

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

1-2007

Schwerpunkt

Vom sozial- zum bio-ökologischen Paradigma?

- Verhaltensgenetische Kontexteffekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
- Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung
- Sozialökologie, Arbeitslosigkeit und Aufwachsen
- Zur Ökologie der subjektiven Gesundheit

Aufsätze

- Internetnutzung, soziale Integration und psychosoziale Anpassung in Kindheit und Jugend
- Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern

Kurzberichte/Spektrum

- Projekt PERLE – Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern
- SiZe & ZiBe: Akademischer Festakt für ein 25jähriges „Exzellenz-Zentrum“

Rezensionen



2. Jahrgang
1. Vierteljahr 2007
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 2

Inhalt

In eigener Sache	3
Editorial	5

Schwerpunkt

Vom sozial- zum bio-ökologischen Paradigma?

Martin Pinquart & Rainer K. Silbereisen

Verhaltensgenetische Beiträge zur Identifikation von Kontexteffekten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Eine State-of-the-Art-Bericht	11
--	----

Hartmut Ditton & Jan Krüskens

Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung	23
--	----

Isolde Heintze

Sozialökologie, Arbeitslosigkeit und Aufwachsen. Die Bedeutung sozialräumlicher Kontexte für den Bildungserfolg von Kindern in ausgewählten Stadtteilen Dresdens	39
--	----

Barbara Dippelhofer-Stiem

Zur Ökologie der subjektiven Gesundheit: Kontext und Zeit	52
---	----

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Angela Ittel & Nina Latzel

Internetnutzung, soziale Integration und psychosoziale Anpassung in Kindheit und Jugend	67
--	----

Manfred Liebel

Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern	83
--	----

Kurzberichte/Spektrum

<i>Karina Greb, Gabriele Faust & Frank Lipowsky</i> Projekt PERLE – Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern	100
--	-----

<i>Sibylle Hübner-Funk & Ludwig Stecher</i> SiZe & ZiBe: Akademischer Festakt für ein 25jähriges „Exzellenz- Zentrum“	105
---	-----

<i>Heinz Reinders</i> skal ^a – Das Skalenhandbuch Adoleszenz	107
--	-----

Rezensionen

<i>Wilfried Schubart</i> Deutsche Shell (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck	111
---	-----

<i>Dagmar Hoffmann</i> Wagner, U./Theunert, H. (Hg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt	113
---	-----

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe	115
---	-----

Hinweise für die Autoren	U3
--------------------------------	----

In eigener Sache: Erweiterung des Beirates

Kindheits- und Jugendforschung als Gegenstand der Zeitschrift erfordern den Zufluss an Forschungserträgen aus verschiedenen thematischen Bereichen. Wichtig ist daher, dass Wissenschaftler aus diesen Fachbereichen aktiv an der Zeitschrift mitwirken. Von ebenso großer Bedeutung ist es, dass sich Fachleute aus anderen Ländern beteiligen. Nur so kann die Zeitschrift dem grenzüberschreitenden Diskurs als Plattform dienen.

Die Herausgeber des „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ haben deshalb eine Erweiterung des Beirates beschlossen und eine Reihe von nationalen und internationalen Wissenschaftlern hierzu eingeladen. Die vollständige Übersicht über den Beirat, der nunmehr 34 Persönlichkeiten umfasst, finden Sie im nebenstehenden Impressum. Nachstehend eine Liste der jetzt zum Beginn des zweiten Jahrgangs der Zeitschrift hinzugekommenen Wissenschaftler:

Dr. Carole Bloch, University of Cape Town, PRAESA Proj. for the Study of Alternative Education in SA. *Forschungsschwerpunkte:* Early Childhood Development – Effective literacy learning of young children – Children in multilingual situations – Home, community and school literacy experiences of young children from a range of different home backgrounds.
Kontakt: cbloch@humanities.uct.ac.za

Prof. Dr. Nicola Döring, TU Ilmenau, Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Bereich Medien-Kindheit-Jugend: – Methoden der empirischen Sozialforschung – Nutzung neuer Medien von Kindern und Jugendlichen (online communication/mobile communication) – Learning/Teaching with Media – Gender Studies – Evaluationsforschung.
Kontakt: Nicola.Doering@tu-ilmenau.de

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft – Koedukation – Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Mädchen/Frauen und Technik/Naturwissenschaften.

Kontakt: Faulstich-Wieland@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Gabriele Faust, Universität Bamberg, Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie. *Forschungsschwerpunkte:* Abstimmung Elementar- und Primarbereich, Schulanfang – Grundschule, Grundschulunterricht – Ganztagschule – Schriftspracherwerb, Schrift und Schreiben in und außerhalb der Schule – Evtl. noch Kinder und Religion und Kinder und Moral.

Kontakt: gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de

Dr. Roger Hewitt, University of London, Centre for Urban & Community Research. *Forschungsschwerpunkte*: Cultural processes, politics and migration in the UK, New Europe and the USA – Cultural diversity – Sociology and politics of inclusion – Language in social life, of cultural ‘disorder’ and the social transmission of racism – Ethnographic projects in urban settings (e.g. Ethnography and sociolinguistic analysis of black/white urban adolescent relations in south London) – Racist violence.

Kontakt: r.hewitt@gold.ac.uk

Prof. Dr. Manfred Hofer, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II. *Forschungsschwerpunkte*: Wertewandel und Lernmotivation – Soziale Entwicklung im Jugendalter – Familienforschung, Jugendforschung, Instruktionsforschung – Neue Medien in der Hochschullehre.

Kontakt: Manfred.Hofer@phil.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Carmen Leccardi, University of Milano-Bicocca, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale. *Forschungsschwerpunkte*: Youth culture – Biography – Gender-research.

Kontakt: carmen.leccardi@unimib.it

Prof. em. Dr. Gudula List, 76855 Anweiler-Queichhambach. *Forschungsschwerpunkte*: Sprachpsychologie – Entwicklungspsychologie.

Kontakt: g.list@t-online.de

Dr. Andreu López Blasco, Asociacion Regional y Europea Analisis, Bétera. *Forschungsschwerpunkte*: Transition to Work – Disadvantaged Youth – Youth and Family.

Kontakt: ANDREUBLASCO@terra.es

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Migration – Flüchtlinge – Übergang in den Beruf.

Kontakt: Neumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Alan Prout, University of Warwick, Warwick Institute of Education. *Forschungsschwerpunkte*: The construction of childhood – Trends in contemporary childhood – Building childhood studies as an interdisciplinary field – Children’s services – Children’s participation (including in the governance of public services).

Kontakt: a.prout@warwick.ac.uk

Prof. Dr. Daniel Süß, HAP - Hochschule für Angewandte Psychologie, Fachbereich Kommunikations- und Medienpsychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Mediensozialisation, Medienrezeption, Medienwirkungen – Medien und Lernen, Didaktik, E-Learning – Markt- und Werbepsychologie, Markenwirkungen – Kommunikation und Gesprächsführung.

Kontakt: dsuess@hapzh.ch

Prof. Dr. Mirjana Ule, University of Ljubljana, Centre for Social Science. *Forschungsschwerpunkte*: Youth – Unemployment – Social Policy.

Kontakt: mirjana.ule@fdv.uni-lj.si

Prof. Dr. James Youniss, Catholic University of America, Life Cycle Institute. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung – Freundschaften – Familie – Politische Sozialisation – Gemeinnützige Tätigkeit.

Kontakt: youniss@cua.edu

Für die Herausgeber



Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe



Sibylle Hübner-Funk

Vom sozial- zum bio-ökologischen Paradigma? *Urie Bronfenbrenner zu Ehren*



Andreas Lange

Nachdem im September 2005 der amerikanische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner verstorben ist, der maßgeblich die sozial-ökologische Sozialisations- und Jugendforschung der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren beeinflusst hat, war ein persönlicher Nachruf auf ihn schon im ersten Heft unserer Zeitschrift 2006 enthalten (Hübner-Funk 2006, S.141-144). Eine inhaltliche Würdigung des wissenschaftlichen Einflusses, den Bronfenbrenner bei den interdisziplinären Forschungen zu Kindheit und Jugend in Deutschland hinterlassen hat, streben wir mit dem Schwerpunkt dieser Ausgabe an. Dabei setzen wir gezielt die Akzente auf eine *prospektive Einschätzung* der Impulse, die sich mit Bronfenbrenners „developmental science“ verbinden, so vor allem:

- Das Eintreten für eine genaue Abbildung des Einflusses unterschiedlich dimensionierter und miteinander verwobener Entwicklungskontexte im sozial-ökologischen Mehrebenenmodell,
- die Verknüpfung von psychologischen, soziologischen und pädagogischen Herangehensweisen an dieses Modell mittels der Betonung des lebenslangen prozessualen Wechselspiels von genetischer Herkunft und Umwelt,
- die Reflexion des Wirkens von unterschiedlichen Wissenssystemen auf Sozialisation und Entwicklung (Lüscher 2006) sowie
- die produktive Auseinandersetzung mit der Verhaltensgenetik (Bronfenbrenner/Ceci 1994), etwa in der provokanten, empirisch gestützten These, dass die genetische Determination in deprivierten Umwelten geringer ist und durch Optimierung der Entwicklungsumwelten von Kindern deren (aktualisiertes) genetisches Potenzial tendenziell vergrößert werden könne (Silbereisen 2006).

Befördert durch die Übersetzungen der Bronfenbrenner'schen Texte ins Deutsche hat die sozialökologische Sozialisationsforschung in den 1970er und 1980er Jahren in der Bundesrepublik Forscher/innen der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaft fasziniert und zu interdisziplinären empirischen Projekten animiert (etwa Vaskovics 1982; Walter

1981; *Hübner-Funk* 1988). Attraktivität konnte die sozial-ökologische Variante der Sozialisationsforschung dadurch gewinnen, dass sie differenzierende Ergänzungen zu der Schicht- bzw. Klassendebatte der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung anbot. Es ging konkret darum, „das *Entwicklungsbedeutsame* der Umwelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu präzisieren“, wie *Heinz Walter* (vgl. 1981, S.1) betont. Anhand der Begriffe des „Lernorts“ und des „Settings“ wurde versucht, diese Intention in den „Sozialräumen“ der Betroffenen umzusetzen, d.h. vor allem im Nachbarschaftskontext der Familien und Schulen. Bezeichnend war dabei die Vorreiterfunktion der Entwicklungspsychologie, gepaart mit (stadt- und gemeinde-) soziologischen Akzentsetzungen sowie erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen des „Schulklimas“. Als besonderes Kennzeichen dieser kreativen Entfaltung der sozial-ökologischen Sozialisationsforschung in der BRD bleibt festzuhalten, dass sie von fruchtbaren interdisziplinären Kooperationen und vergleichenden Kontextanalysen getragen war.

Ende der 1980er Jahre war es ruhiger um diesen Ansatz geworden. Zum einen kann dies auf die wachsende Ernüchterung bezüglich der datentechnischen Umsetzung und vor allem der Operationalisierung der Ebenen des *sozial-ökologischen Mehrebenenmodells* zurückgeführt werden. Zum anderen hing es wohl auch mit den neuen Themenkonjunkturen zusammen. Die von *Harris* (vgl. 1998) provokant aufgeworfene Frage „*Ist Erziehung sinnlos?*“ fand auch hierzulande große Resonanz. Sie war ein Kulminationspunkt der durch Autoren wie *Rowe* (vgl. 1997) neu aufgelegten Debatte um die Beziehungen zwischen „nature“ und „nurture“, die auf den ersten Blick die familialen und Umweltbedingungen stark in ihrer Entwicklungsbedeutsamkeit relativierten (*Pinquart/Silber-eisen* in diesem Heft). Hinzu kam noch, dass sich die bundesdeutsche Familienforschung (*Strohmeier/Schultze* 2005) fast vollständig aus der allgemeinen Sozialisationsforschung verabschiedete, um statt dessen die „Pluralisierung der Lebensformen“ in allen Varianten durchzudeklinieren. Das Thema Sozialisation und Erziehung innerhalb und außerhalb der Familien wurde gleichsam aus dem inneren Kern der familiensoziologischen Forschungsarbeiten verdrängt und der (Früh-) Pädagogik und der empirisch „gewendeten“ Erziehungswissenschaft überlassen.

Angesichts dieser Vorgeschichte des sozial-ökologischen Paradigmas und aufgrund der gravierenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, welche die deutsch-deutsche Vereinigung seit 1990 für die ostdeutsche Bevölkerung mit sich gebracht hat, erscheint es jetzt angesagt, die an diesem Paradigma orientierten aktuellen Forschungen zwei Fragen zu unterziehen:

- Wo und mit welchen Methoden wird hierzulande überhaupt (noch) sozial-ökologisch über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geforscht?
- Wie hat sich die inter-disziplinäre Kooperation in diesem Feld entwickelt und welche theoretische und praktische Relevanz kommt den Ergebnissen zu?

Es versteht sich von selbst, dass wir im Rahmen dieses Hefts nur eine begrenzte Auswahl an Antworten anbieten können. Wir haben dabei nicht nur darauf geachtet, dass die einschlägigen Wissenschaften zu gleichen Teilen vertreten sind,

sondern uns bewusst auch für eine *regionale „Einseitigkeit“* der Beiträge entschieden: Die im Anschluss an den einführenden, verhaltensgenetischen „State-of-the-Art Bericht“ (*Pinquart/Silbereisen*) aufgenommenen drei empirischen Aufsätze beziehen ihr Datenmaterial ausschließlich aus sozial-ökologischen Kontexten der Neuen Bundesländer, nämlich den Ländern Berlin und Brandenburg (*Ditton/Krüskén*), der Stadt Dresden (*Heintze*) und dem Land Sachsen-Anhalt (*Dippelhofer-Stiem*).

Unter dem Titel „*Social change and human development: Experiences from German Unification*“ hat jüngst *Rainer K. Silbereisen* (vgl. 2005) die Gründe dargestellt und entwicklungspsychologisch qualifiziert, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit den mittel- und langfristigen, kollektiven und individuellen *Verhaltenseffekten* der ostdeutschen Veränderungen erforderlich machen. Da es sich bei der Umstrukturierung der DDR um einen umfassenden Veränderungsprozess *auf allen Ebenen* der ostdeutschen Alltagswelt gehandelt hat, sei ein reales Großexperiment abgelaufen, anhand dessen sich die komplexen Bewältigungs- und Anpassungsprozesse der verschiedenen Alters- und Geschlechtergruppen messen ließen. *Silbereisen* stützt sich dabei auf Analogien zur Immigrationsforschung (a.a.O., S.9): „*Whereas in an immigrant situation people move to new contexts, here it was new social institutions that moved to people*“. Als Folge schließt er daraus, dass es eine allmähliche und inkonsistente Anpassung an die neuen Lebensumstände gebe und dass man vor allem auf *Alters- und Geschlechtsunterschiede* bei den speziellen „Vulnerabilitäten“ gegenüber dem sozialen Wandel achten müsse. Außerdem betont er, dass es grundsätzlich sinnvoll sei, internationale *Vergleichsstudien* in der post-sozialistischen Staatengemeinschaft über die Verarbeitungsmodi der Mehrebenen-Umbrüche durchzuführen. Sein eigenes Jenaer Forschungsteam hat bereits seit Beginn der umfassenden Wandlungsprozesse einschlägige Untersuchungen über Jugendliche und junge Erwachsene realisiert.

Im vorliegenden Heft widmet sich der theoretische Überblicksbeitrag von *Pinquart/Silbereisen* allerdings anderen Fragen, nämlich solchen nach der „Identifikation von Kontexteffekten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ gemäß verhaltensgenetisch orientierten, experimentellen Forschungsdesigns. Es geht in diesen um die empirische Begründbarkeit und praktische Umsetzbarkeit des „*bio-ökologischen*“ Paradigmas. Da fast alle referierten Forschungen dem anglo-amerikanischen Kulturbereich entstammen und hierzulande kaum empirisch repliziert worden sind, haben die Autoren ihren Aufsatz besonders klar und übersichtlich strukturiert und formuliert. Es gelingt ihnen dadurch, Interesse zu wecken für die Konsequenzen einer womöglich breiteren Rezeption solcher Ergebnisse im Kontext eines integrierten „sozial- und bio-ökologischen Modells“.

Der erste Beitrag aus der Reihe der drei *empirischen* Studien ist von dem Münchener Autorenteam *Ditton/Krüskén* verfasst. Thematisch setzt er sich mit den messbaren Auswirkungen sozial-räumlicher Segregation auf den schulischen Kompetenzerwerb von Schüler/innen in 205 Grundschulklassen der Länder Berlin und Brandenburg auseinander. Es handelt sich um eine vergleichende Mehrebenenanalyse, die – ausgehend von den Exosystemen der beiden Bundesländer – die Mesosysteme der Schulbezirke und die Mikrosysteme der Schul-

klassen, doch zugleich auch das Qualifikationsniveau der Eltern und deren Migrationsstatus in die Varianzanalysen einbezogen hat. Die Berechnungen der „Kompositions- und Kontexteffekte“ führen die Autoren zu der Erkenntnis, „dass eine ungünstigere Zusammensetzung der Schulklasse Wirkungen auf die erzielten schulischen Leistungen“ habe. Da diese Wirkung jedoch „über die Wirkung der individuellen Schülermerkmale hinaus“ gehe, sei ableitbar, dass der Lernerfolg der Schüler von dem mehr oder weniger privilegierten sozialen „Kontext“ bzw. vom „Ausmaß der Disparitäten und der (sozial-räumlichen) Segregation in einer Schulregion“ abhängig sei. *Ditton/Krüskens* verbinden diese Erkenntnis mit der Hoffnung, dass eine gezielte Kooperation zwischen Sozial-, Stadt- und regionaler Entwicklungspolitik hier Abhilfe schaffen könne.

Isolde Heintzes nachfolgender Artikel relativiert solche weit gesteckten Hoffnungen anhand ihrer Stadtstudie. Denn sie hat untersucht, welchen Einfluss die Sozialstruktur von ausgewählten (Dresdener) Stadtteilen sowie die dort vorhandenen sozialen Netzwerke auf die Entwicklung der Kinder insbesondere im schulischen Leistungsbereich nehmen. *Heintzes* Hauptbefund ist, dass die (vorübergehende oder anhaltende) *Arbeitslosigkeit* eines Elternteils ein so markantes Ereignis darstellt, dass es günstige sozialstrukturelle Voraussetzungen des sozialökologischen Umfeldes eher zunichte macht. Hier zeigt sich eine verhängnisvolle Verkettung von sozial-ökonomischen und sozial-ökologischen Benachteiligungen, die über die erreichte Schulform an die Kinder entwicklungshemmend weitergegeben werden.

Barbara Dippelhofer-Stiem erweitert mit ihrem empirischen Beitrag das Spektrum der in Betracht zu ziehenden abhängigen Variablen des sozialökologischen Modells, indem sie – anhand einer landesweiten Repräsentativstudie aus Sachsen-Anhalt (2003) – die *subjektive Gesundheit* der Bevölkerung in Abhängigkeit von Raum und Lebenszeit betrachtet. Als Hauptergebnis ihrer multivariaten statistischen Analysen schält sie heraus, dass die Schichtzugehörigkeit in Bezug auf diese abhängige Variable wenig zur Varianzaufklärung beiträgt und die unmittelbaren Kontexte – wohlgemerkt für diese abhängige Variable – am wirkungsmächtigsten sind, somit *Bronfenbrenners* Thesen zur Bedeutung unmittelbarer Kontexte erhärtet. Vor dieser Folie plädiert die Autorin dafür, die klassischen Operationalisierungen der Schichtzugehörigkeit in Zukunft durch solche zu ergänzen, welche die unmittelbaren Beeinträchtigungen erfassen.

Alle vier Aufsätze verbindet das ernsthafte Bestreben, die maßgeblichen Korrelations- und Interaktionswirkungen zwischen den genetischen und/oder sozialen Merkmalen von Individuen und Gruppen sowie den (förderlichen oder hinderlichen) Gelegenheitsstrukturen ihrer sozial-ökologischen Kontexte zu erschließen. Eine über den engeren Radius der hier dargestellten Grundlagenforschung hinausgehende Bedeutung hat die Überprüfung der Prämissen des sozial- und bio-ökologischen Ansatzes insbesondere im Rahmen der *Familien- und Jugendpolitik*. Es kommt daher nicht von ungefähr, dass im jüngst vorgelegten siebten Familienbericht ein eigenes Kapitel zum Thema „Familie im Kontext“ enthalten ist, das explizit auf die *Bronfenbrenner*’sche Fassung des „sozial- und bio-ökologischen Modells“ Bezug nimmt und von dort Konzepte für eine familienfreundliche Stadt- und Standortpolitik entwickelt (BMFSFJ 2006, S. 159ff). Man sieht daran deutlich, dass – trotz der nach wie vor herrschenden Unsicher-

heiten der Forschungsgemeinschaft – die Politik bereits einige Erkenntnisse für „bare Münze“ nimmt, die in der „scientific community“ noch höchst kontrovers diskutiert werden. *Bronfenbrenner* selbst würde sich daran aber wohl kaum gestoßen haben; denn auch er hat nicht nur dem wissenschaftlichen Fortschritt gehuldigt, sondern der sozialpolitischen Gestaltung gern innovative Wege bereitet.

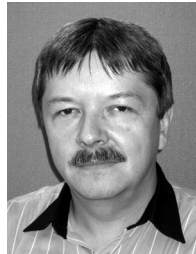
Literatur

- BMFSFJ* (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. – Berlin.
- Bronfenbrenner, U.* (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, S. 723-742.
- Bronfenbrenner, U./Ceci, S.* (1994): Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 4, S. 568-586.
- Harris, J. R.* (1998): The nurture assumption. Why children turn out the way they do. – New York.
- Hübner-Funk, S.* (1988): Strategien der Lehrstellensuche. Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen im interregionalen Vergleich. – München.
- Hübner-Funk, S.* (2006): In memoriam Urie Bronfenbrenner 1917 – 2005. Arbeit und Liebe als Elementarfaktoren sozial-ökologischer Vernetzung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 141-144.
- Lüscher, K.* (2006): Urie Bronfenbrenner 1917-2005 Facetten eines persönlichen Portraits. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 3, S. 232-246.
- Rowe, D.* (1997): Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. – München.
- Silbereisen, R. K.* (2005): Social change and human development: Experiences from German unification. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 1, S. 2-13.
- Silbereisen, R. K.* (2006): Zur Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Psychologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 3, S. 262-267.
- Strohmeier, K. P./Schultz, A.* (2005): Familienforschung für die Familienpolitik. Wandel der Familie und sozialer Wandel als Herausforderungen der Familien. Expertise zu Händen des MGSFF (NRW).
- Walter, H.* (1981): Region und Sozialisation. Ein neuer Schwerpunkt zur Erforschung der Voraussetzungen menschlicher Entwicklung. In: *Walter, H.* (Hrsg.): *Region und Sozialisation*. – Stuttgart, S. 1-55.
- Vaskovics, L. A.* (1982): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozial-ökologischen Sozialisationsforschung. – Stuttgart.

Sibylle Hübner-Funk & Andreas Lange

Verhaltensgenetische Beiträge zur Identifikation von Kontexteffekten auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Ein State-of-the-Art Bericht

Martin Pinquart/Rainer K. Silbereisen



Martin Pinquart



Rainer K. Silbereisen

Zusammenfassung

Ein zentrales Problem der Erforschung von Kontexteffekten auf die menschliche Entwicklung besteht darin, dass Effekte der Umwelt methodisch nur schlecht von Effekten der Erbanlagen zu trennen sind. Verhaltensgenetische Studien bieten hierfür Lösungsansätze. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über verhaltensgenetische Konzepte, die das Verständnis von Kontextwirkungen auf die psychische Entwicklung erweitert haben (geteilte und nicht geteilte Umwelt, Genom-Umwelt-Korrelation und Genom-Umwelt-Interaktion). Anschließend werden verhaltensgenetische Untersuchungsdesigns vorgestellt und sechs wichtige Befunde der Verhaltensgenetik über Kontexteffekte zusammengefasst. So zeigen Studien, dass die von den Kindern *nicht* geteilte Umwelt im Mittel wichtiger für die Entwicklung ist als die geteilte Umwelt, dass Umweltmerkmale – wie Elternverhalten – genetisch beeinflusst sind, und dass Zusammenhänge zwischen Umwelt- und Verhaltensmerkmalen häufig von genetischen Dispositionen beeinflusst werden. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die künftige Forschung zu Kontexteffekten auf die Entwicklung abgeleitet.

Schlagwörter: Verhaltensgenetik, Zwillingsforschung, Adoptionsstudien, ökologische Forschung, Entwicklungspsychologie

Abstract

Contributions of behaviour genetics to the identification of effects of ecological contexts on the development of children and adolescents: A State-of-the-art report

Research on the role of ecological contexts in human development is challenged by the fact that environmental effects cannot easily be separated from genetic effects. However, behaviour genetics provides some solutions to that problem. The present article starts with an overview about theoretical concepts from behaviour genetics that have enlarged the understanding of context effects on psychological development (shared and nonshared environment, genome-environment-correlations, and genome-environment-interactions). Then, we discuss behaviour genetic research designs and six important results regarding context effects. For example, studies show that effects of the *nonshared* environment on psychological development are, on average, larger than effects of the shared environment. Further, characteristics of the children's environment, such as parental behaviour, are influenced by genes. The covariance between environmental characteristics and behavioural measures is, in part, based on genetic dispositions. Finally, conclusions are drawn regarding future search for context effects on psychological development.

Keywords: behaviour genetics, twin studies, adoption studies, ecological research, developmental psychology

Moderne entwicklungspsychologische Theorien verstehen Entwicklung als komplexes Zusammenspiel von biologischen (genetischen, physiologischen), psychischen/behavioralen und sozialen/ökologischen Prozessen (Lerner 2002). Erbanlagen und Umweltfaktoren wirken hierbei nicht getrennt voneinander, sondern gehen komplexe Wechselwirkungen ein. Diese schließen Effekte des Genoms auf das Verhalten und die Umwelt, aber auch Effekte der Umwelt und des Verhaltens auf die Ausprägung von Genen ein.

Ein wichtiges Problem bei der Untersuchung von Einflüssen der *Familienumwelt* auf die Entwicklung von Kindern besteht darin, dass Eltern nicht nur eine Umwelt für ihre Kinder bereitstellen, sondern auch ihre Gene an die Kinder weitergeben. Was auf den ersten Blick als Einfluss der familiären Umwelt erscheint, kann daher tatsächlich teilweise oder auch vollständig auf genetischen Faktoren beruhen, die das Elternverhalten beeinflussen und die an die Kinder weitergegeben wurden und auch deren Verhalten beeinflussen. Analog können genetische Dispositionen der Kinder sich in deren Verhalten zeigen und – darüber vermittelt – Veränderungen der Umwelt bewirken. Wichtige Beiträge zur methodischen Unterscheidung von genetischen und Umwelteinflüssen auf die Entwicklung liefert die Verhaltensgenetik.

Anfangs lösten verhaltensgenetische Befunde allerdings heftige Kontroversen zwischen Sozialisationsforschern und Verhaltensgenetikern aus. So stellten einige verhaltensgenetisch inspirierte Forscher die Bedeutung von Umweltfaktoren für die Entwicklung weitgehend in Frage, sofern Kinder in einer für die Gattung erwartbaren Umwelt aufwachsen (Scarr 1992). Von einer ökologischen Perspektive getragene Forscher übten dagegen massive Kritik an der Verhaltensgenetik, weil in deren Studien auf Umweltwirkungen nur indirekt geschlossen wurde, ohne diese – wie in ökologisch orientierten Forschungen üblich – zu messen (Baumrind 1993). Kontextualistisch vorgehende Forscher schließlich kritisierten, dass Schätzungen des Einflusses von Erbanlagen und Umwelt auf das Verhalten zu „mechanisch“ seien und die komplexen Wechselwirkungen zwischen diesen unbeachtet ließen (Lerner 2002).

Wie wir im Folgenden zeigen werden, haben verhaltensgenetische Studien inzwischen bedeutende methodische Fortschritte gemacht, etwa durch Einbeziehung von direkt gemessenen Umweltmerkmalen und die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen Genen und Umweltfaktoren. Damit wurde eine differenziertere und ausgewogenere Sicht auf das Zusammenspiel von Umwelt und genetischen Faktoren erzielt, auch wenn viele dabei wirkende Prozesse nach wie vor unzureichend erforscht sind. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über (a) verhaltensgenetische Konzepte zum Zusammenspiel von Umwelt und genetischen Faktoren, (b) die Entwicklung von Forschungsmethoden zur Identifikation von Einflüssen der Gene und der Umwelt, und (c) ausgewählte empirische Befunde.

1. Theoretische Konzepte

In der Verhaltensgenetik versteht man unter dem Begriff „Umwelt“ sämtliche *nicht vererbte* Einflussfaktoren. Wichtig zur Erweiterung des Verständnisses von Umweltwirkungen ist hier vor allem die Unterscheidung zwischen geteilter und nicht geteilter Umwelt (Plomin/Daniels 1987). *Geteilte* Umwelt wird hierbei definiert als Umweltfaktoren, die Personen innerhalb einer Familie ähnlich machen; *nicht geteilte* Umwelt dagegen als solche Umweltfaktoren, die zu interindividuellen Unterschieden führen. Nicht geteilte Umwelteinflüsse können somit bedeuten, dass a) Personen verschiedene Erfahrungen in unterschiedlichen Umwelten machen (etwa wenn die Kinder verschiedenen Peergruppen angehören), b) Personen in der gleichen Umwelt unterschiedliche Erfahrungen machen (etwa wenn in einer Familie die Kinder unterschiedlich behandelt werden), und c) dass sie unterschiedlich auf die gleiche Umwelt reagieren (etwa wenn Kinder sich unterschiedlich von demselben Elternverhalten beeinflussen lassen).

Das zweite wichtige Konzept betont, dass bestimmte Erbanlagen und Umweltfaktoren häufig gemeinsam auftreten. Man spricht hier von der *Genom-Umwelt-Korrelation*, die wiederum in drei verschiedenen Formen vorkommt (Scarr/Weinberg 1983): (a) Die passive Genom-Umwelt-Korrelation betrifft die Tatsache, dass Kinder in eine Umwelt hineingeboren werden, die bis zu einem gewissen Grad zu ihren Erbanlagen „passfähig“ ist. Sie erwächst daraus, dass Eltern entsprechend ihrer genetischen Dispositionen die Familienumwelt gestalten und ihre Gene an die Kinder weitergeben. (b) Die evokative Genom-Umwelt-Korrelation entsteht, wenn genetische Dispositionen des Kindes Verhaltensweisen auslösen, auf die wiederum die soziale Umwelt aktiv reagiert. Erkennen z.B. die Eltern eine musikalische Begabung ihres Kindes, so werden sie z.B. eher gemeinsam mit dem Kind singen oder Musikinstrumente für ihr Kind kaufen. (c) Die aktive Genom-Umwelt-Korrelation entsteht, wenn Kinder selbst entsprechend ihrer genetischen Dispositionen aktiv aus der Umwelt geeignete Angebote auswählen oder sich eine eigene Umwelt schaffen.

Von diesen Genom-Umwelt-Korrelationen sind allerdings Genom-Umwelt-*Interaktionen* zu unterscheiden. Hiermit ist gemeint, dass die Reaktion auf Umweltfaktoren von genetischen Dispositionen beeinflusst wird bzw. dass es von Umweltfaktoren abhängt, ob und wie stark sich eine genetische Disposition im Verhalten manifestiert.

2. Verhaltensgenetische Untersuchungsdesigns

Um verhaltensgenetische Befunde zu begreifen, ist ein Grundverständnis der angewendeten Untersuchungsdesigns nötig. Bisher überwiegen so genannte „quantitative“ verhaltensgenetische Studien, vor allem Zwillingsstudien. Diese vergleichen die Ähnlichkeit von eineiigen Zwillingen (die 100% ihrer polymorphen Gene teilen, also solcher Gene,

„qualitative“ verhaltensgenetische Studien

die die Individualität ausmachen) und zweieiigen Zwillingen (die nur 50% dieser Gene teilen). Mittels statistischer Verfahren wird die Varianz der gemessenen Verhaltensmerkmale aufgespalten in Effekte der Gene sowie der geteilten der nicht geteilten Umwelt.

Ähnlich gehen Adoptionsstudien vor, die zumeist Adoptivgeschwister, die keine polymorphen Gene miteinander teilen, mit biologischen Geschwistern vergleichen, die – sofern sie nicht eineiige Zwillinge sind – 50% dieser Gene teilen. Bei diesen Designs erfährt man zwar, wie viele Varianzprozente eines Merkmals durch Umweltfaktoren aufgeklärt werden, aber nicht, welche spezifischen Umweltaspekte den Zusammenhang stiften (Plomin u.a. 1999). Weil diese Studien meist *nicht* längsschnittlich angelegt sind, kann zudem die Wirkrichtung der Beziehung von Umwelt und Verhalten nicht eindeutig beurteilt werden.

Da sich aufgrund der Genom-Umwelt-Korrelation hinter Umweltmerkmalen auch genetische Einflüsse verbergen können, ist ein zweites Untersuchungsdesign wichtig, das die genetischen Einflüsse auf Umweltmerkmale zu erfassen sucht. Hier werden wiederum Zwillings- und Adoptionsstudien durchgeführt, wobei allerdings kein psychisches Merkmal, sondern ein Umweltmerkmal direkt erfasst wird (etwa die Beurteilung des Elternverhaltens durch die Geschwister). Die Varianz dieses Umweltmerkmals wird hierbei in additive genetische Varianz, sowie Varianz der geteilten und nicht geteilten Umwelt aufgespalten (z.B. Neiderhiser u.a. 2004).

Noch interessanter für Studien zu Umwelteinflüssen sind jene Zwillingsstudien, bei denen sowohl ein psychisches Merkmal als auch ein damit korrelierendes Umweltmerkmal gemessen und die Kovarianz beider Merkmale in genetische Varianz sowie geteilte und nicht geteilte Umweltvarianz aufgespalten wird. Hier kann man also z.B. untersuchen, wie stark der Zusammenhang eines elterlichen Erziehungsstils mit dem erkennbaren Problemverhalten Jugendlicher genetisch vermittelt ist (z.B. Jaffee u.a. 2004). Allerdings ist ein solches Untersuchungsdesign nur anwendbar, wenn das erfasste Umweltmerkmal innerhalb einer Familie variieren kann, also z.B. sich das elterliche Erziehungsverhalten gegenüber den Geschwisterkindern teilweise unterscheidet (Turkheimer u.a. 2005).

Zwillings- und Adoptionsstudien weisen jeweils ihre spezifischen Fehlerquellen auf. Da eineiige Zwillinge von ihren Eltern oft ähnlicher als zweieiige Zwillinge behandelt werden und da Adoptivkinder meist nur von verhältnismäßig gut funktionierenden Familien adoptiert werden (was die Varianz der Umweltmerkmale einschränkt), kommt es z.B. zur *Unterschätzung* des Einflusses der Umwelt. Den Ehe- bzw. Lebenspartner nach der Ähnlichkeit von genetisch beeinflussten Merkmalen auszuwählen (wie der Intelligenz), führt dagegen zur *Überschätzung* von Umwelteinflüssen: Zweieiige Zwillinge aus solchen Beziehungen teilen dann mehr als 50% ihrer polymorphen Gene, und die daraus folgende größere Ähnlichkeit in Verhaltensmerkmalen wird in verhaltensgenetischen Studien als Einfluss der geteilten Umwelt interpretiert.

In den letzten Jahren haben zudem molekulargenetische Studien an Bedeutung gewonnen, bei denen auf der Individualebene Ausprägungen von Genen

direkt erfasst werden. Für umweltbezogene Fragestellungen sind hierbei Studien zu jenen Genen interessant, welche die Vulnerabilität für Umwelteinflüsse erhöhen (Genom-Umwelt-Interaktion; z.B. *Zammit/Owen* 2006).

3. Erkenntnisse verhaltensgenetischer Studien über Umwelteinflüsse

Die erste wichtige Erkenntnis verhaltensgenetischer Studien ist, dass auch nach statistischer Kontrolle für genetische Einflüsse die Umwelt einen beträchtlichen Anteil an der Varianz von psychischen Merkmalen aufklärt. Zwar weisen die meisten Verhaltensmerkmale eine Erbllichkeit von 20% bis 60% auf (*Rutter/Pickles/Murray* 2001), aber das bedeutet dennoch, dass 40% bis 80% der Varianz dieser Merkmale durch Umweltfaktoren (und Messfehler) erklärt werden können.

Anteil der Umwelt an der Varianz von psychischen Merkmalen

Diese Studien liefern zugleich eine zweite, auf den ersten Blick überraschende Erkenntnis: Umwelteinflüsse tragen eher zur Unterschiedlichkeit als zur Ähnlichkeit von Kindern bei, die in derselben Familie aufwachsen (*Plomin* u.a. 1999). Dieser Befund muss zwar etwas relativiert werden, da in die Schätzung des Einflusses der nicht geteilten Umwelt immer auch Messfehler eingehen. Allerdings klärt nach statistischer Kontrolle für die Unreliabilität der Messinstrumente auch die nicht geteilte Umwelt meist mehr Varianz der Verhaltensmerkmale auf als die geteilte Umwelt. Die beobachtete stärkere Varianzaufklärung durch die nicht geteilte Umwelt wurde von einigen Forschern so (miss)verstanden, dass die geteilte familiäre Umwelt (etwa ob man in einer vollständigen oder unvollständigen Umwelt aufwächst) für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen weitgehend irrelevant sei (z.B. *Harris* 1998). Das trifft aber so nicht zu, denn diese Befunde sagen lediglich aus, dass Aspekte der geteilten familiären Umwelt auf die Familienmitglieder meist unterschiedlich *wirken* und damit vor allem zur Unterschiedlichkeit der Personen beitragen (*Rutter/Moffitt/Caspi* 2006).

Umwelteinflüsse tragen mehr zur Unterschiedlichkeit als zur Ähnlichkeit von Kindern bei

Studien zur nicht geteilten Umwelt haben gefunden, dass die Umwelt *außerhalb* der Familie mehr Varianz als die familiäre Umwelt aufklärt. Differentielle Interaktionen mit Peers und Lehrer/innen klären z.B. im Mittel 5% der Varianz von Verhaltensmerkmalen der Kinder auf, doch differentielles Elternverhalten gegenüber Geschwistern nur etwa 2%. Maße, die verschiedene erfasste Aspekte der nicht geteilten Umwelt aggregieren, klären im Mittel 13 Varianzprozent auf (*Turkheimer/Waldron* 2000). Dass – wie ersichtlich – die Zusammenhänge von Einzelaspekten der nicht geteilten Umwelt mit der psychischen Entwicklung von Kindern gering ausgeprägt sind, wird u.a. darauf zurückgeführt, dass erst die Kumulation aller nicht geteilten Umweltaspekte zu der substantiellen Varianzaufklärung führt, die in Zwillings- und Adoptionsstudien geschätzt wurde und dass nicht nur die objektiven Unterschiede in Umweltmaßen, sondern auch differentielle Reaktionen auf diese die nicht geteilte Umwelt ausmachen.

Die dritte wichtige Erkenntnis der Verhaltensgenetik besteht darin, dass viele Umweltmerkmale genetisch beeinflusst sind. So zeigen z.B. Studien zum wahrgenommenen Elternverhalten, dass Maße der elterlichen Wärme und Un-

Viele Umweltmerkmale sind genetisch beeinflusst.

terstützung sowie der Negativität einen substantiellen genetischen Einfluss aufweisen. Erblichkeitsschätzungen liegen hierbei meist zwischen 25% und 40% (z.B. *Jang* u.a. 2001; *Herndon* u.a. 2005; *Neiderhiser* u.a. 2004). Darüber hinaus wurde für diese Aspekte des wahrgenommenen Elternverhaltens ein substantieller Einfluss der nicht geteilten Umwelt und ein mäßiger bis zu vernachlässigender Einfluss der geteilten Umwelt gefunden. Wahrgenommene elterliche Kontrolle wird vor allem durch geteilte und nicht geteilte Umwelteinflüsse vorhergesagt. Hier gibt es weniger empirische Evidenz für genetische Einflüsse (z.B. *Jang* u.a. 2001; *Neiderhiser* u.a. 2004; *Reiss* u.a. 2000). Die Schätzungen der Einflüsse von Erbanlagen und Umwelt variieren allerdings z. T. deutlich zwischen den Studien. So klärt z.B. in Zwillingstudien die geteilte Umwelt dann mehr Varianz auf, wenn man Elternangaben zugrunde legt, während bei Angaben der Kinder über das Elternverhalten die nicht geteilten Umwelt mehr Varianz aufklärt (z.B. *Neiderhiser* u.a. 2004). Eltern beantworten anscheinend die Fragen eher in sozial erwünschtem Sinne (dass man die Kinder gleich behandeln sollte) oder beziehen ihre Antworten eher auf allgemeine und nicht auf kindspezifische Verhaltensweisen.

Genetische Einflüsse werden nicht nur auf das Verhalten der Eltern, sondern auch für allgemeine Familienmerkmale gefunden. So berichteten *Braungart/Fulkner/Plomin* (vgl. 1992), dass genetische Faktoren etwa 40% der mit den HOME-Skalen erfassten Qualität der häuslichen Umwelt von Ein- bis Zweijährigen aufklärten.

Die Befunde zu genetischen Einflüssen auf die Umwelt sind weniger paradox als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Es gibt dafür zumindest zwei Erklärungen: Erstens wird die Umwelt in den meisten Studien *nicht objektiv* erfasst, sondern über die *subjektive* Einschätzung der Familienmitglieder. Somit können z.B. genetische Einflüsse auf die Familienumwelt darauf beruhen, dass Personen in Abhängigkeit von ihren genetischen Dispositionen ihre familiäre Umwelt ganz verschieden wahrnehmen und bewerten. Allerdings kann dies nicht alle vorliegenden Befunde erklären, denn genetische Einflüsse auf die Umwelt treten auch dann auf, wenn die Umwelt über die Beobachtung familiärer Interaktionen erfasst wird (z.B. *Deater-Deckard* 2000). Zweitens verbirgt sich hinter genetischen Einflüssen auf die Umwelt das Wirken der Genom-Umwelt-Korrelation, denn Personen haben einen Einfluss darauf, wie die Umwelt ihnen gegenüber reagiert, und sie gestalten oder wählen ihre Umwelten beeinflusst von ihren genetischen Dispositionen (*Plomin* u.a. 1999).

Das Wirken der *evokativen* Genom-Umwelt-Korrelation auf die Familienumwelt kann man am besten mit Adoptionsstudien untersuchen, da hier die Adoptivkinder mit ihren Eltern keine polymorphen Gene teilen. So fanden z.B. *Ge*

evokative Genom-Umwelt-Korrelation

u.a. (vgl. 1996), dass Adoptiveltern gegenüber jenen Adoptivkindern mehr harsches und inkonsistentes Verhalten sowie weniger Wärme zeigten, die ein genetisches Risiko für antisoziales Verhalten oder Alkoholismus aufwiesen (ihre biologischen Eltern hatten eine

solche Störung). Hierbei konnte ausgeschlossen werden, dass die Adoptiveltern über den Zustand der biologischen Eltern informiert waren. Weitere Analysen zeigten, dass der Zusammenhang zwischen biologischem Risiko und Verhalten der Adoptiveltern dadurch vermittelt wurde, dass genetisch belastete Kinder mehr feindseliges Verhalten gegenüber den Adoptiveltern demonstrierten.

Wichtig ist auch zu betonen, dass selbst starke genetische Einflüsse auf Umweltmerkmale nicht bedeuten, dass diese Umweltaspekte für die psychische Entwicklung irrelevant sind. In vielen Fällen ist stattdessen nahe liegend, dass genetische Effekte durch Umweltmerkmale vermittelt werden, wenn etwa die Eltern entsprechend ihrer genetischen Disposition eine anregende Umwelt schaffen, die dann die Entfaltung von Dispositionen ihrer Kinder fördert (passive Genom-Umwelt-Korrelation).

Die vierte Erkenntnis verhaltensgenetischer Studien betrifft genetische Einflüsse auf die Kovarianz zwischen Umwelt- und Verhaltensmerkmalen. Dies wurde bisher vor allem für den Zusammenhang von Elternverhalten und Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter untersucht. So fanden *Pike u.a.* (vgl. 1996), dass genetische Faktoren 57% bis 74% der Kovarianz zwischen wahrgenommener elterlicher Negativität und der gemessenen Depressivität der Kinder sowie 59% bis 67% der Kovarianz zwischen diesem Elternverhalten und antisozialem Verhalten der Kinder aufklären. Darüber hinaus gab es auch eine signifikante Varianzaufklärung durch die geteilte Umwelt, die 16-35% der Varianz von Depressivität und antisozialem Verhalten aufklärte. In der Zwillingsstudie von *Jaffee u.a.* (vgl. 2004) klärten genetische Faktoren sogar 86% der Kovarianz zwischen den Angaben der Mütter zur Bestrafung ihrer Kinder und über deren externalisierendes Problemverhalten auf. Dagegen wurde der Zusammenhang zwischen körperlicher Misshandlung durch die Mütter und dem Problemverhalten der Kinder nicht durch genetische Faktoren aufgeklärt, wobei die relative Seltenheit von berichteter Misshandlung vermutlich das Auffinden solcher Zusammenhänge erschwerte. In der Studie von *Jacobson/Rowe* (vgl. 1999) klärten genetische Faktoren zwar 55% der Kovarianz zwischen der erlebten familiären Verbundenheit und der Depressivität weiblicher Jugendlicher auf, nicht jedoch den entsprechenden Zusammenhang bei männlichen Jugendlichen. *Braungart-Rieker u.a.* (vgl. 1995) fanden dagegen in einer Adoptionsstudie, dass im Mittel 70% des Zusammenhangs zwischen der Qualität der familiären Umwelt (z.B. Kohäsion, Konflikthaftigkeit) und dem externalisierenden sowie internalisierenden Problemverhalten von 7jährigen Jungen genetisch vermittelt war, während die genetische Vermittlung bei Mädchen (mit 18%) deutlich geringer ausfiel. *Braungart u.a.* (vgl. 1992) schließlich berichtete, dass 46% der beobachteten Kovarianz zwischen der Qualität der familiären Umwelt und der Intelligenz Zweijähriger genetisch vermittelt war, während bei den Einjährigen keine solche Vermittlung festzustellen war. Eine Vermittlung des Zusammenhangs durch Faktoren der geteilten Umwelt war hingegen sowohl bei Ein- als auch Zweijährigen nachweisbar.

Diese Studien zeigen, dass ein bedeutsamer Teil des Zusammenhangs zwischen der Qualität des Elternverhaltens und der allgemeinen familiären Umwelt

genetische Einflüsse auf die Kovarianz zwischen Umwelt- und Verhaltensmerkmalen.

mit Verhaltensmerkmalen der Kinder genetisch vermittelt ist, darüber hinaus jedoch die Umwelt einen wichtigen Anteil an der Varianz von Verhaltensmerkmalen aufklärt. Insbesondere die beobachteten Geschlechtsunterschiede liefern Hinweise auf unterschiedliche Wege zur Beeinflussung von Problemverhalten von Jungen und Mädchen, die weiterer wissenschaftlicher Aufklärung bedürfen.

Die fünfte Erkenntnis verhaltensgenetischer Studien betrifft die im Verlauf von Kindheit und Jugend erfolgende Zunahme genetischer Einflüsse und die Abnahme der Einflüsse der geteilten Umwelt auf die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen (z.B. *Bartels* u.a. 2002) und auf die Ausprägung von Umweltmerkmalen (z.B. *Elkins/McGue/Iacono* 1997). Die Zunahme genetischer Einflüsse ist dadurch zu erklären, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer besser in der Lage sind, die Umwelt aktiv nach ihren Bedürfnissen zu beeinflussen (aktive Genom-Umwelt-Korrelation) und sich eine Umwelt zu schaffen, die die Entfaltung ihrer genetischen Potentiale tendenziell fördert (*Scarr/Weinberg* 1983). Die Abnahme der Bedeutung der geteilten Umwelt für die Entwicklung hingegen beruht vermutlich darauf, dass die Kinder zunehmend individuelle Erfahrungen außerhalb der Familie machen.

Die sechste Erkenntnis der Verhaltensgenetik über Umweltwirkungen schließlich betrifft die Identifikation von Genom-Umwelt-Interaktionen: Zahlreiche Studien haben belegt, dass es von Umweltfaktoren abhängt, ob und wie stark sich genetische Risikofaktoren im Verhalten manifestieren und dass auch die Wirkung von Umweltfaktoren auf die psychische Entwicklung von Kindern durch genetischen Dispositionen beeinflusst wird. Ein Teil der Studien erfasste hierbei das genetische Risiko indirekt und zwar in Adoptivstudien über das Vorhandensein von psychischen Auffälligkeiten der biologischen Eltern und in Zwillingsstudien über psychische Auffälligkeiten des Zwillingsbruders bzw. der Zwillingschwester und den Grad der genetischen Ähnlichkeit.

So befragten *Riggins-Caspers* u.a. (vgl. 2003) 150 Erwachsene, die in ihrer frühen Kindheit adoptiert worden waren, retrospektiv über Verhaltensprobleme im Jugendalter und das Erziehungsverhalten der Adoptiveltern. Jene Befragten berichteten über eine im Mittel härtere Erziehung durch die Adoptiveltern, deren biologische Eltern eine psychiatrische Diagnose aufwiesen. Genauere Analysen zeigten allerdings, dass dies nur dann galt, wenn auch die Adoptiveltern durch andere widrige Umstände, wie Eheprobleme, Alkoholprobleme oder psychische Störungen, belastet waren. In gut funktionierenden Adoptivfamilien löste anscheinend das mit dem biologischen Risiko zusammen hängende Problemverhalten der adoptierten Kinder kein negatives Elternverhalten aus.

In den letzten Jahren wurden erste Interaktionseffekte von Umweltfaktoren mit molekulargenetisch erfassten Risikofaktoren identifiziert. Solche Studien sind aussagekräftiger als Zwillings- und Adoptionsstudien, weil man das biologische Risiko direkt messen, und nicht nur aus Verhaltensauffälligkeiten von Geschwistern bzw. Eltern indirekt erschließen kann. Fünf vorliegende Studien fanden Hinweise dafür, dass ein Polymorphismus des Serotonin-Transportergens (5-HTTLPR) den Zusammenhang von kritischen Lebensereignissen mit Depressivität moderiert. Bei Personen mit der kurzen Ausprägungsform des

Zunahme genetischer
Einflüsse und Abnahme der
Einflüsse der geteilten
Umwelt

Identifikation von Genom-
Umwelt-Interaktionen

Gens führten kritische Lebensereignisse eher zu Depressivität als bei jenen mit der langen Ausprägungsform. Allerdings konnten zwei weitere Studien diese Genom-Umwelt-Interaktion nicht entsprechend replizieren (zum Überblick: *Zammit/Owen* 2006). Eine zweite Gruppe von Studien fand, dass eine Ausprägungsform des Monoamin Oxidase A (MAOA) Gens, welches für die Umwandlung von Neurotransmittern benötigt wird, den Zusammenhang zwischen Kindesmisshandlung und Problemverhalten moderierte: Schlecht behandelte Kinder mit einer geringen MAOA-Aktivität zeigten häufiger Betrugsstörungen, eine antisoziale Persönlichkeit und Gewaltkriminalität im Erwachsenenalter als Kinder mit starker Ausprägung von MAOA-Aktivität. Zudem war der Zusammenhang stärker bei Jungen als bei Mädchen ausgeprägt (*Kim-Cohen* u.a. 2006). Solche Studien tragen zur Vertiefung des Verständnisses vom Zusammenspiel biologischer, behavioraler und sozial-ökologischer Einflüsse auf die kindliche Entwicklung bei. Allerdings sind bisher erst wenige Genom-Umwelt-Interaktionen identifiziert, und man weiß noch nicht viel über die daran beteiligten Prozesse.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Verhaltensgenetik hat wichtige Erkenntnisse zur methodischen Unterscheidung von Effekten der Gene und Umweltmerkmale geliefert. Zwar zeigen vorliegende Studien, dass genetische Faktoren einen bedeutenden Anteil an der interindividuellen Variabilität der meisten Verhaltensmerkmale aufklären, viele Umweltmerkmale einen genetischen Anteil haben und der Zusammenhang zwischen Umweltaspekten und Verhaltensmerkmalen zum Teil genetisch vermittelt ist. Die dabei wirkenden Prozesse sind aber noch weitgehend unbekannt und die Veränderung der Varianzaufklärung durch genetische und Umweltfaktoren in Kindheit und Jugend lässt vermuten, dass sich diese Prozesse mit dem Lebensalter verändern. Neben der Identifikation genetischer Einflüsse liefern verhaltensgenetische Studien jedoch auch eindeutige Belege dafür, dass Umweltfaktoren bei statistischer Kontrolle für genetische Einflüsse einen zusätzlichen bedeutenden Anteil der interindividuellen Variabilität von Verhaltensmerkmalen aufklären. Die Befunde zeigen, dass ein *sozialökologisches Paradigma*, das biologische Faktoren ausklammert, bei der Untersuchung von Einflüssen auf die Entwicklung zu kurz greift und zu einem *bioökologischen Paradigma* (*Bronfenbrenner* 2004) bzw. zu einem kontextualistischen Entwicklungsmodell (*Lerner* 2002) erweitert werden muss.

Verhaltensgenetisch inspirierte Studien haben die Aufmerksamkeit der Sozialisationsforscher/innen stärker auf jene Aspekte der familiären Umwelt gelenkt, die Kinder unterschiedlich machen, wie etwa auf kindspezifische Erziehungspraktiken und auf die subjektive Wahrnehmung des Elternverhaltens durch die Kinder. Verhaltensgenetische Studien zu Genom-Umwelt-Interaktionen liefern darüber hinaus Erklärungen dafür, dass Zusammenhänge zwischen Umweltrisiken und der psychischen Entwicklung im Mittel oft nur gering ausgeprägt sind: In vielen Fällen ist eine *genetische Vulnerabilität* nötig, damit un-

günstige Umweltbedingungen deutliche negative Effekte auf die psychische Entwicklung haben.

Bisher ist der Aussagewert verhaltensgenetischer Studien für das Verständnis von Entwicklungsprozessen dadurch begrenzt, dass die meisten Studien *nicht längsschnittlich* angelegt sind und somit die Wirkrichtung des Zusammenhangs von Umwelt- und Verhaltensmerkmalen nicht beurteilt werden kann. Ebenso wurden oft nur Angaben aus einer Datenquelle (Eltern- bzw. Kinderangaben) benutzt, wodurch methodische Probleme aufgrund gemeinsamer Fehlervarianz entstehen. Auch erschwerten relativ kleine Stichprobengrößen oft das Auffinden von Zusammenhängen. In vielen Zwillings- und Adoptionsstudien war zudem die Variationsbreite von Umweltmerkmalen eingeschränkt (wenn keine oder nur wenige in widrigen Umständen lebenden Familien teilnahmen), was zur Unterschätzung von Umwelteinflüssen führte. Weiterhin gibt es für die einzelnen Designs spezifische Fehlerquellen (Rutter u.a. 2001). Hier sind weitere theoretische und methodische Fortschritte nötig, wie etwa die stärkere Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Theorien bei der Ableitung von Forschungsfragen und die Kombination verschiedener methodischer Designs.

Bedeutet die Erkenntnisfortschritte durch verhaltensgenetische Studien allerdings, dass andere Studiendesigns obsolet geworden sind? Diese Frage ist klar zu verneinen, denn Zusammenhänge von Umwelt- und Verhaltensmerkmalen können auch mit nicht verhaltensgenetischen Studiendesigns nachgewiesen werden, und zwar mit randomisierten Interventionsstudien und natürlichen Experimenten, bei denen Personen per Zufall (also unabhängig von ihrer genetischen Ausstattung) mit bestimmten Umweltmerkmalen konfrontiert werden. In anderen Fällen besteht zumindest die – bereits oft genutzte – Möglichkeit, durch eine Stellvertretervariable potentielle genetische Einflüsse zu kontrollieren, etwa wenn man in Studien zum Einfluss der Familienumwelt auf die Intelligenzentwicklung den Bildungsstand der Eltern als Kontrollvariable benutzt.

Wenn dies nicht möglich ist, sollten Sozialisationsforscher besonders sorgfältig bei der Interpretation ihrer Befunde sein und klar betonen, dass hinter den erfassten Zusammenhängen zwischen Umweltmerkmalen und Verhaltensmerkmalen vermutlich zumindest teilweise genetische Einflüsse stehen.

Literatur

- Bartels, M./Rietveld, M. J./van Baal, G. C./Boomsma, D. L. (2002): Genetic and environmental influences on the development of intelligence. *Behavior Genetics*, 32, S. 237-249.
- Baumrind, D. (1993): The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, S. 1299-1317.
- Braungart, J. M./Fulkner, D. W./Plomin, R. (1992): Genetic mediation of the home environment during infancy: A sibling adoption study of the HOME. *Developmental Psychology*, 28, S. 1048-1055.
- Braungart-Rieker, J./Rende, R. D./Plomin, R./DeFries, J. C./Fulkner, D. W. (1995): Genetic mediation of longitudinal associations between family environment and childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, S. 233-245.
- Bronfenbrenner, U. (2004): *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. – Thousand Oaks.

- Deater-Deckard, K. (2000): Parenting and child behavioral adjustment in early childhood: A quantitative genetic approach to studying family processes. *Child Development*, 71, S. 468-484.
- Elkins, I. J./McGue, M./Iacono, W. G. (1997): Genetic and environmental influences on parent-son relationships: Evidence for increasing genetic influence during adolescence. *Developmental Psychology*, 33, S. 351-363.
- Ge, X./Conger, R. D./Carodet, R./Neiderhiser, J. M. (1996): The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors. *Developmental Psychology*, 32, S. 574-589.
- Harris, J. R. (1998): *The nurture assumption: When children turn out the way they do.* – New York.
- Herndon, R. W./McGue, M./Krueger, R. F./Iacono, W. G. (2005): Genetic and environmental influences on adolescents' perceptions of current family environment. *Behavior Genetics*, 35, S. 373-380.
- Jacobson, K. C./Rowe, D. C. (1999): Genetic and environmental influences on the relationship between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. *Developmental Psychology*, 35, S. 926-939.
- Jaffee, S. R./Caspi, A./Moffitt, T. E./Polo-Thomas, M./Price, T. S./Taylor, A. (2004): The limits of child effects: Evidence for genetically mediated child effects on corporeal punishment but not on physical maltreatment. *Developmental Psychology*, 40, S. 1047-1058.
- Jang, K. L./Vernon, P. A./Livesley, W. J./Stein, M. B./Wolf, H. (2001): Intra- and extra-familial influences on alcohol and drug misuse: A twin study. *Addiction*, 96, S. 1307-1318.
- Kim-Cohen, J./Caspi, A./Taylor, A./Williams, B./Newcomb, R./Craig, I. W./Moffitt, T. (2006): MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: new evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry*, 11, S. 903-913.
- Lerner, R. M. (2002): *Concepts and theories of human development.* – Mahwah.
- Neiderhiser, J. M./Reiss, D./Pedersen, N. L./Lichtenstein, P./Spotts, E. L./Hansson, K./Cederblad, M./Ellhammer, O. (2004): Genetic and environmental influences on mothering of adolescents. *Developmental Psychology*, 40, S. 335-351.
- Pike, A./McGue, S./Hetherington, E. M./Reiss, D./Plomin, R. (1996): Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behaviour: A multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology*, 32, S. 590-603.
- Plomin, R./Daniels, D. (1986): Children in the same family are very different, but why? *Behavioral and Brain Sciences*, 10, S. 44-59.
- Plomin, R./DeFries, J. C./McClearn, G. E./Rutter, M. (1999): *Gene, Umwelt und Verhalten: Einführung in die Verhaltensgenetik.* – Bern.
- Reiss, D./Neiderhiser, J. M./Hetherington, E. M./Plomin, R. (2000): *The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development.* – Cambridge.
- Riggins-Caspers, K. M./Cadoret, R. J./Knutson, F. J./Langbehn, D. (2003): Biology-environment interaction and evocative biology-environment correlation: Contributions of harsh discipline and parental psychopathology to problem adolescent behavior. *Behavior Genetics*, 33, S. 205-220.
- Rutter, M./Pickles, A./Murray, R. (2001): Testing hypotheses on specific environmental causal effects on behaviour. *Psychological Bulletin*, 127, S. 291-324.
- Rutter, M./Moffitt, T. E./Caspi, A. (2006): Gene-environment interplay and psychopathology: Multiple varieties but real effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, S. 226-261.
- Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, S. 1-19.
- Scarr, S./Weinberg, R. A. (1983): The Minnesota adoption studies: Genetic differences and malleability. *Child Development*, 54, S. 260-267.
- Turkheimer, E./Waldron, M. (2000): Nonshared environment: A theoretical, methodological, and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, S. 78-108.

Turkheimer, E./D'Onofrio, B. M./Maes, H. H./Eaves, L. J. (2005): Analysis and interpretation of twin studies including measures of the shared environment. Child Development, 76, S. 1217-1233.

Zammit, S./Owen, M. J. (2006): Stressful life events, 5-HTT genotype and risk of depression. British Journal of Psychiatry, 188, 199-201.

Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung

Hartmut Ditton und Jan Krüsken



Hartmut Ditton



Jan Krüsken

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich den Auswirkungen sozial-räumlicher Segregation auf den schulischen Kompetenzerwerb anhand von Daten aus einer Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten 2005 in der zweiten Jahrgangsstufe in Berlin und Brandenburg. Vergleichend untersucht wird die unterschiedliche Aufteilung der Schulleistungsvarianz auf den Aggregatebenen „Schule bzw. Schulklasse“ und „Schulbezirk“ in beiden Ländern. Während im „Flächenstaat“ Brandenburg nur geringe Differenzen in der Leistungsvarianz und der sozialen Zusammensetzung zwischen den Schulklassen und Schulbezirken bestehen, ist die Varianz im „Stadtstaat“ Berlin sehr groß. Überdies ist die Beziehung zwischen den schulischen Leistungen und den Merkmalen der sozialen Zusammensetzung in Berlin enger. Die erheblichen Leistungsunterschiede auf der Klassen- und Bezirksebene lassen sich in Berlin daher auch zu einem größeren Teil als Kompositionseffekte der sozialen Herkunft erklären als es in Brandenburg der Fall ist. Die Analysen verweisen auf die Relevanz des sozialökologischen Paradigmas für aktuelle Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung.

Schlagwörter: Segregation, Kompositionseffekt, Schulleistungen

Abstract

Socio-ecological segregation and school achievement

The consequences of socio-ecological segregation on school achievement are investigated in a sample of data from a representative study that was conducted in addition to central administered tests in two Federal States of Germany (*Länder*). The tests were conducted in all second-grade classes in Berlin and Brandenburg in 2005. The different distribution of variance in school achievement on the aggregate levels "school and/or class" and "school district" in both *Länder* is compared. The differences in the variance of achievement as well as the difference in the variance of the social composition of classes, schools and school districts are much smaller in Brandenburg (a territorial state constituted by mainly rural regions) than in Berlin (a city state constituted by urban regions). In Berlin, the variance is large and school achievement as well as characteristics of the social composition are closely related. Moreover, the substantial differences in achievement on the class- and district-levels can be explained as compositional effects of the students' social background to a higher degree in Berlin than in Brandenburg. The analyses refer to the relevance of the *socio-ecological paradigm* for current questions of comparative educational research.

Keywords: segregation, compositional effect, school achievement

Unterschiede zwischen Schulen und in der Entwicklung von Schulen sind das Zentralthema der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. Dabei ist

die Klärung der Frage, wie unterschiedlich die Qualität von Schulen ist und worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind, eine Herausforderung an die Bildungsforschung seit den Pionierarbeiten von *Coleman* (vgl. 1966) und *Jencks* (vgl. 1973). Eine Aufschlüsselung der Bedingungsfaktoren für schulische Leistungen (*Weinert* 2001) führt sehr schnell zu dem sozialökologischen Modell von *Urie Bronfenbrenner* (vgl. 1976, 1981), da es um die *Entwicklung der Person* geht, womit nicht nur die Entwicklung von schulischen Leistungen gemeint ist, sondern von erworbenen Kompetenzen überhaupt. Diese Entwicklung findet in einem *Kontext* statt, zu dem in erster Linie die Mikrosysteme Schule und Familie gehören. Beide Systeme wirken zusammen (Mesosystem) und sind in ein soziales Umfeld eingebunden (Exosystem). Das soziale Umfeld (Wohnumgebung, Gemeinde, regionaler Kontext) stellt eine Bedingungsgröße und einen Bezugsrahmen für das dar, was in den Mikrosystemen geschieht. Obwohl Unterschiede in der Sozialstruktur und der „Qualität“ von Wohngebieten, Stadtbezirken und Regionen offensichtlich sind, wurden sie im deutschsprachigen Raum in der Vergangenheit nur selten in der Schulqualitäts- und Bildungsforschung mit berücksichtigt (*Bertram/Nauck/Klein* 2000). Wir stellen nachfolgend im Anschluss an eine vorliegende Veröffentlichung (*Ditton/Krüsken* 2006) Ergebnisse zur Bedeutung der Zusammensetzung von Schulklassen für den Lernerfolg in der Grundschulphase vor. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf einer vergleichenden Betrachtung der Situation in Berlin und Brandenburg.

1. Grundlagen der Untersuchung

Wie groß der Beitrag zu veranschlagen ist, den Schule am erreichten Leistungsniveau und an der Leistungsentwicklung relativ zur Herkunftsfamilie bzw. den von den Schülern mitgebrachten Eingangsbedingungen hat, lässt sich nicht so leicht beantworten (*Ditton i. Dr.*). Aus empirischen Studien ergeben sich sehr unterschiedliche Einschätzungen des Stellenwerts resp. der Bedeutsamkeit von Schule, je nachdem, ob und wie die Eingangsvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden. Diesbezüglich hat sich inzwischen die Unterscheidung nach einem sog. Typ A- und einem Typ B-Effekt etabliert (*Raudenbush/Willms* 1995). Der *Typ-A-Effekt* bezeichnet die Differenz zwischen der aktuellen Leistung eines Schülers und der Leistung, die der Schüler in einer *typischen* Schule erzielt hätte. Bei diesem Effektyp wird *nicht* danach unterschieden, ob diese Differenz durch die besonderen Leistungen der Schule oder durch andere Bedingungen (z.B. günstigere Ausgangs- oder Rahmenbedingungen) zu Stande kommt. Es handelt sich sozusagen um den *Roheffekt* von Schule.

Der *Typ B-Effekt* bezeichnet dagegen die Differenz zwischen der Leistung eines Schülers in der aktuellen Schule und der Leistung, die der Schüler erzielt hätte, wenn er eine Schule mit *identischem Kontext* (also: gleichen Bedingungen) aber mittlerer Effektivität besucht hätte. Der Effekt bezieht sich somit auf die Wirkungen, die sich aus dem eigentlichen Beitrag der Schule ergeben. Me-

taanalysen kommen zu dem Ergebnis, dass der Anteil an Varianz zwischen Schulen in der Regel in etwa 20% (brutto, Typ „A“) bzw. 10% (netto, Typ „B“) ausmacht (*Scheerens/Bosker* 1997). Höhere Anteile an Varianz zwischen Schulen ergeben sich zum Teil allerdings bei schul- bzw. lehrplannäheren Kriterien. Trotzdem erscheint Schule selbst bei schulnah erfassten „Bruttoeffekten“ nicht als der primär für schulischen Lernerfolg relevante Faktor.

Auf Basis der Daten aus PISA 2000 und 2003 liegen inzwischen seitens der OECD Analysen dazu vor, worauf die Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den Schulen zurückzuführen sind. Danach sind in etwa 46% der Varianz durch sozioökonomische Faktoren, 5% durch schulspezifische Faktoren und 22% durch den kombinierten Effekt beider Gruppen von Faktoren erklärbar (*OECD* 2004, S. 256). Abschließend heißt es in dem Bericht: „Alles in allem gehen von den verschiedenen schulspezifischen Faktoren bedeutsame, wenn auch nicht allzu über-
ragend große Effekte aus, die aber die von einem sozioökonomischen Vorteil ausgehenden Effekte verstärken können“ (*OECD* 2004, S. 296). Für die Sekundarstufe in Deutschland ermitteln *Baumert, Stanat und Watermann* (vgl. 2006a) mit den Daten aus PISA 2000 folgende Ergebnisse: Die Varianz zwischen den Schulen im gegliederten deutschen System ist zu einem erheblichen Teil erklärbar (ca. 80%). Dabei geht der größte Teil an erklärter Varianz auf den kombinierten Effekt von kognitiven Fähigkeiten der Schüler (KFT), besuchter Schulform und sozialer Herkunft (Bildungsniveau im Elternhaus) zurück (40%). Ein ebenfalls sehr hoher Anteil ist auf den kombinierten Effekt von kognitiven Fähigkeiten und Schulform zurückzuführen (31.8%). Die spezifischen Effekte für Schulform (3.1%) und Bildungsniveau (1%) sind gering, für die kognitiven Fähigkeiten sind sie etwas größer (3.9%). Im Vergleich zu den Analysen der OECD muss also für Deutschland zusätzlich die Spezifik der Differenzierung nach Schulformen Berücksichtigung finden. Davon abgesehen finden sich jedoch hinsichtlich der erheblichen Bedeutung, die Effekten der (sozialen und kognitiven) Zusammensetzung der Schulen für den Lernerfolg zukommt, übereinstimmende Ergebnisse.

Unterschiede im
Leistungsniveau zwischen
den Schulen

Zur Erklärung von Kompositionseffekten können unterschiedliche Ansätze herangezogen werden (*Ditton/Krüskens* 2006). Die Grundidee besteht jedoch darin, dass soziale Strukturen über die mit ihnen verbundenen *Normen* das Verhalten bzw. Handeln der Akteure mit beeinflussen. Eine weitere Argumentationslinie stellt hierbei auf die Bedeutung der unmittelbaren *sozialen Interaktionen* ab. Akteure beziehen Anregungen für ihr Handeln von Interaktionspartnern, mit denen sie häufig in Kontakt sind. Je nach (sozialer) Zusammensetzung einer Schule oder Schulklasse entstehen somit unterschiedliche Interaktionsmuster und Wahrscheinlichkeiten für Interaktionen. Schließlich dürften aber vor allem Überlegungen zur Wirkung von Kompositionsmerkmalen bedeutsam sein, die auf die Organisation von Schule und auf die konkreten *Merkmale der Lehr- und Lernprozesse* abzielen. So ist davon auszugehen, dass Schulen versuchen werden, die schulischen Abläufe und den Unterricht an den Möglichkeiten der Schüler auszurichten. Daher können z.B. das Anspruchsniveau, die Leistungserwartungen und Zielsetzungen je nach Zusammensetzung der Schulklasse voneinander abweichen und zu Unterschieden in den erreichten Lernergebnissen führen.

Damit vergleichbar differenzieren *Baumert*, *Stanat* und *Watermann* (vgl. 2006b) nach Wirkungen der *normativen Kultur* in der Elternschaft und Schülergruppe (Leistungs- und Verhaltenserwartungen; Engagement), der *Vergleichsprozesse* auf der Schülerebene (innerhalb und zwischen Referenzgruppen) sowie den Wirkungen des *Curriculums und des Unterrichts* (Unterrichtsorganisation, curriculare Vorgaben, Didaktik und Unterricht). Mit der Zusammensetzung einer Lehr- und Lerngruppe gehen Unterschiede in den ablaufenden Lern- und Verarbeitungsprozessen einher und resultieren in divergenten Selbstbewertungsprozessen, Aspirationen und schulische Leistungen. Da sich die Schülerzusammensetzung im gegliederten Schulsystem der Sekundarstufe aus den (sozialspezifischen) Wahlen der Schulform ergibt, kann hier zwischen *kompositionellen* und *institutionellen* Effekten (unterschiedliche curriculare und didaktische Traditionen; schulformspezifische Lehrerbildung) differenziert werden (*Baumert* u. a., 2006b). In der Primarstufe entstehen die Unterschiede in der Zusammensetzung der Schulen und Schulklassen dagegen durch die Koppelung der besuchten Schule an den Wohnort (Prinzip der „Schulsprengel“). Die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Grundschulen spiegelt insofern die soziale Struktur des (näheren) räumlichen Umfelds einer Schule wider. Ergebnisse vergleichender empirischer Analysen zur Situation in Berlin und Brandenburg werden nachfolgend vorgestellt.

2. Design und Daten der Untersuchung

Die vorliegenden Daten stammen aus einer Begleitstudie zu den Vergleichsarbeiten in der zweiten Jahrgangsstufe in Berlin und Brandenburg. Hierbei handelt es sich um landesweit an allen Grundschulen jährlich verpflichtend durchgeführte Lernstandserhebungen in Deutsch und Mathematik. Die Tests mit der Bezeichnung „Orientierungsarbeiten“ (OA) sind eigens für den Zweck der Lernstandserhebung entwickelte standardisierte Testverfahren zur Erfassung der Lesefähigkeiten und der mathematischen Kompetenzen. Die OA sind von den Lehrkräften zu einem verbindlich vorgegebenem Zeitpunkt am Ende des Schuljahres nach standardisierter Anweisung selbst auszuführen und auszuwerten, die Ergebnisse werden zentral erfasst und mit entsprechender Vergleichsinformation den Schulen und Klassen anschließend zurückgemeldet.

Die 2005 bei den OA eingesetzten Tests umfassen das Leseverständnis (Dauer: 30 Minuten; Text mit 12 Items) und die Lesegeschwindigkeit (Dauer: vier Minuten; von 50 Items mit je zwei Wörtern so viele wie möglich erkennen). An einem zweiten Erhebungstag wurden in der Mathematik 18 Items mit einer Bearbeitungszeit von 40 Minuten eingesetzt (genauer: *Ditton/Krüsken* 2005).

Begleitend zu den Orientierungsarbeiten in beiden Bundesländern wurden 2004 und 2005 in repräsentativen Stichproben von jeweils gut 100 Grundschulen (nur öffentliche Grund- und integrierte Gesamtschulen) je Bundesland und Erhebungszeitpunkt schriftliche Elternbefragungen zur Erfassung familialer Hintergrundmerkmale durchgeführt. In jeder Erhebung wurde damit jeweils etwa ein Viertel der Gesamtheit

der öffentlichen Grundschulen der Bundesländer erreicht. Neben schulbezogenen Einstellungen und Urteilen der Eltern wurden in den Befragungen Angaben zur schulischen und beruflichen Qualifikation, zur aktuellen Berufs- und Beschäftigungssituation und dem Migrationsstatus der Familien erhoben. Wir beziehen uns im Folgenden hauptsächlich auf die Begleitstudie 2005 (*Ditton/Krüskens* 2005). Insgesamt beteiligten sich in dieser Erhebung in Berlin 88 Klassen aus 78 Schulen und in Brandenburg 117 Klassen aus 114 Schulen aktiv an der Begleitstudie. Aus diesen Klassen nahmen 1739 Schüler in Berlin und 2192 Schüler in Brandenburg an beiden Tests der OA teil. Insgesamt liegen in Berlin 1.376 und in Brandenburg 1.818 ausgefüllte Elternfragebögen aus diesen Klassen vor, dies entspricht einer Beteiligungsquote von 70% bzw. 77%.

Bei den nachfolgenden Analysen der Leistungsdaten wurden Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche ausgeschlossen. Eine Dokumentation der Begleitstudie und zentrale Analysen zu den Daten gibt der dazu von der Senatsverwaltung Berlin herausgegebene Bericht (*Ditton/Krüskens* 2005).

3. Ergebnisse

In Abbildung 1 ist dargestellt, zu welchem Anteil sich Unterschiede im erreichten Niveau schulischer Leistungen der Schüler als Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen manifestieren. Für alle Leistungsbereiche der OA ergibt sich, dass die Varianz der Klassenleistungen in beiden Ländern substantiell und erheblich ist, d.h. es bestehen maßgebliche Unterschiede zwischen den Leistungen, die verschiedene *Schulklassen* in beiden Stichproben erzielen. Die Leistungsvarianz zwischen den Klassen in Brandenburg ist wesentlich geringer als in Berlin. In Brandenburg beträgt der Varianzanteil im Lesen 15%, in Berlin 28%. Die Berliner Schulklassen unterscheiden sich demnach im erreichten Leistungsniveau sehr viel stärker voneinander als die Brandenburger Schulklassen.

Ebenfalls sehr unterschiedlich sind die Differenzen in der Lesegeschwindigkeit; in Mathematik sind die Unterschiede zwischen den Schulklassen in beiden Ländern ähnlich. Darüber hinaus zeigt die rechte Hälfte der Abbildung, wie stark sich die Schulklassen der beiden Länder in ihrer *sozialen Zusammensetzung* voneinander unterscheiden. Die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schulklassen sind wiederum in Berlin sehr viel stärker ausgeprägt als in Brandenburg. In Berlin sind die Schüler aus unterschiedlichen Milieus sehr ungleich auf die Klassen innerhalb der Berliner Stichprobe verteilt, in Brandenburg besteht demgegenüber eine sehr viel homogenere Verteilung der familialen Herkunftsmerkmale auf die Schulklassen. Der Vergleich mit den Kennwerten aus der Begleitstudie 2004 zeigt, dass diese Länderdifferenz ein relativ stabiler Befund ist, obwohl sich auch einige stichprobenbedingte Schwankungen im Vergleich mit den Vorjahreskennwerten zeigen.

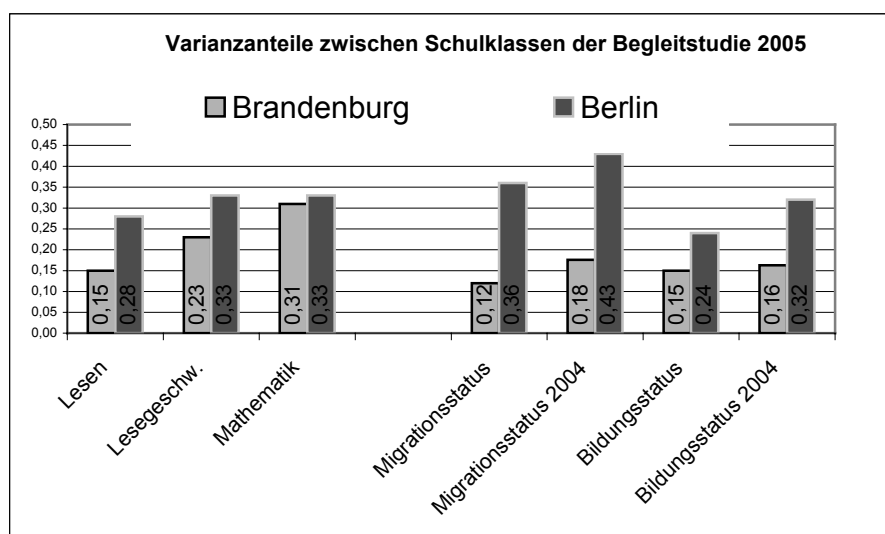


Abb. 1: Varianzanteile der Testleistungen und Hintergrundmerkmale zwischen den Schulklassen in beiden Stichproben

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen ersten Überblick der Zusammenhänge zwischen den auf Klassenebene aggregierten Merkmalen der sozialen Herkunft und den Klassenleistungen. Die Klassenmerkmale zum Qualifikationsniveau der Eltern (Schul- und Berufsabschluss) sind in beiden Stichproben mit den Statusvariablen (beruflicher Status, Beschäftigungsstatus und Buchbestand) verbunden. Allerdings hängen die Statusvariablen in Brandenburg nicht mit dem Anteil an Muttersprachlern zusammen, in Berlin jedoch sehr deutlich. Außerdem sind in Brandenburg die Statusmerkmale nur moderat mit dem OA-Ergebnis der Klassen verbunden (s. grau unterlegte Bereiche in der Tab. 1). In Berlin sind alle Klassenkennwerte hoch mit den Leistungen korreliert: der Anteil der Muttersprachler, schulisches Qualifikationsniveau und beruflicher Status der Eltern sind deutlich stärker mit den Testleistungen der Klassen verbunden als in Brandenburg.

In Berlin sind unterschiedliche Niveaus der erzielten Schülerleistungen sehr viel mehr an die Zugehörigkeit zu einer Schulkasse gebunden als in Brandenburg. Ebenso unterscheiden sich die Schulklassen in Berlin in ihrer sozialen Zusammensetzung voneinander sehr viel mehr. Daher sind beide Merkmale – Leistungsniveau und soziale Komposition der Klassen – in Bezug aufeinander zu sehen.

Tabelle 1: Korrelationen der Hintergrundmerkmale und Schulleistungen auf Klassenebene

Mittelwerte auf Klassenebene		Anteil Muttersprachler	Schulabschlüsse Eltern	Berufliche Abschlüsse Eltern	Beruflicher Status Eltern	höchster Beschäftigungsumfang Eltern	Index Buchbestand	Testwerte LV	Testwerte LG
Stichprobe BB (N = 116)	Schulabschlüsse der Eltern	-.09							
	berufliche Abschlüsse Eltern	-.14	.83						
	beruflicher Status Eltern	-.09	.66	.74					
	höchster Beschäftigungsumfang Eltern	-.08	.50	.46	.31				
	Index Buchbestand	-.18	.75	.78	.62	.49			
	Testwerte Leseverständnis (LV)	.05	.41	.41	.41	.21	.35		
	Testwerte Lesegeschwindigkeit (LG)	-.08	.13	.12	.12	.08	.06	.57	
	Testwerte Mathematik (MA)	-.08	.32	.35	.36	.17	.29	.62	.30
Stichprobe BE (N = 88)	Schulabschlüsse der Eltern	-.72							
	berufliche Abschlüsse Eltern	-.60	.87						
	beruflicher Status Eltern	-.69	.79	.78					
	höchster Beschäftigungsumfang Eltern	-.66	.63	.58	.63				
	Index Buchbestand	-.79	.84	.84	.80	.70			
	Testwerte Leseverständnis (LV)	-.66	.70	.63	.72	.43	.78		
	Testwerte Lesegeschwindigkeit (LG)	-.39	.38	.31	.30	.20	.42	.57	
	Testwerte Mathematik (MA)	-.58	.55	.57	.46	.58	.65	.67	.57

* Fett gedruckte Korrelationen sind bei den vorliegenden Stichprobengrößen signifikant. Korreliert wurden Klassenmittelwerte der erfassten Hintergrundmerkmale mit Klassenmittelwerten der Testleistungen.

In Abbildung 2 sind die Klassen beider Stichproben nach der Ausprägung des aggregierten Merkmals Schulabschluss der Eltern angeordnet dargestellt. In der Abbildung ist die beschriebene höhere Homogenität der Brandenburger Stichprobe gut erkennbar, wenn man die Verteilung der Punkte auf den X-Achsen vergleicht. Die Regressionsgerade stellt den Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Qualifikationsniveau der Eltern in der Klasse und dem Leistungsergebnis dar. Zur Veranschaulichung wurden die Testleistungen der Schüler auf eine Skala mit Mittelwert 250 und Standardabweichung von 50 transformiert. Die Klassenergebnisse lassen sich in Brandenburg sehr viel schlechter durch die Schulbildung der Eltern erklären als in Berlin. Ähnliches gilt auch für die hier nicht abgebildeten Klassenmerkmale. Anteile Nicht-Muttersprachler, Buchbestand, beruflicher Status und analoge Länderunterschiede zeigen sich ebenfalls in der Begleitstudie 2004.

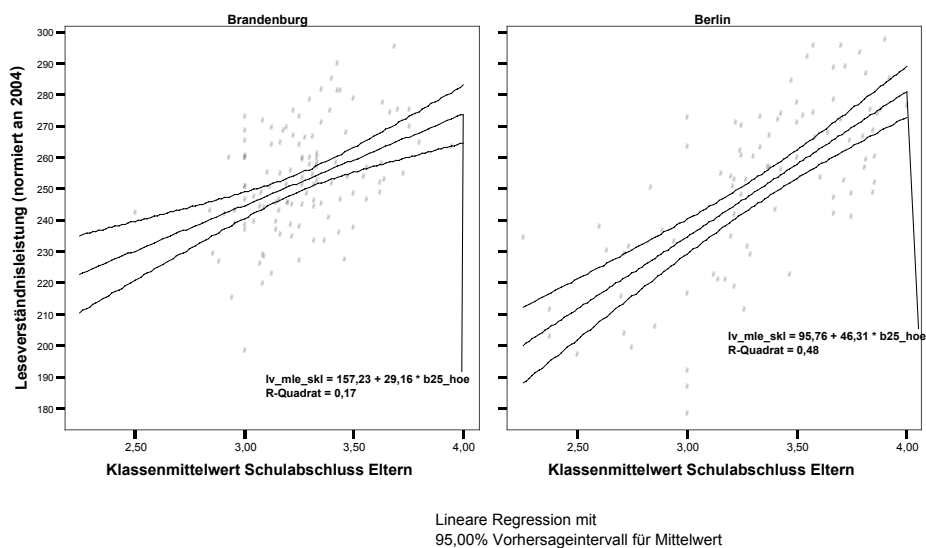


Abb. 2: Schulklassen beider Stichproben nach dem Ergebnis im Leseverständnis und dem mittleren Schulabschluss der Eltern.

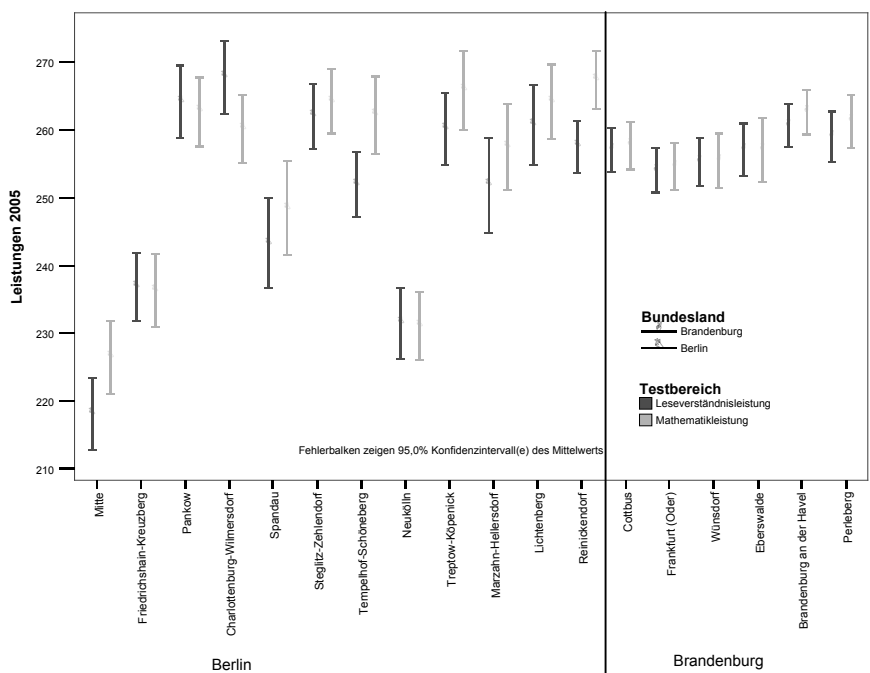


Abb. 3: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die Testwerte in den Begleitstudien beider Länder nach Bezirken

Im Sozialstrukturatlas für Berlin ist ein *Sozialindex* dargestellt, der zur sozial-räumlichen Planung von medizinischen und sozialen Versorgungseinrichtungen entwickelt wurde (*Senatsverwaltung für Gesundheit Soziales und Verbraucherschutz* 2004). In den Index gehen soziale Merkmale (demographisch-haushaltsstrukturelle Variablen und sozioökonomische Variablen, bspw. Arbeitslosenquote und Haushaltseinkommen) sowie gesundheitliche Merkmale (Mortalität, Morbidität und Gesundheitsverhalten) ein. Der Sozialindex ist für die Bezirke sehr unterschiedlich und steht in Beziehung zu Gesundheitsstatus, Lebenserwartung usw. Da der Sozialindex auch kleinräumiger für die Verkehrszellen verfügbar ist, kann man ihn über die Schulkennungen unseren Schuldaten hinzufügen. Die Korrelationen des Sozialindex mit Herkunftsmerkmalen und Leistungsergebnissen auf der Schulklassenebene ist in der Höhe vergleichbar mit dem Effekt des elterlichen Schulabschlusses oder dem Anteil Muttersprachler in der Berliner Stichprobe; die Werte zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen schulischen Leistungen, Schulabschluss der Eltern und Sozialindex der Verkehrszellen

Mittelwerte auf Klassenebene	Schulabschluss Elternhaus	Testwerte Leseverständnis	Testwerte Mathematik	Testwerte Sozialindex
Anteil nicht Muttersprachler	-.73	-.63	-.55	-.75
höchster Schulabschluss Elternhaus		-.73	.62	.72
Testwerte Leseverständnis			.68	.62
Testwerte Mathematik				.61

* $N = 88$ Schulklassen; alle Korrelationen $p < .001$.

Als Gesamtüberblick zur Struktur der Beziehungen zwischen den Individual- und den Schulklassenmerkmalen werden nachfolgend die Ergebnisse aus Mehrebenenanalysen zu den schulischen Leistungen getrennt für Brandenburg und Berlin berichtet. Es werden drei Ebenen berücksichtigt: (1) Schüler in (2) Schulklassen innerhalb von (3) Bezirken. Ausführlicher wird hierbei auf die Ergebnisse zum Leseverständnis eingegangen, über die Ergebnisse in Mathematik wird nur zusammenfassend berichtet. Zur besseren Interpretation wurden die Testwerte pro Land z-standardisiert, d.h., sie wurden so transformiert, dass der Mittelwert der Testleistungen pro Land 0 und die Standardabweichung 1.0 beträgt.

Die ersten Analysen beziehen sich auf die Zerlegung der gesamten Varianz der Leseleistungen in die Anteile, die zwischen den Schulbezirken, den Schulklassen innerhalb der Bezirke und zwischen den Schülern innerhalb der Schulklassen bestehen² (s. Abbildung 4). In Berlin lassen sich 11% der Gesamtvarianz im Leseverständnis auf Unterschiede zwischen den Bezirken und 14% auf Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückführen. Bezüglich der Leistungen in Mathematik im Jahr 2005 ist der Anteil an Varianz zwischen den Schulklassen mit 25% deutlich größer als im Leseverständnis. Der Varianzanteil zwischen den Bezirken fällt dagegen etwas geringer aus (6%).

Für Brandenburg ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Bezirken in den Leseverständnisleistungen. Der Anteil an Varianz zwischen den Schulklassen liegt mit 9% unter dem Varianzanteil, der in Berlin besteht. Für die Mathematikleistungen ist der Anteil an Varianz zwischen den Schulklassen mit 16%

größer als der für das Leseverständnis ermittelte Anteil. Allerdings unterscheiden sich die Schulklassen in Brandenburg damit immer noch wesentlich weniger voneinander als es in Berlin der Fall ist.

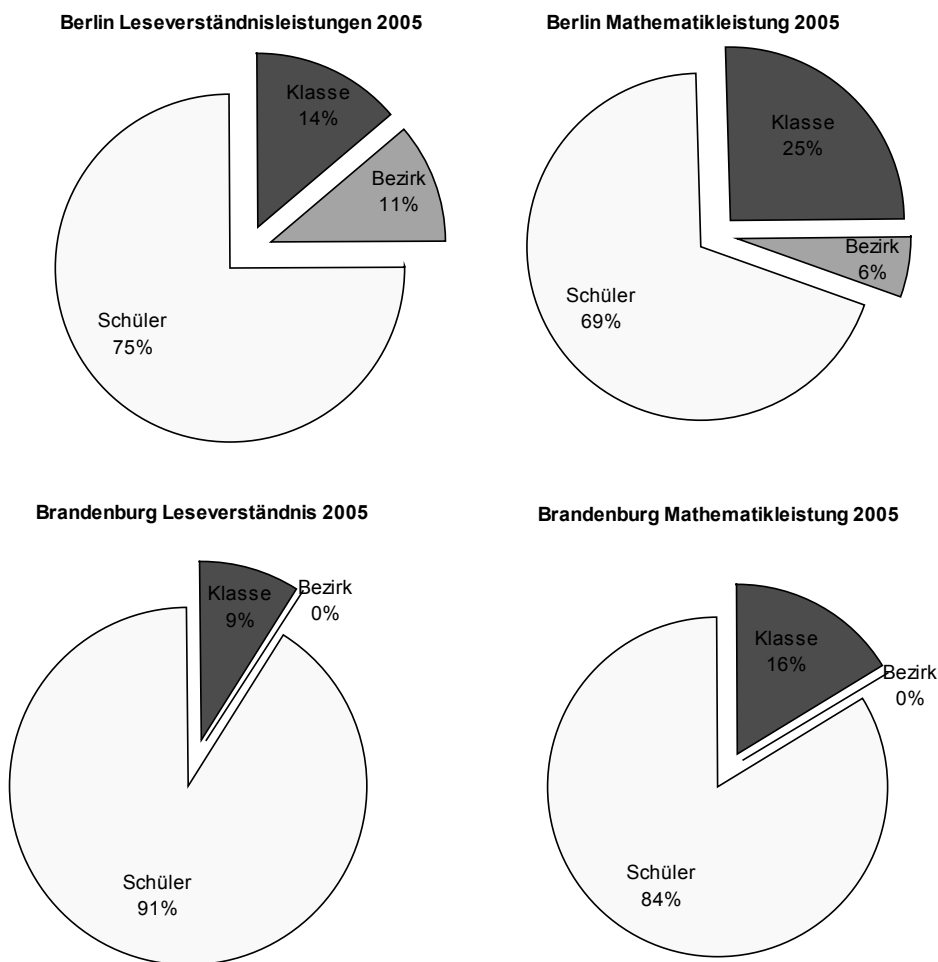


Abb.4: Aufteilung der Varianz in den Leistungstests zwischen Schulamtsbezirken, Schulklassen und Schülern in Brandenburg und Berlin

Von diesen Befunden ausgehend, werden in den folgenden Analysen die Einflüsse der drei Merkmale Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsstatus auf die Leistungen in Lesen und Mathematik getrennt für beide Bundesländer untersucht. Es geht dabei insbesondere darum, zu ermitteln, ob die *Zusammensetzung* der Schulklassen nach diesen Merkmalen einen Einfluss auf die erzielten Leistungen über die jeweiligen Individualmerkmale hinaus hat. Es wird somit untersucht, ob für die beiden Länder sog. *Kompositions- bzw. Kontexteffekte* bestehen.

Die weitere Darstellung der Ergebnisse gründet auf einer Abfolge von fünf Analysen, in die schrittweise nacheinander potentiell bedeutsame Erklärungsmerkmale für die Leistungen aufgenommen wurden:

1. Geschlecht;
2. zusätzlich: Muttersprache (Deutsch vs. andere) als Individualmerkmal („NDH“);
3. zusätzlich: NDH-Anteil in den Schulklassen (aggregiert);
4. zusätzlich: Bildungsstatus des Elternhauses als Individualmerkmal;
5. zusätzlich: mittlerer Bildungsstatus in den Schulklassen (aggregiert).

Die Koeffizienten für die Stärke des Einflusses der Merkmale auf die *Leseleistungen* sowie die Anteile an erklärter Varianz auf der Schüler-, Schulklassen- und Bezirksebene sind in Tabelle 3 angegeben.

Weder in Brandenburg noch in Berlin sind Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Leseleistungen feststellbar (Analyse 1). Die Ergebnisse aus der zweiten und dritten Analyse, in der Migration als Individualmerkmal und der Anteil der Migranten in den Schulklassen als Aggregatmerkmal in die Analyse einbezogen wurden, entsprechen dem Befund der Begleitstudie 2004: In der Berlin-Stichprobe haben beide Größen einen Einfluss auf die erzielten Leseleistungen, in Brandenburg trifft dies nur für das Individualmerkmal zu. Der Anteil an erklärter Varianz steigt auf der Schülerebene in Berlin um ca. 2%, in Brandenburg dagegen nur um 0.5%. Unterschiede zwischen den Schulklassen sind in Berlin durch das NDH-Individualmerkmal zu 27% und durch die Anteile der NDH-Schüler in den Klassen zu weiteren 8% erklärbar. In Berlin tragen die Merkmale also sehr wesentlich, in Brandenburg dagegen nur unerheblich zur Erklärung der Varianz in den Leseleistungen bei (0.5%). Von Bedeutung ist dabei der sehr viel geringere Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund in Brandenburg im Vergleich zu Berlin.

Unter Einbeziehung des Bildungsstatus der Schüler und des mittleren Bildungsstatus der Schulklassen in der vierten und fünften Analyse ändert sich das Muster der Effekte des NDH-Merkmals. In beiden Ländern leisten der Bildungsstatus der Herkunftsfamilie als Individualmerkmal und der mittlere Bildungsstatus der Schüler in der Schulklasse als Aggregatmerkmal einen signifikanten³ und bedeutsamen Beitrag zur Erklärung von Leistungsunterschieden. Durch das Individualmerkmal werden ca. 17% zusätzliche Varianz auf der Schulklassenebene erklärt, durch das Schulklassenmerkmal darüber hinaus noch 1%. In beiden Ländern sind unter Kontrolle der Merkmale des Bildungsstatus die Effekte des NDH-Merkmals nur noch als Individualmerkmal für die Leseleistungen bedeutsam. Für beide Länder ergibt sich damit, dass eine ungünstigere Zusammensetzung der Schulklasse Wirkungen auf die erzielten schulischen Leistungen hat. Diese Wirkung geht über die Wirkung der individuellen Schülermerkmale allein hinaus. Es ist daher für den Lernerfolg von Bedeutung, in welchem „Kontext“ die Schüler lernen, ob die Mitschüler mehrheitlich aus privilegierten oder weniger privilegierten sozialen Herkunftsmilieus stammen.

Tabelle 3: Ergebnisse aus fünf schrittweisen Mehrebenenanalysen der Leseverständnisleistung in Berlin und Brandenburg

Berlin		Analyse 1	2	3	4	5
Modell						
Null	(-0.064)	(-0.075)	0.200	-0.165	0.234	0.233
1 Geschlecht		(-0.022)	(-0.014)	(-0.014)	(-0.027)	(-0.029)
2 Migration indiv.			-0.410	-0.357	-0.340	-0.333
3 Migration agg.				-0.649	-0.456	(-0.241)
4 Bildungsstatus indiv.					0.258	0.243
5 Bildungsstatus agg.						0.265(*)
Anteil erklärter Varianz						
Schüler		0.02	1.96	1.96	6.02	6.10
Schulklasse		0.06	27.55	35.48	52.44	53.89
Bezirk		0	35.70	71.36	79.53	82.74
Brandenburg		Analyse 1	2	3	4	5
Modell						
Null	0.089	0.111	0.125	0.124	0.160	0.156
1 Geschlecht		(-0.042)	(-0.047)	(-0.047)	(-0.059)	(-0.059)
2 Migration indiv.			-0.357	-0.339	-0.278	-0.276
3 Migration agg.				(-0.359)	(-0.517)	(-0.370)
4 Bildungsstatus indiv.					0.293	0.265
5 Bildungsstatus agg.						0.414
Anteil erklärter Varianz						
Schüler		0.09	0.54	0.54	6.98	7.04
Schulklasse		0.0	1.41	2.06	8.09	18.68
Schulamtsbezirk		0	0	0	0	0

() := nicht signifikant; (*) := $p = .064$

Die Varianzaufklärung der Leseleistungen durch die betrachteten Hintergrundmerkmale auf der *Schülerebene* ist in beiden Ländern fast identisch: Durch die Merkmale Geschlecht, NDH und Bildungsstatus werden insgesamt 6% (Berlin) bzw. 7% (Brandenburg) Varianz erklärt. Dabei geht der Anteil der aufgeklärten Varianz in Brandenburg fast ausschließlich auf die Wirkung des Bildungsstatus des Elternhauses zurück; der Migrationsstatus klärt unter 1% an Varianz auf. Auch in Berlin ist der größere Anteil an Varianz auf der Individualebene auf Effekte des Bildungsstatus des Elternhauses rückführbar (4%; Migrationsstatus 2%). In beiden Ländern bleiben 94% der Varianz auf der Schülerebene nicht erklärbar.

Erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen aber in der Varianzaufklärung auf Klassen- und Bezirksebene. Die Unterschiede zwischen den *Schulklassen* sind in Brandenburg zu 19% auf die drei in den Analysen berücksichtigten Merkmale rückführbar (Abb. 5). In Brandenburg sind aufgrund des geringen Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund die Migrationseffekte gering (je 1% als Individualmerkmal und als darüber hinausgehender Zusammensetzungseffekt der Klasse).

Der mittlere Bildungsstatus der Schulklasse hat demgegenüber eine wichtige Bedeutung für das im Durchschnitt erzielte Ergebnis in einer Schulklasse. 6% der Varianz der Klassenergebnisse klärt das Individualmerkmal „Bildungs-

status der Eltern“ auf. Damit ist der lineare Einfluss der Variable Bildungsstatus abgebildet. Mit jedem Schüler, dessen Eltern einen hohen Schulabschluss haben, verbessert sich das Ergebnis der Klasse. Darüber hinaus gibt es jedoch einen Aggregateffekt auf der Klassenebene, der zusätzlich knapp 11% der Varianz zwischen den Schulklassen erklärt. Die Zusammensetzung einer Schulklassen ist also von zusätzlicher Bedeutung für das in einer Schulklassen erzielte Ergebnis.

Hinsichtlich des elterlichen Bildungsstatus besonders günstig oder ungünstig zusammengesetzte Gruppen liegen in ihrem Ergebnis über bzw. unter dem Wert, der allein aufgrund der Merkmale der einzelnen Schüler zu erwarten wäre. Die Unterschiede zwischen den *Schulklassen* sind in Berlin zu knapp 54% auf die drei in den Analysen berücksichtigten Merkmale rückführbar (Abb. 5). Für die Klassenunterschiede in der Leseleistung besonders bedeutsam sind die Individualmerkmale Migration (27%) und Bildungsstatus (17%). Beide Variablen haben jeweils für sich betrachtet auch als aggregierte Merkmale auf der Schulklassenebene darüber hinausgehende kompositionelle Effekte. Bezieht man allerdings (wie in Analyse 5, Tabelle 3) beide Merkmale gleichzeitig in die Analyse ein, so verliert der Kompositionseffekt des Migrantenanteils in der Schulklassen seine Bedeutung ganz, und der Effekt des mittleren Bildungsstatus verfehlt knapp das Signifikanzniveau ($p=.064$). Der Effekt des Migrantenanteils beträgt 8%, der Zusammensetzungseffekt hinsichtlich des Bildungsstatus fällt mit 1% geringer aus. Somit sind die Leistungsunterschiede zwischen den Bezirken in Berlin durch die hier betrachteten Merkmale vollständig aufgeklärt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die in den einzelnen Schulklassen erzielten schulischen Leistungen in Brandenburg weitaus weniger zwischen den Schulklassen variieren und weniger von der Klassenzusammensetzung abhängig sind als es in Berlin der Fall ist. Dies kann auf die oben bereits dargestellte wesentlich homogenere Zusammensetzung der Schulklassen in Brandenburg zurückgeführt werden. In Brandenburg finden die Lehrkräfte somit vergleichbarere Ausgangsbedingungen für ihre pädagogische Arbeit in den einzelnen Schulklassen vor. Die Situation in Berlin ist dagegen durch sehr stark voneinander abweichende Lernkontexte in den Schulen und Schulklassen gekennzeichnet. Die äußerst unterschiedliche soziale Zusammensetzung spiegelt dabei in erheblichem Maße die Sozialstruktur der Kontexte in den Stadtbezirken wider. Damit wird auch deutlich, dass die Möglichkeit, eine ausgeglichene „Leistungsbilanz“ an Schulen zu erreichen, nicht unabhängig vom Ausmaß der Disparitäten und der (sozial-räumlichen) Segregation in einer Schulregion gesehen werden kann.

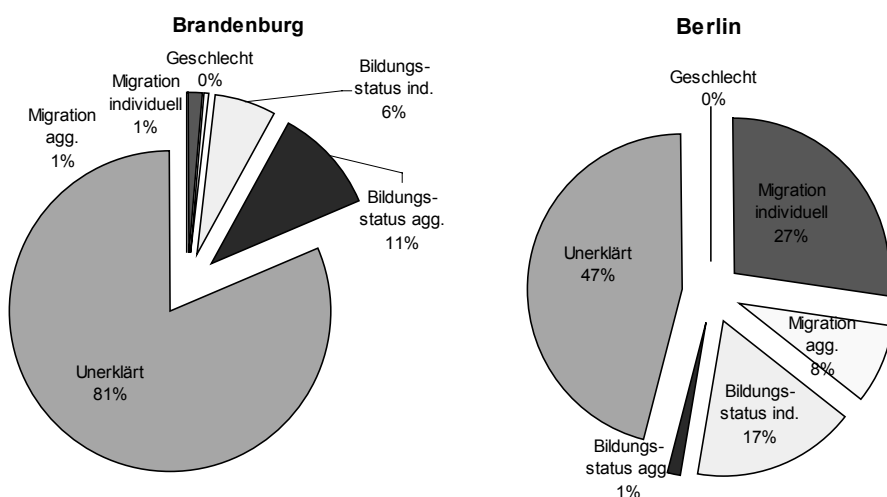


Abb. 5: Aufgeklärte Varianz im Leseverständnis auf der Schulklassenebene in Berlin und Brandenburg

4. Diskussion

Der sozialökologische Ansatz von *Urie Bronfenbrenner* gründet auf einem Modell zur *Entwicklung im Kontext* und versteht die Analyse des Zusammenwirkens von Systemen und Ebenen in ihrer Bedeutung für die personale Entwicklung als die Kernaufgabe sozialökologischer Forschung. Im deutschsprachigen Raum wurde dem Exosystem als übergeordnetem Bedingungsrahmen für das Handeln in den Mikrosystemen und auf der Mesoebene in der Vergangenheit nicht immer die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt (*Bertram u.a. 2000*). Dabei sind im Vergleich zwischen Wohnbezirken, Verkehrszellen, Gemeinden und Regionen schon auf den ersten Blick sehr erhebliche Unterschiede festzustellen. Für die Bildungsforschung besonders relevant und augenfällig sind Differenzen in der Bildungsbeteiligung zwischen räumlichen Einheiten in den Großstädten und Ballungszentren (*Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München 2006; Strohmeier/Kersting 2003*). Indizes zur sozialen Struktur der Verkehrszellen und Bezirke erlauben oft eine erstaunlich (erschreckend?) gute Prognose des zu erwartenden Lernerfolgs und der Bildungsteilhabe. In einem Flächenstaat stellt sich dies insgesamt anders dar, obgleich auch hier bedeutsame regionale Differenzen bzw. Disparitäten bestehen (*Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006*).

Die Forschung und Bildungspolitik „nach PISA“ ist recht stark auf die Mikro- resp. Unterrichtsebene konzentriert. In zahlreichen Videostudien wird landauf und landab versucht, Faktoren effektiveren Lehrens und Lernens zu ermitteln, oft mit Hilfe detaillierter Analysen mikroskopisch kleinster didaktischer Einheiten. Politiker werden nicht müde, die Abkehr von dem vorherrschenden und als ineffektiv gescholtenen lehrerzentrierten „Frage- und Antwort-Unterricht“ zu beschwören.

So notwendig diese Forschung und so berechtigt die Kritik an überkommenen, weil zu monoton praktizierten Lehr- und Lernroutinen auch sein mag, birgt dies doch die Gefahr, „den Wald vor lauter Bäumen“ nicht mehr zu sehen. Ob für die Arbeit an einer Grund- oder Hauptschule in Kreuzberg aus den Ergebnissen einer mikrodidaktischen Feinstanalyse sehr viel an wirklich nützlichen Erkenntnissen zu gewinnen ist, darf bezweifelt werden. Mit den Daten aus PISA 2000 lässt sich zeigen, dass eine Gruppe von ca. 16% der Hauptschulen und ca. 9% der Realschulen in Deutschland von ihrer Zusammensetzung her als „erheblich belastet“ einzustufen sind (Baumert u.a. 2006a). Die Differenz bezüglich der mittleren Lesekompetenz beträgt zum Cluster der Schulen mit günstigen Bedingungen bei den Hauptschulen ca. zwei Standardabweichungen. Die primären Differenzierungsmerkmale sind hierbei der mittlere soziale Status der Schule und die Anteile der Eltern ohne Berufsausbildung, mit einer anderen Familiensprache als Deutsch und von Vätern, die nicht in Vollzeit erwerbstätig sind.

Im Bereich der Grundschulen lassen sich mit den vorliegenden Daten für Berlin ebenfalls sehr erhebliche Unterschiede bezüglich der Zusammensetzung und der erzielten Leistungen zeigen. In Brandenburg stellt sich die Situation auf Grund einer ausgeglicheneren Zusammensetzung der Schulen deutlich anders dar. Die Schulentwicklung steht damit vor erheblichen Herausforderungen und diese bestehen nicht allein und oftmals nicht einmal in allererster Linie in einer verbesserten Didaktik. Überdies sind die Herausforderungen, nicht in allen Schulformen und in allen Regionen oder in allen Schulen dieselben. Es wird also unterschiedliche Antworten und verschiedenartige Wege der weiteren Schulentwicklung geben müssen, wenn sie unter den je spezifischen Bedingungen vor Ort zu Verbesserungen führen soll.

Wie schon an anderer Stelle beschrieben (Ditton/Krüskens 2006), sind in diesem Sinne nicht nur die Schulen oder die Bildungspolitik allein gefordert, es geht vielmehr um gesellschaftliche Herausforderungen, denen nur im Zusammenspiel mit Sozial- und Stadt- bzw. regionaler Entwicklungspolitik zu begegnen ist. Auch und gerade in dieser Hinsicht hat der sozialökologische Ansatz bis heute nichts an Bedeutung verloren (Ditton 2006). Vielmehr wird immer deutlicher, dass eine Ausblendung der Vernetzung und Abhängigkeiten zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen den Erkenntnisfortschritt eher hemmt und dazu führen kann, dass gesamtgesellschaftliche Anforderungen übersehen werden, die wichtig für den langfristigen Erfolg von Reformen sind. Womöglich haben uns die „Siegerländer“ in PISA gerade in dieser Hinsicht einiges voraus.

Anmerkungen

- 1 In der Brandenburger Stichprobe wurde alternativ zur Einteilung nach Schulamtsbezirken auch eine zweistufige regionale Einteilung der Stichprobenschulen nach Nähe zum Ballungsraum Berlin untersucht, um zu prüfen, ob die Nähe zu Berlin ein regionales Merkmal sein könnte, das die soziale Zusammensetzung und die Leistungen stärker beeinflussen könnte als die Zugehörigkeit zu bestimmten Schulamtsbezirken. Es zeigten sich aber keine bedeutsamen Leistungsunterschiede aufgrund dieser Einteilung und nur geringfügige Unterschiede hinsichtlich der familialen Herkunftsmerkmale der Schülerschaft in den Gruppen.

- 2 Da in dieser Analyse zusätzlich die Ebene Bezirk berücksichtigt wird, ergibt sich ein anderer (geringerer) Varianzanteil zwischen den Klassen, als wenn nur nach Klassen unterschieden wird wie in Abbildung 1 dargestellt.
- 3 Der „Aggregateffekt“ des Bildungsstatus verfehlt in Berlin in einer gemeinsamen Analyse mit dem Migrantenanteil aufgrund der hohen Kolinearität beider Merkmale nur knapp das Signifikanzniveau ($p=.064$; Tab. 10, Spalte 5). Wenn der Migrantenanteil nicht gleichzeitig berücksichtigt wird, ergibt sich auch in der Berliner Stichprobe ein hochsignifikanter Effekt für den Bildungsstatus.

Literatur

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006a): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006b): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden, S. 95-188.
- Bertram, H./Nauck, B./Klein, T. (Hrsg.) (2000): Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung. – Opladen.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. – Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. – Stuttgart.
- Coleman, J. S./Campbell, E. Q./Hobson, C. J./McPartland, J./Mood, A. M./Weinfeld, F. D. (Hrsg.) (1966): Equality of educational opportunity. – Washington.
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 3, S. 268-281.
- Ditton, H. (i. Dr.): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. – Wiesbaden.
- Ditton, H./Krüsken, J. (Hrsg.) (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 – Schuljahr 2003/04. Bericht über die Ergebnisse der Begleitstudie in Berlin und Brandenburg. – Berlin.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 2, S. 135-157.
- Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M. J./Cohen, D./Gintis, H. (Hrsg.) (1973): Chancengleichheit. – Hamburg.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. – Paris.
- Raudenbush, S. W./Willms, D. J. (1995): The estimation of school effects. Journal of Educational and Behavioral Studies, 20, 4, S. 307-335.
- Scheerens, J./Bosker, R. (Hrsg.) (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. – Oxford.
- Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München (2006): Erster Münchner Bildungsbericht. Bildung zu einer Angelegenheit vor Ort machen. – München.
- Senatsverwaltung für Gesundheit Soziales und Verbraucherschutz (2004): Sozialstrukturatlas Berlin 2003. – Berlin.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Bildungsberichterstattung 2006. – München.
- Strohmeier, K. P./Kersting, V. (2003): Segregierte Armut in der Stadtgesellschaft. Problemstrukturen und Handlungskonzepte im Stadtteil. Informationen zur Raumentwicklung, 4, 3, S. 231-246.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim, S. 17-32.

Sozialökologie, Arbeitslosigkeit und Aufwachsen

Die Bedeutung sozialräumlicher Kontexte für den Bildungserfolg von Kindern in ausgewählten Stadtteilen Dresdens

Isolde Heintze



Isolde Heintze

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrages ist es, zu untersuchen, welchen Einfluss sozialökologische Kontextfaktoren einer Familie bei Arbeitslosigkeit auf die intergenerative Transmission von Humankapital ausüben. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei die Frage, ob sozialräumliche Kontexte, wie z.B. sozialstrukturelle Merkmale verschiedener Stadtteile, soziale Netzwerke oder auch Nachbarschaften, im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit einen wesentlichen Erklärungsbeitrag für die Varianz der elterlichen Bildungsentscheidungen leisten. Für die empirische Analyse werden Daten einer postalischen Befragung von Dresdner Haushalten verwendet, welche im Herbst 1999 durchgeführt wurde. Die Befunde zeigen, dass der Einfluss sozialökologischer Kontextfaktoren auf die intergenerative Weitergabe von Humankapital nicht überschätzt werden sollte. Elterliche Arbeitslosigkeit erweist sich – in Verbindung mit niedrigem Sozialstatus – mehr denn je als indirekter Stressor für die schulische Entwicklung der Kinder. Günstige soziale Umweltfaktoren werden relativ irrelevant, wenn Arbeitslosigkeit in der Familie auftritt.

Schlagwörter: Sozialökologischer Kontext, Bildungschancen, Schulübergänge zur Sekundarstufe I, Arbeitslosigkeit, Kinder

Abstract

Social ecology, unemployment and growing up. The impact of socioecologic contextual factors on educational mobility of children in selected urban quarters of Dresden

The purpose of this paper is to investigate the extent to which the family's socioecologic contextual factors and parental unemployment influence the children's opportunities for participation in higher education. We are primarily interested in the question whether socioecological environment such as residential environment and neighborhoods in combination with unemployment make an important contribution to the variance of the educational opportunities of children. For the empirical investigation, we use data from a postal survey of households conducted in autumn 1999 in Dresden Saxony. The results show that the influence of socioecologic contextual factors should not be overestimated. Socioecologic contextual factors lose their influence for the educational opportunities of children as soon as unemployment occurs in the family.

Keywords: Social ecology, unemployment, educational opportunities, educational mobility of children, status passage to secondary schools

1. Einleitung

In bildungssoziologischen Studien der 1980er Jahre wurde verstärkt auf die Bedeutsamkeit sozialökologischer Kontextfaktoren und ihre bislang unzureichende Erforschung für den Schulerfolg von Kindern hingewiesen (*Treiber* 1980; *Rodax/Spitz* 1982; *Eirmbter* 1982; *Wiese* 1986). Unter dem Einfluss der sozialökologischen Sozialisationsforschung wurde in diesen Bildungsuntersuchungen versucht, sowohl den Einfluss der sozialräumlichen Faktoren und der Wohnumwelt auf die Schulleistungen und Aspirationen (*Bargel/Fausser/Mundt* 1982; *Vaskowics/Watzinger* 1982; *Rodax/Spitz* 1982; *Eirmbter* 1982) als auch die engere schulische Umwelt in ihren Auswirkungen auf den Schulerfolg des Kindes (*Wiese* 1986) zu analysieren. Bislang sind diese Analysen aber zu keinem kontinuierlichen Forschungsthema geworden.

Vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses in Ostdeutschland haben wir Ende der 1990er Jahre in zwei Studien¹ die Auswirkungen von lang anhaltender Arbeitslosigkeit auf die Qualität intergenerationaler Beziehungen und die schulische Entwicklung der Kinder untersucht. Dabei steht das in den Sozialwissenschaften häufig vernachlässigte *sozialökologische Umfeld* der betroffenen Familien und dessen Wechselwirkungen mit den familialen Bewältigungsprozessen und der Entwicklung der Kinder im Zentrum unseres Interesses.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, an die Untersuchungen der 1980er Jahre zum Einfluss der differierten Struktur der alltäglichen dauerhaften Umwelt auf die Bildungschancen von Kindern unter besonderer Berücksichtigung von elterlicher Arbeitslosigkeit anzuknüpfen. Folgende zentrale Fragestellung soll in dem Beitrag untersucht werden: Welchen Einfluss haben sozialökologische Kontextfaktoren, wie sozialstrukturelle Merkmale verschiedener Stadtteile, soziale Netzwerke oder auch Nachbarschaften im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit auf die intergenerative Transmission von Humankapital?

Einfluss sozialökologischer
Kontextfaktoren

2. Theoretische Grundlagen und Hypothesen

„Das Handeln der Menschen ist immer in soziale Umgebungen eingebettet“ (*Esser* 1999, S. 415). Dieses Zitat verdeutlicht, dass zur Erklärung des sozialen Handelns der Akteure nicht nur deren individuelle Eigenschaften, sondern auch regionale und soziale Kontexte, die die Individuen umgeben, eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Die ökologische Sozialisationsforschung, welche sich an die Prämissen der Chicagoer Schule² anlehnt (*Park/Burgess/McKenzie* 1925), beschäftigt sich mit den ökologischen Merkmalen der Familie und des sich entwickelnden Kindes. Besonders die soziale und kulturelle Umwelt wird von ihr als handlungs- und sozialisationsrelevant hervorgehoben.

Der amerikanische Entwicklungspsychologe *Urie Bronfenbrenner* (1979, 1981) gilt als der bedeutendste Vertreter des ökologisch-orientierten Sozialisati-

onsmodells. In den frühen 1980er Jahren hat er die Theorie der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* vorgelegt. Im Kern befasst sich diese Theorie „mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselseitigen Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37). In der Vorstellung Bronfenbrenners (vgl. 1981) sind die Familien der wesentliche Kontext der kindlichen Entwicklung. Familien sind aber auch selbst Systeme innerhalb eines sozialökologischen Kontexts (Strohmeier 1983; Engelbert 1986). In diesem Sinne sollen sozialökologische Kontextfaktoren, die Familien und deren Kinder umgeben (Bronfenbrenner 1981, S. 38), als Ressourcen angesehen werden, die einer Familie zur Verfügung stehen, um ihrer Aufgabe als Sozialisationsinstanz gerecht zu werden.

Familien sind Systeme innerhalb eines sozialökologischen Kontexts

Bestandteile der dauerhaften Umwelt von Familien und deren Kindern sind neben den *physisch-materiellen Gegebenheiten*³ vor allem *soziale Umweltfaktoren*. Dies können beispielsweise Freundesgruppen, Verwandte, Bekannte oder Nachbarschaften sein (Bronfenbrenner 1981, S. 38).⁴ Die Bedeutung des *Wohnviertels* für die Bildungsaspirationen und den Bildungserfolg ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Situation, der Erwerbsstruktur und den beruflichen Möglichkeiten einerseits sowie aus den schulischen Aspirationen andererseits (Eirmbter 1982, S. 244). Weiterhin sind für den Bildungserfolg des Kindes die vorherrschenden Einstellungen der im Wohnviertel und in der Nachbarschaft lebenden Bevölkerung zu weiterführender Schulbildung bedeutsam (Eirmbter 1982, S. 244). Kinder könnten demnach in ihren Bildungschancen von einem positiven Kontext, der durch statushöhere Nachbarschaften gekennzeichnet ist, profitieren. Eltern werden sich wahrscheinlich bei den Entscheidungen in Bildungsfragen ihrer Kinder an den Präferenzen einer bildungsnahen Nachbarschaft orientieren. Sie werden durch die Umwelt motivierte höhere Bildungsaspirationen entwickeln. Die soziale Zusammensetzung der Nachbarschaften als Eigenschaft des sozialökologischen Umfelds beeinflusst die soziale und affektive Distanz der Eltern zu weiterführender Schulbildung und – darüber indirekt vermittelt – die Entscheidung für eine bestimmte Schulform, die das Kind besuchen soll.

soziale Umweltfaktoren

Hypothese 1: Es wird vermutet, dass sozialökologische Kontexte, welche sich durch eine hohe Bildungsnorm innerhalb der Nachbarschaft auszeichnen, einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder haben.

Bildungsnorm innerhalb der Nachbarschaft

Außerordentlich wichtig für die Untersuchung der Beziehung zwischen sozialökologischen Kontexten und den Bildungschancen der Kinder erscheinen uns die Zusammenhänge in denen ein Interaktionseffekt zwischen den Einflüssen auf der Individual- und auf der Kontextebene auftritt. Bestimmte sozialökologische Kontexte können von Individuen in unterschiedlichen Soziallagen verschieden erfahren und erlebt werden. Beispielsweise bedeutet die Wahl des Gymnasiums für statusniedrigere Bevölkerungsgruppen in Wohngebieten mit

positivem Bildungsklima und guter Erreichbarkeit des Gymnasiums einen Statuserwerb. Kinder von Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status in einem Wohnviertel, welches durch eine Nachbarschaft mit höherem Bildungsstatus gekennzeichnet ist, haben eher Umgang mit Gleichaltrigen von Eltern mit diesem höheren sozioökonomischen Status. Dies könnte einen positiven Einfluss auf das Aspirationsniveau für die Kinder aus niedrigen Sozialschichten haben (Rodax/Spitz 1982, S. 75). Dagegen werden sich Eltern höherer Statusgruppen in ihren Bildungswünschen für ihre Kinder kaum durch sozialökologische Kontextbedingungen beeinflussen lassen. Motiv der oberen Sozialgruppen für die Wahl des Gymnasiums – unabhängig von sozialökologischen Kontexten – ist der Statuserhalt (Boudon 1974). Ein Verzicht der oberen Sozialschichten auf einen weiterführenden Schulbesuch würde gegen Selbstverständlichkeiten der Tradition des Elternhauses und der sozialen Umgebung verstoßen (Meulemann 1985, S. 89; Meulemann/Weishaupt 1982) und sozialen Abstieg in der Generationenfolge bedeuten.

Hypothese 2: Wenn Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungs- und Berufsstatus in einer statushöheren Nachbarschaft als sozialökologischem Kontext leben, dann wird für diese Kinder die Wahl des Gymnasiums nach der

Eltern mit hohem Bildungs- und Berufsstatus

Grundschule wahrscheinlicher als für Kinder statusniedriger Eltern, die in einer sozial benachteiligten Nachbarschaft leben.

Unabhängig von ihrer sozialen Umgebung werden Eltern mit hohem Bildungs- und Berufsstatus für ihre Kinder die höchste Schullaufbahn wählen.

Schließlich ist es für uns von großem Interesse, die Zusammenhänge zwischen dem sozialökologischen Kontext der Familie und den Veränderungen der familiären Situation infolge von dauerhafter Arbeitslosigkeit in seiner Wirkung auf die elterlichen Bildungsentscheidungen herauszuarbeiten. Das Eintreten von Arbeitslosigkeit in einer Familie zieht gravierende Veränderungen in den verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen nach sich. Erstens geht lang anhaltende Arbeitslosigkeit mit ökonomischen Einbußen einher, welche die Verringerung wahrgenommener und ausgewählter Bildungsoptionen nach sich ziehen (Becker 1998, 1999; Walper 1997; McLoyd 1989).⁵ Zweitens ist für eine erfolgreiche intergenerative Weitergabe von Humankapital das kulturelle Kapital, über das die Eltern verfügen, von entscheidender Bedeutung. Es ist von Walper (vgl. 1988) und Becker (vgl. 1998) empirisch belegt worden, dass gebildete Eltern eher in der Lage sind, krisenhafte Lebensereignisse – wie Arbeitslosigkeit – verarbeiten zu können. Diese Eltern können ihre Kinder vor den abträglichen Konsequenzen ihrer Arbeitslosigkeit⁶ bewahren und selbst bei vorliegender Arbeitslosigkeit werden sie versuchen, die Bildungsziele für ihre Kinder aufrechtzuerhalten. Drittens wird durch Arbeitslosigkeit und psychosoziale Deprivation auch das familieninterne soziale Kapital in Form restriktiverer und betrafenderer Erziehungsstile⁷ sowie gestörte Eltern-Kind-Beziehungen und eingeschränkter Partnerschaftsbeziehungen vermindert⁸.

Aus diesen Ausführungen resultiert, dass Arbeitslosigkeit in der Familie einen Stressor darstellt, der sich negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken kann.

Hypothese 3: Die suboptimalen Bildungsentscheidungen der von Arbeitslosigkeit betroffenen Familien könnten durch einen sozialökologischen Kontext, welcher durch eine Nachbarschaft mit niedrigem sozioökonomischen Status und geringen Bildungsaspirationen gekennzeichnet ist, verstärkt werden.

3. Datenbasis und statistische Verfahren

a) *Datenbasis.* Die empirischen Analysen basieren auf Daten einer postalischen Befragung (1999) des Projektes „Sozialökologie in Dresden“. Die Zufallsstichprobe umfasste 3.474 Adressen aus sechs Dresdner Stadtteilen. Insgesamt 962 Zielpersonen schickten den Fragebogen ausgefüllt zurück. Für unsere Analyse wurde ein *Kinderdatensatz* generiert, in dem die Kinder die Analyseeinheit darstellen.⁹ Für die empirischen Auswertungen beschränkten wir uns auf eine Analysestichprobe von Mädchen und Jungen, die zwischen 1975 und 1993 geboren worden sind und die seit der Wende dem Risiko für einen Wechsel in eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I unterlagen.¹⁰ Diese Risikomenge umfasst 600 Kinder und Jugendliche; davon waren 51 Prozent Jungen.

b) *Statistische Verfahren.* Die abhängige Variable ist der Wechsel in die weiterführenden Bildungsstufen der Sekundarstufe I. Für die jüngeren Kinder betrachten wir den Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium vs. auf die Haupt- und Realschule bzw. in Sachsen die Mittelschule. Für die Jugendlichen ist der Übergang von der Polytechnischen Oberschule auf die EOS vs. die niedrigeren Bildungsstufen von Interesse. Damit steht uns eine dichotomisierte abhängige Variable zur Verfügung, die die Verwendung eines binären Logit-Modells als angemessen erscheinen lässt.

Die soziale Struktur der Nachbarschaft im Wohngebiet als Indikator für die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Familie und Teilen ihrer sozialen Umwelt wurde durch die *subjektive Einschätzung* der sozioökonomischen Situation der Nachbarschaft, welche durch die Befragten vorgenommen wurde, als unabhängige Variable erfasst. Haben die Befragten ihre Nachbarn im Wohngebiet als ökonomisch und sozial depriviert wahrgenommen, so wird in diesem Fall von einer „deprivierten/nicht wohlhabenden Nachbarschaft“ ausgegangen (0). Ist das Gegenteil der Fall, so wird von einer „wohlhabenden Nachbarschaft“ ausgegangen (1). Der Einfluss von Arbeitslosigkeit auf die Wahrscheinlichkeit das Gymnasium vs. die Haupt- oder Realschule zu besuchen, wurde anhand einer dichotomisierten Variable gemessen. Danach wird unterschieden zwischen Haushalten, die vor der Bildungsentscheidung von Arbeitslosigkeit betroffen waren oder zum Zeitpunkt der Entscheidung gerade Erfahrung mit Arbeitslosigkeit machen mussten (1) und Haushalten ohne jegliche Arbeitslosigkeits-erfahrung (0). Die soziale Herkunft der Kinder wurde über die berufliche Stellung des befragten Elternteils operationalisiert.¹¹ Als Kontrollvariable wurde das Geschlecht des Kindes berücksichtigt.

4. Empirische Analysen

4.1 Zum Zusammenhang von sozialökologischem Kontext, Arbeitslosigkeitsrisiken und dem Bildungserfolg der Kinder

Von den 600 in die Analyse einbezogenen Kinder schlagen 9,2 Prozent den Bildungsweg der Hauptschule und 40,3 Prozent den der Realschule bzw. in Sachsen den der Mittelschule ein. Etwa jedes zweite Kind wechselt nach der Grundschule auf das Gymnasium oder strebt nach der POS das Abitur auf einer EOS an.

Bezüglich der *Arbeitslosigkeitserfahrung* der Eltern gibt es nur geringe Unterschiede hinsichtlich der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen. 57

Arbeitslosigkeitserfahrung Prozent der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern seit der „Wende“ noch nie mit Arbeitslosigkeit konfrontiert gewesen sind, wechseln auf das Gymnasium. Dies tun 46 Prozent der

soziale Herkunft Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil eigene Arbeitslosigkeit erlebt hat. Dagegen ist die *soziale Herkunft* der Kinder für die intergenerative Weitergabe von Humankapital besonders bedeutsam. Bei Operationalisierung der sozialen Herkunft über die berufliche Stellung des befragten Elternteils ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen der beruflichen Stellung der Eltern und den Bildungschancen der Kinder festzustellen. Kinder von Eltern, die der *unteren und oberen Dienstklasse*¹² zuzuordnen sind, haben eine 7,4mal bessere Chance nach der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln, als Kinder aus Elternhäusern, die der Arbeiterschicht angehören. Kinder deren Eltern Routine-dienstleistungen in Handel und Verwaltung ausüben, haben eine 4mal bessere Chance, das Gymnasium zu besuchen als Arbeiterkinder. Bezüglich *sozialer Umweltfaktoren* lassen sich nur geringe Unterschiede in der Häufigkeit der Wahl der Haupt- oder Realschule vs. der Wahl des Gymnasiums feststellen. Etwa 53 Prozent der Kinder, die in der Umgebung einer „wohlhabenden Nachbarschaft“ leben, gehen zum Gymnasium oder besuchen es, während dies nur 47 Prozent der Kinder tun, die in einer „deprivierten/nicht wohlhabenden Nachbarschaft“ leben.

4.2 Einflüsse von Umweltfaktoren auf den Bildungserfolg der Kinder unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit

In *Modell 1* sind die Einflüsse der beruflichen Stellung der Eltern und der Einfluss der sozialen Struktur der Nachbarschaft als Bestandteil des sozialökologischen Kontexts dargestellt. Die subjektiv wahrgenommene *sozialstrukturelle Zusammensetzung der Nachbarschaft* als Indikator für die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Familie und ihrer sozialen Umwelt übt allein keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind nach der Grundschule das Gymnasium besucht, aus. Kinder von Familien, die in einer „wohlhabenden Nachbarschaft“ leben,

unterscheiden sich in ihrer Wahl einer weiterführenden Schule nicht von Kindern aus Familien, die in einer „nicht wohlhabenden Nachbarschaft“ leben. Aus diesen Befunden ergibt sich zunächst, dass die in *Hypothese 1* getroffene Annahme, dass sozialökologische Kontexte, die sich durch eine Bewohnerschaft mit hohem sozioökonomischen Status auszeichnen, die Bildungschancen des Kindes erhöhen, widerlegt ist.

Tabelle 1: Einflüsse sozialökologischer Kontextfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit des Besuches des Gymnasiums Dresdner Kinder (Odds-Ratio)

Unabhängige Variablen	Modell 1	Modell 2
Geschlecht des Kindes		
<i>Junge</i>	0,4546***	0,4635***
Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes		
<i>Routinetätigkeiten in Handel und Verwaltung</i>	4,2453***	4,8773***
<i>Untere und obere Dienstklasse</i>	8,6219***	4,4960***
Sozialökologischer Kontext		
<i>„Wohlhabende Nachbarschaft“</i>	1,0897	0,7066
Interaktionsterme		
<i>Arbeiter und „Wohlhabende Nachbarschaft“</i>		1,2479
<i>Dienstklasse und „Wohlhabende Nachbarschaft“</i>		3,1742*
Chi ² -Wert	66,9	71,13
Mc Fadden's Pseudo-R ² in Prozent	13,5	14,4
Freiheitsgrade	4	6
N	539	539

†p≤0,10; *p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Quelle: Sozialökologie in Dresden 1999; eigene Berechnungen

Um *Hypothese 2* zu überprüfen, wurden zwei Interaktionsterme zwischen der Klasse der un-/angelernten Arbeiter, Facharbeiter, Meister und „wohlhabender“ Nachbarschaft sowie zwischen unterer oder oberer Dienstklasse und „wohlhabender“ Nachbarschaft gebildet und in die Berechnungen aufgenommen.¹³ In *Modell 2* zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zu höheren Sozialschichten und günstige Umweltbedingungen in Form „wohlhabender“ Nachbarschaften die Wahrscheinlichkeit nach der Grundschule das Gymnasium anstatt die Haupt- bzw. Realschule zu besuchen, signifikant erhöht. Dagegen werden die Bildungserwartungen der Arbeitereltern nach diesen Befunden nicht von den lokalen Bedingungen beeinflusst. Statusniedrigen Bevölkerungsgruppen in Wohngebieten mit positivem Bildungsklima und hohem sozioökonomischen Status gelingt es offensichtlich nicht, sich den positiven sozialökologischen Kontext für weiterführende Bildungsentscheidungen für ihre Kinder nutzbar zu machen, um einen sozialen Aufstieg der Kinder zu realisieren. Stattdessen stellt ein positiver so-

zialökologischer Kontext für Kinder aus Elternhäusern, die der oberen Sozialgruppe angehören, einen weiteren Vorteil für den sozialen Statuserwerb dar.

Um die Einflüsse der sozialökologischen Kontexte unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit zu analysieren, wurden separate Modelle für diejenigen Kinder geschätzt, von denen mindestens ein Elternteil zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung von Arbeitslosigkeit betroffen war oder bis zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung Erfahrung mit Arbeitslosigkeit machen musste, und für diejenigen Kinder berechnet, deren Eltern bis zur Übergangsentscheidung noch nie mit Arbeitslosigkeit konfrontiert gewesen sind.

Tabelle 2: Einflüsse sozialökologischer Kontextfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit des Besuches des Gymnasiums Dresdner Kinder unter besonderer Berücksichtigung elterlicher Arbeitslosigkeit (Odds-Ratio)

Unabhängige Variablen	Modell 3 Haushalte ohne Arbeitslosigkeits- erfahrung	Modell 4 Haushalte mit Arbeitslosigkeits- erfahrung
Geschlecht des Kindes		
<i>Junge</i>	0,3777**	0,5160**
Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes		
<i>Routinetätigkeiten in Handel und Verwaltung</i>	12,8660***	3,6874**
<i>Untere und obere Dienstklasse</i>	2,4741	6,8695***
Sozialökologischer Kontext		
„ <i>Wohlhabende Nachbarschaft</i> “	0,4743	1,0970
Interaktionsterme		
<i>Routinetätigkeiten in Handel und Verwaltung und „Wohlhabende Nachbarschaft“</i>	0,4101	0,9768
<i>Dienstklasse und „Wohlhabende Nachbarschaft“</i>	8,6493**	1,0812
Chi ² -Wert	62,94	48,05
Mc Fadden's Pseudo-R ² in Prozent	19,9	11,5
Freiheitsgrade	6	6
N	231	305

†p≤0,10; *p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001

Quelle: Sozialökologie in Dresden 1999; eigene Berechnungen

Für Kinder, deren Eltern noch nie mit Arbeitslosigkeit konfrontiert gewesen sind, deren Eltern der *unteren und oberen Dienstklasse*¹⁴ angehören und die in einer „wohlhabenden Nachbarschaft“ leben, ist es signifikant wahrscheinlicher, nach der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln als für Kinder, deren Eltern der Klasse der un-/angelernten Arbeiter, Facharbeiter und Meister angehören und deren soziales Umfeld durch eine „nicht wohlhabende Nachbarschaft“ gekennzeichnet ist (*Modell 3*).¹⁵ Dass ein sozialökologischer Kontext, welcher sich durch eine Bewohnerschaft mit hohem sozioökonomischen Status

und Bildungsfreundlichkeit auszeichnet, für Kinder aus Elternhäusern, die aus den oberen Sozialschichten stammen, einen Vorteil für die intergenerationale Weitergabe von Humankapital darstellt, wird bei Abwesenheit von Arbeitslosigkeit der Eltern noch verstärkt. Hier bestätigen sich die Erwartungen aus *Hypothese 3*.

In Modell 4 ist zu sehen, dass die positiven Nachbarschaftseffekte in Verbindung mit der beruflichen Stellung der Eltern in der Subpopulation der von Arbeitslosigkeit Betroffenen verschwinden. Wie lassen sich diese Befunde interpretieren? Offensichtlich verlieren die begünstigenden Kontexteffekte des sozialökologischen Umfeldes durch das Eintreten eines krisenhaften Ereignisses, wie der Arbeitslosigkeit, an Bedeutung und spielen für die erfolgreiche intergenerationale Bildungsvererbung keine Rolle mehr. Die Vorteile, die sich aus der äußeren Umwelt der Familie, charakterisiert durch eine günstige sozialstrukturelle Ausstattung der unmittelbaren Nachbarschaft, ergeben, sind für die persönliche Entwicklung der Kinder weniger einflussreich, wenn aufgrund der Arbeitslosigkeitserfahrung Zukunftssorgen, Ängste, Unzufriedenheit und der Verlust an Selbstwirksamkeit auftreten.

In Anlehnung an andere empirische Studien für die Bundesrepublik bestätigen sich auch in unseren Analysen die Herkunftseffekte für die Bildungsvererbung (Mayer/Henz/Maas 1991; Müller 1996; Schimpl-Neimanns 2000). Dieser Bildungseffekt unterstreicht besonders die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Eltern für den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen (Aschaffenburg/Maas 1997; Becker 2004; Becker/Lauterbach 2004).

Herkunftseffekte für die
Bildungsvererbung

5. Schluss

Ziel des Beitrages war es, die Frage zu untersuchen, inwieweit das sozialökologische Umfeld der Familie unter besonderer Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder ausübt. Im Vordergrund des Interesses stand dabei, die spezifische Relevanz der sozialökologischen Merkmale in der alltäglichen Umwelt von Familien für die Bildungschancen der Kinder und die Mechanismen der Bildungsvererbung deutlich zu machen.

Ausgehend von den Überlegungen Bronfenbrenners wurden auf der Ebene des sozialökologischen Kontexts einer Familie insbesondere Umweltfaktoren gesucht, die möglicherweise zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Arbeitslosigkeit, sozialer Deprivation und den Bildungschancen der Kinder beitragen.

Kinder aus höheren Sozialschichten können von einem positiven sozialökologischen Kontext in Form einer statushöheren und bildungsfreundlichen Bewohnerschaft im Wohnviertel für ihre Bildungschancen profitieren. Entgegen den Erwartungen können Kinder aus den niedrigen sozialen Schichten ihre Nachteile, bedingt durch ihre soziale Herkunft, beim Zugang zu höherer Bildung durch günstige lokale Bedingungen *nicht kompensieren* und ihre Chancen

für einen sozialen Aufstieg in der Generationenfolge nicht erhöhen. Sozialökologische Kontextfaktoren in der Umwelt der Familie verlieren durch auftretende Arbeitslosigkeit hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Kinder ihre Bedeutung. Arbeitslosigkeit stellt ein Geschehen dar, das Herausforderungen an das Bewältigungspotenzial der Familie und ihrer Mitglieder stellt, Zukunftssorgen, Unzufriedenheit und Ängste auslöst und damit gravierende Veränderungen für das Zusammenleben und die individuellen Entwicklungsperspektiven zur Folge hat. Dieses Ereignis nimmt im Leben der betroffenen Familien einen großen Stellenwert ein und führt offensichtlich dazu, dass andere für die Entwicklung der Kinder bedeutende Faktoren, wie äußere Umweltfaktoren, nebensächlich werden und ihre Bedeutung verlieren.

Für eine weitergehende Erfassung und Erklärung der Dynamik in den Bildungsentscheidungen unter Beachtung sozialräumlicher Kontexte, müssten in einem nächsten Schritt *Längsschnittdaten* mit Hilfe von Mehrebenenanalysen ausgewertet werden.

Anmerkungen

- 1 Im Herbst 1997 und im Herbst 1999 wurden am Lehrstuhl für Makrosoziologie der Technischen Universität Dresden unter der Leitung von Prof. Dr. Rolf Becker, Markus Nietfeld und Dr. Isolde Heintze zwei postalische Befragungen zu den Lebensverhältnissen Dresdner Familien durchgeführt. In der 1997er Studie (N=327) sind Daten zur Erwerbsbiographie der Eltern, zur Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, zur psychosozialen Verarbeitung krisenhafter Ereignisse und zur kognitiven und sozialkognitiven Entwicklung der Kinder erhoben worden. In der 1999er Studie (N=962) wurden zusätzlich zu den Daten der 1997er Studie umfassende Informationen zu den Wohn- und Wohnumweltbedingungen von ausgewählten Dresdner Stadtteilen erfasst.
- 2 Diese theoretischen Annahmen sind vor allem innerhalb stadtsoziologischer Forschungen von Bedeutung. Sie gelten als klassische Ansätze der Stadtsoziologie.
- 3 Dazu zählen wir die Wohnung und die Wohnverhältnisse der Familie. Sie sind insoweit sozialisationsrelevant, als sie je nach Beschaffenheit unterschiedliche Chancen und Restriktionen für die kindliche Entwicklung bedeuten können. Empirische Befunde zu den Auswirkungen der Wohnverhältnisse auf die Entwicklung und die Bildungschancen von Kindern finden sich z.B. bei *Pinkert* (vgl. 1973), bei *Kaufmann/Herlth/Strohmeier* (vgl. 1980), bei *Engelbert/Herlth* (vgl. 1993), sowie in neueren Studien von *Heintze* (vgl. 2002, 2005).
- 4 Empirische Analysen zu den Einflüssen von Arbeitslosigkeit und Armut, Merkmalen der Nachbarschaft sowie des Wohnviertels auf die Art der Familienbeziehungen und auf die schulischen Leistungen der Kinder sind zahlreich in der amerikanischen Literatur zu finden (*Brooks-Gunn u. a.* 1993; *Aaronson* 1997; *Brooks-Gunn* 1997; *Katz/Kling/Liebmann* 2001; *Leventhal/Brooks-Gunn* 2003, 2004; *Wilson* 1987).
- 5 Einkommensverluste infolge von Arbeitslosigkeit führen dazu, dass ökonomisches Kapital eher für die Sicherung des Lebensunterhalts verwendet wird, als es in die Ausbildung der Kinder zu investieren. Eltern, die nur über geringe ökonomische Ressourcen verfügen, sind bestrebt, dass ihre Kinder möglichst früh den Einstieg in den Arbeitsmarkt realisieren und nicht länger als notwendig im Bildungssystem verweilen (*Becker* 1998; *Becker/Nietfeld* 1999; *Bieligk* 1996).
- 6 Anzumerken ist hier die soziale Ungleichheit von Arbeitslosigkeitsrisiken. So werden erwerbstätige Eltern in der Arbeiterklasse oder einfache und mittlere Angestellte mit niedrigen Bildungsabschlüssen eher arbeitslos als andere Sozialgruppen (*Bekker/Schömann* 1999)
- 7 Dies ist belegt bei *McLeod* (vgl. 1993) und *Walper* (vgl. 1993, S. 273).

- 8 *Elder/Caspi* (vgl. 1990), *Zenke/Ludwig* (vgl. 1987), *Becker/Nietfeld* (vgl. 1999) und *Heintze* (vgl. 2002) dokumentieren die negativen Auswirkungen der psychischen Belastungsmomente während der Arbeitslosigkeit auf die Qualität der partnerschaftlichen Beziehungen und die Eltern-Kind-Interaktionen.
- 9 Mit diesem Kinderdatensatz stehen für 1.382 Kinder Informationen zur persönlichen und schulischen Entwicklung zur Verfügung. Davon lebten 698 Kinder noch im elterlichen Haushalt.
- 10 Für alle Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung noch die Grundschule besuchten, wurden für die Wahl eines Schultyps in Sekundarstufe I die Bildungsaspirationen der Eltern erhoben.
- 11 Für die vorliegende Analyse wurde zwischen der Klasse der un- und angelernten Arbeiter, der Facharbeiter und Meister (0), der Klasse der Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung (1) und den Angehörigen der unteren und oberen Dienstklasse (2) unterschieden.
- 12 Dazu zählen alle Angestellten mit hoch qualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion, alle Beamten im mittleren, gehobenen oder höheren Dienst sowie alle akademischen und freien Berufe (z.B. Arzt, Apotheker oder Rechtsanwalt).
- 13 Es wird vermutet, dass der Effekt der Nachbarschaft auf die Bildungsübergänge mit der beruflichen Stellung der Eltern variiert. Solche zwischen Subgruppen variierenden Effekte von unabhängigen Variablen nennt man Interaktionseffekte. Interaktionseffekte im logistischen Regressionsmodell werden wie beim linearen Regressionsmodell durch Multiplikation der am Interaktionseffekt beteiligten Variablen gebildet.
- 14 Siehe Anmerkung Nr. 12
- 15 Der positive Effekt der Zugehörigkeit zur *unteren und oberen Dienstklasse* verschwindet in diesem Modell. Die positive Wirkung der Zugehörigkeit zu höheren Sozialschichten auf die Bildungschancen der Kinder zeigt sich nur noch in Interaktion mit einem positiven Sozialkontext, in dem die Familie lebt.

Literatur

- Aschaffenburg, K./Maas, I.* (1997): Cultural and educational careers. The dynamic of social reproduction. *American Sociological Review*, 62, S. 573-587.
- Aaronson, D.* (1997): Sibling estimates of neighborhood effects. In: *Brooks-Gunn, J./Duncan, G./Aber, L.* (Hrsg.): *Neighborhood poverty. Policy implications in studying neighborhoods.* – New York, S. 80-94.
- Bargel, T./Fausser, R./Mundt, J. W.* (1982): Lokale Umwelten und familiäre Sozialisation: Konzeptualisierung und Befunde. In: *Vaskovics, L.* (Hrsg.): *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung.* – Stuttgart, S. 204-236.
- Becker, R.* (1998): Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext. Eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut. *Zeitschrift für Familienforschung*, 3, S. 5-28.
- Becker, R.* (1999): Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, S. 251-271.
- Becker, R.* (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* – Wiesbaden, S. 161-193.
- Becker, R./Lauterbach, W.* (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* – Wiesbaden, S. 9-40.
- Becker, R./Nietfeld, M.* (1999): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozioökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, S. 55-79.

- Becker, R./Schömann, K. (1999): Berufliche Weiterbildung und Einkommenschancen im Lebensverlauf. Empirische Befunde für Frauen und Männer in West- und Ostdeutschland. In: Beer, D./Frick, B./Neubäumer, R./Sesselmeier, W. (Hrsg.): Ökonomische Konsequenzen beruflicher Aus- und Weiterbildung. – München/Meering, S. 93-121.
- Bieligk, A. (1996): „Die armen Kinder“. Armut und Unterversorgung bei Kindern. Belastungen und ihre Bewältigung. – Essen.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity and social inequality. – New York.
- Bronfenbrenner, U. (1979): Ökologische Sozialisationsforschung. – Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.
- Brooks-Gunn, J./Duncan, G./Aber, L. (Hrsg.) (1997): Neighborhood poverty, Vol I, Context and consequences for children. Policy Implications in Studying Neighborhoods. – New York.
- Brooks-Gunn, J./Duncan, G./Klebanov, P. K./Sealand, N. (1993): Do neighborhoods influence child and adolescent development? American Journal of Sociology, 99, 2, S. 353-395.
- Eirmbter, W. H. (1982): Bildungsaspirationen und sozialökologischer Kontext. In: Vaskovics, L. A. (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zu einer sozialökologischen Sozialisationsforschung. – Stuttgart, S. 237-254.
- Elder, G. H., Jr./Caspi, A. (1990): Persönliche Entwicklung und sozialer Wandel. Die Entstehung der Lebensverlaufsorschung. In: Mayer, K. U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31. – Opladen, S. 22-57.
- Engelbert, A. (1986): Kinderalltag und Familienumwelt. – Frankfurt a. Main.
- Engelbert, A./Herlth, A. (1993): Sozialökologie der Kindheit: Wohnung, Spielplatz, Straße. In: Marckfeldt, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied, S. 403-415.
- Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd.1: Situationslogik und Handeln. – Frankfurt a. Main/New York.
- Heintze, I. (2002): Determinanten des Familienklimas unter besonderer Berücksichtigung sozialökologischer Kontextfaktoren. Zeitschrift für Familienforschung, 3, S. 272-294.
- Heintze, I. (2005): Wohnen, Nachbarschaft und Bildung. Umwelt, familiale Sozialisation und die persönliche Entwicklung von Kindern am Beispiel der Stadt Dresden. – Wiesbaden.
- Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, S. 605-633.
- Katz, L. F./Kling, J. R./Liebman, J. B. (2001): Moving to opportunity in Boston: Early results of a randomized mobility experiment. The Quarterly Journal of Economics, May, S. 607-654.
- Kaufmann, F. X./Herlth, A./Strohmeier, K. P. (1980): Sozialpolitik und familiale Sozialisation. – Stuttgart.
- Leventhal, T./Brooks-Gunn, J. (2004): A randomized study of neighbourhood effects on low-income children's educational outcomes. Developmental Psychology, 40, 4, S. 488-507.
- Leventhal, T./Brooks-Gunn, J. (2003): Children and youth in neighborhood contexts. Current Directions in Psychological Science, 12, 1, S. 27-31.
- Mayer, K. U./Henz, U./Maas, I. (1991): Social mobility between generations and across the working life: Biographical contingency, time dependency and cohort differentiation. Results from the German Life History Study. – Berlin.
- McLeod, J. S. (1993): Poverty, parenting and children's mental health. American Sociological Review, 58, S. 351-366.
- McLoyd, V. C. (1998): Socioeconomic disadvantage and child development. American Psychologist, 53, S. 185-204.
- Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. – Frankfurt a. Main/New York.
- Meulemann, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: Glatzer, W. (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. – Frankfurt a. Main, S. 123-157.

- Meulemann, H./Weishaupt, H.* (1982): Stadt und Bildungschancen. Der Einfluss örtlicher sozialer Milieus auf den weiterführenden Schulbesuch am Beispiel Frankfurts. In: *Vaskovics, L.A.* (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zu einer sozialökologischen Sozialisationsforschung. – Stuttgart, S. 255-271.
- Müller, W.* (1996): Class inequalities in educational outcomes: Sweden in comparative perspective. In: *Erikson, R./Jonsson, J. O.* (Hrsg.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. – Oxford, S. 145-182.
- Park, R. E./Burgess, E. W./McKenzie R. D.* (1925): The city. – Chicago.
- Pinkert, E.* (1972): Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. – Neuwied
- Rodax, K./Spitz, N.* (1982): Soziale Determinanten des Schulerfolgs von Viertklässlern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, S. 69-92.
- Schimpl-Neimanns, B.* (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, S. 639-669.
- Strohmeier, K.P.* (1983): Quartier und soziale Netzwerke. – Frankfurt a. Main.
- Treiber, B.* (1980): Mehrebenenanalyse in der Bildungsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4, S. 358-386.
- Trommsdorff, G.* (1994): Psychologische Probleme bei den Transformationsprozessen in Ostdeutschland. In: *Trommsdorff, G.* (Hrsg.): Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland. – Berlin/New York, S. 19-42.
- Vaskovics, L. A./Watzinger, D.* (1982): Wohnumweltbedingungen der Sozialisation bei Unterschichtfamilien. In: *Vaskovics, L. A.* (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. – Stuttgart, S. 272-290.
- Walper, S.* (1997): Wenn Kinder arm sind. Familienarmut und ihre Betroffenen. In: *Bönisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. – Weinheim/München, S. 265-281.
- Walper, S.* (1988): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. – München/Weinheim.
- Walper, S.* (1993): Können wir uns das leisten? Kinder und Armut. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. – München, S. 267-276.
- Wiese, W.* (1986): Schulische Umwelt und Chancenverteilung. Eine Kontextanalyse schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. Zeitschrift für Soziologie, 3, S. 188-209.
- Wilson, W. J.* (1987): The truly disadvantaged: The inner city, the underclass and public policy. – Chicago.
- Zenke, K./Ludwig, G.* (1987): Über die Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit auf die Kinder und Schwierigkeiten ihrer Erforschung. In: *Kieselbach, T./Wacker, A.* (Hrsg.): Individuelle und gesellschaftliche Kosten der Massenarbeitslosigkeit. – Weinheim, S. 139-151.



Barbara Dippelhofer-Stiem

Zur Ökologie der subjektiven Gesundheit: Kontext und Zeit

Barbara Dippelhofer-Stiem

Zusammenfassung

Inspiziert von den Perspektiven Bronfenbrenners will der Beitrag die kontextuellen und zeitgebundenen Bedingungen von Gesundheit und Krankheit theoretisch strukturieren und empirisch untersuchen. Entwickelt wird ein Mehrebenenmodell, das die besonderen Bedingungen in den neuen Bundesländern berücksichtigt. Die empirischen Befunde stützen sich auf einen Bevölkerungssurvey in Sachsen-Anhalt (N=2090). Die Indikatoren gesundheitliches Wohlbefinden, Beschwerden, ernsthafte Erkrankungen heranziehend, entsteht ein differenziertes Bild der subjektiven Gesundheit, das je spezifisch verwoben ist mit Aspekten der Nahumwelt und der durchlaufenen Lebenszeit. Die multivariaten Modellierungen erbringen spezifische Ergebnisse, in Abhängigkeit davon, welches Kriterium analysiert wird. Allesamt aber rücken sie nicht den klassischen Schichtgradienten, sondern psychosoziale Belastungen und körperliche Einschränkungen im Alltag in den Vordergrund. Hinzu tritt das Alter, das in direkter Beziehung zum Wohlergehen und den durchlittenen Krankheiten, in mittelbarer mit der Beschwerdefrequenz steht. *Bronfenbrenners* zentrale Thesen bestätigend, erweisen sich die proximale Umwelt und die darauf gerichteten Prozesse sowie die biografische Zeit als erklärungskräftigste Prädiktoren für die selbst attribuierte Gesundheit.

Schlagwörter: Gesundheitsforschung, subjektive Gesundheit, ökologischer Ansatz

Abstract

The ecology of subjective health state: Context and time

Inspired by *Bronfenbrenner's* perspectives, the article tries to theoretically structure and empirically analyze the ecological conditions of health and illness. A multilayered ecological model is conceptualized, which focuses on the special conditions of East Germany. Selected indicators of health are well-being, complaints, sickness. The empirical findings have been generated from a representative survey in the Federal State of Sachsen-Anhalt (N=2090). They allow a distinguished impression from the subjective health state, which is connected with various aspects of the proximal environment and the lifetime spent. Multivariate analyses show special connotations of the various predictors for each of the indicators. However, there are no immediate effects of the classical socio-economic status, but effects of everyday psycho-social stress and physical handicaps. Furthermore, the age-factor correlates directly with subjective well-being and sickness, as well as indirectly with the frequency of complaints. Applying to *Bronfenbrenner's* major concepts, the proximal environment, the individual's transaction with it and the age are the strongest predictors for the self-reported health state.

Keywords: health sociology, subjective health state, ecological research

1. Bezugsrahmen und Datenbasis

Sozialökologische Ansätze bilden den Bezugsrahmen für unterschiedliche Disziplinen und werden von diesen je spezifisch akzentuiert und ausdifferenziert. Diversität ist Teil des historischen Erbes, das bis in das 19. Jahrhundert zurückreicht. Inspiriert von Impulsen aus der Biologie gehörte die systematische Ergründung des Verhältnisses von Mensch und Umwelt zum Gegenstand von früher Stadtsoziologie, pädagogischen Milieustudien, psychologischer Humanökologie und Feldtheorie. Der vom Nationalsozialismus erzwungenen Emigration namhafter Forscher folgte eine „Latenzzeit“ im deutschsprachigen Raum, die erst in den 1970er Jahren überwunden wurde. An diesem Neubeginn hatten die Arbeiten von *Urie Bronfenbrenner* einen erheblichen Anteil (*Grundmann/ Fuß/ Suckow* 2000). In zahlreichen Veröffentlichungen hat er das klassische Gedankengut weiterentwickelt und populär gemacht, etwa bezüglich der Plastizität von Kontexten und deren zeitlicher Dimension, zur Bedeutung proximaler Prozesse sowie zum biologischen Fundament des Daseins (*Bronfenbrenner* 2005). Allerdings sind seine Überlegungen weniger eine Theorie im strengen Sinne, als ein Forschungsprogramm und heuristisches Raster, das es erlauben soll, die Dynamik der lebenslangen Entwicklung des Menschen im Zusammenspiel mit externen Gegebenheiten zu ergründen und empirisch zu analysieren. Dieser Absicht wurde in zahlreichen Studien Ausdruck verliehen. Sie beleuchten Sozialisations- und Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten, wobei der Familie die hauptsächliche Aufmerksamkeit gilt (im Überblick *Moen* 2006).

Relativ selten sind die Potenziale der ökologischen Perspektive indes von der sozialwissenschaftlichen Gesundheitsforschung genutzt worden, selbst dann, wenn sie sich speziell den Heranwachsenden widmet. Dies verwundert, weil die grundlegenden Annahmen dieses Fachgebiets (*Hurrelmann* 2000; *Wendt/Wolf* 2006) den Prämissen *Bronfenbrenners* verwandt sind. Gesundheit und Krankheit werden als Kontinuum konzipiert und verstanden als Ergebnis der multidimensionalen Interaktion von körperlichen und psychischen Elementen, die sich in einem komplexen Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren, von biologischen und chronologischen Rhythmen konfigurieren. Diese Modellvorstellungen sind überaus abstrakt und einer erfahrungswissenschaftlichen Rekonstruktion nicht direkt zugänglich. Auch darin ähneln sie den Positionen *Bronfenbrenners*. Sie empirisch zu erforschen setzt voraus, relevante Indikatoren von Kontexten und Mensch- Umwelt- Transaktionen auszuwählen und zu konkretisieren. Dies bedingt eine Verengung des Blickwinkels, die Beschränkung auf exemplarische Analysen und die Reduzierung des Anspruchs, dem systemischen Gedanken gerecht zu werden. Möglicherweise sind es diese methodologischen Hürden, die es erschweren, die Vorschläge *Bronfenbrenners* in neuen thematischen Feldern fruchtbar zu machen.

Ziel der vorliegenden Ausführungen ist es, auf der Folie des sozialökologischen Ansatzes die kontextuelle und zeitliche Gebundenheit von gesundheitlichem Wohlbefinden und Leiden zu strukturieren und empirische Befunde in diesem Lichte zu inter-

kontextutelle und zeitliche
Gebundenheit von
gesundheitlichem
Wohlbefinden und Leiden

pretieren. Zwar beziehen sich die Erörterungen nicht unmittelbar auf junge Menschen; ihre Systematik beansprucht aber auch für diese Alterskohorten Gültigkeit. Herangezogen werden Daten aus einer 2003 durchgeführten repräsentativen Erhebung in der Bevölkerung Sachsen-Anhalts (*Dippelhofer-Stiem/Döll* 2005). Die Netto-Stichprobe umfasst 2090 Personen deutscher Staatsangehörigkeit im Alter zwischen 18 und 65 Jahren; die soziodemografische Zusammensetzung entspricht weitgehend den Merkmalen der Grundgesamtheit. Als Erhebungsinstrument diente ein postalisch administrierter, standardisierter Fragebogen. Die subjektive Gesundheit wurde über drei Spektren erfasst (gesundheitliches Wohlbefinden, Häufigkeit von Beschwerden, Auftreten ernsthafter Erkrankungen), in 24 Items operationalisiert und post hoc in Summenskalen gebündelt. Die zum Teil indirekt ermittelten Kontextvariablen lassen sich nach dem Kriterium der zunehmenden Nähe zum Individuum anordnen. Als Aspekte der Zeitlichkeit dienen das Lebensalter sowie biografische Erfahrungen. Hinzu treten die personalen Ressourcen Lebenszufriedenheit, Zukunftsoptimismus, Kontrollüberzeugungen. Zusätzlich wurden eine Reihe von Verhaltensweisen und Lebensstilen, Orientierungen und Handlungsbereitschaften einbezogen. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Ihnen vorangestellt ist eine theoretische Konzeptualisierung von gesundheitsrelevanten Kontexten und Zeitdimensionen, die sich von den Ideen *Bronfenbrenners* leiten lässt.

2. Theoretische Strukturierungen

Bronfenbrenners (vgl. 1981) Mehrebenenmodell der menschlichen Entwicklung konstruiert Umwelten als anthropozentrische, verschachtelte Gebilde, wobei die Segmente auf einer Achse von Nähe und Ferne zum Individuum hierarchisch angeordnet sind. Es wird von der herausgehobenen Wirkung der Nahumwelten ausgegangen. Dennoch bezieht das Modell das Makrosystem, welches Merkmale der Kultur bis hin zu Weltanschauungen subsumiert, ebenso explizit ein wie das Exosystem, in das das Individuum nicht direkt involviert ist, dem aber ebenfalls mindestens mittelbare Effekte entströmen. Die spätere Hinzufügung des Chronosystems (*Bronfenbrenner* 1989) betont die Wandelbarkeit der Beziehungen und der Kontexte. Wie berechtigt die Berücksichtigung von Makro- und Zeitperspektiven für das Verständnis des Lebensweges und des Gesundheitszustands der Menschen ist, zeigen empirische Studien über die Folgen der wirtschaftlichen Depression von 1929 in den USA (*Elder/Pellerin* 1998). Auch die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten gehört zu jenen Ereignissen, in denen sich makrosoziale Umbrüche in rasanter Geschwindigkeit vollzogen haben. Es ist deshalb anzunehmen, dass dies sowohl in den äußeren Gegebenheiten als auch in der Befindlichkeit und dem Krankenstand der Individuen langwährende Spuren hinterlassen hat. Die Analyse der kontextuellen Einbettung von Gesundheit und Krankheit in einem ostdeutschen Bundesland richtet deshalb den Blick zunächst auf die Makro- und Exobedingungen und die ih-

**Bronfenbrenners
Mehrebenenmodell:
Makrosystem, Mikrosystem,
Mesosystem, Exosystem,
Chronosystem**

nen inhärenten Tempi. Analoge Überlegungen zum Meso- und Mikrobereich schließen sich an.

Herausragende Kennzeichen des *Chronosystems* in der Phase des Kollabierens der DDR waren Unvorhersehbarkeit, Abruptheit und Schnelligkeit. Innerhalb kurzer Zeit zerfielen soziale Ordnung, Institutionen und Organisationen. Vor allem die Insolvenz der großen Betriebe wurde zum Kristallisationspunkt des plötzlichen Wandels, denn sie fungierten als Sozialgestalt und Sinngeber. Ihr Niedergang bedeutete den schockartigen Verlust von sozialer Einbindung, existenzieller Sicherheit und Stabilität. Mittlerweile ist die temporäre Dynamik abgeflacht und in eine gewisse Stagnation umgeschlagen. Obgleich diese zeitlichen Verläufe und gesellschaftlichen Umwälzungen zur Historie geronnen sind, bilden sie den Nährboden für das aktuelle *Makrosystem* der neuen Bundesländer. Und dieses stellt sich widersprüchlich dar, wie eine grobe Bestandsaufnahme zeigt (vgl. ausführlich *Kollmorgen* 2005; auch *Statistisches Bundesamt* 2006).

Chronosystem in der Phase des Kollabierens der DDR

Einerseits ist als Folge des Niedergangs des wirtschaftlichen Sektors die Arbeitslosigkeit anhaltend hoch. Andererseits aber ist die Erwerbsbeteiligung nicht niedriger als im Westen Deutschlands; ein Effekt der traditionellen Zurückhaltung von Frauen in den alten Ländern bezüglich des Arbeitsmarkts. Auch hat die Transformation des Produktionssektors neue Chancen geschaffen, die vor allem jüngere Leute sowie gut Qualifizierte zu nutzen verstanden. Parallel dazu ist eine deutliche Steigerung des Wohlstandsniveaus zu konstatieren. Die ausgabenfähigen Einkommen der privaten Haushalte erreichen zwar nur 78 Prozent des Westniveaus, doch ist der Unterschied primär der geringen Spreizung in den hohen Einkommensgruppen geschuldet und teilweise durch die günstigeren Mietkosten kompensierbar. Des Weiteren sind markante Zuwächse zu konstatieren bezüglich der Zahl der Eigenheime, der Versorgung mit Wohnraum, Gebrauchs- und Konsumgütern. In Repräsentativerhebungen geben über zwei Drittel der Bevölkerung an, die persönlichen Lebensbedingungen hätten sich seit der „Wende“ verbessert. Allerdings ist die Verschuldung der privaten Haushalte ausgeprägter als in Westdeutschland. Auch die Überzeugungen, Werthaltungen und Handlungsbereitschaften sind widersprüchlich. Zwar haben die Bürgerinnen und Bürger das neue politische System stets in Wahlen auf Bundes- und Landesebene legitimiert, doch die Distanz bleibt; auch dies ist repräsentativ ausgewählten Stichproben zu entnehmen. Obgleich sich die Mehrheit als materielle Gewinner der Einheit bezeichnet, stoßen Demokratie und soziale Marktwirtschaft auf Skepsis, ja Ablehnung. Defizite im Felde der sozialen Gerechtigkeit werden nachdrücklicher wahrgenommen, entsprechend sind die wohlfahrtsstaatlichen Ansprüche höher, ebenso die Unzufriedenheit mit der eigenen Existenz.

Makroebene

Diese Vorgänge auf der *Makroebene* betreffen keineswegs alle Gesellschaftsmitglieder unmittelbar – der größere Teil ist nicht arbeitslos, lebt nicht in desolaten materiellen Verhältnissen, und beachtliche Minoritäten weichen von den durchschnittlichen Wertemustern ab. Im Sinne des *Bronfenbrenner'schen Exosystems* sind sie nicht betroffen, dennoch strahlen die Geschehnisse auf ihre Nahumwelt aus. Erwerbslosigkeit und sozialer Abstieg, Belastungen des Alltags, vorherrschende Unzufriedenheit und Resignation

Exosystem

sind in Nachbarschaft und Verwandtschaft beobachtbar und über die Medien transportiert. Diese Phänomene sind ein potenzielles Szenarium für das Wohlbefinden der Menschen aller Altersgruppen, auch der Heranwachsenden. Sie fließen ein in das private und berufliche Leben und prägen – mittelbar – die Mikroebene der gesundheitsrelevanten Umwelt.

Mesosystem

Das *Mesosystem* erwächst aus der Interaktion der *Mikrosysteme*. Letztere konstituieren sich aus den tatsächlichen Aktivitäten, Rollen und sozialen Beziehungen des Individuums (*Bronfenbrenner* 1981). Unter salutogenen Gesichtspunkten sind ihnen zuzurechnen die Familienverhältnisse als Basis für soziale Bindungen, die Unterstützungssysteme in Nachbarschaft und Verwandtschaft (*Flick* 1998), die Facetten des Wohnumfelds und des Wohnens (*Bullinger/Laaser/Murza* 1997). Des Weiteren ist die Positionierung im gesellschaftlichen Gefüge bestimmend für die dem Individuum angebotenen Rollen, seine Kontakte und Verhaltensweisen; sie ist zudem eine vielgenannte Einflussquelle für Krankheit und Sterblichkeit (*Helmert u. a.* 2000). Als weitere Anhaltspunkte für das Nahumfeld sowie als Ausdruck der Interaktion von Mensch und Umwelt können gesundheitsnahe Verhaltensweisen gelten, etwa die Inanspruchnahme medizinischer Dienste, die Nutzung der Vorsorgeangebote oder bestimmte Lebensstile. Zudem lassen sich die alltäglichen Belastungen und Sorgen sowie die Zufriedenheit mit dem Leben und der Zukunftsoptimismus als Aspekte des Mikrosystems interpretieren. Als weitere Indikatoren für die mikroökologischen Bedingungen sind Alter und Geschlecht bedeutsam. Auch sie gewinnen Relevanz durch die an diesen Status geknüpften Erwartungen und Aktivitätsradien; darüber transformiert gerinnen sie zu einem wichtigen Bestandteil der Mikro- und Mesowelt. Die Effekte des Lebensalters für den Gesundheitszustand sind in der Literatur einschlägig benannt (*Kohli/Künemund* 2000); diese Variable ist zudem geeignet, einen querschnittlichen Zeitvergleich zu simulieren. Die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit wird indes kontrovers diskutiert (*Kolip* 2000).

Diese hierarchische Anordnung und operationale Definition der potenziellen Kontexte von Gesundheit und Krankheit ist selektiv. Sie kennzeichnet die Ebenen, nicht aber deren systemischen Charakter. Dennoch ist das Modell heuristischen Zwecken dienlich. Es bildet den Rahmen für die Sortierung der empirischen Daten und deren sozialökologisch inspirierte Interpretation.

3. Empirische Befunde

Die gesellschaftlichen Umbrüche in den neuen Bundesländern hatten eher negative Folgen für den gesundheitlichen Status der Menschen erwarten lassen.

**gesellschaftliche Umbrüche
und gesundheitlicher Status** Diese Hypothese bestätigt sich aber nicht. Vielmehr sprechen die Daten für den umgekehrten Zusammenhang (*Robert Koch-Institut* 2006): So ist dort seit den 1990er Jahren die Lebenserwartung kontinuierlich gestiegen. Dies mag der Schließung von umweltbelastenden Industriebetrieben ebenso geschuldet sein wie der Modernisierung der medizinischen Infrastruktur. Auch sind Sterblichkeit und Mortalität der Säuglinge sowie

die Zahl der Schwangerschaftsabbrüche zurückgegangen, die Zahngesundheit verbesserte sich und die Suizidraten haben abgenommen. Sogar das körperliche Wachstum der jungen Menschen ist im Anstieg begriffen, offenbar in Folge von guter Ernährung und verbesserter medizinischer Versorgung (*Kriwy/Komlos/Baur* 2003). Gleichwohl besteht weiterhin Aufholbedarf, auch dies ist den Datensammlungen zu entnehmen. Gemessen an den bundesweiten Durchschnitten sind die ostdeutschen Regionen ungünstiger positioniert. Zudem ist die Rate der Totgeburten ausgeprägter, Kreislauferkrankungen, bösartige Neubildungen und die damit verbundenen vorzeitigen Sterbefälle treten häufiger auf. Entsprechend sind Aufenthalte im Krankenhaus und der Arzneimittelkonsum verbreiteter.

Freilich müssen die amtsstatistisch oder medizinisch-diagnostisch ermittelten Befindlichkeiten keineswegs mit dem *erlebten* Gesundheitszustand übereinstimmen (ISLA 1997). Es ist deshalb von Interesse, die subjektiven Wahrnehmungen einzubeziehen, und sie mit den Beschreibungen zur sozialräumlichen Umwelt in Beziehung zu setzen. Hierzu werden die im Bevölkerungssurvey Sachsen-Anhalt 2003 erhobenen Stellungnahmen herangezogen. Es werden zunächst die univariaten Verteilungen zu Wohlbefinden, Beschwerden und Krankheiten vorgestellt. Es folgen bivariate Verknüpfungen mit Kontext- und Zeitmerkmalen; eine multivariate Bündelung schließt sich an (vgl. ausführlich *Dippelhofer-Stiem/Döll* 2005).

3.1 Subjektive Gesundheit im bivariaten Beziehungsgeflecht

In den Beschreibungen des körperlichen und seelischen Wohlergehens scheinen die gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls wenig Niederschlag zu finden: Die überwiegende Mehrheit der Befragten erfreut sich des *Wohlbefindens*. Zwei Drittel bezeichnen den gegenwärtigen Gesundheitsstatus als gut, weitere 9 Prozent sogar als ausgezeichnet. 75 Prozent der Bevölkerung neigen im Kontinuum von Gesundheit und Krankheit also zum Pol des Wohlfühlens und der salutogenen Zufriedenheit. Dies entspricht dem bundesweiten Trend (*Robert Koch-Institut* 2006). Der zweite Blick enthüllt die namhafte Minderheit von einem Viertel, deren persönliche Bilanz ungünstiger ausfällt. 22 Prozent bewerten ihren Zustand als weniger gut, weitere 3 Prozent als explizit schlecht. Jeder vierte Einwohner stuft sich mithin im negativen Feld ein, gibt dem Unwohlsein bilanzierend Ausdruck und hat Anlass, den eigenen Zustand zu beklagen. Es kommt hinzu, dass die im Bevölkerungssurvey ermittelten Beurteilungen in realen Beschwerde- und Krankheitserfahrungen wurzeln. Denn das subjektive Globalmaß fällt desto ungünstiger aus, je häufiger – die Summenskalen zugrundelegend – von Unpässlichkeiten ($r .47$) und Morbidität ($r .38$) berichtet wird.

Aber auch Personen mit ausgeprägtem Wohlbefinden bleiben von *Beschwerden* nicht verschont (vgl. Tabelle 1). Eindeutig im Vordergrund stehen Rückenschmerzen. Nur etwa jeder Zehnte war davon im letzten Halbjahr überhaupt nicht betroffen. In ähnlicher Weise wird die Müdigkeit gekennzeichnet. Über ein Drittel erfährt sie häufiger, mehr als jeder Zweite gelegentlich. In der Rangreihe folgen Kopfschmerzen, gedrückte Stimmung, Konzentrationsschwierigkeiten. Schlafprobleme plagen jede fünfte Person extensiv. Vergleichsweise

gering ist das Auftreten von Magen- oder Zahnschmerzen. Alle Beschwerden sind moderat miteinander verknüpft, am deutlichsten innerhalb des psychosomatischen Spektrums (Schulzes M jeweils >.40). Dies bestätigt die in qualitativen Studien gefundene ganzheitliche Konzeption von Gesundheit, über die die Befragten offenkundig verfügen (Frank et al. 1998).

Tabelle 1: Auftreten von Beschwerden im letzten halben Jahr (N=2090).

	Prozentverteilung			Mediane ^a
	nicht	hin und wieder	häufig	
Rückenschmerzen	14	46	40	3,1
Müdigkeit	8	58	35	3,1
Kopfschmerzen	15	64	21	2,4
gedrückte Stimmung	18	65	18	2,4
mangelnde Konzentration	19	69	12	2,3
Schlafprobleme	29	50	21	2,2
Magenschmerzen	48	43	9	1,6
Zahnschmerzen	53	44	3	1,4
Summenskala ^b				19,3

a: 1=überhaupt nicht, 2=selten, 3= hin und wieder, 4=öfter, 5=sehr häufig

b: 8=in allen Items überhaupt nicht, 40=in allen Items sehr häufig

Quelle: Bevölkerungssurvey Sachsen-Anhalt 2003

Deutlich seltener sind ernsthafte *Erkrankungen* zu konstatieren. Eine Ausnahme bilden Probleme mit dem Bewegungsapparat. 19 Prozent der Befragten sind deswegen aktuell in Behandlung, weitere 15 Prozent konsultierten im letzten halben Jahr und 18 Prozent vor längerer Zeit einen Arzt. Mit deutlichem Abstand nehmen Herz-Kreislauf-Probleme den nächsten Rang ein. Sie betreffen jeden vierten Befragten so stark, dass ärztliche Unterstützung erforderlich ist oder war. In ähnlichem Ausmaß gilt dies für Allergien oder Hauterkrankungen. Jeweils knapp ein Fünftel ist wegen nervöser und emotionaler Störungen, unfallbedingter Verletzungen und Vergiftungen, Problemen des Atmungs- und Verdauungssystems zum Patienten geworden. Am unteren Ende der Hierarchie stehen Diabetes, Krankheiten des Immunsystems und des Blutes sowie Krebs; sie betreffen weniger als 6 Prozent. Neuerlich offenbaren die Assoziationsmaße gewisse Verschränkungen (Schulzes M <.35), allerdings von eher leichtem Ausmaß.

Diese Ausprägungen von Wohlergehen, Unpässlichkeiten und Leiden sind eingebunden in eine Vielzahl von sozialen Gegebenheiten und personbezogenen Spezifika. Die bivariaten Analysen belegen diese medizinsoziologische Position (Gerhardt 1991); sie werfen zudem ein Licht auf unterschiedliche Differenzierungen. Im Gesamttabelleau erweisen sich die Lebenszeit, bestimmte Aspekte des Kontextes und der Auseinandersetzung mit ihm sowie individuelle Besonderheiten als bedeutsam für *alle drei Indikatoren* der subjektiven Gesundheit (vgl. Tabelle 2):

Während die temporären und makrostrukturellen Veränderungen mit der **biografische Zeit** Verbesserung des gesundheitlichen Zustands einhergingen, wirkt die *biografische Zeit* gegenteilig. Je älter die Befragten sind, desto ungünstiger schildern sie das Wohlbefinden, desto häufiger sind sie mit Unpässlichkeiten und schweren Leiden konfrontiert – entsprechend schildern junge

Menschen, auch jene mit kleinen Kindern, ein günstiges Gesamtbild. Dies strahlt aus in den Nahkontext. Haushaltsgröße, Partnerschafts- und Familienstand, soziale Netzwerke und Unterstützung, Wohnverhältnisse und Lärm stehen zwar für sich genommen in systematischer Beziehung zum gesundheitsbezogenen Selbstbild. Bei Kontrolle des Lebensalters aber tritt deren Bedeutung zurück. Die Mikro- und Mesosysteme gestalten sich mithin durch das Alter der Menschen und dieses übertönt die Wirkung, die die einzelnen Umweltvariablen für den salutogenen Zustand haben. Die Konfundierung gilt ebenso für die Schichtspezifik. Wiederum sind im bivariaten Vergleich Personen mit Volksschulbildung, Arbeitslose und teils Arbeiter Verlierer im Gesundheitsreigen. Doch ist die in der Literatur dargelegte Wirkkraft dieses Gradienten von Alterseffekten unterminiert. Denn Ältere verfügen häufiger über formal niedrige Bildungsabschlüsse, sind eher als Arbeiter tätig oder arbeitslos. Abweichend von anderen Studien spielt zudem die Stellung in der betrieblichen Hierarchie *keine* Rolle für Unwohlsein und Morbidität.

Tabelle 2: Subjektive Gesundheit in bivariater Analyse – hochsignifikante Beziehungen in allen drei Indikatoren. Medianvergleich (N=2090).

Unabhängige Variablen	Indikatoren subjektiver Gesundheit		
	Wohlbefinden ^a	Beschwerden ^b	Erkrankungen ^c
Geburtsjahr			
– vor 1959	2,7	19,9	13,1
– ab 1959	3,0**	18,8**	12,5**
Bildungsstatus			
– Hauptschule	2,6	20,9	13,3
– Mittlere Reife	2,9	19,5	12,7
– Abitur oder Hochschule	3,0**	18,4**	12,7**
Erwerbsstatus			
– Vollzeittätigkeit	3,0	18,8	12,6
– arbeitslos	2,7**	20,0**	13,1**
Alltagsbelastungen			
– unterdurchschnittlich	3,0	17,5	12,5
– überdurchschnittlich	2,7**	21,6**	13,3**
Lebenszufriedenheit			
– unterdurchschnittlich	2,7	21,1	13,1
– überdurchschnittlich	3,0**	17,7**	12,5**
Inanspruchnahme medizinischer Dienste			
– unterdurchschnittlich	3,0	17,6	12,3
– überdurchschnittlich	2,6**	21,4**	13,4**
Körperliche Beeinträchtigungen im Alltag			
– unterdurchschnittlich	3,0	17,6	12,3
– überdurchschnittlich	2,6**	21,4**	13,4**

a: 1=schlecht, 2=weniger gut, 3=gut, 4=ausgezeichnet

b: Summenskala 8= überhaupt, 40= sehr häufig

c: Summenskala 11= überhaupt nicht, 22= sehr häufig

**p≤0.01 (Mediantest)

Quelle: Bevölkerungssurvey Sachsen-Anhalt 2003

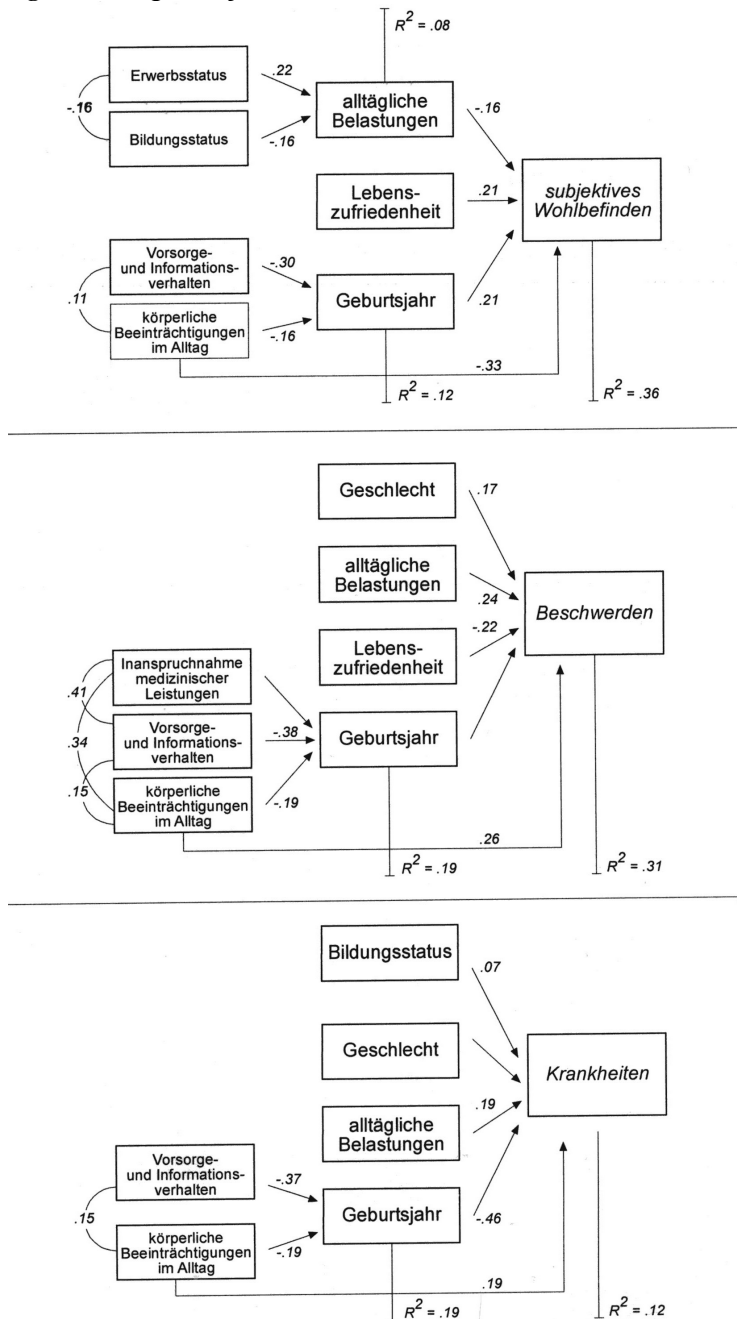
Neben der Zeitlichkeit treten die *alltäglichen Belastungen* und Sorgen, etwa in Bezug auf Arbeit und Beruf, Finanzen, eigene Gesundheit, Familie und persönliche Probleme als gravierender Bezugspunkt hervor. Externe Bedingungen und deren individuelle Bearbeitung indizierend, variieren sie deutlich mit Wohlbefinden, Beschwerden und Erkrankungen. Je bedrückender das Leben in den erfassten Facetten erscheint, desto unwohler, von Beschwerden und Leiden in Mitleidenschaft gezogen, fühlen sich die Menschen und das weitgehend *unabhängig* vom Alter. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Belastungen gesundheitliche Beeinträchtigungen erst erzeugten. Ein Gegengewicht hierfür bildet die Lebenszufriedenheit, die bei jungen wie älteren Personen, doch weniger in den mittleren Jahrgängen, verbreitet ist. Befragte, die hierüber verfügen, werten ihren Gesundheitsstatus besonders positiv. Vielleicht haben sie aber auch solche Orientierungen herausgebildet, weil sie selten krank waren. Beide Variablen zeigten unabhängige Effekte (jeweils $df\ 1$; $p=0.000$); Zufriedenheit erzeugt eine höhere Varianzaufklärung als die Belastungen bezüglich des Wohlbefindens ($F\ 204/113$; 9%, 5%) und der Beschwerden ($F\ 263/170$; 11%, 7%), nicht aber hinsichtlich der Krankheiten ($F\ 56/72$; 3%, 4%).

Anderen Potenzialen wie der Aufgeschlossenheit gegenüber diversen Lebensbereichen oder den Kontrollüberzeugungen kommt zwar eine signifikante, doch weniger ausgeprägte Relevanz zu. Stattdessen gewinnen naheliegenderweise alltagsrelevante körperliche Beeinträchtigungen an Gewicht. Zwar ist die Mehrheit der Befragten in den körperlichen Bewegungsabläufen, bei der Hausarbeit, in Beruf oder Freizeit nicht eingeschränkt. Jene aber, die hiervon berichten, assoziieren dies mit einem ungünstigeren Gesundheitsbild. Dies gilt auch im Hinblick auf die Inanspruchnahme medizinischer Dienste. Lebensstilfaktoren wie Alkoholkonsum, Rauchen und Bewegung stehen indes in keinem linearen Verhältnis zur subjektiven Gesundheit. Paradoxerweise berichten Raucher von einem besseren Gesundheitsstatus als Nichtraucher; ein Effekt, der darauf beruht, dass vor allem die gesundheitlich bevorteilten Jüngeren regelmäßig zur Zigarette greifen.

Allerdings vermitteln bivariate Berechnungen nur beschränkte Einblicke in die Ökologie der subjektiven Gesundheit. Näheren Aufschluss über das Gefüge der zeitlichen und kontextuellen Variablen versprechen Verfahren, die das simultane Testen der verschiedenen Wirkgrößen erlauben.

3.2 Multivariate Bündelung

Grundlage der multivariaten Analysen sind Regressionsmodelle, die für jeden Indikator des subjektiven Gesundheitsbildes gesondert entwickelt und stufenweise erweitert wurden. Eingang fanden solche Prädiktoren, die in den bivariaten Auswertungen hohe Differenzierungen im Kriterium hervorbrachten und die zudem verhalfen, die Sättigung des Modells zu steigern. Die Bündelung in blockrekursiven Pfadmodellen (vgl. Abbildung 1) wirft ein Licht auf den vielgestaltigen Horizont von Gesundheit und Krankheit, wohlwissend, dass die Modelle Ketten von Ursache und Wirkung nur suggerieren. Sie sind theoretisch konstruierte Zusammenhänge, deren interne Verweisungen mit Hilfe der *Statistik* auf Begründbarkeit getestet werden.

Abbildung 1: Ökologie subjektiver Gesundheit. Blockrekursive Pfadmodelle^a

a: Standardisierte Beta-Koeffizienten der signifikanten Pfade ($p \leq -0.001$). Werte in geschweiften Klammern sind Produkt-Moment-Korrelationen; nominale Prädiktoren sind dummisiert.

Quelle: Bevölkerungssurvey Sachsen-Anhalt 2003

Im Pfadmodell zum subjektiven *Wohlbefinden* sind ein spätes Geburtsjahr (.21), die Zufriedenheit mit dem Leben (.21), ein geringes Belastungsniveau (-.16) dem gesundheitlichen Befinden gleichermaßen förderlich. Diese Determinanten wirken gleichsam parallel auf den selbstattribuierten Zustand ein. Zugleich sind sie selbst gespeist von vorgelagerten Quellen. So kovariieren die alltäglichen Belastungen mit dem Erwerbs- und Bildungsstatus und beide Variablen sind ihrerseits nicht unabhängig voneinander ($r = -.16$). Arbeitslos zu sein bedeutet, sich mit größeren Sorgen konfrontiert zu sehen als dies bei Erwerbstätigen der Fall ist. Eine höhere Bildung indes wirkt mildernd. Sowohl die Tatsache von der Berufswelt ausgeschlossen zu sein als auch einen formal geringen Schulabschluss erreicht zu haben, findet mithin Niederschlag in hohen Belastungen und über sie vermittelt in einem geringeren Wohlbefinden. Auch dem Einfluss des Alters liegen indirekte Strömungen zugrunde. Je später das Geburtsjahr angesiedelt ist, desto weniger interessieren präventive Maßnahmen (-.30), desto seltener treten körperliche Handicaps auf, die den Alltag erschweren (-.16). Die körperlichen Beeinträchtigungen färben das gesundheitliche Gefühl negativ sowohl über die Altersvariable vermittelt als auch unabhängig davon. Im Gesamtgefüge kommt ihnen der stärkste Effekt zu.

Anders die Erklärungsstruktur der *Beschwerdehäufigkeit* – hier treten Schichtzugehörigkeit und Alter als eigenständige Einflussquellen in den Hintergrund. Das Geburtsjahr hat für sich genommen keine signifikante Wirkkraft, wohl aber vermögen die ihm unterlegten Aspekte die Altersvariable zu erhellen ($R^2 = .19$). Mit zunehmender Lebenszeit wachsen die Beeinträchtigungen (-.19), die Aufgeschlossenheit für Fragen der Prävention (-.38) steigt, nicht aber die Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. Wohl aber sind die alltagsrelevanten Beeinträchtigungen von herausragender Bedeutung (.26). Je mehr sich die Befragten durch sie behindert fühlen, desto ausgeprägter wird von Beschwerden berichtet. Andere Variablen treten hinzu. Eine hohe Lebenszufriedenheit vermindert die Unpässlichkeiten, Belastungen und Sorgen verstärken sie. Und nicht zuletzt erweist sich die Zugehörigkeit zum *weiblichen Geschlecht* als wichtiger Prädiktor (.17), anhand dessen sich das häufige Auftreten von Beschwerden vorhersagen lässt.

Ein neuerlich anderes Muster entsteht im Hinblick auf die *ernsthaften Erkrankungen*. Es unterstreicht die hohe Bedeutung des Lebensalters. Werden die Variablen Beeinträchtigungen, die die Alltagsbewältigung erschweren, und Vorsorge- und Informationsverhalten als dem Alter vorgeschaltet in das Modell eingeführt, kumulieren die Effekte. Der Lebenszeit selbst wächst eine herausragende Erklärungskraft für das Vorliegen von schweren Leiden zu. Je später das Geburtsjahr, desto weniger sind die Befragten mit Krankheiten konfrontiert (-.46) und umgekehrt befördert der nahende Seniorenstatus die aktuelle Anfälligkeit wie die Anzahl von früheren Krankheiten. Zugleich sind körperliche Beeinträchtigungen an sich (.19) ebenso wie Sorgen und Belastungen (.19) eigenständige Einflussquellen. Innerhalb dieses Modells hat der Bildungsstand nur geringe und zudem die höheren Schichten benachteiligende Wirkung, die Geschlechtszugehörigkeit spielt keine Rolle. Die Ergebnisse *bilanzierend* wird deutlich, dass es für die Ökologie der subjektiven Gesundheit darauf ankommt, welche

Facette auf dem Prüfstand steht. Richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Wohlbefinden, so treten das Geburtsjahr zusammen mit alltäglichen Belastungen, die ihrerseits kovariieren mit dem Bildungs- und Erwerbsstatus bzw. medizinnahen Erfahrungen, und die Lebenszufriedenheit als Determinanten hervor. Im Verbund von individueller Lebenszeit, den hinter den Belastungen stehenden Aspekten des Kontextes, der Art der Auseinandersetzung mit ihnen und der Lebenshaltung als personaler Ressource erklärt sich das subjektive Wohlergehen. Gilt die Aufmerksamkeit den Beschwerden, schieben sich Geschlechtszugehörigkeit, wiederum Belastungen und Zufriedenheit in den Vordergrund. Das Alter steht damit in indirektem Zusammenhang, vermittelt über die Konnotation mit den körperlichen Beeinträchtigungen. Geht es schliesslich um *ernsthafte Erkrankungen*, ist die Lebenszeit ausschlaggebend, ergänzt um die alltäglichen Belastungen und Sorgen.

In *allen* statistischen Beziehungsgeflechten treten gleichermaßen Bedingungen der alltäglichen Lebenswelt hervor. Hierzu gehören die Sorgen und Belastungen als Hinweise auf externe Gegebenheiten sowie körperliche Beschwerden, die den Routinen und notwendigen Verrichtungen abträglich sind. Sie indizieren die Nahumwelt und die Auseinandersetzung mit ihr. *Bronfenbrenners* These von der hervorgehobenen Bedeutung des *unmittelbaren Kontextes* und der individuellen Befassung mit ihm, bestätigt sich auch in den vorliegenden Daten. Die traditionelle *Schichtspezifik* wird von weicheren Indikatoren abgelöst; eine vertiefende Forschung in diese Richtung könnte möglicherweise die in den Modellen erreichte Varianzaufklärung weiter erhöhen (*Jungbauer-Gans* 2006). Zugleich mögen die im multivariaten Vergleich ermittelten geringen Effekte der sozialen Stellung ein Spezifikum Ostdeutschlands sein. Die Folgen des Systemwechsels erzeugen Ängste, und zwar auch dann, wenn die Platzierung im sozialen Gefüge vorteilhaft, die eigene Qualifikation günstig und der Arbeitsplatz vermeintlich sicher ist. Vielleicht spiegelt sich hierin aber auch die geringere sozialstrukturelle Differenzierung der DDR-Gesellschaft, deren Spuren bis heute sichtbar sind und die einhergeht mit relativ homogenen Überzeugungen und Sichtweisen. Allerdings ist auch nicht auszuschließen, dass die in der Literatur berichtete Bedeutung des Schichtgradienten auf Berechnungen beruht, die entweder auf bivariater Ebene verbleiben oder sich mit einer geringeren Modellgüte begnügen. Hinzu tritt der von *Bronfenbrenner* pointierte *Zeitaspekt*, hier erfasst über das Lebensalter. Er entfaltet allerdings nur bezüglich zweier Elemente Wirkkraft – dem Unwohlbefinden und den schweren Leiden. Weil die Lebenszeit selbst in allen Pfadmodellen einschlägige Erfahrungen und Verhaltensrepertoires variiert, die ihrerseits direkte Effekte erzeugen, ist sie gleichwohl ein herausragender Bestandteil des subjektiven Gesundheitsbildes.

4. Resümee: Methodologische Hürden

Die vorgestellten Befunde sind empirisch gestützte Annäherungen an die theoretischen Perspektiven *Bronfenbrenners*. Sie sind behaftet mit ungelösten methodologischen Hürden, die dem sozialökologischen Ansatz prinzipiell inne-

wohnen. Diese beziehen sich vor allem auf die Mehrebenenkonstruktion und die ihr immanenten Operationalisierungs- und Messprobleme (ausführlich *Dippelhofer-Stiem* 1995).

Das von *Bronfenbrenner* vorgeschlagene Mehrebenensystem repräsentiert eine sich wandelnde Struktur, in die das Individuum eingebunden ist und innerhalb derer seine Entwicklung verläuft. Diese Dynamik modellhaft abzubilden und empirisch erfassbar zu machen, bleibt eine theoretische Herausforderung. Dies gilt ebenso für die Grenzziehungen zwischen den Systemen. Denn die Schwelle ist schwerlich anzugeben, an der sich die Transformationen zwischen den Zuständen vollziehen, etwa von der Meso- zur Makroebene. Auch muss die Hierarchisierung nicht zwingend sein. Vielmehr wäre eine horizontale Lagerung der Ebenen denkbar. Unklar ist des Weiteren, wieviele Mikrosysteme zur Konstituierung des Mesobereichs heranzuziehen wären, welche und wieviele Elemente sich aus den unteren Ebenen zum Makrosystem fügen. Ob neuere statistische Verfahren, die erfreulicherweise inzwischen verfügbar sind (*Ditton* 2006), einen Beitrag zu den aufgeworfenen Fragen zu leisten vermögen, ist offen. Bezogen auf die jeweilige Ebene ist zudem zu fragen, welche der zahlreichen Aspekte auszuwählen sind, welche der vielfältigen Beziehungen und Rollen beispielsweise des Mikrosystems relevant sind. Hierfür scheint ein kriteriengeleitetes Vorgehen sinnvoll: Ausgehend vom konkreten Gegenstandsbereich – dem Kontinuum Gesundheit und Krankheit – wäre hypothetisch nach jenen Bedingungen zu fragen, die Wohlbefinden hervorbringen, Beschwerden generieren oder, in bescheidener Variante, mit ihnen kovariieren. Dies birgt allerdings die Gefahr, wichtige Einflussquellen zu übersehen.

Im Vorfeld der empirischen Erfassung sind weitere Unterscheidungen bedeutsam. Sie richten sich zum einen auf die Differenz zwischen potenziellen Gegebenheiten und deren subjektiver Rezeption. Je nach Entwicklungsphase und Lebenssituation kann sich die rezipierte Umwelt erweitern um bislang nur potenziell bestehende Merkmale und vice versa mögen früher rezipierte Gegebenheiten der Wahrnehmung entgleiten und einen potenziellen Status annehmen. Zum zweiten ist zwischen den Datenquellen zu differenzieren. Insoweit sie sich auf die Auskünfte der untersuchten Personen stützen, handelt es sich um eine „subjektivistische“ Zugangsweise; sie holt vorwiegend die rezipierte Umwelt ein, kann aber auch – über Datenaggregation – Aspekte der potenziellen Umwelt abbilden. Das „objektivistische“ Vorgehen indes zieht Auskünfte Dritter heran; hierzu gehören Datensätze von Krankenkassen und der Amtsstatistik. Auf diesem Weg wird die potenzielle Umwelt erschlossen. Sie wird von den Individuen nicht unbedingt rezipiert, mag aber im Sinne des Exosystems dennoch relevant sein.

Die vorliegende Studie leistet einen begrenzten Beitrag zur Konzeptualisierung und empirischen Erfassung der Umweltbedingungen für Gesundheit und Krankheit. Denn im Rahmen eines einzelnen Forschungsdesigns sind die methodologischen Herausforderungen des Werkes von *Urie Bronfenbrenner* keinesfalls zu lösen. Doch unterstreichen die Befunde, dass es ertragreich sein kann, Surveydaten im Lichte dieses Ansatzes einzuordnen. Sie lassen dafür plädieren, der klassischen Erfassung der *Schichtzugehörigkeit* Variablen des alltäglichen Kontextes zur Seite zu stellen und den unmittelbaren Bedingungen

und Beeinträchtigungen der Menschen Aufmerksamkeit zu schenken. Sie sprechen zugleich für die Einbeziehung der anderen Ebenen des *Bronfenbrennerschen* Modells. Dabei wäre es wünschenswert, die Transformationsprozesse im Makro- und Exobereich zusätzlich über die Wahrnehmung der Individuen zu erheben. Gerade in Phasen des gesellschaftlichen Umbruchs erscheint darüber hinaus die Beobachtung des *Chronosystems* unverzichtbar, da es in allen kontextuellen Ebenen Spuren hinterlässt. Gesonderte Beachtung verdient die Wirkkraft der Lebenszeit: Über den Vergleich von Alterskohorten in einer Querschnittstudie hinaus wären längsschnittliche Analysen wichtig, auch wenn mit ihnen neue Probleme verbunden sind. Wenn es gelingt, diesen Anregungen Rechnung zu tragen, wäre ein weiterer Schritt für die sozialökologische Fundierung der Gesundheitsforschung geleistet, die ihrerseits den Boden bereiten könnte für speziellere kontextuelle Analysen zum Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. – Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Ecological system theory. In: *Vasta, R.* (Hrsg.): Six theories of child development. – Greenwich, S. 185-246.
- Bronfenbrenner, U. (2005): Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. – Thousand Oaks.
- Bullinger, M./Laaser, U./Murza, G. (1997): Umwelt und Gesundheit. 3. Beiheft zur Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995): Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. – Opladen.
- Dippelhofer-Stiem, B./Döll, P. (2005): Fünfter Gesundheitsbericht des Landes Sachsen-Anhalt. Gesundheit und Wohlbefinden – Befunde des Bevölkerungssurveys zum subjektiven Gesundheitsstatus und dessen Determinanten. – Magdeburg.
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 3, S. 268-281.
- Elder, G./Pellerin, L. (Hrsg.) (1998): Linking history and human lives. Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches. – Thousand Oaks.
- Flick, U. (1998): Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. – Weinheim.
- Frank, U./Belz-Merk, M./Bengel, J./Strittmatter, R. (1998): Subjektive Gesundheitsvorstellungen gesunder Erwachsener. In: *Flick, U.* (Hrsg.): Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. – Weinheim, S. 57- 69.
- Gerhardt, U. (1991): Gesellschaft und Gesundheit. Begründung der Medizinsoziologie. – Frankfurt/ M.
- Grundmann, M./Fuß, D./Suckow, J. (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand, Anwendungsbereiche. In: *Grundmann, M./Lüscher, K.* (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. – Konstanz, S. 17-76.
- Helmert, U./Bammann, K./Voges, W./Müller, R. (Hrsg.) (2000): Müssen Arme früher sterben? Soziale Ungleichheit und Gesundheit in Deutschland. – Weinheim.
- Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. – Weinheim.
- ISLA-Working Group (1997): Prevalence of chronic diseases in older Italians: Comparing self-reported and clinical diagnoses. International Journal of Epidemiology, 26, 5, S. 995-1002.
- Jungbauer-Gans, M. (2006): Soziale und kulturelle Einflüsse auf Krankheit und Gesundheit. Theoretische Überlegungen. In: *Wendt, C./Wolf, C.* (Hrsg.): Soziologie der Gesundheit.

- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 46. – Wiesbaden, S. 86-108.
- Kohli, M./Künemund, H.* (Hrsg.) (2000): Die zweite Lebenshälfte. Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey. – Opladen.
- Kolip, P.* (2000): Weiblichkeit ist keine Krankheit. Die Medikalisierung körperlicher Umbruchphasen im Leben von Frauen. – Weinheim.
- Kollmorgen, R.* (2005): Ostdeutschland. Beobachtungen einer Übergangs- und Teilgesellschaft. – Wiesbaden.
- Kriwy, P./Komlos, J./Baur, M.* (2003): Soziale Schicht und Körpergröße in Ost- und Westdeutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55, 3, S. 543-556.
- Moen, P.* (2006): Bronfenbrenner in context and in motion. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 3, S. 247-261.
- Robert Koch-Institut* (2006): Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit in Deutschland. – Berlin.
- Statistisches Bundesamt* (2006): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. – Bonn.
- Wendt, C./Wolf, C.* (Hrsg.) (2006): Soziologie der Gesundheit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 46. – Wiesbaden.

Internetnutzung, soziale Integration und psychosoziale Anpassung in Kindheit und Jugend

Angela Ittel und Nina Latzel



Angela Ittel



Nina Latzel

Zusammenfassung

Das Internet ist ein beliebtes Medium im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Ziel dieser längsschnittlichen Studie war es, die Zusammenhänge zwischen psychosozialer Anpassung, sozialer Integration und Art der Internetnutzung darzustellen. Hierzu werden Daten einer Fragebogenstudie mit 484 Kindern und Jugendlichen an Berliner Grundschulen zu zwei Messzeitpunkten präsentiert. Ergebnisse zeigen, dass das Ausmaß an Fehlverhalten als Indikator der psychosozialen Anpassung vorhersagt, ob Kinder und Jugendliche das Internet zur Bewältigung ihrer persönlichen Probleme nutzen. Zudem wurde deutlich, dass für Mädchen die positive Integration in die Familie die Zusammenhänge zwischen psychosozialer Anpassung und Internetnutzung mediiert.

Schlagwörter: Internetnutzung, psychosoziale Anpassung, soziale Integration, Kindheit, Jugend

Abstract

Internet Use, Social Integration and Psychosocial Adjustment in Childhood and Adolescence
The Internet is becoming a popular media tool for children and adolescents. The goal of this longitudinal study was to describe associations of psychosocial adjustment, social integration and the way children and adolescents use the Internet. This study makes use of data collected within a questionnaire study with 484 children and adolescents at elementary schools in Berlin, Germany. Results show that the degree of problem behavior, as indicator of psychosocial adjustment, predicts whether the children and adolescents use the Internet to cope with their personal problems. In addition, analyses show that a positive integration into the family mediates the association of psychosocial adjustment and Internet use for girls.

Keywords: Internet use, psychosocial adjustment, social integration, childhood, adolescence

1. Einleitung

Das Internet ist ein beliebtes Medium im Alltag von Kindern und Jugendlichen und spielt eine bedeutsame Rolle in deren Leben. In den vergangenen Jahren ist die Zahl der Internetnutzer kontinuierlich gestiegen. Besonders jugendliche Nutzer weisen schnelle Wachstumsraten in der Nutzung auf (Nielsen, NetRating 2003; MPFS 2005), weshalb es nicht verwunderlich ist, dass die Gruppe mit den höchsten Anteilen an Internetnutzern die jugendlichen Onliner stellen (Eimeren/

Frees 2006). Die meisten Untersuchungen zur Internetnutzung haben sich bisher auf die Gruppe der Erwachsenen/älteren Jugendlichen fokussiert (*Lenhart/Raine/Lewis* 2001), nur die wenigsten haben Kinder in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt. Ein Ziel dieser Studie ist es daher, die Bedingungen der Internetnutzung innerhalb der späten Kindheit und frühen Jugend im deutschsprachigen Raum näher zu beleuchten.

Die oft zu vernehmenden Befürchtungen, dass Internetnutzung die Verhaltensentwicklung und soziale Eingebundenheit negativ beeinflussen könnte (*Turow* 1999) werden zum Teil durch empirische Studien unterstützt (*Kraut u.a.* 1998), während andere Studien gegenteilige Ergebnisse hervorbrachten (*Gross* 2004).

In dieser Studie werden Kinder und Jugendliche in Anlehnung an das „Uses-Gratification“-Modell aus der kommunikationswissenschaftlichen Literatur (*Katz/Blumler/Gurevitch* 1974; *Palmgreen* 1984) als aktive Teilnehmer ihrer virtuellen Welt gesehen, die die Nutzung des Internets nach ihren individuellen Bedürfnissen gestalten, statt passiv den Wirkungen des Mediums ausgesetzt zu sein – eine Annahme, die vielen Untersuchungen der Medienwirkungsforschung zugrunde liegt (*Bonfadelli* 2004).

2. Internetnutzung in der frühen Jugendphase

Mit dem Einzug des Internets ins alltägliche Leben von Kindern und Jugendlichen ist es erforderlich geworden zu verstehen, wie und wofür sie es nutzen. Laut „KIM“, einer Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (*MPFS*), die die Internetnutzung bei Kindern im Alter von 6-13 Jahren untersucht, haben 73% der Haushalte mit Kindern Zugang zum Internet, dabei nimmt die Verfügbarkeit mit zunehmendem Alter der Kinder zu (*MPFS* 2005). Immerhin jedes zweite Kind (52%) in dieser Altersgruppe hat bereits Erfahrungen mit dem Internet gemacht, 67% davon sind regelmäßig (einmal oder häufiger pro Woche) online. Mit steigendem Alter wird das Internet auch deutlich intensiver genutzt (*MPFS* 2005; *Egmont Ehapa Verlag* 2006), wobei Kinder das Internet durchschnittlich zum ersten Mal im Alter von 10 Jahren nutzen (*Neue Digitale* 2004). Da immerhin 49% der 10-13jährigen das Internet vor dem zehnten Lebensjahr erstmalig genutzt haben – im Vergleich zu 16% der 14-17jährigen – (*Kaiser Family Foundation* 2003), kann man davon ausgehen, dass sich das Alter der ersten Internetnutzung immer weiter nach vorne verlagert (*Wartella/Vandewater/Rideout* 2005).

Das Internet wird in der Gruppe der jungen Anwender für vielfältige Zwecke genutzt. Besonders gern kommt es für Unterhaltungs- und kommunikative Zwecke zum Einsatz, aber auch schulische Zwecke spielen bei der Anwendung eine wichtige Rolle (*Lenhart/Raine/Lewis* 2001; *Jackson u.a.* 2006; *Livingstone/Bober* 2005). 49% der Kinder besuchen gern Internetseiten speziell für Kinder, 47% nutzen das Internet für die Informationssuche für die Schule und 44% verschicken oder erhalten Emails (*MPFS* 2005). Kinder und jüngere Jugendliche nutzen das Internet weniger häufig für kommunikative Zwecke (*Gross* 2004; *Weiss* 2005) und zum Downloaden

als ältere Jugendliche (*Lenhart/Rainie/Lewis* 2001; *Amarach* 2004), doch steigert sich mit zunehmendem Alter das Anwendungsspektrum (*MPFS* 2005). Auch berichten jugendliche Anwender schon früh von habitualisierten Nutzungsmustern. Die Mehrheit der Jugendlichen (88%) gibt gezielt eine Adresse ein, nur 27% surfen im Netz ohne Vorgabe einer Seite (*Eimeren* 2003).

Während der Onlinesitzungen, die vornehmlich zu Hause stattfinden, verweilen 2/3 der 9-19jährigen zwischen zehn Minuten und einer Stunde online (*Livingstone/Bober* 2005). Ergebnisse von *Neue Digitale* (vgl. 2004) demonstrieren, dass die unter 13jährigen mit einer wöchentlichen Nutzungsdauer von 3,4 Stunden eine niedrigere Wochennutzungszeit aufweisen als die über 13jährigen mit 7,7 Stunden.

2.1 Geschlechtsspezifische Aspekte der Internetnutzung

Das Internet galt lange als so genanntes „boy toy“ (*Weiser* 2000, S.168), doch wird es inzwischen durch die hohe Zuwachsrate der weiblichen Internetnutzer von Jungen und Mädchen gleichermaßen genutzt (*Eimeren* 2003; *Kaiser Family Foundation* 2003; *MPFS* 2005).

Dennoch machen sich weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede in der Art der Nutzung bemerkbar. Jungen favorisieren Spiele und Musik im Internet, Mädchen hingegen bevorzugen Kinderseiten im Netz und kommunikative Elemente und nutzen das Internet häufig für schulische Zwecke (*MPFS* 2005; *Ittel/Rosendahl* 2006).

Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in der Häufigkeit, sondern in der Art der Internetnutzung.

3. Psychosoziales Wohlbefinden, soziale Integration und Internetnutzung

Trotz der deutlichen Zunahme empirischer Untersuchungen zur Internetnutzung herrscht Uneinigkeit darüber, ob und inwieweit die Nutzung des Internets Auswirkungen auf die soziale Integration und das psychosoziale Wohlbefinden der Anwender hat. Einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung dieses Zusammenhangs liefert ursprünglich die längsschnittliche „HomeNet“-Studie von *Kraut* u.a. (vgl. 1998). *Kraut* und Kollegen fanden heraus, dass vermehrte Internetnutzung von Jugendlichen die familiäre Kommunikation sowie die soziale Eingebundenheit mindert. Außerdem zeigten Internetnutzer zunehmend Gefühle der Einsamkeit und Depression. Die Autoren schlussfolgerten, dass die Nutzung des Internets wertvolle Zeit ersetzt, die sonst mit nahe stehenden Menschen verbracht werden würde. Außerdem werden stärkere

„Internet-Paradox“

„face-to-face“-Kontakte durch schwächere soziale Online-Beziehungen ersetzt, die nicht zur Aufrechterhaltung eines sozialen Netzwerks beitragen (*Kraut* u.a. 1998). Der als „Internet-Paradox“ benannte Effekt fand Unterstützung von weiteren Studien (*Nie/Hillygus/Erbring* 2002). In einer Befragung von 754 12-17jährigen Internetnutzern äußerten 61% der Befragten, dass das Internet nicht förderlich für die Interaktion mit Familienmitgliedern sei und 64% gaben an, dass

das Internet das Zeitbudget für Aktivitäten mit der Familie mindert. Aber immerhin war fast die Hälfte der Kinder und Jugendlichen (48%) der Ansicht, dass das Internet die Beziehung zu Freunden verbessert (*Lenhart/Raine/Lewis* 2001).

Andere Studien zeigten, dass die Nutzung des Internets die Möglichkeit – neben der Aufrechterhaltung von Kontakten mit weiter entfernt lebenden Bekannten – die Kommunikation in der Familie und die soziale Integration nicht verschlechtert, sondern bereichert oder keinen Einfluss darauf nimmt (*Kraut u.a.* 2002; *Kaiser Family Foundation* 2003). Auch *Gross/Juvonen/Gable* (vgl. 2002) konnten zeigen, dass die Internetnutzung eher die bestehenden Kontakte aufrechtzuerhalten scheint, als sie zu verringern.

Interessanterweise konnten *Kraut* und Kollegen in ihrer HomeNet-Folgestudie (vgl. 2002) die anfänglichen negativen Befunde nicht bestätigen. Eine Verringerung der sozialen Eingebundenheit und des psychosozialen Wohlbefindens standen nur für unerfahrene Internetnutzer in Zusammenhang. Zudem zei-

gen Untersuchungen, dass die verschiedenen Arten der Nutzung des Internets unterschiedlich im Zusammenhang mit dem psychosozialen Wohlbefinden sowie der sozialen Eingebundenheit der Anwender stehen können (*Bessière u.a.* 2004; *Zhao* 2006; *Mesch* 2006). Daher wird in der vorliegenden Studie speziell eine Art der Internetnutzung in den Blick genommen, die der Bewältigung von negativen Gefühlen und Einsamkeit dient.

Insgesamt weisen die dargestellten Befunde darauf hin, dass es einer weiteren Klärung der Zusammenhänge zwischen Internetnutzung, sozialer Integration und Wohlbefinden speziell für die Gruppe der jungen Nutzer bedarf. Die Bedeutung der sozialen Integration, die den Zusammenhang zwischen Internetnutzung und Wohlbefinden moderieren kann, findet Berücksichtigung, indem zwischen zwei sozialen Netzwerken unterschieden wird: die Integration in die Familie und die Integration ins Peernetzwerk.

4. Zusammenfassung

Anhand der Einschätzung der psychosozialen Anpassung und der sozialen Integration soll das Nutzungsverhalten der Kinder und jungen Jugendlichen vorhergesagt werden. Speziell soll in dieser längsschnittlichen Studie untersucht werden, ob psychosoziale Anpassungsschwierigkeiten die Nutzung des Internets zum Zwecke der Bewältigung („Coping“) vorhersagen. Außerdem werden die Online-Erfahrung, sowie das Alter der Kinder berücksichtigt, indem sie als Kontrollvariablen mit in das Untersuchungsmodell einfließen. Basierend darauf, dass das Geschlecht einen Einfluss auf die untersuchten Zusammenhänge nimmt, werden die Analysen separat für Mädchen und Jungen durchgeführt.

Es wurden folgende Fragestellungen beleuchtet:

- Gibt es Zusammenhänge zwischen der Art der Internetnutzung und der psychosozialen Anpassung?
- Werden die Zusammenhänge von der Integration in soziale Netzwerke mediiert?

Internetnutzung, die der
Bewältigung von negativen
Gefühlen und Einsamkeit
dient

5. Methode

5.1 Stichprobe

In dieser Untersuchung wurden Kinder an insgesamt 23 Berliner Grundschulen der Klassen 4, 5 und 6 zu zwei Messzeitpunkten befragt. Im ersten Erhebungszeitraum 2004 nahmen 884 Kinder teil, von denen 484 Kinder ein Jahr später erneut den Fragebogen ausfüllten (Rücklaufquote: 54,8%). Für die hier dargestellten Auswertungen greifen wir ausschließlich auf die Längsschnitt-Stichprobe (N = 484) zurück.

Die Längsschnittstichprobe besteht aus etwas mehr Mädchen (55,4%) als Jungen (44,6%). Das Durchschnittsalter der befragten Kinder lag zum zweiten Erhebungszeitraum bei 11.3 Jahren bei einem Rang von 9-14 Jahren. Ein Chi-Quadrat-Test zeigte signifikante Unterschiede in der Klassenverteilung innerhalb der Stichprobe ($\chi^2(2,484) = 23.58, p \leq .01$). Die Gruppe der Kinder in der 5. Klasse ist größer als die Gruppe der Kinder in der 6. und 7. Klasse (vgl. Tab 1).

Tabelle 1: Verteilung der Längsschnitt-Stichprobe

Klasse	M Alter	Mädchen	Junge	Gesamt N
5. Klasse	10.42	107	96	203
6. Klasse	11.53	94	71	165
7. Klasse	12.33	67	49	116
Total	11.26	268	216	484
Internetnutzer zum 1. MZP	10.37	186	146	332
Internetnutzer zum 2. MZP	11.33	224	181	405

Die ethnische Zusammensetzung der Stichprobe stellt sich wie folgt dar: die Mehrheit der Kinder sind deutscher Nationalität (67,4%); 7,6% sind türkischer, 3,3% russischer, 3,1% arabischer und 1,7% asiatischer Herkunft. 3,2% der Kinder sind englischer, polnischer und vietnamesischer Nationalität. 5% der Kinder waren gemischt-nationaler Herkunft, die restlichen 8,7% konnten keiner Gruppe eindeutig zugeordnet werden. Die soziale Schichtzugehörigkeit der Kinder wurde ermittelt anhand des Sozialstrukturatlas Berlin¹ und liegt durchschnittlich im mittleren Bereich. Das soziale Kapital der Familien wurde abgebildet durch die Skala von *Kunter* u.a. (vgl. 2002) und kann als überdurchschnittlich günstig angesehen werden.

Varianzanalytische Berechnungen aller aufgenommen Skalen zwischen der Gruppe, die zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen hat (N = 484) und der Gruppe, die zur zweiten Erhebung nicht mehr zur Verfügung stand (N = 400), offenbaren einen Unterschied in der Schichtzugehörigkeit: Kinder, die nicht aus der Befragung ausgeschieden sind, gehen in günstigeren Wohnvierteln zur Schule als diejenigen, die nur zur ersten Erhebungen befragt wurden.

Für die zentralen Berechnungen (die Vorhersage der Internetnutzung zum zweiten Messzeitpunkt) dieser Studie wurden nur die Kinder der Längsschnittstichprobe berücksichtigt, die zum zweiten Messzeitpunkt das Internet nutzen

($n = 405$, 83,7%). Berechnungen der Mittelwertsunterschiede anhand von ANOVAs zwischen den Gruppen der Nutzer und der Nicht-Nutzer ergaben, dass Internetnutzer höhere Ausprägungen im Selbstwertgefühl zeigten ($F(1,483) = 5.68$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$).

5.2 Untersuchungsdurchführung

Vor der Erhebung wurden die Eltern der Kinder schriftlich über die Studie informiert und um ihr Einverständnis zu der Teilnahme ihrer Kinder an der Studie gebeten. Beide Erhebungen fanden in den jeweiligen Schulen in den Klassenzimmern der Kinder statt und dauerten ca. zwei Schulstunden. Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens erhielten die Kinder von einem geschulten Projektmitarbeiter, der während der gesamten Untersuchung anwesend war. Nach Abgabe des Fragebogens erhielten die Kinder ein kleines Präsent für ihre Teilnahme.

Für die Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt wurde den Teilnehmern der ehemaligen sechsten Klassen der Fragebogen postalisch zugeschickt, da diese nicht mehr die Grundschule, sondern eine weiterführende Schule besuchten.

5.3 Instrumente

Die zentralen Instrumente dieser Untersuchung umfassen Skalen zur psychosozialen Anpassung und zur Internetnutzung der Kinder sowie Skalen zur sozialen Integration in der Peergruppe und in der Familie.

Prädiktoren I: Psychosoziale Anpassung (1. MZP)

Einsamkeit

Eine auf 8 Items gekürzte Version des *Revised UCLA Loneliness Questionnaire* (ULS-8; *Hays/DiMatteo* 1987) wurde zur Messung des Ausmaßes subjektiv erlebter Einsamkeit verwendet. Auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = „nie“ bis 4 = „oft“) konnten die Teilnehmer den Grad der Zustimmung zu den Items (z.B. „Mir mangelt es an Gelegenheiten, mit anderen Leuten zusammen zu sein“) angeben. Höhere Werte auf der Skala bildeten höhere Ausprägungen an Einsamkeit ab. Die Reliabilität der Skala (Cronbach's $\alpha = .71$) kann als hinreichend angesehen werden.

Depression

Die Skala *Children's Depression Inventory* (CDI; *Kovacs* 1985, 1992) besteht aus 10 Items und erfasst emotionale, kognitive und verhaltensbasierte Faktoren von depressiven Verstimmungen. Die Items beschreiben mit je drei unterschiedlichen Ausprägungsgraden verschiedene Symptome (z.B. „Ich bin manchmal traurig“, „Ich bin öfters traurig“, „Ich bin immer traurig“). Die Teilnehmer konnten entscheiden, welche der drei Antwortalternativen am besten beschreibt, wie sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben. Höhere Werte auf der Skala geben

höhere Ausprägungen an depressiver Verstimmung an. Cronbach's α beträgt .79. Die Reliabilität dieser Skala ist somit zufriedenstellend.

Fehlverhalten

Die Skala *The Misconduct Scale* (Feldman u.a. 1991) umfasst 8 Items und misst die Häufigkeit schulischen Fehlverhaltens bei Kindern und Jugendlichen. Auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = „Nie“ bis 4 = „Oft“) konnten die Teilnehmer angeben, wie oft sie im letzten Jahr vorgegebenen Aktivitäten nachgekommen sind (Beispiel-Item: „Wie oft hast du schon Schuleinrichtungen zerstört?“). Höhere Werte auf dieser Skala zeigen höhere Ausprägungen an (schulischem) Fehlverhalten an. Ein Cronbach's α von .79 ergab eine genügende Reliabilität dieser Skala.

Selbstwert

Zur Erfassung der globalen Selbstwertschätzung wurde die *Coopersmith Self-Esteem Inventory – School Short Form* Skala (SEI; Coopersmith 1967) verwendet. Sie enthält 25 Items, wie z.B. „Ich finde mich ziemlich cool“, denen die Teilnehmer zustimmen oder widersprechen konnten (1 = „Trifft zu“, 0 = „Trifft nicht zu“). Hohe erreichte Punktzahlen weisen auf ein hohes Selbstwertgefühl hin. Die Reliabilität der Skala kann mit Cronbach's α = .79 als hinreichend betrachtet werden.

Prädiktoren II: Soziale Integration (1. MZP)

Familienkohäsion

Bei der Skala Familienkohäsion (Olsen/Porter/Bell 1982; Olsen/Sprenkle/Russell 1979) handelt es sich um eine Subskala der *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales II* (FACES-II). Sie besteht aus 16 Items und misst den Grad an Zusammenhalt von Familienmitgliedern untereinander. Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = „Nie“ bis 5 = „Immer“) und bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem die Items auf die familiäre Situation zutreffen (z.B. „In unserer Familie sprechen wir gegenseitig über persönliche Probleme“). Ein hoher Wert auf der Skala bedeutet ein ausgeprägtes Maß an Familienzusammenhalt. Die Reliabilität der Skala kann mit Cronbach's α = .71 als akzeptabel betrachtet werden.

Qualität der Peerbeziehungen

Die Skala basiert auf dem *Index of Peer Relations* (IPR), eine Subskala des *Clinical Measurement Package* (Hudson 1982) und besteht aus 24 Items. Sie misst die wahrgenommene Qualität der Peerbeziehungen. Die Teilnehmer konnten anhand einer siebenstufigen Skalierung (1 = „Gar nicht“ bis 7 = „Immer“) ankreuzen, wie häufig sie sich wie in den Items beschrieben innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen fühlen. Ein Beispiel-Item lautet: „Ich komme mit meinen Freunden gut zurecht“. Ein hoher Wert auf der Skala weist auf hohe Peer-Integration hin. Die Skala weist eine gute interne Konsistenz von α = .90 auf.

Abhängige Variable: Art der Internetnutzung (2. MZP)

Basierend auf der Skala *Motives for Using the Internet* (Valkenburg/Soeters 2001) werden die Motive der Internetnutzung erfasst. Die Skala besteht aus 24 Items. Auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = „Nie“ bis 4 = „Oft“) konnten die Kinder angeben, inwieweit sie Aussagen wie z.B. „Ich nutze das Internet, um mich von meinen Problemen abzulenken“ zustimmen. Eine Faktorenanalyse brachte vier Subskalen hervor: A) Bewältigung, $\alpha = .87$, B) Spaß, $\alpha = .86$, C) Soziale Interaktion, $\alpha = .82$, D) Information, $\alpha = .56$. Für diese Untersuchung wurden lediglich die Subskalen Spaß und Bewältigung mit in die Untersuchungsmodelle aufgenommen.

6. Ergebnisse

6.1 Deskriptive Auswertungen

Tabelle 2 bildet die Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Skalen ab. Varianzanalysen zwischen allen Untersuchungsvariablen mit Geschlecht als Gruppenfaktor ergaben, dass männliche Internetnutzer höhere Werte im schulischen Fehlverhalten ($F(1,403) = 10.41, p < .05, \eta^2 = .12$) aufweisen und von einer geringeren familialen Integration berichten als weibliche Internetnutzer ($F(1,400) = 4.96, p < .01, \eta^2 = .06$). Nach *Cohen* (vgl. 1988) sind Effektstärken (η^2) mit einem Wert von unter $<.10$ als schwach zu bewerten und können daher vernachlässigt werden.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Skalen (N = 405)

Skalen	Jungen (N=181) M (SD)	Mädchen (N=224) M (SD)
Prädiktoren I 1. MZP		
Einsamkeit	1.73 (.52)	1.73 (.53)
Depression	1.33 (.30)	1.38 (.27)
Fehlverhalten	1.65 (.49)	1.52 (.35)**
Selbstwert	17.97 (4.11)	17.69 (4.31)
Prädiktoren II 1. MZP		
Familienkohäsion	3.61 (.48)	3.73 (.50)*
Qualität Peerbeziehung	5.57 (.96)	5.68 (.96)
Abhängige Variable 2.MZP		
Bewältigung	1.54 (.61)	1.54 (.60)
Spaß	2.64 (.73)	2.65 (.69)

Notiz: ** $p < .01$, * $p < .05$

Als zweiter Schritt der deskriptiven Auswertung wurden korrelative Zusammenhänge zwischen allen Untersuchungsvariablen geprüft.

Tabelle 3: Korrelationskoeffizienten unabhängige Variablen und Internetnutzung

Skalen	Jungen (N=181)		Mädchen (N=224)	
	Spaß	Bewält.	Spaß	Bewält.
Prädiktoren I 1. MZP	r		r	
Einsamkeit	.08	.27**	.26**	.27**
Depression	.04	.22**	.17**	.22**
Fehlverhalten	.21*	.17**	.24**	.26**
Selbstwert	-.01	-.27**	-.23**	-.34**
Prädiktoren II 1. MZP				
Familienkohäsion	-.09	-.28**	-.13	-.26**
Qualität Peerbeziehung	-.07	-.23**	-.11	-.19*

Notiz: **p<.01, *p<.05

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, weisen Mädchen wie Jungen, die angaben, das Internet zur Bewältigung von persönlichen Problemen zu nutzen, auch ungünstigere Werte in ihrer psychosozialen Anpassung und in ihrer sozialen Integration auf. Das Motiv „Spaß“ stand lediglich für Mädchen in korrelativem Zusammenhang mit den Skalen der psychosozialen Anpassung. Mädchen, die angaben, häufig das Internet zum Spaß zu nutzen, gaben auch an, einen geringeren Selbstwert zu haben ($r = -.23$, $p < .01$) und wiesen höhere Ausprägung in Depression ($r = .17$, $p < .01$), Einsamkeit ($r = .26$, $p < .01$) und Fehlverhalten ($r = .24$, $p < .01$) auf. Für Jungen ergab sich hingegen nur ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Ausmaß ihres Fehlverhaltens und der Häufigkeit, mit der sie das Internet zum „Spaß“ nutzen ($r = .21$, $p < .05$). Das Ausmaß der sozialen Integration stand weder für Jungen noch für Mädchen im Zusammenhang mit der Häufigkeit, das Internet zum Spaß zu nutzen. Die Subskala „Spaß“ wurde daher nicht in die weiteren regressionsanalytischen Berechnungen aufgenommen.

6.2 Logistische Regression zur Vorhersage der Internetnutzung

Um eine logistische Regression durchführen zu können, muss zunächst die abhängige Variable der Regressionsmodelle dichotomisiert werden. Das heißt, es wurden zwei Gruppen gebildet: Gruppe 1 umfasst diejenigen Mädchen bzw. Jungen, die nie das Internet zur Bewältigung von persönlichen Problemen nutzen (29% der Jungen und 30% der Mädchen); Gruppe 2 umfasst diejenigen Kinder, die zumindest gelegentlich das Internet zur Bewältigung persönlicher Probleme nutzen (71% der Jungen und 70% der Mädchen).

Das Ziel der logistischen Regression, ein Verfahren zur multivariaten Analyse binärer abhängiger Variablen, ist es nun, die Wahrscheinlichkeit der Mitgliedschaft in der ersten oder zweiten Gruppe zu berechnen. Das heißt, es galt festzustellen, inwieweit die psychosoziale Anpassung und die soziale Integration der Mädchen und Jungen zum ersten Messzeitpunkt die Wahrscheinlichkeit vorhersagt, mit der das Internet zum zweiten Messzeitpunkt zur Bewältigung von persönlichen Problemen genutzt wird (Gruppe 2) oder nicht (Gruppe 1).

Das Alter der Kinder und die Erfahrung mit dem Internet (in Jahren) gingen als Kontrollvariablen (Block 1) in die hierarchischen Regressionsmodelle mit ein. Als Prädiktoren (Block 2) wurden die Skalen der psychosozialen Anpassung (Selbstwert, Depression, Fehlverhalten und Einsamkeit) und als Mediatorvariablen (Block 3) die Skalen der sozialen Integration (Familiärer Zusammenhalt und Qualität der Peerbeziehung) aufgenommen. Es werden zunächst die Ergebnisse der Modelle für die Vorhersage der Internetnutzung der Jungen (Tabelle 4), dann die der Mädchen (Tabelle 5) dargestellt.

Tabelle 4: Logistische Regressionen zur Vorhersage der Internetnutzung „Bewältigung“ (2. MZP) für Jungen ⁺

	Jungen (N=181)			
	95%-Konf. Intervall für Exp b			
	B (SE)	Unterer Wert	Exp b	Oberer Wert
Block 2 Prädiktoren I* 1. MZP				
Einsamkeit	-.13 (.34)		.87	
Depression	-.17 (.30)		.84	
Fehlverhalten	.21* (.18)	.05	1.61	1.80
Selbstwert	-.15 (.30)		-.85	
Block 3 Prädiktoren II** 1. MZP				
Familienkohäsion	-.18 (.26)		.83	
Qualität Peerbeziehung	-.00 (.34)		.83	

Notiz: *R² = .21 (Cox & Snell); .19 (Nagelkerke). Model $\chi^2(6) = 6.47$, $p < .05$

**R² = .23 (Cox & Snell); .20 (Nagelkerke). Model $\chi^2(8) = 7.37$, $p < .07$

* $p < .05$, ** $p < .01$

+ Die Tabelle enthält die Koeffizienten des Regressionsmodells unter Einschluss der Variablen des 2. und des 3. Blocks. Die Koeffizienten der Kontrollvariablen Alter und Erfahrung und die Koeffizienten der Variablen des 2. Blocks unter Einschluss aller Variablen (Mediationskoeffizienten) sind nicht dargestellt.

Die Modellgültigkeit ist für beide Gesamtmodelle der Regression mit -2log likelihood chi-square 50.30 für Jungen und -2log likelihood chi-square 47.8 für Mädchen gegeben (*Field* 2005). Nur das Fehlverhalten beim ersten Messzeitpunkt sagt voraus, ob ein Kind beim zweiten Messzeitpunkt in die Gruppe fällt, die das Internet zur Bewältigung von persönlichen Problemen nutzt. Dies gilt für Jungen ($\beta = .21$, $p < .05$) sowie für Mädchen ($\beta = .28$, $p < .05$). Familiärer Zusammenhalt wird nur im Modell der Mädchen ein signifikanter Prädiktor. D.h. nur für Mädchen sagt das Ausmaß des familialen Zusammenhalts vorher, ob die Mädchen das Internet zur Bewältigung persönlicher Probleme nutzen ($\beta = .46$, $p < .05$). Darüber hinaus mediert die Variable der familialen Integration den Zusammenhang zwischen Fehlverhalten und Internetnutzung der Mädchen. Das heißt, der Zusammenhang zwischen Fehlverhalten und Art der Internetnutzung geht nicht mehr als signifikanter Prädiktor ($\beta = .08$, $p < .10$) in das Modell ein, wenn die Variable „familiärer Zusammenhalt“ im dritten Schritt in das Regressionsmodell aufgenommen wird. Weder für Jungen noch für Mädchen steht die empirisch fundierte soziale Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen im Zusammenhang mit der Nutzung des Internets zur Bewältigung persönlicher Probleme.

Tabelle 5: Logistische Regressionen zur Vorhersage der Internetnutzung
„Bewältigung“ (2. MZP) für Mädchen ⁺

	Mädchen (N=224)			
	95%-Konf.Intervall für Exp b			
	B (SE)	Unterer Wert	Exp b	Oberer Wert
Block 2 Prädiktoren I* 1. MZP				
Einsamkeit	-.12 (.26)		.88	
Depression	.38 (.35)		1.47	
Fehlverhalten	.28*(.26)	.02	1.55	2.60
Selbstwert	-.17 (.33)		.84	
Block 3 Prädiktoren II** 1. MZP				
Familienkohäsion	-.46*(.24)	.39	.63	1.03
Qualität Peerbeziehung	-.03 (.25)		1.03	

Notiz: *R²= .23 (Cox & Snell); .20 (Nagelkerke). Model $\chi^2(6) = 4.19$, $p < .05$

** R²= .25 (Cox & Snell); .26 (Nagelkerke). Model $\chi^2(8) = 5.87$, $p < .05$

* $p < .05$, ** $p < .01$

+ Die Tabelle enthält die Koeffizienten des Regressionsmodells unter Einschluss der Variablen des 2. und des 3. Blocks Die Koeffizienten der Kontrollvariablen Alter und Erfahrung und die Koeffizienten der Variablen des 2.Blocks unter Einschluss aller Variablen (Mediationskoeffizienten) sind nicht dargestellt

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Diese Arbeit hatte zum Ziel, die Zusammenhänge zwischen der psychosozialen Anpassung von Mädchen und Jungen in der späten Kindheit und frühen Jugend und der Art ihrer Internetnutzung aufzuzeigen. Des Weiteren sollte untersucht werden, ob die soziale Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen oder in die Familie einen Einfluss auf die beschriebenen Zusammenhänge nimmt. Zu diesem Zweck wurde eine Fragebogenstudie zu zwei Messzeitpunkten an Berliner Grundschulen durchgeführt. In unseren Annahmen haben wir sowohl die Erkenntnisse der kommunikationswissenschaftlichen Literatur zur Internetnutzung als auch die Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen Forschungen zur Bedeutung von sozialen Ressourcen integriert und postuliert, dass Kinder und Jugendliche als aktive Teilnehmer die Nutzung des Internets nach ihren individuellen Bedürfnissen gestalten (vgl. „Uses-Gratification“-Modell, *Katz/Blumler/Gurevitch 1974; Palmgreen 1984*) und dass der Grad der Integration in die Familie und in die Gleichaltrigengruppe wichtige Ressourcen für die positive Anpassung im Jugendalter sind (*Levitt u.a. 2005*).

Logistische Regressionen zeigten, dass das Ausmaß an Fehlverhalten von Jungen und Mädchen zum ersten Messzeitpunkt im Zusammenhang mit der Art der Internetnutzung zum zweiten Messzeitpunkt steht. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder das Internet nutzen, um mit ihren negativen Gefühlen umzugehen, ist dann signifikant größer, wenn sie ein erhöhtes Maß an Problemverhalten beim ersten Messzeitpunkt gezeigt haben.

Kinder nutzen das Internet, um mit ihren negativen Gefühlen umzugehen

Psychosoziale Anpassung und Nutzung des Internet

Zusätzlich haben wir untersucht, ob die Einbettung in soziale Kontexte den Zusammenhang zwischen psychosozialer Anpassung und Nutzungsart des Internets beeinflusst. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Ausmaß der familialen Integration nicht nur die Wahrscheinlichkeit, das Internet für die Bewältigung persönlicher Probleme zu nutzen, verringert, sondern auch den Zusammenhang zwischen der Internetnutzung und der psychosozialen Anpassung mediiert. Das heißt, das Ausmaß der familialen Integration verringert den Zusammenhang zwischen psychosozialer Anpassung und der Wahrscheinlichkeit, das Internet für die Bewältigung psychosozialer Probleme zu nutzen. Allerdings wurde dieser mediiierende Einfluss des familialen Kontexts nur für Mädchen bedeutend. Diese Ergebnisse wurden in querschnittlichen Analysen bereits beschrieben (Ittel/Rosendahl 2006) und konnten in dieser Untersuchung längsschnittlich repliziert werden.

Individuum als aktiver Nutzer

Die Ergebnisse dieser Studie tragen auf verschiedene Weise zur Diskussion zum Thema Internetnutzung im Kindes- und Jugendalter bei. Große und teilweise repräsentative Studien, wie die KIM (2005) und JIM Studie (2006) oder auch das Kinderbarometer (2005) basieren meist auf querschnittlichen Daten und gehen selten über die deskriptive Darstellung der Internetnutzung im Kindes- und Jugendalter hinaus. Die hier vorgestellte Studie stützt sich auf längsschnittliche Daten. Die Ergebnisse können daher Aufschluss über die Auswirkungen der psychosozialen Anpassung auf die Art der Mediennutzung geben. Zudem nehmen die meisten Studien – ausgehend von Modellen der Medienwirkungsforschung – einen direkten Effekt von Internetnutzung auf psychosoziale Anpassung an. Das heißt, es wird untersucht, welche Auswirkungen das Internet auf das Individuum bzw. dessen Sozialverhalten hat. Unserer Untersuchung legten wir hingegen die Annahmen des „Uses-Gratification“-Modells zugrunde, das erlaubt – auch im Sinne neuerer Überlegungen zu Selbstsozialisationsprozessen im Jugendalter (Zinnecker 2000) – das Individuum als aktiven Nutzer darzustellen, das sich nach momentanen Ansprüchen und Bedürfnissen Angebote aus den unterschiedlichen Medienangeboten selbstständig auswählt (Hoffmann 2003). Wenngleich unsere Ergebnisse diese Annahmen bestätigen und somit dem „Uses-Gratification“-Modell empirische Unterstützung leisten, ist nach Greenfield/Yan (vgl. 2006) in zukünftigen Untersuchungen zu bedenken, dass sich die Forschung zur Internetnutzung zumindest auf der theoretischen Ebene über die linearen Annahmen dieser beiden Modelle („Medienwirkung“ vs. „Uses-Gratification“) hinweg bewegen sollte, um die Bedeutung des Internets vor dem Hintergrund moderner Gesellschaftsprozesse adäquat darstellen zu können. Dies kann nur erreicht werden, wenn Internetnutzung nicht als abhängige oder unabhängige Variable operationalisiert, sondern als Kontext verstanden wird, den Jugendliche nutzen, um ihre sozialen Welten zu konstruieren. Erst wenn das Internet als kulturelles Werkzeug verstanden wird, erschafft man den theoretischen Rahmen, der die Darstellung der „schlechten“ oder „guten“ Auswirkungen des Internets hinfällig macht und ermöglicht, (jugend)kulturelle Veränderungen und Prozesse im Kontext der Internetnutzung darzustellen.

Internet als kulturelles Werkzeug

Die Ergebnisse bestätigen auch, dass – wenn auch nur für Mädchen – die soziale Integration in der Familie einen Einfluss auf die Art ihrer Internetnut-

zung nimmt. Vor dem Hintergrund, dass das Jugendalter eine Entwicklungsphase ist, in der Jungen und Mädchen sich von zu Hause lösen und die Peerwelt größere Bedeutung gewinnt, mögen diese Ergebnisse zunächst verwundern. Bedenkt man hingegen die eben formulierten Gedanken der aktiven Gestaltung einer Jugendkultur unter Gleichaltrigen, so ist es denkbar, dass gerade die Peerinteraktionen so stark in die Internetnutzung integriert sind, dass sie die Art der Nutzung nicht mehr zusätzlich (also als Prädiktor) vorhersagen können. Möglicherweise sind aber auch die Jugendlichen dieser Stichprobe noch zu jung und damit noch zu sehr an die Familie gebunden, als dass die Peers einen signifikanten Einfluss auf die Art der Internetnutzung haben.

Internetnutzung und die soziale Integration in die Familie

Die Tatsache, dass die familiäre Integration zwar einen Einfluss auf das Internetverhalten von Mädchen, aber nicht von Jungen hat, mag sich in der hier untersuchten Art der Internetnutzung „Bewältigung“ begründen. Während für Mädchen die Integration in die Familie einen entscheidenden Einfluss hat, ob sie das Internet zur Bewältigung ihrer Gefühle nutzen, nutzen die Jungen das Internet zur Bewältigung ihrer Gefühle unabhängig von dem Grad ihrer familialen Integration. Möglicherweise sprechen Mädchen häufiger mit ihrer Familie über ihre negativen Gefühle und nutzen daher das Internet weniger zur Kompensation ihrer negativen Gefühlswelt als Jungen, wenn sie gleichzeitig eine positive familiäre Integration in der Familie erleben. Da Jungen dieser Art von Kommunikation über Gefühle und persönliche Probleme eher distanziert gegenüber stehen, nutzen sie das Internet möglicherweise als Bewältigungshilfe, selbst wenn sie eine positive Integration in der Familie erleben, um im geschützten Raum, anstatt öffentlich im persönlichen Gespräch mit ihren negativen Gefühlen umzugehen. Unsere Ergebnisse unterstreichen daher die Annahmen zu sozialer Integration und Internetverhalten, die schon von früheren Untersuchungen formuliert wurden (*Kraut u.a. 2001*), doch bieten sie zusätzlich neue Erkenntnisse zu geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern und deren Bedingungen.

Anmerkung

- 1 Der Sozialstrukturatlas Berlin – herausgegeben von der Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz – beschreibt die räumliche Sozialstruktur der Bezirke der Stadt anhand verschiedener Indizes (u.a. Einkommen und Bildungsstand); in Anlehnung daran wurden für diese Studie die Wohnviertel der befragten Kinder (von 1= günstig bis 7= ungünstig) klassifiziert.

Literatur

- Amarach* (2004): The use of new media by children. A research report for the Internet advisory board, October 2004. Online verfügbar unter: <http://www.iab.ie/Publications/Research/d63.pdf>, Stand: 30.11.2006.
- Bessière, K./Kiesler, S./Kraut, R./Boneva, B.* (2004): Longitudinal effects of Internet uses on depressive affect: A social resources approach. Unpublished manuscript, Carnegie Mel-

- lon University, Pittsburgh, PA. http://cbdr.cmu.edu/papers/pdfs/cdr_118.pdf, Stand: 10.11.2006.
- Bonfadelli, H. (2004): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven. – Konstanz.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioural sciences. – New York.
- Coopersmith, S. (1967): The antecedents of self-esteem. – San Francisco.
- Egmont Ehapa Verlag (2006): Die Kids Verbraucher Analyse 2006. – Berlin.
- Eimeren, B. van (2003): Internetnutzung Jugendlicher. Erlebniswert des Internets beruht wesentlich auf Kommunikation und Unterhaltung. Media Perspektiven, 2, S. 67-75. Online verfügbar unter: <http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/eimeren.pdf?foid=6635>, Stand: 01.10.2006.
- Eimeren, B. van/Frees, B. (2006): ARD/ZDF- Online – Studie 2006. Schnelle Zugänge, neue Anwendungen, neue Nutzer? Media Perspektiven, 8, S. 402-415. Online verfügbar unter: <http://www.br-online.de/br-intern/medienforschung/onlinenutzung/pdf/2006-Eimeren.pdf>, Stand: 02.10.2006.
- Feldman, S. S./Rosenthal, D. A./Mont-Reynaud, R./Leung, K./Lau, S. (1991): Ain't misbehaving: Adolescent values and family environments as correlates of misconduct in Australia, Hong Kong, and the United States. Journal of Research on Adolescence, 1, S.109-134.
- Field, A. (2005): Discovering statistics using SPSS. – London.
- Greenfield, P./Yan, Z. (2006): Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in Developmental Psychology. Developmental Psychology, 42, 3, S. 1-4.
- Gross, E. F./Juvonen, J./Gable, S. L. (2002): Internet use and well being in adolescence. Journal of Social Issues, 58, 1, S. 75-90.
- Gross, E. F. (2004): Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. Applied Developmental Psychology, 25, S. 633-649.
- Harter, S. (1998): The development of self-representations. In: Eisenberg, N./Damon, W. (Hrsg.): Handbook of child psychology, 3, Social, emotional and personality development. – New York, S. 553-617.
- Hays, R. D./DiMatteo, M. R. (1987): A short-form measure of loneliness. Journal of Personality Assessment, 51, S. 69-81.
- Hoffmann, D. (2003): Die Nutzung neuer Medien als jugendkulturelle Ausdrucksform. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time out? Die Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 67-83.
- Hudson, W. (1982): The clinical measurement package: A field manual. – Chicago.
- Ittel, A./Rosendahl, Y. (2006): Internetnutzung und soziale Integration im frühen Jugendalter. In: Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. – Weinheim, S. 183-206.
- Jackson, L. A./Eye, A. v./Biocca, F. A./Barbatsis, G./Zhao, Y./Fitzgerald, H. E. (2006): Does home Internet use influence the academic performance of low-income children? Developmental Psychology, 3.
- Kaiser Family Foundation (2003): Growing up wired: Survey on youth and the Internet in the Silicon Valley. Online verfügbar unter: <http://www.kff.org/entmedia/loader.cfm?url=/commonspot/security/getfile.cfm&PageID=14232>, Stand: 27.09.2006
- Katz, E./Blumler, J. G./Gurevitch, M. (1974): Utilization of mass communication by the individual. In: Blumler, J. G./Katz, E. (Hrsg.): The uses of mass communications. Current perspectives on gratifications research. – London, S. 19-32.
- Kovacs, M. (1985): The Children's Depression Inventory (CDI). Psychopharmacology Bulletin, 21, S. 995-998.
- Kovacs, M. (1992): The Children's Depression Inventory (CDI). – New York.
- Kraut, R./Patterson, M./Lundmark, V./Kiesler, S./Mukhipadhyay, T./Scherlis, W. (1998): Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? American Psychologist, 53, 9, S. 1011-1031.
- Kraut, R./Kiesler, S./Boneva, B./Cummings, J./Helgeson, V./Crawford, A. (2002): Internet paradox revisited. Journal of Social Issues, 58, 1, S. 49-74.

- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. – Berlin.
- Lenhart, A./Raine, L./Lewis, O. (2001): Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships. Online verfügbar unter: http://www.pewInternet.org/report_display.asp?r=36, Stand: 15.01.2007
- Levitt, M. J./Levitt, J./Bustos, G. L./Crooks, N. A./Santos, J. D./Telan, P./Hodgetts, J./Milevsky, A. (2005): Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development* 14, 3, S. 398–420.
- Livingstone, S./Bober, M. (2005): UK children go online. Final report of key project findings. Project report. London School of Economics and Political Science, London, UK. Online verfügbar unter: <http://personal.lse.ac.uk/bober/UKCGOfinalReport.pdf>, Stand: 01.10.2006.
- Mesch, G. S. (2006): Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach. *The Journal of Family Communications*, 6, 2, S. 119-138.
- MPFS = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005): KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Geschäftsstelle c/o LFK. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=50>, Stand: 01.07.2006.
- Neue Digitale (2004): Kinder Online 2004. Studie der Agentur für neue Medien NEUE DIGITALE in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Kinderbüro und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online verfügbar unter: http://www.neuedigitale.de/deutsch/presse/040908_Ergebnispraesentation_Studie_Kinder_Online_2004.pdf, Stand: 01.07.2006.
- Nie, N. H./Hillygus, D. S./Erbring, L. (2002): Internet use, interpersonal relations and sociability: A time diary study. In: Wellman, B./Haythornthwaite, C. (Hrsg.): *The Internet in everyday life*. – Oxford, S. 215-244.
- Nielsen/NetRatings (2003): Kids Account for one out of five Internet surfers in the U.S. More than 27 Million American Kids Connect Online. Online verfügbar unter: www.netratings.com/pr/pr_031021.pdf, Stand: 01.06.2006.
- Odell, P. M./Korgen, K. O./Schumacher, P./Delucchi, M. (2000): Internet use among female and male college students. *CyberPsychology & Behavior*, 3, 5, S. 855-862.
- Olsen, D. H./Porter, J./Bell, R. Q. (1982): FACES II: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales. *Family Social Science*. – Minnestota.
- Olsen, D. H./Sprenkle, D. H./Russel, C. S. (1979): Circumplex model of martial and family systems: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, S. 3-28.
- Palmgreen, P. (1984): Uses and gratifications: A theoretical perspective. In: Bostrom, R. N. (Hrsg.): *Communication yearbook* 8. – Beverly Hills, S. 20-55.
- Subrahmanyam, K./Greenfield, P./Kraut, R./Gross, E. (2001): The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, S. 7-30.
- Turow, J. (1999): *The Internet and the family: The view from parents, the view from the press*. – Philadelphia.
- Valkenburg, P. M./Soeters, K. (2001): Children's positive and negative experiences with the Internet. *Communication Research*, 28, S. 653-676.
- Wartella, E. A./Vandewater, E. A./Rideout, V. J. (2005): Electronic media use in the lives of infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48, S. 501-504.
- Weiser, E. B. (2000): Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: A two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior*, 3, 2, S. 167-177.
- Weiss, D. L. (2005): Going online: Youth & the Internet. The online life of teenagers. Focus on social issues. Online verfügbar unter: <http://www.citizenlink.org/FOSI/pornography/children/A000001642.cfm>, Stand: 03.08.2006.
- Zhao, S. (2006): Do Internet users have more social ties? A call for differentiated analyses of Internet use. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 3, Artikel 8. Online verfügbar unter: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/zhao.html>, Stand: 01.10.2006.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung*, 20, 3, S. 272-290.

Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern

Manfred Liebel



Manfred Liebel

Zusammenfassung

Der Autor diskutiert die Frage, worin Bürgerschaft von Kindern in den zeitgenössischen Gesellschaften bestehen kann und an welche Voraussetzungen sie geknüpft ist. Hierzu stellt er verschiedene Konzepte von Bürgerschaft vor und diskutiert sie unter dem Aspekt ihrer Relevanz und Realisierungschancen für Kinder. Besonderes Augenmerk legt er auf eine Form von Bürgerschaft, die im Kontext sozialer Bewegungen von Kindern entsteht und die er als „Bürgerschaft von unten“ bezeichnet. In ihr manifestieren sich nicht nur Ansprüche auf Schutz, staatliche Leistungen und Partizipation, sondern eine Praxis, die auf Selbstorganisation beruht und die Möglichkeit einer gestaltenden Rolle von Kindern in der Gesellschaft unterstreicht.

Schlagwörter: Kind, Kinderrechte, Partizipation, Bürgerschaft, soziale Bewegung

Abstract

Bottom-Up Citizenship. Children's rights and social movements

The author discusses the question, what children's citizenship in contemporary society can imply and what the preconditions for such a citizenship are. To this end, he introduces different concepts of citizenship and discusses them under the aspect of their relevance for children and their chances of realisation. A special emphasis lies on one form of citizenship that develops in the context of children's social movements, which the author calls „citizenship from below“. In this concept not only claims to protection, public services and participation are manifested, but a practice that is based on self-organisation and the possibility of a formative role of children in society is underlined.

Keywords: child, children's rights, participation, citizenship, social movement

In den Sozialwissenschaften wird die Frage von Kinderrechten zunehmend unter dem Aspekt der *citizenship* oder Bürgerschaft¹ von Kindern diskutiert. Damit ist in allgemeiner Weise angesprochen, ob Kinder nicht nur Rechte besitzen, sondern auch davon umfassend Gebrauch machen und sich selbst Rechte geben können. Eine solche Sichtweise geht über die bloße Annahme der „Nützlichkeit“ der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) und anderer für Kinder relevanter staatlich kodifizierter Rechtsnormen hinaus und wirft die Frage auf, inwieweit Kinder selbst eine aktive und effektive Rolle bei der Formulierung und Durchsetzung ihrer Rechte spielen können.

In diesem Beitrag soll die Frage diskutiert werden, worin die Bürgerschaft von Kindern in den zeitgenössischen Gesellschaften bestehen kann und an welche Voraussetzungen sie geknüpft ist. Hierzu stelle ich verschiedene Konzepte von Bürgerschaft vor und diskutiere sie unter dem Aspekt ihrer Relevanz und Realisierungschancen für Kinder. Besonderes Augenmerk lege ich auf eine Form von Bürgerschaft, die im Kontext sozialer Bewegungen von Kindern entsteht und die ich als „Bürgerschaft von unten“ bezeichnen will.

1. Was heißt Bürgerschaft?

Die Rede von der Bürgerschaft steht in engem Zusammenhang mit Vorstellungen über Demokratie und Partizipation. Sie ist ein Produkt der Herausbildung städtisch geprägter Gesellschaften und des Anspruchs der „Stadtbürger“, die öffentlichen Angelegenheiten nicht länger einer selbstherrlichen Obrigkeit zu überlassen, sondern selbst in die Hände zu nehmen. Deutlicher als im Deutschen kommt im Englischen (*citizen*), Französischen (*citoyen*) und Spanischen (*ciudadano*) der städtische Kontext zum Ausdruck. Mit der Entstehung bürgerlicher Gesellschaften und dem damit verbundenen Anspruch des neuen Bürgertums, über einen territorial abgrenzbaren Staat zu verfügen, der ihren Interessen dient, wird die Bürgerschaft im Europa des 18. Jahrhunderts allmählich zu einer „nationalen“ Angelegenheit. Mit der Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts wird die Bürgerschaft zumindest formal auf alle (wahlberechtigten) Angehörigen des Nationalstaats („Staatsbürger“) und heute zunehmend auch auf zwischen- und überstaatliche politische Systeme ausgeweitet. Doch kontinentale Bürgerschaften („Europa der Bürger“) oder gar eine Weltbürgerschaft (die sich etwa mit dem System der „Vereinten Nationen“ oder mit transnationalen zivilgesellschaftlichen Netzwerken verbinden ließe) sind noch Abstrakta ohne klare Konturen.

zwei grundsätzlich
verschiedene Konzeptionen
von Bürgerschaft

Im Europa der Neuzeit lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Konzeptionen von Bürgerschaft unterscheiden: zum einen die liberale, zum anderen die republikanische (oder soziale) Konzeption (*Fernández Steinko* 2004).

Die *liberale* Konzeption betont die individuelle Freiheit des Bürgers und weist dem Staat die Funktion zu, den Privatbesitz und den auf ihm basierenden Handlungsraum der einzelnen Bürger durch entsprechende Verfassungen und Gesetze zu garantieren. Dem Staat wird keine gestaltende, sondern eine regulierende Funktion zugewiesen. Die Mitwirkung der Staatsbürger an den „öffentlichen“ Angelegenheiten wird auf periodisch stattfindende Wahlen für „repräsentative“ Körperschaften begrenzt. Im Vordergrund steht die „Partizipation“ im Privatbereich, sei es in wirtschaftlichen, sei es in familiären Angelegenheiten. Dies kann in neoliberalen Varianten von Bürgerschaft so weit gehen, dass die öffentliche, auf das „Gemeinwohl“ bezogene Sphäre gänzlich „privatisiert“ (d.h. in der privaten Sphäre aufgelöst) wird.

die republikanische (oder
soziale) Konzeption

Die *republikanische* (oder *soziale*) Konzeption von Bürgerschaft betont dagegen den Vorrang der öffentlichen Sphäre und der mit ihr identifizierten Solidargemeinschaft aller Bürger un-

geachtet ihres privaten Besitzes und ihrer individuellen sozialen Position. Der persönliche Handlungsraum wird in Abhängigkeit von wirtschaftlich bedingten Machtpositionen gesehen, und vom Staat wird erwartet, dass er gestaltend im Sinne sozialen Ausgleichs in die Gesellschaft hineinwirkt. Die Freiheit der Bürger drückt sich umgekehrt darin aus, dass sie einen kontinuierlichen und möglichst weitgehenden Einfluss auf die öffentlichen Angelegenheiten ausüben können. Die entsprechende Staatsform wird im Unterschied zur „repräsentativen“ meist als „partizipative“ oder „direkte“ Demokratie bezeichnet. Im Unterschied zu sozialistischen (oder sozialdemokratischen) Auffassungen messen libertäre (oder anarchistische und später auch kommunitaristische) Varianten der republikanischen Konzeption von Bürgerschaft der außerstaatlichen Selbstorganisation der Bürger größere Bedeutung als dem Staat bei. Doch im Gegensatz zur (neo-)liberalen Konzeption wird die Gesellschaft nicht als eine Ansammlung von Privatpersonen betrachtet, sondern es werden die sozialen Bezüge und gegenseitigen Verpflichtungen der Gesellschaftsmitglieder betont.²

Im europäischen Raum hatte die republikanische Konzeption von Bürgerschaft bisher nur in Situationen gesellschaftlicher Umbrüche wie etwa in der Pariser Kommune 1871, in den Revolutionsjahren nach dem Ersten Weltkrieg, im republikanischen Spanien der 1930er Jahre oder unmittelbar nach dem Sieg über den Faschismus eine vorübergehende Realisierungschance. In solchen Zeiten wurde sichtbar, welche immensen Energien und Fähigkeiten sie nicht zuletzt bei Menschen freisetzen kann, die sozial benachteiligt und an den Rand der Gesellschaft gedrängt worden sind. Die republikanische Idee von Bürgerschaft ist entgegen den Behauptungen des heutigen ideologischen Mainstreams alles andere als ein Relikt der Vergangenheit. Sie kann gerade in der Gegenwart, in der soziale Verteilungskämpfe zunehmen und das Verhältnis von Staat und Gesellschaft auf dem Prüfstand steht, Impulse für mögliche Alternativen sozialer und politischer Partizipation vermitteln. Dabei kann sie auch als Orientierungsrahmen in der Auseinandersetzung mit neoliberaler „Reform-“Politik und für grundlegende gesellschaftliche Veränderungen im Interesse der Unterprivilegierten und Ausgeschlossenen dienlich sein. Die im Folgenden dargestellten Ideen und Bestrebungen zu einer Bürgerschaft von Kindern werden im Licht der republikanischen Konzeption von Bürgerschaft diskutiert.

2. Kindspezifische oder gleichberechtigte Bürgerschaft?

In den mit Kinderrechten befassten Sozialwissenschaften besteht Übereinstimmung, dass auch in demokratisch verfassten Staaten für Kinder bis heute keine „Bürgerschaft als eine Gesamtheit von Rechten“ (Jans 2004, S. 38) existiert. Dabei ist mitgedacht, dass neben individuellen Freiheitsrechten (bürgerliche Rechte) auch politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte für Bürgerschaft konstitutiv sind.³ Der dänische Sozialwissenschaftler *Qvortrup* (vgl. 2005, S. 11) spitzt dies in der Aussage zu, dass Kinder „keine wirtschaftlichen und politischen Rechte als autonome Bürger genießen“. Während die einen dar-

**Sozialwissenschaftliche
Debatte zur Bürgerschaft
von Kindern: kindspezifisch
oder gleichberechtigt?**

aus die Konsequenz ziehen, die volle Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen anzustreben, halten dies andere nicht für wünschenswert, da sie die Kinder mit der vollen Verantwortung belasten und spezifische, in der menschlichen Entwicklung begründete Eigenheiten und Bedürfnisse von Kindern ignorieren bzw. gefährden würde.

Erstere befürworten eine Einflussnahme der Kinder auf die Gesellschaft nicht nur in „Kinderangelegenheiten“, sondern in allen die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaften betreffenden Fragen, wobei dem häufig kolportierten Missverständnis zu begegnen ist, dass die beanspruchte Gleichberechtigung Gleichheit bedeute.⁴ Letztere befürworten eine besondere „kinderfreundliche Bürgerschaft“ (Roche 1999) oder „kindgemäße Bürgerschaft“ (Jans 2004), die sie im sozialen Umfeld der Kinder oder in pädagogischen Einrichtungen verorten. Sie werden von Invernizzi/Milne (vgl. 2005, S. 3) kritisch auch als „partielle Bürgerschaft“ bezeichnet und mit der Frage verbunden, ob die Bürgerschaft von Kindern besondere „Kinderstrukturen“ benötige oder ob wir sie „als Inklusion und Zusammenarbeit mit Erwachsenen“ verstehen sollen.

Der britische Sozialwissenschaftler Cockburn merkt unter Verweis auf das *Citizenship*-Konzept von Marshall (vgl. 1950; dt. 1992) an, dass die volle Bürgerschaft von Kindern durch ihren marginalen gesellschaftlichen Status behindert wird: „Kinder können kein Eigentum besitzen und sind von rechtlichen Entscheidungen über Familienangelegenheiten ausgeschlossen“ (Cockburn 1998, S. 101). Sie befinden sich unter der direkten Verantwortung ihrer Eltern oder – in Ausnahmefällen – des Staates. Kinder haben inzwischen zwar Rechte, wie z.B. nicht getötet oder physisch missbraucht zu werden, aber sie sind gleichwohl weiterhin abhängig vom guten Willen der Erwachsenen. In Begriffen politischer Bürgerschaft sind Kinder per definitionem nicht-politische Subjekte ohne Wahl- oder Streikrecht und haben nur begrenzten, üblicherweise stark bevormundeten Zugang zu den Medien (vgl. Cockburn 2005). In diesem Zusammenhang erinnert Cockburn daran, dass in den letzten 150 Jahren Kinder nach und nach aus fast allen Bereichen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen wurden.

Kinder in erster Linie
Potenzial für die Zukunft

Nach den heute in der Welt vorherrschenden Vorstellungen von Kindheit werden Kinder in erster Linie als Potential für die Zukunft oder als künftige Bürger betrachtet. Sie gelten ähnlich wie früher Frauen und heute noch „ethnische“ Minderheiten als die „Anderen“, die über all die Eigenschaften (noch) nicht verfügen, die einen „richtigen Bürger“ auszeichnen. „Kinder sind meist alles, was den Nicht-Bürger ausmacht: sie sind irrational, unfähig, unterentwickelt oder abhängig und werden damit definiert, was sie *nicht* sind, nämlich erwachsen, verantwortlich, vernünftig, selbstständig“ (Cockburn 1998, S. 107). Ihre fehlende Eignung zur Bürgerschaft wird üblicherweise „damit gerechtfertigt, dass Kinder Schutz benötigen und auf Erwachsene angewiesen sind“ (Lister 2006, S. 24).

welche besonderen
Merkmale für die
Bürgerschaft von Kindern

Ein besonderes Merkmal der Bürgerschaft von Kindern besteht darin, dass nicht einfach das Gegenteil behauptet werden kann. Kinder bedürfen in besonderem Maße des Schutzes, und ihre Abhängigkeit von Erwachsenen kann für sie auch lebensnotwendige Geborgenheit und Zuwendung bedeuten. Um eine Bürgerschaft von

Kindern zu begründen, braucht ihnen nicht unterstellt (oder zugemutet) zu werden, sie müssten sein wie Erwachsene oder über dieselben Eigenschaften verfügen, die Erwachsenen zugeschrieben werden oder die Erwachsene sich selbst attestieren. Kinder mögen sogar über differente Eigenschaften verfügen, die in besonderem Maße für Bürgerschaft konstitutiv sein können, wie etwa das „intuitive“ Gespür für (Un-) Glaubwürdigkeit oder für die Diskrepanz zwischen Worten und Taten. Auch die vermeintlich fehlende Kompetenz ist kein Argument gegen die Bürgerschaft von Kindern, da diese nicht einfach aus dem Lebensalter abgeleitet werden kann, sondern mit spezifischen Lebensumständen und Erfahrungen in Zusammenhang steht. „Inkompetenz ist nicht etwas Natürliches oder Angeborenes, sondern sozial produziert“ (Cockburn 1998, S. 109).

Nach *Marshall* (vgl. 1992) sind soziale und wirtschaftliche Rechte und Garantien die Voraussetzung dafür, dass bürgerliche und politische Rechte auch tatsächlich ausgeübt werden können. Dieser vor allem mit Blick auf sozial benachteiligte und ausgegrenzte Bevölkerungsgruppen formulierte Zusammenhang schließt allerdings Kinder nicht ein. Obwohl *Marshall* (vgl. 1992) z.B. im Recht der Kinder auf Bildung ein Anzeichen für ihre „soziale Bürgerschaft“ sieht, merkt er auch an: „Grundsätzlich sollte es nicht als das Recht des Kindes auf den Besuch der Schule gesehen werden, sondern als das Recht des erwachsenen Staatsbürgers, eine Erziehung genossen zu haben“ (*Marshall* 1992, S. 51). Zudem wird Kindern mit der Ausweitung der Schulpflicht und Schulzeit die Gelegenheit verweigert, sich während der Schulzeit in allgemein anerkannter und bezahlter „produktiver Arbeit“ zu betätigen.

Im Anschluss an *Marshall* (vgl. 1992) ließe sich auch die Auffassung vertreten, dass „soziale Bürgerschaft“ auf Kinder ausgeweitet worden sei in dem Sinne, einen gewissen Schutz beanspruchen zu können, dass die Gesellschaft für sie verantwortlich ist. Aber dies wurde bis heute nicht mit dem Recht verbunden, selbst politische Macht auszuüben. Kinder verfügen lediglich über eine „Wohlfahrts-Rolle“, die ihnen einen gewissen Schutz und Fürsorge gewährt, aber im Gegenzug ihre sozialen und wirtschaftlichen Beiträge entwertet; sie werden nicht ernst genommen. Zudem ist in den letzten 25 Jahren die soziale Bürgerschaft von Kindern auch in den relativ wohlhabenden Gesellschaften des Nordens durch ein dramatisches Anwachsen von Armut ausgehöhlt worden. Das unter neoliberalen Einfluss seit den 1980er Jahren sich ausbreitende Rechtsverständnis spielt soziale Bürgerschaft herunter und betont eine in hohem Maße individualistische Form von Bürgerschaft.

Dabei geht es nicht zuletzt um die Frage, ob das Konzept von Bürgerschaft auf das Gemeinwesen bezogen ist oder auf die Teilhabe am Markt, sei es als Konsument, sei es als (potentielle) Arbeitskraft.⁵ Bei letzterem – als neoliberal zu bezeichnenden – Konzept werden öffentliche und private Sphäre nicht mehr voneinander unterschieden und an die Stelle des Bezugs zum Gemeinwesen tritt individuelles Wahlverhalten im Sinne persönlicher Vorteile (z.B. viele Fernsehkanäle wählen zu können). Dieses Konzept wird gegenwärtig im Bereich der Europäischen Union stark vorangetrieben, z.B. durch eine stärkere „Wirtschaftsorientierung“ des (noch öffentlichen) Schulwesens und ihre Öffnung für das „Marketing“ großer Unternehmen.⁶ Auch die zuvor schon praktizierten

„soziale Bürgerschaft“ für
Kinder

Strategien von Schutz, Fürsorge und die Ausweitung von Erziehung auf die Kinder waren für diese nicht immer vorteilhaft und hatten wenig zu tun mit der Ausweitung von Rechten und Bürgerschaft. Kinder fanden die Aufmerksamkeit der Behörden weitgehend als Delinquente, die Sicherheit und Eigentum bedrohen, als künftige Arbeiter, die ausgebildet werden müssen, als künftige Soldaten, die gesund und fit bleiben müssen, oder als künftige Mütter.

Manche Autoren beziehen sich – hier mit Blick auf Großbritannien – auf die Kinder, die gerade, weil ihre Eltern in Armut leben, eigene Verantwortung in der Familie übernehmen müssen, vor allem sich an der Versorgung anderer Familienmitglieder (jüngere Geschwister, kranke oder behinderte Eltern und andere Verwandte) beteiligen müssen.⁷ „Besonders Kinder, die Sorgearbeit übernehmen, machen die härtesten Erfahrungen meist unsichtbarer Formen von Armut und Ausschluss. (...) Ihnen werden die Rechte sozialer Bürgerschaft verweigert, die den Erwachsenen vorbehalten werden, selbst wenn sie Verantwortung und Pflichten (der Erwachsenen) für die vorrangige Versorgung anderer übernehmen, meist ohne Hilfe und Unterstützung bezahlter Fachkräfte“ (Aldridge/Becker 1995, S. 124).⁸ Roche (vgl. 1999, S. 478) bezeichnet es als „ironisch, dass jene Kinder, die in höchst verantwortlicher Weise für ihre Familie handeln, durch die Praxis von Erwachsenen ‚zum Verschwinden gebracht‘ werden. (...) Die Sorgearbeit der Kinder wird nicht ernst genommen, da sie ja nur ‚aushelfen‘“. In den Medien werden sie entweder als „kleine Engel“ oder als „bedauernswerte Opfer“ von Ausbeutungspraktiken dargestellt (Aldridge/Becker 2002, S. 218).⁹

Im Falle der in großer Armut lebenden Kinder in den Ländern des Südens spitzt sich diese paradoxe Situation noch zu. Das mit dem Kindheitsstatus in den relativ wohlhabenden Ländern des Nordens versprochene „Privileg“, von Pflichten und Verantwortung weitgehend entlastet zu sein, ist ihnen gänzlich verwehrt. Obwohl die UN-Kinderrechtskonvention auch ihnen Rechte auf Schutz, Versorgung und Partizipation attestiert, können sie in der Praxis davon kaum Gebrauch machen, ihnen bleiben fast nur Pflichten. Mehr noch, auch wenn sie, z.B. aus dem Gefühl der Solidarität mit ihren Familien, diesen nachkommen, wird ihnen in der Gesellschaft und von Seiten der politischen Instanzen die Anerkennung dafür verweigert. Vollends paradox wird die Situation für sie, wenn sie durch eine Politik, die ihnen die Arbeit verbietet und auf deren Abschaffung abzielt, als arbeitende Kinder in eine Situation der Rechtlosigkeit versetzt werden, die bis zu ihrer Kriminalisierung gehen kann.

Der italienische Sozialwissenschaftler Schibotto (vgl. 2005, S. 182) zieht daraus den Schluss, man könne nicht eine Bürgerschaft von Kindern anstreben, ohne „in irgendeiner Form das Problem des Ausschlusses der Kinder und Jugendlichen anzugehen“. Mit Blick auf arbeitende Kinder fügt der peruanische Pädagoge Cussánovich (vgl. 2005, S. 183) hinzu, dass es nur Sinne mache, von Bürgerschaft zu sprechen, wenn diese verstanden werde „als soziale Beziehung auf der Basis von Gleichheit und Freiheit, nicht aber Unterwerfung und Abhängigkeit und nicht in einer Hierarchie, die diskriminiert und ausschließt“. Wirkliche Bürgerschaft von Kindern sei nur möglich, wenn diese nicht als „Objekt von Investitionen“ für die Zukunft oder gar nur als „Kostenfaktor“, sondern als „produktive ökonomische Subjekte“ gesehen und anerkannt werden, die für die

Gesellschaft und ihre Familien lebensnotwendige Aufgaben leisten (ebda., S. 185).

3. Bürgerschaft trotz Machtlosigkeit?

Ein konstantes Thema in Schriften über Kinderrechte ist, dass Kinder und junge Leute ein tiefes Gefühl von Machtlosigkeit und Ausschluss empfinden (*Lansdown* 2002). Es stellt sich die Frage, was dies für das Subjekt- bzw. Akteurs-Verständnis von Kindern bedeutet, das für die heutigen Kindheitswissenschaften konstitutiv ist. Werden Kinder durch Ausschluss, Marginalisierung und die Vorenthaltung politischer Rechte zu Objekten verdinglicht, oder ist das Gefühl von Machtlosigkeit und Ausschluss gerade ein Beleg dafür, dass Kinder sich als Subjekte wahrnehmen, die sich mit der Verdinglichung zum Objekt nicht abfinden? Mit anderen Worten: Lässt sich vorstellen, dass Kinder trotz empfundener Machtlosigkeit und unzureichender politischer Rechte effektiv auf das politische Leben Einfluss nehmen oder dies zumindest versuchen?

Den Schlüssel zu dieser Frage sehe ich darin, dass Kinder sich bewusst werden, heute auf vielfältige Weise am sozialen und wirtschaftlichen Leben beteiligt zu sein. Diese Beteiligung nimmt, wie oben gezeigt, häufig Formen an, die für die Kinder eher Nachteile als Vorteile mit sich bringen und sie findet in der Regel nicht die angemessene Anerkennung. Aber sie kann eine Basis dafür bilden, dass Kinder sich ihrer Bedeutung für die Gesellschaft versichern und den Anspruch erheben, eine nicht nur anerkannte, sondern auch einflussnehmende Rolle in der Gesellschaft zu spielen.

Bürgerschaft in diesem Sinne ist das Ergebnis eines Lernprozesses auf Seiten der Kinder (und der Erwachsenen im Verhältnis zu den Kindern). Diesen Lernprozess verstehe ich allerdings nicht in der Weise – wie es in der Politischen Bildung oder Demokratiepädagogik noch immer üblich ist – dass die Kinder mittels induziertem Kompetenzzuwachs zur Bürgerschaft erst befähigt werden müssten, sondern dass sie auf konkrete Erfahrungen des „Gebrauchtwerdens“ und des eigenen Beitrags zum gesellschaftlichen Leben Bezug nehmen und sich ihrer „Wichtigkeit“ bewusst werden. Den Rahmen solcher Lernprozesse können sowohl pädagogische Projekte bilden, die auf das *Empowerment* von Kindern und die Förderung ihres Selbstvertrauens gerichtet sind, als auch soziale Bewegungen, die von Kindern (oft mit Unterstützung solidarischer Erwachsener) selbst organisiert und geleitet werden.

In allen Gesellschaften – ob im Norden oder im Süden – „nehmen Kinder am sozialen Leben teil – sei es in der Haus-, Sorge- oder Erwerbsarbeit, sei es beim politischen Protest, dem Zusammenhalt der Familie oder ‚auf der Straße‘“ (*Roche* 1999, S. 484). Dabei handelt es sich allerdings um äußerst verschiedene Formen von „Partizipation“. Sie reichen von einer Partizipation im „funktionalen“ Sinn der Ausübung vorgeschriebener Rollen oder der sozialen Integration in die bestehende Gesellschaft und ihres besseren Funktionierens,¹⁰ bis hin zu einer im „transformationalen“ Sinn kritischen, auf die Verbesserung der Le-

**Bürgerschaft als Ergebnis
eines Lernprozesses auf
Seiten der Kinder**

bensverhältnisse und der sozialen Anerkennung zielenden Einflussnahme. Als Ort einer solchen ist das lokale (kommunale) Umfeld und der nationalstaatliche Rahmen ebenso relevant wie eine globale Perspektive, die rasch fortschreitende Globalisierungsprozesse und globale Interdependenzen in Rechnung stellt.

Während in der „klassischen“ Partizipationsforschung unter *politischer* Partizipation die formal demokratische Beteiligungsmöglichkeit an Wahlen, Parteien und Parlamenten verstanden wurde, wird seit den 1980er Jahren besonders in der interkulturell orientierten Demokratie- und Partizipationsforschung der Partizipationsbegriff über die formal-demokratischen Grenzen hinaus erweitert. Es werden „informelle“ Aspekte politischer Partizipation miteinbezogen, wie z.B. soziale Protestbewegungen oder Selbsthilfenetzwerke. Als wesentlich gilt „der Aufbau von Solidargemeinschaften und die Einforderung von Teilhabe und Mitverantwortung auf der Bühne der (lokal-) politischen Öffentlichkeit. Politisches Empowerment realisiert sich so in Prozessen der Selbstveränderung (Erweiterung der Vorräte personaler Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt und Umwelt) wie auch in Prozessen der Sozialveränderung. Sie ist dort erstritten, wo Menschen gemeinsam mit anderen zu kritischen Akteuren auf der Bühne der lokalen bürgerschaftlichen Öffentlichkeit werden und durch kollektiven Widerstand und kritische Aktion in ‚Sphären der Gerechtigkeit‘ eintreten“ (Herriger 1997, S. 186; neuerdings auch Hoecker 2006).

neues Konzept von Bürgerschaft
Aus solchen Überlegungen ergibt sich ein Konzept von Bürgerschaft, das nicht nur die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen in den Blick nimmt, sondern die (in der Regel verborgene) gegenseitige Abhängigkeit von Kindern und Erwachsenen im Sinne eines „Gebens und Nehmens“ (Alderson 2000, S. 62) aufgreift. „Alle Mitglieder einer Gesellschaft sind im Hinblick auf die Fortführung und zukünftige Existenz der Gesellschaft abhängig von den Kindern. (...) Ein Ausgangspunkt jeder Re-Formulierung von Bürgerschaft muss mit einer Re-Evaluierung der solidarischen, nicht-vertraglichen Interdependenzen beginnen“ (Cockburn 1998, S. 109f.). Dies gilt auch für ganz junge Kinder, die zwar mehr als ältere Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, aber umgekehrt auch für Erwachsene zumindest emotional große Bedeutung besitzen

In der Frage der Bürgerschaft müssen Kinder nicht verstanden und behandelt werden, als seien sie Erwachsene, sondern sie können Anerkennung finden auf der Basis „sozialer Differenz“. „Kinder sollten als gleiche Bürger betrachtet werden mit dem Recht, der Gesellschaft als ‚verschieden gleiche‘ Mitglieder anzugehören“ (Lister 2006, S. 25; über den Bezug zur feministischen Diskussion siehe Lister 2003). Zudem ist zu bedenken, dass auch nicht alle Kinder gleich sind, sondern sich nach Alter, Lebenslagen und sozialen Kompetenzen unterscheiden. Wenn diese Unterschiede nicht berücksichtigt und ausdrücklich thematisiert werden, besteht die Gefahr, dass Kinder, die aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammen, die sozial benachteiligten Kinder dominieren und so zusätzlich zu deren Diskriminierung beitragen.

Autonomie als Gretchenfrage der Bürgerschaft von Kindern
Mitunter wird davor gewarnt, die Frage der Autonomie zur Gretchenfrage der Bürgerschaft von Kindern zu machen. Sie könne zwar dazu beitragen, die soziale Position der Kinder zu stärken, sei aber angesichts der faktischen Interdependenzen und

„polymorphen“ Machtverhältnisse letztlich eine „liberale Illusion“ (Cockburn 1998, S. 116). Wer zu solchen meines Erachtens problematischen Schlussfolgerungen gelangt, hat selbst ein „liberales“ Autonomieverständnis, das die Individuen nicht als soziale Subjekte, sondern als vereinzelte Monaden denkt. Nach meinem Verständnis ist der Anspruch auf Autonomie unverzichtbar, wenn der Gedanke der Differenz auf der Basis von Gleichheit ernst genommen werden soll. Im Falle der Bürgerschaft von Kindern heißt dies, dass Kinder das Recht und die Möglichkeit haben müssen, eigene gruppenspezifische Interessen zu artikulieren und in der Gesellschaft zur Geltung zu bringen – auch dann, wenn sie von den Erwartungen der dominierenden Erwachsenen verschieden sind. Um soweit zu kommen, brauchen sie soziale Räume, in denen sie „zu Hause“ sind und sich selbst finden können.

4. Bürgerschaft von unten

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass Bürgerschaft nicht in einem bloß rechtlichen Sinne oder gar nur in der Weise verstanden werden kann, „sich in der Position des Regiert Werdens zu befinden“ (Roche 1999, S. 484), sondern als eine Form alltäglichen Handelns, das sich auf Rechte berufen, aber auch gänzlich unabhängig von diesen stattfinden kann, z.B. in Protestbewegungen mit gezielten Regelverletzungen, deren Akteure nicht darauf warten, bis ihnen Rechte gewährt werden.

Jedenfalls wäre es verkürzt, Bürgerschaft nur im Sinne von Staatsbürgerschaft zu verstehen, die sich auf staatliche Anerkennung oder einen Rahmen formaler Institutionen kapriziert. Dies wäre gerade bei Kindern problematisch, da ihnen im formalen Sinn bisher nur wenige politische Rechte zugestanden werden. Auch die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten, vielfach als revolutionäre Neuerung gepriesenen Partizipationsrechte bleiben, so wichtig sie sind, auf den vorpolitischen Raum beschränkt und sehen eine direkte Einflussnahme von Kindern auf politische Entscheidungsprozesse nicht vor.¹¹ Gerade für Kinder wäre angebracht, „eine eher horizontale Form von Bürgerschaft zu erwägen, welche die Beziehungen innerhalb der Zivilgesellschaft ins Auge fasst und darauf achtet, wie Kinder hier positioniert sind“ (Roche 1999, S. 476). Auf diese Weise können „neue Beziehungen entdeckt werden und es kommen neue Fragen zum Umgang mit Macht und Gerechtigkeit auf“ (ebd.).

Dies war schon der Grundgedanke von Partizipationsansätzen, die in den 1920er Jahren in Deutschland und Österreich unter den Bezeichnungen „Schulgemeinde“ und „Kinderrepublik“ diskutiert und teilweise praktiziert wurden (Bernfeld 1969/1928; Giesecke 1981, S. 120ff.). „Schulgemeinde“ und „Kinderrepublik“ Unter Schulgemeinde – ein Begriff, der auf den Reformpädagogen Gustav Wyneken (vgl. 1913) und die von ihm begründete „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ zurückgeht – wurde eine grundlegend demokratisierte pädagogische Einrichtung (Schule, Fürsorgeheim) verstanden, in der Kinder und Erzieher gleichberechtigt sind und in der an die Stelle des Disziplinarrechts der

letzteren ein gemeinsames Entscheidungsrecht aller tritt. Die Rede von der Kinderrepublik – ein Begriff, der auf den sozialistischen Pädagogen *Kurt Löwenstein* (vgl. 1924) und die von ihm geleitete Kinderfreunde-Bewegung zurückgeht – war auf Ferienlager bezogen, die von (in der Regel mehr als tausend beteiligten) Kindern selbst regiert werden. Schulgemeinde und Kinderrepublik wurden nicht einfach als eine Art Sandkastenspiel konzipiert, in dem Demokratie simuliert und geübt wird, sondern die Kinder sollten erleben (und lernen) können, dass solidarisches Handeln in großer Zahl möglich, lustvoll und erfolgreich sein kann. Ähnliche Gedanken wurden später in den 60er Jahren auch in der Schülerbewegung (*Liebel/Wellendorf* 1969) und der Kampagne gegen die Fürsorgeerziehung (*Brosch* 1971) artikuliert. Oder sie kommen seit den 80er Jahren in den sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens zum Ausdruck (*Liebel* 1994; *von Möllendorff* 2005; *Nnaji* 2005; *Thiel* 2006).

Bürgerschaft von unten Vor diesem Hintergrund sehe ich in dem, was ich als Bürgerschaft von unten bezeichne, eine spezifische Form der Bürgerschaft, die bei Kindern (und Jugendlichen) möglich und vielleicht sogar eher als bei Erwachsenen zu erwarten ist. Darunter verstehe ich, dass Kinder gerade im Bewusstsein vorenthaltener (bzw. nicht eingelöster, nicht respektierter) Rechte sich das „Recht“ herausnehmen, als seien sie bereits Bürger/innen. Gerade weil ihnen solches Tun in der Regel den Vorwurf einträgt „schlechte Bürger“ zu sein (*Milne* 2005), ist es wichtig, die Art und Weise zu beachten und anzuerkennen, „in der Kinder der Handlungsmacht von Erwachsenen widerstehen und sie herausfordern. Dies geschieht nicht immer auf klarem oder konstruktivem Weg. Doch die Wahlmöglichkeiten, die Kindern als einer relativ machtlosen Gruppe in der Gesellschaft offen stehen, unterscheiden sich von denen der relativ Mächtigen“ (*Roche* 1999, S. 478). Angesichts einer Erwachsenenwelt, die Kindern kaum zuhört und ihnen weitgehend politische Rechte verweigert, haben sie nicht viele Alternativen, um sich an anerkannten politischen Handlungsformen zu beteiligen. „Kinder müssen da beginnen, wo sie sozial positioniert sind. Das heißt, sie müssen sich eigene Räume schaffen in einem Raum, den sie nicht selbst bestimmen können“ (ebda., S. 479).

Negt (vgl. 1997) spricht in diesem Zusammenhang von „Kinder-Öffentlichkeit“ als einer „halbautonomen Protestform“. Sie entstehe, wenn Kindheit zu einem von der Erwachsenengesellschaft „abgespaltenen Lebenszyklus“ werde und als solchermaßen „privatisierter“ Lebensraum gleichzeitig „Objekt des öffentlichen Interesses geworden ist“ (ebda., S. 95). So sei sie zu verstehen als „Ausdruck von Herrschaft und Protest dagegen in einem. Sie verschafft den Kindern jenen Interpretationsrahmen ihrer Bedürfnisse, ihres Verhaltens und Denkens, den sie brauchen, um nicht bloße Objekte zu bleiben. Als einzelne können sie die Übermacht der Erwachsenen nicht brechen; sie sind auf Öffentlichkeit als eine kollektive Protestform angewiesen, weil sie sich nur dadurch vom Gefühl absoluter Ohnmacht etwas befreien zu können“ (ebd.). Allerdings sei Kinderöffentlichkeit nicht zu verwechseln mit einem „Reservat“, das Erwachsene für Kinder bereithalten und einrichten, sondern sie bedeute „Gebrauch ihrer eigenen Ausdrucksmittel“ (ebda., S. 96). Sie könne sich nur bilden, wo der private Raum überwunden wird und Eigenaktivität von Kindern möglich wird.

So sei ein wesentliches Element von Kinderöffentlichkeit der „Produktionsprozess von Erfahrungen“, sofern dieser „auf der Selbstorganisation der Kinder“ beruht (ebda., S. 97f.).

Bürgerschaft von unten ist in diesem Sinn keine individuelle Angelegenheit, die in das Belieben einzelner Kinder gestellt ist. Sie hat nur eine Chance auf Realisierung, wenn unter den handelnden Kindern ein Bewusstsein gemeinsamer Interessen entsteht. Das ist nicht für alle Kinder in gleicher Weise und in gleichem Maße möglich, denn gemeinsame Interessen sind nicht nur eine Frage gemeinsamen Alters (zwischen einem Dreijährigen und einer Dreizehnjährigen gibt es nicht unbedingt viele Gemeinsamkeiten, sehr wohl aber Distinktionswünsche). Ähnlich wie bei Erwachsenen muss auch bei Kindern erst eine Gemengelage entstehen, in der sich ähnlich gelagerte Erfahrungen bündeln und zum gemeinsamen Handeln drängen.

Die sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens sind ein lehrreiches Beispiel, wie so etwas gelingen und was daraus entstehen kann. Sie werden von Kindern getragen, die auf den ersten Blick alles andere als günstige Voraussetzungen mitbringen, um sich selbstbewusst Gehör und Aufmerksamkeit zu verschaffen. In ihrem Leben sind sie mehrfach benachteiligt: als Kinder werden sie nicht besonders ernst genommen; als in Armut lebende Kinder haben sie vergleichsweise geringe Bildungschancen, werden häufig sozial diskriminiert und haben kaum Gelegenheiten, positive Erfahrungen zu machen, die ihr Selbstvertrauen stärken. Bei Kindern ethnischer Minderheiten kommt meist hinzu, dass sie rassistischen Vorurteilen und Ausgrenzungen unterliegen. Bei Mädchen kommt häufig hinzu, dass ihnen verwehrt wird, sich außerhalb des Hauses an den Gesellungsformen und Aktivitäten Gleichaltriger zu beteiligen.

Die sozialen Bewegungen von Kindern in den Ländern des Südens

In den Kinderbewegungen des Südens geht der vermutlich entscheidende Impuls für den Zusammenschluss von der gemeinsam geteilten Erfahrung aus, trotz vielfältiger Benachteiligung und Diskriminierung im Alltag lebenswichtige Aufgaben zu erfüllen. Die Notwendigkeit etwas „tun“ zu müssen, um nicht unterzugehen, führt im Alltag vieler Kinder zu spontanen Gruppenbildungen, deren „Selbsthilfe“ oft als frühe oder versteckte Form von Delinquenz abgewertet und kriminalisiert wird. Während diese Spontangruppen sich oft in die paradoxe Situation versetzt sehen, Gesetze zu übertreten, um zu ihrem Recht zu kommen, entsteht in den eher organisierten Formen von Kinderbewegungen selber ein ausgeprägtes Rechtsbewusstsein. Sie agieren mit offenem Visier, fordern ausdrücklich Rechte ein und formulieren solche teilweise sogar selbst.

Dies ist insofern erstaunlich, da den Kindern in ihrem Alltag das Denken in Kategorien von kodifizierten „Rechten“ fremd ist. Sie stehen allem, was mit Recht und Gesetzen zu tun hat, im Allgemeinen skeptisch gegenüber oder zeigen wenig Interesse daran. Die Rechtssphäre ist eine Domäne von Erwachsenen. Kinder können (bisher) weder Gesetze machen, noch Recht sprechen, denn die politische Anerkennung als „Staatsbürger/innen“, die hierzu die Voraussetzung bildet, wird ihnen bis heute vorenthalten. Meist bringen die Gesetze für Kinder unangenehme Erfahrungen mit sich, indem sie vorrangig ihre Handlungsfreiheit einschränken, sei es dass ihnen bestimmte Handlungen als „Minderjährige“ verboten sind, sei es dass die Gesetze, wenn sie Vorteile mit sich bringen, nur für

Erwachsene (ab einem bestimmten Alter) gelten. Afrikanische Kinder sehen sich z.B. Gesetzen aus der Kolonialzeit gegenüber, die ihnen verbieten, zu „hau-sieren“ oder sich zum Verkaufen oder Betteln auf der Straße aufzuhalten (Coly/Terenzio 2005). Kinder, die in Lateinamerika auf der Straße arbeiten, machen gerade jetzt die Erfahrung, dass Gesetze und Konventionen, die angeblich ihrem Schutz dienen sollen, in polizeiliche Verfolgung und Aktionen „sozialer Säuberung“ münden.¹² Solche Gesetze versetzen vor allem Kinder, die in Armut leben und ihrer Familie beistehen wollen, in einen Zustand der „Illegalität“, der für sie noch größere Probleme mit sich bringt, als lediglich „keine Rechte“ zu besitzen.

Wenn sie sich gleichwohl auf Rechte berufen und auf Rechten bestehen, hat dies wohl damit zu tun, dass sie sich mit ihren Bewegungen eigene soziale Räume erkämpft haben, in denen sie die Erfahrung gegenseitigen Respekts und des Nutzens eigener Regeln machen können. Die Rechte, die sie formulieren, sind zwar von dem Kinderrechtsdiskurs beeinflusst, der seit Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention auch bei Kindern auf offene Ohren trifft, aber sie gründen in erster Linie auf ihren eigenen Erfahrungen und beziehen sich unmittelbar auf ihre Lebensrealität. Sie sind keine Kompromissformeln und allgemeinen Grundsätze, die weiten, fast beliebigen Raum für Interpretationen lassen, sondern konkrete Handlungsanleitungen in erlebten oder vorstellbaren Lebenssituationen. Dies sei an zwei Beispielen aus Afrika gezeigt.

Auf einem Treffen von Kindern aus südafrikanischen Townships, das vom **Kindercharta** 27. Mai bis 1. Juni 1992 – zwei Jahre vor dem Ende der Apartheid – stattfand, wurde eine *Kindercharta* beschlossen. In ihr heißt es unter anderem (zit. nach terre des hommes 1992, S. 17f.):

- Alle Kinder haben das Recht, gegen politische Gewalt und Gewalt in Townships geschützt zu werden und einen „sicheren Platz“ zu finden, und sie haben ein Recht auf Einrichtungen, an die sie sich um Hilfe und Schutz vor Gewalt wenden können.
- Kinder haben das Recht, „Nein“ zur Gewalt zu sagen (...und...) Jugendgruppen zu gründen, die sie vor dem Missbrauch schützen.
- Alle Kinder haben das Recht, gesundheitliche und medizinische Versorgung zu fordern, ohne die Erlaubnis ihrer Eltern oder Betreuer einzuholen.
- Alle Lehrer sollten qualifiziert sein und die Kinder mit Geduld, Respekt und Würde behandeln. Alle Lehrer sollten ausgebildet und vorbereitet sein, um sicherzustellen, dass sie die Rechte der Kinder schützen.
- Allen Kindern, die keine Familie haben, sollte innerhalb der Gemeinschaft, in der sie leben, ein ordentlicher und sauberer Platz zugewiesen werden, an dem sie untergebracht werden, Kleidung und Nahrung erhalten.
- Alle Kinder haben das Recht auf Schutz vor Sklaverei und der durch die Eltern oder die Familie per Erbschaft übertragene Verpflichtung zur Arbeit.
- Alle Kinder haben das Recht, an der Regierung des Landes teilzuhaben, und den Verhandlungen mit Kindern über ihre Rechte und ihre Situation sollte besondere Aufmerksamkeit zugute kommen.

Auf der Gründungsversammlung der Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher Afrikas, die vom 18. bis 23. Juli 1994 in Bouaké (Elfenbeinküste) stattfand, formulierten die Delegierten *12 Rechte* und erläuterten sie in der folgen-

den Weise (zit. in: *Liebel/Overwien/Recknagel* 1999, S. 78f.; die Übersetzung aus dem Französischen wurde von mir redaktionell überarbeitet):

- *Das Recht, einen Beruf zu erlernen*
Wir müssen uns organisieren, um innerhalb der von uns, vom Staat oder von Einzelnen geschaffenen Ausbildungssysteme einen Platz zu erhalten. Wir brauchen finanzielle Unterstützung zur Ausbildung, um das Recht auf Ausbildung auch dann umzusetzen, wenn wir tagsüber arbeiten.
- *Das Recht, im Dorf zu bleiben*
Wir arbeiten vielfach in den Dörfern und verdienen wenig. Wir werden nicht respektiert, werden ausgebeutet und viele werden bedingungslose Opfer von zahlreichen Krankheiten, um die sich niemand kümmert. Wir wollen im Dorf bleiben, um Aktivitäten zu entwickeln, die uns erlauben, für uns selbst zu sorgen. Hierzu müssen wir uns auf der Ebene von Dorfversammlungen organisieren.
- *Das Recht, unsere Arbeiten in vollkommener Sicherheit auszuführen*
Wir haben das Recht, ohne Behinderung durch Menschen und durch Behörden zu arbeiten (nicht schlecht behandelt zu werden, Vertrauen zu uns als arbeitenden Menschen aufzubauen).
- *Das Recht auf Ansprüche und auf eine gerechte Justiz*
Die Kinder haben in den Augen der Besitzenden, der Arbeitgeber und der Behörden niemals Recht. Und dennoch sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich. Wir erheben Anspruch auf diese Gleichheit und darauf, in der Wahrheitsfindung unterstützt zu werden, wenn wir uns ungerecht behandelt glauben.
- *Das Recht, sich zu erholen und zu spielen*
In den Stadtvierteln müssen Spielplätze für Kinder eingerichtet werden, es muss uns Freizeit gewährt werden; es muss uns (den „Dienstmädchen“) erlaubt werden, fernzusehen und Samstag und Sonntag mit unseren Freunden zu spielen.
- *Das Recht, angehört zu werden*
Man muss uns achten, damit das, was wir sagen, auch berücksichtigt wird. Die Erwachsenen und die Behörden müssen uns zu Rate ziehen, wenn es um Gesetze und Entscheidungen geht, die uns betreffen.
- *Das Recht auf leichte und begrenzte Arbeit*
Die Arbeit wird vorab besprochen, damit sie gemäß unserem Alter nicht zu schwer sei, doch später wird das Besprochene nicht berücksichtigt. Die Arbeitszeit ist dehnbar: wir beginnen früh und arbeiten bis spät. Man sollte uns dieselbe Arbeit und Arbeitszeit zutrauen, die man dem eigenen Kind zuzutrauen wagt.
- *Das Recht auf Respekt*
Man muss unseren Beruf, unseren Beitrag zur Wirtschaft anerkennen und man muss erkennen, dass wir Menschen sind, Kinder, die aktiv an der gesamten Entwicklung unseres Landes mitwirken.
- *Das Recht auf Krankheitsurlaub*
Man muss den Kranken Urlaub geben, damit sie wieder zu Kräften kommen und die Krankheit überwinden können.

- *Das Recht zur Gesundheitspflege*
Man muss das Recht haben, sich pflegen zu können, auch wenn man nichts besitzt. Wir müssen ebenso wie Schüler von der begünstigten Gesundheitspflege profitieren.
- *Das Recht, lesen und schreiben zu lernen*
Man muss zunächst auf französisch und portugiesisch schreiben und lesen lernen, ...dann in unseren Sprachen. Es müssen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen in unseren Stadtvierteln geschaffen und gefördert werden.
- *Das Recht, sich zu organisieren und seine Meinung zu äußern*
Jeder hat das Recht, sich zu organisieren: sich zusammenzuschließen, sich zu vereinigen, einstimmig zu sprechen, die Gruppeninteressen zu verteidigen. Jeder hat das Recht, seine Meinung zu äußern: ohne Einschränkungen zu sprechen, die Möglichkeit, zu sagen, was man denkt, angehört zu werden, schließlich seine Meinung abzugeben.
Wir müssen unsere Arbeit respektieren und lieben, uns selbst respektieren, den Älteren zuhören, verlässlich sein und frei bleiben, dürfen uns nicht prostituieren. Wir müssen uns selbst um ein beispielhaftes Verhalten bemühen. Wir müssen an das, was wir tun, glauben und daran glauben, dass die Vereinigung Kraft gibt. Wir müssen uns organisieren und gesetzlich anerkannte Vereinigungen schaffen.

Auch in anderen Kinderbewegungen und auf anderen von Kindern geleiteten Treffen werden immer wieder vergleichbare Rechte aufgestellt. Sie orientieren sich teilweise an der KRK, gehen aber in wesentlichen Punkten darüber hinaus oder berühren Fragen und Probleme, die in der KRK nicht oder nur in allgemeinen Formeln zur Sprache kommen. Typisch für solche Rechte ist nicht nur, dass sie meistens konkret und situationsbezogen sind, sondern dass sie von den organisierten Kindern selbst, wo immer möglich, umgesetzt oder ihre Umsetzung mit eigenen Aktionen eingefordert wird. So überprüfen die in der afrikanischen Bewegung organisierten Kinder und Jugendlichen auf ihren alle zwei Jahre stattfindenden Treffen, wie weit ihre *12 Rechte* erfüllt wurden und warum es bei einigen besondere Widerstände und Schwierigkeiten gab.

In anderen Fällen werden Verhandlungen mit Behörden geführt und gelegentlich kommt es auch zu Vereinbarungen, die aus den geforderten Rechten Realität werden lassen. So hat etwa die Bewegung der arbeitenden Kinder Boliviens mit dem Bürgermeister von La Paz einen Vertrag geschlossen, der den Kindern garantiert, die öffentlichen Plätze der Stadt für ihre Arbeit frei nutzen zu können und nicht, wie bisher, immer wieder von der Polizei und privaten Wachleuten vertrieben zu werden. In der peruanischen Hauptstadt Lima vereinbarte die Kinderbewegung mit der Stadtverwaltung ein Arbeits- und Ausbildungsprojekt für Kinder („chicos ecológicos“), die sich bisher mit Betteln, Klauen oder Prostitution auf der Straße durchschlagen mussten. In anderen Ländern wurde erreicht, dass die Polizei die Mitgliedsausweise der Kinderbewegung anerkennt und die Kinder vor aggressiven Autofahrern und Passanten schützt. Oder es wurden – mit Unterstützung von NGOs oder Nachbarschaftsgruppen – eigene Werkstätten und Schulen eingerichtet, in denen Arbeiten und Lernen miteinander verbunden und die Würde und die Erfahrungen der Kinder respektiert werden.

Die auf die beschriebene Weise zustande kommenden Rechte und die Aktionen für ihre Umsetzung sind Ausdruck dessen, was ich Bürgerschaft von unten nenne. In ihnen manifestieren sich nicht nur Ansprüche auf Schutz, staatliche Leistungen und Partizipation, sondern eine Praxis, die auf Selbstorganisation beruht und die Möglichkeit einer gestaltenden Rolle von Kindern in der Gesellschaft unterstreicht.

Anmerkungen

- 1 Elmar Rieger, der Übersetzer der Schriften des britischen Soziologen *Thomas H. Marshall*, merkt zur Übersetzung des Begriffs *citizenship* ins Deutsche an: „Im englischen und amerikanischen Sprachgebrauch verweist ‚citizenship‘ stärker als in der deutschen politischen Sprache auf Bürgerrechte und die damit verknüpfte aktive Rolle der Bürger bei der Diskussion und Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten, als auf Staatsbürgerschaft im Sinne eines vorrangig rechtlich definierten und eher passiv orientierten Konzepts der Mitgliedschaft in einem Staat“ (in *Marshall* 1992, S. 33). Als Synonym für den englischen Begriff *citizenship* verwende ich im Folgenden den Begriff Bürgerschaft.
- 2 Quer zu dieser Unterscheidung werden in Auseinandersetzung mit dem *Citizenship*-Konzept von *Thomas H. Marshall* (vgl. 1950), das auf die Integration und Partizipation der Arbeiterschaft im demokratischen Nationalstaat zielt, auch Ansätze vertreten, die in Anerkennung der sozialen und kulturellen Charakteristiken und Selbstdefinitionen verschiedener Bevölkerungsgruppen für ein „differenziertes“ Verständnis von Bürgerschaft(en) plädieren (z.B. *Young* 1989; *Kymlicka/Norman* 1995) oder angesichts der schwindenden Bedeutung der Nationalstaaten „multiple“ bzw. „transnationale“ Konzepte von Bürgerschaft für angemessener halten (z.B. *Held* 1995; zusammenfassend *López Jiménez* 1997).
- 3 Andere Autoren fügen diesen Rechten weitere hinzu, etwa ökologische und reproduktive Rechte (z.B. *Held* 1989), allerdings begrenzt auf Erwachsene.
- 4 Vgl. die Darstellung der Kinderrechtsbewegungen in *Liebel* 2007.
- 5 Im französischen Sprachgebrauch entspricht dies der Unterscheidung von *citoyen* und *bourgeois*.
- 6 Zu Großbritannien vgl. *Scott* 2002; zu Deutschland vgl. *Liebel* 2006.
- 7 Dies gilt um so mehr für Kinder in den Ländern des Südens.
- 8 Für Deutschland vgl. *Zeiger* 2004 und *Hungerland/Wihstutz* 2005.
- 9 Ein anderes, insbesondere in den Medien beliebtes Gegensatzpaar zu den „kleinen Engeln“ sind die „kleinen Teufel“ (*Prout* 2003).
- 10 In der Entwicklungspolitik wird funktionale Partizipation auch als Voraussetzung der Effektivität von Projekten verstanden.
- 11 Die in der KRK formulierten „Partizipationsrechte“ entsprechen den bürgerlichen, aufs Individuum bezogenen Freiheitsrechten, umfassen jedoch keine explizit politischen Rechte, wie Wahlrecht, Petitionsrecht oder die Befugnis, Recht zu setzen und Recht zu sprechen.
- 12 So geschehen in Bolivien, Paraguay, Peru, Ecuador, Kolumbien und anderen Ländern Lateinamerikas unter Bezug auf die ILO-Konvention Nr. 182 über die „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“, mitunter in Verbindung mit Gesetzen oder Verordnungen gegen Bettelei.

Literatur

- Alderson, P. (2000): Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice. – London.
- Aldridge, J./Becker, S. (1995): Children who care: rights and wrongs in debate and policy on young carers. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The handbook of children's rights. – London/New York, S. 119-130.
- Aldridge, J./Becker, S. (2002): Children who care: rights and wrongs in debate and policy on young carers. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The new Handbook of children's rights. – London/New York, S. 208-222.
- Bernfeld, S. (1969): Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf (zuerst 1928). In: *Werder, L. von/Wolff, R.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. – Darmstadt, S. 388-467.
- Brosch, P. (1971): Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. – Frankfurt/M.
- Cockburn, T. (1998): Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*, 5, 1, S. 99-117.
- Cockburn, T. (2005): Children as participative citizens: A radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. In: *Invernizzi, A./Milne, B.* (Hrsg.): Children's citizenship: An emergent discourse on the rights of the child?, *Journal of Social Sciences*, Special Issue No. 9. – Delhi, S. 19-29.
- Cussánovich, A. (2005): Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. *NATs*, 9, 13/14, S. 183-209.
- Fernández Steinko, A. (2004): Clase, trabajo y ciudadanía. Introducción a la existencia social. – Madrid.
- Franklin, B. (Hrsg.) (1995): The handbook of children's rights. – London/New York.
- Franklin, B. (Hrsg.) (2002): The new handbook of children's rights. – London/New York.
- Giesecke, H. (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. – München.
- Held, D. (1989): Citizenship and autonomy. In: *Held, D./Thompson, J. B.* (Hrsg.): Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics. – Cambridge, S. 162-184.
- Held, D. (1995): Democracy and global order. – London.
- Herriger, N. (1997): Empowerment in der sozialen Arbeit. – Stuttgart.
- Hoecker, B. (Hrsg.) (2006): Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. – Opladen.
- Hungerland, B./Overwien, B. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? – Wiesbaden.
- Hungerland, B./Wihstutz, A. (2005): Versorgende oder versorgte Kinder – arbeitende Kinder zwischen Verpflichtung und Verantwortungsübernahme. In: *Overwien, B.* (Hrsg.): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. – Frankfurt/M., S. 203-224.
- Invernizzi, A./Milne, B. (Hrsg.) (2005): Children's citizenship: An emergent discourse on the rights of the child? *Journal of Social Sciences*, Special Issue No. 9. – Delhi.
- Jans, M. (2004): Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11, 1, S. 27-44.
- Kymlicka, W./Norman, W. (1995): Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In: *Beiner, W.* (Hrsg.): Theorizing citizenship. – Albany, S. 283-322.
- Lansdown, G. (2002): Children's rights commissioners for the UK. In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The new handbook of children's rights. – London/New York, S. 285-297.
- Liebel, M./Wellendorf, F. (1969): Schülerselbstbefreiung. – Frankfurt/M.
- Liebel, M. (1994): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. – Frankfurt/M.
- Liebel, M. (2001): Kindheit und Arbeit. – Frankfurt/M.
- Liebel, M. (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 98, 1, S. 11-27.
- Liebel, M. (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. – Weinheim/München.
- Liebel, M./Overwien, B./Recknagel, A. (Hrsg.) (1999): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. – Frankfurt/M.

- Lister, R.* (2003): Citizenship. Feminist perspectives. – Handmills.
- Lister, R.* (2006): Children and Citizenship. *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, 223, S. 22-25.
- Löwenstein, K.* (1924): Die Aufgaben der Kinderfreunde. – Berlin.
- López Jiménez, S.* (1997): Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. – Lima.
- Marshall, T. H.* (1950): Citizenship and social class. – Cambridge.
- Marshall, T. H.* (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. – Frankfurt/M.
- Milne, B.* (2005): Kinder als „gute“ und „schlechte“ Bürger. In: Overwien, B. (Hrsg.): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Frankfurt/M., S. 277-284.
- Negt, O.* (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. – Göttingen.
- Nnaji, I. A.* (2005): Ein Recht auf Arbeit für Kinder! Chance zu gesellschaftlicher Partizipation und Gleichberechtigung. – Marburg.
- Overwien, B.* (Hrsg.) (2005): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Frankfurt/M.
- Prout, A.* (2003): Participation, policy and the changing conditions of childhood. In: *Hallet, C./Prout, J.* (Hrsg.): Hearing the voices of children. Social policy for an new century. – London/New York, S. 11-25.
- Qvortrup, J.* (2005): Varieties of childhood. In: Ders (Hrsg.): Studies in modern childhood. Society, agency, culture. – Houndsmills, S. 1-20.
- Roche, J.* (1999): Children: Rights, participation und citizenship. *Childhood* 6, 4, S. 475-493.
- Schibotto, G.* (2005): Reflexiones sobre el paradigma de la ciudadanía y sus aporías. *NATs*, 9, 13/14, S. 177-182.
- Scott, C.* (2002): Citizenship education: who pays the piper? In: *Franklin, B.* (Hrsg.): The new handbook of children's rights. – London/New York, S. 298-310.
- Terre des hommes* (Hrsg.) (1992): Materialien UN-Konvention über die Rechte des Kindes. – Osnabrück.
- Thiel, H.* (2006): Partizipation und Selbstbestimmung. Chancen zivilgesellschaftlicher Organisation indischer Straßenkinder. – Frankfurt/M.
- Von Möllendorff, M.* (2005): Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung. – Oldenburg.
- Wyneken, G.* (1913): Schule und Jugendkultur. – Jena.
- Young, I.* (1989): Polity and group difference: A critique of the ideal o universal citizenship. *Ethics*, 99, S. 250-274.
- Zeiber, H.* (2004): Hausarbeit – ein soziales Lernfeld für Kinder. In: *Hungerland, B./Overwien, B.* (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? – Wiesbaden, S. 129-142.



Karina Greb

Projekt PERLE¹: Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern

Karina Greb/Gabriele Faust/Frank Lipowsky



Gabriele Faust

1. Einleitung

Die empirische Grundschulforschung hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen und eine Reihe von Erkenntnissen zur Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter liefern können. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Einfluss von Schule und Unterricht auf Schüler in den ersten Schuljahren größer zu sein scheint als in der Sekundarstufe (Lanahan u.a. 2005). Zudem wird seit einigen Jahren verstärkt auf die frühe kognitive Förderung von Kindern im Vorschul-, aber auch im Grundschulalter gesetzt.

Im Zentrum der Längsschnittstudie PERLE steht die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern in den ersten beiden Schuljahren. Konkret wird gefragt, wie sich Selbstkonzept, Lernfreude, Kreativität und die Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Schriftspracherwerb in den ersten beiden Schuljahren entwickeln und welchen Einfluss unterrichtliche und schulische Bedingungen darauf haben.



Frank Lipowsky

2. Theoretisches Rahmenmodell

Die Studie reiht sich in Forschungsarbeiten zur Schul- und Unterrichtsqualität ein, deren Rahmen das Angebots-Nutzungs-Modell bildet (Helmke 2003). Schulerfolg wird in diesem Modell in der Regel multikriterial verstanden und operationalisiert. Im Zentrum dieses Modells steht der Unterricht. Er wird als Angebot von Lerngelegenheiten aufgefasst, die von den Lernenden individuell genutzt und verarbeitet werden. Diese Nutzung wird u.a. von deren sozialen, kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen beeinflusst. Die Quantität und Qualität der Lernangebote dagegen werden einerseits von der Lehrperson, andererseits aber auch durch Kontextbedingungen der Klasse und durch strukturell-organisatorische Merkmale der Schule determiniert.

Eine „faire“ Schul- und Unterrichtsforschung, die Effekte schulischer und unterrichtlicher Merkmale untersuchen will, muss daher die jeweiligen Kontextbedingungen der unterschiedlichen Klassen wie auch die individuellen Lern-

voraussetzungen der Schüler erfassen und kontrollieren. Nur so kann der spezifische Anteil unterrichtlicher und schulischer Merkmale an der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bestimmt werden.

3. Zentrale Eingangsvoraussetzungen

Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Eingangsvoraussetzungen die größte Bedeutung für den Lernerfolg haben, so geraten zunächst die kognitiven Fähigkeiten in den Blick. Insbesondere das fachspezifische Vorwissen der Schüler ist maßgebend (*Wang/Haertel/Walberg* 1993). Dagegen erweist sich die allgemeine intellektuelle Fähigkeit bei gleichzeitiger Kontrolle des spezifischen Vorwissens als weniger bedeutsam.

Offene Fragen ergeben sich vor allem, wenn man nach dem Einfluss der verschiedenen Sozialisationsinstanzen an der Herausbildung von Unterschieden in den kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler fragt.

Viele Studien verweisen auf die Stabilität familienbedingter Sozialisationsdifferenzen. Dies zeigt sich im häufig zitierten positiven Zusammenhang zwischen Sozialstatus der Familie und Schülerleistung (*Ehmke/Siegle* 2005). Jedoch wäre es fragwürdig, den Sozialstatus der Eltern als Ursache für die Unterschiede in den kognitiven Voraussetzungen der Kinder zu bezeichnen. Vielmehr dürften sich neben anderen Faktoren Unterschiede in den Einstellungen und im Verhalten der Eltern, welche wiederum mit dem Sozialstatus korrespondieren, in sozialstrukturell unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen niederschlagen.

Elterliches schulbezogenes Verhalten manifestiert sich u.a. in der pädagogischen Qualität des familialen Settings (*Tietze* 2004). Ein erheblicher Teil der Varianz in der Sprachentwicklung bei 4½-jährigen ist durch dieses Konstrukt erklärbar (*ebd.*). Nach *Bradley* u.a. (vgl. 2001) zeigen anregende Spielsachen, Kinderbücher sowie elterliches Engagement und Responsivität positive Effekte auf die Entwicklung der schulbezogenen Vorläuferfähigkeiten (*ebd.*).

Auch die elterlichen Wahrnehmungen kindlicher Fähigkeiten weisen Zusammenhänge mit den schulischen Leistungen und mit dem Selbstkonzept der Kinder auf (*Pomerantz/Dong* 2006). Dieser Befund erscheint besonders bedeutsam, da Schüler mit einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept und positivem Leistungsverhalten eher in der Lage sind, ihr kognitives Fähigkeitenpotential auszuschöpfen (*Heller* 1997).

Inzwischen besteht Einigkeit darüber, dass eine möglichst früh einsetzende, qualitätsvolle und auf die Voraussetzungen des Kindes zugeschnittene vorschulische Förderung ungünstige familiäre Sozialisationsbedingungen kompensieren kann (*Schmidt-Denter* 2002). Allerdings wird auch das Angebot der vorschulischen Förderung sozialstrukturell unterschiedlich genutzt, z.B. was das Eintrittsalter angeht. Überdies unterscheiden sich die Einrichtungen in ihrer allgemeinen und bereichsspezifischen Förderqualität. Ergebnisse aus IGLU weisen daraufhin, dass der Einfluss der Familie abnimmt, je länger das Kind einen Kindergarten besucht (*Bos* u.a. 2003, S.128). Ob dies im Zusammenhang mit der kognitiven Förderung im Kindergarten steht, bleibt offen.

In der Bestimmung der proximalen Prozesse, durch die Eltern vor der Schule die Voraussetzungen ihrer Kinder beeinflussen, sowie in der Untersuchung möglicher Interaktionseffekte zwischen Elternhaus und den vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen bestehen noch erhebliche Erkenntnislücken. Es ist ebenfalls noch weitgehend offen, ob und gegebenenfalls wodurch während der Grundschulzeit ungünstige familiäre Bedingungen kompensiert werden können.

4. Eingangsuntersuchung und Elternbefragung

Die dargestellten Befunde und die offenen Fragen machten eine differenzierte Erhebung der Eingangsvoraussetzungen der Schulanfänger in unserer Studie notwendig.

Die Eingangsuntersuchung der Grundschüler bestand aus vier Einzelinterviews von je 30 min. Der erste Tag diente zur Erfassung der allgemeinen Intelligenz mittels des Culture Fair Test sensu *Cattell/Weiß/Osterland* (1997). Überdies wurden die Kinder an diesem Tag in ihrer Konzentration (MSD: *Jäger* u.a. 1994) und in ihrem Arbeitsgedächtnis (Eigenentwicklung) getestet. Zur Bestimmung der Vorläuferfähigkeiten im Bereich Sprache kam an einem weiteren Tag eine adaptierte Version des LEst (*Moser/Berweger/Lüchinger-Hutter* 2004) zum Einsatz. Hier wurden u.a. phonologische Bewusstheit und Wortschatz erfasst. Auf Grundlage des TEDI-MATH (*Nuerk* u.a. in Vorbereitung) und des LEst (*ebd.*) haben wir einen Test entwickelt, der die mathematischen Eingangsvoraussetzungen der Schulanfänger abbildet. Dieser Test fokussiert u.a. auf das Zahlenverständnis der Kinder. Am vierten Tag wurden die Kinder in persönlichkeitsbezogenen Dimensionen getestet. Es wurde ein Interview zur Lernfreude und zum Selbstkonzept implementiert, das von *Langfeldt* (o.J.) entwickelt und von uns adaptiert wurde. Ebenso kamen zwei Kreativitätstests zum Einsatz. Während der eine die zeichnerische Kreativität erfasste (TSD-Z: *Urban/Jellen* 1995), fokussierte der zweite auf Handlungspotentiale bei den Kindern (KVS-P: *Krampen* 1996).

Die Elternbefragung wurde ebenfalls zu Beginn des ersten Schuljahres durchgeführt. Darin wurde u.a. nach dem vorschulischen und aktuellen Familienalltag gefragt. Hierunter fallen z.B. Formen schulischer Unterstützung sowie gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern. Zusätzlich wurden detaillierte Angaben zum Kindergartenbesuch erhoben. Die elterlichen Kognitionen wie Erziehungsziele, Wahrnehmung kindlicher Fähigkeiten sowie die elterlichen Einstellungen zu den Bereichen Mathematik, Deutsch und Kunst/Kreativität bildeten einen weiteren Teil im Fragebogen.

Derzeit werden die Daten der Eingangsuntersuchung ausgewertet.

5. Ausblick

Innerhalb der beiden Schuljahre sind zwei weitere Messzeitpunkte zur Bestimmung der leistungsbezogenen Kompetenzen und der persönlichkeitsbezogenen Dimensionen geplant. Außerdem werden die Lehrpersonen zu ausgewählten Aspekten professionellen Lehrerwissens und unterrichtlichen Handelns befragt.

Um den Einfluss schulischer Kontextbedingungen und unterrichtlicher Lernumgebungen zu ermitteln, werden im Rahmen des quasi-experimentellen Designs drei Unterrichtseinheiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Bildende Kunst videographiert. Dabei sollen die curricularen Bedingungen vereinheitlicht werden, ohne die methodisch-didaktische Freiheit der Lehrpersonen zu sehr einzuschränken.

Bedeutsam an PERLE ist der Einbezug unterschiedlicher schulischer Kontextbedingungen. Es nehmen sowohl staatliche Grundschulen als auch so genannte BIP-Kreativitätsgrundschulen teil. Diese Privatschulen haben sich zum Ziel gesetzt, Begabung, Intelligenz und Persönlichkeit der Kinder zu fördern (Mehlhorn/Mehlhorn 2003). Hierzu wird u.a. der übliche Fächerkanon durch kreativitätspädagogische und sprachliche Angebote erweitert. Der Einbezug dieser Schulen unterstreicht die Notwendigkeit, die Lernvoraussetzungen der Schüler umfassend zu erheben und zu kontrollieren.

Alles in allem wird erwartet, dass die Studie einen Beitrag zur Beantwortung der Fragen leisten kann, durch welche Merkmale sich effektiver Anfangsunterricht in den unterschiedlichen Fächern auszeichnet und welche schulischen und unterrichtlichen Bedingungen einen Beitrag zur Kompensation ungünstiger familiärer Voraussetzungen der Kinder leisten können.

Anmerkung

- 1 Das Projekt wird gemeinsam von der Universität Kassel, der Universität Bamberg und vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/Main durchgeführt. Das Projekt wird vom BMBF gefördert und von Frank Lipowsky (Universität Kassel) und Gabriele Faust (Universität Bamberg) geleitet.

Literatur

- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster.
- Bradley, R. H./Corwyn, R. H./Burchinal, M./McAdoo, H. P./Coll, C. G. (2001): The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72, 6, S. 1868-1886.
- Cattell, R. B./Weiß, R. H./Osterland, J. (1997): Grundintelligenztest-CFT. Skala 1. – Göttingen.
- Ehmke, T./Siegle, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 4, S. 521-540.
- Heller, K. (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. – Weinheim, S. 183-201.

- Helmke, A.* (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. – Seelze.
- Krampen, G.* (1996): Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder – Version für die psychologische Praxis (KVS-P). – Göttingen.
- Lanahan, L./McGrath, D. J./McLaughlin, M./Burian-Fitzgerald, M./Salganik, L.* (2005): Fundamental problems in the measurement of instructional processes: Estimating reasonable effect sizes and conceptualizing what is important to measure. Online verfügbar unter: <http://www.air.org/news/documents/AERA2005Fundamental%20Problems.pdf>, Stand: 27.11.2006.
- Langfeldt, H.-P.* (o.J): Bildertest zum Selbstkonzept. – Frankfurt.
- Mehlhorn, G./Mehlhorn, H.-G.* (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56, 1, S. 23-45.
- Moser, U./Berweger, S./Lüchinger-Hutter, L.* (2004): LEst 4-7: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 7-jährigen. – Unveröffentlichter Test. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Nuerk, H.-C./Kaufmann, L./Graf, M./Krinzinger, H./Delazer, M./Willmes, K.* (in Vorbereitung): TEDI-MATH: Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten für 4-8-Jährige. – Zürich.
- Pomerantz, E. M./Dong, W.* (2006): Effects of mothers' perceptions of children's competence: The moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 42, 5, S. 950-961.
- Schmidt-Denter, U.* (2002): Vorschulische Förderung. In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim, S. 740-755.
- Tietze, W.* (2004): Pädagogische Qualität in Familie, Kindergarten und Grundschule und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. In: *Faust-Siehl, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H.-G.* (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. – Bad Heilbrunn, S. 139-153.
- Urban, K./Jellen, H.* (1995): Test zum schöpferischen Denken. Zeichnerisch (TDS-Z). Manual. – Frankfurt.
- Wang, M. C./Haertel, G. D./Walberg, H. J.* (1993): Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 3, S. 249-294.

SiZe & ZiBe: Akademischer Festakt für ein 25jähriges „Exzellenz-Zentrum“

Sibylle Hübner-Funk und Ludwig Stecher



Sibylle Hübner-Funk



Ludwig Stecher

Am 20. Oktober 2006 wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen feierlich ein akademisches Doppelereignis begangen: die Fünfundzwanzigjahrfeier des „*Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung*“ (SiZe) sowie die Verabschiedung seiner beiden Initiatoren und Organisatoren, der Erziehungswissenschaftler *Prof. Dr. Jürgen Zinnecker* und *PD Dr. Imbke Behnken*. Ihr im Jahre 1981 im Kontext der damaligen Shell-Studie (an der Universität Marburg) gegründetes Institut hatten sie 1986 beim Übergang nach Siegen am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie erfolgreich implantiert und von da an als „SiZe“ ausgewiesen. Wie in der von *Dr. Sabine Maschke* herausgegebenen Jubiläumsfestschrift anschaulich dokumentiert (*Maschke 2006*), hat sich dieses forschungs- und praxisorientierte „Exzellenz-Zentrum“ im Laufe der vergangenen Jahrzehnte auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene erfolgreich etabliert und ausdifferenziert. Dass und wie das SiZe mit dem wissenschaftlichen Profil und dem forschungspolitischen Ethos seiner beiden Urheber/innen verbunden und von ihm getragen war, wurde auf der Festveranstaltung in vielen Varianten anerkennend ausgeführt – sei es von Seiten der Redner/innen aus der (Lokal- und Regional-) Politik und Jugendhilfepraxis, der Siegener Fakultät oder der erziehungswissenschaftlichen „Scientific Community“, wie zum Beispiel *Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann*, dem stellvertretenden Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Gerade angesichts solch enger und fruchtbarer Verquickung der Gründungspersonen mit dem SiZe als Institution war aber angesichts ihrer akademischen Verabschiedung die Frage nach dem künftigen Bestand und der thematischen sowie methodischen Kontinuität des Zentrums zentral. Die zahlreichen Gäste des Festaktes konnten mit Freude und Genugtuung den Stellungnahmen der universitären und der städtischen Autoritäten entnehmen, dass auf absehbare Zeit keine Schließung des Instituts vorgesehen ist. Im Gegenteil: An der nationalen „*Initiative 2020: Familie ist Zukunft*“ wird sich das SiZe (zusammen mit regionalen und überregionalen Instituten, so auch dem Deutschen Jugendinstitut in München) aktiv beteiligen, und es wird für sein biographisch-zeitgeschichtliches Archiv zur gesellschaftlichen Entwick-

lung von Kindheit und Jugend künftig auch eine bessere finanzielle Unterstützung erhalten. Von einer „Verabschiedung“ *Jürgen Zinnecker*s und *Imbke Behnkens* konnte bei diesem Festakt daher nur bedingt die Rede sein. Man war sich einig, dass sie als radikale und rüstige „Altrevolutionäre“ zweifellos die Geschicke des *SiZe* auch weiterhin konstruktiv beeinflussen werden – vielleicht sogar so lange, dass sie auch noch „die 50-Jahresfeier im Jahre 2031“ miterleben können (wie *Jürgen Zinnecker* in seiner persönlichen Dankesrede schmunzelnd angekündigt hat).

Kurzer „Steckbrief“ des Siegener Zentrums (SiZe)

Das *SiZe* konzentriert sich seit seiner Gründung auf die dramatischen Umbrüche und Transformationsprozesse, die das Aufwachsen der jüngeren Generation, die Beziehungen zwischen den Generationen und der Lebenslauf der Menschen global, regional und in verschiedenen nationalen Kulturen im 20. und den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts erfahren haben. Dies geschieht auf der disziplinären Basis eines Verständnisses von Erziehungswissenschaft als Sozial- und zugleich Kulturwissenschaft. Dem entsprechend wird Modernisierung als ein vielschichtiger, riskanter und konflikthafter Gesellschaftsprozess verstanden, dessen Folgen die betroffenen Kulturen und Menschengruppen in hohem Maße selbst zu bewältigen haben und dem sie einen eigenen Lebenssinn abgewinnen müssen. Die Forschung des Zentrums konzentriert sich folglich auf die Perspektive der von dem Modernisierungsprozess stark betroffenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen und fragt nach deren Bewältigungs- und Sinngebungsstrategien, den subjektiven und kulturellen Kosten sowie den Risiken eines eventuellen Scheiterns.

Das Siegener Zentrum ist seit Jahren national und international mit wichtigen anderen Zentren der Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung vernetzt. Intensive Forschungskontakte bestehen u.a. zum Deutschen Jugendinstitut, München, zum Minerva Center for Youth Policy (Universität Haifa, Israel), zur Universität Jena (Institut für Entwicklungspsychologie) sowie zu den Zentren für neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung in Skandinavien, Großbritannien und den USA. Das Zentrum beherbergte wiederholt, z.T. in Kooperation mit dem Siegener Forschungsinstitut für Geistes- und Sozialwissenschaften (figs), ausländische GastprofessorInnen und führte Internationale Fachtagungen durch bzw. beteiligte sich daran.

Das Zentrum hat bislang – sei es allein oder in Kooperation mit anderen Universitäten und Forschungseinrichtungen – mehr als 20 längerfristig angelegte Drittmittelprojekte durchgeführt. Drittmittelgeber war überwiegend die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), ferner auch die Stiftung Volkswagenwerk, das Jugendwerk der Deutschen Shell und die Friedrich Stiftung (Seelze). Dazu kamen Förderungen u.a. seitens der Europäischen Gemeinschaft (EU Kommission), einzelner Landesministerien in NRW, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, regionaler Instanzen des Kreises Siegen-Wittgenstein sowie des Innovationsfonds der Universität Siegen.

Literatur

Maschke, S. (Hrsg.) (2006): 25 Jahre Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung. Siegen.

skal^A – Das Skalenhandbuch Adoleszenz

Heinz Reinders



Heinz Reinders

Jugendforschung hat seit Beginn der 1980er Jahre, aber insbesondere im Zuge der deutsch-deutschen Vereinigung eine enorme Konjunktur erfahren (Zinnecker 1996; Butz/Gaedicke 2001; Reinders 2003). Neben zahlreichen qualitativen Studien lag der methodische Schwerpunkt auf quantitativen Fragebogenstudien, die sich u.a. der Identitätsentwicklung (bspw. Neuenschwander 1996), der familialen Sozialisation (bspw. Hofer 2003), den Peer-Beziehungen (jüngst Alisch/Wagner 2006) sowie der politischen Sozialisation (Buhl/Kuhn 2003) und Wertorientierungen Jugendlicher (etwa die Shell-Studien) widmen.

Im Zuge dieser intensiven Forschung wurde eine Vielzahl an Messinstrumenten neu entwickelt, um die interessierenden latenten Merkmale bei Jugendlichen zu erfassen. Dabei variiert nicht nur die Messqualität der Instrumente zum Teil erheblich, sondern auch zu theoretisch gleichen Konstrukten wurden sehr unterschiedliche Messinstrumente entwickelt. Die hieraus resultierende Vielzahl der Instrumente hat dazu geführt, dass kaum ein Überblick darüber möglich ist, welche Merkmale Jugendlicher bereits mit Instrumenten valide und zuverlässig gemessen wurden. Ein Grund für die Unübersichtlichkeit ist darin zu sehen, dass nicht aus allen Forschungsprojekten Skalendokumentationen entstanden sind oder öffentlich zugänglich gemacht wurden. Leicht erreichbare und häufig genutzte Dokumentationen wie jene der Shell-Jugendstudien oder etwa von Schwarzer/Jerusalem (vgl. 1999) sind die Ausnahme, nicht die Regel.

Dieser Unübersichtlichkeit der Skalenlandschaft stehen laut Datenbank FORIS des IZ Sozialwissenschaften 46 neuere, geförderte Forschungsprojekte zum Schlagwort Jugend gegenüber, für deren Forschung der umfangreiche Bestand an Messinstrumenten nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen verfügbar ist. Hinzu kommen unzählige Qualifikationsarbeiten von Studierenden, Doktoranden oder Habilitanden, denen ebenfalls kein zentraler Zugang zu erprobten Skalen der Jugendforschung ermöglicht wird. Die Folge der unzureichenden Dokumentation etablierter Skalen zu jugendlicher Entwicklung wird – wie auch in der Vergangenheit – sein, dass weitere Neuentwicklungen vorgenommen werden. Dies nimmt nicht nur Zeit für die Entwicklung und Erprobung

neuer Skalen in Anspruch, sondern führt zu einer weiteren, unnötigen Expansion des bereits vorhanden Korpus'. Auch führt die parallele Entwicklung neuer Instrumente zu identischen Merkmalen nicht dazu, dass vorhandene Instrumente weiter entwickelt und optimiert werden. So ist fraglich, ob ein bei einer Stichprobe ländlicher, männlicher Jugendlicher eingesetztes Instrument vergleichbar reliable Messungen bei ihrem weiblichen Pendant in Großstädten liefert. Mit Ausnahme der großen, repräsentativen Studien sind die meisten Instrumente an kleineren Stichproben getestet und deren Validierung durch Replikation bleibt zumeist aus.

Zusammengenommen wird hieraus ersichtlich, dass eine zentrale Dokumentation vorhandener Messinstrumente aus der Jugendforschung hier Abhilfe schaffen kann. Das Ziel einer solchen Dokumentation muss sein, Skalen öffentlich und schnell zugänglich zu machen, eine Systematisierung anzubieten, die die gezielte Recherche spezifischer Skalen ermöglicht und den Diskurs über die Optimierung vorhandener Messinstrumente ermöglicht. Es muss möglich sein, Forschenden einen raschen Überblick über bisherige Fragebogeninventarien zu gewähren und an deren Verbesserung durch eigene Studien mitzuwirken.

Diesen Zielen stellt sich das „Skalenhandbuch Adoleszenz (skal^A)“. Es handelt sich hierbei um eine Online-Plattform (<http://skala.jugendforschung.de>), die über eine Datenbank die Recherche nach Instrumenten aus der Jugendforschung ermöglicht und erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Konstrukte enthalten soll. skal^A befindet sich derzeit in der Testphase und wird sukzessive um neue Instrumente erweitert. Über eine Suchmaske können Skalen nach Titel, Schlagworten und/oder Autoren recherchiert werden (vgl. Abbildung 1).

Suchverknüpfung Eines der Felder ☒ Alle Felder ☐	
Titel der Skala	
Autor	
Schlagworte	
Umwelten	
Entwicklungsbereiche	
Beschreibung	
Veröffentlicht am	
Download	

[Zurück](#) Suche starten

Abbildung 1: Suchmaske des Skalenhandbuchs Adoleszenz

Darüber hinaus wird die gezielte Suche nach Skalen durch ein System ermöglicht, welches in zwei Dimensionen die Klassifikation von Instrumenten ermöglicht. Die erste Dimension ist jene der Entwicklungsbereiche. Hier wird zwischen den Bereichen senso-motorischer, kognitiver, sozialer, emotionaler, motivationaler und Werte-Entwicklung differenziert. Die zweite Dimension ist jene

der Umwelten, innerhalb derer die o.g. Entwicklungen von statten gehen bzw. durch diese gefördert werden. Hierbei handelt es sich um die Umwelten Familie, Schule/Bildungssystem und Peers sowie sonstige Organisationen (bspw. Jugendtreffs), Beruf/Wirtschaft, Politik/Soziales, Medien, Kultur und Gesellschaft. Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergibt sich ein Klassifikationssystem, in das sich in der Regel Messinstrumente einordnen und somit leichter finden lassen.

So lässt sich bspw. ein Instrument zur Erfassung des Freundschaftskonzepts der sozialen Entwicklung (Dimension 1) und der Umwelt Peers (Dimension 2) zuordnen. Schulische Lernmotivation wäre durch die Kombination von motivationaler Entwicklung (Dimension 1) und Schule als Umwelt (Dimension 2) recherchierbar.

Die Recherche nach Messinstrumenten in skal^A führt dann zu einer Dokumentation von Konstrukten, die die notwendigen Informationen enthält, um die Brauchbarkeit der Skala für die eigene Forschung abschätzen zu können. Neben dem Namen des Instruments verweist eine Kurzbeschreibung auf das gemessene latente Merkmal sowie ggf. den theoretischen Hintergrund. Ferner ist die zugrunde liegende Stichprobe hinsichtlich relevanter soziodemographischer Merkmale (Verteilung nach Alter, Geschlecht, Bildungsstatus, Herkunft etc.) dokumentiert und zentrale Kennwerte (Mittelwert, Median, Range, Streuung, Reliabilitätsmaß) der Skala werden berichtet. Die im Konstrukt enthaltenen Items werden im Wortlaut sowie ihrem Mittelwert, der Streuung und dem Trennschärfekoeffizienten dargestellt.

Das mittelfristige Ziel von skal^A ist, eine umfangreiche Datenbank zu Erhebungsinstrumenten aus der Jugendforschung zusammen zu stellen. Hierzu können Interessierte auf der Webseite die Formatvorlage herunterladen und eigene Skalen in den Datenbestand aufnehmen lassen. Um die Qualität sicher zu stellen, werden alle Skalen vor ihrer Veröffentlichung in skal^A begutachtet.

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2007

Vorschau auf Heft 2-2007 (Juni 2007)

Schwerpunkt

Jugend und Körperlichkeit

Betreuende Herausgeber: *Dagmar Hoffmann, Jürgen Mansel*

Schwerpunktbeiträge

Gunnar Otte, Körperkapital

Sabina Misoch, Körperinszenierungen Jugendlicher

Matthias Fromann, Jung, männlich, modebewusst

Ernst von Kardorff, Essstörungen im Jugendalter

Heike Ohlbrecht/Anne-Katharina Wietasch, Jugend, Körper und Emotion

Deutsche Shell (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck

Wilfried Schubarth



Wilfried Schubarth



Deutsche Shell
(Hrsg.), Jugend
2006. Eine
pragmatische
Generation unter
Druck. Fischer
Taschenbuch Verlag
2006. Kartoniert,
464 Seiten, 14,95 €
ISBN-10: 3-596-
17213-6
ISBN-13:
9783596172139.

Kaum eine andere Jugendstudie prägt seit nunmehr über 50 Jahren die (fach)öffentlichen Debatten über Jugend in Deutschland so sehr wie die regelmäßig durchgeführten Shell Jugendstudien. Nach vier Jahren liegt nun die mit Spannung erwartete neue, die bereits 15. Shell Jugendstudie vor. Was bringt sie Neues? Wohin geht der Trend? Wo liegen die Probleme?

Aufgrund der wie immer professionellen Präsentation und medialen Vermarktung dürften die zentralen Botschaften der Studie, die nahezu alle Lebensbereiche von Jugendlichen untersucht, der interessierten Öffentlichkeit bekannt sein: Mädchen auf der Überholspur, Familie gewinnt an Bedeutung, Bildung als Schlüsselfrage, Fleiß und Ehrgeiz weiter im Aufwind, Respekt vor der älteren Generation, keine Renaissance der Religion usw. Bei einem tiefergehenden Blick in die umfangreiche und dennoch gut lesbare Studie lässt sich darüber hinaus neben dem bereits Bekannten auch Neues entdecken. Nur auf zwei, eher übergreifende Aspekte soll verwiesen werden:

Zum einen ist zu begrüßen, dass durch Kontinuität sowohl im Forschungsdesign als auch im Forschungsteam wieder mehr Zeitreihenvergleiche bzw. Trends ermöglicht werden. Diese „Neuerung“ ist nicht hoch genug zu schätzen, könnte doch damit ein seit langem beklagtes Defizit der Jugendforschung überwunden werden. Erst durch belastbare Zeitreihen können Jugendtrends und deren gesellschaftliche Bedingtheit sichtbar gemacht werden. So wird z. B. plausibel, dass vor dem Hintergrund der krisenhaften Entwicklung der Gesellschaft der Zukunftsoptimismus Jugendlicher ab- und die Angst vor Armut und Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren zugenommen haben (S. 170f). Die „pragmatische Generation“ – im qualitativen Teil ist von „angepasster Generation“ die Rede (S. 302) – reagiert darauf mit einer bereits 2002 beschriebenen Mischung von scheinbar nur schwer zu vereinbarenden Werten wie Bildung und Berufserfolg einerseits sowie Mode und Konsum andererseits bzw. mit einer gleichzeitigen Aufwertung von sozialen Bindungen und sozialer Unabhängigkeit (S. 175f). Wie sich das bei Jugendlichen konkret „anfühlt“, das vermitteln die 20 einfühlsam gestalteten Portraits.

Zu begrüßen ist zum anderen auch die Erweiterung des Themenspektrums der Studie um gesellschaftlich relevante Problemfelder wie das des demografischen Wandels und der Folgen für Jugendliche – zugleich auch Schwerpunkt der qualitativen Studie. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Befunde belegen die Aktualität und Brisanz dieses Themas eindrucksvoll; allerdings hätten beide Forschungszugänge stärker miteinander verknüpft werden können.

Schließlich sei auf die gewohnt ausgewogene, entdramatisierende Darstellung der Ergebnisse verwiesen – wohltuend im Kontrast zu den geläufigen „Jugendbildern“ in den Medien. Gleichwohl stimmen etliche Befunde der Studie, die von der breiten Öffentlichkeit weniger wahrgenommen werden, nachdenklich, z. B. die wachsende Demokratieskepsis, insbesondere im Osten, die mehrheitliche Ablehnung einer weiteren Zuwanderung, die Einstellungen zu Europa und zur Globalisierung usw. Zudem können die aufgezeigten Gesamttrends ein mögliches „Auseinanderdriften jugendlicher Lebenswelten“ (S. 450) überdecken.

Fazit: Auch die 15. Shell Jugendstudie stellt einen reichhaltigen Fundus zu den Befindlichkeiten heutiger Jugendlicher dar. Als führende „Panoramastudie“ (Zinnecker) zählt sie für Jugendforscher wie für allgemein Interessierte zweifellos zu den Standardwerken der nächsten Jahre.

Theunert, H./Wagner, U. (Hg.) Neue Wege durch die konvergente Medienwelt.

Dagmar Hoffmann



Dagmar Hoffmann



Helga Theunert/
Ulrike Wagner (Hrsg.)
Neue Wege durch
die konvergente
Medienwelt.
BLM Schriftenreihe
Band 85, München,
Verlag Reinhard
Fischer, 2006,
Kart. 255 S., 20,00 €
ISBN-10 3-88927-
418-8
ISBN-13 978-3-
88927-418-2

Die immer komplexer werdende Lebens- und Medienwelt von Kindern und Jugendlichen stellt die Medienforschung vor immer größere Probleme. Es wird zunehmend schwieriger, schlüssige Antworten darauf zu finden, welche – etwa biografischen – Konsequenzen bestimmte Formen der Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter haben. Das vorliegende Buch liefert hier wichtige Hinweise zur Relevanz alltäglicher konvergenter Medienwelten für die Lebensbewältigung von Jugendlichen sowie vor allem wichtige Impulse für weiterführende Forschungsprojekte. Dokumentiert werden von dem Projektteam das Vorgehen und die Ergebnisse der qualitativen Studie zur konvergenzbezogenen Medienaneignung im Jugendalter. Die Studie ist im Rahmen eines größeren Forschungszusammenhangs entstanden. Anhand von 59 Fallstudien mit Jugendlichen im Alter von 11 bis 17 Jahren wurde der Versuch unternommen, Muster konvergenzbezogener Medienaneignung unter Einbezug der persönlichen und lebensweltlichen Bedingungen zu finden. In Intensivinterviews wurden die Befragten aufgefordert, jeweils eine Präferenz für ein Medienangebot z.B. eine TV-Serie oder ein Computerspiel auszuwählen und ihr besonderes Medienhandeln an dem gewählten Beispiel zu reflektieren. Sie sollten erklären, was sie z.B. an ihrer Lieblingsserie besonders mögen, und welche weiteren medialen Aktivitäten (z.B. Kauf der DVD-Gesamtausgabe, Sammeln von Bildern und Berichten zur Serie, Fansites aufsuchen etc.) mit der Serie im Zusammenhang stehen. Sie sollten sich zudem damit auseinandersetzen, in welchem sozialen Kontext die medienkonvergente Beschäftigung eingebettet ist.

Die befragten Jugendlichen konnten insgesamt in fünf verschiedene Muster konvergenzbezogener Medienaneignung eingeordnet werden. Die Identifizierung der Muster erfolgte in einem aufwändigen, mehrstufigen Auswertungsverfahren. Grundlage der Analysen waren die medienaffinen Interessen sowie die dazugehörigen Medienhandlungsprofile der Befragten, wobei verstärkt der Bildungshintergrund und das Niveau der konvergenten Medienaneignung berücksichtigt werden sollte. Die ungleiche Verteilung der Befragten in die jeweiligen Gruppen (in der Gruppe der so genannten „Kreativen“ finden sich lediglich drei,

in der Gruppe der so genannten „Außengeleiteten“ fast die Hälfte der Befragten) verweist auf die Schwierigkeit der Kategorisierungen.

Es lässt sich zusammenfassend aber feststellen, dass insbesondere Jugendliche mit niedrigem Bildungshintergrund Medien eher konsumistisch, Jugendliche mit hohem Bildungshintergrund hingegen eher kreativ und konstruktiv nutzen. Das Forscherteam weist auf die zunehmende Bildungskluft hin und darauf, dass eine komplexe, konvergenzbezogene Medienaneignung, die auf Informations- und Wissenserwerb sowie auf selbstbestimmtes Handeln ausgerichtet ist, tendenziell besser gebildeten Jugendlichen vorbehalten ist. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass sich die Möglichkeiten zur Identitätsarbeit durch konvergente Medienwelten deutlich erweitern und dass diese auch von den Jugendlichen genutzt werden. Das Forscherteam warnt jedoch auch vor der exzessiven Flucht in einseitige Medienwelten und vor der Idealisierung medialer Vorbilder, die je nach Ausprägung des Medienhandels die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen können. Allerdings sind dies eher potentielle Gefährdungen, die hier angeführt werden, denn die Studie lässt hier keine stichhaltigen Prognosen zu. Sie könnte aber – und das wäre wünschenswert – Ausgangspunkt für medienbiografische Langzeitstudien sein, die die nachhaltigen Effekte jugendtypischer Medienaneignungsprozesse besser aufzeigen können. Die Medienkonvergenzstudie ist für die aktuelle Jugendmedienforschung ein Gewinn, denn sie verschaulicht die Komplexität der crossmedialen Mediennutzung im Jugendalter, die immer selbstverständlicher wird. Sie liefert zudem wichtige Anhaltspunkte für die medienpädagogische Arbeit und sensibilisiert nicht zuletzt Eltern im Umgang mit den Medienvorlieben ihrer Kinder.

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem, Jg. 1951, Institut für Soziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, *Forschungsschwerpunkte*: Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Soziologie der Bildung und der Sozialisation, Sozialberichterstattung und Gesundheitsforschung.

Kontakt: barbara.dippelhofer-stiem@gse-w.uni-magdeburg.de

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Jg. 1956, ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erziehungs- und Sozialisationsforschung am Institut für Pädagogik der Universität München. *Arbeitsschwerpunkte*: Schulische und familiäre Sozialisation; Bildung, Ungleichheit und gesellschaftlicher Wandel; Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen; Methoden empirisch-pädagogischer Forschung; Multivariate statistische Analyseverfahren.

Kontakt: ditton@lmu.de

Prof. Dr. Gabriele Faust, Dipl.-Päd., Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (seit 2002), Mitglied der interdisziplinären Forschergruppe in der empirischen Bildungsforschung „BiKS“ (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter), *Forschungsschwerpunkte*: Schulanfang und Lehrerausbildung.

Kontakt: gabriele.faust@ppp.uni-bamberg.de

Karina Greb, M.A. ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „PERLE-Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt/Main. *Forschungsschwerpunkte*: Einfluss von Sozialisationsinstanzen auf die kindliche Entwicklung sowie Kompetenzen von Lehrern.

Kontakt: greb@dipf.de

Dr. phil. Isolde Heintze, Jg. 1973, Dipl.-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Technischen Universität Dresden, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialstrukturanalyse, Bildungssoziologie, Familiensoziologie.

Kontakt: isolde.heintze@tu-dresden.de

Dr. phil. Dagmar Hoffmann, Jg. 1964, Dipl.-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Audiovisuelle Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen "Konrad Wolf" Potsdam-Babelsberg und Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. *Arbeitsschwerpunkte*: Medientheorien, Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung, Jugendsoziologie und Pädagogische Soziologie.

Kontakt: d.hoffmann@hff-potsdam.de

Dr. phil. habil. Sibylle Hübner-Funk, Jg. 1943, Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin, war bis Juni 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut in München tätig und 10 Jahre lang interne Herausgeberin des DISKURS. Nun ist sie Co-Herausgeberin der vorliegenden Zeitschrift und freischaffende Sozialforscherin. *Arbeitsschwerpunkte*: historisch-politische und internationale Sozialisations- und Jugendforschung.

Kontakt: huebnerfunk@t-online.de

PD Dr. Angela Ittel, Jg. 1967, Technische Universität Berlin, Pädagogische Psychologie Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: familiäre Sozialisationsprozesse in Kindheit und Jugend, psychosoziale Anpassung und Mediennutzung in der Kindheit, geschlechtsspezifische Problemverhalten in der Jugend.

Kontakt: angela.ittel@tu-berlin.de

Dr. phil. Jan Krüskens, Jg. 1966, Dipl.-Psych., arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt "Qualitätssicherung im Bildungswesen" am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig Maximilians Universität München. *Arbeitsschwerpunkte* sind die Effekte von Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen als In-

strumente zur Qualitätssicherung sowie Bedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs und Kompetenzdiagnostik.

Kontakt: kruesken@edu.uni-muenchen.de

Dr. rer. soc. Andreas Lange, Privatdozent für Soziologie an der Universität Konstanz, Grundsatzreferent in der Abteilung Familie und Familienpolitik am Deutschen Jugendinstitut in München. *Arbeitsschwerpunkte:* Soziologie der Familie, Kindheit und Jugend.

Kontakt: lange@dji.de

Cand. Dipl.-Päd. Nina Latzel, Jg. 1976, Technische Universität Berlin, Pädagogische Psychologie Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte:* Psycho-soziale und schulische Veränderung und Mediennutzung in der Kindheit und frühen Jugend.

Kontakt: mailnina@web.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin. *Arbeitsschwerpunkte:* Internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung. Wissenschaftlicher Leiter des European Network of Masters in Children's Rights (ENMCR).

Kontakt: mliebel@ina-fu.org

Frank Lipowsky, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Schulforschung an der Universität Kassel, *Arbeitsschwerpunkte:* Unterrichtsqualitätsforschung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Kontakt: lipowsky@uni-kassel.de

PD Dr. Martin Pinquart, Jg. 1960, Studium der Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Center for Applied Developmental Science. Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Prozesse der Entwicklungsregulation, Auswirkungen kritischer Lebensereignisse und des sozialen Wandels auf die psychische Entwicklung.

Kontakt: Martin.Pinquart@uni-jena.de

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Jg. 1955, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Forschungsschwerpunkte: Jugend-, Schul- und Lehrerforschung, Prävention und Evaluation.

Kontakt: wilschub@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen, Jg. 1944, Dipl.-Psychologe, Friedrich-Schiller-Universität, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Center for Applied Developmental Science. Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklungspsychologie des Jugend- und jungen Erwachsenenalters, Auswirkungen sozialen Wandels auf die psychische Entwicklung, Akkulturation von Immigranten und biobehaviorale Aspekte der Entwicklung Jugendlicher.

Kontakt: Rainer.Silbereisen@uni-jena.de

PD Dr. Ludwig Stecher, Jg. 1961, Projektkoordinator der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, *Arbeitsschwerpunkte:* Empirische Bildungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung. *Kontakt:* stecher@dipf.de