

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen



Bewegung in der Waldorfschule



Turnen und Sport

Rudolf Kischnick / Wil van Haren: **Der Plumpsack geht um!**
Verlag Freies Geistesleben Stuttgart. DM 42,-

Jochem Nietzold: **Geistige Strukturen sinnvollen Turnens.**
Mellinger Verlag, Stuttgart. Vergriffen.

Kurt Egger: **Turnen und Sport in der Schule**, Band 1-10.
Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale, CH-Bern.

Rudolf Steiner: **Die gesunde Entwicklung des Menschenwe-
sens.** Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach. DM 63,- (Tb 19,80)

Zeitschrift Erziehungskunst: **Leibeserziehung, Turnen, Sport
– Worum geht es in der Waldorfschule?** Heft 4/1998



Eurythmie

Magdalene Siegloch: **Eurythmie – Eine Einführung.** Verlag
Freies Geistesleben, Stuttgart. DM 16,80

Edwin Froböse (Hrsg.): **Rudolf Steiner über eurythmische
Kunst.** DuMont Buchverlag Köln. Vergriffen.

Zeitschrift Erziehungskunst: **Eurythmie. Ihre künstlerische,
pädagogische und therapeutische Aufgabe.** Themenheft
10-11/1986

Ilse Horney: **Eurythmie – eine heilende Bewegung.** Merk-
blätter für soziale Hygiene. DM 7,-

Sylvia Bardt: **Eurythmie als menschenbildende Kraft.** Verlag
Freies Geistesleben, Stuttgart. DM 36,-

Lea van der Pals: **Was ist Eurythmie?** Philosophisch-anthro-
posophischer Verlag, Dornach. DM 7,-

Flowers of Hope

Das Video zum israelisch-palästinensischen Gemeinschaftsprojekt

Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln, sagen die Militärs. Frieden entsteht erst durch gegenseitige Achtung, sagte sich der Waldorflehrer der dritten Klasse der Jerusalemer Waldorf-Adam-School, Eyal Bloch. Mit einem gemeinsamen Projekt der dritten Klasse seiner Waldorfschule und einer palästinensischen Schule »Flowers of Hope« in El-Khadr nahe Bethlehem sollte eine Brücke entstehen zwischen der Kultur der Palästinenser und der hebräischen Israeli. Beide Klassen trafen sich ein Jahr lang wöchentlich in Sataf, einer Gegend in den Bergen nahe Jerusalem, um gemeinsam ein Stück Land zu bearbeiten. Hier wird der Acker noch nach biblischen Methoden bewirtschaftet. Die gemeinsamen Aktivitäten, nicht nur Arbeiten, sondern auch Lieder, Spiele und Mahlzeiten, sollten bestehende Unterschiede überwinden, Gemeinsamkeiten unterstreichen und das Fundament für gegenseitige Achtung errichten. Der 30-minütige Film »Flowers of Hope« dokumentiert diesen gemeinsamen Weg der beiden Schulklassen mit ruhigen und sensiblen Bildern: vom anfänglichen Fremdeln über die allmähliche Annäherung und die Klärung von Missverständnissen bis hin zum freundschaftlichen Abschluss. Aus einem anfangs steinigem Gelände wird ein fruchtbarer Garten zum Leben erweckt. Bei der Uraufführung im März 2001 in Tel Aviv sprach der amerikanische Botschafter – die USA hatten das Projekt finanziell unterstützt – von einem beispielgebenden Modell für das ganze Land. Wie weit wir davon noch entfernt sind, zeigt auch die Tatsache, dass die Schulklasse aus El-Khadr wegen der Absperrung der autonomen palästinensischen Gebiete nicht nach Jerusalem kommen und der Uraufführung beiwohnen konnte.

Der Film »Flowers of Hope« ist beim Bund der Freien Waldorfschulen, Heidehofstraße 32, 70184 Stuttgart, Fax 0711/21042-19 zum Selbstkostenpreis von 10 Mark zu beziehen. (s. a. Beitrag auf S. 1275)

Susanne Pühler

ipsum
Institut für Pädagogik,



Wir bieten einen neuen Ausbildungsgang an:

Elternberater/in Frühe Kindheit

Berufsbegleitende Zusatzausbildung in neun Wochenenden (Fr./Sa.) und zwei halben Blockwochen (Do.-Sa.), verteilt auf 13 Monate
Anschließend Praxisprojekte und Diplomarbeit

Ein interdisziplinärer Ausbildungsgang unter Mitwirkung von Kinderärzten, Hebammen, Pädagogen, Kindergärtnerinnen, Familienberatern, Therapeuten, Ernährungsberatern, Künstlern

Beginn: März 2002
Ende: Dezember 2003
Ort: Stuttgart

Informationen, Programm und Anmeldung:

IPSUM gGmbH, Libanonstr. 3, D-70184 Stuttgart

Tel. +49 (0711) 248 82 10
Fax +49 (0711) 248 82 11
E-Mail: info@ipsum-Institut.de

www.Ipsum-Institut.de

»Große Klassen – kleine Leistung?«

So lautet die Überschrift eines Aufsatzes in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Der Waldorf PR-Rundbrief und die »Erziehungskunst« titeln kurz und bündig: »Kleine Klassen machen den Unterricht nicht besser.«^{1,2} Eine jahrzehntelange, grenzenübergreifende, allgemeine Innovationsbewegung scheint aufs Abstellgleis geschoben: »Dass kleinere Klassen zu besseren Schulleistungen führen, ist eine nur selten hinterfragte ›Wahrheit‹ des gesunden Menschenverstands. Doch bringen ältere und neuere Versuche, die relevante empirische Forschung zusammenfassen, überraschende Ergebnisse: Man konstatiert lediglich geringe, bis sehr geringe Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Schulleistung, die mal positiv, mal negativ ausfallen« (s. Anm. 3, S. 138).

Kann der Kontinuitäts- und traditionsichere Flügel der Waldorfvertreter darauf vertrauen, dass auch 40er Klassen bald wieder gesellschaftsfähig sind?

Im Kern der beiden besprochenen Untersuchungen geht es um zwei Thesen:

1. Lehrer schätzen die Begabung ihrer Schüler in kleineren Klassen nicht besser ein als in großen, noch urteilen sie milder oder strenger.⁴
2. Es gibt so gut wie keinen Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße (s. Anm. 3).

Das Studium der Untersuchungen hinterlässt Fragen: In der Diskussion werden ältere Untersuchungsergebnisse mit auffällender Häufigkeit wegen methodischer Mängel relativiert. Nach wie wenigen Jahren wird auch die neueste Untersuchung

relativiert sein? Ist dies eine zwangsläufige Folge der Wissenschaftsmethode? Welcher Erkenntnisgewinn bleibt, und welche Erkenntnisqualität hat sie?

Was kann in den testmathematisch aufbereiteten Untersuchungsergebnissen vom – auf wenige Merkmale reduzierten – Schüler, Lehrer, Unterricht zur Erscheinung kommen nach dem Motiv: Wir wissen nicht genau, was wir messen, aber was wir messen, messen wir genau ... Der Wirklichkeitsgehalt reduktionistischer Aussagen ist in der Regel so gering, dass jede übergreifende Interpretation eine fragwürdige bis unzulässige Verallgemeinerung darstellen muss. Das geschieht aber zwangsläufig und liest sich dann als These aus der Untersuchung von 1999 z. B. folgendermaßen: »... dass es keinen Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistung gibt. Ob der Unterricht gut ist oder nicht, liegt am Lehrer, nicht an der Zahl der Schüler« (s. Anm. 2, S. 4).

In der Untersuchung 1999 wurde im Fach Geschichte nur »Chronologisches Wissen (und nicht problemorientiertes historisches Denken)« (s. Anm. 3, S. 142) abgefragt. In der Diskussion heißt es zum Geltungsbereich der aufgestellten Thesen: »Abschließend möchten wir einschränkend darauf hinweisen, dass die in dieser Studie berichteten Befunde – mit einfachen und konsistenten Zusammenhängen zwischen Klassengröße und Schulleistung ist nicht zu rechnen – streng genommen nur für das erfasste chronologische Geschichtswissen gelten und nicht ohne weiteres auf andere Unterrichtsfächer, auf andere Klassenstufen, auf andere Klassenstärken (die die hier untersuchten über- oder unterschreiten) und auf andere Länder übertragen werden können. Des weiteren verweist die deutlich

erkennbare Heterogenität der aufgewiesenen Beziehungen zwischen Schulleistung und Klassengröße auf mögliche nicht kontrollierte Moderatorvariablen (z.B. länderspezifische Lehrerausbildung, Sozialformen des Unterrichts).

Zur Klärung der Generalisierungs- und Moderatorvariablenfragen wären ergänzende (sehr aufwendige) Studien anzulegen. Außerdem wäre zu untersuchen, inwieweit kleinere Klassen Lehrern, Schülern und Eltern andere als leistungsbezogene Vorzüge – z. B. weniger Stress, besseres Klassenklima – bieten« (s. Anm. 3, S. 142).

Wäre die Frage nach Schulleistung und Unterrichtsqualität mit dem bloßen Nachweis der Optimierung der Speicherleistung z. B. für historische Informationen beim Schüler und der Programmierleistung des Moderators (Lehrers) ausreichend beantwortbar, dann könnte man mit den Analyseergebnissen eines Rechners zufrieden sein. Es geht aber in dem Entwicklungsgeschehen zwischen Schülern, Eltern und Lehrern um viel mehr – wie schon der Hinweis in der oben zitierten Diskussion eröffnet.

Ein zentrales – vielleicht das zentrale – Leitmotiv der Beziehungs-Dienstleistung im Unterricht, in der Erziehung und für die Fähigkeitsentwicklung ist heute mehr als in den zurückliegenden Jahrzehnten die Begegnung von Ich zu Ich. In dem Prozess des interaktiven, zwischenmenschlichen Individualisierens löst sich der Einzelne mit aufrüttelnder Intensität – und altersgemäß auch krisenhaft – aus dem Eingebettetsein in der Gruppe. Er sucht in immer jüngerem Lebensalter den individuellen Dialog, die persönliche Begegnung, die Antwort, die nur für ihn gilt – um dann den Weg vom Ich zur Gemeinschaft zu finden.

Vielleicht kommt durch eine gewiss subjektiv ausgewählte und sicher ergänzungsbedürftige Erfahrungs- und Urteilssammlung einzelner Lehrer in kleineren Klassen etwas von diesem Bemühen um das Wesentliche

zur Erscheinung.

Kleinere Klassen können in besonderer Weise leisten: mehr menschliche Nähe:

- Schüler fühlen sich intensiver wahrgenommen.
- Das Aussteigen eines Schülers wird schneller bemerkt.
- Entwicklungsdefizite, Verhaltensprobleme, Krisen, Fragen kommen schneller in den Blick und können bearbeitet werden.
- Die Lernmotivation und -freude steigen; die Schüler kommen häufiger dran; schüchterne Schüler wagen schneller, etwas zu sagen; die Hürde, den Lehrer anzusprechen, ist niedriger.
- Die Schüler lernen sich untereinander schneller kennen.

Effizienterer Unterricht:

- Dialogischer Unterricht, der Einzelne kommt mehr zu Wort;
- mehr Leistungskontrolle (Hausaufgaben, Aussprache bei Fremdsprachen, Mitarbeit im Unterricht);
- mehr individuelle Hilfestellung bei Lernschwächen, Leistungsdefiziten;
- mehr unterrichtlicher Gestaltungsraum (praktische Tätigkeiten wie z. B. Wasserfarbenmalen; Bewegungserziehung durch räumliche Flexibilität);
- sensiblere Wahrnehmungsräume bei sprachlicher und musikalischer Aktion; differenziertes Sprechen ...;
- Wechsel der Unterrichtsform / Gruppenbildung, Projektunterricht ...

Bessere Bedingungen für den Lehrer:

- Geringere disziplinarische Intensität (»familiäre« Atmosphäre, weniger Schwätzen, Schimpfen, Strafen);
- weniger enge Führung, niedrigerer Lärmpegel;
- Entlastung bei Korrekturarbeiten (intensivere, schnellere Korrektur), Organisation von Projekten, Klassenreisen, -spielen;

– mehr Intensität für Elternkontakte, Zuwendung zum Schüler, individuelle Zeugnisse.

Und: größere Chancen, neue Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen und langjährige Kollegen weniger zu überfordern.

Wenn es pädagogische Aufgabenstellungen gibt, die durch größere Klassen besser zu lösen sind, bleibt zu fragen, ob die Liste der Länge und der Qualität nach der hier aufgeführten auch nur annähernd gleichkommt.

– Waren und sind nun deshalb alle Unterrichts Bemühungen in größeren Klassen ungenügend? Muss da schweren Herzens etwas eingesehen und zugegeben werden, oder heißt Entwicklung nicht vielmehr: Es ist ein nächster Schritt zu tun, um zeitgemäß zu bleiben.

Hier ging es um eine pädagogische Argumentation. Kleinere Klassen haben aber gegebenenfalls die Zweizügigkeit und damit kommunikative, schulorganisatorische und finanzielle Herausforderungen zur Folge. Dann muss abgewogen werden.

In der Untersuchung von 1999 wurden Klassenstärken von 16,7 (kleine Klasse) bis 26,5 (große Klasse) und ein Klassendurchschnitt von 22 Schülern erfasst. Damit liegen Klassenstärken von ca. 40 Schülern, die in der Waldorflandschaft durchaus noch möglich sind, »jenseits von Gut und Böse«. Wer kennt nicht noch Berichte engagierter Lehrer, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zu 90 Schüler unterrichtet und das als Herausforderung erlebt haben ...

Zum Abschluss die sinnige Bemerkung eines Kollegen: Im Sprachunterricht war es nie ein Problem, die Klassen zu teilen; eine Klassenteilung zu einem immer früheren Zeitpunkt war selbstverständlich; für die Fachlehrer war das keine Diskussion. Die Klassenlehrer haben es versäumt. Es gibt keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Fachunterricht und Hauptunterricht.

Peter Pampuch

Anmerkungen:

- 1 »Erziehungskunst«, Heft 6/2001, S. 779
- 2 Waldorf PR-Rundbrief Nr. 12, Juni 2001, Geschäftsstelle des Bundes, Heidehofstr. 32, 70184 Stuttgart
- 3 Sylwia Wilberg / Detlef H. Rost: Große Klassen – kleine Leistung? Klassenstärken und Geschichtskennntnisse in fünfzehn Ländern; in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XXXI, Heft 3, S. 138-143; Göttingen 1999
- 4 Klaus-Peter Wild / Detlef H. Rost: Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen; in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1995, Bd. XXVII, Heft 1, S. 78-90; Göttingen 1995

Angebot

Gespannt habe ich den Leserbrief zum Thema Enttäuschung bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in der »Erziehungskunst«, Heft Oktober 2001 gelesen – enttäuscht über die Pauschalisierung und die Unkenntnis der Sachlage habe ich ihn nach dem Lesen zunächst zur Seite gelegt.

Ich hatte mehr Selbstkritik von der Autorin erwartet. Hätte sie sich nur noch etwas mehr erkundigt, wie es an anderen Waldorfschulen läuft, hätte man ihr erzählen können, dass immer wieder staatliche Abiturprüfer in einigen Schulen die Sprachlehrer wegen ihrer Ergebnisse über den Klee loben. Man hätte ihr auch erzählen können, dass manche Schüler, die in den Staatsschulen kein Wort in den Fremdsprachen zustande gebracht hatten, nach einem Wechsel in die Waldorfschule bei uns oft aufatmen, aufblühen und mit großer Freude bescheidene Erfolgsergebnisse erleben. Dass es auch Waldorfschüler gibt, die nach sieben Jahren kein Wort in der Fremdsprache sprechen, weiß die Autorin offensichtlich schon.

Es kann am Schüler selber liegen, an seiner Pubertätskrise in der 7. Klasse oder aber auch an den Sprachlehrern. Da die Autorin selber Klassenlehrerin an einer Waldorfschule ist, möchte ich ihr das Angebot machen, ihre Sprachkollegen auf unsere Fortbildungsveranstaltungen und auf unsere Sprachlehrausbildung z.B. im Lehrerseminar Stuttgart (aber auch in Hamburg und Mannheim) aufmerksam zu machen.

*Alain Denjean
Sprachlehrausbildung am
Lehrerseminar Stuttgart*

Methodenschule?

Zu dem Aufruf: »Wie erzählt man nach dem 9. Lebensjahr?« in: »Erziehungskunst«, Heft 10/2001, S. 1204

Liebe Frau Holzach!

In Ihrem Aufruf fragen Sie nach methodischen Wegen, nach »Handwerkszeug« zum Erzählen ab der 4. Klasse. Aber Sie fragen nicht nach den geistigen Hintergründen, nach den entsprechenden Stellen in Rudolf Steiners Werk, die es aufzusuchen und durchzuarbeiten gilt! Sie fragen auch nicht nach der entsprechenden Kunst, Kultur, Literatur ..., kurz, nach dem lebendigen, beweglichen, breitgefächerten Fundament, von dem aus tiefer und wirkungsvoller erzählt wird als mit dem »Nur-Wie«, das an der Oberfläche bleibt.

Die Waldorfschule ist *keine* reine Methodenschule und darf es nicht werden, sonst verliert sie ihre Qualitäten!

So hoffe ich, dass Sie in Ihren Bemühungen um ein wirklich gutes Buch für die Pädagogische Forschungsstelle die in Ihrem Aufruf fehlende geistige Dimension nicht verges-

sen.

Mit freundlichen Grüßen *Barbara Witt*

Musikabitur

Der Beitrag über das Musikabitur im September-Heft (9/2001, 1041 f.) enthält eine falsche Information. Darin ist zu lesen, dass die Freie Waldorfschule Wahlwies am Bodensee die einzige Waldorfschule im süd-deutschen Raum ist, die ihren Schülern im Abiturjahr 2001 einen Musikleistungskurs ermöglicht hat. Dies trifft nicht zu.

Es verhält sich vielmehr so, dass von den 45 Waldorfschulen in Baden-Württemberg mehrere Schulen einen Musikleistungskurs anbieten bzw. solange anbieten werden, bis das Kurssystem in der Oberstufe – wie vom Kultusministerium geplant – umgestellt wird. So gehört es schon seit vielen Jahren zum Profil der Freien Waldorfschule Engelberg, dass auch wir einen solchen Leistungskurs anbieten.

Wer genauere Informationen benötigt, wende sich bitte an die Geschäftsstelle der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg e.V., Libanonstraße 3, 70184 Stuttgart.

Walter Schmid

Abitur in der Zwölften

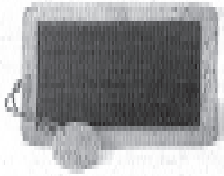
In der LAG Baden-Württemberg besteht seit einigen Jahren die Kommission »Prüfungen an Waldorfschulen«. Diese Kommission hat sich auch mit dem Thema Abitur in Klasse 12 befasst. Da die Schulzeitverkürzung sicherlich die Waldorfschulen aller Bundesländer betreffen wird, ist beabsichtigt, in absehbarer Zeit dieses Thema bundesweit anzugehen. Die dazu nötigen Vorbereitungen finden zur Zeit statt. Ziel ist es, in Zusammenarbeit von Länderkonferenz, Landesarbeitsgemeinschaften, Bund der Freien Waldorfschulen usw. Einschätzungen, Positionen und daraus resultierende Vorgehensweisen zu erörtern, d. h. die diesbezüglichen Aktivitäten möglichst zusammenzuführen.

Albrecht Hüttig 301

Mythos Zeugnis

Der Mythos: Berichtszeugnisse, also die verbale Beurteilung von Schülerleistungen, sind pädagogisch sinnvoller als reine Ziffernoten. Indem Lehrer nicht nur einfach benoten, sondern ihr Urteil auch begründen, helfen sie vor allem schwächeren Schülern. Indem sie formulieren, was verbessert werden muss, können sie zu mehr Motivation und damit zu besseren Leistungen beitragen.

Die Wirklichkeit: Die Form eines Zeugnisses hat keinerlei Einfluss auf die Schülerleistung. Schüler sind gleich gut oder gleich schlecht, völlig unabhängig davon, ob sie Zensuren in Prosaform oder als reines Zahlenwerk serviert bekommen. Dies ist das Teilergebnis einer Studie



über Aspekte der Lern-

ausgangslage, die 1996 unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Rainer Lehmann (Humboldt-Universität Berlin) in Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde. Zwar hat es auf den ersten Blick den Anschein, als ob die Leistungen an Schulen mit Berichtszeugnissen im Bereich „Sprach- und Leseverständnis“ geringfügig besser sind, doch eine genauere Analyse ergab, dass dafür nicht die Zeugnisse, sondern soziokulturelle Ursachen verantwortlich sind. Welche Zeugnisform eine Grundschule vergibt, darüber entscheiden in Hamburg nämlich die Eltern. Und Berichtszeugnisse werden besonders von Eltern mit vergleichsweise hohen Bildungsschlüssen bevorzugt. Deshalb ist in diesen Schulen generell mit besseren Schülerleistungen zu rechnen. Generell aber ist – so lautet das Fazit der Studie – „weder ein Vorteil der Berichtszeugnisse festzustellen, noch kann man davon sprechen, dass das Berichtszeugnis die Leistung mindert“.

SABINE ERZOLD

Aus »DIE ZEIT«, Nr. 43, 18.10.2001

Schafft die Zeugnisse ab!

Gebetsmühlenartig taucht, kaum ist die Frustration über das aktuelle Zeugnis einigermaßen verdrängt, das ewig gleiche Thema in immer neuem Gewand auf, begleitet von den Krokodilstränen in Leitartikeln und Kommentaren, garniert mit aktuellen Telefon-Nummern psy-

chologischer Beratungsdienste (»Ein schlechtes Zeugnis macht doch nichts«, »Du kannst Dich ja jetzt verbessern«, und: »Was bedeutet schon Sitzenbleiben bei der noch zu erwartenden Fülle Deiner Lebensjahre ...«). – Nun scheint endgültig klar: Berichtszeugnisse, wenn sie schon keinen Vorteil bringen, so mindern sie die Leistung der Adressaten auch nicht!

Ach so, da ist man vor allem als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer an Waldorfschulen doch sehr getröstet: die ungezählten Stunden der Beschäftigung mit den Kindern der Klasse – mit sauberem handschriftlichen Eintrag inklusive oft selbst verfasstem Zeugnisspruch pro Zeugnis etwa drei Stunden »Arbeit« –, sie haben wenigstens keinen Schaden angerichtet! Das gibt doch Motivation, diese Art von Erfolgserlebnis auch beim nächsten Mal energisch anzustreben! Doch halt! Hat jemals einer im Ernst daran geglaubt, dass ein Zeugnis als Anreiz zur Schülermotivation taugt, bestehe es aus Ziffern, Text oder anderen denkbaren, bisher nicht zum Zuge gekommenen Signalträgern? Oder: ist das Problem vielleicht nicht richtig gesehen? Haben sich möglicherweise die Verfasser der Zeugnisse durch ihre oft anstrengenden Bemühungen um Formulierungen, die die »Leistungen« der einzelnen Kinder auch nur ansatzweise adäquat zu würdigen, zu charakterisieren versuchten, »verbessert«, z.B. in ihrem Verhältnis zu den Kindern? Ist möglicherweise dadurch eine neue Atmosphäre der Beziehungen zueinander entstanden, die langfristig wirkt, sich gar nicht in wie auch immer zu evaluierenden Verbesserungen im »Sprach- und Leseverständnis« zeigen möchte und sich dem zupackenden, energisch leistungsorientierten Blick einfach entwindet?

Zudem: die Frage sei erlaubt, ob nicht der Adressat der Zeugnisse ein ganz anderer ist als in der Studie vorausgesetzt. Denn: »Solange die Kinder in derselben Schule sind, wozu soll man da Zeugnisse geben?« – Welch bestechende Aussage Rudolf Steiners, ausgesprochen unmittelbar vor Schulbeginn der ersten Waldorfschule. Und weiter: »Die Mitteilung an die Eltern ist ja unter Umständen auch etwas wie eine Zensur, aber das wird sich nicht ganz vermeiden lassen.« Das wäre doch eine Untersuchung wert, hier die Wirkung zu erforschen! Vielleicht beglückt uns die betreffende Forschungsgruppe ja bald mit Ergebnissen in dieser Richtung! Der Mythos sind doch die Zeugnisse selbst; das Fazit der Studie kann nur lauten: Schafft die Zeugnisse ab!

W.R.

Pro: Fernsehen macht Kinder schlauer

Fernsehen ist für Kinder nicht in jedem Fall schädlich; es kommt immer darauf an, was das Kind sich ansieht. Unterhaltungssendungen mit Bildungswert können sogar die kognitiven Fähigkeiten von Kindern verbessern. Zu diesem Schluss kommt eine Studie von Wissenschaftlern der University of Texas at Austin, die in der Zeitschrift »Child development« veröffentlicht wurde. »Die pauschale Verdammung von Fernsehen lässt die Tatsache außer Acht, dass Fernsehen eine enorme Bandbreite von Formen und Inhalten aufweist«, erklärt Aletha C. Huston vom Institut für Humanökologie der University of Texas. »Die Ergebnisse dieser Studie liefern starke Anhaltspunkte dafür, dass die Wirkungen von Fernsehen vom Programminhalt und vom Genre der Sendung abhängen.« Huston und ihre Kollegen haben fast 200 Kinder im Alter zwischen zwei und sieben Jahren drei Jahre lang untersucht. Die Kinder, die aus Familien mit niedrigerem bis mittlerem Einkommen stammten, wurden regelmäßig in ihren Lese- und Rechenfähigkeiten sowie in ihrem Wortschatz getestet. Die Forscher analysierten bewusst Kinder aus einkommensschwächeren Familien, zum einen, weil diese Familien in früheren Studien dieser Art unterrepräsentiert waren, zum anderen, weil von diesen Familien bekannt ist, dass sie regelmäßiger fernsehen als etwa die Besserverdienenden oder das Bildungsbürgertum. Die Langzeitbeobachtung der Kinder ergab, dass diejenigen, die im Kleinkindalter häufig Sendungen mit Bildungsanspruch wie »Sesamstraße« sahen, drei Jahre später als Grundschulkindern in den Tests besser abschnitten als die Kinder, die solche Programme nicht sahen. Die Kinder jedoch, die im Fernsehen vor allem Shows oder Zeichentrickfilme sahen, hatten schlechtere Testergebnisse als die Kinder, die nur selten solche Sendungen ansahen. Die stärkste Wirkung von Unterhaltungssendungen mit Bildungsanspruch zeigte sich bei den Zwei- bis Dreijährigen. »Gute Bildungsprogramme können bleibende positive Wirkungen bei Kindern vieler Altersstufen entfalten, aber es ist vermutlich besonders wichtig, kleinen Kindern solche Kost zukommen zu lassen, da sie weniger als ältere Kinder mit Bildungsinhalten im Kindergarten versorgt werden.« Doris Marszk/Wissenschaft aktuell

Contra: Hans lernt lebenslänglich

Alle Zwei- bis Dreijährigen vor den Bildschirm, natürlich nur bei Sendungen »mit Anspruch! Warum noch zögern, wenn damit der Wortschatz und die Qualitäten der Lese- und Rechenfähigkeiten im ersten Grundschuljahr verbessert werden. Kann nicht für alle gelten, was für eine bestimmte Sozialschicht förderlich ist? Doch die Studie macht in mancherlei Hinsicht stutzig: Abgesehen von der wenig aussagekräftigen Einschränkung der IQ-Messung auf den rein kognitiven Bereich reiht sie sich in eine Fülle von ähnlich gelagerten Untersuchungen ein, die von nordamerikanischen Forschergruppen durchgeführt werden. Das *Head-Start-Program* (Förderung ab 3 Jahren!) konnte zwar bestimmte Verbesserungen, die sich auch in erhöhten IQ-Ergebnissen niederschlugen, hervorrufen – allerdings waren diese nur von kurzer Dauer: Grund dafür sei, dass die sensible Phase, in der sich die entsprechenden Feinstrukturen im Gehirn (sog. Synapsen) bilden, mit drei Jahren schon vorbei ist. Offensichtlich gelte: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!« – folgerichtig schloss unter aktiver Mithilfe von Hillary Clinton 1994 das *Early-Head-Start-Program* diese biographische Lücke. Von der These: Möglichst umfassende Förderung der kognitiven Fähigkeiten in den ersten drei Lebensjahren, da später aus organischen Gründen ja doch nichts mehr möglich sei, geht ein nahezu unwiderstehlicher Zwang aus – dem auch die hier angezeigte Untersuchung erlegen zu sein scheint. Es kann nicht verwundern, dass bei den Zwei- bis Dreijährigen die stärksten Wirkungen nachzuweisen sind, berücksichtigt man die Entwicklungsschritte gerade in diesem Alter; aber: Kann man von »Langzeitwirkungen« sprechen, wenn man nur das erste Grundschuljahr in den Blick nimmt? Das versuchen, heiße schlicht die Tatsache ignorieren, dass eine Fülle von Untersuchungen nachweist: Messbare IQ-Unterschiede von geförderten bzw. nicht geförderten Kindern nivellieren sich bis zum 15. Lebensjahr auf eine kaum mehr bemerkbare Differenz! (nachzulesen bei: *John T. Bruer: Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim, Basel 2000.*) Es gilt also: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans, und zwar ein Leben lang!« – mit oder ohne Sesamstraße!

W.R.