

Der Erwerb fachlicher Kompetenzen – ein biographischer Prozess im sozialen Kontext

Schule – und die Pflicht, sie zu besuchen – zieht ihre Berechtigung daraus, dass sie eigens für die Vermittlung von Wissen und Können außerhalb des Alltagslebens organisiert ist. Die Pflichtschule für alle ist eine der bedeutendsten Erfindungen der modernen Gesellschaft. Sie befreit die Kinder und Jugendlichen von der Verantwortung für ihren eigenen Lebensunterhalt und eröffnet ihnen einen Anregungs- und Schonraum für die Vorbereitung auf ihre Zukunft. Zugleich verändert Schule den Alltag von Kindern und Jugendlichen massiv: »15.000 Stunden« haben englische Kolleg/inn/en ihr einflussreiches Buch über die Bedingungen »guter Schule« genannt (Rutter u. a. 1980). Zwar verbringen deutsche Schüler/innen zurzeit in ihrer Halbtagsschule noch weniger Stunden als englische in ihren Ganztagschulen, aber auch diese sind ein bedeutsam hoher Teil ihrer Lebenszeit. Zudem ist die Pflichtschulzeit immer länger geworden: von wenigen Schuljahren zu Beginn des 19. Jahrhunderts über acht an dessen Ende bis auf zehn Vollzeitschuljahre heute.

Schüler/inne/n ermöglicht ein erfolgreicher Schulbesuch, die eigenen Lebens- und vor allem Berufschancen zu steigern. Tendenziell sind ihre Aussichten auf dem Arbeitsmarkt umso besser, je mehr sie gelernt und je höhere Abschlüsse sie erworben haben. Aber auch die Teilhabe am öffentlichen Leben und die Wahrnehmung der persönlichen Interessen und Pflichten im privaten Bereich (Steuererklärung, Umgang mit technischen Haushaltsgeräten, Freizeitaktivitäten etc.) werden oft durch entsprechende Fähigkeiten erleichtert. Zu diesen zählen im Übrigen nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch sog. sekundäre Fähigkeiten und Einstellungen. »Sekundär« heißen sie, weil sie nicht an die fachlichen Inhalte gebunden sind und weil sie meist – gewollt oder nicht – nebenbei erworben werden (z. B. Sorgfalt, selbstständiges Arbeiten, Kooperationsfähigkeit). Andererseits ist die Schule nicht der erste Lernort, und auch ob sie der wichtigste ist, wird kontrovers diskutiert (vgl. Schleicher 2009).

Vor fast 20 Jahren, 1993, erschien das Buch »Der kompetente Säugling« des Entwicklungspsychologen Dornes (1993). Es hat viele Eltern verblüfft, was Babys schon können, ehe man sprachlich mit ihnen kommunizieren kann. Die meisten Erwachsenen hatten Neugeborenen solche Wahrneh-

mungs- und Deutungsleistungen nicht zugetraut und entsprechende Verhaltensweisen nicht wahrgenommen.

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie zusätzlich fünf bis sieben Jahre Lernen hinter sich. Und auch Lehrer/innen unterschätzen häufig, was Kinder in den einzelnen Lernbereichen schon können, ehe sie formell unterrichtet werden (vgl. für Mathematik u. a. Hengartner/Röthlisberger 1995). Inzwischen ist schon fast sprichwörtlich, dass der Schulanfang selbst für das fachliche Lernen keine »Stunde Null« ist, wie vor 30 Jahren neben anderen Ferreiro/Teberosky (1979, 1982) auch für den Bereich der Schriftsprache eindrucksvoll nachgewiesen haben.

Die Ergebnisse der Schweizer Kindheitsstudien von Largo (2009) wiederum machen deutlich, wie unterschiedlich der Lern- bzw. Entwicklungsstand von Gleichaltrigen in allen für die Schule relevanten Kompetenzbereichen ist. Mit einer Differenzierung durch Arbeitsblätter oder kleine didaktische Schleifen im Curriculum wird Schule den unterschiedlichen Voraussetzungen in einer Lerngruppe, die drei bis sechs »Entwicklungsjahren« entsprechen, nicht gerecht.

Aber welche Folgen haben diese Erkenntnisse für das institutionalisierte Lernen? Kindheit heute ist von Anfang an eine symbolreiche Erfahrung. Kinder begegnen Zahlen und Schriftzeichen überall in ihrer Umwelt und versuchen, sich ihren eigenen Reim darauf zu machen. Viele Kindergärten nehmen diese Erfahrungen auf und regen sie sogar an – nicht mehr mit Arbeitsblättern zur Mengenerfassung, mit gegenstandsfreien Schwungübungen und Frühlese-Übungen wie in der Vorschulförderung um 1970, sondern »im Gebrauch« (vgl. die vielfältigen Anregungen im Orientierungsplan des Ministeriums für Kultus Baden-Württemberg 2006 oder bei Klein 2005). Krieg (2005) beschreibt eindrucksvoll, wie Kinder in Aktivitäten, die sich an den Prinzipien der Reggio-Pädagogik orientieren, Schrift und Zahlen als Medium der Dokumentation, der Ordnung und der Kommunikation von Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Kindergartens erleben. Und in der Schule?

Die Psychologen Deci / Ryan (1995) sehen die Motivation zu lernen in drei Erfahrungen begründet:

- in Freiräumen, so dass man selbst bestimmen oder mitbestimmen kann, was in der Lerngruppe passiert;
- im Erleben, dass man etwas leisten, die Welt verstehen und etwas bewirken kann und
- in der Anerkennung durch andere, mit denen man zusammen ist.

Es lässt sich zwar nicht berechnen, wie viel wir von dem, was wir wissen und können, durch formelle Lernangebote lernen und wie viel beiläufig. Dohmen (2001) und Rauschenbach u. a. (2004) berichten aber von Schätzungen, nach denen wir uns etwa drei Viertel unseres Wissens in informellen Situationen aneignen. Dies stimmt nachdenklich mit Blick auf die Bedeutung

von Unterricht. Es muss aber nicht bedeuten, dass schulisches und informelles Lernen unverbunden nebeneinander stehen. Insofern lohnt es sich, genauer hinzuschauen, ob es Beziehungen zwischen diesen beiden »Welten« gibt und welcher Art sie gegebenenfalls sind. Drei mögliche Beziehungen zwischen Kompetenzen und Interessen der Kinder innerhalb und außerhalb der Schule sind besonders interessant:

- Kinder entwickeln Interessen/Kompetenzen in der Familie oder anderen außerschulischen Kontexten, diese spielen aber in der Schule keine Rolle und werden dort auch nicht gefördert.
- Interessen/Kompetenzen entwickeln sich außerhalb der Schule, werden dort aber aufgegriffen bzw. wirksam.
- Die Entwicklung von Interessen/Kompetenzen wird durch die Schule angeregt und außerhalb, z. B. zu Hause, intensiviert.

In unserem Forschungsprojekt »Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext« (LISA&KO) an der Universität Siegen untersuchen wir seit 1999 genauer, wie sich schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen von Kindern im Kontext ihrer persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt verändern (vgl. Hellermann u. a. 2008; Knorre/Wagener 2009; Brügelmann 2009) sowie die Beiträge in Seidel 2006. Diese Fallstudien leben von der Anschaulichkeit der Kinderporträts, die Studierende aufgrund ihrer mehrmonatigen Begleitung eines Kindes in der Familie, in der Schule, im Verein usw. erstellen.

An einigen Beispielen, die uns von Verfasser/inne/n von Staatsarbeiten zur Verfügung gestellt wurden, möchten wir verdeutlichen, wie hoch bedeutsam und zugleich ambivalent, oft auch problematisch die Beziehung zwischen Erfahrungen von Kindern im Fachunterricht und außerhalb der Schule für ihre Kompetenzentwicklung ist. Solche Fallbeschreibungen unterstellen keine Regelmäßigkeiten oder Häufigkeiten. Vielmehr sensibilisieren sie für Besonderheiten, die angesichts des Üblichen leicht aus dem Blick geraten.

ALEXA: die Schriftstellerin werden will, aber den Deutschunterricht nicht mehr mag

Alexa besucht die fünfte Klasse des Gymnasiums und möchte später einmal Schriftstellerin werden. Bereits jetzt verfasst sie ihr erstes eigenes Buch und nutzt dazu eine alte Schreibmaschine. Ihr Buch soll »wie ein Erwachsenenbuch« gebunden werden. Von ihrer Schwester brachte sie im Zuge dessen auch in Erfahrung, welche Verlage ihr Buch eventuell drucken könnten.

Dieser Wunsch, Schriftstellerin zu werden, ist fast ausschließlich auf ihr privates Interesse und nicht auf ihr schulisches Kompetenzerleben zurückzuführen. Im Alltag zeigt Alexa vielfältiges schriftsprachliches Interesse und das Lesen hat einen hohen Stellenwert in ihrem Leben. Generell sind alle Bücher, in denen es um Elfen, Zauberei, Zwerge und die Unterwelt geht, für Alexa interessant. Empfund sie

noch in der Grundschule ihren Sprachunterricht positiv, ist sie hinsichtlich dieses Fachs auf dem Gymnasium entmutigt, da sie in dem eng geführten Unterricht ihre

beim privaten Lesen erkennbaren Kompetenzen kaum einbringen und nutzen kann.

Die hohe Bedeutung von persönlichem Interesse und inhaltlichem Engagement zeigt sich in vielen Fallstudien. Wie Schule und Alltag dabei auseinanderfallen können, zeigt das folgende Beispiel.

LUKE SKYWALKER: Schule und Alltag – zwei Welten nebeneinander

Wenn Luke aus der Schule kommt, muss er häufig erst »nachdenken«. Dafür hat er seinen eigenen Ort – einen Trampelpfad hinter dem Haus. Seine Eltern finden dieses Verhalten eher auffällig, denn wenn Luke nachdenkt, müssen vorher alle Türen im Haus geschlossen sein und es darf ihm dann auch niemand zu nahe kommen. Er durchlebt dabei seine Fantasien und erdenkt sich in seinem Kopf Drehbücher, in denen Pokémons, seine Helden aus Star Wars und er selbst vorkommen.

Lukes Lieblingsort ist zurzeit die Spielkonsole im Wohnzimmer. Dort spielt Luke am liebsten das Pokémon-Spiel, das als Merchandising-Produkt zur Fernsehserie

»Pokémon« zählt. Dieser Serie widmet Luke nun schon seit einigen Monaten seine gesamte Aufmerksamkeit – ebenso wie seine Klassenkameraden. Luke sammelt zur Zeit gerne alles, was mit Pokémons zu tun hat.

Lukes Selbstbild – die Schule betreffend – ist eher unterdurchschnittlich. Er macht Hausaufgaben aus eigenem Antrieb (meist allerdings zum letztmöglichen Termin) und ist im Fach Deutsch recht erfolgreich; in der Mathematik ist er jedoch schlechter als sein bester Freund. Hand diese Gewissheit behindert ihn oftmals in der Arbeit. »Ich bin für die Schule nichts«, sagt er einmal. »Ich bin für die Schule nicht gut.«

Dass Erfahrungen außerhalb der Schule dort nicht wahrgenommen werden, ist das eine; dass sie nicht wertgeschätzt oder gar abgewertet werden, ist für die Betroffenen noch schlimmer. Die mittelschichtgeprägte Schule (Schumacher 2000) tut sich schwer mit diesen nicht hoch-kulturellen Formen der Lektüre – sie erreicht andererseits, wenn sie sich auf biografische und sub-kulturelle Besonderheiten einlässt, oft erstaunliche Erfolge (vgl. für eine produktive Aufnahme beim freien Schreiben die eindrucksvollen Fallberichte bei Bambach 1989; le Bohec 1992 und in Wolf-Weber/Dehn 1993, vor allem S. 110 ff.).

Aber es geht nicht nur um fachliche Kompetenzen. Oft hört man in Gesprächen über Schüler/innen, sie seien »konzentrationsschwach« oder sie »hätten kein Arbeitsverhalten«. Dieser Zuschreibung von Eigenschaften widerspricht die Beobachtung an vielen Kindern, dass solche Verhaltensweisen in hohem Maße vom Gegenstand der Aufgabe und von ihrem Kontext abhängen.

STEPHAN: engagiert und gelangweilt, unsicher und selbstbewusst

Stephan ist sehr wissbegierig und konnte schon vor der Einschulung lesen. Noch heute liest er zu jeder Gelegenheit. Er besitzt eine vollständige Sammlung der Buchreihe »WAS ist WAS« und wirkt aufgrund seines hohen Allgemeinwissens und seines eloquenten mündlichen Sprachverhaltens mit überlegter Wortwahl und strukturiertem Satzbau, frühreif. Geschichte und Latein sind die Lieblingsfächer des Siebtklässlers. Dies überrascht nicht, interessiert er sich doch, angeregt durch seinen Großvater, seit Kindesbeinen für das Mittelalter. In seinen Lieblingsfächern kann er seine häuslichen Interessen

und die in diesem Zusammenhang erworbenen Kompetenzen in der Schule nutzen. Tritt er als Experte für das Mittelalter auf, wirkt Stephan selbstsicher und kompetent. Sonst mag er es nicht gern, im Mittelpunkt zu stehen. Da er ein guter Schüler ist und ihm viele Dinge leicht fallen, nutzt er den Unterricht häufig für seine eigenen Interessen und liest währenddessen andere Literatur oder arbeitet vor. Diese Haltung ist für manchen Lehrer störend, wird aber meist geduldet. Bemühungen seitens der Lehrer, Stephans Langeweile zu beheben, seine Kompetenzen zu stärken und zu nutzen, sind nicht erkennbar.

Damit kein falscher Eindruck entsteht, weisen wir darauf hin, dass viele der Beobachtungen den Alltagserwartungen entsprechen, dass außerschulische Interessen schulisches Lernen stützen: etwa Kinder, die bereits im Vorschulalter auf Zahlen oder Schrift neugierig sind und Einsichten in das jeweilige Symbolsystem entwickeln, dieses Interesse und entsprechend überdurchschnittliche Kompetenzen auch in der Schule zeigen; oder andere, die zu Hause ein Instrument spielen oder an Computern basteln und von diesem Wissen und Können auch in der Schule profitieren.

TIM: verantwortungsvoller Hobbyzoologe, aber faul und oberflächlich in der Schule

Der Zehntklässler Tim hat eine seit Jahren andauernde Leidenschaft für Reptilien und andere ungewöhnliche Haustiere. Er hält Warane, Nattern, Blutegel, Spinnen und andere exotische Haustiere. Seine Familie teilt sein Interesse nicht, unterstützt es aber mit verschiedenen Aktivitäten wie beispielsweise Ausflügen in Zoos oder zu Reptilienbörsen. Der Gymnasiast hat sich ein breites Wissen über die Haltung der Tiere angeeignet. Er liest fast ausschließlich in Fachbüchern.

Sein naturwissenschaftliches Wissen kann Tim praktisch und theoretisch in der Schule anwenden. Beispielsweise hielt er ein Referat über Warane, welches er technisch anspruchsvoll aufarbeitete, wofür er viel Mühe und Arbeitszeit investierte.

Gilt er sonst als Schüler mit einer schwachen Arbeitshaltung, fehlendem Einsatz und der Tendenz zum oberflächlichen Arbeiten, erbringt er in seinem Interessensgebiet im Biologieunterricht hervorragende Leistungen und wird entsprechend gewürdigt.

Aber es gibt immer wieder auch Kinder, die erleben, dass außerschulisch erworbene Expertise über Natur oder Technik, dass besondere Kompetenzen in einzelnen Schulfächern, dass Verantwortung für kleinere Geschwis-

ter oder Aufgaben im Haushalt in der Schule nicht wahrgenommen werden oder nicht zählen.

ANNA: eine verkannte gute Leserin

Anna, 12 Jahre alt, schätzt ihre Fähigkeiten im Lesen im oberen Bereich ein. Sie könne »super« erzählen, was sie gelesen habe, könne »gut« genau und ohne Fehler lesen, auch lange und schwierige Wörter. Fragen zu einem Text könne sie zwischen »gut« und »super« beantworten. Annas Deutschlehrerin schätzt ihre Leistungen eher im unteren Mittelfeld ein; ihre Eltern legen sich auf »Mittelfeld« fest. Abweichend dazu das Gesamtergebnis des Leseverständnistests ELFE: Anna verfügt danach über ein überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis (auf Wort-, Satz- und Textebene). Nur etwa 15 % ihrer Vergleichsgruppe (Kinder in der Mitte des 6. Schuljahres) erreichen ein besseres Testergebnis. Anna liegt damit deutlich im oberen Leistungsviertel. Auch das Salzburger Lese-Screening bescheinigt Anna überdurchschnittliche Leistungen im Bereich Lesen. In ihrer Klasse erreicht Anna beim Stolperwörter-Lesetest (jeweils ein Wort im Satz passt nicht und muss gestrichen werden) Platz 11 unter 28 Kindern. Anna und ihre Lehrerin sind gleichermaßen positiv überrascht von diesem Ergebnis, sie hätten nicht erwartet, dass Anna im Vergleich zu ihrer (nach Angaben der Lehrerin sehr leistungsstarken) Klasse so gut abschneidet.

Der Zusammenhang zwischen Annas Zurückhaltung in der Schule und der Bewertung ihrer Kompetenz durch Eltern und Lehrerin kann vielleicht folgendermaßen erklärt werden: Anna hat in der Familie im Vergleich zu ihrer Schwester einen niedrigen Redeannteil, daraufhin schätzen die Eltern auch ihre Kompetenz, sich zu gegebenen Themen sinnvoll zu äußern, eher durchschnittlich ein. Sie ist im Unterricht still und obwohl die Lehrerin diese Eigenschaft kennt und weiß, dass Anna nicht in allen Situationen so zurückhaltend ist, sucht auch sie den Grund für ihre geringe mündliche Beteiligung intuitiv zunächst in der Kompetenz: eine Frage

zu einem Text nicht zu beantworten, bedeutet, »sie vermutlich nicht beantworten können«. Dass es sich ganz anders verhält (und Annas Selbsteinschätzung in diesem Fall daher eher zutrifft), zeigt unabhängig von den Testergebnissen schon ihr Wunsch, sich mit Freunden über die Inhalte von Büchern auszutauschen, was für ihr Alter eher ungewöhnlich scheinen mag.

[...]

Gleich an zweiter Stelle ihrer Lieblingsbeschäftigungen führt Anna Lesen auf. Sie verbringt viel Zeit mit diesem Hobby. Nach dem Zubettgehen liest Anna noch eine ganze Weile heimlich weiter. Wenn sie jemand kommen hört, tut sie so, als schlafe sie bereits. Ein solches Leseverhalten lässt darauf schließen, dass es sich bei dieser Tätigkeit in der Tat um eine große Vorliebe von Anna handelt.

[...]

Nicht nur in der Schule ist Schreiben ein tägliches Thema für Anna. Sie schreibt zu Hause selbst Gedichte und Geschichten, hin und wieder sogar aus eigenem Interesse ein Filmprotokoll. Zurzeit schreibt sie ein eigenes Buch mit dem Titel »Die Freundin«. Das Buch handelt von einem Mädchen, das »erst eine gute Freundin ist und einen dann im Stich lässt«. Anna selbst war in einer solchen Situation und möchte dieses Erlebnis deshalb aufschreiben. Insgesamt verarbeitet sie in Geschichten und Gedichten hauptsächlich das, was sie in ihrem Leben beschäftigt und bewegt. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist ihr Gedicht »Können Menschen sich verändern?«. Ihre Nachdenklichkeit, ihre Sorgen, aber auch ihre Hoffnungen kommen darin zum Ausdruck. All ihre Produkte sammelt Anna in einer Mappe und verziert die einzelnen Blätter mit vielen Farben, was darauf schließen lässt, dass Selbstgeschriebenes einen hohen Stellenwert für sie hat. (Auszug aus Schiemann 2010)

Wenn solche Kompetenzen eines Kindes nicht in der Schule wahrgenommen werden, betrifft das seine Wertschätzung als Person, aber oft auch die Möglichkeit, etwas in den betreffenden Fächern einzubringen, was nicht in Schulbüchern steht. Oft sind es auch Erfahrungen, Wissen oder Fertigkeiten, über die die Lehrperson nicht verfügt: zur Lebensweise und Haltung von Tieren, z. B. wenn der Großvater Imker ist; zu anderen Regionen, aus denen die Familie des Kindes stammt oder die es im Urlaub kennengelernt hat; zum technischen Wissen oder Umgang mit Geräten, mit denen Kinder außerhalb der Schule zu tun haben.

BILL GATES: hochbegabter Computerexperte – das Gymnasium als Erlösung

Bill Gates ist Bills (vom Kind gewähltes Pseudonym) großes Vorbild. Computer faszinieren ihn in ähnlicher Weise. Technische Phänomene generell haben seit jeher eine magische Anziehungskraft auf Bill ausgeübt und er hat sich ein bemerkenswertes technisches und naturwissenschaftliches Wissen angeeignet, mit dem er jetzt den Unterricht im Gymnasium bereichert. Die Familie des Siebtklässlers unterstützt seine Technikbegeisterung, indem er eine eigene Werkstatt zur Verfügung gestellt bekommt, in der er gemeinsam mit seinem Onkel Computer zusammenbaut und programmiert. Zudem hat Bill inzwischen alle Fortbildungskurse rund um den Computer in einer nahe gelegenen Stadt besucht sowie an Entwickler- und Technikcamps mit Auszeichnung teilgenommen.

Bill empfand seine Grundschulzeit als sehr negativ und war dort sozial isoliert. Das Gymnasium wirkt sich auf seine Schulfreude und auf seine sozialen Beziehungen positiv aus, Bill ist froh, dass sein Wissensdurst endlich gestillt wird. Trotz einer diagnostizierten Hochbegabung während der Grundschulzeit und der mündlichen Zusage seitens der Lehrer, dies zu berücksichtigen, gab es keine besonderen Angebote oder Fördermaßnahmen in der Grundschule. Seine Gymnasiallehrer wissen nichts von seiner (vermeintlichen) Hochbegabung, schaffen es aber ohne dieses Wissen, ihn zu fordern und zu begeistern. Seine Lieblingsfächer auf dem Gymnasium decken sich mit seinen Interessen (Technik, Mathe), obwohl er selten eine Verbindung von schulischen Anforderungen und privatem Wissen herstellen kann.

Lehrer/innen sind unterschiedlich aufmerksam für das, was Kinder mitbringen, und ihr Unterricht bietet den Schüler/inne/n mehr oder weniger Gelegenheit einzubringen, was sie können und wissen.

BEYONCÉ: viersprachig kompetent, aber in der Schule eine »3« in Englisch

Beyoncé spricht vier Sprachen fließend: die afrikanische Stammessprache ihrer Familie, Französisch, Englisch und Deutsch. Wenn die Familie sich zu Hause unterhält, werden alle vier Sprachen verwendet. Ihr gefällt das Sprachendurcheinander, oft

mixen die Familienmitglieder auch die unterschiedlichen Sprachen, je nachdem, welches Wort ihnen in welcher Sprache zuerst einfällt. Beyoncé mag Sprachen. Besonders in Deutsch und Englisch fühlt sie sich sehr sicher im Ausdruck und in der

Rechtschreibung. Trotzdem hat die Siebtklässlerin »nur eine Dreie« in Englisch, worüber sie sehr enttäuscht ist und was sie sich nicht erklären kann. Sie berichtet von ihrem neuen Englischlehrer, mit dessen Unterrichtsstil sie offenbar nicht zurecht-

kommt und auf den sie regelrecht wütend ist. Nach dem Wechsel von der Grund- auf die Realschule war Beyoncé noch sehr zufrieden mit dem Englischunterricht (bei einem anderen Lehrer) und erbrachte in der fünften Klasse sehr gute Leistungen.

Andere Kinder wiederum sehen keine Beziehung zwischen dem, was sie fachlich können, und dem, was in der Schule in diesen Fächern erwartet wird. Das bedeutet dann aber auch, dass sie ihre Kompetenzen leicht unterschätzen und nicht selbstwirksam als Ressource für schulisches Lernen nutzen können – wie ihnen auch umgekehrt der Wert bzw. Ertrag von Unterricht für Alltagsanforderungen nicht gegenwärtig ist.

PAUL: der unbewusst Mathematik treibt

Erstaunlicherweise sind sich Kinder bei ihren Tätigkeiten oft kaum bewusst, dass sie sich mit fachlichen Inhalten beschäftigen, die in mehr oder weniger engem Bezug zu ihrem schulischen Lernen stehen. Über den 14-jährigen Paul wird berichtet: »Nach eigenen Angaben kann er »super« zählen, mit Zahlen rechnen, [...] mit Geld rechnen und Preise vergleichen. Des Weiteren gibt Paul an, Mengen »gut« abschätzen zu können.« Auffällig an diesen Angaben erscheint der Verfasserin der Fallstudie, »dass sich die beschriebenen Kompetenzen überwiegend auf außerschulische mathematische Tätigkeiten beziehen, denen Paul im Alltag nahegeht. Zu meiner Verwunderung gab Paul

jedoch trotz seines regelmäßigen Umgangs mit Zahlen in Form von finanziellen Kalkulationen [...] in einem Fragebogen an, sich in seiner Freizeit eher nicht mit Mathematik zu beschäftigen. Möglicherweise ist ihm nicht bewusst, dass z.B. das Berechnen seiner Ersparnisse mit mathematischen Denkprozessen in Verbindung steht. Vermutlich ordnet er dem Begriff Mathematik nur das zu, was er im schulischen Unterricht behandelt.« Dafür würde auch sprechen, dass er in dem Fragebogen die Auffassung vertrat, das im Mathematikunterricht Erlernete nicht im Alltag gebrauchen zu können. (Auszug aus Knorre 2008)

Besonders bedrückend ist die Erfahrung, dass persönliche Kompetenz im Unterricht nicht zählt, wenn sie dazu führt, dass Kinder sich auf den betreffenden Lernbereich nicht einlassen, sich langweilen oder ihn gar ablehnen.

CHIARA: die Geige spielt, aber den Musikunterricht nicht mag

Von den Eltern wird Chiara in ihren Interessen gefördert und unterstützt, aber nicht zur Musik gedrängt. Neben dem Kassettenrecorder in ihrem Zimmer nutzt sie auch im Wohnzimmer die Möglichkeit

Musik zu hören, wobei die zur Verfügung stehenden Kassetten und CDs über ein breites Spektrum streuen. Chiaras Lieblingsmusik schließt Rolf Zuckowski, aber auch aktuelle Gruppen (Loona, Spice Girls,

etc.) bis hin zur CD von Vanessa Mae ein, durch deren Spiel mit der E-Geige sie sich auch zum Geigelnern inspirieren ließ.

Bei ihren täglichen Übungen mit der Geige wird Chiara von ihrem Vater unterstützt, der sie auf dem Keyboard begleitet. Chiara zeigt bei diesen Übungen Ehrgeiz und gibt sich besonders während der Unterrichtsstunden, zu denen ihre Mutter sie begleitet, Mühe, ihre Stücke richtig zu spielen. Sie verfolgt das Ziel, in einem Orchester spielen zu können.

Vom Musikunterricht in der Schule erwähnte sie während der Erhebungszeit nur das ihr nicht sehr angenehme Vorsingen und dass sie dort ab und zu Flöte spiele. Eine vergleichbare Förderung der musikalischen Interessen und Fähigkeiten wie zu Hause und die Chance, das dort erworbene Können im Unterricht zu nutzen, lässt sich in der Schule nicht beobachten.

(red. bearb. Auszug aus Schumann 2000)

Oft nutzt die Schule auch Aktivitäten/Zugänge nicht, aus denen schulisch relevante Kompetenzen erwachsen (können), oder wertet diese sogar ab.

TOM: der sich »bildungsfern« bildet

Der achtjährige Tom ist ein großer Fan von Computerspielen. Mehrere Stunden verbringt er täglich damit, an seinem Computer oder seiner Spielkonsole zu spielen. Ein weiteres Hobby des Drittklässlers ist das Fernsehen. Er liebt Zeichentrickserien und schaut diese mit seiner Mutter bereits während des Mittagessens. Das Lesen gehört ebenfalls zu den Tätigkeiten, die Toms Alltag bestimmen. Er beschränkt sich dabei allerdings ausschließlich auf Comics, die er jeden Abend vor dem Einschlafen und sonst nur bei Langeweile

liest. Neben diesen medialen Hobbys geht Tom keinen weiteren regelmäßigen Aktivitäten nach. Betrachtet man seine schriftsprachlichen Leistungen, fällt auf, dass Tom ein sehr guter Schüler ist, er gehört zu den Klassenbesten. Bei allen im Rahmen der Erhebung durchgeführten Lese- und Schreibtests schneidet er ebenfalls überdurchschnittlich gut ab, beispielsweise ist sein Lesetempo mit dem eines guten erwachsenen Lesers vergleichbar.

(red. bearb. Auszug aus Wagener 2008)

Bertschi-Kaufmann (1998) hat festgestellt, dass Jungen Schriftsprache lieber und produktiver nutzen, wenn sie elektronische Medien nutzen, als wenn sie sich mit denselben Inhalten in Print-Form auseinandersetzen sollen, und spätestens seit der IEA-Lesestudie ist bekannt, dass sie nicht unbedingt schlechter lesen als Mädchen, sondern »anders und anderes« (Lehmann 1994, S. 100).

Lehrer/innen wären überfordert, wollten sie den von ihnen gestalteten Unterricht an den individuellen Biographien ihrer Schüler/innen ausrichten und müssten sie für jeden und jede ein eigenes Programm entwerfen. Es reicht aber aus, wenn sie Räume eröffnen, in denen die Kinder selbst ihre Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen verfolgen und entwickeln können:

- als Spezialist/inn/en, die ihre Interessen und Kompetenzen individuell vertiefen, und dann in Aktivitäten der Lerngruppe einbringen;
- als Expert/inn/en für bestimmte Inhalte / Aufgaben in der gemeinsamen Arbeit;
- als Helfer/innen bei Schwierigkeiten in anderen speziellen Bereichen.

Individualisierung bedeutet also nicht Isolierung. Der Unterricht sollte systematisch Gelegenheiten bieten, bei denen die Kinder ihre individuellen Erfahrungen, ihr Wissen und Können für die anderen zugänglich machen (vgl. zur Konkretisierung: Brügelmann / Brinkmann 2008, S. 183 ff.). Damit wird er viel reicher, als es ein schulbuchgebundener oder lehrerzentrierter Unterricht je sein könnte. Die Vielfalt der von den Kindern eingebrachten Inhalte deckt nicht nur die Anforderungen der Lehrpläne ab, sondern geht schnell darüber hinaus, vor allem im Sachunterricht (vgl. Peschel 2002, S. 5; 2003, Kap. 7). Die Authentizität der persönlichen Erfahrung kann diese auch für andere intensivieren (vgl. die engagierten Diskussionen der Kinder untereinander zu Inhalt und Form ihrer Texte in Bambach 1989).

Literatur

- Bambach, H. (1989):* Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz: Ekkehard Faude Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998):* Mädchen und Jungen lesen anders und anderes. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe, S. 117 – 123.
- Bohec, le P. (1992):* Therapeutische Aspekte der Freinet-Pädagogik. In: Hellmich, A. / Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis. Weinheim: Beltz, S. 141 – 151.
- Brügelmann, H. / Brinkmann, E. (2008):* Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe. Universität Siegen.
- Brügelmann, H. (2009):* Kaleidoskop des Kinderalltags. In: Grundschule aktuell, H. 150, S. 4 f.
- Deci, E. L. / Ryan, R. M. (Hrsg.) (1995):* Handbook of self-determination research. Rochester u. NY: University of Rochester Press.
- Dohmen, G. (2001):* Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online: www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (29.03.2010)
- Dornes, M. (2009):* Der kompetente Säugling. Frankfurt / M.: Fischer.
- Ferreiro, E. / Teberosky, A. (1982):* Literacy before schooling. Portsmouth u. London: Heinemann.
- Hellermann, M. / Behnken, I. / Brügelmann, H. / Heymann, H. W. (2008):* Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt. Extrakte (Auszüge aus der Wissenschaft), Nr. 4. Presse- und Informationsstelle der Universität Siegen. Online: www.agprim.uni-siegen.de/inprint/extrakte0408.pdf (29.03.2010).

- Hengartner, E. / Röthlisberger, H. (1995):* Rechenfähigkeit von Schulanfängern. In: Brügelmann, H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus. DGSL-Jahrbuch Bd. 6. CH-Lengwil: Libelle Verlag, S. 66 – 86.
- Klein, H. (2005):* Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Knorre, S. (2008):* Benni liest seinem Wellensittich vor ... Wie schulische und außerschulische Erfahrungen beim Erwerb von Kulturtechniken ineinandergreifen. In: Pädagogik, 60. Jg., H. 7 – 8, S. 66 – 69.
- Knorre, S. / Wagoner, A. L. (2009):* Zwischen Freizeit, Schule und Tests. Wie die Kenntnis der Lernbiografie den Zugang zu unterschiedlichen Facetten eines Kindes erschließen helfen. In: Grundschule aktuell, H. 105, S. 18 – 20.
- Krieg, E. (2005):* Bedeutsamkeit der Schrift erleben. Schrift im Kindergarten. In: Hofmann, B. M. / Sasse, A. (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 28 – 51.
- Largo, R. (2009):* Schülerjahre. München: Piper.
- Lehmann, R. H. (1994):* Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In: Richter, S. / Brügelmann, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen: Libelle, S. 99 – 109.
- Ministerium für Kultus (Hrsg.) (2006):* Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim: Beltz.
- Peschel, F. (2002):* Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, F. (2003):* Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. 2 Bd. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rauschenbach, T. / Mack, W. / Leu, H. R. / Lingenauer, S. / Schilling, M. / Schneider, K. / Züchner, I. (2004):* Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rutter, M. / Mortimer, P. / Maughan, B. / Ouston, J. (1980):* Fünfzehntausend Stunden. Weinheim: Beltz.
- Schiemann, E. (2010):* Sprachkompetenz im biografischen Kontext. In: Pädagogik 62 (i. V.).
- Schleicher, K. (2009):* Lernen im Leben und für das Leben. Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe. Hamburg: Krämer Verlag.
- Schumacher, E. (2000):* Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen. In: Jaumann-Graumann, O. / Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerverprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 110 – 121.
- Schumann, V. (2000):* Musikalische Entwicklung im Grundschulalter – Fallstudie im Rahmen des Projekts »Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext« (Staatsarbeit No. 3). Arbeitsgruppe Primarstufe: Universität Siegen.
- Seidel, B. (Hrsg.) (2006):* Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA& KO. Arbeitsgruppe Primarstufe: Universität Siegen.

- Wagner, A. L. (2008):* Schriftsprachliche und mathematischen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen des 8-jährigen »Tom« im Kontext seiner persönlichen Entwicklung und sozialen Lebenswelt. In: Huisinga, R. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen Bildungsforschung. Siegener Studien Band 65. Siegen: Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung.
- Wolf-Weber, I./Dehn, M. (1993):* Geschichten vom Schulanfang. »Die Regensonne« und andere Berichte. Weinheim: Beltz.