

BiKS - Ergebnisse aus den Längsschnittstudien

Praxisrelevante Befunde aus dem Primar-
und Sekundarschulbereich

Michael Mudiappa und Cordula Artelt (Hg.)

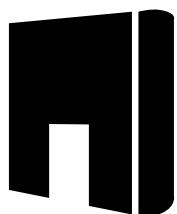


University
of Bamberg
Press

15 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 15



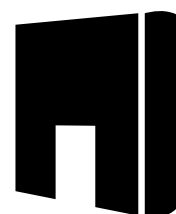
University
of Bamberg
Press

2014

BiKS - Ergebnisse aus den Längsschnittstudien

Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und
Sekundarschulbereich

Michael Mudiappa und Cordula Artelt (Hg.)



University
of Bamberg
Press

2014

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Andra Brandhofer
Foto: BeTa-Artworks - Fotolia.com
Layout: Cornelia Schneider - acatrans

© University of Bamberg Press Bamberg 2014
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-8674
ISBN: 978-3-86309-170-5 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-171-2 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-69584

Inhalt

BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien – Editorial <i>Michael Mudiappa</i> und <i>Cordula Artelt</i>	7
--	---

Eine Forschergruppe, zwei Studien: BiKS-3-10 und BiKS-8-14 <i>Christoph Homuth</i> , <i>Daniel Mann</i> , <i>Monja Schmitt</i> und <i>Michael Mudiappa</i>	15
---	----

Der Übergang vom Kindergarten zur Primarstufe

Das Freizeitbudget von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter <i>Sabine Blaurock</i> , <i>Simone Lehl</i> und <i>Christiane Große</i>	29
--	----

Türkische Schüler als „Verlierer“? Die Einschulung aus Elternsicht <i>Jens Kratzmann</i>	47
---	----

Die Primarstufe

Was ist an einer Schule wichtig? Das Bild von Schule aus Lehrer- und Elternsicht <i>Susanne Kuger</i> , <i>Christiane Große</i> , <i>Katharina Kluczniok</i> und <i>Hans-Günther Roßbach</i>	53
---	----

Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule <i>Simone Lehl</i> und <i>David Richter</i>	59
---	----

Keine Erziehung ohne Beziehung. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg <i>Lydia Kleine</i> und <i>Monja Schmitt</i>	67
--	----

Wieso, weshalb, warum? Die Entwicklung des Grammatik- verständnisses von der 1. bis zur 3. Klasse <i>Marei Kotzerke</i> , <i>Susanne Ebert</i> und <i>Sabine Weinert</i>	73
--	----

Die Sekundarstufe

Hohe Leistung gleich hohe Fähigkeitsselbsteinschätzung? Zum Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung <i>Irene M. Schurtz</i> , <i>Maximilian Pfost</i> und <i>Cordula Artelt</i>	87
--	----

Die Rolle außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz <i>Maximilian Pfost, Irene M. Schurtz und Cordula Artelt</i>	103
Urteilsgenauigkeit von Lehrer(inne)n im emotional- motivationalen Bereich und im Leistungsbereich <i>Constance Karing und Cordula Artelt</i>	111
Schulverläufe während der Sekundarstufe <i>Markus Zielonka, Loreen Beier und Hans-Peter Blossfeld</i>	119
Danksagungen.....	131
Die Autor(inn)en.....	133

BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien – Editorial

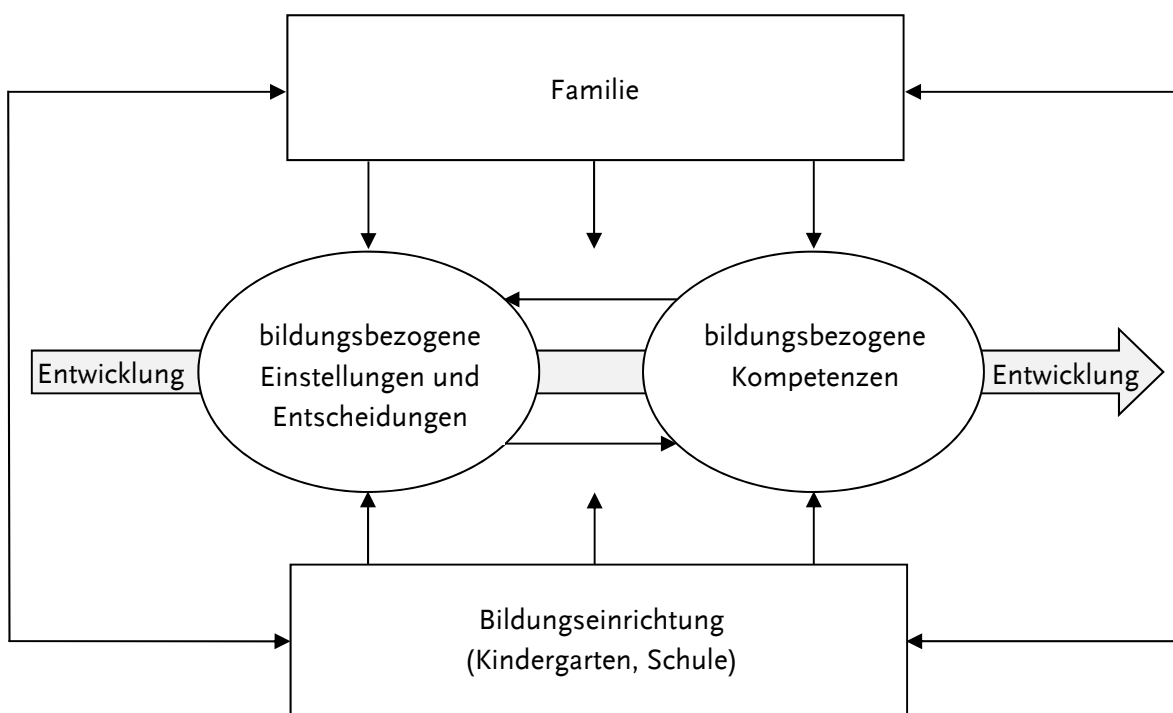
Michael Mudiappa und Cordula Artelt

In den internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z. B. PISA, TIMSS; Baumert et al., 2002; Mullis et al., 1998; OECD, 2011) der letzten Jahre sind im Vergleich zu anderen Teilnehmernationen vor allem zwei Defizite des deutschen Bildungswesens deutlich geworden: 1. der niedrige Kompetenzstand in den unteren Leistungsgruppen sowohl im Leseverständnis als auch in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen, 2. die ausgeprägten Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb nach sozialer Herkunft und Nationalität (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Maaz, Wattermann & Baumert, 2007). Die Bildungskarrieren im Lebenslauf werden vor allem durch die institutionelle Weichenstellung beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule entscheidend geprägt. Die zu diesem Zeitpunkt erreichten Kompetenzstände und Bildungsaspirationen sind das Ergebnis einer Vorgeschichte von Erfahrungen und Konstellationen im Kindergarten und der Grundschule. Sie sind das Resultat von Entwicklungsprozessen und Entscheidungsverläufen, bei denen den Bildungseinrichtungen, aber auch den Lebens- und Lernbedingungen im Elternhaus eine wichtige Rolle zukommt. Die Frage, wie Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Kindergarten, in der Grund- und in der weiterführende Schule vor dem Hintergrund bestimmter familialer Konstellationen im Einzelnen unterstützt und gefördert werden und wie institutionelle mit den familialen Lernumwelten zusammenwirken, ist bislang jedoch kaum untersucht worden. Diese Forschungslücke war unter anderem Ausgangspunkt für die Forschergruppe BiKS.

Die mit Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gegründete Forschergruppe BiKS („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“) untersucht anhand zweier Längsschnittstudien (BiKS-3-10 und BiKS-8-14) bildungsrelevante Entwicklungsprozesse im Vorschul-, Grund- und Sekundarschulalter (von Maurice et al., 2007; Schmidt, Schmitt & Smidt, 2009). Fokussiert werden die Übergänge vom Elementar- in den Primar- und Sekundarbereich sowie die Bewährung von Bildungsentscheidungen während der Schulzeit. Hierbei stehen Bedingungen und Prozesse des Kompetenzerwerbs und der Förderung sowie die Formierung von Entscheidungen im Mittelpunkt der Betrachtung. Berücksichtigt wird nicht nur deren Zusammenspiel, sondern auch die Abhängigkeit dieser Prozesse von Lebens- und Lernbedingungen in institutionellen und familialen Kontexten. Zudem werden auch die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Akteuren in den verschiedenen Kontexten einbezogen (s. Abb. 1). Diese komplexe Aufga-

benstellung erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und vielfältige methodische Vorgehensweisen. So setzt sich die BiKS-Forschergruppe aus Mitarbeiter(inne)n verschiedenster Fachrichtungen (Psychologie, Pädagogik und Soziologie) zusammen und steht unter der Leitung von fünf Lehrstuhlinhaber(inne)n der Universität Bamberg (Prof. Dr. Cordula Artelt, Prof. Dr. Gabriele Faust († Oktober 2013), Prof. Dr. Sabine Weinert, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld und Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach). Somit können verschiedene Theorieansätze, Konzepte und Methoden kombiniert und für die Analysen integrativ genutzt werden.

Abbildung 1: Grundfragestellung von BiKS im Überblick



Die Grundfragestellung der BiKS-Forschergruppe nach Bedingungen und Prozessen des Erwerbs und der Förderung von Kompetenzen sowie der Entscheidungsformierung und -bewährung im Vorschul- und Schulalter und deren Wechselwirkung gliedert sich in unterschiedliche Untersuchungsbereiche, die in verschiedenen Teilprojekten bearbeitet werden.

- Das Teilprojekt 1 ist für die organisatorische Umsetzung und Durchführung der beiden Längsschnitte BiKS-3-10 und BiKS-8-14 zuständig. Das Aufgabenspektrum ist durch die Zuständigkeit für die Erhebungen geprägt, umfasst als Rahmenprojekt aber auch Aufgaben der Stichprobenziehung, -rekrutierung und -pflege, Feldsteuerung der Längsschnitte, Datenmanagement sowie Personalrekrutierung und -verwaltung.

- Das Teilprojekt 2 beschäftigt sich mit zwei zentralen Arbeitsbereichen: Zum einen befasst sich das Teilprojekt mit der Modellierung, Instrumentierung, Erfassung und Analyse der Anregungsqualitäten in den Lernumwelten Familie, Kindergarten und Grundschule. Zum anderen werden – in Zusammenarbeit mit Teilprojekt 3 – mit Längsschnittmodellen die Auswirkungen der Anregungsqualität in den Lernumwelten Familie, Kindergarten und Grundschule auf die Entwicklung der Kinder untersucht. Analysiert werden die Ausgestaltung der Anregungsqualität, ihre zeitliche Konstanz und Veränderung, ihre Abhängigkeit von strukturellen Rahmenbedingungen sowie Beziehungen der Anregungsqualitäten zwischen den Lernumwelten.
- Das Teilprojekt 3 untersucht die Entwicklung kognitiver und sprachlicher Kompetenzen und deren Zusammenhänge einschließlich des Erwerbs von schulrelevantem Wissen über (eigene) Denkprozesse und deren Steuerung im Vorschul- und Grundschulalter. Ein besonderer Forschungsschwerpunkt liegt in der Analyse von Auswirkungen sozialer Hintergrundvariablen und psychologisch relevanter Einflussvariablen (z. B. Erwachsenen-Kind-Interaktion) auf den Erwerb entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Bedeutung für die schulische Leistungsentwicklung.
- Das Teilprojekt 4 untersucht die Entwicklung bildungsbezogener Kompetenzen und Interessen von Schüler(inne)n in der Grundschule und Sekundarstufe in Abhängigkeit von institutionellen und individuellen Einflussfaktoren. Der Untersuchungsschwerpunkt bei der Kompetenzentwicklung liegt auf den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Die Untersuchung der Interessensentwicklung der Schüler(innen) bezieht sich auf schulfachbezogene und beruflich relevante Interessensbereiche.
- Das Teilprojekt 5 verfolgt die Frage nach der Formation von Schul- und Bildungsentscheidungen sowie die Stabilisierung und Revision von Übergangsentscheidungen im familialen, schulischen und institutionellen Kontext der Sekundarstufe. Dabei stehen besonders Strategien zur Revision und Stabilisierung elterlicher Übergangsentscheidungen, bildungserfolgsrelevante Merkmale der Kinder und Kontexteffekte sowie institutionelle Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für Bildungsentscheidungen und -ungleichheiten im Fokus.
- Das Teilprojekt 6 beschäftigt sich mit der Formation von Entscheidungsprozessen im Zusammenhang mit Bildungserwartungen und Kompetenzentwicklungen beim Übergang in die Grundschule und deren Folgen. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt: Welche Folgen hat die Einschulung für den weiteren Bildungsverlauf in der Grundschule, und findet eine Bewährung von Einschulungsentscheidungen im Verlauf der Grundschulzeit statt? Zudem werden vertiefend Bedingungen und Folgen nicht

fristgerechter Einschulungen für Kinder, Eltern und Lehrer(innen) untersucht.

- Das Teilprojekt 7 untersucht zum einen die Kompetenzentwicklungen und Bildungsentscheidungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grund- und Sekundarschulzeit sowie zum anderen die Bewährung nach dem Eintritt in das gegliederte Schulsystem. Dabei sind die Entwicklung der Bildungsaspirationen der Eltern, Analysen zu Grundschulverläufen und Schulwahl, ethnische Diskriminierung, die schulische Bewährung sowie Auswirkungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund für den Kompetenzerwerb und die Leistungsentwicklung zentrale Forschungsgegenstände.
- Das Teilprojekt 8 untersucht Fragestellungen zu Bedingungen, zur Struktur und zu den Auswirkungen diagnostischer Kompetenz von Lehrer(inne)n. Neben der Frage nach der Akkuratheit diagnostischer Urteile in unterschiedlichen Leistungsbereichen (Deutsch, Mathematik und Englisch) liegt der Schwerpunkt also auf der Analyse von Bedingungsvariablen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften. Hierbei werden Merkmale der Klasse, der Art des diagnostischen Urteils und der Lehrkraft unterschieden. Zudem wird analysiert, ob und wenn ja worüber, diagnostische Kompetenz von Lehr(innen) die Leistungsentwicklung von Schüler(inne)n positiv beeinflusst.

Die gewonnenen Forschungsergebnisse konnten in nationalen und internationalen wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Büchern veröffentlicht sowie einem Fachpublikum präsentiert werden. Einige ausgewählte Ergebnisse sollen in diesem Buch vorgestellt werden. Die Beiträge greifen unterschiedliche Themen aus Kindergarten, Grund- und Sekundarschule auf. Folgende Themen stehen dabei im Mittelpunkt: *Schulbezogene Kompetenzentwicklung, familiäre und schulische (Lern-)Umwelten, Schülermerkmale und Schulerfolg, diagnostische Kompetenz von Lehrer(inne)n sowie Bildungsentscheidungen und Bildungskarriere*. Um einen inhaltlichen Überblick über die Beiträge zu geben, sollen diese kurz zusammenfassend dargestellt werden.

Ein Überblick über Erhebungszeitpunkte und Stichprobenverläufen von BiKS wird im Beitrag von *Christoph Homuth, Daniel Mann, Monja Schmitt und Michael Mudiappa* dargestellt. Zur Umsetzung der Projektziele wurden in BiKS-3-10 Kinder vom Beginn des Kindergartens bis zum Ende der Grundschulzeit sowie in BiKS-8-14 von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit begleitet. Dabei wurden eine Vielzahl von unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten und -methoden eingesetzt. Die Entwicklung der BiKS-Stichprobe zeigt, dass zwar eine Abnahme der Teilnehmerzahl in beiden Längsschnitten über die Projektlaufzeit stattgefunden hat, aber die verbleibende Teilnehmerquote im Vergleich zu anderen längsschnittlichen Studien einen sehr hohen Wert aufweist.

Im Zentrum des Beitrags von *Sabine Blaurock, Simone Lehl* und *Christiane Große* steht ein Vergleich des Freizeitbudgets von halb- und ganztags betreuten Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Die jährlichen Tagebuchehebungen in den Familien aus BiKS-3-10 ermöglichen es, das Freizeitbudget von Kindern im zeitlichen Verlauf zu analysieren. Insbesondere mit dem Schuleintritt lassen sich veränderte Kindaktivitäten vermuten. Als maßgebliche Taktgeber werden Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, aber auch die Familie als wichtigster Sozialisationsort vermutet. Die Ergebnisse belegen, dass eine längere Betreuungszeit in Kindergarten und Grundschule eine geringere Freispielzeit der Kinder zur Folge hat. Die Unterschiede des kindlichen Freizeitbudgets können insgesamt nur mäßig durch den Betreuungsumfang erklärt werden. Entgegen der Annahme hängt die Freizeitverwendung der Kinder nur geringfügig von ausgewählten Kindermerkmalen und familialen Rahmenbedingungen ab.

Was ist an einer Schule wichtig? Dieser Frage wird im Beitrag von *Susanne Kuger, Christiane Große, Katharina Kluczniok* und *Hans-Günther Roßbach* nachgegangen. Im Zentrum steht die Frage, welche Merkmale aus Eltern- und Lehrersicht eine gute Schule ausmachen. Unterschiedliche Erwartungen an Schule und Unterricht können zu problematischen Situationen führen, die die Kooperation im schulischen Alltag beeinflussen. In BiKS-3-10 wurden Eltern und Grundschullehrer(inne)n dazu identische Fragen zur Einschätzung der Relevanz bestimmter Schulmerkmale gestellt. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Übereinstimmung zwischen den Befragtengruppen. Analysen, die die Zuordnung der Eltern zu dem Lehrer(in) ihrer Kinder berücksichtigen, zeigen dagegen eine mittlere Übereinstimmung der Elternmeinung mit der Meinung „ihres“ Lehrers bzw. „ihrer“ Lehrerin.

Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule betrachten *Simone Lehl* und *David Richter* in ihrem Beitrag. Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft bezeichnen zwei zentrale affektiv-motivationale Aspekte, die sich als prädiktiv für schulische Leistungen erwiesen haben. Da zu Schulbeginn wichtige Grundlagen für die schulische Entwicklung gelegt werden, wird im vorliegenden Beitrag untersucht, wie Merkmale des Kindes und der Lernumwelten Familie und Kindergarten mit beiden Aspekten zusammenhängen. Der Beitrag nutzt Daten einer Teilstichprobe aus BiKS-3-10. Die Ergebnisse zeigen positive Zusammenhänge der Anregungsqualitäten in Familie und Kindergarten mit der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft, aber auch, dass der kindliche Sprachstand, der Migrationshintergrund und das Geschlecht mit der Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft assoziiert sind.

Lydia Kleine und *Monja Schmitt* untersuchen in ihrem Beitrag die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg. Dabei greift der Beitrag sowohl auf den Sozialkapitalansatz von James Coleman als auch auf die Theorie sozialer Vergleiche von Leon Festinger zurück. Die Analysen erfolgen mit Daten aus BiKS-8-14. In längsschnittlicher Betrachtung zeigen die Ergebnisse, dass relevante Beziehungen sowie Vergleichsprozesse bedeutsam für die Ausbildung des frühen schulischen Selbstkonzepts sind. Positive Beziehungen im Klassenkontext sowie ein Verhältnis zu den Eltern, das durch Respekt und hohe Bildungswünsche gekennzeichnet ist, gehen mit einem stärkeren Selbstkonzept einher. Ebenso bedeutsam hängen Veränderungen in diesen Beziehungen mit Veränderungen im Selbstkonzept zusammen. Soziale Vergleiche zeigen über eine vorgenommene Leistungspositionierung einen unabhängigen Einfluss auf das Selbstkonzept.

Der Beitrag von *Marei Kotzerke*, *Susanne Ebert* und *Sabine Weinert* beschäftigt sich mit der Entwicklung des Sprachverstehens von der 1. bis zur 3. Klasse, speziell des Verständnisses komplexer Sätze, die die Verarbeitung anspruchsvoller grammatischer Strukturen (Grammatikverständnis) erfordern. Das Grammatikverständnis im Deutschen ist sowohl für die schulische Entwicklung von Kindern als auch für die Gestaltung des Unterrichts von zentraler Bedeutung. Wie sich das Grammatikverständnis während der Grundschulzeit entwickelt, ist bisher noch nicht hinreichend geklärt. Die Analysen zeigen, dass sich das Grammatikverständnis über die drei Klassenstufen sowohl für Kinder mit als auch für Kinder ohne Migrationshintergrund positiv entwickelt, dass sich zugleich aber auch bedeutsame unterrichtsrelevante Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichem familiären Hintergrund beobachten lassen. Die Ergebnisse werden im Zusammenhang mit Konsequenzen für den Schulalltag besprochen, und pädagogische Implikationen werden abgeleitet.

Der Beitrag von *Irene M. Schurtz*, *Maximilian Pfof* und *Cordula Artelt* beschäftigt sich mit dem Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen. Mit Bezug auf den „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ werden unterschiedliche Entwicklungen der Fähigkeitsselbsteinschätzung vor und nach dem Schulübertritt auf das Gymnasium bzw. die Real- und Hauptschule längsschnittlich untersucht. Die Analysen erfolgen unter Verwendung von Daten aus BiKS-8-14. Den Vermutungen entsprechend zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere bei Gymnasiast(inn)en ein kontinuierlicher Abfall der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung beobachtbar ist. Real- und Hauptschüler(innen) zeigen hingegen nach dem Übergang in die Sekundarstufe eine deutlich geringere Abnahme der Fähigkeitsselbsteinschätzung. Im Bereich Wortschatz ist sogar ein kurzfristiger

Anstieg der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung beobachtbar. Zum Ende der 6. Klassenstufe zeigen die Analysen in den drei betrachteten Bereichen sowie für die beiden Schulformgruppen eine Fortführung des negativen Entwicklungstrends der Fähigkeitsselbsteinschätzung. Die Befunde unterstreichen die hohe Bedeutsamkeit der schulischen Bezugsgruppe für die Entwicklung des schulfachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler(innen) insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe.

Maximilian Pfof, Irene M. Schurtz und Cordula Artelt thematisieren in ihrem Beitrag die Rolle des außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz. Besondere Berücksichtigung finden dabei unterschiedliche (Lese-)Medien (traditionelle Printmedien, elektronische Medien). Die Daten basieren auf Selbsteinschätzungen sowie objektiven Testergebnissen von Schüler(inne)n aus BiKS-8-14. Dabei wurden die Schüler(innen) in der 7. Klassenstufe über die Lesehäufigkeit traditioneller Print-Medien (Romane und Erzählungen, Sachbücher, Comics, Zeitungen und Zeitschriften) sowie die Nutzungshäufigkeit sozialer Online-Medien (E-Mails, Online-Lexika/Nachschlagewerke, Online-Foren oder Chats) befragt. Diese Angaben wurden anschließend mit der Lesekompetenz der Schüler(innen) in Verbindung gebracht. Die Befunde zeigen, dass vor allem das Lesen narrativer Texte positiv mit der Lesekompetenz der Schüler(innen) zusammenhängt. Die Nutzung sozialer Online-Medien hängt dagegen schwach negativ mit der Lesekompetenz der Schüler(innen) zusammen.

Constance Karing und Cordula Artelt untersuchen die Genauigkeit von Urteilen der Lehrer(innen) der Sekundarstufe sowohl der schulischen Leistungen der Schüler(innen) in Mathematik und Lesen als auch des Fachinteresses, der Leistungsängstlichkeit und der Kompetenzüberzeugung der Schüler(innen) in den beiden Fächern. Es wird dargestellt, wie akkurat Lehrer(innen) die Schülerleistungen in Mathematik und Lesen sowie emotional-motivationale Schülermerkmale einschätzen können und ob sich Unterschiede in der Urteilsgenauigkeit zwischen leistungsbezogenen und emotional-motivationalen Einschätzungen zeigen. Die Befunde werden für die 5. bis 7. Jahrgangsstufe anhand einer Teilstichprobe aus BiKS-8-14 berichtet. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass Mathematiklehrer(innen) die Leistungen ihrer Schüler(innen) relativ gut einschätzen, während dies den Deutschlehrer(inne)n nicht so gut gelingt. Abschließend werden die Konsequenzen dieser Befunde für die Praxis diskutiert.

Markus Zielonka, Loreen Beier und Hans-Peter Blossfeld betrachten in ihrem Beitrag Schulverläufe während der Sekundarstufe. Die Übergänge in weiterführende Schulen unterliegen in Deutschland unterschiedlichen Regelungen. Der Umgang der Eltern mit diesen Regeln, der Einfluss des sozialen Hintergrunds

sowie die Konsequenzen für die Schüler(innen) während und nach dem Übergang werden in diesem Beitrag dargestellt. Genutzt werden Daten aus Elterninterviews aus BiKS-8-14. Ausgehend von großen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe in Bayern und Hessen, zeigen die Ergebnisse eine verstärkte Aufwärtsmobilität für das Bundesland Bayern in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe. Insbesondere spielen die Erfolgsaussichten, die Motivation der Schüler(innen) sowie die schulische Leistung und mögliche berufliche Perspektiven eine wesentliche Rolle. Bei Revisionen von getroffenen Entscheidungen für eine Sekundarschule bleibt der soziale Hintergrund bedeutsam.

Literatur

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel et al. (2002)(Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske & Budrich.
- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 444-461.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. & Smith, T. A. (1998). *Mathematics Achievement in the Primary School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill: Boston College.
- OECD (2011). *PISA 2009 at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- Schmidt, S., Schmitt, M., & Smidt, W. (2009). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase. PsyDok*, 2534. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2534>. Geprüft am 01.05.2014.
- Von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren. PsyDok*, 1008. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/1008>. Geprüft am 01.05.2014.

Eine Forschergruppe, zwei Studien: BiKS-3-10 und BiKS-8-14

Christoph Homuth, Daniel Mann, Monja Schmitt und Michael Mudiappa

Seit 2001 bestimmen die Ergebnisse der großen Schulleistungstudien PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) die deutschen Bildungsdebatten. Bei diesen Studien handelt es sich allerdings um querschnittliche Untersuchungen, d. h. um Momentaufnahmen der aktuellen Beschaffenheit der untersuchten Gruppen (z. B. der Lesefähigkeit von Viertklässlern). Auch wenn diese Studien es erlauben, die Ergebnisse von Bildungsprozessen in verschiedenen Kontexten zu untersuchen, so lassen sich Bildungsprozesse nicht nachzeichnen und somit auch nicht grundlegend erklären.

Das Ziel der Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS) ist die Erklärung von Bildungsergebnissen und Bildungsungleichheiten in einer langfristigen Perspektive. Zu diesem Zweck wurden zeitgleich zwei Längsschnittstudien gestartet, in denen über 4.000 Kinder und deren Familien acht Jahre lang auf ihrem Bildungsweg begleitet wurden, um die Entwicklung und Entwicklungskontexte der Kinder über eine längere Zeitspanne hinweg direkt zu beobachten (von Maurice et al., 2007). Jeweils im halbjährlichen bzw. jährlichen Rhythmus wurden die Kinder und deren Eltern befragt und in verschiedenen Kompetenzbereichen getestet. Daneben wurden umfangreiche Informationen über den familiären und institutionellen Kontext in Kindergarten bzw. Schule der Kinder gesammelt.

Die erste Studie BiKS-3-10 beschäftigt sich mit Bildungserfahrungen, d. h. Entwicklungsprozessen, Entscheidungsverläufen und deren Wechselbeziehungen, die sich vor und nach dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule abspielen und an denen sowohl die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule als auch die Lebens- und Lernbedingungen im Elternhaus maßgeblich beteiligt sind. Genauer bedeutet dies, dass BiKS-3-10 sich mit der Entwicklung kognitiv-sprachlicher Kompetenzen in ihrem Zusammenhang mit kindbezogenen, strukturellen, einstellungsbezogenen und prozessualen Aspekten der Förderung in Familie, Kindergarten und Schule sowie der Formation und Bewährung von Schuleingangsentscheidungen befasst. So sollen die bestehenden theoretischen und empirischen Forschungslücken im Hinblick darauf geschlossen werden, wie der Kindergarten und die Grundschule diese Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Einzelnen beeinflussen und wie die institutionellen und familialen Umwelten dabei zusammenwirken.

Dazu wurde im September 2005 eine Gruppe von Kindergartenkindern ausgewählt und bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet. Die Kinder waren bei Beginn im Durchschnitt dreieinhalb Jahre und am Ende der Studiendauer zehn Jahre alt. Insgesamt wurden an 14 Messzeitpunkten (MZP) in zehn Haupterhebungen (Wellen) und vier Nebenerhebungen Daten zu den Kindern, deren Familien und den von den Kindern besuchten Bildungseinrichtungen gesammelt. Die meisten der Kinder wurden acht Mal im jährlichen Rhythmus zu den Haupterhebungen getestet. Ein Teil der Kinder wurde in der Kindergartenzeit halbjährlich untersucht, um die Entwicklung in diesem Altersbereich besser abbilden zu können. Weiterhin wurden die Eltern und die Erzieher(innen) bzw. später die Lehrkräfte sowie Einrichtungs- bzw. Schulleitungen befragt. Mit Beginn der Schulzeit kamen noch Nebenerhebungen hinzu, bei denen zum Anfang des jeweiligen Schuljahres der Schul- bzw. Klassenkontext und hier vor allem die Lehrkräfte untersucht wurden. Etwa in der Mitte von BiKS-3-10 fand die Einschulung der Kinder statt. Der Grund für diese zentrale Stellung sind Fragen nach kurzfristigen und langfristigen Auswirkungen von frühzeitiger Einschulung oder Zurückstellung vom Schulbesuch.

In der zweiten Studie BiKS-8-14 stehen die Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse zur Erklärung von Übergangsmustern von der Grundschule auf weiterführende Schulen sowie deren Auswirkungen auf die daran anschließenden Kompetenz- und Bildungsverläufe im Zentrum der Betrachtung. Von besonderem Interesse sind dabei zum einen die Wechselwirkungen zwischen den familialen Einflussfaktoren und den institutionellen sowie sozialen Kontextbedingungen und zum anderen die Analyse der Entwicklung bildungsbezogener Kompetenzen und Interessen in Abhängigkeit von individuellen und gruppenspezifischen Bildungsverläufen und Einflussfaktoren. Aber auch Lehrkräfte sind Teil der Beobachtung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse der Struktur, der Entwicklung und den Auswirkungen diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften.

Dafür wurde in März 2006 eine Kohorte von Grundschulkindern ausgewählt und bis zum Ende der Sekundarstufe I (9. Klasse) begleitet. Die Schüler(innen) waren bei Beginn im Durchschnitt acht Jahre und am Ende der Studiendauer vierzehn Jahre alt. Diese Kinder wurden zunächst im halbjährlichen und später im jährlichen Rhythmus getestet und befragt. Hinzu kamen Befragungen der Lehrkräfte und Eltern. In einer zusätzlichen Nebenerhebung wurden Lehrkräfte gesondert zu ihrem Lehrerwissen befragt. Insgesamt wurden in den acht Jahren der Studiendauer an acht Messzeitpunkten (MZP) Daten von den Kindern, deren Familien und den von den Kindern besuchten Bildungseinrichtungen erhoben.

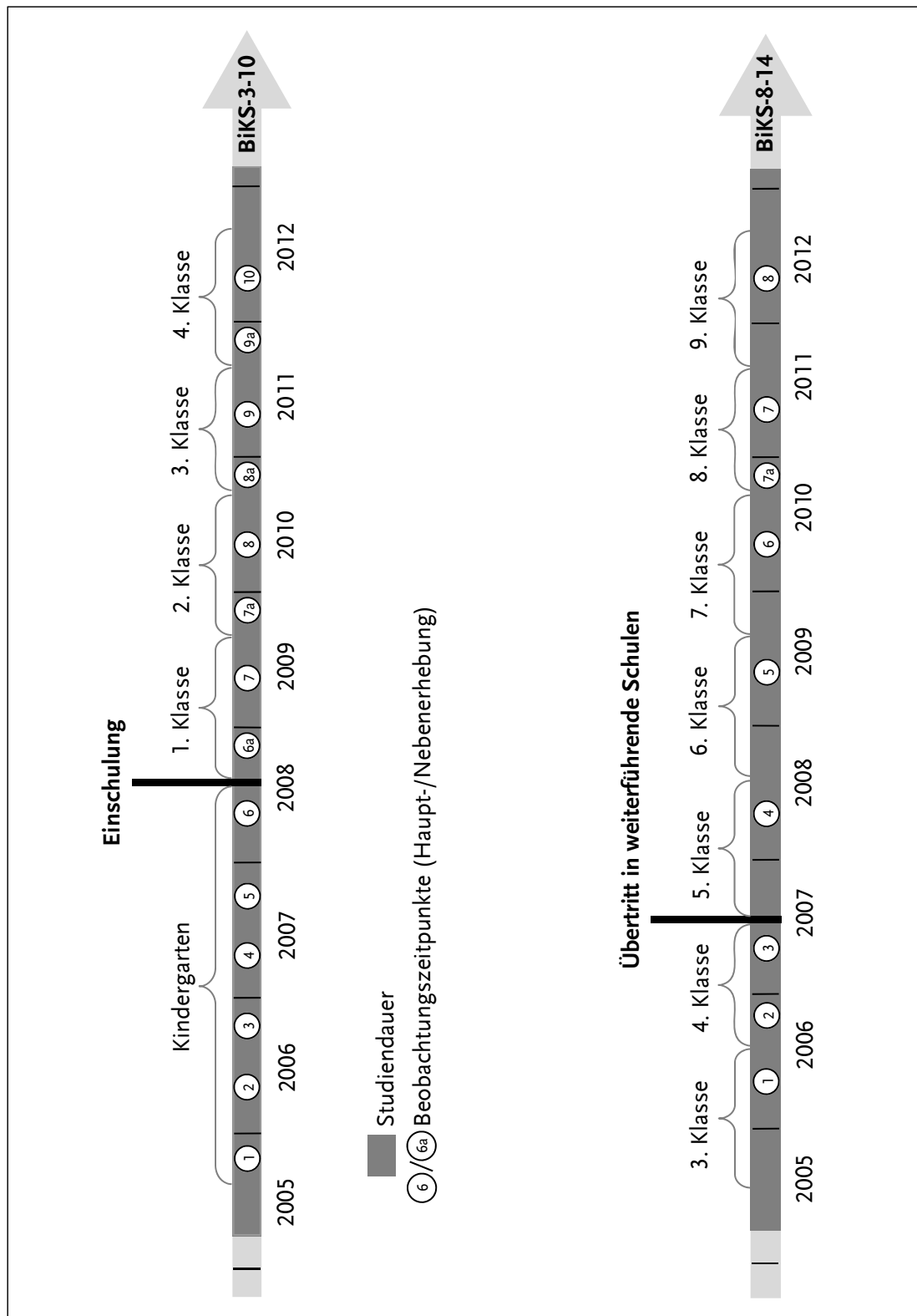
Übergänge im Bildungssystem sind von besonderer Bedeutung für die Erklärung von Bildungsungleichheit (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Die beiden BiKS-Studien sollen daher jeweils zentrale Übergänge im deutschen Bildungssystem betrachten, um zu einem besseren Verständnis der Ursachen und Wirkungen der Übergänge zu gelangen. Für BiKS-3-10 ist dies zunächst der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und für BiKS-8-14 maßgeblich der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe mit ihren verschiedenen Schulformen. In beiden Studien liegt ein zusätzlicher Fokus auf der Erklärung migrationsspezifischer Bildungsverläufe, an den Gelenkstellen der Einschulung und dem Übertritt auf eine weiterführende Schule.

In Abbildung 1 sind die Verläufe und Messzeitpunkte der beiden Studien dargestellt.

Erhebungsregionen und Stichprobenziehung

Um die inhaltlichen Fragestellungen der Forschergruppe beantworten zu können, bedurfte es einer geeigneten Ausgangsstichprobe. Dabei spielten nicht nur Überlegungen hinsichtlich der Repräsentativität der Stichprobe, insbesondere inwiefern die beteiligten Personen die gesamte Population geeignet vertreten, die Verlässlichkeit der Daten und Analysemöglichkeiten eine Rolle, sondern auch praktische Überlegungen. Zum einen sollten die beiden Stichproben verlässliche Aussagen über die Entwicklungsprozesse und deren ursächliche Bedingungsfaktoren für Kinder im Alter zwischen drei und zehn Jahren und im Alter von acht bis vierzehn Jahren zulassen und dabei eine möglichst große Vielfalt von familiären und institutionellen Kontextbedingungen zu deren Untersuchung bieten; und zum anderen musste die Durchführung mit begrenzten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen realisierbar sein, da das Design der BiKS-Studien mit seinen wiederholten und umfangreichen Datenerhebungen eine große organisatorische Herausforderung darstellt. In beiden Studien wurde daher eine sogenannte mehrfach geschichtete Zufallsstichprobe gezogen. Dabei wird schrittweise eine bestimmte Auswahl von Kombinationsmöglichkeiten getroffen, aus der eine Zufallsstichprobe gezogen wird (für eine genaue Beschreibung der Stichprobenziehung vgl. Kurz, Kratzmann & von Maurice, 2007).

Abbildung 1: Erhebungszeitpunkte von BiKS-3-10 und BiKS-8-14



Mit Bayern und Hessen wurden zunächst zwei Bundesländer mit deutlich unterschiedlichen Schulsystemen als Ausgangspunkt für die Stichprobenziehung gewählt. Die für die Studie zentralen institutionellen Unterschiede sind zum einen abweichende Stichtagsregelungen und Termine für die Einschulung und zum anderen unterschiedliche Regelungen zum Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen. Dabei ist vor allem die unterschiedliche Gewichtung von Elternwille und Lehrereinschätzung von Bedeutung. Ein weiterer Unterschied zwischen den Bundesländern ist das Angebot an Sekundarschulformen, namentlich die kooperativen und die integrierten Gesamtschulen, welche in Hessen zur Verfügung stehen. In den beiden Bundesländern wurden Regionen mit vergleichbarer sozioökonomischer Struktur ausgewählt. Es handelte sich dabei jeweils um eine Großstadt (Nürnberg/Bayern, Frankfurt/Hessen), eine mittelgroße Stadt (Bamberg/Bayern, Darmstadt/Hessen) sowie zwei ländlich geprägte Landkreise (Landkreise Bamberg und Forchheim/Bayern, Landkreise Bergstraße und Odenwaldkreis/Hessen). Diese Erhebungsregionen repräsentieren eine große Variation von Rahmenbedingungen für individuelle Bildungsentscheidungen, wie institutionelle Vorgaben und konkrete Gelegenheitsstrukturen vor Ort, und bieten praktische Vorteile bezüglich der Durchführbarkeit der Studie (Standort der Universität Bamberg, Erreichbarkeit und Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen vor Ort). Insgesamt gesehen eignen sich die ausgewählten Regionen gut zur Überprüfung von Kontexteffekten auf Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzförderungsprozesse sowie auf die Entwicklung der interessierenden Selektionsentscheidungen.

Im nächsten Schritt wurden Einrichtungen, d. h. Kindergärten (BiKS-3-10) bzw. Schulen (BiKS-8-14) ausgewählt. Die Auswahl der Einrichtungen erfolgte anhand von Stadt-Land-Unterschieden, Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund und weiterer praktischer Einschränkungen, um einerseits eine bessere Vergleichbarkeit der Entwicklungs- und Förderbedingungen in institutionellen Betreuungseinrichtungen zu gewährleisten und andererseits typische Bedingungen der kindlichen Entwicklung zu untersuchen. Eine besondere Bedeutung hatte dabei die Verbundenheit der beiden Längsschnitte. Einrichtungen wurden so ausgewählt, dass möglichst viele Kinder von BiKS-3-10 in Grundschulen von BiKS-8-14 wechseln würden, um die Studiendurchführung zu erleichtern.

Für BiKS-3-10 wurde eine Stichprobe von 100 Kindergärten, für BiKS-8-14 eine Schulstichprobe von 80 Grundschulen angestrebt. Nach Anwendung der beschriebenen Schichtungskriterien kamen 688 der in Bayern und Hessen insgesamt vorhandenen 1.018 Kindergärten für die eingegrenzte Grundgesamtheit in

Frage. Davon konnten letztlich 97 rekrutiert werden. Aus den teilnehmenden Kindergärten wurde jeweils eine Kindergartengruppe ausgewählt (häufig kam nur noch eine Gruppe pro Einrichtung in Frage) und daraus eine Zufallsstichprobe von Familien gezogen. Für die Aufnahme in die Studie kamen nur Kinder in Frage, die im Schuljahr 2008/2009 schulpflichtig wurden. Angestrebt wurde eine Stichprobengröße von 600 Kindern und Familien. Insgesamt konnten 547 Familien bzw. Kinder für eine Teilnahme in BiKS-3-10 gewonnen werden.

Von den 189 kontaktierten Schulen nahmen 82 an der BiKS-Studie teil. Aus jeder der rekrutierten Grundschulen sollten mindestens zwei Klassen der 3. Jahrgangsstufe aufgenommen werden, um eine Schülerstichprobe von 2.000 Schüler(inne)n zu erreichen. Von den insgesamt 3.531 kontaktierten Familien erklärten sich 2.395 aus insgesamt 155 Schulklassen zur Teilnahme in BiKS-8-14 bereit.

Entwicklung der Stichproben

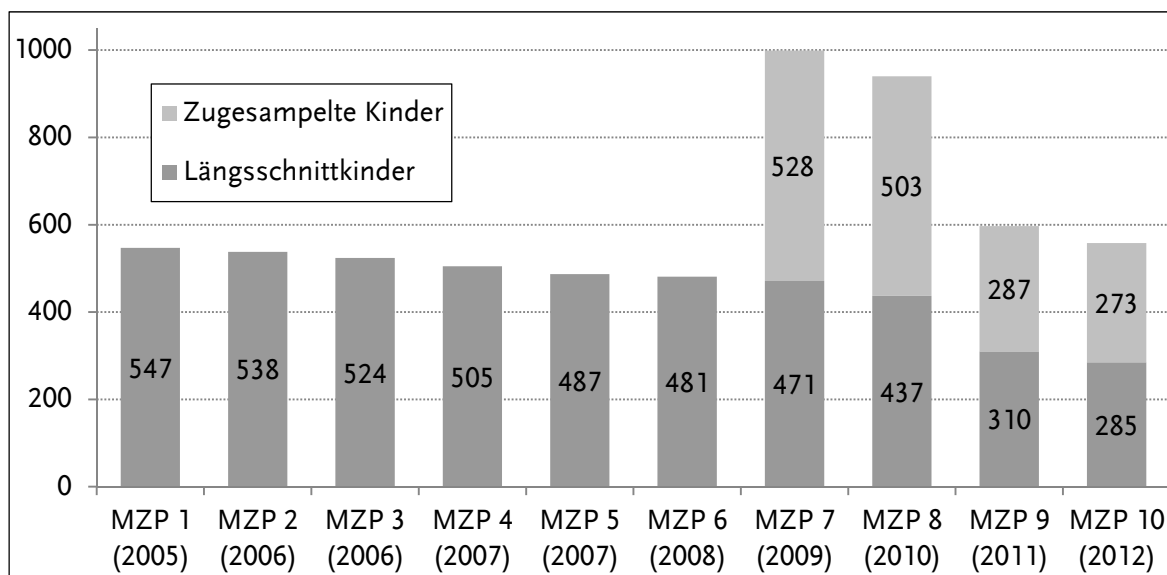
Jeweils nach dem betrachteten Bildungsübergang (Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie von Grundschule in die Sekundarschule) wurden die beiden Stichproben mit dem Versuch erweitert, die neuen Klassenkontexte (Mitschüler(innen)) der Kinder mit in die Studie aufzunehmen.

Die BiKS-3-10-Stichprobe wurde nach der ursprünglichen Stichprobenziehung an mehreren Stellen erweitert: Ab MZP 3 wurde versucht, weitere Kinder zu rekrutieren, die erst verspätet in den Kindergarten eingetreten sind, um den Einfluss unterschiedlich langer Kindergartenbesuchsdauern erforschen zu können. Dies geschah vor dem Hintergrund bisheriger Forschung zum selektiven Zugang zu institutioneller vorschulischer Betreuung (Kreyenfeld, 2007; Fuchs, 2005). Von 14 Kindern, welche in Frage kamen, konnten sieben Familien für eine Teilnahme gewonnen werden. Zum Zeitpunkt des Schuleintritts wurden 58 Familien, die aufgrund von Einrichtungswechseln zunächst aus der Studie ausgeschieden waren, erneut kontaktiert. 24 dieser Familien kehrten ab der 1. Klasse wieder in die Studie zurück. Die entscheidende Erweiterung der Ausgangsstichprobe fand zum Einschulungszeitpunkt durch die Aufnahme des Klassenkontextes der teilnehmenden Längsschnittkinder statt (für eine detaillierte Beschreibung siehe Schmidt, Schmitt & Smidt, 2009). Bei der Rekrutierung der aufnehmenden Schulen wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden Schulen außerhalb der BiKS-Erhebungsregionen oder besondere Schulformen, wie Waldorfschulen, Privatschulen, Förderschulen, aufgrund von zu geringen Fallzahlen, ungeeigneten Durchführungsbedingungen und hohen Kosten ausgeschlossen. Dies betraf sieben Schulen mit insgesamt zehn Kin-

dern. Es sollte mindestens eine Klasse pro Schule erreicht werden. Von den 71 in Bayern und 46 in Hessen kontaktierten Schulen konnten 62 in Bayern und 33 in Hessen zur Studienteilnahme gewonnen werden. In Schulen mit mehreren Klassen wurde diejenige mit den meisten sogenannten Längsschnittkindern – Studienteilnehmer(innen) seit Studienbeginn – ausgewählt und zusätzlich die Klassen, die von mindestens drei Längsschnittkindern besucht wurden. Auf Grundlage der Genehmigung auf Schulleitungsebene und auf Klassenebene wurden den noch nicht teilnehmenden Eltern im Adressvermittlungsverfahren über die Klassenlehrkraft Elternbriefe und Informationsmaterial zugestellt. So wurden insgesamt 528 Kinder und deren Familien „zugesampelt“, d. h. in die Studie aufgenommen.

Insgesamt 91 der 471 verbliebenen Längsschnittkinder konnten nicht in ihrem Klassenkontext getestet werden, da es entweder zu wenig andere Studienteilnehmer(innen) gab, die dieselbe Schule besuchten oder die Schule nicht zur Teilnahme bewegt werden konnte. Die betroffenen Schüler(innen) wurden individuell zu Hause getestet. Zusammengenommen befanden sich nach dem Zusampling zu diesem Zeitpunkt 999 Kinder in der Stichprobe. Bis zum Ende der Studie am Ende der Grundschule umfasste die Stichprobe noch insgesamt 558 Kinder (s. Abb. 2).

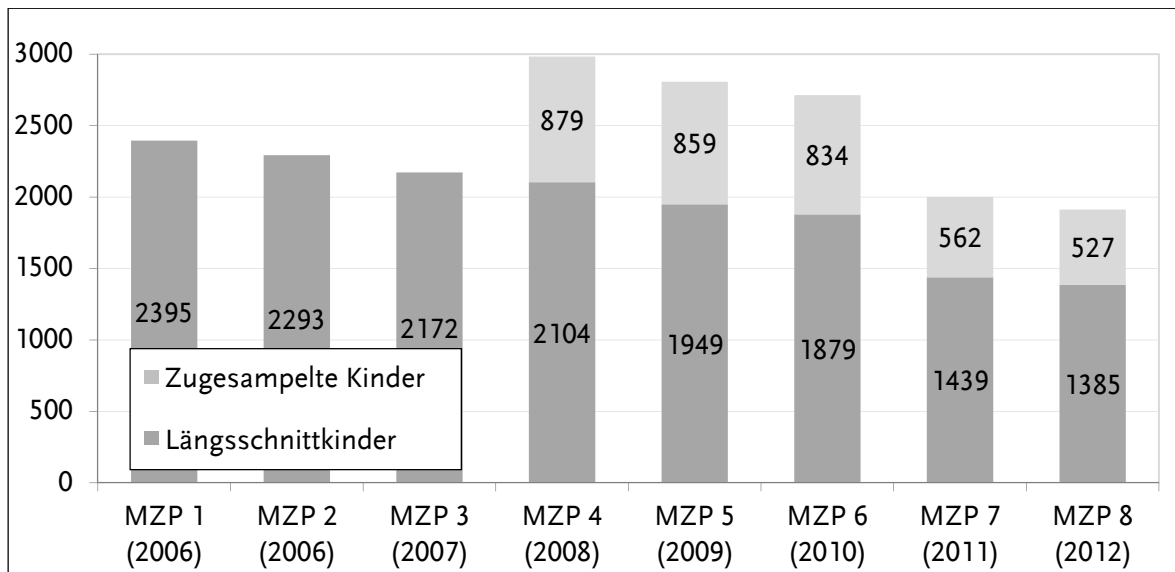
Abbildung 2: Entwicklung der Stichprobe BiKS-3-10



Im Herbst 2007 wechselten die Kinder in BiKS-8-14 von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Auch für BiKS-8-14 war das Ziel, alle Längsschnittkinder weiter zu untersuchen und, wenn möglich, den jeweiligen Klassenkontext (die Mitschüler(innen)) mit in die Studie aufzunehmen (Schmidt et al., 2009). Aufgrund der großen Anzahl an aufnehmenden Schulen war es nicht möglich, jedes einzelne Kind weiterhin im schulischen Kontext zu untersuchen. Daher mussten verschiedene Verfolgungsmodelle umgesetzt werden. Im ersten Modell („Einzelbefragung“) wurden die Kinder nicht über die Schule weiter untersucht. Dies betraf Schüler(innen) an Schulen außerhalb der BiKS-Erhebungsregionen, an Schulen mit weniger als drei BiKS-Kindern, oder an Schulen, welche ihre Teilnahme verweigerten bzw. Schüler(innen), bei denen die Information der aufnehmenden Schule ganz fehlte. Insgesamt fielen 802 Schüler(innen) in das Modell der Einzelbefragung. In zwei weiteren Modellen („nicht-intensive“ und „intensive Befragung“) konnten 1.302 Längsschnittkinder über die Schulen weiterverfolgt werden. Von diesen 1.302 Schüler(inne)n wurden 381 Kinder ohne Klassenkontext (Mitschüler(innen)) getestet. Dies betraf Kinder auf Gesamt- und Förderstufenschulen oder Kinder, die Schulen besuchten, in denen sich die mindestens drei Längsschnittkinder so auf die verschiedenen Klassen verteilten, dass es keine Klasse mit mehr als zwei Längsschnittkindern gab, sowie Kinder, deren Schulen einer intensiven Testung nicht zugestimmt hatten (nicht-intensive Befragung). Bei 922 Längsschnittkindern konnte schließlich versucht werden, den Klassenkontext über das Adressvermittlungsverfahren zuzusampeln. 879 Kinder konnten auf diese Weise neu rekrutiert werden (intensive Befragung).

Die Kinder, die über die Schule weiterverfolgt wurden (intensiv und nicht-intensiv), verteilten sich folgendermaßen auf die einzelnen Schulformen: 378 Kinder befanden sich an einer Hauptschule, 343 Kinder an einer Realschule, 1.186 Kinder an einem Gymnasium, 243 Kinder an einer Gesamtschule und 32 Kinder an einer Förderstufenschule. Zum Ende der Studie befanden sich noch insgesamt 1.912 Kinder in der Stichprobe. Abbildung 3 zeigt die Entwicklung der BiKS-8-14-Stichprobe.

Abbildung 3: Entwicklung der Stichprobe BiKS-8-14



Ein großes Problem von Studien mit längsschnittlichem Design sind kontinuierliche Stichprobenausfälle im Verlauf der Studie („Panelmortalität“), die sich negativ auf die Datenqualität und die Analysemöglichkeiten auswirken. Um dem zu begegnen, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen, um bisherige Studienteilnehmer(innen) zu halten. Dies beinhaltete regelmäßige Informationsbroschüren, kleine Geschenke und eine möglichst persönliche Betreuung der Teilnehmer(innen) (Mudiappa & Schmitt, 2010). Die Betrachtung der Teilnahmequoten beider Studien (s. Abb. 4 und 5) macht den Erfolg dieser Maßnahmen deutlich.

Abbildung 4: Teilnahmequoten (in Prozent) BiKS-3-10 getrennt nach Bundesland

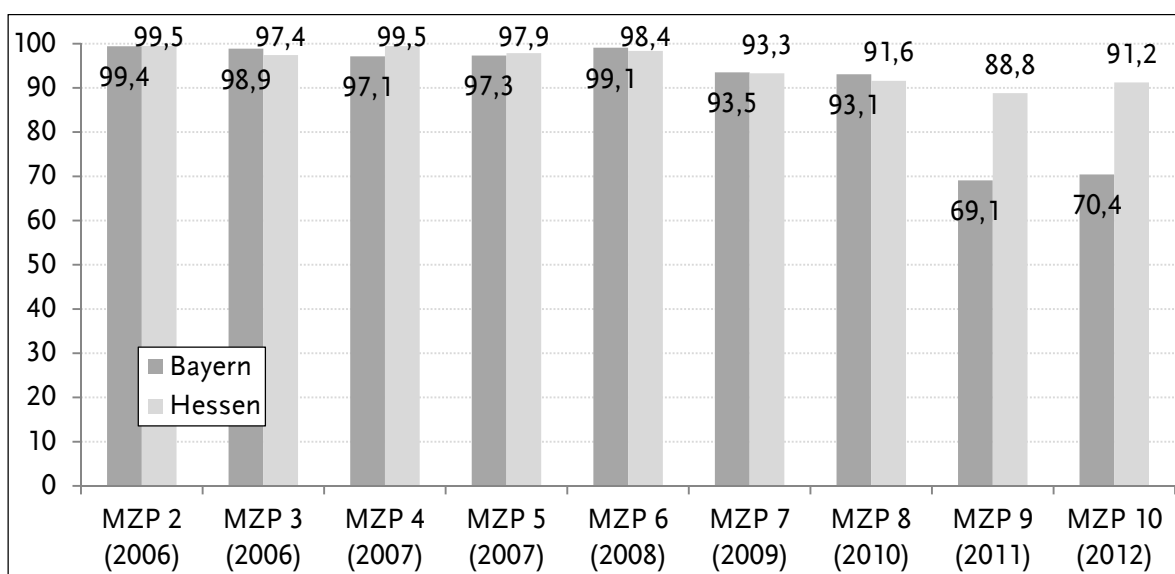
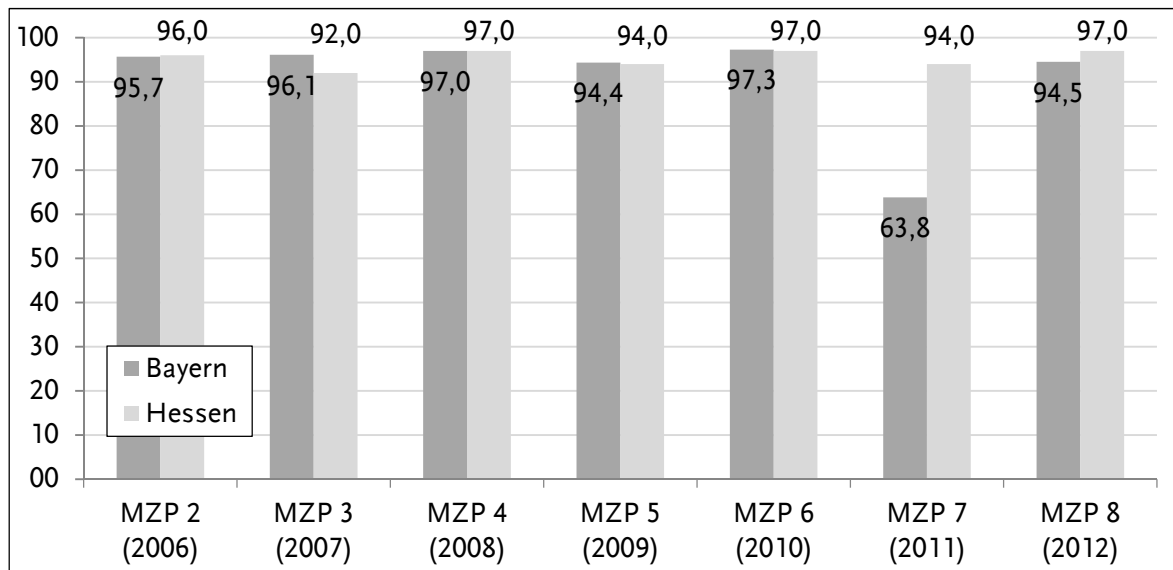


Abbildung 5: Teilnahmequoten (in Prozent) BiKS-8-14 getrennt nach Bundesland



In beiden Studien lag die Teilnahmequote in der Regel bei über 90 Prozent bezogen auf den vorangehenden Messzeitpunkt, was ein Zeichen für hohe Stichprobenstabilität und damit hohe Datenqualität ist. Einzige Ausnahme bilden MZP 9 in BiKS-3-10 und MZP 7 in BiKS-8-14. Der Grund hierfür war die Notwendigkeit der erneuten Einholung von Einverständniserklärungen der teilnehmenden Familien in Folge einer Gesetzesnovelle des Bayerischen Datenschutzes, die im Laufe der Projektdauer in Kraft trat. Die Tatsache, dass dieser Einbruch in beiden Studien zur selben Zeit, jedoch nur in der bayerischen Stichprobe, aber an unterschiedlichen Stellen im Bildungsverlauf stattfand, ist ein eindeutiges Zeichen dafür, dass das erneute Genehmigungsverfahren als ursächlich für den Stichprobeneinbruch angesehen werden kann.

Eingesetzte Instrumente

Die beiden BiKS-Längsschnittstudien zeichnen sich durch die parallele Untersuchung von drei Bereichen oder Ebenen aus. Man spricht deshalb auch von einem Mehrebenendesign, bei dem zum einen die kindliche Entwicklung durch Kompetenztestungen kontinuierlich nachgezeichnet wird. Zum anderen werden auch jeweils die Lernumwelten Familie und Bildungseinrichtung (Kindergarten bzw. Schule) unter Verwendung von Befragungs- und Beobachtungsverfahren untersucht. Die Kombination von mehreren Datenquellen oder Ebenen sowie unterschiedlicher und teils sehr aufwendiger Untersuchungsverfahren ermöglicht die Bearbeitung komplexer Fragestellungen im Hinblick auf die Bedingungen kindlicher Entwicklung im Vorschul- und Schulalter und deren Wechselwirkungen mit verschiedenen Lernumwelten.

Beide Studien weisen eine Vielzahl von eingesetzten Instrumenten auf, da neben den Schüler(inne)n auch Eltern und Erziehungs- bzw. Lehrpersonal umfangreich und intensiv befragt wurden. Dabei wurde ein sogenanntes Multi-Methoden-Vorgehen angewendet, bei dem neben quantitativen Befragungen mit standardisierten Frage- bzw. Testinstrumenten auch umfangreiche qualitative Interviews geführt wurden. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass mit quantitativen Instrumenten meist in Form von Fragebögen oder (Telefon-) Interviews mit standardisierten Fragen und vorgegebenen Antwortkategorien Informationen von einem großen Teil oder von allen Studienteilnehmer(innen) zur statistischen Analyse und Überprüfung von aufgestellten Hypothesen gewonnen werden, wohingegen mit qualitativen Instrumenten einige wenige, ausgewählte Studienteilnehmer(innen) in teils langen Gesprächen intensiv befragt werden, um ein tiefergehendes Verständnis bestimmter Einstellungs- und Handlungsmuster oder komplexer Zusammenhänge zu erlangen. Durch die Kombination beider Forschungsmethoden können sich bedeutsame Synergieeffekte ergeben.

In Tabelle 1 werden die in BiKS-3-10 und in Tabelle 2 die in BiKS-8-14 eingesetzten Instrumente gelistet.

Zusammenfassung

Der Beitrag sollte einen Überblick über die Ziele und den Verlauf der beiden Längsschnittstudien geben, die im Rahmen der Interdisziplinären DFG-Forschergruppe BiKS durchgeführt wurden. Zu den zentralen Zielen des Projekts gehörte das Aufdecken wesentlicher Zusammenhänge bei der Entstehung und Entwicklung von Bildungsprozessen, insbesondere der Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von familiärer und institutioneller Förderung sowie Bedeutung, Formation und Folgen von Bildungsentscheidungen. Dazu wurden in der BiKS-3-10-Studie rund 1.000 Kinder bis zu acht Jahre lang vom Beginn des Kindergartens bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet, und in der BiKS-8-14-Studie rund 3.200 Kinder bis zu acht Jahre von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit. Besonderer Beitrag der BiKS-Studien ist die Betrachtung der ersten beiden Übergänge im Bildungssystem und der für Deutschland bislang einmalig reichhaltigen Datenbasis, bestehend aus Informationen zum Elternhaus und zur Einrichtung (Kindergarten, Schule) durch Beobachtungen und (Selbst-) Berichte, spezifische Kompetenz- und (Schul-) Leistungsmessungen der Kinder, Einstellungen von Eltern, Kindern, Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n. Neben der Fülle an Informationen belegen die Entwicklungen der Stichproben die Bedeutung von BiKS. Im Vergleich zu anderen längsschnitt-

lichen Studien kann von einer besonders hohen Stabilität der Teilnehmerzahlen in beiden Längsschnitten über die gesamte Projektlaufzeit gesprochen werden.

Tabelle 1: Eingesetzte Instrumente und Datenerhebungsmethoden in BiKS-3-10

<i>Eltern und Familie</i>	<i>Inhalte</i>
Quantitative Elternbefragung	Standardisierter Fragebogen über Kindesentwicklung Auflistungen der Aktivitäten in der Familie
Qualitatives Elterninterview	Standardisiertes Telefoninterview über Ausbildung, Erziehungseinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen Exploratives leitfadengestütztes/teilstandardisiertes Interview über entwicklungs- und bildungsbezogene Entscheidungsprozesse, insbesondere die Einschulungsentscheidung betreffend
Prozessbeobachtung in der Familie	Teilstandardisierte Beobachtungen der Familieninteraktion
<i>Erzieher(innen) und Kindergarten</i>	<i>Inhalte</i>
Quantitative Erzieherbefragung	Standardisierter Fragebogen über Ausbildung, Erziehungseinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen Standardisierter Fragebogen über Kindesentwicklung Auflistungen der Aktivitäten im Kindergarten
Qualitatives Erzieherinterview	Exploratives leitfadengestütztes/teilstandardisiertes Interview über entwicklungs- und bildungsbezogene Entscheidungsprozesse, insbesondere die Einschulungsentscheidung betreffend
Prozessbeobachtung im Kindergarten	Beobachtungen der Gruppendynamik und -struktur
<i>Lehrer(innen), Schulleitung und Schule</i>	<i>Inhalte</i>
Lehrerbefragung	Fragebogen über Ausbildung, Lehreinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen Standardisierter Fragebogen über Kindesentwicklung Unterrichtstagebuch
Schulleiterbefragung	Fragebogen über Schulstruktur und -organisation
Qualitatives Schulleiterinterview	Exploratives leitfadengestütztes/teilstandardisiertes Interview über Entscheidungsprozesse, v. a. im Zusammenhang mit der Einschulung
Prozessbeobachtungen in der Grundschule	Unterrichtsbeobachtungen

Fortsetzung Tabelle 1

<i>Vorschulkinder und Schüler(innen)</i>	<i>Inhalte</i>
Schülerbefragung	Standardisierter Fragebogen über Lerneinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen
Kompetenzerhebung	Testaufgaben zu u. a. den Bereichen Lesen und Rechnen im Klassenkontext oder zu Hause
Kompetenzerhebungen in den Familien	Individualtestung von Vorschulkindern und Schüler(inne)n zu Hause

Tabelle 2: Eingesetzte Instrumente und Datenerhebungsmethoden in BiKS-8-14

<i>Eltern und Familie</i>	<i>Inhalte</i>
Quantitative Elternbefragung	Standardisiertes Telefoninterview über Ausbildung, Erziehungseinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen
Qualitatives Elterninterview	Exploratives leitfadengestütztes/teil-standardisiertes Interview über bildungsbezogene Entscheidungsprozesse, insb. Übergangentscheidung und ggf. deren mögliche Revision
<i>Lehrer(innen), Schulleitung und Schule</i>	<i>Inhalte</i>
Quantitative Lehrerbefragung	Standardisierter Fragebogen über Ausbildung, Lehreinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen Fragebogen über Kindesentwicklung
Qualitatives Lehrerinterview	Exploratives leitfadengestütztes/teilstandardisiertes Interview über entwicklungs- und bildungsbezogene Entscheidungsprozesse, insb. den Übertritt betreffend
<i>Schüler(innen)</i>	<i>Inhalte</i>
Quantitative Schülerbefragung	Standardisierter Fragebogen über Lerneinstellungen, -verhalten und -voraussetzungen
Kompetenzerhebung	Testaufgaben zu u. a. den Bereichen Lesen und Rechnen im Klassenkontext
Qualitatives Schülerinterview	Exploratives leitfadengestütztes/teil-standardisiertes Interview über Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit Schulformwechsel

Literatur

- Fuchs, K. (2005). Wovon der Besuch einer Kindertageseinrichtung abhängt...! In T. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven* (S. 157-173). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kreyenfeld, M. (2007). Kinderbetreuung und soziale Ungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit* (S. 99-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, K., Kratzmann, J. & von Maurice, J. (2007). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. *PsyDok*, 990. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990>. Geprüft am 01.05.2014.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mudiappa, M. & Schmitt, M. (2010). Stichprobenpflege im Längsschnitt BiKS-8-12. *PsyDok*, 2631. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2010/2631>. Geprüft am 15.01.2014.
- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W. (2009). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase. *PsyDok*, 2534. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2534/>. Geprüft am 01.05.2014.
- Von Maurice, J., Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren. *PsyDok*, 1008. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/1008>. Geprüft am 01.05.2014.

Der Übergang vom Kindergarten zur Primarstufe

Das Freizeitbudget von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter

Sabine Blaurock, Simone Lehl und Christiane Große

Betrachtet man die Lebensphase Kindheit, so wird deutlich, wie unsere Gesellschaft dem Kindheitsverlauf bestimmte Strukturen und langfristige Zeitraster vorgibt. Als maßgebliche Taktgeber der frühen Kindheit erscheinen die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen: Kindertagesstätte und später Grundschule und Hort. Der fortschreitende Ausbau der institutionellen ganztägigen Kinderbetreuung lässt eine veränderte Zeitstruktur des Kinderalltags vermuten. Unter dem Kinderalltag wird das Verhältnis von Kindern zu und in ihrer alltäglichen Erfahrungs- und Handlungswelt verstanden. Einerseits wird der Alltag von Kindern durch zeitliche, sozioökonomische, sozialstrukturelle und räumliche Rahmenbedingungen geprägt. Andererseits umfasst er bestimmte Freiräume für eigenverantwortliche und selbstbestimmte Handlungen (Altermann-Köster, 1992). Die Kinderfreizeit ist in der aktuellen Forschungsdiskussion als Bereich der außerschulischen Bildung in den Fokus des Interesses gerückt und hat sich neben der Familie und der Kindertageseinrichtung bzw. Schule zum dritten Sozialisationsbereich entwickelt (Leven & Schneekloth, 2010). Ein beträchtlicher Teil des Wissens und Könnens, z. B. Konzentration, soziale Kompetenzen oder Kreativität, geht auf die Aneignungsprozesse im Rahmen der Freizeitaktivitäten zurück (Zerle, 2007). Zu Schulbeginn wird vorausgesetzt, dass bereits bestimmte Bildungsprozesse stattgefunden haben und weiterhin parallel zum Schulalltag ablaufen. Dem Bildungsort Freizeit wird eine hohe Bedeutung für eine gelingende Schulkarriere zugeschrieben (Züchner & Arnoldt, 2011). Aktivitäten in der freien Zeit sollen dem Wohlbefinden, der Entspannung und Erholung und nicht zuletzt der Persönlichkeitsentfaltung dienen (Isengard, 2005). Freizeit wird hierbei als diejenige Zeit definiert, die den Kindern außerhalb der Alltagsroutinen und Pflichtzeiten zur freien Verfügung steht. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die drei Freizeitdimensionen „Freies Spiel“, „Sport treiben“ und „Mediennutzung“, da sie die Diskussion rund um die heutige Kinderfreizeit maßgeblich prägen. Dabei soll es weniger um mögliche positive oder negative Auswirkungen der Aktivitäten gehen, sondern vielmehr um mögliche Ungleichheiten in der kindlichen Freizeitverwendung. Bei der Teilnahme an ganztägigen Angeboten in Kindergarten und Grundschule kann angenommen werden, dass sich das Volumen an freier Zeit verringert und dessen inhaltliche Gestaltung verändert. Dieser Beitrag untersucht, ob eine

ganztägige Betreuung im Kindergarten und später in der Grundschule eine geringere und andere Freizeitverwendung der Kinder zur Folge hat.

Insbesondere mit zunehmendem Alter und dem Eintritt in die Grundschule ist eine folgenreiche Zeitverdichtung und -verschiebung der kindlichen (Frei-)Zeitgestaltung außerhalb der Bildungseinrichtungen wahrscheinlich. Jüngere Kinder sind dabei weitgehend an die Pflichten und den Zeitrhythmus ihrer Eltern gebunden und in ihren Entscheidungen weniger autonom. Ihr Aktionsradius und ihre Mobilität sind zudem sehr eingeschränkt. Sind die Kinder in der Grundschule, reduziert sich deren frei bestimmbare Zeit, z. B. wegen der Erledigung von Schulaufgaben (Zerle, 2007). Die wachsende Selbstständigkeit und eine Interessensausprägung bzw. -verlagerung bezüglich der Freizeitaktivitäten legen die Vermutung nahe, dass die Kinder ihre Freizeit selbstbestimmter gestalten. Die Beschäftigung mit neuen technologischen Medien z. B. mit Computerspielen sowie die Ausübung sportlicher Aktivitäten machen einen größeren Tagesanteil aus, währenddessen das freie Spiel eher an Bedeutung verliert. Die Medien werden ab der mittleren Kindheit zeitlich intensiver und selbstbestimmter konsumiert als in der frühen Kindheit. Sie dienen nicht allein für Freizeit Zwecke, sondern zunehmend auch für die Organisation von Alltäglichem, wie der Kommunikation mit Freunden oder der Bearbeitung von Hausaufgaben (Lange & Zerle, 2010). Auch die Zugehörigkeit zu einem Sportverein steigt insbesondere nach dem Schuleintritt und erhöht sich stetig im Verlauf der Grundschulzeit (Zerle, 2007). Zu klären ist also, ob sich das Zeitvolumen der genannten Freizeitaktivitäten im 1. Grundschuljahr bedeutsam von dem im letzten Kindergartenjahr unterscheidet.

Die Kindheits- und Jugendforschung der letzten Jahre, wie z. B. das DJI-Kinderpanel, die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die Studie „Kinder und Medien“ (KIM-Studie) und die „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (KIGGS), hat gezeigt, dass das Freizeitverhalten deutscher Kinder und Jugendlicher äußerst heterogen ist, wobei sich bedeutsame Unterschiede in den verschiedenen Altersgruppen und im Geschlechterverhältnis finden. Jungen sind sportlich aktiver und nutzen Medien (z. B. Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele und Internet) intensiver als Mädchen. Umgekehrt verhält es sich bei den musischen und kreativen Aktivitäten (Züchner, 2008; Feierabend & Klingler, 2009). Zudem haben vor allem die Eltern einen bedeutsamen Einfluss auf die Freizeitgestaltung der Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. Hobbies und Vereinszugehörigkeiten werden in einem hohen Maße elterlich angeregt. Einschränkungen in der kindlichen Freizeitgestaltung können z. B. durch den sozioökonomischen Hintergrund der Familien erfahren werden (Zerle, 2008). Mit steigendem Sozialstatus

der Eltern verstärkt sich die Ausübung sportlicher und musisch-künstlerischer Tätigkeiten (Züchner, 2008). Auch die Mediennutzungsweisen sind vor allem in den sozial schwachen Lebenslagen problematisch (Feierabend & Klingler, 2009). Nehmen die Kinder Ganztagsschulangebote wahr, steigt die Beschäftigungsdauer mit neuen Medien, wohingegen sportliche Aktivitäten abnehmen (Züchner, 2008). Inwieweit ausgewählte Kind-Eigenschaften und familiäre Hintergrundmerkmale an die Freizeitverwendung von Kindern gekoppelt sind, stellt einen Interessenschwerpunkt dieses Beitrages dar. Da vermutet wird, dass Unterschiede auch auf zeitliche Reglementierungen zurückzuführen sind, werden die Betreuungszeit der Kinder und die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit der Eltern in den Analysen berücksichtigt. Die längsschnittlich angelegte Untersuchung ermöglicht zudem Erkenntnisse über Veränderungen der Einflussfaktoren auf das kindliche Freizeitbudget beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

Zunächst werden deskriptive Unterschiede in der Freizeitgestaltung von halb- und ganztags betreuten Kindergarten- und Grundschulkindern dargestellt. Um zuverlässige Aussagen über die unterschiedliche Freizeitverwendung der Halb- und Ganztagskinder geben zu können, wird der Einfluss der Merkmale Alter und Geschlecht des Kindes sowie Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Eltern auf die Zeitdauer der Freizeitaktivitäten an einem Wochentag untersucht.

Erhebung kindlicher (Frei-)Zeitverwendung

Trotz verstärktem Interesse an der Erforschung des Alltags- und Freizeitverhaltens deutscher Kinder und Jugendlicher in den vergangenen Jahren (vgl. Ehling, 2004), finden Alltagswelten von Kindern im Vorschul- und anfänglichen Grundschulalter wegen forschungsmethodischer und -praktischer Hürden kaum Berücksichtigung. Kleinkinder sind nur begrenzt in der Lage, ihren Tagesablauf zu beschreiben. Deshalb geben vorwiegend die Eltern Auskünfte über die Tagesgestaltung ihrer Kinder. Verschiedene Erhebungsverfahren erfassen dabei meist drei Dimensionen: Die Handlungsdimension (welche Aktivität findet statt?), die personale Dimension (mit wem?) und die räumlich-materiale Dimension (in welchem sozialräumlichen Kontext?; Tietze & Roßbach, 1991). Neben der Fremdbeobachtung und Befragung stellen Zeittagebücher eine Alternative zur Erfassung der Zeitverwendung dar. Der Vorteil besteht darin, dass die Daten nicht durch die Anwesenheit eines Beobachters verfälscht werden (z. B. durch Angaben aufgrund sozialer Erwünschtheit). Zudem beruhen die Informationen nicht auf retrospektiven Schätzwerten, sondern auf genauen

Zeitangaben. Durch vorher definierte Zeitintervalle sind so Aussagen über die Dauer, Häufigkeit und die Reihenfolge der Handlungen möglich (Ehling, 1991).

Im Rahmen der BiKS-Studie-3-10 konnten die häuslichen und außerhäuslichen Aktivitäten von 388 Kindergartenkindern und 287 Grundschulkindern mittels eines eigens entwickelten Instrumentes erfasst werden. Die sog. Aktivitätenliste entspricht in ihrer Form einem Zeittagebuch, das neben der personalen Dimension auch die Handlungsdimension beinhaltet. Diese Liste kam während der gesamten Kindergarten- und Grundschulzeit zum Einsatz. Die Eltern wurden gebeten, das Tagebuch für einen Wochentag und einen Wochenendtag über einen Zeitraum von 5 – 23 Uhr zu führen. Dabei sollten sie im Viertelstundentakt beurteilen, welcher der neun vorgegebenen Tätigkeiten ihr Kind gerade nachgeht.

Abbildung 1: Ausschnitt aus der Aktivitätenliste

Tag 1:												
Wochentag: _____												
Uhrzeit		5	6	7	8	9	10	11	12			
Wer nimmt mit teil?												
Keiner	A											
Andere Kinder	B											
Eltern	C											
Andere Erwachsene	D											
Aktivitäten												
Pflegerische Routine	1											
Schlafen/Kuscheln	2											
Freies Spiel/ Kreativ sein	3											
Gesellschafts- und Brettspiel/ Bauen und Puzzeln	4											
Sportliche Aktivität/ Toben	5											
Wort- und Sprachspiele/ Lesen und Vorlesen	6											
Mediennutzung	7											
Hausaufgaben erledigen	8											
Familienzeit/ Alltagstätigkeiten	9											

Im Zentrum des Interesses liegen folgende Aktivitäten:¹

Freies Spiel/Kreativ sein:	Mediennutzung:	Sportliche Aktivität/Toben:
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel, also „so tun, als ob“ (Puppen, Handpuppen, Verkleiden, Theater spielen, Spielen mit Figuren, Nachahmung von Tieren, Nachahmung von Berufen) • Malen, Zeichnen, Basteln (künstlerisch, kreativ gestalten, z. B. mit Papier, Buntpapier, Tonkarten, Ton, Knete, Wachs, Kastanien, Korken, ...) • Musikbezogene Aktivitäten (Singen, Singspiele, Musizieren) • Experimente und Naturerfahrungen (gezieltes Beobachten, eventuell mit einer Lupe, „Experimentieren in der Küche“, ...) • Spiele mit Sand und Wasser („Matschen“, Sandburgen od. Wasserläufe bauen, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernsehen, Video oder DVD sehen • Kassetten, CDs oder MP3s hören • Beschäftigung am Computer (spielen, im Internet surfen, Lernaufgaben bearbeiten, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rennen, Toben (im Garten oder Hof, Hobbyraum, Spielplatz) • (Vereins-)Sport

Die erhebungsmethodische Struktur des Aktivitätentagebuches ermöglicht es, sowohl die Veränderung der Dauer bestimmter Aktivitäten als auch der Tageszeitstruktur zu untersuchen. Im Gegensatz zu Aktivitäten mit relativ konstantem Zeitmuster, so z. B. die Schlafenszeit, sind die individuellen Unterschiede in der BiKS-3-10-Stichprobe bezüglich der Freizeitaktivitäten erheblich. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede in der (Frei-)Zeitverwendung vor allem zwischen halb- und ganztags betreuten Kindern deutlich werden. Aus diesem Grund wurde die frei verfügbare Zeit der Kinder, die im Durchschnitt weniger als fünf Stunden in der Kindertagesstätte bzw. der Grundschule verbrachten, mit der Freizeit derer, die mehr als fünf Stunden außerfamiliär betreut wurden, verglichen. Da bis 6 Uhr am Morgen und ab 21 Uhr abends kaum

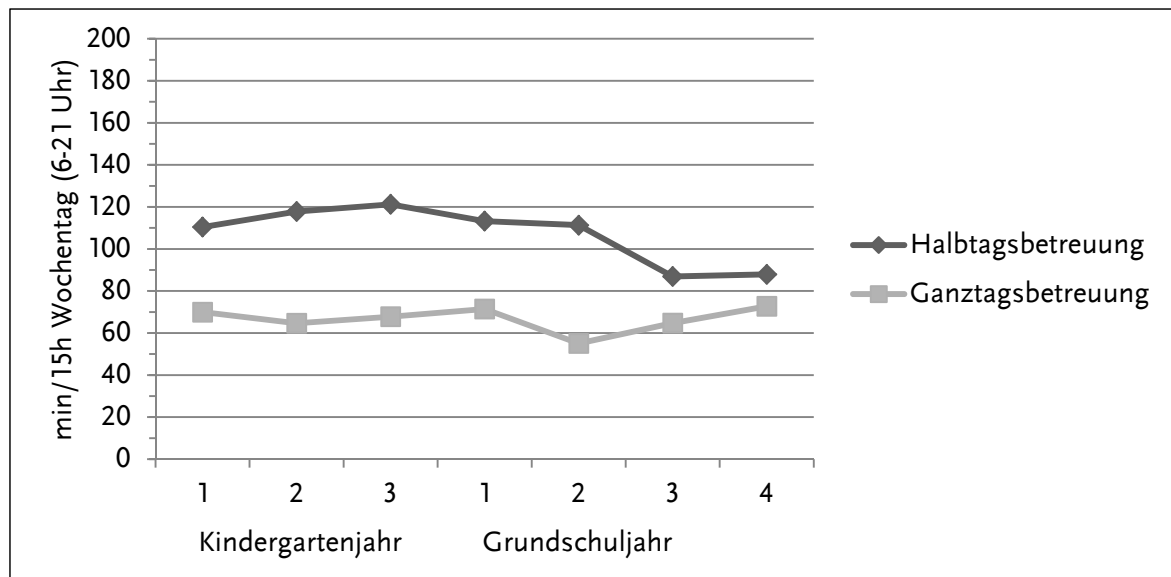
¹ Die Einzelaktivitäten während der Kindergarten- und Grundschulzeit können nicht berücksichtigt werden, da das Tagebuch von den Eltern, d. h. ausschließlich während der familiären Betreuungszeit, ausgefüllt wurde.

mehr Unterschiede in der Zeitverwendung zwischen den Kindern festgestellt wurden, beschränken sich die Analysen auf diesen Zeitraum. Wie genau die kindliche Freizeitnutzung zu bestimmten Tageszeiten aussieht, kann anhand von Tagesgraphen demonstriert werden. Die Berechnungen basieren auf dem jeweiligen protokollierten Wochentag am Ende der Kindergartenzeit und zu Beginn der Grundschulzeit. Die Kinder sind im Durchschnitt sechs und sieben Jahre alt.

Freies Spiel/Kreativ sein

Die aktuellen Konzepte der Kindheitsforschung und Entwicklungspsychologie gehen von einem „aktiven Kind“ aus, das seine Umwelt von Anfang an spielend selbst entdeckt (Lange & Zerle, 2010). Insbesondere bei halbtagsbetreuten Kindergartenkindern wird die große Bedeutung des freien Spiels *außerhalb* der fröhpädagogischen Betreuungseinrichtung deutlich. In Abbildung 1 ist die durchschnittliche Minutenzahl abgebildet, die die Kinder vom 1. Kindergartenjahr bis zum letzten Grundschuljahr an einem 15-stündigen Wochentag mit Rollenspielen, Mal- und Bastelarbeiten und musischen- oder naturnahen Aktivitäten in Abhängigkeit von einer Halb- oder Ganztagsbetreuung verbringen.

Abbildung 2: Durchschnittliche Dauer der Aktivität Freies Spiel/Kreativ sein bei Halb- und Ganztagsbetreuung



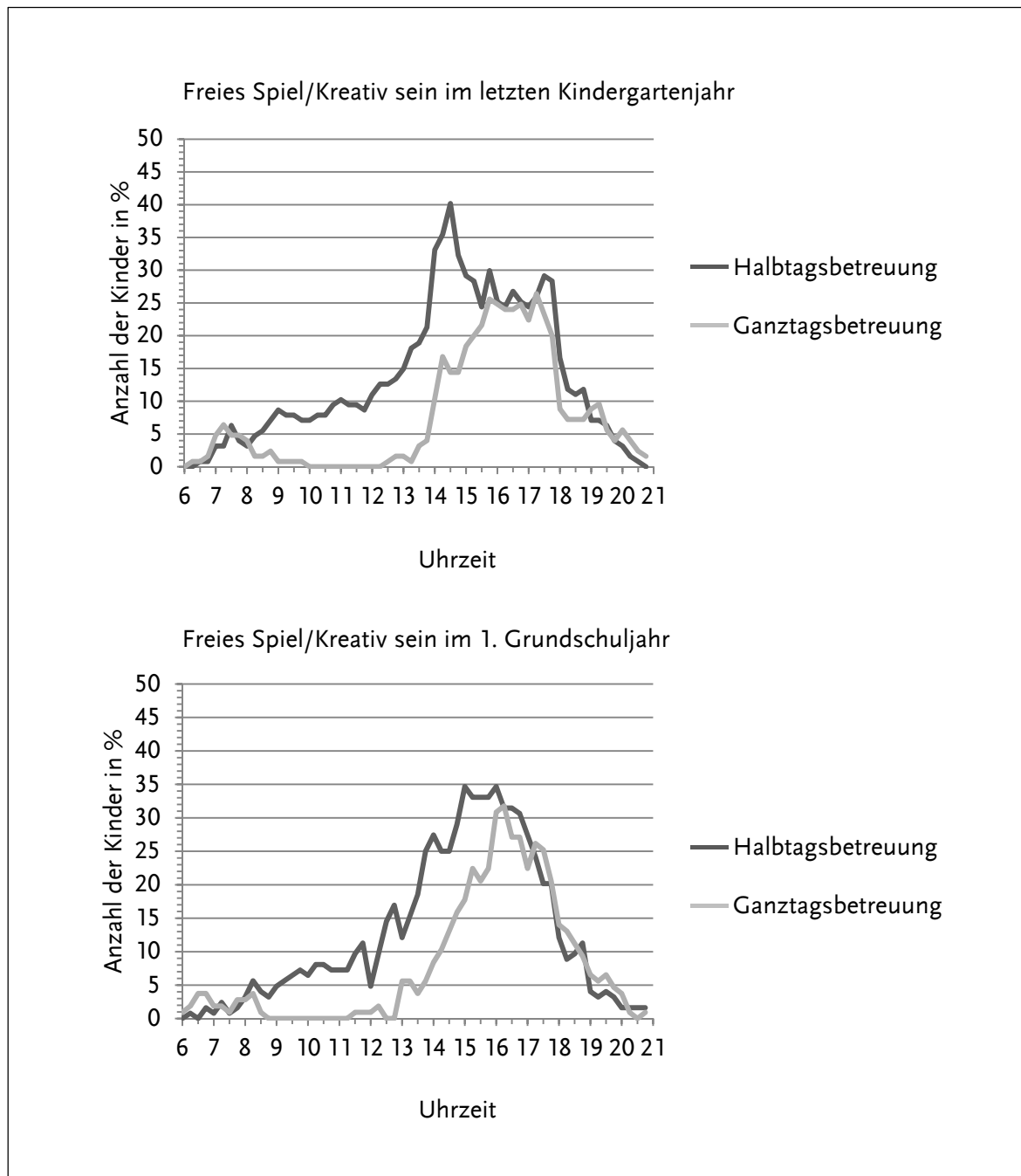
Die Dauer des freien Spiels, außerhalb der Einrichtungen, unterscheidet sich vom 1. Kindergartenjahr bis zum 2. Grundschuljahr deutlich zwischen den halb- und ganztagsbetreuten Kindern. Es ist denkbar, dass ganztägig betreute Kinder bereits in der nachmittäglichen Hortbetreuung die Gelegenheit des freien Spiels erhalten und ihre Zeit danach mit anderen Freizeitaktivitäten füllen. In der 3. und 4. Klasse ist es wahrscheinlich, dass sich die Ganztagskinder

während der Betreuungszeit verstärkt den Hausaufgaben widmen. Dies könnte den Anstieg des freien Spiels außerhalb der Schulzeit erklären. Die ganztags Betreuten verbringen relativ konstant viel Zeit mit dem freien Spiel, nämlich zwischen 55 Minuten und 1 Stunde und 13 Minuten. Bei den Halbtagskindern erreicht die Dauer des freien Spiels im Vorschuljahr mit durchschnittlich 2 Stunden seinen Höhepunkt. Die Freispielzeit nimmt nach dem Schuleintritt bis hin zum 4. Schuljahr ab und bewegt sich zwischen ca. 1 ½ und 2 Stunden. Die verkürzte Spieldauer in der 3. und 4. Klasse könnte mit der Zuwendung zu anderen Tätigkeiten (z. B. Vereinssport) begründet werden. Die Befürchtung, dass sich die Zeit für das freie Spiel mit dem Übertritt in die Grundschule bedeutsam verkürzt, kann sowohl für Halbtags- als auch Ganztagskinder nicht bestätigt werden.

Eine zeitliche Verschiebung des freien Spiels im Tagesverlauf wird in Abhängigkeit einer Halb- oder Ganztagsbetreuung deutlich. Der dargestellte Tagesgraph (s. Abb. 3) zeigt auf der x-Achse die Tageszeiten in halbstündlichen Intervallen und auf der y-Achse die Anzahl der halb- bzw. ganztags betreuten Kinder (in Prozent), die zum entsprechenden Zeitpunkt frei spielen.

Der Anteil der spielenden Ganztagskinder ist nach dem Kindergarten- und Schulbesuch, zwischen ca. 14 und 18 Uhr, am höchsten. Offensichtlich begrenzen die Öffnungszeiten des Kindergartens bzw. die Zeiten des Schulunterrichts und die anschließende Hortbetreuung das freie Spiel auf eine bestimmte Zeitspanne im Tagesverlauf. Bei denjenigen Kindern, die den Kindergarten weniger als fünf Stunden besuchen, verlagert sich das freie Spiel bis in den Vormittag. Zwischen ca. 14.30 und 15.30 Uhr steigt die Anzahl der spielenden nur halbtags betreuten Kindergartenkinder auf bis zu 40 %, währenddessen sich nur maximal 20 % der Ganztagskinder mit dem freien Spiel beschäftigt. Nach dem Schulbesuch ergibt sich ebenfalls eine Zeitverschiebung, die sich bei den Halbtagskindern im Vergleich zu den Ganztagskindern im gesamten Verlauf um ca. eine Stunde nach vorne verlagert. Die Anzahl aller sich dem freien Spiel gewidmeten Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter nimmt ab ca. 18 Uhr stetig ab.

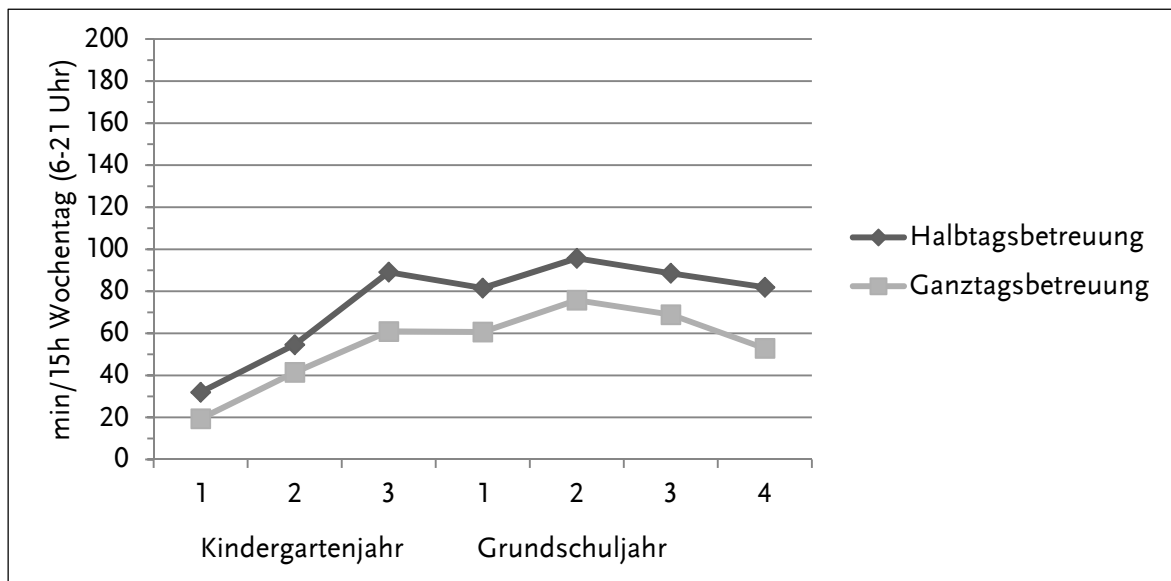
Abbildung 3: Freies Spiel/Kreativ sein im Tagesverlauf bei Halb- und Ganztagsbetreuung im letzten Kindergarten- und 1. Grundschuljahr



Sportliche Aktivität/Toben

Betrachtet man das sportliche Zeitvolumen über die gesamte Elementar- und Primarzeit hinweg, verläuft die Entwicklung in beiden Kindergruppen relativ parallel. Ganztagskinder betreiben, außerhalb der Einrichtung, während der gesamten Kindergartenzeit und in der 1. und letzten Grundschulklasse weniger Sport als die Halbtagskinder, wenngleich der Unterschied mit 15 bis 30 Minuten relativ gering ausfällt (s. Abb. 4).

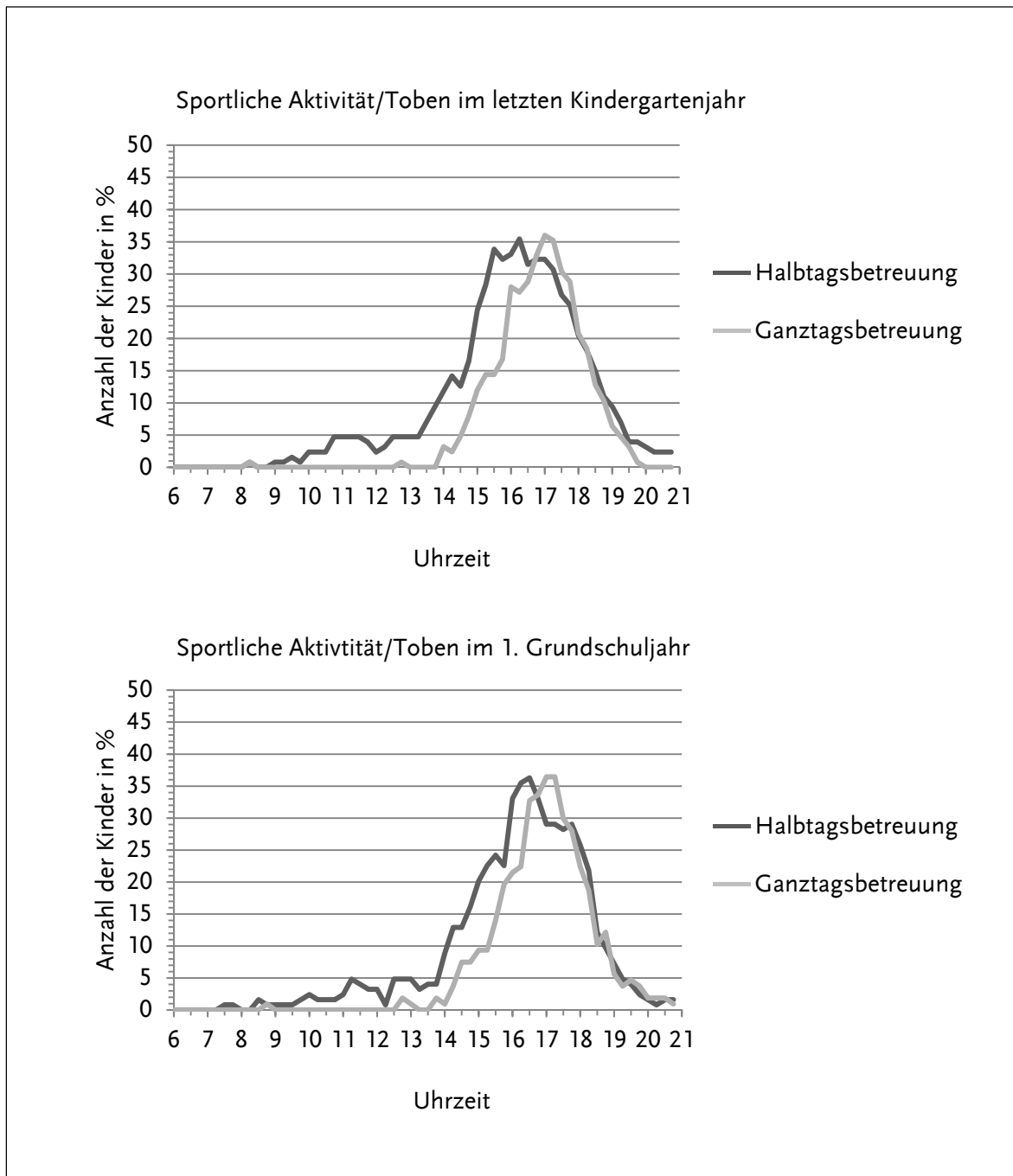
Abbildung 4: Durchschnittliche Dauer der Aktivität Sportliche Aktivität/Toben bei Halb- und Ganztagsbetreuung



Es ist nicht verwunderlich, dass die Dauer des Sports im Laufe der Kindergartenzeit im Zuge der vergrößerten Mobilität ansteigt. Beträgt der Zeitumfang im 1. Kindergartenjahr zwischen ca. 20 und 30 Minuten, steigt er im Vorschuljahr bereits auf 1 – 1½ Stunden an einem Wochentag. Die zeitliche Differenz zwischen Halb- und Ganztagskindern beträgt anfänglich eine viertel Stunde und im letzten Jahr eine halbe Stunde. Nach dem Eintritt in die Grundschule nimmt die mit Sport und Bewegung gefüllte Zeit bei den halbtags betreuten Schulkindern leicht, jedoch nicht bedeutsam, ab. Bei den ganztags Betreuten bleibt die Dauer hingegen konstant bei einer Stunde. In der 2. Klasse betätigen sich alle Kinder außerhalb der Schulzeit am häufigsten sportlich. Bis zum 4. Grundschuljahr verringern sich die sportlichen Aktivitäten auf ca. 1 Stunde und 20 Minuten bei den halbtags betreuten Kindern und auf ca. 50 Minuten bei den ganztags Betreuten. Eine Ursache könnte die verstärkte Inanspruchnahme konkurrierender Schulangebote sein.

Die Darstellung der Tagesverläufe veranschaulicht einen klaren zeitlichen Schwerpunkt bei der Ausübung sportlicher Aktivitäten. Der Anteil der sporttreibenden Ganztagskinder im letzten Kindergartenjahr verschiebt sich um etwa eine Stunde. Am Anfang der Grundschulzeit verringert sich dieser Abstand zwischen den halb- und ganztags betreuten Kindern sichtbar.

Abbildung 5: Sportliche Aktivität/Toben im Tagesverlauf bei Halb- und Ganztagsbetreuung im letzten Kindergarten- und 1. Grundschuljahr

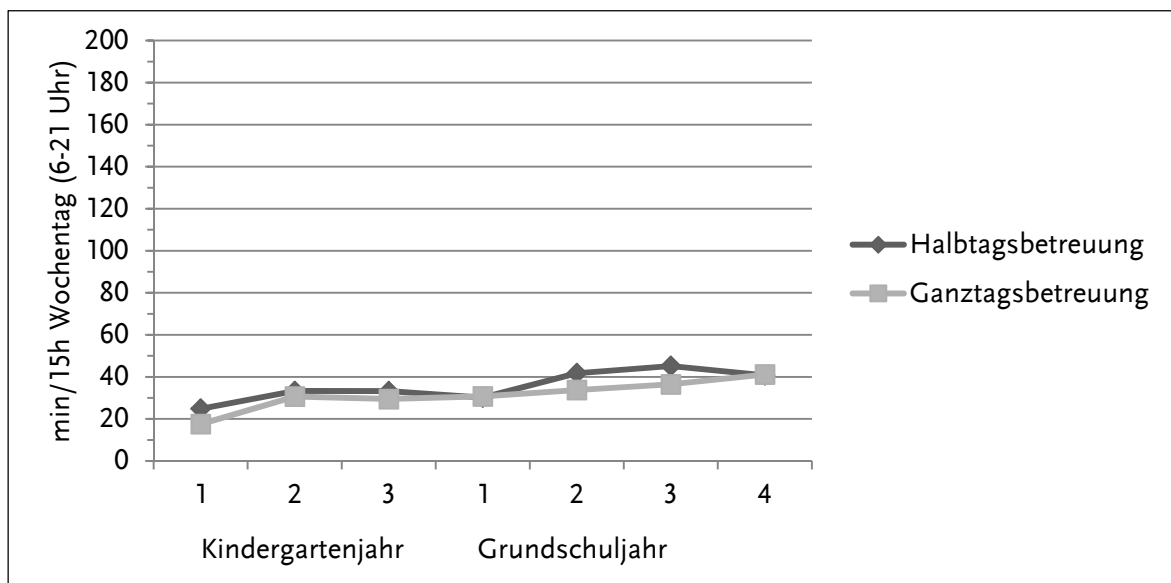


Etwa 35 % der Ganztagskinder im Kindergarten- als auch im Grundschulalter sind gegen 17 Uhr sportlich aktiv (s. Abb. 5). Die Verläufe ähneln sich vor und nach diesem Höhepunkt deutlich. Der höchste Anteil der halbtags betreuten Kinder beträgt ebenfalls ca. 35 %, währenddessen eine geringe Anzahl der Kinder auch schon in den Vormittagsstunden sportlich aktiv ist. Ab ca. 18 Uhr betätigt sich die gleiche Anzahl der halbtags und ganztags betreuten Kinder sportlich.

Mediennutzung

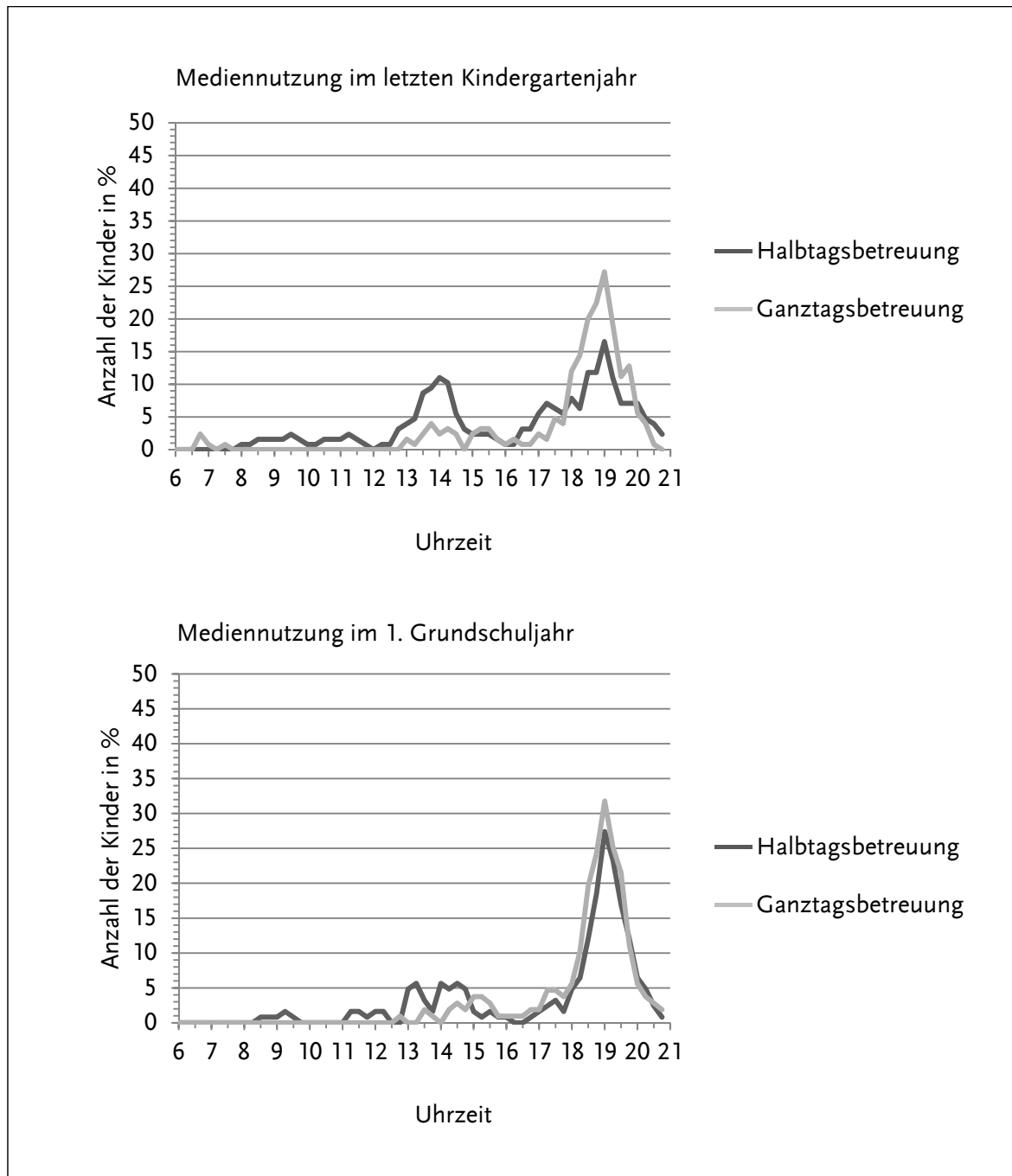
Bei Betrachtung der gesamten Kindergarten- und Grundschulzeit fällt auf, dass sich der Medienkonsum durchweg auf unter 45 Minuten täglich beschränkt (s. Abb. 6). Außerdem scheint es in der mit Fernsehen und Computerspielen gefüllten Zeit keine erheblichen Unterschiede zwischen den halb- und ganztags betreuten Kindern zu geben.

Abbildung 6: Durchschnittliche Dauer der Aktivität Mediennutzung bei Halb- und Ganztagsbetreuung



Nach dem Übergang kommt es zu keinem Anstieg der Mediennutzung. Sie erhöht sich bei den Ganztagskindern allmählich von 30 auf 40 Minuten im letzten Grundschuljahr. Bei den halbtags betreuten Kindern schwankt die Medienzeit zwischen 30 und 45 Minuten. Die geringe Differenz zwischen den Halb- und Ganztagskindern deuten darauf hin, dass der Umfang der Mediennutzung scheinbar nicht oder kaum von der Betreuungsdauer abhängt. Diese Annahme spiegelt sich auch in den Tagesverlaufsanalysen (s. Abb. 7) wieder.

Abbildung 7: Mediennutzung im Tagesverlauf bei Halb- und Ganztagsbetreuung im letzten Kindergarten- und 1. Grundschuljahr



Der Medienkonsum ist auf bestimmte Zeiträume begrenzt und richtet sich womöglich auch nach spezifischen Angebotszeiten, wie u. a. der Ausstrahlung verschiedener Kindersendungen. Die Hauptnutzung liegt im Kindergarten- und Grundschulalter am Abend zwischen 18 und 20 Uhr. Im Unterschied zu den anderen Freizeitaktivitäten wird in beiden Graphen so gut wie keine Zeitverschiebung zwischen Halb- und Ganztagskindern ersichtlich. Vielmehr unterscheidet sich die Anzahl der Kinder, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt mit den Medien beschäftigt. Das wird vor allem im letzten Kindergartenjahr

deutlich: Zwischen 12.30 und 15 Uhr und 16 und 18 Uhr widmet sich ein höherer Anteil der Halbtagskinder Medien. Von 18 bis 20 Uhr kehrt sich das Muster um, und die Anzahl der ganztags betreuten Kindergartenkinder liegt in diesem Zeitraum deutlich über der Anzahl der Halbtagskinder. Sowohl im Kindergarten- als auch Grundschulalter erreicht der Anteil aller mediennutzenden Kinder gegen 19 Uhr seinen Höhepunkt. Im 1. Grundschuljahr ist die Verteilung der Mediennutzung zwischen den halb- und ganztags Betreuten über den Tag hinweg nahezu identisch.

Insgesamt berichten die Ergebnisse, dass das Freizeitverhalten der Kinder jenseits des ganztägigen Kindergarten- bzw. Schulbesuches in ihrer Dauer und Tagesreihenfolge nur geringfügig eingeschränkt und verschoben wird. Beim Medienkonsum liegt die Differenz zwischen Halb- und Ganztagskindern bei maximal neun Minuten. Die Mediennutzungszeit liegt für beide Gruppen über den gesamten Zeitraum relativ konstant bei ca. einer halben Stunde täglich. Der Unterschied in der Zeitverwendung beim Sport und Toben bewegt sich zwischen einer viertel Stunde im 1. Kindergartenjahr und einer halben Stunde im letzten Grundschuljahr. Eine unterschiedliche Freizeitverwendung zwischen den halb- und ganztags betreuten Kindern ist in der Freispielzeit mit maximal einer Stunde am auffälligsten. Deren zeitlicher Rahmen wird eindeutig durch den Besuch der frühpädagogischen Einrichtung und später durch den verpflichtenden Schulalltag vorgegeben. Beim Sporttreiben und dem Medienkonsum liegen die Schwerpunkte in den Nachmittags- und Abendstunden. Den Großteil der Freizeit verbringen alle Kinder, bis einschließlich der 2. Klasse, mit Aktivitäten wie Rollenspiel mit Puppen, Malen und Basteln, musischen Aktivitäten oder Naturerfahrungen. In der 3. und 4. Klasse wird dem freien Spiel und dem Sport ähnlich viel Zeit gewidmet. Das freie Spielen wird auch in modernen Kindergenerationen keinesfalls durch eine zunehmende „Versportung“ oder „Medialisierung“ verdrängt. Das Bild vom Kind als inaktiver Medienkonsument mag somit auf Einzelfälle zutreffen, zeigt sich für den Durchschnitt der Kinder jedoch nicht.

Einflüsse auf die Dauer kindlicher Freizeitaktivitäten

Welche Einflüsse Kind- und Familienmerkmale, unter Berücksichtigung der Kindergarten- und Grundschulzeit, auf die Dauer der kindlichen Freizeitaktivitäten haben, wird in Tabelle 1 dargestellt. In der ersten Spalte sind die Einflussmerkmale aufgelistet und in den ersten beiden Zeilen die jeweilige Aktivität des letzten Kindergarten- und 1. Grundschuljahres. Die sog. Regressionskoeffizienten geben an, ob sich das Zeitvolumen des Spiels, des Sports und der Mediennutzung statistisch bedeutsam verändert, wenn das jeweilige

Einflussmerkmal um eine Einheit ansteigt. Wie verändert sich also z. B. die Dauer der Ausübung der Aktivitäten mit zunehmendem Alter des Kindes oder mit steigendem sozioökonomischem Status der Eltern (gemessen am beruflichen Status). Der Regressionskoeffizient gibt die Stärke und die Richtung des Einflusses an. Ist der Koeffizient mit Sternchen versehen, kann ein überzufälliger Zusammenhang des Einflussmerkmals und der Dauer der Freizeitaktivität angenommen werden. R^2 bezeichnet die Bedeutsamkeit (von 0 % bis 100 %) aller Aspekte einer Spalte insgesamt für die durchschnittliche Dauer der jeweiligen Aktivität an einem Wochentag.

Tabelle 1: Einflüsse auf die Dauer der Ausübung ausgewählter Freizeitaktivitäten im letzten Kindergarten- und 1. Grundschuljahr (lineare Regression)

	Freies Spiel/ Kreativ sein		Sportliche Aktivität/ Toben		Mediennutzung	
	3.Kinder- gartenjahr	1.Grund- schuljahr	3.Kinder- gartenjahr	1.Grund- schuljahr	3.Kinder- gartenjahr	1.Grund- schuljahr
Alter des Kindes (in Monaten)	-.02	.03	.06	.02	.02	.06
Geschlecht (1=Mädchen)	.02	-.02	-.05	-.04	.04	.01
Ganztagsbe- treuung	-.29***	-.21**	-.19**	-.13	-.03	.01
Migrationshin- tergrund (1=Migration)	-.06	-.22**	-.05	.07	-.03	-.09
Index berufli- cher Status – höchster in der Familie	.07	.11	.04	.04	-.19**	-.05
Durchschnittl. Wochenarbeits- zeit	-.03	.02	.21**	.06	-.06	.11
R^2	10 %	11 %	8 %	3 %	4 %	3 %
N	231	198	231	198	231	198
<i>Anmerkungen: Aufgeführt sind die standardisierten Regressionskoeffizienten (β) und die Anteile erklärter Varianz (R^2). ***$p < 0,001$; **$p < 0,01$.</i>						

Nicht unerwartet ist der bedeutsame negative Einfluss der Ganztagsbetreuung auf die Dauer des freien Spiels und die sportlichen Betätigungen im Kindergartenalter ($-0,29$). Ein Grund, warum der Umfang der sportlichen Aktivitäten im 1. Grundschuljahr sowie der Medienkonsum nicht signifikant durch die Betreuungsdauer beeinflusst werden, ist, dass deren Ausübungspräferenz bei halb- wie auch ganztags betreuten Kindern am Nachmittag und Abend liegt.

Der Zeitumfang, den die Kinder mit Rollenspielen, musisch-kreativen Tätigkeiten oder Erfahrungen in und mit der Natur (Freispielzeit) verbringen, richtet sich vor allem nach der Betreuungsintensität. Im 1. Grundschuljahr zeigt sich zusätzlich zu den Auswirkungen der Betreuungszeit ein Einfluss des Migrationshintergrundes. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben eine geringere tägliche Spieldauer ($-0,22$). Der Migrationshintergrund einer Familie hat keinen signifikanten Einfluss auf die Dauer des Medienkonsums und des Sporttreibens. Die Zeit, die die Kinder im letzten Kindergartenjahr mit Rennen, Toben und (Vereins-)Sport verbringen, erhöht sich bei einer steigenden Wochenarbeitszeit der Eltern derjenigen Kinder, die nur halbtags im Kindergarten betreut werden ($0,21$). Anders beim freien Spiel und der Mediennutzung: Die Arbeitszeit der Eltern hat keinerlei Auswirkungen auf deren Zeitmenge. Es zeigt sich, dass auch der sozioökonomische Status der Eltern keinerlei Bedeutung für das zeitliche Ausmaß des freien Spiels und der sportlichen Aktivitäten der Kindergarten- und Grundschul Kinder hat. Für die Mediennutzung im letzten Kindergartenjahr gilt hingegen, dass bei steigendem sozioökonomischen Status weniger Zeit mit Fernsehen und Computerspielen verbracht wird ($-0,19$). Diese Eltern achten womöglich eher darauf, dass ihre Kinder die technologischen Medien noch in Maßen und nicht in Massen konsumieren. Zu Beginn der Grundschulzeit sind weder der sozioökonomische Status noch weitere eingehende Einflussfaktoren für die zeitliche Nutzung von Medien relevant.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang zwischen ausgewählten soziostrukturellen Familienmerkmalen und der Dauer der Freizeitaktivitäten sowohl bei Kindern im Kindergarten- als auch im Grundschulalter schwach ist. Sowohl das Alter als auch das Geschlecht des Kindes zeigen keinen Einfluss. Die Annahme, dass eine ganztägige Betreuung in den Bildungsinstitutionen mit einer geringeren Freizeit der Kinder einhergeht, kann nur zum Teil bestätigt werden. Ein höherer Betreuungsumfang bewirkt eine geringere Zeitspanne für das freie Spiel für Kindergarten- und Grundschul Kinder gleichermaßen. Bei den sportlichen Aktivitäten ist der Betreuungseffekt im letzten Kindergartenjahr erkennbar, jedoch nicht mehr im 1. Grundschuljahr: Je länger die Zeit im Kindergarten, desto verkürzter die Zeit für Sport außerhalb der Kita. Das zeitliche Ausmaß des Medienkonsums ist unabhängig davon, wie lange sich die Kinder im Kindergarten oder der Grundschule befinden. Die Einflussfaktoren haben letztlich eine nur geringe Bedeutung für die Dauer der Einzelaktivitäten (R^2 maximal 11 %). Zur Aufklärung könnten weitere persönliche Kind-Merkmale (z. B. der Gesundheitszustand) oder Kontextbedingungen (z. B. Anzahl der Freunde und Peers oder Freizeitangebote außerhalb des Kindergartens bzw. der Grundschule) einbezogen werden.

Fazit

Eine ganztägige Betreuung in Kindergarten und Grundschule beansprucht eine andere Zeitstruktur im Wochenalltag als eine Halbtagsbetreuung. Die anhand des verfügbaren Tagebuchmaterials vorgelegten Befunde zeigen, dass die Folgen für die Gestaltung der freien Zeit außerhalb der Bildungseinrichtungen für die einzelnen Freizeitaktivitäten differenziert betrachtet werden müssen. Die Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagskindern wird beim freien Spiel und kreativ sein bis zur 2. Klasse am deutlichsten. Beim Sporttreiben ist ein ähnliches Zeitmuster zwischen den beiden Gruppen während der gesamten Kindergarten- und Grundschulzeit erkennbar, die zeitliche Differenz liegt relativ konstant bei maximal einer halben Stunde. Die aufgewandte Zeit für die Mediennutzung unterscheidet sich nach dem 1. Kindergartenjahr nicht mehr zwischen den beiden Gruppen. Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichen, dass bereits der Alltag und die Freizeit von Kindergartenkindern zeitlichen Reglementierungen unterliegen. Vor dem Hintergrund der Diskussion um einen veränderten Kinderalltag nach dem Übergang in den Primarbereich, kann festgehalten werden, dass sich das Aktivitätenpensum im Vergleich zum Vorschuljahr nicht bedeutsam verändert. Erst im Laufe der Grundschulzeit zeichnet sich die Tendenz ab, dass der Zeitumfang des freien Spiels geringfügig abnimmt, der Zeitumfang von Sport und der Mediennutzung leicht zunimmt. Alles in allem werden spielerische und sportliche Aktivitäten im Kindergarten- und Grundschulalter außerhalb der Einrichtungen länger ausgeübt, als Medien konsumiert werden. Abschließend kann formuliert werden, dass die Freizeitgestaltung der Kindergarten- und Grundschulalter durch die Wahrnehmung von ganztägigen Angeboten weniger beeinflusst wird als in der öffentlichen Debatte angenommen. Die Befürchtung, dass sich der Freizeitanteil mit dem Schuleintritt verringert, kann entkräftet werden. Insgesamt scheinen Ungleichheiten aufgrund des Alters, Geschlechts, der zeitlichen Reglementierung durch Betreuungszeiten und wöchentlichen Arbeitszeit der Eltern, sowie Benachteiligungen nach sozialem oder ethnischen Hintergrund für die Unterschiede im Freizeitbudget der Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter nur abgeschwächt zu gelten.

Literatur

- Altermann-Köster, M. (1992). *Kinder – Eltern – öffentliche Erziehung: veränderte Sozialisationsbedingungen in der Familie und die Folgen für die öffentliche Erziehung und Betreuung*. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Ehling, M. (1991). Formen der Tagebuchmethode zur Erhebung von Zeitbudgets. In W. Tietze & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Mediennutzung und Zeitbudget. Ansätze, Methoden, Probleme* (S. 27-48). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Ehling, M. (2004). Zeitbudgeterhebungen 1991/92 und 2001/02 – Kontinuität und Wandel. In Statistisches Bundesamt, Forum der Bundesstatistik (Hrsg.), *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung* (S. 10-22). Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2009): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008. *Media Perspektiven*, 8, 398-412.
- Isengard, B. (2005). Freizeitverhalten als Ausdruck sozialer Ungleichheiten oder Ergebnis individualisierter Lebensführung? Zur Bedeutung von Einkommen und Bildung im Zeitverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(2), 254-277.
- Lampert, T., Mensink, G. B. M., Rohman, A. & Woll, A. (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. *Bundesgesundheitsblatt*, 50(5/6), 634-652.
- Lange, A. & Zerle, C. (2010). Zwischen Sponge Bob und Sportverein: Freizeitgestaltung von Kindern heute. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* (S. 54-66). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Leven, I. & Schneekloth, U. (2010). Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie* (S. 95-140). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1991). Zur Einführung: Mediennutzungs-forschung im Kontext von Zeitbudgetuntersuchungen? In W. Tietze & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Mediennutzung und Zeitbudget. Ansätze, Methoden, Probleme* (S. 5-26). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Zerle, C. (2007). Wie verbringen Kinder ihre Freizeit? In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Start in die Grundschule*. (S. 243-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zerle, C. (2008). Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 345-368). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Züchner, I. (2008). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland* (S. 333-352). Weinheim: Juventa Verlag.
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011). Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. In Fischer, N. et al. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 267-290). Weinheim: Juventa Verlag.

Türkische Schüler als „Verlierer“? Die Einschulung aus Elternsicht

Jens Kratzmann*

Deutschlandweit hat heute etwa ein Drittel der Kinder im Grundschulalter einen Migrationshintergrund, d. h., sie oder ihre Eltern sind nach Deutschland eingewandert. Die größte Gruppe sind Zuwanderer aus der Türkei. In letzter Zeit wurde vermehrt in öffentlichen Debatten über deren Integration diskutiert. Eine Schlüsselrolle kommt den schulischen Bildungsverläufen der Kinder zu. Hier zeigt sich in Deutschland und anderen europäischen Staaten, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund schlechtere Bildungschancen haben, die sich durch häufigeres Verlassen der schulischen Laufbahn ohne Bildungsabschluss und geringere Anteile an für die Universität qualifizierenden Schulabschlüssen zeigen (Crul & Vermeulen, 2003).

Die empirische Bildungsforschung hat in den vergangenen Jahren in der Grundschule und Sekundarstufe Gründe für diese migrationsgekoppelten Unterschiede erforscht. Diese lassen sich so zusammenfassen:

Auf *individueller Ebene* finden sich migrationsgekoppelte Disparitäten im Leistungsstand der Kinder im Grundschulalter. Sowohl in mathematischen als auch in sprachlichen Kompetenzen erreichen Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt bereits am Ende der 1. Klasse schlechtere Kompetenzwerte (Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007; Bellin, 2009). Diese bleiben bis zum Ende der Grundschulzeit bestehen. Es sind vor allem mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache der Kinder, aber auch der Eltern, die für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn hinderlich sind. Auf Seiten der Kinder führen mangelnde Kenntnisse der Bildungssprache dazu, dass sie dem Unterricht nicht folgen können. Verfügen die Eltern auch über geringe Deutschkenntnisse, können sie ihre Kinder nicht genügend unterstützen, wichtige Informationen kommen nicht bei ihnen an.

Nach der These der *institutionellen Diskriminierung* (Gomolla & Radtke, 2002) verursacht auch das Schulsystem die schlechteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Demnach sind Zuwanderer schon dadurch benachteiligt, dass ihre Herkunftssprache und -kultur im deutschen Bildungssystem nicht anerkannt werden und sie zusätzliche Hürden überwinden müssen.

Zudem wird vermutet, Kinder mit Migrationshintergrund würden mit *Vorurteilen und Stereotypen* auf Seiten der Lehrkräfte konfrontiert und erhielten keine

gerechte Beurteilung ihrer Leistungen. Es wird befürchtet, dass solch eine Konfrontation mit Vorurteilen Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Leistungsmotivation der Kinder beeinträchtigen (Niesel, 2009).

Strukturelle Ansätze sehen die *Zusammensetzung von Kindergartengruppen und Schulklassen* als Faktor für die Erklärung von Leistungsunterschieden der Kinder (Ditton & Krüsken, 2006). Ungünstig kann sich ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auswirken, wenn damit ablehnende Haltungen gegenüber der Schule, ein geringeres Leistungsniveau der Klasse, z. B. im Bereich Sprache, oder ein geringeres Anspruchsniveau von Seiten der Lehrkraft einhergehen.

Bereits beim Eintritt in die Grundschule finden sich Unterschiede: Kinder mit Migrationshintergrund werden häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt, dies ist überdurchschnittlich häufig bei Kindern von Zuwanderern aus der Türkei der Fall (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Joos, 2006). Woran das liegt, wurde bisher kaum erforscht. Im Rahmen der BiKS-Studie wurden deshalb 25 Eltern türkischsprachiger Herkunft beim Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Grundschule begleitet, es wurde auf Angaben aus Fragebögen und Interviews (auf Wunsch in türkischer Sprache) zurückgegriffen. Die Aussagen der Eltern und Angaben aus den Fragebögen wurden analysiert und z. T. den Angaben von Familien ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt. Zentrales Anliegen war es herauszufinden, wie Eltern türkischsprachiger Herkunft zu ihrer Entscheidung über die Einschulung kommen. Teilergebnisse werden hier vorgestellt.¹

Erwartungen an die Schulzeit

Es ist seit langem bekannt, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund für ihre Kinder besonders *hohe Bildungsziele* verfolgen, was auch diese Studie bestätigt. Die Eltern wünschen sich das Abitur für ihr Kind und lehnen den Hauptschulabschluss bzw. den Abbruch der schulischen Laufbahn ohne Abschluss ab. In fast allen Interviews wurde deutlich, dass Eltern türkischsprachiger Herkunft die Chancen ihrer Kinder im Bildungssystem jedoch als eingeschränkt wahrnehmen. Gründe dafür sind auf unterschiedlichen Ebenen zu finden:

1 Weitere Informationen: Kratzmann, J.: Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation. Münster u. a.: Waxmann 2011.

Ein wichtiger Faktor ist die Bedeutung der *Zweisprachigkeit*. Manche Familien erwarten Schwierigkeiten aufgrund der sprachlichen Herkunft ihres Kindes. Es wird von ihnen als wichtig erachtet, dass ihr Kind über ausreichend deutsche Sprachkenntnisse verfügt, bevor es in die Schule kommt. Dies wird als Voraussetzung für den Erfolg in der Schule gesehen (Zitat einer Mutter: „Wenn sie nicht weiß, was die Lehrerin meint, wie kann sie dann Hausaufgaben machen, wie kann sie dann lernen?“)

Ein weiterer Faktor ist die Annahme, im deutschen Bildungssystem auf eine *ungleiche Bewertung* zu stoßen. Einige türkische Eltern befürchten, von Lehrkräften nicht die gleiche Unterstützung und Bewertung ihrer Kinder zu bekommen wie deutsche Eltern. Als Konsequenz glauben sie, ihre Kinder müssten in der Schule mehr leisten als andere, um nicht auf niedrigere Schulformen verwiesen zu werden. Als türkische Eltern müsse man sich besonders engagieren und Interesse zeigen, um nicht den Eindruck zu erwecken, das Kind nicht genug zu unterstützen.

Viele Eltern wünschen eine bessere Beratung und Förderung in der Schule. Bemängelt wird ein mangelndes *Engagement* mancher Lehrer(innen), vor allem für schwächere Schüler(innen). Diese werden in den Augen einiger Eltern zu wenig wahrgenommen und gefordert. Manche ziehen Vergleiche zum türkischen Schulsystem: Die Kinder werden in der Sicht dieser Eltern in Deutschland zu wenig gefordert, die Freiwilligkeit steht zu sehr im Vordergrund (Zitat einer Mutter: „Erst wenn das Kind sich meldet, wird es wahrgenommen. ... Aber das funktioniert so nicht, das ist meine Meinung. Die Lehrer(innen) sehen ja, welches Kind schwach ist und welches nicht. Meine Meinung: Erst immer die schwachen Kinder vorziehen. So muss das gehen.“)

Im Gegensatz dazu gibt es einzelne Eltern, die einen zu hohen *Leistungsdruck* wahrnehmen. Sie befürchten, dass auf die Kinder zu viel Druck ausgeübt wird und diese dann verängstigt werden.

In einigen Interviews taucht der Wunsch nach Gleichbehandlung der Kinder auf. Lehrkräfte „sollten Ausländer nicht anders behandeln“, sie sollen „nicht ausländerfeindlich sein“ und „sollen die Kinder gleich behandeln wie die deutschen Kinder“. Daran zeigt sich die Befürchtung, als Familie mit Migrationshintergrund eine schlechtere Behandlung zu erfahren.

Einige Eltern äußern den Wunsch nach einer engen Kooperation mit der Lehrkraft. Sie möchten über den Entwicklungsstand ihres Kindes informiert sein und möglichst früh über auftretende Schwierigkeiten unterrichtet werden. Dies soll von Beginn der 1. Klasse an gewährleistet sein (Zitat einer Mutter: „Falls

das Kind Probleme hat, sollten die Lehrer(innen) es schon in der 1. und 2. Klasse den Eltern mitteilen. Denn in der 1. und 2. Klasse wird den Eltern nichts gesagt. Wir kriegen immer nur zu hören, dass das Kind perfekt ist, ... Sobald das Kind in der 3. Klasse ist, gibt es plötzlich bei allen türkischen Familien Probleme ... Dann wundert man sich, weil man ständig nur Positives von den Lehrer(inne)n zu hören bekam, und wundert sich, ob wirklich das eigene Kind gemeint ist.”

Einschulungsentscheidungen

In allen Familien mit türkischem Migrationshintergrund lässt sich der Wunsch nach bestmöglicher Förderung im Kindergarten und einem guten Start in die Grundschule feststellen. Die Einschulungsentscheidung wird in der Regel so getroffen, dass die Kinder gute Startchancen im Bildungssystem haben. Die entwicklungsbezogenen Einschätzungen und die Beratung durch Erzieher(innen), Lehrkräfte, Schulleiter(innen) und Ärzte/Ärztinnen sind wichtige Faktoren, die für die Entscheidung eine Rolle spielen. Nur einzelne Eltern sehen keinen Entscheidungsspielraum.

Türkische Eltern nehmen eingeschränkte Chancen ihrer Kinder in Bezug auf schulische Bildungsabschlüsse wahr, reagieren aber aufgrund ihrer hohen Bildungsmotivation unterschiedlich: Für einen großen Teil der Eltern spielt der Einschulungszeitpunkt keine Rolle, sie wollen ihrem Kind lediglich *einen guten Schulstart ermöglichen*. Manche versuchen *Stereotypisierungen zu vermeiden* und ziehen es vor, ihr Kind unabhängig von den Fähigkeiten fristgerecht einzuschulen. Sie nehmen in Kauf, dass ihr Kind eine Klasse wiederholen muss, als dieses bei der Einschulung vom Schulbesuch zurückzustellen.

Andere präferieren eine fristgerechte Einschulung aufgrund von *Unzufriedenheit mit der Förderung im Kindergarten*. Sie erhoffen sich eine bessere Förderung in der Grundschule. Umgekehrt sehen manche Eltern gerade in einer längeren Zeit im Kindergarten eine Verbesserung der Startchancen in der Grundschule. In solchen Fällen wird eine Zurückstellung von den Eltern – auch gegen den Rat von Kindergarten und Grundschule – durchgesetzt. Trotz intensiver Förderung dominiert die *Befürchtung, nicht ausreichend auf die Schule vorbereitet zu sein*.

Schließlich gibt es noch Eltern, die sich aufgrund eigener Unsicherheit und Unkenntnis völlig auf den Rat der Institutionen verlassen. Gründe dafür sind unzureichende Sprachkenntnisse und Informiertheit der Eltern. Der Wunsch, das Kind zu fördern, ist vorhanden, jedoch fühlen sich die Eltern mit der Um-

setzung überfordert. Die Zuständigkeit für die Förderung wird weitgehend auf den Kindergarten übertragen.

Anzeichen von *Diskriminierung im Einschulungsverfahren* von Seiten der Schule lassen sich auf der Grundlage der Elternaussagen nicht erkennen. Sie fühlen sich nicht anders behandelt als deutsche Eltern. Manche haben zwar das Verfahren nicht verstanden und fühlen sich zu wenig aufgeklärt, hatten jedoch nicht den Eindruck, anders behandelt worden zu sein. Falls Schule und Elternhaus unterschiedlicher Ansicht waren, haben sich stets die Eltern durchgesetzt. Fragt man nach, so erscheinen Zurückstellungen vom Schulbesuch als eine freiwillige Entscheidung, die aufgrund von Angst davor erfolgt, nicht genügend auf die Schule vorbereitet zu sein.

Konsequenzen

Zuwanderer müssen ihr Kind auf ein Bildungssystem vorbereiten, das sie zum Teil selbst nicht kennen. Dazu kommt der Eindruck vieler Eltern türkischsprachiger Herkunft, im deutschen Bildungssystem schlechtere Chancen zu haben. Für sie ist es wichtig, *Informationen* über die Einschulung und die Anforderungen der Grundschule in Deutschland zu erhalten. Es ist Aufgabe der Erzieher(innen) und Grundschullehrkräfte, das Gespräch mit den Eltern zu suchen und in Bezug auf Fördermöglichkeiten für die Schule zu beraten. Eine besondere Zuwendung für Familien mit Migrationshintergrund ist erforderlich, da der Wechsel in ein anderes Bildungssystem und die sprachlichen Schwierigkeiten eine Herausforderung darstellen.

Die Bedeutung von Kenntnissen der Bildungssprache für den Verlauf der schulischen Laufbahn ist unumstritten. Wenn das Kind die sprachlichen Voraussetzungen für die Grundschule nicht mitbringt und die Eltern ihr Kind nicht genügend unterstützen können, besteht die Gefahr, dass das Kind die Anforderungen der ersten Schulwochen nicht erfüllen kann. Somit ist eine frühzeitige Förderung der Bildungssprache sehr wichtig für den Schulanfang. Es ist notwendig, den *Sprachstand der Kinder frühzeitig zu erkennen und Fördermaßnahmen einzuleiten*. Kindergärten und Grundschulen benötigen valide Verfahren, um den Sprachstand der Kinder zu erkennen und einschätzen zu können. Sinnvoll kann ein Gespräch mit dem Erzieher(in) sein, die die Sprachkenntnisse und Fähigkeiten des Kindes und das vorhandene Unterstützungspotential der Familie einschätzen kann.

Einzelne Eltern türkischsprachiger Herkunft treffen auf stereotype Vorstellungen. Sie berichten, dass z. B. das Tragen eines Kopftuches mit mangelnden Sprachkenntnissen gleichgesetzt wird. Kindergarten und Schule sollten eine

vorurteilsfreie Begegnung mit Familien aus der Türkei, aber auch mit anderen Zuwanderergruppen, ermöglichen. Es gilt, die je individuelle Situation der Familie zu erkennen und entsprechend zu handeln. Dies kann nur über einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern gelingen. Es ist notwendig, von Beginn an diesen Kontakt zu pflegen, sofern sie nicht selbstständig ihren Beratungsbedarf signalisieren. Eine Herausforderung könnten die sprachlichen Barrieren für beide Seiten darstellen. Hier sollten individuelle Lösungen gefunden werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildungsbericht 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld.
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crul, M., Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries. *International Migration – Review*, 37(4), 965-986.
- Ditton, H., Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 135-157.
- Gomolla, M., Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562-581.
- Joos, M. (2006). Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, türkischen und russlanddeutschen Kindern. In: Alt, C. (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (S. 259-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesel, R. (2009). Endlich ein Schulkind?: Identitätsentwicklung und Migration am Beginn der Bildungsbiographie. In: Knauf, H. (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 75-88). Stuttgart: Kohlhammer.

* Jens Kratzmann: Türkische Schüler als „Verlierer“? Die Einschulung aus Elternsicht. Erstveröffentlichung in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 248/249 © 2011 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

Die Primarstufe

Was ist an einer Schule wichtig? Das Bild von Schule aus Lehrer- und Elternsicht

*Susanne Kuger, Christiane Große, Katharina Kluczniok und Hans-Günther Roßbach**

Vorspann

Welche Erwartungen haben Eltern an die Schule ihrer Kinder? Und welche die Lehrer(innen)? Je nach Sichtweise sind diese sehr unterschiedlich.

Die Anforderungen an Schule aus gesellschaftlicher Sicht scheinen immer größer zu werden, es ergeben sich fortwährend neue Aufgabenbereiche, die in die Zuständigkeit der Grundschule gegeben werden. Daraus erwachsen von verschiedenen Seiten (z. B. Sachaufwandsträger, Schulaufsicht, Gesellschaft als Ganzes) Erwartungen an die Schule und an deren pädagogische Arbeit.

Im Alltag dürften die wichtigsten Meinungen dazu die der Lehrkräfte und Eltern sein, da diese die Haupterziehungs- und -bildungsarbeit leisten. Es wird davon ausgegangen, dass eine erfolgreiche Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften die Leistungen der Schüler(innen) verbessert, was zu einer allgemeinen Aufforderung zu ständigem Austausch und intensiver Kooperation führt. In manchen Fällen ist diese Kooperation erschwert und die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften nicht so gut (vgl. auch den „Standpunkt“ von Babette Danckwerts in: Die Grundschulzeitschrift, Ausgabe 248.249/2011, S. 27). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Lehrkräfte und Eltern „die Schule“ unterschiedlich sehen. Lehrkräfte haben durch ihre Position und ihren Hintergrund möglicherweise andere Interessen und Erwartungen an Schule bzw. ein anderes Verständnis schulischer Aufgaben als Eltern aus ihrer Position heraus. Dies kann besonders dann zutreffen, wenn eine Familie ihr erstes Kind einschult und die Eltern mit den Abläufen und Inhalten des Schulalltags noch nicht gut vertraut sind.

Bisherige Studienergebnisse

Lehrkräfte und Eltern haben z. B. ähnliche Meinungen dazu, welche nicht-curricularen Lernbereiche in der Schule vermittelt werden sollen. Koch (2001) konnte weitgehende Übereinstimmungen zwischen Lehrkräften und Eltern dahingehend zeigen, dass Kinder in der Schule auch in bestimmten nicht inhaltsbezogenen Merkmalen ihrer Gesamtpersönlichkeit gestärkt werden sollen (Verantwortung übernehmen können, eine Meinung haben und vertreten können,

Konzentration und Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben). Bezüglich anderer Lernbereiche findet Koch durchaus Differenzen. Lehrkräfte und Eltern stimmen nicht immer darin überein, welche Kooperationsformen (z. B. Hospitationen, Mitspracherechte in schulischen Entscheidungen) wie stark genutzt werden sollten (Neuenschwander et al., 2005). Die Unterschiede zwischen den Sichtweisen der beiden Gruppen sind dabei davon abhängig, über welchen sozioökonomischen, kulturellen und Bildungshintergrund die Eltern bzw. die Kinder in den Klassen verfügen (Büchner & Koch, 2001). Nur wenige Studien beschäftigen sich mit der Übereinstimmung der Meinungen von Lehrkräften und Eltern.

Bisherige Studien über Einstellungen zu Schule untersuchen überwiegend Lehrkräfte und Eltern, die in der Praxis nichts miteinander zu tun haben. Möglicherweise überschätzt ein solches Vorgehen die Unterschiede zwischen den Sichtweisen, wenn beide Gruppen z. B. in unterschiedlichen Bundesländern leben oder die Eltern einen anderen finanziellen, kulturellen oder Bildungshintergrund haben als die Schüler(innen) der befragten Lehrkräfte. Es ist nur wenig darüber bekannt, ob und wie stark sich die Sicht von Grundschullehrkräften und Eltern tatsächlich unterscheiden.

Ergebnisse der BiKS-Studie

In der BiKS-Studie stellten wir die Frage, inwieweit Lehrkräfte und Eltern bestimmte Merkmale einer Schule als gleich wichtig erachten. Diese Frage lässt sich gut beantworten, da die Kinder mit ihren Lernumwelten Familie, Kindergarten und Grundschule über längere Zeit befragt, beobachtet und begleitet werden. Beide Gruppen haben somit im pädagogischen Alltag unmittelbar miteinander zu tun (s. auch die detaillierte Beschreibung der BiKS-Studie von Schmitt et al. in: Die Grundschulzeitschrift, Ausgabe Heft 248.249/2011, S. 4f.).

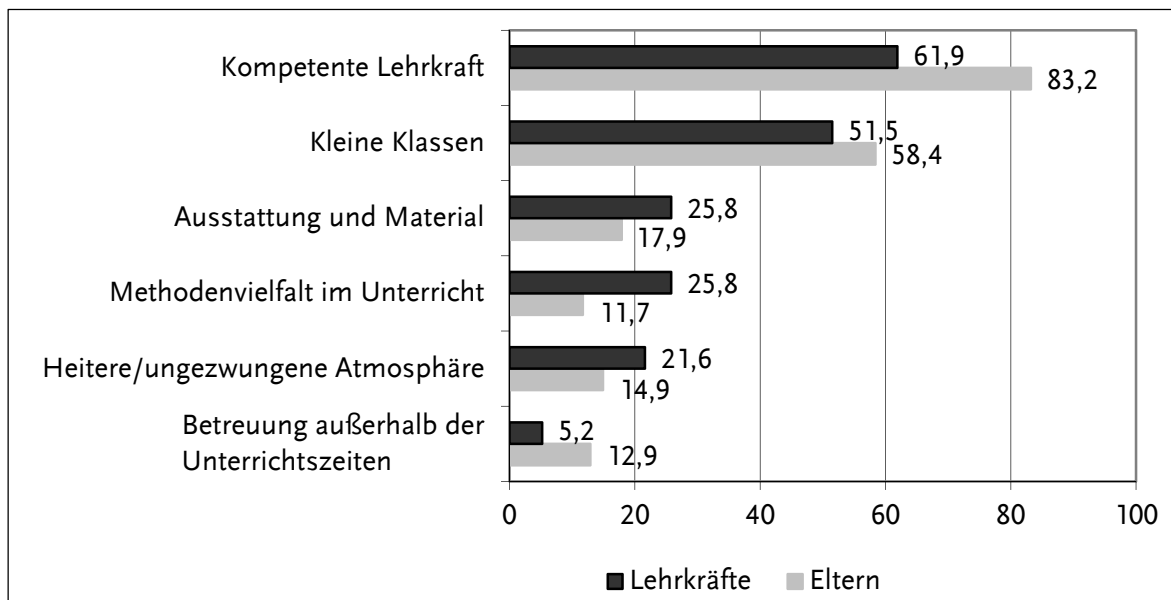
Den Lehrkräften und Eltern der BiKS-Teilnehmerkinder wurde im Frühjahr der 1. Klasse eine Auswahl von sechs Merkmalen vorgelegt und gefragt, welche „die beiden wichtigsten Merkmale einer guten Schule“ seien. Die Antworten können über alle Lehrkräfte und Eltern hinweg untersucht werden sowie für jede Lehrkraft und „ihre“ Eltern, d. h. die Eltern der Schüler(innen) in der jeweiligen Klasse. Die Antwortalternativen, aus denen die Befragten zwei wählen sollten, waren: „kleine Klassen“, „eine gut ausgebildete und kompetente Fachkraft“, „eine heitere und ungezwungene Atmosphäre“, „angemessenes pädagogischen Material und eine gute Ausstattung“, „Betreuungsmöglichkeiten außerhalb der Unterrichtszeiten“ sowie „Methodenvielfalt im Unterricht“. Diese Merkmale sind nicht ausreichend, um eine gute Schule umfassend zu beschreiben, sie

reichen jedoch aus, um die Meinungen der beiden Gruppen miteinander zu vergleichen.

Ein erster Vergleich der Nennungshäufigkeit der Kategorien zeigt eine relativ hohe Übereinstimmung der Lehrkräfte mit den Eltern (s. Abb. 1, die Summe der Nennungen einer Gruppe addieren sich zu 200 %, da jeder Befragte zwei Merkmale angibt). Als die zwei wichtigsten Merkmale nennen beide Gruppen die „gut ausgebildete Lehrkraft“ und „kleine Klassen“. Dabei scheinen Lehrkräfte die kompetente Fachkraft für weniger zentral zu halten als die Eltern. Beim Merkmal „kleine Klassen“ sind sich Eltern und Lehrkräfte weitgehend einig und wählen es am zweithäufigsten.

Weniger wichtig finden die Befragten „eine heitere und ungezwungene Atmosphäre“, „eine gute materielle Ausstattung der Schule“ sowie die „Methodenvielfalt im Unterricht“. Bezüglich des letzten Merkmals sind sich Lehrkräfte und Eltern wieder eher uneinig: Lehrkräfte halten größere Methodenvielfalt für wichtiger. Als nachrangig wird von Lehrkräften und Eltern die „Betreuungsmöglichkeit außerhalb der Unterrichtszeiten“ eingeschätzt, wobei dieses Merkmal von Eltern häufiger genannt wird als von Lehrkräften. Insgesamt ist festzuhalten, dass Lehrkräfte und Eltern Merkmale einer guten Schule in eine ähnliche Rangreihenfolge bringen und ihre Meinungen eher übereinstimmen.

Abbildung 1: Was ist Eltern und Lehrer(inne)n in einer guten Schule wichtig



Meinungsunterschiede

Wenn die Erwartungen an eine gute Schule sich so sehr ähneln, gibt es überhaupt Differenzen? Dies leitet zum zweiten Teil der Frage über: Inwieweit stimmen Lehrkräfte mit den Eltern *ihrer* Schüler(innen) überein? Hierfür wurden die Antworten der Eltern direkt mit denen der Lehrkräfte ihrer Kinder verglichen. Es wurde festgestellt, dass die Eltern einer Klasse untereinander nur moderat miteinander übereinstimmen. Abhängig davon, welche Befragungskategorie man betrachtet, können nur 15 – 30 % der Unterschiedlichkeit aller Antworten der Eltern einer Klasse durch ihre Klassenzugehörigkeit erklärt werden. Die Eltern der Kinder einer Klasse antworten als Gruppe relativ uneinheitlich.

Auch nur 51 – 70 % der Eltern stimmen in ihren Antworten mit der Antwort „ihrer“ Lehrkraft überein. Statistisch ist dies nicht bedeutsam, die Lehrkräfte und Eltern scheinen eher zufällig gleicher Meinung zu sein. Obwohl also insgesamt alle Lehrkräfte und Eltern die Merkmale einer guten Schule in ähnlicher Weise für mehr und weniger wichtig erachten, stimmen die Eltern nur bedingt mit der Meinung „ihrer“ Lehrkraft überein.

Konsequenzen für den Schulalltag

Für die Unterrichtspraxis ist das von großer Bedeutung: Unterschiedliche Einstellungen zu Schule aus Eltern- und Lehrer(innen)sicht und die unterschiedliche Bewertung dessen, was eine gute Schule ausmacht, kann zu Missverständnissen, Problemen und Belastungen im Schulalltag führen. Der Grundstock einer guten Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, der im 1. Schuljahr gelegt werden kann, kann so in Gefahr geraten.

Für die Praxis ist es wichtig, sich über die jeweiligen Ansichten von Schule und Unterricht auszutauschen und mögliche Differenzen bewusst zu machen. *Wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern als schwierig erlebt wird, können unterschiedliche Vorstellungen von Schule dafür verantwortlich sein* (auch über die wenigen hier betrachteten Beispiele hinaus, z. B. in Bezug auf die Hausaufgabenpraxis). Auf Seiten der Eltern gibt es möglicherweise noch wenig Erfahrung mit der Schulelternrolle. Diese Vorstellungen und Erfahrungen müssen ausgetauscht bzw. Meinungen hinterfragt werden.

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte kann dazu beitragen, Missverständnisse zu klären. Eine angenehme, von gegenseitigem Respekt geprägte Atmosphäre zwischen Lehrkräften und Eltern kann dazu beitragen, die kindlichen Lernprozesse besser und umfassender zu begleiten, was sich letzt-

lich in der Leistungsentwicklung der Schüler(innen) niederschlagen und zu einem angenehmeren Arbeitsumfeld Schule für alle beitragen kann.

Literatur

Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske & Budrich.

Danckwerts, B. (2011). Standpunkt: Eltern und Schule gemeinsam – unmöglich? *Die Grundschulzeitschrift* 248/249, 27.

Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarschule. Der Übergang aus Lehrersicht*. Opladen: VS 2001.

Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.

Schmitt, M., Smidt, W., Mudiappa M., Lehrl, S. & Richter, D. (2011). Die BiKS-Studie. *Die Grundschulzeitschrift* 248/249,4-5.

* Susanne Kuger, Christiane Große, Katharina Kluczniok, Hans-Günther Roßbach: Was ist an einer Schule wichtig? Das Bild von Schule aus Lehrer- und Elternsicht. Erstveröffentlichung in: *Die Grundschulzeitschrift* Nr. 254 © 2012 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule

*Simone Lehl und David Richter**

Welche Voraussetzungen sind notwendig, damit Kinder gern in die Schule gehen, um dort zu lernen? Je höher z. B. die Lernfreude ist, desto besser sind auch die Leistungen der Kinder.

Kinder lernen in der Grundschule nicht nur grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern bilden auch allgemeine Kompetenzen aus, die für das weitere Lernen unabdinglich sind. Dazu gehören auch die Einstellungen, die Kinder gegenüber der Schule und dem Lernen entwickeln. Kinder sollen am Lernen und an der Schule Freude haben, sie sollen dort positive Erfahrungen machen, statt Angst und Stress zu empfinden. Schüler(innen), die dem Lernen positiv gegenüber eingestellt sind, sind nicht nur aus normativer Sicht wünschenswert, sie bringen auch bessere Leistungen (Helmke, 1993; Martschinke & Kammermeyer, 2006). Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft werden als zwei wichtige Aspekte der Einstellungen von Kindern gegenüber der Schule und dem schulischen Lernen betrachtet. Beide Aspekte haben in der Forschungslandschaft bislang relativ wenig Beachtung gefunden, da meist kognitive Kompetenzen im Vordergrund von Untersuchungen standen. Der vorliegende Beitrag betrachtet auf Grundlage der BiKS-3-10-Studie die Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft von Grundschüler(inne)n in der 2. Klasse.

Begriffe und Bedeutung

Lernfreude bezeichnet „die relativ überdauernde emotionale Besetzung bzw. affektive Tönung des schulischen Lernens und fachlicher Inhalte“ (Helmke, 1993) und gilt als „aufgabenbezogene, positive Emotion“ (Pekrun, 1998). Schüler(innen) mit hoher Lernfreude initiieren Lernen freiwillig und führen dieses um der Sache selbst willen aus. Sie zeigen Freude an der alltäglichen schulischen Arbeit und gehen mit einer frohen Erwartungshaltung an die Schularbeit.

Anstrengungsbereitschaft bezeichnet die Bereitschaft, sich in Anforderungssituationen zu engagieren. Anstrengungsbereite Schüler(innen) stellen sich neuen und anstrengenden Aufgaben. Ohne diese Bereitschaft wird Lernen nicht initiiert, sie gilt als Teilkomponente der Motivation.

Zwischen diesen beiden emotional-motivationalen und kognitiven Komponenten des Lernens wurden Zusammenhänge festgestellt (vgl. Helmke, 1993; Martchinke & Kammermeyer, 2006). Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Grundschüler(innen) mit höherer Lernfreude bessere Leistungen erzielen. Eine weitere Studie bezieht sich auf die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit: Anstrengungsbereite Schüler(innen) erhalten im Vergleich zu weniger anstrengungsbereiten Altersgenossen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung (Stubbe & Bos, 2008). Dieser Zusammenhang hatte auch Bestand, wenn Kinder mit gleichen Noten verglichen wurden.

Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft in der Grundschule

Für Lehrer(innen) ist es auch wichtig zu wissen, welche Faktoren für die Entstehung und Herausbildung von Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft wichtig sind. In der aktuellen Bildungsdiskussion werden häufig folgende Faktoren diskutiert (wenn auch meist auf kognitive Kompetenzen bezogen): das Geschlecht, die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund des Kindes sowie – besonders in den letzten Jahren – die Qualität der vorschulischen Förderung in Kindergarten und Familie (zur Definition und Erfassung der Qualität, s. Kasten 1).

Qualität der vorschulischen Förderung

- im Kindergarten: Die Kindergarten-Skala (KES-R; Tietze et al., 2005) ist ein Verfahren zur Einschätzung der Qualität im Kindergarten. Sie umfasst 43 Merkmale, die in sieben Bereiche gruppiert werden: Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, sprachliche und kognitive Anregung, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit sowie Eltern und Erzieher(innen). Jedes Merkmal wird von einem geschulten Beobachter während einer mehrstündigen Beobachtung im Kindergarten auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt („1 = unzureichende Qualität“ bis „7 = ausgezeichnete Qualität“). Als Maßstab gilt „das Wohlbefinden des Kindes“. Eine gute Qualität ist gegeben, wenn das Kind eine sichere, der Gesundheit förderliche Betreuung und eine entwicklungsangemessene Stimulation in einem positiven Interaktionsklima erfährt (Tietze et al., 1998).
- in der häuslichen Umwelt: Diese Qualität wird meist mit der HOME (Home Observation for the Measurement of the Environment) erfasst. Dies ist ein kombiniertes Befragungs- und Beobachtungsverfahren, das die Qualität der häuslichen Lernumwelt mit 55 Merkmalen erfasst: akademische Anregungsprozesse, Förderung der sozialen Reife, sprachliche Anregung, Verfügbarkeit von Spielmaterial, Gestaltung der physikalischen Umwelt, Vielfalt der Anregung, körperliche Bestrafung sowie Wärme und Zuneigung zum Kind. Dabei wird

Fortsetzung Kasten 1

z. B. gefragt, wie häufig die Eltern mit ihrem Kind verschiedene Aktivitäten (z. B. vorlesen) durchführen, welches Spielmaterial verfügbar ist (z. B. Puzzles und Kinderbücher) und es wird z. B. beobachtet, wie die Eltern während eines Familienbesuches mit dem Kind umgehen (z. B. warmherzige Interaktion).

Um weitere Informationen über die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion zu erfassen, werden in der BiKS-Studie Beobachtungen mit der eigens entwickelten Familien-Einschätz-Skala während einer Vorlesesituation vorgenommen, z. B. wie Eltern mit ihrem Kind gemeinsam ein Bilderbuch betrachten/lesen. Aus diesen Informationen werden Qualitätseinstufungen für drei Bereiche ermittelt, indem die Indikatoren zu Skalen zusammengefasst werden: Qualität der schriftsprachlichen Förderung, Qualität der mathematischen Förderung und das Interaktionsklima allgemein.

Auf Grundlage der BiKS-Daten wurden diese Faktoren bezüglich ihres Einflusses auf die Lernfreude und die Anstrengungsbereitschaft untersucht. Dazu wurden 235 Kinder in der 2. Klasse der Grundschule befragt (s. Kasten 2).

Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft erfassen

Die Kinder erhielten einen kurzen Fragebogen zum Selbstausfüllen. Die Fragen bzw. Aussagen wurden von einem geschulten Testleiter vorgelesen, und die Kinder konnten auf einer vierstufigen Skala von „stimmt nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt“ antworten. Folgende Aussagen aus dem „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern“ (FEES; Rauer & Schuck, 2003) sollten von den Kindern eingeschätzt werden:

Lernfreude

- „Ich spiele lieber, als etwas zu lernen.“
- „Ich arbeite im Unterricht gerne mit.“
- „Ich habe keine Lust, etwas zu lernen.“

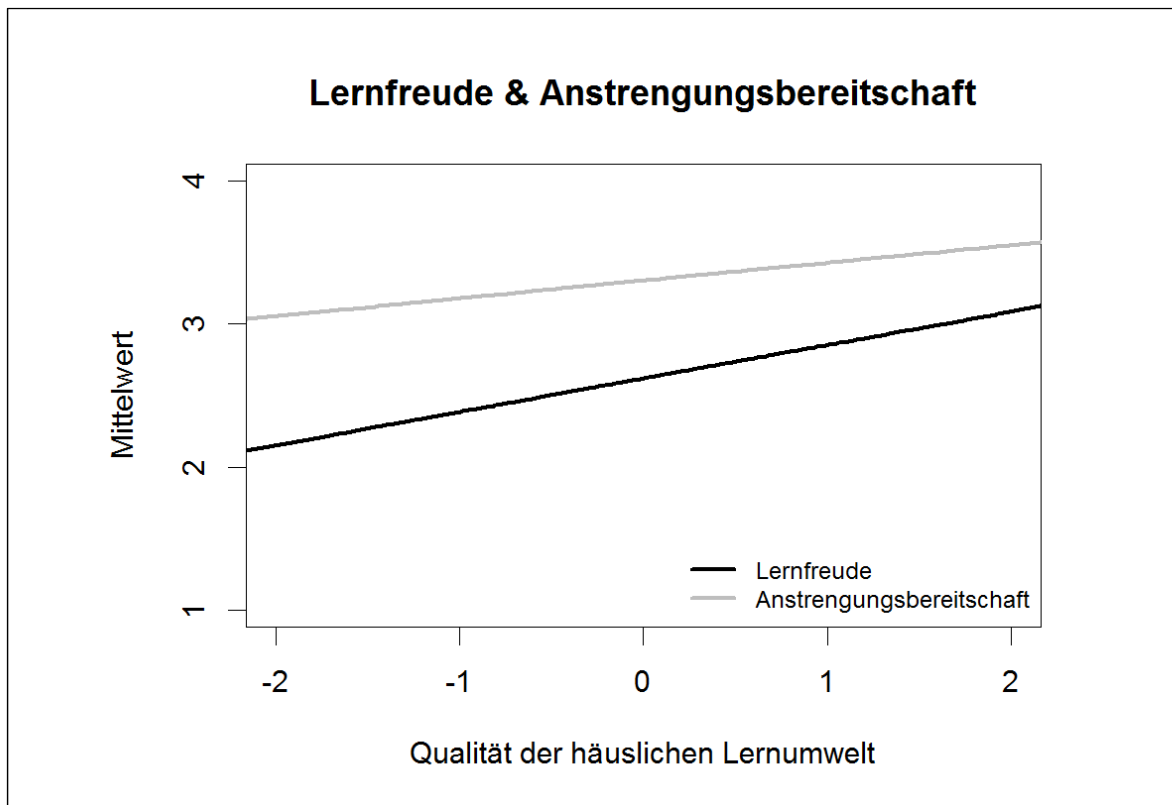
Anstrengungsbereitschaft

- „Ich versuche, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen.“
- „Wenn mir etwas schwer fällt, gebe ich schnell auf.“
- „Ich strengte mich ungern an beim Lernen.“

Dabei zeigen sich folgende Zusammenhänge:

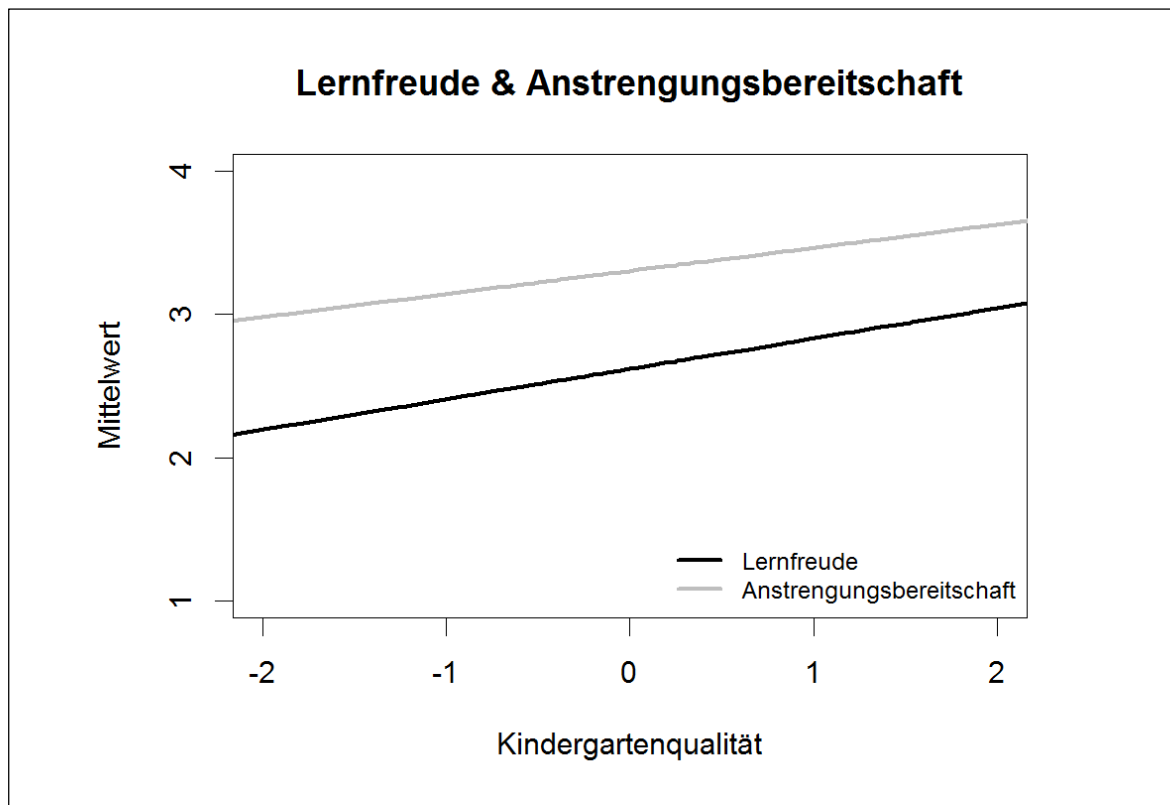
- Die Mädchen berichten von einer höheren Lernfreude als die Jungen. Auch in anderen Studien finden sich Geschlechtsunterschiede (Ehm, Duzy & Haselhorn, 2011; Helmke, 1993). Die Befunde deuten darauf hin, dass Mädchen eine höhere Lernfreude im Fach Deutsch und Jungen im Fach Mathematik zeigen. Diese Unterschiede könnten durch Geschlechtsstereotype hervorgerufen werden. Möglicherweise vermitteln wichtige Bezugspersonen des Kindes (Eltern, Erzieher(innen) und Lehrer(innen) bewusst und unbewusst Rollenmuster. Hier können Lehrkräfte ansetzen und ihre eigenen Denkmuster reflektieren.
- Kinder mit Migrationshintergrund berichten eine höhere Lernfreude als Kinder aus deutschsprachigen Elternhäusern. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als diese Kinder meist schlechtere Leistungen zeigen (z.B. Ehm et al., 2011). Diese dämpfen die Lernfreude offenbar (noch) nicht. Hier liegt eine besondere Ressource für Grundschullehrkräfte: Solange Kinder Freude am Lernen haben, wird Lernen initiiert. Rückstände können verhindert oder aufgeholt werden.
- Kinder, die Kindergärten mit einer höheren Qualität besucht haben, berichten in der 2. Klasse von einer höheren Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft. Dieser Befund zeigt, dass eine hohe Qualität des Kindergartens nicht nur soziale und kognitive Kompetenzen fördert, sondern auch affektiv-motivationale Faktoren beeinflusst, die sich sogar noch in der 2. Klasse zeigen (s. Abb. 1). Gemeint ist nicht die Verschulung des Kindergartens, sondern eine auf das Wohlbefinden des Kindes gerichtete sichere und entwicklungsangemessene Bildung, Erziehung und Betreuung. Diese befördert offenbar nachhaltig die Freude am Lernen und eine positive Grundhaltung gegenüber der Schule und dem schulischen Lernen.

Abbildung 1: Unterschiede in Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft in Abhängigkeit von der häuslichen Lernumwelt



- Auch Kinder mit einer höheren Qualität der vorschulischen Förderung in der Familie berichteten in der 2. Klasse von einer höheren Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft (s. Abb. 2). Die Familie als erste Sozialisationsinstanz hat unbestritten einen großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Die Qualität der Familie (erfasst über Indikatoren aus HOME und FES) umfasst die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Inhalte sowie die Bereitstellung einer anregenden Umwelt durch Kinderbücher, aber auch Erwachsenenbücher. Eine positive Unterstützung in diesen Bereichen kann dem Kind vermitteln, dass Lesen, Schreiben und Lernen im Allgemeinen vergnügliche Aktivitäten darstellen.

Abbildung 2: Unterschiede in Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft in Abhängigkeit von der Kindergartenqualität



Fazit

Die Qualität der vorschulischen Förderung in Kindergarten und Familie kann die Einstellungen, die Kinder gegenüber der Schule und dem schulischen Lernen entwickeln, nachhaltig beeinflussen. Kinder machen unterschiedliche Erfahrungen, bevor sie in die Grundschule kommen – die Grundschullehrkraft knüpft somit an unterschiedlichen Voraussetzungen an.

Literatur

- Ehm, J.-H., Duzy, D. & Hasselhorn, M. (2011): Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern: Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung*, 0(0), 37-45.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2-3), 77-86.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2006): Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 125-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45(3), 230-248.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003): *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3-4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stubbe, T.C. & Bos, W. (2008): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22(1), 49-63.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2005): *Kindergarten-Skala (KES-R)*. Revidierte Fassung.
- * Simone Lehl, David Richter: Schule macht Spaß! Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule. Erstveröffentlichung in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 254 © 2012 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

Keine Erziehung ohne Beziehung. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg

Lydia Kleine und Monja Schmitt*

Vorspann

Positive Beziehungen im Klassenkontext und Vergleichsprozesse haben Einfluss auf die Kompetenzüberzeugungen von Kindern.

„Keine Erziehung ohne Beziehung“ – Beim Lernen kann der Fokus nicht allein auf den Lernenden gerichtet sein. *Auch soziale Kontexte, in die Schüler(innen) eingebettet sind, beeinflussen den Lernprozess.* Ansätze zum Einfluss sozialer Beziehungen auf das Kompetenzerleben gehen von z. T. konkurrierenden Mechanismen aus: Einerseits wird angenommen, dass die Leistungsrückmeldung der Lehrkraft negative Konsequenzen für das Kompetenzerleben nach sich ziehen kann. Andererseits sollen vertrauensvolle Bindungen zwischen Schüler(inne)n untereinander und zur Lehrkraft dazu führen, dass die Überzeugung der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit steigt und Konkurrenzdenken abnimmt.

Mithilfe der BiKS-Daten gehen wir der Frage nach, welche Wirkungen Sozialbeziehungen und soziale Vergleiche auf die Kompetenzüberzeugungen nehmen.^{1, 2}

Relativ gut – relativ schlecht?

Im Zentrum von Festingers (1954) Theorie sozialer Vergleichsprozesse steht die Annahme, dass Menschen nach einer Bewertung der eigenen Fähigkeiten streben, um situationsadäquat reagieren zu können. Diese Information leitet sich aus dem Vergleich mit anderen Personen ab. Eine Übertragung auf den Bildungsbereich ist der sog. „Fischteich-Effekt“ (Marsh, 1987): Ausgangsbasis ist die Gegenüberstellung zweier leistungsgleicher Schüler(innen), die Klassen mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen. Während das eine Kind in seiner Bezugsgruppe leistungsstark ist und positive Rückschlüsse für sein Kompetenzerleben zieht, empfindet sich das andere Kind in einer sehr leistungsstar-

1 Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im soziologischen Teilprojekt 5 (Leitung: Prof. Dr. Dr. Hans-Peter Blossfeld; RO 820/11). Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Lehrer(inne)n und Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

2 Die Ergebnisse beziehen sich auf Kinder der 3. und 4. Klasse und beruhen auf Antworten aus Schülerbefragungen (vgl. Kleine, Schmitt & Doll, 2013).

ken Klasse als vergleichsweise schwächer. Dementsprechend leitet es negative Konsequenzen für sein Kompetenzerleben ab.

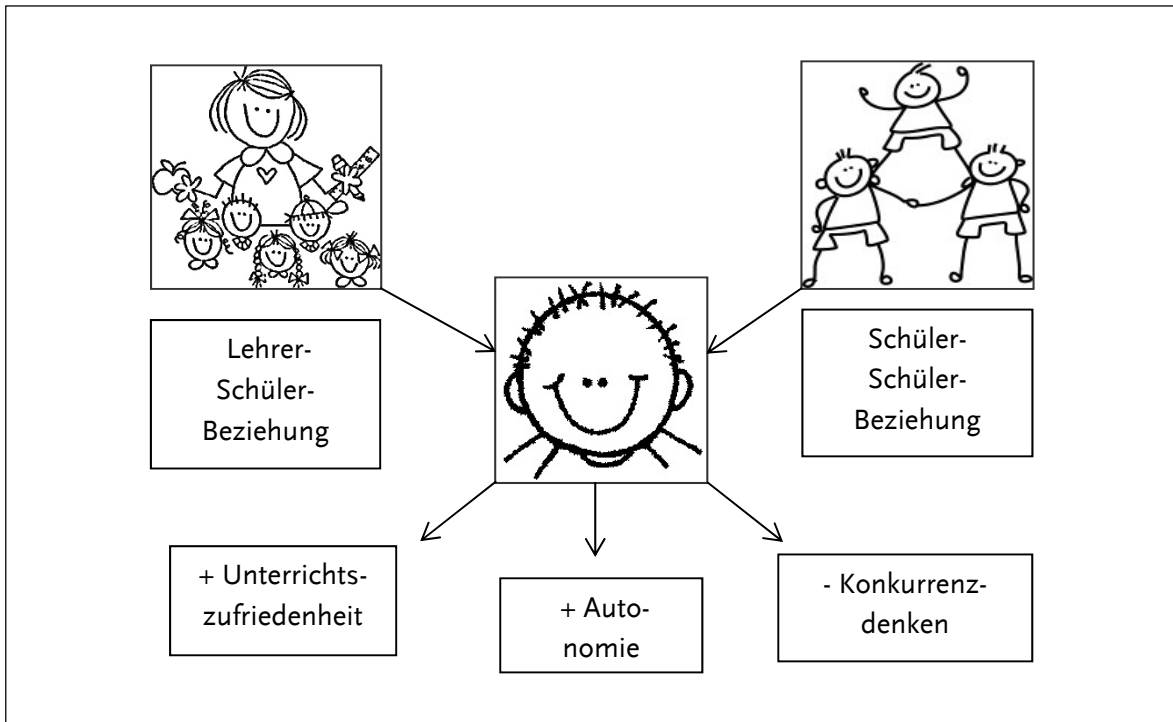
Ergebnis sozialer Vergleiche

Unsere Analysen zeigen, dass sich Kinder anhand ihrer Noten sowie der Noten der Mitschüler(innen) im Klassengefüge verorten. *Je schlechter die Leistungen der Klasse im Vergleich zu den eigenen Noten ausfallen, desto positivere Rückschlüsse zieht ein Kind für seine Kompetenzüberzeugungen – und umgekehrt.* Beispielhaft kann das an der Situation nach der Herausgabe eines Tests verdeutlicht werden – die Kinder erfahren nicht nur ihre eigenen Noten, sondern auch die Noten ihrer Klassenkameraden. Wenn z. B. die meisten Kinder ebenfalls eine „1“ oder eine „2“ bekommen haben, wird die eigene „2“ abgewertet.

Vertrauen in Beziehung – Vertrauen in eigene Kompetenzen

Ein Forschungszweig beschäftigt sich mit dem Einfluss von Klimamerkmale auf die Lernentwicklung. So nimmt z. B. Satow (2002) positive Wirkungen einer vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung und einer starken Klassengemeinschaft sowie vorteilhafter Rahmenbedingungen des Unterrichts an. Eine derart günstige Konstellation bezeichnet er als „Mastery-Klima“; hier ist die Grundlage für eine individuelle pädagogische Zuwendung, für Autonomie und Unterrichtszufriedenheit sowie verringertes Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken geschaffen (s. Abb. 1). In der Folge sollten die Schüler(innen) eher motiviert sein, sich neuen Herausforderungen zu stellen und in ihren Kompetenzüberzeugungen profitieren.

Abbildung 1: „Mastery-Klima“: Wenn die Beziehung untereinander stimmt, ist auch die eigene Leistungszuversicht hoch



Das Potential innerschulischer Beziehungen

Die BiKS-Daten belegen: *Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen ist bei den Kindern höher, die von einer guten Beziehungsqualität berichten.*³ Darüber hinaus stehen auch Veränderungen in der wahrgenommenen Beziehungsqualität in einer positiven Beziehung zu einer Verstärkung des eigenen Kompetenzerlebens. Vergleicht man die Einflusskraft der Beziehungen zu Mitschüler(inne)n und zur Lehrkraft, ist die gefühlte Integration in die Klassengemeinschaft der einflussreichere Faktor.

Eine weitere Annahme des Mastery-Klimas bezieht sich auf die Abnahme von Konkurrenzdenken im Klassenkontext, je besser die Beziehungen zur Lehrkraft und zu den Mitschüler(inne)n sind. Wir untersuchen deshalb Wechselwirkungen für diese Beziehung mit sozialen Vergleichsprozessen. Als Folge starker innerschulischer Bindungen finden wir ausgeprägte Kompetenzüberzeugungen. Gleichzeitig lassen sich Vergleichsprozesse über Noten nachweisen (dieser Einfluss ist schwächer als der positiver Sozialbeziehungen). Wir finden keine Abmilderung des Konkurrenzdenkens durch vertrauensvolle Bindungen. Dies

3 Kontrolliert wurde die Leistung, d. h. im Vergleich von Kindern mit gleichen Noten sind Gruppenunterschiede feststellbar.

bedeutet, dass eine bessere Beziehungsqualität zur Lehrkraft oder zu den Klassenkameraden den Fischteichereffekt nicht abmildert.

Fazit

Kompetenzüberzeugungen stellen Voraussetzungen für motiviertes Lernen dar, und ihre Förderung ist ein zentrales Ziel von Bildung. In den ersten Schuljahren ist eine stärkere Beeinflussung der schulischen Performanz durch Kompetenzüberzeugungen möglich. Die betrachteten Einflüsse von Sozialbeziehungen auf diese Komponente im Selbsterleben von Grundschulkindern weisen einen signifikanten Zusammenhang auf, der auch inhaltliche Relevanz besitzt. Ergebnisse für die Schulpraxis, wie sich das Kompetenzerleben stärken lässt, können wir aus zwei Bereichen ableiten:

- 1. Bedeutung von Rückmeldungen: Kinder verorten sich anhand ihrer relativen Leistungsposition und ziehen Rückschlüsse auf ihre Kompetenzen. Die Rückmeldung individueller Fortschritte ist hilfreich, um positive Lernmomente (vor allem bei leistungsschwachen Kindern) zu verstärken. *Um Schüler(inne)n einen positiven Bezug zum Lernen zu ermöglichen, müssen sie an ihre Fähigkeiten glauben.*
- 2. Bedeutung schulrelevanter Sozialbeziehungen: Fühlen sich Kinder von ihrer Lehrkraft angenommen und in die Klassengemeinschaft integriert, kann ein angstfreies Lernumfeld geschaffen werden, das auch Fehler zulässt. Durch die Förderung der Klassengemeinschaft sowie der Schüler-Lehrer-Beziehung kann eine positive Wirkung auf das Kompetenzerleben erreicht werden.

Literatur

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Kleine, L., Schmitt, M. & Doll, J. (2013). Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 283-299.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Marsh, H., W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik. 44 Beiheft, 174-191.

Satow, L & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(2), 168-181.

* Lydia Kleine, Monja Schmitt: Keine Erziehung ohne Beziehung. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg. Erstveröffentlichung in: Die Grundschulzeitschrift Nr. 257 © 2012 Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

Wieso, weshalb, warum? Die Entwicklung des Grammatikverständnisses von der 1. bis zur 3. Klasse

Marei Kotzerke, Susanne Ebert und Sabine Weinert

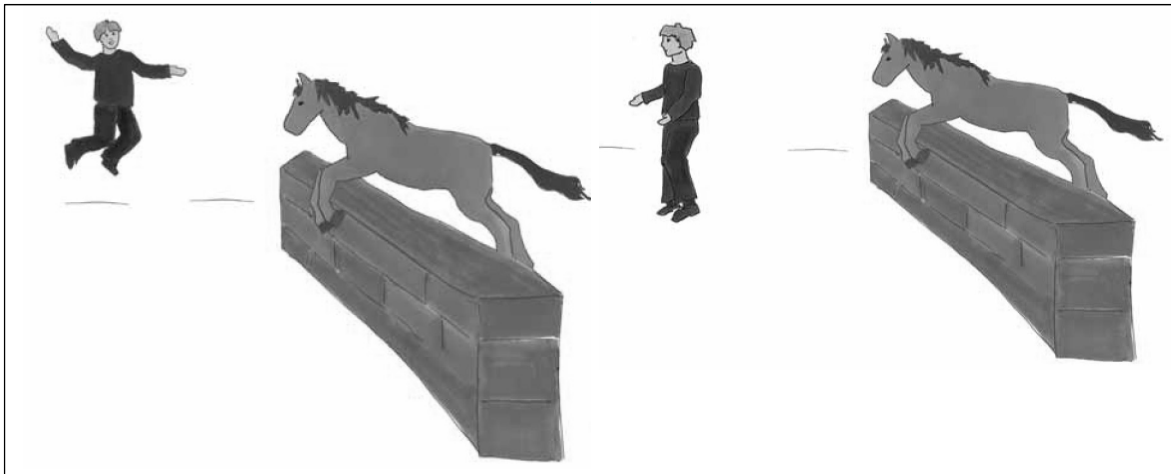
Mit der Einschulung ist der offizielle Eintritt in die Bildungslaufbahn vollzogen, und auf das Kind kommt eine Vielzahl an neuen Situationen, Herausforderungen und Aufgaben zu. Der Besuch der 1. Klasse geht nicht nur mit kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklungsschritten einher, auch die Sprache des Kindes entwickelt sich weiter und wird inhaltlich sowie grammatikalisch differenzierter. In der Grundschule werden die Kinder noch mehr als zuvor von Eltern und Erzieher(inne)n dazu angeregt, sich explizit mit der Sprache als Kommunikations- und Reflexionsmittel auseinander zu setzen; dabei stellt das Erlernen von Lesen und Schreiben den zentralen Lerninhalt der ersten beiden Schuljahre dar (vgl. ISB Bayern, 2013). In der Schule begegnet den Kindern zudem vermehrt die sogenannte *Bildungssprache*, welche sich durch komplexere Grammatik und spezifisches Vokabular auszeichnet und sich durch höheres Abstraktionsniveau von der Alltagssprache abgrenzt. Die BiKS-Studie zeigt dabei, dass bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler(inne)n zur Vorhersage von Schulleistungen geeignet sind (Kotzerke, Röhrich, Weinert & Ebert, 2013) und selbst wiederum auf der Basis von Leistungen im frühen Grammatikverständnis vorhergesagt werden können. Dies ist naheliegend, da ein Verständnis von komplexeren grammatikalischen Strukturen für das Verstehen von und den Umgang mit Bildungssprache wichtig ist. Damit wird deutlich, dass Entwicklungsschritte im Grammatikverständnis auch für Leistungen der Kinder in anderen Kompetenzbereichen von großer Bedeutung sein können.

Vor diesem Hintergrund stellt der folgende Beitrag die Entwicklungsschritte der Kinder, die an der BiKS-Studie teilgenommen haben, im Grammatikverständnis während der 1. bis zur 3. Klasse dar. Ein Fokus liegt hierbei auf Kindern mit Migrationshintergrund, da in der Diskussion, warum Kinder mit Migrationshintergrund in einigen Schulleistungsbereichen schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund, das Verständnis von Bildungssprache als Schlüssel vermutet wird (Gogolin, 2003). Im Speziellen soll geprüft werden, ob die schon im Kindergarten zu beobachtenden Leistungsunterschiede in sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und insbesondere im Grammatikverständnis (vgl. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008), auch in der Grundschule bestehen und wie sie sich über die Grundschulzeit hinweg verändern. Erkenntnisse hierüber können in der Folge eine differenziertere Hilfestellung für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglichen.

Der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Da es nicht möglich ist, das Verständnis von grammatikalischen Strukturen direkt zu beobachten, braucht es eine systematische Testung, um festzustellen, was ein Kind schon verstehen kann und an welcher Stelle es noch Schwierigkeiten hat, die Formulierung richtig einzuordnen. In der BiKS-Studie wurde deshalb eine Kurzversion des TROG-D (Fox, 2006) eingesetzt. Der TROG-D ist ein Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses, der als Einzeltest für die Sprachdiagnostik entwickelt wurde und auch noch bei Erwachsenen mit Sprachstörungen zum Einsatz kommt. Dem Kind werden Sätze mit unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen vorgelesen. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, aus jeweils vier Bildern das zum Satz passende Bild auszuwählen und zu markieren (s. Abb. 1).¹

Abbildung 1: Beispiel für (handgemalte) Bilder aus dem TROG-D (Fox, 2006)



Die Bilder, die dem Satzinhalt nicht entsprechen und daher nicht ausgewählt werden sollten – so genannte Ablenker –, sind so konstruiert, dass es möglich sein sollte, aus der Antwort des Kindes einen Hinweis darauf zu erhalten, welche Verständnisschwierigkeit das Kind bei dem jeweiligen Satz hat. Dabei wird zwischen lexikalischen (inhaltlich-wortschatzbezogenen) und grammatischen (strukturbezogenen) Ablenkern unterschieden. Im Beispiel (Tab. 1) wird ersichtlich, dass das Kind sowohl den Wortschatz (d. h. welche Objekte themati-

1 Die Bilder sind im Originaltest in Farbe, und die gesamte Durchführung dauert etwa 20 Minuten, sofern alle Sätze vorgegeben werden. Da die Sätze nach Schwierigkeit gestaffelt sind, wird bei Einzeltestungen der Test beendet, sobald das Kind die Aufgaben nicht mehr bewältigen kann. Durch die Staffelung nach Schwierigkeiten gehen bei einem möglichen vorzeitigen Abbruch des Tests keine wichtigen Informationen verloren. In der vorliegenden Studie wurde eine für alle Kinder identische verkürzte Testversion eingesetzt.

siert werden) als auch die Grammatik (hier die Pluralbildung) verstehen muss, um das richtige Bild auszuwählen.

Zu jeder grammatikalischen Struktur werden dem Kind insgesamt vier Sätze vorgelesen. Mit den jeweils vier Auswahlmöglichkeiten ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass ein Kind, das die Struktur nicht beherrscht, trotzdem alle Bilder durch Raten richtig auswählt.

Tabelle 1: Beispiel für die verschiedenen „Ablenker“ eines Satzes aus dem TROG-D (Fox, 2006)

Ziel	Die Katzen schauen den Ball an.	
Ablenker 1	Die Jungen spielen mit dem Ball.	Lexikalischer Ablenker Subjekt/Verb
Ablenker 2	Die Katzen schauen den Schmetterling an.	Lexikalischer Ablenker Objekt
Ablenker 3	Die Katzen schauen die Bälle an.	Grammatischer Ablenker

Da in der BiKS-Studie eine Gruppentestung erfolgte, in der alle Kinder zum selben Zeitpunkt, aber jedes für sich, die Aufgaben des TROG-D bearbeiteten, bekamen alle Kinder dieselben Aufgaben bis zur anspruchsvollsten grammatikalischen Struktur zur Bearbeitung vorgelegt. Diese wurden für die nachfolgenden Analysen in drei Schwierigkeitsblöcke aufgeteilt. Für Schulkinder sind einfache Aufgaben beispielsweise solche, welche Präpositionen wie „in“, „auf“, „über“ und „unter“ enthalten oder Aufgaben, die den Plural erfragen. Auch bei einem Satz, in dem der Konnektor „während“ vorkommt (z. B. „Während das Mädchen sitzt, hört es Musik“), handelt es sich um Satzstrukturen, die nahezu jedes Schulkind versteht und entsprechend das richtige Bild zuordnen kann. Hingegen sind Sätze mit einem Personalpronomen im Akkusativ oder Dativ (z. B. „Er gibt ihm das Buch“) und auch Sätze im Passiv eher als mittelschwer einzuschätzen, so dass die richtige Beantwortung der Aufgaben nicht allen Kindern gelingt. Satzkonstruktionen mit der Subordination „dass“ wie bei „Sie weiß, dass die Hunde schlafen“ oder Relativsätze mit einem Pronomen im Akkusativ oder Dativ („Die Kiste, in der der Schuh liegt, ist groß“) stellen eine größere grammatikalische Herausforderung für Kinder dar und sind damit als anspruchsvolle Sätze einzustufen.

In den Erhebungen im Rahmen der BiKS-Studie wurde der TROG-D jeweils im Frühjahr im Klassenkontext durchgeführt, so dass die Leistungen der Kinder

gegen Ende der 1., 2. und 3. Klasse erfasst wurden. Aufgabe der Kinder war es, je Satz aus vier alternativen Bildern das zum vorgegebenen Satz Passende zu finden und ihre Auswahl in ihrem Heft zu markieren. Insgesamt konnten maximal 56 Punkte erreicht werden.

Welche Erwartungen können formuliert werden? Da Kinder über die Zeit Lernzuwächse aufweisen, sollten die vorgegebenen Sätze in der 3. Klasse besser verstanden werden und somit die Lösungswahrscheinlichkeiten deutlich höher liegen als noch gegen Ende der 1. Klasse. Dabei sollten Sätze mit einfachen grammatikalischen Strukturen von mehr Kindern korrekt verstanden werden als Sätze mit komplexeren Strukturen. Zudem ist zu erwarten, dass grammatikalisch anspruchsvollere Sätze besonders für Kinder mit Migrationshintergrund eine Herausforderung darstellen: In der Fachliteratur wird angenommen, dass es für Kinder mit Migrationshintergrund weniger problematisch ist, auf alltagssprachlichem Niveau dieselben Leistungen zu erbringen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (Ahrenholz, 2010). Hingegen wird vermutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den bildungssprachlichen Kompetenzen, d. h. der inhaltlich und grammatikalisch anspruchsvolleren Sprache, erst nach mehreren Jahren ein ähnliches Niveau wie Muttersprachler(innen) erreichen (Cummins, 2008). Berendes und Kollegen (2013) konnten zeigen, dass gerade bei komplexerer Grammatik ein besonders ausgeprägter Leistungsnachteil von Kindern mit Migrationshintergrund vorliegt. Bei komplexen Satzstrukturen schneiden diese deutlich schlechter ab als Kinder ohne Migrationshintergrund, während bei einfachen Sätzen kein bedeutsamer Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu finden ist. Ob sich dieser Effekt auch in den vorliegenden Daten wiederfindet, wird im Folgenden überprüft.

Die Stichprobe

Insgesamt wurden die Daten von 313 Schüler(inne)n in die Analysen einbezogen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten des TROG-D an der Studie teilgenommen haben. Die Stichprobe beinhaltet sowohl Schüler(innen) aus Bayern und Hessen, mit und ohne sprachlichem Migrationshintergrund (welcher über die Muttersprache der Eltern ermittelt wurde), als auch solche, die vorzeitig, fristgerecht oder zurückgestellt eingeschult wurden. In Tabelle 2 sind zentrale Merkmale der Stichprobe zusammengestellt. Es zeigt sich, dass etwas mehr Mädchen (55,6 %) sowie ein hoher Anteil von Kindern ohne sprachlichen Migrationshintergrund (79,2 %) an der Studie teilnahmen.

Tabelle 2: Anzahl an Kindern mit verschiedenen Hintergrundvariablen

	<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>Gesamt</i>
Bayern	89	101	190
Hessen	50	73	123
Ohne Migrationshintergrund	109	139	248
Mit Migrationshintergrund	27	31	58
Fristgerecht eingeschult	118	150	268
<i>Gesamt</i>	139	174	313

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

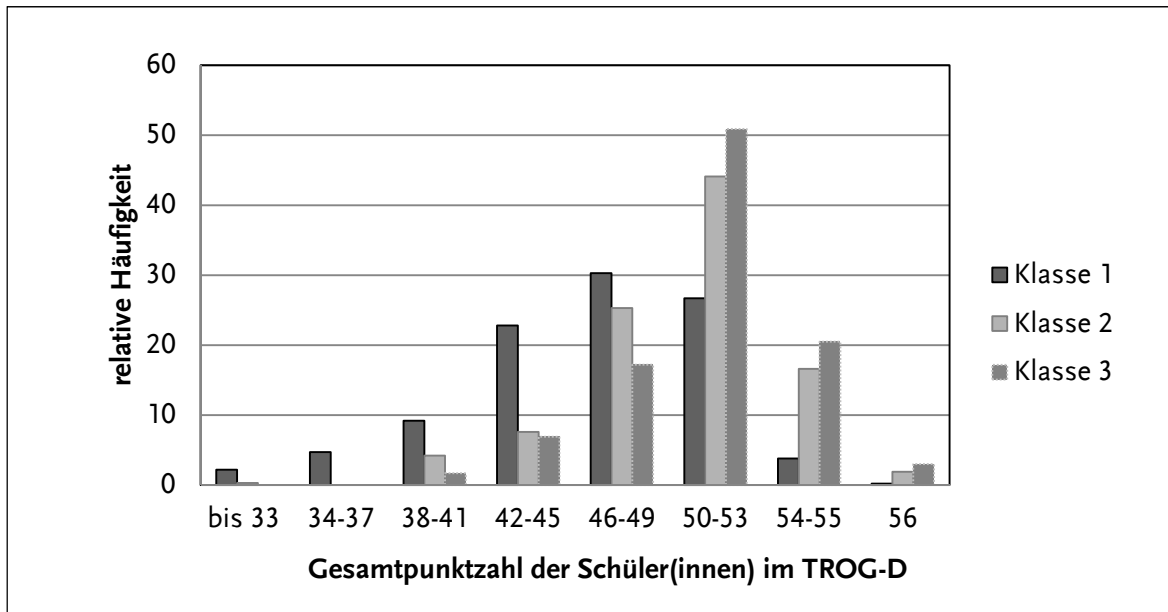
Zunächst ist festzustellen, dass alle Kinder erwartungsgemäß über die Zeit hinweg zunehmend bessere Leistungen im Grammatikverständnis erzielten. Während die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der Kinder in Klasse 1 noch bei 46,8 ($SD = 5,4$)² lag, stieg sie in der Klasse 2 auf 49,9 ($SD = 3,9$) an und befand sich in Klasse 3 bei 51,3 ($SD = 3,4$).

In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass sich hiermit verbunden auch die Verteilung der Gesamtpunktzahl, die von den Kindern erreicht wurde, über die Zeit verändert. Während in Klasse 1 noch viele Kinder eine Gesamtpunktzahl von unter 33 erreichten (der kleinste Gesamtpunktzahlwert liegt bei 18), fängt die Verteilung in Klasse 2 bei einer Gesamtpunktzahl von 38 Punkten an.

Insgesamt haben mit der Zeit immer weniger Kinder niedrige Gesamtpunktwerte erreicht, während zunehmend mehr Schüler(innen) Gesamtpunkte zwischen 50 und 53 Punkte erzielten. Dies zeigt, dass sich generell ein Leistungszuwachs über die Grundschuljahre beobachten lässt. In Klasse 3 ist zu erkennen, dass die Werte, die von den Kindern erreicht wurden, viel enger beieinander liegen als es noch in Klasse 1 der Fall war. Zwar wird die maximal mögliche Gesamtpunktzahl von 56 in allen Klassenstufen erreicht, doch während dies in Klasse 1 nur für eine(n) Schüler(in) der Fall war (0,2 %), erzielten zehn Kinder (3 %) der 3. Klasse die Höchstpunktzahl.

2 SD ist die Abkürzung für Standardabweichung und ein Maß dafür, wie weit die einzelnen Kinder in der erreichten Punktzahl voneinander abweichen. In der Regel lässt sich sagen, dass etwa 70 % der Stichprobe innerhalb einer Standardabweichung über bzw. unter dem Mittel liegen. Im vorliegenden Fall heißt das z. B., dass sich die Leistungen von 70 % der Kinder der 1. Klasse im Bereich zwischen 41,4 und 52,2 Punkten, also +/- 5,4 Punkte rund um den Mittelwert, befinden.

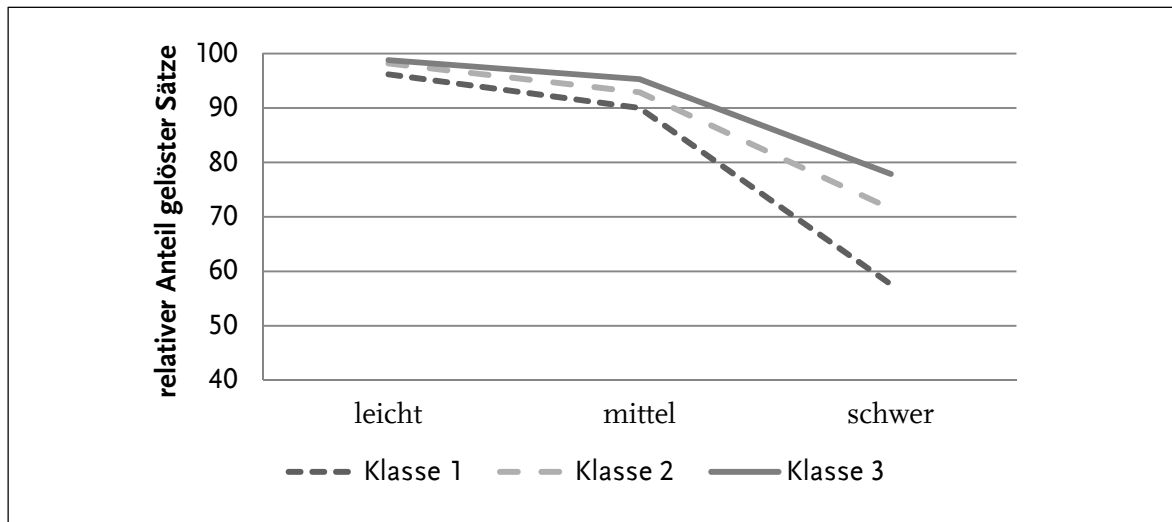
Abbildung 2: Verteilung der erreichten Gesamtpunkte im TROG-D über die Klassen 1 – 3



Des Weiteren zeigt sich, dass weder in allen grammatikalischen Strukturen gleichzeitig und gleichmäßig, noch immer im selben Umfang Entwicklungsfortschritte stattfinden. Wie angenommen, stellen einige Strukturen für die einbezogenen Grundschulkinder keine Herausforderung dar, während andere Konstruktionen erst zu späteren Zeitpunkten von den Kindern bewältigt werden. Den Analysen liegen die drei Schwierigkeitsstufen „leicht“, „mittel“ und „schwer“ zugrunde, in denen jeweils 10 Sätze enthalten sind, so dass maximal 10 Punkte pro Schwierigkeitsgrad erreicht werden konnten. In Abbildung 3 wird ersichtlich, dass die Bezeichnung der Kategorien zutreffend ist, denn Sätze aus dem „einfachen Block“ wie beispielsweise solche mit den Präpositionen „in“ und „auf“ oder Pluralbildungen sind schon von der 1. Klasse an für fast alle Kinder zu lösen, so dass hier kaum eine Verbesserung über die Zeit zu erwarten ist.

Ähnliches gilt auch für die mittelschweren Aufgaben. Auch hier erreichen die Kinder bereits in der 1. Klasse eine vergleichsweise hohe Punktzahl, so dass die Kinder in der 3. Klasse kaum bessere Leistungen erbringen können. Anders sieht es bei den schweren Aufgaben aus. In allen Klassenstufen werden von diesen deutlich weniger Aufgaben richtig gelöst. Insbesondere aber Kinder der 1. Klasse lösen vergleichsweise weniger Aufgaben. So werden Sätze mit hohem grammatischen Komplexitätsgrad in der 1. Klasse durchschnittlich nur von etwas mehr als der Hälfte aller Kinder gelöst. Hier ist am ehesten zu erwarten, dass sich der Kompetenzzuwachs in den Leistungen der Kinder widerspiegelt, so dass diese im Folgenden genauer betrachtet werden sollen.

Abbildung 3: Anteile gelöster Sätze je Schwierigkeitsgrad über die Klassen



Ergebnisse für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Schon seit einigen Jahren wird angenommen, dass eine der Ursachen von schlechteren Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Bereich des Sprachverstehens liegt. In aktuellen Diskussionen werden mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit lexikalischen und syntaktischen Merkmalen der Bildungssprache konkret benannt. Bildungssprache zeichnet sich durch einen komplexeren Satzbau und spezifischeren Wortschatz aus als die eher umgangssprachliche Alltagssprache, mit der Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund meist weniger Probleme haben (Ahrenholz, 2010). Studien in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich auf grammatikalischer Ebene Satzverbindungen und Passivkonstruktionen als besonders anspruchsvoll erweisen und für Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise schwer zu verstehen sind (Eckhardt, 2008). Vermutet wird dabei, dass Kinder, deren Eltern eine andere Sprache als die Schul- und Mehrheitssprache der Gesellschaft sprechen, in ihrem Elternhaus kaum mit anspruchsvollen Strukturen der Mehrheitssprache Deutsch konfrontiert werden. Damit haben Kinder, deren Eltern eine von der Mehrheitssprache abweichende Muttersprache sprechen, weniger Lerngelegenheiten für den Erwerb anspruchsvoller Strukturen und eines komplexen Wortschatzes in der Mehrheits- und Unterrichtssprache als Kinder, in deren Familien die Mehrheitssprache muttersprachlich gesprochen wird. Anspruchsvolle Satzstrukturen und Begrifflichkeiten, wie sie in der Grundschule benötigt werden, können daher eine besondere Hürde für diese Kinder in dem Sinne darstellen, dass sie gerade bei komplexen, weniger jedoch bei alltagsnäheren sprachlichen Formulierungen und Satzstrukturen deutlich mehr Schwierigkeiten als monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder haben.

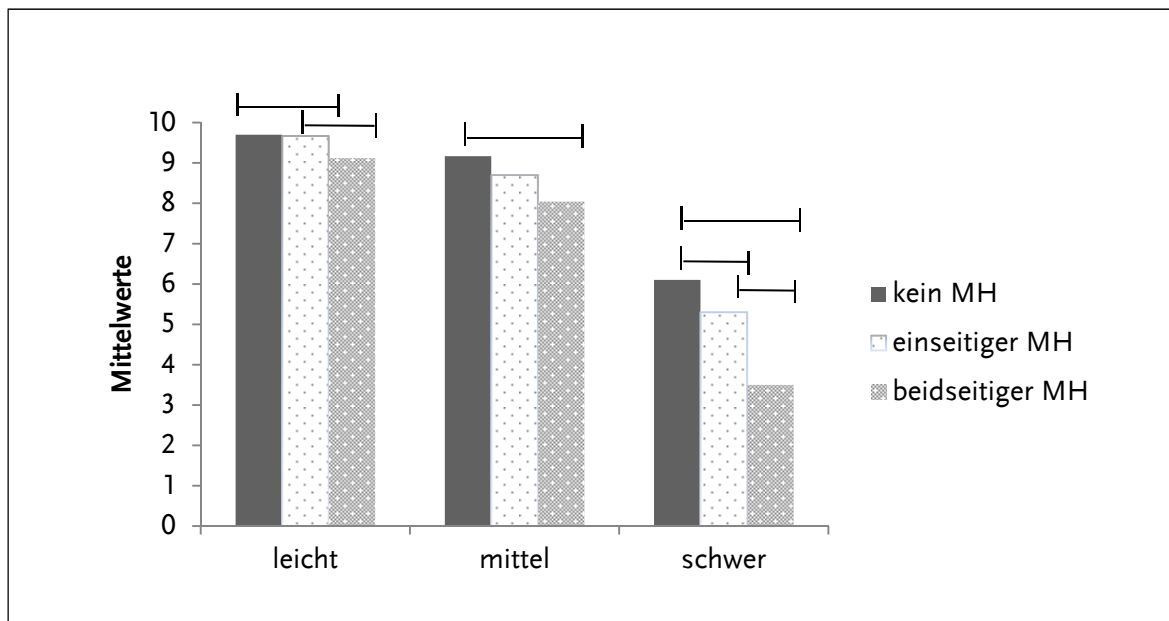
Entsprechend wurde der Migrationshintergrund anhand des Sprachlichkeitskonzeptes, d. h. über den familiären Sprachhintergrund des Kindes, definiert. Speziell wurde die Erstsprache der Eltern herangezogen, wobei entweder ein „einseitiger“ oder ein „zweiseitiger“ Migrationshintergrund bestehen kann. Solche Kinder, die nur ein Elternteil mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben, werden der Gruppe „einseitiger Migrationshintergrund“ (28 Kinder) zugeordnet. Sind hingegen beide Elternteile nicht erstsprachlich Deutsch, wurde das Kind der Gruppe „zweiseitiger Migrationshintergrund“ zugewiesen (30 Kinder).

In Abbildung 4 sind die mittleren Leistungen der Kinder im TROG-D in Abhängigkeit von ihrem Migrationshintergrund (MH) abgetragen. Hierbei wurde wieder zwischen den drei Aufgabenblöcken mit den Schwierigkeitsabstufungen „leicht“, „mittel“ und „schwer“ differenziert, in denen jeweils maximal 10 Punkte erreicht werden konnten.

Bei den einfachen Sätzen unterscheiden sich die durchschnittlichen Leistungen der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund nicht bedeutsam voneinander, während die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund signifikant geringere Leistungen erzielt haben. Das bedeutet, dass im letzteren Fall der Unterschied in den Leistungen nicht zufällig ist, sondern auf eine systematische Verschiedenheit in den Gruppen zurückgeführt werden kann. Die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund erzielten also gegenüber den beiden anderen Gruppen bedeutsam schlechtere Leistungen.

Bei den mittelschweren Aufgaben scheint es auf den ersten Blick Unterschiede zwischen allen drei Gruppen zu geben; tatsächlich sind aber nur die Unterschiede zwischen den Kindern mit beidseitigem und jenen ohne Migrationshintergrund bedeutsam: Die Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund erzielten signifikant schwächere Leistungen als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Gruppe der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund dagegen unterscheidet sich in ihrem erreichten Mittelwert nicht so deutlich von einer der beiden anderen Gruppen, als dass von einem überzufälligen Unterschied gesprochen werden kann.

Abbildung 4: Erreichte Mittelwerte je Schwierigkeitsgrad nach Migrationshintergrund (MH) in der 1. Klasse (die Querbalken markieren außerdem die statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede)



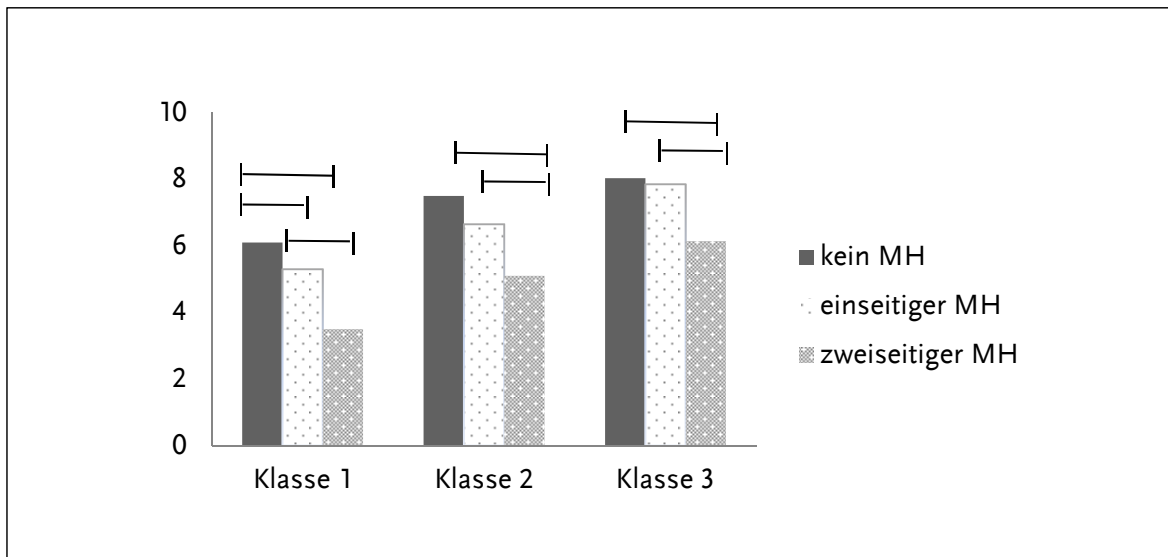
Einen deutlichen Leistungs­nachteil haben die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund bei Sätzen mit komplexen Satzstrukturen und hohem Schwierigkeitsgrad. Allerdings schneiden hier alle Gruppen vergleichsweise weniger gut ab, was bei diesem Schwierigkeitsgrad erwartungsgemäß ist. Darüber hinaus ist aber ein zusätzlicher systematischer Unterschied zu finden: Während die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund nur einen Mittelwert von 3,5 aufweisen, können die Kinder der anderen Gruppen deutlich mehr Sätze korrekt beantworten. Wie bei den einfachen Sätzen auch, unterscheiden sich hier die Gruppen der Kinder mit einseitigem und zweiseitigem Migrationshintergrund. Zudem wird der Leistungsunterschied zwischen Kindern ohne und mit einseitigem Migrationshintergrund signifikant. Im Unterschied zu den einfachen Sätzen zeigt sich bei den schwierigen Sätzen folglich, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund – selbst, wenn nur ein Elternteil nicht muttersprachlich deutsch spricht – besondere Schwierigkeiten gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund haben.

Ein ganz ähnliches Bild zeigt sich in der 2. und 3. Klasse. Die statistisch bedeutsamen Unterschiede bei den leichten Aufgaben bestehen noch in der 2. Klasse, verlieren sich dann aber in der 3. Klasse. Bei den mittelschweren Sätzen besteht weiterhin ein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern mit zweiseitigem und ohne Migrationshintergrund, der bis zum Ende der 3. Klasse nicht aufgehoben ist. Bei den schwierigen Sätzen allerdings gibt es in der 2. und 3. Klasse keinen bedeutsamen Unterschied mehr in den mittleren Leistungen der

Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund und den Kindern ohne Migrationshintergrund.

In Abbildung 5 sind die durchschnittlichen Leistungen (Mittelwerte) abgetragen, die die Kinder über die Klassen hinweg in dem Block der Aufgaben mit vergleichsweise hohem Schwierigkeitsgrad erzielt haben.

Abbildung 5: Mittelwerte bei schweren Sätzen im Klassenvergleich (auch hier zeigen die Querbalken die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen an)



Ersichtlich wird, dass sich alle Mittelwerte über die Zeit erhöhen, allerdings in unterschiedlichem Maße. Die Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund verbessern sich im Durchschnitt so, dass sie in der 3. Klasse im Mittel ein ähnlich hohes Niveau wie die Kinder ohne Migrationshintergrund erreicht haben. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist schon in der 2. Klasse nicht mehr bedeutsam. Obwohl sich die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund im selben Umfang verbessern wie die Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, ist auch zum Ende der 3. Klasse deutlich, dass sie Leistungsnachteile und mehr Schwierigkeiten haben, die Aufgaben zu bewältigen. Während die Kinder mit einseitigem und ohne Migrationshintergrund auf etwa einer Höhe liegen, entspricht der Mittelwert der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund zum Ende der 3. Klasse dem Wert, den die Kinder ohne Migrationshintergrund schon zwei Jahre zuvor erreicht haben. Sie können ihre Leistungseinschränkungen im Umgang mit komplexen Satzstrukturen im Deutschen also im Unterschied zu den Kindern mit einseitigem Migrationshintergrund auch am Ende der 3. Klasse nicht ausgleichen.

Ob sich bei noch komplexeren Strukturen auch bei Kindern mit einem nicht-muttersprachlich deutschen Elternteil wieder Nachteile gegenüber monolingua-

al-deutschsprachig aufwachsenden Kindern zeigen würden, kann auf Basis der BiKS-Daten nicht entschieden werden.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Daten der 313 in diese Analysen einbezogenen Kinder der BiKS-Studie haben gezeigt, dass sich die Leistungen im Grammatikverständnis von der 1. bis zur 3. Klasse verbessern. Studien aus dem englischen Sprachraum legen dabei nahe, dass nicht nur der eigene aktive Gebrauch der Sprache durch die Schüler(innen) zu einem Zuwachs sprachlicher Kompetenzen beiträgt, sondern auch die zunehmende Konfrontation mit anspruchsvollen Formulierungen in geschriebenen Texten und der gesprochenen Unterrichtssprache. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass gerade hier Potenzial besteht, um das Verständnis verschiedener grammatikalischer Strukturen zu fördern und spezifisch zu trainieren.

Es hat sich, wie zu erwarten war, gezeigt, dass die einfacheren Satzstrukturen im Grundschulalter weitgehend beherrscht werden, was für komplexere Satzkonstruktionen allerdings noch nicht in gleicher Weise gilt. Dennoch zeigten Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund auch bei vergleichsweise einfachen Sätzen Leistungsnachteile gegenüber Kindern mit einseitigem und ohne Migrationshintergrund, die erst in der 3. Klasse verschwinden.

Insbesondere aber bei komplexeren grammatischen Strukturen, bei denen alle Kinder noch Schwierigkeiten haben, wird bei genauerer Betrachtung ein deutlicher Leistungsnachteil von Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund erkennbar. Wie sich zeigt, befinden sich die Leistungen der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Testung in Klasse 3 in allen Schwierigkeitsgraden durchgehend fast auf dem Niveau der Kinder aus monolingual deutschsprachigen Familien, während die Leistungen der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund signifikant geringer ausfallen. Wenn ein Elternteil Deutsch als Muttersprache beherrscht, erweisen sich die grammatischen Einschränkungen der Kinder in der deutschen Mehrheitssprache somit als weniger gravierend. Sind beide Eltern nicht muttersprachlich deutsch, so zeigen die Kinder in der Grundschule zwar beim Verständnis einfacher und damit eher alltagssprachlicher Strukturen der Mehrheitssprache keine oder nur geringe Einschränkungen. Bei komplexeren grammatikalischen Strukturen, wie sie auch in der Schulsprache zu erwarten sind, sind hingegen deutliche Lernnachteile feststellbar. Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund bilden also, was das Grammatikverständnis im Deutschen betrifft, eine spezielle Gruppe, für die das Verständnis von Sätzen mit komplexeren grammatikalischen Strukturen eine besondere Hürde darstellen kann. Darüber hinaus sind

Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund in den ersten beiden Schuljahren sogar auf einem einfachen Sprachniveau benachteiligt. Selbst dann also, wenn im normalen Unterrichtsablauf keine komplexen Sätze verwendet werden, kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen. In der Folge können Sachverhalte oder Aufgabenstellungen den Kindern auf Grund der sprachlichen Darstellung unklar bleiben. Neben der Motivation der Kinder, die durch solche eventuellen Misserfolgserlebnisse beeinflusst werden kann, besteht auch die Gefahr, dass die eigentlichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund von Lehrkräften verzerrt wahrgenommen werden, wenn diese Kinder schlechtere Leistungen erbringen, die eigentlich auf sprachliche Verständnisprobleme zurückzuführen sind.

Zwar kann sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse der Kinder mit größeren Sprachverständnisschwierigkeiten anpassen, jedoch führt ein systematisches Vereinfachen der Sprache auch dazu, dass diesen Kindern, die bereits im Elternhaus weniger sprachlich komplexe Anregungen erhalten, komplexere Strukturen auch in der Schule nicht angeboten werden. Ohne ein entsprechendes Angebot können diese aber auch nicht gelernt werden. Darüber hinaus dürften Kinder ohne Verständnisprobleme in ihrer Entwicklung, die durch sprachlichen Input gefördert werden kann, gehemmt werden, wenn von Seiten der Lehrkräfte eine zu einfache Sprache angeboten wird.

Empfehlungen zum Gebrauch grammatikalischer Strukturen im Unterricht

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass es im Sinne eines Trainings- und Angebotseffektes für alle Kinder von Vorteil ist, auch komplexere grammatikalische Strukturen im Unterricht zu hören. Insbesondere wenn die Schüler(innen) sie nicht im Elternhaus hören, haben sie die Möglichkeit, diese in der Schule zu erwerben. Die Frage, ob ein grammatikalisch anspruchsvolles Sprachangebot im Unterricht eine Chance oder eine Überforderung für den einzelne(n) Schüler(in) darstellt, ist nicht einfach zu beantworten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass auf der einen Seite durch die Verwendung von (komplexer) Sprache im Unterricht diese gefördert wird. Ein generelles Absenken des sprachlichen Anspruchsniveaus könnte gerade jene Schüler(innen), die ein solches zuhause nicht erhalten, daran hindern, dies im Schulkontext nachholen zu können. Andererseits und zugleich werden durch die Verwendung von Sprache bestimmte Inhalte, nämlich der Schulstoff, vermittelt. Anspruchsvolle sprachliche Formulierungen können dabei eine zusätzliche Hürde für ein adäquates Verständnis der vermittelten Inhalte darstellen. Wird zum Beispiel zur Lösung von Aufgaben das Verständnis grammatikalischer Strukturen vorausge-

setzt, kann dies einen Nachteil für Schüler(innen) nach sich ziehen, die diese noch nicht beherrschen. Bei Aufgaben, die nicht in erster Linie mit dem Grammatikverständnis zusammenhängen (wie beispielsweise viele Textaufgaben in Mathematik), geben die Leistungsergebnisse dann keine Auskunft mehr über die (mathematischen) Fähigkeiten, sondern sagen mehr über die sprachlichen Kompetenzen des Kindes aus. An dieser Stelle wären also insbesondere Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund benachteiligt. Entsprechende Nachteile können auch bei der Wissensvermittlung entstehen. Hier kann es hilfreich sein, Sachverhalte unterschiedlich zu formulieren und so einerseits den Inhalt und andererseits die sprachliche Form anzubieten. Letzteres kann auch um das gezielte Anbieten und Üben entsprechender sprachlicher Formen ergänzt werden, wie es sich zum Beispiel bei der Vermittlung der Passivform bewährt hat. Aus Sicht des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen ist es wichtig, den Kindern eine anspruchsvolle Grammatik anzubieten (und diese zu üben), um die Hürde der Bildungssprache abzubauen und allen Schüler(inne)n so einen Schulerfolg und die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Sachverhalten zu ermöglichen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15-35). Tübingen: Narr.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept "Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2008.) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (S. 71-83). New York: Springer.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124-134.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Fox, A. V. (2006). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D)*. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA: Über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33-50). Opladen: Leske & Budrich.
- ISB Bayern (2013). *Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 und 2*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/grundschule/jahrgangsstufenlehrplan/454/>. Geprüft am 01.05.2014.
- Kotzerke, M., Röhricht, V., Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung – Ergebnisse aus der Forschungsgruppe „BiKS“* (S. 111-135). Münster: Waxmann.

Die Sekundarstufe

Hohe Leistung gleich hohe Fähigkeitsselbsteinschätzung? Zum Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung

Irene M. Schurtz, Maximilian Pfof und Cordula Artelt

Wie gut bin ich in Mathematik? Habe ich mich verbessern können? Sind meine Klassenkameraden besser als ich?

Diese und ähnliche Fragen stellen sich Schüler(innen) vielfach im schulischen Kontext. Die Beantwortung derartiger Fragen führt dazu, dass Schüler(innen) ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen innerhalb der verschiedenen Fächer einschätzen und daraus schulfachbezogene Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln (vgl. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Möller & Köller, 2004). Das Ausmaß, in dem sich Schüler(innen) innerhalb der jeweiligen Leistungsbereiche für fähig und kompetent halten, stellt einen zentralen Einflussfaktor für schulische Erfolge dar: Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen haben darlegen können, dass die schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n deren schulische Leistung, Motivation sowie schullaufbahnbezogene Entscheidungen in praktisch bedeutsamer Höhe beeinflusst (vgl. Köller, 2004; Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006). Demnach haben Schüler(innen) mit einer positiven schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung bessere Leistungen, empfinden mehr Freude und Spaß in dem entsprechenden Fach und entscheiden sich häufiger für diesbezügliche Kurswahlprofile als Schüler(innen) mit einer geringer ausgeprägten korrespondierenden Fähigkeitsselbsteinschätzung. Darüber hinaus gilt insbesondere in den westlichen Gesellschaften die Entwicklung eines positiven (akademischen) Fähigkeitsselbstkonzepts als ein erstrebenswertes und zu förderndes Ziel schulischer Bildungsprozesse. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n ist es wichtig zu untersuchen, wie sich diese während der Schulzeit entwickelt und durch welche Bedingungsfaktoren die jeweiligen Entwicklungsverläufe beeinflusst werden.

Die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung während der Grundschulzeit

Ein in der wissenschaftlichen Forschung mehrfach bestätigter Befund stellt die Beobachtung dar, dass Kinder vor dem Schuleintritt im Durchschnitt sehr positive Überzeugungen von ihren Fähigkeiten und Kompetenzen haben, welche

jedoch im Verlauf der Grundschulzeit stetig abnehmen. Dieser negative Entwicklungstrend der Fähigkeitsselbsteinschätzung wird damit erklärt, dass Kinder bis zum Schuleintritt in schulbezogenen Aktivitäten – wie beispielsweise ersten Schreib- oder Rechenversuchen – sowohl im Rahmen der institutionellen Kinderbetreuung als auch im familiären Kontext zumeist positiv bestärkt werden. In Folge dieser vorrangig positiven Rückmeldungen tritt die Mehrzahl der Kinder mit einem überoptimistischen schulbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept in die Schule ein. Der neue, schulische Kontext geht hingegen mit einem bis dahin unbekanntem Maß an Standardisierung und systematischer Leistungsbeurteilung einher: Die Schüler(innen) werden nach einem einheitlichen Curriculum beschult und die Bewertung ihrer Leistungen erfolgt anhand eines definierten Notensystems. Damit rückt zugleich der – bewusste wie auch unbewusste – Vergleich mit der Leistung der neuen Klassenkamerad(innen) in den Vordergrund. Die in Form der Schulnoten versinnbildlichte Rückmeldung individueller Leistung wird von den Schüler(inne)n verwendet, um ihr bis dahin entwickeltes Fähigkeitsselbstkonzept neu zu definieren. Während dies bei leistungsstarken Schüler(inne)n innerhalb eines Faches zur Bestätigung ihrer bereits vorhandenen positiven Fähigkeitsselbsteinschätzung führt, bedeutet dies für durchschnittliche wie auch leistungsschwächere Schüler(innen), dass sich ihre schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung in Folge der nun vermehrt erlebten Misserfolge verringert. Der sich daraus ergebende durchschnittliche Trend der Fähigkeitsselbstkonzeptabnahme wird in diesem Zusammenhang als ein Prozess der Entwicklung eines realistischen schulfachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts interpretiert (vgl. Helmke, 1998; Strebblow, 2004).

Die Abhängigkeit der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von der Leistungsstärke der Klasse – Große Fische in kleinen Teichen

Wie bereits angedeutet kommt dem neuen Klassenkontext und den sich darin befindenden Klassenkamerad(inn)en eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung zu. Die Leistungsstärke der Mitschüler(innen) ist für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin ein direkter Referenzrahmen, anhand dessen die eigene Leistung eingeschätzt wird. Diese sozialen Vergleichsprozesse mit der schulischen Bezugsgruppe sind von den Schüler(inne)n selbst initiierbar, werden jedoch darüber hinaus durch Ereignisse – wie etwa der Rückgabe einer Klassenarbeit – extern forciert. So beinhaltet eine typische Situation im schulischen Alltag Lehrer(innen), die den Notenspiegel der Klasse an die Tafel schreiben. Diese und ähnliche Szenarien gehen vielfach mit sozialen Vergleichen der Schüler(innen) mit ihren Klassenkamerad(inn)en einher. Die sich daraus ergebende „Unausweichlichkeit“ sozia-

ler Vergleiche führt dazu, dass sich bei leistungsstarken Schüler(inne)n positive und bei durchschnittlichen sowie leistungsschwächeren Schüler(inne)n negative Folgen bezüglich ihrer Fähigkeitsselbstkonzepte zeigen. Damit verbunden ist ein zentraler Befund der wissenschaftlichen Selbstkonzeptforschung, welcher als *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* („Fischteicheffekt“; Marsh, 1987) beschrieben wird. Es handelt sich um den negativen Einfluss der mittleren Leistungsstärke der schulischen Bezugsgruppe (Schule, Klasse) auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) unter Kontrolle ihrer eigenen individuellen Leistung. Demnach schätzen durchschnittliche Schüler(innen) in einer leistungsschwachen schulischen Bezugsgruppe (*große Fische in einem kleinen Teich*) ihre Leistung als relativ zu ihren Mitschüler(inne)n hoch ein und bestärken entsprechend ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Dem entgegen schätzen durchschnittliche Schüler(innen) in einer leistungsstarken Bezugsgruppe (*kleine Fische in einem großen Teich*) ihre individuelle Leistung als relativ schlecht ein und verringern somit ihr schulfachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept. D. h., Schüler(innen) mit vergleichbarer Leistung entwickeln ein umso schlechteres Fähigkeitsselbstkonzept, je leistungsstärker ihre schulische Bezugsgruppe ist. Dieser negative Bezugsgruppeneffekt gilt als sehr robust hinsichtlich des Alters, Geschlechts und der Nationalität der Schüler(innen) (vgl. Köller, 2004; Trautwein & Lüdtke, 2010). Eine interessante Forschungsfrage betrifft in diesem Zusammenhang die Auswirkungen des Übertritts der Schüler(innen) von der Grundschule in die Sekundarstufe auf die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung.

Schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe – Wenn der Fisch von dem kleinen in den großen Teich wechselt

Obwohl das deutsche Schulsystem bundesweit variierende Regelungen bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe aufweist, besteht Einheitlichkeit darin, dass Schüler(innen) – zumeist nach der 4. Klassenstufe – in Schulformen wechseln, die nach dem Leistungsniveau gruppiert sind.¹ Das erklärte Ziel dieser leistungshomogenen Gruppierung der Schüler(innen) ist die Schaffung von Lernumwelten, welche an das Leistungsniveau der Schüler(innen) angepasst sind und somit eine optimale Förderung deren Leistungsentwicklung ermöglichen (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Doch trotz einer eventuell positiven Leistungsentwicklung von Schüler(inne)n an Gymnasien lässt sich mit

1 Neben den von uns fokussierten Schulformen Gymnasium und Real- und Hauptschule ist zudem auf Förderschulen sowie integrierende Schulformen hinzuweisen. Diese werden jedoch im vorliegenden Beitrag nicht näher betrachtet. Für einen Vergleich der Schulformeffekte auf die Selbstkonzeptentwicklung zwischen Gymnasien, Real-, Haupt- und Gesamtschulen siehe Gerlach (2006).

Blick auf den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* vermuten, dass Gymnasiast(inn)en im Vergleich zu Schüler(inne)n an Real- und Hauptschulen im Durchschnitt eine geringere schulfachbezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung entwickeln (Aust, 2010; Gerlach, 2006; Jerusalem, 1997). Der Grund hierfür liegt in dem spezifischen Wechsel der Leistungsstärke der jeweiligen schulischen Bezugsgruppen. Zukünftige Gymnasiast(inn)en zählen am Ende ihrer Grundschulzeit vorrangig zu den leistungsstärkeren Schüler(inne)n, während Schüler(innen), die nach dem Übergang in die Sekundarstufe die Real- und Hauptschule besuchen werden, mehrheitlich zu den leistungsschwächeren Grundschüler(inne)n zählen. Mit Blick auf den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* bedeutet dies, dass die zukünftigen Gymnasiast(inn)en vor dem Übergang in die Sekundarstufe „*Große Fische in kleinen Teichen*“ sind. Soziale Vergleiche mit den mehrheitlich leistungsschwächeren Grundschüler(inne)n ihrer schulischen Bezugsgruppe erhöhen folglich ihre Fähigkeitsselbsteinschätzung. Die zukünftigen Real- und Hauptschüler(innen) gehören hingegen am Ende der Grundschulzeit zu den „*kleinen Fischen in großen Teichen*“, sodass deren Leistungsvergleiche mit ihrer leistungsstärkeren schulischen Bezugsgruppe zu einer Verringerung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung führen. Demnach kann vermutet werden, dass zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der Grundschulzeit eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung entwickelt haben als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen). Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe befinden sich die (zukünftigen) Gymnasiast(inn)en jedoch auf einer Schulform mit ähnlich leistungsstarken oder leistungsstärkeren Mitschüler(inne)n. Mit diesem gestiegenen Leistungsniveau geht eine Neubewertung ihrer Leistungsfähigkeit einher, welche für die meisten Schüler(innen) am Gymnasium mit einer Senkung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung verbunden sein sollte. Anders verhält es sich bei (zukünftigen) Real- und Hauptschüler(inne)n. Diese werden zwar nach dem Übergang in die Sekundarstufe ebenfalls mit ähnlich leistungsstarken Mitschüler(inne)n neu gruppiert, dies sollte allerdings mit einer Senkung des Leistungsniveaus einhergehen. Die sozialen Vergleiche mit der neuen – im Vergleich zur Grundschule – leistungsschwächeren schulischen Bezugsgruppe sollten folglich für die Mehrzahl der Real- und Hauptschüler(innen) zu einer Erhöhung der Fähigkeitsselbsteinschätzung führen. Die Neudefinition der Fähigkeitseinschätzungen in Folge des Bezugsgruppenwechsels nach dem Übergang in die Sekundarstufe sollte demnach im Durchschnitt für zukünftige Gymnasiast(inn)en mit negativen Folgen, für zukünftige Real- und Hauptschüler(innen) hingegen mit positiven Folgen für ihre Fähigkeitsselbsteinschätzung einhergehen (Aust, 2010; Gerlach, 2006).²

2 Diese Überlegungen treffen für Grundschüler(innen) zu, die nach dem Übergang in die

Ziel dieses Beitrags

Im Rahmen der nachfolgenden Untersuchungen soll überprüft werden, in wie weit tatsächlich eine differenzielle Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en und Real- und Hauptschüler(inne)n vor und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe zu beobachten ist. Hierzu betrachten wir drei verschiedene Bereiche der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung: Als Facetten des Fähigkeitsselbstkonzepts im Fach Deutsch werden die Bereiche Textverstehen und Wortschatz untersucht. Als eine Facette des Mathematikunterrichts erfolgt zudem die Analyse der Selbsteinschätzung der Schüler(innen) mit Bezug auf ihre Rechenfähigkeiten. Allen drei Fähigkeitsbereichen – Textverstehen, Wortschatz und Rechnen – kommt insbesondere am Ende der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe eine hohe schulische Bedeutung zu, da sie zentraler Gegenstand des Curriculums sind und auch für die Übergangsempfehlung eine vorrangige Rolle spielen. Zudem bietet die Analyse von mehreren unterschiedlichen Leistungsbereichen die Möglichkeit, die Befunde auf ihre Generalisierbarkeit über verschiedene Schulfächer hinweg zu überprüfen. Die Forschungsfragen, welche unsere nachfolgenden Analysen strukturieren sollen, lauten wie folgt: Weisen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen auf als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen)? Ist die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Gymnasiast(inn)en in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe geringer als am Ende der 4. Klassenstufe? Und ist im Vergleich dazu die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Real- und Hauptschüler(innen) in diesen Bereichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe höher als am Ende der 4. Klassenstufe?

Methodisches Vorgehen

Untersuchungsteilnehmer(innen)

Zur Analyse der dargelegten Forschungsfragen verwenden wir Daten der BiKS-8-14-Studie. Die betrachteten Messzeitpunkte umfassen die Erhebungen am Ende der 4., 5. und 6. Klassenstufe. Insgesamt standen uns Daten von $N = 641$

Sekundarstufe zu den durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Gymnasiast(inn)en sowie durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Real- und Hauptschüler(inne)n zählen. Die zahlenmäßig geringere Gruppe der zukünftig leistungsstärksten Gymnasiast(inn)en bzw. leistungsschwächsten Real- und Hauptschüler(inne)n sollte auch nach dem Schulformwechsel ein positives bzw. negatives Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln. Es handelt sich daher um einen mittleren negativen Effekt der Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept.

der intensiv befragten Schüler(innen) (49,0 % weiblich) zur Verfügung, welche an jeder dieser drei Erhebungen teilgenommen haben. Diese Schüler(innen) waren am Ende der 4. Klassenstufe durchschnittlich 10 Jahre und 3 Monate alt. Nach dem Übergang in die Sekundarstufe besuchten 52,4 % (N = 336) der Schüler(innen) ein Gymnasium, 23,4 % (N = 150) eine Real- und 24,2 % (N = 155) eine Hauptschule. Der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund lag bei 10,0 % (N = 64). In den nachfolgenden Analysen wird die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe analysiert. Aus diesem Grund können nur diejenigen Schüler(innen) in den Berechnungen berücksichtigt werden, welche für den jeweiligen Bereich der Fähigkeitsselbsteinschätzung zu jedem der drei Messzeitpunkte eine gültige Angabe in dem Fragebogen gemacht haben. Diese Einschränkung geht mit einer leichten Reduzierung der Fallzahlen einher, sodass für den Bereich Textverstehen N = 629, für den Bereich Wortschatz N = 630 und für den Bereich Rechnen N = 632 Schüler(innen) untersucht werden können.

Fragebogen

Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen/Wortschatz/Rechnen. Die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen wurde jeweils am Ende der 4., 5. und 6. Klassenstufe anhand eines Schülerfragebogens erfasst. Hierbei wurden die Schüler(innen) gebeten einzuschätzen, wie sehr die nachfolgenden Aussagen zu ihren Fähigkeiten auf sie zutreffen: „Ich kann Texte gut verstehen.“; „Ich kenne viele Wörter.“; „Ich kann Rechenaufgaben gut lösen.“ Zur Bewertung dieser Aussagen standen den Schüler(inne)n fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: (1) *trifft überhaupt nicht zu*, (2) *trifft eher zu*, (3) *teils/teils*, (4) *trifft eher zu* und (5) *trifft voll und ganz zu*.

Analysen

Zur Untersuchung unserer Forschungsfragen wurden separat für die drei zu analysierenden Bereiche „Varianzanalysen mit Messwiederholungen“ berechnet (Bühner & Ziegler, 2009)³. Diese Analysemethode ermöglicht es, die Entwick-

3 Anhand von Varianzanalysen ist bestimmbar, ob sich die Mittelwerte des bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung zwischen Schüler(inne)n des Gymnasiums und der Real- und Hauptschule statistisch bedeutsam („signifikant“) voneinander unterscheiden (Bühner & Ziegler, 2009). Bei einem signifikanten Effekt der Schulform auf das bereichsspezifische Fähigkeitsselbsteinschätzung kann mit einer 95%igen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass der in der Stichprobe vorgefundene Effekt der Schulform

lung der mittleren Ausprägung der bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung von der 4. bis zur 6. Klassenstufe zu betrachten. Hierbei kann zunächst bestimmt werden, ob die durchschnittliche Ausprägung über die betrachtete Zeitspanne hinweg stabil geblieben ist oder ob sie sich statistisch bedeutsam („signifikant“) verändert hat. Darüber hinaus lässt sich der Einfluss der Schulform analysieren, indem überprüft wird, ob sich die Entwicklung der bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en von denen von Real- und Hauptschüler(inne)n statistisch bedeutsam unterscheidet.

Ergebnisse

Bevor wir auf den Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung eingehen, betrachten wir zunächst die ungruppierte Entwicklung der durchschnittlichen bereichsspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) von Klassenstufe 4 bis 6. In Tabelle 1 sind hierzu die Mittelwerte der Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen für die Klassenstufe 4, 5 und 6 abgebildet. Darüber hinaus beinhaltet Tabelle 1 die in der Stichprobe vorgefundenen Maximal- und Minimalwerte dieser Angaben.

Bei Betrachtung der Mittelwerte über die drei Klassenstufen hinweg wird ersichtlich, dass die durchschnittlichen Ausprägungen der Fähigkeitsselbsteinschätzungen in allen drei Bereichen abnehmen. Die Verringerung der Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Textverstehen verläuft von der 4. bis zur 5. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.4-5} = -3,7\%$) im selben Umfang wie von der 5. bis zur 6. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.5-6} = -3,6\%$). Im Bereich Wortschatz bleibt die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) von Klassenstufe 4 zu 5 nahezu stabil ($M_{Diff.Kl.4-5} = -1,2\%$), während sie von Klassenstufe 5 zu 6 deutlich absinkt ($M_{Diff.Kl.5-6} = -6,3\%$). Für den Bereich Rechnen zeigt sich, dass der Rückgang der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 zu 5 ($M_{Diff.Kl.4-5} = -7,7\%$) stärker ausfällt als von Klassenstufe 5 zu 6 ($M_{Diff.Kl.5-6} = -3,8\%$). In allen drei Bereichen⁴ ist der beobachtete Rückgang der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 bis 6 statistisch bedeutsam.

nicht zufällig ist und somit auf bayerische und hessische Schüler(innen) verallgemeinerbar ist.

4 Textverstehen ($F(2, 1.254) = 22,7, p < 0,05$), Wortschatz ($F(2, 1.256) = 30,0, p < 0,05$) und Rechnen ($F(2, 1.260) = 67,4, p < 0,05$).

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen, Wortschatz und Rechnen in Klassenstufe 4, 5 und 6

Fähigkeitsselbsteinschätzung	M	Min	Max	N (Miss.)
Textverstehen				
Kl. 4	4,08	1	5	637 (4)
Kl. 5	3,93	1	5	640 (1)
Kl. 6	3,79	1	5	634 (7)
Wortschatz				
Kl. 4	4,20	1	5	638 (3)
Kl. 5	4,15	1	5	637 (4)
Kl. 6	3,89	1	5	637 (4)
Rechnen				
Kl. 4	4,03	1	5	636 (5)
Kl. 5	3,72	1	5	640 (1)
Kl. 6	3,58	1	5	638 (3)
<i>Anmerkungen: M = Mittelwert; Min = beobachtetes Minimum; Max = beobachtetes Maximum; N = Anzahl der Schüler(innen) mit einer gültigen Angabe; Miss. = Anzahl der Schüler(innen) mit einer fehlenden Angabe; Kl. = Klassenstufe.</i>				

Besitzen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen)?

Um den Einfluss der Schulform auf die durchschnittliche Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung betrachten zu können, enthält Tabelle 2 die mittleren Werte der Fähigkeitsselbsteinschätzung getrennt für Schüler(innen) des Gymnasiums und der Real- und Hauptschule. Mit Blick auf die schulformspezifische Ausprägung der bereichsbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung zeigt sich, dass zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der Klassenstufe 4 in allen drei Bereichen höhere mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzungen berichten als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen). Dieser Niveauunterschied setzt sich auch nach Übergang in die Sekundarstufe in den Klassenstufen 5 und 6 fort.

Die Ergebnisse der Varianzanalysen verweisen darauf, dass die in den drei Bereichen⁵ beobachteten Niveauunterschiede zwischen den durchschnittlichen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) an Gymnasien und Real- und Hauptschulen statistisch bedeutsam sind. Demnach besitzen zukünftige Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe im Durchschnitt eine höhere Fähigkeitsselbsteinschätzung im Textverstehen, Wortschatz und Rechnen als zukünftige Real- und Hauptschüler(innen).

5 Textverstehen ($F(1, 627) = 67,6, p < 0,05$), Wortschatz ($F(1, 628) = 30,0, p < 0,05$) und Rechnen ($F(1, 630) = 18,0, p < 0,05$).

Tabelle 2: Schulformspezifische Betrachtung der Ausprägungen der Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen, Wortschatz und Rechnen in Klassenstufe 4, 5 und 6

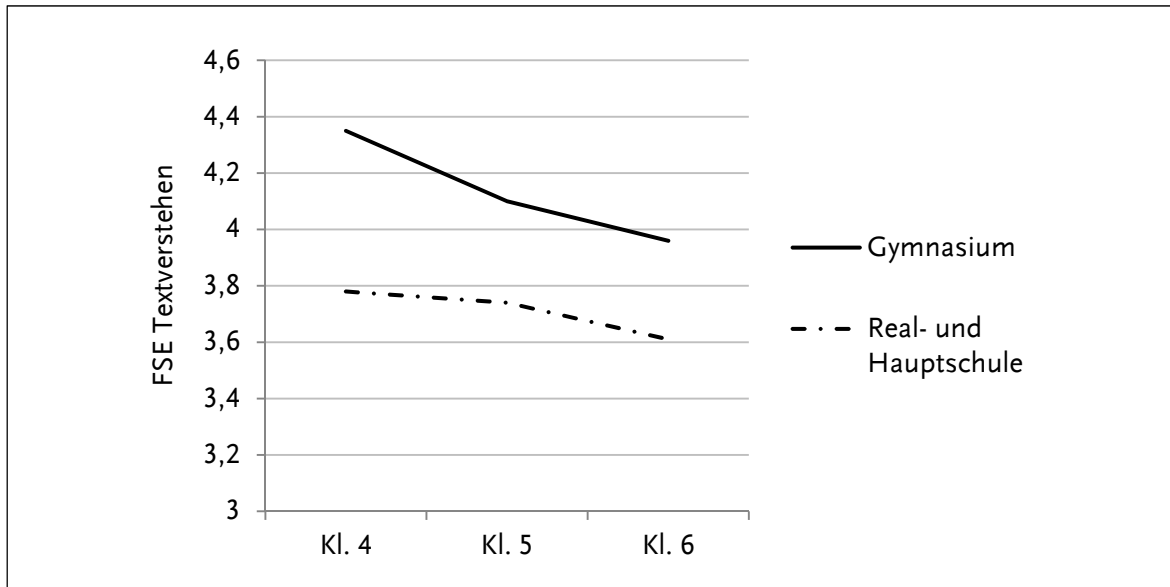
Fähigkeitsselbsteinschätzung	Gymnasium		Real- und Hauptschule	
	M	N (Miss)	M	N (Miss.)
Textverstehen				
Kl. 4	4,34	335 (1)	3,78	302 (3)
Kl. 5	4,10	336 (0)	3,75	304 (1)
Kl. 6	3,96	334 (2)	3,62	300 (5)
Wortschatz				
Kl. 4	4,43	334 (2)	3,95	304 (1)
Kl. 5	4,21	335 (1)	4,09	302 (3)
Kl. 6	3,99	334 (2)	3,79	303 (2)
Rechnen				
Kl. 4	4,29	334 (2)	3,75	302 (3)
Kl. 5	3,80	335 (1)	3,65	305 (0)
Kl. 6	3,58	334 (2)	3,57	304 (1)
<i>Anmerkungen: M = Mittelwert; N = Anzahl der Schüler(innen) mit einer gültigen Angabe; Miss. = Anzahl der Schüler(innen) mit einer fehlenden Angabe; Kl. = Klassenstufe.</i>				

Ist die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Gymnasiast(inn)en in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe geringer als am Ende der 4. Klassenstufe? Und ist im Vergleich dazu die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Real- und Hauptschüler(innen) in diesen Bereichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe höher als am Ende der 4. Klassenstufe?

Mit Blick auf die zweite und dritte Forschungsfrage ist bereits aus Tabelle 2 ersichtlich, dass sich die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzungen innerhalb der beiden Schulformen voneinander unterscheiden – eine graphische Darstellung verdeutlicht diese Schulformunterschiede zusätzlich.

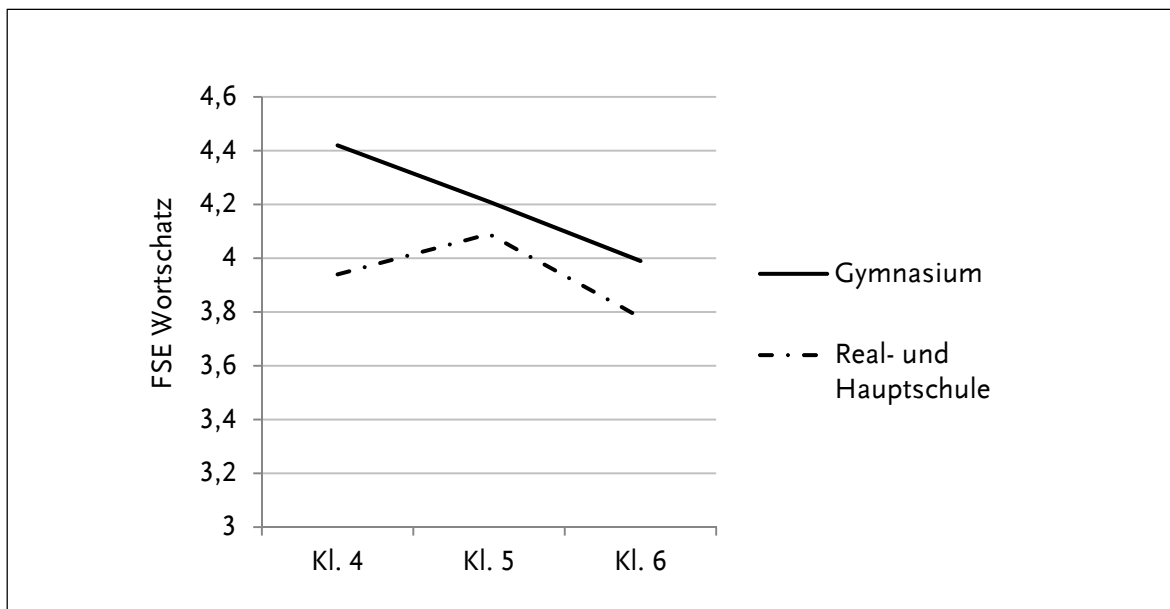
Im Bereich Textverstehen zeigt sich für den Übergang in die Sekundarstufe bei Gymnasiast(inn)en eine deutlich stärkere Absenkung der mittleren Fähigkeitsselbsteinschätzung ($M_{Diff.Kl.4-5} = -5,5 \%$) als bei Real- und Hauptschüler(inne)n ($M_{Diff.Kl.4-5} = -0,8 \%$) (s. Abb. 1). Die mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung von Real- und Hauptschüler(inne)n bleibt somit von der 4. bis zur 5. Klassenstufe nahezu stabil, sodass zwar keine Erhöhung, jedoch auch keine Verringerung der Fähigkeitsselbsteinschätzung bei Haupt- und Realschüler(inne)n beobachtbar ist. Von Klassenstufe 5 zu 6 verlaufen die Graphen der beiden Schulformgruppen hingegen parallel. Dies deutet darauf hin, dass der negative Entwicklungstrend der Fähigkeitsselbsteinschätzung in diesem Zeitraum nicht von der Schulform abhängig ist.

Abbildung 1: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Textverstehen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Bezogen auf den Bereich Wortschatz veranschaulicht die Abbildung 2 eindrücklich, dass unsere Vorüberlegungen für diesen Bereich am deutlichsten bestätigt werden.

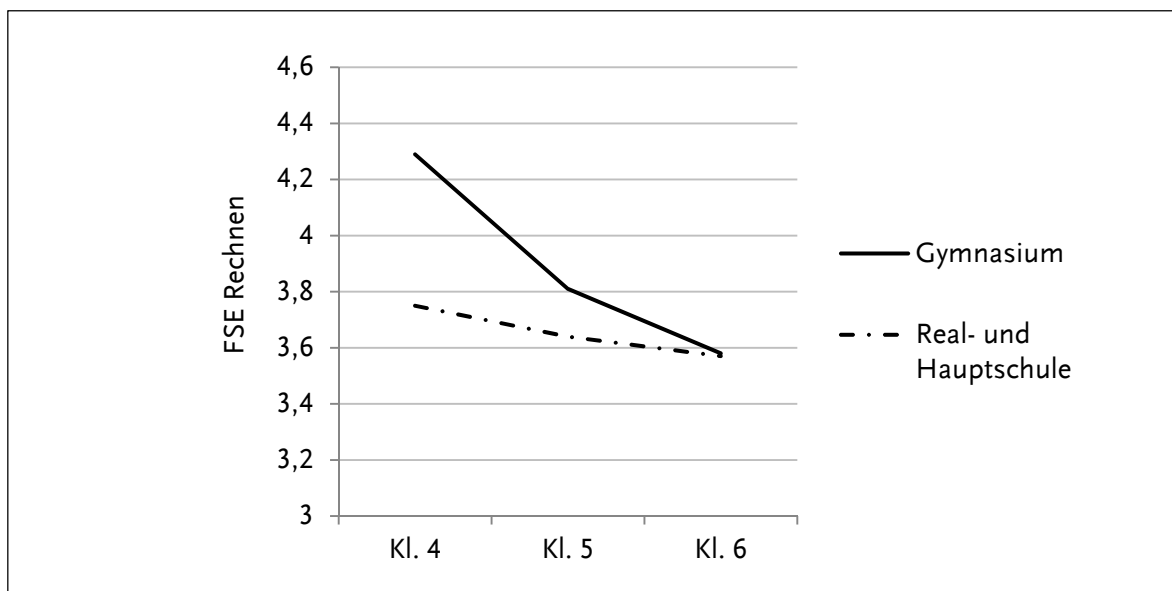
Abbildung 2: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Wortschatz von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Gymnasiast(inn)en treten mit einer sehr hohen Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Wortschatz in die Sekundarstufe über, zeigen jedoch für den Verlauf während der ersten beiden Schuljahre am Gymnasium einen stetigen Trend der Verringerung ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung ($M_{Diff.Kl.4-5} = -5,0\%$). Schüler(innen) der Real- und Hauptschulen weisen am Ende der 4. Klassenstufe eine deutlich geringere Fähigkeitsselbsteinschätzung auf als Gymnasiast(inn)en, welche jedoch entsprechend unserer Vorüberlegungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe ansteigt ($M_{Diff.Kl.4-5} = +3,5\%$). Dieser positive Trend hält allerdings nicht an: Auch für diesen Bereich zeigt sich bis zum Ende der 6. Klassenstufe eine negative Entwicklung, sodass die mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung am Ende der Klassenstufe 6 sogar unterhalb derer von Klassenstufe 4 liegt.

Im Bereich Rechnen zeigt sich schließlich, dass die zukünftigen Gymnasiast(inn)en am Ende der 4. Klassenstufe ebenfalls eine deutlich höhere mittlere Fähigkeitsselbsteinschätzung angeben als die Real- und Hauptschüler(innen). Allerdings ist dieser Unterschied bis zum Ende der 6. Klassenstufe nicht mehr beobachtbar (s. Abb. 3).

Abbildung 3: Entwicklung der schulformspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzung Rechnen von der 4. bis zur 6. Klassenstufe. FSE = Fähigkeitsselbsteinschätzung; Kl. = Klassenstufe.



Entsprechend der graphischen Darstellung kann die Angleichung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n an Gymnasien und Real- und Hauptschulen am Ende der 6. Klassenstufe auf den starken Rückgang der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n des Gymnasiums von der 4. bis zur 6. Klassenstufe ($M_{Diff.Kl.4-6} = -16,6\%$) und der geringeren Abnahme der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n der Real- und Hauptschulen in-

nerhalb dieses Zeitraums ($M_{Diff.Kl.4-6} = -4,8 \%$) zurückgeführt werden. Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen, dass die schulformspezifischen Entwicklungsverläufe innerhalb der drei untersuchten Bereiche⁶ statistisch bedeutsam sind. Demnach kann in allen drei Bereichen festgehalten werden, dass die durchschnittliche Fähigkeitsselbsteinschätzung von Gymnasiast(inn)en nach dem Übergang in die Sekundarstufe abfällt. Bei Real- und Hauptschüler(inne)n steigt sie im Bereich Wortschatz kurzfristig an, während sie im Bereich Textverstehen und Rechnen weniger stark abfällt als bei Gymnasiast(inn)en.

Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel des vorliegenden Beitrages war es zu untersuchen, ob die Entwicklung der schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzung von Klassenstufe 4 bis 6 von der spezifischen Schulform nach dem Übergang in die Sekundarstufe abhängig ist. Zunächst konnten unsere Ergebnisse einen negativen Entwicklungstrend der durchschnittlichen Fähigkeitsselbsteinschätzung innerhalb des analysierten Dreijahreszeitraums darlegen und bestätigen damit bisherige Forschungsbefunde (z. B. Helmke, 1998). Darüber hinaus verweisen unsere Ergebnisse auf schulformspezifische Unterschiede in der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von Schüler(inne)n der Klassenstufe 4 bis 6 (vgl. Aust, 2010). Hierbei zeigten sich für die drei Bereiche Unterschiede in der Bedeutung der schulischen Bezugsgruppe. Während in den Bereichen Wortschatz und Rechnen deutliche Schulformeffekte auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung nachgewiesen werden konnten, fiel der Einfluss der Schulform im Bereich Textverstehen weniger stark aus. Mit Blick auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung von der 5. zur 6. Klassenstufe verweisen die Ergebnisse für beide Schulformen auf eine Fortführung dieses negativen Trends. Es lässt sich vermuten, dass sich Real- und Hauptschüler(innen) im Verlauf der 6. Klassenstufe stärker bewusst werden, dass sie Schüler(innen) einer leistungsschwachen Schulform sind – ein Bewusstsein, welches mit negativen Folgen für die Fähigkeitsselbsteinschätzung verbunden ist. Die positiven Effekte des Bezugsgruppenwechsels beim Übergang auf Real- und Hauptschulen scheinen somit nur kurzfristig zu wirken.

Eine mögliche Erklärung dafür, weshalb der schulische Bezugsgruppeneffekt im Bereich Textverstehen nicht so stark zu sein scheint wie in dem Bereich Rechnen, bietet die unterschiedliche Dominanz des schulischen Kontexts für den Erwerb diesbezüglicher Fähigkeiten und Kompetenzen. Insbesondere die

6 Textverstehen ($F(2, 1.254) = 4,5, p < 0,05$), Wortschatz ($F(2, 1.256) = 10,2, p < 0,05$) und Rechnen ($F(2, 1.260) = 11,9, p < 0,05$).

mathematischen Kompetenzen werden vorrangig innerhalb der Schule gelehrt und erworben. Der schulische Erfahrungsraum – inklusive der Leistungsstärke der schulischen Bezugsgruppe – besitzt daher eine besonders große Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung in diesem Bereich. Der Umgang mit Texten wird hingegen zu einem großen Teil bereits im vorschulischen und später im außerschulischen Kontext erworben. Hierbei kommt den Eltern eine wesentliche Vermittlungsrolle zu. Dies bedeutet, dass neben dem schulischen auch der außerschulische Erfahrungsraum von den Schüler(inne)n herangezogen werden kann, um ihre Fähigkeiten im Bereich Textverstehen einzuschätzen und somit ihr diesbezügliches Selbstkonzept auszuprägen. Demnach besitzt die schulische Bezugsgruppe im Bereich Textverstehen eine relativ gesehen geringere Bedeutung als im Bereich Rechnen (vgl. Köller & Baumert, 2008).

Im Bereich Wortschatz wurden unsere Vorüberlegungen am deutlichsten bestätigt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Wortschatz der Mitschüler(innen) in alltäglichen Situationen im schulischen Kontext – z. B. im Unterricht und in den Pausengesprächen – von den Schüler(inne)n direkt erfahrbar und wahrnehmbar ist. Soziale Vergleiche können somit in diesem Bereich in einer Vielzahl alltäglicher Situationen durchgeführt werden und entsprechend häufig auf die Fähigkeitsselbsteinschätzung der Schüler(innen) wirken. Die Leistungen der Mitschüler(innen) im Bereich Textverstehen und Rechnen sind hingegen im Vergleich dazu schwerer einzuschätzen, sodass insbesondere von Situationen schulischer Leistungsrückmeldungen – z. B. die Rückgabe eines Tests – davon ausgegangen werden kann, dass soziale Vergleiche anhand der unterschiedlichen Noten der Schüler(innen) durchgeführt werden. Da diese Situationen seltener stattfinden, kann die Fähigkeitsselbsteinschätzung weniger von diesen beeinflusst werden, sodass auch die beobachteten Effekte geringer ausfallen.

Einschränkungen der Untersuchungen und zukünftige Forschungsbereiche

An dieser Stelle ist auf einige Einschränkungen unserer Befunde hinzuweisen. In den dargelegten Analysen wurde der Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung während des Übergangs in die Sekundarstufe betrachtet. In Anlehnung an Studien zum *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* ließe sich zusätzlich der Einfluss der Leistung der Schüler(innen) analysieren. Dies entspräche dem Vergleich von Schüler(inne)n gleicher Leistungsstärke, welche auf unterschiedliche Schulformen wechseln. Die von uns beschriebenen Befunde beziehen sich hingegen auf Schüler(innen) mit unterschiedlichen Leistungen, sodass der dargelegte Einfluss der Schulform auf die Entwicklung der

Fähigkeitsselbsteinschätzung ein Ergebnis aus den sozialen Vergleichsprozessen mit der schulischen Bezugsgruppe sowie der individuellen Leistungsentwicklung der Schüler(innen) darstellt.⁷

Im Sinne einer ganzheitlichen Analyse der Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung sollte zudem, über die Betrachtung der schulischen Kontextfaktoren hinaus, auf Einflussfaktoren im außerschulischen Bereich hingewiesen werden. So kann beispielsweise von der spezifischen Unterstützung im Elternhaus angenommen werden, dass diese die Folgen sozialer Vergleiche ausgleichen oder verstärken können. Schulische Misserfolge – und damit verbundene negative Folgen sozialer Vergleiche für das Fähigkeitsselbstkonzept – könnten durch einen intensiven familiären Rückhalt kompensiert werden, oder aber bei dem Fehlen elterlicher Unterstützung umso stärker auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) wirken. In zukünftigen Analysen ließe sich demnach der Einfluss familiärer Bedingungsfaktoren auf die Wirkweise sozialer Vergleiche auf die schulfachbezogene Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts untersuchen.

Anhand der dargelegten Analysen bleibt zudem offen, über welche Mechanismen der soziale Vergleich mit der schulischen Bezugsgruppe auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) wirkt. Ein wichtiger Befund stellt in diesem Zusammenhang die Beobachtung dar, dass ein Teil des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* über die individuellen Schulnoten der Schüler(innen) vermittelt wird. Demnach ziehen Lehrkräfte zur Benotung ihrer Schüler(innen) die Leistungsstärke des spezifischen Klassenkontexts mit heran. Dies führt dazu, dass Schüler(innen) mit vergleichbarer individueller Leistung bessere/schlechtere Noten erhalten, je nachdem ob sie sich in einem leistungsschwachen/-starken Klassenkontext befinden. Diese bezugsgruppenabhängigen Noten wirken sich dann direkt auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler(innen) aus – gute Noten positiv, schlechte Noten negativ (z.B. Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert, 2002).

7 In ergänzenden Analysen haben wir für den Einfluss der Leistung der Schüler(innen) in den Bereichen Textverstehen, Wortschatz und Rechnen kontrolliert. Im Bereich Textverstehen war der Effekt der Schulform auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung nach Kontrolle der Leistung nicht mehr nachweisbar. Im Bereich Wortschatz konnten die berichteten Ergebnisse bestätigt werden. Im Bereich Rechnen erwies sich der Einfluss der Schulform auf den Entwicklungsverlauf der Fähigkeitsselbsteinschätzung als weiterhin statistisch bedeutsam. Demnach wird der negative Einfluss der schulischen Bezugsgruppe auf die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung im Bereich Textverstehen durch die positive individuelle Leistungsentwicklung kompensiert. Im Bereich Wortschatz und Rechnen fällt der negative Einfluss der schulischen Bezugsgruppe stärker aus, sodass dieser auch bei Kontrolle der individuellen Leistung beobachtbar bleibt.

Abschließend lässt sich mit Blick auf die Relevanz der dargelegten Befunde für die Einteilung von Schüler(inne)n in leistungshomogenen Schulformen festhalten, dass mit dieser Leistungsgruppierung anscheinend nur bereichsspezifische positive Effekte für die Entwicklung der Fähigkeitsselbsteinschätzung bei Real- und Hauptschüler(inne)n verbunden sind, welche bereits am Ende der 6. Klassenstufe nicht mehr nachweisbar waren. Die von uns durchgeführten Analysen erlauben keine Schlussfolgerungen über die Nützlichkeit leistungshomogener Schulformen, bieten jedoch eine alternative Sichtweise auf deren Wirkungsbereiche. Es wurde bereits einleitend dargelegt, welchen hohen Stellenwert die schulfachbezogenen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Schüler(innen) innerhalb des schulischen Kontexts besitzen. Der vorliegende Beitrag verweist auf deren Abhängigkeit nicht nur von den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch von denen der schulischen Bezugsgruppe. Wichtig an diesem und den dargelegten Befunden zur Bezugsgruppenabhängigkeit des schulfachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts ist, dass sich Lehrer(innen) und Eltern dieser Wirkmechanismen bewusst sind und ebenso bewusst mit diesen umgehen können. Zudem sollte der Stellenwert und die Wirkungsweise sozialer Vergleiche im schulischen Kontext mit den Schüler(inne)n selbst – im Sinne einer offenen Gesprächskultur – thematisiert und diskutiert werden.

Literatur

- Aust, K. (2010). *Entwicklungsverläufe akademischer Selbstkonzepte und schulischer Leistungen nach dem Übergang in differentielle Lernumwelten der Sekundarstufe I. Dissertation*. Göttingen: Online-Publikation der Universität Göttingen.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte: Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(3), 104-114.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitskonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 253-278). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 735-768). Weinheim: Beltz.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1), 27-39.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3-4), 151-164.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaced academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19-27.
- Streblow, L. (2004). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2010). Referenzgruppeneffekte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 11-30). Münster: Waxmann.

Die Rolle außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz

Maximilian Pfost, Irene M. Schurtz und Cordula Artelt

Lesen umfasst mehr als die einfache Umwandlung geschriebener Symbole/Buchstaben in Sprache. Lesen, oder genauer gesagt das, was wir unter dem Konstrukt der Lesekompetenz verstehen, bedeutet darüber hinaus, auch den Inhalt der geschriebenen Sprache zu erfassen, das heißt einerseits innerhalb des Textes einzelne Wörter in Sätze und den Inhalt einzelner Sätze in Abschnitte und größere Sinneinheiten zu integrieren. Andererseits bedeutet Lesekompetenz auch, über den vorliegenden Text hinaus die gelesene Information mit dem eigenen Vorwissen in Verbindung zu bringen und Schlussfolgerungen, sogenannte Inferenzen, daraus zu ziehen. Demzufolge endet auch die Entwicklung der Lesekompetenz nicht mit dem Ende des Lese- und Schreibunterrichts in der Primarstufe, welcher sich natürlich zunächst auf die Dekodierprozesse und Leseflüssigkeit konzentriert. Vielmehr stellt die erfolgreiche Vermittlung der Buchstaben-Laut-Korrespondenz die Grundlage für die Entwicklung weiterer, sogenannter hierarchiehöherer Teilkomponenten des Leseverstehens dar (vgl. Chall, 1983; Lenhard & Artelt, 2009).

Der Tätigkeit des (regelmäßigen) Lesens kommt dabei eine besondere Bedeutung für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen zu. Auch in der Literaturdidaktik wird dabei häufig die These vertreten, dass die Lesepraxis ein essentieller Baustein für die Entwicklung der Lesefähigkeit ist. Schön (2002) führt beispielsweise in seinem Aufsatz „Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen“ das (relativ) schlechte Abschneiden deutscher Schüler(innen) bei der ersten PISA-Studie vor allem auf mangelnde Praxis des Lesens komplexer literarischer Texte, insbesondere auch im Kanon des Lektüreunterrichts, zurück.

Wenn wir über die Lektürepraxis innerhalb sowie insbesondere auch außerhalb des schulischen Settings sprechen, darf dabei allerdings die reziproke, das heißt in beide Richtungen wirkende, Wechselbeziehung von Leseverhalten auf der einen Seite und Lesekompetenz auf der anderen Seite nicht vernachlässigt werden. Eigene Ergebnisse, basierend auf Daten der BiKS-8-14-Studie, konnten dies belegen. Pfost, Dörfler und Artelt (2010) konnten zunächst zeigen, dass die Häufigkeit außerschulischer Leseaktivitäten von Schüler(inne)n der 3. bis 5. Jahrgangsstufe positiv die Lesekompetenz beeinflusst. Wer häufiger in seiner Freizeit zur Lektüre griff, zeigte im darauf folgenden Jahr eine höhere Lesekompetenz als vergleichbare Schüler(innen), die weniger häufig außerhalb der

Schule lasen. Andererseits zeigte sich jedoch auch, dass die Lesekompetenz der Schüler(innen) positiv die Häufigkeit außerschulischer Leseaktivitäten beeinflusste. Das bedeutet, dass Schüler(innen) mit höherer Lesekompetenz im darauffolgenden Jahr häufiger zur Lektüre griffen als dies bei Gültigkeit der Nullhypothese (das heißt wenn wir eine Unabhängigkeit von Lesekompetenz und Leseaktivität angenommen hätten), zu erwarten gewesen wäre. Zusammenfassend konnte unsere Arbeit, im Einklang mit Forschung aus dem englischen Sprachraum (vgl. Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 1986), empirisch gute Belege finden für das, was man als Engelskreise des Lesens oder Teufelskreise des Nicht-Lesens bezeichnen würde.

Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund allerdings, ob jede Art der Lektüre gleichermaßen zu einer positiven Entwicklung der Lesekompetenz beiträgt. Aus der alltäglichen Erfahrungswelt heraus wissen wir, dass zum Beispiel das Lesen von Thomas Manns *Buddenbrooks*, aufgrund von Syntax, Vokabular, notwendigem Vorwissen usw. andere Anforderungen an den (die) Leser(in) stellt als das die Beschreibung eines sonntäglichen Krimis in der Fernsehzeitung tut (vgl. Gehrler & Artelt, 2013, für einen informativen Überblick zu den Anforderungen verschiedener Textsorten). Neben den klassischen Druckmedien wie beispielsweise Romane, Sachbücher oder Zeitschriften, findet darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit Texten zunehmend im Internet statt. Neben schon eher „klassisch“ anmutenden Webseiten wie beispielsweise Online-Lexika, findet der Umgang mit Schriftlichkeit im zunehmenden Maße besonders in sozialen Online-Medien statt. Schüler(innen) „posten“ Nachrichten in Online-Foren oder virtuellen Pinnwänden, die wiederum von anderen Nutzer(innen) gelesen werden. Sprachwissenschaftliche Analysen (beispielsweise zusammengefasst bei Schlobinski, 2006), deuten auf einige systematische Charakteristika von Texten, wie sie in diesen neuen Medien anzutreffen sind. Bekannt sind zum Beispiel die häufige Verwendung von Abkürzungen, Anglizismen und Homophonen (z. B. „Gute N8“ für „Gute Nacht“) sowie insgesamt ein eher informeller Sprachduktus. Zusammenfassend stellte sich uns folglich die Frage, ob wir, gleichmäßig über unterschiedliche Textgattungen und Medien hinweg, positive Zusammenhänge außerschulischen Lesens mit der Lesekompetenzentwicklung der Schüler(innen) nachweisen können.

Methode

Untersuchungsteilnehmer(innen)

Die hier vorgestellten Analysen basieren auf Daten von 1.226 Schüler(inne)n aus der BiKS-8-14-Studie. Die teilnehmenden Schüler(innen) besuchten im Jahr 2010 die 7. Jahrgangsstufe und waren im Durchschnitt 13 Jahre und 5 Monate

alt. Der Anteil weiblicher Schüler an der analysierten Stichprobe betrug 52,7 %. Betrachten wir die Verteilung der Untersuchungsteilnehmer(innen) hinsichtlich der besuchten Schulform, zeigt sich eine Überrepräsentation der Schüler(innen) aus den Gymnasien (66,6 %) gegenüber den Schüler(inne)n aus den Realschulen (19,2 %) und Hauptschulen (14,2 %) in unserer Stichprobe. Bei 13,9 % der Schüler(innen) lag ein Migrationshintergrund vor, das heißt es wurde mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.

Messinstrumente

Im Rahmen der BiKS-Studie wurden die Schüler(innen) gebeten, Angaben zu ihrem außerschulischen Leseverhalten zu machen. Folgende Frage wurde den Schüler(inne)n vorgelegt: „*Wie oft liest du außerhalb der Schule ... (a) Zeitschriften oder Tageszeitungen, (b) Comic-Hefte, (c) Romane, Erzählungen oder Geschichten, (d) Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft), (e) E-Mails, (f) Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia) sowie (g) Online-Foren und Chats?*“. Die Schüler(innen) konnten zwischen vier Antwortkategorien wählen: (1) *nie oder fast nie*, (2) *mehrmals im Monat*, (3) *mehrmals in der Woche* sowie (4) *mehrmals am Tag*.

Die Lesekompetenz der Schüler(innen) wurde über einen standardisierten Lesetest erfasst. Dieser sah folgendermaßen aus: Die Schüler(innen) bekamen insgesamt drei narrative bzw. Sachtexte mittlerer Textlänge (zwischen 440 und 456 Wörtern) vorgelegt. Im Anschluss an jeden Text wurden den Schüler(inne)n Fragen zum Verständnis des jeweiligen Inhalts des gelesenen Textes in Form von Mehrfachwahlaufgaben gestellt. Einfache Fragen bezogen sich zum Beispiel auf das bloße Wiederfinden explizit dargebotener Informationen im Text. Schwierigere Fragen hingegen benötigten beispielsweise das Integrieren von Information über einzelne Sätze hinweg. Insgesamt wurden zu den drei Texten 26 solcher Mehrfachwahlaufgaben gestellt. Die Lesekompetenz der Schüler(innen) wurde über die Summe der richtigen Antworten erfasst.

Um Einflüsse des sozio-ökonomischen Status der Eltern statistisch kontrollieren zu können, wurden die Eltern der Schüler(innen) nach ihrer beruflichen Tätigkeit gefragt. Der ausgeführte Beruf der Eltern wurde in einem aufwendigen System kodiert und daraus der sogenannte ISEI-Index (International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992) berechnet. Der ISEI-Index spiegelt dabei vorrangig den Bildungsgrad sowie den sozio-ökonomischen Aspekt der beruflichen Tätigkeit (Höhe des Arbeitseinkommens) wider. Ferner lagen zu Zwecken der statistischen Kontrolle Informationen zur besuchten Schulform der Schüler(innen) vor.

Ergebnisse

In der ersten Tabelle sind die Antworthäufigkeiten der befragten Schüler(innen) bezüglich ihres Leseverhaltens aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Präferenz bestimmter Lektüreformen bei den Schüler(inne)n. Während Comics und Sachbücher von nicht mal jedem(r) fünften Schüler(in) regelmäßig konsumiert werden, werden Romane, Erzählungen und Geschichten sowie Zeitschriften und Tageszeitungen von rund jedem(r) zweiten Schüler(in) regelmäßig gelesen. Auf der anderen Seite könnte man allerdings auch sagen, dass knapp über 50 % der Schüler(innen) nur selten beziehungsweise unregelmäßig literarische Texte konsumieren. Online-Medien, insbesondere kommunikative, soziale Online-Medien werden dagegen von den von uns befragten Schüler(inne)n besonders häufig genutzt. Dies deutet auf die besondere Relevanz hin, diese Form der Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit bei den Analysen der Zusammenhänge von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz nicht zu vernachlässigen.

Tabelle 1: Antworthäufigkeiten der Schüler(innen) zur ihrem außerschulischen Leseverhalten

„Wie oft liest du außerhalb der Schule ...“	selten	häufig
Zeitschriften oder Tageszeitungen	49,5	50,5
Comic-Hefte	80,4	19,6
Romane, Erzählungen oder Geschichten	53,1	46,9
Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft)	86,7	13,3
E-Mails	38,0	62,0
Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia)	72,7	27,3
Online-Foren und Chats	31,4	68,6

Anmerkungen: Angaben sind Zustimmung in Prozent. Die Antwortoptionen (1) nie oder fast nie sowie (2) mehrmals im Monat wurden zur Kategorie „selten“ zusammengefasst. Die Antwortoptionen (3) mehrmals in der Woche sowie (4) mehrmals am Tag wurden zur Kategorie „häufig“ zusammengefasst.

In Tabelle 2 sind die Zusammenhänge zwischen dem außerschulischen Leseverhalten und der Lesekompetenz der Schüler(innen) dargestellt. Berechnet wurden sogenannte Korrelationskoeffizienten. Ein positiver Korrelationskoeffizient bedeutet, dass hohe Werte auf der einen Variable mit erhöhten Werten auf der anderen Variable einhergehen. Bei einem negativen Korrelationskoeffizienten gehen hohe Werte auf der einen Variable mit kleineren Werten auf der anderen Variable einher. Ein Korrelationskoeffizient nahe Null bedeutet, dass es keinen Zusammenhang in der Ausprägung der einen Variable mit der Ausprä-

gung der anderen Variable gibt. Korrelationskoeffizienten können die maximale Ausprägung von -1 bzw. $+1$ annehmen.

In der ersten Spalte von Tabelle 2 sind einfache, sogenannte bivariate Korrelationen dargestellt. Es zeigt sich ein kleiner positiver Zusammenhang zur Lesekompetenz für das Lesen von Zeitschriften oder Tageszeitungen ($r = 0,10$) und das Lesen von Sachbüchern ($r = 0,06$) sowie ein deutlich höherer positiver Zusammenhang für das Lesen von Romanen, Erzählungen und Geschichten ($r = 0,41$). Dies bedeutet, dass vor allem von Schüler(inne)n, die mehr Romane oder Erzählungen lesen, besonders hohe Lesekompetenzwerte erreicht werden. Leicht negative Zusammenhänge zur Lesekompetenz ergeben sich dagegen für die Nutzung von E-Mails ($r = -0,17$) sowie Online-Foren und Chats ($r = -0,21$). Demzufolge geht ein hoher Konsum dieser sozialen Online-Medien mit einer im Durchschnitt leicht verringerten Lesekompetenz einher. Dieser negative Zusammenhang zwischen dem Lesen elektronischer Medien und der Lesekompetenz ist jedoch eher schwach ausgeprägt.

In der zweiten Spalte sind auch wieder Korrelationen dargestellt, diesmal allerdings sogenannte Partialkorrelationen. Das heißt, dass hier die von den Schüler(inne)n besuchte Schulform sowie der Sozialstatus der Eltern statistisch kontrolliert wurden. Hintergrund dieses Vorgehens ist, die Erklärungsalternative auszuschließen, dass der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und entsprechendem Leseverhalten lediglich ein Artefakt des sozio-ökonomischen Status bzw. der besuchten Schulform darstellt. Die Ergebnisse bestätigen jedoch im Allgemeinen das Bild, das sich schon über die einfachen (bivariaten) Korrelationen ergeben hat: Deutlich positive Zusammenhänge zur Lesekompetenz ergeben sich weiterhin für die Lektüre von Romanen, Erzählungen und Geschichten ($r = 0,34$), wobei keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge für das Lesen von Zeitschriften oder Tageszeitungen bzw. Sachbücher mehr nachgewiesen werden konnten. Der im Mittel schwache negative Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit von E-Mails ($r = -0,17$) mit der Lesekompetenz sowie der sozialen Online-Foren mit der Lesekompetenz ($r = -0,21$) bleibt nach Kontrolle der Schulform und des elterlichen Sozialstatus bestehen.

Diskussion

Wie die empirischen Daten zeigen, gibt es deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schüler(inne)n hinsichtlich der Lektüremenge sowie der Art der gelesenen Lektüre. Eine hohe Anzahl von Schüler(inne)n gab an, relativ wenig Zeit außerhalb der Schule mit dem Lesen klassischer Print-Medien zu verbringen. Über die Hälfte der Schüler(innen) griff eher unregelmäßig beziehungsweise selten zu literarischer Lektüre. Gleichzeitig nimmt das Internet mit seinen ver-

schiedenen Erscheinungsformen einen hohen zeitlichen Stellenwert in der Lesep Praxis der Schüler(innen) ein.

Tabelle 2: Zusammenhang von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz der Schüler(innen) in der Jahrgangsstufe 7

	Zusammenhang zur Lesekompetenz	
	ohne Kontrollvariablen	unter Kontrolle von Schulform und Sozialstatus
Zeitschriften oder Tageszeitungen	0,10*	0,06
Comic-Hefte	0,04	0,02
Romane, Erzählungen oder Geschichten	0,41*	0,34*
Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft)	0,06*	0,06
E-Mails	-0,17*	-0,17*
Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia)	0,03	0,03
Online-Foren und Chats	-0,21*	-0,21*

*Anmerkungen: Paarweiser Fallausschluss bei fehlenden Angaben. Angegeben sind (Partial-) Korrelationen nach Pearson; positive Werte bedeuten einen positiven Zusammenhang der beiden Variablen, negative Werte bedeuten einen negativen Zusammenhang. Korrelationen nahe 0 stehen für keinen Zusammenhang der beiden Variablen. Korrelationen können minimal den Wert -1 (perfekt negativer Zusammenhang) und maximal +1 (perfekt positiver Zusammenhang) annehmen. * $p < 0,05$ (statistisch signifikant).*

Die Ergebnisse belegen ferner die Erwartung, dass das Lesen literarischer Texte, hier erfragt über den Konsum von Romanen, Erzählungen und Geschichten, deutlich in einem positiven Zusammenhang mit der Lesefähigkeit der Schüler(innen) steht. Allerdings ist auch an dieser Stelle mit der kausalen Interpretierbarkeit dieses Befundes, zum Beispiel aufgrund der möglichen Reziprozität dieser Beziehung (vgl. Pfof et al., 2010; Stanovich, 1986), Vorsicht geboten. Dies bedeutet unter anderem, dass wir aus den uns vorliegenden Daten nicht eindeutig schließen können, ob die Lesekompetenz der Schüler(innen) das Leseverhalten oder ob das Leseverhalten die Lesekompetenz beeinflusst. In der Forschungsliteratur verdichten sich jedoch die Befunde, welche im Einklang mit der in der Einführung beschriebenen Aufwärtsspirale des Lesens und der Lesefähigkeit, dem sogenannten Engelskreis des Lesens, stehen (vgl. Mol & Bus, 2011). Für das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, Comics und Sachbüchern dagegen fanden sich keine bzw. kaum messbare Zusammenhänge zur Lesekompetenz. Dies legt für uns die Vermutung nahe, auch wenn wir dies mit dem vorliegenden Auflösungsgrad der Daten nicht empirisch absichern kön-

nen, dass Unterschiede in der verwendeten Schriftsprache für diesen differenziellen Befund verantwortlich sind.

Interessant ist der Befund eines negativen Zusammenhanges von E-Mail-Nutzung sowie Online-Foren und Chats mit der Lesekompetenz der Schüler(innen). Schüler(innen) die häufiger diese sozialen Online-Medien nutzten, wiesen in der Tendenz geringere Werte in der Lesekompetenz auf. Die Befunde stehen im Einklang mit beispielsweise Arbeiten zur Nutzungshäufigkeit von Facebook und der Leistung Studierender (Junco, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010), dennoch ist auch hier wieder bei einer Kausalinterpretation Vorsicht geboten. Es ist im Rahmen unserer Arbeiten nicht auszuschließen, dass beispielsweise die häufige Nutzung sozialer Online-Aktivitäten einhergeht mit einer geringeren Allokation zeitlicher Ressourcen für andere, durch die Schule gebotene und freiwillig motivierter, Lerngelegenheiten. Die Frage ist also, inwieweit Online-Aktivitäten in Konkurrenz zu lernförderlichen Aktivitäten treten bzw. diese verdrängen. Ferner ist darauf zu achten, dass das hier gefundene Ergebnis eines negativen Zusammenhangs der Nutzung sozialer Online-Medien mit der Lesekompetenz nicht ohne weiteres auf andere kognitive Kompetenzen, z. B. der mathematischen Kompetenz, aber auch Bereiche wie der Medienkompetenz, zu generalisieren ist. Auch ist allgemein die geringe Ausprägung dieses Zusammenhanges zu berücksichtigen. Abschließend ist ferner anzumerken, dass die hier berichteten Befunde nicht für alle weiteren Internetaktivitäten oder zum Beispiel die Nutzung von E-Readern zu übertragen sind.

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der hier dargestellten Ergebnisse sagen, dass die klassische Lektüre auch im Zeitalter von Computer und neuen Medien noch nicht ausgedient hat. Lesen, und hierbei insbesondere auch das Lesen narrativer Texte, ist und bleibt eine der zentralen Komponenten einer erfolgreichen Entwicklung der Lesekompetenz. Außerschulische Leseaktivitäten im Internet dagegen scheinen, vor dem Hintergrund der aktuellen Befundlage, resultierende Defizite in den Lesefähigkeiten aufgrund mangelnder literarischer Lektüre nur unzureichend zu kompensieren. Ähnliches konnte von uns auch für die Entwicklung des Wortschatzes gezeigt werden (Pfof, Dörfler, & Artelt, 2013). Weitere Forschungsergebnisse – gerade auch vor dem Hintergrund der derzeitigen Veränderungen der (elektronischen) Lesekultur – gilt es hier jedoch abzuwarten.

Literatur

- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Gehrer, K., & Artelt, C. (2013). Literalität und Bildungslaufbahn: Das Bildungspanel NEPS. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 168-187). Weinheim: Juventa Verlag.
- Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: the relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187-198.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Lenhard, W., & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Pfof, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 167-176.
- Pfof, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Schlobinski, P. (2006) (Hrsg.). *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverlag.
- Schön, E. (2002). Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In K. Franz & F.-J. Payrhuber (Hrsg.), *Lesen Heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie* (S. 72-91). Kronach: Schneider.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Urteilsgenauigkeit von Lehrer(inne)n im emotional-motivationalen Bereich und im Leistungsbereich

Constance Karing und Cordula Artelt

Im beruflichen Alltag wird von Lehrer(inne)n eine Vielzahl von Diagnoseleistungen abverlangt. So fallen beispielweise diagnostische Urteile an, wenn es darum geht, die Leistung von Schüler(inne)n sowohl im Unterricht als auch am Schuljahresende zu beurteilen oder wenn es darum geht, den Unterricht gezielt zu planen und zu gestalten, um eine optimale Lernumgebung für die Schüler(innen) zu schaffen (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Schrader, 2011). In der Forschung wird die Genauigkeit solcher Urteilsleistungen unter dem Stichwort „Diagnostische Kompetenz“ diskutiert (Artelt, 2009). Damit gemeint ist die Kompetenz der Lehrer(innen), Merkmale der Schüler(innen), wie deren Leistung, aber auch deren emotional-motivationalen Merkmale (z. B. Interesse), sowie die Lern- und Aufgabenanforderungen (z. B. Schwierigkeit von Aufgaben) zutreffend einzuschätzen (Artelt, 2009; Helmke et al., 2004).

Um die Genauigkeit solcher Urteile zu ermitteln, werden in der Forschung meistens Lehrerurteile über Schülermerkmale (z. B. Schülerleistung) mit den erfassten Schülermerkmalen (z. B. Leistungen der Schüler(innen) in einem Schulleistungstest) verglichen. Dieser Vergleich ist über verschiedene Maße, wie zum Beispiel die Rang-, Niveau- und Streuungskomponente, möglich. In den meisten wissenschaftlichen Studien wird in der Regel die Rangkomponente herangezogen. Diese Komponente ermöglicht es festzustellen, ob die Lehrer(innen) die Rangordnung zwischen verschiedenen Schüler(inne)n ihrer Klasse im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal (z. B. Schülerleistung) zutreffend wiedergeben können und somit zum Beispiel über Leistungsunterschiede in ihrer Klasse hinreichend informiert sind (Helmke et al., 2004; Schrader, 2008). Um diese Komponente zu berechnen, werden Korrelationen (r) zwischen den Lehrereinschätzungen und den bei den Schüler(inne)n erfassten Merkmalen ermittelt (Helmke et al., 2004; Schrader & Helmke, 1987). Diese Korrelationskoeffizienten können Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen. Dabei bedeutet ein Wert von $+1$, dass eine perfekte Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Schülermerkmal besteht, während bei einem Wert von -1 die von den Lehrer(inne)n angegebene Rangordnung genau entgegengesetzt der tatsächlichen Rangordnung der Schüler(innen) ist. Wohingegen ein Wert von 0 anzeigt, dass gar kein Zusammenhang zwischen Lehrereinschätzung und Schülermerkmal vorhanden ist. Je höher also die Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und den tatsächlichen Schülermerkmalen (je näher bei $+1$) ist, desto genauer fällt die Diagnose der Lehrer(innen) aus (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2003;

Karing & Artelt, 2013). Bisher haben verschiedene wissenschaftliche Studien gezeigt, dass Lehrer(innen) im Allgemeinen recht gut die Leistungen ihrer Schüler(innen) einschätzen können (vgl. Hoge & Coladarci, 1989: mittlere Korrelation: $r = 0,66$; Südkamp, Kaiser & Möller, 2012: mittlere Korrelation: $r = 0,53$), wobei auch diese mittleren Übereinstimmungen durchaus noch Luft nach oben aufweisen.

Darüber hinaus stellten Studien auch fest, dass Lehrer(innen) die Einschätzung von emotionalen und motivationalen Merkmalen der Schüler(innen) (z. B. Interesse, Ängstlichkeit) weniger gut gelingt als die Einschätzung von Leistungen. So finden sich hier nur geringe Zusammenhänge zwischen dem Lehrerurteil und bei den Schüler(inne)n erfassten Merkmalen (vgl. Spinath, 2005: Korrelationen von $r = 0,15$ für Leistungsängstlichkeit, $r = 0,20$ für Lernmotivation, $r = 0,39$ für schulische Fähigkeitsselbstwahrnehmung). Gerade aber das Interesse oder die Leistungsängstlichkeit der Schüler(innen) üben auch einen Einfluss auf die Leistung der Schüler(innen) aus und die korrekte Einschätzung – insbesondere von besonders niedrigen (bei Motivation) oder hohen (bei Leistungsängstlichkeit) Ausprägungen dieser Schülermerkmale – kann eine wichtige Voraussetzung für den adäquaten Umgang mit evtl. Problemen der Schüler(innen) in diesem Bereich darstellen. Insgesamt besteht die Tendenz, dass Schüler(innen) mit hohen leistungsbezogenen Ängsten unterdurchschnittliche Leistungen in der Schule aufweisen (Faber, 2006; Sparfeldt et al. 2005).

Auch in der BiKS-Studie konnten wir (mittlere bzw. niedrige) Zusammenhänge für die beiden Komponenten der Leistungsängstlichkeit, die Aufgeregtheit und Besorgtheit, mit der Schülerleistung feststellen. Dabei bezieht sich die Aufgeregtheit auf die subjektive Wahrnehmung einer Erregung, wie es zum Beispiel in der Aussage "Wenn ich im Mathematikunterricht aufgerufen werde, werde ich nervös" zum Ausdruck kommt. Dagegen bezieht sich die Besorgtheit auf aufgabenirrelevante Überlegungen vor und während der Auseinandersetzung der Schüler(innen) mit Leistungssituationen, wie zum Beispiel vor Mathematikarbeiten: "Vor der Mathematikarbeit habe ich Sorgen, dass ich alles vergesse, was ich geübt habe", die die Schüler(innen) im Rahmen der BiKS-Erhebung beantworteten. Übereinstimmend mit der Literatur stellten wir fest, dass die Besorgtheit der Schüler(innen) insgesamt stärker mit der Leistung im jeweiligen Schulfach zusammenhing als die Aufgeregtheit.

Ein weiterer Befund, der sich in den meisten Studien zur Urteilsgenauigkeit von Lehrer(inne)n zeigte, sind die großen Unterschiede zwischen Lehrer(inne)n hinsichtlich der Genauigkeit ihrer Urteile im Leistungsbereich sowie im emotional-motivationalen Bereich. Es gibt Lehrer(innen), die sehr gut die Schülerleis-

tung und/oder emotionalen und motivationalen Merkmale ihrer Schüler(innen) einschätzen können, während es anderen Lehrer(inne)n eher schwer fällt, diese Merkmale ihrer Schüler(innen) zu beurteilen.

Befunde zur Urteilsgenauigkeit der Lehrer(innen) im Leistungsbereich und im emotional-motivationalen Bereich im Rahmen der BiKS-Studie

Im Rahmen der BiKS-Studie untersuchten wir, wie akkurat die Lehrer(innen) der Sekundarstufe die Leistungen ihrer Schüler(innen) sowie deren emotionale und motivationale Merkmale einschätzen können. Dazu werden im Folgenden die Befunde zur Urteilsgenauigkeit im Bereich Mathematik und Lesen/Textverstehen sowie im emotional-motivationalen Bereich für das Fachinteresse, die fachspezifische Leistungsängstlichkeit (Aufgeregtheit und Besorgtheit) und die fachspezifische Kompetenzüberzeugung jeweils in Deutsch und Mathematik von der 5. bis zur 7. Jahrgangsstufe berichtet.

Um die Genauigkeit dieser Urteile zu erfassen, wurden die Lehrer(innen) gebeten, die einzelnen Schüler(innen) ihrer Klasse hinsichtlich ihrer Leistungen in Mathematik und im Lesen/Textverstehen sowie hinsichtlich ihres Fachinteresses, ihrer fachspezifischen Leistungsängstlichkeit und ihrer Kompetenzüberzeugung einzuschätzen. Dafür bekamen die Lehrer(innen) Aussagen vorgelegt, wie zum Beispiel für die Einschätzung der Lesekompetenz des jeweiligen Schüler(in)s: „Er/Sie kann Texte gut verstehen.“ oder für die Beurteilung der Kompetenzüberzeugung: „Er/Sie hält sich in Deutsch für kompetent.“. Die Lehrer(innen) schätzten diese Aussagen anhand einer fünfstufigen Skala ein (z. B. „gar nicht“ bis „sehr“).

Zum anderen wurde die Leistung der Schüler(innen) sowie deren fachbezogenes Interesse, ihre Leistungsängstlichkeit und ihre Kompetenzüberzeugung erhoben. So wurde beispielsweise die Lesekompetenz der Schüler(innen) mittels eines Lesekompetenztests erfasst, der verschiedene Textsorten (Sach- und Prosatexte) umfasste. Die Schüler(innen) mussten den jeweiligen Text lesen, bedeutsame Informationen im Text suchen und entsprechende Schlussfolgerungen aus dem Text ziehen, um im Anschluss dazugehörige Multiple-Choice-Aufgaben zu beantworten. Die emotional-motivationalen Merkmale der Schüler(innen) wurden dagegen mittels Fragebögen erhoben. So schätzten zum Beispiel die Schüler(innen) ihr fachspezifisches Interesse anhand von je vier Aussagen ein (z. B. „Wie sehr freust du dich auf eine Stunde im Fach Deutsch?“, „Wie gerne würdest du im Fach Deutsch noch mehr Stunden haben als bisher?“, vgl. Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997). Diese Aussagen beantworteten die Schüler(innen) ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala (von „gar nicht“ bis „sehr“).

Um nun die Frage zu beantworten, wie genau die Lehrerurteile ausfallen, wurde der Zusammenhang zwischen den Lehrereinschätzungen und den tatsächlichen Merkmalsausprägungen der Schüler(innen) ermittelt. Dafür wurden klassenspezifische Korrelationen (Rangkomponente) berechnet. In der BiKS-Studie konnten wir für die Genauigkeit der Urteile der Sekundarschullehrer(innen) für den Leistungsbereich und den emotional-motivationalen Bereich von der 5. bis zur 7. Jahrgangsstufe folgende Befunde feststellen:

- Lehrer(innen) der Sekundarstufe schätzen die Leistungen ihrer Schüler(innen) in Mathematik akkurater ein als deren Leistungen im Lesen/Textverstehen. So sind die Mathematiklehrer(innen) im Mittel besser über die Leistungsunterschiede in ihrer Klasse informiert als die Deutschlehrer(innen) über die Leistungsunterschiede im Bereich Lesen/Textverstehen.
- Die Einschätzung von emotionalen und motivationalen Merkmalen, wie das fachspezifische Interesse oder die Aufgeregtheit der Schüler(innen) in Deutsch und Mathematik, fällt den Lehrer(inne)n schwer. Wir finden nur geringe Zusammenhänge zwischen Lehrerurteil und den tatsächlichen Ausprägungen dieser Schülermerkmale. In der Regel ist die Urteilsgenauigkeit der Lehrer(innen) in diesem Bereich niedriger als im Leistungsbereich.
- Jedoch zeigen sich auch im emotional-motivationalen Bereich fachspezifische Unterschiede. So schätzen die Mathematiklehrer(innen) sowohl die Kompetenzüberzeugung als auch die Besorgtheit ihrer Schüler(innen) im Fach Mathematik akkurater ein als die Deutschlehrer(innen). Insbesondere die Kompetenzüberzeugung der Schüler(innen) in Mathematik können die Lehrer(innen) genauso gut einschätzen wie deren Leistung in Mathematik.
- Sowohl für den Leistungsbereich als auch für den emotional-motivationalen Bereich stellen wir große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrer(inne)n fest. So gibt es Lehrer(innen), die sehr gute Diagnostiker sind, aber auch Lehrer(innen), deren Urteile in beiden Bereichen nur sehr unzutreffend sind.

Exemplarisch sind die Befunde für die Urteilsgenauigkeit der Lehrer(innen) in Tabelle 1 für die 7. Jahrgangsstufe dargestellt.

Tabelle 1: Urteilsgenauigkeit der Lehrer(innen) im Leistungsbereich und im emotional-motivationalen Bereich für die 7. Jahrgangsstufe

	Mathematiklehrkräfte		Deutschlehrkräfte	
	M	SD	M	SD
Schülerleistung	0,53	0,46	0,37	0,40
<i>Emotional-motivationale Schülermerkmale</i>				
Fachinteresse	0,33	0,42	0,27	0,36
Leistungsängstlichkeit				
Aufgeregtheit	0,31	0,44	0,22	0,45
Besorgtheit	0,41	0,46	0,23	0,41
Kompetenzüberzeugung	0,51	0,49	0,34	0,40
<p><i>Anmerkungen:</i> Die Urteilsgenauigkeit der Lehrer(innen) wurde über die Korrelation zwischen Lehrereinschätzung und Schülermerkmal ermittelt (Rangkomponente). Es handelt sich hierbei um durchschnittliche Korrelationen (M) für die Gesamtstichprobe der Mathematik- bzw. Deutschlehrer(innen). SD = Streuung, diese zeigt die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrer(inne)n hinsichtlich ihrer Urteilsgenauigkeit an. Sehr hohe Werte (SD) zeigen sehr große Unterschiede zwischen Lehrer(inne)n an. Dagegen bedeutet zum Beispiel ein Wert von 0, dass kein Unterschied zwischen Lehrer(inne)n hinsichtlich ihrer Urteilsgenauigkeit besteht, d. h. alle Lehrer(innen) würden denselben Korrelationswert aufweisen und damit dieselbe Urteilsgenauigkeit. Die Daten beziehen sich auf insgesamt 79 Mathematiklehrer(innen) (13 Hauptschul-, 18 Realschul- und 48 Gymnasiallehrer(innen)) und deren 818 Schüler(innen) und zudem auf 74 Deutschlehrer(innen) (12 Hauptschul-, 15 Realschul- und 47 Gymnasiallehrer(innen)) und deren 794 Schüler(innen).</p>				

Interpretation der Befunde und Empfehlungen

Unsere Befunde im Rahmen der BiKS-Studie zeigen, dass Mathematiklehrer(innen) im Großen und Ganzen schon recht gut die Leistungen ihrer Schüler(innen) einschätzen, während es den Deutschlehrer(inne)n nicht so gut gelingt. Wie kann dieser Befund erklärt werden?

Die Genauigkeit von Urteilen ist zum Beispiel davon abhängig, was die Lehrer(innen) unter dem erfragten Schülermerkmal verstehen, welche Informationen sie für ihre Urteilsbildung heranziehen und auch welche Kompetenzen der Leistungstest bei den Schüler(inne)n tatsächlich erfasst. So kann eine größere Übereinstimmung zwischen dem Urteil der Mathematiklehrer(innen) und den erfassten Schülerleistungen in Mathematik schon deshalb vorliegen, weil die Mathematiklehrer(innen) zum einen konkret danach gefragt wurden, ob zum Beispiel der Schüler(in) Rechenaufgaben bzw. Geometrieaufgaben gut lösen konnte. Da schon aufgrund des Lehrplans in Mathematik klar definiert ist, welche mathematischen Kenntnisse und Fähigkeiten die Schüler(innen) bis zum Ende eines Schuljahres erwerben sollen (z. B. Multiplikation und Division na-

türlicher Zahlen in der 5. Jahrgangsstufe, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2013), wissen die Mathematiklehrer(innen) genau, welche Aufgaben die Schüler(innen) in Mathematik schon bewältigen können. Zum anderen wurden genau solche Aufgaben, entsprechend des Lehrplans der jeweiligen Jahrgangsstufe, in den BiKS-Leistungstests von den Schüler(inne)n abverlangt.

Dagegen könnte die geringe Übereinstimmung zwischen dem Urteil der Deutschlehrer(innen) und der erfassten Schülerleistung darauf zurückzuführen sein, dass Deutschlehrer(innen) möglicherweise ein weiteres Verständnis vom Textverstehen haben (z. B. Literalitätskonzept zugrundelegen), als es der in der BiKS-Studie erfassten Kompetenz entspricht, was wiederum dazu führen kann, dass deren Urteilsgenauigkeit unterschätzt wird (Artelt, 2009).

Auch die Einschätzung der emotionalen und motivationalen Schülermerkmale ist davon abhängig, was der Lehrer(in) unter diesen Merkmalen versteht und welche Informationen er für sein Urteil verwendet (Schrader, 2009). Da diese Merkmale, wie das Fachinteresse und die Leistungsängstlichkeit der Schüler(innen), nicht direkt beobachtbar sind, muss der Lehrer(in) für die Beurteilung dieser Merkmale beobachtbare Indikatoren heranziehen. Wenn der Lehrer(in) bei der Beurteilung dieser Merkmale ungeeignete Indikatoren verwendet, so kann auch sein Urteil nur unzutreffend ausfallen (Helmke, 2009). Stützt sich zum Beispiel der Lehrer(in) bei der Beurteilung des Fachinteresses des Schüler(in)s auf die Häufigkeit des spontanen Meldens des Schülers(in) im Unterricht als Anzeichen für ein hohes Interesse am Fach, dann verwendet er keinen guten Indikator für dieses Schülermerkmal und lässt geeignetere Indikatoren, wie zum Beispiel die freiwillige Auseinandersetzung mit den Inhalten dieses Faches, außer Acht (Helmke, 2009). Erschwert wird die Genauigkeit solcher Diagnosen noch dadurch, dass häufig für diese Merkmale sehr mehrdeutige und auch für den Lehrer(in) schwer erkennbare Indikatoren vorliegen (Schrader, 2010).

Welche Empfehlungen können wir den Lehrer(inne)n geben, um die Genauigkeit ihrer Urteile zu verbessern? Eine wertvolle Hilfe für akkuratere Urteile sind objektive Informationen über die Merkmale der Schüler(innen). So können zum Beispiel Lehrer(innen) diagnostische Verfahren und Tests verwenden, um die Leistung ihrer Schüler(innen) oder deren emotionalen und motivationalen Merkmale, wie die Leistungsängstlichkeit, einzuschätzen (Karing & Artelt, 2013; Schrader & Helmke, 2001). Voraussetzung dafür ist, dass entsprechende Verfahren bekannt und zugänglich sind sowie auch selbstständig angewendet werden können. In gezielten Weiterbildungsmaßnahmen könnte Lehrer(inne)n

dieses Wissen zu diagnostischen Verfahren sowie deren Anwendbarkeit vermittelt werden. Darüber hinaus wäre es auch erforderlich, Lehrer(innen) für spezifische und valide Indikatoren der Schülerleistung und der emotionalen und motivationalen Schülermerkmale zu sensibilisieren, damit sie wissen, welche Indikatoren überhaupt für ein akkurates Urteil geeignet sind (Helmke et al., 2004).

Abgesehen davon, können Lehrer(innen) bei der Beurteilung ihrer Schüler(innen) aber auch Urteilsfehler und -tendenzen unterliegen, die die Genauigkeit ihrer Urteile beeinträchtigen (Karing & Artelt, 2013; Helmke, 2009). Typische Urteilsfehler und -tendenzen sind zum Beispiel der Strenge- und Mildeeffekt, der Halo-Effekt oder der logische Fehler (vgl. Helmke, 2009). Beim Strengeeffekt und Mildeeffekt beurteilt der Lehrer(in) die Leistung der Schüler(innen) durchweg strenger bzw. günstiger, als dies tatsächlich der Fall ist. Dagegen wird beim Halo-Effekt aufgrund weniger unpassender Indikatoren (z. B. Aussehen, Kleidung des Schüler(in)s) auf globale Merkmale des Schüler(in)s (z. B. Einschätzung der Gesamtleistung in mündlicher Prüfung, Persönlichkeit) geschlossen. Unterliegt hingegen der Lehrer(in) einem logischen Fehler, so schließt er von der Ausprägung eines Schülermerkmals (z. B. Rechtschreibprobleme) auf ein anderes Merkmal des Schülers(in)s (z. B. Indiz für geringe Intelligenz), ohne dass dies empirisch begründet wäre (Karing & Artelt, 2013; Helmke, 2009). Auch hier sollte im Rahmen von Lehrerfortbildungen entsprechendes Wissen über diese Beurteilungsfehler vermittelt werden und Lehrer(innen) für solche Urteilsfehler und -tendenzen sensibilisiert werden.

Literatur

- Artelt, C. (2009). Diagnostische Urteile von Lehrkräften im Bereich der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 125-136). Weinheim: Juventa Verlag.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Gasteditorial. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 157-160.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S. Köller, O. & Schnabel. K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation Bd 1. Skalen Längsschnitt I, Wellen 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Faber, G. (2006). Die Erfassung rechtschreibängstlicher Besorgtheit und Aufgeregtheit. Zur Bedeutung ausgewählter Forschungsergebnisse für lerntherapeutische Diagnose- und Interventionskonzepte. *Sprachrohr Lerntherapie. Zeitschrift für integrative Lerntherapie*, 2, 5-14.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F. W. (2003). Diagnosekompetenz in Ausbildung und Beruf entwickeln. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 55, 15-34.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F. W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griesse (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-144). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Psychology*, 59(3), 297-313.
- Karing, C. & Artelt, C. (2013). Genauigkeit von Lehrerurteilen und deren Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 166-173.
- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 168-177). Göttingen: Hogrefe.
- Schrader, F.-W. (2010). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 102-108). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683-698). Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1(1), 27-52.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R., Rost, D.H., Stelzl, I. & Peipert, D. (2005). Leistungsängstlichkeit: Facetten, Fächer, Fachfacetten? Zur Trennbarkeit nach Angstfacette und Inhaltsbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(4), 225-236.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), 85-95.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 743-762.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2013). Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350>. Geprüft am 01.05.2014.

Schulverläufe während der Sekundarstufe

Markus Zielonka, Loreen Beier und Hans-Peter Blossfeld

Die Übergänge in die weiterführenden Schulen und innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe sind in Deutschland sehr unterschiedlich geregelt. Der Umgang der Eltern mit diesen Regeln und die Konsequenzen für die Schüler(innen) beim und nach dem Übergang in die Sekundarstufe werden in diesem Beitrag für Hessen und Bayern dargestellt. Genutzt werden Daten aus Elterninterviews des BiKS-8-14 Längsschnitts in den Klassen 5 bis 8.

Zunächst wird das Übergangsverhalten in die Sekundarstufe der BiKS-8-14-Schüler(innen) in Bayern und Hessen getrennt für verschiedene Bildungsgruppen betrachtet. Anschließend werden spezifische Revisionsverläufe in ihrem jeweiligen institutionellen Kontext veranschaulicht. Abschließend geht der Beitrag auf wesentliche Begründungen und Kriterien von Eltern beim Wechsel der Schulart ihrer Kinder während der Sekundarstufe ein und beschreibt gleichzeitig Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Leistung und Schulartenwechseln.

Wer geht nach der Grundschule auf welche Schulform und wovon hängt dies überwiegend ab?

Trotz aller Diskussionen über eine zunehmende Durchlässigkeit im Deutschen Schulsystem bleibt der Übergang nach der Grundschule zunächst die zentrale Weichenstellung im Verlauf kindlicher Bildungskarrieren. Will man die weiteren Verläufe in den jeweiligen Sekundarschulformen richtig deuten, so ist die Beschäftigung mit diesem vorgelagerten Übergang erforderlich.

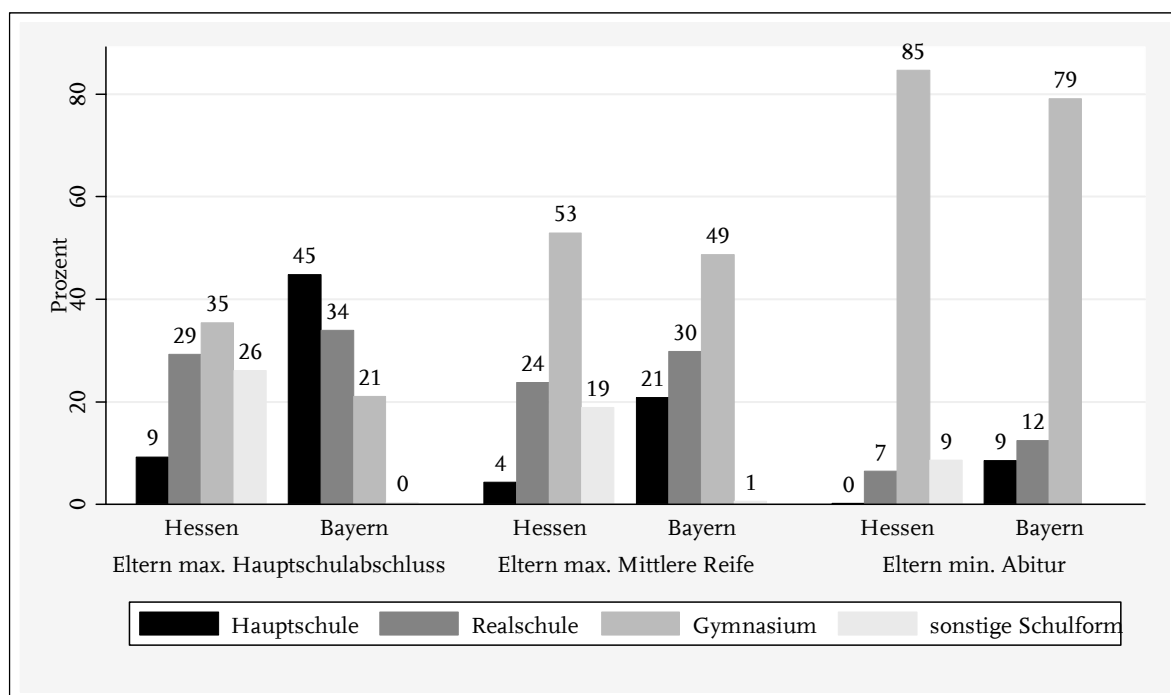
Welchen Einfluss haben jeweils das föderale Schulsystem, die Eltern, Lehrer(innen) und die Schüler(innen) selbst auf den Übergang in die Sekundarstufe?

Zum Einfluss der sozialen Herkunft, sei es als Bildungsnähe, Klassenlage oder Schichtzugehörigkeit operationalisiert, liegen bereits viele eindeutige Befunde vor, die nach wie vor einen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Schulwahl feststellen (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Schimpl-Neimanns, 2000; Müller & Pollack, 2004).

BiKS-8-14 versucht ebenfalls Antworten auf obige Frage zu finden, indem Schulverläufe bereits ab der Grundschule beobachtet und in ihrem Kontext (Bundesland, Schule und Elternhaus) analysiert werden.

Betrachtet man die Verteilungen der Schüler(innen) auf die verschiedenen Sekundarschulformen nach Bundesland (Bayern und Hessen) und Bildungshintergrund im Elternhaus, so bestätigen sich die in der bisherigen Forschung gefundenen Unterschiede beim Übergangsverhalten. Die Mehrheit der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern besucht zunächst das Gymnasium, während zumindest in Bayern die Mehrheit der Kinder, deren Eltern nur maximal einen Hauptschulabschluss haben, ebenfalls auf die Hauptschule übergeht.

Abbildung 1: Verteilung der BiKS-Schüler(innen) auf verschiedene Sekundarschulformen zu Beginn der 5. Klasse nach Bundesland und Bildung der Eltern, in Prozent (N = 2.592)

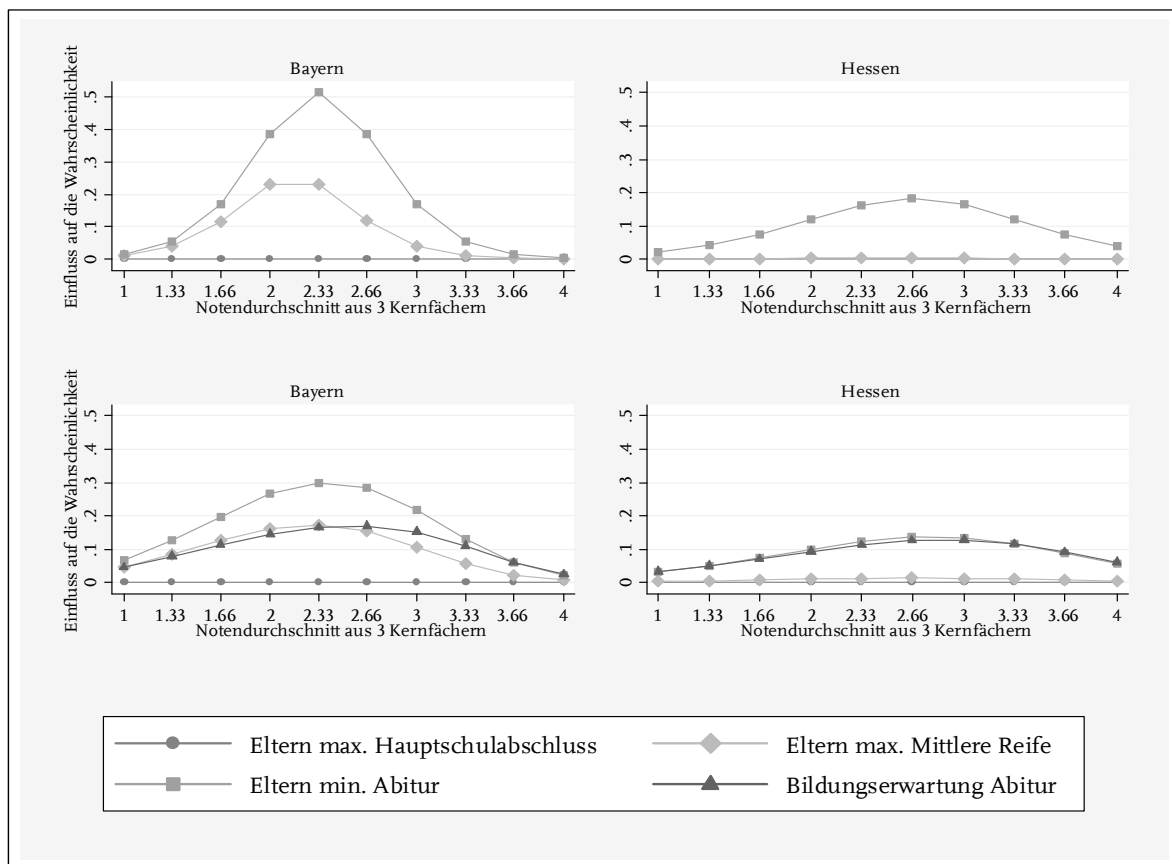


Die in Abbildung 1 dargestellten prozentualen Verteilungen legen nahe, dass die Wahl der Schulformen nicht nur auf eventuelle Unterschiede in Begabung und Förderung zurückzuführen ist, was in der Literatur (Boudon, 1974) als „primärer Effekt sozialer Herkunft“ bezeichnet wird, sondern auch Wünsche und Ansprüche der Eltern, der Kinder und das (Empfehlungs-)Verhalten der Lehrer(innen) eine zusätzliche Rolle spielen. Diese zusätzlichen Einflüsse werden oft unter der Bezeichnung „sekundärer Effekt sozialer Herkunft“ zusammengefasst (ebd.). Theoretisch wird, neben den Leistungen, insbesondere den elterlichen Aspirationen bzw. Bildungserwartungen eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform zugesprochen (vgl. Becker, 2000).

Bildungserwartungen können verstanden werden als das Ergebnis von Bewertungen einzelner Schulwahlalternativen hinsichtlich ihres jeweiligen individuellen Nutzens, ihrer Kostenaspekte und Erfolgsaussichten (Becker, 2000).

Wie die Bildungsnähe und die Bildungserwartungen der Eltern sowie übertrittsrelevante Noten¹ der Grundschüler(innen) bei der Entscheidung zusammenspielen, wurde für die BiKS-8-14 Schüler(innen) und Eltern für die Wahl eines gymnasialen vs. anderen Bildungsweges jeweils in beiden Bundesländern untersucht. Dafür wurde der Einfluss einzelner Aspekte (Bildungshintergrund und Aspirationen) auf die Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium versus andere Schulformen überzugehen für bestimmte Notendurchschnitte berechnet und grafisch veranschaulicht (s. Abb. 2).²

Abbildung 2: Einfluss der Bildungsnähe und -erwartungen der Eltern auf die Übergangswahrscheinlichkeit für das Gymnasium



- 1 Diese Noten beziehen sich auf den Notendurchschnitt aus den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkundeunterricht.
- 2 Als Basis für die Darstellung dienen die Modellergebnisse logistischer Regressionen für den Übergang auf das Gymnasium vs. anderer Schulformen, getrennt für Bayern (N = 980) und Hessen (N = 390) In den Analysen wurde zudem für das Alter der Kinder, ihr Geschlecht sowie ihre sprachlichen und mathematischen Kompetenzen und das logische Denkvermögen der Kinder kontrolliert, das heißt, die hier gezeigten Unterschiede bezüglich der Übergangswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von Bildungshintergrund und Aspirationen der Eltern sind nicht mehr auf Unterschiede in den kontrollierten Variablen zurückzuführen.

Die Wirkung der sozialen Herkunft verteilt sich in Bayern und Hessen über das Notenspektrum unterschiedlich. Während in Bayern die Einflüsse der elterlichen Bildung besonders stark im mittleren Notenbereich zum Tragen kommen, wirkt dieser Aspekt in Hessen über ein breiteres Notenspektrum. So ist in Bayern der Einfluss der Bildungsnähe auf die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium überzutreten bei einem Notendurchschnitt von etwa 2,33 am höchsten. Bei diesen Noten haben z. B. Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus³ eine um ca. 50 % höhere Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium überzugehen als die Vergleichsgruppe von Kindern aus eher bildungsfernen Familien⁴. In Hessen hingegen hat die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Eltern weniger Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, wenn, dann aber über ein relativ breites Notenspektrum zwischen 1,66 und 3,66. Dies spiegelt u. a. die unterschiedlichen institutionellen Regeln zum Übergang (z. B. an Noten gekoppelte verbindliche Lehrerempfehlung in Bayern, freier Elternwille in Hessen) wider.

Darüber hinaus gibt es in Hessen schulische Alternativen zum direkten Gymnasialübertritt (integrierte Gesamtschule und Förderstufe⁵). In diesem Zusammenhang lässt sich vermuten, dass hessische bildungsferne Eltern bei guten oder mäßigen Noten ihrer Kinder (zumindest zunächst) eher zu alternativen Schulformen statt zu einem grundständigen Gymnasium tendieren.

Betrachtet man zusätzlich die elterlichen Bildungserwartungen (untere Diagramme der Abbildung 2), so fallen die Einflüsse der sozialen Herkunft bei der Übergangsentscheidung geringer aus, besonders in Bayern. Sie sind aber nach wie vor deutlich sichtbar⁶. Sozial unterschiedliche Bildungserwartungen und die ihnen zugrunde liegende Entscheidungsfaktoren erklären somit einen Teil der sekundären Effekte – jedoch bleiben weitere Vermittlungsmechanismen zwischen sozialer Herkunft und Bildungsübergängen offen.

3 Eltern mit mindestens Abitur.

4 Eltern mit maximal Hauptschulabschluss.

5 In den Analysen fallen integrierte Gesamtschule und Förderstufe in die Kategorie „sonstige Schulform“. Schüler(innen) auf kooperativen Gesamtschulen wurden anhand ihres Zweiges der jeweiligen Standardschulform (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) zugeschlagen.

6 So haben etwa Kinder aus bildungsnahen Familien noch immer eine um etwa 30 % höhere Wahrscheinlichkeit bei einem Notenschnitt von 2,33 das Gymnasium zu besuchen als ihre gleichguten, jedoch bildungsfernen Klassenkameraden.

Wie geht es nach der Grundschule weiter? – Wer wechselt die Schulform, und geschieht dies sozial selektiv?

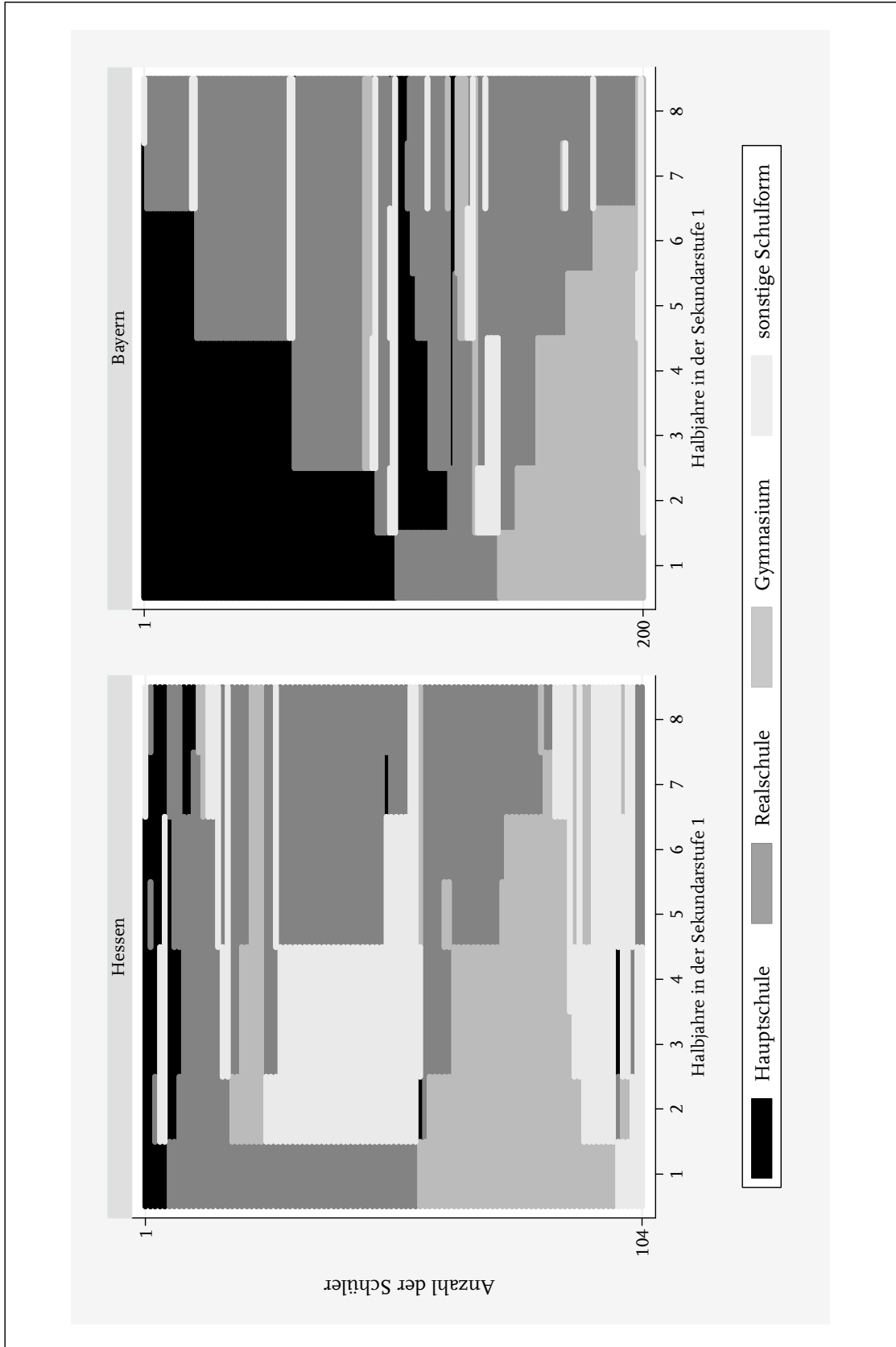
Wie bereits für den Grundschulübergang gezeigt, spielt der institutionelle Kontext bei Bildungsentscheidungen eine wesentliche Rolle. Für mögliche Übergänge innerhalb der Sekundarstufe verschieben sich teilweise die vorher bestehenden länderspezifischen Regelungsunterschiede.

In Bayern bestehen für Schüler(innen) der Sekundarstufe für schulische Aufstiege ähnliche Regeln wie beim Übertritt in die Sekundarstufe fort. Es gibt nach wie vor klare Notengrenzen. In Hessen hingegen kommt es in der Sekundarstufe zu einem Wechsel der Entscheidungsträger. Nicht mehr der Elternwille, sondern die Klassenkonferenz der Schule entscheidet auf Antrag der Eltern, ob ein Wechsel an eine anspruchsvollere Schulform (z. B. von der Realschule ins Gymnasium) sinnvoll und möglich ist. Schulische Abstiege sind in beiden Ländern zwar freiwillig immer möglich, werden aber im Regelfall spätestens nach zweimaligem Wiederholen aufgrund schlechter Leistungen obligatorisch.

Wie nun die Eltern und Schüler(innen) diesen institutionellen Rahmen für etwaige Revisionen ihrer Sekundarschulwahlen nutzen, soll im folgenden Abschnitt mit sogenannten Sequenzplots der individuellen Schulverläufe verdeutlicht werden. Dazu wird jede Person (in diesem Falle jede(r) Schüler(in)) durch eine Linie (von links nach rechts) repräsentiert, die die besuchte Schulform vom 1. bis zum 8. Halbjahr in der Sekundarstufe darstellt. Wechselt ein(e) Schüler(in) die Schulform, so ändert sich die Graustufe der Linie für das jeweilige Halbjahr. Ordnet man die Linien einzelner Schüler(innen) mit derselben Schulform im 1. Halbjahr der Sekundarstufe und ähnlicher Schulform in den folgenden Halbjahren untereinander, ergibt sich eine konzentrierte Übersicht aller Verläufe. Aus den Verläufen aller beobachteten Schüler(innen) lassen sich Subgruppen heraustrennen, z. B. nur die Verläufe jener Schüler(innen), die mindestens einmal während der Sekundarstufe die Schulform wechseln. Dies ist in Abbildung 3, getrennt für bayerische und hessische Schüler(innen) dargestellt.⁷

⁷ Vorzeitig aus der Studie ausgestiegene Teilnehmer(innen) wurden für die Darstellung ausgeschlossen.

Abbildung 3: Sequenzplots von Schul(form)wechsellern in Hessen und Bayern bis einschließlich Jahrgangsstufe 8



Schulformwechsel sind in beiden Ländern ähnlich häufig. In der Stichprobe wechseln in Hessen 104 von 540 Schüler(innen) (19 %) bis zur 8. Jahrgangsstufe mindestens einmal die Schulform. In Bayern sind dies 200 von 872 (23 %). Es zeigen sich jedoch deutlich unterschiedliche Muster im Wechselverhalten. Während in Hessen die Umstiege auf sonstige Schulformen dominieren, insbesondere zwischen dem 1. und 2. Halbjahr (erkennbar am Wechsel zu Hellgrau), ist für Bayern der Aufstieg aus der Hauptschule am häufigsten zu beobachten (Schwarz zu Dunkelgrau)⁸. Die meisten dieser Wechsel in Bayern finden zum Schuljahreswechsel statt. Im Abstiegs muster aus dem Gymnasium in die Realschule (Wechsel von Mittel- zu Dunkelgrau) ähneln sich beide Länder. Analog zum Übergang selbst stellt sich auch hier die Frage, ob (und wenn ja wie) diese Verläufe selektiv sind und was diese Selektivität ggf. beeinflusst. Um dies zu beantworten, werden in der folgenden Abbildung 4 die Sequenzen nach Schulform und Bildungsnähe der Eltern getrennt dargestellt. Die Kategoriengruppe „sonstige Schulform“ als Ausgangsschulform wurde wegen zu geringer Häufigkeit nicht dargestellt. Aus demselben Grund wurde auch auf eine differenzierte Darstellung hessischer Verläufe an dieser Stelle verzichtet.

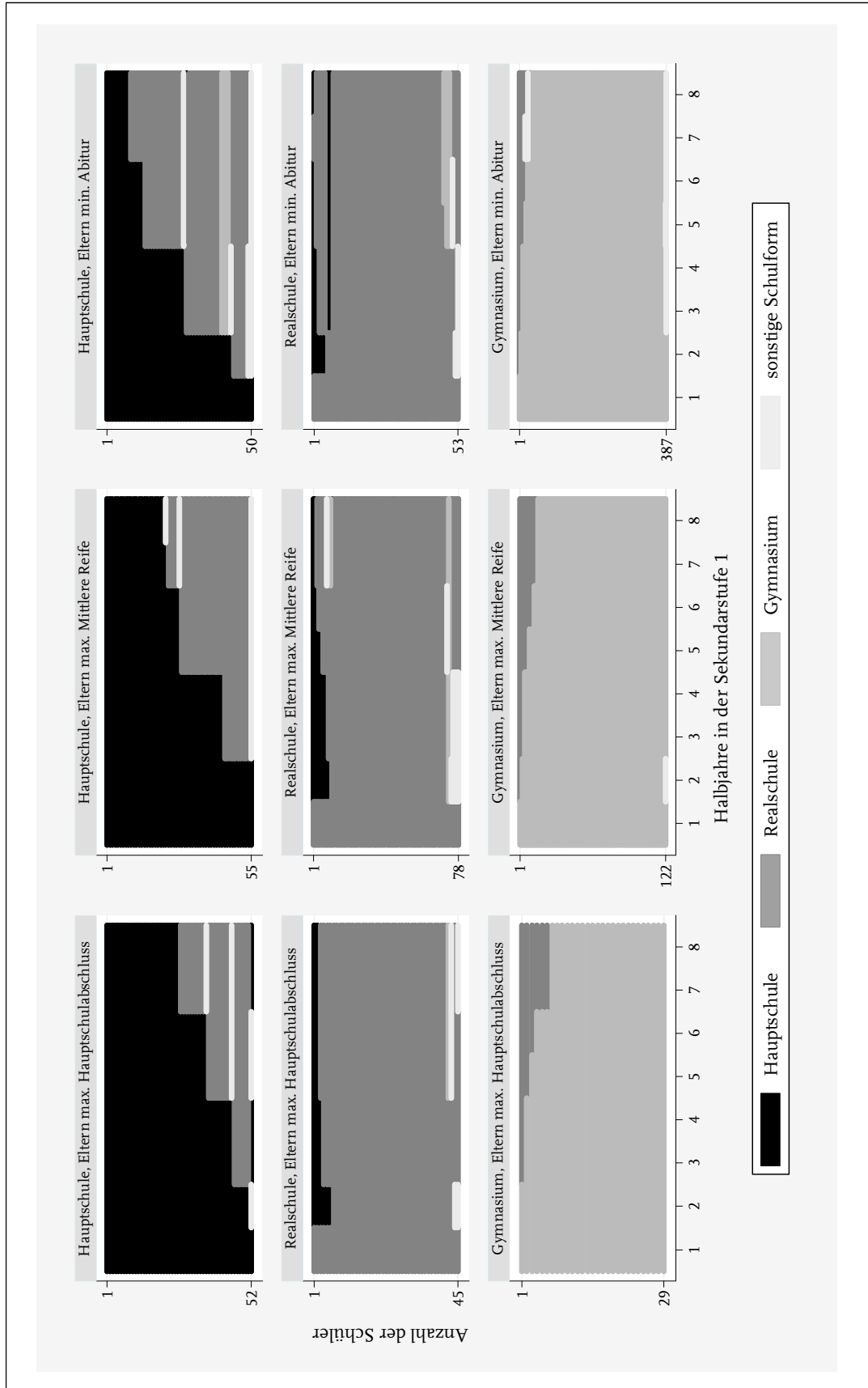
Wie schon für den Übergang nach der Grundschule, so wird auch für die Revisionen des ersten Übergangs deutlich, dass soziale Unterschiede bestehen, insbesondere wenn man die Hauptschule als Ausgangsschulform betrachtet. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern steigen in Bayern erheblich öfter aus der Hauptschule in die Realschule auf als bildungsfernere Schüler(innen). Von den anfänglichen 50 Schüler(inne)n bleiben nur noch 10 übrig; in der bildungsfernen Gruppe sind es 25 von 52. Umgekehrt steigen bildungsfernere Schüler(innen) tendenziell häufiger aus dem Gymnasium in Realschulen ab. Jedoch ist der Einfluss des familiären Bildungsgrades auf das Wechselverhalten aus dem Gymnasium (oder der Realschule) als Ausgangsschulform geringer.

Möchte man, analog zu den Untersuchungen zum Grundschulübergang, statistisch für die Noten und weitere zentrale Merkmale kontrollieren, kommen die hier eingeführten graphischen Darstellungsformen an ihre Grenzen.

Deshalb wurden in weiteren multivariaten Ereignisanalysen (nicht dargestellt) die Übergangsraten auf höhere und niedrigere Schulformen separat und unter Kontrolle von Schulleistungen, Alter und Ausgangsschulform geschätzt.

8 Der M-Zug wurde der Kategorie der Realschule zugerechnet. Ein Wechsel in den M-Zug stellt ebenfalls einen Schulformwechsel dar.

Abbildung 4: Sequenzplots von Schulverläufen von bayerischen BIKS-8-14 Schüler(innen) bis einschließlich 8. Klassenstufe nach Ausgangsschulform (Beginn der Sekundarstufe) und Bildung der Eltern



Hier zeigt sich eine höhere Aufstiegsneigung innerhalb der Sekundarstufe für Schüler(innen) aus bildungsnahen Elternhäusern, im Vergleich zu Schüler(inne)n aus bildungsfernen Familien mit gleichen Schulleistungen. Auch hier wird der Bildungshintergrund der Eltern weniger wichtig, wenn deren Bildungserwartungen in die Erklärung mit einbezogen werden. Für Abstiege lassen sich keine derartigen Einflüsse finden (vgl. Zielonka et al., 2013).

Wie kommt es konkret zu Schulwechseln? Von wem geht überwiegend die Initiative aus, und was unternehmen Eltern, um den Schulwechsel ihrer Kinder in der Sekundarstufe zu unterstützen bzw. zu verhindern?

Darüber, wie Entscheidungsprozesse zu Schulwechseln nach dem Sekundarschulübergang ablaufen, ist bisher wenig bekannt (Liegemann, 2007; Stubbe, 2009). In BiKS-8-14 wurden sowohl Wechselgründe als auch der Prozess des Wechselverhaltens erfasst (s. Abb. 5). Dafür wurden die Eltern im Anschluss an getätigte Schulformwechsel nach den Auslösern („Wie kam es dazu?“), ihrem persönlichen Verhalten (unterstützend oder verhindernd), den entsprechenden Aktivitäten im Vorfeld sowie nach ihrer Haltung zu allgemeinen Kriterien bei Schulformwechseln befragt.⁹

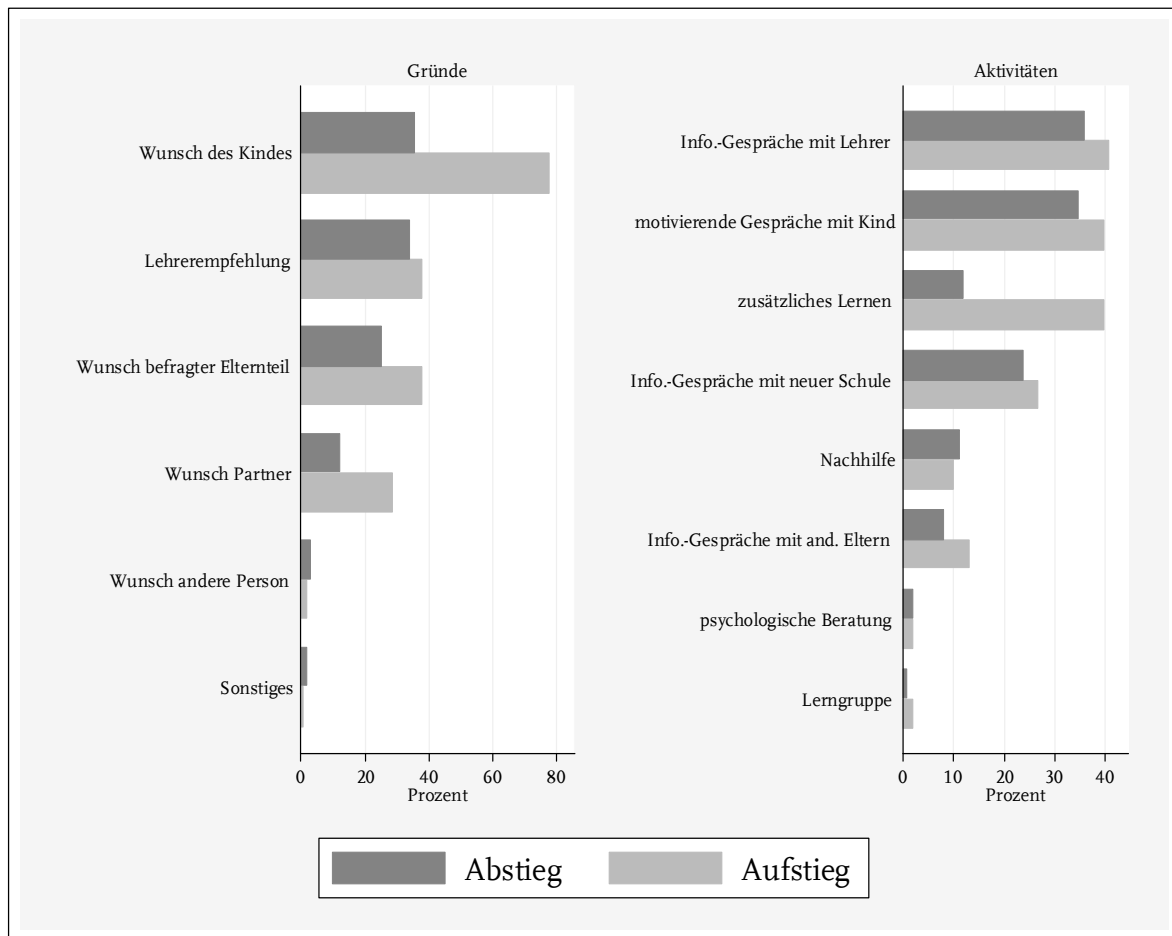
Abbildung 5 fasst die Ergebnisse hierzu zusammen. Als häufigsten Auslöser für Aufwärtswechsel nennen die Eltern den Wunsch des Kindes. Eine Lehrerempfehlung und die Wünsche der Eltern spielen weiterhin eine Rolle. Im Falle von Abwärtswechseln ist der Wunsch des Zielkindes gleichauf mit der Lehrerempfehlung, was entweder auf eine enge Kommunikation mit der Lehrkraft oder auf eine realistische Selbsteinschätzung des Kindes hindeutet.

Als zentrale Aktivitäten im Vorfeld von Aufstiegswechseln lassen sich zusätzliches Lernen, motivierende Gespräche mit dem Kind und Informationsgespräche mit den Lehrer(inne)n ausmachen. Auch die Informationssuche bei anderen Eltern und Nachhilfeunterricht wird häufig genannt. Abgesehen von zusätzlichem Lernen begleiten diese Aktivitäten auch einen Abstieg.

Fast alle befragten Eltern gaben an, den Wechsel, auch den Abwärtswechsel, zu unterstützen. Im Falle des Abwärtswechsels bedeutet das allerdings nicht, dass die Eltern diesen im Vorfeld nicht eventuell zu verhindern versucht haben, z. B. durch Nachhilfeunterricht. Eher kann eine nachträgliche Rationalisierungstendenz angenommen werden.

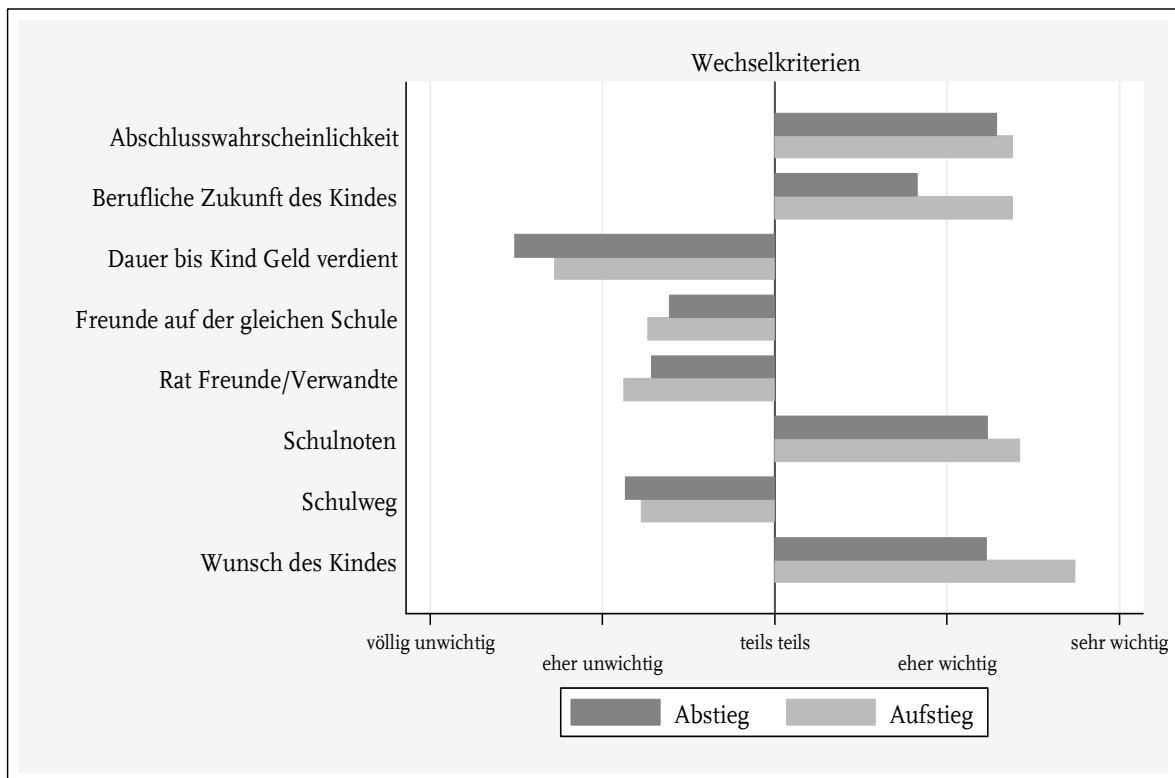
9 Gesamtzahl der Nennungen bei Mehrfachantworten "Gründe": für Aufstiege 187; für Abstiege: 113; Mehrfachantworten „Aktivitäten“: für Aufstiege: 175; für Abstiege: 129.

Abbildung 5: Gründe und Aktivitäten bei Auf- und Abstiegen in Bayern und Hessen, in Prozent



Befragt man die Eltern nach weiteren Kriterien für Schulwechselentscheidungen (s. Abb. 6) und lässt diese Kriterien auf einer Skala von „völlig unwichtig“ bis „sehr wichtig“ einschätzen, so zeigen die Ergebnisse, dass neben den Schulnoten der Wunsch des Kindes, die berufliche Zukunftsperspektive sowie die Abschlusswahrscheinlichkeit wichtig sind. Als unbedeutend werden insbesondere der Kostenaspekt (Dauer bis das Kind eigenes Geld verdient), aber auch der Rat von Freunden und Verwandten, ebenso wie der Schulweg (als weiterer Kostenfaktor) erachtet.

Abbildung 6: Subjektive Kriterien bei Auf- und Abstiegen



Zusammenfassung

Beim Übergang von der Grund- in die Sekundarschule wechseln in Hessen deutlich mehr Schüler(innen) auf eine höhere Schulform als in Bayern. In Bayern stellt auch die Hauptschule zunächst eine wesentliche Option dar. Diese Unterschiede werden insbesondere in den ersten beiden Jahrgängen der Sekundarstufe durch verstärkte Aufwärtsmobilität in Bayern verringert. Es kann festgehalten werden, dass auch in der Sekundarstufe der soziale Hintergrund neben den Bildungserwartungen eine wesentliche Rolle bei Wechselentscheidungen spielt. Speziell der institutionelle Kontext Bayerns, der durch seine restriktive Übergangspraxis mit festen Notengrenzen für erhebliches Revisionspotential von Schulformentscheidungen sorgt, scheint hier bedeutsam zu sein. Subjektiv spielen für die Eltern die Erfolgsaussichten und die Motivation der Schüler(innen), neben deren Leistung und möglichen beruflichen Perspektiven, eine wesentliche Rolle bei Übergangentscheidungen. Kostenaspekte scheinen eher untergeordnet zu sein.

Literatur

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbe- teiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske & Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Werterwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450-474.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Liegmann, A. (2007). *Schulformwechsel. Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=17036>. Geprüft am 01.05.2014.
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Em- pirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwi- schen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636-669.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte, So- ziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Zielonka, M., Relikowski, I., Kleine, L., Luplow, N., Yilmaz, E., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2013). Migrations- und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Primar- und Sekundarstufe. Befunde aus der Längsschnittstudie BiKS-8-14. In S. Hupka & A. Hadjar, 2013 (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshin- tergrund und Bildungserfolg* (S.133-158). Weinheim: Beltz.

Danksagungen

Ein besonderer Dank gilt allen Kindern, Schüler(inne)n, Eltern, Lehrer(inne)n, Erzieher(inne)n und Kinderpfleger(inne)n, die sich bereit erklärt haben, an der BiKS-Studie teilzunehmen und sich vielfältigen Frage(böge)n, Interviews und Testungen zu stellen.

Wir bedanken uns sehr bei den Schul- und Kindergartenleitungen, die die BiKS-Studie über die Jahre unterstützt und uns mit Informationen versorgt haben.

Unseren Dank richten wir auch an die zuständigen Schulämter, die Träger der Kindergärten wie auch den Regierungen in Bayern und Hessen für ihre Unterstützung.

Darüber hinaus bedanken wir uns bei den vielen engagierten studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, die an den Datenerhebungen sowie deren Vor- und Nachbereitungen teilgenommen und damit maßgeblich an der Umsetzung der Studie mitgewirkt haben.

Auch möchten wir uns beim Friedrich Verlag GmbH für die Bereitstellung des Copyrights zur Verwendung der Abdrucke bedanken.

Nicht zuletzt bedanken wir uns bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die dieses Projekt und seine wissenschaftliche Begleitung durch die finanzielle Förderung erst ermöglicht hat.

Die Autor(inn)en

Prof. Dr. Cordula Artelt, Projektleitung und Sprecherin der BiKS-Forschergruppe sowie Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, cordula.artelt@uni-bamberg.de.

Dipl. Soz. Loreen Beier, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 5 der Forschergruppe BiKS; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, loreen.beier@uni-bamberg.de.

M. A. Sabine Blaurock, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 2 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BiKS-plus-3-13“, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, sabine.blaurock@uni-bamberg.de.

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Projektleitung der BiKS-Forschergruppe und Professor am Department of Political and Social Sciences, European University Institute, 50014 San Domenico di Fiesole (Florenz), hp.blossfeld@eui.eu.

Dr. Susanne Ebert, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 3 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, susanne.ebert@uni-bamberg.de.

Dipl. Päd. Christiane Große, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 2 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BiKSplus-3-13“, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, christiane.grosse@uni-bamberg.de.

Dipl. Soz. Christoph Homuth, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 1 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „BiKSplus-8-18“, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, christoph.homuth@uni-bamberg.de.

Dr. Constance Karing, wissenschaftliche Mitarbeiterin in Teilprojekt 8 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation, Institut für Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 07743 Jena, constance.karing@uni-jena.de.

Dipl. Soz. Lydia Kleine, wissenschaftliche Mitarbeiterin in Teilprojekt 5 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg, 96047 Bamberg, lydia.kleine@lifbi.de.

Dr. Katharina Kluczniok, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 2 der BiKS-Forschergruppe; derzeit Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, katharina.kluczniok@uni-bamberg.de.

M. Sc. Psych. Marei Kotzerke, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 3 der BiKS-Forschergruppe, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, marei.kotzerke@uni-bamberg.de.

Prof. Dr. Jens Kratzmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 6 der BiKS-Forschergruppe; derzeit Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, 85072 Eichstätt, jens.kratzmann@ku.de.

Dr. Susanne Kuger, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 2 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF), 60486 Frankfurt am Main, kuger@dipf.de.

Dipl. Päd. Simone Lehl, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 1 und 2 der BiKS-Forschungsprojekt; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, simone.lehl@uni-bamberg.de.

Dipl. Päd. Daniel Mann, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 1 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg, 96047 Bamberg, daniel.mann@lifbi.de.

Dipl. Soz.wiss. Michael Mudiappa, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 1 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg, 96047 Bamberg, michael.mudiappa@lifbi.de.

Dr. Maximilian Pfof, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 4 der BiKS-Forschergruppe; derzeit Akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, maximilian.pfof@uni-bamberg.de.

Dr. David Richter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 1 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin, drichter@diw.de.

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Projektleitung der BiKS-Forschergruppe, Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg und Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls Elementar- und Familienpädagogik, 96047 Bamberg, hans-guenther.rossbach@lifbi.de.

Dr. Monja Schmitt, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 1 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg, 96047 Bamberg, monja.schmitt@lifbi.de.

Dipl. Soz. Irene M. Schurtz, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt 4 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BiKSplus-8-18“, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, irene.schurtz@uni-bamberg.de.

Prof. Dr. Sabine Weinert, Projektleitung der BiKS-Forschergruppe und Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Psychologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 96045 Bamberg, sabine.weinert@uni-bamberg.de.

Dipl. Soz. Markus Zielonka, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 5 der BiKS-Forschergruppe; derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Universität Bamberg, 96047 Bamberg, markus.zielonka@lifbi.de.



University
of Bamberg
Press

Wie verlaufen Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Kindergarten, in der Grundschule und weiterführenden Schule? Welche Rolle spielen dabei Lebens- und Lernbedingungen in der Familie und welche Bedeutung kommt institutioneller Förderung zu? Mit Fragen wie diesen hat sich die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschergruppe BiKS an der Universität Bamberg acht Jahre lang beschäftigt. In diesem Band sind praxisnahe Befunde aus den 8 Teilprojekten des interdisziplinären Forschungsverbundes zusammengetragen.

Dargestellt werden Forschungsergebnisse aus den zwei Längsschnittstudien, die insgesamt den Entwicklungszeitraum vom 1. Kindergartenjahr bis zur 9. Jahrgangsstufe umfassen und an denen Eltern, Kinder, Erzieher(innen) und Lehrkräfte in Bayern und Hessen teilgenommen haben. Die Beiträge in diesem Buch beziehen sich u. a. auf Fragen der Kompetenzentwicklung (z. B. Lesekompetenz, Grammatikverständnis) und der Entwicklung von Interessen und schulischen Haltungen (z. B. Anstrengungsbereitschaft) von Kindern und Jugendlichen, aber auch auf die Analyse von Bildungsbiographien und Bildungsverläufen, der Genauigkeit von Lehrerurteilen und der Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg. Die dargestellten Ergebnisse liefern wichtige Anhaltspunkte für das Verständnis von Prozessen, die in internationalen Vergleichsstudien (wie PISA und TIMSS) wiederholt berichtet werden. Zudem können aus den Ergebnissen praxisrelevante Hinweise abgeleitet werden.



eISBN 978-3-86309-171-2



9 783863 091712

www.uni-bamberg.de/ubp/