

Seidel, Benjamin [Hrsg.]

**Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien
– Beiträge aus dem Projekt LISA & KO**

Siegen : Universität, Fachbereich 2 2006, 121 S.



Quellenangabe/ Reference:

Seidel, Benjamin [Hrsg.]: Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA & KO. Siegen : Universität, Fachbereich 2 2006, 121 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221554 - DOI: 10.25656/01:22155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221554>

<https://doi.org/10.25656/01:22155>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Seidel (Hrsg.)



Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen

Kinder und ihre Lernbiografien -
Beiträge aus dem Projekt LISA & KO



Fachbereich 2 - Universität Siegen
Januar 2006



Lernbiografien im schulischen und
außerschulischen Kontext

Das Projekt "LISA & KO" (Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext) ist ein auf viele Jahre angelegtes Längsschnittprojekt (seit 1999), in dem Hans Brügelmann, Hans Werner Heymann und viele andere kooperieren. Das Projekt wird von der Montag-Stiftung gefördert und zudem durch Mittel aus dem Innovationsfonds der Universität Siegen und aus Eigenmitteln finanziert. Für "LISA & KO" erstellen Lehramtsstudierende in ihren Staatsarbeiten Porträts von Kindern im Alter von 5 bis 15 Jahren. Alle zwei Jahre sollen dieselben Kinder erneut portraitiert werden.

Benjamin Seidel (Hrsg.)

Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen

*Kinder und ihre Lernbiografien –
Beiträge aus dem Projekt LISA & KO*



Lernbiografien im schulischen und
außerschulischen Kontext

Fachbereich 2 – Universität Siegen

Januar 2006

Anschrift des Herausgebers:

Benjamin Seidel
Projekt LISA & KO
Universität Siegen
57068 Siegen

Umschlaggestaltung:
Melanie Moskopp und Benjamin Seidel

Redaktion: Benjamin Seidel

Auflage: 150
1. Auflage Januar 2006

Druck: Zentrale Vervielfältigung Universität Siegen.

Die Rechte der Abbildungen liegen beim Projekt LISA & KO.



Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	<i>Hans Brügelmann:</i> Erste Trends aus inzwischen 92 Porträts von 72 Kindern zwischen 5 und 15	7
3	<i>Hans Brügelmann mit dem Projektteam von LISA&KO:</i> Jedes Kind ist ganz besonders – Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern	15
4	<i>Stefanie Maxa:</i> Leon – Fallstudie eines 10jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule	25
5	<i>Sarah Simon:</i> Julia – Fallstudie eines 9jährigen Mädchens	41
6	<i>Mareike van Kück:</i> Fritz – Fallstudie eines 14jährigen Jungen	63
7	<i>Benjamin Seidel:</i> Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen – Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6	87
8	<i>Sabine Bock:</i> Perspektivenwechsel oder: Warum Rachets Orthographiekennntnisse „gut“ und „schlecht“ zugleich sind	105

1 Vorwort

Normalerweise stehen die Titel akademischer Abschlussarbeiten wohl nicht im Verdacht, besonders spannend zu klingen. Bei LISA&KO, dem Projekt „Lernbiografien Im Schulischen und Außerschulischen Kontext“, liegt die Sache oft anders. In den Fallstudien, die Studierende im Rahmen ihres Ersten Staatsexamens anfertigen, bleibt die Identität des porträtierten Kindes hinter einem Pseudonym verborgen, weshalb schon etliche Berühmtheiten eine zentrale Rolle spielten: 'Albert Einstein' und 'Luke Skywalker', die beiden namenstiftenden Figuren dieses Bandes, gehören ebenso dazu wie 'Leon', 'Julia', 'Fritz', 'Strolch' und 'Rachet', über deren Lernbiografien in den hier veröffentlichten Beiträgen berichtet wird. Manchmal ist es eben der Name des geliebten Spielzeugs oder eines Haustiers, der dem Thema einen überraschenden Reiz verleiht. Was aber mag ein Kind bewegen, das Pseudonym eines Hundes, einer Physiker-Ikone oder eines 'Star Wars'-Helden zu wählen? Diese Frage weckt nicht nur die Neugier der LeserInnen, sondern ist auch für viele der AutorInnen ein Mosaikstein im Gesamtbild einer Erhebung.

Die nun vorliegende Sammlung von Aufsätzen aus dem Projekt LISA&KO¹ spiegelt Teile der Geschichte rund um Einstein, Luke Skywalker und all' den anderen. In den einführenden Beiträgen fasst Hans Brügelmann Ergebnisse aus den Fallstudien der ersten sechs Jahre zusammen, die, so unterschiedlich sie im Einzelnen sind, heutige Kindheiten differenzierter erfassen als viele populäre Vereinfachungen und Pauschalurteile. Ihm folgen fünf Artikel, die in den „Siegener Studien“ der „Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung“ (GFL) veröffentlicht wurden. Studierende präsentieren in verdichteter Form wichtige Aspekte ihrer schriftlichen Hausarbeiten. Dieses Nebeneinander unterschiedlicher Publikationsformen und Autoren ist typisch für ein Projekt,

¹ Für weitere Informationen zum Projekt vgl. <http://www.agprim.uni-siegen.de/lisa> und Panagiotopoulou/Rohlf's (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2 der Universität: Siegen.



das auch deshalb entstanden ist, weil seine Gründer Forschung, Prüfung und Lehre miteinander verbinden wollten.

Noch etwas kennzeichnet die Motive hinter LISA&KO: Als Längsschnittstudie, die einen umfassenderen Blick auf die Dinge anstrebt und die quantitative wie qualitative Forschungsmethoden miteinander verbindet, bewegt sich das Projekt gegen den Strom vieler bildungspolitischer Debatten: „TIMSS, PISA, IGLU und all' die anderen Leistungsstudien betrachten die Kinder nur als Schülerinnen und Schüler. Kinder leben aber nicht nur in der Schule, sondern vor allem außerhalb. [...] Wenn wir also verstehen wollen, wie Kinder und Jugendliche das Wissen und Können erwerben, mit dem sie ins Leben gehen, dann müssen wir mehr über ihren Alltag und ihre Freizeit wissen.“²

Vieles ist schon zusammengetragen worden. Mehr als 30 Zweit- und Dritterhebungen ermöglichen Einblicke in die längerfristige Entwicklung von Lernern. Erste Sekundäranalysen haben sich die gigantische Datenmenge aus derzeit 130 Fallstudien für die Untersuchung übergreifender Fragestellungen zu Nutze gemacht. Hier öffnet sich ein weites Forschungsfeld für Staatsarbeiten und Dissertationen. Gleichzeitig bemüht sich das Projekt darum, die Fallmatrix so zu ergänzen, dass LISA&KO zu einer möglichst repräsentativen, wenn auch regional auf den Raum Siegen begrenzten Dokumentation von Kindheit und Lernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird. Wie 'seine' Kinder entwickelt sich auch das Projekt ständig weiter. Wohin genau, wird womöglich der nächste Sammelband zeigen.

Mit einem besonderen Dank des Projektteams an Benjamin Seidel, der diesen Band redaktionell bearbeitet hat,

Sabine Bock

² Hans Brügelmann im ersten Beitrag dieses Bands, S. 7f.

2 Erste Trends aus inzwischen 92 Porträts von 72³ Kindern zwischen 5 und 15⁴ *(Hans Brügelmann)*

Wer in den letzten zwei, drei Jahren die Presse verfolgt, ist immer wieder auf empirische Studien zu Schule und Unterricht gestoßen.

Erst rüttelten die Ergebnisse der Mathematik- und Naturwissenschafts-Untersuchung TIMSS die Öffentlichkeit auf. Dann kam PISA mit den Ergebnissen zum Lesen bei den 15Jährigen und zuletzt IGLU mit dem Leistungsvergleich am Ende der Grundschulzeit.

Wer diese dicken Veröffentlichungen über Schulleistungen und ihre Bedingungen liest, kann leicht das Gefühl bekommen: Eigentlich ist doch alles untersucht. Warum jetzt noch IISA&KO, ein Projekt, in dem einzelne Studierende jeweils ein Kind über drei Monate begleiten, um in ihrer Staatsarbeit ein umfangreiches Porträt „ihres Kindes“ zu erstellen? Warum diese Belastung für die Kinder, für ihre Familien und für alle anderen Beteiligten: Tests, Interviews, Beobachtungen – auch für die Studierenden ein anspruchsvolles Programm.

Der erste Grund für unser Projekt: TIMSS, PISA, IGLU und all' die anderen Leistungsstudien betrachten die Kinder nur als Schülerinnen und Schüler. Kinder leben aber nicht nur in der Schule, sondern vor

³ 20 der 72 Kinder wurden inzwischen ein zweites Mal besucht.

⁴ Dieser Bericht wurde verfasst von Hans Brügelmann im Namen des LISA&KO-Teams (im Jahr 2003 neben dem Verf.: Axel Backhaus, Jonke Braune, Hans Werner Heymann, Oliver von Keutz, Simone Knorre, Sandra Langer, Argyro Panagiotopoulou, Carsten Rohlf, Markus Spannan und Sandra Wehler). Das Projekt wurde initiiert mit Unterstützung aus dem Innovationsfonds der Universität Siegen und aus Eigenmitteln der Arbeitsgruppe Primarstufe. Es wird seit 2002 finanziell gefördert durch die Montag-Stiftung, Bonn, ohne deren Unterstützung die Fortsetzung der Studie nicht möglich gewesen wäre.



allem außerhalb. Und vor allem lernen sie dort auch viel. Wenn wir also verstehen wollen, wie Kinder und Jugendliche das Wissen und Können erwerben, mit dem sie ins Leben gehen, dann müssen wir mehr über ihren Alltag und ihre Freizeit wissen.

Nun gibt es auch dazu interessante Befragungen in repräsentativen Stichproben, z. B. von unseren Siegener KollegInnen Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker und ihrem SIZE-Team die NRW-KIDS-Studie 2001 und die aktuelle Untersuchung „LernBildung“ 2003.

Aber auch dies sind „nur“ Befragungen, keine Beobachtungen. Zudem sind die Fragen und Antwortmöglichkeiten standardisiert und nicht offen für persönliche Aussagen. Die Ergebnisse solcher Befragungen zeigen, was Kinder und Jugendliche meinen, aber nicht, was sie tatsächlich tun, oder gar, was sie dabei denken und empfinden. Wenn die meisten 10- bis 12Jährigen sagen, dass ihre Großeltern sehr wichtig für sie sind, dann kann das Vielerlei bedeuten. Was das „Wichtigsein“ konkret heißt und ob es für verschiedene Kinder Dasselbe oder Unterschiedliches bedeutet, das bekommt man erst heraus, wenn man mit den Betroffenen im Alltag ein Stück mitlebt, wenn man die Person in unterschiedlichen Situationen beobachten kann, wenn man mit verschiedenen Beteiligten über diese Beobachtungen spricht.

Und die zweite Besonderheit von LISA&KO: Wir besuchen die Kinder nach zwei Jahren erneut, um ihre Entwicklung zu beobachten und darauf aufmerksam zu werden, was konstant bleibt und wo es Veränderungen oder Brüche gibt.

Nun stecken wir noch mittendrin in der Untersuchung, insofern können wir zurzeit nur erste Trends berichten. Aber auch die scheinen uns schon ganz aufschlussreich.

Vorweg noch eine Anmerkung zu unserer Stichprobe. Diese ist nicht repräsentativ. Das gilt schon regional durch die Eingrenzung auf das Siegerland. Aber auch bezogen auf diese Region wird die Häufigkeit



verschiedener Lebensbedingungen nicht genau abgebildet. Wichtig für uns ist aber, dass die Kinder in ihrer Herkunft sehr breit streuen: Wir haben Kinder von Alleinerziehenden, Kinder mit und ohne Geschwister, Kinder aus Migrantenfamilien und aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Somit ist das Spektrum möglicher Fälle abgedeckt, auch wenn ihre Verteilung nicht der Grundgesamtheit entspricht.

Und eine zweite Vorbemerkung: Mit den folgenden Thesen riskiere ich eine Zwischenbilanz, ohne dass die Einzelstudien schon systematisch im Vergleich miteinander ausgewertet wären. Es handelt sich also um eine persönliche Sicht, gewonnen aus der sorgfältigen Lektüre der 92 Porträts und aus ersten Teilauswertungen, insbesondere der „Freizeit“-Studie von Carsten Rohlf's zu den ersten 30 Fallstudien des Projekts, die im kommenden Jahr auch veröffentlicht wird.

Versuchen wir also eine erste Zwischenbilanz.

1. Heutige Kindheit ist sehr unterschiedlich. Es gibt keine „**Normal-kindheit**“ und es gibt auch keine durchgängigen Muster. Wahrscheinlich hat es sie nie gegeben, wahrscheinlich haben wir immer, vor allem im Rückblick, stark stereotypisiert, wenn wir von „Straßenkindern“, von „Kriegskindern“ oder „Konsumkindern“ usw. gesprochen haben. Aber erst der forschungsmethodische Zwang, vom sorgfältig dokumentierten Einzelfall zu Typen zu kommen, macht dies anschaulich.
2. Das bedeutet: Jedes Kind lebt ein eigenes Leben und die „**Diversifikation**“ von Kindheiten, also die breite Palette der individuell sehr unterschiedlichen Lebensläufe ist das, was heutige Kindheit am besten kennzeichnet.
3. Schon diese Vielfalt festzuhalten, heutige Schulkindheit in der Region um eine Mittelstadt zu dokumentieren, ist Rechtfertigung genug für unsere Untersuchung. Es entsteht eine Sozialgeschichte des



- Lebens von Schulkindern um 2000, die für zukünftige historische oder kulturvergleichende Studien ein reiches Material bietet.
4. Auch wenn heutige Kindheit sehr unterschiedlich ist: Die **Lebens-themen** der Kinder sind sich sehr ähnlich – und sie gleichen auch denen früherer Generationen. Wichtig sind den Kindern
 - soziale Zugehörigkeit (positive Beziehungen in Familie und mit Freunden),
 - Anerkennung des eigenen Könnens (Familie, Schule, Vereine) und
 - Freiraum für eigene Entscheidungen (Freizeit, Kleidung, Geld).
 5. Zwischen **Mädchen und Jungen** gibt es in den Haupttrends (Interessen, Aktivitäten, Kompetenzen) deutliche Unterschiede, aber im Einzelfall auch wieder vielfältige Überlappungen. Obwohl beide Gruppen eher geschlechtsgruppeninterne Kontakte pflegen, finden sich immer wieder auch Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen – teilweise auch sehr enger Art.
 6. Heutige Kinder sind AUCH **Medienkinder**. Aber Art und Umfang des Mediengebrauchs streuen breit – zwischen den Kindern, meist aber auch beim einzelnen Kind. Vor allem: Bücher und Lesen sind nicht verschwunden aus dem Leben der Kinder, und die neuen Medien dominieren den Alltag nicht.
 7. Unsere Kinder sind nicht sozial **isoliert**. Die meisten haben viele und vielfältig differenzierte Kontakte zu Gleichaltrigen.
 8. Unsere Kinder leben nicht **verhäuslicht**: Sie spielen draußen, viele sind sportlich engagiert und eine ganze Reihe haben eine enge Beziehung zu Natur.



9. **Handarbeit** wird nicht durch die neuen Medien verdrängt: Viele Kinder basteln, bauen, konstruieren, gestalten – oft mit Eltern bzw. Großeltern und als HelferInnen bei Alltagsaktivitäten.
10. Die wenigsten **Familien** bestehen nur aus Mutter, Vater, Kind. Auch wenn fast jede Kleinfamilie eine eigene Wohnung oder gar ein eigenes Haus hat – es bestehen meist enge und häufige Kontakte zu Verwandten, vor allem zu den Großeltern, die in einer anderen Wohnung in demselben Haus wohnen, im Nachbarhaus, im Viertel oder in demselben Ort („multilokale Großfamilie“). Eine Großmutter und/ oder ein Großvater gehören meist zu den wichtigsten Bezugspersonen – nicht nur als BetreuerInnen, sondern auch als Vorbild und als emotionale Stütze. Besuchsbeziehungen zu verwandten bzw. befreundeten Familien können ebenfalls die soziale Entwicklung der Kinder prägen.
11. (Haus-)**Tiere** spielen quantitativ in der Gruppe und qualitativ für das einzelne Kind eine zentrale Rolle. Sie zählen ebenfalls zur Familie.
12. Zwar nehmen viele Kinder institutionalisierte Freizeit- oder Förderangebote wahr. Von **Verplanung** kann man in der Regel aber erst auf der Sekundarstufe sprechen. Dies gilt insbesondere beim Besuch einer (Ganztags-)Gesamtschule, hängt aber auch mit kirchlichen Verpflichtungen und wachsender Intensität von Musik- bzw. Sportübungen zusammen.
13. Kinder können **spielen** und sie spielen gerne. Viele von ihnen spielen Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, Spiele am PC oder auf Konsolen – und gerne nicht allein, sondern mit Geschwistern, mit Eltern, mit FreundInnen.
14. Viele Kinder haben eine Beziehung zur **Musik**. Ihre Vorlieben streuen breit, von Pop bis Klassik. Oft sind sie auch selbst aktiv – mit eigenen Instrumenten, im Musikunterricht, Chor, Orchester.



15. Wenige Kinder haben feste **Verpflichtungen** in der Familie. Sie sind zu Hause meist frei (z. B. von der Beaufsichtigung kleinerer Geschwister oder Beiträgen zu den alltäglichen Haushaltspflichten), dafür oft in Vereinen oder anderen regelmäßigen Aktivitäten außer Haus engagiert.
16. Die **Leistungen** einzelner Kinder streuen oft stark: zwischen Fächern, innerhalb von Fächern in verschiedenen Bereichen, in demselben Fach über die Zeit hinweg. Schulleistung ist keine Eigenschaft, sondern abhängig von äußeren Bedingungen, von denen der Wechsel der Lehrperson oder der Schule besonders augenfällig ist.
17. Schulische und **außerschulische** Leistungen stehen oft unverbunden nebeneinander. Viele Kinder entwickeln außerschulisch **Kompetenzen**, die weit über schulische Anforderungen hinausgehen, im Unterricht aber keine Rolle spielen. Wissen und Können ist lehrbereichsspezifisch, z. B. im mathematischen Bereich: Rechenaufgaben, Vertrautheit mit Preisen und Geld, Sicherheit mit Zeit und Uhr.
18. Persönliche **Interessen** und schulische Leistungen stehen meist in einem engen
19. Wechselverhältnis: Kinder mögen Fächer, deren Inhalte/ Aufgaben in ihren Interessensbereich gehören – aber nur, wenn der Unterricht auch Raum gibt, die eigenen Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten einzubringen.
20. Neben den Sachinteressen spielt die **Anerkennung** durch Personen (vor allem durch die Lehrperson) eine große Rolle – auch negativ als Sorge sich zu blamieren (vor allem vor den MitschülerInnen).
21. Für viele Kinder ist darüber hinaus **Autonomie**, d. h. die Möglichkeit, Themen oder Aufgaben selbst bestimmen zu können, wichtig.



Sie erleben Fremdbestimmtheit des Unterrichts als Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit und Leistungsmöglichkeiten.

22. **Fazit:** Viele in den Medien und im Alltagsgespräch gängige Urteile über „Kinder heute“ sind Zerrbilder, die wir so nicht stehen lassen können.

Für uns Erwachsene **ungewohnte Facetten** wie die häufige Mediennutzung **dominieren** unsere Wahrnehmung, so dass andere wichtige Aspekte ausgeblendet und in der Bewertung untergewichtet werden.

Beobachtungen an **einzelnen** Kindern oder Kindergruppen werden **unzulässig verallgemeinert**, so dass die Vielfalt heutiger Kindheit aus dem Blick gerät.

Doch **Vorsicht:** Die hier berichteten Eindrücke sind informell aus der Lektüre der bisher 92 Fallstudien gewonnen. Sie müssen noch genauer belegt und überprüft werden, wenn die Arbeiten systematisch ausgewertet werden. Aber dass sich viele der in der öffentlichen Diskussion gängigen Vereinfachungen und Vorurteile nicht halten lassen, ist schon jetzt sicher.



Weiterführende Literatur

BRINKMANN, E., u. a. (Hrsg.) (2003): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Freiburg: Fillibach-Verlag.

BRÜGELMANN, H. (2002g): Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext. Zur schriftsprachlichen und mathematischen Entwicklung im Wechselspiel von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen. In: Petillon (2002, 161-168).

PETILLON, H. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 5: Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule -- Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske und Budrich.

PANAGIOTOPOUOU, A. (2003): Lernbiografien von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik – Beobachtungen im Unterricht (Projekt LISA & KO). In: Brinkmann u. a. (2003, 296-301).

PANAGIOTOPOULOU, A./ ROHLFS, C. (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2 / Universität-Gesamthochschule: Siegen.

ZINNECKER, J./ BEHNKEN, I/ MASCHKE, S/ STECKER, L. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske und Budrich.

3 Jedes Kind ist ganz besonders – Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern *(Hans Brügelmann mit dem Projektteam von LISA&KO)*

Mit diesem kleinen Bericht stellen wir Ihnen weitere Auswertungsschritte unseres Projekts "Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext" vor. Inzwischen haben wir 121 Fallstudien über jeweils rund vier Monate hinweg durchgeführt, wobei 24 Kinder bereits zum zweiten und 7 Kinder sogar schon zum dritten Mal von Studierenden des Projekts besucht worden (Stand: 23.7.2004).

In unserem letzten Bericht sind wir vor allem auf die Frage eingegangen, wie sich „Kindheit heute“ im Siegerland in unseren Fallstudien darstellt.⁵ Zu dieser Frage hat Carsten Rohlf's inzwischen seine Dissertation „Zwischen Meerschweinchen Klausur und der ersten ‚großen Liebe‘“ vorgelegt.⁶

Die wichtigsten Ergebnisse zum Alltagsleben der Kinder⁷:

Die Lebenswelten von Kindern haben sich gegenüber früher verändert. Deutlich wird dies zum Beispiel im breiten Zugang zu neuen Medien. Aber die Grundthemen des Lebens von Kindern sind gleich geblieben: Wunsch nach Selbstständigkeit, Anerkennung durch andere, gute Beziehungen innerhalb der Familie und zu Freunden sind nach wie vor zentrale Bedürfnisse von Kindern.

⁵ Vgl. Brügelmann 2004.

⁶ Vgl. Rohlf's 2004. Diese Auswertung wird 2006 als Buch bei Juventa veröffentlicht.

⁷ Vgl. dazu auch die Einzelberichte: Langer 2000, Hamburger 2000, Tervooren 2001, Simon 2002.



Viele Erfahrungen machen alle Kinder ganz ähnlich. Zu den Gemeinsamkeiten gehört zum Beispiel, dass fast alle Zugang zu den neuen Medien haben und sie im Alltag selbstverständlich nutzen. Aber Kindheit heute ist zugleich sehr vielfältig. Sie lässt sich also nicht auf so einfache Formeln wie „Medienkindheit“, „Konsumkindheit“ oder „soziale Vereinsamung“ reduzieren.

Jedes einzelne Kind wird in den Fallstudien als ein besonderes Kind erkennbar. Aber dasselbe Kind kann sich in verschiedenen seiner Lebenswelten sehr unterschiedlich verhalten: zum Beispiel laut und durchsetzungsfähig in der Familie – zurückhaltend und unsicher in öffentlichen Räumen.

Im Folgenden berichten wir einige Befunde zur schulischen Leistung der LISA&KO-Kinder.

Auch bei den fachlichen Leistungen fallen die großen Unterschiede auf. Sie sind sogar schon vor der Schule augenfällig. Manche Kinder können schon rechnen und lesen, andere wissen kaum etwas über Zahlen und Schrift. Dies hängt mit Erfahrungen in der Familie und im übrigen Umfeld zusammen. Aber es gibt auch Kinder, die sich sozusagen „gegen“ ihre Umwelt Kenntnisse angeeignet haben. Manche erwerben wichtige Voraussetzungen ohne äußere Hilfe. Andere wiederum nutzen nicht, was ihre Umwelt ihnen bietet. Kinder sind nicht einfach „Opfer“ oder „Produkt“ ihrer Umwelt. Schon fünfjährige Kinder haben persönliche Interessen. Besondere Begabungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Das wird deutlich bei Kindern, die im einen Bereich (Schrift ODER Zahlen) viel wissen und können, im anderen dagegen nicht. Aber das Können von Kinder hängt auch von ihren konkreten Erfahrungen im Alltag ab: So kann es sein, dass ein Kind mit Zahlen im Bereich des Geldes kompetent umgehen kann – in der Zeitwelt (Uhr) dagegen nicht.



Jedes Kind ist ganz besonders

Besonders spannend ist, wie oft die Leistungen desselben Kindes von verschiedenen Beteiligten unterschiedlich beurteilt werden. Kinder sehen sich selbst oft anders, als ihre Umwelt sie wahrnimmt. Das kann manchmal damit zusammenhängen, dass Kinder andere Ansprüche und Maßstäbe haben als Erwachsene. Die Gründe liegen aber zum Teil tiefer. Denn es gibt auch Abweichungen in der Sicht von Vater und Mutter, von Eltern und Schule, von LehrerInnen und Tests.

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

In den letzten Jahren haben Tests in den Schulen an Bedeutung gewonnen. Zuerst kamen die internationalen Vergleichsstudien PISA (in der Sekundarstufe) und IGLU (in der Grundschule). Inzwischen gibt es regelmäßige Lernstandserhebungen in Sprache und Mathematik wie VERA am Ende der Grundschulzeit. Wir haben bewusst auch solche Tests in unseren Untersuchungen eingesetzt. Auf diese Weise können wir die einzelnen Kinder in großen Stichproben verorten. Auch können wir überprüfen, in welchen Punkten unsere eigene Stichprobe repräsentativ ist und in welchen nicht.⁸ Sozialstatistisch gesehen umfasst die Stichprobe weniger Familien aus der Unter- und weniger aus der Oberschicht; das Bildungsniveau der Eltern ist insgesamt etwas nach oben verschoben.

⁸ Sozialstatistisch gesehen umfasst die Stichprobe weniger Familien aus der Unter- und weniger aus der Oberschicht; das Bildungsniveau der Eltern ist insgesamt etwas nach oben verschoben, vgl. Rörig 2004.



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

Es gab häufig Differenzen zwischen dem Ergebnis im Test und der Note in der Schule.

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

Unterschiede ergaben sich oft zwischen den Ergebnissen eines Kindes in verschiedenen Tests. Dieser Befund macht darauf aufmerksam, dass Tests „Können“ auf unterschiedliche Weise abprüfen. Zum Beispiel werden in Mathematik einzelne Inhalte in den verschiedenen Tests unterschiedlich gewichtet. Auch die Aufgabenformen können variieren. Im Lesen kann man das Erkennen von Wörtern, das Erlesen von Sätzen oder das Verstehen von Texten überprüfen. Im Rechtschreibtest müssen die Kinder einen freien Text korrekt verfassen, sie müssen diktierete Wörter richtig aufschreiben oder sie müssen Fehler in einem vorgegebenen Text entdecken. Diese Anforderungen haben miteinander zu tun. Aber sie betonen jeweils andere Teilleistungen. In einigen Fällen kann dies auch Unterschiede zwischen Testergebnissen und der Benotung durch die Fachlehrerin erklären.

Schließlich haben wir in einigen Fällen auch Abweichungen innerhalb desselben Tests beobachtet. Mit einigen Kindern wurden einzelne Tests nämlich zweimal innerhalb weniger Wochen durchgeführt. Auf den



ersten Blick überraschen solche Diskrepanzen. Sind Tests nicht objektiv und verlässlich? Wir erwarten doch, dass sie weniger anfällig für Verzerrungen sind als das Urteil von Mitmenschen. Hier helfen unsere Beobachtungen weiter. Die StudentInnen haben ja nicht nur die Ergebnisse des Tests ausgewertet. Sie haben auch notiert, wie die Kinder an die Aufgaben herangegangen sind. Dabei haben sich große Unterschiede zwischen den Kindern gezeigt – und bei ein und dem selben Kind an verschiedenen Tagen. Das eine Kind ging zuversichtlich an die Aufgaben heran, das andere zeigte deutliche Angst zu versagen. Das eine arbeitete sorgfältig, aber sehr langsam, das andere schaffte viele Aufgaben, übersah aber auch Flüchtigkeitsfehler. An dem einen Tag war ein Kind besonders motiviert, an dem anderen nicht.

Unser Fazit: Derselbe Punktwert in einem Test kann sehr Unterschiedliches bedeuten. Solche Ergebnisse können helfen, die Leistungen eines Kindes differenzierter zu sehen, das eigene Urteil zu überprüfen. Aber man darf ein Kind nicht „festnageln“ auf eine Zahl – sei es ein IQ, sei es eine Fehlerquote im Diktat.

Überhaupt sollte man vorsichtig sein mit Festlegungen. Da haben wir bei unseren Wiederholungsstudien einige Überraschungen erlebt. Im Regelfall konnten wir den Leistungsstand eines Kindes von der ersten zur zweiten Erhebung einigermaßen genau vorhersagen. Aber immer wieder gab es Kinder, deren Leistungsstand sich unerwartet veränderte: beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, durch einen Lehrerwechsel oder auch ohne erkennbaren äußeren Grund. Beobachten konnten wir dabei auch Veränderungen „wider Erwarten“: zum Beispiel eine Verbesserung des Leistungsstands beim Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium.

Wir alle wissen, wie wichtig Motivation für den Lernerfolg ist. Wer etwas mit allen Kräften will, kann aus seiner Begabung, aus seinem Vorwissen mehr machen als jemand, der keine Motivation hat. Dazu gibt es ein etwas trauriges Ergebnis aus unserer Studie. Wir hatten ver-



mutet, dass es eine enge Beziehung zwischen den Interessen der Kinder, ihrem Lieblingsfach und ihren Leistungen in diesem Fach gibt. Dies war aber erstaunlich oft nicht der Fall. Manche Kinder waren in einem Bereich wie Geschichtenlesen oder Naturbeobachtung zu Hause besonders engagiert, mussten aber in der Schule erleben, dass ihre Interessen und ihre Fähigkeiten dort nicht anerkannt wurden. Oder sie erlebten die Aufgaben im Unterricht als Unterforderung, den Unterricht selbst als langweilig. Andererseits: Oft gaben Kinder einen Bereich als Lieblingsfach an, obwohl sie dort keine besonders guten Leistungen erbrachten. Aber sie hatten beispielsweise eine besonders positive Beziehung zur Lehrerin.

Dies ist ein ermutigendes Ergebnis - und zugleich stimmt es nachdenklich: Wie Kinder Schule erleben, hängt in hohem Maße davon ab, wie LehrerInnen mit ihnen als Person umgehen. Kinder wollen ernst genommen werden, sie wollen einen Platz in der Gruppe finden, sie suchen Anerkennung für ihr Können und Schutz für ihre Schwächen. Sie zeigen in der Schule ähnliche Bedürfnisse, wie wir sie auch in der Familie beobachten konnten. Und damit schließt sich der Kreis zum ersten Teil unserer Untersuchung und dieses Berichts.

Deutlich wird, worin der besondere Wert der LISA&KO-Studie im Vergleich zu Großuntersuchungen wie PISA, IGLU und VERA liegt⁹: Sie macht auf Unterschiede aufmerksam, die in den Durchschnittswerten verloren gehen. Damit werden Kinder und Jugendliche wieder als

⁹ Vgl. zur forschungsmethodischen Begründung und zur Diskussion des Projektansatzes die Beiträge in: Panagiotopoulou, A./ Rohlf, C. (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2/ Universität-Gesamthochschule: Siegen; Brügelmann, H. (2002): Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext. In: Petillon, H. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 5: Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Leske +



Jedes Kind ist ganz besonders

Personen mit einer je besonderen Lebens- und Lerngeschichte erkennbar.



Literatur

BRÜGELMANN, H. (2002): Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext. In: Petillon, H. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 5: Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske und Budrich, 161-168.

BRÜGELMANN, H. 2004: LISA&KO in: Uni Siegen aktuell, H. 1/2004, 12-14 [abgedruckt auch in diesem Band, S. 5-12].

BRÜGELMANN, H. / PANAGIOTOPOULOU, A. (2005): Kindheits- und Grundschulforschung - zwei Welten? Versuche eines Brückenschlags im Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“. In: Breidenstein/ Pregel (2004): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Opladen: Leske und Budrich, 71-94

HAMBÜRGER, R. (2000): In der Peer-Group – Fallstudie eines Kindes im Projekt "Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext" (Staatsarbeit No. 2). FB 2 der Universität: Siegen.

LANGER, S. (2000): Freundschaft – Fallstudie eines Kindes im Projekt "Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext" (Staatsarbeit No. 1). FB 2 der Universität: Siegen.

PANAGIOTOPOULOU, A. / ROHLFS, C. (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2 / Universität-Gesamthochschule: Siegen.

ROHLFS, C. (2004): Zwischen Meerschweinchen Klausuri und der ersten „großen Liebe“. Freizeitwelten von Grundschulkindern – Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien aus dem Projekt LISA&KO. Dissertation im FB 2 der Universität: Siegen.



ROHLFS, C. (2005, i. D.): Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. In: Heinzl, F./ Garlich, A./ Pietsch, S.: Lernbegleitung und Patenschaften als Basiserfahrung in der Lehrerbildung. Donauwörth (im Druck).

RÖRIG, A. (2004): Erstellung einer Datenbank zu den Fallstudien des Projekts LISA&KO und sozial- bzw. bildungsstatistische Charakterisierung der Stichprobe im Vergleich mit einschlägigen Repräsentativstudien. Hausarbeit im 1. Staatsexamen für das Lehramt Primarstufe. FB2 der Universität: Siegen.

SIMON, S. (2002): Julia - Fallstudie einer neunjährigen Grundschülerin, unter besonderer Berücksichtigung ihrer mathematischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten. Fallstudie im Projekt LISA&KO (Staatsarbeit No. 5). FB2 der Universität: Siegen.

TERVOOREN, N. (2001): Jannek – Fallstudie eines Jungen im Kindergartenalter, unter besonderer Berücksichtigung seiner mathematischen und schriftsprachlichen Vorerfahrungen. Fallstudie im Projekt LISA&KO (Staatsarbeit No. 4). FB2 der Universität: Siegen.

4 Leon – Fallstudie eines 10jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zur Schule
(Stefanie Maxa)

4.1	EINLEITUNG	26
4.2	LEONS PERSÖNLICHKEIT	26
4.2.1	SELBSTBILD	26
4.2.2	WERTE UND NORMEN	27
4.2.3	INTERESSEN	27
4.2.4	KOMPETENZEN	28
4.3	LEONS UMWELT	29
4.3.1	RÄUMLICHE UMWELT	29
4.3.2	SOZIALE UMWELT	29
4.3.3	ERZIEHUNGSUMWELT	30
4.3.4	INSTITUTIONELLE UMWELT	31
4.4	LEONS EINSTELLUNG ZUR SCHULE	32
4.4.1	AUßERSCHULISCHE BEDINGUNGSFAKTOREN	32
4.4.2	SCHULISCHE BEDINGUNGSFAKTOREN	33
4.5	AUSBLICK	35



4.1 Einleitung

L: „Meine Kindheit ist behämmert. Immer muss man in diese behämmerte Schule.“

S: „Also wenn Schule nicht wäre, dann wäre deine Kindheit schöner?“

L: „Ja, dann wäre die voll geil! Dann wäre jede Kindheit glaube ich schöner.“

Dieser Gesprächsausschnitt fand während der Erhebungen zu meiner Staatsexamensarbeit statt, die im Rahmen des von den Professoren Brügelmann und Heymann durchgeführten Lehr- und Forschungsprojektes „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext (LISA & KO)“ entstand. Die Zitate verdeutlichen Leons größtes Problem: die Schule. Bevor ich jedoch auf die Bedingungen, die zu dieser Einstellung geführt haben, und ihre Auswirkungen auf Leons Leben näher eingehe, möchte ich im Folgenden zunächst Leon selber, seine Persönlichkeit und die Umwelt, in der er lebt, darstellen.

4.2 Leons Persönlichkeit

Leon Meyer wurde 1990 als bisher einziges Kind seiner Eltern geboren. Er ist ein 10jähriger Junge mit blonden, glatten und kurz geschnittenen Haaren, 1,47m groß und kräftig gebaut. Seine Kleidung kann als lässig bezeichnet werden: Er trägt meistens zu große T-Shirts, lange und weite Hosen, dazu Turnschuhe.

4.2.1 Selbstbild

Mit seinem Aussehen ist Leon nach eigenen Angaben sehr zufrieden. Besonders auffällig ist, dass sich Leon selber sehr oft Superlative zuschreibt. Im Vergleich zu anderen Kindern seines Alters bezeichnet er sich als ‚King‘ und den Stärksten von allen: *„Die hau ich zusammen, ob die 16, ob die 20 oder ob die 100 sind.“* Ich vermute allerdings, dass



dies eigentlich Ausdruck eines sehr geringen Selbstwertgefühls ist und wahrscheinlich im Zusammenhang damit steht, dass Leon sich den Angaben der Mutter zur Folge anderen Menschen gegenüber nur schlecht öffnen und eigene Fehler bzw. Schwächen nicht zugeben kann.

4.2.2 Werte und Normen

Auf die Einhaltung von gesellschaftlichen Werten und Normen legt Leon keinen gesteigerten Wert. So gab er an, gelegentlich zu lügen und selten artig zu sein. Laut Aussagen seiner Lehrerin ist Leon in der Schule schon häufiger durch abweichende soziale Verhaltensweisen aufgefallen. Er benutzt oft extreme Schimpfwörter und soll rassistische Kommentare gegenüber schwarzen Mädchen geäußert haben.

4.2.3 Interessen

Das Computer- oder Gameboyspielen ist Leons liebste Freizeitbeschäftigung, vor allem wenn er zu Hause alleine ist. Die Spiele, bei denen es hauptsächlich darum geht, virtuelle Menschen und Monster zu erschießen, bekommt er zum Geburtstag oder zu Weihnachten geschenkt. Neben der Beschäftigung mit dem Computer spielt der Fernseher in Leons Leben eine große Rolle. Er sieht oft schon morgens früh fern, mit Vorliebe Zeichentrickserien, und sitzt auch tagsüber regelmäßig vor dem Fernseher.

Ein weiterer Bereich, für den sich Leon sehr interessiert, ist der Sport. So war er zusammen mit seinem Cousin Ole insgesamt sechs Jahre lang Mitglied in einem Eishockey- und einem Fußballverein. Aus beiden Vereinen traten die Kinder allerdings aus, da es innerhalb der Mannschaften Probleme gab. Das Fußballspielen gehört aber nach wie zu Leons Hauptinteressen und er geht dieser Beschäftigung so oft wie möglich nach. Wenn es das Wetter zulässt, spielt Leon auch oft mit den Kindern aus seiner Straße Fußball oder fährt mit dem Fahrrad durch die Gegend.



4.2.4 Kompetenzen

Auch in der Schule ist Sport das einzige Fach, das Leon nach eigenen Angaben Spaß macht und in dem er gute Leistungen erbringt. Ansonsten zeigt er im schulischen Bereich wenig Kompetenzen. Seine anhand eines Tests ermittelte Intelligenzleistung liegt seinem Alter entsprechend deutlich unter dem Durchschnitt. Auch seine Konzentrationsleistung ist laut Testauswertung sehr gering. Was seine Motivation betrifft, so ist dies ein Bereich, in dem Leon erhebliche Schwierigkeiten hat. Leon zeigt meinen Beobachtungen nach eine innere Abwehr gegenüber Schule und allem, was er machen muss und eigentlich nicht möchte. Leons allgemeine schulischen Leistungen sind nach Aussagen seiner Lehrerin in allen Fächern sehr schlecht. Betrachtet man allerdings die Testergebnisse meiner Erhebungen, so ergibt sich ein differenzierteres Bild: In Mathematik sind Leons Leistungen laut Frau Weber ausreichend, laut Testauswertung sind sie allerdings knapp über dem Durchschnitt zu verorten. Schreiben und Lesen sind generell Tätigkeiten, denen Leon überhaupt nicht gerne nachgeht. Obwohl Leon meinem Eindruck nach relativ deutlich und flüssig vorliest, behauptet er von sich selber: „*Quatsch, ich kann das nicht. Ich hasse Lesen!*“ Auch das Schreiben hasst Leon nach eigenen Angaben. Große Defizite hat er nach Aussagen seiner Lehrerin vor allem im Bereich der Rechtschreibung. Die Testauswertung der Hamburger Schreibprobe dagegen zeigt, dass Leon 68% der Wörter richtig geschrieben hat und damit im Vergleich zu den anderen Kindern seines Alters nur leicht unter dem Durchschnitt liegt. An Themen, die den Sachunterricht betreffen, ist Leon kaum interessiert. In seinem letzten Zeugnis hatte er in diesem Fach die Note, die laut Testinstruktion auch für seine Leistung beim Sachunterricht-Test vorgeschlagen wird: eine Vier. Sowohl in Kunst als auch in Musik zeigt Leon meinen Beobachtungen zur Folge keine besonderen Kompetenzen.



4.3 Leons Umwelt

4.3.1 Räumliche Umwelt

Leon wohnt zusammen mit seinen Eltern im zweiten Stock eines Mehrfamilienhauses. Die Wohnung besteht aus drei Zimmern, Küche und Bad und wirkt auf mich sehr sauber und freundlich. Am liebsten hält sich Leon in seinem Zimmer auf, in welchem er meistens Computer spielt. Viel Zeit verbringt er auch mit Fernsehen im Wohnzimmer.

4.3.2 Soziale Umwelt

Frau Meyer ist eine kleine und zierliche Person und wirkt auf mich sehr aufgeschlossen und freundlich. Nach ihrem Realschulabschluss war sie viele Jahre als Kassiererin beschäftigt. Inzwischen ist sie beruflich aufgestiegen und arbeitet als leitende Verkäuferin in einem großen Kaufhaus. Frau Meyer arbeitet ihren Angaben nach sehr gerne und ist auf ihren beruflichen Werdegang, den sie nur für 12 Monate Erziehungsurlaub unterbrochen hat, sehr stolz. Leons Vater ist ein großer, kräftig gebauter Mann und macht einen insgesamt eher ruhigen und zurückhaltenden Eindruck auf mich. Nach seinem Hauptschulabschluss lernte Herr Meyer den Beruf des Bauarbeiters, den er bis heute ausübt.

Aufgrund der Tatsache, dass Leon keine Geschwister hat und beide Elternteile arbeiten, ist er viel alleine zu Hause, worunter er nach eigenen Angaben manchmal sehr leidet. Zu seiner Mutter hat Leon eine engere Beziehung als zu seinem Vater: *„Wenn freitags und so, da bin ich normalerweise immer mit meiner Mutter alleine, da ist der Papa meistens angeln, und da machen wir uns alle Rollos runter und dann nur noch mit Kerzen mit Chips und allem.“* Trotzdem kommt Leon nach Aussagen seiner Mutter kaum zu ihr, wenn er über Probleme reden will, da er ein sehr verschlossenes und ängstliches Kind sei und bei Schwierigkeiten sofort abblocke. Leons Vater hat diesbezüglich noch weniger Zugang zu seinem Sohn als Frau Meyer. Gemeinsame Unter-



nehmungen innerhalb der Familie finden nach Aussagen der Mutter eher selten statt: *„Weil wir zweigleisig interessiert sind, drück ich es mal so aus. Mein Mann ist eher der ruhigere Pol in unserer Familie. Ich bin eher der sportliche Typ, sprich schwimmen gehen, Federball spielen, Schlittschuh laufen. Alles, was ein bisschen mit Sport zu tun hat, ist so mein Part bei Leon.“*

Weitere Familienmitglieder, zu denen Leon nach Aussagen seiner Mutter ein gutes Verhältnis hat, spielen in Leons Leben keine besondere Rolle. Nur zu seinem Cousin Ole hat Leon einen engeren Kontakt. Frau Meyer vermutet, dass Leon manchmal gerne so wäre wie Ole: *„Ole hat wenig oder so gut wie keine Schulprobleme. Der Leon wäre halt froh, er hätte keine Schulprobleme, er hat sie aber nun.“*

Zu anderen Gleichaltrigen pflegt Leon wenig intensive Kontakte. Mit Kindern aus der Nachbarschaft trifft er sich eher zufällig und hat nach Aussagen der Mutter eigentlich keinen besten Freund. Auch in der Schule hat Leon nur einen Freund, mit dem er in der Pause immer zusammen Fußball spielt.

4.3.3 Erziehungsumwelt

Was Leons Erziehung betrifft, so existieren meinem Eindruck nach keine eindeutigen Regeln, da sowohl Leon als auch seine Mutter mir diesbezüglich keine klare Antwort geben konnten. Ob Leon etwas verboten oder erlaubt bekommt, hängt meinen Beobachtungen nach damit zusammen, ob es seine Eltern für angemessen halten. Frau Meyer gesteht ein, in der Vergangenheit bei Leons Erziehung gewisse Fehler gemacht zu haben und vor allem nicht konsequent genug gewesen zu sein. Inzwischen ist Frau Meyer, die Leon hauptsächlich erzieht, allerdings sowohl konsequenter als auch strenger geworden. Auch Leon empfindet seine Eltern als streng und gab an, dass er als Bestrafung oft Stubenarrest bekommt oder den ganzen Tag nur lernen muss. Neben dieser Konsequenz und Strenge ist die Belohnung als Anreiz und Moti-



vation ein weiteres Erziehungsmittel. So bekommt er beispielsweise Geld für ein gutes Zeugnis oder Computerspiele als Gegenleistung.

4.3.4 Institutionelle Umwelt

Nachdem Leon aufgrund der Berufstätigkeit seiner Mutter eine Kinder-tagesstätte besuchte, kam er mit sieben Jahren in die erste Grundschul-klasse, wurde allerdings schon nach kurzer Zeit wieder in den Schul-kindergarten zurückgestellt. Für Leon war das Erlebnis, in den Schul-kindergarten zurückgestuft zu werden, nach Aussage von Frau Meyer grausam: „*Weil damals dieses Gefühl, du kannst das nicht' vermittelt wurde.*“ Zum Zeitpunkt der Erhebung besucht Leon die dritte Klasse, geht aber nur extrem ungern dort hin. Er „*hasst*“ die Schule und würde, so Leon wörtlich, am liebsten eine Handgranate reinlegen. Seiner Lehrerin Frau Weber gegenüber, bei der er in allen Fächern unterrichtet wird, ist Leon sehr negativ eingestellt. Er nennt sie eine „*alte Schachtel*“ und gibt ihr die Schuld daran, dass er im Unterricht meistens schlecht gelaunt ist. Weiterhin fühlt sich Leon von ihr kontrolliert, bevormundet und empfindet von ihr ausgehend einen sehr starken Leistungs- und Disziplindruck. Sein Bemühen um Schulerfolg schätzt Leon als aussichtslos ein und er glaubt, auf das Geschehen in der Schule, den Unterricht und die Leistungsbeurteilung keinen Einfluss nehmen zu können. Seinen MitschülerInnen gegenüber ist Leon ebenfalls sehr negativ eingestellt. Er kommt zwar mit ihnen aus, findet sie aber „*be-hämmert*“. Innerhalb der Klasse existiert Leons Angaben zur Folge ein extrem konflikthafte Klassenklima und ein starker Konkurrenzkampf. Auch ein Zusammenhalt zwischen den Kindern ist Leons Angaben zur Folge nicht vorhanden.



4.4 Leons Einstellung zur Schule

4.4.1 Außerschulische Bedingungsfaktoren

Ein Einfluss, der mitverantwortlich für Leons negative Haltung gegenüber der Schule ist, geht von der Einstellung und dem Verhalten seiner Eltern, speziell seiner Mutter, aus. Frau Meyer ist meinem Eindruck nach sehr leistungsorientiert und erwartet diese Leistungsbereitschaft auch von Leon, d. h. sie möchte, dass er sich in der Schule anstrengt und erfolgreich ist. Dass ihr der schulische Erfolg ihres Sohnes sehr wichtig ist, zeigt sich meiner Meinung nach vor allem daran, dass sie Leon auf eine Gesamtschule schicken will, weil sie sich dadurch bessere Aufstiegsmöglichkeiten und demnach auch bessere schulische Leistungen erhofft. Diese Erwartungshaltung ist möglicherweise dafür mitverantwortlich, dass Leon nach eigenen Angaben unter einem hohen Leistungsdruck steht. Der Erhalt von schlechten Noten löst bei ihm vielleicht Angst vor dem Verlust der Zuwendung durch seine Mutter bzw. seinen Vater aus.¹⁰ Dass die elterliche Bewertung schulischer Tätigkeit deutlich mit Stressmerkmalen der Kinder zusammenhängt, konnte in einer Untersuchung von Jopt und Dederling¹¹ nachgewiesen werden: Je wichtiger den Eltern schulische Erfolge sind, desto stärker nehmen bei ihren Kindern Leistungsangst, Schulunlust und Minderwertigkeitsgefühle zu.¹² Insbesondere in Krisensituationen setzten Eltern ihre Kinder verstärkt unter Druck, anstatt ihnen Verständnis entgegenzubringen.¹³ Dies scheint auch bei Leon der Fall zu sein, denn Frau Meyer bat die Lehrerin darum, dem Vater nichts von Leons schulischen Leistungsproblemen zu erzählen, da dieser sonst sehr böse würde.

¹⁰ Nickel/Petzold 1997, S. 114.

¹¹ Vgl. Jopt / Dederling 1985.

¹² Referiert nach Nickel / Petzold 1997, S. 14

¹³ Vgl. a. a. O., S. 114



Neben den familiären Bedingungsfaktoren sollten auch Leons Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden. Zu nennen sind hier vor allem seine unterdurchschnittliche Intelligenzleistung und seine geringe Konzentrationsfähigkeit. Möglicherweise haben auch Leons Schwierigkeiten, über eigene Probleme zu reden, und seine Ängstlichkeit Auswirkungen auf sein Wohlbefinden in der Schule.

Untersucht man Leons außerschulische Umwelt im Hinblick auf Bedingungen, die eng im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen stehen, so stellt man fest, dass sich in Leons außerschulischer Umwelt kaum Tätigkeiten bzw. Sachverhalte finden lassen, die ihn in seinem schulischen Lernen anregen können. Leon liest nach eigenen Angaben sehr ungern und besitzt nur wenige Bücher. Seine Interessen liegen deutlich beim Fernsehen bzw. Computerspielen und Sporttreiben. Dies sind Beschäftigungen, die Leon im Bezug auf das schulische Lernen wenig unterstützen.

4.4.2 Schulische Bedingungsfaktoren

Nach Ulich¹⁴ kommt der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Rahmen der schulischen Sozialisation eine zentrale Bedeutung zu. Sie wird bestimmt durch eine ungleiche Machtverteilung, bei der sich die SchülerInnen den LehrerInnen unterordnen müssen und sich damit in einer Abhängigkeitsrolle befinden. Die damit verbundenen Probleme, die SchülerInnen in der Beziehung zu LehrerInnen empfinden, lassen sich nach Holtappels¹⁵ vier Bereichen zuordnen. Zum einen wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis als versachlicht und unpersönlich empfunden, da es von formalen Erfordernissen der Schule bestimmt wird. Des Weiteren nehmen SchülerInnen bei der Durchsetzung von Situationsdefinitionen und Entscheidungen deutlich die Lehrer-

¹⁴ Vgl. Ulich 1997.

¹⁵ Vgl. Holtappels 1987.



macht wahr. Die Erwartungen der LehrerInnen und die Formen der sozialen Kontrolle werden zudem überwiegend als restriktiv empfunden. Außerdem bemängeln SchülerInnen das fehlende pädagogische Engagement im Umgang mit schwächeren und auffälligen SchülerInnen.¹⁶

Auch im Rahmen der Beziehung zwischen Leon und seiner Lehrerin lassen sich Probleme aufzeigen, die seine negative Einstellung zur Schule meines Erachtens maßgeblich beeinflussen. Frau Weber unterrichtet, ausgehend von den Vorgaben des Lehrplans, nahezu ununterbrochen frontal, d. h. alle Kinder lernen zur gleichen Zeit den gleichen Lerninhalt. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Kinder einer Altersstufe ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit in die Schule bringen. Ob die gestellten Anforderungen hoch oder niedrig sind, hängt von dem subjektiven Empfinden des einzelnen Kindes ab. Der gleiche Sachverhalt kann für das eine Kind eine Herausforderung darstellen, für das andere dagegen eine Überforderung sein.¹⁷ Leon fühlt sich durch die Anforderungen, die Frau Weber in der Schule an ihn stellt, möglicherweise überfordert und kann nicht die Leistungen erbringen, die seine Lehrerin von ihm erwartet.

Zusätzlich wird nicht nur in Leons Elternhaus, sondern meinen Beobachtungen nach auch in der Schule ein massiver Leistungsdruck auf Leon ausgeübt. Frau Weber versucht die Leistungen der Kinder durch Disziplin und Mittel der autoritären Machtausübung aufrechtzuerhalten, was den von Leon als sehr hoch empfundenen Disziplindruck und die von ihm wahrgenommene hohe restriktive Kontrolle durch seine Lehrerin erklärt. Neben der von Leon empfundenen Überforderung im Unterricht und dem auf ihn ausgeübten Leistungsdruck spielt die Tatsache, dass sich Frau Weber bei der Leistungsbewertung die individuellen Fortschritte der Kinder nicht berücksichtigt, eine wichtige Rolle. Eine

¹⁶ Referiert nach Ulrich 1991. In: Hurrelmann/Ulrich 1991, S. 385.

¹⁷ Vgl. Schwarzer / Petzold 1995, S. 41.



weitere Einflussgröße auf Leons negative Einstellung zur Schule besteht neben der Beziehung zu seiner Lehrerin im Verhältnis zu seinen MitschülerInnen. Ladd¹⁸ konnte nachweisen, dass eine große Anzahl von Schulfreunden am Schulanfang im Zusammenhang mit einer Verbesserung der schulischen Leistung und einer positiven Wahrnehmung der Schule steht.¹⁹ Dieser Untersuchung zur Folge hängt Leons negative Einstellung zur Schule unter anderem damit zusammen, dass er kaum Freunde in der Klasse hat und in der Klasse nicht sehr beliebt ist.

4.5 Ausblick

Wie oben beschrieben ist für Leons negative Schuleinstellung ein komplexes Geflecht außerschulischer und schulischer Einflüsse verantwortlich. Einfache Erklärungen, die Leons Schwierigkeiten auf einen Einflussfaktor zurückführen, sind nicht möglich. Zwar weisen verschiedene Einflüsse in dieselbe Richtung, aber Prognosen für die weitere Entwicklung sind dennoch schwierig.

Die negativen Erfahrungen und Misserfolge, die Leon im Bezug auf schulische Lern- und Leistungssituationen bisher erfahren hat, haben dazu geführt, dass er inzwischen nur noch eine sehr geringe Motivation gegenüber schulischen Anforderungen aufbringen kann. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Leon durch die Misserfolgserfahrungen zunehmend Widerstände dagegen aufgebaut hat, sich Leistungssituationen erneut auszusetzen.²⁰ Sollte Leon diese schulischen Misserfolgssituationen auch in Zukunft immer wieder erleben, könnte dies zur Folge haben, dass er resigniert und eine Änderung zum Besseren durch eigene Anstrengung nicht mehr für möglich hält. In diesem Zustand der ‚erlernten Hilflosigkeit‘ führt Leon seine Misserfolge auf unzureichende

¹⁸ Vgl. Ladd 1990.

¹⁹ Referiert nach Oerter 1995. In: Oerter/Montada 1995, S. 290.

²⁰ Vgl. Mietzel 1998, S. 339.



Fähigkeiten zurück, die er zudem als unveränderlich empfindet.²¹ Ein Hinweis darauf, dass Leon das Gefühl der Resignation schon zum jetzigen Zeitpunkt kennt, ist die Tatsache, dass er bezogen auf sein Bemühen um Schulerfolg eine starke Aussichtslosigkeit empfindet. Um dem entgegenzuwirken, ist es meiner Meinung nach zum einen wichtig, dass Leons Eltern ihre überhöhte Erwartungshaltung bezüglich Leons schulischer Leistung zurücknehmen. Statt dessen sollten sie in einer positiven Art und Weise an den schulischen Erfahrungen ihres Sohnes Anteil nehmen, da diese eine wichtige Variable im Bezug auf den Schulerfolg darstellt.²² Bezogen auf die schulische Umwelt halte ich es zum einen für wichtig, dass bei Leon die intrinsische Motivation gestärkt wird, d. h. dass er die Möglichkeit bekommt, sich Aufgaben zuzuwenden, die er selber als spannend empfindet und die für ihn mit befriedigenden Ergebnissen verbunden sind. Zum anderen halte ich es für ausgesprochen wichtig, dass bei Leon zukünftig verstärkt auf seine individuellen Lernfortschritte geachtet wird, damit sein Selbstwertgefühl und das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten gefördert wird.

Als Letztes möchte ich die Konkurrenz im Klassenzimmer nennen, auf die sowohl Leon als auch seine Lehrerin hinweisen. Statt bei den Kindern einen Wettkampf um gute Noten auszulösen, sollte die Lehrerin kooperative Zielstrukturen aufbauen, denn „die Motivation zu lernen ist von Natur aus auf Zwischenmenschlichkeit angelegt. Es ist die Interaktion mit anderen Menschen, durch die Schüler das Lernen als eine Erfahrung an sich zu bewerten lernen, Freude am Prozess des Lernens gewinnen, sich stolz fühlen, wenn sie Wissen erwerben und ihre Fertigkeiten entwickeln. Angesichts der zwischenmenschlichen Beziehungen, die im Klassenzimmer möglich sind, können Gleichaltrige den größten Einfluss auf die Motivation zum Lernen ausüben.“²³ Leon selbst hat

²¹ Vgl. ebd., S. 339 ff.

²² Vgl. Nikkel / Petzold 1997, S. 114.

²³ Johnson / Johnson 1985. Zitiert nach Mietzel 1998, S. 376.



sich über seine Zukunft nach eigenen Angaben noch nie Gedanken gemacht und er kann sich auch nicht vorstellen, wie diese einmal aussehen soll. Seine Mutter dagegen hat genauere Vorstellungen. Ihr wäre es am liebsten, wenn Leon nach der 4. Klasse auf die Gesamtschule geht, da er ihrer Meinung nach dort gute Aufstiegsmöglichkeiten hat. Insgesamt befürchtet Frau Meyer, dass ihrem Sohn in der Zukunft noch schwere Zeiten bevorstehen: *„Dadurch, dass der Leon sehr beeinflussbar ist, sind da schon hin und wieder die Bedenken der Mama gekommen, der falsche Kreis. Und dann rutschen wir ab und... aus der Drogenszene / Alkoholszene kann er nur dann wieder alleine rauskommen.“* Auch Leons Lehrerin äußerte im Hinblick auf seine Zukunft ähnliche Bedenken wie Frau Meyer: *„Wenn der an die richtigen Leute kommt... Springerstiefel, diese Militärhosen, Glatzkopf... kann ich mir beim Leon als weitere Entwicklung gut vorstellen. Vorm Kino mit der Flasche..., es hat eh keinen Zweck.“*



Literatur

BECHER, H. R. / BENNACK, J. (Hrsg.) (1995): Taschenbuch Grundschule. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HOLTAPPELS, H. G. (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum: Schallwig.

HURRELMAN, K. / ULICH, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

JOHNSON; D. W. / JOHNSON, R. (1985): Classroom conflict: Controversy over debate in learning groups. In: American Educational Research Journal, 22, S. 237-256.

JOPT, U. J. / DEDERING, P. (1985): Zur Notwendigkeit von Elternpartizipation in Schülersicht. In: Melzer, W. 1985.

LADD, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? In: Child Development, 61, 1081-1100.

LOMPSCHER, J. / SCHULZ, G. / RIES, G. / NICKEL, H. (Hrsg.) (1997): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.

MELZER, W. (Hrsg.) (1985): Eltern-Schüler-Lehrer. Weinheim und München: Juventa.

MIETZEL, G. (1998): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 5. vollständig überarbeitete Auflage des Buches ‚Psychologie in Unterricht und Erziehung‘. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.



NICKEL, H. / PETZOLD, M. (1997): Schule und Familie. In: Lompscher, J./ Schulz, G. / Ries, G. / Nickel, H. 1997

OERTER, R. / MONTADA, L. (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. korrigierte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

SCHWARZER, C. / PETZOLD, M. (1995): Entwicklung und Lernen im Grundschulalter. In: Becher, H. R.; Bennack, J. 1995.

ULICH, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelman, K. / Ulich, D. 1991.

5 Julia – Fallstudie eines 9jährigen Mädchens (Sarah Simon)

5.1	EINLEITUNG	42
5.2	JULIAS PERSÖNLICHKEIT	43
5.2.1	SELBSTBILD	43
5.2.2	WERTE UND NORMEN	44
5.2.3	INTERESSEN	45
5.2.4	KOMPETENZEN IM MATHEMATISCHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN BEREICH	46
5.3	JULIAS UMWELT	51
5.3.1	RÄUMLICHE UMWELT	51
5.3.2	SOZIALE UMWELT	51
5.3.3	ERZIEHUNGSUMWELT	53
5.3.4	INSTITUTIONELLE UMWELT	55
5.4	AUSBLICK	58



5.1 Einleitung

Die hier vorzustellende Fallstudie steht in einer Reihe verschiedener Staatsexamensarbeiten, die im Zuge des Projektes ‚Weltbild – Selbstbild – Fremdbild: Lernbiografien von 5 – 15 im sozialen Kontext‘ angefertigt werden. Unter der Leitung von Prof. H. W. Heymann und Prof. H. Brügelmann besteht das Projekt ‚WSF‘ an der Universität Siegen seit Dezember 1998.

Im Rahmen der studentischen Mitarbeit im Projekt wird versucht, anhand unterschiedlicher Instrumente aus der empirischen Forschung das Porträt jeweils eines Kindes zu erstellen, um so Einblicke in seine momentane Lebens-, Denk- und Lernwelt zu gewinnen. Das Projekt ‚WSF‘ hat sich zum Ziel gesetzt, den Verlauf einer Kindheit vom 6. bis zum 16. Lebensjahr zu verfolgen, indem in einem regelmäßigem Zeitabstand von zwei bis drei Jahren Erhebungen mit dem gleichen Kind durchgeführt werden. So sollen Erkenntnisse hinsichtlich der Konstanz und der Entwicklungen innerhalb einer Kindheit erlangt werden. Setzte in den Vorgängerarbeiten jede(r) Studierende einen selbstgewählten Themenkreis innerhalb der Arbeit als Schwerpunkt, gibt es nun mittlerweile die Vorgabe, vor allem die Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten als zentrale Fertigkeiten in den Blick zu rücken. Um ein möglichst breitgefächertes Bild zu erhalten, bezieht sich dieses Projekt sowohl auf den außerschulischen als auch den schulischen Bereich. Im Jahre 2001 erhielt das Projekt einen neuen Namen, der die beiden Schwerpunkte der Beschäftigung noch eindrücklicher vermittelt: ‚LISA & KO‘ (‚Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext‘).



5.2 Julias Persönlichkeit

Julia wurde als jüngstes Kind ihrer Eltern am 2. Juli 1991 geboren, war dementsprechend in der Erhebungsphase neun Jahre alt. Ihr Bruder Marc ist fünf Jahre älter, ihre Schwester Katrin drei Jahre älter.

Julia hat schulterlange, mittelblonde Haare, die sie in verschiedener Art und Weise frisiert trägt. Ihre Größe ist mit etwa 1,50 m ihrem Alter angemessen, ihr Körperbau kann als kräftig beschrieben werden. Julias bevorzugte Kleidung besteht aus dunkelblauen Jeans und einem T-Shirt bzw. einem Pullover.

5.2.1 Selbstbild

Julia ist insgesamt gesehen mit der eigenen Person zufrieden und gab an, nichts an ihrer Persönlichkeit, sei es Aussehen oder Verhalten, ändern zu wollen.

Mehrere Aussagen zur schulischen Situation deuteten darauf hin, dass sie der Ansicht ist, sie sich stets darum zu bemühen, ihre Meinung gegenüber den anderen zu vertreten, was ihr allerdings, wie sie zugab, nicht immer gelinge. Jedoch versucht sie ihrem Selbstbild zufolge nicht, sich anzupassen und ähnliche Verhaltensweisen zu zeigen wie die anderen Kinder.

Julia zeigt sich in ihrem Umfeld verschiedenen Einflüssen und Erwartungen ausgesetzt, die sich, wie später noch zu zeigen sein wird, teils auch belastend auf die eigene Person auswirken und oftmals inkohärente Verhaltensweisen hervorrufen. Sie scheint diese Gegensätzlichkeiten ihr Verhalten betreffend jedoch nicht wahrzunehmen und sich nicht darüber bewusst zu sein. Gefragt, wie sie ihre Beliebtheit in der Klasse einstufe, antwortete Julia, dass sie sich für nur mittelmäßig beliebt halte.

Nach Julias eigener Einschätzung durchlebte sie eine glückliche Kindheit, denn sie meint: „*Doch, also, war toll alles bis jetzt.*“ Sie scheint



sich darauf zu freuen, älter zu werden, was nach ihrer Ansicht auch schon etwas schneller gehen könnte, so *„dass die Zeit vorübergeht.“* Mit ihren Eltern versteht sich Julia sehr gut, bezeichnet sich selber als ein ‚Vater-Kind‘.

In Bezug auf die Erwachsenenwelt erklärte Julia, dass sie sich verglichen mit diesen noch als relativ klein ansehe und sich in der Regel nicht durchsetzen könne: *„Den Erwachsenen kann ich nichts vorschreiben oder so. [...] Durchsetzen kann ich mich nicht so.“* Eine Veränderung in ihren Verhaltensweisen hat Julia in den letzten Jahren nicht bemerken können, der Unterschied zu früheren Zeiten liegt, wie sie sich ausdrückte, darin, dass sie größer geworden sei.

5.2.2 Werte und Normen

Julia gab an, ihren Eltern als wichtigen Bezugspartnern in der Regel zu folgen, bemerkte aber gleichzeitig, dass dies nicht immer so sei, da sie auch Diskussionen mit ihnen über bestimmte Maßnahmen in der Erziehung führe. Explizite Erziehungsregeln, die ihre Eltern vertreten nannte sie allerdings nicht. Keine Geheimnisse vor ihren Eltern zu haben, betrachtet Julia als unumstößliche Norm für ihre eigene Person. Als ebenfalls sehr bedeutend erscheint die Forderung, Tiere nicht zu quälen, sondern sie gut zu behandeln. Nach eigener Aussage braucht sie, um sich wohlfühlen, ein ordentliches und aufgeräumtes Zimmer, wofür sie sich alleine zuständig fühlt.

Den sozialen Bereich insgesamt betreffend beschrieb Julia, stets pünktlich zu sein und feste Uhrzeiten einzuhalten. Regelmäßige Besuche bei älteren Damen aus der Nachbarschaft zeigen, dass Julia sehr hilfsbereit agiert und bereit ist, andere zu unterstützen.

Auffallend ist, dass Julia, so erschien es manchmal während der Erhebungsphase, zwar weiß, dass sie sich an diese Prinzipien zu halten hat, sie jedoch nicht immer konsequent befolgt. So äußerte sie sich recht



kritisch gegenüber der eigenen Person: „*Ja, ... sehr oft bin ich launisch. Morgens früh besonders, ... mmh, wenn ich nicht gut geschlafen habe, sagt die Mama immer, ... da bin ich quengelig und mecker' an allem ,rum.*“

Auch gab Julia zu, manchmal zu lügen und benutzte den Begriff ‚Notlüge‘, unter dem sie wohl versteht, nicht immer ganz die Wahrheit zu sagen, um so Ärger zu vermeiden.

Freundschaften und hierbei besonders der Umstand, eine ‚beste Freundin‘ zu haben, bilden für Julia eine wichtige Komponente im Umgang mit anderen. Umso trauriger berichtete sie, keine beste Freundin zu haben.

Im schulischen Bereich scheint sie ebenso gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen akzeptiert zu haben, erkennbar daran, dass sie sich um ehrliches und lehrerkonformes Verhalten bemüht.

5.2.3 Interessen

Julia liest sehr gerne, vor allem Detektiv- und Gruselgeschichten, und leiht sich des Öfteren in der im Ort gelegenen Bücherei einige Bücher aus. Zudem hört sie gerne Musik, tanzt und singt oftmals bei den im Radio gespielten Liedern mit. Hörspielkassetten mit Geschichten zum Beispiel von den ‚Fünf Freunden‘ hört sie vor allem zum Einschlafen. Auch spielt sie gerne mit dem Gameboy und beschäftigt sich mit dem Computer. Julia besucht gerne andere Menschen, wobei hier vor allem auf die oben erwähnten Besuche bei den beiden älteren Damen aus der Nachbarschaft verwiesen werden soll. Sie interessiert sich überdies sehr für das Schwimmen und malt häufig Bilder großer Künstler nach. Für eigene Zeichnungen wählt sie insbesondere Naturmotive aus.

Auffällig bei Julia ist ihre besondere Vorliebe für das Theaterspiel, dem sie alleine beim Spiel mit ihren Barbie-Puppen oder auch im Rahmen von Rollenspielen mit ihrem Bruder nachgeht.



Mit großer Begeisterung besucht Julia das Handballtraining, wobei es bemerkenswert erscheint, dass sie sich trotz ihrer recht langen Pause, in der sie Einiges verlernt hat und nun sehr häufig auf der Reservebank sitzt, nicht entmutigen lässt, sondern weiter mit Eifer an sich arbeitet. Auch die zwischenzeitige Aufgabe des Klavierunterrichts scheint ihr gut getan zu haben, denn sie hat ihre Einstellung vor allem dem Üben gegenüber verändert und ist wieder mit viel größerer Freude bei der Sache.

Ihre liebste Beschäftigung, so schien es mir während der Erhebungsphase, besteht für Julia darin, Streifzüge und Erkundungstouren in die Natur zu unternehmen, die sie meist alle ine, manchmal jedoch auch mit Kerstin durchführt. Gerne unternimmt sie im Sommer Fahrradtouren, teils mit ihrem Großvater, macht Lagerfeuer oder liegt einfach nur im Gras und genießt die Natur. Im Winter geht sie auch häufig zu einer nahe gelegenen Piste und fährt Schlitten.

Insgesamt bildet die Natur und auch ihr nahe gelegenes Baumhaus eine Rückzugsmöglichkeit für Julia. Aufenthalte in der Natur stellen für sie, so hatte ich den Eindruck, die Möglichkeit dar, sich ganz in eine eigene Welt begeben und ihrer Fantasie freien Lauf lassen zu können.

5.2.4 Kompetenzen im mathematischen und schriftsprachlichen Bereich

Julia verhielt sich, betrachtet man die Bearbeitung der verschiedenen Tests im Rahmen der Erhebungsphase, meist konzentriert, vor allem die jeweiligen Beispielaufgaben in den Anleitungen verfolgte sie meines Erachtens stets gewissenhaft.

Nur bezüglich des Bereiches Mathematik ließ ihre Motivation und auch ihre Konzentration zu wünschen übrig. Schon zu Anfang unserer Treffen hatte mir Julia deutlich gemacht, dass sie eine Vorliebe für den Bereich Sprache besitze, die Mathematik sie jedoch nicht sonderlich interessiere. Auch eine etwas oberflächliche Bearbeitung war bei den



Mathematik-Tests zu beobachten, bei denen es ihr gelegentlich passierte, dass sie die Aufgabenstellungen nicht gründlich genug las und deshalb selbst (schnelleres) Verständnis verhinderte.

Obwohl Julia von allen Seiten als sehr lern- und leistungsbereite Schülerin beschrieben wird, ist jedoch laut der Klassenlehrerin Frau Beier fehlendes Basiswissen auf dem Gebiet der Mathematik erkennbar. Schon zu Beginn ihrer Grundschulzeit habe das Mädchen Probleme mit dem mathematischen Bereich gehabt und sehr lange gebraucht, um bei der Arbeit im Zahlenraum sicher zu werden. Auch später habe sich eine ähnliche Problematik fortgesetzt: Julia zeigte sehr große Schwächen darin, Einmaleinsaufgaben zu berechnen. Eigentlich hätte dies nur als Wiederholung gelten sollen, weil dies schon im Schuljahr zuvor Thema gewesen sei, doch schienen die Schwierigkeiten in diesem zentralen Gebiet derart gravierend gewesen zu sein, dass Frau Beier sogar von einer Teilleistungsschwäche zu diesem Teilbereich der Mathematik sprach.

Julias Mutter räumte angesichts der genannten Schwierigkeiten ihrer Tochter im mathematischen Bereich ein, dass gelegentlich Grundlagenwissen bei Julia fehle, fügte jedoch an, daran zur Zeit verstärkt mit ihr zu arbeiten. Nach ihrer Überzeugung handelt es sich bei den Fehlern, die Julia in diesem Teilbereich unterlaufen, aber nicht um eklatante Mängel, sondern lediglich um Flüchtigkeitsfehler.

Bezüglich letztgenannter Auffassung vertrete ich eine etwas andere Ansicht. Während der gemeinsamen Bearbeitung der Hausaufgaben und bei der Durchführung der einzelnen Tests konnte ich häufig bemerken, dass es Julia nicht gelang, die verschiedenen Rechenoperationen wie Division und Multiplikation richtig anzuwenden. Es schien mir, dass Julia einerseits mit den genannten Fremdworten nicht die korrekte Operation verband, was sich allerdings meines Erachtens nicht als derart gravierend darstellt, weil durch die bloße Begriffsklärung solche Probleme beseitigt werden können. Viel bedeutender erschien



mir die Beobachtung, dass Julia häufig den Zweck der einzelnen Operationen nicht durchschaute. Im Rahmen des gemeinsamen Bearbeitens der Hausaufgaben konnte mir Julia angesichts einer zu lösenden Textaufgabe erst dann die richtige Rechenoperation nennen, als ich ihr ausführlich den Zweck der einzelnen Rechenarten erklärte. Ich kam dabei sowohl auf den Vorgang des Berechnens an sich zu sprechen als auch darauf, was im einzelnen mit den Summanden und Faktoren passiere. So stellte ich dar, dass beispielsweise bei der Division das Ergebnis kleiner als der Dividend sei. Ergänzend soll, rückgreifend auf Aussagen der Mutter sowie auf eigene Beobachtungen, darauf verwiesen werden, dass Julia vor allem dann, wie oben beschrieben, schnell ihre Bemühungen aufgibt, wenn die entsprechenden Bereiche nicht ihren Interessenlagen zuzuordnen sind. Julia kann ihre Schwächen anderen und im Besonderen sich selbst gegenüber nicht zugeben und schiebt Dinge, die offensichtlich an ihrem Selbstbewusstsein rütteln, weit von sich, um sich nicht mit ihnen auseinandersetzen zu müssen.

Die Leistungen Julias im schriftsprachlichen Bereich bedürfen einer differenzierten Beobachtung. Julia kann gelesene Geschichten meines Erachtens sehr gut nacherzählen. Stets bemüht sie sich darum, alle auftauchenden Aspekte, Personen und Ereignisse in Beziehung zu setzen, wobei sie sich vor allem auch gut die jeweiligen Namen einprägen kann.

Julias Freude an der Auseinandersetzung mit Sprache wird auch daran deutlich, dass sie bei der Erledigung der Hausaufgaben im Bereich Schriftsprache sehr häufig mehr als die geforderte Leistung erbringt. So machte sie sich bei der Aufgabenstellung, so viele Begriffe wie möglich aus den Worten ‚schreiben‘ und ‚Schrift‘ zu bilden, nicht nur Gedanken um die Anzahl der Begriffe, sondern überlegte sich gleichzeitig eine ansprechende Präsentation.

Als besonders interessant ist die Tatsache zu werten, dass Julia im dritten Schuljahr ein Buch über ihre unerfreuliche schulische Situation und



ihre Probleme im Umgang mit den anderen Kindern erstellt hat, in dem sie alle Ereignisse diesbezüglich aufgeschrieben hat. Sie hatte diesen Text nicht in herkömmlicher Art und Weise niedergeschrieben, sondern eine Geheimschrift erfunden, um das Lesen durch Dritte zu verhindern. Obwohl Julia dies nicht konkret bejahte, vermute ich, dass Julia durch das Anfertigen des Buches in gewisser Weise versuchen wollte, mit den Ereignissen besser umgehen zu können. Vor dem Hintergrund der häufig sowohl von den Eltern, der Lehrerin und den Geschwistern gemachten Äußerungen, Julia rede von sich aus nicht über ihre persönlichen Schwierigkeiten, könnte die Verschriftung der Geschehnisse für Julia ihre Art der Problembewältigung dargestellt haben.

Das Interesse für die beiden Tätigkeiten ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘ wurde von Julia im Laufe unserer Treffen als unterschiedlich stark beschrieben: Zu Anfang erklärte sie, lieber Texte zu verfassen; anlässlich eines späteren Treffens gab sie dem Lesen den Vorzug. Auf Grund meiner Beobachtungen tendiere ich dahin, letztere Tätigkeit als die zur Zeit wichtigere für Julia anzunehmen, nicht zuletzt deshalb, weil sie trotz mehrmaligen Nachfragens in verschiedenen Treffen keine eigene Geschichte schreiben wollte, weder zu einem selbstgewählten noch zu einem vorgeschlagenen Thema, so dass ich auf einen bereits vorgefertigten Text zurückgreifen musste. Andererseits las mir Julia in der Erhebungsphase oft und gerne vor. Ihr Bücherbestand lässt sich zudem, so denke ich, als recht vielfältig und auch umfangreich charakterisieren. Behauptete Julia zu Beginn eines Treffens zum Thema ‚Sprache‘ noch, während des Sprechens – insbesondere bei Redebeiträgen im Unterricht – sich nicht zu verhaspeln, räumte sie im späteren Verlauf des Gesprächs bereits selbst ein, dies komme manchmal wohl doch vor.

Die Klassenlehrerin Frau Beier brachte den wahrscheinlich wahren Sachverhalt auf den Punkt: Julias Beiträge im Unterricht seien häufig davon geprägt, dass deren Form und Inhalt stark auseinander fielen. Es



sei manchmal zu beobachten, dass die häufig im Kern guten Beiträge oftmals in ihrer sprachlichen Gestaltung Wünsche offen ließen.

Lob und Anerkennung ist sehr wichtig für Julia. Insbesondere im Bereich der Schriftsprache, in dem sie, betrachtet man ihre Leistungen, sicher deutlich besser einzustufen ist als in der Mathematik, versucht sie lobende Worte für die eigene Person zu erlangen, die ihr Selbstbewusstsein steigern.

Die Leseleistung Julias betreffend lässt sich sagen, dass ihre Klassenlehrerin diese als insgesamt gut einstuft, verbunden aber mit der Bemerkung, dass Julia beim Vorlesen stets zu einer theatralischen Geste neige und daraufhin häufig Fehler mache. Sie betone häufig zu viele Wörter und werde im Lesen ungenau. Die Tatsache, dass Julia gerne vorliest, sah Frau Beier vor allem darin begründet, dass ihr dann alle in der Klasse zuhören und sie die ungeteilte Aufmerksamkeit und Bestätigung aller findet.

Für Julia scheint eine enge Beziehung zwischen dem Lesen auf der einen und der Rechtschreibung auf der anderen Seite zu existieren: *„Ich lese unheimlich gerne, mmh, ... Lesen ist für mich auch wichtig, nun kann ich halt auch gut lesen, wenn man gut lesen kann, kann man auch gut rechtschreiben nämlich“* Julias eigene Einschätzung, sich als gute Rechtschreiberin einzustufen, sind in der Form nicht zu bestätigen, da oftmals Schwächen in der Anwendung verschiedener Rechtschreibregeln zu erkennen waren.

Auf dem Gebiet der eigenen Textproduktion bescheinigte die Klassenlehrerin Julia einen großen Fantasie-reichtum und auch ein sprachliches Talent, mit dem sie in der an sich schon sprachlich recht guten Klasse noch einmal besonders auffalle. Doch auch sie wies auf Julias teilweise großen Defizite in der Rechtschreibfähigkeit hin und meinte, dass diese nicht mit der angesprochenen Vorstellungskraft und ihrem Sprachgefühl Schritt halten können. Letztlich sei das Ergebnis oftmals als ambi-



valent anzusehen: Ihr Sprachgefühl stehe den defizitären Leistungen in der Rechtschreibung gegenüber.

5.3 Julias Umwelt

5.3.1 Räumliche Umwelt

Julia wohnt zusammen mit ihren Eltern und den Geschwistern im eigenen Haus in unmittelbarer Nachbarschaft zu den Großeltern väterlicherseits. Die Wohnung ist auf zwei Etagen angelegt und verfügt über einen großen Garten. Julia besitzt, wie ihre Geschwister, ein eigenes Zimmer, in dem sie sich zum Spielen gerne aufhält. Sie ist allerdings sehr häufig auch draußen zu finden und kennt sich in der Umgebung ihres Elternhauses sehr gut aus.

5.3.2 Soziale Umwelt

Die Eltern stellen sehr wichtige, wenn nicht die wichtigsten Bezugspersonen für Julia dar. Julias Mutter hat Grundschulpädagogik studiert und arbeitet zur Zeit an der gleichen Schule, die auch Julia besucht. Der Vater ist gelernter Schlosser und Industriemeister, hat jahrelang als Betriebsmeister in einer Fensterbaufirma gearbeitet und ist nach einer Weiterbildung zur Zeit als Leiter im Logistikbereich tätig.

Meinen Beobachtungen zufolge scheint es vor allem die Mutter zu sein, die mit Julia versucht, über deren Probleme zu reden, was allerdings, nach Angaben der Mutter, ebenfalls sehr schwierig sei: *„Und vor allem, wenn ich versuche, da etwas herauszukriegen, dann muss ich sehr, sehr aufpassen, was ich dann sage, um sie in ihren Bestätigungen, ... in ihren Dingen nicht auch noch zu bestätigen, dass sie sie dann also dann als, ... also noch dramatischer sieht.“*



Schwierigkeiten in der Beziehung zu den Eltern ergeben sich für Julia vor allem dann, wenn sie sich nicht verstanden oder sich gegenüber den Geschwistern ungerecht behandelt fühlt. Die Probleme, die sie zur Zeit mit der Schwester auszutragen hat, spielen in diesem Zusammenhang wohl eine große Rolle. Aus Julias Perspektive wird fast immer ihrer Schwester Katrin Recht gegeben, womit Julia nicht einverstanden ist, da, wie sie sich ausdrückte, ihre Schwester häufig Dinge erzähle, die nicht der Wahrheit entsprächen. Julia ist nach Auffassung der Eltern zur Zeit sehr stark damit beschäftigt, sich gegen ihre ältere Schwester durchzusetzen.

Julias Zukunftspläne mit dem Wunsch, das Abitur zu machen und ein Studium zu absolvieren, sehen die Eltern unter anderem als Versuch an, sich von Katrin abzugrenzen, da für diese das Abitur kein Thema sei. Nach Auffassung beider ist Katrin diejenige, die sich noch am meisten an andere anzupassen versuche, wohingegen dies bei Julia und Marc eine untergeordnete Rolle spiele. Mit ihrem Bruder Marc versteht sich Julia zur Zeit sehr viel besser, aber auch mit ihm spricht sie nicht über persönliche Probleme oder Schwierigkeiten.

Die Großeltern väterlicherseits spielen als Bezugspersonen wohl eine große Rolle, was auch durch die angeführte Aussage der Mutter, dass die Kinder dort immer, im Besonderen während ihrer zurückliegenden Referendariatszeit, stets eine Anlaufstelle gehabt hätten, belegt wird. Als weitere Personen im Umfeld der Familie wurde von Julia ihre Patentante genannt, die sie häufig besucht.

Insgesamt betrachtet hat Julia wenige Freunde unter Gleichaltrigen. Das Verhältnis zu ihrer Freundin Kerstin ist in den vergangenen Wochen merklich abgekühlt, sogar soweit, dass Julia diese nur noch als die Spielkameradin ansieht, mit der sie am meisten zu tun hat. Es gibt nach meiner Beobachtung keine Kinder, mit denen sie auch über eigene Probleme sprechen kann und die wirklich als enge Freunde betrachtet werden können. Ihre Bekanntschaften sind, so denke ich, eher als



Spielkameraden anzusehen, denen die tiefe, enge Bindung einer Freundschaft fehlt. Tiere spielen in Julias Leben eine wichtige Rolle, denen sie nach eigener Aussage sehr viele Probleme anvertraut und bei denen sie Trost findet.

5.3.3 Erziehungsumwelt

Das wichtigste Ziel, das die Eltern durch ihre Erziehung erreichen möchten, wurde von der Mutter wie folgt beschrieben: „Ich denke, im Prinzip der große Wunsch, dass sie glücklich ist. Ich denke, das ist eigentlich das, was man sich immer für die Kinder wünscht, [...] dass sie glücklich werden mit ihren Ideen, wie sie sich entscheiden, egal mit welchem Schulabschluss jetzt, mit welchem Beruf sie sich befassen, dass sie damit glücklich werden, um zu leben. Das, denke ich, ist das Wichtigste eigentlich, was ich mir für einen Menschen wünsche.“

Die Probleme Julias in der Schule machten die Eltern neben der Tatsache, dass Julia mit Abstand die Jüngste in der Klasse sei, im Besonderen daran fest, dass Julia eine völlig andere Erziehung erfahren habe als die meisten anderen Kinder der Klasse: Ihr Umfeld stelle sich gegenüber dem der anderen Schüler als vollständig konträr dar. In den Augen des Vaters spielt unter anderem eine Rolle, dass viele der Kinder in einer anderen Familienkonstellation leben und häufig nicht mehr beide Elternteile zu Hause wohnten. Daraus folgte er eine Umorientierung in den Interessen und vor allem eine Öffnung und Liberalisierung bezüglich des ihnen Erlaubten. Julia hat demnach in der Erziehung durch die Eltern andere Werte vermittelt bekommen. Nach Aussage der Eltern lässt Julia sich nicht so stark durch die Medien beeinflussen, wie dies in ihren Augen beim Durchschnitt der Schüler der Fall ist, sondern schafft hier eine Distanz zu dem von den Eltern so bezeichneten ‚gegenwärtigen Konsumdenken‘.

Betrachtet man allerdings das Verhalten Julias ist hier ein etwas differenzierteres Bild diesbezüglich zu entwerfen. Beispielhaft ist auf Julias



Wunsch zu verweisen, zu ihrem zehnten Geburtstag einen Tretroller geschenkt zu bekommen. Dies zeigt in gewisser Weise, dass Julia doch nicht so frei ist vom Konsumdenken, wie ihre Eltern sich dies vorstellen. Sie scheint bisweilen doch mehr aktuelle Modeerscheinungen wahrzunehmen und sich zu wünschen, daran zu partizipieren, als ihre Eltern es möglicherweise gerne hätten.

Durch ihre erziehungsbedingt anders gelegenen Interessen werde Julia, so der Vater, häufig zu einer Außenseiterin in der Klasse. Es sei für Julia schwierig, sich alleine gegen die anderen Kinder der Klasse durchzusetzen, so dass sie sehr häufig ohne Unterstützung dastehe.

Auch die Klassenlehrerin Frau Beier bezeichnete die Erziehung durch die Eltern als einen der auslösenden Faktoren für die Probleme Julias mit den Klassenkameraden.

Julia möchte einerseits sehr gerne den Erziehungszielen ihrer Eltern entsprechen, steht aber stets unter dem Druck, ihren Standpunkt ihren Mitschülern gegenüber vertreten zu müssen. Sie scheint diesen gegenläufigen Erwartungen durch das Elternhaus auf der einen Seite und den Klassenkameraden auf der anderen Seite nicht immer Stand halten zu können. Zudem möchte sie sicher auch nicht immer als Außenseiterin behandelt werden, sondern in der Klassengemeinschaft dazugehören.

Nach Julias Aussage bestimmen ihre Eltern zu gleichen Teilen das familiäre Zusammenleben. Meist hört Julia auf die Anweisungen der Eltern. Wenn sie allerdings genervt ist, passiert es auch, dass sie den Forderungen der Eltern nicht Folge leistet, was jedoch, wie Julia erzählte, keine Konsequenzen bzw. Strafen von Seiten der Eltern nach sich ziehe. Die Situation zu Hause wird von Julia nicht mit Freundinnen oder Klassenkameraden besprochen, was angesichts des Fehlens einer wirklichen, engen Freundschaft nicht verwundert. Nach Julias Aussage gibt es außer den Eltern niemanden im sonstigen Familienkreis, der ihr Vorschriften macht.



Die Erziehungsziele der Schule wurden von Julias Vater in ihrer Wichtigkeit mit denen im familiären Bereich gleichgesetzt. Der Vater war der Auffassung, dass man die Ziele, die man sich im Rahmen der Familie setze, auch sinnvollerweise im Rahmen der Schule als Maßstäbe erwarte.

5.3.4 Institutionelle Umwelt

Julia besuchte vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr den im Ort gelegenen Kindergarten, an den sie einige Erinnerungen knüpft. Gerade sechs Jahre geworden, schloss sich der Besuch der im Ort gelegenen Grundschule an.

Für Julia stellt Frau Beier als Klassenlehrerin eine wichtige Ansprechpartnerin dar. Als Julia sehr große Probleme mit den Kindern aus ihrer Klasse hatte, fand ein Gespräch zwischen Julia, ihrer Mutter und Frau Beier statt, in dem Julia nach Aussage der Lehrerin sehr offen gesprochen und auch ihre Gefühle gezeigt hat. Julia tat es nach eigener Angabe sehr gut, mit Frau Beier über ihre Probleme geredet zu haben.

Im sozialen Umgang tauchen sehr viele Probleme für Julia im schulischen Bereich auf. Ein Mädchen aus Julias Klasse, Saskia, wurde von der Klassenlehrerin als ein ständiger Unruheherd bezeichnet, von dem häufig Streitigkeiten ausgingen. Die Schülerin hatte sich vor allem im dritten Schuljahr Julia als Zielscheibe für ihre Anfeindungen ausgesucht und stets versucht, diese den anderen aus der Klasse abspenstig zu machen und sie auszugrenzen. Auch Frau Beier als Klassenlehrerin habe keine Handhabe gehabt, zumal Saskias Mutter als äußerst unkooperativ zu bezeichnen sei, so dass Gespräche mit ihr zu keinem Ergebnis führten. Im dritten Schuljahr führten diese massiven Probleme sogar dazu, dass Julia, die an sich sehr gerne in die Schule geht, diese nicht mehr besuchen wollte: *„Dann wollte ich nie in die Schule, weil die Saskia immer so gemein zu mir war.“*



Neben den Problemen mit Saskia existieren jedoch weitere Gründe für Julias (zeitweise) schlechtes Verhältnis zu den Mitschülern. Diese liegen zum Teil in der Persönlichkeit Julias begründet.

Die wichtigste Komponente für Julias Schwierigkeiten besteht, nach übereinstimmender Ansicht von Lehrerin und Eltern, darin, dass Julia mit Abstand die Jüngste in der Klasse ist. In Julias Klasse befinden sich einige sehr dominante Kinder, die zudem in entwicklungspsychologischer Hinsicht Julia weit überlegen sind. Julia bemüht sich darum, den Stand der anderen, die teilweise eineinhalb Jahre älter sind, zu erreichen und ähnlich reif zu wirken. Dies kann ihr jedoch nicht gelingen – und so stoßen ihre noch zeitweise sehr kindlichen Verhaltensweisen bei den anderen auf Unverständnis. Die Ablehnung der anderen Kinder aus der Klasse betrifft auch die unterschiedlichen Interessen, die Julia verfolgt. Im Rahmen des Elterninterviews erzählte mir Julias Mutter von einer Unterredung mit Julias Klassenlehrerin. Frau Beer hatte ihr erzählt, dass Julia ganz begeistert von dem Klavierwochenende berichtet hatte: *„Sie hätte also am nächsten Tag das ganz begeistert erzählt, sie hätte zum ersten Mal vor einem bisschen größeren Publikum dann mit Klavier gespielt und sie wär’ so aufgeregt gewesen, das wäre doch, was ganz Anderes als zu Hause, und dann sagt die Frau Beier: ‚Keiner konnte das nachvollziehen, keiner.‘ Es ist kein einziges Kind in der Klasse, das ein Instrument lernt.“*

Das oben schon angesprochene, zeitweise divergente Verhalten Julias, einerseits erwachsen, andererseits in kindliche Verhaltensweisen verfallend, wird auch durch Beobachtungen während der Erhebungsphase gestützt. Julia zeigte in dieser Zeit des Öfteren nach außen hin reife und erwachsene Verhaltensweisen, die jedoch bei mir häufig den Eindruck erweckten, dass sie mit ihrem noch recht kindlichen Wesen dieses Verhalten nicht ausfüllen konnte und nicht vollständig mit ihrer Person dahinter stand. Julia versucht in diesen Situationen meiner Ansicht nach etwas darzustellen, was nicht ihrer Persönlichkeit und ihrem Empfinden



entspricht, so dass bei solchen Aussagen das Gefühl vermittelt wird, Julia stehe neben ihrer eigenen Person und gebe Äußerungen wieder, die nicht Teil ihrer Überzeugung sind.

Frau Beier bestätigte meine Beobachtungen insofern, als sie ebenfalls von Brüchen bzw. Diskrepanzen in Julias Verhaltensweisen sprach. Häufig habe sie den Eindruck, dass Julias Entwicklungsstand nicht mit dem auch von ihr gewünschten Verhalten und ihren Aussagen Schritt halten könne. Julia scheint – nach Aussage der Lehrerin – noch ihren Weg zu suchen, um die eigene Persönlichkeit zu festigen. Insgesamt betrachtet wirke das Mädchen sehr verunsichert. Durch das beschriebene, oftmals widersprüchliche Verhalten habe sie den Eindruck gewonnen, dass Julia nicht im Gleichgewicht mit sich selbst lebe und keine in sich ruhende, harmonische Persönlichkeit besitze. Als Bild für Julias Situation beschrieb die Klassenlehrerin Folgendes: Julia sei bemüht, ihre Mitte zu finden und agiere ähnlich wie ein Kutscher eines Pferdewagens, der versuche, die beiden Pferde zu bändigen, aber stets daran scheitere, da immer ein Pferd ausbreche und ein Ungleichgewicht entstehe. Befragt nach den Ursachen für Julias oftmals widersprüchliches Verhalten, führte Frau Beier neben dem Altersunterschied zu den anderen Kindern der Klasse ebenso die verschiedenen Erwartungen an, die gleichzeitig auf Julia einwirkten. Anforderungen der Schule und Erwartungen durch Gleichaltrige bzw. Klassenkameraden bildeten ebenso wichtige Einflussfaktoren wie auch die Hoffnungen und Erwartungen im familiären Bereich. Dadurch, dass diese offensichtlich häufig gegeneinanderstehen, ohne dass dieser Widerspruch zu klären sei, werde Julia, die sich stets bemühe, allen gerecht zu werden, oftmals vor ein fast unlösbares Problem gestellt.

Bezüglich des Schulwechsels in einem halben Jahr wurde die Meinung der Lehrerin deutlich, dass Julia sich nicht zwangsläufig für den Besuch des Gymnasiums empfohlen habe. Nach ihrer Ansicht müsse sich Julia noch in ihrer Persönlichkeit festigen, um dort den unter Umständen



noch weiter wachsenden Erwartungen Stand zu halten und sich nicht darin zu verlieren. Sie hoffe sehr, dass Julia es schaffen werde, doch sie ahne, dass diese dabei noch einen recht schwierigen Weg zurückzulegen habe.

5.4 Ausblick

In der Zukunft wird von entscheidender Bedeutung sein, wie Julia mit den verschiedenen Einflüssen umgeht. Julia verbindet mit dem Schulwechsel sehr starke Erwartungen. Sie hofft sehr darauf, dort eine richtige Freundin zu finden und in die Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden. Wie ihre Reaktion aussehen wird, wenn dies nicht eintritt, lässt sich kaum einschätzen. Ihre Eltern erklärten diesbezüglich, dass sie sich darum weniger Gedanken machten, da Julia auch sehr geduldig auf ihre Gelegenheit warten könne und demnach nicht durch eine mögliche Enttäuschung sofort in ein tiefes Loch fallen werde.

Diese Gefahr muss jedoch meiner Ansicht nach einkalkuliert werden, zumal Julia, wie schon mehrfach angesprochen, hinsichtlich der eigenen Persönlichkeit noch einige Probleme zu bewältigen hat. Dies kann zwar einen unter Umständen noch recht langen Weg für Julia bedeuten, doch wenn künftig ihre schon jetzt sehr eigenwillige Persönlichkeit erst einmal gefestigt ist, wird Julia sich auch mit viel größerer Sicherheit anderen zuwenden, Kontakte knüpfen und insgesamt im sozialen Bereich entscheidend ausgeglichener agieren können.

Was den außerschulischen Bereich angeht, lässt sich vermuten, dass sie das Klavierspiel weiter betreiben wird, zum einen, weil sie es als wichtige Tätigkeit auch für ihre Zukunft einschätzte und zum anderen nach der beschriebenen Pause in Eigeninitiative wieder mit dem Unterricht begonnen hat. Auch das Handballspiel im Verein bedeutet eine wichtige Freizeitbeschäftigung für Julia, so dass ich mir nicht vorstellen kann, dass sie hiermit in nächster Zeit aufhören wird. Weiterhin werden ihre



Sarah Simon – Julia

Ausflüge in die Natur, so denke ich, wichtige Rückzugsmöglichkeiten für Julia darstellen. Ähnliches gilt wohl für die Besuche bei den älteren Nachbarinnen, in denen sich Julias offensichtlich ausgeprägtes Gespür auch für die Bedürfnisse anderer Menschen zeigt, das sie sich hoffentlich auch in der Zukunft bewahren kann.



Literatur

Applying Mathematics International (AMI): Pilotstudie zum Anwenden von Mathematik; Freudenthal-Institut in Utrecht und das Niederländische Zentrum für Erziehungswissenschaftliche Forschung in Enschede.

BAACKE, D. (1995): Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel: Beltz.

BECK, G. / SCHOLZ, G. (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, F. 2000.

BEHNKEN, I. / ZINNECKER, J. u. a. (1991): Methoden Manuale, Bericht Nr. 2, 1991 der Reihe Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit in einer Region. Projekt Kindheit im Siegerland. FB 2 der Universität Siegen.

BRÜGELMANN, H. / HEYMANN, H. W. (1999): Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext – Weltbild, Selbstbild, Fremdbild. Bericht Nr. 1, Projektskizze und Grundtexte. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.

BRÜGELMANN, H. / RICHTER, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag. ERDMANN, J. W. u. a. (1994): Kindheit und Schule heute (Bd. 1). Berlin: Hochschule der Künste.

FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. / Pregel, A. (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.: Juventa.

FUHS, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, F. 2000.



HEINZEL, F. (1999): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.: Juventa.

HEINZEL, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München.: Juventa.

INGENKAMP, K. (Hrsg.) (1992): Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz, hier: Subtest: Sachkunde

KRAPPMANN, L. / OSWALD, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München.: Juventa.

MAYRING, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung (4. Auflage). München: Psychologie Verlags Union.

MULLIS, I. u. a. (1997): Mathematics Achievement in the Primary School Years: IEA's Third Mathematicy and Science Study. Chestnut Hill: Boston College.

ROLFF, H. G. (1997): Kindheit im Wandel: Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel: Beltz.

SEITZ, R. (1998): Die Bildsprache der Kinder. In: Brügelmann, H. (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders. Lengwil: Libelle.

WEINERT, F. E. / HELMKE, A. (Hrsg.) (1999): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel: Beltz.

6 Fritz – Fallstudie eines 14jährigen Jungens (Mareike van Kück)

6.1	EINLEITUNG	64
6.2	FRITZ' PERSÖNLICHKEIT	65
6.2.1	ALLGEMEINES	65
6.2.2	SELBSTBILD	66
6.2.3	INTERESSEN	67
6.2.4	ARBEITSWEISE UND MOTIVATION	69
6.2.5	FREUNDSCHAFTEN	70
6.3	MATHEMATISCHE KOMPETENZEN, ERFAHRUNGEN UND INTERESSEN	72
6.3.1	ALLGEMEINES	72
6.3.2	SELBSTBILD	73
6.3.3	ROLLE IN DER FAMILIE	74
6.3.4	INTERESSEN	76
6.4	SCHRIFTSPRACHLICHE KOMPETENZEN, ERFAHRUNGEN UND INTERESSEN	78
6.4.1	ALLGEMEINES	78
6.4.2	SELBSTBILD	78
6.4.3	ROLLE IN DER FAMILIE	80
6.4.4	LESEN	81
6.4.5	SCHREIBEN	82
6.5	AUSBLICK	83



6.1 Einleitung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Fallstudie eines Jungen im Rahmen des Projektes ‚LISA & KO‘ (Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext; das Projekt wurde zunächst unter dem Arbeitstitel ‚WSF‘ (Lernbiografien von 5 bis 15 im sozialen Kontext: Weltbild-Selbstbild-Fremdbild) geführt).

Das Forschungsprojekt ist als Longitudinalstudie von Hans Brügelmann und Hans Werner Heymann an der Universität Siegen konzipiert worden.

Ziel der Arbeit ist es, aufgrund verschiedener Dimensionen und unterschiedlicher Perspektiven einen Einblick in die Lebens- und Lernerfahrungen eines Kindes zu bekommen. Berücksichtigung finden dabei nicht nur das schulische Lernen, sondern auch die Wechselwirkung zwischen Schule und außerschulischer Umwelt. Besonderes Interesse gilt dabei der Entwicklung mathematischer und schriftsprachlicher Kompetenzen.

Die vorliegende Arbeit über ‚Fritz‘ ist zudem in den ersten Durchgang von Staatsarbeiten einzureihen, in dem Kinder zum wiederholten Male untersucht werden. So handelt es sich bei Fritz um einen vierzehnjährigen Jungen, über den vor zwei Jahren bereits eine Fallstudie unter dem Pseudonym ‚Einstein‘ erstellt worden ist. Um in der Kennenlernphase und bei der Durchführung von Instrumenten möglichst unvoreingenommen zu bleiben, habe ich die bereits existierende Fallstudie von Fritz (beziehungsweise ‚Einstein‘) bewusst erst am Ende der Erhebungsphase gelesen. Um eine Verbindung zwischen beiden Fallstudien zu erreichen, habe ich in der Hauptarbeit an geeigneten Stellen vergleichende Beobachtungen angestellt.



Die in dieser Arbeit verwendeten Zitate habe ich zugunsten der Übersichtlichkeit ohne Quellennachweise verwendet. Bei Bedarf schaue der Leser / die Leserin daher in der Hauptarbeit nach.

6.2 Fritz' Persönlichkeit

6.2.1 Allgemeines

Zur Zeit der Erhebungsphase ist Fritz vierzehn Jahre alt. Er hat noch eine sieben und eine neun Jahre ältere Schwester. Zusammen mit der jüngeren dieser Schwestern, seiner Mutter und seinem Vater lebt er in einem großen Wohnhaus in einem Vorort einer größeren Stadt. Fritz' Mutter arbeitet als kaufmännische Angestellte und Fritz' Vater ist pensionierter Diplom-Ingenieur. Daher ist er seit einigen Jahren ganztags zu Hause. Die Familie besitzt noch einen Kater. Fritz hat jedoch angegeben, sich nicht gerne mit Tieren zu beschäftigen.

Fritz besucht zur Zeit der Erhebungen die achte Klasse eines hiesigen Gymnasiums, welches auch seine beiden Schwestern besucht haben.

Er hat ein eigenes Zimmer, in dem auch sein Computer steht. In dieses zieht er sich vor allem dann zurück, wenn er allein sein möchte. Seine Mutter ist der Ansicht, dass dieses Zimmer nur selten aufgeräumt ist. Aufräumen scheint daher eine Tätigkeit zu sein, die Fritz überhaupt nicht mag.

Vor etwa eineinhalb Jahren ist Fritz an Diabetes erkrankt. Mit den technischen Instrumenten und deren Handhabung kommt er anscheinend gut zurecht. So hat er beispielsweise keine Probleme, sich zur rechten Zeit die richtige Dosis Insulin zu spritzen.



6.2.2 Selbstbild

„*Meine Meinung erzähle ich nicht. Meine Ideen erzählen tue ich öfters.*“ (Aussage von Fritz)

Vor zwei Jahren hat Fritz bereits einmal an dem Projekt ‚LISA & KO‘ teilgenommen. Damals hatte er sich das Pseudonym ‚Einstein‘ gegeben. Er hat jedoch den Wunsch geäußert, dieses gegen das Pseudonym ‚Fritz‘ auszutauschen. Seiner eigenen Aussage zufolge ist ihm das alte Pseudonym *„zu hoch“*.

Da er meines Erachtens bereits sehr genaue Vorstellungen von Dingen zu haben scheint, die ihn angehen, habe ich ihn in die Planung und den weiteren Ablauf der einzelnen Treffen miteinbezogen.

Auf den ersten Blick wirkt Fritz auf mich freundlich, aber eher zurückhaltend und wortkarg. Er scheint sehr genau zu wissen, was er sagt, wie er handelt und wie er bestimmte Dinge angeht. Meinen Beobachtungen zufolge fällt es ihm leicht, seine Meinung verständlich und klar zu äußern und mit Hilfe von Argumenten zu begründen. Im Allgemeinen äußert Fritz seine eigenen Interessen und Vorlieben frei. Dies habe ich bei einigen Treffen feststellen können. Er sagt somit offen, was er denkt, was er möchte beziehungsweise was er eher ablehnt. Auch Kritik und Einwände äußert er offen.

Darüber hinaus habe ich den Eindruck gewonnen, dass Fritz ein überwiegend negatives Selbstbild hat. Er gab an, sich beispielsweise im Vergleich zu anderen Kindern als dumm zu sehen. Seinen eigenen Beobachtungen zufolge stelle sich dies immer wieder heraus.

Auf meine Frage, ob er an sich etwas verändern würde, antwortete Fritz: *„Wenn man das so machen könnte, dass alle mich leiden könnten, dann ja.“* An dieser Aussage wird deutlich, dass Fritz nach sozialer Anerkennung strebt. Außerdem würde er eventuell seine Narben weg-machen lassen.



Über seine Zukunft hat Fritz sich nach eigener Angabe noch keine Gedanken gemacht. Er möchte später jedoch viel Geld verdienen. Auch ist er sich nicht sicher, welchen Beruf er später ausüben möchte: *„Weiß ich noch nicht. Ich versuch’ zu studieren. Informatik oder Physik oder so.“* Seiner Aussage zufolge wollte er früher immer Polizist werden, *„weil da immer so schön geballert wird.“* Außerdem seien Polizisten *„in den Serien immer so die Helden.“* Fritz gab an, auch gerne selbst ein Held zu sein. Aber angehimmelt zu werden sei ihm zu viel. Genau richtig sei, *„wenn man bekannt ist, aber nicht allzu bekannt. Das heißt, wenn man direkt beim Einkaufen angesprochen wird: ‚Hey, dich kenn ich doch. Ein Autogramm bitteschön.‘ Nee, so mag ich nicht.“* Ich könnte mir vorstellen, dass der Wunsch, ein Held zu sein, auch aus dem Wunsch nach sozialer Anerkennung erwachsen sein könnte. Als einen weiteren Grund könnte ich mir vorstellen, dass Fritz in seinem Leben einmal etwas Spannendes erleben möchte. Seinen Tagesablauf beschrieb er nämlich folgendermaßen: *„Chaotisch oder langweilig. Mehr langweilig als chaotisch.“*

Fritz gab an, sich selbst nicht für ehrgeizig zu halten. Ehrgeiz definierte er folgendermaßen: *„Wenn man so ne Art Angeber ist. Immer selbst der Beste sein will in nem bestimmten Bereich. Nicht überall. Ehrgeiz ist, wenn man gut sein will, ohne von den anderen irgendwie gehasst zu werden.“*

6.2.3 Interessen

„Ja, das ist so, der interessiert sich für alles Mögliche, nur nicht für die Schule.“ (Aussage von Fritz’ Vater)

Als seine fünf Lieblingsfreizeitaktivitäten gab Fritz ‚Computer‘, ‚Fernsehen‘, ‚Lesen‘, ‚mit Freunden treffen‘ und ‚Rausgehen‘ an. Sich mit dem Computer zu beschäftigen gab Fritz als seine absolute Lieblingsbeschäftigung an. Er verbringt etwa drei Stunden täglich mit Program-



mieren und Spielen. Seine Mutter behauptete sogar, Fritz könne sich den ganzen Tag am Computer aufhalten. Manchmal sei es sogar schwer, ihn von dort wieder wegzubekommen.

Seine bereits vorhandenen Kenntnisse in Programmiersprachen möchte Fritz gerne erweitern. Er gab an, sich hierbei vor allem für die Programmiersprachen ‚C++‘ und ‚Turbo Pascal 7.0‘ zu interessieren. Er plant mit diesen ein Spiel zu programmieren, welches ähnlich dem Spiel ‚Moorhuhn‘ werden soll. Darüber hinaus hat Fritz schon eine Vielzahl von Programmen geschrieben, beispielsweise einige Bildschirmschoner und ein Programm zur Errechnung von Quadratzahlen. Auch erwähnte er, dass er sich schon genaue und detaillierte Gedanken dazu gemacht habe, wie er ein Virus-Programm schreiben könne.

Fritz' zweitliebste Beschäftigung ist das Fernsehen. Etwa zwei bis drei Stunden täglich verbringt Fritz laut eigener Aussage mit dieser Tätigkeit. Bereits vor der Schule schaltet er den Fernseher ein. Des Weiteren gab er an, sich gerne mit Freunden zu treffen und ‚rauszugehen‘. Seiner Mutter zufolge macht er dies jedoch zu selten. Wenig Interesse zeigt Fritz an sportlichen Aktivitäten.

Bei einigen Treffen in meiner Erhebungsphase gewann ich den Eindruck, dass Fritz gerne mit verschiedensten Dingen experimentiert. Ebenfalls großes Interesse hat er an technischen Geräten. Beispielsweise zeigte er sich bei der Benutzung des Diktiergerätes neugierig, interessiert und experimentierfreudig. Er testete es selbstständig und zeigte keinerlei Hemmungen, mit diesem umzugehen und es zu benutzen. In einem ‚WAS IST WAS‘-Buch fand Fritz einmal eine Anleitung für das Bauen eines Radios. Er besorgte sich daraufhin selbstständig alle nötigen Utensilien. Sein Vorhaben scheiterte jedoch an einem fehlenden Transformator.

Seine experimentierfreudige Haltung gegenüber verschiedenen Gegenständen und Themenbereichen hat sich ebenfalls sowohl beim Bauen



eines Öllämpchens als auch beim Gitarrespielen gezeigt. Obwohl Fritz erst nach dem zweiten Treffen mit dem Gitarrespielen angefangen hatte, komponierte er bereits nach wenigen weiteren Treffen einzelne Akkordabfolgen selbst. Auch seine Mutter äußerte einmal ihr Erstaunen über die musikalischen Fähigkeiten ihres Sohnes. Laut ihrer Aussage hat er ein Ohr und ein Händchen für Muskinstrumente, was sie bereits früher beim Spielen der Flöte und des Keyboards erkannt hat. Ich konnte beobachten, dass Fritz beim Gitarrespielen einen großen Ehrgeiz entwickelt hat. Einmal hat er sogar den Wunsch und das Ziel geäußert, irgendwann so gut wie ‚Reinhard Mey‘ spielen zu können.

6.2.4 Arbeitsweise und Motivation

„Fritz legt Wert auf einen bequemen und geordneten Arbeitsplatz.“
(eigene Beobachtung)

Fritz arbeitet seiner Meinung nach am besten, wenn er alleine ist: *„Ich kann das jetzt nicht. Denn ich weiß jetzt ziemlich bewusst, dass da jemand hinter mir sitzt, der zuguckt. Und dann arbeite ich nicht so gut. Ist meistens so.“*

Ich bin mir nicht ganz sicher, ob diese Aussage uneingeschränkt gültig ist. Beispielsweise arbeitete Fritz oft am Computer, während ich anwesend war. Dies schien ihn in seiner Arbeitsweise jedoch nicht zu beeinflussen. Ich könnte mir vorstellen, dass Fritz das Beisitzen einer weiteren Person lediglich dann etwas ausmacht, wenn er den Eindruck hat, dass diese über größere Kompetenzen in diesem Bereich verfügt als er selbst. Auch könnte dies bei der Bearbeitung von Aufgaben auftreten, bei denen sich Fritz unsicher fühlt.

Meinen Beobachtungen zufolge stufte Fritz lediglich die Aufgaben als leicht ein, bei denen er nicht nachzudenken brauchte, sondern die er sofort lösen konnte. Diese Vermutung verstärkte sich durch folgende Aussage von Fritz: *„Frage fünf ist ein bisschen schwer, weil man da*



ziemlich nachdenken muss.“ Fritz scheint auch im Allgemeinen nur dann Aktivitäten gerne nachzugehen, wenn er sich dabei nicht anzuwenden braucht. Dies scheint sich ebenfalls auf seine Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern auszuwirken. Bei einem Interview mit Fritz bekam ich durch bestimmte Äußerungen den Eindruck, dass ihm anscheinend ein bestimmtes Unterrichtsfach nur dann gefällt, wenn das Thema für ihn leicht und problemlos zu bewältigen ist.

Fritz' Vater erzählte, dass Fritz vieles anfangs aber nur wenig zu Ende bringe: *„Interessiert sich für alles mögliche. Fängt vieles an, macht wenig zu Ende. Das ist praktisch so: Wenn er weiß, wie etwas funktioniert, wenn er es herausbekommen hat, dann reicht ihm das. Und er gibt sich ja auch immer an alles Mögliche ran.“*

Das Durchhaltevermögen, das Fritz bei diesen Dingen aufbringt, hängt meines Erachtens jedoch auch stark von seiner Motivation ab. Im Allgemeinen lässt diese sehr schnell nach. Ebenfalls hängt die Bearbeitung von Aufgaben stark davon ab, ob er in ihren Bearbeitungen einen Sinn erkennt. Dies scheint jedoch anders zu sein, wenn es um die Bereiche Computer oder Mathematik geht. Bei Testaufgaben geht er sehr geordnet und strukturiert vor.

Hausaufgaben macht er nur zum Teil zu Hause. Den anderen Teil macht er – seinen eigenen Angaben zufolge – in der Schule. Sowohl seine Eltern als auch seine Lehrer bemängeln, dass die Bearbeitung von Hausaufgaben bei Fritz nur sehr knapp ausfalle. Es komme vor, dass er hin und wieder sogar keine Hausaufgaben mache. Probleme versucht er laut Aussage seiner Schwester Lydia zunächst immer alleine zu lösen.

6.2.5 Freundschaften

„Ich habe ,mindestens fünf' Freunde.“ (Aussage von Fritz)



Freundschaften scheinen für Fritz wichtig zu sein. Das Treffen mit Freunden gab er an vierter Stelle seiner Lieblingsfreizeitaktivitäten an. Auf meine Frage, wie viele Freunde er habe, antwortete Fritz: „*Mindestens fünf!*“ Fritz erwähnte, auch mehrere Freundinnen zu haben. Diese sind seiner eigenen Angabe zufolge alle in seiner Klasse. Er erzählte mir ebenfalls, dass ihm der Kontakt zu seinen Freundinnen wichtig sei. Als ich daraufhin nachfragte, ob er mit diesen andere Dinge besprechen würde als mit seinen Freunden, antwortete er jedoch: „*Ich rede eigentlich nicht so oft mit denen. Aber nee, ich glaub nicht.*“ Aufgrund dieser Aussage vermute ich, dass Fritz zu seinen Freundinnen und Freunden auch Personen zählt, mit denen er sich lediglich gut versteht. Mit diesen braucht er demnach keinen engeren Kontakt zu haben. Es ist meines Erachtens jedoch nicht so, dass Fritz andere Personen, mit denen er etwas beispielsweise zusammen arbeitet, automatisch als seine Freunde ansieht. Er machte nämlich die Bemerkung: „*Leute, mit denen ich arbeite, sind nicht unbedingt meine Freunde.*“

Fritz hat einen guten Freund, der mit ihm in die gleiche Klasse geht und mit dem er sich nachmittags hin und wieder trifft. Von einer Freundschaft erwartet er unter anderem Vertrauen und Verlässlichkeit. Fritz scheint jedoch schon mehrmals von seinen Freunden enttäuscht worden zu sein.

Fritz hat ebenfalls schon die Erfahrung gemacht, dass sich Menschen verändern. Er erwähnte, dass die Freundschaft mit seinem ersten Freund, den er noch aus der Kindergartenzeit kennt, nachlasse, da dieser sich verändert habe: „*Nicht so, dass er andere Leute schlägt, aber der ist so ein bisschen, ich würd sagen ‚geistig gestört‘.*“ Durch Nachfrage wurde deutlich, dass Fritz mit ‚geistig gestört‘ eine verbale Aggressivität seitens seines Freundes meint.

Nach dem Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium scheint Fritz mit einigen Kindern zunächst große Schwierigkeiten gehabt zu haben. Fritz' Vater erzählte: „*Die haben ihn doch gequält. Er kam doch mit*



zerrissener Hose nach Hause. Haben ihn in den Dreck geschmissen und so.“ Fritz’ Mutter ergänzte: „Nu, er passte nicht in das System von denen, ganz klar. Und er wollte, sagte schon, nach einem Jahr von der Schule. Er sagte: ‚Da will ich nicht mehr hingehen.‘“ In Fritz’ Augen ist das Verhältnis zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern besser geworden, seitdem er sein Verhalten in der Schule verändert hat: „Ja, jetzt gibt es nur noch fünf Leute höchstens, die mich nicht leiden können. In der Klasse nur. Also außerhalb gibt’s mehr.“ Beispielsweise erzählte er, sich im Unterricht nicht mehr so häufig zu melden, um nicht aufzufallen.

6.3 Mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen

6.3.1 Allgemeines

Fritz scheint sich sehr für die Mathematik zu interessieren. Bei der gemeinsamen Planung der Erhebungstreffen äußerte er beispielsweise den Wunsch, neben den Pflicht-Instrumenten gerne sämtliche Kür-Instrumente aus dem Bereich Mathematik durchzuführen. Bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben hatte ich den Eindruck, dass Fritz über eine schnelle Auffassungsgabe verfügt und sich schnell auf Aufgaben einlassen kann. Bei der Bearbeitung schien er konzentriert und ehrgeizig vorzugehen und die gestellten Aufgaben lösen zu wollen. Vor der Bearbeitung mathematischer Problemaufgaben versuchte er oftmals, zunächst den Schwierigkeitsgrad einzuschätzen und bei der Lösung strategisch vorzugehen. Bei dieser Vorgehensweise forderte er nur sehr selten Hilfe ein.

Fritz scheint über ein großes mathematisches Können und Wissen zu verfügen. Dieses geht über den Schulstoff hinaus, und er kann es sowohl anwenden als auch in korrekter Sprechweise äußern. Fritz’ großes



mathematisches Können und Wissen wird auch anhand von entsprechenden Testergebnissen gestützt. Nach Auswertung des Instruments ‚SL-HAM 8/9 im Bereich Mathematik‘ gehört Fritz der Spitzengruppe der oberen 17% an.

6.3.2 Selbstbild

„*Mathematik macht mir Spaß.*“ (Aussage von Fritz)

Fritz schätzt seine Fähigkeiten in Mathematik als „gut“ ein. Außerdem scheint er an Mathematik Interesse zu haben, da er auf meine Frage, wie er Mathematik finde, die Antwort gab: „*Joa, macht mir Spaß. Ich muss damit viel am Computer arbeiten.*“ Somit steht für Fritz die Mathematik in unmittelbarer Verbindung zu seinem Hobby, dem Programmieren: „*Ja. Ist schon notwendig, wenn man programmiert. Da muss man schon grundlegendes, also Grundwissen haben, damit man überhaupt programmieren kann.*“ In der Schule findet Fritz das Fach Mathematik *‚bei dem Lehrer langweilig.*“ Auf meine Frage, ob er bereits alles könne, antwortete er: „*Ja ab und zu ist da auch was Neues. Ich denk da manchmal was im Voraus.*“ Fritz erwähnte einmal, dass er beispielsweise in der Schule mit Wurzeln etwas ausrechne, was sie im Unterricht eigentlich noch nicht gehabt hätten. Doch obwohl Fritz in einigen mathematischen Bereichen dem Schulstoff voraus ist, verbirgt er sein Können und Wissen vor seinen Lehrern und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern: „*Ich möchte nicht auffallen.*“ Als Grund gab er an: „*Weil ich in der fünften Klasse so ein kleiner mieser Streber war.*“

Während der Erhebungsphase gewann ich den Eindruck, dass Fritz von seinen mathematischen Kompetenzen sehr überzeugt ist. Aufkommende Schwierigkeiten mit mathematischen Problemstellungen führte er beispielsweise oft auf die Art und Weise der Aufgabenstellung zurück. Doch Fritz stellte nicht nur Aufgabenstellungen in Frage, sondern hinterfragte auch die Kompetenzen seiner Lehrer. Nach Aussage seines



Vaters hat er dies bereits in der Grundschule getan: „*Hatte Lehrer korrigiert an der Tafel und so weiter.*“ Fritz konnte nicht genau angeben, unter welchen Umständen ihm Aufgaben in Mathematik Spaß machen: „*Nee, weiß ich nicht. Irgendwann sind se interessant. Aber keine Ahnung, woran das liegt.*“

Auf meine Frage, ob es häufig vorkomme, dass er in Mathematik etwas nicht verstehe, überlegte er kurz und antwortete, wobei er sich auf eine gerade bearbeitete Aufgabe bezog: „*Nee, das ist jetzt nur 'nen bisschen kompliziert.*“ In einer anderen Situation erklärte Fritz, was er in diesem Zusammenhang unter dem Begriff ‚kompliziert‘ versteht: „*Zu kompliziert heißt: Ich wär' nicht drauf gekommen.*“ War Fritz der Meinung, dass er auf die Lösung einer Aufgabe nicht kommen würde, so brach er die Bearbeitung oft ab.

6.3.3 Rolle in der Familie

„*Also auf Mathe ist er immer ziemlich von mir und meiner Schwester drauf gepolt worden.*“ (Aussage von Fritz' Schwester Lydia)

Aufgrund der Aussagen verschiedener Personen entstand bei mir im Laufe der Erhebungsphase der Eindruck, dass Fritz' Eltern und seine beiden Schwestern erheblich auf Fritz' mathematische Entwicklung Einfluss genommen haben. Bei mathematischen Fragen ist Fritz während der Grundschulzeit immer zu seinem Vater gegangen, denn „*der kann gut rechnen.*“ Momentan helfe ihm lediglich der Taschenrechner. Sonst brauche er keine Hilfe.

Fritz' Mutter erklärt sich die mathematischen Fähigkeiten ihres Sohnes durch Einwirkungen des damaligen Berufs ihres Mannes: „*Ja, sagen wa' mal so. Es ist hier immer irgendwas gewerkelt worden. Und wenn du gezeichnet hast, er ist Konstrukteur.*“ Fritz' Vater hat einen technischen Beruf ausgeübt und besitzt ein Zeichenbrett. Nach Aussage von Fritz' Mutter ist Fritz dadurch bereits als kleiner Junge mit Zahlen in



Kontakt gekommen: *„Wenn er (Fritz' Vater) dann am Zeichenbrett war, und da wurde ja auch was drauf gezeichnet und wurden unter anderem auch Zahlen drauf geschrieben. Und dann kam er als Gartenzwerg, der passte gerade unter den Tisch, und stellte er sich dabei und fing an zu krickeln. Und malte dann irgendwas so. Und dann ergab es das ein oder andere. Und man hatte ja auch Schablonen mit Zahlen und Buchstaben. Und die nahm er sich dann auch alle und fing an zu krickeln. Ich denke, dass das vielleicht auch mit ausschlaggebend war.“* Im weiteren Gespräch verfestigte sich meine Vermutung, dass Fritz nicht nur früh mit Zahlen in Kontakt gekommen ist, sondern dass er bereits in jungen Jahren ein ‚eigenes‘ Interesse für die Mathematik entwickelt hat. So berichtete Fritz' Mutter von einer Situation, in der sie ihren Sohn vor dem Fernseher hat sitzen sehen. Fritz habe sich ‚TeKolleg Mathematik‘ angesehen: *„Da saß der davor, guckte sich das an, da war der so acht oder neun. Sag ich: Was willst du eigentlich mit diesen Aufgaben hier? Für mich waren die schon böhmische Dörfer. Da setzte der sich da hin und hörte dem zu, wenn der da vorne am Erzählen war. Und das war dann Zahl und Kreis und weiß der Geier alles am machen. Und da hörte er zu.“*

Doch auch Fritz' Schwestern scheinen sich zusammen mit ihrem Bruder mit mathematischen Dingen beschäftigt zu haben. So erwähnte Fritz einmal bei der Bearbeitung einer Rätsel- und Knobelaufgabe, dass eine seiner Schwestern ihm diese Aufgabe als kleines Kind bereits gezeigt habe. Bei einem Gespräch mit Fritz' sieben Jahre älteren Schwester Lydia bestätigte sich meine Vermutung. Lydia erzählte mir, dass sie und ihre Schwester Fritz im Kindergartenalter bereits mit Mathematik in Kontakt gebracht haben: *„Also auf Math e ist er immer ziemlich von mir und meiner Schwester drauf gepolt worden. Wir haben ihm im Kindergarten schon, als er in die Grundschule kam – da konnte er schon das ‚Kleine Einmaleins‘.“*



6.3.4 Interessen

„*Knobelaufgaben mag ich.*“ (Aussage von Fritz)

Fritz' mathematische Interessen liegen vor allem in der Bearbeitung mathematischer Rätsel- und Knobelaufgaben. Fand er eine Aufgabe interessant, so konnte es vorkommen, dass er sich bis zu einer Stunde mit dieser beschäftigte. Fritz war dabei sehr hartnäckig, denn er ließ sich weder stören noch ablenken. Er selbst hält sich jedoch nicht für ehrgeizig. Bei der Aufgabebearbeitung stellte Fritz auch weitergehende Überlegungen an. Beispielsweise überlegte er bei einem mathematischen Problem, ob es vielleicht möglich wäre, ein Computer-Programm zu entwickeln, das dieses lösen kann.

Fritz hat bisher auch schon zwei Mal an der Mathematik-Olympiade teilgenommen. Nach seiner Aussage empfand er diese als „*interessant.*“ Begründend fügte er hinzu: „*Sind ungewöhnliche Aufgabenstellungen bei gewesen.*“ Einige der Aufgaben seien dabei in Richtung von ‚Rätsel- und Knobelaufgaben‘ gegangen.

Bei einem Treffen bekam ich den Eindruck, dass Fritz Rätsel- und Knobelaufgaben nicht nur selbst gerne löst, sondern diese auch gerne präsentiert. So stellte er mir bei einem Treffen zwei Knobelaufgaben vor: Er stellte mir eine Aufgabe, die er einmal in dem Förderunterricht seiner Grundschulzeit durchgenommen hatte und eine weitere, die er von dem VHS-Kurs zum Thema ‚Training für die Mathematikolympiade‘ noch kannte. Bemerkenswert ist meines Erachtens, dass er sich nicht nur an die jeweiligen Aufgaben (aus der Grundschulzeit) erinnern kann, sondern auch in der Lage ist, mir die dazugehörige Aufgabenstellung aus seinem Gedächtnis genau wiederzugeben. Während Fritz mir diese beiden Aufgaben vorstellte, hatte ich den Eindruck, dass er mich einem Test unterziehen und dabei mein mathematisches Können und Wissen auf die Probe stellen wollte.



Etwas Ähnliches findet sich in der Aussage von Fritz' derzeitigem Mathematiklehrer Herrn W. wieder: „*Ich kann mich erinnern, früher mal hat er mir ne Frage, mehrmals sogar, Fragen vorgelegt, die irgendwie erwachsen waren aus Problemen des Unterrichts oder auch nicht. So ne Art Quizfragen. Um mich mal irgendwie zu testen oder wie ich das auffassen sollte. Das waren mathematische Probleme.*“

Fritz hat auch bereits Kenntnis von der Flächenberechnung eines Kreises und der Kreiszahl π . Obwohl diese in der Schule noch nicht bearbeitet worden sind, war Fritz in der Lage, Flächen runder Pizzen mit unterschiedlichen Durchmessern zu bestimmen und diese miteinander zu vergleichen. Ebenfalls als überraschend empfand ich es, dass Fritz ohne die Benutzung eines Taschenrechners den genauen Wert von π bis auf drei Nachkommastellen angeben kann. Auf meine Nachfrage, woher er dieses Wissen habe, erklärte mir Fritz, dass sein Vater ihm dies einmal erklärt hat, als er dies habe wissen wollen. Er fügte hinzu: „*Ich frag den manchmal was und dann schweift der immer so aus. Dann erklärt er z. B., wenn ich frage: Was ist ‚Pi‘? Dann sagt er auch, was ich gar nicht wissen wollte: Das ist die Ludolfsche Zahl.*“

Fritz' mathematisches Interesse wird durch das Programmieren am Computer unterstützt: Bei einem Treffen benötigte er z. B. Informationen über Winkelfunktionen. Zu dieser Zeit verfügte er aber noch nicht über das entsprechende Wissen. Daher erkundigte er sich in einem Hilfefprogramm über dieses Themengebiet. Anschließend erkundigte er sich bei mir. Da ihm meine Informationen ebenfalls noch nicht ausreichten, holte Fritz zwei Mathematiklexika seines Vaters aus dem Wohnzimmer zur Hilfe. In diesen schlug er nach, bis er die gesuchte Formel gefunden hatte. Dabei fiel mir auf, dass Fritz nicht nur die Formel übernahm, sondern auch die dazugehörigen Erklärungen las. Die Formel baute Fritz in seine Programmierung ein.



6.4 Schriftsprachliche Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen

6.4.1 Allgemeines

Kommt es darauf an, etwas nachzulesen, so zieht Fritz seiner eigenen Aussage zufolge dem Computer das Buch vor. Als seine drittliebste Freizeitaktivität gab Fritz das Lesen an. Ein Lieblingsbuch besitzt er jedoch nicht. Auch liest er zurzeit nur wenig. Als Grund hierfür gab er an, dass ihm gute Bücher fehlten. Aus Gesprächen mit Fritz erfuhr ich, dass er Bücher nicht nur zur Unterhaltung benutzt, sondern sich auch viele Dinge anliest, die ihn interessieren. Beispielsweise hat er sich das Wissen über die zuvor erwähnten Programmiersprachen durch Lesen angeeignet. Darüber hinaus benutzt er Bücher als Nachschlagewerke.

Neben dem Lesen beschäftigt Fritz sich mit dem Schreiben von Geschichten. Er äußerte den Wunsch, selbst gerne Bücher schreiben zu wollen. Er bemängelte allerdings, dass dabei meistens nach einer halben Seite Schluss sei, da ihm die nötigen Ideen fehlten.

6.4.2 Selbstbild

„Ja, im Fehlererkennen bin ich ja auch eigentlich immer relativ gut.“
(Aussage von Fritz)

Fritz schätzt seine Fähigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch als *„durchschnittlich“* ein. Nach der Bearbeitung eines Tests erwähnte er: *„Ja ich denk mal, für mich war der relativ schwer, weil ich nicht so gut bin in Deutsch.“* Ich könnte mir vorstellen, dass dieses Selbstbild durch Fritz' Zeugnisnote geprägt worden ist: In den letzten beiden Halbjahreszeugnissen hatte Fritz ein ‚befriedigend‘ als Note im Fach Deutsch.

Bei der Bearbeitung eines Fragebogens gab Fritz an, dass er seiner Meinung nach gut Lesen und Schreiben kann. Diese Einschätzung bedingt sich meines Erachtens wechselseitig damit, dass Fritz diesen Be-



schäftigungen auch gerne in seiner Freizeit nachgeht. Großen Wert legt Fritz darauf, dass Texte ohne Rechtschreibfehler geschrieben sind. Im Fehlererkennen ist er seiner Meinung nach „*immer relativ gut*“.

In diesem Bereich stimmt sein Selbstbild mit den Testergebnissen überein. Nach der Auswertung des ersten Untertests ‚Rechtschreiben-Fehlersuche‘ des Instruments ‚SL-HAM 8/9 im Bereich Deutsch‘ zählt Fritz zu der Spitzengruppe der oberen 7%. Diese guten Rechtschreibkenntnisse scheinen auch Auswirkungen auf andere Bereiche zu haben. Als ich beispielsweise die alte Fallstudie erwähnte, bemerkte er: „*Ganz eklig find ich, wenn da Rechtschreibfehler drin sind.*“

Dass Fritz weitergehende Überlegungen zur Sprache anstellt, konnte ich feststellen, als er mir bei der Bearbeitung eines Tests die Frage stellte, ob das Wort ‚Hobbys‘ nach der neuen Rechtschreibung im Plural mit ‚ie‘ oder ‚y‘ geschrieben würde. Als ich anmerkte, dass ich hierzu aufgrund der Testanweisung nichts sagen dürfe, bemerkte er kritisch: „*Weil, hier muss auch nämlich dann bei geschrieben werden, ob das ein eingedeutschtes Wort ist, oder ob das ein original englisches ist. Ich gehe jetzt mal vom eingedeutschten aus.*“ Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass Fritz Aufgabenstellungen nicht einfach hinnimmt, sondern diese hinterfragt. Dieses Hinterfragen äußert er offen.

Im Deutschunterricht möchte Fritz nach seinen eigenen Angaben „*nicht auffallen*“. Dies könnte ein Grund dafür sein, weshalb er sich auch im Unterrichtsfach Deutsch so selten meldet. Ein weiterer Grund könnte auch bei Fritz‘ Selbsteinschätzung in diesem Fach zu finden sein, da er sich selbst als durchschnittlich einschätzt. Nach Aussage seiner Lehrerin schöpft Fritz sein Leistungspotential jedoch nicht aus. Dass Fritz mehr Leistung erbringen könnte, belegen auch die Testergebnisse.



6.4.3 Rolle in der Familie

„*Ich hab ihm damals öfters vorgelesen.*“ (Aussage von Fritz’ Schwester Lydia)

Im Laufe meiner Erhebungsphase gewann ich den Eindruck, dass Fritz’ Eltern und seine Schwester Lydia erheblich auf Fritz’ schriftsprachliche Entwicklung Einfluss genommen haben:

Fritz’ Mutter erzählte mir beispielsweise, sie habe versucht, ihren Sohn früh für Bücher zu interessieren: „*Bei allen Kindern hab ich immer zugesehen, dass sie möglichst früh an Bücher rankamen. Sich für Bücher interessieren und Bücher lesen. Und das hat bei allen dreien gut geklappt. Alle drei lesen se gerne Bücher. Der nimmt sich ja manchmal solche Schwarten mit und dann fängt er an zu lesen. Und dann liest er tagelang, bis er se zu Ende hat.*“ Sie gab an, diesen ersten Kontakt mit Büchern folgendermaßen hergestellt zu haben: „*Ja, viel auch gelesen. [...] Das Fernsehen war nicht der Mittelpunkt. Wir haben hier sehr viel Sachbücher oder so, immer in der Hand gehabt zum Lesen, oder vorgelesen oder gezeigt. Also damit das Interesse überhaupt da vorhanden war. Und wenn er da ne Frage hatte, dann haben wa gesagt: Ja gut, wir haben nen Lexikon, gucken wa da mal rein. Oder andere Bücher geholt und da reingeguckt. Und ihn auch animiert: Hier du kannst das auch schon alleine. Und wenn’s sein muss, auch Comics genommen. Comics, und wenn auch nur die Bilder da waren. Ich sag immer: Durch Comics hab ich früher sehr viel Lesen gelernt. Den Einstieg darein gefunden.*“ Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass Fritz’ Mutter Büchern einen großen Stellenwert zuschreibt.

Doch auch Fritz’ Schwester Lydia scheint Einfluss auf das Leseverhalten ihres Bruders genommen zu haben. Sie gab an, sie habe ihrem Bruder, als er gerade in die Grundschule kam, ab und zu vorgelesen: „*Ich hab ihm damals öfters vorgelesen. Öfters kann man auch nicht sagen. Ich hab ihm immer meine Referate so aufgedrückt. So als stiller Zuhö-*



rer, der sich nicht wehren kann. Oder dann halt, wenn er krank war oder so. Dann hab ich ihm schon mal vorgelesen. War aber auch nicht so, dass wir jeden Abend so ne Einschlafgeschichte hatten.“

Lydia scheint auch Fritz' Interesse am Schreiben von Geschichten geweckt zu haben. Laut Aussage der Eltern hat Lydia sich einmal eine Geschichte ausgedacht, aufgeschrieben und ihrem Bruder vorgelesen. Fritz habe diese Geschichte so gut gefallen, dass er ebenfalls eine schreiben wollte.

Durch seinen Vater ist Fritz mit alten Schriftbuchstaben in Kontakt gekommen: *„Ich interessiere mich nebenbei für Historie und muss alte Urkunden lesen. Und habe mir auch die Schriften angewöhnt. Ohne dass er sich viel damit beschäftigt, konnte er dann ganze Sätze schreiben. Und als er das konnte, war das Thema abgehakt.“* Fritz scheint somit alte Schriften in eingeschränkter Form sowohl lesen als auch selbst schreiben zu können. Dass Fritz aufhört, sich mit Dingen zu beschäftigen, wenn er denkt, diese zu können, habe ich im Laufe meiner Erhebungsphase von verschiedenen Personen erzählt bekommen.

6.4.4 Lesen

„Ich lese eigentlich alles, fast alles.“ (Aussage von Fritz)

Fritz liest nach seiner Aussage zur Zeit kein Buch. Auch habe das Lesen ein wenig abgenommen: *„In letzter Zeit nicht mehr so häufig. Ich hab keine guten Bücher mehr. Ansonsten les' ich ziemlich oft.“* Leider fehlen mir Informationen darüber, was für Fritz ein ‚gutes‘ Buch ausmacht. Auf meine Frage, wie viel Zeit er ansonsten mit Lesen verbringe, antwortete Fritz, dass dies eine halbe bis eine Stunde am Tag sei. Diese Aussage verträgt sich meiner Ansicht nach mit einer Bemerkung von Fritz' Vater. Dieser erzählte, sein Sohn lese pro Monat ungefähr ein Buch, das in etwa 400 Seiten umfasse.



Fritz gab an, er lese „*eigentlich alles, fast alles*“. Wissenschaftliche Berichte möge er nicht. Dafür lese er gerne Fantasie-Geschichten und Krimis, wenn sie gut seien. Fritz konnte sich nicht genau daran erinnern, in welchem Alter er zum ersten Mal ein Buch gelesen hat. Auch gab er an, kein Lieblingsbuch zu besitzen. Liest Fritz ein Buch, so macht er dies in seinem Zimmer. Festgelegte Tageszeiten hat er dafür nicht. Bei einem weiteren Treffen gab er jedoch an, oft abends im Bett zu lesen. Dies sei der Vorteil an Büchern, denn man könne diese überall mit hinnehmen. Auch hat Fritz mehrere Male erwähnt, dass er nicht so gerne am Computer lese.

Bücher scheinen für Fritz jedoch nicht nur einen Unterhaltungswert zu besitzen, sondern auch der Informationsbeschaffung zu dienen. So erwähnte er, dass er manchmal Themen, die in der Schule durchgenommen worden sind, zu Hause nachlese: „*Manchmal, aber selten. Wenn ich irgendwas nicht verstanden hab. Oder wenn da ein großes Themengebiet gibt, was mich interessiert. Dann guck ich nach.*“ Das Erlesen von bestimmten Dingen führt laut Aussage von Fritz' Schwester dazu, dass Fritz nur noch selten seine Familienmitglieder um Rat fragt.

Wie ich in den Gesprächen erfahren habe, hätte Fritz die Möglichkeit, sich Bücher aus einer Bücherei zu entleihen. Fritz selbst erzählte mir, dass er bereits seit einem Jahr nicht mehr in der Bücherei gewesen sei. Er besitze zwar einen Bücherei-Ausweis, diesen habe er damals „*öfters, aber mehr für Computerbücher und so*“ benutzt. Er gab an, sich dort nach anderen Büchern noch nie richtig umgeschaut zu haben.

6.4.5 Schreiben

„*Der hat schon mal angefangen, eigene Geschichten zu schreiben.*“
(Aussage der Mutter)

Fritz erzählte mir in einem Gespräch, dass er den Wunsch habe, Bücher zu schreiben. Auf meine Frage, was ihm zu den Begriffen ‚Lesen‘ und



„Schreiben' einfallt, antwortete er nämlich: „*Ja, schreiben tu ich. Also, ich möchte immer Bücher schreiben, aber dann nach ner halben Seite ist dann meistens Schluss.*“ Als Grund gab er an: „*Weil mir da nichts mehr einfällt, dann werden die Bücher schlecht.*“ Seine Vorgehensweise beim Schreiben einer Geschichte beschrieb Fritz folgendermaßen: „*Irgendwann krieg ich ne Idee. Schreib' ich irgendwas. Schreib' ich, was mir gerade so einfällt. Ja, und irgendwann fällt mir nichts mehr ein.*“ Im weiteren Gesprächsverlauf wurde deutlich, dass Fritz sich jedoch Gedanken darüber gemacht hat, wie er seinen Schreibstil verbessern könne: „*Aber ich komm jetzt so langsam dahinter, wie man das besser machen kann: Man muss erstmal eine ordentliche Vorgeschichte schreiben. Ich fang direkt immer mit der Haupthandlung an.*“

Auf die Frage, ob er gerne mit der Hand schreibe, antwortete er mir: „*Wenn's um's Tagebuch geht schon.*“ Laut eigener Aussage hat er in dieses aber bereits seit eineinhalb Wochen nichts mehr eingetragen: „*Irgendwie häng ich da.*“ Auf meine Frage, wie lange er bereits Tagebuch schreibe, erfuhr ich, dass er vor drei Wochen damit angefangen habe. Damit hat er insgesamt eineinhalb Wochen Tagebuch geführt. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass Fritz zwar mit einer Sache angefangen hat, diese nach einiger Zeit jedoch nicht weitergeführt hat.

Außerdem dichtet Fritz Liedtexte zu Akkordfolgen. Dieser kreative Umgang mit dem Schreiben findet jedoch nur im außerschulischen Bereich statt. Die Schule betreffend hat Fritz – laut Aussage seiner Mutter – „*das Schreiben drangegeben*“.

6.5 Ausblick

Als ich mit den Vorbereitungen für diese Arbeit begann, hatte ich einige Bedenken, ob ich den Anforderungen dieser Fallstudie überhaupt gewachsen sei. Immerhin handelt es sich hierbei um eine empirische Untersuchung, in der es darauf ankommt, intensiv mit Menschen um-



zugehen, Sachverhalte zu erforschen, auszuwerten und zu interpretieren. Da ich bisher noch keine Erfahrungen in dieser Richtung gesammelt hatte, bekam ich durch das Erstellen dieser Arbeit zum ersten Mal einen Einblick in die wissenschaftliche Forschung. Wie sich herausgestellt hat, war dies für mich eine sehr spannende und interessante Aufgabe.

Am Ende der Erhebungsphase hatte ich das Gefühl, Fritz mehr als nur ein wenig kennen gelernt zu haben. Es ist mir jedoch bewusst, dass ich Dinge unberücksichtigt und außer Acht gelassen habe. Letztendlich war es mir nur möglich, einen begrenzten Ausschnitt von Fritz' Persönlichkeit zu erfassen und darzustellen. Fritz schaffte es, mich bis zum letzten Treffen immer wieder aufs Neue zu überraschen. Auch aus diesem Grunde bin ich der Meinung, dass es nicht gelingen kann, einen Menschen bis ins Detail einschätzen zu können. Schnelle Urteile über Menschen sollten aus diesem Grunde stets vermieden werden:

Irrtümer

entspringen nicht allein daher,
weil man gewisse Dinge nicht weiß,
sondern weil man sich zu urteilen unternimmt,
obgleich man doch nicht alles weiß,
was dazu erfordert wird.

(Immanuel Kant)



Literatur

BRÜGELMANN, H. / HEYMANN, H. W. (2001): Projektskizze. Universität Siegen.

LANGER, S (2000):: Instrument ‚Hausaufgaben‘. Projekt LISA & KO, Universität Siegen.

OECD (o. J.): Beispielaufgaben PISA. Im Internet unter <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/pisa/>.

PROJEKT LISA & KO (2002): Handreichung zu dem Instrument ‚SL-HAM 8/9 im Bereich Mathematik‘ (Gymnasium). Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Handreichung zu dem Instrument ‚SL-HAM 8/9 im Bereich Deutsch‘ (Gymnasium). Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Handreichung zu dem Instrument ‚SL-HAM 8/9 im Bereich Englisch‘ (Gymnasium). Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Handreichung zu dem Instrument ‚Tagebuchinterview‘. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Handreichung zu dem Instrument ‚Top Five der Freizeitaktivitäten‘. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Instrument ‚Autonomie, Kompetenz, Beziehung‘. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Leitfaden ‚Eltern-Interview‘. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2002): Leitfaden ‚Kinder-Interview‘. Universität Siegen.



PROJEKT LISA & KO (2002): Leitfaden ‚Pädagogen-Interview‘. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2001): Methodenreader. Universität Siegen.

PROJEKT LISA & KO (2001): Organisationsreader. Universität Siegen.

ROHLFS, C. / PANAGIOTOPOULOU, A. (2002): Das Kind im Unterricht. Projekt LISA & KO. Universität Siegen.

SCHWAB, A (2000): Einstein. Fallstudie eines 12-jährigen Jungen unter besonderer Berücksichtigung seiner mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten. Staatsarbeit im Studiengang Primarstufe des FB 2. Universität Siegen.

SEITZ, W. / RAUSCHE, A. (o. J.): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation, 1. Auflage 1976. Braunschweig

TEWES, U. (2000): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-Dritte Auflage, HAWIK – III; Handbuch und Testanweisung. 1. Auflage 1999. Kempten.

Hinweis: Da mir die Quellenangaben einiger Instrumente nicht vollständig bekannt sind, habe ich auf das Projekt ‚LISA & KO‘ verwiesen, welchem sämtliche Handanweisungen zur Verfügung stehen.

7	Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen – Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6 <i>(Benjamin Seidel)</i>	
7.1	VORBEMERKUNG	88
7.2	KREATIVE TEXTPRODUKTION	89
7.3	POSITIVE EINSTELLUNG ZUM DEUTSCHUNTERRICHT	90
7.3.1	PROBLEME MIT DER RECHTSCHREIBUNG?	91
7.3.2	UNTERSCHIEDLICHE AUSPRÄGUNG VERSCHIEDENER SCHREIBSTRATEGIEN	92
7.3.3	STOLCHS SCHREIBSTRATEGIEN UND IHRE GEWICHTUNG DER ORTHOGRAFIE	96
7.4	ENTWICKLUNG DER RECHTSCHREIBUNG	97
7.5	ZUSAMMENFASSENDE EINSCHÄTZUNG DES GESAMTBILDES	100



7.1 Vorbemerkung

Strolch²⁴ hat am Ende der Grundschulzeit zum ersten Mal am Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“²⁵ teilgenommen. Die viermonatige Wiederholungsstudie habe ich zwei Jahre später durchgeführt. Strolch ist inzwischen 12 Jahre alt und wechselt während der Erhebungszeit aus der Erprobungsstufe in die 7. Klasse des Gymnasiums. In der Auswertung²⁶ der Fallstudie habe ich mich auf vier Phänomene konzentriert:

- Konstanten und Veränderungen in der Person der Schülerin, ihren Einstellungen und ihrer Umwelt (a. a. O., 75-85), darunter ein auffallender, weil leistungsunabhängiger Wechsel der Lieblingsfächer, vermutlich bedingt durch die Beziehung zu den betreffenden LehrerInnen (a. a. O., 56-57);
- Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen, Interessen und Erfahrungen (a. a. O., 49-73);
- Unterschiede in ihrem Verhalten in verschiedenen Kontexten, insbesondere ihre Extrovertiertheit in informellen und ihre Zurückhaltung in formellen oder unbekanntem Situationen, die sich also nicht als Persönlichkeitsmerkmal deuten lassen (a. a. O., 38-43);
- Differenzen zwischen Daten aus verschiedenen Quellen, z. B. Schwankungen der IQ-Werte von 90 bis 106 über verschiedene

²⁴ Dieses Pseudonym (übernommen vom Familienhund) hat sich das Mädchen selbst gegeben.

²⁵ Vgl. zur Konzeption des Projekts Brügelmann / Heymann 2001.

²⁶ Seidel, B. (2004): Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 12jährigen „Strolch“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“. Hausarbeit im 1. Staatsexamen. FB 2 der Universität Siegen.



Intelligenztests hinweg, die immerhin eine Spannweite der Prozenträge von 24 bis 65 umfasst²⁷ (a. a. O., 46-48).

Solche Daten wecken Skepsis gegenüber

- der frühen Selektion in unserem Schulsystem;
- eindimensionalen Erklärungen von Lernstörungen oder Lernschwächen sowie Risikoprognosen auf Grundlage einzelner Instrumente;
- Ergebnissen einmaliger Tests, die in der Nachfolge von PISA zunehmend Eingang in die schulische Arbeit finden, z. B. in Form punktueller Lernstandserhebungen wie VERA am Ende der Grundschulzeit.

Wie riskant es ist, sich auf die Ergebnisse solcher Verfahren zu verlassen und wie wichtig eine kontinuierliche und mehrperspektivische Lernbegleitung ist, will ich im Folgenden exemplarisch am Beispiel von Strolchs (Recht-)Schreibentwicklung verdeutlichen, da dort die Komplexität eines Lernbereiches besonders deutlich wird.

7.2 Kreative Textproduktion

Strolch verfasst kreative, lebendige, phantasievolle und inhaltlich kohärente Texte und hält sich dabei zugleich an die formalen Regeln der jeweiligen Textsorte. So berücksichtigt sie zum Beispiel Elemente einer Kurzgeschichte wie gegliederten Aufbau, Verwendung von wörtlicher Rede und Pointen. Strolch schätzt ihre Kompetenzen in diesem Bereich als „gut“ ein. Sie schreibt aber nur mittelmäßig gerne, gibt jedoch an, von den drei schulischen Kernbereichen Lesen, Schreiben und Mathematik, Schreiben noch am ehesten zu mögen. Während in der Vorgän-

²⁷ Die Ergebnisse der Wortschatz- und Zahlenfolgentests des CFT 20 dürften wohl sogar noch höhere Werte liefern (vgl. a. a. O., Anhang 2, S. 4-8). Hier liegen aber keine altersbezogenen Vergleichswerte vor.



gerarbeit beschrieben wurde, dass Strolch auch außerschulisch gerne Geschichten schreibe und dies offenbar sehr gerne tue, gibt Strolch an, heute zu Hause keine Geschichten mehr zu schreiben. Allerdings besitze sie ein Briefbuch, in das sie Briefe an ihre Freundinnen schreibe. Manchmal schreibe sie auch Tagebuch. Damit hat sich die Intention beim Verfassen von Texten im außerschulischen Bereich verschoben. Während Strolch früher anscheinend öfter fiktionale Texte schrieb, schreibt sie heute eher funktional. Insgesamt war die Schreiblust meiner Einschätzung nach früher größer.

Ein Zusammenhang könnte zum Schulwechsel bestehen. In der Grundschule war freies Schreiben ein wichtiger Bestandteil, während am Gymnasium die Textproduktion eher reglementiert ist. Zudem lenkt Strolch ihre Aufmerksamkeit nun verstärkt auf formale, rechtschriftliche Aspekte (vgl. Abschnitt 4.3.1: *Probleme mit der Rechtschreibung?*), so dass die guten Leistungen der schriftlichen Textproduktion durch die manchmal als problematisch empfundene Rechtschreibung überlagert werden könnten. So wies Strolch mehrmals darauf hin, dass in ihren Geschichten viele Rechtschreibfehler vorkämen, als ich sie bat, mir doch einige Geschichten zu zeigen. Es könnte also sein, dass dadurch Strolchs Schreiblust gemindert wird, obwohl sie inhaltlich nach wie vor sehr gute Leistungen zeigt.

7.3 Positive Einstellung zum Deutschunterricht

Strolchs Einstellung zum Deutschunterricht hat sich entschieden geändert. Während sie in der ersten Erhebung angab, dass sie *„Deutsch ‚nicht so sehr‘ möge“*, ist es nun eines ihrer Lieblingsfächer. Die positive Einstellung zum Deutschunterricht könnte in Zusammenhang damit stehen, dass die Rechtschreibleistung tatsächlich besser geworden ist, aber auch damit, dass die Rechtschreibung jetzt nicht mehr so eine große Rolle spielt wie in den ersten Schuljahren, obwohl ihre jetzige Deutschlehrerin die Rechtschreibung, wohl im Gegensatz zu der



Grundschullehrerin, als sehr wichtig erachtet. Eine meiner Einschätzung nach wichtige und vielleicht entscheidendere Rolle spielt, dass Strolch ihre jetzige Deutschlehrerin sehr mag und sie als „*Lieblingslehrerin*“ bezeichnet. So könnte es sein, dass sie das Fach Deutsch positiver bewertet als die Tätigkeiten des Schreibens. Dafür spricht auch, dass für Strolch die Person und das Verhalten der Lehrerin entscheidend dafür ist, dass sie sich im Unterricht wohl fühlt – wie auch die umgekehrte Entwicklung im Fach Mathematik zeigt.

7.3.1 Probleme mit der Rechtschreibung?

Der Bereich der Rechtschreibung wird von Strolch und ihrer Mutter als Problembereich angesehen. Strolch wirkt bei der Durchführung der HSP 5-9 B (Hamburger Schreibprobe für die Klassen 5-9, Basistest) auch etwas unsicher. Außerdem fragt Strolch öfter nach, wie Wörter geschrieben werden. Vielleicht schätzt sie sich im Kinderinterview deshalb in den Bereichen ‚einzelne Wörter schreiben‘ bzw. ‚einen ganzen Satz schreiben‘ auch nur ‚gut‘ und nicht ‚super‘ ein. Strolchs Deutschlehrerin berichtet von „*sehr großen Problemen*“ mit der Rechtschreibung zu Beginn der fünften Klasse. Diese habe Strolch aber nun in den Griff bekommen (vgl. Abschnitt 4.4: *Entwicklung der Rechtschreibung*).

Sowohl Strolch als auch ihre Mutter machen den Sprachunterricht der Grundschule für die von ihnen als problematisch angesehene Rechtschreibleistung verantwortlich. Dass Strolch hierbei evtl. die Erklärung ihrer Mutter übernommen hat, ist zumindest möglich. Strolch erklärt dazu, sie hätten in der Grundschule selten Rechtschreibunterricht gehabt, kaum Diktate geschrieben und nur ansatzweise Grammatikunterricht bekommen. Überhaupt habe die Lehrerin sich mehr um Nebenfächer gekümmert als um Deutsch und Mathematik. Strolchs Mutter bestätigt dies. In der Grundschule sei viel Wert auf Nebensächlichkeiten gelegt worden, es sei aber wenig geleistet worden.



Zum Bereich der Rechtschreibung habe ich zunächst die HSP 5-9 B (Basistest) und später, als sich abzeichnete, dass sich hier ein etwas heterogenes Bild ergeben würde, auch die HSP 5-9 EK (Erweiterte Kompetenz) durchgeführt. Strolch zeigt hier mit einem Prozentrangband von 63-75 (Bereich ‚richtige Wörter‘, 88% richtig) und 68-76 (Graphemtreffer, 98% richtig) im Basistest bzw. 73-78 (Gesamtpunktwert, 78% richtig verbessert) im EK-Test im Vergleich zu ihrer Altersgruppe überdurchschnittliche Leistungen. Im Vergleich mit sechsten Gymnasialklassen erreicht sie Prozentrangbänder von 42-56 (richtige Wörter) und 47-58 (Graphemtreffer) im Basistest sowie von 49-58 beim Gesamtpunktwert der EK-Version. Ihre Werte können hier als durchschnittlich angesehen werden. Beide Testversionen können auch kombiniert werden. Dann ergibt sich ein T-Wert von 54 (alle Schüler) bzw. 51 (Gymnasiasten). Der Durchschnitt liegt hier bei 50 bei einer Standardabweichung von 10. Da mehrere Fehler vorkommen, die ich als untereinander abhängig oder Flüchtigkeitsfehler werte, dürfte Strolchs Rechtschreibleistung in den Tests eher schlechter bewertet werden, als sie wirklich ist.

7.3.2 Unterschiedliche Ausprägung verschiedener Schreibstrategien

Die HSP bietet über den quantitativen Vergleich auch die Möglichkeit, die Rechtschreibleistung qualitativ zu untersuchen. Dabei liegt ein Entwicklungsmodell von Peter May zugrunde, das verschiedene Strategien nennt, die sich Kinder nacheinander aneignen. Nachdem Kinder zunächst nur Wortbilder lesen und schreiben können, fangen sie an, lautgetreu zu schreiben (alphabetische Strategie). Es fließen bald jedoch immer mehr Rechtschreibbesonderheiten in ihre Schreibungen ein (orthografische Strategie). Geübte Schreiber verwenden zudem lexikalische Ableitungsstrategien (morphematische Strategie) und berücksichtigen syntaktische Prinzipien (wortübergreifende Strategie). Ähnliche



Entwicklungsmodelle (zum Teil mit Zwischenstadien) finden sich häufiger in der Forschung zum Schriftspracherwerb.²⁸

Strolch macht in der HSP 5-9 B einen Fehler, der als Verletzung der *alphabetischen* Strategie gewertet wird (in der HSP 5-9 EK wird diese Strategie nicht ausgewertet), und erreicht somit ein Prozentrangband von 43-66 (29-49)²⁹. Es kommen aber noch weitere Schreibungen vor, die ich als Verletzung der alphabetischen Strategie werte. So sind mir bei der Analyse von Einzelwörtern vier Schreibungen besonders aufgefallen, nämlich **Schinsrichter*, **Fernsehprogramm*, **Gisskanne* und **schümpft*. Allerdings ist lediglich <im-> in <*schimpft*> eine sog. Lupeinstelle für die alphabetische Strategie. Umgekehrt entstehen, etwa durch die Auslassung des <d> in <*Schiedsrichter*> orthografische und morphematische Fehler, die ich aber als alphabetische werten würde. Bei diesen Schreibungen orientiert sich Strolch offensichtlich nicht an der orthografisch gesteuerten Pilotsprache, sondern schreibt vermutlich so, wie sie die Wörter spricht. Dass sie zu diesen Wörtern also wohl die falsche Lautung gespeichert hat, finde ich für ein 12jähriges Mädchen ungewöhnlich. Zur besseren Einschätzung der Rechtschreibleistungen habe ich Strolch daher auch um weitere Texte gebeten, die sie, etwa in der Schule, geschrieben hat. Die Auswertung dieser Texte relativiert die Interpretation der Ergebnisse der HSP teilweise. Zwar kommen auch hier einige alphabetische Fehler vor, die ich aber zum Teil auch als Flüchtighkeitsfehler werte, generelle Probleme mit einer Ableitung von der Pilotsprache abweichenden Lautung, wie sie in der HSP 5-9 B festgestellt wurden, werden hier aber nicht bestätigt.

Bei der Auswertung der *orthografischen* Strategie ergeben sich Prozentrangbänder von 45-61 (Gymnasium: 27-42) im Basistest und von

²⁸ Vgl. May 2002c, 41-46; Günther 1986, 32-54; Brügelmann / Brinkmann 1994, 44-47; Spitta 1994, 28. Eine kritische Übersicht bietet Wolf 2000, 279-367.

²⁹ Hier und im Folgenden sind zunächst die Vergleichswerte aller Schüler und in Klammern die der sechsten Gymnasialklassen angegeben.



67-77 (51-55) im EK-Test. Auch in den informellen Schreibproben finden sich einige orthografische Fehler, ungefähr die Hälfte davon im Bereich der Schärfungen oder Dehnungen, die Probleme in der Verschriftlichung im Bereich der Vokalqualität bestätigen.

Im Rahmen der *morphematischen* Strategie erreicht Strolch Prozentrangbänder von 50-63 (Gymnasium: 30-45) im Basistest und 84-100 (78-100) im EK-Test. Im letzteren macht sie keine als morphematisch zu wertenden Fehler. Auffallend ist, dass ich auch in den weiteren Schreibproben keine Fehler gefunden habe, die ich als morphematische Fehler deuten würde.

Bei der Auswertung der *wortübergreifenden* Strategie erreicht Strolch Prozentrangbänder von 57-75 (Gymnasium: 44-64) im Basistest und 69-77 (49-60) im EK-Test. Dazu sei jedoch darauf hingewiesen, dass ich hier einen Zusammenhang zwischen mehreren Fehlern sehe, da Strolch die wörtliche Rede generell nicht markiert. Dadurch dürfte meines Erachtens die Validität der Ergebnisse an dieser Stelle eingeschränkt sein, zudem Strolch ansonsten die wörtliche Rede fast immer korrekt markiert, etwa in einer Geschichte, die sie als Klassenarbeit geschrieben hat. Auch wenn Strolch im wortübergreifenden Bereich im Vergleich zu den Vergleichsgruppen Werte im oberen Leistungsbereich erreicht, so macht sie in den informellen Quellen absolut betrachtet über 80 Prozent der Fehler in diesem Bereich. Mehr als die Hälfte dieser Fehler sind dabei Kommafehler, jeweils rund 15 Prozent betreffen die Groß- und Kleinschreibung und grammatikalische Fehler (meist im Kasusbereich), knapp zehn Prozent der Fehler in diesem Bereich betreffen die Getrennt- bzw. Zusammenschreibung. Eine Häufung dieser Fehler ist aber unter Berücksichtigung der Erkenntnisse zur Schreibentwicklung nicht erstaunlich, da die Berücksichtigung syntaktischer Verhältnisse zur Schreibung von Einzelwörtern und zur Zeichensetzung



und die damit verbundene wortübergreifende Strategie im Prozess der Rechtschreibentwicklung erst zuletzt erreicht wird.³⁰

Vergleicht man die Einzelwerte, fällt zunächst auf, dass Strolch im Basistest schlechtere Ergebnisse erzielt als im EK-Test. Dies erstaunt, zumal Strolch nach meinem Eindruck und eigenen Angaben zufolge beim EK-Test etwas unkonzentriert war. Diese Ergebnisse lassen zwei Deutungen zu: Erstens widerspricht dies der Annahme einer subjektiven Unsicherheit Strolchs in der Rechtschreibung. Denn da in der EK-Version falsche Schreibungen erkannt und verbessert werden müssen, wären hier bei Unsicherheiten mehr Fehler zu vermuten als im Basistest. Diese Interpretation widerspricht aber meinen Beobachtungen (vgl. Abschnitt 3: *Probleme mit der Rechtschreibung?*). Die zweite Deutung liegt daher näher: Es könnte sein, dass Strolch durch die höhere Konzentration auf die Rechtschreibung, die im EK-Test durch metasprachliche Überlegungen notwendig ist, um falsche Schreibungen herauszufinden, weniger Fehler macht. Daraus umgekehrt zu schließen, dass sie gewöhnlich über Rechtschreibung weniger metasprachlich nachdenkt, lassen die Beobachtungen aber nicht zu.

Trotz der Unterschiede in beiden Tests kann aber festgehalten werden, dass Strolch in der alphabetischen und orthografischen Strategie ihre schlechtesten Werte erreicht und hier nur durchschnittliche Leistungen erbringt, während sie in der morphematischen und wortübergreifenden Strategie bessere Ergebnisse erzielt. Dies könnte in Zusammenhang mit dem von Strolch und ihrer Mutter angesprochenen und ihrer Meinung nach ineffektiven Rechtschreibunterricht der Grundschule gebracht werden, da zu Beginn des Rechtschreiblernens die sichere Beherrschung der alphabetischen Strategie sowie anschließend die Integration orthografischer Elemente stehen. Diese könnten also evtl. vernachlässigt worden sein. Die besseren Werte in der morphematischen und wortübergreifenden Strategie können aber auch in Zusammenhang mit

³⁰ Vgl. May 2001a.

den von der Deutschlehrerin genannten sehr guten Grammatikkenntnissen Strolchs stehen, die diese sich in den letzten beiden Jahren angeeignet habe. Die Lehrerin betont, dass Strolch die besten Grammatikarbeiten der ganzen Klasse schreibe, obwohl sie auch zu diesem Bereich wenig Vorkenntnisse aus der Grundschule mitgebracht habe (womit sie die Aussagen von Strolch dazu bestätigt). Dies sei ein Bereich, der ihr liege und sie wohl auch interessiere, da sie sich damit von sich aus beschäftigt haben müsse.

7.3.3 Strolchs Schreibstrategien und ihre Gewichtung der Orthografie

Bei Unsicherheiten in der Schreibung von einzelnen Wörtern außerhalb der HSP, bei denen Strolch dann meist nachfragt, fiel mir auf, dass es sich entweder um Fremdwörter oder aber um Fragen der Getrennt- und Zusammenschreibung handelte, öfter auch um fragliche Konsonantenverdopplungen. Hier wendet Strolch meist eine Mitsprechstrategie an, bei der sie die Wörter in ihre Silben zerlegt, um so herauszufinden, ob sich die Konsonantendopplungen so ggf. trennen lassen. Darin bestätigt sie anscheinend auch ihre Mutter. Diese Strategie ist in den meisten Fällen jedoch nicht hilfreich. Im Sprechfluss kann nicht erkannt werden, wo sich etwa im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung Wortgrenzen befinden.³¹ Ebenso kann die richtige Aufteilung in Silben oft nur dann erfolgen, wenn die Schreibung bekannt ist und es kann umgekehrt nicht immer die Konsonantenverdopplung aus der Silbenaufteilung gefolgert werden, da diese nicht eindeutig ist. Valtin und Naegele haben „sprechmotorische Lösungen [wie] ‚ganz langsam vorsagen [und] in Silben teilen‘“³² vor allem bei jungen und älteren schwächeren Schreibern beobachtet. Es könnte also sein, dass Strolchs orthografische Fehler sich zum Teil auf diese fragwürdigen Strategien zu-

³¹ Vgl. Brügelmann 1992, 16.

³² Valtin / Naegele 1989, 188.



rückführen lassen. Strolch erkennt jedoch teilweise auch selber, dass solche Strategien nicht immer gewinnbringend sind.

Generell wird durch das Nachfragen aber deutlich, dass Strolch die Rechtschreibung und das orthografisch korrekte Aufschreiben mittlerweile wichtig ist und sie auch einschätzen kann, an welchen Stellen sie unsicher ist. In der Vorgängererhebung wurde ein solches Nachfragen nicht beschrieben. Auch kommen dort in handschriftlichen Notizen von Strolch Fehler vor, was darauf hindeuten könnte, dass Strolch der Orthografie damals noch weniger Bedeutung beimaß als heute, da sie augenscheinlich nicht nachfragte, ob sie richtig geschrieben habe, wie sie dies heute oft tut. Dies dürfte vor allem auf die unterschiedlichen Einstellungen der Deutschlehrerinnen zurückzuführen sein.

7.4 Entwicklung der Rechtschreibung

Eine Entwicklung im Bereich der Rechtschreibung zu beschreiben, ist zunächst etwas schwierig, weil sich hier ein recht heterogenes Bild zwischen Beobachtungen verschiedener Beteiligten und den durchgeführten Tests ergibt.

In der Vorgängerarbeit wird beschrieben, dass Strolch auch schon zu ihrer Grundschulzeit meinte, sie komme „*mit dem Schreiben nicht so gut klar*“, womit wohl hauptsächlich die Rechtschreibung gemeint war. Ihre Mutter teilte diese Einschätzung, wohingegen ihre damalige Lehrerin vor allem Strolchs sehr gute Leistungen im freien Schreiben betonte. Zwar erwähnte auch sie, Strolch habe Probleme mit der Rechtschreibung, führte allerdings weiter aus, diese müsse Strolch „*vom Regelverständnis her beherrschen*“ und wertete sie deshalb als Flüchtigkeitsfehler. Ihre Wertung könnte auch im Zusammenhang mit ihrer Einstellung gegenüber dem Schreibenlernen generell stehen. So haben bei ihr die Kinder das Schreiben offensichtlich mit der Anlauttabelle gelernt; Fehler sah sie „*als ein[en] ganz normale[n] Bestandteil des*



Lernprozesses“ und im freien Schreiben zählte eher der Inhalt als die formale Richtigkeit.

Zwar wird Strolchs Rechtschreibung in der Familie nach wie vor als problematisch angesehen, zum Ende der Erhebungen wird diese kritische Einschätzung jedoch von Strolch und auch von ihrer Mutter etwas relativiert. Beide weisen nun auch auf Verbesserungen in diesem Bereich hin.

Wie oben erwähnt, berichtete auch Strolchs Deutschlehrerin, Strolch sei mit großen Problemen in der Rechtschreibung und mangelnden Kenntnissen im Bereich der Grammatik auf das Gymnasium gewechselt, habe sich aber in der Erprobungsstufe stark verbessern können. Diese Verbesserung finde sie *„bewundernswert“*. Strolch habe Förderunterricht bekommen, den allerdings nicht die Deutschlehrerin erteilt hat. Nach Strolchs Aussagen seien im Förderunterricht oft Übungsdiktate geschrieben worden. Außerdem seien dort schwierige Wörter geübt, aber auch Regeln gelernt worden, etwa zu Dehnungslauten oder zur Groß- und Kleinschreibung. Teilweise seien Übungen auch spielerisch verpackt gewesen. Insgesamt scheint mir dort also eher ein explizites Lernen von Rechtschreibregeln und der Schreibung von schwierigen Wörtern im Vordergrund gestanden zu haben. Strolchs Lehrerin betont jedoch, es sei *„offensichtlich“*, dass die positive Entwicklung auch darauf zurück zu führen sei, dass Strolch sich auch zu Hause mit der Rechtschreibung beschäftigt habe. Strolch meint jedoch zu dieser Aussage, sie habe keine speziellen Übungen zur Rechtschreibung oder zur Grammatik zu Hause gemacht. Überhaupt übe sie für Arbeiten kaum, im Gegensatz zu vielen ihrer Klassenkameradinnen. Sie bestätigt aber, dass sie sich seit der fünften Klasse verbessert hat. Sie sei nun nicht mehr so unsicher. Die Verbesserung sei aber *„einfach so“* gekommen.

Strolchs Mutter führt Verbesserungen auf den Unterricht und die Person der Deutschlehrerin zurück, die Strolch auch als Lieblingslehrerin angibt. Dem Grundschulunterricht bescheinigen beide einen eher negativen Einfluss. Ebenso wie der reguläre Deutschunterricht habe der



Förderunterricht am Gymnasium offensichtlich gewirkt. Außerschulisch habe sich Strolch aber nicht sonderlich mit der Rechtschreibung beschäftigt.

Zum Bereich der Rechtschreibung wurde in der Vorgängerarbeit nur ein Untertest des HST gemacht, hier erreichte Strolch jedoch „ein mittleres Prozentrangband von 62 und die Zugehörigkeit zu ‚Leistungsquartil 3 (‚Obere Mitte‘)““. Ähnliche Ergebnisse erzielt sie auch in den nun durchgeführten Rechtschreibtests, so dass eine überdurchschnittliche Entwicklung der Rechtschreibleistung in den letzten zwei Jahren durch die Tests nicht bestätigt wird. Bei der Auswertung der HSP nach Strategien fällt jedoch auf, dass Strolch insbesondere bei den zuerst erlernten Strategien, der alphabetischen und orthografischen Schreibung, Probleme hat, während sie bei Rechtschreibphänomenen auf morphematischer oder wortübergreifender Ebene auch im Vergleich mit der gymnasialen Eichstichprobe im oberen Durchschnittsbereich liegt. Da diese Strategien im Gegensatz zu den erstgenannten wohl noch nicht in der Grundschule erlernt sein dürften, spricht dies dafür, dass Strolch tatsächlich in ihrer Gymnasialzeit im Bereich Rechtschreibung besser lernen konnte als auf der Grundschule. Jedenfalls wird durch das Nachfragen nach Schreibungen, das ich häufig beobachten konnte, deutlich, dass Strolch der Rechtschreibung mehr Aufmerksamkeit beimisst als während der vorigen Erhebung.

Die Diskrepanz zwischen den Testergebnissen, die auf einen regulären Verlauf der Rechtschreibentwicklung hindeuten, und den deutlichen Verbesserungen, die die beteiligten Personen sehen und die sich in der unterschiedlichen Ausprägung der Schreibstrategien zeigt, lassen sich meines Erachtens auf zwei Punkte zurückführen. Zum einen war den Eltern vielleicht nicht ganz klar, inwieweit Fehler zum Lernprozess, insbesondere in dem in der Grundschule durchgeführten Konzept, dazugehören. Evtl. ist es der Grundschule auch nicht gelungen dies in hinreichender Form zu vermitteln. Zum anderen ist im Grundschulun-



terricht der Fokus meiner Einschätzung nach zu wenig oder zu spät auf die Rechtschreibung gelenkt worden.

7.5 Zusammenfassende Einschätzung des Gesamtbildes

Strolch schreibt phantasievolle Texte und beweist dabei ein gutes Ausdrucksvermögen. Der Vergleich der Prozentrangwerte und der Fehleranalyse der Schultexte und die Berücksichtigung der Beobachtungen zeigen, dass Strolch zwar im Bereich der Rechtschreibung in Bezug zu den Vergleichsgruppen noch einige Fehler in den Stufen der frühen Rechtschreibentwicklung macht, die sich zum Teil auf wenig hilfreiche Strategien, vielleicht auch auf den ineffektiven Grundschulunterricht zurückführen lassen, dass absolut gesehen jedoch die meisten Fehler im wortübergreifenden Bereich auftauchen, womit sich Strolch aber trotzdem noch im (oberen) Durchschnittsbereich befindet, da die Rechtschreibentwicklung auf diesen höheren Stufen auch mit zwölf Jahren noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Insgesamt denke ich, dass Strolch, auch wenn verschiedene Bezugspersonen im Bereich der Rechtschreibung Probleme sehen, hier zwar nicht besondere Stärken hat, aber mehr und mehr Fortschritte machen wird und, da sie selber auch an der richtigen Schreibung interessiert ist, wie die Beobachtungen zeigen, die Rechtschreibung bald auch sicher und selbstbewusst beherrschen wird.

Es zeigt sich aber, wie komplex schon ein Teilbereich schulischer Leistungen sein kann: Lehrer, Eltern und Schülerin schätzen Leistungen und deren Entwicklung unterschiedlich ein, Tests zeigen nochmals andere Ergebnisse. Zudem können Tests, wie oben geschildert, Besonderheiten in der Lernentwicklung oft nicht berücksichtigen und liefern so ungenaue oder sogar falsche Resultate. Punktuelle Lernstandserhebungen, eindimensionale Erklärungen und Prognosen können daher gefährlich sein. Wichtiger ist es deshalb, sich ein umfassendes Bild der



Lernsituation und der Lernentwicklung des Kindes zu machen und individuelle Strategien zu beobachten und nachzuvollziehen und dazu mehrere Quellen und Instrumente zu nutzen.



Literatur

BRÜGELMANN, H. / HEYMANN, H. W. (2001): LISA & KO. Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Projektskizze. Universität Siegen.

BRÜGELMANN, H. / BRINKMANN E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Lengwi: Libelle, S. 44-47.

BRÜGELMANN, H. (1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 7. Auflage. Lengwil: Libelle.

GÜNTHER, K. B. (1986): „Ein Stufenmodell kindlicher Lese- und Schreibstrategien“ In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.

HAUSER, S. (2002): Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Viertklässlerin Strolch im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Fallstudie im Rahmen des Projekts LISA & KO. Hausarbeit im 1. Staatsexamen. FB 2 der Universität Siegen.

MAY, P. (2002a): Hamburger Schreibprobe [für die Klassen 5 bis 9 - Basiskompetenz] zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

MAY, P. (2002b): Hamburger Schreibprobe [für die Klassen 5 bis 9 - Erweiterte Kompetenz] zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.



MAY, P. (2002c): HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung grundlegender Rechtschreib-Strategien mit der Hamburger Schreibprobe. 6. Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

SPITTA, G. (1994): Schreibentwicklungstabelle. In: Die Grundschulzeitschrift. Sonderdruck Deutsch, S. 28.

VALTIN R. / NAEGELE I. M. (1989): „Schreiben lernt man nur durch Schreiben“. In: Ebd. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 186-196.

WOLF, D. (2000): Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

8	Perspektivenwechsel oder: Warum Rachets³³ Orthographiekenntnisse „gut“ und „schlecht“ zugleich sind	
	(Sabine Bock)	
8.1	EINORDNUNG DER ARBEIT	106
8.2	BESTANDSAUFNAHME	108
8.2.1	RACHETS KOMPLIZIERTES VERHÄLTNIS ZU SPRACHE UND SCHRIFT	108
8.2.1.1	<i>„Geschichten zu schreiben, war ja überhaupt nicht sein Ding“</i>	108
8.2.1.2	<i>Vielleiter mit Vorliebe für kurze Formate</i>	109
8.2.1.3	<i>Orthographie: schwach!?</i>	109
8.2.2	ÜBERWIEGEND GUTE TESTERGEBNISSE –UND DIE RÜCKSCHAU AUF EINE GANZ ‚NORMALE‘ RECHTSCHREIBENTWICKLUNG	110
8.3	URSACHENFORSCHUNG	113
8.3.1	ORTHOGRAPHIE ALS PROJEKTIONSFLÄCHE	113
8.3.2	DER EINFLUSS VON INTERESSEN UND ERFAHRUNGEN	115
8.3.2.1	<i>Wenige Bücher, kaum lesende Vorbilder</i>	115
8.3.2.2	<i>Freizeit-Favoriten: Playstation, Freunde und Sport</i>	116
8.3.2.3	<i>Prägende Schul-Bilder</i>	117
8.4	FAZIT	119

³³ Sprich: ‚Rätschet‘. Das Pseudonym ist einer Figur aus einem Gameboy-Spiel entliehen. Alle Namen und Ortsbezeichnungen sind anonymisiert.

8.1 Einordnung der Arbeit

Die Staatsarbeit³⁴, aus der dieser Artikel entstanden ist, steht längst im LISA&KO³⁵-Archiv des Fachbereichs 2. Sie ist eine von inzwischen 121 Fallstudien, die in den vergangenen sieben Jahren geschrieben worden sind³⁶. Bereits ein Viertel dieser Arbeiten dokumentiert die Ergebnisse einer Zweit- oder Dritterhebung und eröffnet vielfältige Perspektiven auf längerfristige Entwicklungen in der Lernbiografie eines Kindes³⁷.

Der 10jährige Racht Moor gehört (noch) nicht zu diesen ‚Altfällen‘; er hat erstmals teilgenommen. Angeregt durch das Beispiel seiner Schwester, die bereits zweimal porträtiert wurde (Seidel 2004, Hauser 2002), erklärte er sich zur Mitarbeit bereit, nachdem die erste Phase seiner schulischen Laufbahn abgeschlossen war. Zu Beginn unserer Treffen besuchte er seit wenigen Monaten die 5. Klasse eines Gymnasiums. Wenngleich diese Ersterhebung relativ spät einsetzte³⁸, erwies sich der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe als ein – im Sinne der Forschungsziels – günstiges Zeitfenster. Die Wahrnehmung aller Familienmitglieder schien so kurz nach dem Schulwechsel geradezu geschärft zu sein für Fragen, die mit Kompetenzen und Defiziten

³⁴ Sabine Bock (2005): Schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 10jährigen „Racht“ im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. (Unveröffentl. Staatsarbeit im Projekt LISA&KO)

³⁵ Das Akronym steht für den Projekttitle „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“.

³⁶ Stand: Juli 2005

³⁷ Das Projekt ist als Längsschnittstudie konzipiert; die Erhebungen mit einem Kind werden idealerweise alle zwei Jahre wiederholt. (Vgl. Brügelmann/Heymann 2001)

³⁸ Die jüngsten LISA&KO-Kinder stehen in der Regel vor ihrer Einschulung.



Rachets zu tun hatten, für didaktische Differenzen und für Veränderungen der Lern- und Lebensbedingungen.

Unterschiedliche Sichtweisen spielten deshalb auch in Rachets Fall eine bedeutsame Rolle. Sie ergaben sich naturgemäß nicht aus den Veränderungen zwischen zwei Arbeiten, sondern innerhalb dieser ersten Erhebung. Das Projektdesign hat das aus gutem Grund so angelegt: Zentral für LISA&KO ist die Verknüpfung von quantitativer und qualitativer Forschung durch den Einsatz von Triangulationsverfahren. In der Studie über Rachet wurden Daten aus verschiedenen Feldern zusammengeführt und unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert³⁹. Das gesammelte Datenmaterial wurde dabei vornehmlich mit Blick auf Rachets Entwicklungsstand und dessen mögliche Einflussfaktoren miteinander in Beziehung gesetzt und ausgewertet. Ziel dieses Vorgehens war es, durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Indizien eine möglichst vielschichtige, im Idealfall sogar ganzheitliche Annäherung an die Forschungsfrage zu erreichen.

Auch wenn der zeitliche und methodische Rahmen einer Staatsarbeit kaum geeignet ist, das theoretische Ideal zu erreichen, liefert die Wahrnehmung, Beschreibung und Analyse vielfältiger Dimensionen immer wieder Ergebnisse, die über die trivialen Zusammenhänge des ersten Anscheins hinausgehen und die Begrenztheit einzelner Sichtweisen aufbrechen. In Rachets Fall war es vor allem der Kompetenzbereich der Schriftsprache, im Speziellen der Orthographie, der die Komplexität hinter vermeintlich eindeutigen Befunden enthüllte.

³⁹ Das Projekt LISA&KO gibt ein Repertoire von Instrumenten vor: Neben standardisierten Tests sind dies standardisierte, semi-strukturierte und informelle Interviews sowie die „teilnehmende Beobachtung“ (Beck/Scholz 2000): Dieses Konzept beschreibt den „Ortswechsel“ des Forschers: „Er begibt sich an den Ort der Handlung, [...] ‚er geht in das Feld‘.“ (ebd., 147) Das „Feld“ dieser Fallstudie erstreckte sich auf Rachets Familie (räumlich: das Haus der Moors), auf seine Schule und auf das Training seines Sportvereins.



8.2 Bestandsaufnahme

8.2.1 Rachets kompliziertes Verhältnis zu Sprache und Schrift

Mathe, Englisch, Sport – Deutsch ist in Rachets Liste seiner Lieblingsfächer nicht enthalten. Das Halbjahreszeugnis bescheinigte ihm in dem Fach das einzige ‚Ausreichend‘. Auf der Grundschule waren seine Leistungen in Sprache noch gut, aber selbst dort habe ihm das Fach nie so viel Spaß gemacht wie etwa Mathematik, sagte seine Schwester. Rachets schulischer Kontakt mit Sprache und Schrift scheint also gerade in jüngerer Zeit nicht ganz unbelastet von Vorbehalten und Problemen.

8.2.1.1 „Geschichten zu schreiben, war ja überhaupt nicht sein Ding“

Wenn Rachet im Rahmen der Erhebung mit schriftlichen Aufträgen konfrontiert wurde, reagierte er mit Widerwillen. Offene Fragen am Ende eines Fragebogens wurden konsequent offen gelassen. Das Beschriften von Tages- und Wochenplänen schob er wochenlang vor sich her. Während Rachets Deutschlehrerin, die ihn zum Zeitpunkt des Interviews erst seit einigen Monaten kannte, vorsichtig von ‚Unsicherheiten im Ausdruck‘ sprach, beschrieb die Grundschullehrerin sein Verhältnis zu Textproduktion pointierter: „*Geschichten zu schreiben, war ja überhaupt nicht sein Ding. [...] Husch, husch, husch. Zwei, drei Sätze, Punkt. Fertig. Wörtliche Rede, Einleitung, Ausklang, sonst irgendwas – viel zu umständlich. Du willst ’ne Geschichte? [...] Nimm das, was ich dir abgebe, aber ich werd’ das nicht noch mal überarbeiten.*“ Die zwei – jeweils ein vorgegebenes Thema – ausgestaltenden Texte aus dem 5. Schuljahr, die mir Rachet zur Verfügung stellte, entsprechen dieser Darstellung: Es dominieren kurze Sätze, das Vokabular wirkt limitiert und nicht sehr variabel, gestalterische Mittel werden noch wenig versiert eingesetzt.

Rachets Grundschullehrerin streifte mit ihrer Aussage auch ein Motiv hinter dem auf den ersten Blick beobachtbaren Verhalten: Eine Aufga-



be, die Rachet angeht, wird schnell, aber eher oberflächlich erledigt – umso mehr, wenn es sich um eine Pflichtaufgabe handelt. Dass das Schreiben dies für ihn ist – eine Pflicht und meistens kein Vergnügen – daran lässt er wenige Zweifel. Verstärkt wird diese Abwehrhaltung wohl noch durch seine vergleichsweise geringen Leseerfahrungen. Die Impulse aus der Auseinandersetzung mit fremden Texten, mit denen Rachet die eigenen bereichern könnte, dürften zumindest gering sein.

8.2.1.2 Vielleser mit Vorliebe für kurze Formate

Der Einstieg ins Lesen war schwierig, erinnerte sich die Grundschullehrerin. Er habe zum Beispiel keinerlei Interesse an den Büchern der ‚Regenbogen-Lesekiste‘ gezeigt. Erst der Versuch mit einem ‚Micky-Maus‘-Heft endete erfolgreich. Bis heute ist der Comic seine Lieblings- und Hauptlektüre. Rachet entwickelte sich zu einem Lesertypus, den ich den ‚lustbetonten, einseitigen Vielleser‘ nennen möchte: Er liest bei jeder sich bietenden Gelegenheit, und er wählt dabei immer wieder dasselbe, ihm Freude bereitende Format. Selbst Variationen innerhalb des Genres scheinen ohne Reiz zu sein: Einmal habe er sich einen anderen Comic gekauft, erklärte er im Kinder-Interview, aber nur die ‚Micky Maus‘ möge er gern.

Die Liebe zu den Disney-Heften dürfte sich auch vor dem Hintergrund einer Abneigung gegen das Lesen längerer Texte entwickelt haben. Seine Grundschullehrerin erinnerte sich daran, dass Rachet bei Gruppenarbeiten meist auf andere Kinder vertraut habe: Sie hätten für ihn die Lesearbeit übernommen, er habe dann daraus die ‚Essenz‘ gezogen. Diese Abneigung ist nach meinem Eindruck bis heute geblieben.

8.2.1.3 Orthographie: schwach!?

Bei allen Vorbehalten gegenüber dem Schreiben eigener Texte oder dem Lesen langer und ungeliebter Formate: Rachet selbst konzentrierte sich bei der Beschreibung und Bewertung seiner schriftsprachlichen Kompetenzen vornehmlich auf ein Kernproblem: ‚*Ich hab’ immer so*



viele Rechtschreibfehler“. Er teilt diese Einschätzung mit seiner Mutter, und auch der aktuelle schulische Befund scheint relativ deutlich. Seit Vergabe der Halbjahreszeugnisse⁴⁰ besucht Rachtet auf Empfehlung seiner Deutschlehrerin einen Förderkurs, dessen Schwerpunkt der Orthographie gilt. Die sei eine der Schwächen Rachtets, sagte Frau B. im Interview, sie habe ihn „anfangs etwas sicherer eingeschätzt.“ Andererseits sorgte die Bewertung der rechtschriftlichen Kompetenzen Rachtets für die deutlichsten Differenzen im Rahmen der Erhebung: Die Testergebnisse und die Perspektiven unterschiedlicher Betrachter wichen zum Teil erheblich voneinander ab.

8.2.2 Überwiegend gute Testergebnisse – und die Rückschau auf eine ganz ‚normale‘ Rechtschreibentwicklung

Ein erster Unterschied zwischen Wahrnehmung und Realität zeigte sich bei einer Deutscharbeit, die überwiegend grammatische Phänomene behandelte: Rachtet führte das aus seiner Sicht schlechte Abschneiden⁴¹ vor allem auf orthographische Mängel zurück. Nach meiner Zählung waren aber nur 1½ der insgesamt 22 Fehler falsche Schreibungen. Das beste Resultat bei einer Deutscharbeit auf dem Gymnasium erzielte er zudem in einem Diktat: Das wurde, bei 12 Orthographie-Fehlern auf 162 Wörtern, mit ‚befriedigend‘ bewertet⁴².

Auch die einschlägigen Tests, die Rachtet im Rahmen dieser Erhebung absolviert hat, lassen größere Probleme mit Schriftsprache und Orthographie nicht unbedingt erwarten. Eine recht klare Einordnung seiner sprachlichen Leistungsfähigkeit lieferte etwa der HAWIK-III: Im Verbalteil des Intelligenztests erreichte Rachtet einen mittleren Prozentrang von 93; vermutlich bewältigen nur etwa 7 Prozent der Gleichaltrigen die einschlägigen Untertests besser. Mit einem Verbal-IQ von wahr-

⁴⁰ In Deutsch hatte Rachtet seine einzige ‚Vier‘ bekommen.

⁴¹ Die Arbeit wurde mit „oberer Bereich ausreichend“ bewertet.

⁴² Auch die zwei Arbeiten aus dem Bereich ‚Aufsatz‘ wurden jeweils mit „ausreichend“ benotet.



scheinlich 123⁴³ kann Rachets sprachliche Intelligenz deshalb als überdurchschnittlich bis hoch bezeichnet werden.

Als aufschlussreich erwies sich einmal mehr der Blick zurück in die Grundschulzeit. Rachets damalige Klassenlehrerin, die seine Entwicklung vier Jahre begleitet und sorgfältig dokumentiert hat, differenzierte dabei seine Orthographie-Kompetenz in einer Weise, wie sie sich auch bei der Durchführung der Tests für diese Fallstudie tendenziell bestätigte. Rachet sei im ersten Schuljahr *„mit einer sehr hohen Fähigkeit zu lautieren eingestiegen“*, berichtete Frau C. Bald habe er sich von der reinen phonetischen Umschrift gelöst und zum Beispiel die Endung ‚er‘ korrekt verschriftlicht. Im zweiten Schuljahr sei mit Abschreibübungen begonnen worden; auch diese seien für ihn *„kein Problem“* gewesen. In der Groß- und Kleinschreibung sei er *„sehr sicher“* gewesen. Schwierigkeiten habe es mitunter ab dem 3./4. Schuljahr bei der Anwendung von Regeln gegeben. Kurz gefasst: Rachet habe die alphabetische Strategie von Beginn an kompetent angewendet, bei den orthographischen und morphematischen Strategien manchmal Schwächen gezeigt. *„Aber auffällig (...) war das nie.“*

Die Hamburger Schreibprobe in der Version für das 5. bis 9. Schuljahr (HSP), die ich mit Rachet durchführte, wies erstaunliche Parallelen zu dieser Schilderung auf. Rachet wendete die alphabetische Strategie in allen Fällen an. Die orthographische Strategie wurde zweimal missachtet. Hier erreichte er den mittleren Prozentrang 59 und lag mit einem T-Wert von 52 leicht über dem Durchschnitt der Vergleichsstichprobe. Bei den morphematischen Lupenstellen unterliefen Rachet drei Fehlschreibungen. Dieses Ergebnis entspricht dem mittleren Prozentrang 33, das heißt: 61 bis 72 Prozent der Gymnasiasten erzielen vermutlich bessere Resultate. Der T-Wert von 46 zeigt somit ein leicht unterdurchschnittliches Ergebnis an. Allerdings: Gerade die Bewertung des mor-

⁴³ Bei einem Vertrauensintervall von 95 Prozent wird der wahre Wert im Bereich 116 bis 128 liegen.



phematischen Strategie-Gebrauchs steht im konkreten Fall auf eher tönernen Füßen. Eine der drei einschlägigen Fehlschreibungen dürfte aus Flüchtigkeit passiert sein, eine zweite möglicherweise ihre Ursache in einer dialektalen⁴⁴ oder familiären Sprachfärbung haben⁴⁵. Es darf also vermutet werden, dass Rachets morphematisches Bewusstsein besser ausgebildet ist, als es das Testergebnis ausweist.

Die Fehler innerhalb der HSP, die sich keiner Rechtschreibstrategie zuordnen lassen, spiegeln gleichwohl typische Muster: **Bohrmaschiene* zum Beispiel kann als Übergeneralisierung aufgefasst werden und verweist darauf, dass sich Racht der „ortografische[n] Eigenständigkeit der Schrift“⁴⁶ bewusst ist. Er markierte hier den langen Vokal mit einer einschlägigen, wenn auch orthographisch falschen Schreibung und befindet sich damit durchaus am Endpunkt einer Entwicklung. Alles Weitere kann als „graduelle[r] Ausbau des Systems“⁴⁷ verstanden werden. Die Schreibung **verlezt* untermauert Rachets Sicherheit bei der Phonem-Graphem-Zuordnung, die sich bereits in der fehlerlosen Testleistung im Bereich der alphabetischen Strategie gezeigt hat. Es fehlt hier (noch) eine orthographische Spezialität, nämlich das ‚tz‘.

Ausgehend vom Resultat der HSP 5-9 scheint Rachets orthographische Kompetenz insgesamt also altersgemäß entwickelt zu sein. Bezogen auf

⁴⁴ Auch in Rachets Klassenarbeiten und Hausaufgaben finden sich einige Rechtschreibfehler, die durch eine leichte regionale Sprachfärbung verursacht scheinen. Beispiel: **akkresiv*, **prachte* – Im Siegerland werden die stimmhaften Laute [b] und [g] häufig stimmlos ausgesprochen, ebenso das stimmhafte [s], weshalb dessen Verdopplung beim Wort ‚aggressiv‘ aus Rachets Sicht womöglich überflüssig war. Die Verdopplung des [k] deutet hingegen darauf hin, dass er die markierte Orthographie dieses Fremdworts zumindest strukturell verinnerlicht hat.

⁴⁵ Im Vergleich beider Geschwister ergab sich ein überraschendes Detail: Racht schrieb in der HSP **Schiensrichter*, seine Schwester **Schinsrichter* (Seidel 2004, Anhang 2, 20), gefragt war natürlich nach dem ‚Schiedsrichter‘.

⁴⁶ Brügelmann/Brinkmann 1994, 46.

⁴⁷ A. a. O., 47.



die gymnasiale Referenzgruppe entspricht sie einem mittleren Niveau⁴⁸, im Vergleich aller Schüler ist sie sogar als tendenziell überdurchschnittlich zu bewerten. Gestützt wird dieser positive Befund durch ein weiteres Instrument. Beim Hamburger Schulleistungstest 4-5 (HST) erreichte Rachtet im Untertest ‚Rechtschreibung‘ Prozentrang 93 und damit einen sicheren mittleren Platz innerhalb des oberen Leistungsquartils⁴⁹.

8.3 Ursachenforschung

8.3.1 Orthographie als Projektionsfläche

Woran mag es also liegen, dass neben Marion Moor und Rachtet auch die Deutschlehrerin seine orthographischen Kompetenzen durchgängig zu unterschätzen scheint? Eine mögliche Erklärung ergibt sich aus dem Gesamtbild der Klassenarbeiten im Fach Deutsch: Vielleicht sind die durchaus vorhandenen Rechtschreibfehler einfach augenfälliger und leichter zu beschreiben als etwa Schwächen bei der Gestaltung von Texten. Das Urteil ‚Orthographie: schwach‘ würde dann nicht vorrangig Rachtets rechtschriftliche Leistungsfähigkeit reflektieren, sondern stünde stellvertretend für Defizite bei anderen schriftsprachlichen Kompetenzen.

Einen ersten Hinweis auf solche oberflächlich überlagerten Phänomene lieferte der Hamburger Schulleistungstest 4-5. Hier ergab sich eine überraschende Differenz zu den oben dargestellten guten Testleistungen: Während Rachtet in den Bereichen ‚Sprachverständnis‘ und ‚Rechtschreibung‘ dem oberen Quartil zuzuordnen ist, erreichte er im Bereich ‚Leseverständnis‘ mit einem mittleren Prozentrang von 27 nur

⁴⁸ Dieses Resultat passt exakt zum ‚Befriedigend‘ im einzigen Diktat des 5. Schuljahrs.

⁴⁹ Rachtets Ergebnis wird hier in Beziehung gesetzt zu den Leistungen von 1 770 Fünftklässlern aller Schulformen aus 13 Bundesländern (Mietzel/Willenberg 2000, 7.)

unterdurchschnittliches Niveau⁵⁰. Verschiedene Erklärungen für diesen Bruch sind denkbar: Wie es das Abschneiden im Verbalteil des HAWIK-III ja bereits andeutet, verfügt Rachet vermutlich kognitiv über ein überdurchschnittliches sprachliches Potenzial, doch seine vergleichsweise geringe Erfahrung mit Textformen, Texten und Bedeutungs-Nuancen bereiten ihm möglicherweise bei komplexeren Verständnisfragen Probleme. Auch die Autoren des Tests gehen davon aus, dass das Leseverständnis eine „hierarchisch gegliederte Fähigkeit“ ist, bei der einfache Operationen, z.B. Informationsentnahme, die notwendige Voraussetzung für komplexere Handlungen, z.B. das Ziehen von Schlussfolgerungen, bilden.⁵¹ Symptomatisch wäre in dieser Hinsicht, dass Rachet die ‚harten‘, expliziten Fakten richtig erkannt und rekapituliert hat, bei den Fragen zu impliziten Details, die Interpretations-Spielraum ließen, aber Fehler gemacht hat⁵².

Andererseits haben auch eindeutig falsche Antworten zu Rachets vergleichsweise schlechtem Resultat beigetragen. Auffällig ist, dass er vier von sechs Fehlern in der jeweils letzten Aufgabe machte. Dieses Phänomen führt zu einer weiteren Hypothese, die auf Besonderheiten in Rachets Arbeitshaltung basiert. Im Verlauf der Erhebung erwies er sich

⁵⁰ Überraschend ist diese Diskrepanz auch insofern, als in der Eichstichprobe gerade zwischen den beiden Untertests Sprachverständnis und Leseverständnis eine hohe Korrelation (.78) festgestellt wurde. Die anderen möglichen Interkorrelationen erreichten weniger signifikante Werte zwischen .55 und .60.

⁵¹ Vg. Metzel/Willenberg 2000, 8.

⁵² Allerdings verweist dieser Spielraum auch auf die Grenzen des Instruments, die bei aller Freude über aufschlussreiche Differenzierungen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen: Sind Rachets vermeintlich fehlerhafte Antworten nicht doch subjektive und damit mögliche Interpretationsvarianten? So entschied er sich etwa für eine aus meiner Sicht keineswegs abwegige Alternative – vielleicht, weil er sich stärker mit dem piffigen Helden identifizierte, um den es in der zugrunde liegenden Geschichte ging. Vor diesem Hintergrund kann eine kategorische Abgrenzung von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ durchaus zu Fehlurteilen führen.



in unterschiedlichen Situation als ein Mensch, der seine Aufgaben möglichst schnell hinter sich bringen möchte, häufig zu Lasten der Sorgfalt (vgl. 2.1.3). Da im Fall des HST der Bereich ‚Leseverständnis‘ doppelt so viele Teilaufgaben umfasste wie der Bereich ‚Sprachverständnis‘, boten sich Rachet doppelt so viele Möglichkeiten, ein schnelles Ende erreichen zu wollen und damit doppelt so viele Gelegenheiten für Fehler ‚im Endspurt‘. Auch diese Konstellation könnte zum auffällig schlechteren Ergebnis beigetragen haben, das dann allerdings weniger eine Evaluation der Lesekompetenz Rachets wäre als seiner Arbeitsweise.

Ein erstes Fazit muss also lauten: Die eindimensionale Engführung schriftsprachlicher Defizite auf die Orthographie scheint Rachets wirkliche Leistungsfähigkeit auf diesem Gebiet zu verfälschen und dabei andere potenzielle Problemfelder einer genaueren Analyse zu entziehen. Gleichzeitig stellen sich Anschlussfragen: Welche wichtigen Einflüsse prägen die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenz Rachets? Und worauf gründen die dominierenden Deutungsmuster vor allem innerhalb seiner Familie?

8.3.2 Der Einfluss von Interessen und Erfahrungen

8.3.2.1 Wenige Bücher, kaum lesende Vorbilder

Rachet wächst in einem Haushalt auf, in dem er nicht von Schrift umgeben ist. Die Absenz von gedruckten Medien bildet einen sichtbaren Kontrast zur Präsenz der elektronischen. Ich erinnere mich an keinen Bücherschrank im Wohnzimmer, keine herumliegenden Tageszeitungen; nur auf dem Küchentisch waren, neben Rachets ‚Micky-Maus‘-Heften, gelegentlich Magazine der Regenbogenpresse zu sehen, die von der Mutter gekauft wurden. Vom Vater berichtete Rachet, dass er Fachzeitschriften lese, die Mutter *„manchmal auch Bücher, so wenn die mal*



dazu Lust hat.“⁵³ Die Fallstudien über seine Schwester berichten vom „Lesen als ungeliebte[m] Bereich“⁵⁴.

Diese beobachtete Buchferne ist nach meinem Eindruck nicht zu wechseln mit einer Gleichgültigkeit gegenüber Literatur, Büchern und gedruckten Medien. Gerade Rachets Mutter schien gewisse Bildungserwartungen mit dem Medium Buch zu verknüpfen: So erwähnte sie in Zusammenhang mit Diskussionen um die Playstation, Rachets liebstes Spielzeug, dass sie andere Vorstellungen von sinnvollen Freizeitbeschäftigungen habe: Ihre Kinder sollten zum Beispiel ‚mal 'n Buch nehmen‘. Dennoch blieben aus meiner Sicht einige Chancen ungenutzt: Den Kindern wurde offensichtlich nicht regelmäßig vorgelesen. Die Auswahl der im Haus vorhandenen Bücher ist sehr begrenzt; der Besuch öffentlicher Büchereien wurde nicht initiiert. Statt dessen herrscht Konsens über ein anderes Ritual, das mindestens zeitlich mit dem häuslichen Lesen konkurriert: Freizeit – vor allem die am Abend – ist bei Familie Moor Fernsehzeit⁵⁵.

8.3.2.2 Freizeit-Favoriten: Playstation, Freunde und Sport

Als Rachets zentrales Interesse erwies sich im Verlauf der Erhebung allerdings die Playstation⁵⁶; sie dominiert die nicht-institutionelle Freizeitgestaltung. Im Alltag setzt sich Racht offenbar meist direkt nach Erledigung der Hausaufgaben an das Gerät. Über die Nutzungsdauer

⁵³ Franziskas Aussage zu diesem Thema war nahezu identisch.

⁵⁴ Seidel 2004, 58; vgl. auch Hauser 2002, 56.

⁵⁵ Racht scheint durchschnittlich etwa zwei Stunden pro Tag fern zu sehen, womit er im bundesweiten Vergleich etwas über dem Durchschnitt von gut 1½ Stunden läge (Fölling-Albers 2001, 34ff.). Viele Ausnahmen – seien es zusätzliche Sendungen am Nachmittag, alternative Freizeitaktivitäten, Termine oder fernsehfreie Sommerabende im Garten – dürften aber immer auch für Abweichungen von dieser Norm sorgen.

⁵⁶ Er bildet damit keine Ausnahme. Das Spielen mit Computer, Gameboy oder Konsole steht bundesweit an der Spitze der Lieblingsbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen (Klößner u. a. 2002, 174ff.).



herrscht familiär etwas Uneinigkeit: Der Idealvorstellung der Mutter entspräche maximal eine Stunde am Tag, der Sohn vermutete, dass er meist länger spiele: *„Mein Höchstes war, glaub’ ich, mal vier Stunden“*.

Gleichwohl verbringt Rachet seine Freizeit nicht einsam und einseitig vor Bildschirmen. Er ist als Ausdauerläufer im Sportverein aktiv, geht regelmäßig schwimmen, besucht wöchentlich die Jungschar, beschäftigt sich mit Lego und Modellbauen und trifft sich fast täglich mit Freunden – nicht nur, um mit ihnen an der Playstation zu spielen. Draußensein, Bewegung und soziale Kontakte stehen so neben Phasen mit elektronischen Medien. In welchem Ausmaß ihre insgesamt recht intensive Nutzung Rachets schriftsprachliche Entwicklung beeinträchtigt, kann anhand der erhobenen Daten kaum mehr als Spekulation sein. Vergleichsweise gesichert scheint mir aber der Eindruck, dass Computer-Spiele und Fernsehsendungen zumindest stark mit anderen Aktivitäten konkurrieren. Letztendlich ist es eine Frage der Präferenzen: Für sein Konstruktionsspielzeug, seine Comic-Hefte, seinen Sport und seine Freunde nimmt sich Rachet Zeit; das Bücherlesen rangiert dagegen so weit unten, dass er es freiwillig so gut wie gar nicht realisiert. Auf diesem indirekten Weg beeinflussen die elektronischen Medien also möglicherweise eine Wechselbeziehung zwischen vergleichsweise geringen Leseerfahrungen und einer begrenzten Ausdrucksfähigkeit, die wiederum seine mindestens durchschnittlich ausgeprägte orthographische Kompetenz überlagert.

8.3.2.3 Prägende Schul-Bilder

Abschließend möchte ich einen weiteren Faktor beschreiben, der vor allem innerfamiliär signifikant zur pessimistischen Einschätzung von Rachets Orthographie-Kenntnissen beizutragen scheint: Es sind die Erfahrungen mit Schule und die Erwartungen an sie. Regelmäßig, und



zwar sowohl bei Rachet wie auch bei seiner Schwester,⁵⁷ wurden vermeintliche Defizite in der Rechtschreibung auf Versäumnisse in der Primarstufen-Zeit zurückgeführt. Gerade seine Mutter interpretierte die für sie ungewohnte offene Arbeitsweise der ersten vier Jahre als ineffizient und unzureichend. Das Unbehagen über Schleich- und Partner-Diktate, freies Schreiben und fehlende Noten diente dabei als Begründung für ganz unterschiedliche Phänomene: für Rachets angeblich mangelnde Rechtschreibkompetenz ebenso wie für seine unordentliche Handschrift. Rachet selbst hat nach meinem Eindruck diese Sichtweise übernommen. Was ihm im Sprache-Unterricht denn gefehlt habe, fragte ich im Kinder-Interview? Seine knappe Antwort: *„Ha'm wir nie Rechtschreibung gelernt.“*

Diese Haltung basiert m.E. auf weit verbreiteten Stereotypen darüber, wie Schule sein müsse. Immer wieder konnte ich bei Rachet und bei seiner Mutter beobachten, wie zentral Noten und quantitativ messbare Leistungs-Indikatoren für sie sind⁵⁸. Das liegt zwar in der Natur des konventionellen Schulsystems, aber gerade deshalb scheint dieses System für sie akzeptabel. Positive Begleiterscheinungen eines veränderten Grundschul-Unterrichts werden dagegen nicht als Hinweis höherer Effektivität gedeutet, sondern teilweise in ihr Gegenteil verkehrt nach dem Motto: Was Vergnügen bereitet, kann nicht viel bringen. Die Zeichen der Unlust, die Rachet im Zusammenhang mit Hausaufgaben oder dem Unterricht auf dem Gymnasium zeigt, gelten in dieser Wahrnehmung als Symptome gestiegener Leistungsanforderungen.

Eine ähnliche Diskrepanz zwischen einzelnen Wahrnehmungen ergab sich übrigens auch bei Rachets Schwester: Franziska selbst, ihre Mutter, aber auch die Gymnasial-Lehrerin stellten im bisherigen Verlauf

⁵⁷ Vgl. Seidel 2005, 114.

⁵⁸ Sichtbar wurde Rachets Resultatorientierung zum Beispiel im Unterricht: Wenn es darum ging, Arbeitsergebnisse quantitativ zu beschreiben (Fehlerzahl, Anzahl richtiger Lösungen u.Ä.) meldete er sich meist spontan; qualitative Beiträge wagte er nur in Ausnahmefällen, meist hielt er sich ganz zurück.



der Sekundarstufe deutliche Verbesserungen ihrer orthographischen Kenntnisse fest. Die Tests dieser Zeit enthüllten dagegen keine „überdurchschnittliche“ Progression.⁵⁹ Allerdings schließt Seidel nicht vollständig aus, dass der Grundschulunterricht in späteren Phasen des Schriftspracherwerbs zu wenig Wert auf das Lernen rechtschriftlicher und grammatischer Phänomene gelegt hat.

8.4 Fazit

Schon dieser begrenzte Ausschnitt aus einer Fallstudie illustriert, wie bedeutsam Perspektiven- und Dimensionenvielfalt für die Beschreibung und Beurteilung von Lernständen und Lernentwicklung ist. Die Kombination mehrerer Zugänge, die Betrachtung eines Parameters in differierenden Kontexten, die wechselseitige Kontrolle verschiedener BeobachterInnen und das Ausbalancieren ihrer Sichtweisen erhöhen letztendlich Validität, Reliabilität und Objektivität eines Urteils.⁶⁰ Ein solches Urteil mag schwieriger zu fällen sein, und keineswegs darf seine Vielschichtigkeit mit Unschärfe oder Beliebigkeit verwechselt werden. Es sollte vielmehr deutlich machen, dass punktuelle Messungen und eindimensionale Fallbeschreibungen unergiebig bis riskant sein können – je nachdem, welche Konsequenzen sie nach sich ziehen.

⁵⁹ Vgl. Seidel 2005, 121.

⁶⁰ Vgl. Brügelmann 2005, 326ff.



Literatur

BECK, G. / SCHOLZ, G. (2000): Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 147-170.

BRÜGELMANN, H. / BRINKAMNN, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun: Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, 44-52.

BRÜGELMANN, H. / HEYMANN, H. W. (2001): LISA&KO – Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. Projektskizze. In: Projekt LISA&KO: Methodenreader Dezember 2004. Universität Gesamthochschule Siegen.

BRÜGELMANN, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Lengwil: Libelle.

FÖLLING-ALBERS, M. (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Fölling-Albers, Maria / Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule III 2000/2001 – Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 20-51.

FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 503-534.

HAUSER, S. (2002): Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Viertklässlerin „Strolch“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Uni-



versität-Gesamthochschule Siegen. (Unveröffentl. Staatsarbeit im Projekt LISA&KO).

KLÖCKNER, C. A. / BEISENKAMP, A. / SCHRÖDER, R. (Hrsg.) (2002): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer: Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten – LBS-Initiative Junge Familie. Opladen: Leske und Budrich.

MAY, P. (2002): Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtsschreibstrategien (HSP 5-9). 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.

MIETZEL, G. / WILLENBERG, H. (2000): Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

SEIDEL, B. (2004): Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der 12jährigen „Strolch“ im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. Universität Siegen. (Unveröffentlichte Staatsarbeit im Projekt LISA&KO).

SEIDEL, B. (2005): Das Risiko punktueller Lernstandserhebungen (Befunde aus einer Fallstudie zur Rechtschreibentwicklung in Klasse 4-6.) In: Glatz, Werner / Kell, Adolf (Hrsg.) Lernstandserhebungen und Unterrichtsqualität. Siegener Studien, Bd. 63. Siegen, 2005. 111-123.

TEWES, U. / ROSSMANN, P. / SCHALLENBERGER, U. (Hrsg.) (1999): Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK III). 3. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.



Carsten Rohlf's: Freizeitwelten von Grundschulkindern

Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien aus dem Projekt LISA & KO (Arbeitstitel). Weinheim, München: Juventa (2006).

Zum Inhalt:

Julia liebt die Natur und malt mit Buntstiften und Wasserfarben mit Vorliebe Bäche, Bäume und Blumen. Zwei Orte mag sie besonders gern: eine nahe gelegene Wiese, wo sie sich ins Gras legt und den Himmel betrachtet, und einen Bach, an dessen Ufer sie spielt, wo sie die Füße ins Wasser streckt, Tiere und Pflanzen beobachtet und den Vögeln lauscht. Jan sammelt Spinnen, Jasmin zeichnet Fernsehsendungen auf Video auf, um keine zu verpassen, und Luke Skywalker durchschreitet täglich nach der Schule den elterlichen Garten um nachzudenken – über Dinge, die niemand wissen darf. Für Jimi sind seine „Mallis“, seine Stoffmaulwürfe, die wichtigsten Ansprechpartner, Han Solo lebt in einer Welt des „Sternen-Kriegs“, Sarah in einer Welt des Sports, Fatimas Spielzeug passt problemlos in einen Schuhkarton, Laura wäre lieber ein Junge, das Pflegekind Berry leidet unter Verlustängsten, Jasmins beste Freundin ist ihre Mutter, Matthias' Leben wird geprägt durch eine tödliche Erbkrankheit, und Case schläft mit seinem Bruder in einem gemeinsamen Bett. Dies sind nur einige wenige der im Projekt LISA & KO untersuchten Kinder. Die Aufzählung ließe sich fortführen und zeigt eines sehr deutlich: Kindheit heute ist voller Vielfalt, voller Widersprüchlichkeit, voller Unvorhersehbarkeit.

Carsten Rohlf's unternimmt mit seinem Buch auf der Basis qualitativer Sekundäranalysen von Fallstudien aus dem Projekt LISA & KO eine Reise durch die Freizeitwelten von Grundschulkindern. Im Mittelpunkt stehen die Medien-, Spiel-, Zeit- und Beziehungswelten der Kinder.



Gefragt wird beispielsweise: Auf welche Weise prägen Neue und Alte Medien die Freizeitgestaltung von Grundschulkindern? Wie gestalten Kinder heute ihr Spiel, welchen Raum nimmt eine „Kinderzimmerfreizeit“ im Vergleich zu einer „Draußenfreizeit“ ein? Welche Bedeutung haben Termine und Vereine, welche Bedeutung haben Freunde und Tiere für die Freizeit der Kinder? Das Buch gibt Antworten auf diese und ähnliche Fragen, indem es einzelne Kinder, einzelne Kindheiten in den Blick nimmt, indem es dem subjektiven Erleben, den subjektiven Bedeutungen nachspürt, die Kinder den Medien, den Räumen, der Zeit und ihren sozialen Beziehungen zumessen, und entwickelt somit einen außergewöhnlichen Blick auf Kindheit heute, die sich nicht mit viel zitierten plakativen Schlagwörtern wie „Medienkindheit“, „Fernsehkinderheit“, „Konsumkindheit“, „Scheidungskinderheit“, „Stadtkinderheit“ etc. einfangen und in eindimensionale Kategorien zwängen lässt. Kindheit heute ist weit mehr, das illustrieren die im Projekt LISA & KO untersuchten Kinder in ihrer je ganz besonderen und individuell sehr unterschiedlichen Weise.

Über den Autor:

Carsten Rohlfs ist Grundschulpädagoge und war von 2000 bis 2004 Mitarbeiter im Projekt LISA & KO an der Universität Siegen. Seine im Herbst 2006 im Juventa-Verlag erscheinende Dissertation verfasste er als Querauswertung von Fallstudien aus dem Projekt. Seit 2004 ist er Mitarbeiter in der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld im Bereich „Erziehungs- und Schultheorie“ mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik.

Kontakt:

carsten.rohlfs@uni-bielefeld.de

Im Forschungsprojekt "LISA & KO" werden Lebensbedingungen von Kindern und ihre Lernentwicklung im sozialen Kontext untersucht. Langfristiges Ziel ist es, die Wechselwirkungen zwischen schulischen und außerschulischen Lebens- und Lernerfahrungen von heutigen Kindern und ihre Entwicklung im Alter zwischen 5 und 15 Jahren über eine Serie von Fallstudien zu rekonstruieren. Dabei werden verschiedene Dimensionen und unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Entwicklung der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Den theoretischen Hintergrund bildet ein Verständnis von Lernen als eigenaktiver und konstruktiver Prozess. In diesem Sammelband stellen einige Studierende die Ergebnisse ihrer Fallstudien pointiert dar. Dabei stellen sie jeweils die Besonderheiten "ihres" Kindes in den Vordergrund. Eingeleitet wird das Buch mit zwei Beiträgen von Hans Brügelmann, in denen er erste Fazits aus den mittlerweile über 120 Fallstudien zieht.

Das Buch soll einen Einblick in die Forschungsarbeit des Projekts LISA & KO geben und darstellen, welche Ergebnisse erreicht werden können, wenn verschiedene methodische Zugänge kombiniert werden. Dabei wird deutlich, dass die individuelle und ganzheitliche Betrachtung des einzelnen Kindes entscheidend ist, wenn man dem Verständnis der Persönlichkeit des Kindes und dem Hintergrund seiner Lernleistungen näher kommen will.