auf diese Weise kann man ermitteln, zu welchem Zeitpunkt eine Veränderung eintritt und wie stabil diese Veränderung bleibt. Erst wenn für jedes Individuum Muster der Veränderung ermittelt wurden, wird über die Versuchspersonen hinweg aggregiert. Siegler beschreibt kognitive Kompetenzen als Strategien, wobei er diesen Begriff sehr weit gebraucht: Auch konzeptuelles Verständnis wird darunter gefasst. Nach Siegler (1996) lässt sich das Muster der Veränderung auf fünf Dimensionen ermitteln:

- (1) Ursache der Veränderung: Kann eine externe Intervention eine Veränderung auslösen oder ist diese von internalen Mechanismen determiniert? Durch experimentelle Variationen, die natürlich eine entsprechende Vergrößerung der Stichprobe erfordern, können Effekte von Interventionen auf die Veränderung untersucht werden. In einer Studie mit 36 Zweitklässlern, denen einmal wöchentlich Aufgaben vom Typ „ $a+b-b=$ “ vorgegeben wurden, also z.B. „ $16+8-8=$ “, untersuchten Siegler und Stern (1998) spontane Veränderung. Erkennen die Kinder spontan, dass man bei diesen Aufgaben nicht rechnen muss, sondern das Ergebnis „sieht“? Variiert wurde, ob die Kinder nur Aufgaben vom Typ „ $a+b-b=$ “ erhielten oder ob diese Aufgaben mit Standardaufgaben vom Typ „ $a+b-c=$ “ gemischt wurden. Unter beiden Bedingungen zeigten sich sehr unterschiedliche Veränderungsmuster.
- (2) Wege der Veränderung: Der überwältigende Einfluss Piagets auf die Forschung zum Lernen und Denken im Kindesalter hat die Vorstellung von einer Veränderung in Stufen geprägt. Tatsächlich aber lässt sich der Übergang von einer Stufe zu nächsten nicht beobachten. Siegler (1996) konnte zeigen, dass selbst für eine klassische Piaget-Aufgabe, nämlich die Zahlinvarianzaufgabe (zur Erinnerung: eine Reihe mit Knöpfen wird auseinandergezogen, und die Kinder sollen sagen, ob es mehr geworden sind), die Veränderung weniger spektakulär verlief, als dies in einem Stufenmodell nahegelegt wird. Über einen längeren Zeitraum beherrschten die Kinder die Zahlinvarianzaufgabe nur unsicher, d.h. manchmal antworteten sie korrekt und manchmal nicht. Statt eines Stufenmodells der Veränderung schlägt Siegler das überlappende Wellenmodell vor. Danach werden über einen längeren Zeitraum vertraute, aber weniger elaborierte Lösungsstrategien und anspruchsvollere Strategien parallel zum Einsatz kommen. Es verändern sich die Aktivierungswahrscheinlichkeiten: Mit zunehmender Erfahrung kommen ältere Strategien immer seltener und neuere immer häufiger zum Einsatz.
- (3) Veränderungsrate: Wie schnell setzt sich eine bestimmte Strategie durch? Der Zeitraum zwischen der ersten Anwendung einer Strategie und ihrer konsistenten Nutzung kann stark variieren. Beispielsweise zeigten Siegler und Stern (1998), dass Kinder über ca. 5 Wochen große Schwankungen beim Lösen von Aufgaben des Typs „ $a+b-b=$ “ zeigten. Manchmal wendeten sie die Abkürzungsstrategie an, d.h. sie erkannten, dass sie nicht rechnen, sondern nur die Zahl „ a “ nennen mussten, und manchmal fielen sie wieder auf die alten Strategien zurück.
- (4) Breite der Veränderung: Zeigt sich Lern- und Entwicklungsfortschritt nur bei Aufgaben, die geübt wurden, oder ist ein Transfer auf neue Bereiche zu verzeichnen? Durch die Vorgabe zusätzlicher Aufgaben ab einem bestimmten Zeitpunkt kann ermittelt werden, in welchem Ausmaß kognitive Veränderungen stattfinden. So wurden bei Siegler und Stern (1998) Inversionsaufgaben vom Typ „ $a-b+b=$ “ und vom Typ „ $b+a-b=$ “ vorgegeben, um die Breite der Veränderung zu erfassen.
- (5) Interindividuelle Variabilität der Veränderung: Indem zuerst für jede einzelne Person ein Veränderungsmuster ermittelt und erst dann eine Aggregation und damit Verallgemeinerung vorgenommen wird, können individuelle Verände-

rungsmuster ermittelt werden. Bei allen bisher durchgeführten mikrogenetischen Studien zeigten sich Unterschiede in den Veränderungsmustern. So war bei den meisten Schülern in der Arbeit von Siegler und Stern (1998) die Abkürzungsstrategie bereits auf impliziter Ebene verfügbar, bevor sie explizit verbalisiert werden konnte, bei einigen wenigen Schülern zeigte sich aber auch ein umgekehrtes Muster.

Fazit: Eine Vielzahl von interessanten und wichtigen Fragestellungen zur Entwicklung von Kompetenzen erfordert Längsschnittuntersuchungen. Da diese Untersuchungen sehr aufwendig sind, müssen Fragestellung und Durchführung sorgfältig geplant werden. Vorab geklärt werden muss, wie viele und welche Personen einbezogen werden sollen, welche Kontextvariablen erfasst werden müssen, in welchen zeitlichen Abständen und in welcher Zeitdauer Erhebungen vorgenommen werden und welche Messinstrumente wiederholt vorgegeben oder durch neue ersetzt werden sollen. Bei kaum einer anderen Art von Untersuchung liegen die Chance, spektakuläre Befunde zu bekommen, und die Gefahr, einen Datenfriedhof zu produzieren, so eng beisammen wie bei Längsschnittstudien.

Quantitative (repräsentative) Surveys als Anschluss- bzw. Ergänzungsmöglichkeit qualitativer Forschung

Das Beispiel des Kindersurveys 1993 – 1997

Wenngleich in manchen professionspolitischen Auseinandersetzungen die Zeiten noch nachwehen, in denen sich qualitative und quantitative Forschungsansätze unveröhnlich gegenüberstanden (Prein/Erzberger 2000, 344), setzt sich in der Forschungspraxis zunehmend die Überzeugung durch, dass sich die Komplexität sozialer Phänomene weder allein durch qualitative noch quantitative Verfahren hinreichend erfassen lässt. Beide methodische Ansätze weisen neben Vorteilen eine Reihe spezifischer Nachteile auf (vgl. Wolf 1995), die auszugleichen nur der kombinierte Einsatz *beider* Forschungsstrategien erlaubt.

Ein Kritikpunkt, der häufig gegen qualitative Fallstudien ins Feld geführt wird, bezieht sich auf deren mangelnde Verallgemeinerbarkeit, das heißt darauf, dass die Ergebnisse aufgrund der (zumeist) geringen Zahl von untersuchten Objekten nur bedingt auf größere Populationen übertragbar sind (zur Diskussion dieses Vorwurfes siehe Klüver 1995). Ein möglicher Weg diesen Nachteil auszugleichen, liegt darin, qualitative Einzelfallstudien an quantitative (repräsentative) Surveyerhebungen durch sogenannte *Brückeninstrumente* ‚anzuschließen‘: Identische standardisierte Erhebungsinstrumente (zum Beispiel psychologische Tests zur Erfassung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften), die sowohl in qualitativen Interviews als auch im Rahmen einer repräsentativen Erhebung eingesetzt werden, ermöglichen, den Einzelfall in einer qualitativen Studie anhand einiger relevanter (Persönlichkeits-) Merkmale, die über einfache demographische Merkmale wie Geschlecht und Bildung hinausgehen, in gewissem Umfang innerhalb eines statistisch repräsentativen Bevölkerungsrasters einzuordnen.

Im Falle des Projekts Lernbiografien von 5-15 im sozialen Kontext besteht eine solche Anschlussmöglichkeit an den Kindersurvey 1993 – 1997 (Zinnecker/Silbereisen 1998), denn sowohl das Projekt Lernbiografien als auch der Kindersurvey fußen (u.a.) auf einem *gemeinsamen Vorläuferprojekt*, einer qualitativen Drei-Generationen-Studie zum Wandel von Kindsein und Kindheit im Siegerland, das von Imbke Behnken, Jürgen Zinnecker und MitarbeiterInnen an der Universität-GH Siegen durchgeführt wurde (Behnken/Zinnecker 1992; Behnken/Bissigkummer-Moos/Lutz/Pasquale/Zinnecker 1994).

Der Kindersurvey 1993 – 1997 ist Teil eines groß angelegten Forschungsverbundes der Universitäten Bamberg (Vaskovics: Familiensoziologie), Jena (Silbereisen: Entwicklungspsychologie) und Siegen (Zinnecker: Sozialpädagogik/Sozialisation), der sich mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Eltern beschäftigte. Der Forschungsverbund, der in der gemeinsamen Arbeit zur Shell-Jugendstudie 1992 gründete, arbeitete im Rahmen des Schwerpunktprogramms der Deutschen For-

schungsgemeinschaft „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung – Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen im Wandel“, innerhalb dessen der Kindersurvey von 1993 bis 1999 finanziell gefördert wurde. Thematisch stehen im Mittelpunkt des Kindersurveys die soziale und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und die Veränderungen in den Beziehungen zu ihren Eltern in der Zeit des Übergangs von der Kindheit in die Jugend.

Im Spätsommer 1993 schwärmten die Interviewer von EMNID mit 700 Fragebögen aus und suchten sich die ‚Zielhaushalte‘: Familien, in denen mindestens ein Kind zwischen 10 und 13 Jahren lebte. Die Kinder wurden in rund einstündigen standardisierten mündlichen Interviews befragt. Es wurden vereinzelt offene Fragen gestellt, wobei die InterviewerInnen die Antworten auf dem Frageblatt notierten. Außerdem umfasst die Befragung einige Beobachtungen seitens der InterviewerInnen, die sich auf die Interviewsituation, die Einschätzung der Wohnumwelt und die Person des/der Befragten beziehen. Einige Fragen, die die Themen Religion, Sexualität und delinquentes Verhalten betreffen, wurden nach vorheriger Erklärung durch die InterviewerInnen von den Kindern selbst ausgefüllt. Fragen zur geschlechtlichen Entwicklung wurden Mädchen und Jungen getrennt gestellt.

Zeitgleich mit der Befragung der Kinder wurden den Eltern Fragebögen zum Selbstausfüllen übergeben, die im Anschluss an das Interview mit den Kindern dem Interviewer wieder mitgegeben wurden oder später per Post an EMNID geschickt werden konnten. Die Daten der Eltern wurden dabei auf der Grundlage von drei verschiedenen Fragebögen erhoben:

- Fragebogen für die Mütter (bzw. Substitute) der Kinder bzw. Jugendlichen
- Fragebogen für die Väter (bzw. Substitute) der Kinder bzw. Jugendlichen
- Allgemeiner Fragebogen (Haushaltsbogen) für die Eltern der Kinder, der vom Vater, der Mutter oder von beiden gemeinsam auszufüllen war.

In den darauf folgenden Jahren 1994, 1995/96 und 1996/97 wiederholte sich die Befragung der Kinder bzw. Jugendlichen und deren Eltern.

Im Folgenden habe ich in aller Kürze einige Aspekte des Kindersurveys zusammengefasst, die verdeutlichen sollen, welche Möglichkeiten der Erweiterung bzw. Anknüpfungspunkte ein repräsentativer Survey für qualitative Studien bieten kann. Einige dieser Aspekte ergeben sich aus der besonderen Anlage des Kindersurveys und sind (leider) nicht Standard in der quantitativen Forschung.

Historisierender Blick. Jürgen Zinnecker leitete, bevor er den Kindersurvey mitinitiierte, die Shell-Jugendstudien 1981, 1985 und 1992. Aus dieser Arbeit ergab sich, dass einige Fragen, die zum Standardrepertoire der seit Mitte der 50er Jahre durchgeführten Shell-Jugendstudien gehörten, in den Kindersurvey mit einfließen. So lassen sich in einigen Bereichen die Antworten heutiger Kinder bzw. Jugendlicher mit den Antworten früherer ‚Befragtengenerationen‘ vergleichen und damit – im Rahmen eines Zeitfensters von mehreren Jahrzehnten – in gesellschaftlich-historische Verlaufs- und Entwicklungsprozesse einordnen.

Interdisziplinarität. Die Konzeption des Kindersurveys lag maßgeblich in der Hand von (pädagogisch orientierten) SozialisationsforscherInnen und Entwicklungspsycho-

logInnen. Beide Disziplinen brachten jeweils für ihr Fach wichtige Fragestellungen in den Kindersurvey ein. So interessierten sich die SozialisationsforscherInnen u.a. dafür, ob und wie kulturelle Neigungen von der Eltern- auf die Kindergeneration weitergegeben werden. Die EntwicklungspsychologInnen waren mehr am körperlichen Wachstum interessiert und an der Frage, wie sich unterschiedliche körperliche Entwicklungstempi auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken. Aus der Verbindung der Fragestellungen beider Disziplinen ergeben sich ungewöhnliche Forschungsperspektiven wie etwa die Frage nach dem Einfluss der körperlichen Entwicklung von Kindern bzw. Jugendlichen auf das Verhältnis zu ihren Eltern bzw. umgekehrt.

Mehrperspektivischer Familienansatz. Ähnlich wie dies systemische Familienkonzepte propagieren, wird auch im Kindersurvey berücksichtigt, Beziehungen zwischen den Kindern und ihren Eltern nicht allein aus der Sicht *eines* Familienmitglieds (etwa der Kinder) zu erfassen. Die Eltern wurden großen Teils zu den gleichen Themen befragt wie die Kinder (beispielsweise zum Familienklima) und die Kinder antworteten auf die Fragen, die sich auf die Beziehung zu ihren Eltern bezogen, getrennt in Bezug auf ihre Beziehung zum Vater und der zur Mutter. Es entsteht ein komplexes Bild familialer Realität, das in dieser Form in quantitativen Surveys bisher kaum realisiert wurde.

Mehrthemenbefragung. Wie bereits in Bezug auf die Interdisziplinarität angedeutet, handelt es sich beim Kindersurvey um eine Mehrthemenbefragung. Das heißt, es wird versucht, eine möglichst breite Spanne von Themen im Rahmen des Fragebogens abzudecken. Die Themen reichen u.a. von den Beziehungen zu den Eltern bis zur körperlichen Entwicklung, von den Beziehungen zu den Freunden und Gleichaltrigen bis zur Depressivitäts- und Delinquenzneigung, von der Freude am Lernen und an der Schule bis zu den Überzeugungen, mit Problemen selbstwirksam umgehen zu können. Diese thematische Vielfalt ermöglicht einen weitgefächerten Anschluss des Kindersurveys an die Ergebnisse und Befunde anderer (quantitativer wie qualitativer) Studien.

Erfassung einer vergleichsweise jungen Befragtengruppe. Ungewöhnlich am Kindersurvey ist, dass er eine für die quantitative (repräsentative) Surveyforschung vergleichsweise junge Befragtengruppe (eingangs 10 bis 13 Jahre alt) erfasst. Er stellt damit (repräsentative, s.u.) Daten zur Verfügung, die für diese Altersgruppe bisher nicht vorlagen. Der Kindersurvey belegt damit, dass Forschung an Kindern nicht allein qualitativ ausgerichtete Forschung sein muss.

Längsschnittbefragung. Unter anderem aus sozialisationstheoretischer Sicht ist es von großem Interesse zu erfahren, ob und wie sich die Beziehungen in der Familie verändern, wenn die Kinder älter werden. Welchen Familien gelingt eine positive Anpassung an die sich aufgrund des Heranwachsens der Kinder verändernden Bedingungen des Zusammenlebens, welchen Familien gelingt dies nicht und warum? Eine solche Prozess- bzw. Entwicklungsperspektive, dies gilt für qualitative wie quantitative Studien, lässt sich nur anhand von längsschnittlich erhobenen Daten verfolgen (Brügelmann 1999, 6).

Verknüpft mit dem Jugendlichen- und Junge-Erwachsene-Längsschnitt-Survey 1991 – 1995. Der Kindersurvey ist wie bereits betont Teil eines großen Forschungsverbundes, der sich außer mit Kindern auch mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigte. Da vielfach Fragen des Kindersurveys (adaptiert) auch im Rahmen der Befragung von Jugendlichen (eingangs 13- bis 18jährige) und jungen Erwachsenen (eingangs 19- bis 29jährige) sowie deren Eltern gestellt wurden, lassen sich Veränderungen in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern im Übergang von der Kindheit in die Jugend mit den Beziehungen vergleichen, wie sie sich im Übergang von der Jugend ins (junge) Erwachsenenalter in der Familie gestalten. Insgesamt eröffnet sich damit ein Zeitfenster, das vom Ende des ersten bis in die Anfänge des vierten Lebensjahrzehnts reicht.

Repräsentativität. Der größte Vorteil des Kindersurveys, und hier schließt sich der Kreis zum oben angesprochenen Problem der Verallgemeinerbarkeit qualitativer Studien, liegt darin, dass es sich um eine für die Bundesrepublik repräsentative Umfrage handelt. Das heißt, die Ergebnisse des Kindersurveys lassen sich auf alle deutschen Altersgleichen (und deren Eltern) übertragen.

Kindersurvey 1993 – 1997

- Historisierender Blick möglich, da Fragen teilweise in der Tradition der Shell-Jugendstudien
- Interdisziplinarität:
Verbindung von Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie
- Mehrperspektivischer Familienansatz:
auch die Eltern wurden befragt
- Mehrthemenbefragung:
breite thematische Anschlussmöglichkeiten
- Erfassung einer vergleichsweise jungen Befragtengruppe im Übergang von der Kindheit zur Jugend (Zeitfenster zwischen 10 und 17 Jahren)
- Längsschnittbefragung:
Veränderungen über die Zeit hin werden sichtbar
- Verknüpft mit dem Jugendlichen- und Junge-Erwachsenen-Survey 1991 – 1995
- Repräsentativität:
bundesweite Stichprobe

Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich

Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Die Siegener Kindheitsstudie im “Rückblick nach vorn”

Die Projektgruppe¹, die die Siegener Kindheitsstudie plante und durchführte, nahm ihre Forschungstätigkeit im Herbst 1990 auf. Das war vor rund 10 Jahren. Eine Rückschau spiegelt natürlich auch den Prozess wider, den der Diskurs um Kindheit und Kindheitsforschung in diesem Jahrzehnt genommen hat. Anfang der 1990er Jahre waren die Diskussionen um eine neue Standortbestimmung von Kindheit und Kindheitsforschung eher noch in den Anfängen. Das betraf insbesondere die Entwicklung einer Methodologie und die Ausdifferenzierung einer auf die “Perspektive von Kindern” gerichteten und zugeschnittenen Forschungspraxis. Das Siegener Projekt stand am Beginn des Prozesses der Ablösung von einer skeptischen erwachsenen Einschätzung des Wertes kindlicher Forschungstätigkeit. Hintergrund sind theoretische Diskussionen um den Status von Kindheit, um langfristige Entwicklungen von kindlichen Lebenswelten, die zu einem Paradigmenwechsel in der Konstruktion von Kindheit und Kind führte und mit dem Konzept “Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung und seiner Umwelt” kurz zu fassen sind.

Im ersten Teil werden einige ausgewählte Informationen zur Zielsetzung und zur Forschungsanlage der Kindheitsstudie dargestellt. Bevor ich mich dann im dritten Teil dem “Rückblick nach vorn” widme, möchte ich im zweiten Abschnitt einige zentrale Aspekte benennen, die in den letzten zwei Jahrzehnten die theoretischen Standortbestimmungen von Kindheit kennzeichnen und die eine “Rückschau nach vorn” nach nunmehr zehn Jahren prägen.

Erster Teil: Informationen zum Projekt

Zielsetzung der Studie

Ziel des Projektes ist, einen empirisch-theoretischen Beitrag zum Wandel von Kindheit im 20. Jahrhundert zu erbringen. Den thematischen Bezugsrahmen² hierfür stellen aktuelle Medien- und Wissenschaftsdiskurse, denen bestimmte Annahmen und

¹ Das Projekt wurde ab 1. Juni 1992 für 2 mal 2 Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Zur Projektgruppe gehörten: Stefanie Bissigkummer-Moos; Manuela Lutz; Judith Pasquale; Annette Wojtkowiak. Die Leitung hatten Imbke Behnken, Jürgen Zinnecker.

² Vgl. hierzu den Projektantrag. Behnken & Zinnecker 1992: Kurzgefasst: Thematischer Rahmen (Theorie und Forschungstraditionen): 1. Kombination verschiedener Forschungstraditionen: Zivilisationsgeschichte und Modernisierung, Entwicklungstendenzen zum Wandel von Kindheit nach Elias (vgl. Vorläufer Projekt Behnken, du Bois-Reymond & Zinnecker (1989) zu Kindheiten um 1900, Leiden – Wiesbaden); Kindheit in reproduktionstheoretischer Perspektive nach Bourdieu; Ökologische und epochale Entwicklungspsychologie nach Muchow. 2. Entwicklungstendenzen nach Themenbereichen z.B. Verhäuslichung von Kindheit; Pädagogisierung von Kindheit. 3. Lebenslaufbezogener Wandel kindlicher Lebensräume.

Behauptungen zur Modernisierung von Kindheit wie beispielsweise “Individualisierung”, “Pädagogisierung”, “Verhäuslichung” zugrunde liegen.

Detaillierte und verlässliche Monografien kindlicher Lebenswelten über drei Generationen sollen darüber Aufschluss geben, ob und in welcher Weise berechtigterweise von einem langfristigen, linear-gerichteten, gleichwohl ungeplanten Wandlungsprozess gesprochen werden kann. Vergleichsgruppen für heutige Kindheit bilden dabei die Kindheiten der Eltern- (50er bis 60er Jahre) sowie der Großelterngeneration (20er bis 30er Jahre). Da wir konzeptionell von einer geschlechts- und familienbezogenen Tradierung von Kindheitswelten ausgehen, stehen familiäre Generationsvergleiche (Tochter - Mutter - Großmutter bzw. Sohn - Vater - Großvater) im Mittelpunkt der Analyse.

Das Projekt folgt einem Mehrebenenmodell des gesellschaftlichen Wandels von Kindheit, in dem drei Ebenen zueinander in Beziehung gesetzt werden:

Das Forschungsinteresse gilt vor allem einer durch die kindlichen Personen und deren Alltagshandeln gefilterten Lebenswelt – der persönlich “erlebten”, “durchlebten” und “umgewidmeten” Nahwelt; dem subjektiven Weltausschnitt, den das Kind selbst durch handelnden Umgang gestaltet hat; der Lebenswelt, die durch aktiven Umgang mit und Veränderung der vorfindlichen materialisierten und symbolischen Umwelt entsteht (Ebene 2) und zwar mehr noch als einer Rekonstruktion “objektiver” Strukturen kindlicher Zeit-Räume und Handlungssituationen (Ebene1). Die 3. Ebene im Modell der Modernisierung, die Subjektebene, ist gleichfalls Thema der Empirie, allerdings – verglichen mit der mikrosozialen Ebene (2) – in eingeschränkter Form. Die Wandlungen des kindlichen Subjektmodells werden mit den Dimensionen: kindliches Selbst, subjektive Weltbilder, Thematisierung von Biografie, Verhaltensstandards (Alltags- und Interaktionsmoral) und soziokulturelle Kompetenzen angesprochen.

Forschungsmethodik

Die Befragungstechniken variierten. Ein solches komplexes methodisches Design berücksichtigte vor allem folgende Überlegungen: “1. Die angemessene methodische Umsetzung der inhaltlichen Fragestellung; 2. die Erinnerungsarbeit ... unterstützen; 3. den jeweils individuellen Vorlieben/Kompetenzen für eine Darstellungsform, sich selbst, seine eigene Kindheit zu präsentieren, entgegenkommen.” (Behnen u.a. 1991, S. 5) Und weiter heißt es in der Begründung zur Auswahl der methodischen Verfahren “Gemeinsames Ziel ist die Rekonstruktion wesentlicher Dimensionen dieses subjektiven Lebensraumes. ... Aus der Lebensweltperspektive des Vorhabens wird erklärlich, warum Fragen nach Strukturelementen von Alltagszeit und alltäglichem Lebensraum – genauso wie deren subjektive Perzeption durch die Kinder im Mittelpunkt des Interesses stehen.” (S. 5f)

Das Gesamtprogramm umfasst

- Biographische Interviews (Narratives Interview, Leitfadeninterview)
- Raum-Zeit-Kartierungen (Narratives Tageslauf Interview, Subjektive und objektive Landkarte, Subjektiver Wohnungsgrundriss)
- Besitz- und Handlungsinterviews (Handlungsinventare, Besitzinventare)
- Fotointerview

- Ergänzende Verfahren:
 - Kindheiten der ProjektteilnehmerInnen
 - Vorerhebung: Besonderheiten in der Befragung von Kindern, Evaluierung der Instrumente
 - Region Siegen (Ortsbegehungen, Recherchen)
 - Diabetrachtung mit der Familie

Zweiter Teil: “Kind als Aktor” – Einige Überlegungen zur “neuen” Kindheitsforschung

In dem folgenden kurzen Abriss werden als Kontextualisierung meiner punktuellen Ausführungen zu Fragen der Siegener Studie (Teil 3) einige Entwicklungen benannt, die in den 1990er Jahren den Blick auf Kindheit und Kindheitsforschung geprägt und zu veränderten Forschungsperspektiven geführt haben – bzw., das sei ergänzend gesagt, historisch tradierte Wurzeln von Kindheitsforschung neu belebt und akzentuiert haben. Ich denke an die Film-, Tagebuch- und Beobachtungsstudien von Kurt Lewin, Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow oder William und Clara Stern.

Seit etwa Anfang der 1980er Jahre sind innerhalb verschiedener Disziplinen und Wissenschaftstraditionen, national und international, verstärkt Diskussionen zu finden, die den Status von Kind, Kindheit neu durchdenken und formulieren.

Es geht um die Grundannahme, vereinfacht gesagt, inwieweit Kinder ihre Umwelt aktiv gestalten oder ob Kinder lediglich Produkte dieser Umwelt sind. Standardwerke der Entwicklungspsychologie (z.B. L. Montada, 1982, 1987; R. Dollase, 1985), der Sozialisationsforschung (z.B. K. Hurrelmann, 1983, 1995), der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung (Du Bois-Reymond u.a., 1994; Honig u.a., 1996, 1999; Kirchhöfer, 1998; Zeiher & Zeiher, 1994; Zeiher, 1996; Zinnecker, 2000) oder (in Anfängen) in der Geschichtswissenschaft (Nitschke, 1985) thematisieren – in der ihnen je eigenen Fachterminologie – ihre theoretischen Grundannahmen und Positionen, zeigen Traditionslinien in der Geschichte ihres Faches auf, fragen nach methodologischen und forschungspraktischen Folgerungen.

Zunächst ist es die Sozialisationsforschung und dann die Kindheitssoziologie, die zu Wegbereitern der “neuen” Kindheitsforschung werden.

1983 gelang es Klaus Hurrelmann (1983), mit dem “Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung” ein Bild zu prägen, das die nächsten Jahre zum Motto für die Wende in der Sozialisationsforschung wurde.

“Sozialisation”, so eine Kapitelüberschrift, wird verstanden “als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität” (62ff). Zu den Grundannahmen gehört “die Abkehr von Modellvorstellungen der linearen einfaktorischen Determination der Persönlichkeitsentwicklung, die von einer passiv-hinnehmenden Prägung des Individuums ausgehen” (63).

Ebenfalls Anfang der 1980er Jahre findet sich im Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin eine Gruppe von KindheitsforscherInnen aus Soziologie und Erziehungswissenschaft zusammen, in dem Interesse, “Zugänge zu veränderter Kindheit zu suchen” (Preuß-Lausitz u.a., 1983). L. Alanen (1997) spricht später programmatisch von einem “Projekt Soziologie der Kindheit”, das sich im Laufe der 1990er Jah-

re als sog. “neue” Kindheitsforschung etabliert. Neben einer Soziologie der Sozialisation traten Alltag und Kultur von Kindern, Kindheit als gesellschaftlicher Status, Rechte von Kindern in den Vordergrund der Forschung.

Die Siegener Studie “Modernisierung von Kindheit [...]” sah sich diesem Diskurs verpflichtet.

Im Folgenden sollen einige theoretische Grundannahmen und daraus abzuleitende methodologische und forschungspraktische Überlegungen dargestellt werden.

Einige zentrale Vorannahmen:

1. Kinder sind als besondere Mitglieder unserer Gesellschaft anzusehen und “nicht mehr nur als zukünftige Erwachsene. [...] Entsprechend rücken Alltag und Kultur der Kinder und die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt des Interesses.” (Honig, Lange & Leu, 1999, S. 9)
2. Kinder sozialisieren sich selbst (vgl. Zinnecker, 2000, 272ff.) – oder , in anderen Worten: Kinder sind (Mit-)Produzenten ihrer Entwicklung (Honig, Lange & Leu, 1999, S. 9).

Selbstsozialisation in handlungstheoretischer Perspektive heißt zu fragen, “Was tue ich, wenn ich mich selbst sozialisiere?” “Selbstsozialisation”, so Zinnecker, besteht “aus einem Dreischritt. Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren. Aus dieser Eigentätigkeit der Kinder heraus entwickelt sich ein eigener Kindheitsraum, eine kindliche Lebenswelt, in Entgegensetzung zur Welt der Erwachsenen. Wenn wir (Selbst)Sozialisation angemessen analysieren wollen, [...] so müssen wir uns einer spezifischen Methodik des Forschens bedienen, die als Entschlüsselung der “Sicht der Kinder” bzw. als “eine möglichst authentische Rekonstruktion der kindlichen Lebenswelt” bezeichnet wird.” (279)

3. Kinder entwickeln eine Vorstellung von sich selbst als handelnde Subjekte - Selbstsozialisation kann in einer zweiten Bedeutung meinen, “dass ein ‚Selbst‘, also ein zentraler Kern der Persönlichkeit, sozialisiert wird (z. B. Krewer & Eckensberger, 1991, 573ff.).

4. Kinder und Jugendliche sozialisieren sich gegenseitig (vgl. Corsaro, 1997; Zinnecker, 2000, S. 282f.).

Eine dritte Bedeutung von Selbstsozialisation, die in der Kindheitsforschung zum Tragen kommt, ist die der Sozialisation innerhalb der Gleichaltrigengruppe – ohne Zutun von Erwachsenen. Selbstsozialisation kann “sowohl als Eigenaktivität des Einzelnen als auch als Gruppenaktivität verstanden werden”. (Zinnecker, 2000, 282)

Forschungsmethodologische und forschungspraktische Überlegungen

Die “Perspektive von Kindern” ist als forschungsmethodologische Entsprechung des Paradigmenwechsels unhinterfragt und damit die Forderung, dass die Kindheitsforschung, wolle sie die “Stimme der Kinder” wahrnehmen, eigene Wege entwickeln müsse. In jüngster Zeit, sozusagen auf dem Höhepunkt der theoretischen Auseinandersetzung, sind verstärkt Arbeitstagungen zu diesen Fragen durchgeführt worden, wobei sich auf nationaler und internationaler Ebene Kindheitsforscher trafen. Drei

Publikationen zu methodologischen und methodischen Fragen sind 1999 und 2000 erschienen, auf die ich verweisen möchte:

- M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (1999) fragen in ihrem Sammelband, der aus einer Tagung am Deutschen Jugendinstitut München hervorging, was denn unter “Perspektive von Kindern” zu verstehen sei und wie diese Forschungsprogrammatische umgesetzt werden könne.
- F. Heinzl gibt einen Überblick über “Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive” und “Methoden der Kindheitsforschung” (2000).
- P. Christensen & A. James (2000) geben in ihrer gerade erschienenen Publikation “Research with Children. Perspectives and Practices” einen Überblick über den Stand der Diskussionen vor allem in der angelsächsischen Kindheitsforschung – angesprochen und vorgestellt werden methodologische wie forschungspraktische Fragen und Projekte.

Forschung aus der Perspektive von Kindern? Ist dieses Vorhaben zu realisieren? Wie kann ein solcher Weg aussehen?

“Die Perspektive des Kindes‘ als erkenntnispolitisches Programm und forschungspraktisches Problem” wird – das gilt für die “neue” sozialwissenschaftliche Richtung der Kindheitsforschung – als “programmatisches Leitmotiv” zugrundegelegt. (Honig; Lange & Leu, 1999, 10). “Zum einen bezieht sich die Rede von der Perspektive von Kindern auf den Gegenstand der Kindheitsforschung und bestimmt ihn als die erlebte und selbst erzeugte Wirklichkeit von Kindern. “Perspektive von Kindern” fungiert hier als Schlüsselbegriff der sozialräumlichen, akteurszentrierten “kindlichen Eigenwelt”.” (10) Dieses Postulat knüpft an die Tradition einer Sozialökologie der Kindheit an, wie sie Muchow & Muchow in ihrer Hamburger Studie (1935/1978/1998) wegweisend dargelegt haben und wird nun, im Modell der Theorie der Selbstsozialisation, erweitert und präzisiert (s.o.).

“Zum anderen bezieht sich die Rede von der “Perspektive des Kindes” auf Verfahren der Datengewinnung, also auf methodische, praktische Schwierigkeiten und Grenzen einer Forschung an und mit Kindern, [...] Es wird darüber diskutiert, wie der Akteursstatus, der Kindern [...] zugeschrieben wird, in den korrespondierenden methodischen Verfahren verstanden und operational umgesetzt wird.” (11) Fragen sind, wie es Forschung gelingen kann, sich den “Sprachen der Kinder”, mit denen sie sich selbst, ihre Lebenswelt darstellen und interpretieren, annähern kann.

“Zum Dritten impliziert die Rede von der Perspektive des Kindes eine gesellschaftliche Positionierung von Kindern, z.B. als “Außenseiter” oder auch als gesellschaftliche Speerspitze der informationstechnologische Revolution.” (11) “Kinderfrage als soziales Problem” ist ebenso Thema wie Fragen zu den Folgen, die der ökologische und soziale Wandel für Kinder und Kindheit bewirkt. “Perspektive des Kindes” meint in diesem Kontext, Erwachsene für die “prekäre Lage” von Kindern in der heutigen Gesellschaft zu sensibilisieren.

Der folgende Überblick zu forschungspraktischen Fragen und Problemen steckt das Feld ab, in dem die “neue” Kindheitsforschung sich bewegt bzw. bewegen wird, will sie ihren Selbstansprüchen gerecht werden.

Zum einen geht es um die Frage, ob eine qualitative Forschung grundsätzlich zu bevorzugen sei.

F. Heinzl (1997) betont die besondere Affinität von qualitativer Forschung zu Kindheitsforschung “Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden in der Forschung mit Kindern nahe. Wenn

nämlich die subjektiven Lebenserfahrungen von Kindern zum Thema von Forschung werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in ‚natürlichen Situationen‘ mit interpretierenden Mitteln erschließen zu können.“ (Heinzel, 1997, 401)

Drei Jahre später legt F. Heinzel einen eigenen Sammelband zu “Methoden der Kindheitsforschung” vor, der einen Überblick über die Bandbreite der in der Kindheitsforschung angewandten Verfahren gibt und am Beispiel ausgewählter Forschungserfahrungen vertiefende Einblicke in die reflektierte Forschungspraxis aus Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachdidaktik erlaubt. Das Spektrum reicht von Befragung und Gespräch (standardisierte wie offen strukturierte) über Beobachtung (teilnehmende B. und Videografie z.B.) bis hin zu Verfahren, die Selbstzeugnisse von Kindern nutzen (Freie Texte oder Kinderzeichnung beispielsweise). Interessant für meine Fragestellung sind die Überlegungen der Herausgeberin zu “Problemen” in der Kindheitsforschung. “Als allgemeine Probleme sehe ich an: 1. Die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben, 2. Kindtypische Ausdrucksformen, 3. Die Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden.” (vgl. die Ausführungen hierzu S. 25ff.)

Der Sammelband von Christensen und James repräsentiert den fortgeschrittenen Stand der Diskussion in Großbritannien. Die Herausgeber wählen interdisziplinäre Zugänge wie soziologische, pädagogische, sozialpolitische und psychologische, darüber hinaus ist auch die historische Kindheitsforschung in das Programm eingebunden. Es ist erklärtes Anliegen der Autorengruppe, Kinder als Subjekte, als “social actors” (XI) und als Beteiligte des Forschungsprozesses zu verstehen und diese Grundannahme in der Forschungspraxis umzusetzen. Das Buch will dazu einen Beitrag liefern. In der Einleitung fassen die Herausgeber zusammen, welche Schlussfolgerungen für die Praxis der Kindheitsforschung aus dieser Position zu ziehen sind. Es sind drei Ebenen des Kinderlebens, der Lebenswelt, die die Forschung zu berücksichtigen habe: die sprachlichen Mitteilungen der Kinder, ihre “subjektiven” Theorien und schließlich ihr Handeln – die Buchbeiträge sehen sich diesem Anspruch verpflichtet.

In dem dritten Teil werde ich unter dem Motto “Rückblick nach vorn” die Siegener Kindheitsstudie in den Blick nehmen und – aus heutiger Perspektive – nach Weiterentwicklungen fragen. In der Auswahl der thematischen Schwerpunkte habe ich mich an den vorliegenden Fallstudien aus dem Projekt “Lernbiografien” orientiert.

Dritter Teil: “Rückblick nach vorn” – Perspektiven

“Subjektive” Lebenswelten von Zehnjährigen – Über die Unverzichtbarkeit von Ethnographie

Das Konzept:

“Wenn wir in der Fragetradition des Lebenswelt- bzw. Lebensraumansatzes auf die Modernisierung von Kindheit blicken, so hat dies bestimmte methodische und inhaltliche Konsequenzen. Methodisch sind wir auf die Selbstdarstellungen von Kindheitszeugen und -zeuginnen angewiesen. Dieses mag sprachlich evozierte Kindheitswelt sein; bildliche Repräsentation in subjektiven “Karten” und “Grundrissen” der Welt-in-Reichweite; oder auch beobachtbares Handeln gegenwärtiger Kinder. [...] In in-

haltlicher Hinsicht bedeutet die Untersuchung von Lebenswelt, dass eine Binnensicht auf den Prozess der Modernisierung gewählt wird. Ins Blickfeld rücken Verarbeitungsformen der sich wandelnden Lebensbedingungen im alltäglichen Nahraum, nicht die gewandelten Strukturen selbst.” (Behnken & Zinnecker, 1992, 6)

Im Siegener Kindheitsprojekt näherten wir uns der Lebenswelt der Kinder mittels Interviewverfahren, Kartographie, Besitz- und Handlungsinterviews, Fotointerview. Im Zentrum der Untersuchung stand die Kommunikation, das “Reden” über die Lebenswelt, unterstützt durch Fragen, Skizzen, Listenvorgaben und Fotografien. Die Kinder waren aufgefordert, ihre Situationsdefinition als Kinder, ihre subjektive Darstellung und ihre Interpretation der Lebenswelt mitzuteilen. Das wurde ergänzt durch Einsicht in Wohnräume und Begehung von Orten im Wohnumfeld, die von den Kindern genutzt werden.

Die eingeblendeten Exkursionen in das Kinderzimmer (Fotointerview), in die Wohnumwelt (Fotointerview, Kinder zu ihren Orten begleiten) richteten die Aufmerksamkeit auf Handlungen der Kinder. Die sprachliche Wiedergabe, die sich auf vergleichbare Sachverhalte bezog, erschien dagegen mitunter zu kurz gefasst, Mehrdeutigkeiten und Differenzierungen wurden nicht sichtbar. In dem Zwischenbericht (Behnken u.a., 1994) der Siegener Projektgruppe finden wir einen Hinweis auf diese Schwierigkeit: “Eine Anregung für die Erinnerungsarbeit ergab sich durch Ortsbegehungen, also durch gemeinsames Erleben des Raumes. [...] Besonders für Kinder, die Schwierigkeiten hatten, sich zu verbalisieren, war das Zeigen ihrer aktiven Handlungen Anreiz, der Interviewerin den subjektiven Raum genauer zu demonstrieren.” (Behnken u.a., 1994, S. 35).

Szene aus dem Beobachtungsprotokoll zum Quellentext “Daniel”

20. Juli - Zwei Tage später der Fototermin:

Daniel will im Kinderzimmer die Fotoserie selbständig gestalten. Die Mutter wird rausgeschickt, ebenso der jüngere Bruder – dieser allerdings wehrt sich, will dabei bleiben. Daniel besteht darauf, Mutter und Bruder sollen hinausgehen. Die Mutter kann den jüngeren Bruder schließlich mit sich ziehen.

Im Kinderzimmer: Daniel präsentiert seine Spielsachen, packt die Spiele aus, erzählt. Mit der Kleidung verfährt er weniger sorgsam: Eine kurze Sommerhose und ein buntes Hemd werden aus dem Kleiderschrank geholt – alles andere sei gleich. Daniel fragt die Mutter, sie schaut um die Ecke und stellt lachend fest, dass es ihre Shorts sind, die Daniel gerade als “Lieblingskleidung” vorführt – es sind bunte kurze Baumwollshorts.

Draußen im Gelände geht es weiter: Daniel holt sein Fahrrad, rast damit die Wege entlang. Kennt scheinbar jeden Huppel, jede Biegung. Er beschreibt seine Runde: lange Runde zum Schnellfahren; ein Hügel zum Bergfahren; eine unebene Strecke als kleine Mutprobe, ob er es schafft, sich auf dem Fahrrad zu halten.”

Wenn wir uns auf Lebenswelten Zehnjähriger beziehen ist vorzuschlagen, zusätzlich zu den sprachlichen Situationsdefinitionen der Kinder und ihren Interpretationen des eigenen Alltags, die begleitende Teilhabe an kindlichen Lebenswelten auszuweiten, das Kind in seinem sozialökologischen Kontext aufzusuchen, die gelebte kindliche Lebenswelt aktiv zu beobachten. Diese Erweiterung kann dem Problem begegnen, dass eine überwiegend sprachliche Wiedergabe nur begrenzt die Perspektive von Kindern erfasst. Wir befürworten die Orientierung an einem Konzept von Lebensweltanalyse, das die Untersuchung der handelnden Auseinandersetzung mit der Um-

welt als unerlässliche Maxime neben der Erforschung der subjektiven Deutungen fordert.

In dem Vorläuferprojekt zur Lebenswelt von Hauptschülern heißt es dazu:

“Unter Lebensweltanalyse verstehen wir ein bestimmtes Modell empirischer Untersuchung des gesellschaftlichen Alltags. In diesem Modell werden folgende drei analytische Schwerpunkte gesetzt: 1. Die Interpretation des gesellschaftlichen Alltags durch die Beteiligten. 2. Der Zusammenhang dieser Interpretation (Alltagsbewusstsein) mit den Bedingungen und Strukturen des alltäglichen Handelns (Alltagspraxis). 3. Die Vermittlung von Alltagsbewusstsein und Alltagspraxis mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen.” (Projektgruppe Jugendbüro, 1975, 161)

Auf der Ebene der methodischen Umsetzung heißt das:

“1. Die Situationsdefinition der Beteiligten, d.h. die in ihrer natürlichen Sprache gegebenen eigenen Interpretationen des Alltags, sind Ausgangspunkt und wesentlicher Bestandteil der Analyse. [...] 2. Die Forscher nehmen am alltäglichen Leben teil, um den dialektischen Zusammenhang zwischen Bewusstsein von Alltag und Handeln im Alltag (Praxis) erfahren zu können. Die Selbstinterpretation der Beteiligten wird hierbei erweitert um das Erfassen und Aufdecken der “Selbstverständlichkeiten” im Alltagsgeschehen, [...] 3. Die empirische Lebensweltuntersuchung wird als eine alltägliche Situation eigener Art und als ein komplexer Sozialprozess verstanden. [...] Die Hypothesen im Feld werden nicht vor der Untersuchung endgültig formuliert, sondern entstehen in der Kommunikation mit den Beteiligten und unterliegen der Veränderung aufgrund neuer Erfahrungen und Einsichten in der Lebenswelt.” (167)

Kindheiten “subjekt-perspektivisch” vs. “fremd-perspektivisch” – “einperspektivisch” vs. “mehrperspektivisch” in den Blick nehmen

Vorab: Jede Forschung ist mehrperspektivisch - auch die reine “Subjekt-Perspektive”.

1. Wenn wir, so in der Siegener Kindheitsstudie, an der Subjektperspektive des Kindes interessiert sind (und das gilt für andere vergleichbare Studien ebenso), so begleiten immer auch Fremdperspektiven die Forschung – wenn auch verdeckt:
 - Wir, als erwachsene KindheitsforscherInnen, entwickeln ein Bild des Kindes.
 - In einem langfristig angelegten Untersuchungszeitraum verändert sich das Bild, wird differenzierter oder unscharf oder es vervielfacht sich.
 - Wir haben Bilder von Kindheiten im Kopf, wenn wir im Prozess der Untersuchung sind, die wir korrigieren oder bestätigt finden, die uns in der konkreten Szene leiten.
2. Die Perspektive des Kindes ist ebenfalls kein einheitliches synthetisches Bild.
 - Vielmehr müssen wir von einer verdeckten Pluralität sprechen. In der Untersuchungssituation haben wir es mit der Ko-Präsenz unterschiedlicher kindlicher Perspektiven zu tun, z. B. wenn das Kind unbearbeitete Erinnerungen erzählt, oder wenn es von hier und heute erzählt, oder sich als “Kleinkind” vorstellt.
 - Zum anderen legen wir selbst durch die zeitliche Ausdehnung unserer Forschung (in der Siegener Studie drei bis vier Monate) eine Mehrperspektivität nahe: Das Kind ändert sich in dem viertel Jahr, ändert sein Selbstbild und auch die Beziehung zum Forscher, zur Forscherin; diese wird in jeder Sitzung neu definiert, ist Schwankungen und Entwicklungen unterworfen. Das heißt, die Anlage der Untersuchung selbst trägt dazu bei, den Eindruck einer einheitlichen “subjektiv-perspektivischen” Betrachtung aufzulösen.

Die Perspektiven sind situations- und zeitabhängig.

Eine Frage im Zusammenhang der Siegener Kindheitsstudie soll hier angesprochen werden:

Welches Bild eines Kinderlebens, einer Kindheit erhalten wir, wenn wir ausschließlich Kinder um ihre Selbstdefinition fragen? Welches Bild erhalten wir, wenn wir ergänzend eine Fremdperspektive auf das Kind zulassen, das Forschungsdesign also in diesem Sinn mehrperspektivisch anlegen? (vgl. die Ausführungen von Gerd. E. Schäfer (1999) in seinem Beitrag "Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung". Schäfer befürwortet eine "Mehrfachbeschreibungen", "Mehrfachdeutungen" für die Kindheitsforschung. Er zeigt Modelle auf, diskutiert Auswertungsverfahren.) Das Siegener Projekt entschied sich, die Mutter als Expertin ihres Kindes einzubeziehen.

Die Intention war: Die Mütter können Daten zur Lebensgeschichte der zehnjährigen Kinder liefern und ihre Mutter-Sicht auf das Kind eröffnen (vgl. Pasquale, J., 1998).

Zum Mütterinterview

Die Kontrastierung der kindlichen Selbst- mit der mütterlichen Fremdperspektive brachte einige inhaltlich gefüllte Belege dazu, welche Ausschnitte aus der Lebensgeschichte und aus der Lebenswelt Kinder eher meiden oder ausblenden oder auch, welche Fragen sie nicht oder nur unzulänglich beantworten können.

1. Das sind einmal Lebenslaufdaten oder Daten, die die Familiengeschichte, das Familienleben betreffen.
2. Das betrifft zum anderen jene Seiten des kindlichen Lebens, die für Kinder problematisch erscheinen. Seien es chronische Erkrankungen (Asthma), Schulschwierigkeiten oder die Erfahrung von Defiziten im Vergleich mit anderen Kindern, bezogen auf Leistung, körperliche Entwicklung, Beliebtheit, eine intakte Familie haben. Diese Seiten ihres Lebens erhalten wir in der pädagogisch orientierten Fremdperspektive durch die Mütter, die eher dazu neigen, in der Interviewsituation, wo wir sie als Expertinnen ansprechen, die problematische Seite des Kinderlebens anzusprechen, das eigene Kind mit anderen zu vergleichen – also einen normativen Blick auf die Entwicklung ihrer Kinder zu nehmen.
3. Ein drittes: Durch die parallel durchgeführte Mütterbefragung erhielten wir Hinweise auf kollektiv verhandelte und bewertete Familiengeschichten bzw. Geschichten der Kinder; und wir erhielten Hinweise auf unsere Frage, inwieweit frühe Erinnerungen, die die Zehnjährigen uns als ihre "ersten" Erinnerungen erzählt hatten, auf in der Familie wiederholt erzählten Überlieferungen beruhten.
4. Die Mütter zeigten sich in der Regel einverstanden, wenn wir sie als pädagogische Expertinnen ansprachen, die uns wichtige Informationen zu ihrem Kind vermitteln können. Sie sprachen von ihren pädagogischen Vorstellungen, die sie versuchten umzusetzen, von ihren Bemühungen, langfristig die Biographie und Zukunft für das Kind zu planen und zu gestalten – wir fragten nach den Möglichkeiten und Strategien, die Kinder entwickelten, sich mit ihrer pädagogisierten Familienumwelt zu arrangieren, Vorteile zu nutzen, Nachteile auszugleichen. Nur zwei Mütter schienen von einem eher kollektiven Kindheitserleben in der Familiengruppe auszugehen und waren erstaunt darüber, dass wir sie als Kindheitsexpertinnen ihrer Kinder befragen wollten. Sie meinten, die Kinder hätten doch bereits "alles" erzählt.

Jede Mehrperspektivität schafft Probleme der Triangulation. Wie gehen wir mit den Darstellungen, die unterschiedliche Personen geben, mit den prozesshaft sich ändernden subjektiven Bildern, die die Kinder von sich entwickeln und auch mit den "verdeckten" Bildern, die wir im Kopf haben, um? Nutzen wir kontrastierende Verfahren, stellen gegenüber, um damit die Besonderheiten von Kindersicht und z. B. Muttersicht zu betonen. Nutzen wir die Mehrperspektivität als Korrektur? Wie steht es aber dann mit dem Ernstnehmen der "Stimme der Kinder"? Wie steht es um die Parteilichkeit? Besorgen wir uns "objektive Daten" als Absicherung von subjektiven Deutungen der Kinder? Nutzen wir diese als Quelle, die Selbstdeutungen von Kindern "besser" zu verstehen?

In unseren Fallstudien zu den einzelnen kindlichen Lebenswelten entschieden wir uns dafür, strikt den Darstellungen der Kinder zu folgen, also insbesondere die Aussagen und Perspektiven der Mütter auszuklammern. Falls unsere eigenen Beobachtungen eingebracht wurden, bezogen sie sich auf eine Beschreibung des kindlichen Erscheinungsbildes oder des Wohnstils der Familie und wurden gesondert kenntlich gemacht. Die Triangulation im Rahmen der wissenschaftlichen Quellentexte beschränkte sich demzufolge auf die Synthetisierung bzw. Konfrontation der unterschiedlichen Untersuchungsinstrumente.

Aktuelle lebensweltliche Gegenwart oder Biographie der Kinder in ihrer zeitlichen Ausdehnung?

Das Interview kann Momentaufnahmen erfragen, die die Gegenwart von Lebenswelten Zehnjähriger betreffen, z.B. *"Heute geht es darum genauer zu erfahren, wie Kinder wohnen. Ich möchte Dich bitten, einen Plan zu zeichnen von deiner Wohnung mit allen Räumen, Wegen und Ecken, mit Möbeln, Gegenständen und Geheimverstecken, die für Dich wichtig sind. Kannst Du dazu erzählen."* (Subjektiver Wohnungsgrundriss) oder aus dem biographischen Leitfadeninterview zum Bereich "Freundschaften": *"Ist es Dir wichtig, eine beste Freundin, einen besten Freund zu haben? Oder vielleicht auch verschiedene?"*

Kindheit, Kinderleben schnürt zu einer Momentaufnahme zusammen, wo Vergangenes und Gegenwärtiges (und Zukünftiges) zusammenfließt.

Die Literatur zeigt sich uneinig in der Frage, ab wann und in welcher Qualität Kinder überhaupt fähig seien, biographisch-narrativ zu erzählen, sich als biographische Subjekte zu verstehen (vgl. Knopf & Schneider, 1998; Köhler, 2001; Habermas & Paha, 2001). Wieweit reichen die eigenen Erinnerungen zurück? Handelt es sich möglicherweise um Überlieferungen aus dem Familienkreis? Sind vorgenommene Datierungen verlässlich? Was ist unter "früher" oder "als ich noch klein war" zu verstehen? Was trägt dazu bei, dass Kinder sich an bestimmte zurückliegende Erlebnisse beispielsweise erinnern, andere vergessen haben.

Die Siegener Kindheitsstudie hat in einer Reihe von Interviewverfahren ausdrücklich den Versuch unternommen, mit Zehnjährigen biographische Entwicklungen bzw. Lebensphasen zu thematisieren. Das narrative Interview, Teile aus dem Leitfadeninterview, das Interview zu Lebenslaufereignissen und zu Handlungs- und Besitzinventaren betonen die biographische Dimension. Wir fragen im Rahmen des Interviews zu Lebenslaufereignissen beispielsweise, "Wann hast Du das zum ersten Mal erlebt?" (Die Kinder ordnen die Kärtchen mit den abgefragten Lebenslaufereignissen z.B. "Zum ersten Mal alleine bei anderen geschlafen" auf einer Vorlage den Lebensab-

schnitten “Bevor ich in den Kindergarten kam” – “Im Kindergarten” – “Im 1./2. Schuljahr” – „Jetzt, im 3./4. Schuljahr” zu.)

Das narrative Interview fordert die Zehnjährigen auf, die Lebensgeschichte in biographischer Perspektive in ihrem Verlauf zu erzählen: “Wir möchten Dich bitten, uns Deine Lebensgeschichte zu erzählen, von Anfang an. Stell Dir vor, Du bist noch ganz klein. Geh soweit zurück, wie es geht. Wenn Du die Augen zumachst und Dir vorstellst, wie Du ausgesehen hast, wo Du so warst. [...] Kannst Du mir nun Deine Lebensgeschichte erzählen, von Anfang an?” (Behnken u.a., 1991)

Beiläufig sei erwähnt, dass wir damit zum ersten Mal versuchten, das Verfahren des narrativen biographischen Interviews, das F. Schütze für Erwachsene entwickelt hat, bei Kindern anzuwenden.

Einige Erfahrungen der Siegener Gruppe:

1. Kinder, so ein Ergebnis, differenzieren, unterscheiden Phasen innerhalb ihrer Kindheit. Erzählen von sich als “Kleinkind”, “etwas größer” “großes Kind”.
2. In den biografischen Erzählungen ließen sich Leitthemen ausmachen, die wie ein roter Faden die Erzählungen begleiteten, eine Orientierungslinie vorgaben.
3. Durch die parallel durchgeführte Mütterbefragung können auch Anzeichen familiärer kollektiver Gedächtnisinhalte nachgezeichnet werden.
4. Orientierungen im Prozess des Erinnerns: Biographische Markierungspunkte spielten für die Rekonstruktionsarbeit eine besondere Rolle. Sie bewegten sich in einem Spektrum von Eintritt und Lebenszeit in pädagogische Institutionen, Erwerb von sportiven Kompetenzen, Erhalt und/oder Nutzung von materiellen Besitztümern, Umbauten des elterlichen Hauses oder Umzüge gebunden waren, körperliche Veränderungen und Entwicklungen. Es sind zumeist sichtbare und/oder inszenierte Markierungspunkte.
5. Zu frühen Lebensphasen, Kindergartenzeit, erhalten wir Episoden, einzelne schwer datierbare Geschichten. Eine zusammenhängende biographisch orientierte Erzählung fehlt.
6. Kinder hatten mitunter das Problem zu bewältigen, Lebensereignisse, die sie noch nicht erlebt hatten, innerhalb ihrer künftigen Lebensgeschichte zu datieren. Z. B. “Wann glaubst Du, wirst Du mit Kinderspielen aufhören?” Dieses Datum verlegten einige Kinder in die fernere Zukunft “mit 17”, andere ordneten das Datum der lebensgeschichtlichen Vergangenheit zu, “habe ich im 2./3. Schuljahr” – ihre Interpretation: Kindergartenzeit ist Spielzeit, im Verlauf der Grundschulzeit verdrängt die Lernarbeit immer stärker die Spielkindheit.

Körperliche Entwicklung - Szene aus dem Quellentext “Daniel”

Auf die Frage nach der Altersdatierung für Stimmbruch, verweist Daniel auf vergangene Lebensabschnitte, er erlebt dieses “einmalige” Ereignis nicht nur als eine Veränderung, die das Eintreten in die Pubertät begleitet, sondern als ein Lebensereignis, das sein Heranwachsen begleitet.

“Jungen, Stimmbruch? [...] Ja, das ist öfters schon mal so. Zum ersten Mal, als ich in den Kindergarten kam, also als kleines Kind, da spricht man noch net so. Also, wenn man in den Kindergarten kommt. [...] Ja, und dann im dritten und vierten. So zwischen zweitem und drittem. Hier in der Schule machen wir dann so Lesen und auf einmal, dann spricht man irgendwie anders. Nicht ganz anders, ,n bisschen anders.

Ja, ein bisschen tiefer und man liest auch – ich mein, irgendwie redet man auch schneller dann.” (Lebenslaufereignisse)

7. In der Befragung von Kindern finden wir die biographisch-zeitliche Ausdehnung verdeckt, sie muss interpretiert bzw. dechiffriert werden. Kinder nutzen individuelle Sprachregelungen, um “früher” und “gegenwärtig” mitzuteilen. Oder, im Kinderzimmer beispielsweise (mit seinem Mobiliar, den versammelten Medien) begegnet uns nur scheinbar, wenn wir eintreten, die Gegenwart. Für die Kinder ist hier in Wirklichkeit ebenso Vergangenheit und vielleicht Zukunft präsent. Das Kinderzimmer als ein “Raum für Lebensgeschichte” (Behnken & Zinnecker, 2000).

Das Kinderzimmer gehörte zu den Orten, die wir besuchten. Im Kontext des Foto-interviews baten wir das Kind, die einzelnen Gegenstände, die Gestaltung des Kinderzimmers (Bücher, Spiele, Bilder, Urkunden, audio-visuelle Ausstattung, Mobiliar, Anordnung der einzelnen “Ecken”), zu erläutern, Geschichten zu den Ausstattungsstücken und subjektive Bedeutungszuweisungen zu erzählen; Spiele oder Kleidungsstücke aus dem Schrank vorzuführen.

Biografische Tiefendimensionen im Kinderzimmer - Szene aus dem (noch unveröffentlichten) Quellentext “Kristin”

“Die Ausstattung von Kristins Zimmer verrät bereits, dass sie vielerlei kleine Dinge mit Eifer sammelt. Sie schränkt biographisch ein: “Ich hab (viele Dinge) noch so von früher. Jetzt sammel ich nicht mehr so viel.” In der Tat sind, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews herausstellt, nicht mehr alle Dinge, die im Kinderzimmer ausgestellt oder archiviert sind, gleich wichtig für die Gegenwart. Das Zimmer besteht aus einer Mischung von abgelegten und aktuellen Sammelaktivitäten. Das sieht der außenstehende Beobachter den Gegenständen nicht an. Es bedarf erläuternder Worte seitens der Sammlerin.”

Die in den 1990er Jahren weiter entwickelte Forschungstradition (s. o.) ist für das Feld der biographischen Erzählung von Kindern aufschlussreich: die (auto-) biografische Gedächtnis-Forschung, die sich mit der Entwicklung biographischen Erzählens und Verstehens oder des biographischen Gedächtnisses bei Kindern befasst. Diese Forschungen sind hilfreich für die Planung der Forschungsanlage und auch für die Interpretation von biographischen Äußerungen.

Ein Beispiel: Schorch & Steinherr können in ihren empirischen und phänomenologischen Studien aufzeigen, dass viele Kinder zu Ende des Grundschulalters die eigene Vergangenheit als “persönliche Zeitleiste erstellen” [...] Das bisherige Leben wird als Weg gedacht, auf dem ein vorgestelltes Ich entlang geht.” (2001) Sie erzählen wichtige Erlebnisse, die sie verschiedenen Phasen auf dieser Zeitleiste zuordnen.

Schorch & Steinherr stoßen auf ein weiteres Phänomen, das dem kindlichen autobiographischen Erzählen zu eigen und für unser Interesse an biographischen Erzählungen durch Kinder bedeutsam ist: Anders als Erwachsene es in ihrer Rückerinnerung tun, wenn sie Ereignisse, Erlebnisse datieren, und “eher an die sachliche Auflistung von Lebensdaten” denken, erinnern Kinder stärker Gefühle, die mit dem Ereignis, dem Erlebnis verbunden waren und bringen diese zum Ausdruck, z. B. Begeisterung, Einsamkeit, Langeweile (vgl. auch die Erfahrungen, die M. Zillig, 1960, mitteilt.)

Einblicke in die Arbeit des Sich-Erinnerns – aus dem (noch unveröffentlichten) Quellentext “Kristin”

In einigen wenigen Episoden erhalten wir beiläufig Einsicht in die Erinnerungstätigkeit in Kristins Leben. In der sechsten Erzählung erwähnt sie, wie ein älteres Kinderbild von ihr, das die Großmutter aufgehängt hat, und das sie im Alter von fünf Jahren zeigt, bei ihr Reflexionen über den Wandel ihres Aussehens ausgelöst habe. Sie findet sich "hässlich" und distanziert sich von den "kurzen Haaren" ihrer früheren Kindheit. Eine kindspezifischere Umgangsweise mit biographischer Erinnerung wird uns in der dritten Episode erzählt. Wir erleben Kinder bei der biographischen Arbeit unter sich, die über gemeinsame Spielerinnerungen abläuft. Nach Jahren der Trennung wird sie in der dritten Grundschulklasse wieder mit ihrer alten Freundin aus der Kindergartenzeit vereint. Das löst bei beiden den Wunsch aus, das seinerzeit, d.h. mit vier Jahren heftig gespielte Lassie-Spiel wiederzubeleben, indem man es erneut gemeinsam ausführt. Schließlich erzählt Kristin in Episode 8 ihre Lebensgeschichte aus der Perspektive ihres "roten Taufkleides". Nach wechselvoller Nutzung und nachdem es vorübergehend an eine Nachbarin ausgeliehen worden war, ist es kürzlich zu ihr zurückgekehrt. Eine glückliche Wiedervereinigung mit einem frühen Objekt ihrer Kindheitsgeschichte also.

Inventarlisten als Versuch, Tätigkeitsbereiche (Lerninventare) und die Teilhabe von Kindern an materiellen und symbolischen Gütern in Familie und Gesellschaft (Besitzinventare) festzuhalten

Die Interviews zu den Handlungs- und Besitzinventaren sind mit der Tradition der "Interessentests" aus der Entwicklungspsychologie vergleichbar, die sich für schulische, Freizeit- oder geschlechtsspezifische Interessen von Heranwachsenden interessiert (vgl. z.B. Todt, 1992; Krapp, 1998). In der pädagogischen Psychologie werden sie in Anlehnung an Schulfächer formuliert. Die in der Siegener Studie verwendeten Inventare beziehen sich überwiegend auf den außerschulischen Bereich.

Die Interviews zu den **Handlungsinventaren** sollen herausfinden, welche "Handlungskompetenzen 10jährige Kinder bis zu diesem Zeitpunkt erworben haben" (Behnken u.a., 1991, S. 148).

"Die **Handlungsinventare** sollen die verschiedenen Tätigkeitsbereiche in der kindlichen Lebenswelt erschließen helfen. Ausgewählt wurden zwei Gruppen von Aktivitäten: Lernen und Spielen, [...] Angestrebt wird eine möglichst umfassende Inventarisierung. Da Vollständigkeit nicht zu erreichen ist, handelt es sich darum, einen repräsentativen Querschnitt der verschiedenen Gruppen von Tätigkeiten [...] abzufragen. [...] Ziel ist, Schwerpunkte kindlicher Aktivitäten zu bestimmen. [...] Die Tätigkeiten werden als Hinweise (Indikatoren) dafür genommen, welche Teile und Aspekte der gesellschaftlichen Welt Kinder sich handelnd aneignen und welche "Kompetenzen" für eine künftige individuelle und gruppenspezifische Reproduktion – im Sinne von Kapitalressourcen – sie dabei erwerben." (S. 134)

Das Handlungsinventar zu "Spielen" umfasst rd. 140 Spiele; das zu "Lernen" fragt z. B. nach Erziehungsregeln, Körpergeschick/Körpertricks, Sprechen – Lesen – Schreiben, Haushalt – Geld, Siegerurkunden – Abzeichen – Zeugnisse, Ort und Zeit.

Mit der genannten Zielsetzung der Handlungsinventare bewegen wir uns im Feld der Diskussion um altersspezifische Entwicklungsaufgaben, die normativen Charakter haben und den direkten Vergleich innerhalb der Gruppe der Zehnjährigen zulassen. Welche Unterschiede finden wir in Bezug auf die Altersdatierung und in Bezug auf die Ausprägung von Profilen zwischen Jungen und Mädchen? Welche der abgefragten Items sind individuell ausgeprägt? Finden wir Hinweise auf einen klassentypischen Zusammenhang?

Die **Besitzinventare** orientieren sich an Ressourcen orientierten Ansätzen der sozialen Ungleichheitsforschung, die hier auf die Kindheitsforschung übertragen wird. "Ziel der Aufstellung von **Besitz-Inventaren** ist es, die Teilhabe von Kindern an materiellen und symbolischen Gütern in Familie und Gesellschaft im Alter von 10 Jahren festzuhalten. Es geht um die Frage, welche Segmente der Erwachsenenengesellschaft sich Kinder aneignen können, dürfen, sollen; welche spezifischen Gegenstände und Güter ihnen – als altersspezifische – darüber hinaus zur Verfügung stehen." (Behnken u.a. 1991, S. 171). Die Interviews zu diesen Inventaren richteten sich auf die Bereiche: Kleidung, Schulsachen, Spielzeug, Sammlungen, Fortbewegungsmittel, alte und neue Medien.

Ausgewählte Ergebnisse

Für alle Inventar-Interviews (Handlungsinterview; Besitzinterview) gilt: Wir fanden in den Erklärungen und Erzählungen der Kinder eine dreifache Bedeutung – neben der, dass diese Interviews uns Auskunft über die Teilhabe an materiellen und symbolischen Besitztümern und über Tätigkeitsbereiche (s.o. Zielsetzung) geben:

Kinder nutzten Handlungs- und Besitzinventare für die Darstellung und Interpretation von biographischen, sozialen und identitätsbezogenen Aussagen zu ihrer Person:

1. biographisches Medium: Hier geht es den Kindern um das eigene Älterwerden. Sie interpretieren Besitztümer oder Kompetenzen als Teil ihrer Altersrolle. Lebensgeschichtliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden damit verbunden.
2. Soziales Medium: Angesprochen werden hier die Vermittlung, die Regulierung und der Ausschluss von sozialen Beziehungen unter Gleichaltrigen, zu Geschwistern und zur Familie.
3. Identitätsmedium: Bei diesem Punkt beziehen wir uns auf die Selbstdarstellung bzw. die Symbolisierung der eigenen Persönlichkeit, die uns die Kinder in ihren Darstellungen lieferten. Weiterhin ging es um die männlich-weibliche Dualität, die sich in den Besitztümern und/oder in erlernten Tätigkeiten zeigte.

Biografische Tiefendimensionen bei Inventaren – Szenen aus dem (noch unveröffentlichten) Quellentext "Kristin"

"Nicht mehr" – Spielzeit war früher

Die Liste der Spiele, die Kristin früher sehr häufig gespielt hat, jetzt aber weniger oder gar nicht mehr, ist fast so umfangreich wie die aktuelle Spiele-Liste. Für aktuelle Spieltätigkeiten wählt sie statt "sehr häufig" lieber die Antwortmöglichkeiten "häufig" und "selten" aus. Typische Antworten sind etwa:

(Kartenspiele?) "Hab ich früher ganz, ganz viele gespielt".
(Baumhäuser, Höhlen bauen?) "Ja, haben wir früher viel gemacht".
(Basteln?) "Ja, also, früher habe ich sehr viel gebastelt".
(Papierflieger bauen?) "Haben wir ganz viel im Kindergarten gemacht, ganz viel.
Und jetzt haben wir mal in der Schule einen (!) gemacht".
(Puppen?) "Jetzt nicht mehr! Ich habe jetzt sogar eine Puppe verschenkt".

Die Antwortkategorie des "nicht mehr" wird von ihr genutzt, um frühere, jüngere Kindheit und Gegenwart voneinander abzugrenzen. Dabei entsteht das Bild einer intensiven Spielkindheit früher, die zur Gegenwart hin abnimmt. Die umfangreichste Spielzeit war im Kindergartenalter und teilweise zu Anfang der Grundschulzeit situiert. Der Kindergarten ist für Kristin nachträglich ein Spiel-Garten. Man habe, anders als in der Schule, die ganze Zeit dort "nur gespielt". In qualitativer Hinsicht sind es bestimmte "kindliche" Spieltätigkeit, die früher und heute unterscheiden. Solche Belege stellen beispielsweise die Spiele mit Puppen oder mit Schmusetieren zur Verfügung."

Zwei methodische Selbsteinwände zu den Handlungs- und Besitzinventaren seien abschließend formuliert:

1. Die semantische Seite der abgefragten Begriffe wurde nicht durchgehend kontrolliert. Gelegentlich ergaben sich überraschende Bedeutungsverschiebungen seitens der Kinder. Ich erinnere an die subjektive Auslegung des Ereignisses "Stimmbruch" durch das Kind Daniel. Wir dürfen unterstellen, dass der scheinbare "semantische Konsens" zwischen befragtem Kind und fragendem Erwachsenen gelegentlich nur Fiktion war. In einer offen angelegten Gesprächssituation lassen sich solche Verstehensfragen eher klären.
2. Ein zweiter Selbsteinwand wiegt möglicherweise noch schwerer. Sind die Lebenswelten heutiger Kinder überhaupt noch zu inventarisieren? Widerspricht ein solcher Versuch nicht allen Einsichten über die wachsende Ausdifferenzierung und Individualisierung von Tätigkeiten, Lebenssituation und Lebenslagen? Ganz zu schweigen vom erreichten Ausmaß der materiellen Ausstattung heutiger Kindheit mit Spielgerät, Medien, Accessoires. Müssen wir uns, statt dem nicht erreichbaren Ziel der Inventarisierung von Lebenswelt in der Moderne nachzulaufen, nicht auf das bescheidene Ziel zurückziehen, ein reduziertes Set von bedeutsamen, vergleichbaren Indikatoren zu entwickeln? Bezogen auf Handlungsinventare ist zu fragen, ob wir die Untersuchung nicht auf komplexe Basis-Kompetenzen ausrichten müssten, die den gewachsenen Ansprüchen an Subjektivität und biographischer Selbststeuerung angemessen sind.

"Aus der Perspektive der Kinder" – Forschung für Kinder, Forschung mit Kindern, Forschung der Kinder?

Das Siegener Projekt stand, wenn wir das Projekt innerhalb der Entwicklung von sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung verorten, am Beginn einer Ablösung von skeptischen erwachsenen Einschätzungen gegenüber einer kindlichen Forschertätigkeit. Was heißt es – forschungspragmatisch gedacht – die "Perspektive von Kindern"

als Programm umzusetzen; Zugang zu finden zu der “Stimme der Kinder”, zu ihren “Sprachen”? Geht es um eine Forschung “für Kinder”, um eine “mit Kindern” oder gar um eine “Forschung der Kinder”? Die “Perspektive des Kindes”, die als Forschungspostulat unumstritten ist, kann sich auf alle drei genannten Modelle beziehen. Ein Vergleich zur Debatte um Kinderpolitik und Partizipation liegt nahe. In deren Kommunikationsfeld ist es selbstverständlich, “Politik/Partizipation “für” Kinder, “mit” Kindern oder “der” Kinder zu unterscheiden. Ähnlich wie in der politischen Arena finden wir in der Kindheitsforschung – wenn wir genauer hinschauen – die “Perspektive des Kindes” zumeist als “Forschung für Kinder” verstanden. “Forschung mit Kindern” ist eher selten vorzufinden, auch wenn dieses Etikett oftmals zur Beschreibung des eigenen Vorgehens gewählt wird. Forschung mit Kindern heißt aber doch, in einen längerfristig angelegten kommunikativen Austausch über den Forschungsprozess mit den beteiligten Kindern zu treten.

In der Siegener Studie standen die Modelle “Kinder als Ko-ForscherInnen” und “Forschung für Kinder” gleichermaßen im Zentrum der Untersuchungen, und zwar in einem bestimmten Mischungsverhältnis.

In ein Schema gebracht, das die Stadien des Forschungsprozesses berücksichtigt:

Forschungsprozess	Forschung mit Kindern	Forschung für Kinder
Konzeption/Planung	-	+
Feldphase	+	+
Auswertungsphase	-	+

Die Planung – theoretische Leitfragen, Festlegung der Untersuchungsgruppe, methodisches Vorgehen – geschah im Vorfeld, die Forscher blieben unter sich. Nur indirekt erfolgte in dieser Phase eine Beteiligung von Kindern: In der Voruntersuchung, als es um die Erprobung der methodischen Verfahren ging, baten wir Zehnjährige um Kommentierung der angewandten Instrumente.

In der Feldphase unseres Projektes finden wir ein Mischverhältnis der Modelle vor, Forschung für Kinder und Forschung mit Kindern treffen zusammen: Die Kinder kannten den Ablaufplan, auf dem die Reihenfolge der Sitzungen festgehalten war; sie überlegten Veränderungen innerhalb von einzelnen Sitzungen; entschieden, wie lange sie an einem verabredeten Tag mitarbeiten wollten. Der langfristige Zeitrahmen (drei bis vier Monate) trug dazu bei, die Beziehung zwischen Kind und Forscherin zu lockern. Alle Interviewverfahren betonten zwar eine offen strukturierte kommunikative Gesprächssituation: Wir jedoch formulierten Fragen, trugen diese an die Kinder heran; wir hatten die Instrumente wie z. B. die subjektive Karte entwickelt. In den Situationen selbst sprachen wir die Kinder dann als Ko-Forscher an.

Mit der Auswertung und der Publikation von Ergebnissen wurde der Prozess der Ko-Forschung beendet. Hier waren und sind die Kinder ausgeschlossen, ihre Mitarbeit bezog sich allein auf den Untersuchungsprozess. (Versuche, die Auswertung kommunikativ mit den Befragten zu erarbeiten, wie sie im Rahmen von action-research-Projekten in den 1970er Jahren diskutiert und erprobt wurden, allerdings nur mit Erwachsenen und Jugendlichen, sind Beleg für die Schwierigkeit, diesen Teil von Forschung zu öffnen.)

Kristin als Ko-Forscherin in der Feldphase – Szenen aus dem (noch unveröffentlichten) Quellentext

Einleitender Text zum Gesamtinterview

“Nach anfänglicher Zurückhaltung steht sie der Interviewsituation aufgeschlossen gegenüber und macht begeistert mit. Kristin nimmt ihre Rolle als junge Ko-Forscherin sehr ernst. Auch als es um die Verabredung neuer Termine geht, ergreift sie nicht selten die Initiative. Sie mag ihre Interviewerin offenkundig, und diese mag sie. Man kennt sich bereits vom gemeinsam besuchten Reitstall. Es wird viel zusammen gelacht. Gelegentlich guckt der jüngere Bruder neugierig um die Ecke. Er wird energisch in seine Schranken verwiesen und weggeschickt. "Nicht stören!!" ruft Kristin.”

“Persönliche Sammlungen

Es ist vormittags, in den Schulferien, Kristin summt und singt bei der Arbeit vor sich hin. Eine umfangreiche Liste mit fast 80 Gegenständen, die man sammeln kann, ist vor ihr und der Interviewerin ausgebreitet. Kristin füllt das Formular mit aus, springt zwischendurch auf ("am besten ich hol das mal"), öffnet Schubladen, holt etwas vom Schrank herunter, nimmt etwas aus einem Regal. Sie will ihre Sammlungsstücke zeigen und sich und ihre Erinnerung selbst vergewissern. An mehreren Stellen des Interviews halten Kristin und Interviewerin an und sehen sich gemeinsam etwas an, eine Mappe, ein Regalteil oder einen höhergelegenen Ausstellungsort im Kinderzimmer. Die Ko-Forscherin ist in ihrem Element. Das Vergnügen am Thema ist erheblich.”

Bücher

“Die Aufnahme der Bücher in Listen geschieht im Kinderzimmer, vor dem Bücherregal. Die Interviewerin benötigt vier DIN-A 4-Bögen. Kristin bemerkt schadenfroh: "Ich glaube, die Liste reicht nicht". Das Interview dauert länger, da Buch für Buch in die Hand genommen, teilweise kommentiert, und später auch eine Auswahl davon zum Photo arrangiert wird. Kristin summt, singt leise und flicht ihr Haar zu einem Zopf. Im Laufe des Interviews gibt sie einige Hinweise zu ihrer Lesepraxis. Sie lese im Grunde "jeden Abend". Bestimmte Bücher "lese ich einfach abends durch".”

Mit dem Denkmodell “Forschung der Kinder” – “Kinder als Forscher” betreten wir Neuland. Wie kann ein Modell aussehen, das die eigenständige “Forschungstätigkeit” der Kinder einbezieht? Und was sind die notwendigen Voraussetzungen?

Zwei Diskussionsstränge seien hier erwähnt:

1. Zum einen ist auf die Diskussionen im Umfeld von Subjekttheorien zu verweisen: Das Postulat des “Alltagsmenschen” oder des in “Institutionen lebenden Menschen” als erkennendes Subjekt oder als “epistemologisches Subjekt”. Die unterschiedlichen Untersuchungstraditionen verwenden ihre je eigene Begrifflichkeit: Es geht um “subjektive Theorien”, “private Theorien” oder “Alltagstheorien” von Menschen über sich und speziell über die Institutionen, in denen sie leben.
2. In der Kognitionspsychologie ist in diesem Zusammenhang auf die Studien von W. Schneider, M. Bullock & B. Sodian zum “Kind als wissenschaftlichen Experten” zu verweisen (1998).

3. Ein dritter Diskussionsstrang betrifft die Forschungen und Theoriediskussionen der letzten Jahre innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die das “wissende Kind” akzentuiert (Zinnecker, 1999, S. 69).

Diese Vorannahmen und Postulate sind für die Idee, Kinder als Forscher zu verstehen, von zentraler Bedeutung. “Kinder als Forscher” heißt, die “privaten”, die “subjektiven” oder “Alltagstheorien” Erkenntnisse und Theorien von Kindern, die sie in der Aneignung ihrer Umwelt, in der Gestaltung von Biographie anwenden, für forschendes und wissenschaftliches Erkenntnisinteresse ernst zu nehmen und diese nicht als “nur subjektiv” abzutun.

Es lassen sich unterschiedliche Vorbilder finden, die diesen Weg “Kinder als Forscher” beschreiten bzw. Beobachtungen dokumentieren. Solche finden wir beispielsweise

- in der Autobiographieforschung: Horst Rumpf sucht in Autobiographien nach “persönlichen Erlebnis- und Wissensgeschichten von Natur”. (Rumpf, 2001)
- in der Entwicklungspsychologie: Maria Zillig (1960) beschreibt in der Monographie “Eine Schulanfängerin. Psychologische Monographie eines sechsjährigen Kindes” (Kap. 12, 59f) eine naturwissenschaftliche Beobachtungsstudie, die die Sechsjährige anregt und durchführt: “Das Wachstum eines Pilzes”.
- in der Didaktik, hier ist auf die Arbeiten von Martin Wagenschein zu verweisen.
- in der pädagogischen Ethnographieforschung, die “Kinder als Ethnographen” ansieht (vgl. Dantz, 1925; Zinnecker, 1995).
- in der Kinderkulturforschung, wo vorfindliche Quellen wie Brief, Tagebuch, freie Gedichte und Geschichten, freie Malerei und Zeichnung von Kindern als Quelle genutzt werden (vgl. Heinritz, 2001; Kerschensteiner, 1905; Kohl, 2000; Röhner, 2000; Reiß 1993, 2000).
- im Feld der kommunalen Kinderbeteiligung: Kinder als Stadtforscher entwickeln einen Plan für die Erforschung ihres Wohnumfeldes; ihrer Schule (vgl. Hart, 1979, 1992; Schröder 1995).
- in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung: Priscilla Alderson (2000) zieht den Bogen von der politischen Kinderbeteiligung, den Kinderrechten, wie sie in der UN-Kinderkonvention festgeschrieben sind, zu einem Recht der Kinder, an der Forschung, die sie betrifft, beteiligt zu werden. In dem Kapitel “Children as researchers?” (244ff) nennt P. Alderson zwei Felder, die sich bewährt haben: Einmal seien es die alltäglichen Projekte, die Kinder in der Schule durchführen: z. B. mit Freunden/Freundinnen Gruppengespräche über Probleme mit den Eltern inszenieren. Zum anderen gelte es, Kinder in die Vorbereitung von Forschungsprojekten einzubeziehen: Kinder entwickeln Fragen für Interviews, analysieren oder berichten Ereignisse.

Wege zur Ethnographie. Auswertungsstrategien für Feldforschungsdaten

Das Spannende an der qualitativen Forschung ist die Erhebungsphase. Neue soziale Welten erschließen sich. Während diverser Gespräche, Interviews und Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung lernt man Personen und Situationen oft intensiver kennen als das im Alltag möglich ist. Und so häufen sich im Laufe der Erhebungszeit eines qualitativen Forschungsprojektes, insbesondere eines Feldforschungsprojektes, ganze Berge von Materialien an: Berichte, Interviews, Dokumente, Eindrücke, Erlebnisse, Selbstreflexionen und erste, vage Hypothesen. In der Auswertung, so hofft man, lässt sich aus diesen Daten nun das neue Wissen über den erforschten Gegenstand generieren. Doch um das Material zum Sprechen zu bringen, muss man zunächst die Interpretationsarbeit leisten und das gestaltet sich meist schwieriger als gedacht. Anselm L. Strauss, der zusammen mit Barney Glaser die viel zitierte „Grounded Theory“ entwickelt hat, schreibt in der Einleitung zu seinem Buch „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“, das sich ausführlich mit dem Auswertungsproblem qualitativer Daten auseinandersetzt: *„Wie oft hört man den verzweifelten Hilferuf eines Wissenschaftlers: 'Was mache ich jetzt nur mit diesen ganzen Daten, die ich erhoben habe?' Von Wissenschaftlern mit größerer Forschungserfahrung ist zu hören: 'Ich hätte viel mehr aus diesen Daten herausholen sollen - oder zumindest schneller arbeiten können.“* (Strauss, 1991, S.19)

Dieser Beitrag beschäftigt sich also mit einem Grundproblem qualitativer Forschung, denn unsere Auswertungsstrategien sind noch nicht so standardisiert wie in der quantitativen Forschung. Das ist ein Nachteil, aber auch eine Chance: Nicht umsonst betrachten viele gerade die komplexen qualitativen Forschungsansätze, die mit Methodentriangulation arbeiten, als Hoffnungsträger für neue spannende Ergebnisse. Häufig entwickelt aber gerade die qualitative Forschung methodisch aufwendige Projektdesigns und fördert riesige Berge von Daten zu Tage. Und am Ende steht dennoch ein vergleichsweise mageres Ergebnis. Eine Frage für die Zukunft wird aber sein, inwieweit es gelingt, auch in der qualitativen Sozialforschung bezüglich der Auswertungsverfahren einen ähnlichen Prozess der Qualifizierung und Standardisierung zu vollziehen, wie er sich für die quantitative Forschung bereits vollzogen hat. Vermutlich werden von der Auseinandersetzung mit dieser Frage auch Zugänge zu Forschungsmitteln zunehmend abhängig sein. Es zeichnet sich bereits ab, dass in Zeiten knapper Mittel nur solche Forschungsansätze überleben können, die im Stande sind, in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit, überzeugende und abgesicherte Ergebnisse vorzulegen.

So drängen sich im Hinblick auf die Auswertung qualitativer Forschungsdaten eine Reihe von Fragen auf: Wie lassen sich die qualitativ erhobenen Daten aufbereiten, um zur Interpretation zu gelangen? Wie bekomme ich Ideen für die Auswertung? Wie gelingt es, aus der Fülle von Daten wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse zu entwickeln? Wie können Ergebnisse lesefreundlich und doch nachvollziehbar präsentiert werden? Auf diese Fragen werde ich versuchen in meinem Beitrag einige Antworten

zu geben. Hintergrund dafür sind einige ethnographische Feldforschungsprojekte, unter der Projektleitung von Jürgen Zinnecker, in denen wir das methodische Instrumentarium ethnographischer Feldforschung erprobt und weiterentwickelt haben. Das erste Projekt beschäftigte sich Anfang der 80er Jahre mit einer multikulturell zusammengesetzten Jugendsubkultur in einer deutschen Großstadt, den Chicagos (vgl. Engler/Friebertshäuser/Zinnecker 1984). In einem zweiten, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt „Studium und Biographie“ haben wir zwischen 1986 und 1991 an den Universitäten Marburg und Siegen Prozesse der Hochschulsozialisation von Studentinnen und Studenten in den Fächern Jura, Erziehungswissenschaft, Maschinenbau und Elektrotechnik untersucht (vgl. Apel u.a. 1995; Apel 1993; Engler 1993; Friebertshäuser 1992). In diesen Feldforschungsprojekten wurden aufgrund der Kombination von quantitativen und qualitativen methodischen Zugängen (z.B. Fragebogen-Erhebung, teilnehmende Beobachtungsberichte, Interviews, Gruppendiskussionen, Fotografie) riesige Mengen an Datenmaterial zusammengetragen. Als wesentliches Element der Ethnographie haben wir ein Verfahren entwickelt, das wir „wissenschaftlicher Quellentext“ genannt haben, diesen Weg zur Ethnographie möchte ich hier vorstellen. Doch zuvor werde ich einige Strategien der Auswertung von qualitativen Daten kurz vorstellen, die ich in diversen Kontexten entdeckt habe und die mir ausgesprochen nützlich erscheinen, um das Material zunächst einmal zu erschließen.

Ein breiter Überblick über die diversen Auswertungsstrategien für qualitative Daten muss an dieser Stelle aus Zeitgründen entfallen. Dennoch möchte ich dazu einige kurze Bemerkungen machen. In den diversen Methodenbüchern zur qualitativen Sozialforschung, die inzwischen erschienen sind (z.B. Hopf/Weingarten 1984, Lamnek 1988 u. 1889, Garz/Kraimer 1991; Flick u.a. 1991; Schröer 1994; Flick 1995; König/Zedler 1995; Kleining 1995; Krüger/Marotzki 1996 und 1999; Friebertshäuser/Prengel 1997; Hitzler/Honer 1997; Jüttemann/Thomae 1998; Lueger 2000), dominieren Darstellungen der verschiedenen Erhebungsverfahren, einzelner Studien und Forschungsansätze, sowie Diskussionen über den wissenschaftstheoretischen Status qualitativer Forschungsergebnisse. Dem Auswertungsprozess sind dagegen nur wenige Abschnitte und Beiträge gewidmet. Erst die in den vergangenen Jahren erschienenen Methodenhandbücher greifen dieses Thema auf und stellen einzelne Auswertungsverfahren aus dem Spektrum qualitativer Sozialforschung vor. Auch in den publizierten qualitativen Studien selbst findet sich im Methodenteil meist nicht viel Konkretes zum Interpretationsprozess. Wer also nach praktischen Hilfen und Hinweisen zur Interpretation von qualitativem Datenmaterial sucht, wird überrascht feststellen, dass man aus den vielen Büchern zur qualitativen Methode kaum erfahren kann, wie sich der Interpretationsprozess ganz konkret und im einzelnen vollzogen hat. Verglichen mit der quantitativen Forschung fehlen praxisbezogene Handbücher, die Einblicke in die konkrete Forschungswerkstatt gewähren und auch denen, die noch am Anfang stehen, konkrete Hilfestellungen geben. Hier liegt sicher ein Problem der qualitativen Forschung, das es in den nächsten Jahren weiter zu bearbeiten gilt.

Der Beitrag versucht, Antworten auf eine Reihe von Fragen zu geben und gliedert sich in folgender Weise:

1. *Wie lassen sich die erhobenen qualitativen Daten aufbereiten, um zur Interpretation zu gelangen und wie bekommt man Ideen für die Auswertung?*
Einige allgemeine Strategien der ethnographischen Feldforschung
2. *Was heißt „Grounded Theory“? Welche anderen Wege gibt es?*
Einige Auswertungsstrategien für qualitative Daten
3. *Wie gelingt es, aus der Fülle von Daten wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse zu entwickeln? Wie können Ergebnisse lesefreundlich und doch nachvollziehbar präsentiert werden?*
Der „wissenschaftliche Quellentext“
4. *Wo liegen die Gefahren und Grenzen dieses Ansatzes?*
Anmerkungen zur Krise der Repräsentation

1. Einige allgemeine Strategien der ethnographischen Feldforschung

In der ethnographischen Feldforschung bemüht man sich, komplexe soziale Felder zu erschließen und arbeitet in der Regel mit einem aufwendigen Design, um zur Methodentriangulation zu gelangen. Einige Anmerkungen zum methodischen Vorgehen und den Spezifika dieses Ansatzes seien vorweggeschickt, bevor ich auf die Auswertungsstrategien im Speziellen eingehe.

Ethnographische Feldforschung bezeichnet einen methodenpluralen Ansatz, der darauf zielt, Menschen im Kontext ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen, wobei die vom Forschenden praktizierte teilnehmende Beobachtung zu den Besonderheiten dieses Forschungsansatzes gehört. Deshalb entstehen zahlreiche vom Forschenden selbst erzeugte Dokumente in Form von teilnehmenden Beobachtungsberichten und anderen Aufzeichnungen, sowie Tonmitschnitte oder Raumzeichnungen. Darum herum gruppieren sich weitere methodische Zugänge: diverse Interviewverfahren, darunter auch biographische Interviews, Gruppendiskussionen, Expertengespräche, Gelegenheitsgespräche. Es werden Dokumente, alltagskulturelle Materialien und Fotografien gesammelt, aber auch eigene Fotos erstellt, die Situationen, Räume, etc. dokumentieren. Insgesamt gehört der Ansatz zwar in den Bereich der qualitativen Sozialforschung, denn die Suche nach dem sozialen Sinn steht im Zentrum des Forschungsinteresses, aber häufig kommen auch standardisierte Fragebogenerhebungen oder andere Verfahren aus dem Methodenarsenal der quantitativen Forschung zum Einsatz. Quantifizierungen können bei der Analyse von sozialen Strukturmerkmalen helfen. Es gibt eine große Nähe zur Biographieforschung, die sich auf dem Weg über erzählte Lebensgeschichten einer sozialen Welt nähert (vgl. Krüger/Marotzki 1996 und 1999; Schütze 1994).

Um der Komplexität eines sozialen Feldes Rechnung zu tragen, wird zudem Perspektiventriangulation zu einem wesentlichen Element des Forschungsdesigns. Perspektivitätstheorien lehren uns, dass jede Perspektive auf einen Gegenstand auf einem spezifischen Standort basiert. Daraus ergeben sich eigene Erkenntnispotentiale, aber

auch Begrenzungen.¹ Wenn beispielsweise eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe erforscht wird, können dazu folgende Perspektiven gehören:

- MitarbeiterInnen der Einrichtung (von den ErzieherInnen und PädagogInnen bis zum Hausmeister)
- Träger und Geldgeber (Institutionen und Personen)
- Nutzer (Kinder und Jugendliche in der Einrichtung und Ehemalige, sowie ihre Eltern und andere Sorgeberechtigte)
- ForscherInnen (WissenschaftlerInnen außerhalb der Einrichtung und forschende PraktikerInnen)

Jede dieser Gruppen und jeder einzelne innerhalb der Gruppen bringt eine spezifische Perspektive bezogen auf die Heimeinrichtung ein, die relevante und spannende Sichtweisen beinhaltet. Erst die Kombination (Triangulation) verschiedener Blickrichtungen, Standorte und Betrachtungsweisen hilft, einen Gegenstand (hier eine Heimeinrichtung) in seiner Komplexität umfassend auszuleuchten. Denn je nach Standort nehmen wir Spezifisches wahr. Standort umfasst hier sowohl einen räumlichen Ort, der uns bestimmte Ausblicke gewährt und andere Blickrichtungen verwehrt, meint aber auch soziale und biographische Orte, die durch weltanschauliche, theoretische, politische, erfahrungsgeprägte und motivationale Einstellungen gebildet werden und von Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozialer Lage mit beeinflusst werden. Anedore Prengel fasst diese Erkenntnisse so zusammen: „Unsere durch Standort und Wahrnehmungsmodus bedingte Perspektive ermöglicht und begrenzt zugleich unsere Erkenntnisse.“ (Prengel 1997, S. 611) Perspektiven-Triangulation² sucht unterschiedlichen Sichtweisen methodisch Geltung zu verschaffen und kann damit im Ideal verschiedene Facetten einer Thematik oder eines Untersuchungsgegenstandes ausleuchten. Insbesondere die Perspektive der Nutzer oder Adressaten pädagogischer Maßnahmen kommt im pädagogischen Alltag nur sehr selektiv zum Tragen. Beispielsweise Kinder und Jugendliche in einer Heimeinrichtung, können Einblicke in Heimerziehung aus der Betroffenenperspektive geben und offen legen, was sie denken und fühlen. So können darin kindliche oder jugendliche Lebenswelten – jenseits pädagogischer Konzeptionen – sichtbar werden und auch unbeabsichtigte oder unreflektierte Nebenfolgen pädagogischen Handelns.

Das Ziel ethnographischer Feldforschung liegt in einer Verbindung von Deskription und Analyse als Zugang zu fremden Lebenswelten, den dort geltenden Regeln, der Alltagskultur und den Sinndeutungen. Die Ethnographie präsentiert verschiedene Materialien, Daten und Interpretationen dann einem Lesepublikum. Die Frage, mit der sich dieser Beitrag beschäftigt lautet nun: Wie gelangt man zur Ethnographie? Wie kann man für Außenstehende oder die Leser einer Studie eine gelungene Beschreibung und überzeugende Analyse erstellen, die in nachvollziehbarer Weise in eine soziale Welt führt? Das „Problem besteht darin, die erforschte soziale Welt so lebensnah zu beschreiben, dass der Leser ihre Bewohner buchstäblich sehen und hören kann – aber sehen und hören aus der Perspektive des theoretischen Bezugsrahmens.“ (Glaser/Strauss 1984, S. 103) Diese Form der Präsentation nennt Clifford Geertz „dichte Beschreibungen“ (vgl. Geertz 1983). Aber wie gelangt der Forschende zu einer Durchdringung einer fremden sozialen Lebenswelt, zu deren Darstellung und Analyse, um damit auch beim Lesenden ein tieferes Verstehen zu befördern?

¹ Siehe dazu den Überblick bei Prengel 1997 (vgl. auch Leibniz 1979).

² **Triangulation** wurde als Begriff von Denzin (1970/1978) in die qualitative Forschung eingebracht (vgl. Flick 1992, Schröder-Lenzen 1997).

Bevor ich mich mit diesem Punkt näher beschäftige, möchte ich zunächst auf eine Situation eingehen, die sicher viele Forschende kennen: Man kommt aus dem Feld zurück mit unendlich vielen Materialien, Daten, Dokumenten, darunter Interviews, teilnehmende Beobachtungsberichte, alltagskulturelle Materialien oder auch Fotografien, standardisierte Erhebungen und anderes mehr. Möchte man nun mit der Interpretation und Auswertung beginnen, kann sich die Euphorie über die vielen schönen Daten auch in Frustration und Mutlosigkeit angesichts der Menge verwandeln. Man sieht – wie man so sagt - vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. Hinzu kommt, obwohl in der qualitativen Forschung Erhebungsphase und Auswertungsphase eng miteinander verbunden sein sollten, werden – entgegen dieser Vorgabe - dennoch häufig zunächst viele Materialien erhoben, zuerst alle Interviews geführt, und die Auswertung folgt erst später. Um einen raschen Überblick über das Forschungsfeld und Ideen für die Auswertung zu bekommen, besitzt die ethnographische Feldforschung ein ganzes Repertoire an Anregungen und Ideen, von denen ich einige kurz benennen möchte. Vieles mag eine Selbstverständlichkeit sein, aber manchmal hilft die Benennung dennoch, es sich wieder zu vergegenwärtigen.

Allgemeine Strategien der ethnographischen Feldforschung

1.1 Einen Korpus anlegen

d.h. qualitatives und quantitatives Material sortieren

- Zahlenmaterial zusammenstellen, das kann heißen, alle Daten, die sich quantifizieren lassen aufzuführen.
- Grundauszählungen machen und eine beschreibende Statistik anfertigen: zu Verteilungen, Mittelwerten, Gruppen innerhalb der Population.

Verzeichnisse aller Materialien aus der Feldforschung erstellen:

- vorliegende Interviews (und ihr zentraler Inhalt)
- beobachtete Szenen (Ordnungskriterien dafür entwickeln)
- Videoaufzeichnungen (nach thematischen Schwerpunkten ordnen)

...

Dieser Korpus kann auch in einer Art Tabelle münden:

- in der die mit unterschiedlichen Methoden erhobenen Materialien zu einem Gegenstand (z.B. Einführungsveranstaltung) zugeordnet werden.
- So kann sich daraus eine themenbezogene Gliederung und Zuordnung von Materialien ergeben.

Funktionen

Diese scheinbar rein ordnende Tätigkeit erfüllt zur Vorbereitung der Auswertung mehrere Funktionen:

1. In der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial frischen sich Erinnerungen auf, es wird gegenwärtig, welche Materialien zu welchen Themen vorliegen.
2. Der Korpus zeigt aber auch, wo Lücken im Material sind und wo Schwerpunkt-Themen mit großer Materialfülle zu finden sind.

3. Durch das erneute Lesen und die Beschäftigung mit dem Material entstehen bereits Ideen, Gedanken, Fragen, Themen für die Auswertungen. Diese sollten unbedingt festgehalten werden in Form von Memos (vgl. Strauss 1991; Strauss/Corbin 1990).
4. Erfolgt dieser erste Auswertungsschritt bereits während der Feldforschung (wie dies im Idealfall beabsichtigt ist) oder gleich am Ende der Datenerhebungsphase, dann können häufig Lücken im Material durch gezielte Nacherhebungen oder zusätzliche Recherchen (bspw. Dokumentenanalyse) oft noch geschlossen werden.

1.2 Ideenkerne bilden

- Eine Skizze der wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Forschung schreiben; und zwar auf wenigen Seiten ohne Anspruch an Wissenschaftlichkeit, an Vollständigkeit und ohne gleich an Belege, Beweise, Details zu denken.
- Diese Seiten sollten umfassen: Auswertungsideen, Pointen, Fragen, Themen, Thesen und Gedanken dazu. Möglichst sollte jeder Gedanke auf einen eigenen Blatt notiert werden.
- Leitidee: Was war überraschend, was war neu?
- AdressatIn: Jemand, der nicht mit dem Projekt und dem Material vertraut ist, dem man nun seine zentralen Erkenntnisse mitteilen möchte.

1.3 Ideenkerne bündeln und erweitern

- Für diejenigen, die nach Grounded Theory arbeiten und ordentliche Memos während der Feldforschung geschrieben haben, kann das heißen: einen Zusammenhang der wichtigsten Memos untereinander herstellen.
- Festlegen der weiteren Auswertungsschritte entlang der neuen Fragestellung.
- Auseinandersetzung mit dem Material: Suche nach Belegen oder Widerlegungen der Hypothesen in den Daten.
- Dazu gehört die Überprüfung von gefundenen Kategorien und Hypothesen in einem anderen Zusammenhang, um deren Reichweite, Aussagekraft und Glaubwürdigkeit zu erhöhen und so theoretische Lücken zu schließen.

1.4 Der Vergleich

Wir sehen nur durch den Vergleich! Wir kennen auch unsere eigene Kultur nur über den Vergleich. Durch den Kontrast mit einer anderen, fremden Kultur wächst das Bewusstsein und die Erkenntnis über die eigene Gesellschaft. In der Ethnologie wird implizit verglichen. Auf die problematische Seite dieses Musters gehe ich hier nicht ein.³ Aber es sei kurz erwähnt, dass der Ethnozentrismus, also eine kulturanthropologische Betrachtung, die unreflektiert von der Überlegenheit der eigenen Kultur aus-

³ Insbesondere der „Ethnozentrismus“ stellt eine problematische Form des Vergleichs dar, da die eigene Kultur als Maßstab zur Betrachtung und Bewertung anderer Menschen und Völker herangezogen wird, wobei man zugleich von der Höherwertigkeit und Überlegenheit insbesondere der westlichen Kultur ausgeht (vgl. den Überblick bei Stagl 1993 und die Diskussion bei Nieke 1995, S. 42 und 91ff.).

geht und danach andere Kulturen klassifiziert, sich auch bei Vergleichen in modernen Gesellschaften einschleichen kann. Die Forschenden neigen dann dazu, das eigene kulturelle Milieu (das in der Regel mittelschichtorientiert ist) unreflektiert zu verabsolutieren und auf andere soziale Milieus zu übertragen. Dennoch, um Orientierungswissen in thematisierbares Wissen umzusetzen, braucht man den Vergleich. Auch zeigt sich, dass ein gewisser Ethnozentrismus unvermeidlich ist, da er in den Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern einer Kultur und Lebenswelt wurzelt, deren scheinbare Selbstverständlichkeit im Prozess der Sozialisation zunächst einmal erworben und verinnerlicht werden. Möglich ist jedoch ein „aufgeklärter, selbstreflexiver Ethnozentrismus“ (vgl. Nieke 1994, S. 44), der mit dem „Bewusstsein seiner Unvermeidlichkeit“ (ebd.) auch Angehörigen anderer Lebenswelten, Kulturen und Ethnien zugesteht, dass sie mit dem gleichen Recht ihre Positionen für die richtigen halten können.

Aus dieser Ausgangssituation resultiert, dass die Forschung sehr genau reflektieren sollte, welchen Vergleichsmaßstab sie wählt. Die radikalsten Kontraste können oft als Ausgangsbasis ein Untersuchungsfeld erschließen helfen. Besonders günstig ist es deshalb, kontrastive Analysen bereits im Projektdesign vorzubereiten, indem ein minimaler und maximaler Kontrast möglich wird. Wir haben in unserem Projekt „Studium und Biographie“ die unterschiedlichen studentischen Fachkulturen von zukünftigen Juristinnen und Juristen, ErziehungswissenschaftlerInnen, Maschinenbauern und Elektrotechnikern untersucht und damit einen maximalen Kontrast bei der Auswahl der Untersuchungsfelder gesucht. Die Spezifika der einzelnen Fachkulturen offenbarten sich im Spiegel anderer kultureller Muster um so deutlicher. Aber auch innerhalb der Fachkultur war der Vergleich im Sinne eines minimalen Kontrast ergiebig. Dazu haben wir dann Studierende in der Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik in Marburg und Siegen miteinander verglichen.

Negativen Fällen nachgehen

- „Die Vielfältigkeit, die eine Studie durch multiple Vergleichsgruppen erhält, erhöht darüber hinaus die Möglichkeit, dass der Forscher durch unerwartete negative Fälle überrascht wird.“ (Glaser/Strauss 1984, S.98)
- Es muss hier nicht erwähnt werden, dass es nicht nur ein Gebot der Redlichkeit ist, einem Fall detailliert nachzugehen, der die bisherige Hypothese widerlegt, sondern zugleich bedeutsam, um theoretisch weiter zu kommen.
- Oft ist es gerade die Abweichung oder ein nicht ins bisherige Muster passendes Beispiel, das dazu zwingt, das ganze Problem noch einmal neu zu durchdenken.
- Daraus folgt häufig eine Revision bisheriger Schemata und eine Neukonzeption des Problems, zumindest aber eine vollständigere Sicht auf den untersuchten Problembereich.
- Negative oder abweichende Fälle bringen theoretisch weiter, und können so zu neuen Erkenntnissen führen.

1.5 Die Kreuzperspektive ⁴

Ähnlich wie die Vergleichsmethode funktioniert auch die Methode der Kreuzperspektive. Für die Darstellung eines Gegenstandes werden jeweils die Extrempole gesucht und gegenübergestellt, um so eine gewisse Vielperspektivität zu erreichen.

Beispielsweise durch Gegenüberstellungen:

- der Sicht auf einen Leiter/eine Leiterin (oder Lehrerin/Lehrer) mit der Sicht eines Schülers oder einer Schülerin
- Oder die Sicht eines Mädchens versus die Sicht eines Jungen
- Individuelle Sicht versus Gruppensicht
- Oder ein alltägliches Ereignis versus ein ungewöhnliches, besonderes Ereignis
- Auch Lebensgeschichten von AußenseiterInnen aufnehmen, denn auch sie repräsentieren eine relevante Perspektive auf ihre Kultur und offenbaren möglicherweise noch einmal gänzlich andere Aspekte des Lebens in dieser Kultur.
- TeilnehmerInnen-Sicht versus ForscherInnen-Sicht: Es ist wichtig, nach den Dingen zu fragen, die für die Menschen im Untersuchungsfeld von Bedeutung sind. ForscherInnen tragen häufig eine völlig andere Relevanzstruktur an das Feld heran. Die Offenlegung dieser Differenz kann erhellend wirken.

Auch bei der Technik des narrativen Interviews (nach Fritz Schütze) arbeitet man mit der Methode der Fallkontrastierung - nach dem Prinzip der minimalen oder maximalen Kontrastierung von Einzelfällen (vgl. Schütze 1983, Jakob 1997; Glinka 1998). Zentrale Elemente sind der minimale Vergleich von möglichst ähnlichen Fällen und der maximale Vergleich von möglichst unterschiedlichen Fällen im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten, um auf diese Weise verschiedene Varianten eines Phänomens kennen zu lernen und am Ende zur theoretischen Sättigung zu kommen.

1.6 Die Suche nach funktionalen Äquivalenten

Um Ereignisse miteinander vergleichen zu können, ist es manchmal notwendig, gleiche oder funktional ähnliche Forschungsgegenstände auszuwählen. Beispielsweise gab es in unserer Untersuchung unterschiedliche kulturelle oder soziale Formen, mit denen die Fachschaften die ErstsemesterInnen in die jeweilige studentische Fachkultur einführten. Das gemeinsame Ereignis bestand darin, dass in jeder studentischen Fachkultur die Fachschaften etwas organisiert hatten, um am Ende der Einführungswoche den ErstsemesterInnen zu signalisieren, dass sie nun in die jeweilige studentische Fachkultur aufgenommen sind. Für das Ende der Initiation und die Angliederung an den neuen Studiengang wählte man jedoch verschiedene kulturelle Formen: Für die Studienanfänger und Studienanfängerinnen in der Erziehungswissenschaft und den Ingenieurwissenschaften veranstaltete man ein gemeinsames Frühstück mit den Fachschaften (vgl. Engler/Friebertshäuser 1989). Die Jura-Fachschaft lud stattdessen die Studienfänger zu einer Tanzveranstaltung am Abend ein, die aber die gleiche Funktion der Einführung in die studentische Kultur des Faches erfüllte, man trug Abendkleidung und traf sich in einem großen Saal. Trotz der unterschiedlichen sozia-

⁴ Die Bezeichnung und einige inhaltliche Anregungen stammen von Prof. Dr. Georg Elwert – Ethnologe an der Freien Universität-Berlin - nach einem Vortrag im Sommer 1993, ich danke ihm für diese und weitere Hinweise zum Thema Auswertungsstrategien ethnographischer Feldforschung.

len Form betrachteten wir alle diese Veranstaltungen als „funktionale Äquivalente“, denn sie erfüllten nach unserem Modell der Statuspassage offensichtlich die gleiche Funktion. Es galt, die ErstsemesterInnen in die jeweilige Kultur und Tradition der studentischen Fachkultur zu initiieren.

Bei der Erhebung und Auswertung vereinheitlichten Formblätter dabei die Perspektiven und Zugänge im Forschungsteam und sorgten dafür, dass in allen vier Forschungsfeldern die gleichen Themen dokumentiert und mit den gleichen Methoden (z.B. Tonmitschnitte von allen Begrüßungsreden, Fotos von den zentralen Ereignissen, Gruppendiskussionen mit den Fachschafts-Vertretern etc.) fixiert wurden, so dass sie vergleichend analysiert werden konnten.

1.7 Theoriegeleitete Analysen

Bei diesem Vorgehen fungieren theoretische Konzepte quasi als Interpretationsrahmen, in dem dann die Auswertungen erfolgen. Wir haben in unseren Projekten immer auch theoretische Rahmen erarbeitet. Aber darauf werde ich noch am Beispiel des wissenschaftlichen Quellentextes zurückkommen. Bevor ich die Wege zum wissenschaftlichen Quellentext darstelle, möchte ich die theoriegeleiteten und andere Auswertungsstrategien kurz verorten, dadurch lassen sich die hinter den dargestellten Konzepten stehenden theoretischen Bezüge sichtbar machen.

2. Auswertungsstrategien für Qualitative Daten

Es gibt inzwischen einige etablierte Techniken der Interpretation von qualitativem Datenmaterial, die als Referenzen auch in den verschiedenen Studien zu finden sind. So seien hier nur grob einige der grundsätzlichen Ausrichtungen und wichtige VertreterInnen im Bereich der Textanalyse benannt.

2.1 Grounded Theory (Glaser, Strauss, Corbin in den USA) oder gegenstandsbezogene Theoriebildung

Fast alle Forscherinnen und Forscher im Bereich der qualitativen Sozialforschung geben an, dass sie „Grounded Theory“ betreiben, sie wollen substantielle Theorien aus qualitativen Daten gewinnen. Glaser und Strauss definieren ihr Verfahren so: „Wenn wir von der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien sprechen, meinen wir die Formulierung von Konzepten und deren Beziehungen zu einem Satz von Hypothesen für einen bestimmten Gegenstandsbereich - beispielsweise Patientenbetreuung, Bandenverhalten oder Erziehung -, die sich auf Forschung in diesem Bereich stützt“ (Glaser/Strauss 1984, S. 91). „Grounded Theory“ bedeutet für sie die Entdeckung von „in der Empirie verankerten substantiellen Theorien“, mit direkter Bezugnahme auf die soziale Realität. Dabei gibt es „keine klare Trennungslinie zwischen Datensammlung und Datenanalyse“ (Glaser/Strauss 1984, S. 95).

Folgerichtig ist zu Beginn einer Untersuchung - nach dem Verfahren der Grounded Theory - noch kein fester theoretischer Bezugsrahmen vorhanden, denn die Theorie

soll ja erst im Laufe des empirischen Forschungsprozesses aus den Daten gewonnen werden. Das hat häufig zu dem Missverständnis geführt, man brauche bei der „Grounded Theory“ weder Theorien noch Kenntnisse, um ein Feld zu untersuchen. Das Gegenteil ist der Fall: Sowohl vor als auch während des Forschungsprozesses wird Literatur zum Thema studiert und ausgewertet. Es wird darauf hingewiesen, dass besonders am Anfang des Forschungsprozesses der Vergleich zwischen eigenen Ergebnissen und der Literatur dazu verhilft, eine Einschätzung bezüglich relevanter oder bereits bekannter Sachverhalte eines Forschungsthemas zu bekommen. Neu mag dabei sein, dass die Autoren Literatur jeden Typs nutzen, also sowohl wissenschaftliche Literatur, bspw. publizierte Studien, theoretisch-philosophische Texte, Hintergrundberichte, Statistiken, als auch andere Materialien wie Aufzeichnungen, Memoiren, offizielle und persönliche Briefe, Tagebücher, Zeitungen, Landkarten, Photographien und Gemälde (vgl. Strauss 1991, S. 27). Hinzu kommen vom Forschenden selbst erzeugte Daten wie Interviews, Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Fotos, Tonmitschnitte und Videoaufzeichnungen.

Zur Entdeckung substantieller Theorien verwenden die Forschenden ein ganzes Set verschiedener Auswertungstechniken, um aus verschiedenen Datenquellen (vorwiegend teilnehmenden Beobachtungsberichten und Interviews) zunächst Themen herauszufiltern, dann Kategorien und Schlüsselkategorien zu bilden, die dann wieder am Material sich bewähren müssen, ergänzt und erweitert werden. Wie dies im einzelnen geschieht, hat Anselm L. Strauss (1991) dargestellt. Die zuvor bereits benannten Strategien ethnographischer Feldforschung dienen ebenfalls der Bildung substantieller Theorien. Man will immer in den Daten etwas Neues entdecken. Fritz Schütze als prominentester bundesdeutscher Vertreter dieses Ansatzes hat diese Grundgedanken in Erhebungs- und Auswertungstechniken für narrative Interviews umgesetzt.

2.2 Theoriegeleitete Auswertungsverfahren

In diesem Fall wird das Vorgehen meist von Rahmentheorien angeleitet. In Anlehnung an eine bereits vorhandene Theorie wird das gesamte Material beleuchtet und eingeordnet. Hypothesen werden formuliert und am Material überprüft, die sich bspw. aus psychoanalytischen oder soziologischen Theorien ableiten. In diesem Fall strukturiert eine bereits vorliegende Theorie die empirische Arbeit vor. Theoretische Modelle fungieren als eine Art Gerüst, um die Daten und Informationen unter einer spezifischen Perspektive zu betrachten. Aber auch neue Gedanken und Ideen entstehen im Zuge gegenstandsbezogener Theoriebildung und der Suche nach neuen „Konzepten“, sonst müsste man schließlich nicht forschen, wenn es nur darum ginge, Bekanntes zu bestätigen. So gesehen sind die meisten Auswertungsverfahren für qualitative Forschungsdaten eher in einem Zwischenraum zwischen Grounded Theorie und Theoriegeleiteten Verfahren zu verorten.⁵

Exemplarisch sei hier auf die „Rekonstruktive Sozialforschung“ verwiesen, sie wurzelt in der Grounded Theory und in den theoretischen Konzepten von Karl Mannheim

⁵ Viele größere Projekte heften ihren Auswertungsstrategien eigene Etiketten an oder lassen sich auch nicht eindeutig einem dieser Verfahren zuordnen, sondern nutzen diverse Techniken der Auswertung (bsw: eine Konversationsanalyse Bergmann 1991 und 1993). Das Feld bleibt also unübersichtlich. Ein Überblick über diverse gegenwärtige Analyseverfahren findet sich bspw. im von Uwe Flick u.a. (1991) herausgegebenen Handbuch Qualitative Sozialforschung (S. 209ff).

(1893-1947), der von der Abhängigkeit des Bewusstseins und Denkens der Menschen von ihrem jeweiligen sozialen Standort ausgeht und damit die Gruppen- und Milieuforschung angeregt hat. „Theorie- und Typenbildung vollzieht sich auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist“ (Bohnsack 1993, S. 8f.). Das heißt, diese Forschungsrichtung rekonstruiert die Konstruktionen, welche die Handelnden in ihrem Alltag vornehmen. In der rekonstruktiven Analyse mittels der dokumentarischen Methode werden die existentiellen Hintergründe und Seinsbedingungen herausgearbeitet, die den Akteuren nicht unbedingt bewusst sein müssen, die jedoch den Kontext markieren, in dem eine dem Handeln zugrundeliegende Orientierung entstanden ist (vgl. Bohnsack 1993, S. 166f.). Die theoretischen Perspektiven von Karl Mannheim finden sich in einer Betrachtung des Einzelnen in seiner Einbindung in gemeinsame Erlebniszusammenhänge und kollektive Vorstellungen, die beispielsweise eine Generation verbindet. Ein „Generationszusammenhang“ (Mannheim 1965/1928) basiert auf generationsspezifischen Erfahrungen und Orientierungen. Hinzu kommt das soziale Milieu, das beispielsweise peer groups verbindet und sich zu einer jugendspezifischen Erfahrung einer Gruppe verdichtet. Deshalb setzen die Forschenden Gruppendiskussionen ein, um die milieuspezifischen Einbindungen und kollektiven Orientierungen von Jugendlichen in der Gruppe herauszuarbeiten und einen Zugang zu deren Sichtweisen und Interpretationsmustern von Wirklichkeit zu erhalten (vgl. Bohnsack u.a. 1995). Die Interpretation vollzieht sich in einem hermeneutischen Zirkel, der an die Erfahrungsräume des Interpreten anknüpft und wird somit von den sozialen, generations-, bildungs- und geschlechtstypischen, sowie alltagspraktischen Erlebnissen und biographischen Erfahrungen der Interpreten mit geprägt. Dies bezeichnen die Autoren mit Bezug auf die Theorien von Karl Mannheim als die Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit der Interpretation, die der eigenen Beobachtung kaum zugänglich ist. In der Beobachtung und Analyse können auf diese Weise jedoch blinde Flecken entstehen. Da sich diese Prämissen der Interpretation nicht auflösen lassen, denn jede Betrachtung ist gebunden an eine Perspektive, wird es um so notwendiger, sie methodisch zu reflektieren und zu kontrollieren. Die verschiedenen methodischen Instrumente und Auswertungsstrategien sollen dazu dienen, solche blinden Flecken zu entdecken und sich der Standortgebundenheit der eigenen Perspektive klar zu werden. Hilfreich ist dabei bspw. die Arbeit mit verschiedenen Vergleichsfolien, die komparative Analyse (vgl. Bohnsack 1993).

3. Der „wissenschaftliche Quellentext“

Der wissenschaftliche Quellentext ist eine Auswertungsstrategie, die zwischen Grounded Theory und theoriegeleiteten Verfahren anzusiedeln ist. Die Auswertungsstrategie der Erstellung „wissenschaftlicher Quellentexte“ wurde im Rahmen des Projektes „Studium und Biographie“ an der Universität Siegen von der Forschungsgruppe um Jürgen Zinnecker entwickelt (vgl. Apel u.a. 1995). Der wissenschaftliche Quellentext dient dazu, zwei Hauptprobleme qualitativer Forschung zu lösen. Zum einen gilt es, die vielfältigen Materialien (bspw. teilnehmende Beobachtungsberichte, Raumzeichnung, Fotos von einer Veranstaltung) für die nachfolgenden Interpretationen zusammenzuführen. Zum zweiten soll der Auswertungsprozess transparent, nachvollziehbar und kontrollierbar gemacht werden. Für beide Probleme liefert der

wissenschaftliche Quellentext eine Lösung. Verschiedene Quellen werden vereinheitlicht und durch die Veröffentlichung für eine Reinterpretation freigegeben. Die Bezeichnung „wissenschaftlicher Quellentext“ weist auf zwei Spezifika dieser Textform hin. Es handelt sich um eine, nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit erzeugte Materialzusammenstellung. Das Produkt, eine wissenschaftlich erzeugte neue Quelle, wird dann wiederum wie andere, primäre Quellen behandelt und dient als Basis für die anschließenden Auswertungen und Interpretationen. Diese Auswertungsstrategie ist eingebunden in einen mehrstufigen Auswertungsprozess, in dessen Verlauf die empirischen Materialien so zusammengestellt werden, wie sie zur Beschreibung und Interpretation der jeweiligen Untersuchungseinheit benötigt werden. Theoretische Konzepte helfen, das Material für diese Thematik auszuwählen, indem sie den Gesamtrahmen abstecken. Die offene Form des Feldforschungsansatzes, die zugleich gegenstandsbezogene Theoriebildung anstrebt, erfordert dann allerdings eine möglichst breite Datenbasis und eine detaillierte Beschreibung.

Wege zum wissenschaftlichen Quellentext

Die Stufen des Auswertungsprozesses werden im folgenden exemplarisch anhand unseres Projektes „Studium und Biographie“ erläutert (vgl. dazu auch Apel u.a. 1995, S. 366ff.).

1. Zusammenstellung und Auswahl

Am Beginn der Auswertung steht die Zusammenstellung und Auswahl der vorhandenen Materialien aus der Feldforschung zu einer Untersuchungseinheit. Beispielsweise lagen zur Begrüßungsveranstaltung, mit der die StudienanfängerInnen von den Lehrenden und älteren Studierenden im Studiengang begrüßt werden, so unterschiedliche Materialien vor wie: ein teilnehmender Beobachtungsbericht, der Tonmitschnitt der öffentlichen Reden, eine Raumzeichnung mit Sitzordnung und formalem Ablauf nach Zeitschema, einige Fotos, Gespräche mit ErstsemesterInnen, sowie das Protokoll einer Projektsitzung, die sich mit dieser Form der Inszenierung auseinandersetzt.

Das von Arnold van Gennep entwickelte theoretische Modell der Statuspassage half dabei, das Geschehen nach der Dreiphasenstruktur der Initiation „Trennung von der alten Welt“, „Zwischenphase und Communitas“ und „Eingliederung in die neue Welt“ zu ordnen (vgl. van Gennep 1986; Turner 1989). Zur konkreten Beschreibung der Einführungsveranstaltung berücksichtigten wir die von Erving Goffman entwickelte Theatermetapher und seine Rahmentheorie (vgl. Goffman 1988; 1989). Im Quellentext und in der Interpretation wurden folgende Ebenen deshalb berücksichtigt: räumliche Umgebung, zeitliche Inszenierung, handelnde Personen, sozialökologisches Arrangement. Gefragt wurde also danach, welcher Typus von Veranstaltung hier inszeniert wird, was geschieht auf der Vorderbühne und der Hinterbühne? Wie verhält sich das „Publikum“, also wie gehen die ErstsemesterInnen mit dieser Inszenierung in der Begrüßungsveranstaltung um? Unter diesen Fragestellungen wurden relevante Passagen zusammengestellt und genau analysiert.

2. Rekonstruktion und ergänzende Analysen

Im nächsten Schritt erfolgt die Rekonstruktion der Situation anhand der vorhandenen Materialien. Lücken in einem Dokument lassen sich mittels anderer Materialien auffüllen. Beispielsweise kann die Kleidung und Sitzordnung der Studienanfängerinnen

und Studienanfänger anhand der Fotos noch einmal systematisch untersucht und rekonstruiert werden. Im Rückgriff auf persönliche Erinnerungen und entsprechende Protokolle lassen sich Informationen wieder beleben und nachträglich in Worte fassen. Insbesondere in Fällen, in denen die Atmosphäre in den ersten Berichten nur dürftig dokumentiert war, können weitere Analysen helfen, die Situation zu rekonstruieren. Auch führte der Fachvergleich zu spezifischen Fokussierungen. Beispielsweise wurden parallel die beiden Begrüßungsveranstaltungen in Elektrotechnik und Sozialpädagogik teilnehmend beobachtet (vgl. Engler/Friebertshäuser 1989). Spezifika in einem Bericht führten zu entsprechenden Ergänzungen im anderen teilnehmenden Beobachtungsbericht. Wenn also die Professoren in der Elektrotechnik bei ihrer persönlichen Vorstellung sehr genau auf ihre Sprechstunden verwiesen hatten, wurde gemeinsam überlegt und in den Dokumenten gesucht, ob es gleiche oder funktional äquivalente Angebote auch in der Erziehungswissenschaft gab, die lediglich im Bericht noch nicht notiert worden waren. Dazu konnte man die Tonmitschnitte von den Veranstaltungen sehr gut nutzen. Das Ergebnis dieser ergänzenden Analysen bereicherte die vorhandenen Materialien. Zudem wurde bspw. ein Soziogramm erstellt, das den Handlungsablauf auf der Vorderbühne der Akteure und der Hinterbühne der Studierenden schematisch darstellt (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 225ff.).

3. Reflexion und gegenstandsbezogene Theoriebildung

Aus der Rekonstruktion des Geschehens erwachsen gegenstandsbezogene Theoriebildungen. Zum Beispiel lässt das Soziogramm des Handlungsablaufes der Begrüßungsveranstaltung interne Hierarchien sichtbar werden und erlaubt Aussagen zur hier vorgeführten Inszenierung. Neue Kategorien entstehen und führen zur Hypothesenbildung. Diese Interpretationen regen weitere Auseinandersetzungen mit der Empirie an und befördern dadurch weitergehende Analysen. So führt die Hypothese von der Distanzierung der Lehrenden in der Erziehungswissenschaft von dieser Begrüßungsveranstaltung zur detaillierten Betrachtung ihrer Verteilung im Raum. Solche zusätzlichen Aspekte der Interpretation erweitern wiederum die Materialzusammenstellung und finden sodann Eingang in die Darstellung der Szenerie im „wissenschaftlichen Quellentext“.

4. Der wissenschaftliche Quellentext

Der wissenschaftliche Quellentext basiert auf dieser vorangegangenen Selektions-, Rekonstruktions- und Interpretationsarbeit. Er präsentiert die während der Feldforschung zusammengetragenen unterschiedlichen Materialien und späteren Rekonstruktionen zu einer Untersuchungseinheit in komprimierter Form. Er kann sich mit einer Reihe von thematischen Gegenständen beschäftigen: z.B. komplexe Handlungsabläufe (wie eine Begrüßungsveranstaltung), Kohortenbeschreibungen (was charakterisiert die StudienanfängerInnen?), einzelne Personen (bspw. in Form von biographischen Porträts⁶). Der wissenschaftliche Quellentext bezeichnet nicht allein Texte, sondern im weitesten Sinne alle Präsentationen von Feldforschungs-Dokumenten, die in den nachfolgenden Interpretationen gelesen und entschlüsselt werden können (das können bspw. auch Photographien sein). Bei der Darstellung wird den üblichen Rezeptionsgewohnheiten insofern Rechnung getragen, als auf bekannte Präsentationsformen (wie literarische Darstellungen oder Collage) zurückgegriffen wird, in denen das Material

⁶ Dieses Instrument hat auch das Projekt „Kindheit im Siegerland“ genutzt, das unter der Leitung von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker Kindheitsmuster untersucht hat und wissenschaftliche Quellentexte für die befragten Kinder erstellte.

sich präsentiert. Verschiedene stilistische Mittel lassen sich einsetzen, um die Sachinformationen so zu verpacken, dass die Situation anschaulich und nachvollziehbar wird. So stellen bspw. Zeitgeist-Collagen alle Titel, Themen und Comics im Text zusammen, die in den verschiedenen studentischen Zeitschriften während der Einführungswoche der ErstsemesterInnen erschienen sind (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 155f.). Man kann davon ausgehen, dass die studentische Kultur der Universitätsstadt Marburg sich in diesen Themen des Wintersemesters 1985/86 widerspiegelt. Im Anschluss an die jeweiligen wissenschaftlichen Quellentexte folgen die Interpretationen und auch Überlegungen dazu, ob diese Informationen (z.B. Schlagzeilen) und Darstellungen tatsächlich einen Einfluss auf die StudienanfängerInnen ausgeübt haben.

Insgesamt handelt es sich beim wissenschaftlichen Quellentext um eine verdichtete Beschreibung oder Zusammenstellung von Daten und Dokumenten (bspw. von *alltagskulturellem Material*), die während der Feldforschung gesammelt wurden, auf der Basis von rekonstruktiven und theoriegeleiteten Analysen. Im Quellentext sollten möglichst alle relevanten Informationen zu einer Untersuchungssequenz enthalten sein. Der wissenschaftliche Quellentext bildet die Materialbasis für die anschließende Interpretation, die auf diese Weise vom Material getrennt wird. Eine empirienahe Kommentierung strebt eine gegenstandsbezogene Theoriebildung an, wobei die theoretischen Vorüberlegungen hierfür den analytischen Rahmen bilden. Ausgehend von den gegenstandsbezogenen Theoriebildungen sollen dann in der Interpretation die Ergebnisse zusammengeführt werden, um zu einer substantiellen Theorie über den Untersuchungsgegenstand – bspw. die Statuspassage Studienbeginn – zu gelangen. Und selbstverständlich sollen auf einer weiteren Stufe die Erkenntnisse wieder in theoretische Konzepte und den Wissenschaftskontext eingebunden werden. Wir haben dieses Auswertungsverfahren wie folgt definiert: „Der wissenschaftliche Quellentext, als Teil einer mehrstufigen Auswertungsstrategie, bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. Merkmale des wissenschaftliche Quellentextes sind: a) theoretisch reflexive Auswahl der Materialien anhand von Leitthemen; b) das Zusammenfügen von Quellen unterschiedlichster methodischer Herkunft; c) die Berücksichtigung von Rezeptionsgewohnheiten bei der Formgebung. Der Quellentext liefert im Rahmen der Auswertungsarbeit die Materialbasis für die sich anschließende Entschlüsselungsarbeit in Form von kommentierender Auseinandersetzung und theoriegeleiteter Reflexion“ (Apel u.a. 1995).

4. Wo liegen die Gefahren und Grenzen dieses Ansatzes? Anmerkungen zur Krise der Repräsentation

Gerade die Zwischenform des “wissenschaftlichen Quellentextes“ zwischen Literatur und Sachinformation birgt Chancen und Gefahren, so dass am Ende dieses Beitrages einige kritische Anmerkungen zu diesem methodischen Verfahren angebracht sind.

Die literarische Darstellung organisiert eine Übersetzungsleistung zwischen primärer sozialer Welt, die die Forschenden erlebt und erfahren haben, und den Lesenden, die als Außenstehende keinen Zugang zu dieser Welt besitzen. Zugleich sind die gewählten Formulierungen selbst Interpretationen der Situation und bergen die Tendenz zur Stützung vereinseitiger Sichtweisen. Dies sei exemplarisch am Beispiel des Be-

griffs „gemütlich“ veranschaulicht. In der Beschreibung des gemeinsamen Frühstücks zwischen Fachschaft und ErstsemesterInnen in der Erziehungswissenschaft habe ich den Raum als „gemütlich“ klassifiziert. Was genau die Beobachterin als „gemütlich“ empfunden hat, bleibt aber hinter dieser Worthölse verborgen. Andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der sozialen Situation können ein gänzlich anderes Verständnis von „Gemütlichkeit“ besitzen. Die scheinbar eingängige Formulierung ist somit trügerisch, da auch die Lesenden wiederum diese Worthölse mit ihrem eigenen Verständnis von „gemütlich“ auffüllen. Zudem fördert diese Formulierung eine Einingung der Situation auf diesen Betrachtungsausschnitt, wodurch „ungemütliche“ Elemente leicht ausgeblendet werden können. Das besondere Problem der selektiven Zusammenstellung und literarischen Präsentation eines wissenschaftlichen Quellentextes liegt in der Subjektivität einer solchen Darstellung.

Ein selbstkritischer Umgang mit Sprache und die Einführung intersubjektiver Kontrollen vermag dieser Gefahr entgegenzuwirken. Die literarischen Quellentexte unserer Studie wurden deshalb in das Siegener Forschungskolloquium eingebracht und dort einer ersten Kontrolle unterzogen. Die Zusammensetzung dieser Gruppe schuf mehrere Prüfungsmöglichkeiten. Zum einen besaß die ehemalige Projektgruppe aufgrund der gemeinsam in Marburg und Siegen durchgeführten Feldforschungen ein geteiltes Kontextwissen über die Situation, das sie zur Überprüfung der Darstellungen heranziehen konnte. Zum anderen kamen unabhängige, außenstehende WissenschaftlerInnen hinzu, die das Feld selbst nicht kannten, und dadurch die Texte im Hinblick auf Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit überprüfen konnten, und so auf Informationslücken aufmerksam machten. Dieses Verfahren der „kommunikativen Validierung“ führte zur Überarbeitung und Präzisierung der ersten Vorlagen der literarischen wissenschaftlichen Quellentexte. Angestrebt wurde dabei auch die inhaltliche Auffüllung von Worthölsen mit Sachinformationen. Um beispielsweise den Begriff „gemütlich“ inhaltlich zu füllen, wurden jene Aspekte benannt, die für die Autorin den Raum gemütlich wirken ließen (wie Teppichboden, Lichtverhältnisse, Wärme, Bemalung, Blumen, Dekoration des Raumes). Solche Kontrollen und Selbstkontrollen, die bereits bei der Erhebung genutzt wurden, unterscheiden den wissenschaftlichen Quellentext von anderen (literarischen) Textgattungen, auch wenn die Grenzbeziehungen fließend sind.

Dennoch ändern auch diese Kontrollmechanismen nichts daran, dass Forschungsergebnisse durch Interessen, Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der Forschenden beeinflusst und geprägt werden, insofern immer auch subjektive Sichtweisen repräsentieren. So ist es möglich, dass in einer Forschungsgruppe die Mitglieder bestimmte blinde Flecken alle gemeinsam haben. In der ethnographischen Forschung wird dieses Problem unter dem Stichwort „Krise der Repräsentation“ diskutiert (vgl. Fuchs/Berg 1993). Damit wird die Konstruktion von Wirklichkeit im wissenschaftlichen Text problematisiert. Ethnographien verstehen sich als eine Textform, die vorgibt, Wirklichkeit zu beschreiben. Dennoch, darauf weist Clifford Geertz in seiner Reanalyse ethnographischer Studien ausdrücklich hin, wird der Anthropologe zum Schriftsteller und die schreibende Produktion des Bildes der Anderen muss kritisch reflektiert werden (vgl. Geertz 1993). Deshalb stellt Clifford Geertz die Frage: „Was geschieht mit der Wirklichkeit, wenn sie in die Fremde verschifft wird?“ Die Innenansichten einer Kultur müssen in einer der Wissenschaftlichkeit verpflichteten Ethnographie zwischen zwei Buchdeckel gebracht und damit in einen neuen Text

umgewandelt werden, der für die eigene Wissenschaftsgemeinde konstruiert ist. Der Forschende wählt aus, sortiert und kategorisiert. In der Regel handelt es sich um Konstruktionen zweiter Ordnung, d.h. um Rekonstruktionen der Konstruktionen, die man während der Forschungsphase im Feld entdeckt zu haben glaubt. Denn der Forschende kann kaum aus seinem eigenen Lebenskontext heraustreten, er oder sie stellt die gewonnenen Erkenntnisse in der Sprache und Tradition der eigenen (wissenschaftlichen) Kultur dar, findet für Beobachtungen eine Kategorie, um sie zu erfassen und zu beschreiben. Es bleibt also sehr fraglich, inwieweit der Forschende eine fremde Lebenswelt wirklich erfasst, adäquat beschrieben und tiefgehend verstanden hat. Der kritische Diskurs um die Repräsentation von Wirklichkeit in ethnographischen Texten umfasst sowohl die im Feld zum Einsatz kommenden Verfahren der Datenerhebung wie auch die schriftliche Verarbeitung der Daten in Monographien (vgl. Friebertshäuser 2000, S. 53f.).

Im Ansatz einer „reflexiven Anthropologie“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996) formuliert Pierre Bourdieu die Forderung, den eigenen wissenschaftlichen Standort in die reflexive Analyse einzubeziehen, so dass das wissenschaftliche Feld selbst zum Forschungsgegenstand wird. Ihm kommt es darauf an, die „Bias“ (Voreinstellungen), die kollektiven und unbewussten „Vor-Urteile“, die Doxa⁷, - das was ich als blinde Flecken bezeichnet habe - die bereits in den Fragestellungen, den Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forschenden liegen, aufzuklären. Denn nur so können jene Dinge zur Sprache gebracht werden, die vom Forschenden wie von den Erforschten nicht thematisiert werden, weil sie als selbstverständlich erachtet werden oder als einer Thematisierung nicht würdig. Feministische Wissenschaftlerinnen kritisieren beispielsweise die androzentrische Wahrnehmung von Mädchen und Frauen in ethnographischen Analysen. Unter den „Androzentrismus-Vorwurf“ fallen solche Untersuchungen, denen es nicht gelingt, sich in ihren Analysen von westlichen patriarchalen Geschlechter-Konstruktionen oder einer männlichen Parteilichkeit frei zu machen, oder diese unreflektiert in ihre Darstellung fremder Kulturen einfließen lassen und dies am Ende für die ganze Wirklichkeit halten (vgl. Watson-Franke 1988, Hauser-Schäublin 1991).

Diese in der aktuellen Diskussion um die ethnographische Feldforschung eröffneten Debatten tangieren auch das Selbstverständnis möglicher Interpretationen. Sie weisen darauf hin, dass es bei allen Kontrollen des methodischen Vorgehens unvermeidlich ist, in der Forschung Wirklichkeit zu konstruieren. Allerdings haben wir die Aufgabe, uns über die vorgenommenen Konstruktionen aufzuklären. Offensichtlich ist, dass die Vorstellung der Repräsentation von Wirklichkeit im ethnographischen Text aufgegeben werden muss. Jede Darstellung bleibt eine Konstruktion und Ethnographien sind Rekonstruktionen von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit. Und dennoch trägt ethnographische Feldforschung auch zur Horizonterweiterung bei. Der Interpret kann über die Grenzen seines eigenen Lebenszusammenhangs hinaus gelangen, ohne sich jedoch aus ihm vollständig zu lösen und ganz in einen anderen eintauchen zu müssen. Er bewegt sich immer im Horizont seiner Lebenswelt. „Unsere Prägungen eröffnen und sie begrenzen unseren Horizont“ (vgl. Gadamer 1995, S. 18). Dieser Horizont aber ist nicht stationär gebunden, sondern kann erweitert und verschoben werden, so dass ein anderer lebensweltlicher Horizont heranreichen und mit ihm verschmelzen

⁷ Mit Doxa bezeichnet Bourdieu die Gesamtheit dessen, was als selbstverständlich erachtet und deshalb nicht erzählt oder nachgefragt wird (vgl. Bourdieu 1993, S. 80).

kann. Diesen Vorgang nennt Hans-Georg Gadamer „Horizontverschmelzung“ (vgl. Schneider 1991, S.37f). Interessant daran ist, dass das Verstehen als Begegnung gedacht wird, die den Interpreten verändert: „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit. Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historisch Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte*“ (Gadamer 1990, S.311).

Wissenschaft ist nicht der Besitz von Wahrheit, sondern die Suche nach Wahrheit. Insofern stellt die Analyse von qualitativem und quantitativem Datenmaterial einen Versuch dar, sich mit der Wirklichkeit einer sozialen Lebenswelt möglichst tiefgehend vertraut zu machen und ihre Strukturen, Mechanismen und das Alltagsleben zu studieren. Für die Forschenden ergibt sich daraus im Ideal ein Prozess der Reflexion des Eigenen und des Fremden, dessen Elemente bisher kaum erfasst sind, allerdings entspricht der sich dabei verändernde Selbst- und Weltbezug dem klassischen Bildungsprozess, der seit der Aufklärung eng mit der Analyse fremder Lebenswelten verknüpft ist (vgl. Moravia 1989). Gelungene Studien zeichnen sich dadurch aus, dass der Forschende den Lesenden an seinem Prozess der Erkenntnisgewinnung teilhaben lässt. Indem die Lektüre einer Monographie neben dem Eintauchen in eine fremde Welt auch kritische Reflexionen im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse und den methodischen Weg zu ihnen ermöglicht, offenbart eine Studie ihren wissenschaftlichen Charakter und unterscheidet sich vom Roman, auch wenn der Anthropologe notwendig zugleich zum Schriftsteller wird (vgl. Geertz 1993). Der wissenschaftliche Quellentext ist an der dünnen Grenze zwischen Wissenschaft und Literatur angesiedelt. Wenn es gelingt, im wissenschaftlichen Quellentext die Daten möglichst detailliert und unverfälscht dem Lesepublikum darzubieten, wenn eine Studie zugleich auch von ihrer eigenen Entstehungsgeschichte berichtet und die jeweiligen Forschungsperspektiven mit ihren möglichen blinden Flecken offen legt, dann ermöglicht sie anderen Wissenschaftlern eine Reanalyse und Neuinterpretation der Daten und gewonnenen Erkenntnisse. Damit qualifiziert sich dann der wissenschaftliche Quellentext gegenüber der Literatur, wenn auch die Grenzlinie teilweise fließend bleibt.

Der Weg zur Ethnographie erweist sich somit als steinig und mit einigen Untiefen versehen. Ethnographie bezeichnet einen sehr spezifischen Versuch, zum Verstehen der sozialen Welt zu gelangen, indem sich der Forschende in eine fremde soziale Welt begibt und die Lebenswelt anderer Menschen einmal aus deren eigener Perspektive zu betrachten sucht. Dieses Eintauchen in eine andere Welt macht den Prozess der Erkenntnisgewinnung so herausfordernd, spannend und anstrengend. Denn im Ideal eröffnet sich dem Forschenden eine neue Welt, er oder sie lernt, diese mit neuen Augen zu sehen und erweitert damit den ansonsten immer begrenzten Horizont eigener vertrauter Gewissheiten. Der wissenschaftliche Quellentext stellt einen Versuch dar, auch den Lesenden einen tiefen Einblick in das Leben von einem ganz anderen Standort aus zu vermitteln und sie ein Stück profitieren zu lassen von den so entstandenen Erkenntnissen. Welche Prozesse das Lesen von ethnographischen Texten und

anderer Monographien bei den Lesenden tatsächlich auslöst, ist eine interessante Frage, die jedenfalls noch genauer zu erforschen wäre.

**Der Ansatz des Projekts
„Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“**

Das Design des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext,,

Einleitend möchte ich noch einmal zurückgehen auf die beiden Vorläufer-Projekte, die uns gestern vorgestellt wurden.

1. Die Vorläufer-Projekte: Potential und Grenzen für unser Vorhaben

Während die "**Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen,, (LOGIK)** und die Studie "**Schulorganisierte Lernangebote und die Sozialisation von Talenten und Kompetenzen,, (SCHOLASTIK)** am Münchener Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung angesiedelt und damit der Lehr-Lern-Forschung zuzurechnen sind, ist das hiesige Projekt "**Kindheit im Siegerland,, (KiSi)** der soziologischen Tradition der Kindheitsforschung verpflichtet.

Da wir beide Zugänge für unser Vorhaben reizvoll und produktiv, jeweils für sich genommen aber auch einseitig und nicht ausreichend finden, resümiere ich noch einmal kurz aus unserer Sicht ihre jeweiligen Stärken und Schwächen.

In der **Kindheitsforschung** steht der außerschulische Alltag der Kinder im Vordergrund, Unterricht taucht nur am Rande auf, eher noch das Schulleben. Die Persönlichkeitsentwicklung erhält mehr Aufmerksamkeit als die Entwicklung fachlicher Leistungen, und Selbstaussagen und -deutungen haben einen hohen Rang.

Forschungsmethodisch sind die Projekte häufig qualitativ orientiert, d. h. sie bevorzugen nicht standardisierte Verfahren. Einzelfallstudien spielen eine bedeutsame, aber nicht exklusive Rolle. Längsschnitte sind seltener, dagegen haben kulturvergleichende Studien eine große Bedeutung.

Unser Referenzprojekt "Kindheit im Siegerland" (vgl. Behnken u.a. 1991; Behnken/Zinnecker 1998) ist als Kombination von Querschnitten aus drei Generationen angelegt und umfasst jeweils drei Fallstudien aus sieben Familien: Kinder, Eltern und Großeltern – jeweils desselben Geschlechts. Das Projekt kombiniert eine Vielzahl qualitativer Verfahren, um die Lebenswelt möglichst dicht zu beschreiben, z. B.

- offenes "narratives Interview",
- strukturiertes "Leitfadeninterview",
- subjektive "narrative Landkarte",
- subjektiver "narrativer Wohnungsgrundriss",
- Tagesläuferhebung und
- diverse Listen zu
 - Besitzinventaren
 - Handlungsinventaren
 - Lebenslaufereignissen
- Fotointerview.

Damit erlaubt das Projekt eine sehr differenzierte Beschreibung von Lebenswelten mit Kontrasten

- zwischen den sieben Familien,
- zwischen den drei Generationen,
- zwischen den Lebenswelten im Siegerland und anderen Regionen.

Bezogen auf unser Interesse als Schulpädagogen und Didaktiker haben wir als Mangel empfunden, dass

- Schule und Unterricht nur am Rande auftauchen,
- kaum Instrumente eingesetzt werden, die eine direkte Verortung der Daten in größeren Stichproben erlauben,
- die Perspektiven anderer Personen nur begrenzt einbezogen werden,
- keine Längsschnitte individueller Lernbiografien vorgesehen sind.

In der **Lehr-Lern-Forschung** gab es in den vergangenen zehn, zwanzig Jahren zwar auch eine Reihe interessanter qualitativer Studien, diese konzentrierten sich aber auf Mikroanalysen von ausgewählten Unterrichtssituationen. Geprägt wird die wissenschaftliche Diskussion durch Untersuchungen, in denen psychometrische Verfahren dominieren. Auswertungen beziehen sich in der Regel auf repräsentative Stichproben und münden in statistische Kennwerte; Einzelfalluntersuchungen und -aussagen sind selten.

Inhaltlich fokussiert diese Forschung auf schulische, insbesondere fachliche Leistungen und die Bedingungen ihrer Entwicklung. In dieser Perspektive werden zwar auch Persönlichkeitsvariablen einbezogen, aber sehr selektiv und ebenfalls über standardisierte Instrumente erfasst.

Längsschnitte sind nicht viel häufiger als in der Kindheitsforschung, aber bestimmend für unsere beiden Referenzprojekte LOGIK und SCHOLASTIK (vgl. Weinert 1998; Weinert/ Helmke 1997).

LOGIK ist ein zunächst auf die Altersspanne von 4 bis 12 angelegter kontinuierlicher Längsschnitt von anfänglich 220 Kindern, der inzwischen auf einen weiteren Messzeitpunkt im Alter von 17 Jahren erweitert wurde. Außerdem wurde das Projekt für die Grundschulzeit um eine Untersuchung des Unterrichts in 54 Klassen mit 1.150 SchülerInnen so ergänzt (SCHOLASTIK), dass sich beide Stichproben in einer Gruppe von 118 Kindern überlappen.

Die Stärken dieser Forschungstradition ergeben sich im Kontrast mit der Beschreibung von KiSi von selbst: die Größe und Repräsentativität der Stichproben und der Anschluss der Erhebungen an spezialisierte Fachdiskurse über den Einsatz etablierter Instrumente. Komplementär sind aber auch folgende Schwächen festzuhalten:

- Isolierung von Personen als Individuen, Vernachlässigung ihrer Lebenswelt;
- Konzentration auf unmittelbar schulrelevante Variablen;
- Beschränkung auf standardisierte Instrumente, Vernachlässigung von Deutungen der Erfahrungen durch die Betroffenen selbst und durch andere Beteiligte;
- (bisher) keine Auswertung der Längsschnitte als individuelle Entwicklungsverläufe.

2. Ansatz und Design des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext,,

Unser Projekt zielt darauf besser zu verstehen, welche Rolle die Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen und für ihre Entwicklung spielt. Uns interessiert also fachliches Lernen *und* Persönlichkeitsentwicklung im Wechselspiel von schulischem Unterricht *und* von Alltagserfahrung. Dazu kombinieren wir standardisierte Instrumente *und* informelle Verfahren, die den Beteiligten die Möglichkeit bieten, ihre persönlichen Deutungen stärker zum Ausdruck zu bringen (vgl. den folgenden Beitrag von Hans Werner Heymann).

Für das Design war wesentlich, dass das Projekt sowohl eine Forschungs- als auch eine Ausbildungsfunktion hat. Letztere kann es nur erfüllen, wenn das Design aus Modulen zusammengesetzt wird, die jeweils für sich im Rahmen einer Staatsarbeit als sinnvolle Untersuchungseinheit durchgeführt und ausgewertet werden können. Die Studierenden sind auf einen Basissatz an gemeinsamen Brückeninstrumenten verpflichtet, der zur Zeit etwa 80-90% des Umfangs der Erhebungen ausmacht. Sie wählen zusätzlich einen individuellen inhaltlichen Fokus, zu dem sie speziell für ihr Kind den theoretischen Hintergrund in Grundzügen aufarbeiten und ggf. eigene Erhebungen durchführen (vgl. die Themen „Freundschaft,, und „Die musikalische Entwicklung,, in den beiden vorliegenden Studien).

Anhand der Übersicht auf der folgenden Seite lassen sich diese Module und ihre Verknüpfungsmöglichkeiten konkret veranschaulichen.

Ich beginne mit der Zelle A1 im Frühjahr 2002. Zu diesem Termin werden fünf Kinder ein halbes Jahr vor Schulbeginn über etwa 2 Monate hinweg von jeweils einer Studentin oder einem Studenten begleitet, beobachtet und befragt. Aus diesen Fallstudien entstehen Porträts, wie sie Gegenstand unserer Tagung sind – jede für sich zu lesen, durch den Vergleich mit den anderen vier kontrastiv zu profilieren (innerhalb *eines* Feldes) und über die Brückeninstrumente in Repräsentativstudien zu verorten.

Zu den nächsten drei Halbjahresterminen ergänzen wir diese Stichprobe durch drei weitere Kohorten am Schulanfang, Mitte und Ende der ersten Klasse. Wir haben dann also 20 Fallstudien zu den 18 Monaten des „Schulanfangs,, (A1-A4), aus denen wir uns unterschiedliche Einblicke in eine kritische Entwicklungsphase erhoffen.

Parallel beginnen wir analoge 4er Kohorten mit 9;6 bis 11;0 Jahren zum Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe (B1-B4) und zum Ende der Pubertät (C1-C4), d.h. zu einem jeden Prüfungstermin haben wir 15 Arbeiten zu betreuen.

	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4
N =	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
F'02	5;6				9;6				13;6			
H		6;0				10;0				14;0		
F'03			6;6				10;6				14;6	
H				7;0				11;0				15;0
F'04	7;6				11;6				15;6			
H		8;0				12;0				16;0		
F'05			8;6				12;6				16;6	
H				9;0				13;0				17;0
F'06	9;6				13;6				17;6			
H		10;0				14;0				18;0		
F'07			10;6				14;6				18;6	
H				11;0				15;0				19;0
F'08	11;6				15;6				19;6			
H		12;0				16;0				20;0		
F'09			12;6				16;6				20;6	
H				13;0				17;0				21;0

Folgt man den Kohorten in der Senkrechten nach unten (A1 von F'02 bis H'09), sieht man, dass jedes Kind zwei Jahre später wieder besucht wird, und zwar von einer anderen Studentin oder einem anderen Studenten. Unsere Vorstellung ist, dass bei diesen Wiederholungen zunächst eine unbefangene Neubegegnung stattfindet, die auch in eine schriftliche Zwischenbilanz mündet, ehe die KandidatInnen das erste Porträt erhalten, um ihre Untersuchung in einem zweiten Teil gezielt auf auffällige Aspekte, insbesondere Diskrepanzen ausrichten zu können.

Diese Besuche sollen sich noch zweimal wiederholen, so dass jedes Kind über einen Zeitraum von sechs Jahren begleitet wird, so dass sich andererseits die Kohorten A

und B bzw. B und C überlappen. Im Zeitraum 9;6 bis 17;0 Jahre werden wir also zehn Kinder pro Termin haben. Es ist daran gedacht, die Arbeiten einer „Phase,, bzw. die Längsschnitte in Dissertationen zusammenfassend im Blick auf übergreifende Fragen auszuwerten.

Um regionale Vergleichsgruppen zu gewinnen und das Spektrum der Kontexte zu erweitern, z.B. auf Großstädte bzw. auf andere Länder, werden wir in den kommenden Monaten über Publikationen und durch Tagungen (wie die heutige) im Kreis der KollegInnen werben, um PartnerInnen an anderen Hochschulen zu gewinnen.

Denkbar ist schließlich, dass ab 2010 das Design wiederholt und damit auch ein historischer Vergleich der kritischen Phasen, z. B. des Schulanfangs, möglich wird.

Betrachtet man noch einmal die Besonderheiten dieses Ansatzes, so lassen sie sich in den folgenden Punkten zusammenfassen als Verbindung von ...

- Ausbildungs- und Forschungsfunktion
- Lehr-Lern- und Kindheitsforschung
- Quer- und Längsschnittuntersuchungen
- Einzelfall- und Repräsentativstudien
- standardisierten Instrumenten und qualitativen Verfahren.

Insgesamt ist das ein ambitioniertes Projekt, das sorgfältig vorzubereiten ist. Wir haben dies in vier Stufen getan:

- drei Erkundungsstudien, an denen u.a. Axel Backhaus mitgewirkt hat, der für die zweite und dritte Generation als Tutor engagiert werden konnte;
- 13 über verschiedene Altersstufen streuende Vorstudien, um Instrumente für die verschiedenen Dimensionen und Altersstufen zu sammeln bzw. zu entwickeln (aus dieser Gruppe stammt Sandra Langer, die zur Zeit von Axel Backhaus die TutorInnenrolle übernimmt, gemeinsam mit Carsten Rohlf, der von außen zu uns gestoßen ist), diese Phase hat dankenswerterweise die Hochschule aus ihrem Innovationsfond unterstützt;
- für die nächsten drei Termine in 2000 bis Ende 2001 haben wir 30 Pilotstudien vorgesehen, die schon gezielt in das Raster unseres Designs passen, aber als Vorlauf noch die Möglichkeit bieten, aus den Erfahrungen für das Hauptprojekt zu lernen (diese Phase unterstützt die „Zentrale Kommission für Forschungsförderung,, mit einer Anschubfinanzierung, damit wir im kommenden Jahr einen Antrag an die DFG für die Hauptphase stellen können).

3. Offene Fragen

Unser Ansatz wirft eine Reihe von Problemen auf, zu deren Überwindung wir uns auch von dieser Tagung einige Anregungen erhoffen.

Neben den im Programm an die „stellvertretenden LeserInnen,, der Fallstudien gestellten Fragen

... zum inhaltlichen Ansatz:

- Welche für Sie interessanten Einsichten hat die Fallstudie Ihnen vermittelt?
- Welche Aspekte des Falles sind von allgemeiner Bedeutung?
- Auf welche anderen Studien würden Sie sich bei der Interpretation beziehen?
- Was vermissen Sie an inhaltlichen Aspekten, an theoretischen Konzepten?

... und zum forschungsmethodischen Vorgehen:

- Welche Zugänge/ Verfahren finden Sie besonders interessant/ fruchtbar?
- Was hätten Sie anders gemacht? (Erhebung, Darstellung)
- Wie würden Sie diese Fallstudie mit anderen Studien verknüpfen (Querschnittsauswertungen; Verortung in Repräsentativstudien)?
- Was sollte bei der Fortführung als Längsschnitt beachtet werden?

... beschäftigen uns strategische Fragen wie:

- Können wir zu allgemein bedeutsamen Aussagen kommen, obwohl die Zusammensetzung der Stichproben nicht repräsentativ (und auch nicht zufällig) ist?
- Wie entrinnen wir der Gefahr, in der Komplexität des Feldes zu ertrinken, wenn die Hypothesen sich nur sehr allgemein als Suchrichtung bestimmen lassen?

... und auch forschungsethische Probleme:

- Wie können wir das Ziel einer dichten Datensammlung vereinbaren mit dem Anspruch, die Intimsphäre zu respektieren?
- Wie können wir das Interesse der Mehrperspektivität vereinbaren mit dem Anspruch der Rückmeldung an die Beteiligten?
- Wie können wir das Recht der Personen auf ihre Daten vereinbaren mit dem Ziel zu dokumentieren und nicht zu intervenieren?

Das Methodenrepertoire des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext,,

Wie wird das, was Hans Brügelmann zum Gesamtkonzept und Design unseres Projekts ausgeführt hat, nun methodisch „instrumentiert“? Unsere Überlegungen dazu und unsere bisherige Praxis möchte ich im Folgenden kurz vorstellen.

1. Überblick über das Standard-Set der im Projekt eingesetzten Methoden

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die verpflichtenden Erhebungen, die (im gegenwärtigen Stadium unseres Projekts) in jeder einzelnen Fallstudie zu leisten sind. Ich erläutere sie kurz.

<i>Erhebungen zu Leistungsdimensionen (überwiegend standardisierte Tests)</i>	<i>Instrumente (Beispiele)</i>
Intelligenz	CMM 1-3
Rechenfähigkeit, mathematisches Verständnis (schrift-)sprachliche Fähigkeiten	LOGIK/SCHOLASTIK-Tests IEA Worterkennung, HSP
Sachunterricht	AST SK
Technisches Verständnis	Zeichnung „Fahrrad“
Kunst/ Zeichnen/ Naturverständnis	Zeichnung „Baum“, freie Bilder
Musik	Klatsch- u. Klopfspiel, Musikspiel
Motorik	LOS KF 18
Konzentration	KT1
<i>Erhebungen zur Person u. sozialen Umwelt (hier: Instrument bzw. Befragungsform)</i>	<i>Dokumentation (neben Mitschnitt auf Tonband)</i>
Narratives Interview	Transkript
Leitfadeninterview	Transkript
Narratives Tageslaufinterview	Transkript
Subjektive und Objektive Landkarte	Zeichnung (Transkript)
Subjektiver Wohnungsgrundriss	Zeichnung (Transkript)
Handlungsinventar (Spiel- und Lerninventare)	Aufzeichnung (Transkript)
Besitzinventar	Aufzeichnung (Transkript)
Fotointerview	Fotos (Transkript)
Selbstkonzept (FSK)	Auswertung, Aufzeichnung
Schulangst (AFS)	Auswertung, Aufzeichnung
Interview Eltern (bzw. Hauptbezugspersonen)	Transkript
Interview LehrerIn(nen)	Transkript
Zeichnung „Familie als Tiere“	Zeichnung (Transkript)

Die Systematik dieser Tabelle ist nicht einheitlich: Der obere Teil – Erhebungen zu Leistungsdimensionen – enthält in der linken Spalte die untersuchten Leistungsdimensionen, in der rechten Beispiele (weil je nach Alter bzw. Klassenstufe variierend) für die jeweils eingesetzten Instrumente. Im unteren Teil sind schon in der linken Spalte Instrumente angeführt – und zwar im Wesentlichen die, die wir aus der Siegener Kindheitsstudie adaptiert haben. In der rechten Spalte verweisen wir dann auf die Art der Dokumentation, wobei den Transkripten der Tonbandmitschnitte der zentrale Stellenwert zukommt. In den Fällen, in denen das Wort „Transkript“ eingeklammert ist, haben wir empfohlen, in der Regel ein Tonbandgerät mitlaufen zu lassen, die Erstellung eines Transkripts aber freigestellt, je nachdem, ob sich daraus interessante Informationen entnehmen lassen oder nicht. Manche Kinder fertigen beispielsweise die von ihnen erbetenen Zeichnungen nahezu schweigend an, während andere ihr Tun fortlaufend auf spannende Weise kommentieren.

In der unterschiedlichen Systematik des oberen und unteren Teils der Tabelle spiegeln sich nicht nur generelle Unterschiede zwischen den von uns eingesetzten quantitativ und qualitativ orientierten Verfahren, sondern zugleich die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Mutterprojekte LOGIK und SCHOLASTIK einerseits (Leistungsdimensionen) und der „Siegener Kindheitsstudie“ andererseits (Person und soziale Umwelt): Denn für die Untersuchung der Leistungsdimensionen werden überwiegend quantitative Methoden eingesetzt – normierte und standardisierte Tests –, bei den Erhebungen zur Person und sozialen Umwelt hingegen überwiegend qualitative. Dabei lassen sich jeweils einige wenige Ausnahmen erkennen. Im oberen Teil finden Sie als qualitative Verfahren die Zeichenaufgaben („Baum“, „Fahrrad“); auch bei den selbstentwickelten Instrumenten „Musikspiel“ und „Klatsch- und Klopfspiel“ handelt es sich eher um qualitative Instrumente, jedenfalls nicht um normierte Tests. Umgekehrt finden Sie dann im unteren Teil der Tabelle als standardisierte und normierte Verfahren den AFS (Angstfragebogen für Schüler) und den FSK (Fragebogen zum Selbstkonzept). Alle standardisierten Verfahren sind in der Übersicht bereits auf den ersten Blick anhand der Abkürzungen durch Folgen von Großbuchstaben zu erkennen.

Die Erhebungen zur Person und zur sozialen Umwelt umfassen im Wesentlichen Instrumente, die sich auf das Kind selbst richten. Aber es sind eben auch Interviews mit wichtigen Kontaktpersonen vorgesehen. Außer den explizit genannten Eltern können als „Hauptbezugspersonen“ auch Großeltern, Geschwister, Freunde und weitere Personen berücksichtigt werden, die für das Kind eine wichtige Rolle spielen. Und neben der als Interviewpartnerin unverzichtbaren Klassenlehrerin sollten bereits in der Grundschule möglichst Fachlehrerinnen hinzugezogen werden, um eine weitere Perspektive auf das schulische Verhalten des Kindes zu gewinnen. Interviews mit mehreren LehrerInnen sind dann im Sekundarbereich wegen des Fachlehrerprinzips von besonderer Bedeutung.

2. Ein Auswertungsbeispiel: Leistungsprofile

Die beiden nachfolgend abgedruckten Tabellen aus den Fallstudien von Sandra Langer („Freundschaft“) und Valerie Schumann („Musikalische Entwicklung“) vermitteln einen Eindruck davon, wie anhand überblicksartiger Leistungsprofile die Mög-

lichkeit geschaffen werden kann, die in den Fallstudien untersuchten Kinder miteinander zu vergleichen. Dass die (gerundeten) Prozenträge und erst recht die Einschätzungen im unteren Teil dieser Tabellen nicht absolut zu nehmen sind, dürfte selbstverständlich sein. In der letzten Spalte finden sich deshalb Verweise auf die entsprechenden Textstellen in der Arbeit, die helfen können, die komprimierenden Zahlenwerte wieder zu relativieren. Es gibt beispielsweise Fälle, in denen die VerfasserInnen der Fallstudien berichten, dass ein Kind bei einem bestimmten Test überhaupt nicht bei der Sache, ja regelrecht „flippig“ war. Da ist es dann nicht sinnvoll, den errechneten Prozentrang als Auskunft über die „wahre“ Leistungsfähigkeit des Kindes in der betreffenden Dimension zu deuten.

Fallstudie A: Freundschaft (vgl. Langer 1999)
Übersicht der Leistungen in den unterschiedlichen Dimensionen

Anmerkung zur Darstellung: Diese Übersicht soll eine komprimierte Zusammenfassung einiger gewonnener Daten darstellen. Da sie nicht als Urteil über das Kind verstanden werden will, ist diese Verkürzung als notwendiges Arbeitsinstrument zu sehen, welches bei einer Fülle von Fallstudien unverzichtbar ist. Die obere Hälfte stellt Ergebnisse aus standardisierten Verfahren dar, die untere Hälfte gibt eine Einschätzung von Ergebnissen aus anderen Verfahren wieder.

Pseudonym des Kindes: **Han Solo** Kürzel InterviewerIn: **SL** Erstellungszeitraum: **20.05. – 7.10.99**
 Geburtsdatum: **08.03.1990** Schulklasse: **3**

Bereich	Test-instrument	Wert (PR = Prozent-rang)	Grafik										Anmerkung/ Seite im Porträt/ Anhang	
			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90		100
Intelligenz	CMM 1-3	PR 93											X	-/82,83/449
Konzentration	Test d2	PR 94,5											X	-/81,82/460
Schulangst	AFS	Prüfungsangst PR 11	X											-/83,84/445
		Manifeste Angst PR 65							X					
		Schulunlust PR 76								X				
		Soziale Er-wünschtheit PR 97										X		
Motorik	LOS KF 18	PR 73							X				-/88,89/443	
Sachunterricht	AST 2	PR 53					X						-/87,88/438	
	AST 3	PR 26			X								¹ / 87,88/431	
Sprache	HSP 3	PR 59						X					¹ / 90,91/ 398	
	AST 3	Sprachver- ständnis PR 55						X					¹ /90,91/398	
		Rechtschreiben PR 89									X			
Mathematik	AST 3	Zahlenrechnen PR 78								X			¹ /85,86/398	
		Textaufgaben PR 85									X			
Einschätzung (1:schwach - 5: stark)			1	2	3	4	5							
Mathematik	Arithmetiktest	Vgl. Text								X			-/85,86/385	
	Kapitänsauf-gaben	Vgl. Text					X						-/85,86/390	
Musik	Klatsch- und Klopfspiel	Vgl. Text		X									-/86,87/406,407	
	Musikspiel	Vgl. Text	X										-/86,87/408,409	

Sprache	Freie Geschichte schreiben	Vgl. Text			X				-/90,91/397
	Frei wählbare Texte lesen	Vgl. Text	X	X					-/90,91/400
	IEA Worterkennungstest	Rohwert 33 Vgl. Text					X		-/90,91/403

¹ Überforderungssituation zu Beginn des 3. Schuljahrs bei Testauslegung für Ende des Schuljahres

Fallstudie B: Musikalische Entwicklung in Grundschulalter (vgl. Schumann 1999)

Übersicht der Leistungen in den unterschiedlichen Dimensionen

Anmerkung zur Darstellung: Diese Übersicht soll eine komprimierte Zusammenfassung einiger gewonnener Daten darstellen. Da sie nicht als Urteil über das Kind verstanden werden will, ist diese Verkürzung als notwendiges Arbeitsinstrument zu sehen, welches bei einer Fülle von Fallstudien unverzichtbar ist. Die obere Hälfte stellt Ergebnisse aus standardisierten Verfahren dar, die untere Hälfte gibt eine Einschätzung von Ergebnissen aus anderen Verfahren wieder.

Pseudonym des Kindes: **Chiara**

Kürzel InterviewerIn: **VS**

Erstellungszeitraum: **2.8.99 – 29.9.99**

Geburtsdatum: **17.04.1990**

Schulklasse: **4**

Bereich	Test-instrument	Wert (PR = Prozent-rang)	Grafik										Anmerkung/ Seite im Porträt/ Anhang		
			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90		100	
Intelligenz	CMM 1-3	PR Klassen-norm 89 Altersnorm 90												X	-/-/ 48, 49
Konzentration	KT 1	PR 96												X	-/31/ 46, 47
Schulangst	AFS	Prüfungsangst PR 17			X										-/38/43
		Manifeste PR 46					X								
		Schulunlust PR 6		X											
		Soziale Er-wünschtheit PR 13		X											
Motorik	LOS KF 18	PR 73								X				-/44/ 15	
Sachunterricht	AST 3	PR 92											X	-/ 43/ 38, 39	
Einschätzung (1:schwach – 5: stark)			1	2	3	4	5								
Mathematik	Kapitäns-aufgaben	Vgl. Text				X	X						-/42/ 67		
	Arithmetiktest	Vgl. Text					X						-/42/ 56 - 58		
Musik	Musikspiel	Vgl. Text					X						-/54-60/ 70		
	Klatsch- und Klopfspiel	Vgl. Text					X						-/54-59/ 69		
	Musikalische Vorstellungsbildung/ Fähigkeit zur Audition	Vgl. Text									X		-/54-59/ 80, 81		
	Notation von Musik	Vgl. Text									X		-/54-59/ 74 - 78		
Sprache	HSP 3	Vgl. Text				X						-/42/ 26, 27			
	IEA Worterkennungstest	Vgl. Text				X						-/ 43/ 20, 21			

Trotz dieser Einschränkungen sind die auf diese Weise erstellten Profile sehr hilfreich, wenn man sich einen ersten vergleichenden Überblick verschaffen will. Legt man die Profile aus den ersten ca. zwanzig Fallstudien nebeneinander, werden Besonderheiten, die Stärken und Schwächen jedes Kindes recht anschaulich deutlich. Es fällt natürlich sofort auf, wenn ein Kind in allen Dimensionen „stark“ oder „schwach“ ist, aber man erkennt auch sehr klar die Kinder, die differenziell große Schwankungen je nach Sachgebieten und Interessen aufweisen.

Eine Kleinigkeit sei noch angemerkt: Als die beiden Fallstudien erarbeitet wurden, auf die sich die abgedruckten Tabellen beziehen, hatten wir für die Mathematikaufgaben aus der SCHOLASTIK-Studie noch keine Vergleichswerte vorliegen und konnten keine Prozentränge berechnen lassen; die Ergebnisse zu diesen Aufgaben sind deshalb im unteren Teil als Einschätzungen wiedergegeben. Inzwischen operieren wir auch hier mit Prozenträngen.

3. Probleme mit der Handhabung der Einzelinstrumente

Auf die Einzelinstrumente möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen. Im Zusammenhang mit der Diskussion der ausgewählten Fallstudien wird es dazu noch Gelegenheit geben.

Ich möchte nur darauf hinweisen, dass wir bisweilen auf erhebliche Differenzen in den Interpretationen von Ergebnissen gestoßen sind. So ist bei der Zeichnung „Fahrrad“ beispielsweise eine Einschätzung dazu abzugeben, ob das von dem Kind gezeichnete Fahrrad im Prinzip funktionieren würde. Trotz der zu Verfügung gestellten Interpretationshilfen (etwa: Ist die Tretkurbel gezeichnet? Ist die Kette gezeichnet? Sind die Zahnkränze angedeutet? Verbindet die Kette den Zahnkranz an der Tretkurbel mit dem des Hinterrads?) fallen die Einschätzungen im Ergebnis unterschiedlich aus.

Dabei wird dann ein generelles Problem unseres Projekts sichtbar, für das wir bislang noch keine überzeugende Lösung gefunden haben: Wir haben bisher noch nicht die Möglichkeit, die Studierenden, die ihre Erhebungsaufgaben überwiegend mit sehr großem Engagement erledigt haben, für eine wirklich professionelle Handhabung aller einzusetzenden Instrumente zu schulen. Wir bieten zwar ein Begleitseminar an, in dem die Studierenden während ihrer Erhebungen betreut werden und in dem möglichst viele forschungspraktische Probleme und auch Spezifika der einzelnen Instrumente angesprochen werden. Aber das ist natürlich kein vollwertiger Ersatz für eine systematische forschungsmethodische Ausbildung. Bisweilen bekommen wir dann auch von unseren Studierenden Äußerungen zu hören wie: „Hätte ich das, was ich heute weiß, schon bei der Durchführung von Interview X gewusst, hätte ich das wahrscheinlich ganz anders angelegt. Im Nachhinein finde ich, dass ich manchmal ganz schön blöd gefragt habe.“ Diese Schwierigkeiten muss man bei der Interpretation der bislang vorliegenden Ergebnisse im Kopf behalten. Unserer Einschätzung nach sind die möglicherweise durch mangelnde Erfahrung mit den eingesetzten Verfahren hervorgerufenen Verzerrungen allerdings nicht so gravierend, dass die bisherigen Fallstudien dadurch maßgeblich entwertet würden. Der intensive Kontakt mit den Kindern über einen längeren Zeitraum und das damit verbundene genaue Kennenlernen stellt ein wichtiges Korrektiv dar gegen die Fehlinterpretation von Einzelinforma-

tionen. Bei punktuellen Erhebungen wäre eine unzureichende methodisch-„handwerkliche“ Ausbildung als Fehlerquelle bedeutend ernster zu nehmen.

Wir planen, vom übernächsten Semester an ein regelrechtes Forschungsseminar anzubieten, in dem die Studierenden sowohl in die qualitativen als auch quantitativen Methoden systematisch eingeführt werden und sich ein solides forschungspraktisches Handwerkszeug aneignen können. Auch dann wird bei unseren Fallstudien weiterhin das Problem bestehen, dass die Instrumente in der Regel nur einmal „im Ernstfall“ eingesetzt werden und dann gleich alles „stimmen“ muss. Wir haben einfach nicht die Zeit, unsere Examenskandidaten zur Einübung in die Handhabung der Instrumente intensive Vorstudien mit anderen Kindern durchführen zu lassen. Mit diesem Kompromiss müssen wir wohl leben.

4. Leitlinien für die Auswahl von Methoden

Ich möchte nun den Überblick über das Methodenrepertoire des Projekts ergänzen durch die Nennung einiger theoretischer Leitlinien für die Methodenauswahl. Zum Teil klangen diese in den vorangehenden Ausführungen von Hans Brügelmann und mir schon an, aber ich halte es für sinnvoll, sie an dieser Stelle noch einmal zu bündeln.

- *Wir verstehen Lernen als einen eigenaktiven und (re-)konstruktiven Prozess.*

Wir bevorzugen deshalb Instrumente, die diesem Verständnis von Lernen gerecht werden und die genannten Dimensionen des Lernens auf nachvollziehbare Weise widerspiegeln.

- *Wir interpretieren den kindlichen Lebensraum (material und sozial) als ökologisch beschreibbares Sozialisationsfeld.*

Für dieses Sozialisationsfeld müssen wir von vielfältigen Wechselwirkungen ausgehen, denen es nachzuspüren gilt. Wir können nicht einzelne Teile isoliert betrachten, weil dann möglicherweise entscheidende Einflussfaktoren für die Konstitution der kindlichen Lernbiografien aus dem Blick geraten würden.

- *Wir interpretieren die Selbst- und Weltdeutungen der Kinder als relevante Einflussgrößen für die kindliche Entwicklung.*

Dieser Punkt ist ja unter dem Stichwort „Kinder als Experten“ schon intensiv thematisiert worden. Von einer anderen Forschungstradition herkommend, könnte man diese Selbst- und Weltdeutungen übrigens auch als „subjektive Theorien“ der Kinder bezeichnen.

Wir streben deshalb an:

- *Mehrperspektivität:*

Einzelne Instrumente gewinnen ihre Stärke dadurch, dass man sich als Forscher mit ihrer Hilfe auf bestimmte Merkmale konzentrieren und diese Merkmale isoliert darstellen kann. Als Faustregel kann man sicher formulieren: Je ganzheitlicher ein Instrument angelegt ist (z. B. „Narratives Interview“, oder – noch weniger normiert – allgemeine Eindrücke der ForscherInnen, die während des Forschungsprozesses notiert werden), desto „unschärfer“ und zugleich kontextsensibler ist es in gewisser Hinsicht; und je „schärfer“ ein Instrument misst (z. B. Arithmetik-Test), desto weniger sagt es über die zu beurteilende Person und das Sozialisationsfeld aus, in dem sie agiert. Die ganzheitliche Sicht und zugleich Genauigkeit der Beschreibung, die wir in Bezug auf die untersuchten Kinder und ihre Lernbiografien anstreben, können wir deshalb nur durch eine Kombination sehr unterschiedlicher Verfahren erreichen. Im Ensemble der unterschiedlichen Verfahren kann eine Deutlichkeit der Beschreibung erzielt werden, die durch einzelne Verfahren niemals erreichbar wäre, weil Schwächen und Unschärfen wechselseitig kompensiert werden können. Da jedes einzelne Verfahren für eine bestimmte Perspektive steht, ist damit *ein* Aspekt der für uns maßgeblichen Mehrperspektivität beschrieben.

Ein *zweiter* Aspekt der angestrebten Mehrperspektivität ist inhaltlicher bzw. sozialer Natur und der methodischen Mehrperspektivität noch vorgelagert: Die Personen, die mit dem Kind Kontakt haben (Eltern, Geschwister, LehrerInnen, ... , und nicht zuletzt die ForscherInnen), sehen das Kind, seine Umgebung und die Ereignisse, die für das Kind bedeutsam sein könnten, aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie kommen somit häufig zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen. Eine ganz entscheidende Perspektive – siehe oben – stellt natürlich die des Kindes selbst dar.

Wir halten unsere Studierenden an, Unstimmigkeiten und Widersprüche, die sich möglicherweise beim Vergleich dieser unterschiedlichen Perspektiven ergeben, nicht unbedingt auflösen zu wollen, sondern sie selbst als relevante Informationen zu deuten, sie möglichst genau zu beschreiben und zunächst einfach stehen zu lassen.

Die beiden folgenden Leitlinien sind genau genommen Konsequenzen der angestrebten Mehrperspektivität:

- *Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren:*

Der Perspektivenkontrast wird bei der Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Verfahren besonders deutlich. Dabei sollten die quantitativen Verfahren möglichst normiert und standardisiert sein, damit die Ergebnisse, die wir für die Kinder aus unseren Fallstudien erhalten, innerhalb ihrer Altersklassen „verortet“ werden können. Bislang haben wir beide Typen von Verfahren überwiegend aus den bereits vorgestellten Vorläuferprojekten übernommen.

- *Präferierung systematisch kontrastierender Vergleiche:*

Das bedeutet z. B.: Verschiedenen Kindern werden gleiche Aufgaben gestellt; einem Kind werden gleiche Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Situationen gestellt; es wird nach Ursachen gesucht für unterschiedliche Entwicklungsverläufe bei verschiedenen Kindern in bestimmten Bereichen bei scheinbar sehr ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen, usw.

5. Offene Fragen

Schließen möchte ich mit einigen Problemen, für die wir noch keine überzeugenden Lösungen gefunden haben. Die Liste könnte man gewiss noch erheblich verlängern. Die Punkte, die ich hier nenne, sind für uns momentan von besonderem Interesse, weil wir sie in letzter Zeit ausdrücklich diskutiert haben.

- *Dominanz von Befragungen gegenüber Beobachtungen:*

Systematische Beobachtungen tatsächlichen Verhaltens spielen gegenwärtig gegenüber den Befragungen (Interviews) eine untergeordnete Rolle. Befragungen stellen in vieler Hinsicht eine ökonomischere Erhebungsform dar als Beobachtungen, weil in ihnen gewissermaßen Beobachtungen, die die Befragten gemacht haben, in komprimierter Weise zum Ausdruck kommen. Über wie viele Stunden müsste man beispielsweise ein Kind im Unterricht beobachten, um in einem vergleichbaren Umfang Informationen zu erhalten, wie man sie von einer Lehrerin, die ihre Schüler sensibel wahrnimmt, in einer halben Stunde über dieses Kind bekommen kann? Allerdings ist stets zu bedenken, dass von den Aussagen Dritter nicht unmittelbar auf das Verhalten der Personen rückgeschlossen werden kann, nach denen gefragt wird. Der filternde und möglicherweise verzerrende Einfluss der berichtenden Person ist nicht ohne Weiteres kontrollierbar. Dieses Problem verschärft sich noch, wenn es um die Selbstdarstellung der befragten Personen geht (siehe dazu den folgenden Punkt).

- *Dominanz bewusster Aussagen:*

Hier ist ganz sicher die Gefahr der Rationalisierung zu beachten. Vor allem, wenn es um die Darstellung der eigenen Person geht, ist die Neigung in Rechnung zu stellen, sich in ein gutes Licht zu rücken und Widersprüchliches zu verschweigen.

Die Skala der „sozialen Erwünschtheit“, die im AFS enthalten ist, kann zwar zumindest Hinweise geben, bei welchen Kindern mit dieser Neigung in besonderem Maße zu rechnen ist. Auch können die Studierenden über den langen Zeitraum hinweg, in dem sie mit „ihrem“ Kind regelmäßig zusammen kommen und in dem sie auch viele spontane Verhaltensweisen und verbale Äußerungen mitbekommen, ein Gespür dafür entwickeln, auf welche Weise das Kind in seinen bewussten Aussagen seine Realität verarbeitet. Aber von einer planmäßigen Kontrolle der denkbaren Verzerrungen sind wir immer noch weit entfernt. Am

ehesten kann wohl noch die konsequente Mehrperspektivität einen Ausweg aus diesen Schwierigkeiten weisen.

- *Dominanz verbalisierter Auskünfte:*

Schließlich stellt der Zwang, sich verbal zu äußern, schon für sich genommen ein Problem dar. Vor allem jüngere, aber auch ältere Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich sprachlich elaboriert zu artikulieren, könnten überfordert sein. Viele interessante Auskünfte werden von Kindern vielleicht allein deshalb nicht gegeben, weil ihnen die notwendigen Verbalisierungsstrategien fehlen. Vor allem Kinder aus unteren Sozialschichten könnten benachteiligt sein.

Umgekehrt kann eine hohe sprachliche Kompetenz ebenfalls eine Gefahr darstellen, weil es eloquenten Personen viel leichter fällt, sich hinter sprachlichen Formulierungen zu verstecken und ehrlichen Antworten aus dem Weg zu gehen.

Ein weiteres für uns noch ungelöstes Problem ist auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt. Ich will es hier als letztes nennen:

- *Strategien zur Bündelung der Einzelstudien:*

Wir haben bislang noch keine durchdachten Strategien und nur wenige Vorstellungen dazu entwickelt, wie wir die vielen interessanten Daten, die wir in den einzelnen Fallstudien erheben und dokumentieren, systematisch aufeinander beziehen und bündeln wollen. Ganz praktisch planen wir, diese Aufgabe – erste Auswertungen unter noch zu präzisierenden und theoretisch gut begründeten Fragestellungen quer zu den Einzelstudien vorzunehmen – im Rahmen von Dissertationen bearbeiten zu lassen. Zwei unserer DoktorandInnen – Sandra Langer und Carsten Rohlf – haben mit den Vorarbeiten für eine solche Dissertation begonnen.

Die ersten Fallstudien in der Diskussion

Ausgewählte Textstellen aus der Arbeit: Freundschaft

Einleitung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Fallstudie eines Kindes im Projekt 'Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext – WSF' [Anmerkung der HerausgeberInnen: WSF steht im ehemaligen Titel des Projekts für Weltbild, Selbstbild, Fremdbild] mit einem Schwerpunkt im Bereich Freundschaft. Sie beinhaltet insgesamt 6 Bereiche: die Darlegung der methodischen Vorgehensweise, eine Kurzbeschreibung des Prozessverlaufs, den Steckbrief des Kindes, die ausführlichen Beschreibungen der verschiedenen Lebensbereiche innerhalb des Porträts, die Ausführungen zum Schwerpunktthema Freundschaft und den Anhang.

Der von mir im Rahmen dieser Arbeit beobachtete Junge wählte für seine Benennung in der vorliegenden Arbeit das Pseudonym Han Solo. Diesen Namen trägt eine Figur aus der Filmreihe Star Wars, von der Han ein großer Fan ist [...]. Weiterhin wählte er diesen Namen aus, weil Han Solo im Film ein Freund von Luke Skywalker ist.¹ Diesen Namen wählte sich sein bester Freund Luke als Pseudonym in der Projektarbeit von Andreas Bußmann aus².

Das Schwerpunktthema dieser Arbeit ergab sich aus meinem Wunsch, soziale Beziehungen zwischen Kindern zu erforschen und zu beschreiben. Da sich zudem durch eine weitere Erhebung innerhalb dieses Projektes mit Hans Freund Luke eine enge Zusammenarbeit und so eine gemeinsame Beobachtung von Han und Luke anbot, wählte ich das Thema Freundschaft [...].

Die Ausführungen zu diesem Thema wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht in das Porträt eingefügt; hier arbeite ich mit Verweisen. Das besondere Augenmerk auf das Schwerpunktthema Freundschaft fließt jedoch auch bereits innerhalb des Porträts immer wieder in die Arbeit ein. Viele Situationen und Beobachtungen bzw. Aussagen ließen sich durch die zum Thema Freundschaft geführten Beobachtungen genauer erklären bzw. analysieren [...].

[S. 8]

Spielzeug

[...]

Als sein liebstes Spielzeug gab Han die riesige Menge Legosteine an, von denen er nach eigener Schätzung ein paar Millionen besitzt. H: „Ja, ähm, ja, ... wie viel würde das eigentlich rausgeben zusammen alles, äh, ähm, p, paar Millionen?!“

[...]

¹ Vgl. Transkript 20.05.1999, Z. 106-113

² Im gleichen Projekt wie die vorliegende Arbeit.

Aufbewahrt wird das Lego in einer Holzkiste und in seinem Regal. Meist ist der Boden des Zimmers mit Legosteinen von seiner jeweilig letzten Bauunternehmung bedeckt.

Die PlayStation, die gemessen an der Spiel-Zeit das Lego bei weitem übertrifft³, erwähnte er im Zusammenhang mit der Aufstellung des Besitzinventars Spielzeug nicht. Er scheint die PlayStation von seinem übrigen Spielzeug abgegrenzt zu sehen. Dass er sie nicht mit seinem übrigen Spielzeug aufführte, kann auch den Grund haben, dass die Besitzverhältnisse dieses Gerät betreffend nicht ganz klar sind. So erwähnte er einmal, die PlayStation gehöre seiner Schwester, ein anderes Mal, alle PlayStation-Materialien würden ihnen gemeinsam gehören.⁴ Ein weiterer wichtiger Teil seiner Spielzeug-Sammlung stellen seine Star Wars-Materialien dar. Han besitzt ein Plastik-Laser-Schwert und andere den Originalen nachempfundene Geräte aus dieser Filmreihe. Er sammelt Plastik-Kristalle mit Star Wars-Aufdruck aus Müsli-Packungen und freute sich besonders, als ich ihm zu einem Treffen Star Wars-Aufkleber für die Geschichte, die er im Rahmen meiner Erhebungen schreiben sollte⁵, mitbrachte. Han besitzt des Weiteren mehrere Lego-Spielzeuge in Star Wars-Design (vgl. Medien).

[...]

Han kann sich nach eigener Aussage sowie nach den Aussagen seiner Mutter⁶ und [seines besten Freundes] Luke⁷ ausdauernd und äußerst zufrieden mit seiner großen Menge Lego allein in seinem Zimmer beschäftigen. Mit den Legosteinen baut er Flugzeuge, Raumschiffe und Ähnliches. Manchmal sind die Konstruktionen seiner Modelle vorgegeben, die meisten jedoch denkt er sich selber aus. Das von Han zuletzt gebaute Modell stellt ein großes Raumschiff (nach Star Wars) dar, in dem mehrere Lego-Männchen sitzen können.

Die meisten seiner Lego-Materialien stehen in einem Bezug zu Star Wars oder einem anderen derzeit populären Medienereignis (zum Beispiel Hans X-wing oder der Landspeeder⁸ - ebenfalls beide aus der Star Wars Reihe).

[...]

Weiterhin nehmen Stofftiere einen großen Platz innerhalb seiner gesamten Spielzeugmenge ein. Diese stehen und liegen, so oft ich sein Zimmer betrete, sorgfältig aufgebaut auf seinem Bett. Im Spielinventarlisten-Interview schien es ihm etwas unangenehm zu sein zuzugeben, dass er sich viel mit seinen Stofftieren beschäftigt⁹, und auch während der Zusammenstellung seiner Lieblingsspielzeuge wies er ein Spielen mit den Stofftieren erst von sich. Die Stofftiere, so sagte er, nehme er nur mit ins Bett. S: „Was machst du denn mit deinen Stofftieren alles?“ H: „Nimm die mit ins Bett.“ S: „Ja? Spielst du auch mal mit den?“ H: „Nä!“¹⁰ An anderer Stelle führte er mir jedoch seine Stofftiere vor, erzählte mir deren „Geschichte“ und stellte sie auch mit auf, als er seine Lieblingsspielzeuge zusammenstellte. Han hat dabei zwei Lieblings-Stofftiere. Als Erstes wäre sein Stoffhund Vivaldi zu nennen, den er seit dem ersten Lebensjahr besitzt. H: „das ist mein Kuschelhund Vivaldi.“¹¹ Mu: „Das ist

³ Undatierte Erinnerungen an Gespräche mit Hans Mutter, seiner Schwester und ihm selbst.

⁴ Undatierte Erinnerung

⁵ Vgl. Anhang, Geschichte

⁶ Vgl. Transkript 13.09.1999, Z. 1558-1561

⁷ Undatierte Erinnerung

⁸ Vgl. Transkript 26.07.1999, Z. 348-356

⁹ Vgl. Transkript 9.09.1999, Z. 717-724

¹⁰ Transkript 26.07.1999, Z. 831-834

¹¹ Transkript 26.07.1999, Z. 763

*unser Dackel der überall mit hin muss! [...] Doch, der muss immer mit, ins Bett ... und ja!*¹² Vivaldi war so auch als ständiger Begleiter mit im Krankenhaus, als Han mit sechs Jahren mehrere Operationen hinter sich bringen musste. Das zweitliebste Stofftier ist der Stofflöwe Simba. H: „*Das ist Simba, mein, mein, auch mein Kuschtier. [...].*“¹³ Aber auch die anderen Stofftiere mag Han gerne. H: „*Ja, und die anderen. Ich finde all, eigentlich alle gut!*“¹⁴

An – nach traditionellen gesellschaftlichen Rollenklischees gemessenen – typischen Jungenspielzeugen findet man nur ein Spielzeug-Auto, aufgestellt in einem Regal sowie sein StarWars-Schwert in seinem Zimmer. Dieses führte Han weder bei der Gesamtinventarliste seines Spielzeugs noch bei seinen Lieblingsspielzeugen auf. Aufgeführt wird der rote Ferrari, den er von seiner Mutter geschenkt bekommen hat, jedoch in seiner ‘Schatzliste’¹⁵. Dies könnte den Grund haben, dass er den Spielzeugwagen eher als eine Art Ausstellungs- oder Sammlerstück anstatt eines Spielzeuges zum häufigen Gebrauch ansieht.

Gesellschaftsspiele befinden sich in seinem Zimmer keine. Auch kleinere Gesellschaftsspiele wie Kartenspiele und Quartette waren meiner Ansicht nach nicht im Zimmer vorhanden, gehören demnach anscheinend nicht zu seinem Besitz [vgl. Interessen].

[S. 35f]

Medien

[...]

PlayStation

Die PlayStation, ein Telespiel, gehört unbestreitbar zu den Dingen, mit denen Han sich gegenwärtig die meiste Zeit beschäftigt - im direkten Spiel sowie auch gedanklich. So begannen unsere Treffen zumeist mit Gesprächen über die PlayStation bzw. über den gerade aktuellen Stand des Spielgeschehens von Han, seiner Schwester, Luke und anderen Kindern, von denen er über deren aktuellen Punkte-Stand beim PlayStation-Spielen wusste. Auf diese Weise kommt es häufig zu einem Vergleich bzw. einer Konkurrenz der Kinder untereinander. Die PlayStation befindet sich seit einigen Monaten im Besitz von Han und seiner Schwester. Auch Luke besitzt seit dieser Zeit ein solches Gerät. Dessen Mutter berichtete mir von einer Art Druck, dem die Kinder in Bezug auf den Besitz einer PlayStation ausgesetzt seien. So waren Luke und Han die letzten Kinder der Klasse und der sie umgebenden Kindergruppen außerhalb der Schulklasse, die keine PlayStation besaßen. Dieses Gerät beeinflusste immer mehr vor allem die Verabredungen unter den Kindern. Besucht wurden hauptsächlich diejenigen, bei denen man an diesem begehrten Gerät spielen konnte. ‘In’ waren die Kinder, mit denen man sich über dieses Spiel unterhalten konnte. Han und Luke ‘sprangen’ anscheinend so auf diesen Druck der anderen an, dass ihnen die Eltern schließlich, von ihnen gedrängt, ein solches Gerät kauften.¹⁶

¹² Transkript 26.07.1999, Z. 619-621

¹³ Transkript 26.07.1999, Z. 765

¹⁴ Transkript 26.07.1999, Z. 769

¹⁵ Vgl. Anhang, Testbeschreibungen und Auswertungen, Besitzinventar Sammlungen/Schätze

¹⁶ Undatierte Erinnerung aus einem Gespräch mit Lukes Mutter, die zugleich eine vertraute Gesprächspartnerin von Hans Mutter ist.

Im Laufe der Treffen ließ die PlayStation-Faszination bei Luke stark nach¹⁷, bei Han hingegen hielt sie bis an das Ende der gemeinsamen Treffen an. Der Freund beschwerte sich mehrfach, dass Han immer nur PlayStation spielen wolle.¹⁸ Einmal gab es überdies durch Hans Mutter wegen zu vielen Spielens ein PlayStation-Verbot für eine gesamte Woche. Zu Streit zwischen Han und seiner Mutter bezüglich Hans hohem PlayStation-Konsums kam es schon des Öfteren. Nach einem großen Streit deswegen meinte die Mutter, sie habe kein Problem damit, das Gerät für einen Zeitraum auch einmal ganz wegzuschließen.¹⁹

Bisweilen ist Han das Spielen mit der PlayStation sogar wichtiger als ein Treffen mit Luke. So wollte er mehrmals während der gemeinsamen Treffen lieber mit mir PlayStation spielen (wobei es hier besonders um das PlayStation-Spielen ging und nicht um die Ausgrenzung von Luke) als gemeinsam mit Luke draußen zu spielen.²⁰

Oft spielen Han und Luke auch gemeinsam mit der PlayStation. Diese bietet nur die Möglichkeit, dass jeweils nur eine Person allein spielen kann. In solchen, von mir mehrfach beobachteten Spielsituationen haben beide keinen oder nur sehr geringen Verbal- oder Blickkontakt. Einer der beiden bedient den Joystick, der jeweils andere schaut zu. Ein Austausch über eventuelle Spielangelegenheiten findet erst nach dem Spiel statt. So kommt es auch innerhalb der Zeit des Spielverlaufes zu keiner Kritik, Lob oder Anregungen an den Spielenden. Auffällig ist auch Hans Spielverhalten hinsichtlich des körperlichen Ausdrucks. Der eigene Körper scheint mit dem der Figur verbunden zu sein, die jeweiligen Bewegungen, die von der Spielfigur unternommen werden, werden wie bei einem Spiegelbild vom eigenen Körper ebenfalls ausgeführt.²¹

Han kennt alle Spielfiguren (der Spiele, die ihm und seiner Schwester gehören) mit Namen und den jeweiligen Eigenschaften, die diese besitzen, genau. Die verschiedenen Welten, in denen die Spiele stattfinden, sowie die hierfür notwendigen Spielstrategien kennt Han aufgrund seiner großen Spielpraxis auswendig.

Beim Ausfüllen der Listen zum Besitzinventar Medien brauchten wir für die Auflistung der einzelnen PlayStation-Spiele besonders lange, da mir Han jedes Spiel ausführlich beschrieb.²²

[...]

Für die verschiedenen PlayStation-Spiele, von denen Han gemeinsam mit seiner Schwester mittlerweile 4 Stück besitzt, gibt Han den wohl größten Teil seines Taschengeldes aus. So stellte er mir gemeinsam mit seiner Schwester zu Beginn eines Treffens stolz zwei von ihnen neu erstandene PlayStation-Spiele vor. Sie hatten sich beide Spiele vom gemeinsamen Geld gekauft und dafür ihr gesamtes vorhandenes Taschengeld ausgegeben.²³ H: „Jetzt ist das ganze Taschengeld weg!“²⁴

[S. 37f]

Bücher

Han besitzt mit insgesamt 12 Exemplaren nicht viele Bücher. Die vorhandenen Bücher liegen zudem mehr oder weniger achtlos in seinem Regal zwischen, auf und un-

¹⁷ Vgl. eigene Beobachtungen sowie undatierte Erinnerungen an Aussagen von Luke und dessen Mutter

¹⁸ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 206

¹⁹ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen 7, aus einem Gespräch mit Hans Mutter.

²⁰ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, u.a. Treffen 16

²¹ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen 6

²² Vgl. Transkript 9.09.1999

²³ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen 20

²⁴ Wortwörtliche Mitschrift, Prozessverlauf, Treffen 20

ter Steinen, Muscheln und anderen Dingen zerstreut bzw. verdeckt. Dies liegt wahrscheinlich zu einem großen Teil daran, dass die Bücher die Han besitzt, ihm nicht sonderlich zu gefallen scheinen.²⁵ So gab er an, zwei Bücher gar nicht und die meisten anderen nur angelesen zu haben.²⁶ Auf der Besitzinventar-Liste 'Sammlungen/Schätze' kreuzte er auch die Rubrik Kinderbücher an. Diese schriftlich getroffene Aussage Hans steht konträr zu seinem sonst anscheinend geringem Interesse am Lesen von Büchern bzw. an den Büchern, die ihm zur Verfügung stehen.

Als letztes hat er das Buch 'Das kleine Gespenst' gelesen, welches er von seiner Mutter geschenkt bekommen hat. Es hat ihm nach seiner Aussage gut gefallen.²⁷ Dieses Buch gab er als einziges innerhalb des Besitzinventars Spielzeug und bei der Auflistung seiner Lieblings-Spielzeuge an, weitere Bücher wurden nicht von ihm genannt. Die vollständigen Angaben der Gesamtzahl seiner Bücher erhielt ich erst, indem ich mir sein Regal anschaute und ihn zu den dort liegenden Büchern befragte. Als ich mich bei ihm erkundigte, ob er sich ein bestimmtes Buch wünsche, nannte er das Buch zum Film von Star Wars Episode 1.²⁸ Han gab an, sein erstes Buch mit sieben Jahren gelesen zu haben.²⁹ Welches und unter welchen Umständen er dieses Buch gelesen hat, erklärte er nicht weiter.

[S. 40]

Gleichaltrige

In Hans Umgebung bestehen nach meinen Beobachtungen fünf unterschiedliche Gruppen von Gleichaltrigen, die größtenteils voneinander unabhängig sind und sich so (bis auf Luke, der als Gleichaltriger in der Schul-Klasse anwesend ist) weder örtlich noch personell berühren. Die Kontakte zu diesen verschiedenen Gruppen divergieren dabei jedoch stark bezüglich ihrer Quantität und Qualität. Zum einen wäre hier die Schulklasse zu nennen, weiterhin die Schwimmgruppe, die Kommuniionsgruppe, Luke als enger Freund und die zwei in der Verwandtschaft vorhandenen Cousins. Da es innerhalb Hans Wohngebietes außer Luke kaum andere Kinder gibt, stellt sich hier keine weitere Gruppe von gleichaltrigen Kindern zusammen [vgl. Beschreibung der Wohnumwelt].

[...]

Als wichtigste Bezugsperson Hans ist hier ohne Zweifel sein Freund Luke zu bezeichnen. Mit ihm verbringt er täglich - auch nach der Schule und am Wochenende - sehr viel Zeit. Tage, an denen sich die beiden nicht sehen, sind momentan eher selten. Da sie nur ca. 40 Meter voneinander entfernt wohnen, ergeben sich vielfältige und zahlreiche Kontakt- und Spielmöglichkeiten. Lukes Haus und Garten sind einer der wenigen Plätze auf der subjektiven Landkarte, die Han explizit als ganz besonders schön beschrieb.³⁰ Die Freundschaftsbeziehung zu Luke wird innerhalb des Fokus [vgl. Fokus – Freundschaft] genauer beschrieben.

Eine weitere Gruppe, in der sich Han fast täglich aufhält, ist seine Schulklasse. In diese Klasse mit 19 Kindern³¹ wechselte Han nach einer Zurücksetzung zu Beginn

²⁵ Vgl. Anhang, Besitzinventar Medien

²⁶ Unaufgezeichnete Erinnerung, 9.09.1999

²⁷ Vgl. Transkript 26.07.1999, Z. 450-456

²⁸ Undatierte Erinnerung

²⁹ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 1190-1194

³⁰ Vgl. Anhang, subjektive Landkarte

³¹ Vgl. Anhang, ausgewertete Tests, Schulbeobachtungsbogen 26.08.1999

des 2. Schuljahres. Er befindet sich zu Beginn unserer Erhebungszeit also ziemlich genau seit einem vollen Schuljahr in dieser Kindergruppe. Hans bester Freund Luke ist gemeinsam mit ihm in diese Klasse zurückversetzt worden. Die beiden bilden so auch innerhalb des Klassenverbandes eine eigene, enge Dyade, was durch eigene Beobachtungen und durch die Lehrerin bestätigt wurde. Die Lehrerin des vorhergehenden Schuljahres erinnerte sich: „Tja. *Man hat eigentlich das so immer respektiert, dass die beiden immer zusammen waren. [...] Also ... da hat kein anderer jetzt versucht da sich irgendwie*“³² Han gab in verschiedenen Gesprächen und Interviews³³ neben Luke noch einige weitere Jungen dieser Klasse als Freunde an. Es handelt sich hierbei meiner Ansicht nach eher um Wunschfreundschaften denn wahre Kontakte. Nach eigenen Beobachtungen³⁴ sowie nach Aussagen der jetzigen³⁵ sowie der vorherigen³⁶ Lehrerin pflegt Han in der Klasse, außer der Freundschaft zu Luke, keinerlei weitere beständige Kontakte, geschweige denn andere Freundschaften.

Es wurde deutlich, dass Luke innerhalb des Klassenverbandes für Han die einzige engere Verbindung darstellt; zu den weiteren in der Klasse befindlichen Kindern besteht nur ein loser Kontakt. Dies bestätigte auch Luke, der mehrmals betonte, er sei der einzige Freund von Han [vgl. Anzahl der Freunde]. Auch bei einer gebührenden Vorsicht dieser Aussage gegenüber finden sich hierin die Meinungen mehrerer mit Han in Kontakt stehender Personen wieder. Hans Beziehungen innerhalb der Klasse sind dementsprechend eher als lose Gesprächskontakte zu bezeichnen.

Hans vorherige Klassenlehrerin beschrieb sein Kontaktverhalten folgendermaßen: L: „Sagen wir mal so, er hat sich nicht gewehrt! Gegen, gegen Kontakte, gegen andere Kontakte!“ S: „Also wurden die schon an ihn herangetragen?“ L: „Ja, so mal ganz lose, sicher! Ich mein, die Kinder haben mit ihm gesprochen und, und äh, äh, haben den schon mit einbezogen. Der war also nicht irgendwie so ... aus, äh außen vor! Oder wenn jetzt Gruppenarbeit, Partnerarbeit, da hat er selbstverständlich auch mit andren Kindern zusamm gemacht, das also da hat er sich nicht gesperrt gegen, nää?!“³⁷

Die Frage, ob er gut mit seinen KlassenkameradInnen auskomme, bejahte Han. Die Kinder aus seiner Klasse bezeichnete er zudem nickend als ‘gut’, sicher schien er seiner Aussage dabei jedoch nicht zu sein.³⁸ Ärger habe er mit seinen KlassenkameradInnen seiner Aussage nach „Nur manchmal.“³⁹ Weiter ging er auf meine diesbezüglichen Fragen nicht ein, zumindest nicht ihn selbst betreffend. So erzählte er mir, wie es ist, wenn sich Kinder aus seiner Klasse streiten. S: „Was passiert n da, wenn du Ärger hast mit den?“ H: „Dann streiten die ... ja!“ S: „Wie denn zum Beispiel?“ H: „Die haun sich!“ S: „Bist du schon mal gehaun worden?“ H: „Äh, ... ich weiß nicht!“⁴⁰ Bei der Ausführung, wie ihn seine KlassenkameradInnen finden würden, zögerte er erst kurz: „[zögerlich] Gut. Manche auch nicht!“ S: „Und warum nicht?“ H: „Weil, ... äh, weiß auch nicht!“⁴¹ Diese Einschätzung gibt jedoch

³² Transkript 7.09.1999, Z. 189-193

³³ Vgl. Anhang, ausgewertete Tests, ‘Gruppen von Gleichaltrigen’, Freundschaftsinterview nach KRAPPMANN, OSWALD, u.a.

³⁴ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen Pausenbeobachtung 7.09.1999, Anhang, ausgewertete Tests, Schul-Beobachtungsbögen 26.08.1999 und 30.08.1999

³⁵ Vgl. Anhang, ausgewertete Tests, Lehrerinterview 26.08.1999

³⁶ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 693-701 und 185, 186

³⁷ Transkript 7.09.1999, Z. 693-701

³⁸ Vgl. Transkript 20.08.1999, Z. 768-770

³⁹ Transkript 20.08.1999, Z. 774

⁴⁰ Transkript 20.08.1999, Z. 775-780

⁴¹ Transkript 27.08.1999

meiner Ansicht nach ein durchaus durchschnittliches Bild sozialer Beziehung in einer Klassengemeinschaft wieder, in der nicht alle Kinder gut miteinander auskommen (können) bzw. eine solche Situation wohl in eher seltenen Fällen realistisch ist.

[...]

Auch im Kommuniionsunterricht, der wöchentlich einmal in einem einige Dörfer entfernten Ort stattfindet, scheint Han nicht recht innerhalb der Gemeinschaft der anderen Kinder zu stehen, wobei ich hier nur auf Erzählungen der Mutter sowie eigene Vermutungen bezogen auf Aussagen von Han⁴² zurückgreifen kann. Zudem ist nicht zu deuten, ob die weiteren den Kommuniionsunterricht besuchenden Kinder Han nach mehreren unerwiderten Kontaktangeboten 'ausschließen' oder ob Han von sich aus keine oder nur wenige Versuche unternimmt, in die Gemeinschaft der anderen einzutreten. Bei den Kindern seiner Kommuniionsgruppe handelt es sich um seine ehemaligen KlassenkameradInnen aus der 1. und 2. Klasse vor der Rückversetzung. Diese Kinder stammen aus dem gleichen Ort wie er, Han hat jedoch keinerlei Kontakt mehr zu ihnen. Mu: „*er hat mit der 3a, die jetzt die Frau Brunn hat. [...] Hat der überhaupt net gern zu tun. Dat sind ja auch die Kinder, die in Kommuniionsunterricht hier auch sind.*“⁴³ Obwohl die Eltern der anderen Kinder aus dem Ort, die auch zur Kommuniionsgruppe fahren, eine Art Fahrgemeinschaft gegründet haben und bereits mehrfach angeboten haben auch Han mitzunehmen, bringt die Mutter Han bisher allein im Auto dorthin. Dies hat den Grund, dass Han sich strikt weigerte mit den anderen Kindern gemeinsam zum Kommuniionsunterricht gebracht zu werden. Bei diesbezüglichen Diskussionen gab es schon mehrfach Tränen, bis Han schließlich seine Mutter darum bat, dass sie ihn selbst mit dem eigenen Auto bringen sollte. Die Mutter steht diesem Wunsch ihres Sohnes ihrer eigenen Aussage nach ein wenig hilflos gegenüber, da sie ihn einerseits nicht 'im Stich lassen' will, andererseits jedoch durchaus das Problem sieht, ein Hineinkommen in die Gemeinschaft mit den anderen

[...]

Hans Mutter sieht die Beziehungen ihres Sohnes zu Gleichaltrigen als sehr gespannt an. Mu: „*Schwierig! Ja, et gibt, wie gesacht, Gleichaltrige so von Han, entweder sind se ... jetzt mal Luke ausgenommen, um mal von der andren Klasse zu sprechen. Entweder sind die n ganzen Tag draußen, wo sich die Eltern net einmal um se kümmern. [...] Wo die rumfahn und so weiter und so fort. Is schon bisschen schwierig, würd ich sagen.*“⁴⁴ Dabei scheint sie die wenigen Kontakte Hans eher an mangelnden 'passenden' Spielkameraden zu sehen als an Schwierigkeiten Hans Kontakte zu anderen Kindern zu knüpfen und einzugehen. Im Elternexplorationsbogen bezeichnet sie Hans soziales Verhalten als 'kontaktarm'.⁴⁵

Hans vorherige Klassenlehrerin stellte ihn ebenfalls als kontaktarm in seinem Verhalten zu anderen Kindern dar: „*Ja ich glaub, er hat sonst, in Öventrop hat der keine weitren Kontakte! Das is, glaub ich, der Luke. Das ist wesentlich auf den Luke beschränkt!*“⁴⁶

Insgesamt zeigen Hans Kontakte innerhalb der jeweiligen Gruppen deutlich, dass er neben der Freundschaft mit Luke keine engeren sozialen Kontakte bzw. Beziehungen mit anderen Kindern pflegt. Möglichkeiten zum Aufbau von Kontakten sind, wenn auch nicht besonders zahlreich und unter den günstigsten Voraussetzungen (durch die eher frontale Unterrichtssituation in der Schule und im Schwimmkurs sowie die ge-

⁴² Undatierte Erinnerungen

⁴³ Transkript 13.09.1999, Z. 229-233

⁴⁴ Transkript 13.09.1999, Z. 1972-1978

⁴⁵ Vgl. Anhang, Elternexplorationsbogen

⁴⁶ Transkript 7.09.1999, Z. 144-146

ringen Anzahl gleichaltriger Kinder im Nachbarschaftsbereich), vorhanden, werden jedoch von Han nicht bzw. kaum genutzt.

Folgende Ursachen für Hans eingeschränkte Sozialkontakte sind meiner Meinung nach denkbar: Zum einen wäre möglich, dass er aufgrund von Unsicherheiten, soziale Kontakte und deren Anbahnung betreffend, Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Kindern hat. Zum anderen wäre jedoch auch möglich, dass Han durch seinen eher ruhigeren Charakter oder durch die momentane Struktur seiner Lebensgewohnheiten (dem engen Spiel mit Luke, seine momentanen Interessen, Familie und Aufgabenbereiche) nicht den Wunsch nach einer großen Anzahl von Kontakten verspürt. Weiterhin wäre denkbar, dass er, da er bereits eine sehr enge Freundschaft zu Luke pflegt, er sich weiterhin gut selbst beschäftigen kann und auch eine enge Bindung an seine Familie besitzt, völlig zufrieden mit der jetzigen Situation ist. Diese Möglichkeit wird gestützt von der Art seiner momentanen Interessensgebiete, bei denen es sich eher um Tätigkeiten handelt, die er am besten alleine durchführen kann, so dass er nicht auf den Kontakt mit weiteren Kindern angewiesen ist [vgl. Interessen]. Würden seine Interessen bei Tätigkeiten wie Straßenspielen oder dem Beitritt in einen Verein liegen, bestünde für Han eine dringendere Notwendigkeit von mehreren Kontakten zu Spielkameraden und Freunden.

Die Aussagen Hans über seine angeblichen Freunde aus der Klasse, die ich als Wunschfreunde interpretiere [vgl. Freundschaftskonzepte und -vorstellungen von Han], könnten durch die Vorgabe gesellschaftlicher Normen 'viele Freunde besitzen zu müssen' hervorgerufen sein [vgl. Werte und Normen].

Die Vermutung, dass Han aus einer sozialen Unsicherheit heraus wenige soziale Kontakte pflegt, wird durch Aussagen verschiedener Personen sowie auch eigene Beobachtungen gestützt, die bei Han bestimmte Aspekte eines sozial unsicheren Verhaltens vermuten lassen [vgl. Probleme, Krisen, Ängste - Soziale Unsicherheit]. Die alleinige Begründung der wenigen Sozialkontakte Hans aus dieser Ursache heraus ist aber eher fraglich. Die Annahme von bestimmten Aspekten von sozialer Unsicherheit ist bei Han jedoch durchaus denkbar und kann als eine Erklärung für seine wenigen Sozialkontakte herangezogen werden.

Innerhalb des Schwerpunktteils wird unter [...] 'Dimensionen der Wahl von Freunden' und [...] 'Probleme im Schließen von Freundschaften' näher auf die möglichen Ursachen dieser Problematik eingegangen. Dabei werden noch weitere die sozialen Kontakte Hans betreffende Situationen, Begebenheiten etc. aufgeführt und näher beschrieben.

[S. 52ff]

Schule

[...]

Han hatte in seiner 3-jährigen Schulzeit bereits zwei verschiedene Klassenlehrerinnen, auch die jetzige Klassenlehrerin wird zu Beginn des 4. Schuljahres diese Klasse wieder verlassen. Hans Klassenlehrerin des vorhergehenden 2. Schuljahres, Frau Schnabel, mit der er nach einigen Aussagen sowie nach Aussagen seiner Mutter sehr gut ausgekommen ist⁴⁷, berichtete während eines Interviews: „Ja, die waren also beide [Han und Luke] eigentlich äh, für den Schulkindergarten vorgesehen, nich?! Also

⁴⁷ Undatierte Erinnerung

jetzt von, von der Lehrkraft aus!“⁴⁸ Beide Elternteile hätten sich gegen den Schulkindergarten jedoch „sehr gesperrt“⁴⁹ Hans Probleme im 1. und 2. Schuljahr leitet die Lehrerin hauptsächlich von Hans in der 1. Klasse noch recht ‘kleinkindhaftem’ Verhalten ab. Bereits im 1. Schuljahr, das Han bei seiner Klassenlehrerin des 1. und 2. Schuljahres, Frau Brunn, besuchte, habe sich Han, so die Lehrerin, sehr gequält⁵⁰. Im 2. Schuljahr „*haute das alles vorne und hinten nich hin.*“⁵¹ Nach Vollendung des 2. Schuljahres wurden Han und Luke auf Wunsch der Eltern gemeinsam zurückversetzt. Da die Klassenlehrerin, Frau Brunn, die Han und Luke bis zu diesem Zeitpunkt als ihre Klassenlehrerin hatten, sie erneut mit der 2. Klasse übernommen hätte, wurden die beiden in die Parallelklasse zu Frau Schnabel versetzt. L: „*Und dann haben sie sich extra gewünscht, dass sie zu mir komm in die Parallelklasse! Also, da muss es wohl irgendwann Schwierigkeiten gegeben haben! Ja! [...] Ich glaub die haben damals das auch abhängig gemacht, die Zustimmung zu der Nichtversetzung [...] Weil se gesacht haben, bei der Frau Brunn bringt es nichts, wenn sie da bleiben und deswegen wollten sie zu mir!*“⁵² Mit der Lehrerin Frau Brunn ist Han nach mehrmaligen eigenen Aussagen nicht sehr gut zurechtgekommen.⁵³ H: „*Ich war schon mal in der zweiten! [...] Zurückgesetzt! [...] Weil, da war die Frau Brunn!*“ S: „*Die mochtest du nicht deinem Gesicht zu urteilen?!*“ M: „*Mmh [vern.]. Nee, die ... [...] Nee, das ging nicht [mit Frau Brunn]!*“⁵⁴

Hans (und auch Lukes⁵⁵) Mutter scheint den Umgang Frau Brunns mit Kindern und besonders mit Han nicht sehr zu schätzen. Mu: „*Erstens mal hat se ihn ja um, umgelenkt mit m Schreiben. [...] Der konnte aber am besten mit links schreiben und malen und dann hat die ihn umerzogen.*“⁵⁶ Weiterhin ging diese Lehrerin nach Meinung der Mutter zu wenig auf die Kinder ein⁵⁷ und konnte besonders mit Han nicht viel anfangen, was sie diesem auch zeigte. Han sei, so die Mutter, durch seine empfindsame Art mit dieser eher ablehnenden Haltung der Lehrerin nicht gut zurechtgekommen.⁵⁸ Mu: „*Aber dat es auch Kinder gibt, auf die man eingehen muss oder einfühlsam sein muss, ich glaub, da is sie nicht hintergestiegen! [...] Ja und ich glaub, dat bei Han ne Menge kaputt gegangen is! [...] Dass der sich wirklich da auch zurückgesetzt fühlte, ... dat sie ihn net verstanden hat. Dat der sich dann irgendwann gesacht hat, na ja, ... is wahrscheinlich so, oder ich bin eben halt net viel wert, oder wat weiß ich!*“⁵⁹

Frau Schnabel hingegen denkt, „*das war einfach ne Sache der Reife bei ihm! Der war einfach noch nicht so weit! Also, den hätte man gut noch n Jahr zum Spielen geben könn.*“⁶⁰ Sie sieht ihre Kollegin Frau Brunn als eine durchaus mütterliche Frau, die die Kinder gut betreut und auf sie eingeht.⁶¹ „*Ich denke mir einfach, die beiden [Han und Luke] waren stofflich total überfordert. [...] Und daraus werden sich wohl die ganzen Schwierigkeiten ergeben haben!*“⁶² Anschließend räumt sie jedoch ein:

⁴⁸ Transkript 7.09.1999, Z. 20, 21

⁴⁹ Transkript 7.09.1999, Z. 23

⁵⁰ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 29

⁵¹ Transkript 7.09.1999, Z. 37

⁵² Transkript 7.09.1999, Z. 568-576

⁵³ Vgl. Transkript 20.05.1999, Z. 15-23 und Transkript 9.09.1999, Z. 123-129

⁵⁴ Transkript 20.05.1999, Z. 15-23

⁵⁵ Mehrere undatierte Erinnerungen an Gespräche mit Lukes Mutter

⁵⁶ Transkript 7.09.1999, Z. 240-243

⁵⁷ Vgl. Transkript 13.09.1999, 1Z. 249-254

⁵⁸ Vgl. Transkription 13.09.1999, Z. 256, 257 und Anhang, Elternexplorationsbogen

⁵⁹ Transkript 13.09.1999, Z. 309-320

⁶⁰ Transkript 7.09.1999, Z. 253-255

⁶¹ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 5, 6

⁶² Transkript 7.09.1999, Z. 8-11

„Also, ich hab ihn nun immer sehr gelobt und gefördert und äh, vielleicht hat er diese Anerkennung nun bei der Frau Brunn nicht ... wahrscheinlich nicht, weil er ja nun auch so nicht mitkam, nicht gut mitkam. [...] Und äh, diese Anerkennung, die hatte ihn dann einfach gefehlt! Also er brauchte immer sehr viel Bestätigung!“⁶³

Diese Bestätigung, die Han laut den Aussagen der vorherigen Klassenlehrerin benötigte, könnte wiederum ein durch den Unterricht bei Frau Brunn erzeugtes Bedürfnis sein.

[S. 59f]

[...]

Zum Verhalten Hans im Unterricht äußerte sich die jetzige Klassenlehrerin auf sehr unterschiedliche Weise. Sie wies dabei vor den jeweiligen Gesprächen stets darauf hin, dass sie erst rund 4 Wochen in der Klasse tätig sei und so noch keine differenzierte Beurteilung abgeben könne. Nach ihren Aussagen arbeite und verhalte sich Han sehr zurückgezogen im Unterricht sowie in der Klassengemeinschaft. Han gehe nur in großen Ausnahmesituationen auf eine Person (sie eingenommen) zu, er zeige sich in seinem Verhalten sehr schüchtern und ängstlich. Han frage im Unterricht so gut wie nie etwas nach. Sie selbst sei der Meinung, Han melde sich nicht, weil er Angst vor den Reaktionen der anderen Kinder habe. Zudem sei Han sehr verträumt; werden Aufgaben besprochen, müsse er oft nachfragen.⁶⁴ Diese Aussage wird von ähnlichen Beobachtungen der vorherigen Lehrerin Frau Schnabel gestützt: *„Aber ... ähm ... Han is auch sehr viel so am Träumen Also man hat den Eindruck, die beiden [Han und Luke], die sind gar nicht da, nä?! Die sind irgendwie in ner andern Welt!“⁶⁵* Andererseits ist die jetzige Lehrerin mit Hans schulischen Leistungen zufrieden.

[...]

Deutlich seien jedoch die Diskrepanzen zwischen seinen schriftlichen und seinen mündlichen Leistungen, so die jetzige wie auch die vorherige Lehrerin. Dies mache sich hauptsächlich darin bemerkbar, dass sich Han wenig melde, es also an einer mündlichen Beteiligung mangelt.⁶⁶ Han verrichte seine Arbeiten sehr langsam, jedoch auch sehr sorgfältig und gewissenhaft. Er sei, so die Lehrerin, in der Lage strukturiert zu arbeiten.⁶⁷ In diesen Aussagen wird die jetzige Klassenlehrerin von der Klassenlehrerin des 2. Schuljahres gestützt. Auch diese merkte in einem Gespräch mehrmals an, dass Han sehr gewissenhaft arbeite⁶⁸ Als positiv vermerkte die jetzige Lehrerin zudem, dass Han seine Hausaufgaben immer vollständig bei sich habe.⁶⁹ Als schwierig sieht sie dagegen Hans Ehrgeiz an, immer alles richtig machen zu wollen, und die übersteigerten Erwartungen, die er in schulischer Hinsicht selber an sich zu stellen scheint. Wenn er etwas nicht nach seinem Willen schafft, beginnt er oft zu weinen. Die Lehrerin erzählte von etlichen Situationen, in denen Han vor der Klasse zu weinen begann; dies zum Beispiel in einer Situation, in der er eine Rechenaufgabe mündlich vor der Klasse vorrechnen sollte und sie falsch löste. Die Lehrerin verwendete in diesem Zusammenhang die Wendung ‘nahe am Wasser gebaut’. Nach BRONFENBRENNER (1995) lässt sich der Leistungsdruck eines Kindes auf unterschiedliche Ursachen zurückführen.

⁶³ Transkript 7.09.1999, Z. 129-135

⁶⁴ Vgl. Anhang, Lehrerinterview 26.08.1999

⁶⁵ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 72-75

⁶⁶ Vgl. Lehrerinterview 26.08.1999

⁶⁷ Vgl. Anhang, Lehrerinterview 26.08.1999

⁶⁸ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 246

⁶⁹ Vgl. Anhang, Lehrerinterview 26.08.1999

Zum Leistungsdruck eines 9-jährigen Schülers können zum Beispiel die eigenen Notewünsche im Verhältnis zu seiner Begabung und seinem Fleiß beigetragen haben. Da sich Han jedoch durchweg gute Noten in allen Bereichen (bis auf das Fach Sport) erarbeitet hat, ist dieser Punkt als Ursache seines anscheinend sehr unsicheren Verhaltens in der Klasse recht fraglich. Zudem schätzt ihn die vorherige Lehrerin als durchaus intelligent ein⁷⁰ und auch der CMM 1-3 ergab bei Han überdurchschnittlich gute Ergebnisse.⁷¹ Weiterhin sind nach BRONFENBRENNER aber auch die Erwartungen der Eltern, deren Enttäuschung und Kritik bei schlechten Noten ausschlaggebend. Dieser Leistungsdruck, unter dem Han steht, scheint jedoch nicht durch Forderungen bzw. ein ‘unter Druck Setzen’ der Eltern entstanden zu sein. Diesem Umstand ist sich jedenfalls Hans vorherige Lehrerin Frau Schnabel sehr sicher: „*Also von der Mutter kriegt er kein Druck! Das weiß ich also hundertprozentig! Ich denke, der Vater tritt gar nicht in Erscheinung, ich weiß es nicht! Ich glaub, der kümmert sich auch nicht sehr viel so ... Hausaufgaben das macht alles die Mutter, nä?!*“⁷² [vgl. Die Eltern als Bezugspersonen]. Auch eine Aussage der Mutter steht dem entgegen, in der sie meinte, dass sie mit Hans Noten mehr als zufrieden ist⁷³, sie sogar als Spitzennoten bezeichnete, zumal Hans Leistungen verglichen mit denen seiner Schwester als wesentlich besser zu bezeichnen sind. Auch ihr Mann ist ihren Aussagen nach sehr zufrieden mit Hans schulischen Leistungen.⁷⁴ In mehreren Gesprächen betonte die Mutter weiterhin, dass sie ihren Sohn niemals unter Druck setzen würde und sie auch mit weniger Leistung von seiner Seite im schulischen Bereich zufrieden wäre. Wenn Han mit einem Diktat nach Hause komme und sich über die (geringe) Anzahl seiner Fehler beklage, sage sie ihm, dass auch ein paar Fehler mehr nicht schlimm gewesen wären.⁷⁵

Auch der Leistungsstandard der Klasse, der jedoch nach Bemessen der jetzigen Lehrerin sehr niedrig liegt, eine mögliche Konkurrenzsituation in der Klasse und die Bezugsnormorientierung der Lehrerin, die durch deren direkten Vergleich mit ihrer vorherigen, angeblich viel leistungsfähigeren Klasse durchaus vorhanden sein kann, können mit dem Empfinden bzw. dem Aufbau eines Leistungsdruckes zu tun haben. Weiterhin können hierbei eine fehlende emotionale Unterstützung durch die Lehrperson, wie laut der Mutter⁷⁶ bei der Klassenlehrerin der 1. und 2. Klasse, fehlende fachliche Unterstützung und die Bedeutung von Schulnoten in unserer Leistungsgesellschaft beteiligt sein.⁷⁷

Eine Prüfungsangst lässt sich bei Han nicht feststellen.

Seine Mutter bemerkte an verschiedener Stelle: „*Der hat ja vor nix, vor keiner Arbeit Angst oder sonst wat!*“⁷⁸ Auch Han bestätigt diese Aussage immer wieder, indem er Fragen, ob er gut in der Schule sei oder bestimmte genannte Aufgaben und Lernbereiche gut beherrscht, bejahte.⁷⁹ Auch auf eine direkte Frage nach Angst vor Tests verneinte er.⁸⁰

⁷⁰ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 503-507

⁷¹ Vgl. Anhang, CMM 1-3

⁷² Transkript 7.09.1999, Z. 806-809

⁷³ Vgl. Anhang, Elternexplorationsbogen

⁷⁴ Vgl. 13.09.1999, Z. 2036-2046

⁷⁵ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen 12 und Anhang Elternexplorationsbogen

⁷⁶ Vgl. Transkript 13.09.1999, Z. 293-311

⁷⁷ Vgl. BRONFENBRENNER, U. in OERTER, MONTADA, 1995, 906

⁷⁸ Transkript 13.09.1999, Z. 825, 826 sowie mehrere undatierte Erinnerungen

⁷⁹ Undatierte Erinnerungen

⁸⁰ Undatierte Erinnerung

Im AFS ist zu ersehen, dass Han bei einer relativ starken manifesten Angst nicht unter einer überhöhten Prüfungsangst leidet.⁸¹ Seine Ängste lassen sich dementsprechend besonders im sozialen Bereich vermuten, was auch eine Ursache dessen sein könnte, dass er sich selbst unter einer Art Leistungsdruck stellt. Hier lassen sich mehrere Erklärungsansätze denken [vgl. Probleme, Krisen, Ängste].

[S. 61ff]

Probleme, Krisen, Ängste

Die Familiensituation stellte sich mir in meinem Erhebungszeitraum als freundlich und unterstützend dar. Han erwähnte in seinen direkten Aussagen nur wenige Probleme und stellte sich und seine Umwelt dementsprechend als sehr freundlich und scheinbar problemfrei dar. Dass es in Hans Leben jedoch durchaus Konflikte gibt, wurde mir immer wieder in Gesprächen mit Hans Mutter, seinen Lehrerinnen und weiteren Personen aus Hans direktem und auch weitläufigerem Umkreis ersichtlich. Auch meine eigenen Beobachtungen bestätigten mich dahingehend. Han wich Aussagen über Problembereiche eher aus, oft lenkte er in entsprechenden Gesprächssituationen plötzlich vom Thema ab, um über Dinge zu sprechen, die ihm leichter fielen. Im Folgenden werden die verschiedenen von mir wahrgenommenen Probleme und Konfliktsituationen nach Themen geordnet dargestellt, um eine bessere Gesamtübersicht zu ermöglichen. Die einzelnen Bereiche bedingen, überschneiden und verstärken sich jedoch gegenseitig, eine scharfe Trennung dieser Bereiche entspricht daher nicht der Realität. Deutlich hervorheben möchte ich hierbei noch einmal, dass ich in den Bereichen 'verbale Ausdrucksschwierigkeiten' und 'Soziale Unsicherheit' besonders stark auf eigene Beobachtungen angewiesen war und durch Interpretation versucht habe, ein stimmiges Bild zu entwerfen.

[...]

Verbale Ausdrucksschwierigkeiten

Han scheint in dem von mir in der Erhebungssituation erlebten Alltag Ausdrucksschwierigkeiten im verbalen Bereich zu haben. Dies äußert sich auf verschiedene Arten und in den unterschiedlichsten Situationen, in denen ich Han auch während meiner Erhebungszeit erlebte.

Meine diesbezüglichen Beobachtungen wurden weiterhin durch die Aussagen seiner Lehrerinnen sowie durch Aussagen seiner Mutter⁸² gestützt, die zudem, anmerkte, Han habe erst mit zwei Jahren mit dem Sprechen angefangen.⁸³ Die vorherige Lehrerin Hans äußerte in einem Gespräch, Han stottere leicht.⁸⁴ Sie beschrieb Hans verbale Ausdrucksmöglichkeiten weiterhin als eher eingeschränkt: „*Er hat natürlich auch nicht so, äh, ne wortreiche Sprache!*“⁸⁵

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die beobachteten Schwierigkeiten bzw. Missverständnisse, die ich innerhalb von Gesprächen mit Han beobachtete, zu erläutern bzw. zu deuten. Oft ergaben sich die Situationen in einem Gespräch, in denen Han beispielweise einen angefangenen Satz mit einer mir nicht passend erscheinenden Formulierung beendete, einen Satz anfang und nicht weiterführen konnte oder

⁸¹ Vgl. Anhang, AFS

⁸² Vgl. Transkript 13.09.1999, Z. 1067-1069

⁸³ Undatierte Erinnerung

⁸⁴ Vgl. Transkript 7.09.1999, Z. 266

⁸⁵ Transkript 7.09.1999, Z. 723, 724

hierfür einen längeren Zeitraum benötigte. Weiterhin kam es vor, dass er einen Satz begann und mit den Worten 'weiß ich nicht' plötzlich abrupt abbrach oder auf Fragen gar nicht einging oder sie sehr schnell abhandelte. Im Folgendem werden verschiedene Erklärungsansätze für diese Ausdrucksschwierigkeiten Hans aufgeführt:

- Han verlor während einer Erklärung den Faden, brach diese ab oder beendete einen angefangenen Satz mit einer nicht passenden Formulierung. Dies könnte eine Folge davon sein, dass er, während er eine Aussage tätigte, sich in Gedanken bereits mit einem weiteren Thema bzw. einem anderen Aspekt des Themas beschäftigt. S: „*Und was ist da dann noch mal alles?*“ H: „*Ne Ausstellung! [...] Und da bleiben wir ... neun oder so ... wir mit den Zug fahren ... also bleiben wir. ...*“⁸⁶
- Fragen an Han könnten meinerseits zu kompliziert gestellt worden sein bzw. Han verstand die Frage anders, als ich sie mir ursprünglich dachte, oder gar nicht. Daraufhin war er verwirrt und beantwortete die Frage in einem mir zu dem Zeitpunkt nicht erklärbaren Sinnzusammenhang. S: „*Was sollte der Klaus tun, um n neuen Freund zu finden?*“ H: „*Äh, sich verabreden!*“ S: „*Mmm [bej.]*“ H: „*Mit jemanden. ... Und ... Und mit ihm was basteln!*“ [...] S: „*Und an was sollte er da denken, gibt's da irgendwas Wichtiges?*“ H: „*Mmmm, dass man n Freund hat!*“⁸⁷
- Han schien teilweise sehr wohl zu wissen, was und wie er mir etwas erklären bzw. berichten wollte, und tat dies auch mit den ihm zur Verfügung stehenden Worten. Als ich dann nachfragte, verwirrte und verunsicherte ihn dies, da er merkte, dass ich ihn nicht verstanden hatte. S: „*Und warum, ... was war dann da schlimm dran?*“ H: „*Dass ... dass der das ... weiß ich nicht!*“⁸⁸ S: „*Und wer kommt da alles mit?*“ M: „*Äh, Lukes Mutter. ...*“ S: „*Mmmh [aha]. ... Als Begleitperson dann?*“ M: „*Ja! ... Äh, sonst weiß ich nicht! ...*“⁸⁹ Dies führte wahrscheinlich auch oft dazu, dass er oft plötzlich das Thema wechselte.⁹⁰
- Han scheint über bestimmte Bereiche nicht gerne zu sprechen. Oft handelte er von mir gestellte Fragen schnell ab oder gab Antworten, die ein eventuelles weiteres Eingehen auf diese Bereiche verhindern sollten. S: „*Habt ihr euch denn schon mal richtig gestritten, dass ihr euch gehaun habt richtig?*“ H: „*Ähm, äh, nein!*“ Lu: „*Doch!*“ H: „*Äh? ... Doch, achso! Ja, ich hab zugeschlagen!*“⁹¹ Oft lenkte er auch ab: S: „*Du hast einmal fest zugehaun?*“ Lu: „*Ja.*“ H: „*Und der, äh, wie heißt der noch mal, dieser eine? Stefan!*“ S: „*Stefan?*“ H: „*Ja, einer, du weißt doch. ... In unserer Klasse, du weißt doch, der gehaun hat!*“ Lu: „*Wir redn jetzt über uns!*“⁹²
- Teilweise schienen ihm zudem die passenden Worte für seine Erklärungen nicht einzufallen. H: „*Ähm ... manchmal, aber ... öfters [unverständlich Murmeln] ... mit, äh, ähm, meine Schwester muss irgendwo hin, äh, hier so, ... ähm, in som, in so, ... wie n Hotel!*“⁹³ Gemeint war hier der Nachhilfeunterricht seiner Schwester.⁹⁴

⁸⁶ Transkript 9.09.1999, Z. 215-219

⁸⁷ Transkript 12.08.1999, Z. 830-837

⁸⁸ Transkript 26.07.1999, Z. 122, 123

⁸⁹ Transkript 9.09.1999, Z. 228-232

⁹⁰ Vgl. u.a. Transkript 15.09.1999, Z. 994-1000

⁹¹ Transkript 27.08.1999, Z. 580-584

⁹² Transkript 27.08.1999, Z. 574-579

⁹³ Transkript 26.07.1999, Z. 1113-1115

⁹⁴ Ein weiteres Beispiel Transkript 26.08.1999, Z. 402-405

- Ich hatte des öfteren das Gefühl, dass unsere Gespräche sich um Themen drehen, mit denen er sich bisher noch nie beschäftigt hatte bzw. die er noch niemals zuvor in Worte fassen musste.⁹⁵ S: „Was findest du, ist das leicht oder ist das schwierig n neuen Freund zu finden?“ H: „Äh, ... schwierig!“ S: „Ja? Warum ist es denn schwierig?“ H: „Mmm, weil ... man ... äh, so ... man ... äh ... man hat Probleme damit; ähm, äh, ssss, äh, ... ein Freund zu finden!“ S: „Ja. ... Und warum?“ H: „Ähm, weil, es gibt viele Jungs die man kennt!“ S: „Ja.“ H: „Und dann, und dann, passen die nicht zusamm.“ [...] S: Wo, was braucht man denn, dass man zusammen passt?“ H: „Äh, w, ... zum Beispiel ... ne Verabredung in Wald.“⁹⁶

Hans Schwierigkeiten im verbalen Ausdruck haben ebenfalls Auswirkungen auf die Freundschaft zu Luke. Dieser hat es sich zu eigen gemacht, Han beim Sprechen zu unterstützen, zu verbessern, das von Han Gesagte zu erläutern bzw. zu erklären u.a. [vgl. Rollenkonflikte in der Freundschaft von Han und Luke]. In Streitgesprächen ist Han Luke gegenüber unterlegen und greift auf Ausweichstrategien oder körperliches Sich-Wehren zurück [vgl. Körperliche Gewalt in der Freundschaft].

Hans Mutter äußerte in einem Gespräch die Vermutung, dass Hans eher zurückhaltendes Benehmen auch etwas mit seinen Ausdrucksschwierigkeiten im verbalen Bereich zu tun haben könnte: „Ja, ... also eben halt so mit der Sprache so n bisschen! Vielleicht ist er deswegen auch son bisschen verschlossen, weil, weil er eben halt sich net so ... ausdrücken kann. Ja, dat sacht er schon manchmal!“⁹⁷

[...]

Soziale Unsicherheit

Hans Probleme und Konflikte scheinen besonders im sozialen Bereich zu liegen. Da dieser bereits mehrfach im Vorfeld angesprochene Bereich mit vielen weiteren Verhaltensweisen von Han (in der Schule, bei Gleichaltrigen, usw.) im Zusammenhang stehen dürfte, werde ich diesen Punkt im Folgenden besonders ausführlich beschreiben. Die Beschreibungen stellen weiterhin eine wichtige Grundlage für das Fokusthema Freundschaft dar. Hierbei beziehe ich mich unterstützend auf die von PETERMANN/PETERMANN⁹⁸ angesprochenen Verhaltensbeobachtungen, Theorien und Annahmen, einen Elternexplorationsbogen, ebenfalls nach PETERMANN, ein Gespräch mit einem Schulpsychologen und auf Gespräche mit Hans Lehrerinnen und seiner Mutter.

Verhaltensbeschreibung

Han fällt dadurch auf, dass er wenig feste Kontakte zu anderen Kindern hat. Seine Probleme im sozialen Bereich äußern sich hauptsächlich in Ängsten vor Situationen, in denen er mit anderen Kindern in Kontakt treten muss. Hier legt er oft ein Vermeidungsverhalten an den Tag. So weigerte er sich mehrmals, zum Kommuniionsunterricht zu fahren. Im Beisein von weniger vertrauten Kindern verhält er sich sehr zurückhaltend⁹⁹.

[...]

⁹⁵ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 872-882 u.a.

⁹⁶ Transkript 12.08.1999, Z. 840-852

⁹⁷ Transkript 13.09.1999, Z. 1067-1069

⁹⁸ Vgl. PETERMANN, PETERMANN 1996

⁹⁹ Vgl. Anhang, Schulbeobachtungsbögen, 26.08. und 30.08.1999 sowie undatierte Erinnerungen

Auch seine Lehrerinnen beschrieben ihn als einen „überehrlichen“, unsicheren Jungen, der vor allem besonders hohe Anforderungen an sich selbst zu stellen scheint.¹⁰⁰ Seine Mutter spricht davon, dass Han sein Selbstbewusstsein abhandeln gekommen sei.¹⁰¹ Sie bezeichnete ihn weiter als „selbstunsicher“ und „kontaktarm“.¹⁰² Han wurde für die Vorschule vorgeschlagen und wiederholte später das 2. Schuljahr. In der Schule fiel er durch Träumen auf und dadurch, dass er immer wieder, sobald Anforderungen an ihn gestellt wurden, die er nicht erfüllen konnte, in Tränen ausbrach. Der vorherigen sowie der jetzigen Lehrerin fällt und fiel Han durch sein Schweigen auf, obwohl er auf gestellte Fragen durchaus richtige Antworten zu nennen weiß. Die schriftlichen Leistungen sind befriedigend bis sehr gut, die mündlichen nach Aussagen der Lehrerin (aufgrund der geringen Anzahl seiner Meldungen) schwer zu beurteilen. Wenn er im Unterricht aufgerufen wird, spricht er leise und undeutlich. So sind seine schriftlichen und mündlichen Leistungen diskrepant. Nach von mir durchgeführten und beurteilten Tests¹⁰³ sind Hans Leistungen im schulischen Bereich insgesamt als überdurchschnittlich gut zu bezeichnen. Auch seine jetzige Lehrerin ist mit Hans Leistungen durchaus zufrieden.

Ein von mir befragter Schulpsychologe meinte auf meine Beschreibung von Hans Sozialverhalten sowie seiner Reaktionen auf (auch schulische) Situationen, in denen er sich überfordert zu fühlen bzw. seinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden schien, dass dies möglicherweise auch auf kognitive Probleme schließen ließe. Der CMM – Intelligenztest lässt jedoch nicht auf eine kognitive Schwäche schließen. Auch die vorherige Lehrerin sagte, sie stufe Han durchaus als intelligent ein.

Auch Hans Selbstbild scheint nicht negativ ausgeprägt zu sein. Besonders was seine schulische Leistungen betrifft, legt er in vielen Bereichen eine gefestigte Selbstsicherheit bzw. ein Bewusstsein für sein Können an den Tag [vgl. Selbstbild].

Hans Ergebnisse im AFS lassen vermuten, dass er dazu neigt sich seiner Umwelt im hohen Maße anzupassen bzw. den gesellschaftlichen Normen und Werten entsprechen zu wollen [vgl. Gleichaltrige].

Hans Unsicherheit und Ängstlichkeit spiegelt sich nach Interpretationshinweisen verschiedener Fachleute auch in seinen Bildern und Zeichnungen wieder.

[...]

Benennung und Beschreibung der Problembereiche

Die folgenden Beschreibungen von Hans Verhaltensweisen, gelten vor allem im Kontakt mit nur wenig bzw. nicht vertrauten Personen. Diese Verhaltensweisen zeigt er nach meinen Beobachtungen zum Großteil nicht in dem Kreis seiner engen Familie oder Luke als einem vertrauten Freund gegenüber.

[...]

Körpersprache

- **Gesichtsdruck:** Von der Mimik Hans gewinnt man zwei Gesamteindrücke; er kann zum einen sehr konzentriert und bemüht wirken (wobei er die Zunge zwischen die Zähne nimmt), zum anderen wirkt er aber auch oft unsicher. In diesen Situationen hält er nicht lange Blickkontakt, zeigt ein verlegenes Lächeln, wenn er angesprochen wird, schaut auf den Boden, wobei er die Hände tief in die Ta-

¹⁰⁰ Vgl. Transkript 7.09. 1999, Z.303-306 und Lehrerinterview vom 26.08.1999

¹⁰¹ Vgl. Transkript 13.09.1999, Z. 179, 180

¹⁰² Vgl. Anhang, Elternexplorationsbogen

¹⁰³ Vgl. Anhang, AST 3, AST 2, IEA, HSP 3

schen der Hose vergräbt etc. Freut er sich über etwas, erscheint auf seinem Gesicht ein verlegenes, zaghaftes Lächeln, welches er manchmal zu verbergen versucht. Auch diese Verhaltensweise fiel mir bei ihm besonders gegenüberweniger vertrauten Personen auf.

- Gestik: Freut er sich, legt er die Hände auf den Kopf, versucht seinen Gesichtsausdruck unter Kontrolle zu bekommen, als wolle er keine Freude zeigen oder schäme sich ihrer. Diese Gebärden seiner Hände sind so auffällig bzw. scheinen einen solch wichtigen Teil seiner Gestik auszumachen, dass Luke in einer Situation, in der er Andreas Bußmann gegenüber seinen Freund Han beschreiben sollte, diese Gesten als eine von dessen Verhaltensweisen aufzählte.¹⁰⁴
- Körperausdruck: In den Interviewsituationen zeigte er häufig ein starkes ‘Zappeln’ und ein nervöses Spiel mit den Händen. Dies insbesondere, wenn er Fragen über sich selbst, seine Freundschaften bzw. über Kontakte zu anderen Kindern beantworten oder auf soziale Zusammenhängen schließen sollte. Bei einer Interviewsituation stand er ständig auf und setzte sich wieder.¹⁰⁵ Während eines Streitgesprächs mit Luke wirkte er fast abwesend und verträumt, nur hin und wieder runzelte er die Stirn. Er klapperte während des gesamten Gespräch mit einem Gegenstand gegen den Boden.¹⁰⁶ Über andere Personen zu erzählen fiel ihm dabei sichtlich leichter, auch wenn er sich wortkarg verhielt. An manchen Tagen wirkte er auf mich gelöster, was sich gleich auch in der Quantität seiner Erzählungen zeigte.¹⁰⁷
- Bewegungen: Hans Bewegungen werden mehrfach von unterschiedlichen Personen in voneinander unabhängigen Gesprächen als verkrampft beschrieben [vgl. Probleme, Krisen, Ängste - Motorische Verkrampfung]. Diese Verkrampfung bringt seine vorherige Klassenlehrerin auch mit seinem sozialen Verhalten in Zusammenhang: „Aber was ich so beobachtet habe ist, ja, er ist verkrampft. Und ich denke mir einfach er weiß das auch alles! Und hat dadurch seine ganzen Ladehemmungen! Er, er bewegt sich einfach nicht frei! Er ist irgendwie ist er blockiert! Er, er ist nicht frei! In allen Dingen nicht!“¹⁰⁸

Sozialverhalten

- Zurückgezogenheit und Äußerung von Gefühlen: Han scheint prinzipiell wenig über sich zu erzählen. Er erfragt und erbittet eher selten etwas von ihm weniger vertrauten Personen. Auch in der Schule oder in gemeinsamen Situationen mit Luke und Andreas fiel auf, dass er seine Freude nur sehr versteckt zeigte. Seine Mutter und seine Schwester hingegen berichteten mir, dass Han ein Kind sei, welches sehr wohl Freude zeigen könnte.
[...]
- Sich selbst Behaupten/Durchsetzungsvermögen: Han scheint außerhalb seiner Familie nur wenige Forderungen zu stellen. Auch Kritik zu äußern scheint ihm schwerzufallen. Von anderen Kindern beeinflussen lässt sich Han nach meinen Beobachtungen aber nur in einem Rahmen, mit dem er sich arrangieren kann, ansonsten weist er ein Verweigerungsverhalten auf. Han kann sich anscheinend

¹⁰⁴ Vgl. Transkript 9.09.1999, Freundschaftsinterview Luke, Andreas, Z. 236-240

¹⁰⁵ Erinnerungen an das Freundschaftsinterview nach KRAPPMANN, OSWALD u.a., am 12.08.1999, 7. Treffen

¹⁰⁶ Erinnerung an das Streitgespräch vom 3.09.1999

¹⁰⁷ Vgl. u.a. Transkript vom 9.09.1999 und Prozessverlauf Treffen 16

¹⁰⁸ Transkript 7.09.1999, Z. 800-803

gegenüber fremden Kindern nur schwer behaupten. Ein Grund liegt vermutlich darin, dass er sich sprachlich nicht besonders gut ausdrücken kann [vgl. Probleme, Krisen, Ängste – Verbale Ausdrucksschwierigkeiten]. So beobachtete ich auf dem Pausenhof eine Situation, in der Han von einem Mitschüler, den er zudem als Freund angegeben hatte, geärgert wurde, sich nicht wehrte und meinen Beobachtungen nach sogar ein wenig ängstlich davonlief.¹⁰⁹ In dieser Situation ging Han einem Problem aus dem Weg und legte durch sein Davonlaufen ein Vermeidungsverhalten an den Tag, da er sich anscheinend nicht recht behaupten konnte oder wollte. Auch im Spiel mit Luke wird deutlich, dass er Schwierigkeiten damit hat seine Ideen gegenüber Luke durchzusetzen [vgl. Rollenkonflikte in der Freundschaft von Han und Luke]. In einem Streitgespräch mit Luke versuchte Han mehrmals seinen eigenen Standpunkt deutlich zu machen. Dies unternahm er dabei sehr zögerlich, wahrscheinlich aus Angst, dass der Streit eskalieren könnte.¹¹⁰

- Konfliktverhalten: Auch in der Freundschaft zu Luke scheinen die verbalen Schwierigkeiten Hans eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen, da der sehr sprachgewandte Luke immer die besseren Argumente zu haben scheint und Han nichts zu erwidern weiß. Han ist von solchen Situationen, die besonders im Streit zwischen den beiden auftreten, nach Aussagen seiner Mutter oft genervt. In Streitsituationen kommt es daher oft dazu, dass Han nach Hause geht, vor dem Streit mit Luke sozusagen davonläuft. Ebenfalls kam es in Streitsituationen zwischen Han und Luke bereits mehrmals zu einer körperlichen Auseinandersetzung, da sich die Streitpunkte anscheinend nicht auf verbalem Wege lösen ließen [vgl. Aushandlungen – Verbale Konfliktlösungen und Körperliche Gewalt in der Freundschaft].

Soziale Tätigkeiten

- 'Tätigkeiten': Hans besondere Interessen liegen momentan bei seiner PlayStation und beim Lego-Spielen. Es handelt sich hierbei um Tätigkeiten, in denen er sich gut allein beschäftigen kann bzw. muss [vgl. Interessen]. Dies hat auch zur Folge, dass Han sich selbst anderen sozialen Kontakten entzieht. Gelingt ihm im schulischen sowie im außerschulischen Bereich mal etwas nicht, wird er wütend, weint oder zieht sich zurück, kommt aber später wieder auf seine begonnene Tätigkeit zurück. Seine jetzige Lehrerin meinte dementsprechend, er gebe nicht so schnell auf.¹¹¹
- Sozialkontakte: Han zeigt nach meiner Meinung kaum Initiativen neue Kontakte zu knüpfen. In dem Fall, dass andere Kinder auf ihn zukommen, weigert er sich zwar nicht Gespräche zu führen, ist dabei jedoch sehr wortkarg, als wüsste er nicht, wie er sich verhalten solle. Als fester sozialer Kontakt existiert die enge Freundschaft mit Luke. Der Umstand, dass Han nicht auf andere Kinder zugeht bzw. auf deren Kontaktangebote eingeht, könnte darin begründet sein, dass ihm derzeit die Sozialkontakte, die er hat, genügen [vgl. Gleichaltrige]. Andererseits nennt er jedoch mehr Kinder als Wunschfreunde, als er eigentlich hat [vgl. Freundschaftskonzepte und –Vorstellungen von Han]. [...]

¹⁰⁹ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Treffen Pausenbeobachtung 7.09.1999

¹¹⁰ Vgl. Transkript 3.09.1999, Streitgespräch

¹¹¹ Vgl. Anhang, Lehrerinterview 26.08.1999

Aufrechterhaltende Faktoren

- Die unterschiedliche Erziehungsstile der beiden Elternteile [vgl. Die Erziehungsumwelt]¹¹² könnten mit eine Ursache sein, indem sie Han durch eine teilweise Unvorhersagbarkeit ihres Verhaltens verunsichern und ihn so in vielerlei Situationen handlungsunfähig machen.
- Han muss sich in vielen neuen und problematischen Situationen, z.B. im Kommunikationsunterricht bzw. dadurch, dass er alleine dorthin gebracht wird [vgl. Gleichaltrige], nicht bewähren. Dadurch wird selbständiges Handeln verhindert und damit das Erproben der eigenen Fähigkeiten in Konfliktsituationen.
- Luke verhält sich in der Freundschaft zu Han sehr dominant, er ist so übersprudelnd und redet so viel, dass kaum ein anderer zu Wort kommt. Dadurch wird das Schweigen von Han einerseits und sein Rückzugsverhalten andererseits stabilisiert. Außerdem könnte hierdurch sein Bequemlichkeitsverhalten gefördert werden: Luke hat die Ideen für beide, er redet für beide und trifft die Entscheidungen. Möchte Han eigene Ideen in das gemeinsame Spiel einbringen, reagiert Luke beleidigt und ist damit nicht einverstanden [vgl. Rollenkonflikte in der Freundschaft von Han und Luke].

Dies bestätigt auch Hans vorherige Klassenlehrerin: *„Er stand immer son bisschen im Schatten vom Luke! Also das wohl. Der Luke is so das Zugpferdchen und er ... äh, tappelt so mit. Beziehungsweise wenn er auch mal ... was anbringen möchte, dann hats Ärger mit Luke gegeben, ja?!“*¹¹³ [...]

[S. 92ff]

Freundschaftskonzepte und -vorstellungen von Han

In der vorliegenden Arbeit möchte ich versuchsweise Hans Freundschaftsverständnis auf das Stufenmodell des Freundschaftsverständnisses und der Entwicklung der Freundschaft nach SELMAN übertragen. Bei einer solchen Einordnung bzw. der Bewertung dieser Einordnung und den evtl. daraus zu ziehenden Schlüssen muss man sich jedoch folgender Probleme und Einschränkungen bewusst sein:

- Die Einordnung eines einzelnen Kindes in ein solches Stufenmodell ist aus im Folgenden genannten Aspekten schwierig und mit einer großen Genauigkeit nicht möglich.
- Es ist meist nicht eindeutig, in welchem Maße und unter welchen Bedingungen das Verhalten von Kindern ihren Freunden gegenüber ihrem Freundschaftskonzept entspricht. Hierbei sind mit Verhalten sowohl spontane Kommentare als auch soziales Verhalten in natürlicher Umgebung gemeint.
- Mit einem einzelnen Kind lässt sich eine solche Bewertung nicht unter den Bedingungen der Forscher aufstellen.
- In einer Einzelfallstudie fehlt die Vergleichbarkeit mit anderen Kindern. Die in Freundschaftsinterviews angesprochenen Themen lassen sich zumeist ebenso wenig einheitlich demselben Entwicklungsniveau zuordnen wie die verschiedenen Äußerungen des Kindes zu demselben Thema. Zudem wurden die von SELMAN durchgeführten Interviews nach dem erkennbar höchsten Niveau kodiert.

¹¹² Vgl. auch Anhang, Elternexplorationsbogen

¹¹³ Transkript 7.09.1999, Z. 79-84

- Es handelt sich bei dieser (subjektiven) Einordnung lediglich um eine Orientierung, nicht um feststehende Werte.¹¹⁴

Han nennt in einem Interview neben Luke sechs verschiedene Kinder seine Freunde¹¹⁵, wobei die genauen Freundesbezeichnungen (bester Freund, guter Freund, Freund, Spielkamerad etc.) variieren und sich teilweise ändern. Weiterhin wurde die Intensität der Freundschaft zu den jeweiligen Kindern unterschiedlich dargestellt.

Mit den von Han als Freunde genannten Kindern (ausgenommen Luke) hatte er innerhalb des Erhebungszeitraumes nach meinen Beobachtungen sowie nach Hans Aussagen und Aussagen von Bezugspersonen so gut wie keinen Kontakt. Vier der genannten Kinder, ebenso Luke, gehen in dieselbe Klasse wie er. Außerhalb der Schule besteht zu diesen Kindern kein Kontakt, es finden keine nachmittäglichen Treffen statt. Auch innerhalb der Schulzeit konnte ich keinen Kontakt zwischen Han und den von ihm innerhalb des Freundschaftsinterviews genannten Kindern beobachten. Dies bestätigten mir sowohl die vorherige wie auch die jetzige Lehrerin für die gesamte Schulzeit. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Lehrerinnen keinen Gesamteindruck der Sozialkontakte von Han haben können, zumal sie ihn als unauffällig bezeichnen und ihn aufgrund dessen nicht gezielt hinsichtlich seiner sozialen Kontakte beobachten. Weiterhin besteht meist nicht die Möglichkeit die Sozialkontakte eines Kindes über den gesamten Zeitraum innerhalb der Schule zu verfolgen.

In der Rangfolge der Zuneigung diesen Kindern gegenüber, die Han angeben sollte, sticht ganz klar Luke als sein bester Freund hervor, den er seinen Angaben nach 'ganz doll' mag.¹¹⁶ Die anderen Kinder mag er alle nur 'ein bisschen'.¹¹⁷ Außer Luke hat ihn noch keines dieser von ihm als Freunde bezeichneten Kinder besucht¹¹⁸, weder hat er sie besucht noch haben diese bei ihm oder er bei diesen Kindern übernachtet.¹¹⁹ Auch Telefonate führt Han nach seinen Angaben nur mit Luke.¹²⁰ Nur Norbert hat er einmal zu dessen Geburtstag besucht. Zwischen Han und diesem Jungen, den er als Freund angab, beobachtete ich jedoch eine wenig freundliche Situation während einer Pause auf dem Schulhof.¹²¹ Diese lässt nicht auf einen freundschaftlichen Kontakt schließen, könnte jedoch auch eine Ausnahmesituation darstellen oder auf eine zeitweilige Abstandhaltung innerhalb einer sonst bestehenden Freundschaft schließen lassen. Letztere Annahme würde ich aber aufgrund der noch nie stattgefundenen nachmittäglichen Treffen der beiden Kinder ausschließen.

Als ich ihn fragte, ob er sich auch mal auf der Straße oder anderswo mit anderen Kindern treffen bzw. mit ihnen spielen würde, bejahte er dies. Auf meine Frage, wer denn diese Kinder seien, wusste er außer Luke und Tom niemanden zu nennen.¹²² Mit Tom, einem weiteren der sechs genannten Freunde, hatte er dabei seinen Aussagen zufolge nur ein- oder zweimal gespielt und auch das war zum Zeitpunkt der Erhebungen bereits über ein Jahr her.¹²³ Manchmal, wenn er seine Oma besucht, spielt er mit einem Jungen, der im gleichen Ort wie seine Oma wohnt.¹²⁴ Von diesem Jungen

¹¹⁴ Vgl. WAGNER 1991, 59

¹¹⁵ Vgl. Anhang, Freundesinterview nach KRAPPMANN, OSWALD u.a. 1991

¹¹⁶ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 240

¹¹⁷ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 221-242

¹¹⁸ Vgl. Transkript 26.07.1999, Z. 1133, 1134

¹¹⁹ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 266-282

¹²⁰ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 206

¹²¹ Vgl. Anhang, Prozessverlauf, Pausenbeobachtung 7.09.1999

¹²² Vgl. Transkript 26.07.1999, Z. 1165- 1170

¹²³ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 247

¹²⁴ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 199

wusste Han jedoch nicht einmal mehr den Namen.¹²⁵ Er schien somit nur von untergeordneter Wichtigkeit für Han zu sein.

Geheimnisse teilt Han seinen Angaben nach nur mit Luke, auch 'Quatsch machen' könne er nur mit ihm [vgl. Intimität, Intensität, Extensität und Exklusivität als Indikatoren einer Freundschaft]. Weiterhin gab Han an, Luke sei der einzige Freund, der ihn trösten und aufzumuntern versuche, wenn er einmal traurig sei. Dessen war er sich sehr sicher.¹²⁶ Hans Beziehung zu Luke scheint von einer großen Intimität und Intensität gekennzeichnet zu sein [vgl. Kenntnisse über den Freund], die eher durch eine enge dyadische Beziehung als durch eine große Gruppe von Freunden erfüllt werden kann. Han scheint bei der Beziehung zu Luke zudem von einer längerfristigen Freundschaft auszugehen, mit der er auch in Zukunft rechnen kann [vgl. Zur Stabilität von Kinderfreundschaften].

Über das Schließen von Freundschaften habe ich nur eine direkte Aussage von Han, die daher nicht ohne Bedenken zu verallgemeinern ist. Han beschrieb die Freundschaftsschließung mit Tom folgendermaßen: „*Der Tom ... tja ... den hab ich einmal gesehn und dann, ... ist der einfach mein Freund geworden!*“.¹²⁷

Han bezeichnete Luke als besten Freund und Spielkameraden.¹²⁸

Als Unterschied eines besten Freundes zu weiteren Freunden bzw. Spielkameraden gab Han an, dass der beste Freund besonders wichtig sei.¹²⁹

Weiterhin beschrieb Han den Unterschied zwischen Freund und Spielkamerad folgendermaßen: „*Äh, ... äh, ... n Spielkamerad ist das ... nur zum Spieln da. [...] Und ähm, n, t, g, n bester Freund is zum Schsch, zum Spielen und so.*“ S: „*[...] Was ist denn da der besondere Unterschied?*“ H: „*Ähm, dass der Spielkamerad nicht so oft kommt! [...] Und der, ähm, Freund kommt oft, öfters!*“ S: „*Und warum kommt der öfter als, als der andere?*“ H: „*Äh, wann kommt der...? Ähm, weil der lan ... der Luke langweilt sich oder so!*“ S: „*Achso, dann kommt er.*“ H: „*Ja!*“.¹³⁰

Auf meine Frage hin, wie man denn Freund von jemandem wird, meinte Han, dass man sich hierfür gut verstehen und Spaß miteinander haben müsste.¹³¹ Ein Freund müsste weiterhin ein Bemühen um den anderen zeigen, er muss zu ihm nach Hause kommen [vgl. Räumliche Bedingungen und materielle Ausstattung in Freundschaftsbeziehungen] und sich mit ihm beschäftigen bzw. mit ihm spielen.¹³²

Diesen Angaben Hans sowie meinen Beobachtungen und den Aussagen der Lehrerinnen zufolge handelt es sich bei den neben Luke genannten Kindern mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht um Freunde, noch nicht einmal um regelmäßige Spielkameraden. Diese Kinder entsprechen ebenfalls nicht Hans eigenem, von ihm angegebenen Freundschaftsverständnis: Sie besuchen ihn nicht zu Hause, es finden keine oder nur wenige gemeinsame Spielsituationen statt, er kann dementsprechend auch keinen Spaß mit ihnen haben etc. Luke bemerkte zudem mehrmals in Interview- und Gesprächssituationen, dass er der einzige Freund Hans sei und dieser neben ihm selbst auch keine weiteren Freunde habe.¹³³ Ich werde im Folgenden diese Kinder als Wunschfreunde bezeichnen.

¹²⁵ Vgl. Transkript 26.07.1999 Z. 1194-1205

¹²⁶ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 536-544

¹²⁷ Transkript 26.07.1999, Z.1060, 1061

¹²⁸ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 495-501

¹²⁹ Vgl. Transkript 26.07.1999, Z. 1027

¹³⁰ Transkript 12.08.1999, Z. 503-514

¹³¹ Vgl. Transkript 26.07.1999 Z. 1062-1065

¹³² Vgl. Transkript 12.08.1999 Z:869

¹³³ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 107, Transkript 9.09.1999, Freundschaftsinterview, Z. 204-208, sowie mehrere undatierte Erinnerungen und Aussagen von Andreas Bußmann aus Gesprächen mit Luke

Die Freundschaftsbeziehung zu Luke hat weiterhin folgende Merkmale, die zum Einordnen von Hans Freundschaftsverständnis in das Modell von SELMAN hilfreich sein könnten:

- Han ist sich der unterschiedlichen Meinungen und Ansichten (hinsichtlich ihrer Interessen) von sich und Luke anscheinend bewusst. Beide sind in der Lage Interessen und Wünsche des anderen anzugeben bzw. wissen, wo sich ihre Interessen nicht decken und sich daraus ein Konflikt entwickeln könnte.¹³⁴
→ Stufe 1 - 2
- Gespräche zwischen Han und Luke finden hauptsächlich über gemeinsame Interessengebiete statt.¹³⁵ Sie können aber auch über Probleme miteinander reden und tiefere Gefühle austauschen. Dies kommt jedoch anscheinend nur sehr selten vor.¹³⁶
→ Stufe 2 - 3
- Han und Luke teilen miteinander Geheimnisse, die nur den beiden bekannt sind.¹³⁷
→ Stufe 2
- Han legt der Auswahl bzw. seinem Wunsch nach Freunden ein gewisses soziales Prestige zugrunde [vgl. Das soziale Prestige – Soziale Akzeptiertheit].
→ Stufe 2
- Han ist anscheinend der Meinung, dass jeder Mensch einen Freund bräuchte. Auf meine Frage, ob ein Freund denn notwendig sei, geht er nicht weiter ein, er scheint von diesem Umstand einfach auszugehen [vgl. Überlegungen zur Notwendigkeit einen Freund zu haben]. Hat man keinen Freund, muss man sich einen suchen [vgl. Zur Stabilität von Kinderfreundschaften].
→ Stufe 2
- Han vertraut darauf, dass diese Beziehung andauert
→ Stufe 3

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen würde ich Hans Verständnis von Freundschaft auf die Stufe 2 von SELMANS Stufenmodell einordnen. Damit entspricht er annähernd den Durchschnittswerten in SELMANS Modell, die über das Alter hinweg im Bereich Freundschaft Kinder im Alter von 9 und 10 Jahren in der Mitte der Stufe 2 ansiedeln.¹³⁸

Die unter diesem Punkt angesprochenen Beobachtungen und Aussagen Hans zu seinen sozialen Kontakten werden in den nächsten aufgeführten Beschreibungen zum Thema Freundschaft noch genauer erläutert.

[S. 105ff]

Rollenkonflikte in der Freundschaft von Han und Luke

[...]

Luke hat durch seinen Einfallsreichtum bzw. durch seine Sprachgewandtheit Han gegenüber eine klare Vormachtstellung innerhalb der Rollenverteilung. Dieser

¹³⁴ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 202-206 und undatierte Erinnerungen

¹³⁵ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 109-112

¹³⁶ Interpretation aus mehreren undatierten Aussagen von Han und Luke.

¹³⁷ Vgl. Transkript 12.08.1999, Z. 430-442

¹³⁸ Vgl. SELMAN 1984, 185

scheint er sich durchaus bewusst zu sein und verteidigt sie besonders hinsichtlich der Spielwahl bzw. der Spielleitung.

Innerhalb der von mir im Erhebungszeitraum beobachteter Spielsituationen steuerte vorwiegend Luke die Ideen bei. Er führte sozusagen die Regie und ließ sich diese nur ungern nehmen. Versuchte Han einmal seine eigenen Ideen einzubringen, reagierte Luke darauf sehr unwirsch oder gar beleidigt und beendete durch dieses Verhalten das Spiel bzw. ließ es zu einer Konfliktsituation kommen.¹³⁹ Während eines anderen Treffens mit Han und Luke versuchte Letzterer erst mit Zurschaustellung einer traurigen Miene, anschließend mit Verhandeln und letztendlich mit einer Drohung seinen Willen durchzusetzen: Lu: „[unverständlich] ... *das Laserschwert! Sonst werde ich ja traurig! [bekümmert Stimme] [3Sekunden Pause dann schweres Ausatmen] [...] Ja, aber wir beide können es doch manchmal machen, dann ist keiner traurig von beiden. Dann hat jeder einmal das Laserschwert! [...] Hoh, dann darf ich aber auch mal damit machen, sonst können wir ganz aufhören dann spielen wir überhaupt keinen Film ... dann spiel ich nicht mit ... könnt ihr alles alleine machen....*“¹⁴⁰ Han hat durch dieses Verhalten sehr wenig Möglichkeiten, seine eigenen Ideen und Vorstellungen in das gemeinsame Spiel mit Luke einzubringen, zumal er sich insgesamt anscheinend schlecht gegen andere Kinder durchsetzen kann [vgl. Probleme, Krisen, Ängste – Soziale Unsicherheit].

[...]

Auch resultieren aus Hans verbalen Ausdrucksschwierigkeiten [vgl. auch Probleme, Krisen, Ängste – Verbale Ausdrucksschwierigkeiten] besondere Umgangsformen miteinander. Luke hat es sich zu eigen gemacht, Han beim Sprechen zu unterstützen¹⁴¹, zu verbessern¹⁴² und das von Han Gesagte zu erläutern¹⁴³. Oft unterbricht Luke Han in seiner Rede jedoch auch¹⁴⁴ oder greift einer Erläuterung Hans vor¹⁴⁵. Durch dieses Verhalten ist er stets der ‘Führende’ in einem Gespräch und lässt Han (vermutlich unbewusst) nicht zu Wort kommen bzw. nimmt diesem (verstärkt und unterstützt durch dessen geringe Anstrengungen sich durchzusetzen) die Chance sich stärker in ein Gespräch einzubringen. Dadurch, dass Han verbale Anstrengungen durch die Hilfe von Luke vermeiden kann und infolgedessen diese Hilfe auch sehr häufig in Anspruch nimmt, ergibt sich für ihn keine zwingende Notwendigkeit selbstständig Redeanteile in Gesprächen zu übernehmen.

Hans sprachliche Ausdrucksschwierigkeiten wirken sich zusätzlich auch stark in Konflikt- bzw. Streitsituationen aus. In diesen Situationen scheint der sprachgewandte Luke immer die besseren Argumente zu finden und Han dadurch oft ‘mundtot’ zu reden. Luke zeigte sich in solchen Situationen durch seine sprachliche Gewandtheit Han weit überlegen. In Streitsituationen kommt es dementsprechend oft dazu, dass Han nach Hause geht [vgl. Aushandlungen – Verbale Konfliktlösungen], vor dem Streit mit Luke sozusagen davonläuft oder sich körperlich gegen Lukes sprachliche Überlegenheit wehrt [vgl. Körperliche Gewalt in der Freundschaft].

[S. 130f]

¹³⁹ Vgl. Anhang Prozessverlauf, Treffen 14, 15, 16

¹⁴⁰ Transkript 3.09.1999, Z. 1-28

¹⁴¹ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 453-456

¹⁴² Vgl. Transkript 20.07.1999, Z. 78-90

¹⁴³ Vgl. u.a. Transkript 20.07.1999, Z.28-30

¹⁴⁴ Vgl. u.a. Transkript 20.07.1999, Z. 43-63

¹⁴⁵ Vgl. Transkript 27.08.1999, Z. 427-429

Zur Fallstudie von Sandra Langer über Freundschaft

Die nachfolgenden Ausführungen enthalten zunächst allgemeine Bemerkungen zum Forschungsvorhaben und danach Hinweise zu zwei thematischen Schwerpunkten; der erste bezieht sich auf konkretere Anmerkungen zur vorliegenden Fallstudie von Sandra Langer. Der zweite Teil enthält ein paar Anregungen für eine weitergehende Arbeit an dem Forschungsvorhaben.

1. Anmerkungen zum Forschungsprojekt „Lernbiografien im sozialen Kontext“

Das Anliegen der Projektgruppe, auf der Basis von (vorliegenden) Fallstudien einerseits je konkrete Fragestellungen und inhaltliche Schwerpunkte zu untersuchen (je einen speziellen Fall) und andererseits verallgemeinerungsfähige Daten zu ermitteln, wird in zweifacher Weise einzulösen versucht: Auf der inhaltlichen Ebene wird ein thematischer Fokus gewählt (hier: Freundschaft); gleichzeitig werden solche Lebensbereiche erforscht, die die übergreifende Fragestellung, und zwar die Verknüpfung der Alltagswelt des Kindes mit der Alltagswelt der Schule, betreffen. Aus beiden Lebensbereichen wird eine Fülle von Daten erhoben. Auch auf der methodischen Seite wird versucht, fallübergreifende Aspekte mit Erfordernissen, die ein spezifischer „Fall“ mit sich bringt, zu verknüpfen. Dies geschieht, indem eine Vielzahl an Messinstrumenten eingesetzt wird, die in anderen Forschungsprojekten auch Berücksichtigung fanden (z.B. in der Münchener SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke oder in der Siegener Studie zur Biografieforschung). Auf diese Weise soll eine Vergleichbarkeit zwischen der eigenen Forschung und den genannten Untersuchungen ermöglicht werden. Gleichzeitig wurden Verfahren eingesetzt, die eher speziell auf den vorliegenden Fall und den konkreten Untersuchungsschwerpunkt ausgerichtet sind, z.B. die unstrukturierten Interviews, die gemeinsamen Unternehmungen der Autorin mit dem Fall-Kind, die sehr detaillierten Portraits, insbesondere die Beschreibung der räumlichen, sozialen und materiellen Umwelt.

2. Anmerkungen zur vorliegenden Fallstudie

Der oben genannte zweifache Doppelanspruch, der an eine einzelne Fallstudie gelegt wurde, führte dazu, dass eine Konsistenz hinsichtlich der Untersuchungsfragestellung und Beschreibung/Analyse des Falles nicht einfach herzustellen war. Das zeigte sich z.B. beim Aufbau der Arbeit darin, dass der erste Teil der Darstellung (etwa zwei Drittel der gesamten Arbeit) sich fast ausschließlich auf das Portrait des Kindes „Han“ bezieht. Dabei wird die Freundschaft zum Kind „Luke“ zwar immer wieder thematisiert; doch dies ist (noch) nicht der Kern der Untersuchung. In diesem Teil der Arbeit möchte Sandra Langer wohl vor allem dem Anspruch, Aspekte der Alltagswelt und Schulwelt miteinander zu verbinden, nachkommen. Erst im zweiten Teil (ab S.

100) wird der thematische Fokus dieser Arbeit systematisch untersucht. Hier werden dann theoretische Modelle zur Entwicklung von Freundschaft sowie zur spezifischen Qualität von Freundschaftsbeziehungen beschrieben, auf deren Basis dann das Niveau bzw. die Art der Freundschaft zwischen „Han“ und „Luke“ interpretiert werden.

Um die Qualität der Freundschaftsbeziehungen zwischen „Luke“ und „Han“ zu beschreiben und zu interpretieren, hätte es große Teile des sehr ausführlichen Portraits (insbesondere des Kapitels 6.2) nicht bedurft. Hier wird also implizit die Bedeutung des fallübergreifenden Forschungsinteresses (Lebenswelten des Kindes) erkennbar. Entsprechende Ungleichgewichte werden deutlich, wenn man sich die verwendeten Untersuchungsinstrumente ansieht. Die überwiegende Mehrheit der eingesetzten Testinstrumente wäre für den vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt nicht erforderlich gewesen. Daten aus diesen Erhebungen werden meist auch nicht systematisch ausgewertet, oftmals nur am Rande erwähnt. Bei der Beschreibung des Falles überwiegen die Aussagen, die aus den qualitativen Untersuchungen gewonnen worden sind. Hier ist es Sandra Langer gut gelungen, Informationen aus dem ersten Teil der Arbeit (z.B. aus den narrativen Interviews) für den zweiten Teil nutzbar zu machen.

Zur Fallstudie von Sandra Langer kann man im Einzelnen festhalten:

Sandra Langer hat ein sehr breites Spektrum an Informationen zum Projektkind „Han“ zusammengetragen, die nicht nur der Fragestellung im engeren Sinne zuzurechnen sind. Es wurde eine Vielzahl an Daten zur Beschreibung der räumlichen, der materiellen und sozialen Lebenswelt sowie Testdaten über verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erhoben. Es wurden unterschiedliche Messinstrumente eingesetzt, eher offene Verfahren (Beobachtungen, narrative Interviews) sowie standardisierte Messinstrumente. Zahlreiche Erhebungsverfahren wurden auch in anderen Forschungsvorhaben, in denen zum Teil ähnliche Fragestellungen untersucht wurden, eingesetzt. Die Verwendung der zahlreichen und vor allem so unterschiedlichen Untersuchungsinstrumente führte dazu, dass sich der Leser ein recht differenziertes Bild über das eher verschlossene, in seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit etwas behinderte Kind machen kann. Dazu trägt auch die genaue Transkription der Interviewtexte bei. Es ist Sandra Langer recht gut gelungen, Beobachtungen und Beschreibung bestimmter Verhaltensweisen von ihrer Interpretation und Wertung zu unterscheiden. Daneben konnte auf diese Art und Weise deutlich gemacht werden, dass bei Kindern zu differenzieren ist zwischen Freundschaftsbekundung einerseits und „faktischen“ Freundschaftsbeziehungen andererseits. So hatte „Han“ bei den schriftlichen Befragungen angegeben, er habe sechs Freunde; „tatsächlich“ hatte er jedoch lediglich einen festen Freund und nur sehr geringe weitergehende Sozialkontakte. Daneben wird auch der Entwicklungs- und Prozesscharakter von Freundschaften angedeutet; man erfährt etwas über die frühere Freundin von „Han“ und über seine jetzigen sozialen Beziehungen.

Man kann sich also aus der Vielzahl der Informationen als Leser ein vielschichtiges Bild von dem Kind als Person (seine Einstellungen und Verhaltensweisen) sowie von seinem Lebensraum und seinen näheren Bezugspersonen machen, obwohl ein Teil der erhobenen Daten für die vorliegende Fallbeschreibung nicht umfassend ausgewertet bzw. genutzt worden ist.

Trotz der insgesamt sehr breiten und genauen Darstellung verschiedener Aspekte der Lebenswelt von „Han“ bleiben einzelne Bereiche noch unklar, die für die Bearbei-

tung der Fragestellung von Bedeutung gewesen wären, z.B. die Hintergründe für die freiwillige Wiederholung eines Schuljahres, die Bedeutung einer früheren Erkrankung sowie der Freundschaftsbeziehung zwischen „Han“ und „Luke“ auf schulrelevante Entscheidungen.

Aus dem Kontext der Einzelfallstudie ist zudem die Bedeutung der zahlreichen Einzelerhebungen für die Beschreibung und „Erhellung“ des Schwerpunktthemas „Freundschaft“ nicht hinreichend erkennbar. Dies erschließt sich wohl erst in der Zusammenschau zahlreicher „Fälle“ und über einen längeren Zeitraum hinweg (im Längsschnitt). Obwohl es einerseits zu begrüßen ist, dass vor allem solche Messinstrumente eingesetzt worden sind, die auch in anderen Untersuchungen zur Kindheits- und Grundschulforschung berücksichtigt wurden und von daher Vergleiche mit diesen Forschungen möglich werden, so bleibt andererseits vielfach der Stellenwert einzelner Daten für die Untersuchung der hier vorliegenden Fragestellungen nicht immer erkennbar. Dies sollte bei der Weiterentwicklung des Projektvorhabens stärker berücksichtigt werden.

3. Anregungen für die weitere Arbeit

Zunächst sollen ein paar Hinweise zum Untersuchungsschwerpunkt „Freundschaft“ gegeben werden; danach geht es um die Untersuchung des Verhältnisses von Alltagswelt und Schule.

3.a „Freundschaft“ als ein inhaltlicher Schwerpunkt der Untersuchung

Falls „Freundschaft“ ein thematischer Schwerpunkt der Untersuchung bleiben soll, erscheint neben den hier berücksichtigten entwicklungspsychologischen und sozialpsychologischen Aspekten eine stärkere Einbeziehung sozialisationstheoretisch ausgerichteter Forschungsdaten erforderlich. Daneben könnte es vom methodischen Zugang her ergiebig sein, die Freundschaftsbeziehungen des untersuchten Kindes durch einen kontrastiven Vergleich zu verorten und zu präzisieren. Dies könnte z.B. in folgender Weise geschehen:

- Freundschaft aus der (unterschiedlichen?) Perspektive der befreundeten Kinder betrachten. Im Fall „Han“ bietet sich das in besonderer Weise an, weil „Luke“ eine Art „alter Ego“ von „Han“ zu sein scheint, der gerade über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, die „Han“ genau nicht hat. Hier könnte untersucht werden, in welcher Weise die beiden sehr unterschiedlichen Kinder auf verschiedene Weise von der Freundschaft profitieren, wie sie sie je (unterschiedlich?) interpretieren.
- Freundschaft im Kontrast bzw. im Vergleich zu nicht-freundschaftlichen Peer-Beziehungen: Untersuchung und Beschreibung der verschiedenen Qualitäten und der Bedingungen ihrer Realisierung. In welcher (unterschiedlichen?) Weise dienen/nutzen Peer- oder Freundschaftsbeziehungen der Bewältigung des Alltags? Wie unterscheiden sich möglicherweise Kinder, die (enge) Freunde haben, von solchen, die keine Freunde haben? Letzteres könnte ein dritter Ansatzpunkt für einen Vergleich sein.

3.b Alltagsleben und Schule

Falls das Ineinanderwirken von Schule und Alltagsleben eine wesentliche Fragestellung der Untersuchung sein soll, dann sollte auch „Freundschaft“ diesem thematischen Schwerpunkt zugeordnet werden – etwa unter der Perspektive, wie Freundschaft oder andere soziale Beziehungen sich auf mögliche Interaktionsbeziehungen in der Schule auswirken, in kooperativen bzw. kompetitiven Situationen. (Hier hat die Gruppe um L. Krappmann und H. Oswald ja bereits erhebliche Vorarbeiten geleistet.) Bei der Frage nach dem Zusammenwirken von Alltagsleben und Schule könnte die Untersuchung der wechselseitigen Perspektiven von Interesse sein: der Einfluss von Schule auf das Alltagsleben; die Bedeutung des Alltagslebens für die Schule. Der Hinweis auf die Wechselwirkungen zwischen Schule und Alltagsleben bezieht sich auf die These, dass die Schule auch auf Familie wirkt, selbst wenn die Kinder nicht in der Schule sind. Dies könnte unter folgenden inhaltlichen Aspekten untersucht werden:

Unmittelbare Wirkung von Schule auf Alltag, z.B.

- Hausaufgaben erledigen (Unterstützung durch Eltern, Geschwister, Nachhilfelehrer?),
- andere Vorbereitungen für die Schule treffen (Utensilien für die Schule einkaufen etc.),
- für Klassenarbeiten üben,
- Gestaltung des Tagesrhythmus` nach den Erfordernissen der Schule (Aufstehen, Zeit für Schulweg, Hausaufgaben etc. einkalkulieren, Schlafengehen).

Mittelbare Wirkungen von Schule auf den Alltag, z.B.

- Bildungserwartungen der Eltern an das Kind.
- Umgang der Eltern mit den Lernleistungen der Kinder (Belohnungen und/oder Bestrafungen).
- Einfluss der Familie auf die Lernmotivation des Kindes.
- Schule als Gesprächsthema in der Familie: in welcher Situation, über welche Inhalte, in welcher Weise „gefärbt“?
- Stellenwert der elterlichen Schulerfahrungen für die Bildungserwartungen an das Kind.
- Wann/wie denkt das Kind in seiner „freien Zeit“ an Schule? Wie geht es mit den Gedanken um?

Unmittelbare und mittelbare Wirkungen des Alltags auf Schule, u.a.

- bei Erledigung/Nichterledigung von Hausaufgaben,
- im Falle einer Vorbereitung/Nichtvorbereitung auf Klassenarbeiten,
- von Pünktlichkeit/Zuspätkommen auf Befinden und gegebenenfalls Lernleistungen,
- wenn individueller Interessenschwerpunkt im Unterricht behandelt wird,
- wenn Freund/Freundin einen anderen Sitzplatz erhält.

3.c Lebenslaufereignisse als Analysefokus

Da in diesem Forschungsprojekt Längsschnittdaten erhoben werden sollen, wäre evtl. eine Orientierung am Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ (Filipp) angebracht. Hier wäre zu prüfen, in welcher Weise bestimmte Lebensereignisse, die alle betreffen (z.B. Schuleintritt, Schulformwechsel), oder Lebensereignisse, die spezifisch für eine Person sind (Erkrankung, familiäre Krisen, Umzug etc.), in je entsprechender, gleichartiger Weise bewältigt und inwiefern eher individuelle, situative Momente zum Tragen kommen. Sind „unterhalb“ der individuellen Momente und Strategien doch evtl. vergleichbare, allgemeine (z.B. alterspezifische, milieuspezifische) Formen der Konfliktbewältigung erkennbar?

3.d Untersuchungsmethoden

Die von Zeiher/Zeiher entwickelte **Tagebuch-Interviewmethode** könnte ein geeignetes Instrument sein, beschriebene Zusammenhänge zwischen Alltagsleben und Schule differenzierter zu erfassen. Das Verfahren stellt sich wie folgt dar:

- Im Laufe von zwei Wochen führt ein Kind nach Beendigung der Schule über seine Aktivitäten (und nach Möglichkeit auch über seine Stimmungen dabei) möglichst genau Tagebuch. Zeiten, Situationen, Personen sollen festgehalten werden. Am darauffolgenden Tag wird mit dem Kind entlang des protokollierten Tagebuchs ein Interview geführt, um genauere Details zu erfahren, Hintergründe, Zusammenhänge, Emotionen etc. Der dritte Tag enthält wieder eine Tagebuchaufzeichnung, der vierte ein Interview etc., insgesamt also vierzehn Tage lang: sieben Tage Tagebuch, sieben Tage Interviews. Dabei wird auch das Wochenende einbezogen.
- Im Kontext dieser Untersuchung könnte ein zweimaliger Einsatz in einem Jahr hinreichend sein; wann diese Befragungen stattfinden, sollte von der Untersuchungsfragestellung abhängig gemacht werden – ob eher zeitlich nahe zu den Schulzeugnissen oder eher während des „normalen“ Schuljahres. Vom dritten Schuljahr an dürfte dieses Verfahren eingesetzt werden können.

Bei jüngeren Kindern, aber auch bei Kindern mit sprachlichen Defiziten (s. auch „Han“) könnten sprachfreie Erhebungsmethoden besser angebracht sein. Sinnvoll erscheinen systematische Beobachtungen (nach festgelegten Beobachtungskategorien) im Feld oder auch in „Laborsituationen“, indem Kinder z.B. in eine vorbereitete Spielumgebung geführt werden und dabei geprüft wird, in welcher Weise die Kinder in der Umgebung agieren. Dies könnte insbesondere interessant sein, wenn das Thema „Freundschaft“ ein Fokus der Forschung bleiben wird. Die Videografie könnte hier zum Einsatz kommen; ihre Auswertung ist aber sehr zeitaufwändig.

„Freundschaft“ – Inhaltliche Eindrücke zur Fallstudie von Sandra Langer

Einleitung

Die Fallstudie des neunjährigen Han Solo zeigt, dass man zum Aspekt Freundschaft sehr viel Aufschlussreiches feststellen kann, auch wenn das betreffende Kind nur einen richtigen Freund hat. Das vermittelte Bild des Jungen und seiner Lebenswelt ist so klar, dass die bei der Veranstaltung gezeigten Fotos nicht erstaunen, sondern als stimmige Ergänzung wirken.

Die Tatsache, dass Han trotz hoher Intelligenz die zweite Klasse wiederholt hat, wirft Fragen auf: Warum konnte die Lehrerin nicht erreichen, dass Han sein gutes geistiges Potential aktiviert? Hat er sich daher vielleicht eine Zeitlang „dumm gestellt“, um mit seinem Freund Luke, der die Klasse wiederholen musste, zusammenbleiben zu können? Dies wäre vor dem Hintergrund seiner starken Kontaktschwierigkeiten durchaus denkbar. Die Diskussion ergab, dass die enge Verbindung zu Luke eine nicht unwesentliche Rolle gespielt habe; aus Datenschutzgründen konnte dieser Punkt im Text nicht weiter behandelt werden.

Inhaltliche Fragen

1. Welche für Sie interessantesten Einsichten hat die Fallstudie Ihnen vermittelt?

Gerade Kinder kann man nicht in bestimmte Raster pressen. Dies zeigen die Versuche, Hans Freundschaftsverständnis in ein *Stufenmodell* einzuordnen. Solche Modelle können allenfalls als gewisse Orientierung hilfreich sein und nicht als starres Raster, das man über die Ergebnisse stülpen kann. Diese Problematik wird angemessen erkannt (Langer 2000, S. 105).

Bei psychologischer Forschung ist man immer wieder stark herausgefordert, sich auf die *Erlebnisswelt von Kindern einzustellen*. Es besteht sonst die Gefahr, Klassifikationen für bestimmte Entwicklungen vorzunehmen, die der Sache nicht gerecht werden, da sie vom Erwachsenenstandpunkt her kommen. So erscheint Hans Antwort auf die Frage, warum man einen Freund hat – „Man sucht sich einen Freund, wenn man keinen hat“ – auf den ersten Blick inadäquat, aber aus Hans Sicht, der sich ein Leben ohne Freund überhaupt nicht vorstellen kann, völlig treffend (ebd., S. 109).

Die Fallstudie zeigt weiterhin, dass psychologische Forschung im *intensiven persönlichen Kontakt mit dem einzelnen Individuum* verglichen mit großen Fragebogenstudien besonders wertvoll sein kann. Der alleinige Blick auf die *Stichprobengröße* führt ungerechtfertigter Weise zur Abqualifizierung kleinerer Intensiv-Erhebungen. Bei Längsschnittdesigns ist die Anzahl der Untersuchungen entscheidender als die Stichprobengröße. In *unserer Bonner Längsschnittstudie über Wachstum und Entwicklung* zum Beispiel wurden ca. 200 Frühgeborene und Reifgeborene bis zum Erwachsenen-

alter durchschnittlich 27 mal untersucht (Brandt, Sticker & Höcky 1997). Dies entspricht einem Forschungsaufwand von ca. 5.500 Untersuchungen, was bei alleiniger Betrachtung der Stichprobengröße völlig untergeht. Hieraus lässt sich das *Fazit* ableiten, dass eine *hohe Forschungsintensität* (qualitativer Aspekt) eine *kleine Stichprobe* (quantitativer Aspekt) durchaus *kompensieren* kann.

2. Welche Aspekte des Falles sind von allgemeiner Bedeutung?

Han macht den Eindruck eines *schüchternen Kindes*, das sein Leben entsprechend arrangiert hat. Hierbei scheint die Freundschaft mit Luke eine besonders wichtige Rolle zu spielen, weil Luke mit Hans Schüchternheit umzugehen weiß, indem er beispielsweise für ihn spricht und ihn dadurch entlastet. Hans Schüchternheit scheint nicht von Geburt an bestanden zu haben, sondern infolge von negativen Erfahrungen mit einer unsensiblen Lehrkraft und gravierenden Gesundheitsproblemen mit längerem Krankenhausaufenthalt (Komplikationen nach Mandeloperation im Vorschulalter) entstanden zu sein. Han selbst erscheint weitgehend zufrieden mit sich und durch seine Schüchternheit nicht wesentlich belastet. Offensichtlich gibt es also Kinder, die *subjektiv zufrieden* sind und deren Eltern auch keine Probleme mit und bei ihrem Kind sehen, deren Entwicklung aber von einem außenstehenden psychologisch geschulten Beobachter als *problematisch* oder zumindest *gefährdet* eingeschätzt wird. Bei Han würde man vielleicht Schwierigkeiten bei der Verarbeitung der *Klassenwiederholung* erwarten (z.B. Misserfolgsorientierung) sowie eine *Unzufriedenheit* mit den ausschließlich auf Freund Luke bezogenen und durch dessen relativ starke Dominanz gekennzeichneten *Gleichaltrigenkontakten*. Dies legen z.B. auch Äußerungen der Lehrerin nahe. Der Untersucherin ist es gelungen, die subjektive Sichtweise von Han in den Vordergrund zu stellen.

Mittlerweile ist Han wegen zunehmender emotionaler Labilität und sozialer Gememtheit in psychotherapeutischer Behandlung (Information von Frau Langer bei der Tagung). Möglicherweise ist diese Entwicklung durch die intensive Begleitung über die fünf Monate hinweg forciert worden, indem die Eltern durch die Gespräche zur verstärkten Auseinandersetzung mit Hans Besonderheiten angeregt wurden. Insofern stellt eine solche Erhebungssituation immer auch eine Art von *Intervention* dar, die ein hohes *Verantwortungsbewusstsein* erfordert. Dies verweist auf die Notwendigkeit, dass sich die UntersucherInnen vorher mit den Implikationen ihres „Eindringens in die Familie“ intensiv auseinandersetzen und dass ihnen eine *begleitende Supervision* angeboten wird.

3. Was vermissen Sie an inhaltlichen Aspekten, an theoretischen Konzepten?

In dem aktuellen „Handbook of Child Psychology“, Bd. 3 (Social, emotional and personality development), herausgegeben 1998 von Nancy Eisenberg, taucht das Stichwort „friendship“ erstaunlicherweise nur in dem Beitrag von Rubin, Bukowski und Parker (1998) auf (10 von insgesamt über 1000 Seiten). Er enthält nur gut zwei Spalten über „children’s relationships with friends“ (S. 648f.). Rubin et al. (1998) sprechen 3 grundsätzliche methodische Probleme an, die aber bei der Beurteilung der Freundschaftsbeziehung von Han zu Luke keine Rolle spielen:

1. Schwierigkeit, einen gültigen Cut-off-Punkt für das Bestehen von Freundschaft zu finden, insbesondere bei Müttern von jüngeren Kindern als Informanten. Bei Schmidt-Denter (1996, S. 105) heißt es in diesem Zusammenhang: „Ab wann von Freundschaft gesprochen wird, ist methodenabhängig“.
2. Gefahr der Unterschätzung von Freundschaftsbeziehungen bei klassenbezogenen soziometrischen Messungen, da es auch in anderen Kreisen noch Freunde geben kann.
3. Gefahr der Unterschätzung bei Limitierung der Anzahl von Freunden, die angegeben werden dürfen.

Schmidt-Denter (1996, S. 103) teilt die Untersuchungen ein in solche zur *Interaktion* (überwiegend Feldstudien) und solche zum *Freundschaftsverständnis* (sozial-kognitive Forschungsära). Letzteres ist auch der Fokus von Langer (2000). Sie lehnt sich an Wagner (1991) an. Auf eine aktuellere Publikation des Autors von 1994 „Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen, was sie bedeuten“ wird nicht eingegangen. Die *emotionale Dimension* wird nur am Rande berücksichtigt. Hier wäre evtl. die Arbeit von Maria von Salisch (1991) „Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt.“ aufschlussreich.

Während 2-jährige nur 10 % ihrer Zeit mit Peers verbringen, liegt dieser Anteil im Grundschulalter bereits bei 30% (Rubin et al. 1998, S. 638). Freundschaftsbeziehungen sollten daher in *Zusammenhang mit dem Netzwerk* der anderen Beziehungen gesehen werden (Rubin et al. 1998, S. 626). Hier wäre insbesondere die *Theorie sozialer Netzwerksysteme* von Lewis (1982) anzuführen, die zwei Sichtweisen unterstreicht (Edwards & Lewis 1979):

1. *Analyse von Netzwerken* auf der Basis der Netzwerktheorie: Es wird eine individuelle *Sozialmatrix* mit *Personen und Funktionen* aufgestellt. Edwards und Lewis (1979) konnten feststellen, dass schon Kindergartenkinder recht genau in der Lage waren, bestimmten Personen differenziert bestimmte Funktionen zuzuordnen. Mütter neigen dazu, die Größe des sozialen Netzwerks ihres Kindes zu überschätzen (Gödde & Engfer 1994); daher erscheint es wichtig, die Kinder selbst zu befragen. Anhand dieses Ansatzes wäre es möglich, Freundschaft in einen umfassenderen Rahmen zu stellen und vergleichend zu analysieren, welche Funktionen Freunde und andere Personen des Netzwerks vornehmlich erfüllen. Tabelle 1 zeigt einen Versuch, *Hans soziales Netzwerk* auf dieser Basis darzustellen (nach Lewis & Feiring 1979, S. 19ff.). Hier kann deutlich gemacht werden, dass Luke verglichen mit den anderen Peers mit Abstand der wichtigste Spielpartner für Han ist und zugleich noch emotionale Unterstützung bietet.

Tabelle 1: Fiktives soziales Netzwerk für Han

Personen	Ernähren	Kleiden	Spielen	Unterstützen	Lehren
Mutter	XX	XX	X	XX	XX
Vater	X	X		X	X
Schwester			X	X	X
Luke			XXX	XX	X
Lehrerin				X	XXX
Andere Peers			X		
Großmutter	X		X	X	X

Wer erfüllt welche Funktion in welchem Ausmaß? XXX stark XX mäßig X gering

2. Analyse der kindlichen *Repräsentation der sozialen Umwelt* auf der Basis des Ansatzes der sozialen Wahrnehmung. Dies geschieht anhand von *drei Dimensionen*: *Alter*, *Bekanntheit* als kontinuierliche Variable und *Geschlecht* als dichotome Variable (bei jüngeren Kindern gelegentlich kontinuierlich erlebt). Die dritte Dimension „Geschlecht“ verläuft senkrecht zu den beiden anderen (provisorisch als Diagonale dargestellt, vgl. Abb. 1) so dass ein Würfel entsteht. Demzufolge würde sich Hans Freund Luke bei „hoher Bekanntheit“, „gleichem Alter“ und „männlichem Geschlecht“ (unten links im Würfel) einordnen lassen Hans Mutter käme in den ersten beiden Dimensionen in die Nähe von Luke, in der 3. Dimension „Geschlecht“ aber nach oben links im Würfel. Die Prägnanz dieses dreidimensionalen Modells leidet durch die zwangsläufige Reduzierung auf eine zweidimensionale Darstellung.

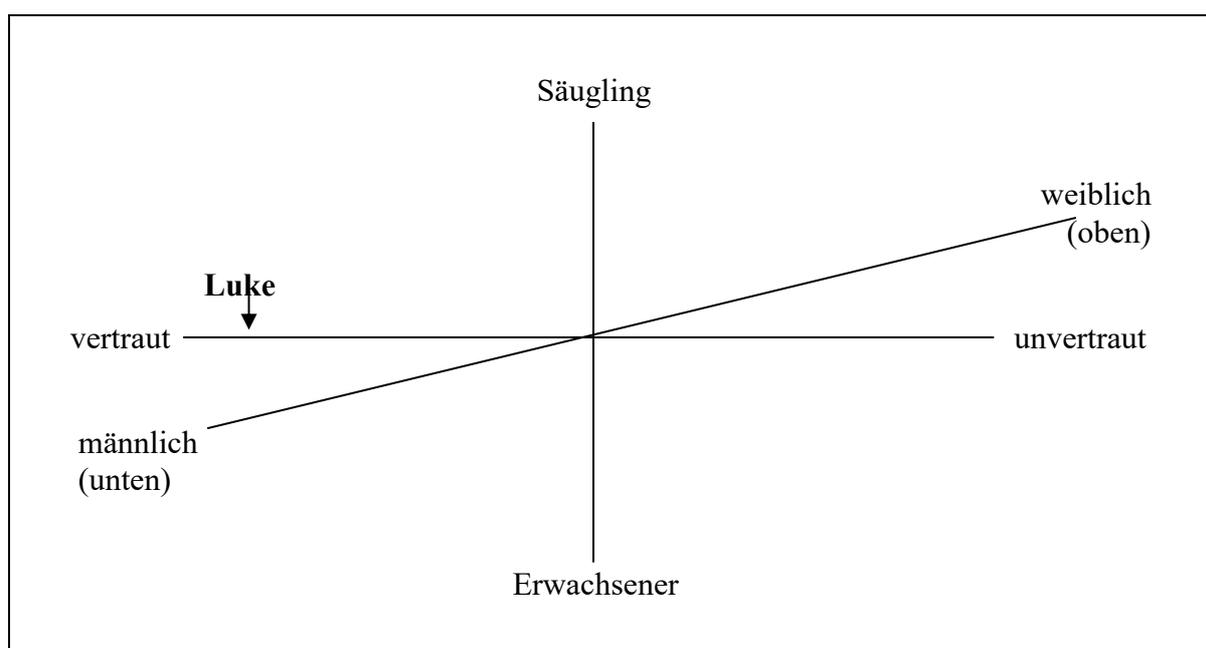


Abbildung 1: Dimensionen von Netzwerkbeziehungen (nach Edwards & Feiring 1979, 12) am Beispiel von Hans Beziehung zu Luke

Auf der Basis der Theorie sozialer Netzwerksysteme entwickelten Gödde, Walper & Engfer (1996) das *Netzwerkskulpturverfahren* (NSV). Dabei soll das befragte Kind entscheiden, welche Menschen aus seinem Leben es mitnehmen würde, wenn es Prinz bzw. Prinzessin auf einem Märchenschloss wäre. Das Verfahren bedient sich der Duplo-Figuren von Lego und hat einen hohen Aufforderungscharakter. Die Ergebnisse von Gödde et al. (1996) basieren auf 39 Kindern (14 Mädchen, 25 Jungen), die seit der Geburt längsschnittlich untersucht wurden: Das NSV wurde mit den Kindern bei der 7. und 9. Erhebung mit 6,3 und 8,6 Jahren durchgeführt. Mit 8 ½ Jahren, also im Alter von Han, verfügten die Kinder im Durchschnitt über ein Netzwerk von 11,8 Personen, darunter 6,3 Peers.

Wie könnte eine *Netzwerkskulptur für Han* aussehen? Sicher würde er Luke in seine Nähe stellen. Wahrscheinlich würde er anschließend noch die Mutter, die Schwester und evtl. den Vater mitnehmen, wobei die Mutter ähnlich nah wie Luke platziert werden könnte. Vielleicht würde er dann die anderen fünf Spielkameraden (Wunschfreunde) etwas weiter weg in einem Halbkreis oder Kreis um sich herum positionieren.

Gerade für Han, dem es äußerst schwer fiel, sich verbal zu äußern, wäre dieses *aktionsbetonte Verfahren* ideal, um seine sozialen Kontakte in Quantität und Qualität differenziert darzustellen. Hier könnten auch seine „Wunschfreunde“ einen angemessenen Platz finden. Durch Variation der Distanzen zu der Projektionsfigur in der Mitte könnte man näheren Aufschluss über die erlebte Enge der Beziehung zu jeder dieser Personen erhalten können. Außerdem könnte man ein Follow-up, also jeweils eine Erhebung zu Beginn und am Ende des relativ langen Beobachtungszeitraum (5 Monate) machen, um etwaige Veränderungen zu erfassen.

Exkurs: Wir haben dieses Verfahren mit 38 4- bis 8jährigen Kindern mit *angeborenem Herzfehler* (durchschnittlich 6½ Jahre) vor und nach einem 8-monatigen *Sportförderprogramm* durchgeführt und waren erstaunt darüber, wie vielfältig mit dieser Aufgabe umgegangen wurde. Die Kinder verfügten vor dem Programm über ein Netzwerk von 7,7 Personen (darunter 5,0 Peers), nach dem Programm wuchs das Netzwerk auf 9,4 (darunter 5,7 Peers) und näherte sich somit dem von Gödde et al. (1996) ermittelten Wert von 11,3 für 6jährige zunehmend an. Diese Ergebnisse stellen eine gewisse *Validierung* des NSV dar.

Gödde et al. (1996) stellten weiterhin fest, dass eine *realitätsangemessenere Einschätzung* (Außenkriterium „Beliebtheit des Kindes nach Einschätzung des Lehrers“) mit einer höheren kognitiven Kompetenz der 8½jährigen Kinder zusammenhing (kein Zusammenhang zur sozialen und motorischen Kompetenz sowie zur Aggressivität; S. 108). Inwieweit Han seine eigene Beliebtheit realitätsangemessen einschätzt, ist schwer zu sagen. Einerseits ist er sich im Klaren darüber, dass er in der Klasse eine Sonderstellung hat. Andererseits gibt er an, sechs verschiedene Freunde zu haben (Langer 2000, S. 106), wobei offen bleibt, ob es sich um eine Wunschvorstellung handelt oder ob er nur „Spielkameraden“ meint (ebd., S. 107). In diesem Zusammenhang wird von Rubin et al. (1998), basierend auf Berndt (1984; zit. nach: Rubin et al. 1998, S. 625) gefordert, immer auch die Reziprozität der Freundschaften mit zu erfassen, also die genannten Freunde auch zu befragen. Dadurch lässt sich vermeiden, das erwünschte mit aktuellen Freundschaften konfundiert werden. Im Fall von Luke besteht eindeutig Reziprozität. Es wäre sicher interessant gewesen, die fünf anderen „Freunde“ zu fragen, ob sie Han auch als ihren Freund sehen.

4. Auf welche anderen Studien würden Sie sich bei der Interpretation beziehen?

(1) Feldstudie von Newcomb, Brady und Hartup (1979; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 106f.) mit Erst- und Drittklässlern (Alter von Han):

Freunde bemühten sich häufiger als Nicht-Freunde, in einer Kooperationsituation Gleichheit herzustellen und drückten ihre Affekte häufiger aus. Insgesamt erwiesen sich Messungen zur *sozialen Responsivität* (Reziprozität im sozialen Austausch und Verwirklichung gemeinsamer Intentionen) als ein guter Indikator für Freundschaftsbeziehungen (Brady-Smith, Newcomb & Hartup 1978; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 107). Demgegenüber ist die Interaktion zwischen Han und Luke gerade in Wettbewerbssituationen eher durch ein Gefälle gekennzeichnet, in dem Luke nicht zuletzt aufgrund seiner sprachlichen Überlegenheit dominiert und Han häufiger nachgibt oder „aus dem Feld geht“.

(2) Strukturalistisch orientierte Studie von Youniss und Volpe (1978, zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 109):

Als Kriterien zur Freundschaftsdefinition ergaben sich:

- ca. 6-7 Jahre: sich an bestimmte Umgangsregeln halten, insbesondere nett zueinander sein
- ca. 9-10 Jahre: ähnliche Regeln, aber jetzt schon basierend „auf bestimmten Charakteristiken, Zuständen oder Bedürfnissen der beteiligten Personen (z.B. das Teilen ist dann ein Zeichen von Freundschaft, wenn ein Kind dem anderen etwas gibt, das dieses benötigt).“ (Schmidt-Denter 1996, S. 109); hinzukommendes Merkmal: Gleichheit und Reziprozität. Hierunter lässt sich auch *Hans Freundschaftsverständnis* gut subsumieren
- ca. 12-13 Jahre: ähnliche Kriterien, wenig Veränderungen beobachtet

Kriterien zur Beendigung von Freundschaften waren demzufolge:

- 6-7 Jahre: regelwidrige Handlungen, z.B. Schlagen, Spielzeug wegnehmen
- 9-10 Jahre: Merkmale beider Altersgruppen zu etwa gleichen Teilen
- 12-13 Jahre: Verletzung von Prinzipien, z.B. Versprechen brechen, Geheimnis verraten.

(3) Inhaltsorientierte Studie von Bigelow und La Gaipa (1975; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S.110; dort als „Pionieruntersuchung“ bezeichnet):

480 kanadische Schüler der 1. bis 8. Klassen schrieben Aufsätze darüber, was sie von ihrem besten Freund im Unterschied zu anderen Bekannten erwarten. 16 von 21 inhaltsanalytisch ermittelten Dimensionen zeigten Veränderungen mit dem Alter. Sie betrafen bezogen auf *Hans Alter* folgende Merkmale

- 3. Klasse: Nähe*, Stimulation, organisiertes Spiel, demographische Ähnlichkeit und Bewertung*,
- 4. Klasse: Akzeptanz*, Bewunderung*, Vermehrung der bisherigen Interaktion*.

Anhand einer Kreuzvalidierung an 480 schottischen Kindern ergaben sich bei 11 der 21 Dimensionen Veränderungen mit dem Alter (siehe * oben), woraus folgende Sequenz abgeleitet wurde:

- (1) Situationale Stufe (Klasse 2-3): Kosten-Nutzen-Beziehung dominiert, gemeinsame Aktivitäten und Ähnlichkeiten als wichtige Grundlage
- (2) Vertragsbezogene Stufe (Klasse 4-5): Gemeinsames Anerkennen von Regeln und Sanktionen dominiert; Bewunderung der Persönlichkeit des anderen als wichtige Grundlage
- (3) Internal-psychologische Stufe (Klasse 6-7): Empathie, Verstehen, Selbstentdeckung, Intimitätserfahrung dominieren; dispositionelle Persönlichkeitsfaktoren als wichtige Grundlage für Freundeswahl.

(4) Nachuntersuchung von Garner (1977; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 111) zur Überprüfung der Methodenabhängigkeit der Befunde von Bigelow und La Gaipa (1975, siehe Punkt 3):

Ein Aufsatz setzt eine gewisse sprachliche Ausdrucksmöglichkeit voraus, daher wurden jetzt halbstrukturierte Interviews durchgeführt:

- 6-7 Jahre: Es werden schon prosoziale Erwartungen an Freunde gestellt (z.B. nicht zanken, Geheimnisse für sich behalten)
- 9-10 Jahre: Freund soll in Gefahr beistehen, soll zuverlässig und unterstützend sein
- 12-13 Jahre: Freund soll für die Freundschaft auf etwas verzichten, man kann ihm Vertrautes und Intimes mitteilen, er versteht Gefühle.

(5) Untersuchung von Serafica (1982a; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 112) zur Bedeutung der *Abstraktionsfähigkeit* mit je 15 5- bis 13jährigen Mädchen und Jungen:

Der Anteil konkreter Beschreibungen des Freundes nahm zugunsten abstrakter Beschreibungen ab (insbesondere bzgl. Verhaltensgewohnheiten und dispositionellen Charakteristika) „Die Abstraktionsfähigkeit beeinflusst also die kognitive Repräsentation eines Freundes“ (Schmidt-Denter 1996, S. 112). Bei Han finden sich überwiegend konkrete Aussagen.

Fazit soweit: Das Freundschaftskonzept ist eine *entwicklungspsychologische Variable*, da deutliche Veränderungen mit dem Alter nachgewiesen werden konnten. Organisierende Prinzipien des Entwicklungstrends sind die zunehmende *Perspektivenübernahme* und *Abstraktionsfähigkeit*.

(6) Mehrfach-Follow-up Studie von Schuster (1994) an 147 Grundschulkindern (28 Erst-, 45 Zweit-, 26 Dritt- und 48 Viertklässlern):

Nach vier Jahren konnten immerhin 128 Kinder erneut befragt werden (dropout nur 8%). Hinzu kamen 80 neue Kinder aus 3. und 4. Klassen für Querschnittsvergleich (Kohortensequenzmodell, Tab. 6, S. 66). Fokus des halbstrukturierten Interviews waren Ideal- und Realfreundschaften, letztere auch aus umgekehrter Sicht, d.h. Rollenübernahme (S. 60, Frage 4: Kannst Du Dir vorstellen, warum Dich ... zum besten Freund gewählt hat?).

Ziel der Untersuchung war die Überprüfung von vier empirisch ermittelten *Stufenmodellen*. Aus der Synopse (Tab. 2) ergibt sich jeweils eine Entwicklung von *materiell-physischen* zu *emotionalen* Aspekten und von *einseitiger* zu *wechselseitiger* Betrachtungsweise.

Tabelle 2: Die Entwicklung des Konzepts „Freundschaft“: Synopse verschiedener Stufeneinteilungen (aus Keller 1987; zit. nach: Schuster 1996, S.42)

Bigelow (1975, 1977) Bigelow & La Gapia (1975, 1980)	Selman & Jaquette (1977) Selman & Selman (1979)	Youniss (1977)	Hindy (1980)
I. Situationales Stadium	Stufe 0 (3-7 Jahre): Momentane physische Interaktion		Stufe 1: Einseitig körperlich-materielles Stadium
	Stufe 1 (4-9 Jahre): Einseitige Unterstützung	Teilhabe an Besitz und angenehmen Aktivitäten	
II. Vertragsstadium	Stufe 2 (6-12 Jahre): Zweiseitige Kooperation („Schönwetter“-Stufe)		Stufe 2: Gegenseitig körperlich-materielles Stadium
	Stufe 3 (9-15 Jahre): Intimitätsteilhabe	Teilhabe an intimen Gedanken und Gefühlen (auf der Basis gegenseitiger Achtung oder Übereinstimmung)	
III. Internal-psychologisches Stadium	Stufe 4 (≥ 12 Jahre): Autonome Interdependenz		Stufe 3: Gegenseitig emotionales Stadium

Eine *Inhaltsanalyse* nach Wittkowsky (1977; zit. nach: Schuster 1996, S. 70ff.) ergab 18 Kategorien. Veränderungen mit dem Alter, von denen auch Kinder in Hans Alter betroffen waren, zeigten sich für die

- *Idealfreundschaft* nur bei 4 Merkmalen (ebd., S. 101): Initiative vom Freund (seltener genannt als in 1. und 2. Klasse), Akzeptanz, Loyalität und Verpflichtung sowie Sympathie und Harmonie (alle drei: häufiger genannt)
- *Realfreundschaft* bei keinem Merkmal (ebd., S. 103)
- *Rollenübernahme* nur in Bezug auf Loyalität und Verpflichtung (Spitzenwert in der 3. Klasse; ebd., S. 104).

Eine *Faktorenanalyse* der 18 Kategorien zu *Realfreundschaften* erbrachte drei interpretierbare Faktoren, die jeweils statistisch abgesichert einer bestimmten Altersgruppe zugeordnet werden konnten (Schuster 1996, S. 134f.):

- *Stufe 1, bis 7/8 Jahre*: „Funktionales Stadium der gegenseitigen Anregung beim Spiel“, gekennzeichnet durch Spiel allgemein sowie vom Freund und vom Probanden ausgehende Initiative
- *Stufe 2, 8-12 Jahre* (Hans Alter betreffend): „Stadium der beginnenden Wertschätzung der Person des Freundes als Quelle der Hilfe und aufgrund äußerlicher und oberflächlich-persönlicher Merkmale“, gekennzeichnet durch Körperliche Eigenschaften und Besitz, Helfen und Teilen sowie den Freund als „Bewerter“.

- Stufe 3, 13-15 Jahre: „Stadium der Teilhabe an intimen Gedanken und Gefühlen auf der Basis gegenseitiger Achtung“, gekennzeichnet durch Akzeptanz und Intimität.

Die Kinder wurden außerdem nach Klassenstufen getrennt den Stufen des Modells von Bigelow (1977; zit. nach: Schuster 1996, S. 112f.) zugeordnet. Dessen Stufe 2 (vgl. Tab. 2) kam dabei nur selten vor und wies keinen Alterstrend auf. Dies „stützt nicht gerade die Annahme der transkulturellen Gültigkeit des Modells“ (Schuster 1996, S. 138) sondern spricht für das Faktorenmodell von Schuster.

Verglichen mit der o.g. *Synopse* insgesamt (Tab. 2) finden sich bzgl. Stufe 1 und 3 gute Übereinstimmungen. Allerdings fehlt Stufe 2 als organischer Übergang hin zu „*Intimitätsteilhabe*“ in den anderen Ansätzen und wirft auch in Schusters Modell Probleme auf: „Anfangs- und Endpunkt der in Frage stehenden Entwicklung sind also – zumindest in groben Zügen – ausreichend aufgeklärt“ (Schuster 1996, 136), während die für Stufe 2 zusammengefassten Kategorien „sehr inkonsistent über alle Altersstufen verteilt sind“ (z.B. körperliche Eigenschaften und Besitz sowie Helfen und Teilen). Die Kategorie „Bewertung“ weist im mittleren Altersbereich (4. und 6. Klasse) die höchsten Nennungen auf.

Fazit von Schuster (1996, S. 144): „Es gibt nicht ‚die‘ Entwicklung von Freundschaftskonzepten“, sondern es handelt sich dabei „um ein dynamisches Geschehen in Auseinandersetzung mit der Umwelt, bei dem Lernfaktoren [...] eine entscheidende Rolle spielen und das viel individueller und variabler verläuft als gemeinhin angenommen“. Diese Umschreibung ist durch eine große Breite gekennzeichnet, so dass sich eine Vielzahl von möglichen Ausprägungen darunter fassen lässt, so auch die Freundschaftsbiographie von Han.

In seiner Schlussdiskussion plädiert Schuster (1996, S. 142) – passend zur Thematik der Siegener Tagung - „für ein zweigleisiges Procedere, bei dem idiographische und nomothetische Ansätze sich gegenseitig ergänzen statt ausschließen“. Er unterstreicht die *Bedeutung des idiographischen Ansatzes* durch einen Verweis auf Piagets beispielhaftes Vorgehen: „Auch Piaget konzentrierte sich auf die heuristisch wertvolle, intensive Einzelfallbetrachtung“ (ebd.).

(7) Geschlechtsunterschiede: Intensive vs. extensive Beziehungen

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Freundschaftsbeziehungen lassen sich anhand der Dimension *Intensität* (d.h. ausschließlich bester Freund vorhanden) vs. *Extensität* (breiter angelegte Beziehungssysteme) zusammenfassen (Begriffe von Waldrop & Halverson 1975; zit. nach: Schmidt-Denter 1996, S. 114). Diese bezieht sich nur auf die Struktur, nicht aber auf die Tiefe und Qualität von Beziehungen. Intensive Beziehungen sind eher bei Mädchen, extensive eher bei Jungen zu finden. Mädchen können „interpersonale Fähigkeiten am besten in Zweierbeziehungen praktizieren, Jungen [...] können Autonomie und Unabhängigkeit am besten in größeren Gruppen ausleben“ (Schmidt-Denter 1996, S. 115). Bei Mädchen geht Intensität, bei Jungen Extensität mit einer höheren sozialen Kompetenz einher, Han entspricht aufgrund seiner ausschließlichen Freundschaft mit Luke eindeutig dem Muster von Mädchen; interessanterweise weist er auch eine niedrige soziale Kompetenz auf, die in Einklang mit

obigen Befunden häufiger zu finden ist, wenn der Betreffende seine Freundschaft(en) „geschlechtsuntypisch“ gestaltet.

(8) Ähnlichkeit und Gegensätze in Freundschaften

Rubin, Bukowski und Parker (1998, S. 626) weisen darauf hin, dass sowohl *Ähnlichkeiten* als auch *Gegensätze von Talenten und Interessen zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Freundschaften* führen können, wobei die eigentliche Basis der Freundschaft die *gegenseitige Zuneigung* ist. In Tabelle 3 sind diese beiden Dimensionen für Hans Freundschaftsbeziehung zu Luke aufgelistet. Obwohl Han selbst sagt: „Freunde sollen am besten gleich sein“, dominieren interessanterweise in der Außensicht die Gegensätze, zumal das Interesse der beiden am PlayStation-Spiel sich in unterschiedliche Richtung zu entwickeln beginnt.

Tabelle 3: Ähnlichkeiten und Gegensätze in der Freundschaftsbeziehung von Han und Luke

Ähnlichkeiten	Han	Luke
Interessen	Star Wars und PlayStation	
Schullaufbahn	Klassenwiederholung	
Stellung in der Klasse	eher Außenseiter	
Soziales Umfeld	Eltern sind befreundet	
Gegensätzlichkeiten		
Ausmaß des Sprechens	gering	hoch
Verbale Ausdrucksfähigkeit	gering	hoch
allgemeiner Verhaltensstil	Unterwürfigkeit	Dominanz
Verhalten im Streit	Ausweichen	Durchsetzen
Motorik	verkrampft	unverkrampft
Weinen in der Schule	sehr häufig	nie
Zufriedenheit mit sich	eher gering	hoch

Gesamtfazit

Das Vorhaben, verschiedene Fallstudien in einem Kohortensequenzdesign zu verbinden erscheint methodisch anspruchsvoll und inhaltlich herausfordernd, aber dennoch lohnenswert und leistbar. Der Aspekt „Freundschaftsbeziehungen“ scheint allerdings etwas über die durch den Begriff „Lernbiographien“ gemacht Vorgabe hinauszugehen. Sinnvoll wäre m.E. eine stärkere Eingrenzung auf den Bereich des Lernens im weiteren Sinne. Beispielsweise könnte der *rote Faden* im Umgang des Kindes mit allen möglichen *inner- und außerschulischen Lernangeboten* liegen.

Anmerkungen zur Methode

1. Die Trennung von Inhalt und Methode ist für mich schwer nachvollziehbar. Jede empirische Forschung betreibt Komplexitätsreduktion. Das Verfahren besteht hier – wenn ich es recht verstanden habe – darin, einer Vielzahl von Aspekten nachzugehen. Ich kann mir allerdings schwer vorstellen, wie hier eine Faktorenanalyse weiterführen kann, weil ich vermute, dass sich hier Faktoren nicht gegeneinander oder miteinander verrechnen lassen. Ich bin auch skeptisch gegenüber dem Begriff 'Triangulation', weil es nicht einfach ist, wie bei Äpfel und Birnen den gemeinsamen Begriff "Obst" zu finden. Deshalb ist für mich entscheidend die Reflexion der Beziehung zwischen Daten und Datenerhebung, also die zwischen Forscher und Erforschten. Anders formuliert die Reflexion auf die Frage, welche Fragen gestellt worden sind und welche Art von Antworten sie zulassen.
2. Die Beschreibungen, die ich gelesen habe, sind aus meiner Sicht "dünne Beschreibungen". Dies ist nicht wertend gemeint, sondern als Gegenteil zu "dichten Beschreibungen". Die dünne Beschreibung ist an Objektivität in dem Sinne orientiert, dass sie Tatsachen erfassen will. So werden auch Interpretationen von Kindern oder Erwachsenen als Tatsachen behandelt. Reflektiert wird methodisch, ob eine Aussage auch als Tatsache gewertet werden kann (Testkritik, Aussagenkritik, auch gelegentlich Beachtung der Datenerhebungssituation). Nicht gefragt wird nach dem Sinn der Aussage in einem bestimmten Kontext. Eben das wäre eine dichte Beschreibung.
3. Es gibt eine Differenz zwischen Handeln und Sprechen. Vor allem bei Kindern: Der beste Freund ist einer, den man haben möchte. Kontakte zu Mädchen werden verbal im 3. Schuljahr schlicht negiert, auch wenn man eine Freundin hat oder gerade verliebt war. Das, was jemand sagt, als Tatsache zu nehmen, scheint mir nun dann berechtigt zu sein, wenn man als Tatsache die Äußerung in einer bestimmten Situation interpretiert aber weder als Meinung, noch als Einstellung, gar nicht als Handlung.
4. Das Wichtigste ist vielleicht, worüber man nicht sprechen kann oder will. Am Beispiel Han: Warum schläft er meist bei seiner Mutter? Schlafen die Eltern getrennt? Warum wurde er eigentlich zurückversetzt, Wie wird das in der Familie aufgenommen? So wie dargestellt oder ganz anders? Ist die Beobachterin auf die Inszenierung der Familie - nämlich relativ konfliktfrei zu sein – hereingefallen usw. Die Autorin führt bestimmte Aussagen auf Hans Verbalisierungsprobleme im Sinne eines technischen Problems zurück. Es könnte auch sein, dass er einfach nicht darüber sprechen will, weil „über etwas nicht sprechen dürfen und können“ eine zentrale Frage in der Lebenssituation des Kindes ist.

5. Ich bin Anhänger von Dostojewski. Wie kompliziert Handlungsmotive sein können, kann man bei ihm lesen. "Sie heiratete ihn, nicht weil sie ihn mochte oder liebte, sondern um sich zu beweisen, dass sie selbständig – gegen ihre gesamte Umgebung und gegen ihre Einsicht – handeln könne."
6. Das hat freilich ein anderes Problem. Dostojewski geht von einem Persönlichkeitskern aus: "Wir sind alle Karamassoffs". Han ist in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich. Und auch anders nach einiger Zeit der Beziehung zu der Beobachterin. Grundfrage: Wie ist das Verhältnis von Kern und Situation. Lässt sich eigentlich mit einem Identitätsbegriff arbeiten? Ist es die gleiche Person in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen oder sind es ganz verschiedene?
7. Die Frage der Perspektive. Lernbiografie von wem aus, dem Kind oder einen allgemeinen Lehrer? Was erfahre ich über Hans Verhältnis zur Welt, wenn ich den Sachunterrichtstest heranziehe? Worüber weiß er eigentlich ganz viel? Ist das, was er sagt, seine Perspektive? Die Trennung von Selbstbild und Fremdbild löst sich auf, wenn man den Lebensstilbegriff heranzieht: Lebensstil ist das, was ich möchte, was die anderen von mir denken. Was ich selber möchte, ist dabei noch nicht ausgemacht.
8. Ethnographisch müsste man ausgehen davon, dass hier mit der Beobachterin zusammen eine Inszenierung stattfindet. Worüber sich etwas sagen lässt, ist die Art der Inszenierung, worüber sich wenig sagen lässt, ist die Realität des Alltages. Am deutlichsten wird dies für mich an den Aussagen der Lehrerinnen. Sie sind eindeutig strategisch.
9. Ein anderes Problem dünner Beschreibungen ist, dass kein Text ohne Einordnungen auskommt. Diese sind dann häufig weitreichend abstrakt und interpretativ. Ein Beispiel: Die Autorin schreibt: "Han kann mit Konfliktsituationen wie im schulischen Bereich nicht sehr gut umgehen". Dem Leser stellt sich die Frage, was dies konkret heißt. Wovon ist die mangelnde Verbalisierung von Konflikten Ausdruck. Er flieht oder wendet körperliche Gewalt an. Anderes Beispiel: "sein einziger und bester Freund Luke". Die Autorin übernimmt die familiäre Darstellung. Warum gibt es Konflikte zwischen beiden. Das der eine weniger und der andere mehr Star Wars spielen will, scheint mir als Erklärung nicht ausreichend. Eher: Luke hat mehrere Kinder mit denen er spielt, Han nur einen, eben Luke. Ist Luke nur deshalb der beste Freund, weil er der einzige ist? Anderes Beispiel: Luke will auf keinen Fall mit anderen Kindern zusammen im Auto zum Kommuniionsunterricht fahren. Eine Möglichkeit wäre: Weil er die Klasse wiederholen musste. Das wird nirgends thematisiert. Die mangelnde Verbalisierungsfähigkeit ist vielleicht selbst eine Lösung, deren Funktion darin besteht, Probleme zu überdecken.

Es geht um die methodische Entscheidung der Kategorisierung vieler Faktoren im Gegensatz zur Explikation weniger Daten. Meine Vermutung ist, dass Fallanalysen mit wenigen Fällen Explikationen verlangen. Nur da, wo Repräsentativität möglich ist, scheinen mir Faktorenanalysen möglich zu sein.

10. Die Frage ist, ob alle Daten gleichwertig sind oder ob es Schlüsselfragen gibt?
11. Was mir grundsätzlich fehlt, ist der Bezug zur Kinderkultur. Wenn ich Hans Aussagen als Einordnung in eine kulturelle Norm verstehe, dann argumentiert er vor der Folie des “to do and not to do” in einer Kinderkultur. Dies ergibt sich durch methodische Orientierung an einem Kind, statt an Kindersituationen bzw. Kinderkultur.
12. Zum Problem von Quantität und Qualität. Die These “Quantitäten sind qualitative Merkmale der Realität” kann ich nicht teilen. Deutungen sind quantifizierbar, aber die Beziehung zwischen Deutung und dem was gedeutet wird nicht. Insofern gibt es einen Unterschied zwischen qualitativen und quantitativen Fragen. Das sagt noch wenig über die dann anzuwendenden Methoden, solange bei qualitativen Fragen ein Verfahren dominant ist, mit dem der Deutungsprozess erfasst werden kann. Die Frage bei einer qualitativen Untersuchung lautet nicht, wie viele Gegenstände ein Kind in seinem Zimmer hat, sondern, was sie ihm bedeuten.

Helmut Fend

Forschungsmethodische Anmerkungen zur Fallstudie „Freundschaft“ von Sandra Langer

Sechs Gelingensbedingungen für Forschungsprojekte

1. Forschungsbiografische Retrospektive

Ich werde versuchen, nicht dem Valentinsprinzip zu verfallen: Es ist alles gesagt worden, aber noch nicht von allen. Auch möchte ich gleich bekennen, dass ich eigentlich nicht hierher gehöre, da ich kein Kindheitsforscher bin. Vielmehr glaube ich, einiges über die Jugendphase sagen zu können, wenngleich mir das Verständnis der Adoleszenz nur möglich wurde vor dem Hintergrund meines Versuchs, die Strukturbesonderheiten der Kindheitsphase zu erkennen. Denn erst durch die Kontrastierung von Kindheitsphase und Jugendzeit habe ich geglaubt, letztere genauer zu verstehen. Ich gehöre aber auch deshalb nicht hierher, weil ich methodisch gewissermaßen „fahnenflüchtig“ bin: Fallstudien – so muss ich gestehen – stellen für mich eine unerwiderte Liebe dar, während andere Forschungsansätze zu einer ordentlichen Ehe geworden sind. Fragen Sie mich nun aber, was mich wirklich fasziniert, was also in meiner Botanisiertrommel am stärksten repräsentiert ist, dann muss ich sagen, dass es trotzdem die Fallstudien sind.

Ich komme aus der kulturvergleichenden Forschung der sechziger Jahre, in der ich versucht habe, die Besonderheiten unserer Erziehungsphänomene zu erkennen. Dabei waren mir Kulturanthropologen wie Malinowski sehr wichtig, und Besucher meines Hauses wundern sich immer wieder, dass „Das Geschlechtsleben der Wilden“ in der – sehr umfangreichen – Originalausgabe in meinem Bücherregal steht. Besonders beeindruckt hat mich, wie viele unserer Generation, außerdem „The Street Corner Society“ – phänomenal als Fallstudie der teilnehmenden Beobachtung – und natürlich Muzafer Sherif in seiner Rolle als Toilettenmann bei seinen Experimenten mit Kindern und Jugendlichen im Lager. Weiterhin Basil Bernstein, den ich während meines Studienjahres in London erleben durfte, mit seiner Analyse von Familienstrukturen, die ich auch selbst versucht habe umzusetzen. Als ich dabei ganz nah an das Feld herangekommen bin, habe ich die Finger zurückgezogen, denn die sehr intimen Feldkontakte habe ich mir in jungen Jahren nicht zugetraut. Natürlich hat mich auch „Children’s Employment Act“ sehr interessiert. Die dort veröffentlichten Materialien zu Fallstudien über Kinder zur Zeit der Frühindustrialisierung spiegeln noch eine Sozialwissenschaft, die keine Berührungsängste gegenüber unterschiedlichsten Methoden hatte. Quantitative Methoden, qualitative Methoden, Testmethoden, alles wird kombiniert.

Was mich in Bezug auf Fallstudien allerdings am stärksten beeindruckt hat, sind fiktionale Texte, etwa Kafkas Brief an seinen Vater, Gottfried Kellers Beschreibung des Schicksals des Mädchens Merit im „Grünen Heinrich“. Oder die Romane, die mich in diesen Ferien begleitet haben: Emily Brontës „Wuthering Heights“, die fatale Ab-

laufprozesse intergenerationaler Art nahezu psychoanalytisch (re-)konstruiert, oder Charlotte Brontës „Jane Eyre“, die die Stärke eines Mädchens angesichts unglaublicher Lebensumstände darstellt. Qualitative Fallstudien sind eigentlich meine Lieblingsthemen, aber sie stellen eine unerwiderte Liebe dar, denn wer wird bei solchen Vorbildern nicht verzagen.

Auch im Rahmen der Schulforschungsstudien, beispielsweise jenen zur Gesamtschulstudie, gab es Projekte, die versucht haben, teilnehmend Prozesse in den Schulen zu rekonstruieren und darzustellen. Sie alle haben in gleicher Weise geendet: Sie sind als Forschungsprojekte nie wirklich zu einem Abschluss gebracht, sondern vielmehr aufgesogen worden von den Bedürfnissen der Schulen. Sie wurden in den schulischen Entwicklungsprozess eingebunden, genauso wie auch Sie meines Erachtens in der Gefahr stehen, von der Familie in einen Prozess der Hilfeleistung eingebunden zu werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint mir folgende Überlegung konsequent: Um Forschungsprojekte zumindest zu einem erfolgreichen Abschluss bringen und Förderung erwarten zu können, ist es sinnvoll, erstens die Größe der Stichprobe von $N=1$ auf $N=1000$ zu erhöhen und zweitens nur möglichst kurz und interventionslos ins Feld zu gehen. Beide Strategien haben sich bewährt, obwohl unsere Projekte weiterhin recht aufwendig waren, bedenkt man alleine die Rückmeldungen, in die wir sehr viel Aufwand investiert haben: Wir haben für unsere Schüler kleine Heftchen gestaltet, in denen wir die Ergebnisse dokumentiert haben. Wir haben während unseres Längsschnittes an die Schulen regelmäßig Weihnachts-, Oster- und Neujahrsgrüße und an die Eltern Berichte über unsere Forschungsergebnisse geschickt. Auch haben wir den untersuchten Schulen Fallanalysen der jeweiligen Schule zukommen lassen, haben aber schnell erkannt, dass dies ein sehr heißes Eisen ist, denn in fast allen Schulen gab es konkurrierende Interessengruppen, und jede Gruppe hat versucht, uns für ihre Positionen im Kampf gegen eine andere Position innerhalb der Schule zu vereinnahmen.

Individuelle Analysen und Rückmeldungen erweisen sich sozialpsychologisch als schwierig, weshalb ich mich dann eher an einer Form der Analyse orientiert habe, deren Ziel es war, universale Konfigurationen in Entwicklungsprozessen während des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz zu erforschen; Untersuchungen, die verschiedene Strukturmerkmale von Kindheit und Jugendphase akzentuierten und dabei unterschiedliche Typologien und Konfigurationen des Übergangs in den Blick nahmen. Dabei habe ich versucht die Suche nach Individualkonfigurationen zu vermeiden, was mir aber – wie zu erwarten war – nicht wirklich gelungen ist, so dass ich dann in den zahlreichen Nachfolgestudien wiederum andere Datenquellen versuchte zu verwenden, von den Musenalp Gedichten über Aufsätze bis hin zu Gesprächsanalysen. In meinem Umfeld gibt es mittlerweile sehr viele Einzelfallstudien.

Vor diesem Hintergrund sind mir einige Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung eines Projekts, das sich hauptsächlich mit Einzelfällen beschäftigt, deutlich geworden. Daher möchte ich im Folgenden versuchen, sechs solcher Gelingensbedingungen für ein Projekt in der Art des vorliegenden zu formulieren.

2. Gelingensbedingungen für das Projekt „Lernbiografien von 5-15 im sozialen Kontext“

Meines Erachtens sind wir in gewisser Weise erst heute in der Lage, ein solches Projekt durchzuführen; nicht nur, weil uns die überholte Kontroverse zwischen quantitativer und qualitativer Forschung nicht mehr im Wege steht, sondern auch deshalb, weil gewisse technische Entwicklungen erstmals Arbeitsformen ermöglichen, die ich mir eigentlich immer vorgestellt habe. Ich wollte beispielsweise einmal ein Projekt durchführen, das sich wie folgt gestaltete: 1000 Personen im Survey, 100 Personen im Interview und zehn ausgewählte Kinder, mit denen wir einen Lebensabschnitt mitleben. So sollte dies geschehen: Jeder Projektmitarbeiter hat fünf Kinder, mit denen er zum Beispiel ins Ferienlager fährt, deren Familien er besucht usw. Außerdem werden ein bis zwei Kinder noch intensiver begleitet - möglichst die eigenen. Letzteres ist mir gelungen: Ich habe zwei Töchter und konnte das Projekt so lange hinauszögern, bis sie in das Alter gekommen waren, in dem auch eine „Synchronisation“ zwischen Forschung und Lebenswelt möglich war.

Worin bestehen also die Gelingensbedingungen für Ihr Projekt? Wünschenswerte Voraussetzungen – des latenten Curriculums – sind sicherlich ein langes Leben, eine gesunder Schlaf, die anhaltende Friedfertigkeit der Kollegen und die Großzügigkeit der Mäzene. Aber das sind organisatorische Rahmenbedingungen. Wie sieht nun das manifeste Curriculum aus, welches für einen erfolgreichen Abschluss dieses Projekts grundlegend sein könnte?

2.1 Erste Gelingensbedingung: Fokussierung der Themenstellung

Meines Erachtens wäre es sinnvoll, wenn man zu einer besseren Fokussierung der Themenstellung käme. Frau Langer hat für ihre Fallstudie den Schwerpunkt Freundschaft gewählt (vgl. Langer 2000, in diesem Band). Das Kapitel Freundschaft ist allerdings, wenn man es in der Weise untersucht, von explosiver Sprengkraft, da es sofort zu weiteren Fragen führt: Was wissen wir beispielsweise über schüchterne Kinder? Alleine dabei handelt es sich um ein sehr extensives Thema. Ich empfehle Ihnen in diesem Zusammenhang die sehr anregenden Arbeiten und das Buch „Eltern, Kinder und das andere Geschlecht“ eines meiner Mitarbeiter, Georg Stöckli, der sich auf die Problematik der Schüchternheit in der Grundschulzeit spezialisiert hat und durch den Einsatz einiger sehr schöner Instrumente zu interessanten Ergebnissen gelangt ist. Zum Beispiel konnte er entdecken, dass die Selbsteinschätzung bezüglich Schüchternheit sehr von der Fremdeinschätzung abweicht, was auch in Sandra Langers Arbeit zum Ausdruck kommt.

Die Korrelation zwischen eigener Einschätzung von Schüchternheit und der Beurteilung durch Lehrer und Freunde beträgt auf der Grundlage standardisierter Skalen etwa $r = .20$ bis $.25$. Die Korrelation zwischen der Einschätzung von Schüchternheit durch Lehrer und der Beurteilung der Schüchternheit durch Gleichaltrige beträgt fast $r = .70$. Man findet also in diesem Alter eine recht hohe Übereinstimmung zwischen unterschiedlichen Fremdeinschätzungen, aber eine relativ geringe zwischen Fremdbild und Selbstbild. Das ist aber nur ein Aspekt, weitere Fragen entstehen, wenn man versuchen würde, den aktuellen Forschungsstand bezüglich dieser Thema-

tik zu repräsentieren: Was wissen wir über den soziometrischen Status von schüchternen Kindern in der Schulklasse? Zu welcher Gruppe gehören sie – zu den Isolierten, zu den Ambivalenten, zu den Nichtbeachteten, zu den Kontroversen oder zu den Abgelehnten? Diese Forschungsrichtung ist – besonders im amerikanischen Raum – derart entfaltet, dass die Durcharbeitung einer enormen Anzahl von Forschungsberichten auf sie zukommt.

Deshalb stellt sich mir die Frage, ob Sie nicht zum Beispiel auf den Umgang mit der Schule fokussieren und dabei die gesamte Coping-Forschung und Motivationspsychologie berücksichtigen könnten, eine Thematik, die auch für mich im Zusammenhang mit der Adoleszenz von Bedeutung war, oder ob Sie die Persönlichkeitsentwicklung während und vor allem durch die Schulzeit oder vielleicht eher die soziale Entwicklung als Fokus wählen. Ich fände es in jedem Falle günstig, wenn Sie einen Fokus finden würden, auch wenn es dann sicherlich Themen gibt, die Sie sehr interessieren, die sie aber nicht bearbeiten können.

2.2 Zweite Gelingensbedingung: Vermeidung von Unterkomplexität

Die beschriebene erste wichtige Gelingensbedingung, die Konzentration auf einen Fokus, impliziert die in diesem Zusammenhang bereits angedeutete zweite Gelingensbedingung, nämlich das Vermeiden von Unterkomplexität in der theoretischen Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes. Gelingt dies nicht, kommt es zu Akzeptanzproblemen in der *scientific community*. Ich betone dies, um deutlich zu machen, dass – sollte man die Themenstellung nicht fokussieren – die Gefahr besteht, alleine angesichts der vorhandenen Literatur nicht in der Lage sein zu können, dem aktuellen Stand der Forschung gerecht zu werden, also im gewissen Maße unterkomplex bleiben zu müssen in Bezug auf das, was man eigentlich bereits weiß.

2.3 Dritte Gelingensbedingung: gezielte Auswahl der Einzelfälle

Wenn sie fünf Fälle auswählen, können sie auf fünf Fälle stoßen, die alle wenig ergiebig sind. Wir haben beispielsweise jeweils einen ganzen Tag lang Familien untersucht, dabei auch ein Spiel in der Art des von Elisabeth Sticker angesprochenen Netzwerkskulpturverfahren (NSV) (vgl. Sticker 2001, in diesem Band) angewandt und dieses videografiert. Bei ein, zwei Fällen war dies völlig uninteressant, aber eine Familie hat das Verfahren „gesprengt“, indem sich die einzelnen Familienmitglieder untereinander regelrecht bekämpft haben. Sie mussten nämlich nicht nur ihre Familiensituation nachstellen, sondern auch die wahrgenommene Familiensituation, so dass jedes Familienmitglied die eigene Familiensicht dargestellt hat. Ein Mädchen hat sich dabei ganz nach außen platziert, worauf die Mutter sie mit Gewalt wieder in die Mitte zurück gesetzt hat. Ich erwähne dies nur, um zu illustrieren, dass man „Glück“ haben muss, in ausgewählten Einzelfällen eine repräsentative Strukturdynamik zu finden.

Die gezielte Auswahl von Einzelfällen dürfte ein Schlüssel zum erfolgreichen Gelingen eines Projektes sein, das auf Fallstudien basiert. Eine solche Auswahl ist meines Erachtens nur auf der Grundlage einer Studie möglich, die Vorinformationen liefert. Außerdem muss die gezielte Auswahl unter dem Gesichtspunkt der Komparatistik

erfolgen, denn das, was Sie im Rahmen dieses Projekts vorhaben, ist nach dem Stern'schen Modell eine Komparatistik, die natürlich so zu gestalten ist, dass sie Vergleiche nicht nur zwischen verschiedenen Kindern, sondern auch zwischen verschiedenen Zeitpunkten ermöglicht. Auch dieser Aspekt ist zu berücksichtigen. Sie müssen also sehr methodenbewusst sein, wobei folgende Frage zentral erscheint: Was sind die besonderen Vorzüge der Kontrastierung von Individualkonfigurationen? Was lässt sich damit herausfinden, was mit anderen Methoden nicht herauszufinden ist? Darauf würde ich mich versuchen zu spezialisieren: auf die besonderen Vorzüge von kontrastierenden Individualkonfigurationen.

2.4 Vierte Gelingensbedingung: Schulung der Untersuchenden

Die vierte Gelingensbedingung liegt in einem erfolgreichen Training der Untersuchenden. Eine konsistente Definition ihrer Rolle ist meines Erachtens unbedingt notwendig, wie auch eine gewisse Standardisierung der Feldkontakte. Man gewinnt leicht den Eindruck, als könne man im qualitativen Bereich „die Dinge einfach so laufen lassen“; doch das ist für ein solches Projekt tödlich, vor allem weil Ihnen ein Problem noch bevorsteht: Ihnen muss eine Art von Standardisierung gelingen, die es nachfolgenden Untersuchenden ermöglicht, die betreffenden Familien ein weiteres Mal zu erforschen. Dabei handelt es sich um eine ganz entscheidende Problematik, denn das Hinterlassen von verbrannter Erde wäre hier fatal, weil man das Projekt nicht mehr weiterführen kann.

Im Untersuchertraining müssen Kernfragen bearbeitet und standardisiert Lösungen gefunden werden: Was muss ich als Beobachter von mir selber preisgeben? Was kann ich preisgeben? Wie muss ich mich dementsprechend verhalten? Welche standardisierten Verhaltensweisen kann ich einbringen? Das Finden von Antworten auf Fragen dieser Art ist eine weitere wichtige Gelingensbedingung.

2.5 Fünfte Gelingensbedingung: Standardisierung der Dokumentation

Im Zusammenhang mit der fünften Gelingensbedingung, die darin besteht, dass Sie zu einer guten Standardisierung der Dokumentation kommen müssen, kann man von *good news* reden, denn eine vom Aufwand her vertretbare Dokumentation der qualitativen Analysen war früher nur schwer möglich. Anlässlich des jüngsten Umzugs im Zürcher Institut, bei dem ich meine gesamten Forschungsmaterialien zu transportieren hatte, wurde mir wieder deutlich, was für eine Last es sein kann, in die Archäologie der eigenen Forschung einzusteigen. Denn da waren sie wieder: diese Reihen von Akten, von Interviews, die wir mühsam auf Spiritusfolienvervielfältigern dokumentiert haben, die vielen Tonbänder etc.

Es ist also Material in Fülle vorhanden, das wir in etwa 20 Diplomarbeiten ausgewertet haben. Wir haben viel daraus gemacht, aber trotzdem ist es nun in gewisser Weise Altpapier. Ich habe es zwar noch einmal gerettet, verbinde aber keine großen Hoffnungen mehr damit, es noch einmal auswerten zu können. Zudem habe ich ein Archiv für Fallstudien angelegt und immer auch empfohlen, Fallstudien in die Lehre einzubeziehen (auch im Zusammenhang mit meinem Lehrbuch „Entwicklungs-

psychologie des Jugendalters“). Ich glaube, ich habe einen guten Überblick darüber, was es überhaupt an Fallstudien für diese Lebensphase gibt, nicht zuletzt dank der Siegener Archive von J. Zinnecker. Aber die *good news* bestehen darin, dass man heute vieles sehr viel besser in digitalisierter Weise dokumentieren kann. Damit ist es erstmals in der Geschichte der Sozialforschung möglich, mit Texten und Videos wissenschaftlich umzugehen.

Wenn man nun die technischen Möglichkeiten gezielt nutzt und das Material von Anfang an gut dokumentiert, erhält man eine hervorragende Datengrundlage. Einzelne Module lassen sich dann problemlos nach Situationen, Themen, Zeitpunkten oder Personen sortieren – das ist heute ohne allzu großen Aufwand perfekt möglich. Auch die teilnehmende Beobachtung ist unter diesen Bedingungen gut dokumentierbar. Ich würde Ihnen empfehlen, sich in diesem Zusammenhang zu den neueren Videostudien kundig zu machen, die im Rahmen der internationalen Leistungsstudien durchgeführt werden.

So etwas ist heute perfekt möglich. Man arbeitet mit einigen wenigen CDs und kann jederzeit problemlos und ohne Zeitverzögerung auf das Datenmaterial zugreifen. Außerdem gibt es heute Systeme, die dem Benutzer gleichzeitig links den Film, in der Mitte die Verschriftlichung und rechts die Codierung darstellen. Das ist heute Standard, und diesen Standard kann man sich nicht nur in Bezug auf die Textdokumentation sondern auch bezüglich einer Videodokumentation aneignen. Gerade weil Sie Ihre Studien in regelmäßigen Abständen wiederholen, halte ich es für sehr wichtig, dass Sie auch die Körperlichkeit, das Aussehen, das Verhalten in – vielleicht nur kleinen – Sequenzen miterfassen. Es ist ganz entscheidend, sich diese technischen Möglichkeiten zu Nutze zu machen, denn darin liegt meines Erachtens heute die (technische) Chance für Fallstudien.

2.6 Sechste Gelingensbedingung: Theoretische Verknüpfung

Die sechste Gelingensbedingung besteht in einer erfolgreichen theoretischen Verknüpfung. Sie werden sich der Frage, *how to combine numbers and narratives*, stellen müssen, aber auch das ist heute kein Problem mehr, da es technisch machbar ist, zwischen *narratives* und *numbers* zu wechseln. Damit ist das Problem der Verallgemeinerungsfähigkeit von Ergebnissen angesprochen, dem man sich immer wieder neu stellen muss.

Methodische Kommentare zur Fallstudie zum Thema „Freundschaft“

Nach einem Modell von Gigerenzer (1981) lässt sich der Forschungsprozess in mehrere Teilprozesse gliedern. Ich gehe hier nur auf einige wesentliche Parameter ein, die im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind. Zunächst ist dabei davon auszugehen, dass ein Kind (ebenso wie ein Erwachsener) aus früheren und aktuellen Auseinandersetzungen mit der Realität ein inneres Modell von sich selbst und seiner Umgebung entwickelt. Um dieses Modell zu kommunizieren, muss es in ein äußeres Modell transformiert werden (unter Nutzung von Sprache oder anderer Kommunikationsmedien), das eine andere Person rekonstruieren kann. Die außenstehende Person versucht dann, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Modellbildungen, die innere Modellbildung zu verstehen. Im Kontext von Forschung geschieht dieser Rekonstruktionsprozess vor dem Hintergrund einer Fragestellung, die den Fokus auf spezifische innere Modellbildungen lenkt.

Ordnet man die vorliegende Studie zum Thema „Freundschaft“ vor diesem Hintergrund ein, so bietet sie den Vorteil, dass dem Kind große Freiheit gelassen wurde, seine inneren Modellbildungen in eine äußere Modellbildung zu transformieren. Das Kind wird durch die Methodenwahl wenig eingeschränkt und hat ein großes Spektrum an Möglichkeiten zur Verfügung, seine eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen zum Ausdruck zu bringen. Anders als in standardisierten Erhebungen finden kaum Einschränkungen statt, so dass einerseits die gesamte Breite innerer Modellbildungen Berücksichtigung finden kann und andererseits keine Überforderungen durch die Wahl von Methoden, die durch das Kind möglicherweise noch nicht vollständig beherrscht werden, stattfinden können. Diesbezüglich sind also vergleichsweise wenig Verzerrungen zu erwarten.

Mehr Probleme werfen dagegen die Versuche auf, die Modellbildungen des Kindes von außen zu rekonstruieren. Da hier Konfundierungen mit den Modellbildungen des Beobachtenden auftreten können, wäre es wünschenswert, das Ausmaß der Konfundierung abschätzen zu können. Dies könnte beispielsweise durch Einbezug eines weiteren Beobachters geschehen, der zumindest bei zentralen Interpretationen der Modellbildungen des Kindes zur Absicherung der Schlussfolgerungen einbezogen wird. Beispielsweise scheinen die Zuordnungen der Aussagen des Kindes zu den Stufen des Freundschaftsverständnisses nach Selman (1980) stark subjektiv geprägt zu sein und man würde sich hier unabhängige Stufenzuordnungen durch einen (oder mehrere) weitere Beurteiler wünschen. Da es um die Modellbildung des Kindes geht, sollten Konfundierungen mit Modellbildungen und Interpretationen des Beobachters so weit wie möglich vermieden werden. Neben strengen Interpretationsregeln können hier unabhängige Einschätzungen durch weitere Beobachter hilfreich sein.

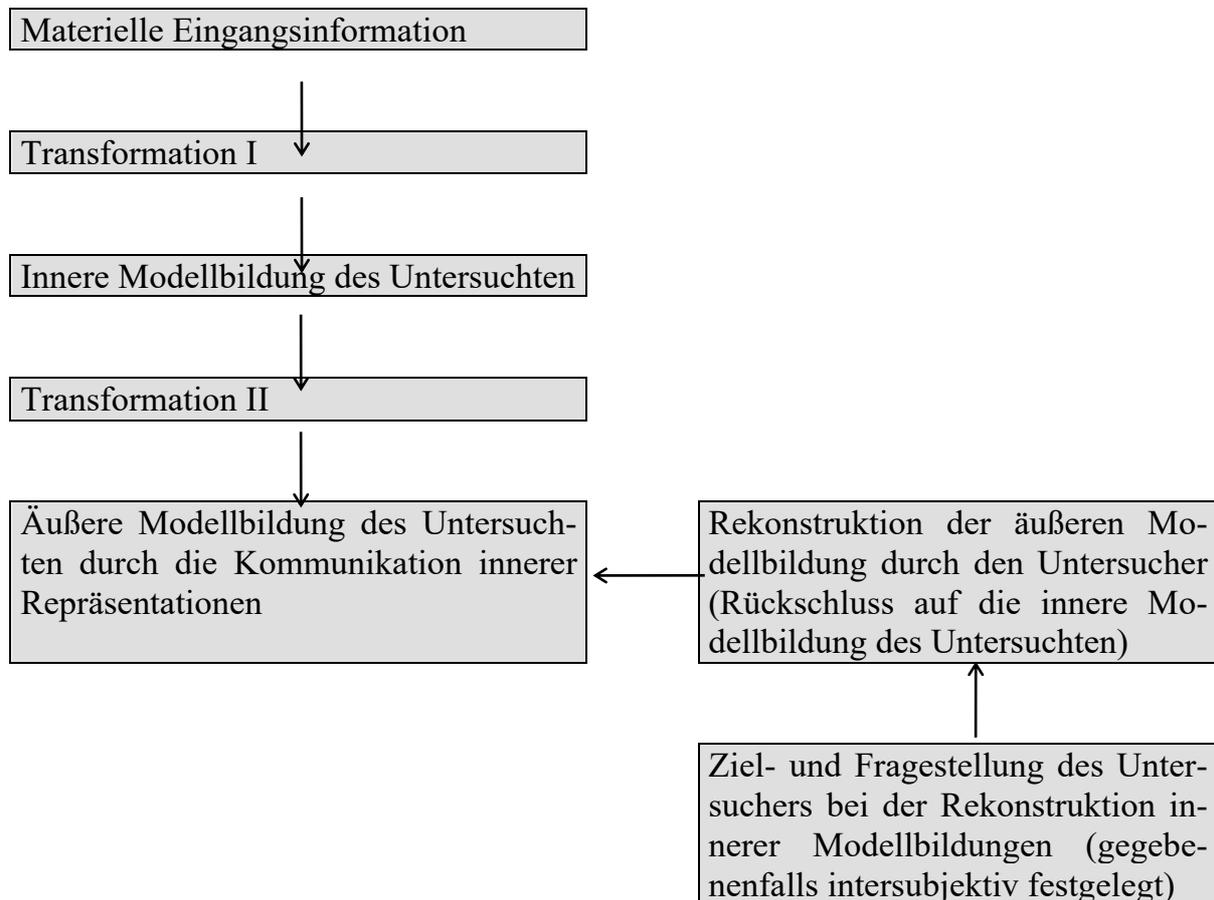


Abbildung 1: Grundbestandteile eines allgemeinen Prozessmodells der Datenerhebung
(nach Gigerenzer, 1981, bzw. Lohaus, 1989, modifiziert)

Die breite Anlage der Erhebungen führt dazu, dass es nicht gelingt, spezifischen Fragen, die in der Arbeit aufgeworfen werden, genauer nachzugehen. Beispielsweise wird die Frage aufgeworfen, ob die Suche nach Freundschaften nach dem Kriterium der Ähnlichkeit oder der Ergänzung erfolgt. Diese Thematik wäre für sich genommen schon eine interessante Frage, der es sich lohnen würde, im Detail nachzugehen. Es wäre beispielsweise möglich gewesen, hier spezielle Befragungstechniken (wie die Repertory Grid Technik nach Kelly, 1955) einzusetzen, die Aufschlüsse über die spezifischen Auswahlkriterien des Kindes gegeben hätte. Die Technik hätte Daten geliefert, die eine Entscheidung zwischen diesen Alternativen (zumindest in diesem individuellen Fall) erlaubt hätte. Auch zu anderen Fragebereichen wäre die Ergänzung durch zusätzliche Erhebungstechniken wünschenswert gewesen (z.B. durch Befragungen zum sozialen Netzwerk oder durch soziographische Erhebungen). Es fällt insgesamt auf, dass der größte Teil der Auswertungen zum Freundschaftskonzept auf Daten aus offenen Befragungen und Beobachtungen beruht, während Daten aus standardisierten und teilstandardisierten Erhebungen (die stärker auf spezifische Fragestellungen fokussiert werden könnten) kaum genutzt werden. Zum Freundschafts-Interview nach Selman (1980) liegen beispielsweise derartige Daten sogar vor, in den Auswertungen zum Interview und bei der Frage der Einordnung der Antworten des Kindes in das Stufenkonzept nach Selman werden sie dagegen nicht genutzt. Hier wird dagegen überwiegend auf die Ergebnisse offener Befragungen und Beobachtungen Bezug genommen.

Eine stärkere Fokussierung der Fragestellungen und der erhobenen Daten hätte darüber hinaus den Vorteil, dass auch im (für die Zukunft geplanten) Längsschnitt intra- und interindividuelle Vergleiche leichter vollzogen werden könnten. Da offenbar viele Befragungen und Beobachtungen unstandardisiert erfolgen, bleibt zumindest unklar, welche Schnittmengen zwischen den erhobenen Daten bestehen und ob beispielsweise in allen Erhebungen vergleichbare Inhaltsbereiche erfasst werden. Hinzu kommt, dass die Informationsmenge, die durch die vorliegenden Erhebungsverfahren zustande kommt, kaum überschaubar ist. Es ist dadurch sehr schwierig, gezielt Vergleiche innerhalb und zwischen den Fällen anzustellen. Mit einer stärkeren Strukturierung im Vorfeld und mit einer stärkeren Fokussierung auf spezifische Fragestellungen könnte es leichter sein, Querverbindungen zu schaffen.

Über weite Strecken werden Befunde aus der bereits bestehenden Forschungsliteratur mit Befunden aus den Interviews und Beobachtungen des Kindes im Hinblick auf mögliche Übereinstimmungen untersucht. Dies wird jedoch den erkenntnistheoretischen Funktionen von Einzelfallstudien kaum gerecht (s. auch Westmeyer, 1979, Lohaus, 1983). Die spezifischen Stärken von Einzelfallstudien liegen beispielsweise in der Thematisierung vernachlässigter Phänomene oder im Aufweis von Widersprüchen zu nomothetischen Aussagen. Es wäre dementsprechend wichtig, auf Diskrepanzen und Besonderheiten des vorliegenden Falles zu den allgemeinen Angaben, die sich in der Literatur finden, aufmerksam zu machen, um dadurch auf Forschungslücken und Widersprüchlichkeiten hinzuweisen. Diese Vorgehensweise wird jedoch in der vorliegenden Studie zugunsten der Suche nach Gemeinsamkeiten vernachlässigt.

Einzelfallanalysen können weiterhin sinnvoll sein, um Einzelfälle prototypisch zu beschreiben. Der Einzelfall steht in diesem Fall exemplarisch für eine größere Gruppe und verdeutlicht die spezifischen Charakteristika einer Gruppe. Um dieser Funktion von Einzelfallanalysen gerecht zu werden, müsste allerdings deutlich werden, für welche Gruppe der vorliegende Fall repräsentativ ist und nach welchen Kriterien er ausgewählt wurde. Hierzu fehlen jedoch systematische Informationen, die eine Verortung des Einzelfalles in einer größeren Stichprobe erlauben würden.

Zusammenfassend halte ich die folgenden Punkte für die Weiterarbeit an diesem Projekt (vor allem im Hinblick auf intra- und interindividuelle Längsschnittanalysen) für bedenkenswert:

- Eine stärkere Fokussierung der Fragestellung
- Eine stärkere Einbindung teilstandardisierter und standardisierter Erhebungen (auch mit idiographischer Orientierung)
- Eine stärkere Orientierung an den Aussagemöglichkeiten von Einzelfallanalysen
- Eine stärkere Unabhängigkeit von den Interpretationen einzelner Einschätzer.

Die Stärken des gewählten Zuganges sehe ich vor allem in der Informationsvielfalt, die in den erhobenen Daten enthalten sind und in der Lebendigkeit des Bildes, das von den betrachteten Kindern gezeichnet wird und das differenzierte Einblicke in die heutige Sozialisation von Kindern bietet.

Ausgewählte Textstellen aus der Arbeit: Musikalische Entwicklung im Grundschulalter

Vorwort

Diese Arbeit versucht ein Portrait eines neunjährigen Mädchens zu zeichnen. Nach einer durchgeführten und hier beschriebenen Erhebungszeit soll ein Eindruck von der schulischen und außerschulischen kindlichen Lebenswelt vermittelt werden. Durch die Gliederung in Umwelten soll ein möglichst komplexes Portrait des Kindes entstehen, das alle Bereiche erfasst. Neben dieser Studie einer Kindheit befasst sich die Arbeit mit der musikalischen Entwicklung im Grundschulalter. Zunächst werde ich einen allgemeinen Überblick über den heutigen Stand der Entwicklungstheorien im Bereich Musik geben, um mich dann mit den Leistungen des im Portrait beschriebenen Mädchens, Chiara, zu beschäftigen. Anhand von ausgewählten Tests und Beobachtungen werde ich versuchen, eine Einschätzung ihrer Leistungen zu geben. Da es dazu unumgänglich ist, zunächst die Theorien musikalischer Entwicklung darzustellen, wurde dieser Bereich der Arbeit nicht mit in das Portrait gefasst, sondern abgeschlossen. Einen Gesamteindruck und einen Blick in die Zukunft des Kindes versucht der Steckbrief zu geben.

[...]

Aus Gründen der Verständlichkeit hier einige Erklärungen.

Die Schriftform der Zitate entspricht den Schriften der Transkripte. Verschiedene Personen erhielten somit verschiedene Schrifttypen:

Chiara/ Interviewerin (V.S.)/ Kira/ Interviewerin (R.H.)/ Chiaras Mutter/ Chiaras Vater

Die Beziehungen der Personen zueinander gehen aus dem Portrait hervor. Verwendete Pseudonyme sowie Erklärungen zu Abkürzungen oder Ausdrücken befinden sich im Vorwort zu dem separaten Anhang.

[S. 6]

Die Fallstudie

Über einen Zeitraum von zwei Monaten fanden (fast regelmäßig) zweimal in der Woche Treffen mit dem Kind statt.

Dokumentiert wurden diese Treffen weitgehend auf Kassetten, die sich als Transkripte im Anhang befinden. Neben den Transkripten, die vor allem zu den Inhalten aus der Siegerländer Kindheitsstudie entstanden, wurden die weiteren Aufgaben zu den schulischen Dimensionen ausgewertet und, wenn möglich, mit Eichstichproben verglichen.

Zu den Auswertungen fand auch eine Beschreibung der Aufgaben statt, die nicht zu den Brückeninstrumenten [Anmerkung der HerausgeberInnen: vgl. Brügelmann; Stecher in diesem Band] gehören. Insbesondere die Verfahren, die im Bereich des Schwerpunkts eingeführt wurden, wurden ausführlich beschrieben (vgl. Anhang,

S.175-185). Zu den Beschreibungen der standardisierten Instrumente verweise ich auf die Arbeiten von Axel Backhaus, Inken Rollenske und Kerstin Hundebrink, die dem Projekt WSF [Anmerkung der HerausgeberInnen: Abkürzung für den ehemaligen Titel des Projekts: "Lernbiografien von 5 bis 15: Weltbild, Selbstbild, Fremdbild"] vorliegen, sowie die Methoden Manuale (Behnken/ Zinnecker u.a. 1991).

Alle weiteren Materialien, wie Bilder oder Aufzeichnungen, befinden sich ebenfalls im Anhang. Auf diese erhobenen Daten bezieht sich das Portrait ebenso wie auch der Fokus zur musikalischen Entwicklung von Grundschulkindern.

Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Ein erstes Kennenlernen mit Chiara, dem Kind, mit dem sich diese Fallstudie beschäftigen wird, fand während des Orientierungspraktikums in einer Grundschule statt. Damals besuchte sie noch die erste Klasse. Schon zu diesem Zeitpunkt war Chiara, vermutlich bedingt durch den offenen Unterrichtsstil der Klassenlehrerin, ein sehr aufgeschlossenes und selbstbewusstes Kind.

Ihre Offenheit gegenüber neuen Situationen im Unterricht war mit ein Grund, sie für diese Studie auszuwählen. Nach einem erneuten Besuch in der Klasse haben Ramona Hamburger, die ebenso eine Staatsarbeit im Rahmen des Projekts WSF schreibt, und ich uns in einem Brief an die Eltern von Chiara und Kira, Chiaras Klassenkameradin und Freundin, gewandt. Brieflich haben wir die Eltern über das Projekt informiert und gebeten, mit ihren Kindern gemeinsam zu überlegen, ob sie daran teilhaben möchten. Kurz später fand das erste Treffen mit den Müttern der Kinder und Chiara und Kira statt. Die Mütter begegneten uns sehr aufgeschlossen, obwohl sie uns ja nicht kannten. Da sich die Mädchen entschlossen hatten, an dem Projekt teilnehmen zu wollen, stimmten auch die Eltern zu. Chiaras Mutter machte zwar mit mir die folgenden Termine aus, überlies aber sonst alles ihrer Tochter. Sie meinte, wenn Chiara sich dazu entschlossen habe, müsse sie es auch durchziehen (undokumentierte Äußerung).

Chiara verhielt sich bei diesem ersten Treffen sehr zurückhaltend. Im Gegensatz zu der Schule, wo sie Besuchern in der Klasse sehr offen begegnet, war sie hier eher still, fühlte sich nicht recht wohl in dieser Situation.

Die Treffen mit Chiara fanden meistens zweimal in der Woche statt und passten sich ihren weiteren Nachmittagsverpflichtungen an. Durch ihre Aktivitäten wie zum Beispiel Tanzen waren die Zusammenkünfte meistens in ihrer Zeit begrenzt. Chiara verhielt sich fast allen Aufgaben gegenüber offen und erzählte gerne etwas über sich. Selten kam es vor, dass sie keine Lust zu etwas hatte und ihren Unwillen äußerte.

Einige Treffen fanden zusammen mit Kira und Ramona Hamburger statt. Die gemeinsamen Treffen wurden dann entweder bei Kira zu Hause in einem Hobbyraum durchgeführt oder bei Chiara im Wohnzimmer. Alle übrigen Termine fanden in Chiaras Zimmer statt. Ungestört konnte sie hier in der ihr vertrauten Atmosphäre erzählen, ohne dass ihr etwas peinlich sein musste. Der Kassettenrecorder war für Chiara von Anfang an kein Problem.

Ihre von Anfang bestehende Offenheit gegenüber allem, was während der Erhebungszeit auf sie zukam, ließ innerhalb der zwei Monate nicht nach. Ihr Verhältnis

zur Interviewerin wurde immer vertrauter, von der Zurückhaltung bei dem ersten Treffen mit ihrer Mutter war bald nichts mehr zu bemerken.

Der Erhebungsprozess

Die Treffen mit Chiara waren zumeist in ihrem Ablauf identisch. Die Verabredungen wurden meistens so getroffen, dass die Projektarbeit für Chiara im Anschluss an die Hausaufgaben stattfand. Als Ort diente Chiaras Zimmer, in das wir uns zurückzogen, nachdem Chiara ihre Schulhefte von dem Küchentisch in ihren Ranzen verstaut hatte. Besonders zu Beginn des Erhebungsprozesses war Chiara hier sehr zurückhaltend, ließ zum Beispiel ihre Mutter die Tür öffnen, war aber sobald ihr erklärt wurde, was auf dem Programm stand, interessiert und motiviert.

Chiara übernahm es regelmäßig den Kassettenrecorder anzuschließen, da die Steckdose in ihrem Zimmer über eine Kindersicherung verfügt, mit der sie gelernt hat umzugehen. Bei Schreibaufgaben nutzten wir den Tisch in ihrem Zimmer, sonst diente auch der Fußboden als Platz für Interviews, dem Experimentieren mit den Montessori-Glocken oder auch zum Zeichnen der Landkarte oder des Wohnungsgrundrisses. Chiara war an allem Neuen stets interessiert. Fanden die Treffen nicht ein Ende durch anstehende Termine, wünschte sie sich schon einmal, noch etwas machen zu dürfen. Allerdings war für sie auch eine Sache damit beendet, dass zum Beispiel eine Liste ausgefüllt war und ihr war anzumerken, dass sie lieber etwas Neues anfangen wollte, als sich Nachfragen zu stellen.

Chiara half nach jeder Sitzung die mitgebrachten Unterlagen zusammen zu räumen und übernahm es, den Kassettenrecorder auszustecken. Anschließend wurden in der Küche mit der Mutter wieder ein neuer Termin vereinbart, bei dem Chiara aber immer nach ihrer Zustimmung gefragt wurde.

[S. 7f]

Zur Person

Chiara wurde am 17. April 1990 geboren, war also zur Zeit der Erhebung neun Jahre alt und besuchte die vierte Grundschulklasse. Sie hat schulterlange glatte, braune Haare, die sie meistens mit einer Spange zurück trug, da sie gerade ihre Haare wachsen lässt. Chiara hat ein aufgeschlossenes, freundliches Gesicht. Ihre Größe entspricht ihrem Alter. Chiaras Lieblingskleidung sind im Moment Schlaghosen und Tattoo-Bänder, die sie an Handgelenk und Hals trägt.

Chiara wohnte die ersten eineinhalb Jahre ihres Lebens in K. (ca. 15 Minuten mit dem Auto von ihrem heutigen Wohnort entfernt), zog dann in den Ort, indem sie heute noch wohnt. Zunächst wohnte sie in der Nachbarschaft von Kira, die so zu ihrer besten Freundin wurde. Dieser Ort wird in der Arbeit als Nachbarberg bezeichnet. Im Alter von vier Jahren, nachdem ihre Schwester Anna geboren wurde, zog Chiara mit ihrer Familie in das Haus des Großvaters mütterlicherseits. Chiaras Opa bewohnt die obere Etage des Hauses, wo auch Chiara ihr Zimmer hat, das ehemalige Jugendzimmer ihrer Mutter. Die restlichen von der Familie genutzten Räume befinden sich im Erdgeschoss.

Chiaras Oma starb als sie knapp ein Jahr alt war. Seit einiger Zeit hat ihr Opa wieder eine Lebensgefährtin, die mit im Haus wohnt und die Chiara auch Oma nennt. In der

Nachbarschaft wohnen Chiaras Tante, Onkel, zwei Cousinen und ein Cousin, die für sie eine wichtige Rolle spielen.

Chiaras Mutter war zum Zeitpunkt der Treffen 33, ihr Vater 34 Jahre alt. Die Mutter hat bei der Telekom gelernt, arbeitet aber jetzt vormittags bei einer Pflegeeinrichtung und kümmert sich um eine Alzheimerpatientin. Chiaras Vater arbeitet als Blitzschutzanlagen-setzer. Beide Eltern sind katholisch, Chiara wurde ebenfalls katholisch getauft.

Chiaras Schwester Anna kam auf die Welt als Chiara gerade in den Kindergarten ging. Nach dem Kindergarten besuchte Chiara ab ihrem sechsten Lebensjahr die Grundschule. Beide Einrichtungen befinden sich am Ort.

Während der Kindergartenzeit begann Chiara Flöte zu spielen, vor einem Jahr wechselte sie zur Geige und bekommt einmal in der Woche Unterricht. Weitere feste Termine in der Woche sind Tanzen, Turnen, die Pfadfinder und seit Sommer besucht sie die Messdiener-Gruppe. Diese Einrichtungen befinden sich ebenfalls alle am Ort.

Als Ereignisse, die stattfanden bevor sie in den Kindergarten kam, nannte Chiara „zum ersten Mal alleine bei anderen geschlafen“ und „die erste Freundin“ (vgl. Liste der Lebenslaufereignisse, Anhang S. 217). Die erste Freundin ist Kira, neben der sie zu dieser Zeit auch gewohnt hat.

Zur Kindergartenzeit nannte sie u.a. „zum ersten Mal ein eigenes Zimmer für mich allein“ (vgl. Liste der Lebenslaufereignisse, Anhang S. 217). Dieses eigene Zimmer bringt für Chiara aber auch Probleme mit sich, die im Verlauf der Arbeit noch thematisiert werden.

Die räumliche Umwelt

Wohnraum

Chiara wohnt in dem Haus ihrer Großeltern mütterlicherseits. Im Alter von vier Jahren zog sie mit ihrer Familie dort ein. Der Umzug fand nach der Geburt ihrer Schwester Anna statt, weil die frühere Wohnung am Nachbarberg zu klein geworden war (vgl. T10, S.70ff). Das Haus des Großvaters liegt aber im selben Ort und ist nur 5-10 Minuten Fußmarsch von Kiras Zuhause entfernt.

Das Haus verfügt über einen Keller, zwei Etagen und den Speicher. Im Erdgeschoss befinden sich Küche, Wohnzimmer, Elternschlafzimmer, Bad und Annas Zimmer. Chiaras Zimmer befindet sich im ersten Stock, direkt dem Treppenaufgang gegenüber. Der Großvater bewohnt mit seiner Lebensgefährtin die übrigen Räume des ersten Stockwerks. Das Bad des Opas liegt auf dem Flur und wird manchmal von Chiara mitbenutzt. Die Haushalte sind getrennt, jedoch nicht durch abgeschlossene Türen. Die Wohnung ihres Opas, bestehend aus Küche, Wohnzimmer, Schlafzimmer und Arbeitszimmer, steht Chiara jederzeit offen. Sowohl dem Elternschlafzimmer als auch dem Schlafzimmer von Chiaras Opa ist ein Balkon angeschlossen. Von der Küche des Erdgeschosses geht eine Tür zur Terrasse. Von der Terrasse aus gelangt man auf das Grundstück, eine Wiese, die an einen Wald grenzt.

Die Küche des Erdgeschosses ist gleichzeitig der Durchgang zu den weiteren Wohnräumen. Hier befinden sich eine Eckbank und ein Tisch, an dem nicht nur gegessen wird, sondern an dem Chiara auch ihre Hausaufgaben macht. Die Küche ist mit hellen Einbauregalen und -schränken ausgestattet. An der Wand über dem Essplatz hängen Bilder und ein Kalender, in dem die Mutter wichtige Termine festhält. Das

Wohnzimmer der Familie besteht aus zwei Zimmern, die miteinander verbunden sind. In dem vorderen Raum befinden sich ein Esstisch, Regale und Schränke und die Musikanlage, die Chiara häufig zum Musikhören nutzt. An dem Esstisch finden auch die gemeinsamen Treffen mit Kira statt.

Am Fenster steht Chiaras Notenständer und ihr Geigenkasten. Auf der Fensterbank und in den Regalen stehen Blumen und Kerzen, die dem Raum eine wohnliche Atmosphäre geben. Der Durchgang zum hinteren Raum ist mit Holzbalken gestaltet. Hier steht eine Couch mit Tisch und der Fernseher. An der Wand lehnt eine Gitarre, auf der die Mutter spielt.

Chiaras Zimmer in der oberen Etage ist mit einem Hochbett ausgestattet. Der Tisch im Zimmer und die Schränke sind noch von ihrer Mutter. An der Wand hängt eine Tafel, im Zimmer stehen Spielsachen wie zum Beispiel eine Puppenwiege. Unter dem Hochbett, welches durch eine Leiter zugänglich ist, ist eine Hängematte angebracht, auch hier liegen Spielsachen. Neben der Tür hängt ein Waschbecken, an der Wand steht ein Kasperletheater.

Die Räume machen alle einen freundlichen, hellen, lebendigen Eindruck und bieten für die beiden Kinder Spielmöglichkeiten.

Chiaras Darstellung ihrer Wohnräume

Zuerst zeichnete Chiara die Wohnräume der Familie im Erdgeschoss (vgl. Anhang, S. 221/ 222). Die Räume, die es im Erdgeschoss außer der Küche noch gibt, zählte Chiara in der Reihenfolge auf:

„Annas Zimmer, Schlafzimmer, ja, det Badezimmer und det Wohnzimmer“ (T11, S. 82, Z.21-22).

Durch die Anweisung der Interviewerin (*„Dann fangen wir mit der ersten Etage an, mit der Küche“*) (T11, S. 82, Z. 34-35)) begann Chiara in ihrer Zeichnung mit der Küche. Der Keller erschien nicht als wichtig, so dass sie die Räume nur andeutete. Die Küche zeichnete sie recht ausführlich, auf den Ratschlag der Interviewerin hin zeichnete sie die Gegenstände von oben:

„(...), aber wenn man das ja von oben sieht, da is das ja leicht“ (T11, S. 83, Z. 13-14).

Die einzelnen Räume mit ihren Gegenständen illustrierte Chiara sehr genau. Sie bemühte sich alle Möbel, Lampen und sogar Dinge, die sich auf den Regalen befinden, zu zeichnen. Zusätzlich zeichnete sie noch die Terrasse ein, die von der Küche her erreichbar ist.

Im oberen Geschoss (vgl. Anhang S. 223/224) begann sie mit ihrem eigenen Zimmer, danach folgte das Badezimmer auf dem Flur und die Wohnung des Großvaters in der Reihenfolge Arbeitszimmer, Küche, Wohnzimmer, Schlafzimmer.

In ihrem eigenen Zimmer zeichnete Chiara Schrank, Regale, Tisch, Stuhl, und das Waschbecken, was **„aber kaputt“** (T11, S. 86, Z. 32) ist. Ihr Bett malte sie ohne Kopfkissen, weil sie meistens bei ihrer Schwester Anna schläft. Auf die Nachfrage, was sie in ihrem Zimmer gerne machte, antwortete sie es sei alles positiv, **„(...) nur schlafen tu‘ ich da net gerne“** (T11, S. 90, Z. 7-8).

Weitere Details, mit denen Chiara ihr Zimmer ausstattete sind Korb, Wiege, Hängematte, einen Sack, auf dem man sitzen kann, und die Leiter für das Hochbett.

Auch im Obergeschoss blieb sie bei der detaillierten Darstellung der Wohnräume. Den Speicher deutete sie, wie zuvor bei den Kellerräumen, nur an.

In dem Nachtrag aufgrund der Nachfragen zeichnete Chiara noch in die Räume, was sie dort mit wem macht und ob sie das gerne tut. Auch hier tauchte wieder das positive Zeichen für das Schlafen bei Anna oder bei ihren Eltern im Bett auf.

Negativ fand sie nur das Schlafen im eigenen Bett. Fernsehen versah sie mit einem Dreieck für „geht so“.

Chiara nutzt alle Räume des Hauses, einschließlich die des Opas und seiner Lebensgefährtin. In jedem der Räume, einschließlich des Speichers, findet sie eine Beschäftigungsmöglichkeit.

Auf die Frage hin, wie ihr ihre Wohnung gefällt, antwortete Chiara gut, „*obwohl die alt is...*“ (T11, S. 90, Z. 38). Nur ihr Zimmer fände sie noch besser, wenn es auch im unteren Geschoss wäre.

Wohnumwelt

Der Ort, indem Chiara lebt, ist als Mittelzentrum zu bezeichnen, da er sowohl über Gewerbe als auch über Industrieansiedlung verfügt. Die Wohngegend, in der Chiaras Zuhause liegt, ist aber ein reines Wohngebiet und hat durch ein angrenzendes Waldstück eher ländlichen Charakter (vgl. Anhang, S. 230).

Das Haus liegt an einer verkehrsberuhigten Straße. Über dem Wohnhaus befindet sich das Grundstück der Familie. Auf der Wiese steht der Stall des Meerschweinchens, der Hase ist auf der Terrasse untergebracht. Vor dem Haus steht eine Schaukel. In direkter Nachbarschaft wohnen Chiaras Tante und Onkel mit ihren drei Kindern. Die Grundstücke der beiden Häuser führen zusammen, sind nicht abgegrenzt. Viele SchulkameradInnen von Chiara leben ebenfalls in dem Wohngebiet.

Zur Hauptverkehrsstraße, die durch das Dorf führt, geht man ungefähr zehn Minuten zu Fuß. Dort befinden sich Geschäfte für den täglichen Bedarf, eine Post und eine Bank.

Zur Schule fährt Chiara mit dem Bus. Dazu muss sie erst zur Hauptstraße gehen, der Bus braucht dann ca. 10 Minuten, bis er an der Schule ist. Ein Kindergarten befindet sich direkt oberhalb der Grundschule. Der Kindergarten, den Chiara besuchte, liegt in der Nähe des Elternhauses.

Weitere Orte, die Chiara aufsucht, sind die Turnhalle, die Kirche und der Spielplatz, die sich alle ungefähr 10 Minuten (in Richtung Hauptstraße) von dem Wohnhaus entfernt befinden. Chiara geht zu diesen Einrichtungen meistens zu Fuß. Zu ihrem Geigenlehrer, der auch im Ort wohnt, wird sie von ihrer Mutter gefahren. Der Tierpark, den Chiara schon mal mit ihren Freundinnen besucht, ist in 10-15 Minuten zu Fuß zu erreichen.

Eine weiterführende Schule gibt es in dem Ort zur Zeit noch. Die angesiedelte Hauptschule soll aber in naher Zukunft geschlossen werden. Die Grundschule wird dann in die Räumlichkeiten der Hauptschule einziehen. Der nächste Ort, indem alle Schulstufen angesiedelt sind, ist eine Viertelstunde mit dem Auto entfernt. Die Busverbindungen sind akzeptabel.

[S. 13 ff]

Bewegungsräume Innen und Außen

Innen

Alle Räume des Hauses stehen Chiara zur Verfügung, es gibt keinen Bereich, in dem sie sich nicht aufhält. Auch die Wohnung des Opas steht Chiara offen.

Im Erdgeschoss, welches Chiara zuerst zeichnete, befindet sich die Küche, die gleichzeitig der Durchgang für die übrigen Zimmer ist. Neben den Mahlzeiten, zu denen die Familie sich abends gemeinsam, zum Frühstück nur Chiara, ihre Schwester und ihre Mutter, trifft, dient der Küchentisch Chiara als Platz für ihre Hausaufgaben. Auf die Frage, ob in der Küche noch weitere Aktivitäten stattfinden, antwortete Chiara: **„Essen, Hausaufgaben machen, sonst nix“** (T11, S. 88, Z. 15). Und was ist ihr in der Küche am Wichtigsten? **„Alles ist wichtig“** (T11, S. 88, Z. 18).

Neben der Küche befindet sich das Wohnzimmer. Hier hält sich Chiara meistens zum Musizieren auf. Chiara spielt Geige und wird dabei von ihrem Vater auf dem Keyboard begleitet. Zuerst nannte Chiara, nach Tätigkeiten, die sie im Wohnzimmer ausführe, befragt, Fernsehen und CD hören und ab und zu spielen. Gerne hört sie hier Musik und spielt Geige während sie das Fernsehen nur manchmal als positive Beschäftigung ansieht.

Im Schlafzimmer der Eltern hält sie sich nur auf, wenn sie **„schon mal“** (T11, S. 89, Z. 6) dort schläft. Chiara kommt **„meistens nachts“** (T11, S. 89, Z. 12) in das Zimmer ihrer Eltern, weil sie im eigenen Zimmer alleine Angst bekommt. Chiara schläft gerne bei ihren Eltern. Ebenso sagte sie, dass sie zusammen mit ihrer Schwester Anna in einem Bett **„besser schlafen“** (T11, S. 89, Z. 28) könne. Im Zimmer ihrer Schwester spielt Chiara und füttert die Fische, die dort in einem Aquarium leben.

Im Erdgeschoss befindet sich noch das Badezimmer der Familie. Ebenso zeichnete Chiara in ihrem Wohnungsgrundriss noch die Terrasse ein, die von der Küche aus begehbar ist. Auf der Terrasse steht der Stall von Hase „Joschi“. Chiara spielt hier oft mit ihren Freundinnen. Den Keller nutzt Chiara selten: **„Höchstens, wenn ich wat zu trinken hole“** (T11, S. 89, Z. 40).

Vom Flur aus führt eine Treppe zur oberen Etage, in der sich direkt gegenüber des Treppenaufgangs Chiaras Zimmer befindet. Über die Aufenthalte in ihrem Kinderzimmer erzählte Chiara:

„Spielen tu‘ ich hier gerne und in der Hängematte sitzen tu‘ ich hier gerne, nur schlafen tu‘ ich net gerne“ (T11, S. 90, Z. 6-7).

Auf dem Flur befindet sich ein kleines Badezimmer, welches Chiaras Opa nutzt, Chiara aber auch zur Verfügung steht. In der Wohnung des Opas ist Chiara genauso zu Hause wie in den unteren Räumen des Hauses. Die Wohnung des Opas, in der er mit seiner Lebensgefährtin wohnt, besteht aus Arbeitszimmer, Wohnzimmer, Küche und Schlafzimmer mit angeschlossenem Balkon.

Chiara schläft ab und zu bei ihrem Opa, isst mit Opa und Oma gemeinsam oder hört ihrem Opa beim Zitterspielen zu. Und was macht sie im Wohnzimmer?

„Und abends schon mal sitz‘ ich hier, Verlängerung, wenn ich dem Opa ‚Gute Nacht‘ sage. So. Dann sitzt hier der Opa, hier de Oma. (...) Die schläft dann schon mal halb de Oma“ (T11, S. 90, Z. 19-22).

Der Ort des Hauses, der für Chiara ihr Lieblingsort ist, ist der Speicher. Nach dem Ort, an dem sie sich in Haus am liebsten aufhielt, befragt, ließ Chiara wissen:

„Dat is zwar jetzt net da drauf, aber am Speicher. Da biste am liebsten? Ja, wenn ich da manchmal hochgehe, da hat man immer so `ne gute Aussicht. Da kann man auf den Friedhof gucken“ (T11, S. 90, Z. 30-32).

Außen

In der direkten Umgebung des Hauses nutzt Chiara die Terrasse, den Garten, der an den Wald anschließt, und die verkehrsberuhigte Straße vor dem Haus als Spielräume. Die Wege zu ihren Freundinnen und den Institutionen, die sie besucht, legt sie weitgehend zu Fuß oder mit dem Fahrrad zurück. Häufig macht Chiara mit ihrer Familie und Freundinnen Touren mit dem Fahrrad. Oft sucht sie den Wald als Spielort auf.

Der erste Ort, den Chiara in ihrer Landkarte einzeichnete, war die Turnhalle und der darunter gelegene Spielplatz. In der Turnhalle findet wöchentlich die Tanzgruppe statt, alle zwei Wochen geht Chiara mit ihrer Cousine Pia zum Turnen. Der Weg dorthin führt die Kinder über den Friedhof des Ortes.

„(...) wir lassen uns meistens auch noch en bisschen Zeit dabei, gucken bei jedes Grab und so, dann dauert dat...“ (T13, S. 98, Z. 18-19).

Angst hat Chiara auf dem Friedhof keine:

„...wenn da Tach is net, aber wenn ma abends so daher gehen muss, weil ich hab‘ auch schon so Angst, wenn et abends, also nachts, wenn et dunkel is im Wald bin hab‘ ich schon Angst“ (T13, S. 98, Z. 22-24).

Chiara wusste noch zu erzählen, dass ihre Cousine und ihr Cousin einmal im Winter beim Schlittensfahren im Wald von Wildschweinen überrascht wurden. Seitdem habe sie im Dunkeln Angst im Wald, erklärte sie.

Zu den Orten, die Chiara in der unmittelbaren Umgebung aufsucht, gehören:

Spielplatz, Turnhalle, Kirche, Tierpark, Häuser ihrer Freundinnen und der Wald über dem Haus. Diese Orte kann Chiara zu Fuß erreichen. Zu ihrem Geigenlehrer, der auch im Ort wohnt, wird sie von ihrer Mutter gefahren.

Örtlichkeiten außerhalb des Nahraums sind: Oma und Opa, der Patenonkel, sowie zwei Orte, die Chiara aus Urlaubsaufenthalten nennt.

Ein besonderer Ort für Chiara ist das Nachbarhaus, indem ihre Tante und Onkel, ihre Cousinen und der Cousin wohnen. Dort **„fühlt man sich wohl“** (T13, S.100, Z. 18).

Chiara mag es in einem kleinen Ort zu wohnen. In eine Stadt würde sie nie ziehen wollen:

„Da gibt et höchstens schon ma so en Park, aber so en richtigen Wald. Unserer is ja unendlich“ (T13, S. 100, Z. 26-28).

Auch erzählte sie, dass sie sich viel lieber draußen aufhielte als drinnen. Viele Ereignisse, von denen sie während des „Narrativen Interviews“ erzählte, fanden draußen statt (vgl. T3, Anhang S.13ff). Chiara bezeichnete sich selbst auch als **„Draußenkind“** (T6, S. 29, Z. 36-37).

„(...), wenn ich in der Stadt leben würde wär‘ ich net glücklich. Nee? Eh eh. Da kannste nicht sooft raus, weil überall Straßen sind. Ich muss halt draußen sein“ (T6, S. 34, Z. 32-34).

[S. 17 f]

Materielle Umwelt

Spielzeug

Nach ihren Spielsachen befragt, zählte Chiara an erster Stelle Geräte auf, die sie auch bei der Liste des „Besitzinventars: Fahrzeuge für Kinder“ (vgl. Anhang, S. 206) nannte: Dreirad, Bobby-Car, Funnyroller (ihrer Cousine Pia), Fahrrad, später kamen noch Inliner dazu.

Das zeigt, dass Chiara das Spielen mit dem sportlichen Interesse verbindet.

Neben dem Radfahren, was ihr sehr wichtig ist, geht Chiara auch zum Turnen, Tanzen und verabredet sich schon mal zu einem Waldlauf.

Weitere Spielsachen, die sie aufzählte, sind: Diabolo, Boules, Puzzle, Malen und Puppen (hier fügte sie manchmal hinzu).

Nach diesen Nennungen folgten ihre Tiere, sowohl Stofftiere als auch Haustiere.

Chiara benannte den Hasen „Joschi“, den sie sehr oft erwähnte (vgl. T3, Anhang S.13ff) und den sie, genau wie das Meerschweinchen „Felix“, auch in ihre Lebenslinie (vgl. Anhang, S. 196) eingetragen hatte. An anderer Stelle sagte sie:

„Wenn die ma sterben, dann, dann muss ich genau den selben haben“ (T4, S. 22, Z. 12-13).

Neben den eigenen Haustieren, von denen sie noch die Fische, die in dem Zimmer ihrer Schwester in einem Aquarium leben, erwähnte, zählte sie auch die Tiere ihrer Freundinnen auf: „Charly“ (Pias Hase), „Mümmel“ und „Micky“ (Larissas Hasen), „Krümel“ (Claudias Hase) und „Benji“ (Hund von Claudias Schwester). Dazwischen stehen ihre Kuscheltiere „Otto“, der Teddy-Bär, „Felix“, der Hase und „Lara“, die Schlange. In der Schule spielt sie gerne Schnipp-Schnapp, ein Spiel, das im Schrank für freie Arbeitsphasen bereit steht.

Ebenso wie ihre Haustiere scheinen auch die Kuscheltiere eine wichtige Rolle in Chiaras Spielwelt zu haben. Besonders der Teddy „Otto“ hat für sie große Bedeutung, da sie es mit dem Teddy-Bär geschafft hat zum ersten Mal in ihrem eigenen Bett zu schlafen.

„Da hab‘ ich auch gesacht, der bleibt so lange bei mir, bis ich en gar net mehr brauche“ (T4, S. 22, Z. 2-3). [...]

[S. 18 f]

Bücher

Chiara liest gerne und viel (vgl. „Handlungsinventar Spiele“, Anhang S.205) und T2, Anhang S.10ff). Lesen zählt mit zu ihren Lieblingsbeschäftigungen. Sie liest parallel in mehreren Büchern. Nach ihren Lieblingsbüchern befragt nannte Chiara eine Menge Bücher, die sie alle gelesen oder angefangen hat zu lesen .

In Chiaras Zimmer stehen in einem Regal mehrere Bücher, teilweise Bücher ihrer Mutter, die sie vom Speicher geholt hat. Weiterer Lesestoff findet sich in Küche, Wohnzimmer oder auch dem Zimmer der Schwester, da sie dort auch liest, wenn sie bei Anna im Bett schläft.

Die Bücher, die Chiara aufzählte, sind:

- „Urmel aus dem Eis“: Ein kleiner Drache erlebt viele Abenteuer. Chiara hat sich auch die Sendung dazu im Fernsehen angeschaut, in Szene gesetzt von der Augs-

burger Puppenkiste: „*Ja. Der kam da auch ma im Fernsehen, da hab' ich den geguckt*“ (T9, S. 69, Z. 39-40).

- „Felix“: Chiara besitzt mehrere Bücher aus der Felix- Reihe, die sie, genau wie ihre Freundin Kira, gelesen hat.

[...]

Liest Chiara zwar viele Bücher, kann sie doch mit **Heftchen, Comics und Kinder- und Jugendzeitschriften** wenig anfangen. Comics besitzt und liest Chiara gar keine und Zeitschriften kauft sie nur sehr selten:

„*Manchmal. Wenn mir ma langweilig is (...)*“ (T9, S. 66, Z. 40).

Hier gab sie nur eine „Benjamin Blümchen“-Zeitschrift und ein Pferdeheft („Lizzy“) an, die sie aber nicht oft kauft.

[S. 20 f]

Chiaras Verhältnis zu Besitztümern

[...]

Auf die Frage, ob die Kinder es früher besser hatten als heute, antwortete sie:

„*Also weil, wenn zum Beispiel da gab et net so viele Sachen wie et jetzt schon gab. Also so viele Sachen für Babys gab et da ja net wie heute, zum Spielen oder sonst wat... . Und was war besser?(...) Die anderen Kinder werden dann mit den Sachen verwöhnt, also mit so vielen Sachen und die anderen halt net, die waren so glücklich wie se waren un wurden dann auch net verwöhnt*“ (T6, S. 35, Z. 7-12).

[...]

Chiara verrichtet keine Arbeiten um Geld zu verdienen. Von den Eltern bekommt sie Taschengeld und zusätzliche Belohnungen für kleine Gefälligkeiten. Von diesem Geld kauft sich Chiara Dinge, die ihr besonders gefallen. Vor kurzem erstand sie auf der Kirmes des Ortes für zwei Mark einen Scherzartikel, eine Zigarette, die aussieht als würde sie brennen. Chiara bewahrt ihr Taschengeld in einer Spardose auf.

[S. 23]

Soziale Umwelt

Die Familie

[...]

Chiaras Verhältnis zu ihrer **Schwester** Anna ist geprägt von ebenso viel Streit wie auch Hilfsbereitschaft. Auf der einen Seite ist ihr die kleine Schwester lästig, auf der anderen Seite hat sie ihre Schwester doch sehr gerne.

Fehlt ihr manchmal das Verständnis dafür, dass Anna mit ihren sechs Jahren zum Beispiel noch nicht so verantwortungsvoll mit den Haustieren umgehen kann wie sie, ist sie aber auch stolz, die große Schwester zu sein, die manchmal auf die Kleinere aufpasst, wenn die Eltern nicht da sind. Besonders bei dem Fotointerview fiel auf, dass Anna eifersüchtig war, weil ihrer Schwester viel mehr Aufmerksamkeit zu Teil wurde als ihr. Chiara kostete diese Situation aber nicht aus.

Negativ sprach Chiara während der Erhebungszeit immer dann von ihrer Schwester, wenn es um die Haustiere ging. So stellte Chiara ihre Schwester als Hasen dar, als sie ihre Familie als Tiere zeichnen sollte, mit der Begründung:

„(...) wenn der Joschi die mal genauso nehmen würde, dann wüsste die ma wie dat is“ (T9, S. 69, Z. 17-18).

[...]

Über das Verhältnis zu ihren **Eltern** erzählte Chiara wenig. Die Frage, wie sie ihre Eltern fände beantwortete sie knapp mit „gut“ (T6, S. 35, Z. 15).

Von Verboten seitens der Eltern oder Streitigkeiten sprach Chiara nie.

Wichtig ist ihr das tägliche Üben mit ihrem Vater, was sie bei mehreren Gelegenheiten (vgl. u.a. Zeichnungen: „Ich und die Musik“, Anhang S. 118) erwähnte. Auch für den Vater, der den ganzen Tag auf der Arbeit ist, ist diese Zeit, die er mit seiner Tochter verbringt, sehr bedeutend (vgl. T10, Anhang S. 70ff). Mit ihrer Mutter verbringt Chiara mehr Zeit. Zusammen mit ihr geht Chiara schon mal Kira besuchen, da die Mütter der Mädchen gut befreundet sind. Chiaras Mutter ist für das Mädchen auch Ansprechpartner für Probleme, die sie aus der Schule mit nach Hause bringt. Meistens erzählt Chiara ihrer Mutter am Mittagstisch von Streitigkeiten und Problemen.

[...]

Chiaras **Opa und seine Lebensgefährtin** wohnen in der zweiten Etage des Hauses, welches der Opa mit seiner Familie schon immer bewohnt hat. Die Wohnung des Opas grenzt direkt an Chiaras Kinderzimmer. Der Großvater nimmt ab und zu an Ausflügen der Familie teil, zum Beispiel Wanderungen. Auch mit seiner Lebensgefährtin unternehmen Chiara und ihre Schwester schon mal etwas. Chiara hält sich in der Wohnung des Opas auf, wenn sie ihm „*Gute Nacht*“ (T11, S. 90, Z. 20) sagt oder ihm beim Zitterspielen zuhört. Da der Opa ein Stück Wald besitzt hält er sich dort häufig auf, um beispielsweise Holz zu machen. Auch war der Opa mit seiner Lebensgefährtin in letzter Zeit mehrfach im Urlaub. So kommt es, dass Chiara ihren Opa nicht sehr oft sieht. Chiaras Eltern bezeichneten das Verhältnis zwischen dem Mädchen und ihrem Opa als „gut“ (T10, S. 73, Z. 15). Die Mutter merkte aber an, dass es schon einmal zu Unstimmigkeiten käme, wenn der ordnungsliebende Opa Chiara ermahne ihre Sachen aufzuräumen (vgl. T10, Anhang S. 70ff). Die Lebensgefährtin des Opas ist für Chiara zur Ersatz- Oma geworden.

So isst oder schläft sie zum Beispiel bei der Oma, wenn die Eltern nicht zu Hause sind (undokumentierte Aussage der Mutter).

Bedeutungsvoll für Chiara ist die soziale und räumliche Nachbarschaft zu **Familie Meier**. Besonders ihre Cousine Pia, die ein Jahr jünger ist als Chiara, stellt eine Vertrauensperson dar. Häufig erzählte Chiara von gemeinsamen Unternehmungen. In den Sommerferien war Chiara mit Familie Meier zwei Wochen im Urlaub (vgl. T3, Anhang S. 13ff), der erste Urlaub ohne ihre Eltern. Das gemeinsame Interesse für Tiere und Musik verbindet die Cousinen miteinander. Zusammen gehen die Mädchen zum Tanzen und zum Turnen. Der etwas ältere Cousin Daniel ist für Chiara ebenso ein Spielgefährte.

[S. 24f]

Bezugspersonen außerhalb der Familie

Als Bezugspersonen außerhalb der Familie sind die Eltern von ihrer Freundin Kira zu nennen. Da Chiara bis zu ihrem sechsten Lebensjahr in unmittelbarer Nachbarschaft zu Kiras Familie gewohnt hat und auch heute noch des öfteren bei ihrer Freundin übernachtet, stellt besonders Kiras Mutter eine Vertrauensperson für Chiara dar.

Weitere Personen außerhalb des Familienkreises, die Chiara aufsucht, sind ihr Geigenlehrer, eine Freundin der Mutter und die Nachbarn zur rechten Seite. Ihren Geigenlehrer sieht Chiara einmal in der Woche zum Unterricht. Die Bekannte der Mutter trifft Chiara hauptsächlich dann, wenn die Frauen sich zum Kaffeetrinken treffen.
[S. 27]

Erziehungsziele

Die wichtigste Regel, die Chiaras Eltern ihrer Tochter mitgeben, ist, „was man anfängt, muss man zu Ende bringen“ (T10, S.71, Z. 48). Entscheidet sich Chiara zu etwas, weiß sie, dass sie darin auch konsequent sein muss. Dies betrifft die Mitwirkung in einem Verein genauso wie den Geigenunterricht. Chiara soll lernen, sich zu entscheiden, was sie gerne machen möchte. Chiaras Eltern achten darauf, dass Chiara in ihren Entscheidungen selbstständig ist und sagen kann, „was se möchte“ (T10, S. 71, Z. 34). Chiaras Eltern schätzen die Eigenschaft ihrer Tochter, dass sie sich ihre eigenen Gedanken macht und diese immer äußert. So gehört es auch zu Chiaras Erziehung, dass sie gelernt hat über Probleme zu sprechen und gemeinsam mit ihren Eltern Lösungen findet. Wichtig ist Chiaras Mutter auch, „dass se weiß, was Recht und was Unrecht ist“ (T10, S.74, Z. 38), Ungerechtigkeiten erkennt und sich für andere Menschen einsetzt.

Als einzige Ermahnung ihrer Eltern gab Chiara an:

„Mich net oft zanken. Dich net oft zanken. Mit deiner Schwester? Hmm (kichert), da bin ich Meister drin“ (T5, S. 30, Z. 20-22).

Dinge, die ihr nicht erlaubt sind, bekommt sie **„gesagt, wenn ich et mache“** (T5, S.30, Z. 27). Auf ihre Eltern hört sie aber **„net immer“** (T5, S.27, Z. 26).

Machtbalance zwischen Chiara und ihren Eltern

[...]

Zu den Dingen, zu denen Chiara ihre Eltern überreden möchte, gehören zum Beispiel Übernachtungen bei Kira oder der Kauf einer Schlaghose, die Chiara bei Kira gesehen hat. Chiara versucht dann solange zu betteln, bis die Mutter nachgibt:

„Wenn die Nein sagt, dann bettel' ich oder de Kira solange, bis se Ja sagt“ (T5, S. 25, Z. 38-39).

Chiaras Mutter gehen diese Diskussionen „manchmal wirklich auf de Nerven“ (T10, S. 71, Z. 35-36). Genauso schätzt sie aber diese Charaktereigenschaft ihrer Tochter sehr:

„(...), aber ich denke so für's Leben kommt se damit besser zurecht als wenn se so zurückhaltend wäre.“ (T10, S. 71, Z. 36-38).

Auch Chiaras Vater findet es sehr wichtig, dass sie lernt sich durchzusetzen und er weiß, dass die Zeit, in der Chiara nicht mehr auf den elterlichen Rat hört, kommen wird:

„Noch können wir was lenken, ein bisschen, aber das is net mehr viel, (...). Bis dahin müssen wir's geschafft haben (lacht). Ihr das zu vermitteln, weil dann fängt dat an, dann geht se ihren eigenen Weg, (...).“ (T10, S. 74, Z. 31-35).

[S. 28f]

Schule

[...]

Chiara hat ein gutes **Verhältnis zu ihrer Klassenlehrerin**. Seit Beginn des dritten Schuljahrs ist Frau B., eine noch junge Lehrerin, Chiaras Klassenleiterin. Chiara findet ihre Lehrerin nett, auch ihre Eltern beschreiben das Verhältnis als „sehr gut“ (T10, S. 75, Z. 7). Frau B. erzählte im Gespräch (vgl. Gedächtnisprotokoll 2, Anhang S. 191-193), dass Chiara sie als Bezugsperson akzeptiere und ihr kleinere Sorgen anvertrauen würde. Fixiert sei Chiara aber nicht auf sie, käme auch mit anderen Lehrpersonen gut aus. Außer in der Schule sieht Chiara ihre Lehrerin schon mal nachmittags im Ort, wenn Frau B. mit dem Auto unterwegs ist:

Wenn ich dat weiße Auto nur sehe, dann weiß ich direkt, de Frau B.“ (T6, S. 37, Z. 49-50).

Die Klassenlehrerin wohnt außerhalb und sucht daher Chiaras Wohnort meistens nur auf, um an der Grundschule zu unterrichten. [...]

[S. 30]

Kirche und Religion

Im Frühling diesen Jahres ging Chiara zur Kommunion. Seitdem besucht sie alle zwei Wochen freitags die Messdiener-Gruppe, um sich auf die Arbeit als Messdienerin vorzubereiten, **„weil man darf ja erst Messdiener, also erst Messdiener sein, wenn man Kommunionkind war“** (T13, S. 100, Z. 47-48). Ihre Freundinnen Kira und Larissa wollen ebenfalls Messdienerinnen werden. Die Gruppe wird von einer Mitarbeiterin der Gemeinde geleitet. Die Kinder erhalten dann einen Plan, nachdem sie **„zweimal in der Woche, oder einmal“** (T13, S. 101, Z. 5-6) eingeteilt werden, um als Messdiener am Gottesdienst teilzunehmen. Chiara soll ihren Plan demnächst erhalten und wird dann gemeinsam mit einer Gleichaltrigen und zwei älteren Kindern zum ersten Mal in der Messe dienen. [...]

[S. 31]

Chiaras Musikerleben und Ausdrucksverständnis

Für Chiara ist die Musik ein wichtiger Bestandteil ihrer kindlichen Lebenswelt. Neben dem Geigenunterricht geht Chiara zum Tanzen, spielt Flöte und hört in ihrer Freizeit Musik (vgl. T11, S. 88, Z. 35/36). Ihre häusliche Umwelt ist geprägt von der Musik:

„Eigentlich sind wir alle musikalisch. (...) Ich spiel‘ Gitarre und da hat man sich öfter hingesetzt und gesungen“ (Elterninterview T10, S. 76, Z. 42-46).

Die Bedeutung, die die Musik für Chiara hat, wird neben dem Bild, das sie zum Thema „Ich und die Musik“ (vgl. Anhang, S. 118) gezeichnet hat, auch in einigen Interviews deutlich. So suchte sie zum Beispiel bei dem Handlungsinventar „Spiele“ (vgl. Anhang, S. 206) als eine Beschäftigung, die sie sehr gerne und oft macht, „ein Instrument spielen“ aus.

Zu dem gemalten Bild (auf dem sie einmal mit der Geige und einmal mit der Flöte zu sehen ist) schrieb sie erklärend hinzu:

Manchmal flöte ich, aber meistens spiele ich mit meinem Papa Geige¹. Ich singe gerne.

Bald spiele ich im Orchester, darauf freue ich mich.

Meine Cousine spielt Querflöte, das gefällt mir auch gut.

In dem Orchester, in dem ihre Cousine Pia spielt, hilft Chiara schon mal mit der Flöte aus. Zuletzt übernahm sie auch das Spielen von Rhythmusinstrumenten. Die Dirigentin des Jugendorchesters bemerkte in diesem Zusammenhang auch ihre schnelle Auffassungsgabe. Der Orchesterleiterin erzählte Chiara, dass sie gerne noch ein weiteres Instrument erlernen würde, weil man mit der Geige erst so spät im Orchester spielen könne (undokumentierte Aussage der Leiterin).

Der Musikunterricht in der Schule scheint Chiara dagegen nicht so viel Spaß zu machen. In der Schule singen die Kinder und spielen Flöte. Chiara deutete aber beim „Musikspiel“ an, dass ihr das Vorsingen, das sie auch im Schulunterricht schon machen musste, unangenehm sei. Auch gab sie Musik nicht als ihr Lieblingsfach an, während sie zu Hause zu ihren Lieblingsbeschäftigungen gehört. Für Chiara beinhaltet der Musikunterricht wahrscheinlich keine anregenden Lernsituationen. Hier besteht anscheinend eine Diskrepanz zwischen schulischer und außerschulischer Lernwelt. [...]

[S. 54f]

Steckbrief

Lebenslaufereignisse und Charakteristika einer Persönlichkeit

Die glücklichste Zeit in Chiaras Leben war der Besuch des Kindergartens. Eng damit verbunden ist die Freundschaft zu Kira. Die beiden Mädchen wohnten in direkter Nachbarschaft zueinander und besuchten gemeinsam den Kindergarten.

Kira und Chiara verbindet eine Freundschaft, die wohl auch fortan immer bestehen wird. Zwar ist es heute auch so, dass sich um die Mädchen eine Gruppe gebildet hat, die neue Freundschaften entstehen lässt, die Vertrautheit zwischen den Freundinnen existiert aber immer noch auf eine besondere Weise. Und dass, obwohl die Mädchen doch in ihrer Art recht verschieden sind. Im Laufe der Zeit haben sie gelernt, die Stärken des anderen zu kennen und die Schwächen zu akzeptieren. Ebenso von Bedeutung ist für Chiara die Beziehung zu ihrer Cousine Pia, die eine ihrer wichtigsten Bezugspersonen ist. Nach der Geburt von Chiaras kleiner Schwester Anna zog die Familie innerhalb des Ortes um und wohnt nun im Haus des Großvaters, nebenan Pias Familie. Oft kommt es auch vor, dass Chiara bei Kira oder Pia übernachtet. Die Familie von Pia ist für Chiara ein Ort, an dem sie jederzeit Geborgenheit und Wärme findet, sollten ihre Eltern mal nicht zu Hause sein. Auch die Mutter von Kira stellt eine Vertrauensperson dar. Mit Beginn der Grundschulzeit wurde die Gruppe der Mädchen um Larissa erweitert, die zur Zeit immer mehr den Platz von Kira an Chiaras Seite einnimmt. Larissa tritt deswegen mehr in den Vordergrund, weil sie nun in der Klasse Chiaras Sitznachbarin ist, da ein anderes Mädchen sich in der Schule zwischen Kira und Chiara gedrängt hat. Eine von Kiras Eigenschaften ist es, ihre eigenen

¹ Chiara übt gemeinsam mit ihrem Vater. Sie spielt Geige und er begleitet sie auf dem Keyboard (vgl. T10, S. 70ff).

Bedürfnisse zurück zu stecken, um andere nicht zu verletzen. So hat sie es verpasst klar zu sagen, dass Chiara auch in der vierten Klasse wieder ihre Tischnachbarin sein sollte. Chiara hat sich darüber sehr geärgert. Zu ihren Anlagen gehört es zu sagen, was ihr nicht gefällt. Chiara setzt dann ihren Kopf durch. Gleichermäßen hat sie aber ein Gespür dafür, sich für andere Menschen einzusetzen. In diesen Momenten macht sie sich sehr intensiv Gedanken über die Gefühle von Mitmenschen.

Das Verhältnis zu ihrer Schwester Anna ist geprägt von Streit und geschwisterlicher Liebe. Häufig zanken die beiden Kinder sich, halten aber genauso auch zusammen.

Chiara spielt gerne draußen und hat **„am liebsten Lust dat ich so lange draußen bleiben kann wie ich will“** (T7, S. 48, Z. 34-35). Der das Wohngebiet umgebende Wald ist ein idealer Spielplatz für die Kinder der Nachbarschaft. Ansonsten fährt Chiara gerne Fahrrad oder nutzt den Roller ihrer Cousine. Häufig beschäftigt sich Chiara mit ihren Tieren. Eine bedeutende Begebenheit in ihrem Leben war, als sie ihr Meer-schweinchen „Felix“ bekam. Nicht minder wichtig ist für sie ein Kuscheltier: der Teddy „Otto“. Ihre Tiere und ihr Teddy sind für Chiara mehr als nur Spielkameraden. Innerhalb ihres Lebens haben sie durch verschiedene Ereignisse an Einfluss gewonnen und sind nicht mehr wegzudenken aus ihren Erzählungen.

Chiara ist ein sehr aufgeschlossenes Kind, das sich sehr viele Gedanken macht, auch über Gott, den Tod oder den Teufel. Dinge, die sie nicht versteht, versucht sie im Gespräch mit ihren Eltern oder ihrer Freundin Kira zu klären. Probleme oder Streitigkeiten erzählt sie zu Hause, gehört nicht zu den Menschen, die nur im Stillen über ihre Schwierigkeiten grübeln. Chiara versucht Lösungen zu finden, indem sie darüber spricht. Auch in der Schule sucht sie nach Ideen, die Unstimmigkeiten vermeiden oder lösen können. Chiara ist zu Hause wie in der Schule ein Kind, das seine Meinung vertritt, aber auch zu Kompromissen bereit ist. Ihre Aufgaben löst sie gewissenhaft und ordentlich. Da Chiara sehr viele Vereine und Organisationen besucht, haben ihre Eltern es zu einer Regel gemacht, dass sie das, was sie anfängt auch zu Ende bringt. Chiara hat gelernt selbstständig zu überlegen, was sie gerne machen möchte und weiß, dass sie dafür dann auch eine Verantwortung trägt. So ist die Versorgung der Tiere zu ihrer Aufgabe geworden. Im Geigenunterricht, den sie seit einem Jahr besucht, ist sie bemüht gute Leistungen zu bringen. Dieser Ehrgeiz trifft auch auf den schulischen Bereich zu. Chiara wird beim Üben mit der Geige von ihrem Vater unterstützt. Dieses tägliche Zusammensein ist für Vater und Tochter zu einer wichtigen Verbindung geworden.

Vorstellungen für die Zukunft

Die Liste der Lebenslaufereignisse (vgl. Anhang, S. 218), die sie noch erreichen möchte und erreichen wird, füllte Chiara folgendermaßen (vgl. T7, Anhang S. 46ff):

- mit „Kinderspielen“ aufhören will sie in ca. 1-2 Jahren
- die erste Menstruation
- zum ersten Mal denken: „Ich bin kein Kind mehr“ wird Chiara nicht in naher Zukunft
- zum ersten Mal mit den Eltern über ein Problem diskutieren und Recht behalten möchte Chiara, wenn sie 15 oder 16 ist

- zum ersten Mal sehr verliebt sein
- zum ersten Mal Geheimnisse vor den Eltern haben
- zum ersten Mal allein in die Stadt gehen
- selbst sexuelle Erfahrungen mit Jungen machen.

Was sie auch in Zukunft nicht erreichen möchte ist Schwierigkeiten mit Lehrern zu haben, zu rauchen, Alkohol zu trinken und von zu Hause wegzulaufen.

Im Rahmen der Beschreibungen zum Stellenwert der Musik in Chiaras Leben wurde schon die Vermutung angestellt, dass dies auch weiterhin für Chiara ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens sein wird. Sicherlich wird sie noch ein weiteres Instrument erlernen und das Interesse an Musik nie ganz verlieren. Vielleicht wird aus diesem Interesse auch einmal ein Berufswunsch. Chiaras Eltern können im Moment, genauso wenig wie ich das zu tun vermag, noch keine Einschätzung darüber abgeben, welchen Beruf Chiara wohl mal ergreifen wird. Chiara stellt sich zur Zeit vor entweder Lehrerin oder pharmazeutisch-technische Assistentin zu werden. Ich denke, dass sie aufgrund ihres sehr guten Sozialverhaltens eine Tätigkeit wählen sollte, bei der sie in der Zusammenarbeit mit Menschen ihre Sensibilität gegenüber Schwächeren nutzen kann. Manchmal muss Chiara im Umgang mit anderen Menschen noch lernen, nicht nur ihren eigenen Kopf durchzusetzen und etwas mehr Rücksicht zu nehmen. Die Freundschaft zu der ruhigen Kira ergänzt Chiaras Temperament und wird ihr vielleicht auf dem Weg dahin helfen, in Situationen, in denen Chiaras Durchsetzungsvermögen überhand nimmt, nicht nur den eigenen Willen realisieren zu wollen.

Ganz sollte Chiara es aber nie verlieren ihre Meinung klar und deutlich zu äußern. Während der Erhebungsphase habe ich gerade diese Eigenschaft an ihr sehr zu schätzen gelernt.

[S. 62-64]

Forschungsmethodische Anmerkungen

Vorbemerkung:

Angeregt von der Lektüre der Fallstudie “Musikalische Entwicklung im Grundschulalter” von Valerie Schumann werde ich im folgenden weniger fallimmanente, sondern eher fallübergreifende Überlegungen vortragen. Dabei kommt es mir darauf an, einige projektbezogene forschungsmethodische Rückmeldungen zu formulieren, die für eine weitere Profilierung des geplanten Forschungsvorhabens “Lernbiografien im Lebenslauf” hilfreich sein könnten. Die Reihenfolge der Einzelpunkte folgt dabei keiner bestimmten Systematik.

1. Besonders begrüßenswert finde ich zunächst die geplante Verbindung von empirischer Forschungsabsicht und studentischem Qualifizierungsanspruch im Rahmen des forschenden Lernens. Aus den mir vorliegenden Unterlagen geht allerdings nicht hinreichend hervor, dass der Herstellung der notwendigen Rahmenbedingungen für den studentischen Qualifizierungsprozess ebenso viel Aufmerksamkeit und Planungseifer gewidmet wird, wie dies für das empirische Forschungsvorhaben der Fall ist. Aus meiner Sicht steht und fällt jedoch der Erfolg des Gesamtprojekts mit der gezielten Stärkung beider Säulen.
2. Die Qualifizierungsseite des Projekts ließe sich über eine grundsätzliche Orientierung am Team-Kleingruppen-Modell (TKM) stärken, das eine relative Autonomie von kleineren Untereinheiten (Lehrende/Lernende) vorsieht. Besonders für die Studierenden ist es meiner Erfahrung nach in Lehr-Forschungszusammenhängen wichtig, eine kontinuierliche, überschaubare und verlässliche Betreuung zu haben. Lehrende, aber auch Studierende können dabei die Mentorenfunktion übernehmen: Eine jahrgangsübergreifende Gruppenbildung (erfahrenere senior- und neu hinzukommende junior-students) hat sich hierbei bewährt. Fast unverzichtbar erscheint mir außerdem eine Tandembildung, bei der Studierende paarweise (mit ihren Stärken und Schwächen) den Prozess des forschenden Lernens voran bringen und auch die damit verbundene fallbezogene Feld-, Reflexions- und Interpretationsarbeit leisten können. D.h., dass immer zwei Studierende zusammen für einen Fall (oder zwei?) verantwortlich sein könnten.
3. Am Beispiel des Porträts von Chiara (S. 9 ff.) wird die immense Bedeutung des Forschungstagebuchs deutlich. Die in der Spalte “Besonderheiten” gesammelten und mitgeteilten Informationen transportieren wichtige “Botschaften”, die für den Fortgang des Feldforschungsprozesses ebenso wie für den späteren Interpretations- und Verstehensprozess einen hohen Stellenwert haben. Vorausgesetzt, es wären zwei Personen mit dem vorliegenden Fall befasst gewesen, wären dann beide zu Einschätzungen über Chiara gekommen, wie: “war offen gegenüber neuen Situationen, war unlustig, war gut drauf, war mitteilksam, es war ihr peinlich...”? An diesem Beispiel lässt sich zeigen, wie wichtig die Reflexion des ei-

genen Erwartungshintergrundes und des jeweiligen eigenen biographischen Erfahrungshintergrundes der Interviewerin ist, wenn es um die Gestaltung der Interviewsituation und um die Auswertung vor allem der offenen Interviewanteile geht. Selbst die Frage: Was darf ich noch fragen? /Was kann ich in dieser Situation noch fragen, und wie muss ich dann die Frage formulieren? würde vermutlich nicht selten anders beantwortet werden, wenn Interviewer-Tandems gebildet werden. Dann lassen sich die genannten subjektiven Eindrücke, Einschätzungen, Tabus relativieren bzw. kommunikativ validieren. Tagebuchnotizen werden dann zu zuverlässigen und für den Leser nachvollziehbaren Mitteilungen über die Bedingungen und den Verlauf von Interviewprozessen. Gleichzeitig wird der Forschungsprozess selbst (die Arbeit mit dem Kind) kontrolliert beeinflusst, wenn derartige Eindrücke gezielt prozessbegleitend reflektiert werden. Schließlich kommt ein solches Vorgehen am Ende auch der fallvergleichenden Arbeit zugute.

4. Chiara wurde teilweise zusammen mit ihrer Freundin Kira interviewt. Es bleibt offen, warum teilweise ein Einzelinterview bzw. ein Paar-Interview stattfand. Es wäre systematisch zu überlegen und zu erproben, ob sich grundsätzlich - und in welchen Konstellationen - die eine oder andere Interviewsituation (Einzelinterview/Paarinterview) bewährt und zu welchen Ergebnissen dies jeweils führt. Möglicherweise lassen sich über ein entsprechendes Vorgehen auch entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf individuelle Lernbiografien genauer herausarbeiten und Aussagen über Elemente von kollektiven Lernbiografien in einem bestimmten Lebensalter gewinnen. Spannend wäre z.B. die Frage, ob Freundschaften auch über bestimmte Gemeinsamkeiten lernbiografischer Verläufe hergestellt werden. Das Verhältnis von gegebenen Strukturen und entsprechenden Prozessverläufen wäre hierbei (im Vergleich) zu klären.
5. Die Kriterien für die Auswahl der Fälle sind m.E. nicht hinreichend geklärt. Chiara wurde wegen ihrer Offenheit gegenüber neuen Situationen im Unterricht ausgewählt (S. 7). Ich schlage vor, dem Prinzip der maximalen und minimalen Kontrastierung (Glaser/Strauss) zu folgen. Entsprechende Vergleichsgesichtspunkte und Vergleichsebenen müssten definiert werden. Dabei darf der Längsschnittgedanke nicht aus dem Blick geraten, wenn die Erstwahl getroffen wird. Insbesondere erscheint mir hier die (unterschiedliche) Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten ein wichtiges, theoretisch zu begründendes Kriterium für unterschiedliche Lernbiografien zu sein.
6. Eine Möglichkeit, um die zeitliche Ausdehnung und die (zu große) Vielfalt von zu berücksichtigenden Einzelaspekten bei Einzelfällen einzugrenzen, wäre die Konzentration auf Tages- oder Wochenverläufe und darin die Fokussierung auf zentrale Handlungszusammenhänge. Wichtig wären z.B. Schwerpunktbereiche wie Hausaufgabenpraxis/Üben, Lernen in der Freizeit, Lernen im Familienalltag (mit Eltern, Geschwistern, Großeltern, Tanten/Onkels). M.E. würden sich dabei im Zuge der Kontrastierung recht schnell Kriterien für Erfolgs- bzw. Risikobiographien herausarbeiten lassen, deren Beschreibung und Erklärung ja wohl zu den zentralen Erkenntnisinteressen des Projekts zählen.

7. Damit bin ich bei der notwendigen Fokussierung der Fragestellung des Projekts: Mir erscheint es sinnvoll, eine Fokussierung des Projekts auf die Erhebung von gelingenden und misslingenden Lernsituationen, Lernarrangements, Gelegenheitsstrukturen zum Lernen (und die darin enthaltenen Lernpotentiale) vorzunehmen. Dabei sollte das gegenstandsbezogene Lernen ebenso wie die Entwicklung von individuellen Lernstrategien berücksichtigt werden. So motivierend für die studentischen Forscherinnen und Forscher die Auswahlmöglichkeit eines "eigenen" Schwerpunkts sein mag (bei Chiara ihre musikalische Entwicklung), so wichtig wäre eine kriteriengeleitete Auswahl der Fälle im Rahmen einer theoretisch zugespitzten Fokussierung der Fragestellung des Projekts.
8. Besonders spannend ist die Verbindung von schulischer und außerschulischer Lern- und Lebenssituation. Allerdings besteht die Gefahr eines weitgehend additiven Nebeneinanders der Erhebung von schulischem Leistungsaspekt und außerschulischem Sozialisationsaspekt in Familie und Freizeit. Schon vom Einsatz der jeweiligen Erhebungsinstrumente müsste auf eine stärkere Betonung der wechselseitigen Verschränkungen, der Wechselwirkung von schulischem und außerschulischem Lernen, von institutionalisiertem und informellen Lernen (Bedingungen, Verläufe, Ergebnisse) geachtet werden. Dies könnte u.a. über den Einsatz von mehr standardisierten Erhebungsinstrumenten im außerschulischen Lernkontext und mehr offenen Instrumenten im schulischen Kontext erreicht werden.
9. Das gesamte Projekt lebt vom Vergleichen auf den unterschiedlichsten Ebenen. Mir erscheint deshalb auch im qualitativen Erhebungszusammenhang eine "gewisse" Standardisierung notwendig, aber auch möglich.
10. Eine systematische Interviewer(innen)schulung ist wichtig und wird bereits in anderen Beiträgen gefordert und diskutiert. Dies gilt besonders für die angemessene Organisation der Längsschnitterhebung.
11. Besondere Sorgfalt sollte bei der Auswahl der Fälle aus Familien mit niedrigem sozialen Status walten. Eine Öffnung der elterlichen Wohnung ist in sog. Problemfamilien nicht zu erwarten, selbst wenn – abstrakt – eine Bereitschaft zur Teilnahme am Projekt besteht. Eine Untersuchung von "Schulschwänzer-Karrieren" ließ entsprechende Schwierigkeiten besonders krass zu Tage treten. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich in der Phase des Übergangs der Kinder ins Jugendalter. Hier werden die auftretenden Spannungen zwischen Eltern und Kind häufig zum Anlass für einen Ausstieg aus dem Projekt. Es wäre schade, wenn in diesem Projekt vor diesem Hintergrund gerade die problematischen Lernbiografien verloren gingen.

Musikalische Entwicklung im Grundschulalter – Methodische Kommentierung

1. Fruchtbare Zugänge und Potentiale der Studie

In der Forschungskonzeption des Projekts "Lernbiografien im sozialen Kontext" halte ich den engen Bezug zu vorliegenden Kindheitsstudien über vergleichbare Konzepte und Instrumente und den parallelen Einsatz von quantitativen und qualitativen Verfahren für besonders fruchtbar. Dadurch können die quantitativen Befunde durch qualitative Informationen ergänzt werden, die die Perspektive der Kinder mit einbeziehen.

Der Ansatz ist insgesamt sehr breit, die Erhebung steht ganz am Anfang, so dass Zusparungen und Prioritätensetzungen noch möglich sind. Sinnvoll erscheint mir eine Eingrenzung des Ansatzes auf zwei bis drei zentrale Fragestellungen, die sich inhaltlich auf Lernanlässe und Lerngelegenheiten, Interessen und Aktivitäten der Kinder im lebensweltlichen Kontext beziehen und – dem längsschnittlichen Ansatz entsprechend – insbesondere die *Lernprozesse* und *Lernbiografien* in den Blick nehmen. In einem solchen Rahmen können einzelne Aspekte ausgearbeitet und thematische Schwerpunkte gesetzt werden. Ansatzpunkte hierfür sind a) das Aufgreifen von Entwicklungsthemen in Kindheit und Adoleszenz, b) die Thematisierung von bildungspolitisch bedeutsamen Fragen und c) eine differenzierte Beschreibung der Lernkontexte.

ad a) Entwicklungsthemen

In den Fallstudien wird die Lebenswelt der Kinder sehr ausführlich und anschaulich im Hier und Jetzt beschrieben. Angesichts der Frage nach den Lernbiografien, die längsschnittlich verfolgt werden sollen, wäre es sinnvoll, auch Entwicklungsthemen des Übergangs von der Kindheit in die Pubertät in den Blick zu nehmen, wie etwa die körperliche Entwicklung oder eine Auseinandersetzung mit älteren Kindern und Jugendlichen bzw. Jugendkulturen. Solche Themen scheinen jetzt eher zufällig auf. Chiara hat sich beispielsweise von ihrem Geld einen "Scherzartikel" gekauft, "eine Zigarette, die aussieht, als würde sie brennen" (vgl. Schumann 2000, in diesem Band). Dies kann ein Hinweis auf eine beginnende pubertäre Entwicklung sein: die Zigarette als Ausdruck eines Wunsches, älter oder erwachsen zu wirken oder aber auch nur, die Erwachsenen zu provozieren. Gerade der qualitative Längsschnittansatz ermöglicht es, erste Anzeichen und frühe Vorläufer jugendlichen Verhaltens und veränderter Interessen zu identifizieren. Die Auswahl relevanter Inhalte in dem Längsschnittansatz sollte sich auf die gesamte untersuchte Altersspanne beziehen.

ad b) Bildungspolitisch bedeutsame Themen

Der Ansatz ermöglicht es, bisher wenig untersuchte bildungspolitisch relevante Fragen, etwa nach der Bedeutung der neuen Medien für die Lernbiografien und Bildungschancen der nachwachsenden Generation oder nach der Chancengleichheit zwi-

schen den Geschlechtern aufzugreifen. Nach der Lektüre der Fallstudien über Chiara und Han (vgl. Langer 2000, in diesem Band) stellt sich die Frage nach den geschlechtsspezifischen Lernchancen und Lernprozessen – auch im Kontext von neuen Medien – geradezu auf. Chiara erscheint als sehr "normales" Mädchen, das von seiner Umgebung in "typisch weiblichen" Attributen und Interessen gefördert wird: sie spielt Musik, geht Tanzen, trifft sich mit Freundinnen und pflegt einige Tiere, besitzt aber weder Sachbücher, noch Lego noch einen PC, eine PlayStation oder ähnliches. Für ihre Lernbiografie bedeutet dies, dass sie möglicherweise in vorhandenen technisch-naturwissenschaftliche Potentialen und Interessen nicht unterstützt wird, dass ihr Lerngelegenheiten durch die neuen Medien entgehen und sie die neue Kulturtechnik des Umgangs mit dem Computer vielleicht erst spät lernt. Daneben wird dokumentiert, dass Chiara manchmal "ihren Kopf durchsetzt", ein Merkmal, das bei einem Jungen vielleicht nicht in gleicher Weise thematisiert worden wäre und auf Rollenerwartungen verweist, die die sozialen Lernprozesse des Mädchens beeinflussen dürften. Han hingegen findet in der "Star Wars"-Kultur und insbesondere in der Figur des "Han" aus einem Computerspiel ein hohes Identifikationspotential. Die Beschäftigung mit der virtuellen Welt dieses Spiels an der PlayStation prägt seinen Alltag einschließlich seiner sozialen Beziehungen (vgl. ebd.). Es stellt sich die Frage, welche Lernchancen oder auch -risiken die verwendeten Medien in sich bergen, in welcher Weise sich die eher kriegerischen Inhalte des Spiels in seinem Welt- und Menschenbild niederschlagen werden und inwiefern dies seine soziale Lernbiografie beeinflussen wird.

ad c) Kontextinformationen

Die Lernkontexte in der Lebenswelt der Kinder, insbesondere die regionalen Gelegenheitsstrukturen, könnten in der Erhebung noch konsequenter berücksichtigt werden: über Dokumente und amtliche Statistiken sowie bei den Befragungen aus der Perspektive von Eltern und Kindern. Von Bedeutung können dabei sein

- *die Institutionen*, die die Kinder besuchen oder besucht haben (Kinderbetreuungseinrichtungen, Schule, außerschulische Angebote), einschließlich der Strukturmerkmale und pädagogischen Konzepte der Einrichtungen;
- *regionale Ressourcen*, z.B. öffentliche und kommerzielle Angebote in der Kommune und im weiteren Umfeld (Freizeitangebote, Kinos, Museen, Kulturangebote), deren Kenntnis, Erreichbarkeit und Nutzung;
- *Regionale Risiken*, z.B. Gefahrenpotentiale durch Verkehrsverhältnisse, Drogen-/ Skinheadszenen, Kriminalität, Umweltbelastungen u.ä.
- *Kinder- und Jugendpolitik*, z.B. Partizipationsangebote für Kinder und Jugendliche, Gesundheitsversorgung, Betreuungs-, Bildungs- und Beratungsangebote;
- *Entwicklung der Region*: Wirtschaftliche Situation, Bildungs- und Ausbildungsmarkt, etc..

Als Anknüpfungspunkte an andere als die vorliegenden Referenzstudien (LOGIK/SCHOLASTIK, Siegener Kindheitsstudien und Siegen-/Jenaer Kinderlängsschnitt) bieten sich einerseits einige repräsentative Instrumente der Sozialberichterstattung an, die auch Informationen über die Lebenslagen von Kindern bereitstellen. Hier ist insbesondere an das Sozioökonomische Panel (vgl. Schupp, Habich & Zapf 1996) und den erst anlaufenden Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des Robert-Koch-Instituts (www.rki.de/GBE) zu denken. Thematische Anknüpfungspunkte finden sich in anderen Kinderbefragungen in Deutschland (z.B. DJI 1993; Hössl, Kel-

lermann, Lipski & Pelzer 1999). Durch den Vergleich mit den Daten aus den Leipziger Längsschnittuntersuchungen (Bien u.a. 1994) wäre es möglich, historischen (auf den sozialen Wandel bezogenen) und systemvergleichenden Fragen nachzugehen.

2. Methodische Weiterentwicklung von Erhebung und Auswertung

Das Design der Studie enthält Potentiale, für deren Ausschöpfung entsprechende methodische Konzepte entwickelt werden sollten. Besonders interessant erscheint mir die Vielfalt der methodischen Zugänge, die konzeptionell verknüpft werden können. Es werden a) qualitative und quantitative Daten, b) Individual – und Kontextdaten, c) retrospektive und prospektive Informationen erfasst.

ad a) Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten

Die Qualität der Daten aus den unterschiedlichen Datenquellen sollte für Erhebung und Auswertung gesichert werden: z.B. in der Erhebung durch eine sorgfältige Einarbeitung der ForscherInnen in die Tests sowie durch InterviewerInnenschulungen und in der Auswertung durch Reliabilitätsprüfungen auch für die qualitativen Verfahren. Gerade in einer Längsschnittstudie ist ein sehr genaues Vorgehen von großer Bedeutung, weil die Daten für die Erschließung von Lernprozessen nicht nur über Personen, sondern auch über die Zeit in vergleichbarer Weise erhoben werden müssen. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und sehr genaue Dokumentation des Vorgehens ist in dieser Studie auch deshalb besonders wichtig, weil im Verlauf der Untersuchung viele Forscherinnen und Forscher beteiligt sein werden.

Für die Auswertung qualitativen Materials kann mittlerweile auf ein breites Methodenarsenal zurückgegriffen werden, mit Instrumenten zur Strukturierung und Verdichtung qualitativen Materials in einer über Personen bzw. über die Zeit vergleichbaren Form (z.B. Miles & Huberman 1984; Lamnek 1989). Insbesondere für Längsschnittdaten ist eine Reduktion von Komplexität wichtig (vgl. Strehmel 1988, 2000). Für die Abbildung differentieller Lernbiografieverläufe können Modelle zur Strukturierung qualitativer Längsschnittdaten (z.B. van den Daele 1969, 1974) wertvolle Anregungen geben.

Die qualitativen und quantitativen Daten können je nach Fragestellung in unterschiedlicher Weise aufeinander bezogen werden: Die quantitativen Daten können beispielsweise dazu beitragen, Gruppen zu identifizieren, die dann qualitativ beschrieben und analysiert werden können (z.B. Mädchen/Jungen, gute und schlechte SchülerInnen, Kinder mit kontinuierlich verfolgten Interessen in ihren Lernbiografien/ Kinder mit stagnierenden oder diskontinuierlichen Verläufen). Dabei können die qualitativen Informationen beispielsweise der Illustration, dem Aufzeigen von Variabilität innerhalb von Gruppen oder der Suche nach Bedingungsfaktoren für verschiedene Verlaufsmuster dienen (vgl. Strehmel 1999, 124ff.).

ad b) Verknüpfung von Kontext- und Individualdaten

Der Ansatz, Lernbiografien im lebensweltlichen Kontext zu untersuchen, hebt ab auf die Idee von Mehrebenenmodellen sensu Bronfenbrenner. Ansätze zur Mehrebenenanalyse versuchen, Mikro- und Makroebene miteinander zu verbinden. Beispiele mit quantitativen Daten finden sich bei Marbach (1999) oder Sampson, Marenoff & Earls (1999). Bei dem vorliegenden Ansatz mit auch qualitativen Kontextdaten können die

vielfältigen Interpretationsprobleme dieser Ansätze (vgl. z.B. Trommsdorff 1999) möglicherweise eingehender bearbeitet werden als in rein quantitativen Studien. Die Sicht der Eltern kann aus der Perspektive der Kinder als Entwicklungskontext interpretiert werden. Für die Darstellung der verschiedenen Perspektiven und die Rekonstruktion der Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern, die für die Lernbiografien der Kinder relevant sind, können Untersuchungen zu Paar-Interaktionen (vgl. z.B. Keddi 1999) Anregungen geben.

ad c) Retrospektive und prospektive Daten:

Die Verknüpfung retrospektiv erhobener Einschätzungen und prospektiver Längsschnittdaten kann sich für die Rekonstruktion von Lernbiografieverläufen als fruchtbar erweisen: Retrospektive Berichte sind keineswegs als Informationen über vergangene Ereignisse und Deutungen misszuverstehen, sie sind vielmehr Ausdruck einer *aktuellen Rekonstruktion* vergangenen Erlebens (Whitbourne 1980) und abhängig von der Wahrnehmung der aktuellen Situation, von Persönlichkeitsmerkmalen und von emotionalen Befindlichkeiten. Schließlich kommen in retrospektiven Schilderungen die Ergebnisse früherer Bewältigungsprozesse zum Ausdruck. Die Qualität retrospektiver Deutungen sind andererseits Folie für die Einschätzung aktueller Ereignisse und damit auch Ausgangspunkt für nachfolgende Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. auch Strehmel 1988). Gerade der Vergleich von retrospektiven Informationen mit prospektiv erhobenen Längsschnittdaten kann Aufschluss geben über Deutungsmuster und Relevanzstrukturen im Zuge der Entstehung von Lernbiografien. Um diese Möglichkeit auszuschöpfen, sollten (zu ausgewählten Themen) retrospektive und prospektiv erhobene Fragen konzeptionell aufeinander bezogen sein.

3. Methodische Anregungen für die Fortführung als Längsschnitt

Für die Weiterführung als Längsschnitt möchte ich a) Probleme der Designplanung, b) Fragen der Panelpflege und c) ethische Probleme kurz diskutieren.

ad a) Designplanung

Es liegt ein Design vor, das jährliche Erhebungen mit Kindern aus mehreren Alterskohorten vorsieht. Die Designplanung in Längsschnittstudien orientiert sich meistens an eher impliziten Vorstellungen über die Struktur von Prozessen, die im Längsschnitt abgebildet werden sollen, oft genug aber auch an ökonomischen und pragmatischen Restriktionen – in breiter angelegten Mehrzweckstudien ist eine theoriegeleitete Konstruktion des Designs auch kaum möglich. Auch in dieser Studie geht es um die Abbildung von Lernprozessen bzw. Lernbiografien, über deren Prozessstruktur kaum Annahmen vorliegen.

Prozesse sind nicht direkt wahrnehmbar, sie können nur erschlossen werden aus einer Kette vergleichbarer Momentaufnahmen, die auf ein Zeitkontinuum bezogen sind (ausführlicher vgl. Strehmel 1988). Prozesse lassen sich strukturieren. Durch Anfang und Ende, eine bestimmte Zeitspanne (Dauer) und Phasen, die – abgegrenzt durch Markierungspunkte – innerhalb der Zeitspanne liegen. Die Wahl der Erhebungszeitpunkte in einem Längsschnittdesign entscheidet darüber, welche Aussagen über Prozessverläufe möglich sind und welche nicht. Für die Konstruktion des Designs in dieser Studie muss außerdem entschieden werden, welches Zeitbezugssystem gewählt

wird, z.B. das biologische Alter oder das Schulalter. Für die vorliegende Studie bietet sich an, das Schulalter als sozial definiertes Zeitbezugssystem und nicht das biologische Alter für die Wahl der Erhebungszeitpunkte heranzuziehen, da schulische und außerschulische Lernprozesse in ihrer Wechselwirkung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Um wiederum eine Vergleichbarkeit mit den Referenzstudien LOGIK/SCHOLASTIK herzustellen, sollte das Design mit dieser Studien kompatibel konstruiert werden, d.h. die Erhebungszeitpunkte sollten in den gleichen Phasen der Schuljahre liegen.

ad b) Panelpflege

Eine gute Panelpflege, die jetzt bereits beginnen sollte, ist wichtig, damit die befragten Kinder kontinuierlich an der Untersuchung teilnehmen und somit die Zeitreihen vollständig erhoben werden können. Damit der Stichprobenschwund möglichst klein bleibt, bemühen sich die meisten Längsschnittstudien darum, dass die TeilnehmerInnen eine gewisse Bindung an die Untersuchung entwickeln, sich mit der Studie identifizieren und einen "Gewinn" daraus ziehen können. Folgende Punkte erscheinen mir dabei wichtig:

- Die Art der Untersuchung sollte für die Kinder im Hinblick auf Inhalte und Form nicht nur akzeptabel, sondern möglichst auch interessant sein und Spaß machen. Für die vorliegenden Fallstudien wurde sehr umfangreiches Material erhoben. Dadurch kann die Gefahr entstehen, die Familien zu "überforschen", d.h. sie zeitlich zu sehr zu belasten und zu viele (und zu weitgehende) Informationen von ihnen zu fordern. Um hier zu einer Einschätzung zu kommen, könnten die befragten Kinder und Familien nach einer gewissen Zeit um ein Feedback zur Erhebungssituation gebeten werden.
- Honorare, kleine Geschenke sowie altersgerechte Rückmeldungen über die Ergebnisse fördern zusätzlich die Motivation zur Mitwirkung an der Untersuchung. Viele Längsschnittuntersuchungen entwickeln hierfür Publikationsstrategien in den Medien bzw. eigene Newsletters. Vielleicht können Pressemeldungen im Siegener Umfeld zur Panelpflege beitragen.
- In der Organisation der Studie sollten (wenige) kontinuierliche Ansprechpartner für die Befragten zur Verfügung stehen. Die Studie sollte mit den Untersuchungsteilnehmern auch zwischen den Erhebungszeitpunkten Kontakt halten – z.B. durch Geburtstags- und Weihnachtskarten, die auch der Adressensicherung dienen. Zum Wiederauffinden der Kinder hat sich auch die Erfassung der Adressen der Großeltern als hilfreich erwiesen, da diese oft weniger mobil sind als jüngere Familien mit Kindern.

ad c) Ethische Fragen

Im Vorfeld sollte das Forschungsteam Strategien und Lösungen z.B. für den Fall entwickeln, dass sich bei einzelnen Kindern problematische Entwicklungen abzeichnen bzw. Anzeichen für Gewalt oder Missbrauch durch die Eltern oder das soziale Umfeld vorliegen. Durch die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen können die Aufgaben von TherapeutInnen und ForscherInnen klar getrennt werden.

Fragen des Datenschutzes müssen ebenfalls geklärt werden. Immerhin werden von Kindern, d.h. "nicht-einwilligungsfähigen Personen" sehr umfangreiche Daten erhoben, über deren Verwendung und Weitergabe klare Auskunft gegeben werden muss. Einige Fachgesellschaften haben hierfür Richtlinien entwickelt.

Andrea Raggl

Inhaltlicher Kommentar zur Fallstudie „Musikalische Entwicklung im Grundschulalter“ aus schulpädagogischer Perspektive

Valerie Schumann lässt das Kind Chiara in seiner Ganzheit vor den Augen der Leserin erscheinen. Das Betrachten der Fotos auf der Tagung war eine Bestätigung dieses Eindrucks. Der mehrdimensionale Blick auf Chiara zeigt viel von ihren Lebenswelten, viel von der Komplexität kindlicher Entwicklung.

Für mich als Grundschullehrerin ist diese Beschreibung der sozialen Umwelten und nicht nur der Schulwelt besonders interessant.

Durch die genaue Beschreibung der familiären Situation werden die Bedingungen, unter denen Chiara aufwächst, sehr deutlich.

Insgesamt erscheint Chiara als ein Kind mit *idealen* Sozialisationsbedingungen. Doch dabei kommen wohl vor allem die Normvorstellungen der Leserin zutage.

Beim Lesen bemerkte ich mit der Zeit ein bestimmtes Suchen nach Ereignissen, die diese *Idealsituation* zumindest etwas trüben, damit die Bedingungen Chiaras Aufwachsens ein realistischeres Bild zeigen. Etwas fand sich dann doch: Die Angst des Mädchens, allein in ihrem Zimmer zu schlafen. Gründe dafür waren nicht eruierbar.

Die detaillierten Informationen sind besonders interessant für das bessere Verständnis Chiaras Musikalität. Sie lassen Rückschlüsse darüber zu, inwieweit eine musikalische Begabung von einer frühen Förderung abhängt oder zumindest beeinflusst wird. Chiara wird vor allem durch den Vater gefördert. Das gemeinsame Musizieren nach dem Arbeiten scheint beiden sehr viel Spaß zu machen.

Durch die intensive Begleitung Chiaras über zwei Monate hinweg ist es Valerie Schumann möglich, viel Alltag des Kindes zu erleben, mitzuleben. Es wird die Rhythmisierung des Tages- und Wochenablaufs deutlich beschrieben und hierbei ist erkennbar, dass die Schule auch in ländlichen Gegenden das Erziehungsmonopol mehr und mehr verliert. Der Vormittag ist zwar durch die Schule verplant, der Nachmittag ist aber durch Geigenunterricht, Tanz und Messdienst genauso verplant.

Der Freiraum für eine spontane Gestaltung des Nachmittags ist dadurch sehr klein geworden. Chiara gestaltet ihre Unternehmungen sehr selbständig und sie erscheint mit ihren neun Jahren sehr genau zu wissen, was sie will. Auch erscheint sie in den Beschreibungen der Interviewsituationen als sehr selbstsicheres und aufgeschlossenes Mädchen. Hierbei ist der Hinweis der Autorin interessant, dass sie Chiara bereits seit der 1. Grundschulklasse kennt und dass ihr das Mädchen durch ihre Offenheit aufgefallen ist (Schumann 2000, 7).

Die Analyse der Fallstudie zeigt deutlich, wie viel Empathie die Forscherin dem Mädchen entgegenbringt. Valerie Schumann beschreibt sehr einfühlsam die Gefühle des Mädchens und versteht diese auch entsprechend einzuordnen.

Folgende Aspekte des Falles sind von allgemeiner Bedeutung

Die Arbeit lässt Vermutungen darüber zu, inwieweit die musikalische Entfaltung durch die Bezugspersonen gefördert werden kann. Auch wird auf den Zusammenhang zwischen Musikalität und der Entwicklung von Ich-Stärke hingewiesen. Arbeiten dieser Art können dazu beitragen, die Frage nach der Musikalität des Menschen grundsätzlich neu zu überdenken.

Die Autorin geht zum Beispiel der Frage nach, „welche weiteren Bereiche der Musikalität außer dem Singen noch beobachtet und beschrieben werden können“ (Schumann 2000, 46).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Verweis Valerie Schumanns auf verschiedene Studien, in denen die Auswirkungen musikalischer Förderung auf Konzentration, Sozialverhalten und Intelligenz untersucht werden (Schumann 2000, 48). Dieser spannenden Fragestellung könnte im Rahmen von Lernbiografien besonders deutlich nachgegangen werden.

Was ich an inhaltlichen Aspekten vermisst habe

Beim Durchlesen habe ich mich immer wieder gefragt, wie wohl die Antwort Chiaras auf die Frage der Forscherin gelautet hat. Es wurden meiner Meinung nach zu wenig Originalbeiträge Chiaras in die Arbeit mit aufgenommen.

Vermisst habe ich weiter eine breitere Auseinandersetzung mit dem Thema *Musikalität im Grundschulalter*.

Aus schulpädagogischer Sicht kam meiner Meinung nach die Beschreibung des Musikunterrichts zu kurz. Die Autorin weist zwar darauf hin, dass es „wünschenswert wäre, dass Chiaras musikalisches Talent in der Schule eher aufgegriffen würde und sie dort Lernsituationen und Anregungen finden könnte, die ihre Fähigkeiten fördern“ (Schumann 2000, 61), es wird aber nur sehr am Rande beschrieben, wie der Musikunterricht gestaltet wird. Hierbei wäre auch eine genauere Beschreibung des Interviews mit der Klassenlehrerin interessant.

An theoretischen Konzepten vermisse ich vor allem auch eine genauere Einführung in die musikalische Entwicklungstheorien. Diese bleiben eher überblicksartig. Die Autorin schreibt hierzu: „Ein weiterer Punkt, den diese Arbeit nicht erfüllen kann, müsste es sein, diese Entwicklungskonzepte auf den Unterricht in der Grundschule zu beziehen“ (Schumann 2000, S. 49).

Dabei wird deutlich, dass der Anspruch an Arbeiten dieser Art sehr hoch ist. Einerseits können sich Studierende ein Thema je nach Interesse aussuchen, andererseits sollen allgemeine Aspekte erhoben werden. Die Vorgaben für den allgemeinen Teil sind jedoch sehr arbeitsintensiv, dies wirkt sich auf die spezifische Fragestellung der Arbeit aus: Entweder es wird jeglicher Rahmen für eine Staatsarbeit gesprengt oder das Thema tritt unweigerlich in den Hintergrund. Es scheint fast unmöglich zu sein, allen Ansprüchen gerecht zu werden.

Abschließende allgemeine Eindrücke

Forschungsarbeiten dieser Art stellen eine massive Intervention in das familiäre Bezugssystem dar. Chiaras Familiensituation erscheint ziemlich entspannt und harmonisch, wahrscheinlich ein Glückstreffer für die Forscherin. In weiteren Arbeiten kann dieser intensive Kontakt mit der Familie auch problematisch sein. Hierbei könnte es überlegenswert sein, ob nicht *neutralere* Räume für das Forschungsvorhaben aufgesucht werden können. Müssen die Interviews im Kinderzimmer erfolgen oder können nicht auch Spielplätze oder ähnliche öffentliche Plätze diese Funktion erfüllen?

Darüber hinaus erscheint mir die Etablierung von Forschungsstandems sehr wichtig. Die Arbeit von Sandra Langer zeigt meiner Meinung nach sehr gut, dass viele Diskussionen zwischen den Studierenden stattgefunden haben.

Die Verbindung von Forschungsinteressen und Ausbildungsinteressen erhöht die Komplexität der Arbeit sehr. Um eine Überbeanspruchung der Studierenden und auch der betreuenden Lehrenden zu vermeiden, ist es wahrscheinlich unumgänglich, die verschiedenen Ansprüche zu reduzieren.

Die intensive Beschäftigung mit Kindern erlaubt Lehramtsstudierenden „Einblicke in das Verständnis kindlicher Denkstrukturen“, bevor sie als LehrerInnen, als Macher vor einer Klasse von Kindern stehen. Wichtig erscheint mir dabei doch auch gerade schwierigere Sozialisationsbedingungen mit in den Blick zu nehmen.

Die Arbeit mit Lernbiografien finde ich nach wie vor sehr spannend, nur erscheint mir die bereits angesprochene massive Intervention in das familiäre Bezugssystem sehr bedenklich.

Erste Schlussfolgerungen aus der Tagung

Einige Kommentare zur Tagung „Lernbiografien im sozialen Kontext“

1. Zeitlicher Abstand zur Tagung - Akzentverschiebungen

Mit einer zeitlichen Distanz von mehreren Wochen fällt der rückschauende Blick etwas anders aus als der unmittelbare Eindruck am Ende der Tagung. So bezogen sich die spontan während der Tagung entstandenen Eindrücke eher auf spezifische Einzelaspekte der vorgestellten „Fälle“ bzw. auf bestimmte Untersuchungsbereiche (wie z.B. methodisches Vorgehen bei der Erfassung von Freundschaften; hier: Empfehlung, immer zwei Freundespaare zu untersuchen, zwecks Möglichkeit „kommunikativer Validierung“ bestimmter Beziehungsaspekte), während sich die späteren Eindrücke stärker auf den organisatorischen Gesamtkontext des Forschungsprojektes bezogen. Auch wenn sich somit gewisse Akzentverschiebungen bei der Bewertung des hier vorgestellten Forschungsvorhabens ergaben, bleibt der grundsätzlich positive (weil anregend und diskursfördernd) Eindruck zur Tagung bestehen. Das heißt, bleibend war somit auch die Einschätzung, dass es sich um eine Tagung mit - im bestem Sinn - „Werkstatt-Charakter“ handelte, in der sehr offen Kritik, Anregung und Anerkennung ausgesprochen wurde.

2. Lebenssituation und Interessen der Forschenden und „Beforschten“

Anerkennung galt und gilt v.a. den Leistungen der Studierenden, denen es mit ihren Examensarbeiten sehr gut gelungen ist, „authentisches“ Material über die von ihnen interviewten und beobachteten Schülerinnen und Schüler zusammen zu stellen. Dies gilt sowohl für das „Primärmaterial“ der Kinder (z.B. Originalzitate und unmittelbare Beobachtungen der kindlichen Reaktionen) als auch für die vorsichtig kommentierenden Interpretationen. Hiermit konnte nachgewiesen werden, dass man mit studentischen Arbeiten „Forschung“ betreiben kann, dass diese studentische Forscherinnen und Forscher möglicherweise noch „dichter“ an diesen Beobachtungsobjekten (Schulkinder) dran sind (weil sie selber mit ihren Examensarbeiten in gewisser Weise ja noch in der Rolle der Lernenden sind) als sie es wahrscheinlich als wissenschaftliche ForschungsmitarbeiterInnen wären. In jedem Falle müsste hier eine gute Begleitung der Studierenden gewährleistet sein, in deren Interesse, aber auch und gerade im Interesse der untersuchten Kinder (Probleme der Überidentifikation, kurzfristige intensive Kontakte - Frage des „Verabschiedens“ und Vorbereitung neuer intensiver Kontakte).

3. Stellenwert der Projektdokumentation

Dennoch wäre es wichtig, dass es über den hohen Einsatz als individuell Forschende und Dokumentierende hinweg (mit jeweils eigenen, individuell gesetzten Schwer-

punkten), ein einheitlicheres „Format“ der Erfassung und Aufbereitung des Fallmaterials gäbe. Dies wäre zum einen für die längsschnittlichen intraindividuellen Vergleiche wichtig als auch für die interindividuelle Vergleichbarkeit. Empfehlenswert wären inhaltliche Schwerpunktsetzungen zum Bereich des „schulischen Lernens“ einerseits und des „außerschulischen Lernens“ andererseits mit dem Ziel, die wechselseitige Bedingtheit/Förderung/Behinderung dieser beiden Kontexte zu erfassen. (Grundsätzlich war der Eindruck entstanden, dass der außerschulische Bereich weitaus umfassender erhoben wurde als der schulische!)

4. Problem kontinuierlicher Rekrutierung (Motivation) „neuer“ studentischer ForscherInnen

Da es ohnehin schwierig sein dürfte, einen so hohen motivationalen Standard (und die entsprechende Einsatzbereitschaft) zu halten, wie es zumeist für erste Generationen von UntersucherInnen in Längsschnittprojekten der Fall ist, wäre ein bisschen „Routine“ bei Erhebung und Auswertung hilfreich. Nichtsdestotrotz müsste die Kontinuität bei der Verwaltung, Dokumentation und Archivierung durch eine - wie auch immer geartete - „Dauerstelle“ gewährleistet sein, auch im Sinne einer guten „Stichprobenpflege“. (Als langjährig sich zuständig führende Mitarbeiterin für den, von den ersten drei Untersuchungsteams übrig gebliebenen „Scherbenhaufen“ der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie kann ich das gar nicht genug betonen!).

5. „Rewards“ für die „Beforschten“: Stichprobenpflege

Auch für die (kindlichen) StudienteilnehmerInnen und ihre Familien sollte in jedem Falle eine „Dokumentation“ des persönlichen Entwicklungsverlaufs vorgenommen werden. Hier sollte der Einsatz von Fotografien bzw. Videoaufzeichnungen überlegt werden. In einem vergleichbaren Projekt des BBC über Entwicklungsverläufe von 7 Jahren bis 28 Jahre („Seven up“) sind am Ende sehr eindrucksvolle Entwicklungsstudien quasi im Zeitraffer zusammengestellt worden.

Zehn Thesen zu „Lernbiografien im sozialen Kontext“

‘Und wie geht es nun weiter?’ wurde auch ich am Ende der Tagung ‘Lernbiografien’ gefragt. Hinter dieser Frage steckt ein Lernwunsch: die Forscher bitten um Rat und Kritik. Ich möchte vorweg sagen, dass mir selten eine Arbeitstagung soviel Spaß gemacht hat, und zwar aus einem Grund, der sich auch lerntheoretisch gut begründen lässt: man lernt dann am besten und am meisten, wenn einem der Stoff bereits aus anderen Kontexten vertraut ist, und wenn man motiviert ist, ihn in einem neuen Kontext zu vertiefen. Das war meine Situation: ich habe in meinem Forscherleben viele sehr verschiedene, zumeist qualitative Projekte durchgeführt und darüber mit Kollegen und Studenten diskutiert. Ich habe aufgrund dieser Erfahrungen auf der Tagung viel gelernt.

Ich habe auf der Tagung einige *forschungstheoretische*, *forschungsmethodische* und *forschungspraktische* Anregungen gegeben, die ich hier als Thesen wiedergebe; dabei wird sich zeigen, dass diese drei Aspekte nicht trennscharf sind:

1. Eingrenzen ist das halbe Forscherleben

Bei ‘Lernbiografien’ handelt es sich um ein Megaprojekt, darüber waren wir uns alle einig. Megaprojekte sind meistens nicht durchführbar. Es scheint aber gerade bei qualitativen Projekten fast unumgänglich zu sein, im ersten Anlauf mindestens die halbe Welt ins Forscherauge zu fassen. Das hat mit vielen Dingen zu tun: Forscherehrgeiz (den Kollegen zeigen, dass man zu Großem imstande ist), Problembewusstsein (‘alles hängt irgendwie mit allem zusammen’), Anfangsbegeisterung (man ist noch nicht von Datenfülle und organisatorischen Schwierigkeiten erschlagen).

Die Fülle möglicher Fragen einzugrenzen ist also eine eigene Kunst, und ich schließe mich meinen Vorrednern an, die hierzu Vorschläge machten: Jürgen Zinnecker und Peter Büchner. Gehen wir davon aus, dass Lernen im 21. Jahrhundert eine der wichtigsten individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen ist, so steht die Relevanz von ‘Lernbiografien’ außer Frage. Und da auch ein immer größerer Konsens darüber entsteht, dass die herrschende Schule den modernen Lernmöglichkeiten und -notwendigkeiten von Kindern und Jugendlichen kaum Rechnung trägt, sollte man an dieser Stelle das Brett anbohren. Die Subjektperspektive ist dann beinahe qua definitionem eingebaut.

2. Makro und Mikro sind Forschungszwillinge

Sucht man nach einem Theorierahmen für das Projekt ‘Lernbiografien’, so erscheint es mir sinnvoll, sowohl makrosoziologische Entwicklungen nachzuzeichnen als Mikrostrategien anzuwenden: Lernen hat eine soziologische Entwicklungsdimension, die mit bestimmten Modernisierungen, wie Massenschulung, Urbanisierung, technologi-

scher Fortschritt, demographische Verschiebungen und Veränderungen in der Gender-Balance und im Erziehungsverhalten zusammenhängt. Als eine durchgängige Entwicklungstendenz des Modernisierungsprozesses geht die Reise von informellem Lernen in lebensnahen Kontexten über formalisierte Massenschulung zu erneutem informellem Lernen, nun aber unter sehr anderen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und im Verbund (oder auch im Streit) mit formellem Lernen.

Im Gegenzug die Mikroperspektive, hier ganz im Sinne von Glaser und Strauss' *grounded theory*: Hypothensengeleitete sensible Feldforschung, ein gezieltes Hin und Her zwischen (kleiner) Theorie und gesättigter Empirie. Und hier vor allem: Offenheit für *spurious facts*. Barbara Friebertshäuser hat uns hierzu mit ihrem schönen Vortrag ermuntert.

Damit bin ich bei der Forschungsmethodik:

3. Die Konstruktion von Kinder- und Jugend-Lernbiografien enthält die Rekonstruktion der Lernbiografie der Forscher

Es wurde verschiedentlich auf der Tagung festgestellt, dass qualitative Datenerhebung keine objektiven Wahrheiten ermittelt (quantitative übrigens auch nicht), sondern dass es sich immer um Konstruktionen handelt; deren Konstruktionsperspektiven und -elemente müssen offengelegt werden und auf diese Weise nachvollziehbar gemacht werden. In diesem Sinne ist Forschung immer auch subjektiv und handelt es sich um eine doppelte Konstruktion. Bezieht man dies erkenntnistheoretische Paradigma auf das Projekt 'Lernbiografien', so hieße das in letzter Konsequenz, dass die Forscher im Forschungsprozess auch ihre eigene Lernbiografie mit erheben, zumindest mit reflektieren sollten.

Forschungsstrategisch könnte das sehr reizvoll sein, weil man sozusagen ein Schattenprojekt mit realisierte und neue Vergleichsebenen schüfe.

4. Es bleibt immer ein Rest!

In dem Projekt 'Lernbiografien' soll sowohl mit qualitativen wie quantitativen Methoden geforscht werden. Damit erhebt sich das Problem der wechselseitigen Übersetzbarkeit von Daten. Da nun aber jede Methode methodenspezifische Daten hervorbringt, kann es nie gelingen, diese verschiedenen Daten nahtlos aufeinander zu beziehen. Was tun?

Triangulieren klingt immer gut, ist's auch, klärt aber das obige Problem nicht. Was Tests über Lernleistungen aussagen, ist eben nicht dasselbe, als was Subjekte über ihre Lernleistungen denken und fühlen (am Rande: ein sehr interessantes Buch hierzu ist A. Damasio's *Decartes Irrtum*). Triangulieren wir aber trotzdem weiter!

5. Projektruinen lassen sich nun mal nicht vermeiden

Kein ernsthaftes, insbesondere qualitatives Projekt entgeht einem Überschuss an Daten. Immer erheben wir mehr Daten als wir später verarbeiten können. Dies Problem ist banal aber sehr lästig. Aus dem eigenen Forschungsnähkästchen geplaudert: bei

meinen/unseren ersten qualitativen Projekten (z.B. oral history zu Lehrerbiographien; das Leiden-Wiesbaden-Projekt zusammen mit Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker, u.a.) war ich um jeden Datenschnipsel besorgt, der in der Versenkung zu verschwinden drohte: hatte er nicht doch eine verborgene Bedeutung, die sich mir im weiteren Verlauf des Projekts noch erschließen würde, sodass es unverzeihlich wäre, ihn jetzt nicht zu verarbeiten? Oder auch: gerade das Unscheinbare ist wichtig (dieser Gedanke kam mir insbesondere bei den Lehrern, die ja zumeist mausgrau sind).

Inzwischen bin ich über dem Problem der Datenfülle realistischer und cooler geworden: ich weiß, dass ausgiebige Transkripte und Fallstudien meist für den Forscher interessanter sind als für den Leser, und ich weiß, dass dem Problem trotz aller Erfahrung nicht zu entkommen ist. Die Metapher, die ich inzwischen für mich (und meine Studenten) gefunden habe, lautet: überschüssige Daten sind wie Humus, auf dem die Forschungsblumen erst gedeihen können. Sein wir also nicht traurig, wenn nicht jeder Datenschnipsel in den Endbericht aufgenommen wird! Stellen wir uns vor allem auch immer den Leser vor, der all dies Zeug lesen und spannend finden muss, ohne unsere Feldbegeisterung geteilt zu haben. Lassen wir aber auch nicht nach, uns bereits am Anfang eines Projekts zu fragen, wie realistisch es ist, die geplanten Daten zu erheben und zu verarbeiten.

In diesen Imperativen liegen hohe Anforderungen an methodisches Arbeiten: wie und was ist auszuwählen, wann darf vom Einzelfall abstrahiert werden, wie kann man lernen, plastisch zu schreiben, Wiederholungen zu vermeiden, etc.

Kurz gefasst geht es also um das Austarieren von Banalität und Relevanz der erhobenen Daten.

6. Nicht nur analysieren, auch reanalysieren!

Eine der spannendsten Diskussionen der Tagung war für mich unser Gespräch über vertane Chancen zur Reanalyse von früher erhobenen Datensätzen. Es ist sozusagen die Kontradiskussion zu der über Projektruinen. Wir sollten uns als postmoderne Forschungsgemeinde dafür stark machen, dass bei Forschungsfinanzierung systematisch (und nicht nur sporadisch, weil ein Forscher zufällig in einem Archiv oder Instituts Keller rumgekrochen ist) auch Reanalysen berücksichtigt werden (faszinierende Beispiele lieferte Georg Rudinger). Der neue Forschungszweig könnte 'Forschungsarchäologie' heißen.

7. Kontextualisieren muss sein – aber wie?

Insbesondere qualitativ orientierte Forscher sind sich darüber einig, dass eine der wesentlichen Forderungen an einen Datensatz die einer angemessenen Kontextualisierung ist, und einer der schwersten Vorwürfe an quantitative Forschungsdesigns ist, dass die Daten mit viel methodologischem Bombast in den hoch indexierten Journals dargeboten werden, aber ohne jeglichen Bezug zur Lebenswelt der Erforschten.

Also kontextualisieren – aber wie? Je mehr Kontext um die Kerndaten geschaffen wird, desto mehr neue Fragen, die ihrerseits in die ihnen zugehörigen Zusammenhänge eingebettet werden müssen, erheben sich. Mit andern Worten: erkenntnistheoretisch ist Kontextualisieren gleichbedeutend mit einem endlosen Rekurs ('alles' hängt tatsächlich mit allem zusammen, wenn man's nur weit genug treibt).

Das Problem ist mit dem der Triangulation verwandt. Eine prinzipielle Lösung gibt es nicht, wohl aber praktische: für das Siegener Lernbiografie Projekt erscheint es mir nötig, zumindest über die folgenden Kontextualisierungsrahmen nachzudenken:

Erstens: ein mentaler Rahmen – was bedeutet Lernen aus Kinder-, Eltern- und Lehrersicht; *zweitens* ein historisch-gesellschaftlicher (s.u. 2); *drittens* ein geographischer: das Siegerland hat kulturelle Spezifika, die die Lernbiografien möglicherweise beeinflussen; ein Siegener Kind ist kein rumänisches (s. unter Schluss).

8. Theoretische oder repräsentative Samples - eine Gretchenfrage

No comment because evident.

9. Aus Fehlern lernen!

Eine interessante Frage für ein Projekt, in dem es um Lernen geht, ist, warum wir uns als Intellektuelle so schwer tun, aus gemachten Fehlern zu lernen. Warum nehmen wir z.B. Erfahrungen mit zu großen Fragestellungen, zu umfangreichen Datensammlungen etc. nicht ernst? Antwort: weil diese Fehler zumeist in den Veröffentlichungen nicht dargelegt und reflektiert werden. Erschienen, wie unter einem Röntgengerät, alle Forschungsschnitzer und -versäumnisse und faulen Kompromisse offen in der Forschungsgemeinde, so käme das Verfilzungen und Skandalen gleich, die wir nur aus Wirtschaft und Politik kennen.

Konsequenz? Wir sollten uns für unsere Veröffentlichungen vornehmen, systematisch ein *mea culpa* Kapitel zu planen, in dem wir unsere Probleme und gemachten Schnitzer offen legen. Damit würden wir eine unerhört lehrreiche Diskussion anregen und schneller lernen können, wie wir Fehler vermeiden. (Ich habe eine jüngere Mitarbeiterin, die bei Studenten durchschlagende Erfolge in einer Massenveranstaltung, die sonst wegen totaler Motivationslosigkeit von den Dozenten gefürchtet wird, erzielt, indem sie in einer der Vorlesungen zu qualitativer Forschung berichtet, welche Fehler sie in dem Forschungsprojekt gemacht hat, das zu ihrer erfolgreichen Promotion geführt hat).

10. Wir sind alle Forscher – sind wir?

Aus der Not eine Tugend machen, indem Diplomstudenten die Feldarbeit machen, ist die Strategie des Siegener Projekts. Wir alten Forschungshasen waren uns alle einig: das geht, das ist lehrreich, aber es erfordert einen enormen Aufwand an Begleitung und Supervision. Wir waren alle sehr beeindruckt von der Sensibilität und dem Fleiß der Studenten, die die beiden Fallstudien erstellt haben, die auf der Tagung besprochen wurden. Wir hatten aber auch so unsere Bedenken: Forschen unter Examensdruck, ist das „das Gelbe vom Ei“? Gewiss nicht! Aber deswegen sollte man die Strategie nicht fallen lassen (ist auch aus finanziellen Gründen nicht möglich, hörten wir), wohl aber in vernünftigen Grenzen handhaben, um die Studenten nicht zu überlasten und um Forschungsqualität zu gewährleisten.

Damit bin ich wieder bei Punkt 1, dem Megacharakter des Projekts. Ich würde versuchen, relativ autonome Teilprojekte zu entwickeln, die von kleinen Gruppen Studen-

ten in der Zeit, die ihnen zur Verfügung steht, auch eingelöst werden können. Ich würde andere Teile des Projekts bewusst nicht von Studenten bearbeiten lassen, weil diese Forschungserfahrung und -atem brauchen, die Studenten nicht aufbringen können. Da es sich zum Teil um Kinderinterviews handelt, sollte man den Vorteil nicht unterschätzen, den junge Studenten gegenüber älteren Forschern haben: mehr Kenntnisse über die kulturellen und mentalen Lebenswelten der Forschungssubjekte.

Zum Schluss

Mir ist aufgefallen, wie ‘deutsch-zentriert’ unsere Diskussionen zu Lernbiografien waren. Sogleich fiel mir ein neues Projekt ein: Lernbiografien *europäischer* Kinder und Jugendlicher....

**Perspektiven für das Forschungsprojekt
„Lernbiografien im sozialen Kontext“**

Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik: Gegenstandsbezogene Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext

1. Das Desiderat der Fokussierung

Eine Frage, vielmehr eine Forderung, prägte zahlreiche Beiträge und Diskussionen der in diesem Band dokumentierten Tagung. Es war die Frage, nach einem möglichen Fokus für ein – nach Ansicht der meisten TeilnehmerInnen – zu universal angelegtes Projekt; es war angesichts der Vielfalt an Fragestellungen und somit auch an Forschungsinstrumenten die Forderung nach notwendiger Eingrenzung und Transparenz sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene.

Die Tatsache, dass diese beiden Ebenen untrennbar miteinander verbunden sind, prägte wiederum die Diskussionen in unserer Projektgruppe im Anschluss an die Tagung. Für eine mögliche Neukonzeptualisierung erschien uns somit eine Präzisierung der „Lernbiografien“ durch eine inhaltliche Fokussierung auf die Lernfelder Schriftsprache und Mathematik sowohl notwendig als auch aussichtsreich zu sein. Denn dies sollte zu einer konsequenten und gezielten Eingrenzung der Fragestellung sowie zur Modifizierung der methodischen Vorgehensweise und der Forschungsinstrumente führen.

Das Desiderat der Fokussierung wurde darüber hinaus im Verlauf der Tagung häufig mit einem weiteren Aspekt verbunden, den viele TeilnehmerInnen für eine mögliche Umgestaltung des Projektdesigns als äußerst relevant erachteten: mit der konzeptionellen Verknüpfung schulischer und außerschulischer Kontexte im Rahmen der Lernbiografien (vgl. dazu z. B. BÜCHNER, BRÜGELMANN, FÖLLING-ALBERS, FOOKEN, HEYMANN, STICKER, STREHMEL in diesem Band).

Die Untersuchung der schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernerfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher erschien uns für ein Projekt, welches Biografien des Lernens erstellen möchte – und dies in Bezug auf Lernfelder, die sowohl im Alltag als auch in der Schule von großer Relevanz sind – ebenfalls von besonderer Bedeutung zu sein. Wir erhofften uns dadurch, langfristig und anhand einer vergleichenden Betrachtung bzw. Re-Analyse der verschiedenen Einzelfallstudien wichtige Fragen beantworten zu können, die in den letzten Jahren zunehmend im Rahmen der schulpädagogischen und -didaktischen Fachdiskussion gestellt werden:

Wo machen Kinder und Jugendliche ihre zentralen (schriftsprachlichen und mathematischen) Lernerfahrungen – im familiären und außerhäuslichen Alltag oder in der Schule? Werden solche Erfahrungen in der Schule erzeugt, indem in organisierter Form auf die (un-)organisierten außerschulischen Erfahrungen eingegangen wird? Oder umgekehrt, inwiefern nimmt beispielsweise der Erfahrungsraum Familie Bezug auf schulische Inhalte? Wie sieht sie also aus, die Brücke zwischen schulisch-inszeniertem Lernen und außerschulischen Erfahrungen? (vgl. z. B. ELSKEMPER-

MADER/ LEDIG/ DE RIJKE 1991, DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2000, FÖLLING-ALBERS 2000).

Die schulpädagogische Akzentuierung des Projekts sollte – wie bereits im ursprünglichen Projektdesign vorgesehen (vgl. BRÜGELMANN in diesem Band) – mit wichtigen Prämissen der neueren Kindheitsforschung verknüpft werden. Wir sind weiterhin davon ausgegangen, dass der mehrperspektivische Ansatz – die Einbeziehung von wichtigen Bezugspersonen (Eltern, Geschwistern, LehrerInnen u. a.) der Kinder und Jugendlichen – nicht aufgegeben werden sollte. Die eigene Perspektive der Heranwachsenden, ihre Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen sowohl schulisch-inszenierten als auch familiären „Lernangeboten“ (von LehrerInnen, Geschwistern, Eltern u. a.) sowie ihre subjektiven Deutungen sollten dabei stärker fokussiert werden.

Das Desiderat der Fokussierung wurde also einerseits mit konkreten Lerngegenständen und andererseits mit einer stärkeren Berücksichtigung der persönlichen Perspektive der Lernenden in Verbindung gebracht. Im Folgenden wird diese inhaltliche und die damit zusammenhängende methodische Neukonzeptualisierung näher erläutert.

2. Lernbiografien als Lern- und Lebensgeschichten der Lernenden: Zur inhaltlichen Neukonzeptualisierung

Zinnecker unterscheidet vier Bedeutungsvariationen, die sich aus der Verknüpfung der Begriffe „Lernen und „Biografie“ ergeben (vgl. ZINNECKER in diesem Band). Die Variante „Lernbiografie als gegenstandsbezogene Lerngeschichte“ deutet darauf hin, dass Lernen sich zunächst auf Lernfelder, auf konkrete „Gegenstandsbereiche“ bezieht: Das Erlernen der Muttersprache eines Individuums kann zum Beispiel als eine spezifische „Lernentwicklungsbiografie“, als seine „Sprachbiografie“ betrachtet und rekonstruiert werden.

Im Projekt sollen also in Zukunft gegenstandsbezogene, schriftsprach- und mathematikspezifische Lerngeschichten im Alter von 5 bis 15 Jahren über Serien von Fallstudien rekonstruiert werden. Dies ist unser langfristiges Ziel. Denn die jeweilige Fallstudie kann gewiss nur als eine Momentaufnahme der Lernerfahrungen und der damit verbundenen fachlichen Lernentwicklungen und Kompetenzen eines Kindes angesehen werden, sie kann nur „Zwischenergebnisse“ von Lernprozessen erfassen.

Aber auch die auf der Ebene der Einzelfallstudien festgestellten Lernleistungen der Kinder sollen nicht isoliert, sondern theoriegeleitet interpretiert werden. Eine entwicklungs- und kognitionspsychologisch ausgerichtete Deutung der schriftsprachlichen und mathematischen Lernprozesse erweist sich hierbei als besonders notwendig. Das bedeutet, dass durch diese Fokussierung eine *stärker prozessorientierte Betrachtungsweise* ermöglicht werden könnte: Bei der Rekonstruktion der „schriftsprachlichen Biographie“ eines Kindes kann z.B. die Frage „wie wird Schriftsprache erworben?“ nicht vernachlässigt werden (Ähnliches gilt auch für den Bereich Mathematik). Gegenwärtig vom Kind favorisierte mathematische und schriftsprachliche Problemlösestrategien oder individuelle Begriffskonstruktionen, insbesondere solche, die als „Abweichung“ von einem „normgerechten Lernen“ angesehen werden könnten, wer-

den nun im Kontext der Entwicklung des jeweiligen Kindes gedeutet und gegebenenfalls als wichtige Lernschritte, als „Zwischenstufen“ seiner Lernentwicklung und nicht unbedingt als „Lernschwierigkeiten“ interpretiert.

Den theoretischen Hintergrund bildet also weiterhin ein Verständnis von Lernen als eigenaktivem und (re-)konstruktivem Prozess (vgl. BRÜGELMANN in diesem Band). Darüber hinaus betrachten wir den kindlichen Lebensraum als „ökologisch beschreibbares Sozialisationsfeld“ (vgl. HEYMANN in diesem Band), in dem Kinder agieren und somit ihre konkreten Lernerfahrungen machen. Aus einer (sozial)konstruktivistischen Perspektive (z.B. in Anlehnung an BRUNER 1996; 1997) wird Lernen – unabhängig vom Lernfeld – als ein sozialer Prozess verstanden, der in der Interaktion zwischen Menschen stattfindet. Bedeutungen und Begriffe werden im Kontext von Lernsituationen (Alltagssituationen) und auch in Auseinandersetzung mit anderen (Mitlernenden) ko-konstruiert.

Das bedeutet: Für die Rekonstruktion der kindlichen (fachspezifischen) Lerngeschichten sollten sowohl die zum jeweiligen Zeitpunkt erreichten Lernleistungen der Kinder als auch die Bedingungen, unter denen diese Lernschritte entstehen, erforscht werden.

Die Lernbiografien sollten deswegen – und hier beziehen wir uns auf die zweite Bedeutungsvariation nach ZINNECKER – im Kontext der „Lebensgeschichte der Lernenden“ erfasst werden. Dabei geht es um die individuell unterschiedliche Auseinandersetzung von SchülerInnen mit den Lern- und Bildungseinrichtungen, die sie besuchen. Es geht unter anderem um die Frage, wie diese lebensgeschichtliche Auseinandersetzung die Persönlichkeit der Schüler prägt: „Wie bildet sich ein Habitus des Lernens heraus, wie passt eine Person sich in die Traditionen des ‘Schülerseins’ ein, wie wirkt sie auf diese zurück?“ (ZINNECKER in diesem Band)

Anders als die von ZINNECKER genannten Untersuchungen und Ansätze, die sich hierbei ausschließlich auf die Institution Schule beziehen, möchten wir auch die familiären und außerhäuslichen Lebens- und Lernwelten der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen: Wie bildet sich beispielsweise im Rahmen einer von Schriftlichkeit (kaum) geprägten Familie ein Habitus des Lernens heraus und wie wirkt ein Kind, das sich gerade schriftkulturelle Alltagspraktiken aneignet, auf diese Familie zurück? In unserem Projekt sollen auf diese Weise also Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen und ihre (fachlichen) Lernentwicklungen im sozialen (d. h. im schulischen und außerschulischen) Kontext systematisch rekonstruiert werden¹.

Wie diese inhaltliche Fokussierung nun auf methodischer Ebene ihre Fortsetzung findet, welche Prinzipien und Kriterien im Zuge der Neukonzeptualisierung für die Entwicklung neuer Forschungsinstrumente entstanden sind und welcher Funktion diese Instrumente dienen, soll im Folgenden gezeigt werden.

¹ Der neue Titel des Projekts „LISA&KO – Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ ist Ausdruck eben dieses Anspruchs.

3. Zur methodischen Neukonzeptualisierung am Beispiel der Untersuchung von 5/6-jährigen Kindern

Wir werden an dieser Stelle die methodische Neukonzeptualisierung vor dem Hintergrund des ursprünglichen Standard-Sets der im Projekt eingesetzten Methoden (vgl. HEYMANN in diesem Band) darstellen. Wir beziehen uns dabei exemplarisch auf nur eine Altersgruppe – die der 5/6-Jährigen –, um somit die Entwicklung des Methodenrepertoires möglichst anschaulich und nachvollziehbar nachzeichnen und Unterschiede in der methodischen Vorgehensweise verdeutlichen zu können. Auf diese Weise versuchen wir, erste Antworten auf einige zum Zeitpunkt der Tagung noch unbeantwortete Fragen und nicht überzeugend gelöste Probleme zu geben.

Hier zunächst ein Überblick über das Standard-Set der gegenwärtig im Projekt eingesetzten Methoden zur Untersuchung von 5/6-jährigen Kindern:

Leistungsbereiche und Methoden	Instrumente
Intelligenz	HAWIK III
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt-Handreichung Mathematik mit Aufgabenbereichen wie z. B. <ul style="list-style-type: none"> - Zählen und Abzählen - Umgang mit Geld - Uhrzeit - Mengenvergleich - Bildsachaufgaben - Rechengeschichten - etc.
Schriftsprache	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Aufschreiben schon bekannter Wörter bzw. Buchstaben Embleme und Schrift wiedererkennen • Buchstabendiktat • Detektivbogen Schrift und Zahl I und II • Phoneme • Gezinktes Memory
Sachwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeinwissensteil des HAWIK III
Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> • KT 1
Befragungen und Interviews mit dem Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Offenes Kindheitsinterview (narratives Interview) • Tageslaufinterview (narratives Interview) • Interview zum kindlichen Alltagsleben (Leitfadeninterview Kindheit) • Handlungsinventare (Lern- und Spielinventar) • Besitzinventare • Fotointerview/Videogang zum Thema Zahlen und Schrift

Befragungen anderer Personen	<ul style="list-style-type: none"> • Elterninterview • KindergärtnerInnen, LehrerInnen • TrainerInnen, BetreuerInnen • Andere Familienmitglieder
Beobachtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch im Kindergarten • Unterrichtsbesuch • Alltagssituationen
Einstellung zum Kindergarten	<ul style="list-style-type: none"> • „Feelings about school“ (Kindergartenadaptation)
Selbstbild	<ul style="list-style-type: none"> • Wie möchtest du sein? (Erzählen oder Malen)

Vergleicht man nun diese im gegenwärtigen Stadium unseres Projekts verpflichtenden Erhebungen (zur Untersuchung 5/6-Jähriger) mit dem ursprünglichen Methodenrepertoire des Projekts, so wird Folgendes deutlich:

Viele Instrumente, die wir insbesondere aus dem Repertoire der Projekte LOGIK/SCHOLASTIK und KiSi, übernommen hatten, werden in den aktuellen Erhebungen nicht mehr eingesetzt. Sie wurden entweder durch angemessenere Tests ersetzt (wie beispielsweise der CMM 1-3 durch den differenzierteren HAWIK III) oder – als Folge der Fokussierung auf die Lernentwicklungen und Kompetenzen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik – ersatzlos aus dem Instrumentarium genommen (die objektive Landkarte, der Wohnungsgrundriss, das Musikspiel etc.). Die Methode der Beobachtung hat deutlich an Bedeutung gewonnen. Durch eine im Projekt entwickelte Form der Unterrichtsbeobachtung, den Besuch im Kindergarten oder das Instrument „Alltagssituationen“ (für eine Kurzdarstellung s. u.) beispielsweise wird die ehemals klare Dominanz von Befragungen gegenüber Beobachtungen und somit auch die Dominanz bewusster Aussagen und verbalisierter Auskünfte stark eingeschränkt.

Wurden früher für die Untersuchung der Leistungsdimensionen überwiegend quantitative Methoden – normierte und standardisierte Tests – eingesetzt, werden jetzt auch in diesem Kontext informelle sowohl Beobachtungen und Befragungen als auch die Kombination beider Verfahren eingesetzt. Eine Möglichkeit für eine solche Kombination bietet das Instrument „Detektivbogen Schrift und Zahl“ (für eine Kurzdarstellung s. u.).

Die Beobachtungen werden hauptsächlich mittels semi-strukturierter oder offener Protokolle dokumentiert. Wir erhalten also dichte Beschreibungen von konkreten Situationen – sowohl Test- als auch Alltagssituationen. In Konsequenz wird die Anzahl der Transkripte und somit die Belastung der Forschenden deutlich eingeschränkt.

Im Folgenden werden wir exemplarisch zwei Instrumente – ihre theoretischen und methodischen Prinzipien, ihre Ziele und Funktion – vorstellen, um somit die oben dargestellten Veränderungen im Design des Projekts zu konkretisieren und zu illustrieren. Diese Instrumente wurden in den letzten Monaten von unserer Projektgruppe

selbst erstellt und kommen in den laufenden Erhebungen bereits erfolgreich zum Einsatz.

Detektivbogen Schrift und Zahl (Teil I und II)

Das Instrument „Detektivbogen Schrift und Zahl“ wurde in Anlehnung an die Aufgabe „Zeichenverständnis: Wörter jagen“ (aus der Ideen-Kiste: BRINKMANN/BRÜGELMANN 1999) erstellt und basiert auf einer Verknüpfung von Beobachtungs- und Befragungssituationen. Dadurch werden einerseits Informationen über kindliche Alltagserfahrungen mit Schrift- und Rechen- bzw. Zahlkultur in der familiären und außerhäuslichen Umgebung erhoben. Andererseits werden anhand von gezielten Aufgaben, die das Kind teilweise zusammen (in Interaktion) mit den Forschenden erledigen muss, seine schriftsprachlichen und mathematischen Lernentwicklungen genauer erforscht.

Das Instrument ist in zwei Arbeitsbereiche (Teil I und II) gegliedert.

Der Detektivbogen Teil I beginnt mit einem einführenden Gespräch mit dem Kind, in dem möglichst geklärt werden soll, inwiefern das Kind in letzter Zeit innerhalb seiner Familie Situationen beobachten konnte, in denen das Lesen, Schreiben und Rechnen praktiziert wurde bzw. in wie weit es für solche Beobachtungen bereits sensibilisiert ist.

Anschließend an dieses Gespräch wird gemeinsam mit dem Kind ein Gang durch die Wohnung unternommen, wobei es aufgefordert wird Buchstaben, Wörter und Zahlen zu suchen. Das Ziel dieses Teilschrittes ist die Beobachtung der familiären Umgebung (inwiefern in der häuslichen Umgebung „Schrift und Zahl“ vorkommen) sowie die Beobachtung des Kindes selbst (inwiefern es relevante Gegenstände und Materialien wahrnimmt, welche davon dem Kind besonders wichtig sind, welche nennt es generell, welche belegt es sprachlich mit einer Besonderheit etc.) Nach dieser gemeinsamen Aufgabe wird erneut ein Gespräch zu den Beobachtungsergebnissen und Kommentaren des Kindes sowie zu möglichen Fragen und Hypothesen des Forschenden durchgeführt.

Im Detektivbogen II wird in einem offenem Gespräch mit dem Kind versucht, möglichst herauszufinden, welche Vorstellungen das Kind von den Begriffen „Buchstabe“, „Wort“ und „Zahl“ hat, und welche Annahmen es über Funktion und Gebrauch von Schrift- und Zahlenzeichen äußern kann. Im Anschluss daran bekommt das Kind erneut einen „Detektiv-Auftrag“ und soll demnächst im außerhäuslichen Umfeld nachforschen, wo Buchstaben, Wörter oder Zahlen zu finden sind. Beim nächsten Treffen mit dem Kind sollen die gesammelten und auf einem Papier notierten Ergebnisse „sortiert“ werden. Diese (gemeinsame) Aufgabe dient als Anlass für ein ausführliches Gespräch mit dem Kind über die Funde und bietet gleichzeitig eine gute Beobachtungsmöglichkeit dafür, wie das Kind mit Schrift- und Zahlenzeichen umgeht (ob es Schrift- und Zahlenzeichen von anderen Symbolzeichen, z.B. Logos, Piktogrammen, unterscheiden kann; ob es Schriftzeichen von Zahlen konsequent unterscheiden kann etc.). In einem letzten Schritt wird gemeinsam mit dem Forschenden nach weiteren Gegenständen gesucht, die das Kind im außerhäuslichen Umfeld evtl. nicht bemerkt hat.

Zu den verschiedenen Arbeitsschritten werden Gedächtnisprotokolle mit möglichst authentischen Aussagen des Kindes verfasst. Die gewonnenen Ergebnisse werden

schließlich in Beziehung zu den weiteren Daten aus standardisierten Instrumenten gesetzt, mit dem Ziel, ein möglichst differenziertes Bild zur schriftsprachlichen und mathematischen Lernentwicklung des Kindes zu erfassen.

Alltagssituationen

Das Instrument „Alltagssituationen“ soll die Forschenden dazu anregen, das Kind in unterschiedlichsten Situationen des Alltags zu erleben und gelegentlich zu versuchen, ein wenig mit dem Kind „mitzuleben“, um somit mehr Normalität und Authentizität des kindlichen Lebens einzufangen als in den übrigen – nicht selten erhebungsüberladenen – Treffen mit dem Kind.

Als eine Strukturierungshilfe für diesen Zugang enthält das Instrument eine Liste möglicherweise erlebenswerter Situationen und Aktivitäten, die entweder – falls das Kind von sich aus eine solche Situation gestaltet – im Alltag beiläufig für Beobachtungen genutzt oder aber von den Forschenden angeregt werden. Solche Situationen, in denen neue Erfahrungen mit dem Kind und weitere Erkenntnisse über dessen Besonderheiten gesammelt werden könnten, sind zum Beispiel der gemeinsame Besuch einer Bücherei, gemeinsames Einkaufen, ein Flohmarktbesuch, zusammen Fernsehen, die Teilnahme am Familienausflug, mit dem Kind Schwimmen gehen etc.

Weiterhin enthält das Instrument zu einigen Einzelsituationen eine Sammlung von Beobachtungsmöglichkeiten. Genauso aber wie die Übersicht über die Situationen selbst, so stellen auch diese Beobachtungsmöglichkeiten innerhalb einer Situation nur eine Auswahl dar. Sie sollen als Hintergrund für die Beobachtung dienen und für die Vielfalt möglicher Erfahrungen sensibilisieren. Zwei übergeordnete Perspektiven sollten dabei berücksichtigt werden: Es gilt erstens, spezifischen Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen des jeweiligen Kindes nachzuspüren, und zweitens sensibel zu sein für den mathematischen und schriftsprachlichen Gehalt der beobachteten Situation.

Beispielsweise ein Flohmarktbesuch eignet sich sehr gut für Beobachtungen im Kontext Mathematik, insbesondere zum Umgang mit Geld: Wie viel Geld hat das Kind dabei und von wem hat es dies erhalten? Wie teilt es sich dieses ein? Kann es die Preise mit dem eigenen Guthaben in Verbindung bringen und somit die Möglichkeit (oder Unmöglichkeit) eines Kaufs einschätzen? Berechnet es das Restgeld und kauft gegebenenfalls lieber etwas Billigeres? Kombiniert es also geschickt verschiedene Waren angesichts des eigenen Guthabens? Über solche und ähnliche Fragen ließe sich die Situation Flohmarktbesuch durch eine fokussierte Perspektive betrachten und die Forschenden erfahren auf eindrucksvolle Weise viel über mathematische Alltagspraktiken und das Kind selbst.

4. Ausblick

Die Fokussierung auf Schriftsprache und Mathematik im schulischen und außerschulischen Kontext liefert für unser Projekt – wie beschrieben – neue Perspektiven sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene. Der damit verbundene Prozess der Neukonzeptualisierung war für uns allerdings von Beginn an mit einer entscheidenden Prämisse verknüpft: Fokussierung kann nicht völlige Ausblendung ande-

rer Dimensionen bedeuten, sondern muss vielmehr zu einer Betrachtung auch weiterer Bereiche – allerdings aus einer durch den Fokus geschärften Perspektive – führen. Dieser Anspruch zeigt sehr deutlich, dass sich das Ziel unseres Projekts keinesfalls in der abstrakten Forschung über Kindheit und auch nicht über die Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen erfüllt. Vorwiegend sollte die Lebens- und Lernperspektive heutiger Kinder erfasst werden, wobei ihre Lebensperspektive *eher allgemein*, ihre Lernperspektive *eher spezifisch* untersucht werden soll. Auch trotz des Interesses an bestimmten, schriftsprachspezifischen und mathematikspezifischen Lernprozessen sollten also die Heranwachsenden weiterhin möglichst zu Wort kommen: Ihre eigene Perspektive, ihre “selbst erzeugte Wirklichkeit”, und d.h. nicht nur ihre gegenstandsspezifischen “inneren Modellbildungen” (vgl. LOHAUS in diesem Band) , sondern auch ihre lebensweltlichen Erfahrungen, Begriffe und Deutungen sind nach wie vor von Bedeutung.

Die Vielfalt des kindlichen Lebens bleibt also nicht verschlossen, sondern öffnet sich außerdem durch das Bemühen der ForscherInnen, das Besondere des jeweiligen Kindes zu entdecken. Diese Offenheit für das Besondere ist die Offenheit für die kindlichen Lebenswelten (vgl. BEHNKEN in diesem Band), die den Fokus umrahmen und bereichern. Der Charme der bereits vorliegenden Fallstudien, denen es gelungen ist, Kinder mit Worten auf ihre Weise zum Leben zu erwecken, bleibt also erhalten. Es werden somit weiterhin lebendige Bilder von Kindern mit persönlichen Eigenheiten, individuell unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen entstehen.

Schließen möchten wir mit einem zum Zeitpunkt der Tagung noch ungelösten Problem, das von vielen TeilnehmerInnen der Tagung als sehr relevant erachtet und intensiv diskutiert wurde. Bislang fehlte uns die Möglichkeit, die studentischen Forscherinnen und Forscher für einen wirklich professionellen Umgang mit den einzusetzenden Instrumenten zu schulen. Zwar haben wir inzwischen Veranstaltungen angeboten, in welchen die Studierenden systematisch sowohl in die qualitativen als auch quantitativen Methoden eingeführt werden konnten, ein Problem blieb damit allerdings weiterhin ungelöst: Der erste wirkliche Einsatz der Instrumente durch die Forschenden unter realistischen Bedingungen würde in der Regel noch immer erst im Rahmen der eigenen Erhebung, also erst „im Ernstfall“ (vgl. HEYMANN in diesem Band) stattfinden. Wir erkannten zwar die Notwendigkeit, die Studierenden im Rahmen von Vorstudien mit anderen Kindern in die Handhabung der Instrumente einzuüben und sie noch vor dem „Ernstfall“ mit der *Erforschung der kindlichen Perspektive* vertraut werden zu lassen, wie dies allerdings konkret zu realisieren sei, blieb lange eine unbeantwortete Frage. Im kommenden Semester wird nun zum ersten Mal eine solche Forschungswerkstatt inklusive Vorstudien stattfinden

Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F./ Wienold, G. (1974): Zur Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Pelz, M. (Hrsg.): Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin, S. 9-19.

Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: ZSE 17, H.2, S. 162-177.

Alderson, P. (2000): Children as researchers: the effects of Participation Rights on Research Methodology. In: Christensen, P./ James, A., (Ed.): Research with Children. Perspectives and Practices, London and New York, S. 241-257.

Alheit, P. (1992): Biographizität und Struktur. In: Alheit, P. et. al.: Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung. Bremen, S. 10-36.

Apel, H. (1993): Bildungshandeln im soziokulturellen Kontext. Studienfachwahl und Studiengestaltung unter dem Einfluss familialer Ressourcen. Wiesbaden.

Apel, H. u. a. (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 343-375.

Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (1998): Magdeburger Bibliographie zur Biographieforschung. 3. Aufl. Magdeburg.

Asendorpf, J. (1998). Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Motive und Verhaltensweisen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Entwicklung im Kindesalter - Bericht über eine Längsschnittstudie. Weinheim, S. 153-176.

Asendorpf, J. (1999). Social-Personality-Development. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), Individual development from 3-12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge, pp. 227-242.

Baacke, D./ Schulze, Th. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung in pädagogisches Verstehen. Weinheim; München.

Backhaus, A. (1999): Weltbild, Selbstbild, Fremdbild. Annäherung an ein Grundschulkind über eine Fallstudie aus verschiedene Perspektiven. Projekt „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Vervielfältigtes Manuskript. Universität-GH Siegen.

Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. CH-Lengwil.

Balhorn, H./ Niemann, H. (Hrsg.) (1997): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. DGLS-Jahrbuch "Lesen und Schreiben", Bd. 7. CH-Lengwil.

Bambach, H. (2001): Jorinde, Fabian und Paula oder: Es ist gerecht Unterschiede zu machen. Über die Schulleistungen von Grundschulkindern. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Bauersfeld, H., u.a. (Hrsg.) (1983): Lernen und Lehren von Mathematik. IDM-Reihe Bd. 6. Köln.

Baumgart, F./ Lange, U. (Hrsg.) (1999): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt.

Behnken, I. /Zinnecker, J. (1992).: Modernisierung von Kindheit im Intra- und intergenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Zielsetzung des Projekts, Forschungsdesign und Methoden [Projektbericht Nr. 1]. Universität-GH Siegen.

Behnken, I. u. a. (1991): Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit in einer Region. Methoden Manuale Nr.2. Universität-GH Siegen.

Behnken, I. u. a. (1991): Methoden Manuale. Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit in einer Region. Nr. 2. Projekt Kindheit im Siegerland. Universität-GH Siegen.

Behnken, I. u. a. (1994): Modernisierung von Kindheit im intra- und intergenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Projekt-Arbeitsbericht [Projektbericht Nr. 11]. Universität-GH Siegen.

Behnken, I./ Bissigkummer, S. (1993): Monografie Daniel - Quellentext. Broschüre Nr. 6 der Reihe Kindheit im Siegerland. Universität-GH Siegen.

Behnken, I./ du Bois-Reymond, M./ Zinnecker, J. (1989): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Opladen.

Behnken, I./ Zinnecker, J. (1992): Programm - Informationen zur Studie, Broschüre Nr. 1 der Reihe Kindheit im Siegerland. Universität-GH Siegen.

Behnken, I./ Zinnecker, J. (2000): Groß werden in privaten Räumen. Vom Kinderzimmer zur Studentenbude. In: Carstensen, J.; Düllo, Th./ Richartz-Sasse, C. (Hrsg.): Zimmerwelten. Wie junge Menschen heute wohnen. Essen, S. 34-41.

Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

- Bergmann, J. (1991): Konversationsanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 213-218.
- Bergmann, J. (1993): Alarmiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehrrufen. In: Jung, T./ Müller-Doohm, S. (Hrsg.): 'Wirklichkeit' im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 283-328.
- Bernsdorf, W. (Hrsg.) (1972): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 1-3. Fischer Handbücher 6131-6133. Frankfurt (1. Aufl. 1969).
- Bertaux, P. (1963): Mutationen der Menschheit. Diagnosen und Prognosen. Frankfurt a. M.
- Bien, W. u. a. (1994): Cool bleiben - erwachsen werden im Osten. Ergebnisse der Leipziger Längsschnittstudie 1. München.
- Bohnsack, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bohnsack, R. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S. 492-502.
- Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. überarb. und erw. Aufl. Opladen.
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a. M. (Paris 1980).
- Bourdieu, P./ Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M. (Paris 1992).
- Brandt, I./ Sticker E. J./ Höcky M. (1997): Lebensqualität von Frühgeborenen und Reifgeborenen bis ins Erwachsenenalter. Auseinandersetzung mit biologischen und sozialen Risiken (prä-, peri- und postnatal sowie im Kindesalter). Band 84, Schriftenreihe des Bundesministerium für Gesundheit. Baden-Baden.
- Brinkmann, E. (1996/97): Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg. Diss. phil. FB 12 der Universität: Bremen (= OASE-Bericht Nr. 33. FB 2 der Universität-GH Siegen 1997).

Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (2001): Lernbiographien "auf dem Weg zur Schrift". In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Bromme, R. / Hömberg, E. (1980): Methodische Probleme und Möglichkeiten der Untersuchung sprachlich gefasster handlungsregulierender Kognitionen. In: Volpert, W. (Hrsg.): Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie. Bern, S. 105-120.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

Brontë, C. (1997): Jane Eyre. Köln.

Brontë, E. (1996): Wuthering Heights. Köln.

Brown, J.A.C. (1963): Techniques of persuasion. From propaganda to brainwashing. Harmondsworth.

Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., Nr. 1, S. 98-118.

Brügelmann, H. (1997): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, H./ Niemann, H. (Hrsg.) (1997): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. DGLS-Jahrbuch "Lesen und Schreiben", Bd. 7. CH-Lengwil, S. 43-60.

Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis -- Befunde der Forschung. Seelze, S. 8-42.

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden -- Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. CH-Lengwil.

Brügelmann, H./ Fölling-Albers, M./ Richter, S. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis. Befunde der Forschung. Seelze.

Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).

Brügelmann, Hans (1999). Fallstudien in der Pädagogik. Perspektiven und Standards für die Forschung [Projektbericht Nr. 46, OASE "Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln"]. Universität-GH Siegen.

Bruner, J. S. (1996): The Culture of Education. Cambridge; London.

Bruner, J. S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg.

- Buschmeyer, H. u.a. (1990): Biographisches Lernen, Erfahrungen und Reflexionen. Soest.
- Bußmann, A.: Kreativität. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.
- Büttner, R.G./ Reinert, G.B. (Hrsg.) (1991): Schule und Identität im Wandel. Biographien und Begebenheiten aus dem Schulalltag zum Thema Identitätsentwicklung. In: Erziehungskonzeption und Praxis. Band 17. Frankfurt a.M.; Bern.
- Christensen, P./ James, A. (Ed.) (2000): Research with Children. Perspectives and Practices. London; New York.
- Comenius, J. A. (1979): Orbis sensualium pictus. 2. Aufl. (Nachdruck der Erstausgabe von 1658). Dortmund.
- Correll, W. (Hrsg.) (1965): Programmirtes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig.
- Corsaro, W. A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, California; London; New Delhi.
- Cung-Cheng, C. (1991): Kein Schritt auf goldenen Lotossen! In: Hildebrandt, I./ Zeller, E (Hrsg.): Das Kind, in dem ich stak. Frankfurt a. M., S. 26-31.
- Dahrendorf, R. (1972): Rolle und Rollentheorie. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.) (1972): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 3. Frankfurt a. M. (1. Aufl. 1969), S. 673-676.
- Dantz, C. (1925/1978): Peter Stoll. Ein Kinderleben. Von ihm selbst erzählt, hrsg. von J. Merkel und D. Richter. München.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1993): Was tun Kinder am Nachmittag. München.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2000): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“. Projektheft 2. München.
- DFG-Kommission Erziehungswissenschaft (1974): Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 20, S. 967-972.
- Dollase, R. (1985): Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart.
- Döpp, W./ Hansen, S./ Kleinespel, K. (Hrsg.) (1996): Eine Schule für Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien. Weinheim; Basel.
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt.

- Du Bois-Reymond, M. u. a. (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen.
- Ecarius, J. (1999): *Biographieforschung und Lernen*. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 89-106.
- Edwards, C.P./ Lewis, M. (1979): *Young children's concepts of social relations: Social functions and social objects*. In: Lewis, M./ Rosenblum, L.A. (Eds.): *The child and its family*. New York, pp. 245-266.
- Egger, R. (1995): *Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien*. Wien; München.
- Eggert, D. (1971): *LOS KF 18. Lincoln-Oseretzky-Skala. Kurzform zur Messung des motorischen Entwicklungsstandes von normalen und behinderten Kindern im Alter von 5 bis 13 Jahren*. Weinheim.
- Eigler, G. (1975): *Erziehungswissenschaft als Rekonstruktion und als Konstruktion von Praxis*. In: *Unterrichtswissenschaft* 3, H. 2, S. 49-57.
- Elias, N. (1970): *Was ist Soziologie?* München.
- Elskemper-Mader, H./ Ledig, M./ de Rijke, J. (1991): *Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder. Was bietet Schule für die Freizeit?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 37. Jg., Nr. 4, S. 619-640).
- Engler, S. (1993): *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim.
- Engler, S./ Friebertshäuser, B. (1989): *Zwischen Kantine und WG - Studienanfang in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaften*. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): *Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der DGfE*. Bielefeld, S. 123-136.
- Engler, S./ Friebertshäuser, B./ Zinnecker, J. (1984): *Chicago-Mädchen. Die kulturellen Praxen von Mädchen in einer männlich dominierten Jugendsubkultur*. Marburg.
- Fend, H. (1969): *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim.
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen.
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen.

- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico et al. (engl. Übersetzung 1982; teilweise dt. 1987 und 1988).
- Flaig, B., u. a. (1997): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn (Dietz).
- Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen, S.11-55.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. H.. (darin besonders: 1. Kapitel, S. 9-25).
- Flick, U. u. a. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit. Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. In: ZSE 20. Jg., H. 2, S. 118-131.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim; München.
- Friebertshäuser, B. (2000): Fremde Lebenswelten verstehen. Ethnographische Feldforschung und Kulturanalysen in der Erziehungswissenschaft. Habilitationsschrift, Universität Magdeburg (bisher unveröffentlicht).
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München.
- Fuchs, M./ Berg, E. (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.
- Gadamer, H.-G. (1990): Gesammelte Werke. Bd. 1: Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen (1. Aufl. 1960).
- Gadamer, H.-G. (1995): Hermeneutik – Ästhetik – praktische Philosophie: Hans Georg Gadamer im Gespräch. Hrsg. von Carsten Dutt. 2. Aufl. Heidelberg.
- Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen.
- Geertz, C. (1993): Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. Frankfurt a. M. (USA 1988).
- Gergen, K. (1990): Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne [mit Reaktionen]. In: Psychologische Rundschau, 41. Jg., S. 191-210.
- Gigerenzer, G. (1981): Messung und Modellbildung in der Psychologie. München.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91-118.

Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim; München.

Gödde, M./ Engfer, A. (1994): Children's social networks and the development of social competence: A longitudinal analysis. In: Nestmann, F./ Hurrelmann, K. (Eds.): Social networks and social support in childhood and adolescence. Berlin, p. 191-216.

Gödde, M./ Walper, S./ Engfer, A. (1994): Die Peernetzwerke neunjähriger Kinder: Zum Verhältnis von Netzwerkressourcen, kindlicher Kompetenz und mütterlichen Strategien der Kontaktsteuerung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 100-113.

Goffman, E. (1988): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München (USA 1959).

Goffman, E. (1989): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt a. M. (USA 1974).

Graf, W./ Schön, E. (2001): Leseautobiographien. Bücher als biographische Begleiter. In: Behnken/ I.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Gruhn, W. (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim; Zürich; New York.

Gruschka, A. (1999): Bestimmte Unbestimmtheit. Chardins pädagogische Lektionen. Münster.

Habermas, T./ Paha, Ch. (2001): Frühe Kindheitserinnerungen und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz. In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Hambürger, R. (1999): In der Peergroup. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.

Hart, R. (1979): Children's experience of place. New York.

Hart, R. (1992): Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence.

Hartmann, M. (1997): Soziale Öffnung und Schließung. Die deutsche und die französische Wirtschaftselite zwischen 1970 und 1995. In: Zeitschrift für Soziologie, 26. Jg., H. 4, S. 296-311.

Hauser-Schäublin, B. (1991): Das Werden einer geschlechterspezifischen Ethnologie (im deutschsprachigen Raum). In: Hauser-Schäublin, B. (Hrsg.): Ethnologische Frauenforschung. Berlin, S. 9-37.

Heidenreich, W.-D./ Heymann, H. W. (1976): Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, S. 225-251.

Heinritz, Ch. (2001): Erlebnis und Biographie: freie Aufsätze von Kindern, In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Heinze, Th./ Klusemann, H.W./ H.G. Soeffner (Hrsg.) (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim.

Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./ Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S. 396-413.

Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim und München.

Helsper, W. (1995): Die verordnete Autonomie. Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 175-200.

Helsper, W./ Bertram, M. (1999): In: In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 259-278.

Heymann, H. W. (1978): Lehr-Lern-Prozesse im Mathematikunterricht. Analysen im Bereich der Orientierungsstufe. Stuttgart.

Heymann, H. W. (1982a): Zur Erforschung subjektiver Unterrichtstheorien von Mathematiklehrern. Überlegungen zu einer empirischen Studie. In: Unterrichtswissenschaft 10, S. 154-164.

Heymann, H. W. (1982b): Didaktisches Handeln im Mathematikunterricht aus Lehrersicht. In: H. Bauersfeld u.a.: Analysen zum Unterrichtshandeln. Untersuchungen zum Mathematikunterricht, Bd. 5. Köln, S. 141-167.

Heymann, H. W. (1984): Modellierungsprobleme bei der Erforschung des Lehrer- und Schülerverhaltens. In: Unterrichtswissenschaft 12, S. 232-251.

Hildebrandt-Stramann, R (2001): Bewegungsbiographien heutiger Kindheit. In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

- Hitzler, R./ Honer, A. (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen.
- Hofer, M./ Pekrum, R./ Zielinski, W. (1986): Die Psychologie des Lernens, In: Weidenmann, B. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München; Weinheim, S. 219-275.
- Honig, M. S./ Leu, H. R./ Nissen, U. (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim; München.
- Honig, M.-S./ Lange, A./ Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim;München.
- Hopf, C./ Weingarten, E. (Hrsg.) (1984): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Hössl, A. u. a. (1999): Kevin lieber im Hort oder zu Hause. Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. München.
- Hundebrink, K. (1999): Lebens-, Lern- und Denkwelt eines Kindes. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. ZSE, 3, S. 91-103.
- Hurrelmann, K. (5.1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim; Basel.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971): AST. Allgemeiner Schulleistungstest. Weinheim.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1977): FSK 4-6. Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen. Weinheim.
- Jackson, P. W. (1968): Life in classrooms. New York.
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S. 445-458.
- Jaumann-Graumann, O./ Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn.
- Jüttemann, G./ Thomae, H. (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim.
- Karmiloff-Smith, A (1992): Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge.

- Keddi, B. u. a. (1999). *Lebensthemen junger Frauen. Die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe*. Opladen.
- Kelly, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*, Vol. 1 and 2. New York.
- Kerschensteiner, G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen*. München.
- Kirchhöfer, D. (1998): *Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder*. Weinheim; München.
- Kirsten, E./ Buchholz, E. W./ Köllmann, W. (1955/1956): *Raum und Bevölkerung in der Weltgeschichte*. 2 Bde. Würzburg.
- Kleinespel, K. (1990): *Schule als biographische Erfahrung. Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Weinheim; Basel.
- Kleining, G. (1995): *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Bd. 1: *Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik*. Weinheim.
- Klüver, J. (1995): *Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung*. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. I: *Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim, S. 285-307.
- Knopf, M./ Schneider, W. (1998): *Die Entwicklung des kindlichen Denkens und die Verbesserung der Lern- und Gedächtniskompetenzen*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim, S. 53-74.
- Kohl, E. M. (2000): *Schreibspielräume für Kinder*. In: Heinzl, F. (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim; München, S. 217-229.
- Köhler, L. (2001): *Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses*. In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Velber (in Druck).
- Kokemohr, R./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1989): *Studentenbiographien. Biographien in komplexen Institutionen*. Frankfurt a. M. u.a.
- König, E./ Zedler, P. (Hrsg.) (1995): *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. I und II. Weinheim.
- Krapp, A. (1998): *Interesse*. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 213-218.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München.

Krappmann, L. u. a. (1991): Das Freundschaftsinterview. Ein Instrument zur Erhebung der Sozialbeziehungen von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Berlin.

Krewer, B./ Eckensberger, L. H. (1991): Selbstenwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; München. S. 573-594.

Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen.

Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

Kübler, H.-D. (1982): Medienbiographien – ein neuer Ansatz der Rezeptionsforschung? In: Medien und Erziehung, H.4., S. 194-205.

Lamnek, S. (1988/89): Qualitative Sozialforschung. 2 Bde.. München; Weinheim.

Langer, S. (1999): Freundschaft. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.

Lehmann, R. H. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Basel.

Leibniz, G.W. (1979): Monadologie. Neu übersetzt, eingeleitet und erläutert von Hermann Glockner. Stuttgart. (ursprünglich 1714 abgefasst).

Lenzen, D./ Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.

Leu, H. R. (1999): Prozesse der Selbst-Bildung bei Kindern – eine Herausforderung an Forschung und Pädagogik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Das Forschungsjahr '98. München, S. 168-185.

Lewis, M. (1982): The social network systems model. Toward a theory of social development. In: Field, T. M. et. al. (Eds.): Review of human development, pp. 180-214.

Lewis, M. (1997): Altering fate. Why the past does not predict the future. New York/ London.

Lewis, M./ Feiring, C. (1979): The child's social network: Social objects, social functions, and their relationship. In Lewis, M./ Rosenblum, L.A. (Eds.): The child and its family. New York, pp. 9-27.

Loch, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen.

Loch, W. (1999): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 69-88.

Lohaus, A. (1983): Möglichkeiten individuumszentrierter Datenerhebung. Münster.

Lohaus, A. (1989): Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie. Problemstellungen und Forschungsperspektiven. Bern.

Lueger, M. (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse. Wien.

Lurija, A.R. (1978): The development of writing in the child. In: Selected writings of Luria. New York (russ. in: Voprosy marksistkoi pedagogikii. Academy of Communist Education, Vol. 1, 1929, S. 143-176.

Lurija, A.R. (1991): Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. [Und: Kleines Porträt eines großen Gedächtnisses]. Reinbek b. H. (russ 1968 bzw. 1971, engl. 1968 und 1972).

Malinowski, B. (1979): Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt a.M.

Mannheim, K. (1965): Das Problem der Generationen. In: von Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln; Berlin, S. 23-48 [zuerst erschienen 1928 In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., 1928, H. 2, S.157-185].

Marbach, J. (1999): Young adults' housing, social networks and residential environment: An analysis of quantitative data.. In: Bendit, R./ Gaiser, W./ Marbach J. H. (Eds.): Youth and Housing in Germany and the European Union. Data and Trends on Housing: Biographical, Social and Political Aspects. Opladen, S. 107-172.

May, P. (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. CH-Lengwil, S. 220-229. Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn 1990, S. 245-53.

May, P. (1997): HSP. Hamburger Schreibprobe. Hamburg.

Miles, M. B./ Huberman, A. M. (1984): Qualitative Data Analysis. A Source book of New Methods. Beverly Hills.

Möhling, R./ Raatz, U. (1974): KT1. Konzentrationstest für das erste Schuljahr. Weinheim.

Montada, L. (1982): Antropologische Vorannahmen in Forschung und Theorienbildung. In: Oerter, R./ Montada, L. (1.1982): Entwicklungspsychologie. München; Wien; Baltimore, S. 79-86.

Montada, L. (1987), Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie, In: Oerter, R./ Montada, L. (4.1987): Entwicklungspsychologie. München; Weinheim, S. 1-83.

Montada, L. (1987): Neue Kernannahmen in Forschung und Theoriebildung. In: Oerter, R./ Montada, L. (2.1987): Entwicklungspsychologie. München; Weinheim, S. 75-86.

Moravia, S. (1989): Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt a. M. (Italien 1970).

Muchow, M./ Muchow, H. H. (1935/1980): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim.

Mussen, P.H., u. a. (1995): Lehrbuch der Kinderpsychologie. Bd. 1. 5., nach der 4. engl. vollst. überarb. und 1993 neu übersetzten Aufl. Stuttgart.

Nieke, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

Nisbett, R. E./ Wilson, T. D. (1977): Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. Psychol. Review 84, S. 231-259.

Nitschke, A. (1985): Junge Rebellen. Mittelalter, Neuzeit, Gegenwart: Kinder verändern die Welt. München.

Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographische analytische Studie. Weinheim.

Nittel, D./ Marotzki, W. (Hrsg.) (1997): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren.

Oerter, R; Montada, L. (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. Weinheim.

Oltman, W. L. (1974): "Die Grenzen des Wachstums" Pro und Contra. Reinbek b. H.

Parmentier, M. (1993): Sehen sehen. Ein bildungstheoretischer Versuch über Chardins "L'enfant au toton". In: Herrlitz, H.G./ Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.): Exakte Phantasien. Weinheim; München, S. 105-121.

Pasquale, J. (1998): Die Arbeit der Mütter. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit. Weinheim; München.

Petermann, U.; Petermann, F. (1996): Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. Weinheim.

Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich (frz. 1932).

Piaget, J. (1964): Psychologie der Intelligenz. Zürich (frz. 1947; dt. 1948).

- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Prein, G./ Erzberger, C. (2000): Integration statt Konfrontation! Ein Beitrag zur methodologischen Diskussion um den Stellenwert quantitativen und qualitativen Forschungshandelns. In: ZfE, 3, 3, S. 323-342.
- Prenzel, A. (1997): Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 599-627.
- Preuß, E./ Itze, U./ Ulonska, H. (Hrsg.) (1999): Lernen und Leisten in der Grundschule. Paderborn.
- Preuß-Lausitz, U./ Büchner, P. u. a. (1983): Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder. Weinheim; Basel.
- Projektgruppe Jugendbüro (1975): Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München.
- Reiß, W. (1993): Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied; Darmstadt.
- Reiß, W. (2000): Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, S. 231-244.
- Röhner, Ch. (2000): Freie Texte als Selbstzeugnisse des Kinderlebens. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, S. 205-215.
- Rollenske, I. (1999): Weltbild, Selbstbild, Fremdbild. Annäherung an ein Grundschulkind über eine Fallstudie aus verschiedene Perspektiven. Projekt „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.
- Rubin, K.H./ Bukowski, W./ Parker, J.G. (1998): Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg, N. (Ed.): Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development, pp. 619-700.
- Rumpf, H. (2001): Persönliche Erlebnis- und Wissensgeschichten von Natur. In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).
- Sacks, O. (1989): Bewußtseinsdämmerungen. Die Geschichte der Weckdroge L-DOPA. Berlin (engl. 1973, 1976, 1982; 1991 als "Awakenings". Reinbek b. H.).
- Sampson, R I./ Morenoff, J. D./ Earls, S. (1999): Beyond social capital. Spatial dynamics of collective efficiency for children. American Sociological Review 64, pp. 633-660.

Schäfer, G. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München.

Schäfer, G. (1999): Fallstudien in der fröhpädagogischen Bildungsforschung. In: Honig, M.-S./ Langel, A./ Leu, H.R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 113-132.

Scheuch, E. K. (1961): Sozialprestige und soziale Schichtung [unter Mitarbeit von H. Daheim]. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, 65-103.

Schmidt-Denter, U. (1996): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. 3. Aufl. Weinheim.

Schneider, W. L. (1991): Objektives Verstehen. Rekonstruktion eines Paradigmas: Gadamer, Popper, Toulmin, Luhmann. Opladen.

Schneider, W. u. a. (1999): Development of Intelligence and Thinking. In: Weinert, F.E./ Schneider, W. (Eds.): Individual development from 3–12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge, pp. 9-28.

Schneider, W. u.a. (1995): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. CH-Lengwil, S. 14-28; Nachdruck aus: Brügelmann/ Balhorn 1990, S. 220-34.

Schneider, W./ Bullock, M./ Sodian, B. (1998): Die Entwicklung des Denkens und der Intelligenzunterschiede zwischen Kindern. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim, S. 75-94.

Schneider, W./ Näslund, C. (1999): Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school. In Weinert, F.E./ Schneider, W. (Eds.): Individual development from 3–12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge, pp. 113-130.

Schneider, W./ Stefanek, J./ Dotzler, H. (1997): Erwerb des Lesens und Rechtschreibens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, S. 157–170.

Schorch, G./ Steinherr, E. (2001): Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Velber (in Druck).

Schröder, R., (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim; Basel.

Schröer, N. (Hrsg.) (1994): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen.

Schründer-Lenzen, A. (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S. 107-117.

Schuck, K.-D. u.a. (1975): CMM 1-3. Columbia Mental Maturity Scale. Weinheim.

Schulze, Th. (1977): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Blankertz, H. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. 13. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim; Basel, S. 57-86.

Schulze, Th. (1985): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./ Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim; Basel, S. 29-63.

Schulze, Th. (1988): Geschichte und Theorie der Schule in Erinnerungen. In: Pädagogik 40. Jg., H.1, S. 8-11.

Schulze, Th. (1993): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, H./ Bromme, R. (Hrsg.): Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster; New York, S.241-269.

Schulze, Th. (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München, S.323-340.

Schulze, Th. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger/ H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 33-56.

Schumacher, E. (2000): Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen. In: Jaumann-Graumann, O./ Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn, 110-121.

Schumann, V. (1999): Musikalische Entwicklung im Grundschulalter. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung. Universität-GH Siegen.

Schupp, J./ Habich, R./ Zapf, W. (1996): Sozialberichterstattung im Längsschnitt – Auf dem Weg zu einer dynamischen Sicht der Wohlfahrtsproduktion. In: Zapf, W./ Schupp, J./ Habich, R. (Hrsg.): Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Das Sozio-ökonomische Paneel. Frankfurt/ M., S. 11-45.

Schuster, K. (1996): Die Entwicklung von Freundschaftskonzepten im Kindes- und Jugendalter. Hamburg.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. H.3, S. 283-293.

Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./ Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau, S.189-297.

Selman, R. L. (1980): The growth of interpersonal understanding. New York.

Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M. (Originalausgabe: Selman, R. L. (1980): The Growth of Interpersonal Understanding. New York).

Senatskommission für Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft (1976): Empfehlungen zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, S. 9-34.

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

Sherif, M. u. a. (1961): Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave Experiment. Norman: Institute of Group Relation, University of Oklahoma.

Shulman, L. S. (1970, deutsch 1974): Reconstruction of Educational Research. In: Review of Educational Research 40, S. 371-396; deutsch: Pädagogische Forschung – Versuch einer Neufassung. In: Die Deutsche Schule 66, S. 798-809 und 67, S. 6-17.

Siegler, R. S. (1996): Emerging minds: The process of change in children's thinking. New York, NY.

Siegler, R. S., Stern, E. (1998): Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis. Journal of Experimental Psychology: General, 127, S. 377-397.

Sodian, B./ Schneider, W. (1999): Memory, strategy development – gradual increase, sudden insight or roller coaster. In: Weinert, F.E./ Schneider, W. (Eds.): Individual development from 3–12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge, pp. 61-77.

Stagl, J. (1993): Malinowskis Paradigma. In: Schmied-Kowarzik, W./ Stagl, J. (Hrsg.): Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion. Berlin, S. 93-105. (1. Aufl. 1980).

Staub, F. C./ Stern, E. (unter Begutachtung): The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics.

Stern, E. (1994): A Microgenetic Longitudinal Study on the acquisition of word problem solving skills. In: van Luit, J. (Ed.): *Research in Learning and Instruction of Mathematics in Kindergarten and Primary School*. Döttingen; Rapallo, S. 229–242.

Stern, E. (1997): Die Entwicklung schulbezogener Kompetenzen: Mathematik. In Weinert, F. E. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim, S. 95-113.

Stern, E. (in Druck): Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Stern, E./ Guthke, J. (Hrsg.): *Perspektiven der Intelligenzforschung*. Lengerich.

Stern, E./ Staub, F. (2000): Mathematik lernen und verstehen: Anforderungen an die Gestaltung des Mathematikunterrichts. In: Inckermann, E.; Kahlert, J.; Speck-Hamdan, A.: *Sich Lernen leisten. Grundschule vor den Herausforderungen der Wissenschaft*. Neuwied, S. 90–100.

Stöckli, G. (1997): *Die Eltern, die Gleichaltrigen und das andere Geschlecht*. Weinheim.

Strauss, A. L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.

Strauss, A. L./ Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and technics*. Newbury Park.

Strehmel, P. (1988): Prozeßanalyse in der Bewältigungsforschung. In: Brüderl, L. (Hrsg.): *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Weinheim, S. 208-230.

Strehmel, P. (1999): *Karriereplanung mit Familie. Eine Untersuchung über Wissenschaftlerinnen mit Kindern*. Bielefeld.

Strehmel, P. (2000): Qualitative Längsschnittanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1/2000, S. 196-198.

Thumm, K.A. (1985): Zu einer Theorie biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*. H.1/2, S. 4ff.

Tillmann, K.-J. (1999): Ist die Schule ewig? Ein schultheoretischer Essay. In: Baumgart, F./ Lange, U. (Hrsg.) (1999): *Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn, S. 305-314; Nachdruck von Tillmann 1997.

Todt, E. (1992): Interesse männlich – Interesse weiblich. In: *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen, S. 301-317.

Trommsdorff, G. (1999): Social Change and Individual Development in East Germany: A Methodological Critique.. In: Silbereisen, R. K./ von Eye, A. (Hrsg.): *Growing Up in Times of Social Change*. Berlin (de Gruyter), S. 171-202.

- Turner, V. (1989): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt a. M.; New York.
- van den Daele, L. D. (1969): Qualitative Models in developmental analysis. *Developmental Psychology*, 1, S. 303-310.
- van den Daele, L. D. (1974): Infrastructure and Transition in Developmental Analysis. *Human Development*, 17, S. 1-23.
- van Gennep, A. (1986): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a. M, New York. (Erstausgabe 1909).
- Vogel-Köhn, D. (1981): *Rembrandts Kinderzeichnungen*. Köln.
- von Salisch, M. (1991): *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen.
- Wagenschein, M. (1990): *Kinder auf dem Wege zur Physik*. Weinheim; Basel.
- Wagner, J. W. L. (1991): *Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern*. Herausgegeben von: Albert, D. u. a. Berlin; Heidelberg.
- Wagner, J. W. L. (1994): *Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. Berlin.
- Wahl, D. (1979): Methodische Probleme bei der Erforschung handlungsleitender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: *Z. f. Entwicklungspsych. u. Päd. Psych.* 11, S. 208-217.
- Watson-Franke, M. B. (1988): Die Bedeutung der Geschlechtsidentität in der ethnologischen Forschung. In: Schaeffer-Hegel, B./ Watson-Franke, M. B. (Hrsg.): *Männer, Mythos, Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik*. Pfaffenweiler, S. 67-82.
- Weinert, F. E. (1975): Probleme der Unterrichtsdifferenzierung in psychologischer Sicht. In: *Neue Sammlung* 15, S. 35-47.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1998): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim.
- Weinert, F./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim.
- Weinert, F.E./ Schneider, W. (1999): *Individual development from 3–12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge.
- Weinert, F.E./ Schneider, W. (in Druck): *The Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)*. Report No. 13.: München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Westmeyer, H. (1979): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Einzelfallanalyse. In: Petermann, F./ Hehl, F.-J. (Hrsg.): Einzelfallanalyse. München.

Whitbourne Krauss, S. (1985): The Psychological Construction of the Life Span. In: Birren, J. E./ Schaie, K. W. (Eds): Handbook of the Psychology of Aging. New York, S. 594-618.

Whyte, W. F. (1996): Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienerviertels. 3. Aufl. Berlin u. a.

Wieczerkowski, W. u.a. (1975): AFS. Der Angstfragebogen für Schüler. 2. veränd. Aufl. Braunschweig.

Winter, R. (1995): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß. München.

Wolf, W. (1995): Qualitative versus quantitative Forschung. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, S. 309-329.

Wright, L. (1998): Zwillinge. Gene, Umwelt und das Geheimnis der Identität.: München.

Zeiber, H. (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: ZSE, 1, S. 26-46.

Zeiber, H. J./ Zeiber, H. (1994; 2. Auflage 1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim; München.

Zillig, M. (1960): Eine Schulanfängerin. Psychologische Monographie eines sechsjährigen Kindes. München; Basel.

Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I./ Graumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 21-38.

Zinnecker, J. (1999): Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, M.-S./ Lange, A./ Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 69-80.

Zinnecker, J. (1999): Monografie Kristin – Quellentext, Unveröffentlichtes Ms. Siegen.

Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: ZSE 20, H. 3, S. 272-290.

Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim.

Zinnecker, J./ Silbereisen, R. K. (1998): Kindheit in Deutschland. 2. Aufl. Weinheim; München.

Adressen der TeilnehmerInnen

Axel Backhaus	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Dr. Imbke Behnken	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Hans Brügelmann	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Peter Büchner	Philipps-Universität Marburg Institut für Erziehungswissenschaft Biegenstrasse 10 35032 Marburg
Prof. Dr. Manuela du Bois Reymond	Zijl Singel 40 NL 2315 KD Leiden
Prof. Dr. Annette Engfer	Universität-GH Paderborn FB 2 Psychologie 33095 Paderborn
Prof. Dr. Suzan Erbas	Universität Siegen Forschungsinstitut für Geistes- und Sozial- wissenschaften (FIGS) Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Helmut Fend	Universität Zürich Pädagogisches Institut Rämistraße 74 CH-8001 Zürich
Prof. Dr. Maria Fölling-Albers	Universität Regensburg Institut für Grundschulpädagogik Postfach 10 10 42 93053 Regensburg

Andrea Raggl	Universität Innsbruck Institut für Erziehungswissenschaft Abt. Schulentwicklung c/o Prof. M. Schratz Schöpfstraße 3 A 6020 Innsbruck
Carsten Rohlfs	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Georg Rudinger	Universität Bonn Psychologisches Institut Römerstraße 164 53117 Bonn
Dr. Anne Schmidt-Peters	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Gerold Scholz	Universität Frankfurt a. M. Senckenberganlage 15 60325 Frankfurt a. M.
Prof. Dr. Theodor Schulze	Wemkamp 17 33739 Bielefeld
Valerie Schumann	Gründelerstraße 47 57548 Kirchen
Ludwig Stecher	Universität Siegen FB 2 Adolf Reichwein Straße 2 57068 Siegen
Prof. Dr. Elsbeth Stern	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin Lentzeallee 94 14195 Berlin
Dr. Elisabeth Sticker	Psychologisches Institut Köln Lehrstuhl IV: EW-Psychologie und Erzie- hungspsychologie Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11 50969 Köln

Dr. Petra Strehmel

Deutsches Jugendinstitut e.V. München
Nockherstraße. 2
Postfach 90 03 52
81503 München

Prof. Dr. Brunna Tuschen-Caffier

Universität Siegen
FB 2
Adolf Reichwein Straße 2
57068 Siegen

Prof. Dr. Jürgen Zinnecker

Universität Siegen
FB 2
Adolf Reichwein Straße 2
57068 Siegen